



**Elżbieta Jaszczyszyn**

---

**Oczekiwania  
sześciolatek  
i ich rodziców  
w stosunku do szkoły  
a realia realizacji  
obowiązku szkolnego**

**Elżbieta Jaszczyszyn**

---

**Oczekiwania  
sześciolatków  
i ich rodziców  
w stosunku do szkoły  
a realia realizacji  
obowiązku szkolnego**



**Elżbieta Jaszczyszyn**

---

**Oczekiwania  
sześciolatków  
i ich rodziców  
w stosunku do szkoły  
a realia realizacji  
obowiązku szkolnego**

Wydawnictwo Uniwersyteckie  
Trans Humana  
Białystok 2010

Recenzent:  
dr hab. Tamara Zacharuk, prof. Akademii Podlaskiej

Projekt okładki:               Mieczysław Rabczko  
Redakcja:                       Halina Ławnicka  
Korekta:                         Zespół  
Skład i red. techniczna:     Roman Sakowski

© Copyright by Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie  
15-328 Białystok, ul. Świerkowa 20  
tel./fax (85) 745-72-86   zamówienia: tel: (85) 745-74-23  
<http://pip.uwb.edu.pl/transhumana>; e-mail: [transhumana@uwb.edu.pl](mailto:transhumana@uwb.edu.pl)

Wydanie I

Wydanie publikacji zostało sfinansowane przez:  
Polski Komitet Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP

Wszystkie prawa zastrzeżone  
All rights reserved

Białystok 2010

**ISBN 978-83-61209-46-1**

Druk i oprawa: MZGraf s.c.

# Spis treści

<b>WPROWADZENIE</b> .....	9
---------------------------	---

## Rozdział 1

<b>ZARYS PROBLEMATYKI</b> .....	17
---------------------------------	----

1. Od świata doświadczanego do świata oczekiwanego .....	17
1.1. Oczekiwania .....	17
1.2. Edukacja dla zaufania .....	20
1.3. Teoria zadań rozwojowych Roberta J. Havighursta .....	25
2. Uwarunkowania kreowania wizerunku szkoły w środowisku rodzicielskim – wizje stanów możliwych .....	30
2.1. Środowisko rodzicielskie a środowisko rodzinne .....	30
2.2. Budowanie obrazu szkoły w rodzinie .....	33
2.3. Budowanie pozytywnego obrazu szkoły przez „rodziców pomocniczych” w przedszkolu .....	49
2.4. Budowa obrazu szkoły przez „rodziców ceremonialnych i pomocniczych” w szkole .....	58
3. Cele i zadania szkoły z uwzględnieniem dzieci sześcioletnich według dokumentów Ministerstwa Edukacji Narodowej .....	75
4. Wychowanie przedszkolne, obowiązek przedszkolny i szkolny w Polsce – kierunki zmian w prawie .....	78

## Rozdział 2

<b>ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE I ORGANIZACJA BADAŃ</b> .....	82
---	----

1. Koncepcja metodologiczna własnych badań empirycznych .....	82
2. Cele badań, problemy i hipotezy badawcze .....	84
3. Opis narzędzi badawczych .....	85
4. Procedura i organizacja badań .....	87
5. Charakterystyka terenu badań i badanej grupy .....	88

### Rozdział 3

<b>OCZEKIWANIA SZEŚCIOLATKÓW W STOSUNKU DO SZKOŁY, W KTÓREJ BĘDZIE REALIZOWANY OBOWIĄZEK SZKOLNY</b> .....	91
1. Przepuszczalne powody uczęszczania do szkoły .....	91
2. Wyobrażenia sześciolatków na temat nauczyciela – wizje stanu idealnego cech i obowiązków .....	94
3. Wyobrażenia dzieci na temat klasy szkolnej jako środowiska rzeczowego i społecznego .....	95
4. Idealna szkoła, do której chciałyby trafić sześciolatki .....	97
5. Wizja obowiązków uczniowskich .....	98

### Rozdział 4

<b>OCZEKIWANIA RODZICÓW W STOSUNKU DO SZKOŁY, W KTÓREJ BĘDZIE REALIZOWANY OBOWIĄZEK SZKOLNY ICH DZIECKA</b> .....	101
1. Powody posyłania dzieci do szkoły .....	101
2. Nauczyciel, jakiego pragną rodzice .....	101
3. Wyobrażenia rodziców na temat klasy szkolnej jako środowiska rzeczowego i społecznego .....	103
4. Idealna szkoła rodziców .....	103
5. Rodzicielskie wyobrażenia obowiązków uczniowskich .....	105

### Rozdział 5

<b>INFORMACJE O SZKOLE PRZEKAZYWANE PRZEZ PRZEDSZKOLE</b> ...	107
---	-----

### Rozdział 6

<b>WERYFIKACJA OCZEKIWAŃ SIEDMIOLATKÓW W STOSUNKU DO SZKOŁY PO PÓŁROCZNYM PEŁNIENIU ROLI UCZNIWA</b> .....	109
1. Powody uczęszczania do szkoły .....	109
2. Nauczyciel pierwszej klasy – jego cechy i obowiązki .....	110

3. Klasa szkolna jako środowisko rzeczowe i społeczne .....	111
4. Obraz szkoły w subiektywnej ocenie pierwszoklasistów .....	112
5. Uczniowskie obowiązki w pierwszej klasie .....	113
<b>PODSUMOWANIE</b> .....	117
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	135





## WPROWADZENIE

Dokonujące się w polskiej edukacji przemiany są uwarunkowane m.in. polityką rynku pracy. Z punktu widzenia sytuacji demograficznej w Polsce zachodzi potrzeba wprowadzenia na rynek pracy jednego rocznika więcej. Sześciolatki realizujące obowiązek szkolny o rok wcześniej będą kończyć edukację<sup>1</sup>.

Szczególnie istotne dla powodzenia wprowadzanej zmiany w systemie edukacji wydaje się uzyskanie akceptacji społecznej dla sytuacji, w której dokonano obniżenia wieku obowiązku szkolnego do lat sześciu. Przyzwolenie na taką zmianę lub jej brak determinują m.in. oczekiwania, jakie formułowane są przez rodziców dzieci, przesłanki wskazywane przez nauczycieli przedszkoli i innych dorosłych (którym własne doświadczenie podpowiada „coś innego” lub potwierdza obrany kierunek) jako konieczne do spełnienia<sup>2</sup>, czy też organizacja edukacji dzieci w wieku przedszkolnym funkcjonująca w innych krajach Europy.

Wzrastające tempo zmian (także w systemie edukacji) powoduje, iż stając przed nowymi sytuacjami często nie jesteśmy w stanie zastosować nabytego przez nas (jako uczniowie i rodzice) doświadczenia. Nie pozostaje nic innego, jak oswajanie się z pojęciem „przejsiowości” wszystkie-

---

1 Wywiad z Michałem Bonim, szefem doradców strategicznych premiera D. Tuska – „Ale sześciolatki muszą iść do szkół. Bo chodzi również o to, żeby wcześniej kończyły edukację. To element polityki rynku pracy, bez tego nie będzie miał kto zarabiać na nasze emerytury. Z punktu widzenia wyzwań demograficznych istotne jest, że my tym jednym ruchem wprowadzamy jeden rocznik więcej do zasobów pracy. I to jest dla nas wysoka wartość” <http://wyborcza.pl/1,75511,5979875.html>, stan z 24.11.2008.

2 <http://www.ratujmaluchy.pl>, stan z 23.03.2009.

go co nas otacza, ale nowe powinno być lepsze, stąd żądanie rodziców od MEN realizacji standardów europejskich w sytuacji przejścia sześciolatków do szkół („MEN chce byśmy tak jak w wielu państwach UE posyłałi sześciolatki do szkół, niech stosuje też europejskie standardy nauczania tak małych dzieci”<sup>3</sup>). Wymagają m.in. zindywidualizowanego podejścia w kontaktach interpersonalnych, szczególnie z nauczycielem, przedszkolnych form pracy ze szczególnym poszanowaniem zabaw, uczenia się współpracy w zespole i unikania sytuacji współzawodniczenia, wspierania ich w budowaniu pozytywnego obrazu JA i motywowania do wszelkich działań podejmowanych z inicjatywy dziecka, równoważenia doświadczenia rzeczywistości realnej z podręcznikową czy wirtualną.

Myśl S. Szumana, iż „wychowanie w rodzinie i przedszkolu ma na celu doprowadzenie dziecka do dojrzałości, a nie przysposabianie do szkoły”<sup>4</sup> precyzyjnie tłumaczy istotę działań, jakie powinni podejmować dorośli, aby wszelkie decyzje względem dzieci były dla nich przyjazne. Instytucja jako środowisko wychowujące i edukujące na potrzeby społeczeństwa rządzi się nieco innymi prawami niż środowisko rodzinne. Dążąc do realizacji celów, dla jakich została powołana, osoby w niej zatrudnione zgodnie z posiadaną wiedzą i własnym doświadczeniem edukacyjnym mają wspierać dzieci w ich rozwoju, rodziców w wychowaniu ich dzieci oraz organizować proces nauki i wychowania w sposób przyjazny sześciolatkom.

Dla wielu rodziców zaplanowanie czasu dziecka w instytucjach (kontakt z profesjonalistami) postrzegane jest jako poszerzenie jego kompetencji i doświadczeń, a tym samym zwiększenie szans na sukces w przyszłości (w domyśle: w innych instytucjach)<sup>5</sup>. Z kolei dzieci, dys-

---

3 [http://www.ratujmaluchy.pl/index.php?option=com\\_frontpage&Itemid=1](http://www.ratujmaluchy.pl/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1), stan z 10.02.2009.

4 S. Szuman, *Dojrzałość szkolna*, „Nowa Szkoła” 1962, nr 6. Obecnie wielu autorów odróżnia pojęcie „dojrzałość” (rozwój wg wewnętrznego zegara biologicznego, na tempo którego nie mamy wpływu) od terminu „gotowość” (stan rozwoju dziecka, będący rezultatem dojrzewania oraz oddziaływań wychowawczych).

5 NIK w *Informacji o wynikach kontroli zasięgu wychowania przedszkolnego* z 2004 roku podaje, iż ponad 60% respondentów (rodziców) skłonnych jest – i to zarówno

ponując pewnym zasobem wiedzy, pojęć, wyobrażeń, są w stanie określić swój stosunek do szkoły. Obraz szkoły, wyobrażenie o przyszłych obowiązkach ucznia i sama zmiana statusu społecznego na ucznia klasy pierwszej są zabarwione emocjonalnie. Ciekawą kwestią jest znalezienie odpowiedzi na pytanie o oczekiwania względem szkoły, pojawiające się u przyszłych uczniów na krótko przed podjęciem nowych dla siebie zadań rozwojowych, związanych z rolą ucznia oraz o stopień ich spełnienia po znalezieniu się w tej instytucji edukacyjnej.

Wytworzony świadomie bądź nieświadomie obraz szkoły wpływa na przyjęcie takiego, a nie innego jej wizerunku przez dziecko. Często może także wywoływać obawy, a w końcowej fazie brak ochoty do podjęcia przez nie nauki szkolnej. Nastawienia lękowe mogą również wynikać z niskiej samooceny ukształtowanej w umyśle dziecka. „Samoocena dziecka starszego, a także ludzi dorosłych kształtuje się pod wpływem ocen otoczenia”<sup>6</sup>. Trudno, aby dziecko, które ciągle słyszy negatywne opinie na swój temat, nie miało obaw co do podjęcia obowiązku szkolnego. Te nierozważne negatywne wypowiedzi i opinie budują oczekiwania dziecka w stosunku do szkoły i nastawiają go do niej. Nastawienie dziecka do szkoły, w chwili gdy rozpoczyna naukę, jego motywacja do pracy szkolnej – to jeden z podstawowych czynników decydujących o osiągnięciu powodzenia<sup>7</sup>. Ważne staje się zatem to, by dorośli umieli wykorzystać ten moment „inicjacji uczniowskiej” u dziecka i odpowiednio zechcieli podtrzymać jego pozytywną motywację do nauki. Rozpoczęcie przez dziecko nauki może być traktowane jako źródło kryzysu. W dużym stopniu zależy to od „uwarunkowań wewnętrznych związanych z indywidualnymi właściwościami fizycznymi i psychicznymi dziecka, ale także

---

w gminach miejskich, jak i wiejskich – płacić za dodatkowe, nieobjęte obowiązkowym programem, zajęcia dla swoich dzieci w przedszkolu. Wśród tych dodatkowych zajęć rodzice wymieniają: język angielski, rytmikę, ćwiczenia korekcyjne, zajęcia plastyczne i teatralne, naukę pływania w basenie, naukę gry na instrumencie, zajęcia z komputerem, ćwiczenia z logopedą.

6 A. Kienig, *Początek nauki w szkole – przejście rozwojowe i edukacyjne. Przegląd badań*, „Edukacja” 2009, nr 3, s. 207.

7 H. Filipczuk, *Rodzice i dzieci najmłodsze*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1988, s. 208.

od uwarunkowań zewnętrznych związanych z warunkami życia dziecka, oddziaływaniem domu rodzinnego, przedszkola i samej szkoły”<sup>8</sup>.

W obszarze prowadzonych dyskursów o szkole, nauczycielu i zmianach, jakie powinny się dokonywać w instytucji (w związku z objęciem obowiązkiem szkolnym dzieci o rok młodszych niż dotychczas – sześciolatek) widzę konieczność baczniejszego zwrócenia uwagi na (jak to określa B. Wilgocka-Okoń<sup>9</sup>) dalszą modyfikację poczynań szkoły, wyrażającą się w jej wrażliwości na problemy dziecka.

Kwestia spełniania własnych i cudzych oczekiwań przez dzieci jest bardzo ważnym zadaniem rozwojowym. Irena Sipkor-Rybacka wymienia zadania, przed którymi staje siedmiolatek w szkole i grupuje je w trzy typy oczekiwań stawianych dziecku: 1) zadania wynikające z realizacji założeń programu dydaktyczno-wychowawczego, 2) zadania wynikające ze specyfiki szkoły, 3) zadania wynikające z życia w grupie rówieśniczej.

Zadania ucznia wynikające z realizacji założeń programu dydaktyczno-wychowawczego określą w stosunku do niego następujące rodzaje oczekiwań<sup>10</sup>:

- podejmowanie różnorodnych form aktywności,
- aktywne, zaangażowane zdobywanie informacji (z wykazywaniem własnej inicjatywy),
- aktywna realizacja zadań zespołowych,
- wchodzenie w kontakty z członkami zespołu, współdziałanie w realizacji wspólnych zadań,
- stosowanie się do wymagań zawartych w normach pracy zespołowej,
- współdziałanie z nauczycielem,

---

8 B. Muchacka, *Okresy krytyczne na poszczególnych etapach edukacyjnych – doświadczenie osobiste i potencjalne możliwości dziecka*, [w:] *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, W. Puślecki (red.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 113.

9 B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 79 i nast.

10 I. Sipkor-Rybacka, *Czy przedszkole przygotowuje dzieci do życia szkolnego?*, Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Poznań 1991, s. 21.

- poddawanie się ocenie nauczyciela, kolegów, jak również uczestniczenie w ocenianiu innych,
- podejmowanie ról przywódczych, kierowanie pracą zespołu, ale również podporządkowywanie się kolegom w trakcie zespołowej realizacji zadań,
- zainteresowanie nie tylko zadaniami o małym stopniu trudności, ale również wykazywanie chęci podejmowania zadań trudniejszych, ambitnych.

Do cech szkoły i związanych z nimi zadań ucznia wynikających ze specyfiki instytucji szkoły zalicza się<sup>11</sup>:

- obowiązek uczęszczania do szkoły. Dziecko zostało przypisane do określonej instytucji;
- sposób i organizację zespołów klasowych, do których to dziecko rozpoczynające naukę zostaje włączone. Z chwilą wejścia do klasy dziecko podejmuje określoną rolę w grupie rówieśniczej (struktura tej grupy w początkowym okresie ma charakter formalny);
- wielkość grupy. Zespoły klasowe zazwyczaj są duże, przekraczające tym samym możliwości interakcyjne dziecka siedmioletniego. Kontakty między dziećmi mają wówczas charakter rzeczowy;
- przewidywanie przez system szkolny pewnych ciągów czasowych, w których zadaniem dziecka jest wykonywanie czynności z góry określonych, a więc również w dużej mierze narzuconych;
- przebywanie przez określony czas poza domem, a tym samym samodzielne radzenie sobie w sytuacjach, które w tym czasie pojawiają się. Dla wielu dzieci niektóre z tych sytuacji mają cechy dotychczas nieznanne, wykraczają poza sferę dotychczasowych doświadczeń.

Życie w grupie rówieśniczej wymaga od jednostki<sup>12</sup>: a) pozytywnego nastawienia do innych osób, b) przestrzegania norm życia zespołowego i 3) pozytywnego nastawienia do zadań mających wartość ponadindywidualną.

---

<sup>11</sup> Ibidem, s. 23.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 22.

Za krok szkoły ku zmianie uznać można wprowadzoną w życie 1 września 1999 roku reformę edukacji, polegającą na objęciu nią sześciu podstawowych obszarów edukacji<sup>13</sup>: struktury systemu edukacji, programu nauczania i wychowania, zarządzania oświatą i jej nadzorowania, finansowania szkolnictwa, systemu oceniania i egzaminów oraz statusu zawodowego nauczycieli. Etap reformy pedagogiki wczesnoszkolnej zapewnił powrót do idei nauczania całościowego (zintegrowanego, łącznego, scalonego). Będąc w zgodzie z założeniami progresywistów (nurt emancypacyjny) i przychylając się ku poglądom zwolenników rezygnacji z nauczania przedmiotowego na rzecz kształcenia zintegrowanego, wprowadzono wiele istotnych zmian. Są one uznawane za próbę stworzenia (kreowania) ścieżki zorientowanej na rozwój dziecka, analogicznie jak to ma miejsce w przedszkolach. W wychowaniu zorientowanym na rozwój centralny punkt stanowią potrzeby i oczekiwania dzieci. Natomiast w uczeniu się intencjonalnym „istnieje ustrukturalizowana ścieżka dla wszystkich uczniów – w celu uzyskania końcowych celów mierzonych osiągnięciami”<sup>14</sup>.

Barbara Wilgocka-Okoń rozwiązała dylematu: *Jak przeprowadzić dziecko od uczenia się incydentalnego do uczenia się intencjonalnego?* – powierza nauczycielom pracującym w szkołach. Rozwiązanie tego problemu mogłoby polegać jej zdaniem na powiązaniu podstawowych cech rozwojowych dzieci z szerokim rozwojem oraz konkretną wiedzą i umiejętnościami dzieci<sup>15</sup>. W rozważaniach powracają więc wątki kompetencji nauczyciela, budowania porozumienia i współpracy w szkole, ale i akceptacji dla zmian, jakie zachodzą w systemie edukacji.

Doskonalenie systemu edukacji na początkowych etapach edukacji (przedszkole, szkoła) wymuszają szybkie zmiany, jakich doświadczamy w XXI wieku. Kontekstem teoretycznym rozważań, uwzględnianym również w pedagogice, czynię „trzecią socjologię” – socjologię życia co-

---

13 K. Żegnałek, *Reforma edukacji wczesnoszkolnej w opinii nauczycieli*, [w:] *Tocząca się reforma edukacji w dialogu i perspektywie*, A. Karpińska (red.), Trans Humana, Białystok 2008, s. 87.

14 B. Wilgocka-Okoń, op. cit., s. 80-81.

15 Ibidem.

dziennej i przypisaną jej ideę zaufania społecznego oraz teorię zadań rozwojowych Roberta Havighursta.

Prezentowane badania empiryczne oparte są na strategii badań longitudinalnych. Wskazywane są jako najbardziej trafne do badań rozwoju, lecz jednocześnie są rzadziej stosowane ze względu na czasochłonność i, co za tym idzie, związane z nimi koszty. Plan badań obejmował po dwie sesje badawcze dla każdego z dwóch badanych roczników. Badaniami objęto 105 dzieci, 105 rodziców i 16 nauczycieli. Uzyskane rezultaty stanowią prezentację oczekiwań sześciolatków i ich rodziców u progu realizacji obowiązku szkolnego oraz stan urzeczywistnienia oczekiwań dzieci w szkole po półrocznym w niej pobycie i pełnieniu roli ucznia.

Perspektywa zmiany roli sprawia, że dziecko czuje się starsze, ważne, bardziej dorosłe. Każde dziecko chce też być mądre, zdobywać wiedzę, uczyć się nowych umiejętności. „Trzeba wykorzystać ten potencjał dziecka, jeszcze niemuśnięty rozczarowaniem i niemocą sprawczą. Wzmocnić dziecięcy pęd do wiedzy, ciekawość świata, chęć badawczą wykorzystać w fazie, w której powoli staje się uczniem i trochę się tego boi”<sup>16</sup>. W sytuacji nieznaney dla nas zawsze wolimy mieć blisko siebie kogoś znanego, który daje nam poczucie bezpieczeństwa. Może szkoła powinna pozwolić przedszkolakowi na „zabranie ze sobą choćby kawałeczka mamy pod pachę? Bliskość tego, co znane dziecku, pozwoli mu poznać, to co zupełnie jeszcze nieodgadnione”<sup>17</sup>.

Etap przejścia dziecka z roli przedszkolaka w rolę ucznia powinien być płynny i naturalny. Szkoła powinna być miejscem, do którego dziecko nie będzie bało się iść. Oby kolejnym rocznikom sześciolatków (wraz z upływem lat realizowania obowiązku szkolnego) nie groziło nasilanie się (przy okazji planowania i realizacji zajęć) zjawiska odchodzenia w zapomnienie ich „przedszkolnego rodowodu”. Priorytetowym zadaniem pierwszego etapu kształcenia (przedszkole) w myśl

---

16 M. Mendel, A. Cieślak, *(P)rogi szkoły*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, *Pedagogika wczesnoszkolna: dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne sp. z o. o., Warszawa 2009, s. 235.

17 Ibidem.



*Strategii rozwoju edukacji na lata 2007–2013* jest przecież zapewnienie dzieciom łagodnego przejścia z edukacji przedszkolnej, organizowanej w formach zabawowych, do edukacji szkolnej zadaniowej, a następnie przedmiotowej.

*Elżbieta Jaszczyszyn*

## ZARYS PROBLEMATYKI

### I. OD ŚWIATA DOŚWIADCZANEGO DO ŚWIATA OCZEKIWANEGO

#### 1.1. Oczekiwania

Za motto rozważań przyjąłam słowa profesora Stefana Szumana mówiące o tym, iż działania wychowawcze realizowane w rodzinie i szkole mają na celu doprowadzenie dziecka do „dojrzałości, a nie przysposobianie do szkoły”<sup>1</sup>. Uważam, iż w związku z nimi stale istnieje potrzeba namysłu nad: a) założeniami dotyczącymi wymagań w zakresie „gotowości dziecka do szkoły”, b) ich zintegrowaniem z „gotowością szkoły” do przyjęcia pierwszoklasistów oraz c) oddziaływaniami wymienionych obszarów na siebie. Niezbędnym elementem w tej „układance” stają się oczekiwania podmiotów funkcjonujących w systemie edukacji – dzieci i ich rodziców oraz nauczycieli (subiektywne, ale i te precyzowane w oparciu o treści oficjalnych dokumentów Ministerstwa Edukacji Narodowej).

Oczekiwania definiowane są jako „to, czego się pragnie i spodziewa”, dzięki nim przewiduje się, że „to” nastąpi<sup>2</sup>. Są rezultatem myślenia produktywnego, nieograniczonego wymogiem wykonalności. Dzięki niemu mamy „wizję stanu możliwego danego obiektu czy zbioru obiektów”<sup>3</sup>.

---

1 S. Szuman, op. cit.

2 *Słownik języka polskiego*, <http://sjp.pwn.pl/szukaj/oczekiwania>, stan z 23.05. 2010.

3 W. Łukaszewski, *Szanse rozwoju osobowości*, Książka i Wiedza, Warszawa 1984, s. 256.

W oczekiwaniach, jak pisze Wiesław Łukaszewski, „nie jest ważne w tej chwili, jak dalece to stan prawdopodobny ze względu na możliwość realizacji. Ważne jest natomiast, że powstaje projekt stanu rzeczy, który jako całość nie jest znany jednostce z jej dotychczasowego doświadczenia (choć każdy z elementów tego projektu może być składnikiem doświadczenia)”<sup>4</sup>.

Źródłem wizji stanów możliwych mogą być<sup>5</sup>:

- ideały, życzenia, oczekiwania i przewidywania oferowane przez społeczeństwo (wizje asymilowane),
- negacja stanu istniejącego (wizje wtórne),
- kombinatoryka (wizje twórcze)<sup>6</sup>.

Oczekiwania spełniają funkcję antycypacyjną. Koncentrują uwagę człowieka na przyszłości rozumianej jako miejsce dalszoplanowych działań, ale i jednocześnie uczą przywiązywania wagi do przyszłości jako ważnej perspektywy życiowej. Pełnią także rolę czynników organizujących ludzkie działania (podobnie jak prognozy). Dostrzeżenie tego faktu pozwala na wskazanie czynników stymulujących je. Spośród wielu istniejących, zdaniem W. Łukaszewskiego, warto zwrócić uwagę na utrudnienia i deficyty (szczególnie w wiedzy). Zaistnienie utrudnienia skutkuje potrzebą (pierwszy czynnik) poszukiwania nowych sposobów osiągnięcia celów lub poszukiwanie nowych celów. Wiesław Łukaszewski akcentuje fakt, iż utrudnienie stymuluje pomysłowość, „choć pomysły nie zawsze bywają programami działania, częstokroć bywają zastępczymi, kompensacyjnymi marzeniami”<sup>7</sup>. Wystąpienie deficytu wiedzy o jakimś stanie rzeczy powoduje z kolei podejmowanie wysiłku intelektualnego w celu zrozumienia go. Efektem takich działań jest uzupełnianie brakujących danych wytworami myślenia produktywnego – domysłami, hipotezami, przypuszczeniami<sup>8</sup>.

---

4 Ibidem, s. 256.

5 Ibidem, s. 257-258.

6 Rozumiana tu jako technika myślenia produktywnego, polegająca na operacjach na znanych sobie stanach rzeczy (np. łączenie ich ze sobą w zestawienia nietypowe, dodawanie nowych atrybutów lub ich pozbawianie, lokalizowanie w nietypowych miejscach itp.).

7 W. Łukaszewski, op. cit., s. 258.

8 Ibidem.

Drugim czynnikiem pobudzającym tworzenie wizji stanów możliwych jest kontakt z różnorodnością. Pozwala to ludziom na poznanie zakresu potencjału już znanego, tkwiącego w wiadomych stanach rzeczy oraz uświadomienie sobie możliwości tkwiących w stanach rzeczy jeszcze niepoznanych. Jeżeli dochodzi do stwierdzenia różnic albo niezgodności między doświadczeniami i wiedzą własną a doświadczeniami i wiedzą innych, to może dojść do silnie motywowanej stwierdzoną różnicą aktywności poznawczej<sup>9</sup>.

Trzeci czynnik stymulujący wizje stanów możliwych to wysoki poziom „nasyceń” danej kultury różnego typu wizjami, nastawieniem na „przyszłość”, aprobatą dla „inności” i oryginalności.

Czwarty czynnik, stymulujący twórcze myślenie, to oddziaływania innych ludzi, wzmacniające (zachęty, nagrody) lub wygaszające (zniechęcanie, kary) pomysłowość.

W rozważaniach o oczekiwaniach, a więc o tym, czego pragnie się i spodziewa, możemy mieć do czynienia z wizjami (wyobrażeniami) reproduktywnymi lub produktywnymi. Wizje reproduktywne polegają na przeniesieniu w przyszłość charakterystyk stanów z przeszłości. Wizje produktywne opisują zaś nowe stany rzeczy, zastępują aktualne stany lub stają się ich ulepszoną wersją<sup>10</sup>. Oczekiwany rezultat zamysłu nowego stanu rzeczy powinno być<sup>11</sup>:

- zlokalizowanie rozwiązania w przyszłości,
- wzrostowa kontynuacja obecnego stanu rzeczy (uzyskanie nowego, nieznanego z własnego dotychczasowego doświadczenia, rezultatu);
- rezultat jest możliwy do osiągnięcia w przyszłości za sprawą aktywności jednostki.

Kiedy mamy do czynienia z rozbieżnością między stanami aktualnymi a oczekiwanymi, doznajemy emocji negatywnych lub pozytywnych. Emocje negatywne ujawniają się w sytuacji, gdy potwierdzone zostają oczekiwania negatywne lub nie potwierdzają się oczekiwania pozytywne.

---

9 Ibidem.

10 Ibidem, s. 401.

11 Ibidem, s. 401-402.

Emocje pozytywne wywoływane są niepotwierdzeniem się oczekiwań negatywnych lub potwierdzeniem oczekiwań pozytywnych. Wspomniana wyżej rozbieżność między oczekiwaniami a stanem rzeczywistym zawsze rodzi emocje, lecz nie zawsze uruchamia motywację. W sytuacji, gdy realizują się oczekiwania pozytywne, a nie potwierdzają oczekiwania negatywne – nie zawsze zostaje uruchomiona motywacja<sup>12</sup>. Na uwagę zasługuje sytuacja, w której możliwe jest jej uruchomienie. Dzieje się to wówczas, kiedy spostrzegany stan rzeczy różni się od oczekiwanego w kierunku ujemnym – nie potwierdzają się oczekiwania atrakcji i/lub potwierdzają się oczekiwania zagrożeń. Warunkiem wspomagającym uruchomienie motywacji jest świadomość podmiotu, iż sytuację, z którą ma do czynienia, nie należą do kategorii „nieodwracalnych” i mogą ulegać przeobrażeniom, także pod wpływem jego aktywności własnej. Istotne w tych okolicznościach jest zatem przekonanie podmiotu, iż może mieć wpływ na przebieg zdarzeń.

## 1.2. Edukacja dla zaufania

Przełom XX i XXI wieku to czas, w którym do głosu w socjologii doszedł teoretyczny nurt zwany „socjologią życia codziennego”. Ontologiczną podstawą uczyniono „typowe praktyki społeczne w konkretnych sytuacjach społecznych, układające się w typowe sekwencyjne narracje społeczne (kariera, biografia)”<sup>13</sup>. Z punktu widzenia pedagogiki pojęcie „życie codzienne” jest warte zainteresowania i eksploracji, gdyż sama tematyka, jak i źródła związane z „życiem codziennym”, mogące być pomocne przy tego typu badaniach, wydają się nieograniczone.

Nawiązując do zadań, jakie stawia sobie socjologia życia codziennego<sup>14</sup>, pragnę zwrócić uwagę na przydatny w niniejszych rozważaniach aspekt, jakim są ludzkie działania i moralność w zbiorowościach ludzkich (np. w grupach, organizacjach, instytucjach). Działania nie są podejmowane oddzielnie, lecz w zależności od stopnia spójności grupy tworzą

---

12 Ibidem, s. 342-343.

13 P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2007, s. 31.

14 Ibidem, s. 33.

złożone kombinacje. Wyjątkowe cechy współczesnego społeczeństwa, które przywołuje Piotr Sztompka, nadają szczególną wartość zaufaniu i jego istnieniu w życiu społecznym<sup>15</sup>:

- zwiększanie się wpływu celowych działań ludzi na świat, w którym żyjemy,
- pogłębianie procesu współzależności w procesie globalizacji,
- wzrost liczby nowych zagrożeń,
- zwiększanie możliwości dokonywania wyboru,
- brak przejrzystości działania coraz bardziej skomplikowanych systemów instytucjonalnych, organizacyjnych i technicznych,
- wzrost liczby anonimowych osób, od których zależy nasze istnienie i funkcjonowanie,
- wzrost liczby anonimowych osób, z którymi się stykamy.

Bez istnienia zaufania społecznego nie jest możliwe funkcjonowanie w tak opisanym świecie. W zaufaniu powierzamy swoje sprawy osobie (lub instytucji), na której polegamy; zakładamy, że czyjeś słowa, informacje, deklaracje itp. są prawdziwe, czy wreszcie uznajemy, że ktoś posiada jakieś umiejętności i potrafi je odpowiednio wykorzystać<sup>16</sup>. Obdarzanie kogoś zaufaniem wiąże nas więc z takimi strategiami postępowania, jak: zapewnienie sobie i innym bezpieczeństwa, dyskrecja, wiara we własne siły, budowanie klimatu zaufania, otwieranie się na innych, ale i niedowierzanie, szacowanie ryzyka itp. Lustrzanym odbiciem zaufania jest nieufność. Oba rodzaje postaw przyswajamy w toku długotrwałych oddziaływań wychowawczych, osadzonych we własnych i cudzych zbio-  
rach doświadczeń i w określonej kulturze.

Zaufanie to pojęcie, które w *Słowniku języka polskiego* jest opisywane jako „przekonanie, że jakiejś osobie lub instytucji można ufać, że czyjeś słowa, informacje itp. są prawdziwe oraz że ktoś posiada jakieś umiejętności i potrafi je odpowiednio wykorzystać”<sup>17</sup>. Piotr Sztompka zaproponował własną, najbardziej ogólną definicję zaufania. Zgodnie z jej treścią „zaufanie jest zakładem podejmowanym na temat nie-

---

15 Ibidem, s. 45-49.

16 <http://sjp.pwn.pl/szukaj/zaufanie>, aktualne z 23.06.2010.

17 Ibidem.

pewnych, przyszłych działań innych ludzi”<sup>18</sup>. Inne definicje, przytaczane przez tegoż autora w książce *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, akcentują metaforycznie ujęte oznaki zaufania, a przede wszystkim wątek przekonania czy też oczekiwania, iż partner weźmie pod uwagę interesy drugiego partnera w toku wymiany (Lin Nan), że rezultaty czyichś zamierzonych działań będą właściwe z naszego punktu widzenia (Barbara Misztal), że wspomniane wyżej oczekiwanie rodzi się w zbiorowości na temat regularnego, uczciwego i kooperującego zachowania innych członków wspólnoty, w oparciu o wspólnie uznane normy (Francis Fukuyama)<sup>19</sup>.

Zdaniem Jamesa Colemana dzięki istnieniu tak różnorodnych relacji i więzi międzyludzkich wytwarzane są zasoby (rzeczywiste lub potencjalne), które można nazwać kapitałem społecznym. Posiada on według niego dwie właściwości<sup>20</sup>: a) funkcjonuje w określonej strukturze społecznej (system relacji) oraz b) ułatwia pewne działania jednostkom uczestniczącym w tej strukturze.

Aby kapitał społeczny we wzmiankowanej strukturze nie był trwoniony, powinny powstać i być w niej utrzymywane normy, które dzięki ich przestrzeganiu decydują o poziomie wytworzonego zaufania we wzajemnych relacjach. W takiej sytuacji zaczyna działać reguła wzajemności polegająca na zobligowaniu osób obdarzonych zaufaniem do rewanżu polegającego na tym samym, czyli na obdarzaniu innych zaufaniem<sup>21</sup>. Zdaniem J. Colemana „normy społeczne są konstytutywną treścią kapitału społecznego”, ponieważ kod normatywny (zestaw norm) decyduje o tym, czy jednostka dysponująca zasobami podda się jego przyjętym wymogom, by działać altruistycznie oraz umożliwiającą wytwarzanie mechanizmu kontroli społecznej, który jest pomocny w opanowywaniu permanentnie pojawiających się skutków ubocznych działań i transakcji między jednostkami. Zaburzenie opisanej stabilności

---

18 P. Sztompka, op. cit., s. 69-70.

19 Ibidem, s. 70.

20 J. Coleman, *Foundations of Social Theory*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1990, p. 302.

21 Idem, *Social capital in the creation of human capital*, “American Journal of Sociology” 1988, Vol. 94, p. 95-120.

powoduje zniszczenie kapitału społecznego<sup>22</sup>. Zaufanie jest tu jednym z jego przejawów.

Robert D. Putnam początkowo traktował kapitał społeczny jako dobro publiczne, występujące w formie zaufania, norm oraz sieci społecznego i obywatelskiego zaangażowania, ułatwiających wspólne działania<sup>23</sup>: sieci, stowarzyszenia i organizacje pośredniczące wytwarzają takie normy i więzi społeczne, które są w stanie „naoliwić” twarde instytucje ekonomiczne i polityczne usprawniając ich działanie. Później uznał, iż kapitał społeczny ma także wymiar prywatny, jako że zasób w posiadaniu jednostek i grup może być przez nie utracony. Tym samym przy takim stanowisku zaufanie jest rezultatem istnienia kapitału społecznego. Przejawia się on w formie sieci społecznych i norm odwzajemnionych oraz zaufania, które jest ich konsekwencją<sup>24</sup>.

Za najważniejszą formę kapitału społecznego Francis Fukuyama uznał zaufanie. To właśnie dzięki zaufaniu i normom wzajemności, lojalności, uczciwości, rzetelności oraz odpowiedzialności zwiększeniu ulega zdolność jednostek do współpracy i ujawnia się dyspozycja do tworzenia trwałych więzi ze społeczeństwem. Bez zaufania społecznego nie jest możliwe lub jest utrudnione oraz kosztochłonne funkcjonowanie społeczeństw. Rozpatrując pojęcie zaufania społecznego (w kontekście ekonomii), F. Fukuyama<sup>25</sup> ocenił trafność „twardej” koncepcji definicji tego pojęcia, rozpatrywanej jako bilans zysków i strat (ufamy, jeżeli w interesie osoby obdarzanej naszym zaufaniem jest niezawiedzenie nas) na 80%. Natomiast pozostałe 20% nie da się jego zdaniem wyjaśnić wyłącznie w kategoriach ekonomicznych. Tym samym zaufanie, jak przypuszcza, jest zapewne czymś więcej niż związkiem opartym na wspólnym interesie. Zdaniem F. Fukuyamy dodatkowym czynnikiem, który powinien być uwzględniony w analizach kapitału społecznego,

---

22 Ibidem, s. 153.

23 R. D. Putnam, *Demokracja w działaniu*, tłum. J. Szacki, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 1995, s. 258.

