



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXX (2/2023)

nadesłany: 23.08.2023 r. – przyjęty: 27.09.2023 r.

Paulina MICHALSKA\*

## Jak ludzie dorośli myślą o problemach związanych z gotowością szkolną dzieci?

**How do adults think about problems related to children’s readiness for starting school?**

### Abstrakt

**Wprowadzenie.** W okresie dorosłości znaczenia nabierają postformalne sposoby rozumowania, ponieważ te formalno-logiczne nie pomagają rozwiązaniu problemów o treści życiowej (Gurba, 1993). Problemy te są powiązane głównie z funkcjonowaniem życia rodzinnego i dotyczą doświadczania kryzysów rozwojowych związanych ze zmianami zachodzącymi w rodzinie. Jednym z takich ważnych dla życia rodziny momentów jest czas, kiedy dziecko zaczyna edukację szkolną (Chojak, 2019), ponieważ modyfikacji ulega dotychczasowy rytm dnia (Czub, Matejczuk, 2014) i zmienia się cały system rodzinny (Skrzetuska, 2016). **Cel.** Głównym celem badań było określenie postformalnych sposobów rozumowania, wykorzystywanych przez osoby dorosłe podczas rozwiązywania problemów związanych z gotowością szkolną dzieci.

---

\* e-mail: [pmichalska@ukw.edu.pl](mailto:pmichalska@ukw.edu.pl)

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Wydział Psychologii, Staffa 1, 85-867 Bydgoszcz, Polska

Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz, Faculty of Psychology, Staffa 1, 85-867 Bydgoszcz, Poland

ORCID: 0000-0003-2703-158X

**Materiały i metody.** W badaniu wykorzystano 8 z 18 problemów pochodzących z Kwestionariusza Sposobów Rozwiązywania Problemów Życiowych (autorzy: Paulina Michalska, Anna Szymanik-Kostrzewska), które dotyczą sytuacji rodziców dzieci rozpoczynających naukę szkolną.

**Wyniki.** Osoby badane preferowały w największym stopniu rozwiązania problemów z poziomu metasystemowego. Dla uzyskanych rezultatów znaczenie miały takie zmienne, jak: wiek, wykształcenie i posiadanie dzieci. Potwierdzono znaczenie treści dylematów dla preferowanych rozwiązań.

**Wnioski.** Najciekawszym wnioskiem płynącym z badań jest to, że osoby posiadające dzieci preferowały rozwiązania metasystemowe rzadziej niż osoby nieposiadające dzieci. Nie jest to zgodne z założeniem, że doświadczenie życiowe w danym obszarze przyczynia się do bardziej autonomicznych rozwiązań (m.in. Sebbi, Papini, 1994; Michalska, 2015a). Może to wynikać z tego, że rodzice w sytuacji dylematu są nastawieni na konkretne rozwiązania problemu, a sposoby bardziej ogólne, o szerokim zasięgu są przez nich rzadziej brane pod uwagę.

**Słowa kluczowe:** gotowość szkolna dzieci, rozumowanie postformalne, dylematy, rozwiązywanie problemów, doświadczenie życiowe.

## **Abstract**

**Introduction.** In adulthood, post-formal ways of reasoning become more important, because the formal-logical ones do not provide adaptation in solving life-related problems (Gurba, 1993). These problems are mainly related to the functioning of family life and relate to experiencing developmental crises related to changes taking place in the family. One of such important moments in the life of a family is the time when a child starts school education (Chojak, 2019) because the current rhythm of the day is modified (Czub, Matejczuk, 2014) and the entire family system changes (Skrzetuska, 2016).

**Aim.** The main aim of the research was to determine the post-formal ways of reasoning used by adults when solving problems related to children's preparedness for school.

**Materials and methods.** The study used 8 out of 18 problems from the Questionnaire of Ways of Solving Life Problems (authors: Paulina Michalska, Anna Szymanik-Kostrzewska), which concern the situation of parents of children starting school.

**Results.** The respondents preferred solutions to problems from the meta-system level to the greatest extent. Variables such as age, education and having children were significant for the obtained results. The importance of the content of the dilemmas for the preferred solutions was confirmed.

**Conclusion.** The most interesting conclusion from the research is that people with children preferred meta-system solutions less often than people without children. This is not consistent with the assumption that life experience in a given area contributes to more

autonomous solutions (e.g., Sebby, Papini, 1994; Michalska, 2015a). This may be because parents, in the situation of solving a dilemma, are more focused on specific solutions to the problem, and more general methods with a wide range are less often taken into account by them.

**Keywords:** children's school readiness, post-formal reasoning, dilemmas, problem-solving, life-experience.

## **Wprowadzenie**

Głównym celem artykułu jest wskazanie na to, jakie postformalne sposoby rozumowania wykorzystują osoby dorosłe rozwiązujące problemy dotyczące różnych aspektów gotowości szkolnej dzieci. W prezentowanym artykule wykorzystano jedną z wybranych koncepcji rozumowania postformalnego autorstwa Giseli Labouvie-Vief (1980, 1982, 2006). Badaczka wyróżniła cztery poziomy rozumowania, przy czym dwa pierwsze, presystemowy i intrasystemowy, zalicza do myślenia formalno-logicznego, czyli takiego, które dokonuje się w oparciu o przesłanki pozwalające na wyprowadzenie różnorodnych wniosków. Dwa kolejne poziomy określa ona mianem właśnie postformalnych sposobów rozumowania i zalicza do nich poziomy intersystemowy i metasystemowy. Pierwszy z nich obejmuje relatywistyczne schematy, dzięki którym możliwe jest myślenie w zależności od kontekstu sytuacyjnego. Pozwala on na utrzymanie różnych modeli życia, koncepcji otaczającego świata czy systemów wartości, dlatego można go traktować jako warunek osiągnięcia dojrzałości psychicznej w dorosłości. Poziom metasystemowy zakłada z kolei połączenie różnorodnej wiedzy, dzięki czemu możliwe jest myślenie uwzględniające różne ograniczenia i tworzenie struktur dialektycznych zawierających zmienność i sprzeczności. Autonomiczna struktura „Ja” staje się metasystemem integrującym myślenie, emocje i działania, a aktywność zostaje podporządkowana celom i wartościom danej osoby.

