

Aleksandra Kruszewska

**EMOCJE, UCZUCIA  
I SPOŁECZNE ZACHOWANIA  
EMOCJONALNE  
DZIECI NA PROGU SZKOLNYM  
/Z TEORII I BADAŃ/**



Siedlce 2018



Aleksandra Kruszewska

**Emocje, uczucia i społeczne zachowania emocjonalne  
dzieci na progu szkolnym**



AKKA  
Siedlce 2018

Recenzja:  
prof. zw. dr hab. Bożena Muchacka  
prof. nadzw. dr hab. Anna Klim-Klimaszewsk

© Copyright by AKKA  
© Copyright by Aleksandra Kruszewska

ISBN 978-83-948104-4-3

Projekt okładki  
Tomasz Jakubowski/PRODESIGN studio  
ul. Żyzna 27, 08-110 Siedlce

Druk i oprawa  
Elpil – Jarosław Pilich  
ul. Artyleryjska 11, 08-110 Siedlce



*We wszystkich społeczeństwach istnieją pewne oczekiwania,  
które są godne wysiłku i do których trzeba dążyć.  
Mogą to być oczekiwania odnoszące się do  
sfery duchowej, materialnej, edukacyjnej czy rekreacyjnej.  
Może będziemy musieli zajrzeć, co leży pod tymi założeniami,  
na których zbudowane jest nasze społeczeństwo,  
i zapytać szczerze, czy się z nim zgadzamy.  
Jeżeli nie, to nigdy nie przyniosą nam satysfakcji.  
/Francis Wilks/<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> F.Wilks, Inteligentne emocje. Warszawa 2004, s.29.



## SPIS TREŚCI

	strona
<b>WPROWADZENIE</b> .....	11
<b>WSTĘP</b> .....	13
<b>ROZDZIAŁ PIERWSZY PRZESŁANKI „DOBREGO STARTU”</b>	
1.1. Znaczenie inteligencji w zmieniającym się świecie.....	15
1.1.1. Inteligencja emocjonalna i społeczna.....	15
1.1.2. Inteligencja racjonalna a emocjonalno-społeczna.....	22
1.2. Gotowość, dojrzałość szkolna, kompetencje dziecka na „starcie edukacyjnym”.....	26
1.2.1. Poglądy na dojrzałość szkolną.....	26
1.2.2. Kryteria dojrzałości szkolnej.....	31
1.3. Obowiązek szkolny dziecka a reformy edukacyjne.....	38
<b>ROZDZIAŁ DRUGI PROBLEMATYKA EMOCJI I UCZUĆ W LITERATURZE</b>	
2.1. Definicje emocji i wybrane teorie procesów emocjonalnych.....	43
2.2. Cechy i rodzaje procesów emocjonalnych.....	49
2.3. Ekspresja emocji.....	54
2.4. Czynniki determinujące sposoby reagowania emocjonalnego...	61
2.5. Charakterystyka typowych emocji dziecięcych.....	66
2.6. Emocje w codziennym życiu dziecka.....	79
2.6.1. Emocje a poczucie kompetencji dziecka w rozwiązywaniu zadań szkolnych.....	79
2.6.2. Oddziaływanie emocji we współdziałaniu w grupie rówieśniczej, w kontaktach z nauczycielem i relacjach w rodzinie .....	84
<b>ROZDZIAŁ TRZECI RODZICE I NAUCZYCIELE W NAUCZANIU PRAWIDŁOWYCH ZACHOWAŃ AFEKTYWNYCH</b>	
3.1. Środowisko rodzinne.....	93
3.2. Nauczyciel i środowisko przedszkolne.....	97
3.3. Rola edukacji przedszkolnej w kreowaniu dziecka dojrzałego do szkoły.....	103
3.4. Kontrowersje wokół „ustawy sześciolatkowej”.....	109
3.5. Edukacja emocjonalna i społeczna – małymi krokami do sukcesu.....	113