24 R. D. Putnam, *Bowling Alone: Collapse and Revival of American Community*, Simon and Schuster, New York 2000, p. 19.

25 Zob. F. Fukuyama, *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, tłum. A. i L. Śliwa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa – Wrocław 1997.



jest kultura i związane z nią zobowiązania, oczekiwania i zaufanie. W ujęciu kulturowym kapitał społeczny ma charakter długofalowy (stąd nieodzowność wzięcia pod uwagę m.in. zjawiska przekazu pokoleniowego<sup>26</sup>), co oznacza, iż nie podlega na szybkim zmianom. Tak więc uwzględnić należy siłę tradycji kultury nieufności i cynizmu lub tradycji zaufania<sup>27</sup>.

Budowanie kapitału społecznego przez członków społeczeństwa może odbywać się dzięki edukacji dla zaufania. Takiemu rodzajowi edukacji przypisuje się środki instytucjonalne, które mają kształtować u aktywnych jednostek społeczeństwa i w ich zasobach indywidualne wyposażenie, które ma znaczenie dla ufności i wiarygodności. Analiza tak rozumianego edukowania dla zaufania, zdaniem P. Sztompki, wymaga uwzględnienia następujących aspektów<sup>28</sup>:

- upowszechniania w społeczeństwie oświaty i podnoszenia jego wrażliwości moralnej,
- odbierania „lekcji” wiarygodności i ufności w rodzinie,
- akcentowania ważności zaufania w szkołach, szczególnie w relacjach nauczyciel – uczeń,
- podkreślania znaczenia ciągłości stylów życia, reguł i zwyczajów, wskazywania na możliwość pośredniej restytucji tradycji honoru, zaufania, lojalności, dzięki literaturze, sztuce czy mediom,
- łączenia zaufania z innymi dostępnymi zasobami moralnymi np. przez odwołanie się do religii,

---

26 Rozwijam tę myśl szerzej w moim artykule *U źródeł dziecięcego doświadczenia świata – przekaz pokoleniowy*, [w:] *Konflikt pokoleń czy różnic cywilizacyjnych?*, cz. 2, *Personalizacja i socjalizacja w teorii i praktyce pokoleniowej*, A. Klim-Klimaszewska (red.), Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2006, s. 47-53.

27 P. Sztompka definiuje termin „kultura nienawiści i cynizmu” jako „rozpowszechnione w społeczeństwie reguły, które przyzwalają na wykorzystywanie i oszukiwanie innych. Zalecają one nieufność, podejrzliwość i ostrożność jako że nikt nie jest godzien zaufania”. Z kolei „tradycja zaufania” to jego zdaniem „reguły kultury zaufania lub kultury nieufności i cynizmu zachowujące dużą trwałość i tworzące zastany kontekst działań podejmowanych w społeczeństwie”, P. Sztompka, op. cit., s. 300-301.

28 Ibidem, s. 298-300.

- otwarcia debat publicznych na kwestie zaufania i nieufności (prowadzenie publicznych debat na temat wyborów moralnych), i odwoływania się w nich do bieżących przykładów,
- zapewnienia codziennych doświadczeń potwierdzających „opłacalność” zaufania oraz zagwarantowanie potępienia społecznego w przypadkach nadużycia zaufania.

W sytuacji, kiedy rodzice powierzają własne dzieci innym osobom, przypuszczamy, iż takie działania są aktem opartym na zaufaniu.

Kiedy dzieci doświadczają okoliczności, które wymagają zmiany, a więc przejścia do realizowania kolejnych zadań rozwojowych, ufają, iż ich samodzielne „zmaganie się z nowym” zakończy się powodzeniem. Takie oczekiwania konstruują na podstawie dotychczasowych własnych praktyk, kiedy to musiały sobie poradzić z zadaniami rozwojowymi typowymi dla danego okresu ich życia.

### 1.3. Teoria zadań rozwojowych Roberta J. Havighursta

Teorii Roberta J. Havighursta, którą przywołuję w niniejszych rozważaniach, nie można, zdaniem Marii Przetacznik-Gierowskiej<sup>29</sup>, uznać za uniwersalną, ponieważ oparta ona została na uwarunkowaniach społeczno-kulturowych Stanów Zjednoczonych. Jest jednak na tyle rozwinięta, aby posłużyć się nią w dociekaniach nad zasadami i prawidłowościami rozwoju z pragmatycznego punktu widzenia. Rozwój oznacza zmianę, a życie jest „procesem rozwoju, który zaczyna się od wzrastania ciała i jego narządów; wiedzie przez rozwijanie zdolności ruchowych, wzbogacanie wiedzy, poszerzanie związków ze światem i prowadzi do zebrania doświadczeń, które jest nazwane mądrością. Te różne aspekty rozwoju nachodzą na siebie, czerpiąc ze środowiska naturalnego, kulturalnego i społecznego (ludzkiego). Proces ten, aczkolwiek jest ciągły, to jednak nigdy nie jest równomierny. Od czasu do czasu przychodzi okres równoważenia, kiedy zachodzi przyswajanie i integrowanie doświadczeń, przygotowujące organizm do dalszej drogi. Każde podejście prowadzi

---

29 M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN sp. z o.o., Warszawa 1996, s. 67.

do nowego osiągnięcia, a każde takie osiągnięcie musi zostać zintegrowane w osobowości, aby możliwy był dalszy rozwój i aby jednostka osiągnęła w końcu mądrość<sup>30</sup>. Opisując własną koncepcję ludzkiego życia, R. J. Havighurst zaproponował teorię rozwoju człowieka w ujęciu zmian cyklicznych.

W modelach tego typu (transformacyjnych) zakłada się, iż rozwój jest cyklem zmian stadialnych, gdzie osiągnięcie kolejnego stadium w cyklu zmian nie oznacza ani wzrostu, ani osiągnięcia celów wartościowanych jako bardziej pozytywne, lecz jako konieczne elementy dalszego rozwoju<sup>31</sup>. Tak ujęty rozwój realizuje się w trakcie przechodzenia od jednego stadium do następnego i rozwiązywania problemów (zadań) (ang. *developmental tasks*) typowych dla danego okresu życia<sup>32</sup>.

Obserwacje, wywiady dotyczące potrzeb i celów życiowych oraz refleksje uczonych (dziedzina: nauki społeczne) nad ich własnym życiem, pozwoliły R. J. Havighurstowi na wskazanie wielu zadań rozwojowych, uporządkowanych w następujące kategorie<sup>33</sup>:

- osiąganie wzorców zależności i niezależności,
- dawanie i odbieranie uczuć,
- związki ze zmiennymi grupami społecznymi,
- uczenie się psychospołecznych i biologicznych ról płciowych,
- akceptacja i dostosowanie się do zmian fizycznych,
- panowanie nad przemianami we własnym organizmie,
- rozwój świadomości, rozumienie i kontrolowanie świata fizycznego,
- rozwój systemu symboli i zdolności pojęciowych,
- stosunek do samego siebie i do wszechświata.

---

30 A. Lowen, *Bioenergetics*, Penguin Books, New York 1975, p. 33, cyt. za: H. Rylke, *W zgodzie z sobą i uczniem*, tłum. H. Rylke, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993, s. 9.

31 J. Trempała, *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*, Akademia Bydgoska, Bydgoszcz 2000, s. 47; O. Głuchowska, K. Walczak, *Krótki wstęp do teorii zadań rozwojowych Roberta Havighursta*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 8, s. 68-72.

32 M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, op. cit., s. 67.

33 Ibidem, s. 68.

Maria Przetacznik-Gierowska nadmienia, iż wymienione kategorie łatwiej można odnaleźć we wcześniejszych niż późniejszych okresach życia.

Zadanie rozwojowe jest przez R. J. Havighursta traktowane jako coś, co należy wykonać w pewnym okresie życia jednostki – w niniejszej pracy jest ono rozumiane jako „zadanie do wykonania”, prowadzące do samorozwoju.

Pomyślnie zrealizowanie zadań skutkuje zadowoleniem oraz sukcesem przy podejmowaniu zadań późniejszych. Niepowodzenie z kolei czyni jednostkę nieszczęśliwą i nieaprobowaną przez otoczenie oraz powoduje trudności w zakresie następnych zadań<sup>34</sup>. Tak więc uporanie się z zadaniami rozwojowymi przepowiada realizację kolejnych, zaś brak umiejętności poradzenia sobie z nimi prognozuje utrudnienia w realizacji następnych. Dodam, iż poszczególne zadania są realizowane przez całe życie, jednak w określonych stadiach życia człowieka stają się ważniejsze niż wszelkie pozostałe.

Model R. J. Havighursta ma charakter opisowy, co umożliwia „wyróżnienie i zdefiniowanie konkretnych zmiennych operacyjnych, określenie rodzaju sytuacji i zachowań, których obserwacja pozwoli na określenie poziomu rozwoju jednostki”<sup>35</sup>. Zadania rozwojowe przypadające na stadia rozwojowe (interesujące nas ze względu na prezentowane dalej wyniki badań) zgodnie z oryginalną klasyfikacją R. J. Havighursta przedstawiają się następująco<sup>36</sup>:

- w stadium niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa (0 – 5/6 rok życia) – mamy w nim do czynienia z uczeniem się chodzenia, przyjmowania stałego pokarmu, mówienia, kontroli nad wydalaniem, różnic płci i skromności seksualnej oraz z tworzeniem pojęć i uczeniem się mowy służącej do opisu rzeczywistości społecznej i fizycznej, i nabywaniem gotowości do czytania;
- w stadium średniego dzieciństwa (5/6 – 12/13 rok życia)
  - dzieci uczą się sprawności fizycznych potrzebnych w codzien-

---

34 Ibidem, s. 67.

35 O. Głuchowska, K. Walczak, op. cit.

36 Za: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, op. cit., s. 69.

nych zabawach, wytwarzają zdrowe postawy wobec samego siebie i wzrastającego organizmu, uczą się przebywania z rówieśnikami i właściwych ról męskich lub kobiecych oraz rozwijają podstawowe umiejętności czytania, pisania i liczenia, uczą się pojęć potocznych, przydatnych w życiu codziennym, świadomości, moralności i skali wartości. W tym stadium osiągają niezależność osobistą i rozwijają postawy wobec grup społecznych oraz instytucji.

Wzmiankowane rozwojowe zadania życiowe mają swoje źródło w dojrzewaniu fizycznym (np. dojrzewanie płciowe, menopauza), naciskach kulturowych (przemiany społeczne zachodzące w cywilizacji) oraz indywidualnych aspiracjach i wartościach. Na ogół w różnych kulturach zadania rozwojowe lub ich pokonywanie różnią się ze względu na wymagania danej społeczności<sup>37</sup>, grupy etnicznej<sup>38</sup> lub klasy społecznej<sup>39</sup>.

Posługując się w dalszych analizach periodyzacją okresów rozwoju przyjętą przez Barbarę Harwas-Napierałą oraz Janusza Trempałą<sup>40</sup>, można stwierdzić, iż dzieci, których oczekiwania poddano analizom, a później zweryfikowano po półrocznym uczęszczaniu do szkoły, znajdowały się w czasokresie między średnim dzieciństwem (stosując tradycyjne dla polskiej psychologii określenie – w wieku przedszkolnym), którego zakres obejmuje lata od 4. do 6. roku życia a okresem późnego dzieciństwa (w młodszym wieku szkolnym) i dotyczy osób od 7. do 10. – 12. roku życia.

---

37 E. Jaszczyszyn, *Aktywizacja rodziców w zakresie edukacji dzieci w wieku przedszkolnym sposobem przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu*, [w:] *Przeciw wykluczeniu społecznemu*, A. Klim-Klimaszewska (red.), Akademia Podlaska, Siedleckie Towarzystwo Naukowe, Siedlce 2010, s. 23-31.

38 J. Prokop, *Dyskryminacja Romów w czeskiej szkole*, [w:] *Przeciw wykluczeniu...*, s. 57-62.

39 G. Iwanowa, *Wkluczajuszczaje obrazowanije prjewjencja otpadanija odarennych dietiej*, [w:] *Przeciw wykluczeniu...*, s. 45-55.

40 *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2000, s. 15.

Pragnę zwrócić uwagę, iż obecnie w związku z dokonującymi się przeobrażeniami w polityce społecznej (gospodarowanie zasobami ludzkimi) trwa przenoszenie sześciolatek ze szczebla edukacji przedszkolnej na szczebel szkoły podstawowej, do klasy pierwszej. Według klasyfikacji R. J. Havighursta rozważania tego typu dotyczą więc: a) dzieci uczęszczających do szkoły i znajdujących się na początku stadium średniego dzieciństwa oraz b) zadań rozwojowych wspomnianemu okresowi przypisanych.

W oficjalnych dokumentach Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN)<sup>41</sup>, to jest w *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, innych form edukacji przedszkolnej i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych* (określonej w załączniku 1) oraz w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, część I, etap edukacyjny: klasy I–III, edukacja wczesnoszkolna* (określonej w załączniku 2), scharakteryzowano wymagania szczegółowe odnośnie dzieci kończących edukację przedszkolną<sup>42</sup> i uczniów kończących klasę I oraz III<sup>43</sup>.

Sformułowano dla tych grup wskaźniki (efekty) pomyślnie zrealizowanych przez dzieci wielu zadań rozwojowych dzięki m.in. celowemu wspieraniu dzieci w instytucjach edukacyjnych (zob. rozdz. 1, pkt 3).

---

41 W rozporządzeniu Ministerstwa Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół można znaleźć wymienione w tekście dokumenty.

42 *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, innych form edukacji przedszkolnej i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2009.

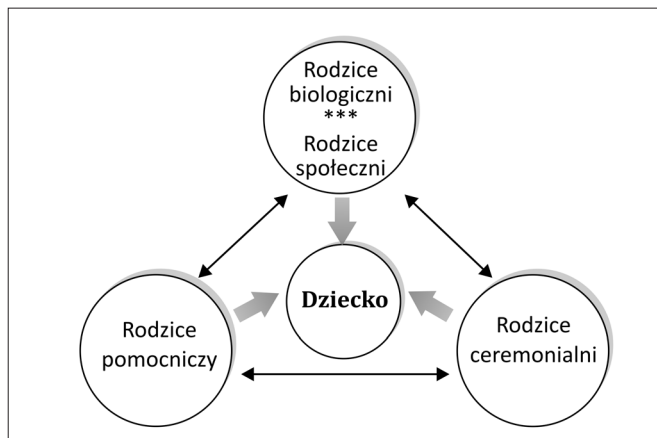
43 *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2009, s. 10-17.

## 2. UWARUNKOWANIA KREOWANIA WIZERUNKU SZKOŁY W ŚRODOWISKU RODZICIELSKIM – WIZJE STANÓW MOŻLIWYCH

### 2.1. Środowisko rodzicielskie a środowisko rodzinne

Suma czynów i oddziaływań na dziecko różnych osób określana jest mianem środowiska rodzicielskiego. Termin ten jest znaczeniowo szerszy niż określenie „środowisko rodzinne”. Uwarunkowania kulturowe i cywilizacyjne sprawiają, iż w środowisku rodzicielskim możemy mieć do czynienia z rodzicami biologicznymi, społecznymi (adopcyjnymi), ceremonialnymi (rytualnymi) oraz pomocniczymi<sup>44</sup>.

Rysunek 1. Środowisko rodzicielskie oddziałujące na dziecko



Źródło: opracowanie własne.

Środowisko rodzinne jest miejscem, w którym realizowane są funkcje rodzicielskie. Są one powiązane wyłącznie z dziećmi, a wykonywane głównie przez rodziców (biologicznych, społecznych) i innych dorosłych członków rodziny (np. dziadków). Charakteryzują się jednokierunkowością (skierowane są ku dziecku) i dotyczą zachowań ro-

44 D. Jabłoński, L. Ostasz, *O rodzinie, małżeństwie, kohabitacji i konkubinacie. Perspektywa antropologii kulturowej i ogólnej*, Adiaphora, Olsztyn 2001.

dziców wobec dzieci<sup>45</sup>. Rodzina, to także taka grupa społeczna, dzięki której młodszy członkowie zdobywają wiedzę o zasadach funkcjonowania i umiejętności ich użycia w różnorodnych sytuacjach społecznych. Ludzie poza rodzicielstwem biologicznym czy społecznym (adopcyjnym) uznają także taki rodzaj rodzicielstwa, jakim jest rodzicielstwo ceremonialne.

Rodzice ceremonialni przejmują opiekę nad dzieckiem w trakcie określonego rytuału. Termin ten w *Słowniku języka polskiego* tłumaczony jest jako „ustalona forma symbolicznych czynności, składających się na obrzęd religijny, praktyki magiczne lub podniosłą uroczystość”<sup>46</sup>. Ten zespół czynności „często powtarzany tworzy dotyczący czegoś zwyczaj”<sup>47</sup>. Porządek następujących po sobie czynności rytualnych jest nienujarzalny, a wszystkie odstępstwa (zmiany) od obowiązującego schematu niweczą jego sens. Zestaw czynności, jakie tworzą rytuał, zawiera zazwyczaj (lecz nie ogranicza się wyłącznie do nich) recytację, śpiew, procesję (przemarsz), taniec, korzystanie z przedmiotów (rekwizytów) czy spożywanie pokarmów. Głównym celem rytuałów jest wywołanie reakcji emocjonalnej wśród uczestników oraz wzmocnienie ich więzi ze wspólnotą. Szczególnym rodzajem rytuałów, na które pragnę zwrócić uwagę, są rytuały przejścia (*rites de passage*)<sup>48</sup>. W ich trakcie następuje zmiana statusu ich uczestników. Po ich odbyciu stają się oni pełnoprawnymi członkami jakiejś społeczności. Liczba rodziców ceremonialnych jest uzależniona od tego, ile w danej społeczności wyróżnia się ważnych, przełomowych (pod względem nabywania), nowych ról społecznych<sup>49</sup>.

Z kolei funkcja rodzica pomocniczego polega na wypełnianiu zadań rodzicielskich przez osoby spoza wąsko rozumianej rodziny.

---

45 W przypadku przejścia opieki nad dzieckiem przez rodzeństwo mamy do czynienia z funkcją pararodzicielską.

46 <http://sjp.pwn.pl/szukaj/rytuał>, stan z 19.03.2010.

47 Ibidem.

48 Zob. A. van Gennep, *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*, tłum. S. Szymański, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2006.

49 W naszej kulturze rodzicem rytualnym w trakcie rytuału np. chrztu są „rodzice chrzestni” (łac. *patrini*), którzy przedstawiając osobę do chrztu biorą na siebie obowiązek wychowania jej w duchu religijnym. Takim rodzicem może stać się również nauczyciel (profesor), który ukształtował mentalność ucznia (studenta).



Takim rodzicem najczęściej są osoby będące zawodowo nianiami, opiekunami czy nauczycielami. W rolę takiego rodzica może ponadto wejść każdy, kto w danej chwili znajduje się obok dziecka (nawet osoba obca dla dziecka i jego rodziców biologicznych czy społecznych). Podjęcie roli takiego rodzica może polegać nie tylko na wsparciu rodziców w ich roli, ale przykładowo na pomocy w wykonaniu zadania przekraczającego możliwości dziecka (przesunięcie jakiegoś obiektu, podanie zabawki), podzielenie się czymś, czym dysponujemy, przytulenie dziecka czy czasowe (kilkudniowe, tygodniowe, miesięczne) przejęcie pełnej opieki nad dzieckiem. Taka pomoc nie oznacza nigdy pozbawienia lub ograniczenia prawa – obowiązku wychowawczego rodziców, ponieważ pozostaje on „pierwotny i mający pierwszeństwo”, „wykluczający zastępstwo i niezbywalny”<sup>50</sup>. W związku z tym role, które inni mogą pełnić w pomaganiu rodzicom:

- mają zawsze charakter pomocniczy, ponieważ zawsze należy preferować rolę wychowawczą wspólnoty rodzinnej,
- są zawsze podporządkowane, czyli poddane zwierzchnictwu i uważnej kontroli rodziców.

Na podkreślenie zasługuje fakt, iż wszyscy powinni zachowywać właściwy porządek współdziałania między rodzicami a tymi, którzy mogą im pomagać w ich zadaniach<sup>51</sup>. Pełniąc tak określone role jesteśmy w stanie doznawać satysfakcji i spełnienia. Dodajmy do tych rozważań pogląd Floriana Znanięckiego, iż na dziecko wpływają trzy środowiska, które samorzutnie lub intencjonalnie realizują proces wychowania<sup>52</sup>.

W ten sposób antropologiczna perspektywa „wszyscy jesteśmy rodzicami” wzbogacona została o środowisko instytucji wychowania pośredniego (rys. 2). Tak opisanej działalności towarzyszyć mogą dwie możliwe perspektywy. Przedmiotem analiz może być, po pierwsze, osobnik

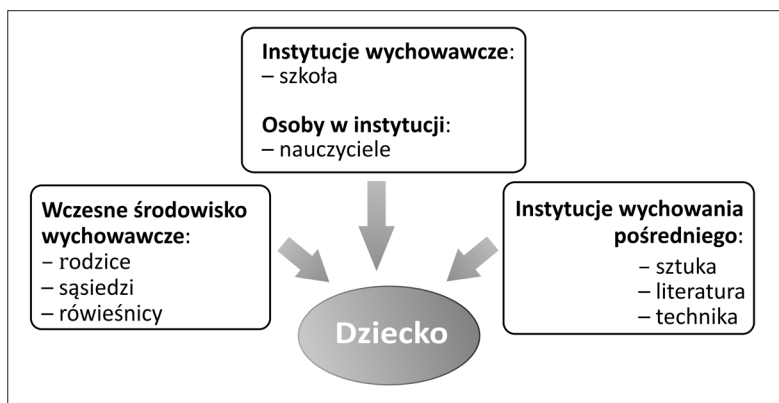
---

50 A. L. Trujillo, *Pomoc dla rodziców*, Papieska Rada ds. Rodziny, Watykan 1995, <http://www.isnr.uksw.edu.pl>, stan z 12.08.2007.

51 Ibidem.

52 F. Znanięcki, *Socjologia wychowania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2001.

Rysunek 2. Proces wychowania dziecka



Źródło: Opracowanie własne.

poddawany procesowi wychowania (przygotowywany do uczestnictwa w społeczności dorosłych) lub wychowujące go społeczeństwo<sup>53</sup>.

Kontekst oczekiwań dzieci i rodziców w stosunku do szkoły przed rozpoczęciem funkcjonowania w niej w roli ucznia oraz sprawdzenie wyniku porównania stanu spostrzegania z oczekiwaniami (stan zgodności lub stan rozbieżności) porządkują kierunek dalszych rozważań.

Wypełniając opisane role każdy z „rodziców” może być sprzymierzeńcem w procesie włączania dziecka do społeczności szkolnej i realizowania przez niego zadań rozwojowych. Niezbędne jest do tego zaufanie społeczne, o którym była mowa w rozdziale 1, w pkt. 1.1.

## 2.2. Budowanie obrazu szkoły w rodzinie

Bogata literatura socjologiczna, psychologiczna czy wreszcie pedagogiczna dostarcza nam różnorodnych perspektyw w ujmowaniu rodziny jako złożonego obiektu analiz (rodzina jako mała lub pierwotna grupa społeczna, środowisko społeczne i wychowawcze jednostki)<sup>54</sup>. Je-

53 Ibidem.

54 J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1972; M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, op. cit.; J. Izdeb-

stem zdania, iż budowanie obrazu szkoły w rodzinie jest jednym z wielu rodzinnych działań wychowawczych na rzecz budowania pozytywnych oczekiwań, zaufania oraz wspierania potrzeb i aspiracji dzieci. Warunkiem rozwoju, szczególnie w jego wcześniejszych stadiach, jest dogodna sytuacja zewnętrzna (bliska grupa osób, korzystne okoliczności), w jakiej znajduje się człowiek. Jednocześnie sama sytuacja zewnętrzna nie wystarcza. Rozwój opiera się także na wyborach wewnętrznych, własnej aktywności i świadomości. Definicje wychowania niesprzeczne z teorią zadań rozwojowych R. J. Havighursta akcentują „potrzebę niedyrektywnego podejścia do dzieci i młodzieży, a tym samym liczenia się z ich naturalnym i spontanicznym rozwojem”<sup>55</sup>.

Henryk Cudak celnie charakteryzuje środowisko rodzinne, które to „wprowadza dziecko w świat wartości kulturalnych i społecznych, ukazuje mu różnorodne cele oraz uczy go sposobów, za pomocą których te cele można osiągnąć. Mała liczba osób w środowisku rodzinnym sprawia, że stosunki między jej członkami są nasycone emocjonalnie, tworzy się specyficzna atmosfera życia rodzinnego, zachowania członków rodziny, szczególnie dzieci, oparte są na naśladownictwie i przyjmowaniu wzorów od rodziców i rodzeństwa, kształtuje się więź rodzinna, umacniana miłością rodzicielską”<sup>56</sup>.

Helena Radlińska w wychowaniu odnajdowała zadania, jakimi są: pomoc w orientowaniu się w chaosie i odnalezienie wartości, które stanowią oparcie dla nowych poczynań<sup>57</sup>. Wskazanie na informacyjną funkcję rodziny uświadamia nam, iż różnorodne działania podejmowane przez rodziców oraz inne osoby bliskie czy znane dzieciom (rówieśnicy, starsi koledzy, starsze rodzeństwo), ich oczekiwania oraz

---

ska, *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*, Trans Humana, Białystok 2000; Z. Tyszka, A. Wachowiak, *Podstawowe pojęcia i zagadnienia socjologii rodziny*, Wydawnictwo Akademii Rolniczej im. Augusta Cieszkowskiego w Poznaniu, Poznań 2003.

55 M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, s. 40.

56 H. Cudak, *Środowisko rodzinne a rezultaty pracy szkoły*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1991, s. 11.

57 H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, 1961, s. 24.

wzmianki czy komentarze dotyczące przeszłości, szkolnej terażniejszości czy przyszłości, mogą przyczyniać się do wspierania bądź utrudniania realizacji zadań rozwojowych, o których wspominał R. J. Havighurst. Przypomnę, iż zmaganie się z zadaniami rozwojowymi przy pozytywnych oczekiwaniach prowadzi „do samorozwoju, samorealizacji oraz aktualizacji potencjalnych możliwości tkwiących w dziecku”<sup>58</sup>.

Chociaż świat dziecięcych wyobrażeń, które to powstają w sposób spontaniczny, bywa niepełny i nie zawsze zgodny z otaczającą je rzeczywistością, dziecko przed podjęciem roli ucznia posiada wiadomości i wyobrażenia o otaczającym świecie, wśród których obraz szkoły zajmuje ważne miejsce<sup>59</sup>. Wyjaśniając znaczenie określenia „wyobrażenie”, można powiedzieć, że jest to „wywołany w świadomości obraz przedmiotu, który aktualnie nie oddziałuje na narządy zmysłowe człowieka, lecz jest wytworem uprzednio nabytych spostrzeżeń lub fantazji. Mając zatem na względzie wyobrażenia przyszłego ucznia dotyczące szkoły – chodzi o umysłowy obraz tejże instytucji, która jest obca doświadczeniu dziecka przedszkolnego”<sup>60</sup>. Siłą rzeczy, mają również „określony stosunek do czekających je zadań oraz subiektywne wyobrażenia na temat tego, z czym się w szkole mogą spotkać, co tam będą robić, a także dlaczego powinny do szkoły uczęszczać. Orientacja ta i postawy kształtują się przede wszystkim pod wpływem oddziaływań rodziców i przedszkola, a niekiedy przy udziale starszego rodzeństwa oraz kolegów”<sup>61</sup>.

W domu dość często przedstawiana jest dziecku perspektywa życia szkolnego i czynione to jest na różne sposoby<sup>62</sup>. Jeżeli rodzice upatrują w szkole szansy rozwojowej, społecznej i w dalekiej perspekty-

---

58 M. Kowalczyk-Szymańska, *Problematyka wychowania dziecka we współczesnej rodzinie polskiej*, [w:] J. Wilk, *W służbie dziecku*, t. 2, Katedra Pedagogiki Rodziny KUL, Lublin 2003, s. 32.

59 M. Dmochowska, M. Dunin-Wąsowicz, *Wychowanie w rodzinie i w przedszkolu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978, s. 70-71.

60 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 454.

61 S. Guz, A. Trębska, *Postawy dzieci wobec szkoły*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1991, nr 2, s. 131.

62 H. Gutowska, *Zanim dziecko pójdzie do szkoły*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1983, s. 12.

wie awansowej, przeważać będą informacje pozytywne. Jeśli zaś szkoła kojarzona jest z trudnościami, restrykcjami i przymusem edukacyjnym, to do dziecka docierać będą przede wszystkim informacje negatywne.

Henry Louis Mencken określił, co jest, a co nie jest celem publicznej oświaty. „Nie jest jej celem napełnianie młodych osobników naszego gatunku wiedzą i budzenie ich inteligencji. Prawdziwym celem (...) jest po prostu zredukowanie tak wielu jednostek jak to jest możliwe do tego samego bezpiecznego poziomu, hodowania i tresowania znormalizowanych obywateli, dla zlikwidowania różnic zdań i oryginalności. Oto jej cel w USA (...) i wszędzie indziej”<sup>63</sup>. Alexander Inglisa udowadnia, że „przymus szkolny” jest dokładną kopią oświaty pruskiej z 1820 roku, a uprzemysłowiona, przymusowa oświata w swoim założeniu miała uniemożliwić potencjalne zjednoczenie tak edukowanych klas niższych. Narzędziem podziału są regularnie prowadzone rankingi według wyników osiąganych w testach, dzielenie dzieci według kryteriów formalnych (wieku) czy przedmiotów szkolnych. „Tak poróżnione w dzieciństwie klasy dają gwarancję, że nigdy się nie zintegrują”<sup>64</sup>.

Zbigniew Kwieciński w oparciu o swoje długoletnie badania PISA (Międzynarodowego Programu Oceny Umiejętności) jest zdania, że szkoła mnoży stracone okazje rozwoju w przypadku dzieci i rodzin, które samodzielnie nie są w stanie „doprowadzić siebie najbliższej górnej granicy rozwoju”<sup>65</sup>. Natomiast nie szkodzi tym dzieciom, które osiągają wysokie efekty kształcenia i rozwoju osobowości, a motywowane są czynnikami pozaszkolnymi. Tacy uczniowie maksymalnie korzystają z potencjału tkwiącego w szkole. Chociaż osiągnęliby wysoki poziom wiedzy pomimo szkoły<sup>66</sup>.

---

63 H. L. Mencken, *The little Red Schoolhouse*, „The American Mercury”, April 1924, cyt. za: J. T. Gatto, *Jak i dlaczego oświata publiczna upośledza nasze dzieci?* „Trendy – uczenie się w XXI wieku” 2007, nr 8, s. 15, tłum. M. Budajczak, Internetowy magazyn CODN, stan z 09.12.2009.

64 J. T. Gatto, op. cit., s. 16.

65 Z. Kwieciński, *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990, s. 238.

66 Ibidem.

Mirosława Nowak-Dziemianowicz przychyliła się do poglądów Z. Kwiecińskiego na temat szkoły jako instytucji reprodukującej nierówności i blokującej rozwój jednostek. Z drugiej strony zauważa istnienie „dwóch światów rozwoju”<sup>67</sup>. Pozytywnie przez nią oceniany etap edukacji wczesnoszkolnej i jego ciąg dalszy – etap nauczania przedmiotowego, pełnego jej zdaniem mankamentów związanych z nastawieniem m.in. na program – nie rozwój, selekcję i segregację. Przykładem kryteriów podjętych analiz jest poniższa lista<sup>68</sup>:

- szkoła jako instytucja, organizacja,
- cele, jakie na obu etapach szkoła formułuje i realizuje,
- charakterystyczne dla każdego etapu praktyki edukacyjne,
- doniesienia osobowe pomiędzy podmiotami edukacyjnymi,
- rezultaty edukacji.

Może być ona przydatna w rodzicielskich analizach poprzedzających podjęcie decyzji o wyborze miejsca wykonania obowiązku szkolnego. Do tak rozróżnionych „światów” dołączam opinie rodziców na temat sensowności znalezienia się dziecka sześciolatniego w tej instytucji<sup>69</sup>. Komunikat z badań „Polacy o upowszechnieniu edukacji przedszkolnej i obniżeniu wieku szkolnego”, przeprowadzonych przez Centrum Badań Opinii Społecznej (CBOS), pokazuje, co następuje<sup>70</sup>:

- w czerwcu 1999 roku 75% badanych było za tym, aby dzieci rozpoczynały naukę w siódmym roku życia, a o rok wcześniej (w szóstym) 20%,

---

67 M. Nowak-Dziemianowicz, *Dwa światy rozwoju. Szkoła wobec iluzji pomocy i wsparcia*, [w:] *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, W. Puślecki (red.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 58-59.

68 Ibidem, s. 59-65.

69 Wyniki badań Ewy Miluch-Szewczyk z roku 2001, dotyczące propozycji obniżenia obowiązku szkolnego, pokazały, iż w opinii przebadanych wówczas 1 557 osób, 79% rodziców czterolatków i 83% rodziców dzieci pięcioletnich było zdania, iż „dziecko w wieku sześciu lat nie powinno uczyć się w szkole”, za: A. Soroka, *Sześciolatek w szkole? Przygotujmy mu pewny start*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2002, nr 7, s. 429; <http://www.ratujmaluchy.pl>, stan z 4.07.2010.

70 *Polacy o upowszechnieniu edukacji przedszkolnej i obniżeniu wieku szkolnego*, Centrum Badań Opinii Społecznej, Warszawa, styczeń 2009, s. 4.

- w lutym 2000 roku 76% badanych było za tym, aby „tak jak dotychczas” dzieci rozpoczynały naukę w siódmym roku życia, a o rok wcześniej (w szóstym) 21%,
- w lutym 2009 roku 64% respondentów opowiedziało się za rozpoczęciem edukacji od siódmego roku życia, a za wysłaniem dzieci sześciolatek lub młodszych – 33%.

Najwięcej zwolenników obniżenia wieku szkolnego (33%) jest wśród mieszkańców wsi i najmniejszych miast – do 20 tys. ludności, a także wśród mieszkańców miast największych – powyżej 500 tys. mieszkańców.

Rodzice (79%) dość zdecydowanie opowiadają się za tym, aby to oni zdecydowali o posłaniu sześciolatka do szkoły, a nie poradnia psychologiczno-pedagogiczna<sup>71</sup>. Problem ten „zniknie” po zakończeniu okresu przejściowego, kiedy to dzieci sześciolatek będą realizować obowiązek szkolny w szkołach (od roku szkolnego 2012/2013).

Na stronie internetowej MEN rodzice mogą uzyskać odpowiedzi na nurtujące ich pytania i wątpliwości dotyczące zagadnień związanych z obniżeniem wieku obowiązku szkolnego<sup>72</sup>. Kalkulując „zyski i straty” takiej decyzji, rodzice dopełniają swoje szacunki:

- oceną zaistnienia szansy na autentyczny rozwój i wspieranie dziecka<sup>73</sup>,
- warunkami wstępnymi, jakie dyktuje instytucja (opanowanie zadań rozwojowych przynależnych wcześniejszej fazie rozwoju)<sup>74</sup>,
- oceną otoczenia fizycznego oraz materialnego,
- oceną jakości organizacji opieki nad uczniami i jej dostosowaniem do potrzeb sześciolatek oraz ich rodziców,
- oceną rodzicielskich możliwości decyzyjnych<sup>75</sup>.

71 *Polacy o upowszechnieniu edukacji...*, s. 5.

72 <http://www.radosnaskola.men.gov.pl>, stan z 20.06.2010.

73 D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne SA, Warszawa 2005.

74 *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 1. *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2009.

75 *Polacy o upowszechnieniu edukacji...*

Na uwagę zasługuje fakt, iż według 36% respondentów szkoły są przygotowane do obniżenia wieku szkolnego do lat sześciu. Zbliżony odsetek osób (35%) jest przeciwnego zdania, a 29% nie ma wyrobionego zdania na ten temat. Na takie rozłożenie głosów wpłynęła zdaniem CBOS nie tylko publiczna debata tocząca się na ten temat, ale i własna ocena placówek dokonana przez badane osoby. Co ciekawe, wraz ze wzrostem wielkości miejscowości, w której mieszkają badani maleje liczba osób przekonanych o dobrym przygotowaniu szkół na przyjęcie sześciolatków.

Z kolei ojcowie i matki, którzy jako rodzice mają za sobą doświadczenia przedszkolne dotyczące co najmniej ich jednego dziecka uczęszczającego do przedszkola (wcześniej niż do grupy „0”), bardziej krytycznie oceniają przygotowanie polskiej szkoły podstawowej do przyjęcia sześciolatków. Takich rezultatów upatruje się w ich naocznych, pozytywnych doświadczeniach, związanych z edukacją przed-szkolną<sup>76</sup>.

Opisane konteksty prowadzonych dyskusji mogą rzutować pośrednio na dziecięcą chęć / brak chęci do podjęcia nauki w szkole.

Kolejnym elementem wykazującym związek z dziecięcymi oczekiwaniami względem szkoły jest prowadzenie w rodzinie edukacji dla zaufania, zawieszenie zaufania lub nieufność.

Treścią edukacji dla zaufania są przekonania na temat szkoły, nauczycieli w niej pracujących oraz przyszłej klasy (osób ją tworzących, środowiska fizycznego) i oparte na nich działania. Piotr Sztompka porównuje je „do pomostu do niepewnego świata, w którym centralną rolę odgrywają inni ludzie”<sup>77</sup>. Rodzice „rozpoznają sprawę” rozpoczęcia edukacji w szkole przeważnie w klimacie zaufania dla innych. Decydują się na zaufanie, bo poszukują dla siebie i dziecka ludzi przychylnych, solidnych i godnych zaufania. Wiedzę na ich temat uzyskują bezpośrednio sami lub wchodzą w jej posiadanie dzięki innym ludziom, a następnie poddają ją testowi praktyki – podejmują decyzję o oddaniu dziecka pod

---

76 Ibidem, s. 6-8.

77 P. Sztompka, op. cit., s. 72.



opiekę instytucji<sup>78</sup>, a w niej, o ile to możliwe, wybranej osobie<sup>79</sup>. Następnie każdy kontakt z instytucją lub osobą staje się źródłem informacji, w oparciu o które zapada decyzja o kontynuowaniu relacji lub o jej przerwaniu (o ile pozwala na to system).