Uzasadniając podjętą tematykę badań, warto podkreślić, że właśnie w okresie dorosłości znaczenia nabierają postformalne sposoby rozumowania, ponieważ te formalno-logiczne nie zapewniają adaptacji w rozwiązaniu problemów o treści życiowej (Gurba, 1993). Myślenie logiczne sprawdza się wyłącznie w rozwiązywaniu zadań formalnych, matematycznych, logicznych, o charakterze akademickim. Problemy życiowe stosunkowo częściej występują w dorosłości niż te o charakterze sformalizowanym, ponieważ codzienne kwestie wiążą się ze sferą rodzinną lub zawodową. W odniesieniu do tzw. problemów życiowych znaczna część z nich jest powiązana z funkcjonowaniem życia rodzinnego i dotyczy doświadczania kryzysów rozwojowych powiązanych ze zmianami zachodzącymi w rodzinie. Jednym z takich ważnych dla życia rodziny mo-

mentów jest czas, kiedy dziecko zaczyna edukację szkolną (Chojak, 2019). Mogłoby się wydawać, że przejście dziecka z okresu przedszkolnego do szkolnego nie budzi większych trudności i nie wpływa na system rodzinny. Coraz częściej jednak problem ten jest przedmiotem badań i rozważań naukowych, które wskazują na to, że jest to moment znaczący nie tylko dla dziecka, lecz także dla całego systemu rodzinnego (Skrzetuska, 2016).

Badacze zajmujący się tą problematyką wyraźnie wskazują, że rodzina stanowi jeden z głównych elementów systemu gotowości „dziecko – szkoła” (Brzezińska, Czub, 2015). Rodzina kształtuje nastawienia dziecka do kształcenia i edukacji oraz zapewnia opanowywanie przez dziecko kompetencji odpowiedzialnych za samodzielne i odpowiedzialne funkcjonowanie społeczne poza nią. Funkcja ta będzie realizowana na różnym poziomie ze względu na zasoby społeczne i ekonomiczne. Jednak bez względu na te czynniki rodzina ma znaczenie w sposobie radzenia sobie dziecka z momentami przejścia pomiędzy poszczególnymi stopniami edukacji (Rumberger, 1995). Susan M. Sheridan, Christine Marvin, Lisa Knoche i Carolyn P. Edwards (2008) wskazują przykładowo, że takie działania rodziny, jak: wrażliwość na potrzeby dziecka, wspieranie rozwoju jego samodzielności i autonomii oraz aktywna postawa wobec procesu przyswajania wiedzy i uczestniczenie w nim, są najbardziej istotne z punktu widzenia osiągnięcia gotowości szkolnej dziecka.

Rozpoczęcie nauki w szkole jest istotne dla życia rodzinnego, ponieważ wraz z tym zdarzeniem zmienia się rytm dnia całej rodziny, a początkowo obowiązki szkolne angażują często nie tylko dziecko, lecz także rodziców lub starsze rodzeństwo (Czub, Matejczuk, 2014). Przebieg roku czy plan wypoczynku jest regulowany przez rytm szkolnej nauki dziecka. Nie tylko sam moment pójścia dziecka do szkoły okazuje się istotny, lecz także zdarzenia związane z przyspieszeniem lub odroczeniem pójścia dziecka do szkoły. Niektórzy rodzice po otrzymaniu opinii o możliwości przyspieszenia nauki stoją przed dylematem, czy skorzystać z takiej możliwości. Inni z kolei muszą mierzyć się z decyzją, czy odroczyć rozpoczęcie nauki przez dziecko, jeśli pojawiają się poważne problemy zdrowotne, choroby przewlekłe lub problemy psychologiczne uniemożliwiające efektywny start szkolny. Każda z tych sytuacji wymaga od dorosłego rozważenia argumentów za i przeciw, uwzględnienia wielu perspektyw poznawczych i podjęcia próby rozwiązania problemu. W prezentowanych w artykule badaniach skupiono się właśnie na preferowanych przez dorosłych sposobach rozwiązywania problemów związanych z gotowością szkolną, próbując określić, które z nich towarzyszą dorosłym stojącym przed rozwiązaniem dylematu związanego z gotowością szkolną.

Badacze tej problematyki zauważają, że większość dzieci rozpoczynających naukę w szkole charakteryzuje się w miarę równomiernym i harmonijnym rozwojem wszystkich sfer funkcjonowania (Krzywoń, 2008). Nie oznacza to, że każde dziecko

będzie prezentowało identyczny poziom umiejętności przydatnych w szkole, ale większość diagnozowanych dzieci jest gotowa do rozpoczęcia nauki ze względu na wyniki osiągane w pomiarze gotowości szkolnej. Na podstawie dostępnej wiedzy o rozwoju dziecka w okresie dzieciństwa możemy jednak przypuszczać, że u niektórych dzieci dysharmonie rozwojowe mogą utrzymywać się do początku późnego dzieciństwa (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016). Może to skutkować tym, że niektóre dzieci będą osiągały gotowość szybciej niż wskazuje ich wiek metrykalny, a inne z kolei – później. Trzeba zatem pamiętać, że decyzja o przyspieszeniu lub odroczeniu nauki ma kluczowe znaczenie dla powodzenia w karierze edukacyjnej dziecka zarówno na starcie, jak i późniejszych etapach (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2008). W decyzji tej biorą udział rodzice, którzy – jak wskazują badania – kładą szczególnie nacisk na gotowość emocjonalną dziecka do podjęcia roli ucznia (Michalska, Szymanik-Kostrzewska, 2023).

Nie bez znaczenia pozostają także własne doświadczenia rodziców z okresu szkolnego i wybrane zmienne demograficzne, np. miejsce zamieszkania (Skrzetuska, 2016). Badania wskazują, że rodzice dzieci zamieszkujących wsie chętniej podejmują decyzję o przyspieszeniu nauki dziecka ze względu m.in. na trudności w dostępie do opieki przedszkolnej, ale jednocześnie odznaczają się niższym zaangażowaniem w proces edukacyjny dziecka. Stanisława Nazaruk i Joanna Marchel (2019) z kolei akcentują, że rodzice są aktywnymi uczestnikami procesu diagnozowania gotowości szkolnej dziecka i ściśle współpracują w tym zakresie z nauczycielami przedszkola. W prowadzonych badaniach zauważyły one, że w zdecydowanej większości rodzice konsultują z nauczycielami postępy dzieci w ich przygotowaniu do podjęcia nauki w szkole. Z jednej strony pozytywnie oceniają pracę nauczycieli w tym zakresie, z drugiej – stawiają coraz wyższe wymagania, szczególnie w odniesieniu do wzmacniania określonych umiejętności (głównie czytania i pisanie). Wyniki tych badań wyraźnie pokazują, że rodzice angażują się w proces przejścia dziecka z przedszkola do szkoły i mają świadomość wymagań, jakie niesie ze sobą ten nowy etap rozwojowy w życiu dziecka i rodziny.

Warto również zaznaczyć, że doniesienia badawcze wskazują na istnienie różnorodnych uwarunkowań rodzinnych powiązanych z osiągnięciem lub brakiem gotowości szkolnej. Przykładowo Marzena Adamowicz (2021) do jednych z nich zalicza liczbę dzieci w rodzinie, wskazując, że zagrożone brakiem gotowości szkolnej mogą być dzieci, które mają rodzeństwo tej samej płci, między którymi jest mała różnica wieku oraz które są rodzeństwem bardzo uzdolnionych dzieci lub dzieci z poważnymi problemami zdrowotnymi. Innym czynnikiem z kolei jest wykształcenie rodziców dodatnio korelujące z osiągnięciem gotowości szkolnej. Według badaczki jest to bardziej znaczący czynnik niż warunki materialne, dlatego w badaniach własnych uwzględniono niektóre ze zmiennych demograficznych.

