



„Wychowanie w Rodzinie” t. XIII (1/2016)

---

nadesłany: 05.05.2014 r. – przyjęty: 08.12.2015 r.

**Małgorzata CHOJAK\***

## **Rodzice – partnerzy czy wrogowie polskiej edukacji?**

The Parents – partners or enemies of education in Poland?

### **Streszczenie**

W ostatnich latach system edukacji w Polsce jest przedmiotem licznych reform, zagorzałych dyskusji oraz mniej lub bardziej wiarygodnych badań i raportów. Poza politykami, naukowcami i pedagogami czy psychologami, do działań tych włączyli się także rodzice. Niestety, ich argumenty często nie są brane pod uwagę, a protesty spotykają się wyłącznie z krytyką. Nie mają oni przecież potrzebnej wiedzy specjalistycznej ani doświadczenia. Przeprowadzone przeze mnie badania wykazały, że w rzeczywistości to rodzice mają największy wpływ na rozwój poznawczy dzieci przed rozpoczęciem nauki w szkole. To ich aktywna bądź bierna postawa zasadniczo kształtuje poziom gotowości szkolnej w sferze przez wielu nadal uważanej za najistotniejszą w karierze szkolnej i życiowej człowieka. Poza tym, co najważniejsze – to rodzice jako opiekuni prawni, w świetle obecnych przepisów, powinni mieć decydujący głos w kwestii wychowania i kształcenia ich dzieci.

**Słowa kluczowe:** rodzice, gotowość szkolna, rozwój poznawczy, diagnoza, badania.

### **Abstract**

In recent years the educational system in Poland has been subject to numerous reforms, heated discussions and more or less credible examinations and reports. Apart

---

\* e-mail: chojak.m@wp.pl

Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, ul. Narutowicza 12, 20-004 Lublin, Polska.

from politicians, scientists, teachers and psychologists, parents also contributed. Unfortunately their arguments aren't often taken into consideration, and protests are meeting exclusively with the criticism. They don't have the needed know-how or experience after all. Research conducted by me has shown that, in fact, parents had the greatest cognitive impact on the development of children before they began to learn at school. It is their active or passive attitude that essentially shapes the level of school readiness in the sphere still considered by many to be the most significant in the school and life career of man. Apart from the fact that, most importantly – these are parents having legal responsibility for their children, they should have the final word on the question of bringing up and educating them.

**Keywords:** parents, school readiness, cognitive development, diagnosis, examinations.

W ostatnim czasie w polskim systemie edukacji zachodzą znaczące zmiany. Kilkakrotnie modyfikowano wiek rozpoczynania obowiązków szkolnego przez dzieci. Nauczycieli w przedszkolach zobowiązano do prowadzenia diagnozy i – jeśli zaistnieje taka konieczność – podejmowania działań, mających na celu korygowanie zaburzeń w ich rozwoju. Zmieniono treść podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kładąc nacisk na kwestę gruntownego przygotowania dzieci do nauki szkolnej. Uregulowano prawnie możliwość zakładania alternatywnych form wychowania przedszkolnego, by umożliwić szerszy dostęp do wczesnej edukacji jak największej liczbie dzieci.

Wszystkie te zmiany odbywały i odbywają się nadal w atmosferze licznych protestów, petycji i różnorodnych dyskusji, prowadzonych także w gronie rodziców. W ciągu pierwszych trzech lat od wprowadzenia reformy, niewielu z nich zdecydowało się posłać do szkoły dzieci w wieku sześciu lat, argumentując swoją decyzję m.in. faktem niedostatecznego przygotowania polskich szkół do przyjęcia sześciolatków. W konsekwencji z jednej strony negatywny obraz szkoły, a z drugiej – troska o dzieci, stały się niejako czynnikami motywującymi rodziców do podjęcia konkretnych działań i decyzji, dotyczących procesu kształcenia. Dodatkowym efektem tego zaangażowania był wzrost świadomości edukacyjnej wśród rodziców, którzy przestali być środowiskiem obecnym w polskim systemie oświaty w sposób bierny.

Fakt ten jest tym bardziej istotny, że powszechnie wiadomo, iż rodzina to podstawowe środowisko rozwoju dzieci. Jego oddziaływanie jest najsilniejsze i trwa najdłużej. Rodzice poprzez konkretne działania mogą wspierać rozwój dziecka w różnych sferach oraz tworzyć środowisko edukacyjne, które przygotowuje je do pełnienia roli ucznia. Z drugiej strony, poprzez zaniedbania czy niewłaściwe postawy, mogą oni zahamować rozwój dziecka, a wskutek tego uniemożliwić lub utrudnić mu karierę szkolną a potem życiową. Sytuacja taka może zaistnieć nawet pomimo równoczesnego prowadzenia przez nauczycieli w przedszkolu zajęć korekcyjnych z dzieckiem. Okazuje się bowiem, że sku-

teczność tego typu oddziaływań jest uwarunkowana współpracą między środowiskiem rodzinnym i szkolnym czy przedszkolnym.

Niniejszy artykuł wbrew pozorom nie będzie prezentował badań, dotyczących postaw rodziców wobec edukacji, lub opinii nauczycieli o opiekunach ich uczniów. W zamierzeniu autorki ma zwrócić uwagę przede wszystkim na fakt, że niezależnie od tego czy w opinii pracowników oświaty lub/i polityków rodzice to partnerzy czy wrogowie – w kształtowaniu systemu edukacji należy wziąć pod uwagę ich opinie i oczekiwania. Wynika to przede wszystkim z przepisów prawnych, ale jak się okazuje – także z badań, przeprowadzonych przez autorkę niniejszego artykułu. Wykazały one bowiem, że pojęcie „gotowości szkolnej” powinno odnosić się nie tylko do dzieci czy placówek oświatowych, ale również do rodziców, którzy powinni mieć szeroki dostęp do różnorodnych warsztatów czy szkoleń. Pozwoliłoby im to bardziej świadomie i aktywnie uczestniczyć w procesie edukacji ich dzieci. Obecnie bowiem to oni mają decydujący wpływ na rozwój najważniejszej dla współczesnej edukacji sfery dziecka – poznawczej.

## Teoretyczne podstawy badań

Termin „dojrzałość szkolna” wprowadzony został na początku XIX wieku przez psychologów niemieckich<sup>1</sup>. Określenie pojęcia dojrzałości szkolnej zmieniło się na przestrzeni wieków. Początkowo identyfikowano ją z pewnym poziomem inteligencji<sup>2</sup>, tj. zasobem słownictwa i wiadomości, w jakie powinno być wyposażone rozpoczynające naukę dziecko, by mogło skutecznie ją realizować.