Zawieszenie zaufania (agnostycyzm w kwestii zaufania) jest sytuacją neutralną, w której rodzice powstrzymują się zarówno od okazania zaufania, jak i od wyrażenia nieufności. W takiej sytuacji nie mają oni zdania ani na temat osób, ani instytucji edukacyjnej, nie odczuwają ani pozytywnych, ani negatywnych emocji z nimi związanych<sup>80</sup>.

Nieufność jako lustrzane odbicie zaufania uwarunkowana jest negatywnymi oczekiwaniami w kwestii przyszłych zachowań przejawianych przez innych ludzi w interakcjach (postępowanie wrogie, krzywdzące, lekceważące, prześladowcze, posiadające znamiona manipulacji). Jeżeli rodzice będą uważać, iż osoby lub instytucje nie działają w ich interesie i w interesie ich dziecka lub działają przeciwko ich interesom, okażą wtedy nieufność<sup>81</sup>.

Poziom zaufania w sferze prywatnej jest dla dzieci wychowawczym „wzorcem” postępowania wobec ludzi, których łączy na przykład pokrewieństwo, sąsiedztwo czy znajomość. Według wyników CBOS Polacy w zdecydowanej większości (96%) ufają swojej najbliższej rodzinie, a także znajomym (90%) i dalszym krewnym (87%). Wnioskując pośrednio z faktu, iż nieograniczone zaufanie do rodziców, dzieci i współmałżonka wyrażane jest zwykle bez wahania (80%), można przyjąć, iż stosunki między ludźmi, których łączy bliskie pokrewień-

---

78 Przytaczane już w innym miejscu wyniki badań Ewy Miluch-Szewczyk ujawniły, że 51% rodziców zgłosiło istnienie możliwości własnego wpływu na wybór szkoły, do której dziecko będzie uczęszczać, 38% uważało, iż takiej możliwości nie posiada, za: A. Soroka, op. cit., s. 431.

79 Wyniki badań Ewy Miluch-Szewczyk pokazały, iż 66% rodziców uważało, że posiada możliwości podjęcia decyzji co do wyboru nauczyciela swoich dzieci, natomiast 21% stwierdziło, że takich chęci nie ma, za: A. Soroka, op. cit., s. 431.

80 Jest to sytuacja, której często doświadczamy na przykład na ulicy. Nie znamy mijających ludzi lub tylko z nimi się stykamy, ale są oni dla nas obojętni – P. Sztompka, op. cit., s. 73.

81 Ibidem.

stwo, opierają się na zaufaniu<sup>82</sup>. A przecież „zażyłe stosunki rodzinne są na początkowym etapie kluczową siłą kształtującą zaufanie”<sup>83</sup>. W przypadku dalszej rodziny czy znajomych dominuje zaufanie o charakterze umiarkowanym („raczej mam zaufanie” – 51% w stosunku do dalszej rodziny, 69% w odniesieniu do znajomych i 66% do współpracowników). Swoim sąsiadom ufa raczej 57% lub zdecydowanie 17%<sup>84</sup>.

Anthony Giddens<sup>85</sup> upatruje gwarancji dla świadomości bezpieczeństwa ontologicznego<sup>86</sup> i zaufania w późnej nowoczesności (ponowoczesności) właśnie w ciągłości stylów życia, w stałości reguł i zwyczajów. Aktualne „odczuwanie” życia różni się od sposobu odczuwania go w przeszłości. Kategoria „przejsiowości” wywołuje poczucie nietrwałości i przelotności zdarzeń, na co zwraca uwagę Alwin Toffler<sup>87</sup>. Czynnikiem psychologicznym, jakim jest stan gotowości do zmian i konieczność ciągłej gotowości do przyjmowania nowych, szybko zmieniających się prawd, wywołuje w ludziach szereg napięć i zwątpienie w posiadaną wiedzę. Bagaż doświadczeń (postaw, oczekiwań, poglądów), w które wyposaża dziecko rodzina, „może być wzbogacany lub ulega dewaluacji w wyniku oddziaływania grupy rówieśników, środowiska lokalnego, mass – mediów, szeroko pojętej kultury”<sup>88</sup>. Wieszczy się załamaniu zdolności adaptacyjnych człowieka<sup>89</sup>.

---

82 *Zaufanie społeczne*, Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa, marzec 2010, s. 1-2.

83 P. Sztompka, op. cit., s. 298.

84 Ibidem, s. 1-2.

85 Zob. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Sulżycka, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2001, s. 5-6.

86 A. Giddens tłumaczy, iż mechanizm gwarantujący poczucie bezpieczeństwa ontologicznego polega na wypieraniu treści życia, które mogłyby mieć destruktywny wpływ na dalsze istnienie. Wypieranie może się odbywać dzięki zapominaniu, przeniesieniu do podświadomości i przewartościowaniu.

87 A. Toffler, *Szok przyszłości*, tłum. W. Osiatyński, E. Ryszka, E. Woydyłło-Osiatyńska, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1998, s. 27.

88 M. Jagiełło, *Rodziny na tle innych źródeł kształtowania celów i zasad życiowych człowieka*, [w:] *W służbie dziecku*, J. Wilk (red), Katedra Pedagogiki rodziny KUL, Lublin 2003, s. 211.

89 A. Toffler, op. cit. s. 28.

Lekcje ufności są kwestią rodzinnego działania, a istotą rzeczy są wspomniane już wyżej więzi rodzinne i społeczne. W przypadku dziecka, jak wskazuje A. Giddens, wyraża się ono w przekonaniu, iż rodzic/opiekun, którego traci z pola widzenia, pojawi się przy nim ponownie. Dorosły człowiek natomiast wie kładąc się spać, że po przebudzeniu zachowa ten sam strumień świadomości kształtujący jego tożsamość<sup>90</sup>. Nawet wówczas, gdy rodzina zamieszkuje w dużej odległości od pozostałych krewnych, dzięki dbałości o podtrzymywanie kontaktów z nimi tworzy się specyficzny związek gwarantujący zachowanie ciągłości pokoleniowej i postulowanej stałości podstawowych komponentów sytuacji: rzeczy, miejsca, osoby, organizacji i idei<sup>91</sup>. Dzięki społecznym i rodzinnym więzom dzieci czują się bezpiecznie i pewnie, ponieważ ufają, że są częścią czegoś stabilnego i stałego, że są akceptowane.

Idąc tropem teorii A. Giddensa przedstawiam przykładowe sposoby rodzinnych działań na rzecz wykształcenia u dzieci zaufania do siebie i innych. Prawdziwe doświadczenia tego typu uczą, że członkowie rodziny zawsze będą przy nich (w sensie dosłownym lub umownym) i można się spodziewać, iż okażą wsparcie („ufam, że okażą wsparcie”).

Upadek w zaufaniu – wszyscy domownicy nadstawiają ręce za plecami dziecka. Namawiają je, aby przewróciło się do tyłu, wprost na oczekujące ramiona rodziny. Zabawa osiągnie swój cel, jeżeli pozwoli się dziecku upadać wciąż na nowo, aż zdobędzie tyle zaufania, że po prostu położy się na plecach, nie myśląc o tym, że ma się nie przewrócić<sup>92</sup>.

Opaska zaufania – uczestnicy zabawy po kolei zakładają opaskę na oczy i pozwalają się prowadzić innym członkom rodziny. Niech zgadują, gdzie się aktualnie znajdują<sup>93</sup>.

Domowy system ochrony, to system służący temu, żeby uciszać łęki dziecka (realne i wyimaginowane). Do ozdobionego przez

---

90 A. Giddens, op. cit., s. 55-58.

91 A. Toffler, op. cit., s. 55.

92 J. Chapman Weston, M. S. Weston, *Co dzień mądrzejsze. 365 gier i zabaw kształtujących charakter, wrażliwość i inteligencję emocjonalną dziecka*, tłum. Z. Czarniecka-Rodziak, Prószyński i S-ka, Warszawa 2002, s. 71.

93 Ibidem, s. 71-72.

dziecko pudełka przymocujemy dwa okrągłe guziki, podpisane: zagrożenia „prawdopodobne” i „nieprawdopodobne”. Kiedy dziecko zdradza objawy niepokoju „systemem zabezpieczeń”, sprawdza jego przyczynę. Po pierwsze, dziecko oznajmia, jakiego rodzaju zagrożenie odczuwa. Po drugie, rodzic pokazuje mu odpowiedni guzik i mówi, jakie środki ostrożności są podjęte. W przypadku zagrożenia nieprawdopodobnego rodzic oddala strach, na przykład przy pomocy odrobiny humoru, jednocześnie nie pomniejszając go<sup>94</sup>.

W domu przekazywana jest dzieciom informacja, iż niektórych ludzi spoza rodziny również można obdarzać zaufaniem („załóż, że okażą ci pomoc”). Stanowisko, że „większości ludzi można ufać”, wyraża obecnie tylko 26% ankietowanych. Przekonanie, „że w stosunkach z innymi trzeba być bardzo ostrożnym”, ujawniło 72% respondentów<sup>95</sup>.

Filozofia ograniczonego zaufania nie jest sprzeczna z okazywaniem przez rodziców zachęty w „typowaniu” przez dzieci osób, które z racji pełnionych funkcji i zajmowanych stanowisk zobowiązane są do niesienia pomocy. „Ludzie, którzy mogą ci pomóc” – to cykl sytuacji interpersonalnych, polegających na pomaganiu dzieciom w rozpoznawaniu ludzi, do których mogą się zwrócić o pomoc, jeśli rodziców nie ma w pobliżu<sup>96</sup>.

Tam, gdzie rządzi tradycja, przyszłość jest do pewnego stopnia przewidywalna. Jeżeli nie jest możliwy powrót do niej, dzięki i kulturacji rozumianej jako „przejmowanie przez człowieka dziedzictwa kulturowego poprzednich pokoleń”<sup>97</sup> możemy odtworzyć ją w doświadczeniach pośrednich. Przywołuję w tym miejscu ponownie ich źródło: sztukę, literaturę oraz mass media. Przekaz jaki niosą może być źródłem tradycyjnych wartości – na przykład zaufania, prawdomówności, moralności, ambicji czy dumy. Poniżej podaję przykłady tego typu oddziaływań. Żadne z nich nie jest akcją doraźną.

---

94 Ibidem, s. 55-56.

95 *Zaufanie społeczne...*, s. 2.

96 Ibidem, s. 312.

97 M. Łobocki, op. cit., s. 44.

Moralna prawda tygodnia – to działanie pomaga dzieciom uzyskać szerokie wyobrażenie na temat pojęcia moralności w życiu codziennym. Po przyjrzeniu się własnym przekonaniom moralnym wybieramy jedno z nich, a jego zapis przyczepiamy w widocznym miejscu. Domownicy piszą (mówią), co ona dla nich oznacza. Przypominamy wspólnie sytuacje, w których tak postąpiliśmy. Zastanawiamy się, w jaki sposób można konkretnie ją zastosować i wykonujemy to w ciągu tygodnia<sup>98</sup>.

Walka dobra ze złem (teatryk kukiełkowy) – dzięki tej formie teatralnej możliwe jest prowadzenie rozmowy, która jest prezentacją walki „dobra” ze „złem”. Korzystanie z czarnych i białych charakterów (diabeł i anioł) odbywa się w sytuacjach, w których dzieci mają trudności z dokonaniem wyboru pomiędzy dobrem a złem<sup>99</sup>.

Tworzenie książki bajek – łagodny sposób na wytknięcie dziecku horrendalnych kłamstw. Kiedy przyłapiemy dziecko na kłamstwie, zapisujemy je w notesie w formie bajki. Prosimy, aby do tekstu dziecko narysowało ilustracje. Ilekroć będzie uciekało się do kłamstwa, wyciągamy zeszyt i zapowiadamy: „O, to dobre, napiszmy o tym w książce bajek”<sup>100</sup>.

Dobre maniere, czyli ukończenie szkoły – zorganizowanie w domu „szkoły dobrych manier”.

Tłumaczymy, iż ludzie, którzy wykonują jakiś zawód, przechodzą specjalne szkolenia, na których instruuje się ich, jak mają odnosić się do klientów. Układamy i odgrywamy scenkę dramatyczną, w której dziecko będzie postępowało w nienaganny sposób jako klient restauracji, odbierało telefon czy przyjmowało prezent. Na zakończenie kursu wręczamy dziecku dyplom<sup>101</sup>.

Wehikuł czasu – działanie umożliwiające „przemieszczanie się w czasie” (w przyszłość lub w przeszłość) w celu przećwiczenia zachowań społecznych. Po wymyśleniu i wykonaniu wehikułu czasu (ze sto-

---

98 D. Chapman Weston, M. S., Weston, op. cit., s. 247-278,

99 Ibidem, s. 249-251.

100 Ibidem, s. 255.

101 Ibidem, s. 337.

sownymi dźwigniami, przyciskami, przyrządami) dziecko wraz z rodzicem zasiada w nim. Podajemy kierunek: powrót do jakiegoś zachowania (konflikt towarzyski, działanie w przyszłości – przedstawienie nieznanego sobie osobie, przerwa w zajęciach szkolnych), wyprawa na inną planetę lub do innego świata, miejsca lub sytuacji, która wzbudza lęk. A wszystko to po to, aby przećwiczyć zachowania społeczne<sup>102</sup>.

Korzystanie z literatury (poza innymi względami) traktowane jest jako strategia przekazywania dzieciom pewnych uniwersalnych wartości. Takie możliwości dają na przykład wierszyki – pouczańki. „Zawierają rady, wskazówki i pouczenia”<sup>103</sup>. W zależności od koncepcji i filozofii wychowania modele dydaktyczne prezentowane w utworach ulegają zmianom. Analizy Alicji Baluch pokazują ich ewoluowanie ku twórczej osobowości człowieka. W jednych dzieciom się grozi, a nauką płynącą z treści jest myśl, iż nieakceptowane zachowanie będzie karane<sup>104</sup>. Inne odwołują się do możliwości intelektualnych dzieci i ich zdolności do wyciągania wniosków, ale ich pointa nie zachęca do podejmowania dyskusji z dorosłymi<sup>105</sup>. W innym nurcie znajdziemy wiersze, inspiracją których była „pedagogika serca”. „Tam dziecko nie jest straszone, lecz apeluje się do jego wrażliwości i serca, budzi współczucie (...)”<sup>106</sup>. Odmienna od prezentowanych modeli jest koncepcja „porozumiewania się przez sztukę” Juliana Tuwima. W poezji tego autora przemawia on do dzieci serdecznie i z życzliwością. Podmiot liryczny jest tu towarzyszem zabaw, sprzymierzeńcem, który znajduje wspólny język z dzieckiem<sup>107</sup>. Pojawiła się również koncepcja, w której obie strony – dziecko i dorosły – „wychowują się” wzajemnie dzięki prowadzonemu dialogowi. Dorosły oka-

---

102 Ibidem, s. 176-177.

103 A. Baluch, *Pouczańki – wiersze z morałem*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2003, nr 2, s. 72.

104 H. Hoffman, *Stas straszdyło. Złota różdżka*, tłum. W. Nowakowski, Perzyński, Niklewicz i S-ka, Warszawa 1922. Tekst jest dostępny na [http://pszoniak.strefa.pl/projekty\\_wlasne/h\\_hoffmann/](http://pszoniak.strefa.pl/projekty_wlasne/h_hoffmann/) stan z 19.07.2010.

105 Do tego typu literatury A. Baluch zalicza utwory autorstwa Jana Chęcińskiego, Władysława Bełzy czy Stanisława Jachowicza.

106 Mowa tu o Marii Konopnickiej, która „wniosła do poezji dla dzieci styl piosenkowy, najczystsza lirykę nastawioną na przeżycia i odczucia”, za: A. Baluch, op. cit., s. 73.

107 Ibidem.

zuje cierpliwość i manifestuje swoją wiedzę na temat drogi ku twórczej osobowości – wyrażenie pragnienia – spełnienie marzenia i ponowne pragnienia<sup>108</sup>.

Istnieją również książki, które przynoszą „ogromną pociechę zarówno dzieciom umęczonym przez pedagogiczne zapędy dorosłych, jak i dorosłym zdręczonym przez rozbrykane dzieci. Jedni i drudzy mogą przejrzeć się w tej książce jak w krzywym zwierciadle i po prostu mieć dobry punkt wyjścia do wspólnej rozmowy – niebędącej już pedagogiką «czarną» ani «białą», tylko całkiem zwyczajną, jak to w życiu”<sup>109</sup>.

Mam na myśli książki: Jana Edwarda Kuchcińskiego o Piotrusiu szukającym przyjaciela<sup>110</sup>, Astrid Lindgren piszącą o dzieciach z Bullerbyn<sup>111</sup>, Ericha Kastnera prezentującego alternatywny do powszechnie przyjętego sposób spędzania czasu bratanka ze stryjem (gra wyobraźni)<sup>112</sup>, cykl Franceski Simon o Koszmarnym Karolku<sup>113</sup>, czy książkę Duszana Taragela i Josefa Gertliego, która w swojej treści zawiera nieco przewrotne bajki adresowane do dzieci i dorosłych<sup>114</sup>.

Dzieci lubią oglądać telewizję. Szeroka oferta programowa umożliwia im kontakt zarówno z programami adresowanymi do nich, jak i skierowanymi do dorosłych użytkowników. Silne oddziaływanie tego medium na rozwój dziecka i jego zachowania nie jest przez nikogo kwestionowane<sup>115</sup>. Za najistotniejsze w prowadzonych analizach wielorakości

---

108 Ibidem, s. 74 oraz tekst wiersza D. Wawilów, *Kup mi coś, kup mi coś*, [http://www.qlturka.pl/czytelnia,literatura,wierszykarnia\\_teksty\\_wierszy\\_do\\_zabawy\\_literackiej,88.html](http://www.qlturka.pl/czytelnia,literatura,wierszykarnia_teksty_wierszy_do_zabawy_literackiej,88.html), stan z 23.06.2010.

109 W. Orliński, *Bajki dla niegrzecznych dzieci i ich troskliwych rodziców*, Dusan Taragel, „Gazeta Wyborcza” 2005, 9 lutego.

110 J. E. Kuchciński, *Piotruś szuka przyjaciela*, Czytelnik, Warszawa 1970.

111 A. Lindgren, *Dzieci z Bullerbyn*, tłum. I. Szuch-Wyszomirska, Wydawnictwo Nasza Księgarnia sp. z o.o., Warszawa 2005.

112 E. Kastner, *35 maja*, tłum. S. Baczyńska, Nasza Księgarnia, Warszawa 2008.

113 Cykl autorstwa F. Simon w tłum. M. Makuch, wydawany przez Wydawnictwo „Znak”.

114 D. Taragel, J. Gertli „Danglár”, *Bajki dla niegrzecznych dzieci i ich troskliwych rodziców*, tłum. T. Grabiński, Wydawnictwo „Nowa Edukacja”, Tarnobrzeg 2004.

115 J. Izdebska, *Uwarunkowania efektów oddziaływania wybranych cyklicznych programów TV [telewizji] na dzieci*, Dział Wydawnictw Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku, Białystok 1991.

przejawów zachowań (werbalnych i niewerbalnych) dzieci, wynikających z percepcji programów telewizyjnych, uznano następujące czynniki<sup>116</sup>:

- częstość oglądania telewizji przez dzieci,
- stosunek emocjonalny dziecka do oglądanych przez niego programów,
- sposób, w jaki dziecko ogląda telewizję,
- rodzaj oglądanych przez dziecko programów, a zwłaszcza ich treść.

Z bogatej oferty programowej dzieci najbardziej lubią oglądać bajki (40%), reklamy (25%), teleturnieje i różnego rodzaju filmy skierowane do dorosłych<sup>117</sup>. Wspomniane badania Iwony Samborskiej pokazały, iż dzieci w domu najczęściej wszelkie programy oglądają pod nieobecność rodzica, który pomógłby im zinterpretować to co obserwują na ekranie. W różnych rodzajach przekazu pojawia się wątek szkoły (reklamy, filmy fabularne, rysunkowe, programy informacyjne, publicystyczne). Warto, aby rodzice zwracali uwagę na konteksty, w jakich prezentowane jest życie, które w niej się toczy<sup>118</sup>. Być może spokojne, uporządkowane i tradycyjnie kojarzone ze szkołą zachowania nie są dla mediów atrakcyjne, a więc niewarte pokazywania? W tak zaburzonej optyce upatruję niebezpieczeństwa zaniku zaufania do szkoły lub występowania jego funkcjonalnych substytutów<sup>119</sup>, a także pojawiania się oczekiwań zaprzeczających powodom, dla których została ona powołana. Pozwolę sobie na zacytowanie w tym miejscu fragmentu z książki Dariusza Chętkowskiego. Wprawdzie dotyczy on sytuacji z liceum, ale doskonale oddaje istotę problemu.

---

116 I. Samborska, *Przedszkola i bajki telewizyjne*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2005, nr 5, s. 265.

117 Ibidem, s. 266.

118 Zob. J. Izdebska, *Dziecko w świecie mediów elektronicznych*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2007.

119 Mam tu na uwadze pojawienie się alternatywnych w stosunku do zaufania rozwiązań, spełniających zbliżone funkcje. Szerszą ich charakterystykę prezentuje P. Sztompka w przywoływanej już kilkakrotnie książce *Zaufanie. Fundament społeczeństwa...*, s. 328-333.



„Odwiedził mnie ojciec poważnie zdenerwowany piątką swojej córki. Piątka sama w sobie nie jest zła, ale – jak twierdzi – w ślad za tym przyszło pragnienie studiowania polonistyki lub filologii słowiańskiej, a to wybór nie do przyjęcia w jego rodzinie. Ojciec chce, abym mu pomógł. Zresztą nie tylko jemu. Wszystkim rodzicom, którzy powierzyli mi swoje dzieci, abym przygotował je do matury, ale nie krzywdził uwodzeniem literaturą. Książki można czytać, ale nie trzeba ich studiować, czyniąc z literaturoznawstwa profesję. W Polsce można skończyć medycynę, prawo, stosunki międzynarodowe, ekonomię ewentualnie administrację lub coś z politechniki, ale z przyszłością, np. informatykę. Nigdy nie można namawiać bezbronnych dzieci do studiowania filologii polskiej. Jako wychowawca szkodzić ich przyszłości”<sup>120</sup>.

Gdy rodzice są przekonani, że szkoła jest naturalną kontynuacją dotychczasowego rozwoju, ich dzieci słyszą w domu pozytywne komunikaty na temat nauki, jak i samej szkoły w rozumieniu instytucji. Dzieci uwzględniają je w swoich oczekiwaniach oraz pozytywnych nastawieniach, spodziewając się tego, że<sup>121</sup>:

- dowiadywanie się to przyjemność,
- uczenie się nowych rzeczy jest bardzo ciekawą kwestią,
- często (czasem) wymaga pewnego wysiłku, wielokrotnych prób, trenowania umiejętności, ale dasz sobie radę,
- warto dużo wiedzieć i umieć.

Innym wariantem informacji, jakie mogą docierać do dzieci na długo przed ich pójściem do szkoły, są te zawierające przesłania o zabarwieniu negatywnym. W takim przypadku dziecko uczy się następujących rzeczy<sup>122</sup>:

- ucz się, a i tak do niczego nie dojdiesz,
- tyle nauki, że „głowa boli”

---

120 D. Chętkowski, *L. d. d. w. Osierocona generacja*, Wydawnictwo Literackie sp. z o. o., Kraków 2004, s. 13.

121 M. Taraszkiewicz, G. Redlisiak, W. Bednarkowa, Z. Taraszkiewicz, *Metody wspierania rozwoju ucznia. Niezbędnik dyrektora*, Wolters Kluwer Polska sp. z o. o., Warszawa 2009, s. 165.

122 Ibidem, s. 166.

- jak ty sobie tam poradzisz?
- nie masz głowy do nauki,
- w szkole to cię nauczą życia.

Rodzice są odpowiedzialni za utrzymywanie relacji między instytucją a domem. Powinni „pracować nad swoimi nastawieniami w stosunku do szkoły i uczuciami, których źródłem są ich własne wyniki w nauce i doświadczenia wyniesione ze szkoły. Powinni bardziej angażować się w funkcjonowanie szkoły i organizowane w niej zajęcia, a także wraz z nauczycielami budować wspólne oczekiwania wobec dziecka. Musimy zrozumieć, że szkoła i dom mają wspólny cel – doprowadzenie do tego, aby uczniowie odnosili sukcesy”<sup>123</sup>. Na wstępie szkolnej drogi powinno się oczekiwać od rodziców tego, aby pamiętali o tym, żeby dobrze mówić o szkole, nauczycielach i o edukacji, i starali się, żeby cała rodzina stanowiła dla dziecka właściwy wzorzec.

### 2.3. Budowanie pozytywnego obrazu szkoły przez „rodziców pomocniczych” w przedszkolu

Tradycyjnie, wiele osób ma swój udział w wychowaniu dzieci, które nie wzrastają w społecznej izolacji, lecz rozwijają się w konkretnym środowisku. W tym punkcie rozważań skoncentruję się na postępowaniu wychowawczym rodziców „pomocniczych”, jakimi są nauczyciele pracujący w przedszkolach<sup>124</sup>. Z istoty założenia „pomocniczości” wynika fakt, iż rodzice powierzają im swoje dzieci, aby pod ich nieobecność realizowali niektóre rodzicielskie obowiązki. Z drugiej strony realizują oni państwowe wytyczne odnoszące się do tej instytucji. W tak określonych granicach nauczyciele przyczyniają się do przygotowania się dziecka do podjęcia nauki w szkole. To, na czym ma polegać przygotowanie

123 K. Jensen, F. Joseng i M. J. Lera, *Goldens Programme. 5 Golden Area: Family – school relation*, <http://golden5.org/golden5/?q=pl/node297>, s. 6, stan z 29.07.2010.

124 Nadmieniam, iż w rozważaniach o wpływie przedszkola na rozwój dziecka pomija się milczeniem obecność woźnych oddziałowych, czy też osób zatrudnionych na stanowisku „pomocy nauczyciela”. One również pełnią rolę „rodzica pomocniczego”. Wprawdzie w nieco innym zakresie niż nauczyciele, lecz mają wpływ na samopoczucie, doświadczenia społeczne czy wiedzę dzieci.

do szkoły, jest syntezą nauczycielskich działań o bardzo zróżnicowanym charakterze, opartych jednak na wymaganiach zawartych w stosownym dokumencie. *Podstawa programowa...* określa wiedzę i umiejętności, którymi powinno wykazać się dziecko pod koniec edukacji przedszkolnej. Nadano temu miano „gotowości (dojrzałości) szkolnej”. W znacznym uogólnieniu gotowość szkolna rozumiana jest jako taki stopień rozwoju dziecka, jaki pozwala mu podjąć obowiązki szkolne<sup>125</sup>.

Oczekiwany stopień rozwoju dziecka, obowiązki szkolne uczniów i obowiązki szkoły mogą podlegać redefinicji. Czynnikiem, które wpłynęły na zainicjowanie procesu zmiany, były polityka i prawo, a na jego modyfikację – rodzice–klienci<sup>126</sup>. Pod uwagę powinny być brane przynajmniej trzy istotne okoliczności nadania nowego znaczenia:

- przyjęta teoria naukowa, która projektuje adekwatny model kształcenia, realizowany w przedszkolach i szkołach<sup>127</sup>,
- właściwości rozwojowe dzieci i ich możliwości adaptacyjne<sup>128</sup>,
- wstępne oczekiwania w stosunku do uczniów klasy I, jakich na „wejściu” spodziewają się szkoły (w oparciu o obowiązujące dokumenty)<sup>129</sup>.

Aby budować u dzieci pozytywny obraz szkoły, a także kreować oczekiwania w stosunku do niej, ważne jest określenie zmian, jakie będą udziałem dzieci pięcioletnich. Do chwili podjęcia decyzji o obowiązku

---

125 M. Przetacznik-Gierowska, M. Makiello-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985; B. Wilgocka-Okoń, op. cit.

126 Mam tu na myśli przyjęte sposoby gospodarowania zasobami ludzkimi, wprowadzenie stosownych przepisów zmieniających granice rozpoczynania realizacji obowiązku szkolnego oraz dyskusje rodziców, nauczycieli i teoretyków co do sensowności decyzji, w sytuacji braku gotowości szkoły do przyjęcia dzieci o rok młodszych niż dotychczas (np. brak warunków lokalowych, brak środków finansowych na przeprowadzenie zmian, odległość do szkoły i organizacja dowozu dzieci, warunki higieniczne) i tym samym niezaspokajania oczekiwań dużej części rodziców.

127 D. Klus-Stańska, *Dyskurs pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna...*

128 M. Kielar-Turska, *Wczesne dzieciństwo*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka...*, t. 2.

129 *Podstawa programowa z komentarzami...*, s. 18 i nast.

szkolnym pięcioletków, zmiany takie analizowane były w stosunku do dziecka sześciolatniego. Dzisiaj jedno z nich zmianie nie ulegają, inne i owszem.

Zgodnie z poczynionymi założeniami zmieniają się na pewno:

- język wymagań i oczekiwań (nastąpiło jego ujednoczenie w dokumentach dotyczących przedszkola i szkoły),
- miejsce edukacji (może być to zmiana budynku lub tylko pomieszczenia),
- osoba nauczyciela,
- wyposażenie i aranżacja klasy szkolnej,
- wyposażenie placu szkolnego,
- organizacja opieki nad dzieckiem po zajęciach (opieka świetlicowa).

Wymagania wstępne szkoły zostały określone w *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego* z użyciem sformułowania: „Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole” i dotyczą absolwentów grup dzieci tzw. pięcioletnich.

Zmiany nie dotyczą:

- organizacji procesu edukacyjnego (filozofia nauczania zintegrowanego),
- traktowania środowiska społecznego klasy jako rówieśniczego (dobór formalny, według roku urodzenia),
- liczby dzieci w klasie (nie więcej niż 26),
- metod i organizacyjnych form pracy z dziećmi,
- sposobu pracy nad gotowością do czytania i pisania oraz prowadzenia nauki czytania i pisania.

Szczególnie w ostatnim roku pobytu dziecka w przedszkolu temat szkoły powinien w sposób naturalny pojawiać się w wielu sytuacjach przedszkolnych. Kierunki nauczycielskich działań (jako rodziców pomocniczych), będą wówczas dotyczyły:

- zachowania zgodności z działaniami rodziny w procesie budowania dziecięcych oczekiwań w stosunku do szkoły,
- uzyskania u dzieci przewidywanego poziomu „bycia gotowym” do podjęcia kolejnych zadań rozwojowych już na terenie szkoły,

- kreowania sytuacji oceny zdarzeń oczekiwanych w kategorii ich doniosłości i korzystności czy wartościowości,
- nawiązanie współpracy ze szkołą w celu zapewnienia możliwości osobistego spotkania się dzieci „ze szkołą”.

### **Kierunek 1:**

Zgodność z działaniami rodziny (lub zastąpienie jej w tym) nauczyciele zapewniają sobie dzięki znajomości sytuacji rodzinnej dziecka i możliwymi, wspólnymi uzgodnieniami strategii budzenia pozytywnych oczekiwań w stosunku do szkoły. Systematyczna współpraca z rodzicami w tym zakresie może polegać na:

- inicjowaniu i podtrzymywaniu indywidualnych kontaktów m.in. w celu poznania opinii rodziców na temat szkoły i ich oczekiwań w stosunku do niej,
- wskazywaniu pozytywnych stron nauki w szkole, zaś w przypadku przewidywanych trudności dziecka, sugerowaniu możliwych wariantów rozwiązań,
- dostarczaniu wskazówek wychowawczych dzięki organizacji prelekcji w wykonaniu ekspertów, projekcjach filmowych, rekomendacjach książek i artykułów w czasopiśmie o interesującej rodziców tematyce,
- prowadzeniu zajęć otwartych, zapraszaniu do uczestniczenia w wycieczkach i uroczystościach przedszkolnych członków rodzin,
- pogłębianiu uczuciowych więzi z osobami dziecku bliskimi, podtrzymywaniu zwyczaju okazywania miłości, szacunku, zaufania oraz wdzięczności osobom bliskim.

### **Kierunek 2:**

Bycie gotowym do podjęcia kolejnych zadań rozwojowych – ten kierunek jest realizowany w sposób „czytelny” dla dzieci i ich rodziców w oparciu o wymogi podstawy programowej. Treści nazwane wprost są umieszczone jawnie w programach. Z drugiej strony nauczyciele realizują treści nie wprost nazwane, ale pojawiające się jawnie w ich pracy dydaktyczno-wychowawczej, a także w ukrytej for-

mie. One również przygotowują dzieci do podjęcia realizacji obowiązku szkolnego<sup>130</sup>. W zależności od przyjętego teoretycznego podejścia do problematyki dyskursu pedagogiki (które stanowi według D. Klus-Stańskiej „matrycę” metodyki<sup>131</sup>), metodyka dyktuje „co należy robić”.

Innym wymiarem działań jest wzmacnianie „trudno definiowalnych właściwości dziecka” (czyli jego kompetencji społeczno-emocjonalnych)<sup>132</sup>. Mają one związek z zadaniami rozwojowymi określonymi dla wieku wczesnoszkolnego (od 6. do 11. roku życia). „Ten okres objawia się głównie wielkim zainteresowaniem i koncentracją na nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami, uczestniczeniu w popularnych grach zespołowych oraz wzrastającą motywacją do nauki, przyswajania wiedzy technicznej, dużej ilości informacji i osiągnięcia sukcesów w szkole. Jest to niezwykle ważny czas dla ustabilizowania się postaw i nawyków w stosunku do nauki, pracy i wykorzystania osobistego potencjału”<sup>133</sup>.

Praktyczną wytyczną jest w tym przypadku podejmowanie działań, które pomogłyby dzieciom odkryć ich własne możliwości. Daniel Goleman<sup>134</sup>, Denise Chapman Weston i Mark S. Weston<sup>135</sup> wskazują na następujące kompetencje: wiarę w siebie, przekonanie, że zdobywanie nowych informacji jest czymś pozytywnym, umiejętność ustalania celów i cierpliwość oraz wytrwałość w dążeniu do ich realizacji, samokontrolę, zdolność nawiązywania pozytywnych kontaktów z rówieśnikami, umiejętność wymiany myśli, uczuć i pomysłów, współdziałanie.

Wzmacnianie osobistego potencjału dziecka polega na dokonaniu przez niego oceny własnych mocnych i słabych stron. Dorosłym pozostaje mobilizowanie go do przezwycięzania słabości. Nauczyciel może

---

130 J. Kędzierska, *Mój uczeń przekracza próg szkolny. Profilaktyka niepowodzeń szkolnych sześć-, siedmio- i dziewięć-dziesięciolatków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 34.

131 D. Klus-Stańska, op. cit., s. 49.

132 D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 1987, s. 303.

133 D. Chapman Weston, M. S. Weston, op. cit., s. 118-119.

134 D. Goleman, op. cit., s. 303.

135 D. Chapman Weston, M. S. Weston, op. cit., s. 212-122.

prowokować sprzyjające sytuacje, być obok, zamortyzować upadki, lecz do dziecka należy uporanie się z nimi<sup>136</sup>.

Przedstawiam kilka przykładowych sposobów wzmacniania szacunku dzieci do siebie.

Wiele umiesz zmienić – służy pokazaniu pozytywnych efektów działań. Po wykonaniu przez dziecko czegoś, co zasługuje na nagrodę, nauczyciel wyraża swoje uznanie i wyjaśnia, dlaczego docenia jego wysiłek<sup>137</sup>.

Plecak pełen talentów – dziecko nosi przy sobie w plecaku przygotowane wcześniej „karty zdolności”, co pozwala przypominać sobie o posiadanych talentach. Nauczyciel wkładając je do plecaka, tłumaczy, że mając je przy sobie z pewnością podoła każdemu zadaniu<sup>138</sup>.

Samopoznanie – każda osoba na sali wybiera sobie jakiś przedmiot. Przedstawia się nim, używając do tego czterech przymiotników, najlepiej opisujących ten przedmiot (np. „Jestem zielony, szybki, głośny i duży” – samochód)<sup>139</sup>.

### Kierunek 3:

Kreowanie sytuacji oceny zdarzeń oczekiwanych – w celu pokazania, iż szkoła to miejsce przyjazne, nauczyciele przedstawiają dzieciom pewne przewidywania, które sami traktują jako najbardziej pewne ze wszystkich (są to właśnie oczekiwania<sup>140</sup>). Rezultatem sytuacji jest ustalenie<sup>141</sup>:

– Czy przewidywane zdarzenie będzie ważne?

Odpowiedź nauczycieli, ale i innych osób ważnych dla dziecka brzmi najczęściej – *Tak. Pójście do szkoły jest wydarzeniem bardzo ważnym.*

---

136 Ibidem, s. 121.

137 Ibidem, s. 124.

138 Ibidem, s. 125.

139 M. Jachimska, *Scenariusze lekcji wychowawczych wg programu autorskiego „Życie skuteczniej”*, Oficyna Wydawnicza „UNUS”, Wałbrzych 1997, s. 49.

140 W. Łukaszewski, op. cit., s. 262.

141 Ibidem.

- Jeśli jest ważne, to czy będzie miało charakter zagrożenia (stan niekorzystny), czy raczej charakter atrakcji (stan korzystny)?

„Czasem my dorośli, robimy wiele zamieszania wokół zmiany w życiu dziecka. Na każdym kroku dodajemy «ochy» i «achy», opowiadamy wszystkim wokół o tym, że nasz syn, nasza córeczka idzie do (...) szkoły, że wchodzi w nowy etap życia. Równocześnie popełniamy duży błąd, zapewniając nasze dziecko, że tam NA PEWNO będzie świetnie. Że pozna wielu «fajnych» kolegów. Że panie zawsze będą miłe i życzliwe. Że nasz mały człowiek na pewno będzie zachwycony (...) Może bardziej niż nasze dziecko, to my sami potrzebujemy tych słów – by stłumić w nas lęk o to, czy sobie poradzi...”<sup>142</sup>.