Nie tylko doniesienia badawcze, lecz także obserwacje praktyków podkreślają, że rodzice aktywnie uczestniczą w procesie przejścia dziecka ze środowiska przedszkolnego do szkolnego. Przykładowo Magdalena Christ (2014) zwraca uwagę na znaczący wzrost diagnoz psychologiczno-pedagogicznych pochodzących z drugiej połowy roku szkolnego 2013/2014. Wówczas zaniepokojeni wymogiem przyspieszenia o rok edukacji polskich dzieci rodzice chcieli, aby ich dzieci zostały przebadane pod kątem gotowości szkolnej. Najliczniejszą grupę stanowili rodzice dzieci urodzonych w pierwszej połowie 2008 roku. Jak opisuje badaczka, w wielu przypadkach obawy takich rodziców okazały się uzasadnione i diagnoza wskazywała na nieosiągnięcie gotowości szkolnej przez dzieci sześciolatnie.

Innym przykładem zaangażowania rodzicielskiego w tę problematykę jest sytuacja opisana przez jeden z portali dla rodziców:

Cały czas rośnie liczba odroczeń, które rodzice sześciolatków dostarczają do szkół. Jak wynika z sondy przeprowadzonej w największych miastach dla Dziennika Gazeta Prawna: w Krakowie już 30 procent sześciolatków dostarczyło do szkoły odroczenie od obowiązku szkolnego, w Opolu – 20 procent, we Wrocławiu – 15 procent, w Warszawie i Łodzi – 10 procent. Jedno jest pewne: liczba dzieci, które uznano za niegotowe do nauki jest bardzo wysoka i zdecydowanie wyższa niż w zeszłym roku. A poradnie psychologiczno-pedagogiczne mają pełne ręce roboty i cały czas wydają zaświadczenia, dzięki którym dzieci będą mogły zostać w przedszkolu lub szkolnej zerówce (Malinowska, 2015).

Przykład ten ilustruje, że rodzice motywowani licznymi obawami, m.in. przed nieprzystosowaniem placówek do zwiększonej liczby dzieci i niewystarczającą dojrzałością szkolną ich pociech, podejmowali próby odroczenia edukacji szkolnej dzieci.

Podsumowując, na podstawie powyższego przeglądu można wnioskować, że rozpoczęcie przez dziecko nauki szkolnej jest znaczącym momentem w życiu rodziny, a ludzie dorośli – szczególnie ci, którzy posiadają własne dzieci – czasami stoją przed dylematem związanym z tym wydarzeniem.

## Cel

Celem głównym badań było określenie postformalnych sposobów rozumowania wykorzystywanych przez osoby dorosłe podczas rozwiązywania problemów związanych z gotowością szkolną dzieci. Na podstawie przeglądu badań i literatury sformułowano następujące pytania badawcze:

Problem 1. Jaki poziom rozumowania postformalnego przejawiają badani w sytuacji rozwiązywania problemów związanych z gotowością szkolną dzieci?

Na podstawie dotychczasowych badań, w których zastosowano analogiczną procedurę wyboru stopnia poparcia każdego z rozwiązań (m.in. Michalska, Szymanik-Kostrzewska, Gurba, Trempała, 2016), założono, że: H1: Badani będą najbardziej preferowali rozwiązania na poziomie metasystemowym myślenia.

Problem 2. Czy zmienne demograficzne mają związek z poziomem rozumowania postformalnego stosowanego przez badanych podczas rozwiązywania problemów dotyczących gotowości szkolnej dzieci?

Uwzględniając dotychczasowe doniesienia na temat znaczenia wieku badanych dla poziomów myślenia (Michalska, Szymanik-Kostrzewska, Gurba, Trempała, 2016; Szymanik-Kostrzewska, Michalska, 2021), założono, że H2a: Przynależność do grupy wiekowej będzie różnicować sposób myślenia badanych. Biorąc pod uwagę wyniki dotyczące znaczenia kategorii myślenia dla osób badanych (Sebby, Papini, 1994; Michalska, Szymanik-Kostrzewska, Gurba, Trempała, 2016) nie określano w hipotezie kierunku różnic związanych z wiekiem.

W związku z tym, że doświadczenia życiowe badanych mogą oddziaływać na ich sposób myślenia (Sebby, Papini, 1994; Michalska, 2015a.), założono, że H2b: Osoby posiadające dzieci i nieposiadające dzieci będą różniły się w stopniu preferowania rozwiązań.

Problem 3. Czy kategoria problemu ma związek z poziomem rozumowania postformalnego prezentowanego przez badanych rozwiązujących problemy związane z gotowością szkolną dzieci?

Dotychczasowe wyniki badań (Michalska, 2015b) wykazały, że treść dylematu ma znaczenie dla sposobu jego rozwiązywania, stąd wynika założenie H3: Kategoria problemu będzie różnicować stopień preferowania poszczególnych rozwiązań.

## **Material i metody**

W badaniu wykorzystano 8 z 18 problemów pochodzących z Kwestionariusza Sposobów Rozwiązywania Problemów Życiowych (autorstwa Pauliny Michalskiej i Anny Szymanik-Kostrzewskiej). W skład pełnego kwestionariusza wchodzi w sumie 18 dylematów, przy czym 8 z nich dotyczy sytuacji rodziców dzieci rozpoczynających naukę szkolną. Wśród nich wyróżniono następujące kategorie problemów:

1. posłanie dziecka do szkoły szybciej niż w wieku siedmiu lat,
2. odraczanie nauki szkolnej u dziecka siedmioletniego,

3. naturalne obawy w związku z rozpoczęciem nauki szkolnej dziecka o czasie (czy dziecko przystosuje się do szkoły, jak sobie poradzi z nowymi wymaganiami).

Zadanie osoby badanej polegało na ocenienie czterech rozwiązań każdego z dylematów. Dwa rozwiązania przypisano do poziomu intersystemowego, a dwa – metasystemowego, które prezentowano w kolejności losowej, takiej samej dla każdego badanego. Badany udzielał odpowiedzi na skali 0–4, gdzie 0 oznaczało „całkowicie się nie zgadzam”, a 4 – „całkowicie się zgadzam”. Osoby badane mogły również zaznaczyć odpowiedzi „x”, jeśli zupełnie nie były w stanie określić, w jakim stopniu zgadzają się z daną odpowiedzią. Ponadto osoby badane określały, czy w swoim życiu zetknęły się z takim samym lub podobnym dylematem, a jeśli tak – w jakim stopniu były zadowolone ze sposobu jego rozwiązania.