**ROZDZIAŁ CZWARTY**  
**PODSTAWY METODOLOGICZNE**  
**BADAŃ WŁASNYCH**

4.1.	Cel i koncepcja badań.....	121
4.2.	Problemy badawcze i hipotezy robocze, zmienne i wskaźniki .	123
4.3.	Metody, techniki i narzędzia badawcze.....	127
4.4.	Dobór próby i jej charakterystyka.....	137
4.5.	Organizacja i przebieg badań.....	138

**ROZDZIAŁ PIĄTY**  
**DYNAMIKA ZMIAN W ROZWOJU**  
**SPOŁECZNO-EMOCJONALNYM DZIECI**  
**KOŃCZĄCYCH EDUKACJĘ PRZEDSZKOLNĄ**

5.1.	Rozwój społeczny (SRS) w opinii nauczycieli i rodziców w pierwszym okresie badawczym.....	141
5.1.1.	Nastawienie prospołeczne i otwartość.....	141
5.1.2.	Kontakt i współpraca z rówieśnikami.....	144
5.1.3.	Inicjatywa i przywództwo w kontaktach.....	147
5.1.4.	Przestrzeganie norm społecznych.....	150
5.2.	Rozwój emocjonalny (SRE) w opinii nauczycieli i rodziców w pierwszym okresie badawczym.....	155
5.2.1.	Kontrola emocji.....	155
5.2.2.	Świadomość i okazywanie emocji.....	157
5.2.3.	Radzenie sobie z trudnościami.....	160
5.3.	Porównanie poziomu rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci 6-7-letnich.....	163
5.4.	Umiejętności interpersonalne i kompetencje emocjonalne dzieci sześciolatków rozpoczynających roczne przygotowanie do podjęcia nauki w klasie pierwszej w opinii wychowawców przedszkoli.....	166
5.5.	Umiejętności interpersonalne i kompetencje emocjonalne dzieci sześciolatków kończących roczne przygotowanie do podjęcia nauki w klasie pierwszej w opinii wychowawców przedszkoli.....	171
5.6.	Analiza komparatywna badanych rozwojów dzieci kończących roczne przygotowanie na podstawie obserwacji pedagogicznej w latach 2008-2012.....	183
5.6.1.	Ocena gotowości społeczno-emocjonalnej dzieci w końcowym etapie badań.....	183
5.6.2.	Porównanie kompetencji społeczno-emocjonalnych dzieci na przestrzeni lat 2008-2012.....	188
5.6.3.	Korelacja wyników badań w poszczególnych okresach badawczych .....	191
5.7.	Funkcjonowanie sześciolatków i siedmiolatków w klasie pierwszej.....	197
5.8.	Po zniesieniu prognozy szkolnego – wyniki diagnozy pedagogicznej.....	207



5.8.1.	Stan kompetencji społecznych i związanych z nimi emocji i uczuć dzieci w latach 2008-2016.....	207
5.8.2.	Stan emocji i przejawów afektywnych u dzieci w latach 2008-2016.....	213

**ROZDZIAŁ SZÓSTY  
DZIECIĘCA PERCEPCJA UCZUĆ I EMOCJI**

6.1.	Identyfikacja wyrazów mimicznych wybranych emocji.....	219
------	--	-----

<b>PODSUMOWANIE I WNIOSKI.....</b>	225
<b>LITERATURA.....</b>	233
<b>SPIS TABEL.....</b>	241
<b>SPIS WYKRESÓW.....</b>	244
<b>ANEKS.....</b>	245



## WPROWADZENIE

W Polsce, wzorem innych krajów europejskich, dokonywały się w ostatnich latach szybkie przemiany w różnych dziedzinach życia społecznego, politycznego i gospodarczego. Przekształcenia te nie mogły pominąć również systemu oświaty, w szczególności jego podstawowych stopni - edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Edukacja przedszkolna zapewnia największe korzyści pod względem adaptacji społecznej dzieci,<sup>2</sup> a szkoła stanowi dalszą jej kontynuację.