Katarzyna Wnęk-Joniec podpowiada dorosłym, jak się nie zachować w obliczu nadchodzącej zmiany. Oto przykłady:

- „- Nie rób wielkiego wydarzenia ze zmiany w moim życiu. Nie rób sensacji z pójścia do (...) szkoły.
- Nie rób wielkich zakupów i przyjęcia pożegnalnego dla maluchów – gdy idę do innej grupy lub szkoły (...) Zamieszanie wokół nie daje mi sił.
- Nie obiecuj mi jednak, że na pewno będzie bardzo dobrze – bo nie wiesz jak będzie.
- Nie zapewnij, że będę tam miał wielu przyjaciół, bo może będę ich poznawał powoli i nie od razu uda mi się nawzajem polubić.
- Nie opowiadaj, że będzie dobrze i wspaniale, bo każdy stopień rozwoju oznacza dla mnie niepewność i nowe obowiązki. Może nie lubię zmian – i mówienie o nich tylko nasila moje lęki. Może zmiana będzie oznaczała dla mnie mniej bez troski, więcej pracy i nużących zadań (...)”<sup>143</sup>.

Kiedy dzieci znajdują się w szkole, ich oczekiwania staną się „punktem odniesienia, jedną z podstaw kontrolowania zdarzeń, mogą być źródłem

---

142 K. Wnęk-Joniec, *Nie przydepuj małych skrzydeł. O niezamierzonych zranieniach*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 21.

143 Ibidem, s. 21-23.



rozczarowań, poczucia klęski, nieadekwatności, bezradności itp.”<sup>144</sup> lub wzmocnienia przekonania o radzeniu sobie ze zmianą.

#### **Kierunek 4:**

Nawiązanie współpracy ze szkołą – jest to wieloletnia tradycja „oswajania” dzieci z nowym dla nich środowiskiem. Założeniem wizyt jest twierdzenie, iż rozmowy o szkole nie zastąpią bezpośrednich, osobistych doświadczeń, zdobywanych w obecności obdarzanego zaufaniem dorosłego – nauczyciela i własnej grupy. Możliwości współpracy są wprost nieograniczone i nie muszą być kojarzone z akcjami, których adresatami są wyłącznie dzieci, które w następnym roku idą do szkoły. Takie długofalowe działania pozytywnie wpisują się w działania adaptacyjne do nowej dla dziecka sytuacji – zmiany instytucji w przyszłości (za jakiś czas).

Szkoły (przedszkola), które działają aktywnie w środowisku lokalnym, w ramach zbliżania się do siebie zapraszają dzieci (uczniów) wraz z ich nauczycielami na organizowane przez siebie festyny, uczniowie przygotowują i wystawiają inscenizacje utworów literackich przeznaczonych dla widowni przedszkolnej. Jeszcze inną formą kooperacji są konkursy (plastyczne, recytatorskie, kolędnicze) odbywające się w różnych kategoriach wiekowych. Organizowane są imprezy okolicznościowe (Dzień Babci i Dzień Dziadka) czy konkretne działania w ramach akcji ekologicznych (Sprzątanie Świata, Miesiąc Dobroci dla Zwierząt). Ciekawą formą współdziałania i wzajemnego poznawania się jest prowadzenie zajęć przez uczniów z dziećmi w wieku przedszkolnym (pod opieką nauczycieli). Są one poświęcane propagowaniu ważnych idei: zdrowego stylu życia, segregacji śmieci czy wspomagania schroniska dla zwierząt. Przekaz typu „dzieci – dzieciom” wzmacnia jego siłę.

Współpraca przedszkola i szkoły przejawiać się może poprzez uczestnictwo przyszłego nauczyciela klasy pierwszej w dziecięcych zajęciach proponowanych im w przedszkolu. Umożliwi to poznanie dzieci, przyjętych toków postępowania nauczycielskiego w pracy z nimi, pro-

---

144 W. Łukaszewski, op. cit. s. 262.

gramu, według którego pracuje nauczyciel, czy zakresu realizowanych treści programowych.

Efektywną formą współpracy może być wspólna rada pedagogiczna, która spełni rolę forum wymiany doświadczeń, umożliwi określenie form współpracy z rodzicami (do których przywykli i które najbardziej cenią) oraz innych spraw występujących w danym środowisku, a mogących rzutować na przebieg nauki w szkole (już rozpoznanych przez przedszkole).

Inną grupą działań są te adresowane wyłącznie do dzieci, które w następnym roku szkolnym rozpoczną realizację obowiązku szkolnego. U podstaw propozycji tkwi założenie, iż mogą one przyczynić się do zmniejszenia trudności adaptacyjnych. Projektowana współpraca uwzględnia: spotkanie nauczyciela klasy trzeciej z pobliskiej szkoły z dziećmi w przedszkolu, poznanie trasy prowadzącej do szkoły, zwiedzanie budynku z uwzględnieniem drogi do miejsca, w którym uczą się uczniowie klas pierwszych, obejrzenie klas, poznanie nauczycieli, uczestnictwo w zajęciach o specjalnie zaplanowanym przebiegu. We wszystkich tego typu przedsięwzięciach potrzebne jest współdziałanie rodziców pomocniczych z przedszkola i szkoły (dyrektorów, nauczycieli, pomocy nauczyciela i woźnej oddziałowej). Poniżej harmonogram współpracy uwzględniający opisane działania (egzemplifikacja)<sup>145</sup>:

Luty: nawiązanie kontaktu nauczycielki klasy III z nauczycielką przyszłych uczniów, poczynienie ustaleń organizacyjnych, uczestnictwo w radzie pedagogicznej.

Marzec: spotkanie dzieci z przyszłym wychowawcą.

Kwiecień: przedstawienie teatralne dla dzieci w wykonaniu uczniów klasy III.

Maj: wręczenie zaproszenia do szkoły, udział dzieci we wspólnych zajęciach z uczniami klasy III.

Czerwiec: zaproszenie przyszłego nauczyciela klasy I na spotkanie z rodzicami w przedszkolu.

---

<sup>145</sup> W oparciu o propozycję zawartą w tekście I. Zaniewskiej, *Działania nauczyciela klasy trzeciej i nauczyciela przedszkola w celu niwelowania prognozy szkolnego*, [w:] *Edukacja elementarna szansą nowej jakości wychowania*, A. Cichoński i in. (red.), Trans Humana, Białystok 2005, s. 241-242.

#### 2.4. Budowa obrazu szkoły przez „rodziców ceremonialnych i pomocniczych” w szkole

Wychowanie i wykształcenie dzieci należy do obowiązków rodziców. „Życie szkolne powinno być dla dziecka kontynuacją życia w domu i w przedszkolu, ciągłym procesem poszerzania, wzbogacania i pogłębiania jego przeżyć, doświadczeń i wiedzy”<sup>146</sup>. Szkole przypisana jest więc rola wspierająca ich w tym wysiłku.

Poprawne relacje między domem rodzinnym a szkołą wpływają na motywację ucznia i jego zdolność budowania dla siebie celów długoterminowych. Na znaczenie świadomości wsparcia ze strony rodziców i szkoły w dziedzinie nauki i to, jaki ona wywiera wpływ na poczucie kompetencji u dziecka, jego ogólne zainteresowania sprawami szkolnymi, osiągnięcia w nauce i chęć nawiązywania relacji z innymi, zwraca uwagę Kathryn R. Wentzel<sup>147</sup>. Dzieci, które nie czują się wspierane przez rodziców w sprawach szkolnych są zagrożone dolegliwościami psychosomatycznymi związanymi ze stresem (ból głowy, brzucha, problemy mięśniowe i szkieletowe).

Istnieje też silny związek między wsparciem ze strony rodziców a zachowaniami dziecka w klasie, wynikami w nauce i pewnością siebie. Analizy przeprowadzone przez Petera Colemana i innych pokazują, że istnieją ogromne różnice w postrzeganiu współpracy między różnymi członkami triady. Współpraca między rodzicami i uczniami jest postrzegana jako silna i zrównoważona również w sytuacji jej inicjowania. Nauczyciele wykazują niewielką świadomość jej siły. Współpraca nauczycieli i rodziców jest postrzegana przez obie strony dość jednostronnie. Każda ze stron dostrzega kogoś innego jako odpowiedzialnego za jej przebieg. Jest jednak niewidoczna dla uczniów. Współpraca między uczniami i nauczycielami różni się w zależności od klasy. Wydaje się być ona oparta, zdaniem nauczycieli, na przyjmowaniu za nią odpowiedzialności przez uczniów. Rodzice są bardzo uwrażliwieni na taki rodzaj współpra-

---

<sup>146</sup> M. Dmochowska, M. Dunin-Wąsowicz, op. cit., s. 76-77.

<sup>147</sup> K. R. Wentzel, *Social Relationships and motivation in middle school: The role of Parents, Teachers and Peers*, “Journal of Educational Psychology” 1998, Vol. 90, Iss. 2, p. 202-209.

cy, o ile ona istnieje. Poziom klasy również silnie różnicuje współpracę, a nastawienia nauczycieli i postawy jasno określają jej zasięg<sup>148</sup>.

Postaram się teraz przedstawić działania szkoły na rzecz adaptacji szkolnej i włączania dzieci i rodziców do szkolnej społeczności. Kierunki analizy uwzględniają wyróżnione przez Thomasa Nordahla<sup>149</sup> poziomy współpracy i zrozumienia oraz działania nauczycieli jako rodziców ceremonialnych (szkolne obrzędy) oraz pomocniczych (wspieranie dziecka w wypełnianiu zadań rozwojowych<sup>150</sup>, opieka).

Dzieci „rozpoznają sprawę” rozpoczęcia edukacji w szkole generalnie w klimacie zaufania do innych. Godzą się na nią lub nie, w zależności od rodzaju wiedzy na temat nauczycieli i szkoły, jaką uzyskały same oraz od innych ludzi. W szkole zaś, jako uczniowie poddają własne oczekiwania oraz tę wiedzę testowi praktyki w kontakcie z osobami tworzącymi środowisko szkolne. Początkowo brak im umiejętności wycucia sytuacji (szkolnych), które opierają się na doświadczeniu i postrzeganiu sytuacji. Nie mogą przewidywać, jeżeli brak im znajomości kontekstów społecznych, czy szczegółowszych informacji na temat ludzi i zasad funkcjonowania instytucji.

W 1998 roku Barbara Wilgocka-Okoń<sup>151</sup>, zajmując się od szeregu lat m.in. problemem dojrzałości szkolnej dzieci sześciolatków<sup>152</sup>, poruszyła zagadnienie „dojrzałości szkoły” formułując pytanie o to, *czy szkoła ma*

---

148 P. Coleman, J. Collinge, Y. Tabin, *Learning Together: The Student / Parent / Teacher Triad*, „School Effectiveness and School Improvement” 1996, Vol. 7, Iss. 4, p. 361-382.

149 T. Nordahl, *Dialog og foreldremed*, „Skolelederen” Januar 2006, no. 1, p. 6-7.

150 D. Klus-Stańska zaproponowała pięć podejść (jest to jej propozycja robocza) do zagadnienia wsparcia pedagogicznego. Sygnalnie wymienię: „wspierać, to kierować” – podejście funkcjonalistyczno-behawiorystyczne, „wspierać, to uczyć być sobą” – podejście humanistyczno-adaptacyjne, „wspierać to organizować” – podejście konstruktywistyczno-rozwojowe, „wspierać to pomagać” – podejście konstruktywistyczno-społeczne, „wspierać to emancypować” – podejście krytyczno-emancypacyjne, za: D. Klus-Stańska, *Konteksty teoretyczne nadawania znaczeń przez dzieci. Wokół pytań o rozumienie pedagogicznego wsparcia*, [w:] *Wspieranie rozwoju dzieci...*, s. 41-44.

151 B. Wilgocka-Okoń, *Dojrzałość szkoły*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 2.

152 Zob. B. Wilgocka-Okoń, *O badaniu dojrzałości szkolnej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1971; eadem, *Dojrzałość szkolna dzieci a środowisko*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1972.

*być gotowa na przyjęcie dziecka, czy to dziecko ma być gotowe do szkoły?*<sup>153</sup> Dojrzałość szkoły definiuje ona jako „osiągnięcie przez szkołę takiego poziomu wrażliwości na dziecko, jego potrzeby, oczekiwania, uczenie się i możliwości rozwojowe, jaki stanowi o modyfikacji, kierunku i dynamice zmian programowo-organizacyjnych oraz zmian w procesie nauczania – uczenia się”<sup>154</sup>. O ile poziom wrażliwości instytucji jest wysoki, to pada stwierdzenie, iż jest to „szkoła jakości”. Dowodem na to, zdaniem Wigi Bednarkowej, jest istnienie czterech filarów jakości<sup>155</sup>:

**Filar I:**

Szkoła (usługodawca) okazuje zainteresowanie oczekiwaniami dzieci i rodziców (usługobiorców), a więc są oni pytani o oczekiwania i potrzeby oraz o to, czego sobie nie życzą.

**Filar II:**

Szkoła jest „systemem naczyń powiązanych”, gdzie praca pojedynczego nauczyciela rzutuje na samopoczucie i jakość pracy innych osób w instytucji oraz na opinię o instytucji.

**Filar III:**

W szkole stosowana jest japońska filozofia Kaizen, która wymaga, aby sposób życia człowieka, jako członka konkretnej społeczności (rodziny, organizacji), ulegał systematycznemu doskonaleniu w każdej dziedzinie życia (zbliżamy się do doskonałości). Jedno z przesłań Kaizen głosi, że „żaden dzień nie powinien minąć bez dokonania jakiejś poprawy w którymś z obszarów funkcjonowania firmy”<sup>156</sup>.

**Filar IV:**

Stosowanie ewaluacji w taki sposób, aby dziecko mogło poczuć się beneficjentem szkolnego oceniania<sup>157</sup>.

---

153 B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkoły czy gotowość dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2000, nr 1, s. 4.

154 Ibidem, s. 6.

155 M. Taraszkiewicz, G. Redlisiak, W. Bednarkowa, Z. Taraszkiewicz, op. cit., s. 61-62.

156 R. Tochman, *Kaizen*, <http://www.jakosc.biz/koncepcje-zarzadzania-jakoscia/kaizen.html>, stan z 23.07.2010.

157 M. Taraszkiewicz, G. Redlisiak, W. Bednarkowa, Z. Taraszkiewicz, op. cit., s. 73.

Analizując to, co składa się na I filar, bierzemy pod uwagę współpracę i jej przebieg. Współpraca między szkołą a rodzicami może odbywać się na trzech poziomach<sup>158</sup>:

Poziom 1: Współpraca reprezentacyjna (uczestnictwo w grupach rodziców).

Poziom 2: Współpraca bezpośrednia (spotkania, zrozumienie i porozumienie w triadzie: dzieci – nauczyciele – rodzice).

Poziom 3: Współpraca niebezpośrednia (wszystko, co rodzice robią codziennie w domu, aby pomagać dziecku w osiągnięciu dobrych wyników w nauce).

Natomiast zrozumienie może być osiągnięte dzięki:

- wzajemnej wymianie informacji (poziom 1),
- dialogowi polegającemu na komunikowaniu się i omawianiu ważnych spraw dziecka (poziom 2),
- własnemu udziałowi i wpływowi na ważne decyzje podejmowane za obopólną zgodą (poziom 3).

Wyniki badań T. Nordahla<sup>159</sup> wskazują, iż przebadani przez niego rodzice są na ogół zadowoleni z wymiany informacji (poziom 1 zrozumienia), jednak 75% jest zdania, że nie prowadzi ze szkołą równoprawnego dialogu (poziom 2 zrozumienia). Na pięcioro rodziców czworo nie jest zadowolonych z poziomu 3 i ma poczucie bardzo niskiego wpływu na szkołę.

Inną prawidłowością, jaką zaobserwował, jest to, że rodzice dzieci, które odnoszą sukcesy w szkole i nie sprawiają kłopotów, mają zazwyczaj dobre relacje szkoła – rodzina. Im więcej sukcesów i im lepsza szkolna adaptacja dzieci, tym mocniej rodzice czują, że prowadzą z nauczycielami dialog, co tym samym przekłada się na ich większe poczucie wpływu, jaki mają na szkołę.

Z kolei rodzice dzieci, które w szkole radzą sobie gorzej, odczuwają relacje szkoła – rodzina jako oparte zasadniczo na jednostronnym przepływie informacji (od nauczyciela ku rodzicom), a 2/3 rodziców dzieci,

---

<sup>158</sup> T. Nordahl, op. cit., s. 6-7.

<sup>159</sup> Ibidem.

które nie radzą sobie z adaptacją szkolną, ma negatywną opinię o współpracy ze szkołą. Tacy rodzice uważają, iż jest im przypisywana wina za niepowodzenia dzieci.

Punktem wyjścia do działań mieszczących się w zakresie I filaru jest spotkanie z rodzicami uczniów jeszcze przed rozpoczęciem roku szkolnego. Ma ono charakter poznawczy i organizacyjny. Dobre rokowania co do przyszłego współdziałania obu zainteresowanych grup określa<sup>160</sup>: a) świadomość posiadania własnych kompetencji, b) uznanie kompetencji drugiej strony, c) świadomość własnych ograniczeń, d) akceptacja ograniczeń rozmówcy i e) umiejętność słuchania siebie nawzajem. Wymienione aspekty poprawnej komunikacji są wstępną gwarancją rzeczywistego spożytkowania innych narzędzi współpracy: korzystania z ustanowionego prawa (zapisów kontraktu edukacyjnego), warunków architektonicznych, jakimi dysponuje szkoła, aby podwyższyć jakość indywidualnych spotkań (pokój przeznaczony do prowadzenia rozmów z rodzicami, godziny konsultacji nauczyciela ze wskazaniem na czas poświęcany wówczas dzieciom i rodzicom), czy prowadzenie przez obie strony: nauczyciela i rodzica, szczerych rozmów, bez obaw i lęków. Niestety, od lat osiemdziesiątych w zakresie komunikacji rodziców z nauczycielami niewiele się zmieniło. Jest ona często zaburzona. Przyczyną jest nie tyle antypatia, co wzajemny strach. Marek Grondas dokonał prezentacji obaw obu stron, a ich porównanie wykazało, że mają zbliżony ciężar gatunkowy<sup>161</sup>.

Rodzice obawiają się<sup>162</sup>:

- krytycznej oceny lub potępienia („będziemy źle ocenieni, zwłaszcza na forum, jako «źli» rodzice”),
- ujawniania problemów rodzinnych,
- ingerencji w życie rodzinne,

---

160 P. J. Cooper, *Sprawne porozumiewanie się*, tłum. A. Tomaszewska, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2002, s. 5-10.

161 M. Grondas, *Rozwijanie umiejętności wychowawczych*, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Kraków 2004, s. 74-75.

162 Ibidem, s. 74.

- lekceważenia, przedmiotowego traktowania oraz szkolnych sankcji (jeżeli będziemy otwarcie mówić o problemach dziecka, to zostanie ono wyrzucone ze szkoły lub spotkają je inne represje ze strony nauczycieli lub kolegów).

Nauczyciele obawiają się<sup>163</sup>:

- obciążenia odpowiedzialnością za sytuację i zachowania dziecka,
- niezręczności, niewiedzy i braku umiejętności, czyli tego, że podejmując jakieś działania raczej popsują niż cokolwiek naprawią,
- oskarżenia ich o pomówienie czy ingerencję, gdy chcą podejmować trudne tematy,
- roszczeniowości, normatywności i innych destrukcyjnych postaw rodziców.

Rodzice na ogół nie mają pewności, czego oczekuje od nich szkoła tak w sferze współpracy, jaki i relacji. Według raportu K. Jensen, F. Joseng i M. J. Lera „większość szkół nie jest zainteresowana rodzicami, którzy mają zbyt wiele inicjatywy i zbyttnio angażują się w sprawy szkoły”<sup>164</sup>. Z kolei rodzice w świetle tego raportu nie uważają się za równych partnerów we współpracy ze szkołą i odnoszą wrażenie, że to nauczyciele są w posiadaniu władzy.

Ponieważ to nauczyciel ma być profesjonalistą wobec klienta – rodzica, do jego zadań przynależy kształtowanie konstruktywnych relacji<sup>165</sup>. Nieradzenie sobie z własnymi obawami najprawdopodobniej uniemożliwi pedagogowi przezwycięzenie nieufności rodziców w stosunku do siebie.

Kontrakt edukacyjny jest rodzajem profesjonalnej umowy społecznej między szkołą (lub nauczycielem) a rodzicami (uczniami), która uwzględnia w zależności od uzgodnień stron: obowiązki (finansowe, wychowawcze, opiekuńcze, edukacyjne), prawa przysługujące stronom zawierającym kontrakt oraz konsekwencje nieprzestrzegania ustaleń<sup>166</sup>. Aby kontrakt nosił cechy wykonalności, konieczne jest jego przedysku-

---

163 Ibidem, s. 75.

164 K. Jensen, F. Joseng i M. J. Lera, op. cit., s. 3.

165 K. Ericson, G. Larsen, *Skolebarn og skoleforeldre*, Pax Foflag, Oslo 2000.

166 M. Taraszkiewicz, G. Redlisiak, W. Bednarkowa, Z. Taraszkiewicz, op. cit., s. 116.



towanie i uzyskanie zgody na zawarte w nim sformułowania. Kontrakt może mieć postać gotowego dokumentu lub jego zapisy mogą powstać w trakcie spotkania. W niniejszych rozważaniach ważne jest pytanie o zwyczaje szkoły:

- Czy istnieje w niej praktyka zawierania kontraktów edukacyjnych z rodzicami i dziećmi?

Tak więc kontrakt, zdaniem Małgorzaty Taraszkiewicz, oceniany jest jako poprawny, o ile zawiera zobowiązania i gwarancje ze strony szkoły, wymagania kierowane do uczniów i oczekiwania co do współpracy ze strony rodziców<sup>167</sup>. Powinien być napisany językiem korzyści, a jego zapisy winny przekładać się na zachowania potwierdzające zrozumienie jego założeń. Objętość nie powinna przekraczać jednej strony formatu A4. Inne jego cechy to elastyczność (uwzględnia okoliczności wprowadzania zmian) i uwzględnianie dobra stron zawierających go.

Innymi aspektami uwzględnianymi przy okazji obopólnej komunikacji jest „możliwość udostępniania dzieciom i ich rodzicom informacji o rezultatach kształcenia i wychowania oraz możliwości uzyskania pomocy specjalistycznej; organizowanie doskonalenia pedagogicznego dla nauczycieli i rodziców”<sup>168</sup>.

Filarem II jest funkcjonowanie szkoły w systemie „naczyn połączonech”. Szkoła w takim rozumieniu to coś więcej niż prosta suma osób w niej pracujących. To raczej pewien system, który kieruje się swoimi własnymi prawami, w którym oczywiste sytuacje powtarzają się, a pewne sposoby reagowania na nie „wchodzą w krew”. Aby uzyskać wyższą jakość, wszyscy (dyrekcja, nauczyciele, personel pomocniczy, a także rodzice) powinni zdawać sobie sprawę, iż działanie którejkolwiek z osób oddziałuje bezpośrednio lub pośrednio, jawnie lub w sposób ukryty, na pozostałe osoby oraz na otoczenie społeczno-kulturowe, w jakim funkcjonuje szkoła.

Według Stevena J. Aptera<sup>169</sup>, jeśli rodzice mają poczucie, iż odgrywają ważną rolę w pomaganiu dziecku, aby osiągało dobre wyniki

---

167 Ibidem, s. 116 i nast.

168 J. Kędzierska, op. cit., s. 12.

169 S. J. Apter, *Troubled Children / troubled Systems*, Pergamon Press, New York 1982.

w szkole, to ich zaangażowanie może ułatwić modyfikację ich własnych zachowań. Matki, które wspierają dzieci w nauce, same niekiedy podejmują na nowo własną edukację. Zmiana relacji między rodzicami a dzieckiem może mieć wpływ ponadto na inne elementy systemu. Podobnie zmiana w życiu dziecka (pójście do szkoły) może doprowadzić do zmiany w rodzinie. Bardziej otwarte nastawienie wobec szkoły może doprowadzić do częstszych kontaktów ze społecznością lokalną. Poniżej fragment wywiadu z minister Katarzyną Hall. Treść tej wypowiedzi (z 2008 roku) niech posłuży za przykład działania zasady naczyń połączonych w edukacji.

„– Pani minister, w tym tygodniu Sejm zajmie się ustawami o zmianie systemu oświaty. Najważniejsza i zarazem najbardziej kontrowersyjna propozycja dotyczy sześciolatków, których chce pani posłać do szkoły. Nie wszystkim rodzicom ten pomysł się podoba.

– Doskonale rozumiem rodziców, którzy denerwują się, że jakaś konkretna szkoła nie jest odpowiednio przygotowana na przyjęcie ich sześciolletnich pociech. Mało tego – często przyznają im rację. Proszę jednak, by wymuszali na szkole zmiany. To jest konieczne. Jeśli tej szkoły nie zmieniają, to czy za rok ich siedmioletnie dziecko będzie miało tam lepiej? Nie! Wiek nie jest tutaj problemem. Rzecz w tym, by powstały lepsze warunki do nauczania początkowego. Dlatego zachęcam rodziców, aby rozmawiali z dyrektorami szkół. Pytali, jakie zmiany są planowane, jak szkoła zamierza zorganizować opiekę nad ich dziećmi. Wierzę, że na «operacji z sześciolatkami» zyskają także 7- i 8-latki»<sup>170</sup>.

Japońska filozofia Kaizen (III filar) ma związek z zarządzaniem, którego naturą jest systematyczne doskonalenie, ulepszanie i usprawnianie, dokonujące się przy uczestnictwie każdej osoby w instytucji. Umożliwia ona przy autentycznym zaangażowaniu wszystkich osób kierownictwa, przedstawicieli niższych szczebli oraz szeregowych pracowników, wszechstronne spojrzenie na procesy zachodzące w całym przedsięwzięciu, a przez to odnoszenie przez szkołę wymiernych korzyści. „Ja-

---

170 A. Antosik, S. Jastrzębowski, T. Sygut, *Minister Hall sprząta po Giertychu*, „Super Express” 2008, [http://www.se.pl/wydarzenia/kraj/minister-sprzata-po-giertychu\\_82624.html](http://www.se.pl/wydarzenia/kraj/minister-sprzata-po-giertychu_82624.html), stan z 25.07.2010.

pończycy nazywają takie osobiste oddanie wzajemnemu rozwijaniu się *kaizen*<sup>171</sup>. „Filozofia jakości totalnej (ang. *Total Quality*) i jej praktyczne zastosowanie, zwane TQM (ang. *Total Quality Management*, czyli zarządzanie jakością totalną), pomagają pedagogom postrzegać siebie samych raczej jako pomocników niż sędziów, raczej trenerów i doradców niż wykładowców, wreszcie, raczej partnerów rodziców niż odizolowanych pracowników, zamkniętych w czterech ścianach klasy<sup>172</sup>.

Chcąc zastosować z powodzeniem filozofię TQM należy wziąć pod uwagę pewne założenia. Przede wszystkim trzeba traktować własny umysł jako atut i rozumieć, iż w nim tkwi rozwiązanie wszystkich problemów. Lepiej też myśleć, jak coś można zrobić niż poszukiwać argumentów, dlaczego tego czegoś nie robić. To, co się wydarza (dzieje) spostrzegane być powinno w perspektywie ciągłego ulepszania – chociaż nie zawsze to co się robi wykonuje się perfekcyjnie, lecz zawsze można coś ulepszyć. Dobrze jest wprowadzać nawet niewielkie zmiany. Jeżeli przytrafia się błąd, powinien on być natychmiast poprawiony, a z jego popełnienia należy wyciągać wnioski. Na podstawie takich doświadczeń tworzone są standardy<sup>173</sup>.

Czwartym z omawianych elementów jest ewaluacja (IV filar). W szkole możemy mieć do czynienia z ewaluacją<sup>174</sup>: a) różnicującą, b) opisową, c) ekspercką i d) dialogową. Zdaniem W. Bednarkowej każdy z tych rodzajów będzie podnosić jakość szkoły, o ile przy ich użyciu uwzględni się cel, jaki sobie założył nauczyciel oraz dobro dziecka (w rozumieniu poczucia bycia beneficjentem szkoły).

Jeżeli celem jest dokonanie oceny w formach rywalizacji (konkursy, zawody sportowe, olimpiady), przydatna jest ewaluacja różnicująca. Przesłankami do jej zastosowania w takich okolicznościach będą: posiadanie przez dziecko właściwej do sytuacji współzawodnictwa odporności psychicznej oraz dobrowolność uczestnictwa. Jeżeli dziecko

---

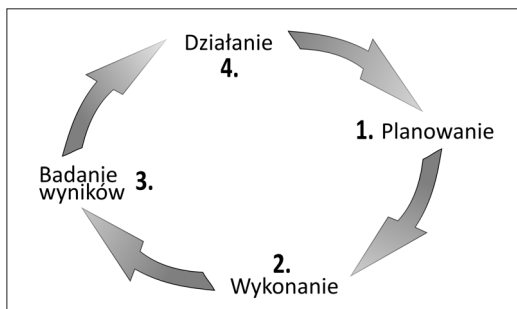
171 J. J. Bonstingl, *Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*, tłum. M. Umińska, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1999, s. 13.

172 Ibidem.

173 A. Oess, *Kaizen*, „Problemy Jakości” 2002, nr 4, s. 16.

174 M. Taraszkiewicz, G. Redlisiak, W. Bednarkowa, Z. Taraszkiewicz, op. cit., s. 73.

Rysunek 3. Cykl Deminga



Źródło: J. J. Bonstingl, *Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*, tłum. M. Umińska, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1999, s. 64.

jest bardzo wrażliwe, znacznie lepszymi dla niego formami wykazania się będą wernisaże, wystawy, prezentacje, które nie mieszczą się w żadnej z wymienionych wyżej czterech form ewaluacji.

Z kolei celem ewaluacji opisowej jest stworzenie raportu (opisu) stanu rzeczy dotyczącej dziecka. Kolejność opisu podyktowana jest pewnym porządkiem, określonym przez oś pionową (świadomość – nieświadomość) oraz oś poziomą (niekompetencja – kompetencja). Krzyżując obie osie otrzymujemy układ współrzędnych, a w nim cztery ćwiartki, które odpowiednio opisujemy. Pierwsza ćwiartka – opisujemy świadomą kompetencję dziecka (wie, co umie), druga ćwiartka – jego nieświadomą kompetencję (umie, choć nie jest tego świadome), trzecia ćwiartka – nieświadomą niekompetencję (nie wie, czego nie umie), czwarta ćwiartka – świadomą niekompetencję (już wie, czego nie umie)<sup>175</sup>. Ponadto, ten typ ewaluacji wymaga „określenia, jakich osiągnięć oczekiwać można od dziecka po kolejnych etapach kształcenia”<sup>176</sup>.

Istotą ewaluacji eksperckiej jest krytyka („kij”) oraz wsparcie („marchewka”). Obecnie jest ona najbardziej niechciana w szkole, jako że jest nie tylko definitywna, ale i jednocześnie możliwa do obalenia

<sup>175</sup> Ibidem, s. 76.

<sup>176</sup> Ibidem, s. 77.

przez innego eksperta. O ile ocenianie w szkole należy wyłącznie do nauczyciela, to mamy do czynienia właśnie z tak rozumianą ewaluacją<sup>177</sup>.

Ewaluacja dialogowa to zaproszenie do rozwoju wszystkich osób uczestniczących w edukacji (dzieci, rodziców i nauczycieli). Jej celem jest wspieranie uczenia się uczniów w szkole oraz w razie pojawienia się trudności (u uczniów) – skłonienia nauczyciela do szukania przez niego samej porady u fachowców: pedagoga lub psychologa szkolnego. Wykluczone jest „wysłanie ucznia” w celu „szukania pomocy”<sup>178</sup>. Wspieranie uczniów w uczeniu się to umożliwianie im dokonywania samooceny i oceny dotyczącej pracy na lekcjach (kryterium: bycie osobą aktywną oceniane w skali 2 – 3 – 4). Natomiast w ewaluacji tego typu oceny 5 i 6 wykorzystywane są do informowaniach o osiągnięciach, czyli o tym, co się ma – 6, lub co chce się mieć – 5 (piątka jest dowodem na motywację, by coś osiągnąć, chociaż jeszcze tego nie udało się uzyskać)<sup>179</sup>.

Dzieci przychodzą do szkoły z bardzo różnymi nastawieniami i oczekiwaniami. Jeżeli mają pozytywne nastawienia i oczekiwania oparte na zaufaniu do nauczyciela, kolegów czy instytucji, przejawiają w swoich zachowaniach wyższą niż inne dzieci zdolność do koncentracji, wysiłku i odporność na stres. Tak więc kluczowym zagadnieniem na początku „podjęcia się” roli ucznia i realizacji obowiązku szkolnego są osobiste nastawienia i przekonania<sup>180</sup>. Zdaniem M. Taraszkiewicz warto temu zagadnieniu poświęcić czas i poprowadzić cykl zajęć na temat nastawienia do nauki i korzyści z niej płynących, wysiłku, jaki towarzyszy nauce, gimnastyce mózgu (kinezylogii edukacyjnej, efektywnych technologiach nauczania i uczenia się) oraz emocji (czym są, ich wyrażania, rozpoznawania i regulowania)<sup>181</sup>. W ten sposób w okresie początkowym nauczyciel ma możliwość uporania się z podstawowym problemem w codziennej pracy w szkole – słabą (niską) motywacją uczniów do na-

---

177 Przykładem może być sytuacja ucznia, który w jednej szkole oceniany był jako słaby w jakimś obszarze (przedmiocie), natomiast po przeniesieniu się do innej szkoły okazuje się być osobą spostrzeganą jako radząca sobie w tym obszarze.

178 M. Taraszkiewicz, G. Redlisiak, W. Bednarkowa, Z. Taraszkiewicz, op. cit., s. 83.

179 Ibidem, s. 83.

180 Ibidem, s. 167.

181 Ibidem, s. 167-223.

uki lub nawet z jej brakiem. Dziecko zgodnie ze swoimi możliwościami rozwojowymi chce zrozumieć po co jest w szkole, czemu ma służyć jego pobyt w niej, dlaczego ma zajmować się tym, co mu się proponuje oraz czemu ma to służyć w perspektywie dalszego życia<sup>182</sup>.

Nauczyciele jako rodzice pomocniczy powinni, zdaniem M. Grondasa, udzielić sobie odpowiedzi na poniższe pytania<sup>183</sup>:

- *Jak ja sam chciałbym być traktowany jako rodzic?*
- *Jakie zabiegi wzbudziłyby moje zaufanie do nauczyciela i szkoły?*
- *Jak chciałbym być informowany o problemach i zachowaniach swojego dziecka?*
- *Co wzbudzałyby moją nieufność lub reakcje obronne?*

Zastanowienie nad nimi pomaga w opracowaniu konstruktywnej strategii współpracy rodziców pomocniczych z rodzicami biologicznymi (społecznymi). Ważnym wątkiem rozważań okazuje się więc problematyka znaczenia relacji osobowych w osiąganiu przez szkołę gotowości (na poziomie edukacji wczesnoszkolnej) do dostosowywania się do potrzeb dzieci i ich rodziców. W procesie tym nauczyciele – jako rodzice ceremonialni, organizują i prowadzą obrzędy przejścia (włączania) (pasowanie na ucznia, promowanie do następnej klasy, stanie się rodzicem dziecka uczęszczającego do danej szkoły). Funkcja obrzędu, zdaniem Emile’a Durkheima „nie polega na konkretnie określonych skutkach, do których z pozoru zmierza i na których podstawie się go zazwyczaj charakteryzuje, lecz na ogólnym zawsze i wszędzie podobnym działaniu, które mimo to może, zależnie od okoliczności, przybierać rozmaite formy”<sup>184</sup>. Obrzędy mają za zadanie łączyć teraźniejszość z przeszłością, jednostki ze wspólnotą. W obrzędzie istotne jest to, iż ludzie spotykają się w grupie, a zgromadzenie wielu osób prowadzi do zbiorowych stanów umysłowych wywołanych przez sam fakt zbierania się danej grupy. „Istotne jest

---

182 Ibidem, s. 167.

183 M. Grondas, op. cit., s. 75.

184 E. Durkheim, *Elementarne formy życia religijnego. System totemiczny w Australii*, tłum. A. Zadrożyńska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990, s. 370.

tu to, że ludzie są razem, że odczuwają coś wspólnie, i że wyrażają to we wspólnych działaniach. (...) A więc wszystko nas wiedzie ku jednemu pogładowi, że obrzędy to przede wszystkim sposoby okresowego samopotwierdzenia się grupy społecznej”<sup>185</sup>. Mary Douglas poszerza zakres rytuału, „to znaczy włącza wszystko, co można nazwać czynnością symboliczną i przyjmuje, że obrzędy istnieją także poza sferą religijną”<sup>186</sup>.

Owe spotkania są w literaturze pedagogicznej opisywane jako obrzędy (rytuały) stale obecne w szkołach<sup>187</sup>, ale i interpretowane w kategorii oceny oferty edukacyjnej przedkładanej rodzicom i uczniom na etapie pedagogiki wczesnoszkolnej<sup>188</sup>.

Oto pasowanie na ucznia w sprawozdaniach dwóch szkół.

### ***Sprawozdanie 1:***

„29 października 2009 roku, w Szkole Podstawowej im. H. Sienkiewicza w Łomnicy, odbyła się uroczystość pasowania na ucznia. Przed ślubowaniem pierwszaki musiały wykazać się nie lada umiejętnościami. Na polecenie leśnej wiedźmy recytowały wierszyki, śpiewały piosenki, rozwiązywały zagadki, segregowały dary jesieni. Na pamiątkę każdy pierwszoklasista odcisnął ślad swojej rączki na specjalnym dokumencie. Na koniec swoją dłoń odcisnęła również wychowawczyni – pani Ewa (...), która przygotowała całą uroczystość.

Radości było co niemiara. Koleżanki i koledzy z klasy VI obdarowali swoich najmłodszych kolegów sympatycznymi miškami. Pasowanie na ucznia to wielkie przeżycie dla pierwszaków i pierwszy, pozytywnie zaliczony «egzamin»”<sup>189</sup>.