Kolejni badacze stopniowo poszerzali zakres obszarów wchodzących w skład pojęcia „dojrzałość szkolna” i mających wpływ na powodzenie szkolne dziecka, a tym samym rozbudowywali liczbę kryteriów, które powinno ono spełnić zanim pójdzie do szkoły. We wszystkich tak budowanych teoriach brane były pod uwagę dwa czynniki: właściwości rozwoju dziecka i wymagania szkoły.

Rozważając kwestie, związane z omawianą tematyką, należy także zaznaczyć, że początkowo, przy poruszaniu kwestii prognozy szkolnego posługiwało się właśnie głównie terminem „dojrzałość szkolna”. Rozumiano go jak pewien poziom rozwoju dziecka, charakteryzujący się posiadaniem przez niego określonych umiejętności, które umożliwią mu efektywną naukę i funkcjonowanie w środowisku szkolnym. Dojrzałość tak rozumiana to efekt samorzutnego roz-

<sup>1</sup> M. Kurczyńska, B. Buczak, *Poziom gotowości szkolnej dzieci kończących edukację przedszkolną*, [w:] Z. Ratajek, M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym. Z doświadczeń nauczycieli*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004, s. 21–26; B. Wilgocka-Okoń, *O badaniu dojrzałości szkolnej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1971.

<sup>2</sup> G. Gębska, M. Szymańska, *Środowiskowe uwarunkowania gotowości szkolnej dzieci*, [w:] Z. Ratajek, M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja elementarna...*, dz. cyt., s. 58–63.

woju dziecka. Z czasem jednakże zaczęła ona być postrzegana także jako rezultat działań podejmowanych przez dziecko – jego własnej aktywności<sup>3</sup>. Prowadzone badania udowodniły jednak, że na rozwój dzieci wpływ mają również czynniki środowiskowe, a zwłaszcza rodzina. Okazało się także, że pobyt dziecka w przedszkolu i oddziaływania nauczyciela, kształtują poziom dojrzałości dziecka do nauki szkolnej<sup>4</sup>. Wobec tego stopniowo zaczęto się zastanawiać nad tym, czy w sposób świadomy i celowy można modyfikować stopień rozwoju dziecka, tzn. czy można je przygotowywać do rozpoczęcia nauki szkolnej. Kiedy okazało się, że jest to możliwe, bardziej właściwym terminem okazała się „gotowość szkolna”, w której nacisk został położony na możliwość wspierania dziecka w rozwoju przez osoby dorosłe<sup>5</sup>.

Obecnie wielu specjalistów obu pojęć używa zamiennie, inni wyraźnie wskazują na różnice między nimi. W niniejszym opracowaniu zastosowanie znajdzie pojęcie „gotowości szkolnej”, w rozumieniu, przedstawionym przez Barbarę Wilgocką-Okoń, która definiuje ją:

„[...] jako proces i efekt współdziałania aktywności dziecka i aktywności dorosłych tworzących warunki do uczenia się, jako efekt interakcji, «współgry» właściwości dziecka i właściwości szkoły”<sup>6</sup>.

Z kolei w odniesieniu do kolejnego istotnego pojęcia, tj. „postawy”, w tym artykule będzie ono definiowane w świetle teorii, podkreślających trójkomponentowość, to jest jako:

„– względnie trwała struktura procesów poznawczych, emocjonalnych i tendencji do zachowań, w której wyraża się określony stosunek wobec danego przedmiotu”<sup>7</sup>.

„– ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszących tym emocjonalno-oceniającym decyzjom względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec tego przedmiotu”<sup>8</sup>.

<sup>3</sup> B. Szmigielska, *Dojrzałość szkolna*, [w:] W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1998, s. 64–67.

<sup>4</sup> Por.: A. Brzezińska, *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 1987, s. 43.

<sup>5</sup> A. Jurkowski, M. Pilkiewicz, *Dojrzałość szkolna. Rozwój problematyki*, [w:] L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*. Seria II, t. 5, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1970, s. 191.

<sup>6</sup> B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2003, s. 12.

<sup>7</sup> S. Mika, *Psychologia społeczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987, s. 114; zob. też: K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1972, s. 164.

<sup>8</sup> T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1970, s. 23; por.: D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*,

„– strukturę procesów poznawczych, emocjonalno-uczuciowych oraz motywacyjno-behawioralnych będącą uwewnętrznionym ustosunkowaniem się do określonych obiektów rzeczywistości [...] składnik poznawczy (intelektualny) to nasza wiedza, przekonania, sądy i opinie o obiekcie postawy. Składnik emocjonalny, to układ uczuć i emocji wywoływanych przez obiekt postawy. Składnik motywacyjno-behawioralny to nasze tendencje do działania skierowane na obiekt postawy”<sup>9</sup>.

Postawą rodzicielską, będzie zatem całościowa forma ustosunkowania się rodziców do dzieci<sup>10</sup>, czyli występująca u rodziców tendencja do odczuwania dziecka, myślenia o nim i zachowania się – werbalnego lub niewerbalnego – wobec niego w pewien określony sposób. Ta tendencja do reagowania w określony sposób w stosunku do dziecka musi być w pewnym stopniu utrwalona, aby mogła zyskać miano postawy rodzicielskiej<sup>11</sup>.

Liczne badania już kilkadziesiąt lat temu wykazały, że jednym z istotnych czynników, warunkujących rozwój dzieci, są postawy rodzicielskie. B.M. Bishop udowodniła, że jeżeli matka nie akceptuje działań dziecka, przejawia ono silne tendencje do reakcji agresywnych i negatywizmu; a jeśli matka w ogóle nie interesuje się poczynaniami dziecka, to często przestaje ono cokolwiek robić. Podobne wyniki dały badania G.G. Lafore’a. Potwierdził on, że zbyt częste wtrącanie się rodziców w czynności dziecka, skutkowało wystąpieniem u niego reakcji oporu i wrogości wobec nich. Z kolei A.L. Baldwin, J. Kalthorn, F.H. Breese wykazali, że postawy rodziców mają wpływ na rozwój intelektualny ich dzieci. Synów i córki rodziców pobłażliwych cechował brak oryginalności, niższy stopień wytrwałości i ciekawości, a u dzieci rodziców odrzucających występowała tendencja do obniżania poziomu ilorazu inteligencji zamiast do jego wzrostu. W związku z powyższym, M.C. Sham i McCuen wysunęli w swoich badaniach hipotezę, że postawy rodziców mogą wpływać na poziom przygotowania dzieci do szkoły. Tematykę tą badali później M.C. Shaw i B.E. Dutton. Potwierdzili oni, że niektóre negatywne postawy rodziców wobec dzieci mogą prowadzić do wykształcenia u nich negatywnych postaw wobec siebie samych, co z kolei może wpływać na ich postępy szkolne. Fakt ten związany jest z tym, że między samooceną a wynikami w nauce istnieje wzajemny związek przyczynowy obu tych zmiennych, tzn. że wyniki w nauce wpływają na samo-

---

Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 248; E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Alert, *Psychologia społeczna: serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 313–314.