W wielu krajach Europy (i na świecie) dzieci rozpoczynają naukę w szkole w różnym wieku. W niektórych, jak na przykład Luksemburg czy Irlandia, już czterolatki zaczynają swoją „przygodę szkolną”, a powszechnością jest udział sześciolatek w społeczności szkolnej. Tak jak w innych państwach Unii Europejskiej, także w Polsce, po wielu staraniach władz oświatowych, wprowadzony został obowiązek posyłania sześciolatek do szkół. Stał się on obligatoryjny od 1 września 2015 roku.

Od roku szkolnego 2014/2015 naukę w klasie I rozpoczęły wszystkie dzieci urodzone w 2007 roku (7-latki) oraz dzieci sześciolatnie urodzone w pierwszym półroczu 2008 roku. Od roku szkolnego 2015/2016 obowiązkowo naukę w klasie I podjęły dzieci urodzone w drugim półroczu 2008 roku. Do tego czasu, od roku szkolnego 2009/2010, dzieci sześciolatnie mogły za zgodą rodziców podejmować naukę w klasie pierwszej.

Jednak sześciolatki znalazły się w samym centrum konfliktu. Temat granicy wieku rozpoczęcia nauki szkolnej podzielił społeczność nauczycieli, rodziców, psychologów, władze oświatowe i wiele innych grup społecznych.

Rok szkolny 2015/2016 stał się jednak ostatnim rokiem wprowadzania sześciolatek do szkół. 29.XII.2015 Sejm RP przegłosował nową ustawę dotyczącą oświaty. Głównym jej założeniem było zniesienie obowiązku szkolnego dla sześciolatek i podniesienie wieku rozpoczynania nauki w klasie pierwszej od siódmego roku życia od nowego roku szkolnego 2016/2017.

Uważa się, że okres przedszkolny to najszcześniejszy, najbardziej beztrudny etap w życiu dziecka, to jedna wielka, wspaniała zabawa, która uczy, rozwija i wychowuje. Jednak nadchodzi moment, gdy zabawa musi ustąpić miejsca nauce, moment - gdy przedszkolak staje się uczniem. Kiedy dziecko po raz pierwszy przekracza progi szkoły, zarówno rodzice, jak i nauczyciele chcieliby mieć pewność, że start szkolny się powiedzie i lata, które w niej spędzi, będą tak samo szczęśliwe i radosne, jak te wcześniejsze.

Rodzice mieli wątpliwości i obawy, czy ich sześciolatnie dzieci będą mogły sprostać wszelkim wymogom stawianym im przez szkołę, a przede wszystkim, czy są na tyle dojrzałe społecznie i emocjonalnie, by zmierzyć się z zasadami życia w szkolnej społeczności, z innymi dziećmi i dorosłymi.<sup>3</sup> W związku z tym, na długo przed wejściem

---

<sup>2</sup> Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych. Praca zbiorowa: EACEA – Eurydice (Agencji Wykonawczej ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego), Warszawa 2009. Tytuł oryginału: Early Childhood and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities, Bruksela 2009.

<sup>3</sup> Przed rozpoczęciem roku szkolnego 2014/2015 rodzice masowo starali się w przychodniach psychologiczno-pedagogicznych o zaświadczenia umożliwiające odroczenie obowiązku szkolnego.

w życie regulacji prawnych dotyczących obniżenia progu szkolnego rodzice jednoczyli się, a najgłośniejszym w mediach było forum Internetowe – ratuj.maluchy.pl. Oprócz wskazywania licznych przykładów niedostosowania przestrzeni szkolnej na przyjęcie sześciolatków, członkowie tej społecznej akcji najczęściej argumentowali sprzeciw podając przykłady niedojrzałości swoich dzieci, w szczególności pod względem ogólnej niezaradności społecznej i braku dojrzałości emocjonalnej. Należy jednak dostrzec i uznać fakt, że rozwój współczesnych dzieci przebiega bardziej dynamicznie i różni się znacząco i pod wieloma względami od ich rówieśników nawet sprzed kilku lat.<sup>4</sup>