### ***Sprawozdanie 2:***

„Zgodnie z tradycją naszej szkoły w dniu 30 września 2002 roku odbyło się przyjęcie najmłodszych uczniów w poczet społeczności szkolnej

---

185 Ibidem, s. 370.

186 M. Segalen, *Obrzędy i rytuały współczesne*, tłum. J. J. Pawlik, VERBINUM Wydawnictwo Księży Werbistów, Warszawa 2009, s. 25.

187 M. Mendel, A. Cieślak, op. cit., s. 228-230.

188 M. Nowak-Dziemianowicz, op. cit., s. 60.

189 [http://www.trzcianka.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=984:pasowanie-na-pierwszaka&catid=105:aktualnoci&Itemid=18](http://www.trzcianka.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=984:pasowanie-na-pierwszaka&catid=105:aktualnoci&Itemid=18), stan z 31.07.2010.

– pasowanie na pierwszaka. Pierwszaki zaprezentowały ciekawy program artystyczny, oparty na poznanych realiach z życia szkoły.

Uczniowie ślubowali:

*Przysięgam uroczycie być dobrym uczniem i kolegą, przyjacielem roślin i zwierząt. Swoim zachowaniem chcę sprawiać radość rodzicom i nauczycielom. Obiecuję szanować wszystkich, którzy pracują w szkole, abyśmy czuli się w niej dobrze.*

Pan dyrektor pasował ołówkiem każdego pierwszaka na ucznia szkoły, a ślubowanie zostało na akcie przypięczone odciskiem kciuka. Uczniowie otrzymali okolicznościowe dyplomy. Pasowano również mamy na «Mamy pierwszoklasistów». Mamy otrzymały kodeks postępowania z uczniem klasy pierwszej, który brzmi:

- Mam dziecko w szkole i będę się starać zawsze pamiętać:
- By pytać je codziennie, jak mu się powiodło w szkole.
- Słuchać uważnie, o czym mówi, kiedy ma problemy i śmiać się szczerze, kiedy jest rozradowane.
- Cieszyć się ze wszystkich dobrych spraw, którymi się ze mną dzielili, martwić pomyłkami, pamiętając jednak, że każdy uczy się na błędach, że tylko w aktywnym działaniu czerpie się naukę życia – a więc będę zachęcać, by szło do przodu, zdobywało doświadczenie, ponieważ w ten sposób czegoś się nauczy.
- Wspólnie z nim prowadzić dziennik rodzinnych wydarzeń, omawiać bieżące sprawy i czytać głośno otrzymane listy.
- Zachęcać je, by było sobą i oczekiwać tego, co w nim najlepsze.
- Przytulać je często, co najmniej raz dziennie, nawet, jeśli jest już duże.
- Uważać za najwspanialsze dziecko w świecie, powiedzieć mu o tym i w ten sposób traktować.
- Przyłączyć się do niego, kiedy czyta lub się uczy. Uczyć się samego wszystkiego, co można zobaczyć, zrobić, osiągnąć, uświadomić sobie, że moje działanie przemawia bardziej, niż to, co mówię, co nakazuję.
- Nie krytykować! Zauważyć, kiedy jest schludne, kiedy samo założyło czyste ubranie, nie trzaska drzwiami i ścisza radio.



- Dać mu możliwości, by samo decydowało o wielu własnych sprawach – choćby o tym, w co ma się ubrać.
- Rozwiesić jego prace ręczne, rysunki, testy, wypracowania, bohaterów fotografie, by wszyscy w rodzinie cieszyli się nimi wspólnie. Zatelefonować do dziadków, by opowiedzieć o jego ostatnim osiągnięciu. Często pytać jego nauczycieli, jak sobie radzi w szkole.
- Zgłosić się, kiedy trzeba pomóc w szkole i tym utwierdzać je w przekonaniu, że jego szkoła i nauka są ważną sprawą także dla mnie.
- Zapomnieć o zmartwieniach i niepokojach osoby dorosłej, odprężyć się i cieszyć się jego dzieciństwem, pamiętając, że szybko mijają te lata, kiedy jest ono małym dzieckiem.
- Udzielać mu często pochwał, każdego dnia powiedzieć coś miłego.
- Dzielić się z nim tym, co jest dla mnie ważne.
- Czasami wyłączyć telewizor po to, by z nim pomówić. Zawsze rozmawiać podczas obiadu przed pójściem dziecka spać.
- Stworzyć mu sytuację, by czuło się pomocne w domu, by pomagało w gotowaniu, myciu naczyń, sprzątanii, aby rozumiało, że jego obecność jest potrzebna i że na nie liczymy.
- Czekać cierpliwie, aż skończy rozpoczęte zajęcie – może być dzieckiem powolnym, długo myślącym.
- Pamiętać, że jestem jedną z ważniejszych osób w jego życiu, że moje cechy, mój charakter są dla niego wzorem, który może potem naśladować.
- Zawsze mieć w pamięci to, że razem idziemy przez życie i że moje dziecko jest dla mnie unikalnym darem od Boga.

Po części oficjalnej wszyscy zostali zaproszeni na smaczny poczęstunek<sup>190</sup>.

Arnold van Gennep, podchodząc do problemu rytuału (od tego, co społeczne do innych form *sacrum*) inaczej niż E. Durkheim (od *sacrum* do tego, co społeczne), w sposób opisowy podsumowuje swoje rozwa-

---

190 <http://sp7opole.wodip.opole.pl/pasowanie.html>, stan z 28.07.2010.

żania na temat obrzędu w następujący sposób: „Obrzęd, czyli akt społeczny, nie ma w sobie wartości ani sensu, określonych raz na zawsze, ale zmienia wartość i sens w zależności od aktów, które go poprzedzają i po nim następują. Nasuwa się stąd wniosek, że chcąc zrozumieć obrzęd, instytucję czy sposób postępowania, nie należy arbitralnie wyrywać ich z całości ceremonialnej, prawnej czy technicznej, której są częścią, ale przeciwnie, zawsze trzeba rozważać każdy element całości w jego relacjach z wszystkimi jej elementami”<sup>191</sup>.

Szkoła i nauczyciele udostępniają oraz organizują „przestrzeń fizyczną” oraz „symboliczną” dzięki własnej kompetencji przestrzennej.

Terminem „kompetencja przestrzenna” określa się zdolność osoby do świadomego wpływania na otoczenie poprzez określone aranżowanie przestrzeni i wykorzystywanie tej umiejętności do osiągnięcia zamierzonych celów, bez uszczerbku dla otoczenia, innych osób i dla siebie samego (regulowanie aktywności fizycznej, poznawczej, werbalnej, twórczej, społecznej). Przestrzeń fizyczną tworzą w szkole:

- przestrzeń dydaktyczna ogólna wyposażona w meble, przybory sportowe, zabawki i pomoce dydaktyczne (sale zajęć dla dzieci),
- przestrzeń specjalistyczna (sala gimnastyczna, pracownia logopedyczna, stołówka, kuchnia, toalety itp.),
- przestrzeń wielofunkcyjna (aula, hole) przeznaczona na spotkania, zebrania czy zabawy okolicznościowe,
- przestrzeń komunikacyjna (ciąg korytarzy i szlaków łączących pomieszczenia szkoły),
- przestrzeń administracyjna (gabinet dyrektora, sekretariat).

Przestrzeń symboliczną osoby w niej przebywające (pracujące) traktują jako „wartość”, ale nie w sensie ekonomicznym, lecz w znaczeniu ogólniejszym, że nią „władają”. Wymiar ten jest zaznaczany przez uczucia, emocje i wartości. Określanie wagi pełnionej roli dokonuje się tu poprzez umowne (bywa też, że niewidoczne) dzielenie przestrzeni na przestrzeń przynależną nauczycielowi i uczniowi (strefa ławek, strefa biurka, ustawione tradycyjnie) lub dzielenie się nią bez wydzielania ta-

---

191 M. Segalen, op. cit., s. 40.

kich stref (dopuszcza się inne możliwe ustawienia stolików, w zależności od potrzeb wynikających z organizacji i przebiegu zajęć), wskazywanie miejsca przynależnego danej osobie (stolik, biurko) lub równoważność miejsc i osób przy nich siedzących.

Ograniczenia mogą dotyczyć wyłącznie przestrzeni trwałej, której nie jesteśmy w stanie zmienić (wielkości powierzchni i kształtu sali, liczby, rozmiaru i rozmieszczenia okien, usytuowania drzwi).

Kształtowanie przestrzeni półotrwałej dotyczy: liczby i wielkości mebli, miejsca położenia dywanów, rodzaju zabawek, a przede wszystkim – rozmieszczenia przedmiotów i sprzętów oraz kącików zajęć. To właśnie elementy przestrzeni półotrwałej mogą tworzyć w sali miejsca sprzyjające określonym zajęciom, które są bardziej lubiane i częściej niż inne wykorzystywane przez dzieci. Albo przeciwnie, sposób ustawienia mebli może sprawić, że wydzielona przez nie przestrzeń nie będzie zachęcać do aktywności. Niezwykle ważnym elementem, który sprawia, że dzieci czują się w klasie jak u siebie w domu, jest stworzenie im możliwości zagospodarowania i ozdabiania sali według własnego pomysłu.

Już pierwsze chwile pobytu w szkole powiadają dzieciom i rodzicom, jakie są możliwości dydaktyczne klasy, a jakie jej naturalne ograniczenia. Czy podjęto właściwe kroki dla wzmocnienia dobrego przebiegu uczenia się i zabaw, czy pomyślano o zachowaniu wyważonych relacji między dziećmi a nauczycielką? Takie spostrzeżenia są ważne nie tylko dla pracującego tu nauczyciela, który w sposób świadomy może kierować się własnymi kompetencjami przestrzennymi i zagospodarowywać salę tak, aby służyła dzieciom i czuły się w niej dobrze, ale i dla przebywających w klasie uczniów<sup>192</sup>. Klasy I–III mają w szkole wydzieloną przestrzeń (np. piętro), która przynależy wyłącznie do nich, a nauczyciele kreują przestrzeń fizyczną i symboliczną, bywa, że przy współudziale dzieci.

Elastyczność w organizacji czasu pozwala na: dostosowanie się do potrzeb i możliwości percepcyjnych uczniów uczestniczących w zajęciach, logiczne dzielenie treści na mniejsze fragmenty, uwzględnianie

---

192 M. Falkiewicz-Szult, *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 111-142.

indywidualnego tempa pracy każdej z osób, preferencji sensorycznych czy inteligencji wielorakich<sup>193</sup>.

### 3. CELE I ZADANIA SZKOŁY Z UWZGLĘDNIENIEM DZIECI SZEŚCIOLETNICH WEDŁUG DOKUMENTÓW MINISTERSTWA EDUKACJI NARODOWEJ

Uwzględniając kontekst rozwojowy, kulturowo-społeczny, edukacyjny oraz materialno-przestrzenny starano się „zachować spójność celów i treści kształcenia na styku edukacji przedszkolnej i edukacji w klasach początkowych, a potem edukacji pierwszego i drugiego etapu edukacyjnego”<sup>194</sup>.

Powodami dla których w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* wyodrębniono klasę I, stał się więc nie tylko fakt, iż do szkół podstawowych trafia (zgodnie z decyzją MEN) coraz więcej sześciolatków, które dotychczas przynależały organizacyjnie do takiej instytucji edukacyjnej, jaką jest przedszkole, ale i konieczność zaakcentowania „ciągłości procesu edukacji rozpoczętego w przedszkolu i kontynuowanego w szkole podstawowej. Chodziło też o uwzględnienie możliwości ucznia klasy I, a także o właściwe rozmieszczenie treści nauczania w ramach I etapu edukacyjnego”<sup>195</sup>.

Celem edukacji wczesnoszkolnej uczyniono „wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym”<sup>196</sup>. Za ważne uznano takie wychowanie, dzięki któremu dziecko w miarę swoich możliwości będzie przygotowane do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą. W myśl treści omawianego dokumentu powinno się zadbać o to, by odróżniało ono „dobro

---

193 Zob. H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2002.

194 E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna – nowe podstawy programowe. Konferencje szkoleniowe poświęcone szczegółowej analizie celów, treści i warunków kształcenia dzieci we wszystkich obszarach edukacyjnych*, s. 3, <http://reformaprogramowa.men.gov.pl>, stan z 28.03.2010.

195 *Podstawa programowa z komentarzami...*, s. 39.

196 Ibidem.

od zła, by było świadome przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz rozumiało konieczność dbania o przyrodę. Równocześnie ma się dążyć do ukształtowania systemu wiadomości i umiejętności potrzebnych dziecku, aby poznawało i rozumiało świat, radziło sobie w codziennych sytuacjach oraz mogło z powodzeniem kontynuować naukę w klasach IV–VI szkoły podstawowej<sup>197</sup>.

Zgodnie z poczynionymi wyżej założeniami za zadania szkoły uznano<sup>198</sup>:

- realizowanie programu nauczania skoncentrowanego na dziecku, na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się,
- respektowanie trójpodmiotowości oddziaływań wychowawczych i kształcących: uczeń – szkoła – dom rodzinny,
- rozwijanie predyspozycji i zdolności poznawczych dziecka,
- kształtowanie u dziecka pozytywnego stosunku do nauki oraz rozwijanie ciekawości w poznawaniu otaczającego świata i w dążeniu do prawdy,
- poszanowanie godności dziecka; zapewnienie dziecku przyjaznych, bezpiecznych i zdrowych warunków do nauki i zabawy, działania indywidualnego i zespołowego, rozwijania samodzielności oraz odpowiedzialności za siebie i najbliższe otoczenie, ekspresji plastycznej, muzycznej i ruchowej, aktywności badawczej, a także działalności twórczej,
- wyposażenie dziecka w umiejętność czytania i pisania, w wiadomości i sprawności matematyczne potrzebne w sytuacjach życiowych i szkolnych oraz w rozwiązywaniu problemów,
- dbałość o to, aby dziecko mogło nabywać wiedzę i umiejętności potrzebne do rozumienia świata, w tym zagwarantowanie mu dostępu do różnych źródeł informacji i możliwości korzystania z nich,

---

197 Ibidem, s. 40.

198 *Podstawa programowa kształcenia...*, s. 4.

- sprzyjanie rozwojowi cech osobowości dziecka koniecznych do aktywnego i etycznego uczestnictwa w życiu społecznym.

W dokumencie MEN dotyczącym problematyki konferencji szkoleniowych dla nauczycieli<sup>199</sup> jednoznacznie wskazano na zachowanie ciągłości edukacyjnej w określeniu każdego zakresu edukacji realizowanej w klasie I. Przy nazwie szkolnej dla większej czytelności umieszczono także odpowiednik z wychowania przedszkolnego. Posługując się *Podstawą programową kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* wydzielamy następujące obszary<sup>200</sup>:

1. Edukacja polonistyczna – Wspomaganie rozwoju umysłowego w zakresie wypowiedania się. Dbalność o kulturę języka. Początkowa nauka czytania i pisania. Kształtowanie umiejętności wypowiedania się w małych formach teatralnych.
2. Język obcy nowożytny – Wspomaganie dzieci w porozumiewaniu się z osobami, które mówią innym językiem.
3. Edukacja muzyczna – Wychowanie do odbioru i tworzenia muzyki: śpiewanie i muzykowanie, słuchanie i rozumienie.
4. Edukacja plastyczna – Poznawanie architektury, malarstwa i rzeźby. Wyrażanie własnych myśli i uczuć w różnorodnych formach plastycznych. Przygotowanie do korzystania z medialnych środków przekazu.
5. Edukacja społeczna – Wychowanie do zgodnego współdziałania z rówieśnikami i dorosłymi.
6. Edukacja przyrodnicza – Wychowanie do zrozumienia i poszanowania przyrody żywej i nieożywionej.
7. Edukacja matematyczna – Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz kształtowanie wiadomości i umiejętności matematycznych dzieci.
8. Zajęcia komputerowe.
9. Zajęcia techniczne – Wychowanie do techniki (poznawanie urządzeń, obsługiwanie i szanowanie ich) i działalności konstrukcyjnej dzieci.

---

199 E. Gruszczyk-Kolczyńska, op. cit., s. 4.

200 *Podstawa programowa z komentarzami...*

10. Wychowanie fizyczne – Kształtowanie sprawności fizycznej dzieci i edukacja zdrowotna.
11. Etyka – Przybliżanie dzieciom ważnych wartości etycznych na podstawie baśni, bajek i opowiadań, a także obserwowanie życia codziennego.

#### 4. WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE, OBOWIĄZEK PRZEDSZKOLNY I SZKOLNY W POLSCE – KIERUNKI ZMIAN W PRAWIE

##### Wychowanie przedszkolne i obowiązek przedszkolny

Zgodnie z tekstem ustawy o systemie oświaty ze zmianami wynikającymi z ustawy z dnia 19 marca 2009 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw<sup>201</sup> (dalej w tekście zwanej ustawą) wskazano m.in. na przedszkola (w tym z oddziałami integracyjnymi, specjalne oraz inne formy wychowania przedszkolnego) i szkoły podstawowe jako instytucje, które obejmuje polski system oświaty<sup>202</sup>. Przewidziane jest, iż wychowanie przedszkolne może być realizowane w następujących formach: w przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz w innych formach wychowania przedszkolnego<sup>203</sup>. „Inne formy wychowania przedszkolnego” to<sup>204</sup>:

- zespoły wychowania przedszkolnego – gdzie zajęcia są prowadzone w niektóre dni tygodnia,
- punkty przedszkolne, gdzie zajęcia są prowadzone codzienne.

Zajęcia wychowania przedszkolnego w zespołach i punktach mogą być prowadzone w grupach liczących od 3 do 25 dzieci.

We wszystkich „innych formach edukacji przedszkolnej” istnieje obowiązek realizowania *Podstawy programowej wychowania przedszkol-*

---

201 Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r. ze zmianami wynikającymi z ustawy z 19 marca 2009 r., Dz. U. nr 56, poz. 458.

202 Ibidem, rozdział 1, art. 2, pkt. 1 i 2, s. 2.

203 Ibidem.

204 *Jak organizować edukację przedszkolną w nowych formach. Informator*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2008, s. 26.

nego. Minimalny dzienny wymiar zajęć prowadzonych w zespole lub punkcie, w czasie których jest realizowana *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego* lub wybrane części tej podstawy, wynosi 3 godziny. Minimalny tygodniowy wymiar zajęć określono na 12 godzin.

Wzmiankowana ustawa określa, iż wychowaniem przedszkolnym obejmuje się dzieci „od początku roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 3 lata, do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 6 lat”<sup>205</sup>. Dyrektor przedszkola „w szczególnie uzasadnionych przypadkach ma możliwość przyjęcia dziecka, które ukończyło 2,5 roku”<sup>206</sup>.

Od 1 września 2011 roku obowiązkiem przedszkolnym objęte będą dzieci pięcioletnie, które dzięki temu obowiązkowi odbędą roczne przygotowanie przedszkolne w jednej z przewidzianych przez ustawodawcę form wychowania przedszkolnego. Dotyczy to dzieci zdrowych, niepełnosprawnych i z upośledzeniem umysłowym z niepełnosprawnościami sprzężonymi. Obowiązek ten rozpoczynać się będzie „z początkiem roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 5 lat”<sup>207</sup>. Droga dziecka do którejkolwiek formy wychowania przedszkolnego nie powinna przekraczać 3 kilometrów. Jeśli jednak przekracza tę odległość, do obowiązku gminy należy zapewnienie bezpłatnego transportu, opieki nad dzieckiem podczas jego przewozu lub zwrot kosztów przejazdu dziecka i opiekuna środkiem komunikacji publicznej, w sytuacji gdy dowożenie zapewniają rodzice<sup>208</sup>.

Zapewnienie warunków do realizacji obowiązku przedszkolnego jest zadaniem własnym gminy. Natomiast rodzice dzieci pięcioletnich zobowiązani są ustawą (od 1 września 2011 roku) do dopełnienia czynności związanych ze zgłoszeniem dziecka do przedszkola, oddziału przedszkolnego w szkole lub innej formy wychowania przedszkolnego. Powinni zapewnić regularne uczęszczanie dziecka pięcioletniego na zajęcia

---

205 Ibidem, rozdział 2, art. 14, ust. 1, s. 19.

206 Ibidem, s. 20.

207 Ibidem, s. 20-21.

208 Ibidem, s. 21.



oraz informować (w terminie do 30 września każdego roku) dyrektora szkoły podstawowej w obwodzie, w którym dziecko mieszka, o realizacji obowiązku przedszkolnego<sup>209</sup>.

Z kolei dyrektorzy publicznych i niepublicznych przedszkoli i szkół podstawowych, w których zorganizowano oddziały przedszkolne, oraz nauczyciele pracujący w tych placówkach i innych formach wychowania przedszkolnego, są zobowiązani do powiadamiania dyrektora szkoły, w obwodzie której dziecko mieszka, o spełnianiu przez dziecko obowiązku przedszkolnego (od 1 września 2011 roku). Kontrolowanie spełniania obowiązku przedszkolnego należy i nadal należeć będzie do dyrektora szkoły, w obwodzie której mieszka dziecko<sup>210</sup>.

W przypadku dzieci powyżej szóstego roku życia (a posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego) mogą być one objęte wychowaniem przedszkolnym nie dłużej niż do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym kończą osiem lat (do 1 września 2012 roku. Ustawa zapewnia taką możliwość dzieciom do lat dziesięciu).

### **Obowiązek szkolny**

W analizowanej ustawie z dniem 1 września 2012 roku stwierdzenie, iż nauka jest obowiązkowa do ukończenia 18. roku życia, zostaje utrzymane. Natomiast decyzja, iż obowiązek szkolny dziecka rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy siedem lat<sup>211</sup>, ulegnie zmianie. Obowiązek szkolny rozpoczynać się będzie w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy sześć lat oraz (jak dotychczas) trwać będzie do ukończenia gimnazjum, nie dłużej niż do ukończenia osiemnastego roku życia<sup>212</sup>.

---

209 Ibidem, s. 23.

210 Ibidem.

211 Ustawa o systemie..., s. 24.

212 Ibidem.

Tak więc analizowana ustawa wprowadza od 1 września 2012 roku obowiązek szkolny dla dzieci sześciolatkich.

### **Okres przejściowy**

W latach poprzedzających wprowadzenie obowiązku szkolnego dla dzieci sześciolatkich, tj. w latach 2009/2010, 2010/2011 i 2011/2012, decyzję o rozpoczęciu edukacji dziecka w wieku lat sześciu podejmą rodzice i dyrektor szkoły. Warunkiem przyjęcia dziecka do szkoły w tym okresie jest: a) posiadanie przez szkołę odpowiednich warunków organizacyjnych, a także b) wcześniejsze objęcie dziecka wychowaniem przedszkolnym w roku poprzedzającym rozpoczęcie nauki w szkole. W przypadku gdy dziecko nie uczęszczało do przedszkola, wymagana będzie opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej, w której to jej pracownicy ustosunkują się do możliwości rozpoczęcia spełniania obowiązku szkolnego przez to dziecko jako sześciolatka<sup>213</sup>.

Od 1 września 2009 roku w przedszkolach i innych formach wychowania przedszkolnego (obok już funkcjonujących) zaczęły być realizowane także nowe programy wychowania przedszkolnego, zakładające lepsze dostosowanie się do indywidualnych potrzeb każdego dziecka<sup>214</sup>.

---

213 *Nowelizacja Ustawy o Systemie Oświaty w Pigułce*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2009, s. 1.

214 *Ibidem*.

## ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE I ORGANIZACJA BADAŃ

### 1. KONCEPCJA METODOLOGICZNA WŁASYCH BADAŃ EMPIRYCZNYCH

Prezentowana praca koncentruje się na poznaniu oczekiwań sześciolatków i ich rodziców w stosunku do szkoły przed podjęciem przez te dzieci obowiązku szkolnego oraz obrazu szkoły tychże dzieci po półrocznym uczęszczaniu do niej. Ramy teoretyczne podkreślają istotny udział rodziców i nauczycieli przedszkoli oraz innych osób znaczących w budowaniu oczekiwań dzieci względem szkoły i wspieraniu ich w niej<sup>1</sup>. Z polskich badań prowadzonych nad adaptacją dziecka do szkoły wynika, iż większość pierwszoklasistów (siedmiolatków) cieszy się ze statusu ucznia klasy pierwszej. Zadowolenie to kojarzy się, zdaniem D. Klus-Stańskiej, z pełnieniem roli społecznej ucznia, z uczeniem się czytania i pisania, wejściem w grono rówieśników oraz z potrzebą kontaktów społecznych oraz atrybutami zewnętrznymi przypisanymi uczniom: noszeniem tornistra czy otrzymywaniem ocen<sup>2</sup>. Z kolei konteksty szkol-

---

1 P. Coleman, J. Collinge, Y. Tabin, *Learning Together: The Student / Parent / Teacher Triad*, "School Effectiveness and School Improvement" 1996, Vol. 7, Iss. 4; J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2009; D. Klus-Stańska, *Dyskurs pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne sp. z o. o., Warszawa 2009.

2 D. Klus-Stańska, *Adaptacja szkolna siedmiolatków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2004, s. 53-56.

ne potraktowano jako cechy szkoły w trakcie zmiany<sup>3</sup>. Czy oczekiwania dzieci względem szkoły zostały spełnione (spełniają się)?

Mając na uwadze tempo przemian dokonujących się w polskim systemie oświaty – dookreślających (w okresie przejściowym realizacji obowiązku szkolnego przez sześciolatki) rodzaj i zakres oczekiwań oraz możliwości ich spełnienia – wydaje się, że opracowanie to odpowiada pilnym potrzebom w wymiarze indywidualnym oraz społecznym. Dyskusje dotyczące obniżenia wieku obowiązku szkolnego, toczące się oficjalnie od 2008 roku, nie pozostają bez wpływu na oczekiwania dzieci o rok młodszych niż te badane przez D. Klus-Stańską w 2004 roku.

W przyjętej procedurze badawczej (w badaniach typu eksploracyjno-diagnostycznego) stosowano się do wytycznych metodologicznych, charakterystycznych dla nauk pedagogicznych<sup>4</sup>. Diagnoza w badaniach pedagogicznych rozumiana jest przede wszystkim jako „poznawanie ukrytych własności faktów (ludzi, zdarzeń, sytuacji) z ich objawów na podstawie uogólnień wiążących własności z objawami”<sup>5</sup>. Specyfiką badań pedagogicznych jest to, iż „fakt” oprócz własności widocznych posiada własności ukryte. Z przejawów obserwowalnych lub z wypowiedzi introspekcyjnych badanych osób można wydedukować te ukryte własności<sup>6</sup>. „Odkrywanie i ustalanie faktów, ich własności widocznych i ukrytych oraz wykrywanie zasad ich funkcjonowania – to główny cel diagnozy. (...) Drugim celem diagnozy jest klasyfikacja faktów oraz ustalanie ich frekwencji (częstotliwość, nasilenie)”<sup>7</sup>. Cele badań zostały przyporządkowane kolejnym etapom badań typu eksploracyjno-diagnostycznego<sup>8</sup>, podjętych z zamiarem zgromadzenia pewnej wiedzy

---

3 B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkoły czy gotowość dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2000, nr 1.

4 M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.

5 B. Żechowska, *Wybrane metodologiczne wzory badań empirycznych w pedagogice*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1983, s. 63-64.

6 Ibidem, s. 64.

7 Ibidem.

8 Ibidem, s. 63-67.

o danych zjawiskach (faktach) oraz ich uwarunkowaniach. Charakter badań (ilościowy i jakościowy) wyznaczył więc podstawowe cele<sup>9</sup>.

## 2. CELE BADAŃ, PROBLEMY I HIPOTEZY BADAWCZE

Przyjęto następujące cele:

- zbadanie oczekiwań sześciolatków w stosunku do szkoły, w której będą odbywać obowiązek szkolny,
- poznanie oczekiwań rodziców sześciolatków w stosunku do szkoły,
- dokonanie opisu działań podejmowanych przez rodziców i nauczycieli w stosunku do sześciolatków, aby przekazać pozytywny obraz szkoły,
- zbadanie wypełnienia oczekiwań siedmiolatków w stosunku do szkoły po półrocznym pobycie w niej.

Tak więc na tym etapie dokonano eksploracji i identyfikacji (rozpoznania) pewnych zjawisk uznanych za potencjalne zmienne niezależne główne (informacje czerpane przez sześciolatki od innych znaczących osób – z rodziny i przedszkola oraz doświadczenia własne dzieci jako uczniów) i uboczne (środowiskowe), które mogą, lecz nie muszą warunkować zachodzenie danego zjawiska, tj. zmiennej zależnej (wyobrażenia o szkole i realny obraz szkoły). Zmiennych niezależnych, pośredniczących i zależnych, poszukiwano odwołując się także do innych badań i teorii.

Następnie zrealizowano drugi cel badań, jakim była klasyfikacja faktów i ustalenia ich frekwencji. Zastosowano różne metody i techniki badawcze zalecane na tym etapie analiz. Posłużono się metodą sondażu diagnostycznego oraz techniką ankiety i wywiadu<sup>10</sup>, opracowano statystycznie i opisowo dane dotyczące oczekiwań sześciolatków i ich rodziców wobec szkoły oraz oceny stanu faktycznego sytuacji szkolnej dokonanej z perspektywy samych dzieci.

---

9 H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971, s. 264 i nast.; M. Łobocki, op. cit., s. 55 i nast.

10 T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.

Ze wskazanych w pracy celów wynikają następujące problemy główne (G), jak również problemy szczegółowe (S):

- G1. Czego oczekują sześciolatki od szkoły przed pójściem do niej?
  - S1.1. Co składa się na obowiązki ucznia zdaniem sześciolatków?
  - S1.2. Jakie są wyobrażenia sześciolatków o funkcjonowaniu uczniów i nauczycieli w szkole?
  - S1.3. Czy badane dzieci wyrażą chęć pójścia do szkoły?
- G2. Jakie są oczekiwania rodziców sześciolatków w stosunku do szkoły w zakresie zadań, które powinna spełniać szkoła?
  - S2.1. Jakie są motywy uczęszczania dziecka do szkoły oraz obowiązki ucznia zdaniem rodziców badanych sześciolatków?
  - S2.2. Jaka jest wiedza rodziców sześciolatków o szkole?
  - S2.3. Czy rodzice sześciolatków wyrażą chęć posłania własnego dziecka do szkoły?
- G3. Jakie informacje o szkole przekazywane są przez rodziny dzieciom?
- G4. Jakie informacje o szkole przekazywane są sześciolatkom przez przedszkole, do którego uczęszczają przyszli uczniowie?
- G5. Jaki jest obraz szkoły po półrocznym pobycie w niej siedmiolatków?
- G6. Czy uczniowie klasy pierwszej wyrażą chęć pozostania w szkole?

### 3. OPIS NARZĘDZI BADAWCZYCH

Zastosowano cztery narzędzia badawcze: kwestionariusz ankiety skierowanej do rodziców sześciolatków, kwestionariusz ankiety skierowanej do nauczycieli pracujących w przedszkolach oraz dwa kwestionariusze wywiadu z dziećmi.

#### *Kwestionariusz ankiety skierowany do rodziców sześciolatków*

Kwestionariusz składa się z 16 pytań, w tym z 14 otwartych i 2 zamkniętych.

Pytania otwarte pozwalają na zebranie informacji na temat wiedzy rodziców, dotyczącej funkcjonowania szkoły i dziecka w szkole.

I tak pytania 1–2 dotyczą wiedzy o motywach uczęszczania dziecka do szkoły. Pytania 3–4 pozwalają na uzyskanie informacji na temat wiedzy o nauczycielskich obowiązkach w szkole. Z kolei pytania 5–7a są źródłem wiedzy na temat klasy szkolnej, a 8–9 umożliwiają ustalenie ogólnej wiedzy na temat szkoły. Pytania 10–13 określają obszar wiedzy rodziców o szkolnych, uczniowskich obowiązkach. Odpowiedź na pytanie 14 pozwala na rozpoznanie stosunku dziecka do szkoły (zdaniem rodziców) i zidentyfikowanie tego, czym chciałoby się zająć, o ile do szkoły nie chciałoby chodzić.

W pierwszym pytaniu zamkniętym (nr 15) należy wybrać 5 najważniejszych zadań szkoły (z 14 wymienionych) i ponumerować od 1 (najważniejsze zadanie szkoły) do 5 (najmniej ważne zadanie szkoły). W drugim pytaniu zamkniętym (nr 16) należy wybrać 3 informacje o szkole przekazywane dzieciom, z 8 wymienionych, bądź dopisać inną, nieprzewidzianą przez badacza.

### *Kwestionariusz ankiety skierowany do nauczycieli przedszkoli*

Ankieta zawiera pytanie umożliwiające ustalenie treści informacji na temat szkoły, przekazywanych przez nauczycieli z przedszkola, do którego uczęszczają badane sześciolatki. Należy wybrać 3 przekazywane informacje o szkole z 8 wymienionych bądź dopisać inne, nieprzewidziane przez badacza.

### *Kwestionariusz wywiadu skierowany do sześciolatków – przedszkolaków (nr 1)*

Kwestionariusz nr 1 służy zbadaniu dzieci sześciolatków. Składa się z 16 pytań, które pogrupowane są według sześciu obszarów. Pytania 1–2 pozwalają na określenie motywów uczęszczania dzieci do szkoły. Pytania 3–4 dotyczą wyobrażeń na temat nauczyciela. Pytania 5–8 pozwalają na charakterystykę wyobrażeń na temat klasy. Wyobrażenia na temat szkoły można ustalić dzięki pytaniom 9–11. Pytania 12–15 dotyczą wyobrażeń na temat obowiązków ucznia, a stosunek do szkoły badanych sześciolatków można ustalić dzięki pytaniu 16.

## *Kwestionariusz wywiadu skierowany do siedmiolatków – uczniów (nr 2)*

Kwestionariusz nr 2 wywiadu służy zbadaniu dzieci siedmioletnich po ich półrocznym pobycie w szkole. Składa się z 17 pytań, które pogrupowano według takich obszarów jak w Kwestionariuszu wywiadu nr 1. Pytania 1–2 dotyczą rzeczywistych motywów uczęszczania siedmiolatków do szkoły. Pytania 3–4 pozwalają na orientację w uczniowskim obrazie nauczyciela. Informacje na temat obrazu klasy zawierają odpowiedzi na pytania 5–8, a obraz szkoły pytania 9–12. Rzeczywistą wiedzę na temat obowiązków ucznia zawierają odpowiedzi na pytania 13–16. Stosunek do szkoły określa odpowiedź na pytanie 17.

### **4. PROCEDURA I ORGANIZACJA BADAŃ**

Badania przeprowadzono w najstarszych grupach przedszkolnych, tworzonych przez dzieci sześćioletnie, pod koniec ich pobytu w przedszkolach lub grupach przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz tych samych dzieci pod koniec pierwszego półrocza nauki w klasie I. Badania trwały na przełomie maja i czerwca 2005 oraz lutego i marca 2006 (dla 50 dzieci) oraz na przełomie maja i czerwca 2009 oraz stycznia i lutego 2010 roku (dla 55 dzieci)<sup>11</sup>.

Na ich przeprowadzenie uzyskano zgodę dyrektorów przedszkoli, a później szkół podstawowych, w których dzieci realizowały obowiązek szkolny oraz ich rodziców. Dyrektorom placówek okazano narzędzia badawcze i omówiono sposób, w jaki przeprowadzone zostaną badania. Po spotkaniu informacyjnym wyrażali oni zgodę na ich przeprowadzenie. Również rodzice badanych dzieci po poinformowaniu ich o celu badań wyrażali na nie zgodę. Wszyscy dyrektorzy oraz rodzice, do których skierowano prośbę zgodzili się na badania.

---

<sup>11</sup> Badania zostały wykonane w przedszkolach i szkołach przez Justynę Czarnecką oraz Wioletę Juchniewicz w ramach realizacji fragmentu projektu badawczego, opracowanego przez Elżbietę Jaszczyszyn, a realizowanego podczas trwania seminarium magisterskiego.



Zbadanie oczekiwań dzieci w stosunku do szkoły było prowadzone indywidualnie, przed południem (aby zminimalizować zmęczenie dzieci i prowadzącego), w specjalnie do tego celu udostępnianych pomieszczeniach (np. gabinet logopedyczny, gabinet dyrektora, wolna klasa). Zadbano o to, aby informując dzieci o uczestniczeniu przez nie w badaniach, użyto wyrażenia „rozmowa” zamiast „badanie”. Słowo „badanie” mogłoby być kojarzone przez dzieci z wizytą lekarską, co w wielu przypadkach mogłoby spowodować odmowę uczestnictwa w spotkaniach. Pamiętano także o nawiązaniu dobrego kontaktu z każdym dzieckiem poprzez przedstawienie się imieniem oraz zadanie kilku pytań o charakterze neutralnym. Osiągnięto w ten sposób pozytywną motywację do badań<sup>12</sup>. Po zaprezentowaniu zadania dziecko miało możliwość zapytania, a badający objaśnienia mu tego, czego nie zrozumiało. Czas badań określano na 10 do 20 minut. W trakcie badania nauczycielki organizowały dzieciom działania, aby powstrzymywać wymianę między nimi informacji na temat tego, czego dane spotkanie dotyczyło.

W tym samym czasie, co badania dzieci, przeprowadzano wywiady z nauczycielkami pracującymi z nimi. Nauczycielki chętnie udzielały odpowiedzi oraz udostępniały dzienniki zajęć, aby uzyskać potrzebne informacje o dziecku.

## 5. CHARAKTERYSTYKA TERENU BADAŃ I BADANEJ GRUPY

W badaniach wzięło udział 105 dzieci, w tym 56 chłopców (53,34%) i 49 dziewcząt (46,66%) oraz 16 nauczycielek pracujących w przedszkolach lub oddziałach przedszkolnych przy szkołach podstawowych.