<sup>9</sup> W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona, *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków 1998, s. 209; zob. też: W. Soborski, *Postawy. Ich znaczenie i kształtowanie*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1987, s. 18–24

<sup>10</sup> J. Rembowski, *Rodzina w świetle psychologii*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986, s. 55.

<sup>11</sup> M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie i ich wpływ na osobowość dziecka*, [w:] Taż (red.), *Rodzina i dziecko*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1980, s. 168–169.

ocenę i odwrotnie, samoocena ma wpływ na osiągnięcia szkolne. Badania przeprowadzone przez W. Brookovera, S. Thomasa, A. Pattersona na 1 050 uczniach klas VII potwierdziły istotną pozytywną zależność między oceną własnych możliwości a średnią ocen szkolnych na przestrzeni długiego okresu<sup>12</sup>. Leon Niebrzydowski wykazał, że 40% uczniów z samooceną adekwatną uzyskuje co najmniej oceny dobre, zaś badani z samooceną zaniżoną zdolni są do podobnych osiągnięć tylko w 25%<sup>13</sup>.

Współcześni badacze, opierając się na klasyfikacji Marii Ziemskiej, podkreślają duże znaczenie postaw pożądanych wychowawczo.

„Przy postawie współdziałania, dzieci stają się ufne wobec rodziców, do nich zwracają się po rady, wskazówki, pomoc. Dzieci takie są zadowolone z własnej pracy, wytrwałe, zdolne do współdziałania, podejmowania zobowiązań, potrafią troszczyć się o własność swoją i innych. Potomkowie rodziców darzących je zaufaniem i swobodą są zgodni we współzyciu, uspołecznieni, pomysłowi, bystrzy, w miarę pewni siebie, bez kompleksów, lojalni i solidarni”<sup>14</sup>.

Ponadto, akceptacja dziecka przez rodziców stwarza poczucie bezpieczeństwa, sprzyja kształtowaniu się zdolności do nawiązywania trwałej więzi emocjonalnej, do przywiązania i zdolności do wyrażania uczuć<sup>15</sup>. Dziecko jest wesołe, miłe, przyjacielskie, współczujące oraz odważne<sup>16</sup>. Postawa kochająca sprzyja bowiem zaspokajaniu potrzeb psychicznych dziecka, a co za tym idzie, właściwym kształtowaniu struktur osobowości. Dziecko wychowujące się w takiej atmosferze, łatwiej identyfikuje się z rodzicami, przyswaja wartości prezentowane przez nich, a swoje kontakty w rodzinie przenosi w środowisko rówieśników.

Omawiając wpływ negatywnych postaw rodziców na dzieci, wielu autorów podkreśla m.in., że nadmierny dystans uczuciowy wobec dziecka, niezaspokajanie potrzeby życzliwych uczuć, kontaktu z rodzicami powoduje chorobę sierocą, zahamowanie rozwoju uczuć wyższych, niezdolność do trwałego przywiązania. Frustracja wywołana zaniedbaniem i odtrąceniem powoduje gniew i agresję. Postawa odtrącająca sprzyja ponadto kształtowaniu się u dziecka agresywności, nieposłuszeństwa, kłótności, kłamstwa, kradzieży, zahamowania rozwoju

<sup>12</sup> H. Kulas, *Samoocena młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.

<sup>13</sup> L. Niebrzydowski, *O poznawaniu i ocenie samego siebie*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1976.

<sup>14</sup> B. Wojciechowska-Charlak, *Rodzina i zastępcze środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, [w:] Taż (red.), *Środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2002, s. 13–50.

<sup>15</sup> Zob.: M. Siegelman, *College student personality correlates of Elary parent – child relationship*, „Journal Consult. Psychol.” 1965, nr 29, s. 558–564; M. Płopa, *Funkcjonowanie społeczno-emocjonalne młodzieży a percepcja postaw matek i ojców*, „Psychologia Wychowawcza” 1983, nr 2, s. 129–142.

<sup>16</sup> M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973, s. 67–68.

uczuć wyższych, rozwojowi zachowania aspołecznego, przestępczości i wykołejenia<sup>17</sup>. Może także powodować zastraszenie, bezradność, trudność w przystosowaniu się na skutek zahamowania oraz reakcje nerwicowe. Czasami nawet otyłość lub pozory niedorozwoju<sup>18</sup>. Również pozostałe postawy negatywne, mają destrukcyjny wpływ na dziecko. Unikanie kontaktu z dzieckiem, może doprowadzić do tego, że będzie ono nieufne, nastawione negatywnie do ludzi, niezdolne do wytrwałości i koncentracji w nauce. Starsze dziewczynki mogą nie dbać o swój wygląd, szukać uczucia u przedstawicieli płci przeciwnej, a z powodu niezdolności do trwałych uczuć, nawiązywać wciąż nowe znajomości. Postawa nadmiernie wymagająca może skutkować brakiem wiary we własne siły, poczuciem winy, niepewnością, przewrażliwieniem, uległością. Nadmierna koncentracja na dziecku może powodować infantyлизм, opóźnienie dojrzałości społecznej, niezaradność życiową, ale także zachowania agresywne.

Istotnym czynnikiem, warunkującym rozwój dzieci, są także postawy rodziców, dotyczące kwestii kształcenia ich synów czy córek. W 1981 roku przeprowadzono eksperyment, nazwany później tzw. „cudem w Milwaukee”. Zabiegom wychowawczym poddano wówczas jeszcze przed urodzeniem dziecka matki z murzyńskich slumsów podejrzane o lekkie upośledzenie umysłowe, a następnie ich nowo narodzone dzieci. Przez pięć lat ilorazy inteligencji dzieci objętych programem stymulacji przewyższały ilorazy dzieci z grupy kontrolnej, przeciętnie aż o 30 punktów. Różnica około 20 punktów utrzymywała się jeszcze po sześciu latach od zakończenia eksperymentu<sup>19</sup>. Opisana sytuacja uwidoczniła wysoką zależność między postawami matek, stymulacją rozwoju dzieci a poziomem ich inteligencji, który warunkuje m.in. sukces szkolny uczniów.