Proces systematycznego kształcenia rozpoczyna się w szkole, ale o jego pomyślny przebieg i powodzenie należy zadbać nie w wieku 7 ani 6 lat, lecz praktycznie od chwili urodzenia dziecka. Przygotowanie do szkoły przebiega etapami, jest długofalowe, a bezpośrednio dokonuje się w ostatnim roku przed rozpoczęciem nauki i szczególnie jest nasilone w miesiącach poprzedzających przekroczenie progu szkolnego. To jednak, w jakiej kondycji dziecko do niego przystępuje, zależy od jego dojrzałości szkolnej. Dobry start jest niezwykle ważny i ma zasadniczy wpływ na stosunek dziecka do nauki, na jego nastawienie i motywację uczenia się.

## **WSTĘP**

---

Według danych Gazeta.wyborcza.pl w dużych miastach nawet co piąty sześciolatek, który miał zacząć we wrześniu naukę, zostanie w przedszkolu (przypis autora)

<sup>4</sup> zob. J. Karbowniczek, Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej po wprowadzeniu reformy systemu oświaty, Częstochowa 2008.

Mimo licznych opracowań dotyczących dojrzałości szkolnej, niewiele jest takich, które skupiałyby się wyłącznie wokół sfery emocjonalnych zachowań społecznych dzieci mających podjąć naukę w szkole. W realiach rodzimej pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej problematyka emocji, uczuć i społecznych zachowań emocjonalnych bardzo rzadko była poddawana empirycznej eksploracji. Zainteresowanie tą problematyką zaczęło narastać z chwilą, gdy władze oświatowe zapowiedziały obniżenie progu szkolnego. Większość opracowań dotyczy oceny i zdolności dziecka odnoszących się do jego możliwości poznawczych. Jakkolwiek są one bardzo istotne dla dalszego rozwoju dziecka, to jednak źródeł powodzenia w życiu należy upatrywać przede wszystkim w poziomie inteligencji emocjonalnej i społecznej.

Prawdopodobnie każdy zna w swoim otoczeniu kogoś, kogo uważa się za osobę inteligentną, a która nie radzi sobie w kontaktach społecznych i relacjach interpersonalnych. I zna również osoby, które odbierane są jako mniej inteligentne, a które to zdecydowanie lepiej sobie radzą w środowisku szkoły, pracy, czy w życiu prywatnym.

Inteligencja emocjonalno-społeczna i ogólna nie są od siebie całkowicie niezależne, istnieją między nimi pewne związki. Podążając za takim tokiem myślenia można dojść do przekonania, iż w trakcie rozwoju dziecka należy zadbać o rozwój jego inteligencji ogólnej, jak i o zdolności tworzące inteligencję emocjonalną i społeczną. Jednoczesne zwracanie uwagi na kształcenie wszystkich rodzajów inteligencji pozwoli dziecku, nastolatkowi, a później osobie dorosłej na bardziej efektywne i satysfakcjonujące funkcjonowanie w życiu, zarówno zawodowym, jak i społecznym.

Niektórzy autorzy uznają, że społeczne i emocjonalne umiejętności są ważniejsze dla sukcesu dziecka niż inteligencja poznawcza. Co ważniejsze inteligencję społeczną i emocjonalną można i należy kształtować podczas wszystkich faz rozwojowych. Można nauczyć dziecko, jak zawierać i podtrzymywać przyjaźnie, współpracować w grupie, radzić sobie z agresją innych, konstruktywnie rozwiązywać problemy i konflikty, zachowywać pewność siebie w trudnych sytuacjach i wielu innych zachowań.

Niniejsze opracowanie stanowi przybliżenie zagadnień dotyczących emocji, uczuć i społecznych zachowań emocjonalnych dzieci mających podjąć naukę w klasie pierwszej szkoły podstawowej.