50 dzieci (47,62%) uczęszczało do przedszkoli w dużym mieście (Białystok), 26 dzieci (24,76%) w małym mieście (Augustów) i 29 dzieci (27,62%) w oddziałach przy szkołach podstawowych na wsi (gmina Sztabin<sup>13</sup>). Przyjęto, że w dniu rozpoczęcia badań w przedszkolach i szkołach

---

12 Zob. M. Łobocki, op. cit., s. 189-190.

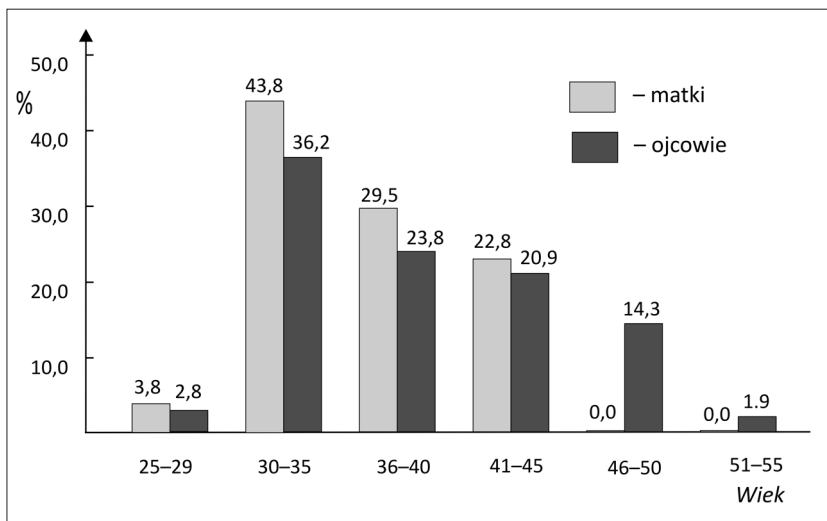
13 Województwo podlaskie jest obszarem, gdzie jest bardzo mało przedszkoli. Sytuacja ta jest tłumaczona powodami ekonomicznymi i demograficznymi.

Tabela 1. Wykształcenie rodziców badanych dzieci

Płeć		Wykształcenie			
		wyższe	średnie	zawodowe	podstawowe
Kobieta	L	41	38	17	8
	%	19,5	18,1	8,1	3,8
Mężczyzna	L	42	28	26	10
	%	20,0	13,3	12,4	4,8
Ogółem	L	83	66	43	18
	%	39,5	31,4	20,4	8,6

Źródło: badania własne.

Wykres 1. Wiek badanych rodziców



Źródło: badania własne.

podstawowych miano do czynienia z grupą homogeniczną wiekowo (sześciolatki, siedmiolatki). Średnia wieku badanych dzieci w momencie rozpoczęcia badań w przedszkolach to 6,38, a w szkołach 7,4 roku.

Określono poziom wykształcenia 210 rodziców badanych dzieci, wśród których 106 osób (50,5%) to mężczyźni, a 104 osoby (49,5%) to kobiety. Na pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety skierowanej do rodziców odpowiadała połowa z nich – 105 osób.

Wszystkie nauczycielki pracujące z sześciolatkami legitymowały się wykształceniem wyższym magisterskim. Wśród nich 5 (31,2%) to osoby z niewielkim stażem (przepracowały w zawodzie nie więcej niż 5 lat), 1 osoba (6,2%) przepracowała 8 lat, 5 nauczycielek (31,2%) legitymowało się ponad 16-letnim stażem, a pozostałych 5 (31,2%) przepracowało dłużej niż 21 lat.

## OCZEKIWANIA SZEŚCIOLATKÓW W STOSUNKU DO SZKOŁY, W KTÓREJ BĘDZIE REALIZOWANY OBOWIĄZEK SZKOLNY

### 1. PRZYPUSZCZALNE POWODY UCZĘSZCZANIA DO SZKOŁY

Sześciolatki zapytane o powód, dla którego dzieci uczęszczają do szkoły, za najważniejszy uznały czynność uczenia się oraz wytypowały i nazwały proces, jakiemu podlegają uczniowie w systemie szkolnym (nabywanie mądrości).

Jednocześnie dzieci wskazywały na zadania szkoły w zakresie stworzenia warunków do opanowania dyscyplin szczegółowych (czytanie i pisanie) oraz funkcjonowania społecznego, polegającego ich zdaniem na umiejętności podporządkowania się regułom zachowania i nauczycielowi.

Pojedyncze dzieci nie znały powodów uczęszczania do szkoły. Kilko-oro wskazało na działania znane im z przedszkola i domyślało się, iż będą one możliwe do wykonywania również w szkole. Marginalnie badani wspominają o przymusie (obowiązku szkolnym).

Dzieci, zapytane o ich osobiste motywy pójścia do szkoły, wskazywały przede wszystkim na działania znane im z przedszkola. Oczekiwały, iż będą nadal w szkole uczestniczyć w sytuacjach, w których z powodzeniem je wykorzystają. Miały nadzieję na możliwość zabawy.

Badani w odniesieniu do własnej osoby na równi wskazywali na zadania szkoły w zakresie stworzenia warunków do opanowania dyscyplin szczegółowych (umiejętności czytania, pisania, głoskowania)

Tabela 2. Powody, dla których dzieci uczęszczają do szkoły

Lp.	Powody	L	%
1.	Uczenie się	62	59,0
2.	Bycie mądrym	23	21,9
3.	Uczenie się czytania i pisania	23	21,9
4.	Szkoła jako <i>fajne miejsce</i>	13	12,4
5.	Opanowanie zasad dobrego zachowania w szkole, podporządkowanie nauczycielowi	9	8,6
6.	Brak wiedzy	6	5,7
7.	Pozwolenie na bawienie się	4	2,7
8.	Działania możliwe do wykonywania w szkole, znane z przedszkola <sup>a</sup>	3	2,8
9.	Przymus	2	1,9
10.	Miły nauczyciel	1	0,9

Opis: <sup>a</sup> – malowanie, kolorowanie w zeszytcie; dane nie sumują się, ponieważ były to wybory wielokrotne.

Źródło: badania własne.

i uczenia się jako nabywania nowych kompetencji (zdobywanie wiedzy, poznawanie życia, nabycie statusu bycia mądrym i inteligentnym).

Po udzieleniu odpowiedzi dotyczące osobiście badanych, zwiększył się odsetek dzieci przyznających się do braku wiedzy na temat powodów, dla których pójść do szkoły, ale różnica między odpowiedziami na pytanie o motywacje innych dzieci (tab. 2) i odpowiedziami na pytanie o ich własne motywacje (tab. 3) nie jest istotna statystycznie ( $\chi^2 = 2,1875$ ;  $df = 1$ ;  $p = n.i.$ ). Dzieci udzielając odpowiedzi nie różniły się więc w ocenie niewiedzy dotyczącej innych sześciolatek i siebie.

W odpowiedziach dotyczących osobistych odniesień badanych nie pojawił się argument przymusu.

Dzieci u progu szkoły oceniły siebie jako posiadające mniej wiedzy niż inne dzieci, które pójść do szkoły.

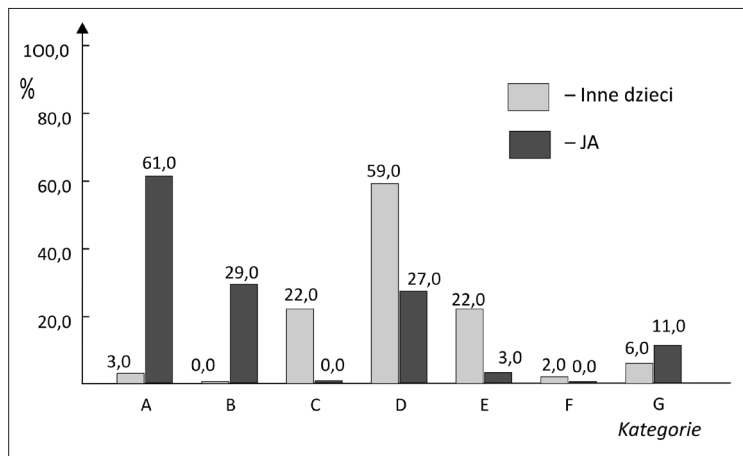
**Tabela 3. Powody, dla których badane sześciolatki pójdą do szkoły**

Lp.	Powody	L	%
1.	Działania możliwe do wykonywania w szkole, znane z przedszkola <sup>a</sup>	64	60,9
2.	Poznanwanie cyfr, liter, głosek	30	28,6
3.	Uczenie się	28	26,7
4.	Brak wiedzy	12	11,4
5.	Możliwość zabawy	8	7,6
6.	Lubienie szkoły	5	4,8
7.	Bycie mądrym	3	2,8
8.	Zdobywanie wiedzy	3	2,8
9.	Posłuszeństwo nauczycielowi	3	2,8
10.	Poznanwanie życia	2	1,9
11.	Bycie inteligentnym	1	0,9

Opis: <sup>a</sup> – malowanie, rysowanie; dane nie sumują się, ponieważ były to wybory wielokrotne.

Źródło: badania własne.

**Wykres 2. Powody, dla których inni i JA pójdziemy do szkoły**



**Legenda:** Kategorie: **A** – To samo, co w przedszkolu; **B** – Poznanwanie cyfr, liter, głosek; **C** – Nauka czytania i pisania; **D** – Uczenie się; **E** – Bycie mądrym; **F** – Przymus; **G** – Brak wiedzy.

Źródło: badania własne.

## 2. WYOBRAŻENIA SZEŚCIOLATKÓW NA TEMAT NAUCZYCIELA – WIZJE STANU IDEALNEGO CECH I OBOWIĄZKÓW

**Tabela 4. Określenie cech idealnego nauczyciela**

Lp.	Cechy	L	%
1.	Miły, sympatyczny	105	100,0
2.	Taki sam jak w przedszkolu	20	19,0
3.	Dobry dydaktyk	9	8,6
4.	Ładny	6	5,7
5.	Inny niż w przedszkolu	4	2,7
6.	Brak wiedzy	4	2,7
7.	Mądry	1	0,9
8.	Przyjazny	1	0,9
9.	Przypominający mamę	1	0,9

Opis: dane nie sumują się, ponieważ były to wybory wielokrotne.

Źródło: badania własne.

**Tabela 5. Obowiązki idealnego nauczyciela**

Lp.	Cechy	L	%
1.	Nauczanie	71	67,6
2.	Zezwalanie na zabawę	18	17,1
3.	Pisanie	12	11,4
4.	Brak wiedzy	10	9,5
5.	Zezwalanie na rysowanie	7	6,7
6.	Pilnowanie dzieci	6	5,7
7.	Zadawanie pytań	3	2,8
8.	Karanie	3	2,8
9.	Wydawanie poleceń	2	1,9
10.	Zadawanie pracy domowej	1	0,9

Opis: dane nie sumują się, ponieważ były to wybory wielokrotne.

Źródło: badania własne.

Dzieci wyobrażają sobie nauczyciela w klasie pierwszej jako takiego, którego cechuje przede wszystkim, jak to określały, „miły sposób bycia”. Badani wskazują tym samym na istotne miejsce tak zwanego „klimatu edukacyjnego” w nowej klasie i jego wartość dla nich jako przyszłych uczniów.

Sześciolatki przypisują nauczycielowi przede wszystkim obowiązek nauczania. Spodziewają się też, iż będzie on regulował ich tryb życia w szkole poprzez m.in. zezwalanie na zabawy, rysowanie, pytanie, karanie czy wydawanie poleceń. Kilkoro dzieci oczekuje od nauczyciela sprawowania funkcji opiekuńczej.

### 3. WYOBRAŻENIA DZIECI NA TEMAT KLASY SZKOLNEJ JAKO ŚRODOWISKA RZECZOWEGO I SPOŁECZNEGO

Istotne dla przebiegu procesu edukacyjnego są warunki, w jakich on przebiega. Miejsce nauki powinno stwarzać uczniom możliwość pełnego wykorzystania przez nich własnych możliwości. Informacje na temat oczekiwań przyszłych uczniów w analizowanym zakresie będą dla nauczyciela zorientowanego na ucznia cenną wskazówką (tab. 6).

Tabela 6. Cechy idealnej klasy jako środowiska rzeczowego

Lp.	Cechy	L	%
1.	Kolorowa	25	23,8
2.	Z dużą ilością zabawek	22	20,9
3.	Ładna	15	14,3
4.	Duża	12	11,4
5.	Taka sama jak w przedszkolu	11	10,5
6.	Brak wiedzy	6	5,7
7.	Z dużą ilością książek	5	4,8
8.	Wyposażona w... (konkretne obiekty)	5	4,8
9.	Z dużą ilością roślin	2	1,9
10.	Z dużą tablicą	2	1,9

Opis: dane nie sumują się, ponieważ były to wybory wielokrotne.

Źródło: badania własne.



Idealna klasa charakteryzuje się zestawem kolorystycznym nazwanym przez dzieci „kolorowym”, co każe sądzić, iż powinna być porównywalna pod względem zestawu barw przyjmowanych powszechnie w salach przedszkolnych, przestronna i dostarczająca wrażeń estetycznych. Ważną informacją jest wzmianka o oczekiwaniu dzieci na wyposażenie jej w zabawki, książki, meble (ławki, stoliki) czy dużą tablicę (wymienianą jako atrybut szkoły). Całości mogłaby ich zdaniem dopełniać roślinność.

Idealna klasa jako środowisko rówieśnicze celowo dobrane (według rocznika oraz miejsca zamieszkania uczniów) wyobrażana jest jako zbiór dużej liczby uspołecznionych dzieci (tab. 7). A więc oczekują, iż koledzy i koleżanki będą mili i grzeczni (przestrzegający ustalonych w klasie zasad funkcjonowania społecznego), umiejący podzielić się własnością, a wreszcie zachowujący się porównywalnie z dziećmi, z którymi widywali się w przedszkolu.

Prawie wszystkie dzieci pragną mieć przyjaciela (95 osób, 90,5%), dystans w tej sprawie zachowało 7 dzieci (6,6%), a 3 (2,9%) zadeklarowało, iż raczej mieć przyjaciela nie chce.

Tabela 7. Cechy idealnej klasy jako środowiska społecznego

Lp.	Cechy	L	%
1.	Mili, grzeczni	31	29,52
2.	Dobrzy	29	27,62
3.	Tacy sami jak w przedszkolu	23	21,90
4.	Tacy, którzy ze mną się bawią	18	17,14
5.	Od których będę mógł coś pożyczyć	11	10,48
6.	Niedokuczliwi	5	7,46
7.	Brak wiedzy	3	2,85
8.	Liczni	2	1,90
9.	Pomocni	2	1,90
10.	Tacy jak brat	1	0,95

Opis: dane nie sumują się, ponieważ były to wybory wielokrotne.

Źródło: badania własne.

Analiza tego, czym mieliby się zajmować z przyjacielem, pokazała, iż badani przede wszystkim widzą siebie i przyjaciela w zabawie, jako czynności najlepiej znanej z własnego doświadczenia i przypisywanej im rozwojowo. Wiążąc fakt uczenia się ze szkołą, wskazywali ponadto na to działanie (11 osób, 10,48%). Czas wolny z przyjacielem ze szkoły wykorzysta 17 dzieci (16,19%), a przewidywanymi formami realizacji będzie np. jazda na rowerze, gra w gry komputerowe czy oglądanie bajki. Pojedyncze dzieci przypuszczają, iż będą wzajemnie „zapraszać się do siebie” i siedzieć z przyjacielem w jednej ławce.

#### 4. IDEALNA SZKOŁA, DO KTÓREJ CHCIAŁYBY TRAFIĆ SZEŚCIOLATKI

Dzieci pytane o szkołę, w jakiej chciałyby się uczyć, wskazywały (33 osoby, 31,4%) na konkretną instytucję edukacyjną znajdującą się w ich miejscowości (w okręgu szkolnym), ale 72 z nich (68,6%) nie dokonało takiego wskazania, lecz podawało cechy, jakimi powinna się ona charakteryzować (duża, dobra, z boiskiem i salą gimnastyczną), a więc koncentrowało się na panującej atmosferze i środowisku rzeczowym.

Sześciolatki chcą w szkole przede wszystkim uczyć się (76 osób, 72,4%) oraz b a w i ć (52 osoby, 49,5%). Niektóre wskazywały dodatkowo na swoje nadzieje w zakresie realizacji konkretnych czynności (np. czytania, pisania, rysowania, sportu).

„To, co wywołuje uczucie zadowolenia, sprawia miłe wrażenie, dostarcza przyjemnych doznań”<sup>1</sup>, a więc przyjemności, jakie mogą spotkać dzieci w szkole, nie były przez sześciolatki przewidywane (71 osób, 67,6%). Pozostałe (34 osoby, 32,4%) upatrywały zadowolenia w kontaktach interpersonalnych (w przyjaźni) oraz w powszednich czynnościach szkolnych (w nauce, uczestnictwie w wycieczkach, rysowaniu, zabawie na szkolnym placu zabaw).

---

<sup>1</sup> Słownik języka polskiego, <http://sjp.pwn.pl/szukaj/przyjemnosc>, stan z 20.02.2010.

## 5. WIZJA OBOWIĄZKÓW UCZNIOWSKICH

Analizując posiadaną przez badanych wizję obowiązków, jakie przynależą uczniom, okazało się, iż z jednej strony dziecięca wiedza dotyczy „warunków wejściowych”, a więc takich, jakie powinni oni spełniać u progu szkoły oraz obowiązków uczniowskich w potocznym tego słowa znaczeniu.

Tabela 8. Warunki „wejściowe” na progu szkoły w oczach sześciolatków

Lp.	Wiedza wejściowa	L	%
1.	Dobra umiejętność czytania i pisania	70	66,7
2.	Brak wiedzy	31	29,5
3.	Obowiązek uczenia się	21	20,0
4.	Znajomość liter i cyfr	19	18,1
5.	Przestrzeganie zasad zachowania	15	14,3
6.	Nauczyciel nie pozwala na wszystko	3	2,8
7.	Posiadanie plecaka	2	1,9
8.	Obowiązek zgłaszania się do odpowiedzi poprzez podniesienie ręki	2	1,9
9.	Bycie mądrym	2	1,9
10.	Umiejętność opieki nad zwierzętami	1	0,9

Opis: dane nie sumują się, ponieważ były to wybory wielokrotne.

Źródło: badania własne.

Badani jako warunek najważniejszy wskazują umiejętność czytania i pisania jako „narzędzia” pozyskiwania wiedzy i jej przekazu w warunkach kultury piśmiennej.

Dzieci w wieku przedszkolnym są użytkownikami języka, ale nie posiadają umiejętności posługiwania się odmianą pisaną, nie posiadają piśmiennego stylu myślenia, piśmiennego stylu poznawczego. W literaturze poświęconej zagadnieniom językowym zakłada się

znaczny stopień „przedpiśmienności” języka dziecka w wieku przedszkolnym<sup>2</sup>. Osoba niepiśmienna, opanowując stopniowo reguły rządzące przekazem graficznym (tekstowym), zaczyna coraz sprawniej funkcjonować w świecie pisma. Opanowanie języka w dwóch jego odmianach – mówionej i pisanej, jest równoznaczne z opanowaniem dwóch typów myślenia (przedpiśmiennego i piśmiennego) oraz dwóch typów kultur: „kultury bezpośredniego współlbycia” oraz „kultury abstrakcyjnego dystansu”<sup>3</sup>.

Według badanych dzieci na obowiązki uczniowskie składają się poniżej wymienionych czynności:

- uczenie się (83 osoby, 79,0%),
- kolorowanie, malowanie (79 osób, 75,2%),
- uczenie się czytania, pisania i liczenia (38 osób, 36,2%),
- bawienie się na przerwach (25 osób, 23,8%),
- słuchanie nauczyciela (17 osób, 16,2%),
- nauka ortografii, czytanie książek, opowiadanie historyjek (4 osoby, 2,7%).

Sześciolatki zapytano ponadto o obowiązki, jakie należą wyłącznie do szkoły (tab. 3).

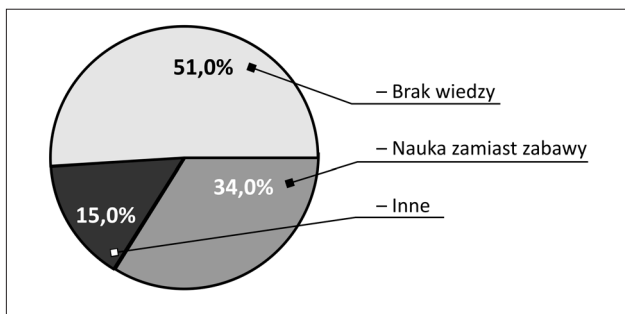
Połowa z badanych nie potrafiła wymienić takiej czynności. Pozostałe dzieci akcentowały w swoich wypowiedziach fakt wykluczenia zabawy na rzecz nauki. Pojedyncze wskazania (inne) dotyczyły nauki języka obcego, posiadania podręczników i wychodzenia na przerwę, słuchania nauczyciela oraz... „rozrabiania”.

---

2 W. J. Burszta, *Język hiperrzeczywistości – hiperrzeczywistość języka*, [w:] *Przyszłość języka*, S. Krzemień-Ojak, B. Nowowiejski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2001, s. 134.

3 A. Skudrzyk, *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i alfabetyzmie funkcjonalnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005, s. 79.

Wykres 3. Obowiązki wyłącznie przynależne szkole



Źródło: badania własne.

Takie odpowiedzi świadczyć mogą o tym, iż sześciolatki kojarzą czynności z rodzajem instytucji i przypisaną jej dominującą formą aktywności (przedszkole – zabawa; szkoła – nauka). Ale być może poszukują odpowiedzi na pytanie: Co poza uczeniem się, co jeszcze innego MNIE zaciekawia (w domyśle: zaktywizuje)?

## OCZEKIWANIA RODZICÓW W STOSUNKU DO SZKOŁY, W KTÓREJ BĘDZIE REALIZOWANY OBOWIĄZEK SZKOLNY ICH DZIECKA

### 1. POWODY POSYŁANIA DZIECI DO SZKOŁY

Zdaniem rodziców badanych dzieci najważniejszym powodem posyłania dzieci do szkoły jest możliwość zdobywania przez nie wiedzy<sup>1</sup> oraz wykształcenia<sup>2</sup> na poziomie szkoły (w obecnej chwili) podstawowej.

Niewielka grupa rodziców jako powód uznała realizację obowiązku szkolnego. Inne osoby wymieniły naukę umiejętności praktycznych: czytania i pisania, liczenia, kontakty z rówieśnikami i naukę samodzielności.

### 2. NAUCZYCIEL, JAKIEGO PRAGNĄ RODZICE

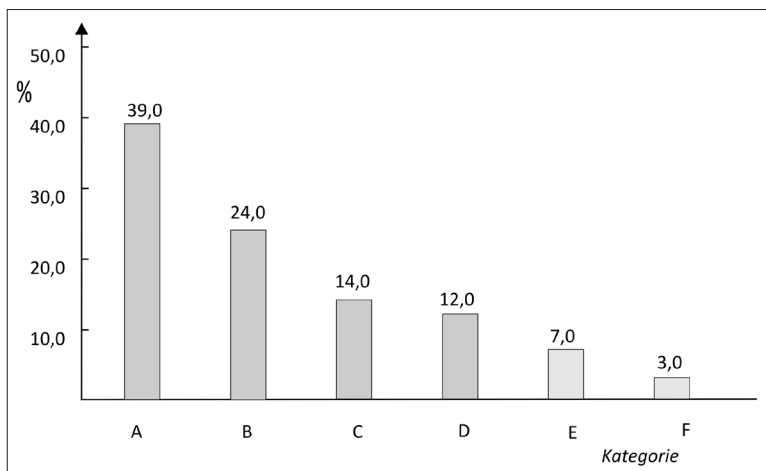
Rodzice od nauczyciela poza przygotowaniem do pracy w zawodzie oraz posiadania formalnego potwierdzenia wykształcenia oczekują od niego posiadania cech, które ułatwiają kontakty interpersonalne z dziećmi oraz będą sprzyjać ich rozwojowi osobistemu.

---

1 Według *Słownika języka polskiego* wiedza to: w znaczeniu 1. „ogół wiadomości zdobytych dzięki badaniom, uczeniu się itp.; też: zasób informacji z jakiejś dziedziny”, w znaczeniu 2. „znajomość czegoś”, <http://sjp.pwn.pl/szukaj/wiedza>, stan z 5.06.2010.

2 *Słownik języka polskiego* definiuje wiedzę, jako „zasób wiedzy określony programem danej szkoły”, <http://sjp.pwn.pl/szukaj/wykształcenie>, stan z 5.06.2010.

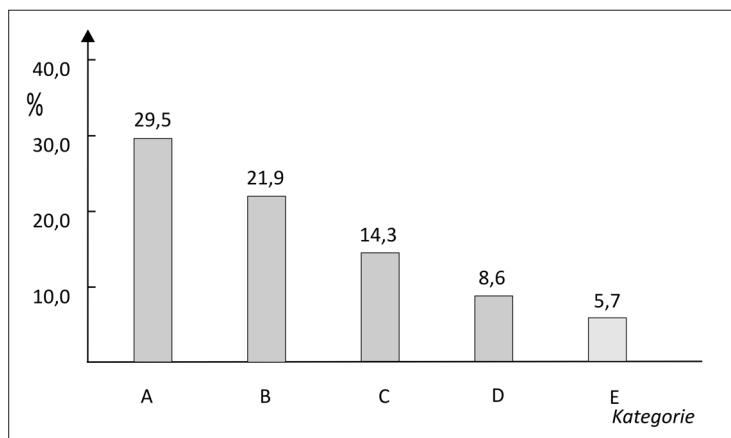
Wykres 4. Powody posyłania dzieci do szkoły



Legenda: **A** – Możliwość zdobywania wiedzy; **B** – Możliwość zdobywania wykształcenia; **C** – Realizacja obowiązku szkolnego; **D** – Nauka czytania, pisania, liczenia; **E** – Kontakt z rówieśnikami; **F** – Usamodzielnienie.

Źródło: badania własne.

Wykres 5. Oczekiwania rodziców w stosunku do nauczyciela



Legenda: **A** – Kompetentny; **B** – Wykształcony; **C** – Miły w stosunku do dzieci; **D** – Sprawiedliwy, wyrozumiały, cierpliwy; **E** – Kreatywny.

Źródło: badania własne.

### **3. WYOBRAŻENIA RODZICÓW NA TEMAT KLASY SZKOLNEJ JAKO ŚRODOWISKA RZECZOWEGO I SPOŁECZNEGO**

Rodzice chcieliby szczególnie, aby klasa ich dzieci była kolorowa (44 osoby, 41,9%), czysta (30 osób, 28,6%), niezbyt liczna (24 osoby, 22,9%), miała dużą powierzchnię (40 osób, 38,1%) i była dostosowana do potrzeb przebywających w niej uczniów (np. z miejscami na podręczniki) (4 osoby, 3,8%).

Rodzice po klasie jako środowisku społecznym spodziewają się tego, iż będzie to społeczność zintegrowana, a dzieci ją tworzące będą autorami opinii o niej jako grupie przyjaznej (20 osób, 19,0%), miłej (6 osób, 5,7%), tolerancyjnej i niesprawiającej problemów wychowawczych (2 osoby, 1,9%).

Rodzice pragną dla swoich dzieci takich koleżanek i kolegów, których cechuje dobre wychowanie (25 osób, 23,9%) oraz koleżeństwo i życzliwość (6 osób, 5,7%).

Możliwość posiadania przyjaciela w klasie biorą pod uwagę 63 osoby (60%), a dla 85 rodziców (80,9%) jest to niewiadoma, której, jak deklarują, nie potrafią przewidzieć, lecz chcieliby, aby taka przyjazna osoba w klasie znalazła się. Żaden z rodziców nie wziął pod uwagę wariantu, w którym ich dziecko nie będzie miało przyjaciela.

Ci z rodziców, którzy zechcieli się na ten temat wypowiedzieć (64 osoby, 60,9%), przypuszczają, że być może dziecko ze swoim przyjacielem z klasy będzie siedzieć w jednej ławce, spędzać czas także poza szkołą (bawić się, uczyć się i odrabiać lekcje) oraz posiadać wspólne zainteresowania.

### **4. IDEALNA SZKOŁA RODZICÓW**

Rodzice największy nacisk kładą na to, aby w wybranej szkole ich dzieci uczyły się (zdobywały wiedzę) (70 osób, 66,7%). Niewielu z respondentów wskazuje na jej poszerzanie (10 osób, 9,5%), dobre samopoczucie dziecka w instytucji, uczęszczanie na kółka zainteresowań (8 osób, 7,6%), czy wreszcie poszerzanie własnych zasobów społecznych przez dziecko (2 osoby, 1,9%).



Rodzice nie negują, iż szkoła może być miejscem, gdzie dziecko mogą spotykać przyjemności. Przypuszczają, iż ich źródłem będą przede wszystkim koledzy i koleżanki (64 osoby, 60,9%), a co za tym idzie – przyjaźń z nimi (26 osób, 24,8%). Badani rodzice wskazują również na możliwość zdobywania nagród (bez sprecyzowania, o jakie nagrody chodzi – 12 osób, 11,4% oraz typują oceny jako źródło przyjemności – 2 osoby, 1,9%). Niektórzy z badanych zakładają, iż mili nauczyciele oraz zróżnicowane formy pracy z uczniem (wycieczki – 22 osoby, 20,9%), uroczystości szkolne (12 osób, 11,4%) i zabawa (2 osoby, 1,9%) będą dostarczać ich dzieciom radości.

Po uporządkowaniu wypowiedzi rodziców na temat zadań, jakie ich zdaniem powinna realizować szkoła w stosunku do ich dzieci okazało się, iż za najważniejsze uznali oni:

- zapewnienie bezpieczeństwa fizycznego,
- przekaz wiedzy w sposób dostosowany do indywidualnego rozwoju dziecka,
- wyposażenie dzieci w taką wiedzę, która umożliwi im kontynuowanie nauki na wyższych szczeblach edukacji,
- zagwarantowanie wysokich kwalifikacji nauczycieli, a tym samym oferowanie nauczania na wysokim poziomie,
- rozwijanie u dzieci samodzielności, odpowiedzialności i pewności siebie,
- wyposażenie klas w środki dydaktyczne,
- umożliwienie dziecku pobytu po zajęciach w świetlicy szkolnej do momentu odebrania go przez osobę dorosłą,
- organizowanie działań wyrównawczych,
- zapewnienie dziecku podczas całodziennego pobytu w szkole posiłków,
- umożliwienie dzieciom dostępu do placu zabaw.

## 5. RODZICIELSKIE WYOBRAŻENIA OBOWIĄZKÓW UCZNIOWSKICH

Rodzice, opierając się na własnej wiedzy i doświadczeniach, stoją na stanowisku, iż sześciolatek przed pójściem do szkoły powinien być zapoznany z tym, co należy do obowiązków pierwszoklasisty (22 osoby, 20,9%). Akcentowali również niezbędną posiadania umiejętności funkcjonowania w grupie (36 osób, 34,3%).

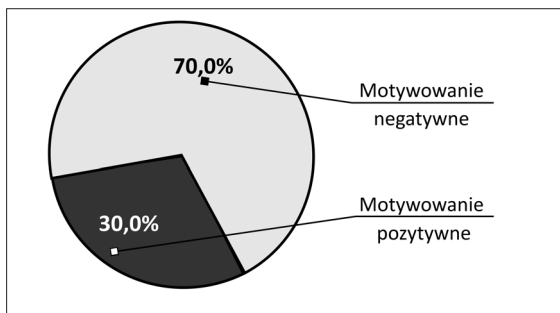
Najczęściej typowanym zachowaniem było posłuszeństwo (34 osób, 32,4%), znajomość liter i cyfr oraz swoich danych personalnych (28 osób, 26,7%). Niektórzy dodawali jeszcze informacje o braku występowania takiej formy dziecięcej aktywności, jaką jest zabawa (44 osoby, 41,9%) oraz wskazywali na to, iż osobą czuwającą nad bezpieczeństwem uczniów jest nauczyciel (17 osób, 16,2%).

Rodzice wymieniali jeszcze czynności przynależne wyłącznie roli ucznia. Tak więc obowiązki, z którymi do momentu pójścia do szkoły sześciolatek nie miał do czynienia w przedszkolu, a które będzie realizował w szkole, to:

- siedzenie w ławce (21 osób, 20,0%),
- odrabianie pracy domowej (11 osób, 10,5%),
- uczenie się (w tym języka obcego), cisza na lekcji (18 osób, 17,1%),
- czytanie książek, noszenie podręczników (8 osób, 7,6%),
- wychodzenie na przerwy (2 osoby, 1,9%).

Zwrócili jednocześnie uwagę na ważne ich zdaniem umiejętności społeczne: punktualność, zapamiętanie, jak wygląda „własny” nauczyciel i dbanie o swoje bezpieczeństwo (8 osób, 7,6%).

Wykres 6. Motywowanie dzieci do realizacji obowiązku szkolnego przez rodziców



Źródło: badania własne.

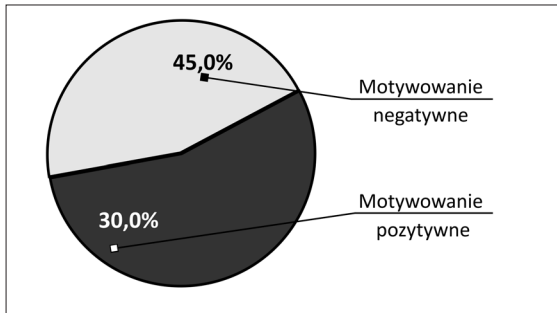
W ocenie badanych rodziców ich dzieci chętnie pójdą do szkoły (103 osoby, 98,1%). Jedynie 2 rodziców (1,9%) zasygnalizowało niechęć własnego dziecka do realizacji obowiązku szkolnego.

Rodzice, przygotowując dzieci do realizacji obowiązku szkolnego, motywują je pozytywnie oraz negatywnie.

## INFORMACJE O SZKOLE PRZEKAZYWANE PRZEZ PRZEDSZKOLE

Badani nauczyciele deklarują, iż w swojej pracy przekazują przede wszystkim pozytywny obraz szkoły. Wyniki pokazują, że przygotowując dzieci do realizacji obowiązku szkolnego motywują je zarówno pozytywnie, jak i negatywnie.

Wykres 7. Motywowanie dzieci do obowiązku szkolnego przez nauczycieli



Źródło: badania własne.

Informują dzieci o możliwościach rozwoju, jakie stworzy im szkoła zarówno w sferze charakteru, jak i w zakresie umiejętności. Są zdania, iż dzięki kontynuacji pracy wychowawczej odbywającej się w przedszkolu sześciolatki jako uczniowie mogą stać się osobami systematycznymi, wytrwałymi oraz obowiązkowymi i samodzielnymi

(7 osób, 43,7%). Poszerzą swoją wiedzę i będą mogli rozwijać swoje zainteresowania dzięki możliwości uczestniczenia w kółkach zainteresowań (5 osób, 31,2%). Innym argumentem, który zdaniem nauczycieli przemawia do przyszłych uczniów, jest możliwość nawiązania nowych znajomości oraz ponowne spotkanie dzieci znanych sobie z przedszkola czy miejsca zamieszkania (w przypadku wypełniania obowiązku szkolnego w obwodzie, w którym mieszka dziecko) (8 osób, 50,0%).

W przypadku podjęcia nauki poza obwodem, argumentem bywa fakt „nowości” (poznania nowych kolegów i koleżanek). Nauczyciele wspominają także o dalszej nauce czytania, pisania i liczenia (marginalnie) (1 osoba, 6,2%).

## WERYFIKACJA OCZEKIWAŃ SIEDMIOLATKÓW W STOSUNKU DO SZKOŁY PO PÓŁROCZNYM PEŁNIENIU ROLI UCZNIA

### 1. POWODY UCZĘSZCZANIA DO SZKOŁY

Powody, którymi kierują się inne dzieci, zawiera tabela 9. Dla badanych uczniów po ich półrocznym uczęszczaniu do szkoły głównym powodem, dla którego inne dzieci powinny chodzić do szkoły było uczenie się.

Tabela 9. Powody, dla których dzieci powinny chodzić do szkoły

Lp.	Powody	L	%
1.	Uczenie się	60	57,1
2.	Nauka czytania, pisania, liczenia	21	20,0
3.	Bycie mądrym	7	6,7
4.	Przymus	5	4,76
5.	Lubienie szkoły	5	4,8
6.	Zdobycie zawodu	1	1,0

Opis: dane nie sumują się, ponieważ były to wybory wielokrotne.

Źródło: badania własne.

Podobnie 43 osoby traktują powód własnego uczęszczania do szkoły – uczenie się. Wzmiankowaną czynność dzieci różnicowały jeszcze ze względu na chęć uczenia się lub jego brak. I tak w sposób zdecydo-

wany dla 34 osób (79,1%) z tej grupy uczenie się dzieci związane jest z ich chęcią (jak deklarują) do uczenia się. Natomiast dla 10 osób (20,9%) dziecięca nauka kojarzy się z przymusem.

**Tabela 10. Własne powody, dla których dzieci chodzą do szkoły**

Lp.	Powody	L	%
1.	Uczenie się	43	40,9
2.	Poznanawanie różnych przedmiotów, dowiadawanie się	25	23,8
3.	Nauka czytania, pisania, liczenia	16	15,2
4.	Bycie mądrym	8	7,6
5.	Lubienie szkoły	5	4,8
6.	Zabawa z kolegami	4	3,8
7.	Przymus	2	1,9
8.	Pójście do świetlicy	1	0,9

Opis: dane nie sumują się, ponieważ były to wybory wielokrotne.

Źródło: badania własne.

Na uwagę zasługuje jednak fakt umieszczenia przez siedmiolatki w trakcie myślenia o własnym uczęszczaniu do szkoły sytuacji nazwanej przez nich „poznawaniem różnych przedmiotów, dowiadawaniem się” przed umiejętnościami specyficznymi szkolnymi i dyscyplinami szczegółowymi (czytanie, pisanie, liczenie), co nie miało miejsca w dociekaniach bezosobowych.