Z przeprowadzonych za granicą badań, dotyczących wzorców edukacji nieformalnej (np. strategii nauczania stosowanych przez rodziców w trakcie codziennej zabawy i w sytuacjach wspólnego z dziećmi rozwiązywania problemów; czy stylami mówienia rodziców w trakcie rozmów z synami czy córkami), wynika nie tylko fakt, że między rodzinami są duże różnice, skorelowane z ich statusem społeczno-ekonomicznym i imigranckim. Stwierdzono także, że różnice te stanowią główną przyczynę wcześniej pojawiających się między dziećmi różnic pod względem inteligencji, rozwoju poznawczego i językowego, osiągnięć szkolnych i motywacji do nauki<sup>20</sup>. Istotnym aspektem edukacji jest zaś

<sup>17</sup> P. Brzozowski, *Postawy wychowawcze rodziców a agresywność dzieci*, [w:] K. Pospiszyl (red.), *Z badań nad postawami rodzicielskimi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lubin 1988, s. 134–158.

<sup>18</sup> B. Wojciechowska-Charlak, *Rodzina i zastępcze środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, [w:] Taż (red.), *Środowiska...*, dz. cyt., s. 13–50.

<sup>19</sup> J. Brągiel, *Rodzinne i osobowościowe uwarunkowania sukcesu szkolnego dziecka z rodziny rozwiedzionej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1994, s. 11.

<sup>20</sup> A.E. Gottfried, J.S. Fleming, A.W. Gottfried, *Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: a longitudinal study*, „Child Development” 1998, nr 69(5), s. 1448–1460; B. Hart, T.R. Risley, *Meaningful differences in the everyday experi-*

alfabetyzacja w domu, obejmująca zwyczaj wspólnego czytania i pisania. Różnice między rodzinami pod tym względem (wynikające z wykształcenia oraz własnych umiejętności czytania i pisania rodziców) wywierają silny wpływ na rozwój językowy, alfabetyzację i umiejętności szkolne dzieci<sup>21</sup>. Ubóstwo, przynależność do niskiej klasy społecznej, niski poziom wykształcenia i analfabetyzm funkcjonalny rodziców, praca wymagająca jedynie niskich kwalifikacji i przynosząca niskie dochody, przynależność do środowiska kulturowego spoza głównego nurtu, określone tradycje religijne oraz model życia kulturalnego, w którym czytanie nie zajmuje istotnej pozycji – to (wg badań) czynniki mające dominujący wpływ na edukację nieformalną w domu (w sensie ilościowym i jakościowym)<sup>22</sup>. Okazało się bowiem, że rodzice o wysokim poziomie kulturalnym interesują się nauką dziecka, stwarzają mu lepsze warunki do rozwoju intelektualnego i wypoczynku, często obcują z wytworami różnych dóbr kultury<sup>23</sup>. Cenią oni wiedzę i sukces pracy, przywiązują dużą wagę do zdobycia wykształcenia. Działania takie skutkują sukcesami szkolnymi dziecka<sup>24</sup> (tylko co czwarty uczeń drugoroczny mógł liczyć na pomoc rodziców w odrabianiu lekcji<sup>25</sup>) i jego wysoką motywacją do nauki. Badania wykazały ponadto, że na postawę dzieci ma wpływ obraz szkoły, jaki posiadają. Analiza otrzymanych wyników, uwidoczniała także fakt, że niechęć do szkoły czy nauczyciela może po-

---

*ences of young American children*, Baltimore, Maryland 1995; E. Hoff, *How social contexts support and shape language development*, „Developmental Review” 2006, nr 26, s. 55–88; J. Palacios, M.M. Gonzalez, M.C. Moreno, Zoltowska C., *Stimulating the child in the zone of proximal development: The role of parents' ideas*, [w:] I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi, J.J. Goodnow (red.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children*, Hillsdale, New Jersey 1992, s. 71–94; Z.O. Weizman, C.E. Snow, *Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning*, „Developmental Psychology” 2001, nr 37(2), s. 265–279; G. Wells, *Language development in the pre-school years*, University Press Welten, Cambridge 1985.

<sup>21</sup> L. Baker, K. Mackler, S. Sonnenschein, R. Serpell, *Parents' interactions with their first – grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement*, „Journal of School Psychology” 2001, nr 39(5), s. 415–438; P.P.M. Lesemen, van Tuijl, *Home support for bilingual development of Turkish 4-6 – year-old immigrant children in the Netherlands: Efficacy of a home-based educational program*, „Journal of Multilingual and Multicultural Development” 2001, nr 21(4), s. 309–324; M. Senechal, J. Lefevre, *Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study*, „Child Development” 2002, nr 73, s. 445–460.

<sup>22</sup> P.P.M. Leseman, *Wpływ wysokiej jakości edukacji i opieki na rozwój małych dzieci: przegląd literatury*, [w:] EURYDICE: *Wczesna Edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturalnych*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 17–49.

<sup>23</sup> A. Pindera, *Wpływ środowiska rodzinnego na niepowodzenia szkolne uczniów*, [w:] E. Krzyżak-Szymańska, A. Szymański (red.), *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży – zagrożenia cywilizacyjne w aspektach: pedagogicznym, instytucjonalnym i legislacyjnym*, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kard. A. Hłonda, Mysłowice 2004, s. 42–53.

<sup>24</sup> A. Jaworowska, *Rodzina a przystosowanie społeczne dziecka*, [w:] L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, Seria II, t. 9, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1982.

<sup>25</sup> J. Bragieli, *Rodzinne i osobowościowe...*, dz. cyt., s. 13.



jawić się już u kilkuletniego dziecka, które nigdy nie miało kontaktu z tą instytucją. Dzieje się tak wówczas, gdy rodzice w sposób zamierzony lub nie, przekazują dziecku negatywne informacje, dotyczące systemu edukacji<sup>26</sup>. Opisowany proces jest określany mianem tzw. tła rodzinnego<sup>27</sup>, ciągłości pokoleniowej, transmisji międzypokoleniowej<sup>28</sup> czy dziedziczenia społecznego – i odnosi się nie tylko do postaw rodzicielskich, ale i wszelkich innych – w tym także tych wobec szkoły, nauki czy nauczyciela.