Trafność teoretyczna kwestionariusza została oszacowana poprzez opinie sędziów kompetentnych. Każdy dylemat oraz każdą odpowiedź oceniało 15 studentek uczestniczących w seminarium o tematyce gotowości. Każda z nich została wcześniej przeszkolona w zakresie koncepcji rozumowania postformalnego G. Labouvie-Vief, opisanej we wprowadzeniu do niniejszego artykułu. Ostatecznie uzyskano pełną zgodność ocen sędziów po wprowadzeniu poprawek przez nich zaleconych ( $W$  Kendalla = 1). Do kwestionariusza włączono te dylematy i odpowiedzi, które po korektach uzyskały pełną zgodność sędziów w zakresie możliwości badania rozumowania postformalnego oraz (w przypadku odpowiedzi) zgodności treści z danym stadium rozumowania (intersystemowe lub metasystemowe). Uzyskano następujące wskaźniki rzetelności pomiaru dla rozwiązań na poziomie metasystemowym myślenia:  $r_{tt} = 0,77$  (pierwsza i druga połowa dylematów),  $r_{tt} = 0,81$  (co druga odpowiedź),  $\alpha = 0,79$  (uwzględniając założenie, że rozwiązania z poziomu metasystemowego mogą być na tyle ogólne, że pasują do wielu podobnych sytuacji, można przyjąć, że te odpowiedzi są do siebie stosunkowo podobne i mogą tworzyć spójną skalę). Dla rozwiązań na poziomie intersystemowym uzyskano wskaźniki rzetelności pomiaru poniżej 0,7, ze względu na bardzo dużą różnorodność treściową odpowiedzi, charakterystyczną dla myślenia na poziomie intersystemowym. Najwyższe wskaźniki wyniosły:  $r_{tt} = 0,67$  (pierwsza i druga połowa dylematów) i  $r_{tt} = 0,68$  (co drugi dylemat).

Do zebrania danych socjometrycznych zastosowano metryczkę – osoby badane deklarowały swój wiek, płeć, poziom wykształcenia, pozostawanie w związku, liczbę dzieci i sytuację materialną.

### ***Procedura badania***

Badanie prowadzono od stycznia do września 2022 roku z zachowaniem wszystkich etycznych standardów stosowanych w badaniach psychologicznych. Zespół badawczy tworzyli studenci trzeciego roku psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego



biorący udział w seminarium monograficzno-empirycznym nt. przejawów gotowości psychicznej oraz chętni studenci Wydziału Pedagogiki UKW. Członkowie zespołu badawczego rekrutowali badanych metodą *door to door* (ponad 95% badanych) oraz metodą kuli śnieżnej (do 5% badanych). Warunkiem włączenia do badań było ukończenie 18 lat. Poszukiwano badanych będących w trzech okresach dorosłości, tj. wczesnej, średniej i późnej, przede wszystkim takich, którzy posiadają dzieci. Udział w badaniach był dobrowolny (można było się wycofać do momentu wypełnienia formularza/oddania wypełnionego kwestionariusza) i anonimowy. Badania miały formę papier-olówek oraz *online*, przy czym linkiem do formularza dysponowali członkowie zespołu badawczego; nie był on udostępniany do ogólnego użytku za pośrednictwem żadnego z mediów, przesyłano go jedynie osobom deklarującym chęć udziału w badaniach.

Badania stanowiły część projektu badawczego *Postformalne sposoby rozwiązywania problemów życiowych w dorosłości*, który uzyskał pozytywną opinię Komisji ds. Etyki Badań Naukowych przy Wydziale Psychologii UKW (opinia nr 1/19.01.2022 z dnia 29.03.2022 r.).\*

### **Grupa badanych**

W badaniach wzięło udział 607 dorosłych w wieku od 18 do 82 lat ( $M = 41$ ;  $SD = 17$ ), w tym 178 osób w przedziale wiekowym do 39 lat (110 kobiet i 68 mężczyzn), 319 osób w przedziale wiekowym 40–59 lat (194 kobiety i 125 mężczyzn) i 110 osób w przedziale wiekowym 60 lat i więcej (80 kobiet i 30 mężczyzn). Dla uporządkowania danych szczegółowe charakterystyki próby badanych zamieszczono w tabeli 1.

Tabela 1  
*Charakterystyki osób badanych w podziale na grupy wiekowe*

Grupy wiekowe badanych	Wykształcenie			
	Podstawowe	Zawodowe	Średnie	Wyższe
Wczesna dorosłość (18–39 lat)	2	26	70	80
Średnia dorosłość 40–59 lat)	6	26	168	119
Późna dorosłość ( $\geq 60$ lat)	17	40	35	18

\* Podziękowania kieruję do dr Anny Szymanik-Kostrzewskiej, która była współkoordynatorem tego projektu, współautorem zaprezentowanej metody badania oraz przeprowadziła analizę statystyczną uzyskanych wyników. Dziękuję również wszystkim studentom zaangażowanym w rekrutację osób badanych i pomoc w prowadzeniu badania.

	Miejsce zamieszkania		
	Wieś	Małe miasto (<100 tys. mieszkańców)	Duże miasto (>100 tys. mieszkańców)
Wczesna dorosłość (18–39 lat)	61	60	57
Średnia dorosłość (40–59 lat)	81	106	132
Późna dorosłość ( $\geq 60$ lat)	51	37	22
	Stan cywilny		
	Związek formalny	Związek nieformalny	Nie pozostaje w związku
Wczesna dorosłość (18–39 lat)	131	28	19
Średnia dorosłość (40–59 lat)	126	128	65
Późna dorosłość ( $\geq 60$ lat)	73	4	33
	Sytuacja materialna		
	Poniżej przeciętnej	Przeciętna	Powyżej przeciętnej
Wczesna dorosłość (18–39 lat)	3	134	41
Średnia dorosłość (40–59 lat)	5	247	67
Późna dorosłość ( $\geq 60$ lat)	12	88	10
	Posiadanie dzieci		
	Nie posiada	Posiada	
Wczesna dorosłość (18–39 lat)	2	171	
Średnia dorosłość (40–59 lat)	28	170	
Późna dorosłość ( $\geq 60$ lat)	2	103	

Źródło: Opracowanie własne.

## Wyniki

Do analizy użyto pakietu Statistica ver. 13 firmy StatSoft oraz kalkulatora *effect size* w otwartym dostępie (*Effect Size Calculator*, 14.02.2023).

W odpowiedzi na pierwsze z pytań badawczych dokonano analizy średnich wyników dla rozwiązań na poziomie intersystemowym oraz metasystemowym. Do porównań zastosowano test *t* Studenta dla zmiennych zależnych oraz *d* Cohena dla określenia wielkości różnic. Rozwiązania metasystemowe były preferowane w umiarkowanie większym stopniu niż intersystemowe (zob. tabela 2), co pozwala przyjąć H1.