## **2. NAUCZYCIEL PIERWSZEJ KLASY – JEGO CECHY I OBOWIĄZKI**

Półroczny pobyt w szkole pozwolił siedmiolatkom na dokonanie osobistej charakterystyki nauczycieli poprzez podanie ich cech oraz wskazanie obowiązków, jakie wypełniają zgodnie z pełnioną rolą zawodową. Według nich nauczyciele, którzy z nimi pracują, są: mili (33 osoby, 31,4%), fajni (31 osób, 29,5%), dobrzy (19 osób, 18,1%), ładni (10 osób, 9,5%), duzi i krzykliwi (4 osoby, 3,8%), żartobliwi i uprzejmi (2 osoby, 1,9%).

Tak scharakteryzowani nauczyciele, zgodnie z doświadczeniem badanych zajmują się przede wszystkim nauczaniem (tab. 11).

**Tabela 11. Postępowanie nauczycieli z perspektywy ucznia**

Lp.	Czynności	L	%
1.	Nauczanie czytania, pisania, liczenia	84	80,0
2.	Pilnowanie porządku w klasie i na korytarzu	14	13,3
3.	Pisanie i rysowanie na tablicy	7	6,7
4.	Zadawanie prac domowych	6	5,7
5.	Pomaganie uczniom	5	4,8
6.	Krzyczenie na niegrzeczne dzieci	3	2,9
7.	Sprawdzanie zeszytów	3	2,9
8.	Zabawy z uczniami na lekcjach wf.	2	1,9

Opis: dane nie sumują się, ponieważ były to wybory wielokrotne.

Źródło: badania własne.

### 3. KLASA SZKOLNA JAKO ŚRODOWISKO RZECZOWE I SPOŁECZNE

Klasa szkolna jako środowisko rzeczowe jest w oczach badanych uczniów ładna – kolorowa i duża (56 osób, 53,3%). Zwrócili oni uwagę także na ważną dla nich rzecz, a mianowicie to, że czują się w swojej klasie komfortowo i bezpiecznie (19 osób, 18,1%). Dzieci scharakteryzowały swoje klasy jako czyste (11 osób, 10,5%), a 19 z nich (18,1%) stwierdziło, że „taka jaka jest” podoba się im.

Badani, charakteryzując kolegów współtworzących ich szkolne środowisko, przedstawiają ich jako:

- fajnych, pomocnych (46 osób, 43,8%),
- miłych (23 osoby, 21,9%),
- dobrych, grzecznych (20 osób, 19,1%),
- zabawnych i pomysłowych (6 osób, 5,7%),
- niegrzecznych (10 osób, 9,5%).



Tak więc siedmiolatki w klasie pierwszej posiadają koleżanki i kolegów, którzy odznaczają się przede wszystkim pozytywnymi cechami osobowości. Umożliwia to względnie prawidłowe funkcjonowanie wszystkich dzieci w grupie społecznej, jaką jest klasa szkolna. W stosunku do nielicznych uczniów badani użyli określenia „niegrzeczni”, co wskazuje na występowanie zdarzeń, podczas których dzieciom tym zdarza się łamanie powszechnie przyjętych wymogów dotyczących zachowywania się uczniów w szkole.

Siedmiolatki w większości mają w klasie przyjaciół (100 osób, 95,2%). Najczęściej jest to kontynuacja przyjaźni przedszkolnych (86 osób, 81,9%). W szkole nie znalazło przyjaciela 5 dzieci (4,8%), zaś 14 z nich (13,3%) zdobyło nowego, szkolnego przyjaciela.

Spędzanie wolnego czasu z przyjacielem poza szkołą polega na bawieniu się (65 osób, 65,0%), w tym graniu w gry komputerowe (6 osób, 5,7%), chodzeniu na zajęcia pozaszkolne (2 osoby, 1,9%). W szkole tylko niektórzy z przyjaciół siedzą w jednej ławce (2 osoby, 1,9%), wielu na przerwach chodzi razem do pobliskiego domu któregoś z nich (14 osób, 13,3%).

#### **4. OBRAZ SZKOŁY W SUBIEKTYWNEJ OCENIE PIERWSZOKLASISTÓW**

Badane siedmiolatki wskazują na sytuacje szkolne, w których doświadczały czegoś miłego dla siebie. Najwięcej pozytywnych doznań niosą zdaniem dzieci:

- kontakty interpersonalne, tj. spotkania z innymi dziećmi (także z innych klas pierwszych), posiadanie przyjaciół oraz kolegów i koleżanek (22 osoby, 20,9%),
- uczestniczenie w imprezach szkolnych (18 osób, 17,1%),
- realizacja ulubionych treści programowych, szczególnie z zakresu wychowania fizycznego, matematyki, języka polskiego i plastyki (14 osób, 13,3%).

Siedmiolatki za źródło zadowolenia uznały ponadto: posiadanie dobrych ocen, komunikaty nauczycieli o tym, iż „dobrze się uczą”, wycieczki szkolne i możliwość bawienia się (8 osób, 7,6%). Pojedyncze osoby

przyznały, iż źródłem przyjemnych doznań był pierwszy dzień w szkole, a teraz (pierwsze półrocze klasy pierwszej) takimi powodami są wizyty u szkolnego pedagoga, lekcje języka angielskiego i istnienie szkolnego sklepiku (1 osoba, 1,0%).

Niektóre z dzieci uważały, iż nie ma w szkole takich sytuacji, które są dla nich źródłem czegoś miłego (23 osoby, 21,9%).

Siedmiolatki zapytane o sytuacje przykre deklarowały, iż takich nie doświadczają (67 osób, 63,8%). Niektóre wspomniały jako niemiłe dla siebie przepychanki z kolegami (16 osób, 15,2%), krzyk nauczyciela (5 osób, 4,8%) lub zwrócenie przez niego uwagi, przymus czytania książek (3 osoby, 2,9%) oraz własną niepunktualność (2 osoby, 1,9%). Pojedyncze osoby wskazywały na sytuacje, kiedy to czegoś nie rozumieją, nauczyciel na coś nie pozwala („bawić się na lekcjach”), przeszkadzanie nauczycielowi przez inne dzieci i zadawanie trudnych prac domowych.

## 5. UCZNIOWSKIE OBOWIĄZKI W PIERWSZEJ KLASIE

Półroczne szkolne doświadczenia pozwoliły badanym uczniom na określenie tego, co powinno ich zdaniem wiedzieć dziecko przed podjęciem obowiązku szkolnego.

Najwięcej wskazań uzyskała informacja o konieczności przestrzegania przyjętych w szkole reguł zachowania („bycie grzecznym”) (59 osób, 56,2%) oraz konieczności uczenia się, wymieniana jako druga dominująca forma uczniowskiej aktywności (26 osób, 24,8%).

Pozostałe informacje dotyczyły obowiązków przyszłego ucznia klasy pierwszej, o których powinien on wiedzieć przed pójściem do szkoły. Dzieci wytypowały:

- orientację w planie zajęć i w podręcznikach, jakie danego dnia powinny one zabrać do szkoły (14 osób, 13,3%),
- konieczność pamiętania o odrabianiu prac domowych, dysponowanie umiejętnością pisania, czytania i liczenia na poziomie początkowym („musi już trochę umieć czytać, liczyć, pisać”) (6 osób, 5,7%).

Dzieci zaproponowały, aby zapewniać inne sześciolatki, że szkoły nie należy się bać (4 osoby, 3,8%).

Opierając się na własnych doświadczeniach badani wymieniali obowiązki, jakie przynależą uczniom, a których nie wykonywali uczęszczając do przedszkola. Jako pierwszy, dominujący obowiązek wskazali na uczenie się (41 osób, 39,0%). Zakreślili także inne strefy uczniowskiej aktywności, tej lekcyjnej, jak i pozalekcyjnej oraz wymienili zewnętrzne atrybuty bycia uczniem.

W obszarze działań związanych z uczestnictwem w lekcji wyszczególnili: czytanie, pisanie, śpiewanie, rysowanie, wykonywanie ćwiczeń gimnastycznych, które to wszystkie kończą się otrzymaniem oceny (30 osób, 28,6%).

Aktywność pozalekcyjna polegała na uczestniczeniu w zajęciach świetlicowych oraz nauce języka obcego (3 osoby, 2,9%).

Zewnętrznymi atrybutami ucznia zdaniem badanych jest: wychodzenie na przerwy i bawienie się w trakcie ich trwania (19 osób, 18,09%), noszenie plecaka, chodzenie do szkolnego sklepiku, jedzenie drugiego śniadania, wychodzenie na boisko szkolne, uczęszczanie na lekcje, siedzenie w ławkach (6 osób, 5,7%).

Po półrocznym uczęszczaniu do szkoły (na podstawie wypowiedzi dzieci) powstała poniższa lista zachowań, o których pierwszoklasista powinien pamiętać w szkole (wypowiedzi zgodne z oryginalnym brzmieniem):

#### A. Nauka w szkole

- O pracach domowych.
- Żeby przynosić książki i przybory.
- Żeby dobrze się uczyć.
- Mamy się uczyć, bo nie dostaniemy dyplomu i nie zdamy do drugiej klasy.
- Trzeba przygotowywać się do lekcji.
- Nie wolno wrywać kartek.

#### B. Zachowanie w szkole

- Żeby się dobrze zachowywać.
- Żeby nie rozrabiać.

- Żeby nie biegać po szkole.
- Nie krzyczeć.
- O swoim bezpieczeństwie.
- Nie hałasować na przerwach.
- Trzeba dzielić się, na przykład ciastkiem.
- Pomagać.
- Żeby być kulturalnym.
- Trzeba słuchać pani, być dla niej grzecznym.
- Słuchać innych.
- Nie bić się.
- Wiedzieć, jaki jest regulamin.

Wymienione zachowania umożliwiają zdaniem badanych realizowanie się w roli ucznia klasy pierwszej, tak jak tego oczekują od nich inni (nauczyciele, koledzy i koleżanki, rodzice) oraz jak ujmują ten problem oni sami.

Przypomnę, iż w wieku przedszkolnym w dziecku rozwijają się podstawy jego moralności. W tym okresie według koncepcji Jeana Piageta następuje rozwój moralności heteronomicznej, w której „reguły społeczne są heteronomiczne i narzucane z zewnątrz nakazy – jako wydane przez ludzi z autorytetem (zazwyczaj rodziców) – nie mogą być zmienione. W tym stadium, nazywanym stadium realizmu moralnego, dzieci nie zastanawiają się nad celami i słuszością reguł, nawet wtedy, gdy nie rozumieją, dlaczego ta lub inna reguła ma obowiązywać”<sup>1</sup>. Moralność ta ma charakter moralności posłuszeństwa, ponieważ dzieci przestrzegają reguł z obawą przed karą.

Świadomość własnej autonomii rodzi się zaś około szóstego – siódmego roku życia. Moralność autonomiczna „nakazuje postępować zgodnie z wyznawanymi przez siebie normami, bez względu na okoliczno-

---

1 R. Vasta, M. M. Haith, S. A. Miller, *Psychologia dziecka*, tłum. M. Babiuch i in., Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 482.

2 *Psychologia rozwoju człowieka...*, s. 137.

3 J. Strelau, D. Doliński, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 198.

ści, ale dlatego, że postępowanie to uważa się za słuszne”<sup>2</sup>. Dla ucznia postępowanie zgodnie z normami przynosi satysfakcję, co nosi nazwę moralnego pryncypializmu. „Dziecko przestaje być bezrefleksyjnie podporządkowane woli rodziców, zauważa też obecność rówieśników i odrębność ich sposobów działania”<sup>3</sup>.

## PODSUMOWANIE

Łączenie oczekiwań w stosunku do instytucji szkoły i przebiegu w niej edukacji z faktycznym procesem edukacji szkolnej ma swoje głębokie uzasadnienie tak psychologiczne, jak i pedagogiczne oraz kulturowe. Istotą wydaje się uruchamianie motywacji do działania, auto-refleksji, samorozwoju czy konstruowania wiedzy. Sytuacja, w której „dokonujemy porównywania co najmniej dwóch stanów rzeczy lub co najmniej dwóch informacji o stanach rzeczy, uruchamia motywację”<sup>1</sup>. Miernikiem porównywania jest standard, „dzięki któremu jesteśmy zdolni wykrywać różnice lub stwierdzać ich brak. W wyniku uczenia się oraz przetwarzania informacji powstaje wiele standardów, które stają się punktami odniesienia. Ważną informacją jest fakt, iż dla niemal każdego wyobrażonego obiektu lub zdarzenia, związku między obiektami tworzą się standardy opisujące stan pożądany”<sup>2</sup>. Jedną z kategorii standardów są oczekiwania. Oczekiwania rodziców (poza ich własnymi doświadczeniami i przekonaniami) przekładają się na treść informacji o szkole, jakie przekazują własnym dzieciom. Nie można pomijać wpływu znaczenia wzorca funkcjonowania przedszkola jako instytucji edukacyjnej i informacji o szkole w nim uzyskiwanych dla budowania dziecięcych oczekiwań. Podejmowane w badaniach zagadnienie oczekiwań sześciolatków w stosunku do szkoły przed pójściem do niej i ich urzeczywistnienie ma nie tylko wymiar indywidualny, ale i społeczny. Przeanalizowanie oczekiwań sześciolatków u progu

---

1 W. Łukaszewski, *Szanse rozwoju osobowości*, Książka i Wiedza, Warszawa 1984, s. 339.

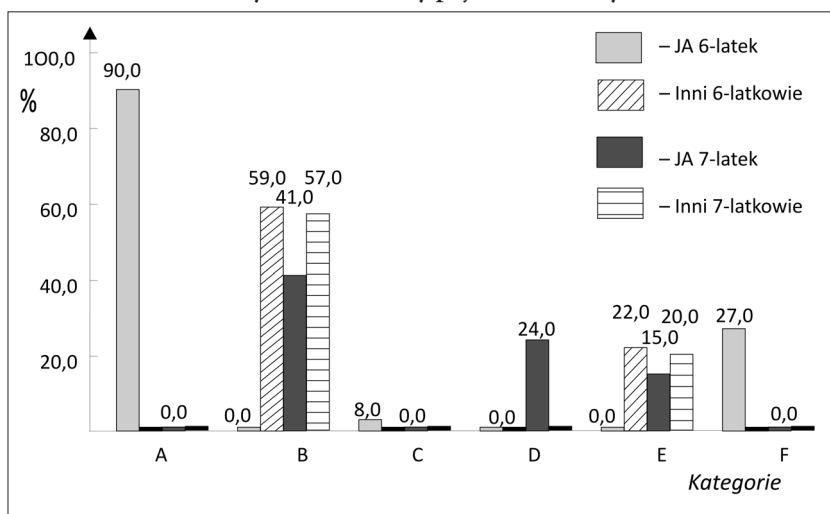
2 Ibidem.

realizacji obowiązku szkolnego ze stanami aktualnie doświadczanymi (już jako uczniów) pozwala na określenie ewentualnych rozbieżności i ustalenie faktu potwierdzania się lub nie tychże oczekiwań. Gdy<sup>3</sup>:

- oczekiwania pozytywne znajdują potwierdzenie, a nie potwierdzają się oczekiwania negatywne, zazwyczaj wywołuje to pozytywne emocje,
- stan faktyczny jest gorszy niż oczekiwany, pojawiają się emocje negatywne.

Przeprowadzone badania potwierdziły zasadność postawienia pytań badawczych w odniesieniu do oczekiwań sześciolatków. Dokonując rekapitulacji rozważań teoretycznych poczynionych w niniejszym opracowaniu i po stwierdzeniu pewnych zależności i prawidłowości dotyczących badanych oczekiwań pojawiły się poniższe wnioski.

Wykres 8. Powody pójścia do szkoły



Legenda: **A** – Działania znane z przedszkola; **B** – Uczenie się; **C** – Zabawa; **D** – Dowiadanie się; **E** – Nauka czytania, pisania; **F** – Poznawanie liter, cyfr.

Źródło: badania własne.

3 Ibidem, s. 342.

1. Dzieci upatrywały powodów przejścia do kolejnej instytucji edukacyjnej jaką jest szkoła, nie tylko w „kolei rzeczy” („po przedszkolu idzie się do szkoły”), ale i w swojej zdolności wykorzystania tam działań znanych im z przedszkola (malowanie, rysowanie oraz kontynuacja poznawania cyfr, liter, głosek) i uczenia się, jako dominującego rodzaju aktywności. Niewiele z badanych dzieci oczekiwało możliwości zabawy podczas pobytu w szkole.

Po pierwszym semestrze nauki w szkole stan faktyczny był inny niż oczekiwany ( $\chi^2 = 205$ ;  $df=5$ ,  $p = 0,001$ ). Ma to związek z nabywaniem przez dzieci doświadczeń szkolnych ( $r$  Pearsona = 1,0). Zależność tę można uznać za bardzo pewną.

Za własny powód uczęszczania uznawały uczenie się oraz wyróżnioną przez nich nową kategorię: dowiadywanie się (uzyskiwanie informacji o czymś<sup>4</sup>). Na samą naukę czytania, pisania i liczenia wskazało niewiele dzieci. Stan faktyczny nie był gorszy niż dziecięce oczekiwania.

Tak więc powody uczęszczania badanych sześciolatek do szkoły uległy zmianie po osobistej weryfikacji w trakcie półrocznego uczęszczania do szkoły. Warto zwrócić uwagę na nowy powód, a mianowicie dowiadywanie się oraz brak wskazań na zabawę. Świadczy to o zmianie z dotychczas dominującego rodzaju aktywności – zabawy w inną aktywność poza zabawą – uczenie się intencjonalne.

2. Sześciolatki postawione w sytuacji przewidywania powodów, dla których inne dzieci pójdą do szkoły, wskazywały na uczenie się jako dominujący rodzaj przyszłej aktywności innych dzieci oraz na opanowanie umiejętności czytania i pisania.

Po pierwszym semestrze nauki w szkole przewidywany, stan faktyczny był taki sam jak oczekiwany ( $\chi^2 = 0$ ;  $df = 5$ ,  $p = n.i.$ ). Nie miało to związku z faktem nabywania przez dzieci doświadczeń szkolnych ( $r$  Pearsona = 0,0). Powody, dla których inne dzieci uczęszczają do szkoły pozostały niezmienione.

---

4 <http://sjp.pwn.pl/szukaj/dowiadywac>, stan z 24.05.2010.



3. Klasa jako środowisko rzeczowe, jej kolorystyka, wyposażenie czy aranżacja przestrzeni, zgodnie z oczekiwaniami dzieci miałyby być podobna do sali znanej im z przedszkola.

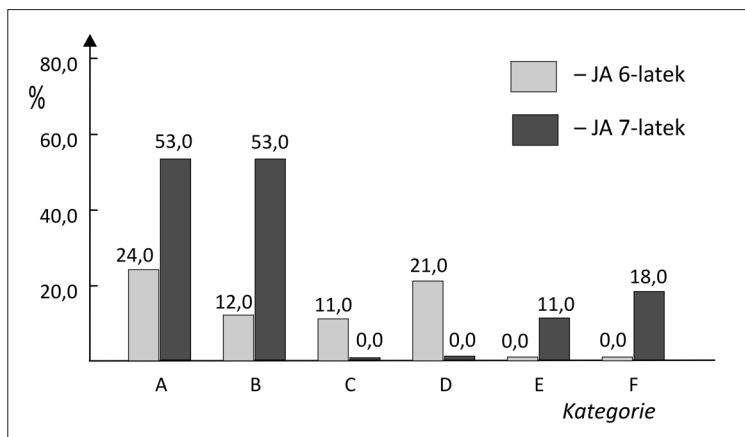
Po pierwszym semestrze nauki w szkole stan faktyczny był inny niż oczekiwany ( $\chi^2 = 89,18$ ;  $df=5$ ,  $p = 0,01$ ). Ma to związek z nabywaniem przez dzieci doświadczeń szkolnych ( $r$  Pearsona = 0,77). Zależność tę uznaje się za znaczną. Stan faktyczny nie był gorszy niż dziecięce oczekiwania. Można więc stwierdzić, iż oczekiwania zostały potwierdzone z wyjątkiem niespełnionych oczekiwań dotyczących obecności zabawek i istnienia miejsca do zabawy.

4. Badani jako uczniowie zauważyli panującą w salach czystość oraz fakt zapewniania im komfortu przebywania w niej (dostosowania do ich potrzeb i szanowania ich poczucia estetyki) oraz przekonania o bezpieczeństwie osobistym (posiadania własnego „terytorium” w szkole).
5. Traktując klasę jako środowisko społeczne, sześciolatki oczekiwały od przyszłych kolegów przestrzegania zasad dobrego wychowania w stosunku do siebie i innych dzieci. Dysponując doświadczeniami uporządkowanego i zgodnego z regułami funkcjonowania w grupie przedszkolnej spodziewały się tego samego w odniesieniu do grupy klasowej.

Po pierwszym semestrze nauki w szkole stan faktyczny był inny niż oczekiwany ( $\chi^2 = 80,26$ ;  $df=5$ ,  $p = 0,01$ ). Ma to związek z nabywaniem przez dzieci doświadczeń szkolnych ( $r$  Pearsona = 0,81). Zależność tę uznaje się za znaczną.

Więcej sześciolatków niż siedmiolatków oczekiwało miłych i grzecznych dzieci. Te pierwsze nie spodziewały się spotkania w klasie dzieci „niegrzecznych”. Siedmiolatki potwierdziły, iż mają w szkole miłych i grzecznych kolegów, ale pojawiły się nowe pojęcia na określanie zachowań kolegów: niegrzeczni, żartobliwi (zabawni) i pomysłowi. Siedmiolatki wskazały ponadto na okazywanie przez uczniów gotowości do

Wykres 9. Oczekiwania wobec klasy szkolnej jako miejsca nauki



Legenda: A – Kolorowa; B – Duża; C – Taka sama jak w przedszkolu; D – Z zabawkami; E – Czysta; F – Bezpieczna.

Źródło: badania własne.

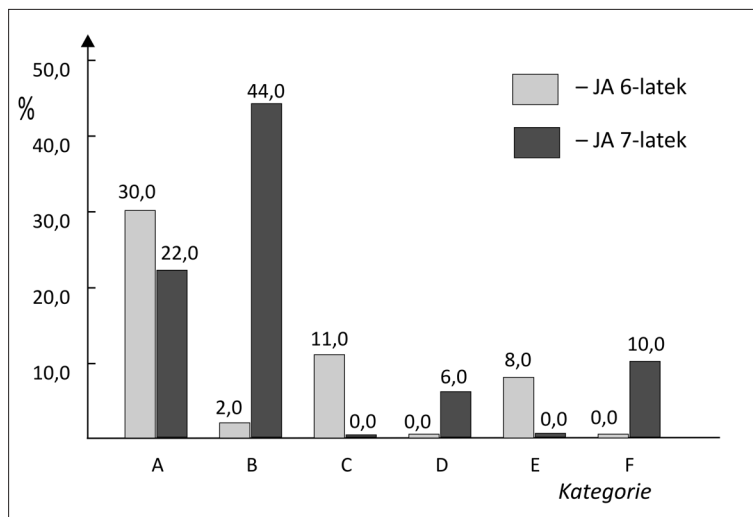
pomocy innym, czego w zasadzie nie oczekiwały sześciolatki. Tak więc stan faktyczny nie był gorszy niż to, czego oczekiwały dzieci.

- Oczekiwania dotyczące obowiązków przynależnych uczniom zostały przez sześciolatki określone jako „wejściowe” i sformułowane w nawiązaniu do procesu nauczania – uczenia się. Przypuszczały, iż powinny wykazać się przede wszystkim umiejętnością czytania i pisania, a co za tym idzie, znajomością liter (cyfr). Wskazywały też na pojawienie się obowiązku uczenia się.

Już jako uczniowie akcentowali również inne obowiązki. Wskazywali na konieczność przestrzegania zasad regulujących zachowania w szkole oraz obowiązek uczenia się.

Po pierwszym semestrze nauki w szkole stan faktyczny był inny niż oczekiwany ( $\chi^2 = 102,74$ ;  $df = 5$ ,  $p = 0,001$ ). Ma to związek z nabywaniem przez dzieci doświadczeń szkolnych ( $r$  Pearsona = 0,77). Zależność tę uznaje się za znaczną. Po półrocznym doświadczaniu szkolnego życia

Wykres 10. Oczekiwania wobec innych dzieci



Legenda: A – Mili, grzeczni; B – Pomocni; C – Tacy jak w przedszkolu; D – Zabawni i pomysłowi; E – Niedokuczliwi; F – Niegrzeczni.

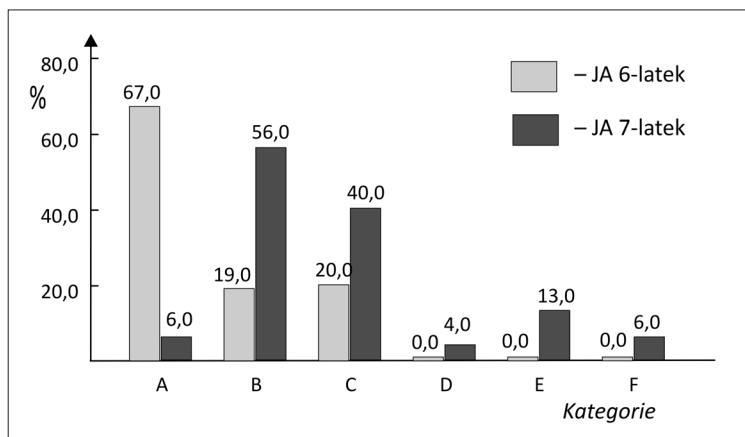
Źródło: badania własne.

do obowiązków uczniowskich dodali czynności, które można nazwać organizacyjnymi, a których jako sześciolatki nie mogły się spodziewać (orientacja w planie zajęć, pamiętanie o odrabianiu prac domowych, czy lepsza niż w przedszkolu umiejętność czytania i pisania). Stan faktyczny nie był gorszy niż to, czego oczekiwały dzieci.

7. Skala oczekiwań sześciolatek dotycząca spodziewanych wymagań w zakresie umiejętności czytania i pisania w szkole była większa niż rzeczywiste wymagania (w ocenie dzieci jako siedmiolatek). W stosunku do wymagań odnoszących się do zachowania, badani jako sześciolatki spodziewali się mniejszej kontroli osoby dorosłej niż okazało się to w rzeczywistości. Jeśli chodzi o uczenie się, oczekiwania były mniejsze niż realia.

Niektóre dzieci zgłaszały własną opinię, iż szkoły nie trzeba się bać.

Wykres 11. Oczekiwania a uczniowskie obowiązki



*Legenda:* **A** – Dobra umiejętność czytania i pisania; **B** – Przestrzeganie zasad zachowania; **C** – Uczenie się; **D** – Szkoły nie należy się bać; **E** – Orientacja w planie dnia i podręcznikach na dany dzień; **F** – Pamiętanie o obowiązkach.

Źródło: badania własne.

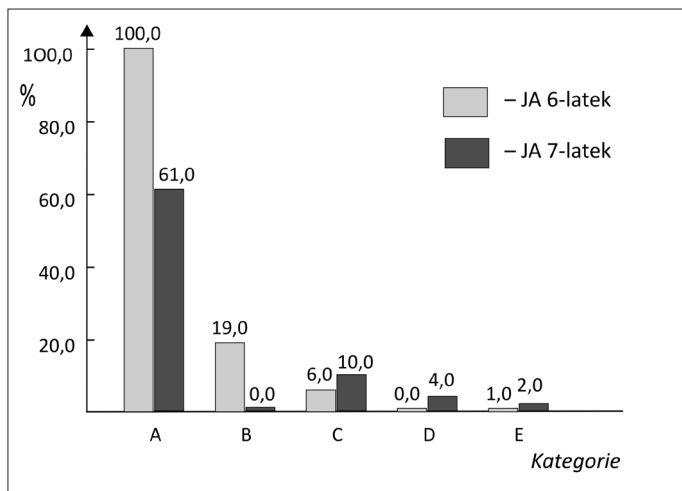
Perspektywa zmiany statusu z przedszkolaka na ucznia wywoływała formułowanie oczekiwań w stosunku do nauczyciela, tak pod względem cech osobowych, jak i obowiązków mu przypisywanych.

8. Sześciolatki oczekiwały osoby sympatycznej. Mówiły też, iż spodziewają się człowieka o miłej dla oka aparycji („ładny”). Uczniowie jeszcze jako sześciolatki nie spodziewali się nauczyciela, którego formą komunikacji będzie krzyk.

Już jako uczniowie zgłaszali, iż oczekiwanie dotyczące sposobu bycia nauczyciela i jego wyglądu zostało spełnione<sup>5</sup>. Po pierwszym semestrze nauki w szkole sytuacja faktyczna nie różniła się od oczekiwanej

5 Zob. L. Kacprzak, *Obraz nauczyciela i jego status społeczny w oczach uczniów klas III szkoły podstawowej i gimnazjum*, [w:] *Tocząca się reforma edukacji w dialogu i perspektywie*, A. Karpińska (red.), Trans Humana, Białystok 2008, s. 270-274. Dzie-

Wykres 12. Oczekiwania dzieci a cechy nauczyciela



Legenda: **A** – Sympatyczny; **B** – Taki sam jak w przedszkolu; **C** – Ładny; **D** – Duży i krzykliwy; **E** – Uprzejmy.

Źródło: badania własne.

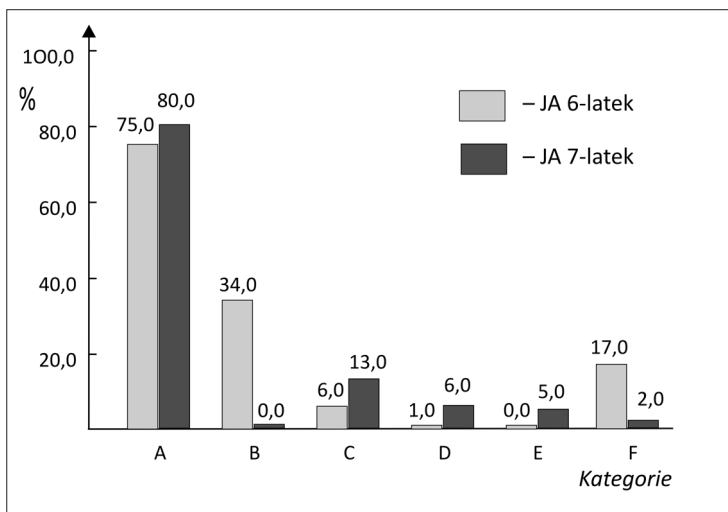
( $\chi^2 = 23,97$ ;  $df = 4$ ,  $p = n.i.$ ). Nauczycieli posługujących się krzykiem w komunikacji z uczniami spotkało kilkoro siedmiolatków.

- Badane dzieci na podstawie własnych doświadczeń budowały przypuszczenia co do obowiązków, jakie ma do wypełnienia nauczyciel. Jako sześciolatki oczekiwały, iż będzie je uczył oraz że będzie osobą decydującą o ich aktywności (zezwalał na aktywność, w tym na jedną z jej form – zabawę).

---

ki badaniom Lecha Kacprzaka, który ustalił obraz nauczycieli i ich status społeczny (w oczach uczniów III klasy szkoły podstawowej) możemy mieć wgląd (częściowy) w charakterystykę nauczycieli po trzyletniej współpracy ze zbadanymi przez niego uczniami. Okazało się, że cechuje ich silna osobowość, ale i autorytet. Są dla swoich uczniów przyjaciółmi, wzorami oraz gwarantami zaspokajania potrzeby np. poczucia bezpieczeństwa. Uczniowie ufają swoim nauczycielom.

Wykres 13. Oczekiwania dzieci a obowiązki nauczyciela



Legenda: A – Nauczanie; B – Zezwalanie na aktywność; C – Pilnowanie dzieci, porządku; D – Zadawanie pracy domowej; E – Pomaganie uczniom; F – Zezwalanie na zabawę.

Źródło: badania własne.

Po pierwszym semestrze nauki w szkole stan faktyczny był inny niż oczekiwany ( $\chi^2 = 58,83$ ;  $df=5$ ,  $p = 0,01$ ). Ma to związek z nabywaniem przez dzieci doświadczeń szkolnych ( $r$  Pearsona = 0,63). Zależność tę uznaje się za istotną.

- Stanu faktycznego nie można uznać za gorszy niż ten oczekiwany przez dzieci w przypadku oczekiwań dzieci w stosunku do obowiązków, jakie ma do wypełnienia nauczyciel w szkole – nauczania, czuwania nad porządkiem w klasie i na korytarzu oraz opieki nad dziećmi.
- Stan faktyczny można uznać za gorszy niż ten oczekiwany przez dzieci w związku z nieznacznym wykorzystywaniem zabawy w pierwszym półroczu uczęszczania do szkoły. Niewielkie stosowanie tej formy pracy i brak zapewnienia warunków do zabaw

swobodnych nie spełniło oczekiwań dzieci<sup>6</sup>. Podobnie rzecz się ma z oczekiwanym zezwaleniem na aktywność własną.

W wieku szkolnym dla dzieci dominującą formą aktywności staje się nauka. Wraz z pójściem dziecka do szkoły rozpoczyna się proces socjalizacji, w którym rozpoczyna się inny sposób uczenia się – pod kierunkiem nauczyciela. Do tej pory jego podstawowym sposobem uczenia się było naśladownictwo oraz uczenie się spontaniczne. Dziecko w szkole nie zostaje pozbawione zabawy, następuje jednak pewne „rozgraniczenie zabawy i pracy, tj. działalności, którą dziecko podejmuje dla własnej przyjemności, płynącej z samego procesu działania – od takiej działalności, która jest skierowana na osiągnięcie wyników obiektywnie i społecznie wartościowych”<sup>7</sup>.

Nauczyciel i dzieci dzielą członków grupy na lubianych i nielubianych, chociaż wszyscy starają się stosować także kryteria zobiektywizowane w odniesieniu do uczestników interakcji. Interakcje społeczne dzieci przebiegają w małych grupach koleżeńskich, często zmieniających się w zależności od sytuacji, typu aktywności, chwilowych czy trwałszych sympatii i antypatii<sup>8</sup>. Podstawowym elementem wspólnej świadomości społecznej jest zabawa. Gry i zabawy interpersonalne z rówieśnikami odgrywają ważną rolę w rozwoju społecznym oraz w tworzeniu własnej oceny stopnia zaspokojenia własnych oczekiwań. O ile członkowie grupy, z którą współpracuje nauczyciel, nie sprawiają mu kłopotu swoim zachowaniem i stosunkiem do innych dzieci, nie poświęca on często zbyt wiele czasu diagnozie stosunków panujących w grupie i trenowaniu podopiecznych w umiejętności funkcjonowania społecznego. Jednak niezależnie od stanowiska, jakie w stosunku do perspektywy pracy z grupą przyjmuje nauczyciel, powinien on mieć świadomość różnorodności członków tworzących zespół, tj. posiadanie przez nich: a) różnych wyuczonych wzorców zachowań, b) innych potrzeb,

---

6 Dzieci wspominały jedynie o zabawie z nauczycielem na zajęciach wf.

7 M. Żebrowska, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986, s. 550.

8 B. Łaciak, *Świat społeczny dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 87.

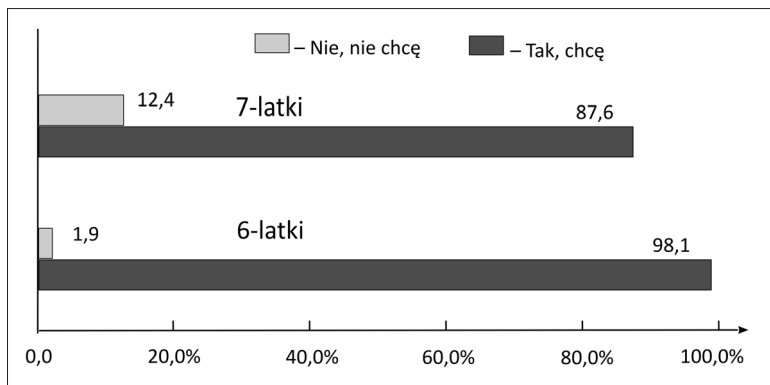
c) wrodzonych typów temperamentu (sposobu reagowania), d) ról pełnionych w grupie. Każda zbiorowość jest także układem dynamicznym, a jej rozwój można przewidzieć i wykorzystać w pracy wychowawczej.

Powyższe analizy wymagają poczynienia pewnego zastrzeżenia. Są one obrazem subiektywnego odbioru szkolnego otoczenia i interpretacji sytuacji w kategoriach radosnej lub przykrej w skutkach rozbieżności między stanami aktualnie doświadczanymi a oczekiwanymi. Przy tak nakreślonej rzeczywistości należy odpowiedzieć na pytanie końcowe:

*Czy dzieci doznały radosnego spełnienia oczekiwań, czy przykrej w skutkach rozbieżności między stanami oczekiwanymi a aktualnie doświadczanymi?*

Uczniowie zapytani o to, czy chcą chodzić do szkoły, czy też robić coś innego w tym czasie, odpowiedzieli w większości, że chcą do niej chodzić (92 osoby). Pojedyncze dzieci (13) wolałyby w tym czasie zająć się czymś innym (np. „spędzać czas przed komputerem”, „oglądać telewizję”, „czytać komiksy”, „bawić się w piaskownicy”, „zjeżdżać na rurze na basenie”, „pojechać do babci”).

**Wykres 14. Chęć badanych dzieci do uczęszczania do szkoły w wieku sześciu i siedmiu lat**



Źródło: badania własne.



Różnice między deklarowanym pragnieniem pójścia do szkoły a chęcią uczęszczania do niej po pierwszym semestrze trwania nauki są istotne statystycznie ( $\chi^2 = 8,6872$ ;  $df = 1$ ,  $p = 0,05$ ) i mają związek z historią nabywania przez dzieci doświadczeń szkolnych ( $r$  Pearsona =  $0,28$ ). Zależność jest wyraźna, lecz mała.