Niestety, w dostępnej literaturze przedmiotu nie ma wielu publikacji, dotyczących kwestii postaw rodziców wobec kształcenia ich dzieci. Brakuje także ich klasyfikacji, mimo że wielu autorów, poruszając np. kwestie syndromu nieadekwatnych osiągnięć czy niepowodzeń w nauce, jako jedną z przyczyn wskazuje właśnie brak opieki dydaktycznej ze strony rodziców<sup>29</sup> (m.in. niewłaściwy sposób odrabiania pracy domowej<sup>30</sup>).

## Metodologiczne podstawy badań

Niniejszy artykuł będzie prezentował fragment większych badań. Ich ogólnym celem było rozpoznanie i opis zależności między gotowością szkolną dzieci, kończących wychowanie przedszkolne a postawami rodziców wobec ich edukacji. W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, wykorzystując techniki: obserwacji, ankiety oraz analizy dokumentów. Do diagnozy gotowości szkolnej dzieci w poszczególnych sferach rozwoju użyto dwóch technik. Informacje niezbędne do diagnozy sfer: fizyczno-motorycznej, poznawczo-intelektualnej, społeczno-emocjonalnej zostały zebrane z wykorzystaniem techniki obserwacyjnej. Jako narzędziem posłużono się: „Skalą Gotowości Szkolnej” Elżbiety Koźniewskiej (2006)<sup>31</sup>. Na potrzeby prowadzonych badań wykorzystano tylko wyniki ilościowe. Sferę wolicjonalno-motywacyjną – diagnozowano w oparciu o technikę analizy dokumentów jako narzędzie wykorzystując „Test Rysunku Nauczyciela” w opracowaniu Ireny Gryniuk i Violetty Tuszyńskiej-Boguckiej (1999)<sup>32</sup>.

<sup>26</sup> S.B. Rimm, *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994, s. 62–64.

<sup>27</sup> J. Bradshaw, *Zrozumieć rodzinę*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1989.

<sup>28</sup> T. Rostowska, *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych aspektów osobowości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1995.

<sup>29</sup> J. Wieluński, *Wpływ rodziny na niepowodzenia szkolne uczniów*, „Wychowanie” 1972, nr 18, s. 8–9.

<sup>30</sup> S.B. Rimm, *Bariery szkolnej kariery...*, dz. cyt.

<sup>31</sup> E. Koźniewska (red.), *Doradca nauczyciela sześciolatków*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006.

<sup>32</sup> I. Gryniuk, V. Tuszyńska-Bogucka, *Psychorysunek tematyczny „Mój nauczyciel” jako metoda diagnozy sytuacji szkolnej dziecka*, [w:] Z. Gaś (red.), *Szkoła i nauczyciel w percepcji uczniów*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1999, s. 17–32.

Postawy rodziców wobec edukacji były badane dwoma technikami. Postawy rodziców wobec wychowania diagnozowano wykorzystując technikę: „Kwestionariusz dla rodziców do badania postaw rodzicielskich” Marii Ziemskiej<sup>33</sup>; zaś postawy rodziców wobec kształcenia – „Kwestionariusz do badania postaw rodziców wobec kształcenia dziecka” Małgorzaty Chojak<sup>34</sup>. Na potrzeby prowadzonych badań do analiz statystycznych w Kwestionariuszu Ziemskiej przyjęto wyniki przeliczone, zaś w Kwestionariuszu Chojak – surowe, wskazujące na nasilenie cech w poszczególnych skalach (nie dokonano analiz jakościowych). Ostatnia z badanych kwestii, dotyczyła obrazu nauczyciela w percepcji rodziców. By uzyskać potrzebne informacje, wykorzystano technikę Testu Przymiotnikowego ACL (opracowanego przez H.G. Gougha i A.B. Heilbruna)<sup>35</sup>. Analizując otrzymane wyniki oparto się jedynie na trzech skalach: *No. Ckd, Fav, Unfav*.

Badania zostały przeprowadzone w 2010 roku na terenie powiatu lubartowskiego, w sześciu przedszkolach na terenach wiejskich, tj. w Jeziorzanach, Firleju, Michowie, Ostrowie Lubelskim, Abramowie i Przytocznie (z czego w ostatnich dwóch miejscowościach oddziały przedszkolne zlokalizowane były w budynkach szkolnych), Miejskim Przedszkolu nr 5 w Lubartowie oraz trzech klasach zerowych w Szkole Podstawowej nr 3 w Lubartowie.

Badaniami objęto dzieci, które w roku 2010/2011 miały rozpocząć naukę w pierwszej klasie szkoły podstawowej. Do końcowych analiz zakwalifikowano wyniki badań 146 dzieci i ich rodziców. Wśród nich było 23 sześciolatków i 123 siedmiolatków.

## Analiza otrzymanych wyników

Analizując otrzymane arkusze, najpierw sprawdzono czy postawy rodziców, diagnozowane w Kwestionariuszu Ziemskiej, różnicują wyniki dzieci w podskalach Testu SGS (zob. Tab. 1.).

<sup>33</sup> M. Ziemska, *Kwestionariusz dla rodziców do badania postaw rodzicielskich*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1981.

<sup>34</sup> M. Chojak, *The Level of the School Readiness of Children Finishing the Preschool Education but Attitudes of Parents Towards Their Education*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), *Education of Tomorrow. Challenges and Present Condition*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2010, s. 168–180.

<sup>35</sup> R. Porzak, *Wykorzystanie testu przymiotnikowego ACL-37 do badania obrazu „szkoły” i „nauczyciela”*, [w:] Z. Gaś (red.), *Szkoła i nauczyciel...*, dz. cyt., s. 49–70; J.M. Wolińska, R.Ł. Drwał, *Test przymiotnikowy ACL H.G. Gougha i A.B. Heilbruna w badaniach samooceny i percepcji społecznej*, [w:] R.Ł. Drwał (red.), *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1989, s. 123–161.