Tabela 2

*Porównanie stopnia preferowania rozwiązań z poszczególnych poziomów rozumowania*

Poziom rozumowania	M	SD	SKE	Kurt	t	p	d
Metasystemowy	2,45	0,45	-0,9	2,3	20,28	<0,001	0,58
Intersystemowy	2,03	0,36	-0,3	1,16			

*Źródło:* Opracowanie własne.

W celu odpowiedzi na drugie z pytań badawczych przeanalizowano znaczenie zmiennych socjometrycznych. Płeć nie różnicowała stopnia preferowania przez badanych rozwiązań intersystemowych ani metasystemowych. Istotny okazał się wiek badanych. Analiza testem nieparametrycznym ANOVA Rang Kruskala-Wallisa (zastosowanym ze względu na nierównoliczne grupy badanych) wykazała różnice w poziomie rozumowania intersystemowym ( $H = 12,88$ ;  $p = 0,002$ ) i metasystemowym ( $H = 9,17$ ;  $p = 0,008$ ) – w pierwszym przypadku najstarsi dorośli w większym stopniu preferowali rozwiązania intersystemowe niż najmłodszy i osoby w średnim wieku, w drugim – dorośli w okresie średniej dorosłości bardziej preferowali rozwiązania metasystemowe niż najmłodszy (zob. tabela 3). Wyniki badań pozwalają przyjąć H2a w zakresie:

- rozumowania na poziomie intersystemowym osób z okresu późnej i wczesnej oraz średniej dorosłości;
- rozumowania na poziomie metasystemowym w przypadku porównania osób z okresu wczesnej i średniej dorosłości.

H2a odrzucono, ze względu na brak istotnych statystycznie różnic w porównaniach międzygrupowych, w przypadku:

- rozumowania na poziomie intersystemowym osób w okresie wczesnej i średniej dorosłości,
- rozumowania na poziomie metasystemowym w przypadku osób w okresie późnej dorosłości oraz osób w okresie wczesnej i średniej dorosłości.

Tabela 3  
Znaczenie wieku badanych

Poziom rozumowania intersystemowy	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>g</i>
Wczesna dorosłość (18–39 lat)	1,99	0,36	3,46	0,002	0,39
Średnia dorosłość (40–59 lat)	2,06	0,79	3,04	0,007	0,18
Późna dorosłość ( $\geq 60$ lat)	2,2	0,75			
Poziom rozumowania metasystemowy	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>g</i>
Wczesna dorosłość (18–39 lat)	2,36	0,5	3,08	0,006	0,25
Średnia dorosłość (40–59 lat)	2,54	0,82			

Źródło: Opracowanie własne.

Wykształcenie miało znaczenie jedynie dla preferowania rozwiązań z poziomu intersystemowego, a jedyną różnicę ( $H = 9,91$ ;  $p = 0,02$ ) zaobserwowano w przypadku wykształcenia zawodowego ( $M = 2,1$ ;  $SD = 0,43$ ;  $N = 92$ ) i wyższego ( $M = 2,04$ ;  $SD = 0,54$ ;  $N = 217$ ) – rozwiązania intersystemowe nieco częściej preferowały osoby o wykształceniu zawodowym niż wyższym ( $z = 2,83$ ;  $p = 0,03$ ;  $g = 0,12$ ). Odnotowano ujemną korelację poziomu wykształcenia z wiekiem badanych (korelacje nieparametryczne Spearmana:  $r = -0,15$ ;  $p < 0,001$ ).

Sytuacja materialna, stan cywilny i miejsce zamieszkania nie miały znaczenia dla stopnia preferowania poszczególnych rozwiązań, natomiast posiadanie dzieci różnicowało ten stopień w zakresie rozwiązań metasystemowych. Osoby posiadające dzieci ( $M = 2,42$ ;  $SD = 0,45$ ;  $N = 464$ ) nieco rzadziej niż osoby ich nieposiadające ( $M = 2,54$ ;  $SD = 0,42$ ;  $N = 143$ ) preferowały rozwiązania metasystemowe (test kolejności par Wilcoxona:  $z = 2,24$ ;  $p = 0,02$ ;  $g = 0,27$ ). Potwierdzono H2b w zakresie rozumowania metasystemowego, odrzucono w zakresie rozumowania intersystemowego.

W odpowiedzi na trzecie z pytań badawczych przeanalizowano wyniki w obrębie poszczególnych dylematów (zob. tabela 4). Do analiz użyto testu *t* Studenta i współczynnika *d* Cohena do oszacowania wielkości różnic.

Tabela 4

Różnice w preferencji poszczególnych rozwiązań w obrębie dylematów

Dylematy	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>g</i>
Dylemat 2: Realizacja planów zawodowych kosztem ryzyka braku przystosowania się dziecka do rozpoczęcia nauki w wieku sześciu lat za granicą					
Rozwiązanie metasystemowe 2: Dyskusja z mężem, z psychologiem, potem rozwiązanie	3,24	0,9			
Rozwiązanie intersystemowe 4: Zostać w Polsce, jeśli syn nie jest gotowy	2,6	1,12	11,46	<0,001	0,63
Rozwiązanie metasystemowe 1: Rozważyć możliwości: czy rozwój zawodowy jest ważniejszy od edukacji syna	2,18	1,1	6,35	<0,001	0,38
Rozwiązanie intersystemowe 3: Wyjechać, dziecko sobie poradzi, jego wiek sprzyja adaptacji	2,06	1,29	2,06	0,04	0,1
6% badanych miało podobny dylemat, zadowolenie z rozwiązaniem: <i>M</i> = 2,7; <i>SD</i> = 1,45 (skala 0–5)					
Dylemat 4: Odroczenie rozpoczęcia nauki szkolnej siedmioletniego dziecka z przewlekłą chorobą					
Rozwiązanie metasystemowe 4: Konsultacja z poradnią psychologiczno-pedagogiczną i diagnoza przed podjęciem decyzji	3,17	1,04			
Rozwiązanie metasystemowe 2: Rozmowa z synem, podjęcie decyzji przy jego udziale, zrozumienie przez dziecka sytuacji	2,83	1,02	6,78	<0,001	0,33
Rozwiązanie intersystemowe 1: Rozpoczęcie nauki, zaufanie wobec syna, że sobie poradzi	2,82	1,18	0,18	0,86	0,01
Rozwiązanie intersystemowe 3: Odroczenie rozpoczęcia szkoły, relacja z kolegą mniej ważna od sukcesu szkolnego	1,59	1,18	15,49	<0,001	1,04
6% badanych miało podobny dylemat, zadowolenie z rozwiązaniem: <i>M</i> = 3,26; <i>SD</i> = 0,86 (skala 0–5)					