W rozdziale pierwszym, zatytułowanym *Przesłanki dobrego startu*, zaprezentowano poglądy różnych autorów na inteligencję, jej rodzaje oraz znaczenie w życiu każdego z nas. Dokonano tu również przeglądu podejść i koncepcji gotowości i dojrzałości szkolnej na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci. Przedstawiono tu również kalendarz reform edukacyjnych przygotowywany przez kolejne władze oświatowe.

Rozdział drugi, *Problematyka emocji i uczuć w literaturze psychologicznej*, stanowi wgląd w naturę emocji. W skondensowanej formie opisano w nim różne koncepcje i definicje emocji oraz dokonano przeglądu najbardziej typowych emocji, uczuć i społecznych zachowań emocjonalnych. Rozdział trzeci – *Rodzice i nauczyciel w nauczaniu prawidłowych zachowań afektywnych* - jest próbą uświadomienia roli, jaką pełnią rodzice i środowisko rodzinne oraz nauczyciele na wszystkich szczeblach edukacji, w kształtowaniu tak ważnych kompetencji życiowych jakimi są prawidłowo okazywane i dekodowane emocje. Rozdział czwarty, *Podstawy metodologiczne badań własnych*, jest opisem całokształtu założeń metodologicznych oraz organizacji badań w

kolejnych etapach. W rozdziale piątym - *Dynamika zmian w rozwoju społeczno-emocjonalnym dzieci kończących edukację przedszkolną* i szóstym – *Dziecięca percepcja uczuć i emocji* - przedstawiona została analiza zebranego materiału badawczego.

W tym miejscu pragnę podziękować tym wszystkim, którzy wspierali mnie w trakcie pisania książki – rodzinie i przyjaciołom, studentom studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, dyrektorom i nauczycielom przedszkoli i szkół miasta Częstochowy oraz miejscowości południowej części Polski za życzliwe przyjęcie i okazaną pomoc w trakcie przeprowadzania badań.

p.s. Jak pisze J.T.Cacioppo: „*Emocje, choć archaiczne z natury, przenikają ludzką egzystencję przez cały czas jej trwania. Prowadzą, wzbogacają i uszlachetniają życie; nadają znaczenie codziennej egzystencji; stanowią o wartości życia i majątku. Emocje sprzyjają zachowaniom służącym ochronie życia, są podstawą jego kontynuacji i wymuszają jego zakończenie. Mogą być nieodzownym czynnikiem, ale też nieprzewyciężoną przeszkodą w realizacji ludzkich możliwości; stanowią również siłę napędową rozwoju intelektualnego.*”<sup>5</sup>

## **ROZDZIAŁ PIERWSZY**

### **PRZESŁANKI „DOBREGO STARTU”**

---

<sup>5</sup> J.T. Cacioppo, Psychologia emocji. [w:] Psychologia emocji, M.Lewis, J.M.Haviland-Jones (red.), Gdańsk 2005, s. 231.

*Jeśli odważymy się stanąć twarzą w twarz z tym,  
co czujemy, to ten odważny gest będzie  
jak magiczne hasło otwierające wrota pulapki uczuć.  
/Francis Wilks, s.14/*

## **1.1. ZNACZENIE INTELIGENCJI W ZMIENIAJĄCYM SIĘ ŚWIECIE**

### **1.1.1. INTELIGENCJA EMOCJONALNA I SPOŁECZNA**

W ostatnim okresie często mówi się o inteligencji emocjonalnej jako o ważnym składniku osobowości, dzięki któremu łatwiej funkcjonować w społeczeństwie. Jest to pojęcie, które niemal wszyscy znają, adekwatnie i kompetentnie go używają, a niektórzy tylko rozumieją.

Pojęcie inteligencji emocjonalnej stało się w Polsce bardzo modne i popularne za sprawą książki autorstwa Daniela Golemana, zatytułowanej „Inteligencja emocjonalna”.

Jednak to nie Goleman jako pierwszy stworzył i zdefiniował pojęcie inteligencji emocjonalnej, określającej cechy emocjonalne, istotne dla osiągnięcia sukcesów. Sukcesy te dotyczą nie tylko sfery życia zawodowego, ale ogólnie zadowolenia z własnego życia oraz zdrowia psychicznego i fizycznego.