**Tabela 1. Współczynniki korelacji rho-Sprearmana między podskalami Testu SGS a skalami postaw rodziców wg Kwestionariusza M. Ziemskiej**  
**Table 1. Rho-Sprearmana coefficients of correlation between subscales of the SGS Test and attitude scales of parents according to the Questionnaire of M. Ziemska**

Podskala gotowości szkolnej/Scale of the school readiness	Skale postaw rodziców/Attitude scales of parents			
	Górowanie/Towering	Bezradność/Helplessness	Koncentracja/Concentration	Dystans/Distance
Umiejętności szkolne/School abilities	0,02	-0,12	<b>-0,22*</b>	-0,10
Kompetencje poznawcze/Cognitive competence	-0,05	<b>-0,17*</b>	<b>-0,31*</b>	-0,10
Sprawność motoryczna/Motricity	0,00	-0,13	<b>-0,17*</b>	-0,01
Samodzielność/Self-reliance	-0,04	-0,11	-0,15	-0,01
Niekonfliktowość/Non-Combativeness	-0,15	-0,15	-0,16	-0,16
Aktywność społeczna/Socialactivity	0,07	-0,10	<b>-0,26*</b>	-0,02

\* $p < 0,05$

Źródło: Opracowanie własne.

Source: Own study.

Przeprowadzone wyżej analizy korelacji wykazały istotny statystycznie związek między nasileniem cechy w skali Bezradność u matek a stopniem gotowości dzieci w podskali Kompetencje Poznawcze oraz między nasileniem cechy w skali Koncentracja a stopniem gotowości dzieci w podskalach: Umiejętności Szkolne, Kompetencje Poznawcze, Sprawność Motoryczna i Aktywność Społeczna. Otrzymane wyniki uwiaryściły także istotną zależność między nasileniem cechy w skali Koncentracja u rodziców a obrazem nauczyciela w oczach ich dziecka (zob. Tab. 2.).

**Tabela 2. Współczynniki korelacji rho-Sprearmana między skalami postaw rodziców wg M. Ziemskiej a obrazem nauczyciela u ich dzieci**  
**Table 2. Rho-Sprearmana coefficients of correlation between attitude scales of parents according to M. Ziemska and with image of the teacher at their children**

Skale postaw rodzicielskich wobec wychowania/Attitude scales parental in view of the upbringing	Obraz nauczyciela/Teacher's picture
	Dziecko/Children
Górowanie/Towering	0,16
Bezradność/Helplessness	0,08
Koncentracja/Concentration	<b>0,22*</b>
Dystans/Distance	0,02

\* $p < 0,05$

Źródło: Opracowanie własne.

Source: Own study.

W oparciu o powyższe można wnioskować, że postawy rodziców wobec wychowania w sposób istotny warunkują poziom rozwoju dzieci w każdej ze sfer. Matki, które potrafią radzić sobie z dzieckiem, rozwiązywać pojawiające się problemy wychowawcze i mają, z jednej strony, niskie poczucie bezradności a z drugiej – dużą wiarę we własne umiejętności jako rodzica, tworzą środowisko, które wywiera pozytywny wpływ na poziom rozwoju dzieci w sferze poznawczo-intelektualnej. Lepsze wyniki w podskalach, dotyczących tej sfery osiągnęły także przedszkolaki, których matki cechował zrównoważony stosunek emocjonalny wobec synów czy córek. Nie koncentrowały się one przesadnie na swoich dzieciach, nie wyręczały w podejmowanych obowiązkach i nie wskazywały gotowych rozwiązań pojawiających się trudności. Jednocześnie respondenci te prawdopodobnie nie stawiały dzieciom zbyt wygórowanych wymagań, pozwalając na samodzielne poznawanie świata i popełnianie błędów; oraz szanowały ich prywatność wiedząc, że dzieci mają nie tylko obowiązki, ale i pewne prawa.

W związku z powyższym dzieci wychowywane w takim środowisku osiągnęły istotnie lepszy od pozostałych chłopców i dziewczynek poziom rozwoju, także w sferach: fizyczno-motorycznej, społeczno-emocjonalnej, ale także motywacyjno-wolicjonalnej. Dzieci matek o pożądanym postawach w skali Koncentracja w bardziej pozytywny sposób postrzegały nauczyciela i szkołę. W ich rysunkach nie było elementów wskazujących na lęk czy niechęć. Dzieci te chciały iść do szkoły, uczyć się nowych rzeczy i poznać nauczyciela, w którym dostrzegały raczej przyjaciela i autorytet niż wroga i tzw. „zło konieczne”.

W badanej grupie uwidoczniły się także pewne tendencje do istnienia zależności między postawami matek w skali Górowanie a poziomem rozwoju społeczno-emocjonalnego oraz motywacyjno-wolicjonalnego dzieci, nasileniem cechy w skali Bezradność a osiągnięciami dzieci w sferze społeczno-emocjonalnej, wynikami respondentek w skali Koncentracja a poziomem rozwoju społeczno-emocjonalnego i motywacyjno-wolicjonalnego przedszkolaków (w zakresie zawartym w podskali Samodzielność Testu SGS) oraz postawami badanych kobiet w skali Dystans a rozwojem społeczno-emocjonalnym sześciu i siedmiolatków. Ogólnie rzecz ujmując, poziom gotowości szkolnej dzieci w poszczególnych sferach był gorszy, jeśli ich matki prezentowały niepożądane wychowawczo postawy. W większej grupie badawczej wymienione zależności okazałyby się prawdopodobnie istotne.

W przeprowadzonych analizach, sprawdzono także zależności między stopniem przygotowania dzieci do nauki a postawami rodziców wobec ich kształcenia. Najpierw zbadano, czy istnieje związek między nasileniem cechy w skalach Kwestionariusza Chojak a wynikami dzieci w Teście SGS a (zob. Tab. 3.).

**Tabela 3. Współczynniki korelacji rho-Sprearmana między podskalami gotowości szkolnej a skalami postaw rodziców wobec kształcenia ich dziecka**  
**Table 3. Rho-Sprearmana coefficients of correlation between subscales of the school readiness and attitude scales of parents towards educating their child**

Podskala Testu SGS /Scale of the school readiness	Skale postaw rodziców wobec kształcenia ich dziecka/Attitude scales parental in view of the education	
	Zaangażowanie /Commitment	Bierność/Passivity
Umiejętności szkolne/School abilities	0,06	-0,23*
Kompetencje poznawcze/Cognitive competence	0,02	-0,26*
Sprawność motoryczna/Motricity	0,09	-0,12
Samodzielność/Self-reliance	0,02	-0,19*
Niekonfliktowość/Non-Combativeness	0,08	-0,16
Aktywność społeczna/Socialactivity	0,09	-0,13

\* $p < 0,05$

Źródło: Opracowanie własne.