Dylematy	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>g</i>
Dylemat 6: Zapisanie nieśmiałego dziecka do wybranej szkoły bądź do szkoły, do której będzie uczęszczał bardzo wspierający dziecko kolega z przedszkola					
Rozwiązanie metasystemowe 3: Pomoc specjalisty w radzeniu sobie dziecka z nieśmiałością, następnie decyzja	3,01	1,01			
Rozwiązanie metasystemowe 2: Dyskusja z kimś z doświadczeniem, potem podjęcie decyzji	2,66	1,04	7,16	<0,001	0,34
Rozwiązanie intersystemowe 1: Zapisać do szkoły, do której nie chodzi kolega, wspierać dziecko	2,63	1,04	0,46	0,65	0,03
Rozwiązanie intersystemowe 4: Zapisać dziecko do szkoły, do której chodzi kolega, kolega ułatwi adaptację	1,78	1,14	11,92	<0,001	0,78
9% badanych miało podobny dylemat, zadowolenie z rozwiązania: <i>M</i> = 3,25; <i>SD</i> = 0,96 (skala 0–5)					
Dylemat 8: Rozdzielenie bliźniąt, ze względu na brak gotowości szkolnej jednego z nich, czy wspólna edukacja					
Rozwiązanie metasystemowe 2: Porozmawiać z kimś, kto ma wiedzę psychologiczno-pedagogiczną, porozmawiać z synami	3,11	0,98			
Rozwiązanie metasystemowe 4: Skonsultować z ojcem, jak zapewnić dzieciom jak najlepsze rozwiązanie	3,01	0,89	2,16	0,03	0,11
Rozwiązanie intersystemowe 3: Posłać synów do szkoły razem, żeby ten, który gorzej sobie radzi, nie czuł się poszkodowany	2,27	1,16	13,37	<0,001	0,72
Rozwiązanie intersystemowe 1: Posłać syna do szkoły rok później niż brata, brat może wspomagać jego rozwój	2,22	1,21	0,55	0,51	0,04
3% badanych miało podobny dylemat, zadowolenie z rozwiązania: <i>M</i> = 3,13; <i>SD</i> = 0,86 (skala 0–5)					
Dylemat 10: Szkoła publiczna czy integracyjna dla niepełnosprawnego ruchowo dziecka					

Dylematy	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>g</i>
Rozwiązanie metasystemowe 1: Kontakt ze szkołą i ustalenie działań, żeby zapewnić dziecku niepełnosprawnemu ruchowo jak najlepsze warunki	3,5	0,82			
Rozwiązanie metasystemowe 3: Porozmawiać z psychologiem oraz z dzieckiem, czy wybrać szkołę publiczną czy integracyjną	3,14	0,91	9,23	<0,001	0,42
Rozwiązanie intersystemowe 4: Wybór szkoły publicznej i dodatkowe zajęcia dla dzieci niepełnosprawnych ruchowo	2,29	1,11	14,77	<0,001	0,84
Rozwiązanie intersystemowe 2: Wybór szkoły integracyjnej ze względu na udogodnienia dla niepełnosprawnych ruchowo	2,27	1,05	0,26	0,79	0,02
5% badanych miało podobny dylemat, zadowolenie z rozwiązania: <i>M</i> = 3,56; <i>SD</i> = 1,13 (skala 0–5)					
Dylemat 12: „Beztrioskie dzieciństwo” czy edukacja szkolna wybitnie zdolnego dziecka sześciolatniego					
Rozwiązanie metasystemowe 2: Konsultacja w poradni psychologiczno-pedagogicznej i udział dziecka w decyzji	2,93	1,1			
Rozwiązanie intersystemowe 1: Pozwolenie na „beztrioskie dzieciństwo”, dziecko nie straci wybitnych umiejętności przez kolejny rok w przedszkolu	2,47	1,21	6,35	<0,001	0,4
Rozwiązanie metasystemowe 4: Konsultacja z kimś, kto określi, co dla wybitnego dziecka będzie najlepsze	2,43	1,18	0,77	0,44	0,03
Rozwiązanie intersystemowe 3: Posłać dziecko do szkoły, kolejny rok w przedszkolu mało stymulujący, czas na zabawę po szkole	2,04	1,22	6,39	<0,001	0,32
10% badanych miało podobny dylemat, zadowolenie z rozwiązania: <i>M</i> = 3,42; <i>SD</i> = 1,07 (skala 0–5)					
Dylemat 14: Odroczenie nauki szkolnej siedmioletniego dziecka lękowego z opóźnionym rozwojem społecznym, ale o dużych możliwościach intelektualnych					

Dylematy	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>g</i>
Rozwiązanie metasytemowe 3: Jeśli rodzice zdecydują o rozpoczęciu nauki w terminie, należy zapewnić dziecku wsparcie nauczycieli i trening umiejętności społecznych	3,06	0,86			
Rozwiązanie metasytemowe 1: Zadbąć o rozwój intelektualny i społeczny, rozważyć możliwość edukacji domowej oraz kontaktu z rówieśnikami, by wspierać rozwój społeczny	2,71	1,13	6,18	<0,001	0,35
Rozwiązanie intersystemowe 4: Nie odraczać nauki; sytuacja szkolna pozwoli na rozwijanie potencjału intelektualnego i umiejętności społecznych	2,41	1,14	4,34	<0,001	0,26
Rozwiązanie intersystemowe 2: Odroczyć pójście do szkoły i zapewnić terapię rozwijającą umiejętności społeczne	1,9	1,14	6,86	<0,001	0,46
4% badanych miało podobny dylemat, zadowolenie z rozwiązania: <i>M</i> = 3; <i>SD</i> = 0,92 (skala 0–5)					
Dylemat 16: Edukacja domowa dziecka w sytuacji zagrożenia zdrowia prababci dziecka					
Rozwiązanie metasytemowe 1: Poszukać rozwiązania kompromisowego dla pójścia dziecka do szkoły i zdrowia prababci dziecka	3,35	0,83			
Rozwiązanie intersystemowe 2: Posłanie dziecka do szkoły ze względu na relacje z dziećmi	3,02	0,97	6,59	<0,001	0,37
Rozwiązanie metasytemowe 3: Rozmowa z prababcią dziecka na temat możliwości edukacji, następnie podjęcie decyzji	2,41	1,23	9,46	<0,001	0,55
Rozwiązanie intersystemowe 4: Edukacja domowa dziecka dla bezpieczeństwa prababci	1,22	1,09	20,64	<0,001	1,02
7% badanych miało podobny dylemat, zadowolenie z rozwiązania: <i>M</i> = 2,98; <i>SD</i> = 0,89 (skala 0–5)					

Źródło: Opracowanie własne.



Analiza odpowiedzi na poszczególne dylematy wykazała, że kategoria treściowa dylematu miała istotne znaczenie dla poziomu preferencji rozwiązań przez badanych. W pięciu z ośmiu dylematów najbardziej preferowane były rozwiązania metasystemowe, przy czym jedno z nich w istotnie większym stopniu. W trzech – drugim najpopularniejszym rozwiązaniem było jedno z intersystemowych, dwukrotnie częściej było ono istotnie bardziej popierane niż drugie z rozwiązań na poziomie metasystemowym. Tym samym potwierdzono H3.