Nowe wyzwania sprawiają, że dziecko w wieku szkolnym osiąga wiele zdolności związanych z przyswojeniem i przetwarzaniem informacji o sobie i świecie. Jednym z wyzwań jest przejście do nowej instytucji edukacyjnej – szkoły, i przekroczenie jej progu w dosłownym i przenośnym tego słowa znaczeniu. Zjawisko progu szkolnego rozpatrywane jest w trzech aspektach: 1) formalnym, 2) psychologiczno-pedagogicznym i 3) społecznym. W wymiarze formalnym oznacza „pokonywanie granic pomiędzy szczeblami edukacyjnymi. W wymiarze psychologiczno-pedagogicznym określa proces adaptacji ucznia do nowych warunków. Zaś w wymiarze społecznym stanowi jeden z przejawów selekcji szkolnej”<sup>9</sup>. Uczeń w zreformowanym systemie edukacji narodowej pokonuje pięć progów szkolnych<sup>10</sup>:

- próg I: pomiędzy życiem rodzinnym lub przedszkolnym a klasą pierwszą szkoły podstawowej,
- próg II: pomiędzy klasą trzecią a czwartą,
- próg III: pomiędzy klasą szóstą a pierwszą klasą gimnazjum,
- próg IV: między trzecią klasą gimnazjum a pierwszą klasą liceum,
- próg V: pomiędzy ostatnią klasą szkoły maturalnej a studiami wyższymi.

Środowisko szkolne, do którego dziecko musi się przystosować jest nieco odmienne od tego, w którym przebywało dotychczas. Przystosować się, a więc utrzymać równowagę między samym sobą (i m.in. własnymi oczekiwaniami) a środowiskiem, zarówno w sensie fizycznym, jak i społecznym. Przystosowanie społeczne wiąże się z realizacją ról społecznych. Zadowolenie z pełnienia tychże ról określane jest jako

---

9 J. Kędzierska, *Mój uczeń przekracza próg szkolny. Profilaktyka niepowodzeń szkolnych sześć-, siedmio- i dziewięcio-dziesięciolatków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 18.

10 Ibidem.

przystosowanie osobowe. Przystosowanie się społeczno-osobowe polega „na realizacji ról społecznych zgodnie z wymaganiami otoczenia w taki sposób, by ich pełnienie pozwalało jednostce osiągnąć poczucie zadowolenia i wewnętrznej satysfakcji”<sup>11</sup>. Dużej zdolności przystosowawczej wymaga od dziecka na pewno rozpoczęcie nauki szkolnej i podjęcie obowiązku szkolnego. Dziecko przekraczające próg szkolny staje przed zwiększonym wysiłkiem adaptacyjnym – musi przystosować się do nowej roli, nowych warunków materialnych i społecznych, nowego trybu życia”<sup>12</sup>.

Joanna Szewczyk-Kowalczyk<sup>13</sup> czy Dorota Klus-Stańska<sup>14</sup> zwracają uwagę, iż są wśród uczniów tacy, którzy czują obawy przed szkołą i potrzebują wsparcia oraz pomocy<sup>15</sup>. Inni przejawiają opór. Ku tym z kolei najbliższe otoczenie (rodzice, dziadkowie, nauczyciele) kierują argumenty mające za zadanie ten sprzeciw przełamać lub wywołać negatywną mobilizację poprzez zastraszanie. Szkołę także oswaja się lub odwołuje się do dotychczasowych doświadczeń grupy – ogólnie pojętej tradycji rodzinnej i nieuchronności wstąpienia w szkolne progi. Powodzenie w pełnieniu roli ucznia zależy zarówno od sukcesów osiągniętych w nauce, jak i od budowania więzi z ludźmi. Nauka i budowanie więzi z innymi (z uwzględnieniem własnych oczekiwań) nie jest łatwe. Wymaga włożenia w tego typu działania „wysiłku, podjęcia ryzyka, zmagania się z przeciwnościami czy porażkami. W przypadku konkretnego dziecka powodzenie tego procesu zapewniają jego zasoby i wsparcie, jakie otrzyma w otoczeniu”<sup>16</sup>.

---

11 D. Klus-Stańska, *Adaptacja szkolna siedmiolatków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2004, s. 11.

12 A. Kienig, *Początek nauki w szkole – przejście rozwojowe i edukacyjne. Przegląd badań*, „Edukacja” 2009, nr 3, s. 90.

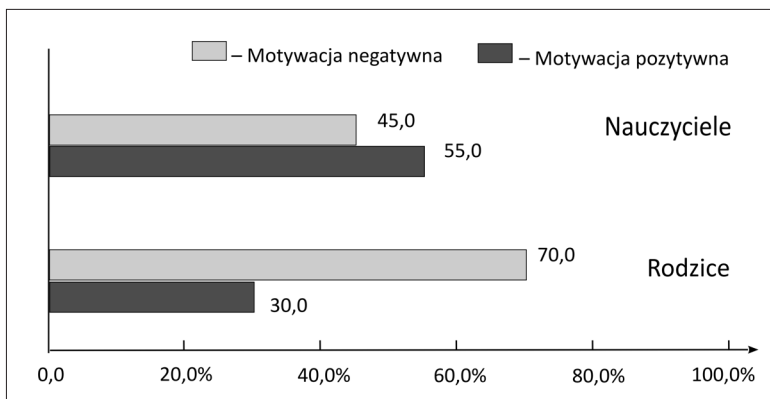
13 J. Szewczyk-Kowalczyk, *Codziennosc szkolna ukryta za niejawnym wymiarem wybranych rytuałów i przestrzeni – próba dekonstrukcji antropologicznej*, [w:] *Dokąd zmierza polska szkoła?*, D. Klus-Stańska (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 186-187.

14 D. Klus-Stańska, op. cit.

15 J. Kędzierska, op. cit., s. 43 i nast.

16 A. Karasowska, *Jak budować porozumienie i współpracę w szkole? Profilaktyka na co dzień*, Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDIA, Warszawa 2009, s. 13.

Wykres 15. Motywowanie do podjęcia obowiązku szkolnego



Źródło: badania własne.

Trzeba wiedzieć, że „nastawienie dziecka do szkoły, w chwili gdy rozpoczyna naukę, jego motywacja do pracy szkolnej to jeden z podstawowych czynników decydujących o osiągnięciu powodzenia”<sup>17</sup>. Ważne staje się zatem to, by rodzice umieli wykorzystać ten moment u dziecka i odpowiednio budować i podtrzymywać pozytywną motywację do nauki.

Jednym z błędów, jakie popełniają współcześni rodzice jest to, że zdarza im się patrzeć na szkołę w sposób jednostronny. „Czynności przyszłego ucznia ograniczają do stopni, a najlepiej samych piątek i szóstek. Kiedy zbliża się nieuchronnie okres podjęcia obowiązku szkolnego wszyscy naokoło ciągle mówią, że w szkole trzeba się uczyć. W wyobraźni dziecka przedszkolnego szkoła przedstawia się więc prawie wyłącznie jako miejsce nauki czytania, pisania, liczenia”<sup>18</sup>.

17 H. Filipczuk, *Rodzice i dzieci najmłodsze*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1988, s. 208.

18 H. Gutowska, *Zanim dziecko pójdzie do szkoły*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1983, s. 14.

W wielu krajach powstają specjalne programy i strategie skierowane do dzieci przekraczających próg szkolny. W Polsce również tworzone są programy autorskie.

Program profilaktyczny „Mój szkolny debiut” autorstwa Bożeny Kurek i Moniki Nodzyńskiej „wychodzi naprzeciw ułatwiania uczniom przekraczania I progu szkolnego oraz wspomagania rodziców w działaniach przygotowujących dziecko do roli ucznia”<sup>19</sup>. Program ma na celu pomóc dzieciom sześciolatniom przezwyciężyć lęk przed szkołą oraz nauczyć ich radzenia z trudnościami, które wynikają z faktu pójścia do szkoły. Dzięki niemu dzieci nabywają postawy niezbędne do właściwego funkcjonowania w szkole. „Główną jego zaletą zdaje się ukierunkowana współpraca przedszkola ze szkołą podstawową, mająca na celu przybliżenie dziecku sześciolatniemu środowiska szkolnego, współpraca nauczycieli obu placówek w zakresie podejmowania działań zapewniających dziecku dobry start szkolny i powodzenie w nauce”<sup>20</sup>. Dodatkową zaletą programu są inicjowane kontakty dzieci klas zerowych z uczniami klasy pierwszej.

Krystyna Kasprzak i Alicja Kędzior są autorkami programu profilaktyki niepowodzeń dzieci u progu szkoły – „Szkolny start”. Program jest adresowany do nauczycieli i rodziców, którzy chcą zapobiegać niepowodzeniom dzieci na pierwszym szczeblu edukacji. Nadrzędnym celem jest wyposażenie dzieci w wieku przedszkolnym w wiedzę, która umożliwi im funkcjonowanie w środowisku szkolnym. „W przyjętej koncepcji programu wydzielono jedną sferę rozwoju sześci-, siedmioletniego dziecka, w której pojawia się najwięcej trudności, a mianowicie rozwój społeczno-emocjonalny. Jest ona bardzo ważnym czynnikiem osiągnięcia przez dziecko pełnej gotowości do realizacji obowiązku szkolnego”<sup>21</sup>.

---

19 B. Kurek, M. Nodzyńska, *Mój szkolny debiut. Program profilaktyki niepowodzeń szkolnych* [w:] J. Kędzierska, op. cit., s. 45.

20 Ibidem, s. 45.

21 K. Kasprzak, A. Kędzior, *Szkolny start. Program profilaktyki niepowodzeń dzieci u progu szkoły*, [w:] J. Kędzierska, op. cit., s. 78.

W ramach obu powyższych programów tworzone są specjalne scenariusze zajęć, z których korzystają nauczyciele na zajęciach z dziećmi w przedszkolu i spotkaniach z rodzicami o charakterze warsztatowym. Ponadto organizowane są wycieczki i imprezy otwarte zarówno w przedszkolu, jak i w szkołach w ramach współpracy obu instytucji, o czym pisałam już w innym miejscu tej publikacji.

Program „Żywa edukacja” propaguje Katarzyna Lotkowska, podając jego tytuł i stawiając na wstępie pytanie o to, „– Co takiego ma w sobie ten program, że wszyscy są zadowoleni i osiągają sukcesy?”<sup>22</sup>. Założeniem programu jest rozwinięcie u dzieci takich cech, jak kreatywność, wzmacnianie siły psychicznej w reakcjach na stres i zaspokajanie podstawowych potrzeb uczniów. Powodem tak określonych kierunków oddziaływań jest nieznana przyszłość i jej niewiadome oczekiwania, wyzwania i zawody przyszłości. Skierowany jest do trzech grup uczestniczących w nim: nauczycieli, rodziców i uczniów. Na „Żywą edukację” składa się sześć etapów postępowania<sup>23</sup>:

- zdiagnozowanie portretu dziecka, rodzica i nauczyciela,
- wykorzystanie określonych procedur i zasad oraz ćwiczeń artystycznych do codziennej pracy, biorąc pod uwagę portret klasy,
- piłki terapeutyczne zamiast krzesłek,
- praca metodą projektu oraz elementy przyspieszonego uczenia się,
- sposoby skutecznej komunikacji,
- ścisła współpraca z rodzicami.

Portret dziecka zawiera diagnozę dotyczącą dominacji określonych części ciała (lateralizacji), preferencji sensorycznych oraz inteligencji wielorakich. Badania dzieci uczestniczących w programie pokazały, iż w większości przypadków są to kinestetycy o dominacji prawej półkuli mózgowej i ruchowej oraz przestrzennej inteligencji wielorakiej. To są powody, w których K. Lotkowska upatruje oczekiwań dzieci w stosunku do szkoły. Mały uczeń chce, by w szkole: mógł ruszać się jak

---

22 K. Lotkowska, *Żywa edukacja*, „Awangarda w Edukacji” 2009, nr 5, s. 37-39.

23 Ibidem, s. 37.

najczęściej, miał szansę spotkać się z kolegami, miał możliwość porozmawiać i pobawić się z kolegami, „było po prostu fajnie”.

Jest ona zdania, iż skoro uczniowie posiadają takie oczekiwania, „powinniśmy je spełnić, a swoje cele przemyślać w trakcie zabawy z dziećmi”<sup>24</sup>. Aby zagwarantować możliwość zaspokojenia potrzeby ruchu, zamieniono krzesła na piłki terapeutyczne. Praca podczas zajęć polega na wykonywaniu zadań zespołowych, a każde z nich jest odpowiedzialne za część wykonywanego projektu. Daje to rezultat w postaci pojawienia się poczucia odpowiedzialności i bycia potrzebnym.

Innym etapem „Żywej edukacji” jest współpraca z rodzicami polegająca na wypracowaniu wspólnych sposobów kontaktu z dzieckiem, aby zachować jednolitość oddziaływań wychowawczych.

Źródłem pozytywnych bądź negatywnych odczuć i ocen jakości oferty (stopnia zaspokojenia oczekiwań) w placówce edukacyjnej są subiektywne odczucia wszystkich podmiotów uczestniczących w tym procesie oraz ocena dokonywana przez uprawnione osoby w procesie badania wartości oferty szkoły. W myśl poglądów pedagogicznych<sup>25</sup>:

- Dzieci uczą się aktywnie, a więc poprzez działania własne (przez to co robią, czego słuchają, czego doświadczają i co myślą).
- Dzieci uczą się przez relacje ze swoimi rodzicami, wychowawczyniami i innymi dorosłymi, jak również przez relacje z innymi dziećmi. Werbalne i niewerbalne relacje z dorosłymi są ważne do pobudzenia dziecięcych procesów uczenia się.
- Otoczenie przestrzenno-materialne powinno być zorganizowane w taki sposób, aby dzieci mogły być maksymalnie niezależne i odnosić sukcesy i stwarzać dzieciom więcej okazji do skutecznych relacji, dyskusji, a co za tym idzie – przynosić radość.
- Dzieci potrzebują emocjonalnego ciepła i możliwości przestrzennych, które wychodzą naprzeciw ich potrzebie odczuwania łagod-

---

24 Ibidem, s. 38.

25 Na podstawie analizy *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS) autorstwa Thelmy Harms, Richarda M. Clifforda, Debby Crey.

nej atmosfery i przytulności oraz określonej rutyny, żeby czuć się pewnie i bezpiecznie.

- „Dobre” dla dzieci środowisko powinno także zaspokajać potrzeby dorosłych, którzy tam pracują.

Warunkiem rozwoju dziecka jest zatem jego aktywność i podstawowy jej rodzaj – działania celowe<sup>26</sup>. Mają one związek z ustosunkowaniem się jednostki do sformułowanych przez siebie wizji (traktowanych jako wizje stanu idealnego). Aktywność dziecka wyznaczają oczekiwania. Można powiedzieć, że dziecko rozwija się, kiedy podejmuje próbę adaptacji w toku własnej działalności do rzeczywistości przezeń oczekiwanej<sup>27</sup>.

---

26 Według Tadeusza Tomaszewskiego „zachowanie celowe jest to działanie, ukierunkowane, zorganizowane ze względu na możliwość utrzymania lub uzyskania jakiegoś określonego stanu rzeczy”, za: T. Tomaszewski, *Ślady i wzorce*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984, s. 11.

27 B. Kutrowska, *Nauczyciel, a edukacja wczesnoszkolna*, [w:] *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, W. Puślecki (red.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 199.

## BIBLIOGRAFIA

- Andrzejewska J., *Współdziałanie przedszkola i rodziny w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, [w:] *Współczesność i przyszłość w edukacji elementarnej*, B. Grzeszkiewicz (red.), PRINT GROUP Daniel Krzanowski, Szczecin 2006.
- Apter S. J., *Troubled Children / troubled Systems*, Pergamon Press, New York 1982.
- Arends R. I., *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Baluch A., *Pouczańki – wiersze z morałem*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2003, nr 2.
- Bojarska L., *Od walenia po łapach do zmarszczenia brwi, czyli o środkach dyscyplinujących w szkole*, Wolters Kluwer Polska sp. z o. o., Warszawa 2009.
- Bonstingl J. J., *Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*, tłum. M. Umińska, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1999.
- Brańska E., *O nagrodzonych programach wychowania przedszkolnego*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2010, nr 2.
- Burszta W. J., *Język hiperrzeczywistości – hiperrzeczywistość języka*, [w:] *Przyszłość języka*, S. Krzemień-Ojak, B. Nowowiejski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2001.
- Chapman Weston D., Weston M. S., *Co dzień mądrzejsze. 365 gier i zabaw kształtujących charakter, wrażliwość i inteligencję emocjonalną dziecka*, tłum. Z. Czarniecka-Rodzick, Prószyński i S-ka, Warszawa 2002.
- Chętkowski D., *L. d. d. w. Osierocona generacja*, Wydawnictwo Literackie sp. z o. o., Kraków 2004.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M., Pankowska D., *Polubić szkołę*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.



- Coleman J., *Foundations of Social Theory*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1990.
- Coleman J., *Social capital in the creation of human capital*, "American Journal of Sociology" 1988, Vol. 94.
- Coleman P., Collinge J., Tabin Y., *Learning Together: The Student / Parent / Teacher Triad*, "School Effectiveness and School Improvement" 1996, Vol. 7, Issue 4.
- Cooper P. J., *Sprawne porozumiewanie się*, tłum. A. Tomaszewska, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2002.
- Cudak H., *Środowisko rodzinne a rezultaty pracy szkoły*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1991.
- Dmochowska M., Dunin-Wąsowicz M., *Wychowanie w rodzinie i w przedszkolu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.
- Durkheim E., *Elementarne formy życia religijnego. System totemiczny w Australii*, tłum. A. Zadrożyńska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
- Dylak S., *Przekazywanie wiedzy szkolnym rytuałem? [w:] Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, K. Kusiak, I. Nowakowska-Buryła, R. Stawinoga (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009.
- Dylak S., *Szkoła – jaka jest, każdy widzi, jaka ma być, każdy wie, ale jaka mogłaby być, podpowiada Neil Postman*, [w:] *Dokąd zmierza polska szkoła?*, D. Klus-Stańska (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.
- Edukacja elementarna szansą nowej jakości wychowania*, Cichocki A. i in. (red.), Trans Humana, Białystok 2005.
- Ericson K., Larsen G., *Skolebarn og skoleforeldre*, Pax Foflag, Oslo 2000.
- Falkiewicz-Szult M., *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Filipczuk H., *Rodzice i dzieci najmłodsze*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1988.
- Fukuyama F., *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, tłum. A. i L. Śliwa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa – Wrocław 1997.
- Gárate M., Gomez E., *Klasa szkolna – miejsce uczenia się i rozwoju*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 9.
- Gárate M., Gomez E., *Klasa szkolna – miejsce uczenia się i rozwoju*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 10.

- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2002.
- Gennep A. van., *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*, tłum. S. Szymański, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2006.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Sulżycka, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2001.
- Głuchowska O., Walczak K., *Krótki wstęp do teorii zadań rozwojowych Roberta Havighursta*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 8.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 1987.
- Grondas M., *Rozwijanie umiejętności wychowawczych*, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Kraków 2004.
- Gutowska H., *Zanim dziecko pójdzie do szkoły*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1983.
- Guz S., Andrzejewska J., *Edukacja wobec zagrożenia rozwoju i bezpieczeństwa dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2008.
- Guz S., Trębska A., *Postawy dzieci wobec szkoły*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1991, nr 2.
- Harms T., Clifford R. M., Crey D., *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)*.
- Informacja o wynikach kontroli zasięgu wychowania przedszkolnego*, Raport NIK z 2004 (nr ewid. 149/2004).
- Iwanowa G., *Wkluczajuszczelne obrazowanie prjewencja otpadaniya odarennykh dietiej*, [w:] *Przeciw wykluczeniu społecznemu*, A. Klim-Klimaszewska (red.), Akademia Podlaska, Siedleckie Towarzystwo Naukowe, Siedlce 2010.
- Izdebska J., *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*, Trans Humana, Białystok 2000.
- Izdebska J., *Dziecko w świecie mediów elektronicznych*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2007.
- Izdebska J., *Uwarunkowania efektów oddziaływania wybranych cyklicznych programów TV [telewizji] na dzieci*, Dział Wydawnictw Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku, Białystok 1991.

- Jachimska M., *Scenariusze lekcji wychowawczych wg programu autorskiego „Życie skuteczniej”*, Oficyna Wydawnicza „UNUS”, Wałbrzych 1997.
- Jagiello M., *Rodziny na tle innych źródeł kształtowania celów i zasad życiowych człowieka*, [w:] *W służbie dziecku*, J. Wilk (red.), Katedra Pedagogiki Rodziny KUL, Lublin 2003.
- Jak organizować edukację przedszkolną w nowych formach?*, Informator Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 2008.
- Jaszczyszyn E., *Aktywizacja rodziców w zakresie edukacji dzieci w wieku przedszkolnym sposobem przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu*, [w:] *Przeciw wykluczeniu społecznemu*, A. Klim-Klimaszewska (red.), Akademia Podlaska, Siedleckie Towarzystwo Naukowe, Siedlce 2010.
- Jaszczyszyn E., *Obniżenie wieku obowiązku szkolnego. Czy sześciolatek może iść do szkoły? Czy szkoła jest gotowa na przyjęcie sześciolatka?*, [w:] *III debata z cyklu Edukacja bez barier. Wychowanie przedszkolne warunkiem wyrównywania szans edukacyjnych*, ZG ZNP, Warszawa 2008.
- Jaszczyszyn E., *U źródeł dziecięcego doświadczania świata – przekaz pokoleniowy*, [w:] *Konflikt pokoleń czy różnic cywilizacyjnych? cz. 2, Personalizacja i socjalizacja w teorii i praktyce pokoleniowej*, A. Klim-Klimaszewska (red.), Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2006.
- Joyce B., Calhoun E., Hopkins D., *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne SA, Warszawa 1999.
- Kacprzak L., *Obraz nauczyciela i jego status społeczny w oczach uczniów klas III szkoły podstawowej i gimnazjum*, [w:] *Tocząca się reforma edukacji w dialogu i perspektywie*, A. Karpińska (red.), Trans Humana, Białystok 2008.
- Karasowska A., *Jak budować porozumienie i współpracę w szkole? Profilaktyka na co dzień*, Wydawnictwo Edukacyjne PAMPEDIA, Warszawa 2009.
- Kasprzak K., Kędzior A., *Szkolny start. Program profilaktyki niepowodzeń dzieci u progu szkoły*, [w:] J. Kędzierska, *Mój uczeń przekracza próg szkolny. Profilaktyka niepowodzeń szkolnych sześci-, siedmio- i dziesięcio-dziesięciolatek*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

- Kastner E., *35 maja*, tłum. S. Baczyńska, Nasza Księgarnia, Warszawa 2008.
- Kędzierska J., *Mój uczeń przekracza próg szkolny. Profilaktyka niepowodzeń szkolnych sześć-, siedmio- i dziewięcio-dziesięciolatek*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Kielar-Turska M., *Wczesne dzieciństwo*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2. *Charakterystyka okresów życia człowieka*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2000.
- Kienig A., *Początek nauki w szkole – przejście rozwojowe i edukacyjne. Przegląd badań*, „Edukacja” 2009, nr 3.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*, Fundacja Rozwoju Edukacji Europejskiej, Warszawa 2002.
- Klus-Stańska D., *Adaptacja szkolna siedmiolatek*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2004.
- Klus-Stańska D., *Dyskurs pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne sp. z o. o., Warszawa 2009.
- Klus-Stańska D., *Język – treści – rytuały: pułapki wczesnej edukacji*, [w:] *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, K. Kuśniak, I. Nowakowska-Buryła, R. Stawinoga (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009.
- Klus-Stańska D., *Konteksty teoretyczne nadawania znaczeń przez dzieci. Wokół pytań o rozumienie pedagogicznego wsparcia*, [w:] *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, W. Puślecki (red.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Konieczna A., *Analiza struktury interakcji w sytuacji rozmowy nauczycieli z rodzicami o problemach szkolnych ucznia*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009.
- Kopik A., Walasek-Jarosz B., *Dwa konteksty odpowiedzi na pytanie: czy polski sześciolatek może iść do szkoły?* [w:] *III debata z cyklu Edukacja bez barier. Wychowanie przedszkolne warunkiem wyrównywania szans edukacyjnych*, ZG ZNP, Warszawa 2008.
- Kowalczyk-Szymańska M., *Problematyka wychowania dziecka we współczesnej rodzinie polskiej*, [w:] *W służbie dziecku*, t. 2, J. Wilk (red.), Katedra Pedagogiki Rodziny KUL, Lublin 2003.

- Kuchciński J. E., *Piotruś szuka przyjaciela*, Wydawnictwo „Czytelnik”, Warszawa 1970.
- Kurek B., Nodzyńska, M., *Mój szkolny debiut. Program profilaktyki niepowodzeń szkolnych*, [w:] J. Kędzierska, *Mój uczeń przekracza próg szkolny. Profilaktyka niepowodzeń szkolnych sześć-, siedmio- i dziewięcio-dziesięciolatków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Kutrowska B., *Nauczyciel, a edukacja wczesnoszkolna*, [w:] *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, W. Puślecki (red.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Kwieciński Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
- Lindgren A., *Dzieci z Bullerbyn*, tłum. I. Szuch-Wyszomirska, Wydawnictwo Nasza Księgarnia sp. z o.o., Warszawa 2005.
- Lotkowska K., *Żywa edukacja*, „Awangarda w Edukacji” 2009, nr 5.
- Lubomirska K., *Przedszkole, rzeczywistość i szansa*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.
- Łaciak B., *Świat społeczny dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.
- Łukaszewski W., *Szanse rozwoju osobowości*, Książka i Wiedza, Warszawa 1984.
- Maksymowska E., *Konflikty w szkole*, Wolters Kluwer Polska sp. z o. o., Warszawa 2009.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo EDYTOR s.c., Toruń – Poznań 1995.
- Mendel M., Cieslak A., *(P)rogi szkoły*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepaska-Pustkowska (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne sp. z o. o., Warszawa 2009.
- Mendel M., *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.

- Muchacka B., *Okresy krytyczne na poszczególnych etapach edukacyjnych – doświadczenie osobiste i potencjalne możliwości dziecka*, [w:] *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, W. Puślecki (red.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Nieobecny dyskurs*, cz. IV, Kwieciński Z. (red.), Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1994.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Dwa światy rozwoju. Szkoła wobec iluzji pomocy i wsparcia*, [w:] *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, W. Puślecki (red.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Nowelizacja Ustawy o Systemie Oświaty w Pigułce*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2009.
- Nowicka M., *Oblicza szkolnej socjalizacji*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne sp. z o. o., Warszawa 2009.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Olżańska M., *Obraz szkoły w oczach dziecka sześciolatniego i w klasie pierwszej szkoły podstawowej*, [w:] *Edukacja elementarna szansą nowej jakości wychowania*, A. Cichocki i in. (red.), Trans Humana, Białystok 2005.
- Orliński W., *Bajki dla niegrzecznych dzieci i ich troskliwych rodziców*, Dusan Taragel, „Gazeta Wyborcza” 2005, 9 lutego.
- Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne sp. z o. o., Klus-Stańska D., Szczepka-Pustkowska M., (red.), Warszawa 2009.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2009.
- Podstawa programowa z komentarzami*, t. 1. *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2009.
- Polacy o upowszechnieniu edukacji przedszkolnej i obniżeniu wieku szkolnego*, Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa, styczeń 2009.
- Popławska A., *Interakcje nauczyciel – uczeń z perspektywy konstruktywistycznej*, [w:] *Tocząca się reforma edukacji w dialogu i perspektywie*, A. Karpińska (red.), Trans Humana, Białystok 2008.

- Prokop J., *Dyskryminacja Romów w czeskiej szkole*, [w:] *Przeciw wykluczeniu społecznemu*, A. Klim-Klimaszewska (red.), Akademia Podlaska, Siedleckie Towarzystwo Naukowe, Siedlce 2010.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża M., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN sp. z o.o., Warszawa 1996.
- Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2000.
- Puślecki W., (red.), *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Putnam R. D., *Bowling Alone: Collapse and Revival of American Community*, Simon and Schuster, New York 2000.
- Putnam R. D., *Bowling Alone: malejący społeczny kapitał Ameryki*, „Res Publica Nowa” 1996, nr 6.
- Putnam R. D., *Demokracja w działaniu*, Wydawnictwo „Znak”, tłum. J. Szacki, Kraków 1995.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Ossolineum 1961.
- Ratajak Z., *Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość – przyszłość*, cz. 1, *Problemy podstawowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2009.
- Rylke H., *W zgodzie z sobą i uczniem*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993.
- Samborska I., *Przedszkolak i bajki telewizyjne*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2005, nr 5.
- Segalen M., *Obrzędy i rytuały współczesne*, tłum. J. J. Pawlik, VERBINUM Wydawnictwo Księży Werbistów, Warszawa 2009.
- Simon F., *Koszmary Karolek*, tłum. M. Makuch, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2009.
- Sipkor-Rybacka I., *Czy przedszkole przygotowuje dzieci do życia szkolnego?*, Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Poznań 1991.
- Skwarka E., *Rozwijanie samoświadomości i poczucia własnej wartości*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2010, nr 2.

- Soroka A., *Sześciolatek w szkole? Przygotujmy mu pewny start*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2002, nr 7.
- Strelau J., Doliński D., *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1972.
- Szewczyk-Kowalczyk J., *Codziennność szkolna ukryta za niejawnym wymiarem wybranych rytuałów i przestrzeni – próba dekonstrukcji antropologicznej*, [w:] *Dokąd zmierza polska szkoła?*, D. Klus-Stańska (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.
- Szewczyk J., *Szkolne obrzędy i rytuały w kontekście mitycznej podróży bohatera*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość – Przyszłość*, t. 2. *Nowe technologie i perspektywy przemian w procesach edukacyjnych*, S. Koziej (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2009.
- Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2007.
- Szuman S., *Dojrzałość szkolna*, „Nowa Szkoła” 1962, nr 6.
- Taragel D., Gertli „Danglár” J., *Bajki dla niegrzecznych dzieci i ich troskliwych rodziców*, tłum. T. Grabiński, Wydawnictwo „Nowa Edukacja”, Tarnobrzeg 2004.
- Taraszkiewicz M., Redlisiak G., Bednarkowa W., Taraszkiewicz Z., *Metody wspierania rozwoju ucznia. Niezbędnik dyrektora*, Wolters Kluwer Polska sp. z o. o., Warszawa 2009.
- Toffler A., *Szok przyszłości*, tłum. W. Osiatyński, E. Ryszka, E. Woydyłło-Osiatyńska, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1998.
- Tomaszewski T., *Ślady i wzorce*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.
- Trempała J., *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*, Akademia Bydgoska, Bydgoszcz 2000.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. ze zmianami wynikającymi z ustawy z dnia 19 marca 2009 r., Dz. U. nr 56, poz. 458.
- Vasta R., Haith M. M., Miller S. A., *Psychologia dziecka*, tłum. M. Babiuch [et all.], Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.



- Wentzel K. R., *Social Relationships and motivation in middle school: The role of Parents, Teachers and Peers*, "Journal of Educational Psychology" 1998, Vol. 90, Issue 2.
- Wierzbicki P., *Entuzjasta w szkole*, Czytelnik, Warszawa 1977.
- Wilgocka-Okoń B., *Dojrzałość szkolna dzieci a środowisko*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1972.
- Wilgocka-Okoń, B., *Dojrzałość szkoły*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 2.
- Wilgocka-Okoń B., *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Wilgocka-Okoń B., *Gotowość szkoły czy gotowość dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2000, nr 1.
- Wilgocka-Okoń B., *O badaniu dojrzałości szkolnej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1971.
- Wnęk-Joniec K., *Nie przydeptuj małych skrzydeł. O niezamierzonych zranieniach*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Wróbel Z., *Szkola w oczach dziecka sześciolatka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2004, nr 1.
- Zaniewska I., *Działania nauczyciela klasy trzeciej i nauczyciela przedszkola w celu niwelowania progu szkolnego*, [w:] *Edukacja elementarna szansą nowej jakości wychowania*, A. Cichocki i in. (red.), Trans Humana, Białystok 2005.
- Znaniński F., *Socjologia wychowania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2001.
- Żebrowska M., *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.
- Żegnałek K., *Reforma edukacji wczesnoszkolnej w opinii nauczycieli*, [w:] *Tocząca się reforma edukacji w dialogu i perspektywie*, A. Karpińska (red.), Trans Humana, Białystok 2008.

### Strony internetowe

- Antosik A., Jastrzębowski S., Sygut T., *Minister Hall sprząta po Giertychu*, „Super Express” 2008, [http://www.se.pl/wydarzenia/kraj/minister-sprzata-po-giertychu\\_82624.html](http://www.se.pl/wydarzenia/kraj/minister-sprzata-po-giertychu_82624.html), stan z 25.07.2010.
- Baj A., *O szkole*, „Trendy – uczenie się w XXI wieku”, 2007, nr 8, s. 22, Internetowy magazyn CODN, stan z 3.05.2008.

- Gatto J. T., *Jak i dlaczego oświata publiczna upośledza nasze dzieci?* „Trendy – uczenie się w XXI wieku” 2007, nr 8, s. 15, tłum. M. Budajczak, Internetowy magazyn CODN, stan z 9.12.2009.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna – nowe podstawy programowe. Konferencje szkoleniowe poświęcone szczególnej analizie celów, treści i warunków kształcenia dzieci we wszystkich obszarach edukacyjnych*, <http://reformaprogramowa.men.gov.pl>, stan z 28.03.2010.
- Hoffman H., *Staś straszyciło. Złota różdżka*, tłum. W. Nowakowski, Perzyński, Niklewicz i S-ka, Warszawa 1922. [http://pszoziak.strefa.pl/projekty\\_wlasne/h\\_hoffmann/](http://pszoziak.strefa.pl/projekty_wlasne/h_hoffmann/) stan z 19.07.2010.
- Jensen K., Joseng F., Lera M. J., *Goldens Programme. 5 Golden Area: Family – schoolrelation*, <http://golden5.org/golden5/?q=pl/node/297>, stan z 29.07.2010.
- Tochman R., *Kaizen*, <http://www.jakosc.biz/koncepcje-zarzadzania-jakoscia/kaizen.html>, stan z 23.07.2010.
- Trujillo A. L., *Pomoc dla rodziców*, Papieska Rada ds. Rodziny, Watykan 1995, <http://www.isnr.uksw.edu.pl>, stan z 12.08.2007.
- Wawiłow D., *Kup mi coś, kup mi coś*, [http://www.qlturka.pl/czytelnia,literatura,wierszykarnia\\_teksty\\_wierszy\\_do\\_zabawy\\_literackiej,88.html](http://www.qlturka.pl/czytelnia,literatura,wierszykarnia_teksty_wierszy_do_zabawy_literackiej,88.html), stan z 23.06.2010.
- <http://sjp.pwn.pl/szukaj>, stan z 23.06.2010.
- <http://www.ratujmaluchy.pl>, stan z 23.03.2009.
- <http://wyborcza.pl/1,75515,5979875.html>, stan z 24.11.2008 (wywiad z Michałem Bonim, szefem doradców strategicznych premiera D. Tuska).
- <http://sjp.pwn.pl/szukaj/dowiadywac>, stan z 24.05.2010.
- [http://www.trzcianka.pl/pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=984:pasowanie-na-pierwszaka&catid=105:aktualnoci&Itemid=1](http://www.trzcianka.pl/pl/index.php?option=com_content&view=article&id=984:pasowanie-na-pierwszaka&catid=105:aktualnoci&Itemid=1), stan z 31.07.2010.
- <http://www.raciborz.com.pl/art7302.html>, stan z 30.07.2010.
- <http://www.golden5.org/golden5/programa/pl/5FamilySchoolRelationsPL.pdf>, stan z 1.06.2010.



**Elżbieta Jaszczyszyn** jest doktorem nauk humanistycznych w dziedzinie pedagogiki. Pracuje na Uniwersytecie w Białymstoku, na Wydziale Pedagogiki i Psychologii, w Zakładzie Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej. Jej zainteresowania oraz myślenie badawcze dotyczy jakości edukacji przedszkolnej. Autorka, współautorka i redaktor wielu publikacji, m.in.: *Ekologiczna edukacja przedszkolna*, E. Jaszczyszyn (red.), 2003; E. Jaszczyszyn, *Stymulowanie rozwoju psychomotorycznego i osobowości dziecka*, 2006; L. Panasewicz, E. Jaszczyszyn, M. Żukowska, *Nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów społecznych*, 2006; E. Jaszczyszyn, E. Piórkowska, *Wspomaganie rozwoju dziecka literaturą dziecięcą*, 2006; *Z pola do przedszkola. Kampania promocyjna na rzecz edukacji małych dzieci*, E. Jaszczyszyn (red.), 2009; *Edukacja dziecka – mity i fakty*, E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska (red.), 2010; E. Jaszczyszyn, *Modele edukacji czytelniczey w przedszkolu a gotowość do czytania i umiejętność czytania dzieci sześcioletnich*, 2010 (praca naukowa finansowana ze środków na naukę w latach 2007-2009 jako projekt badawczy Nr 106455733). Członek zespołu programowego Polskiego Komitetu OMEP (Organisation Mondiale pour L'Education Prescolaire).

„Praca to udana próba przedstawienia oczekiwań dzieci sześcioletnich i ich rodziców w stosunku do szkoły w kontekście realiów realizacji obowiązku szkolnego. Podjęta problematyka jest szczególnie istotna ze względu na wprowadzone zmiany edukacyjne dotyczące obniżenia wieku obowiązku szkolnego. Zgadzam się z autorką, że «Wytworzony świadomie bądź nieświadomie obraz szkoły wpływa na przyjęcie takiego, a nie innego jej wizerunku przez dziecko. Często może także wywoływać obawy, a w końcowej fazie brak ochoty do podjęcia przez nie nauki szkolnej. Nastawienia lękowe mogą również wynikać z niskiej samooceny ukształtowanej w umyśle dziecka». Opracowanie zawiera bogatą bibliografię świadcząca o rzetelności badawczej autorki. (...) Moim zdaniem spotka się ono z zainteresowaniem zarówno ze strony nauczycieli i rodziców dzieci podejmujących naukę w szkole, pracowników naukowych, jak i studentów. Będzie to źródło wiedzy dla nauczycieli, którzy, na co dzień pracują z dziećmi i starają się kształtować pozytywny stosunek uczniów do szkoły. Zawarte w pracy treści posłużą również jako materiał do zajęć dla studentów przygotowujących się do pracy w szkole”.

*Z recenzji dr hab. Tamary Zacharuk, prof. AP*