Source: Own study.

Analizy wykazały istotne statystycznie zależności między nasileniem cech w skali Bierność<sup>36</sup> u rodziców a stopniem gotowości dzieci w podskalach: Umiejętności Szkolne, Kompetencje Poznawcze oraz Samodzielność. W pozostałych podskalach w badanej grupie zaznaczyła się jedynie tendencja do tego, że dzieci matek o niepożądanych postawach w omawianym zakresie, częściej uzyskiwały gorsze wyniki w Teście SGS. Sytuacja taka miała również miejsce w odniesieniu do obrazu nauczyciela w badanych dzieci (zob. Tab. 4.)

**Tabela 4. Współczynniki korelacji rho-Sprearmana między skalami postaw rodziców wobec kształcenia ich dzieci a obrazem nauczyciela u badanych przedszkolaków**

**Table 4. Rho-Sprearmana coefficients of correlation between attitude scales of parents towards educating their children and with image of the teacher at examined kindergarten pupils**

Skale postaw rodziców wobec kształcenia /Attitude scales parental in view of the education	Obraz nauczyciela/Teacher's picture
	Dziecko/Children
Zaangażowanie/Commitment	-0,08
Bierność/Passivity	0,11

\* $p < 0,05$

Źródło: Opracowanie własne.

Source: Own study.

<sup>36</sup> Skala ta obejmowała pytania, dotyczące kwestii kontrowersyjnych, wymagających pogłębionej wiedzy. Zawarte tu twierdzenia miały również na celu zweryfikowanie postaw i zachowań deklarowanych z skali Zaangażowanie, zawierającej pytania, na które pożądana odpowiedź mogła opierać się jedynie na wiedzy potocznej czy zasłyszanej w związku z wprowadzaniem reformy oświaty.

W oparciu o powyższe można wnioskować, że lepszy poziom rozwoju w sferach: poznawczo-intelektualnej i społeczno-emocjonalnej, prezentują dzieci matek, które mają pogłębioną wiedzę, dotyczącą procesu kształcenia oraz roli rodzica we wspieraniu dziecka w tym zakresie. Matki te nie tylko doceniają wartość nauki, ale starają się, by ich dzieci uzyskały jak najlepsze wykształcenie. Współpracują z przedszkolem, na bieżąco otrzymując informacje o osiągnięciach i problemach dziecka. W domu starają się aktywnie utrwać nowe umiejętności opanowane przez przedszkolaków. Udostępniają dzieciom książki oraz inne pomoce. Wiedza potoczna oraz postawy oparte jedynie na pożądanym społecznie deklaracjach, nie różnicowały wyników osiągniętych przez dzieci w żadnej ze sfer.

## Podsumowanie

Przeprowadzone badania jednoznacznie wykazały istotną statystycznie zależność między poziomem gotowości szkolnej dzieci a postawami rodziców wobec ich edukacji. Im bardziej niepożądane postawy prezentowali rodzice, tym gorzej rozwijały się ich dzieci, osiągając w konsekwencji niższy poziom gotowości.

Należy również zaznaczyć, że postawy rodziców miały wpływ przede wszystkim na sferę poznawczo-intelektualną dzieci (ujętą głównie w podskali Umiejętności Szkolne Testu SGS). Wg twórców podstawy programowej, większości nauczycieli oraz rodziców, a także autorów testu jest to najistotniejsza ze sfer. Opanowanie ujętych w ww. podskalach umiejętności jest kluczowym elementem gotowości szkolnej dzieci. Pozostałe Podskale (a zatem także i sfery rozwoju) stanowią niejako części uzupełniające pełną diagnozę. Uzyskanie w nich przez przedszkolaków niskich lub niższych od oczekiwanych wyników wskazuje, że te sfery rozwoju mogą utrudnić karierę szkolną dziecku, które uzyskało oczekiwany poziom przygotowania w zakresie wspomnianej głównej podskali (profil ZUSZ). Z drugiej strony – średnie, wysokie lub zgodne z oczekiwanymi wyniki w tych podskalach w odniesieniu do grupy dzieci, które mają trudności z opanowaniem umiejętności szkolnych (profil NUSZ), stanowią dla nauczyciela ważną wskazówkę w zaplanowaniu pracy korekcyjnej (jako tzw. mocne strony dziecka).

Nie bez znaczenia pozostaje również fakt, że w trakcie badań rozdano rodzicom aż 253 zestawy ankiet, a wypełnionych otrzymano jedynie 146. Zostały one ponadto uzupełnione wyłącznie przez matki. W trakcie rozmów przeprowadzonych z nauczycielami, ustalono, że spośród pozostałych 107 dzieci, których rodzice nie wzięli udziału w badaniu, ok. 45% przedszkolaków, po przeprowadzonej diagnozie, uzyskało niższy od oczekiwanego poziom gotowości szkolnej (profil NUSZ). Ponadto z grupy dzieci, które zostały zakwalifikowane do profilu ZUSZ, w opinii nauczycieli, część (ok. 10%) wymagała dodatkowych działań

wspierających (ich wyniki w badaniach oscylowały wokół dolnej granicy). Znaczący jest również fakt, że prawie 30% rodziców dzieci, które uzyskały zgodny z oczekiwanym poziom gotowości szkolnej, nie było zainteresowanych rozwojem ich dzieci ani współpracą z przedszkolem (nie przychodzili na zebrania, nie nawiązywali indywidualnych rozmów).

## Dyskusja

W świetle zaprezentowanych wyników, nasuwa się oczywisty wniosek: twórcy reformy i wszystkie osoby zaangażowane w system edukacji, powinny liczyć się ze zdaniem rodziców – niezależnie od tego, jakie ono by było. Paradoxem wydaje się fakt, że początkowo zmiany w systemie edukacji były wprowadzane mimo licznych protestów i petycji ze strony rodziców. Dopiero w ostatnim czasie sytuacja uległa zmianie i ponownie jest realizowane konstytucyjne prawo rodziców do decydowania o edukacji dzieci. W konsekwencji za ogromny bałagan w oświacie, w ostatnich latach, cenę zapłacą dzieci. Polska szkoła nie jest bowiem gotowa na wprowadzane reformy, a polscy rodzice są nadal traktowani jak wrogowie systemu. A kariera szkolna i życiowa dzieci, jest uwarunkowana prawidłowym funkcjonowaniem i wzajemną współpracą tych dwóch środowisk – przy czym istotne jest to, że niejako nadrzędną rolę w tym duecie, ma prawo pełnić rodzina. Należy zatem ponownie podkreślić, że podstawową komórką budującą państwo jest rodzina. Jej dobro powinno być odnośnikiem dla wszystkich działań podejmowanych przez konkretne instytucje, jak i przez ustawodawców. Jeśli zdanie rodzica przestaje być istotne, jeśli nie ma on możliwości decyzyjnych, to czyż nie zbliżamy się znowu do państwa totalitarnego?