Od 3% do 10% badanych deklaroowało styczność z podobnymi dylematami w swoim życiu. Zadowolenie ze sposobów ich rozwiązania plasowało się w przedziale wyników przeciętnych (dla skali 0–5 przyjęto wyniki średnie od 1,5 do 3,5) w siedmiu z ośmiu przypadków, raz – w przedziale wyników wysokich, w sytuacji wyboru szkoły dla dziecka niepełnosprawnego ruchowo.

Przeprowadzono dodatkową analizę znaczenia zmiennych ubocznych dla preferencji rozwiązań poszczególnych dylematów. Ze względu na ograniczoną objętość tekstu nie ma możliwości prezentacji wszystkich wyników, dlatego wybrano najciekawsze z nich. Odnotowano wyższą preferencję rozwiązania (test ANOVA rang Kruskala-Wallisa:  $H = 14,44$ ;  $p < 0,001$ ) polegającego na edukacji domowej dziecka w sytuacji zagrożenia zdrowia prababci u osób starszych ( $M = 1,59$ ;  $SD = 1,22$ ) niż u osób w okresie średniej ( $M = 1,18$ ;  $SD = 1,05$ ;  $z = 2,87$ ;  $p = 0,01$ ;  $g = 0,37$ ) i wczesnej dorosłości ( $M = 1,59$ ;  $SD = 1,22$ ;  $z = 3,6$ ;  $p < 0,001$ ;  $g = 0,48$ ). Badani w okresie średniej dorosłości preferowali rozwiązanie polegające na odroczeniu nauki szkolnej na czas wspomagania rozwoju społecznego dziecka bardziej ( $M = 2,07$ ;  $SD = 1,07$ ;  $H = 20,16$ ;  $p < 0,001$ ) niż osoby w okresie późnej ( $M = 1,54$ ;  $SD = 1,14$ ;  $z = 4,11$ ;  $p < 0,001$ ;  $g = 0,48$ ) i wczesnej dorosłości ( $M = 1,8$ ;  $SD = 1,19$ ;  $z = 2,57$ ;  $p = 0,03$ ;  $g = 0,24$ ). Poślanie jednego z braci bliźniaków wcześniej do szkoły niż drugiego z braci w nieco większym stopniu preferowały z kolei kobiety ( $M = 2,3$ ;  $SD = 1,2$ ) niż mężczyźni ( $M = 2,07$ ;  $SD = 1,22$ ; test U Manna-Whitneya:  $z = 2,15$ ;  $p = 0,03$ ;  $g = 0,19$ ).

## Wnioski

Przeprowadzone analizy wskazały na istnienie wielu istotnych zależności. W celu usystematyzowania powyższej analizy sformułowano trzy główne wnioski.

Po pierwsze, na podstawie badań można wnioskować, że osoby badane preferowały w największym stopniu rozwiązania problemów z poziomu metasystemowego. Zależność ta nie dotyczyła wszystkich dylematów. Otrzymany rezultat jest spójny z dotychczasowymi badaniami, w których wykorzystano metodę dylematów (Sebby, Papiński, 1994). Wynik ten ponadto wyraźnie wskazuje na znaczenie treści rozwiązywanego

problemu dla preferowanego sposobu myślenia, co koresponduje z dotychczasowymi badaniami (Michalska, Szymanik-Kostrzewska, Gurba, Trempała, 2016). Warto wskazać, że otrzymany rezultat nasuwa refleksję na temat możliwości dostępu badanych do własnych zasobów intelektualnych przy rozwiązywaniu problemów życiowych. Prawdopodobnie wybór gotowych odpowiedzi spośród możliwych proponowanych rozwiązań może „pomagać” w wyborze określonego typu rozwiązań i powodować pewną tendencję w udzielaniu odpowiedzi. Trzeba zaznaczyć, że zastosowany w badaniu własnym sposób udzielania odpowiedzi może stanowić ograniczenie w interpretacji wyników, ale z drugiej strony pozwoliło to na dookreślenie postformalnego sposobu rozwiązywania dylematów.

Po drugie, można wnioskować, że dla uzyskanych rezultatów znaczenie miały takie zmienne, jak: wiek, wykształcenie i posiadanie dzieci. Okazuje się, że w odniesieniu do wieku uzyskane rezultaty są częściowo niespójne z dotychczasowymi danymi (m.in. Michalska, 2015a, 2015b), ponieważ analiza wykazuje, że nie jest to korelat preferowania rozwiązań z poziomu metasystemowego. Być może wiek w tym przypadku wyzwała wybór bardziej konkretnych rozwiązań, które dominują na presystemowym poziomie rozumowania (por. Labouvie-Vief, 2006). Próbuąc zinterpretować powyższą zależność, można zaryzykować stwierdzenie, że być może pokolenie współczesnych seniorów wychowywanych głównie stylem autorytarnym, w którym narzuca się sposób myślenia, a tworzenie się własnego „Ja” jest ograniczone, ma skłonność do wyboru mniej „autonomicznych” sposobów rozwiązania dylematów. Zdecydowanie można zaobserwować znaczenie zmiennej „wiek” w wyborze rozwiązań metasystemowych u osób w średniej dorosłości w porównaniu z osobami młodszymi. Wynik ten może być podyktowany tym, że badani w okresie średniej dorosłości przypuszczalnie dysponują większym doświadczeniem życiowym i wykazują większą preferencję dla autonomicznych rozwiązań. W przypadku zmiennej „wykształcenie” zanotowano jedną różnicę pomiędzy osobami z wykształceniem zawodowym i wyższym, ale negatywna korelacja wieku z poziomem wykształcenia wykazuje, że powyższa zależność jest artefaktem wynikającym z różnic w liczbie osób o wykształceniu zawodowym i wyższym w porównywanych grupach wiekowych (zob. tabela 1). Z pewnością brak równoliczności porównywanych grup jest kolejnym ograniczeniem prowadzonej analizy, ale wynika to z doboru osób do próby (zob. *Procedura badania*). Na uwagę zasługuje jednak dosyć zaskakujący rezultat, wskazując, że osoby posiadające dzieci preferowały rozwiązania metasystemowe rzadziej niż osoby nieposiadające dzieci. Nie jest to zgodne z założeniem, że doświadczenie życiowe w danym obszarze przyczynia się do bardziej autonomicznych rozwiązań (m.in. Sebby, Papini, 1994; Michalska, 2015a). Może to wynikać z tego, że rodzice w sytuacji dylematu są bardziej nastawieni na konkretne rozwiązania problemu, a sposoby bardziej ogólne o szerokim zasięgu są przez nich rzadziej brane pod uwagę.