## Bibliografia

- Aronson E., Wilson T.D., Alert R.M., *Psychologia społeczna: serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Baker L., Mackler K., Sonnenschein S., Serpell R., *Parents' interactions with their first – grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement*, „Journal of School Psychology” 2001, nr 39(5).
- Bradshaw J., *Zrozumieć rodzinę*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1989.
- Braziel J., *Rodzinne i osobowościowe uwarunkowania sukcesu szkolnego dziecka z rodziny rozwiedzionej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1994.
- Brzezińska A., *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 1987.

- Brzozowski P., *Postawy wychowawcze rodziców a agresywność dzieci*, [w:] K. Pospiszyl (red.), *Z badań nad postawami rodzicielskimi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lubin 1988.
- Chojak M., *The Level of the School Readiness of Children Finishing the Preschool Education but Attitudes of Parents Towards Their Education*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), *Education of Tomorrow. Challenges and Present Condition*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2010.
- Fontana D., *Psychologia dla nauczycieli*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- Gębska G., Szymańska M., *Środowiskowe uwarunkowania gotowości szkolnej dzieci*, [w:] Z. Ratajek, M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym. Z doświadczeń nauczycieli*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004.
- Gottfried A.E., Fleming J.S., Gottfried A.W., *Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: a longitudinal study*, „Child Development” 1998, nr 69(5).
- Gryniuk I., Tuszyńska-Bogucka V., *Psychorysunek tematyczny „Mój nauczyciel” jako metoda diagnozy sytuacji szkolnej dziecka*, [w:] Z. Gaś (red.), *Szkoła i nauczyciel w percepcji uczniów*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1999.
- Hart B., Risley T.R., *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*, Baltimore, Maryland 1995.
- Hoff E., *How social contexts support and shape language development*, „Developmental Review” 2006, nr 26.
- Jaworowska A., *Rodzina a przystosowanie społeczne dziecka*, [w:] L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, Seria II, t. 9, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1982.
- Jurkowski A., Pilkiewicz M., *Dojrzałość szkolna. Rozwój problematyki*, [w:] L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*. Seria II, t. 5, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1970.
- Koźniewska E. (red.), *Doradca nauczyciela sześciolatków*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006.
- Kulas H., *Samoocena młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.
- Kurczyńska M., Buczak B., *Poziom gotowości szkolnej dzieci kończących edukację przedszkolną*, [w:] Z. Ratajek, M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym. Z doświadczeń nauczycieli*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004.
- Leseman P.P.M., *Wpływ wysokiej jakości edukacji i opieki na rozwój małych dzieci: przegląd literatury*, [w:] EURYDICE: *Wczesna Edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturalnych*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009.
- Leseman P.P.M., van Tuijl, *Home support for bilingual development of Turkish 4-6 – year-old immigrant children in the Netherlands: Efficacy of a home-based educational program*, „Journal of Multilingual and Multicultural Development” 2001, nr 21(4).
- Mądrzycki T., *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1970.
- Mika S., *Psychologia społeczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.



- Niebrzydowski L., *O poznawaniu i ocenie samego siebie*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1976.
- Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1972.
- Palacios J., Gonzalez M.M., Moreno M.C., Zoltowska C., *Stimulating the child in the zone of proximal development: The role of parents' ideas*, [w:] I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi, J.J. Goodnow (red.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children*, Hillsdale, New Jersey 1992.
- Pilecka W., Rudkowska G., Wrona L., *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków 1998.
- Pindera A., *Wpływ środowiska rodzinnego na niepowodzenia szkolne uczniów*, [w:] E. Krzyżak-Szymańska, A. Szymański (red.), *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży – zagrożenia cywilizacyjne w aspektach: pedagogicznym, instytucjonalnym i legislacyjnym*, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kard. A. Hłonda, Mysłowice 2004.
- Plopa M., *Funkcjonowanie społeczno-emocjonalne młodzieży a percepcja postaw matek i ojców*, „Psychologia Wychowawcza” 1983, nr 2.
- Porzak R., *Wykorzystanie testu przymiotnikowego ACL-37 do badania obrazu „szkoły” i „nauczyciela”*, [w:] Z. Gaś (red.), *Szkoła i nauczyciel w percepcji uczniów*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1999.
- Rembowski J., *Rodzina w świetle psychologii*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.
- Rimm S.B., *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Rostowska T., *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych aspektów osobowości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1995.
- Senechal M., Lefevre J., *Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study*, „Child Development” 2002, nr 73.
- Siegelman M., *College student personality correlates of Elary parent – child relationship*, „Journal Consult. Psychol.” 1965, nr 29.
- Soborski W., *Postawy. Ich znaczenie i kształtowanie*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1987, s. 18–24
- Szmigielska B., *Dojrzałość szkolna*, [w:] W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1998.
- Weizman Z.O., Snow C.E., *Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning*, „Developmental Psychology” 2001, nr 37(2).
- Wells G., *Language development in the pre-school years*, University Press Welens, Cambridge 1985.
- Wieluński J., *Wpływ rodziny na niepowodzenia szkolne uczniów*, „Wychowanie” 1972, nr 18.
- Wilgocka-Okon B., *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2003.
- Wilgocka-Okon B., *O badaniu dojrzałości szkolnej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1971.
- Wojciechowska-Charlak B., *Rodzina i zastępcze środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, [w:] Taż (red.), *Środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2002.

- Wojciechowska-Charlak B., *Rodzina i zastępcze środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, [w:] Taż (red.), *Środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2002.
- Wolińska J.M., Drwal R.Ł., *Test przymiotnikowy ACL H.G. Gougha i A.B. Heilbruna w badaniach samooceny i percepcji społecznej*, [w:] R.Ł. Drwal (red.), *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1989.
- Ziemska M., *Kwestionariusz dla rodziców do badania postaw rodzicielskich*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1981.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie i ich wpływ na osobowość dziecka*, [w:] Taż (red.), *Rodzina i dziecko*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1980.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973.