Po trzecie, w badaniu udało się potwierdzić znaczenie treści dylematów dla preferowanych rozwiązań, co jest zgodne z dotychczasowymi rezultatami (Michalska, 2015b). Okazało się, że najczęściej preferowane rozwiązanie metasystemowe zakłada autonomię, komunikację z innymi w celu rozwiązania problemu lub poradę w sprawie trudności, a także uwzględnienie pójścia na kompromis. Ponadto można wnioskować, że część rozwiązań ulokowana na poziomie intersystemowym była bardziej popularna niż rozwiązania metasystemowe, co prawdopodobnie odzwierciedlało przekonania osób badanych (w tym wypadku byli to w większości rodzice, a od 3 do 10 na 100 osób zetknęło się wcześniej z podobnymi problemami).

Podsumowując, warto wskazać na implikacje praktyczne płynące z przeprowadzonego badania. Uzyskane wyniki mogą posłużyć w poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym prowadzonym dla rodziców dzieci rozpoczynających naukę szkolną, a opracowana metoda własna badania dylematów może przydać się do diagnozy trudności lub stanowić punkt wyjścia do rozmowy z rodzicami o sytuacji dziecka stojącego u progu szkoły. Metoda pozwala również na swobodne generowanie własnych odpowiedzi przez rodzica. Dylemat może być tylko początkiem do dalszej diagnozy czy wywiadu, a dzięki życiowej treści może pomóc niektórym w „postawieniu się” w różnych punktach widzenia. Dalsze kierunki badań będą obejmowały wykorzystanie dylematów z bardziej ogólną treścią, dotyczącą różnych sfer funkcjonowania ludzi dorosłych i konfliktów z nim powiązanych (np. rodzina – praca).

## Bibliografia

- Adamowicz, M. (2021). Child's resources and his need to learn [Zasoby dziecka i jego potrzeba uczenia się]. *Prima Educatione*, 4(4), 37–46. DOI: 10.17951/pe/2020.4.37-46.
- Brzezińska, A., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2008). Psychologia rozwoju człowieka. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia* (t. 2, ss. 95–292). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska, A.I., Czub, M. (2015). Dziecko w systemie edukacji: Podejście systemowo-transakcyjne. *Kultura i Edukacja*, 1(107), 11–33. DOI: 10.15804/kie.2015.01.01.
- Brzezińska, A., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Chojak, M. (2019). *Rodzice a gotowość szkolna dzieci*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Christ, M. (2014). „Doniesienie z pola walki” – doświadczenia z diagnozowania gotowości szkolnej dzieci. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 9(33), 89–103.
- Czub, M., Matejczuk, J. (2014). Sześciolatki do szkoły – rozterki rodziców. *Psychologia w Szkole*, 3(44), 57–64.

- Effect Size Calculator for T-Test [Kalkulator wielkości efektu dla testu T]. Social Science Statistics. Pobrane 14.02.2023 z: <https://www.socscistatistics.com/effect-size/default3.aspx>.
- Gurba, E. (1993). Adaptacyjny charakter myślenia postformalnego. *Przegląd Psychologiczny*, 36(2), 181–192.
- Krzywoń, D. (2008). Wspieranie dziecka w osiągnięciu dojrzałości szkolnej. *Pedagogika*, 3(105), 105–117.
- Labouvie-Vief, G. (1980). Beyond formal operations uses and limits of pure logic in life-span development [Poza operacjami formalnymi: Wykorzystanie i ograniczenie czystej logiki w rozwoju w ciągu życia]. *Human Development*, 23, 141–161. DOI: 10.1159/000272546.
- Labouvie-Vief, G. (1982). Dynamic development and mature autonomy: A theoretical prologue [Dynamiczny rozwój i dojrzała autonomia: Wstęp teoretyczny]. *Human Development*, 25, 161–191.
- Labouvie-Vief, G. (2006). Emerging structures of adult thought [Wyłaniające się struktury myślenia dorosłych]. W: J. J. Arnett, J. L. Tanner (red.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (ss. 59–84). Worcester: American Psychological Association. DOI: 10.1037/11381-003.
- Malinowska, M. (2015). *Rodzice nie puszczaają sześciolatków do szkół: Statystyki szokują*. Pobrane z: <https://mamotoja.pl/rodzice-nie-puszczaja-szesciolatkow-do-szkol-statystyki-szokuja,szesciolatek-artykul,17769,r1p1.html>.
- Michalska, P. (2015a). Poziom i strategie rozwiązywania zadań wymagających rozumowania sylogistycznego o treści formalnej i życiowej w okresie wczesnej, średniej i późnej dorosłości. *Psychologia Rozwojowa*, 20(3), 53–62. DOI: 10.4467/2084387PR.15.017.3806.
- Michalska, P. (2015b). *Rozumowanie sylogistyczne ludzi dorosłych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Michalska, P., Szymanik-Kostrzewska, A., Gurba, E., Trempała, J. (2016). Rozwój myślenia w dorosłości: O sposobach badania rozumowania postformalnego w codziennych sytuacjach. *Psychologia Rozwojowa*, 21(2), 55–71. DOI: 10.4467/20843879PR.16.010.5088.
- Michalska, P., Szymanik-Kostrzewska, A. (2023). Emotional and motivational school readiness of six years-old children and parental support in mothers' assessments [Emocjonalna i motywacyjna gotowość szkolna dzieci sześciolatków a wsparcie rodzicielskie w ocenie matek]. *Educational Studies Review*, 41(1), 187–207.
- Nazaruk, S., Marchel, J. (2019). Opinia rodziców o gotowości szkolnej dzieci w zakresie czytania i pisania – przykłady z praktyki pedagogicznej. *Rozprawy Społeczne*, 13(3), 127–136. DOI: 10.29316/rs/114826.

- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and school [Rezygnacja z gimnazjum: Wielowymiarowa analiza uczniów i szkoły]. *American Educational Research Journal*, 32, 583–625. DOI: 10.2307/1163325.
- Sebby, R. A., Papini, D. R. (1994). Postformal reasoning during adolescence and young adulthood: The influence of problem relevancy [Rozumowanie postformalne w okresie dojrzewania i wczesnej dorosłości: Wpływ trafności problemu]. *Adolescence*, 29(114), 389–400.
- Sheridan, S. M., Marvin, C., Knoche, L., Edwards, C. P. (2008). Getting ready: Promoting school readiness through a relationship-based partnership model [Przygotowanie: Promowanie gotowości szkolnej poprzez model partnerstwa oparty na relacjach]. *Early Childhood Services*, 2(3), 149–172.
- Skrzetuska, E. (2016). Problemy dziecka i jego rodziny przygotowujących się do systematycznej nauki szkolnej. W: K. Bogacka (red.), *Dziecko w kulturze europejskiej* (ss. 279–291). Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego.
- Szymanik-Kostrzevska, A., Michalska, P. (2021). All joy and less fun: Maternity difficulties and limitations in the perception of polish mothers [Sama radość, a mniej zabawy: Trudności i ograniczenia macierzyństwa w postrzeganiu polskich matek]. *Couple and Family Psychology: Research and Practice*, 11(4), 332–349. DOI: 10.1037/cfp0000194.