Przed koncepcją inteligencji emocjonalnej funkcjonowało pojęcie kompetencji emocjonalnej, które „pojawiło się po raz pierwszy w pracach socjologa S.Gordona w 1989 roku. Zastosował je w odniesieniu do zakresu, w jakim dzieci potrafią w określonych, zdefiniowanych społecznych rolami czy regułami kontekstach społecznych rozumieć zawarte w nich przekazy emocjonalne.”<sup>6</sup>

Kontynuatką tego stanowiska była C.Saarni, która znacznie je rozwinęła, ukazując, jak rozwój sprawności emocjonalnych wpleciony jest w psychiczny rozwój dziecka.

Wyróżniła następujące komponenty i sprawności składające się na kompetencje emocjonalne:

1. świadomość stanów emocjonalnych od tych bardzo prostych wiążących się z jedną emocją czy stanem, aż po bardzo złożone emocje o różnych znakach i natężeniu oraz świadoma akceptacja tego, że niekiedy przebieg danego uczucia może mieć swoją dynamikę i niedostępne świadomości elementy;
2. umiejętność różnicowania emocji przeżywanych przez innych na podstawie wskaźników sytuacyjnych oraz ekspresji mimicznej, której znaczenie częściowo opiera się na przekazach kulturowych;

---

<sup>6</sup> T. Maruszewski, E. Ścigała - Emocje-Aleksytymia-Poznanie. Poznań 1998, s. 108.

3. zdolność do używania określeń werbalnych do opisu emocji, w tym ekspresji mimicznej i pantomimicznej, z pomocą określeń wspólnych kulturowo lub charakterystycznych dla danej subkultury;
4. umiejętność empatycznego wnikania w przeżycia emocjonalne innych;
5. umiejętność różnicowania stanów emocjonalnych korespondujących ze spójną ekspresją mimiczną od tych stanów emocjonalnych, które pozbawione są ekspresji;
6. zdolność kulturowych reguł i norm emocjonalnych;
7. umiejętność wykorzystywania wiedzy o partnerze (partnerach) interakcji w celu wnioskowania o przeżywanych emocjach w sytuacji, kiedy komunikaty emocjonalne są jawnie niezgodne z kulturowymi oczekiwaniami wynikającymi z danego typu sytuacji i prawdopodobnych emocji, jakich się w nich doświadcza;
8. zdolność do akceptacji perspektywy interakcyjnej w relacjach interpersonalnych emocjonalnie angażujących, co oznacza świadomość wykorzystywania strategii autoprezentacyjnych zarówno przez podmiot, jak i partnera interakcji;
9. zdolność do adaptacyjnego radzenia sobie z emocjami negatywnymi przy pomocy zróżnicowanych strategii, m.in. kontroli i regulacji emocji negatywnych;
10. wiedza na temat tego, że struktura czy natura relacji interpersonalnych jest wyznaczana czy definiowana przez bezpośrednią relację emocjonalną oraz przez wzajemność czy symetryczność istniejącą w ogóle między uczestnikami interakcji;
11. zdolność do emocjonalnej samowystarczalności: jednostka postrzega siebie jako trafnie odczuwającą, niezależnie od tego, jakiego znaku i o jakim natężeniu są to emocje.<sup>7</sup>

W latach 80. ubiegłego wieku psycholog izraelski Reuven Bar-On zaproponował model inteligencji emocjonalnej, a w 1990 roku amerykańscy psychologowie, Peter Salovey i John Mayer, ogłosili ogólną teorię inteligencji emocjonalnej, określając ją, na początku dość lakonicznie, jako zdolność do śledzenia, rozpoznawania i regulowania swoich własnych uczuć i emocji, i emocji innych osób oraz do wykorzystywania tych informacji w kierowaniu myśleniem i działaniem, jako podzbiór inteligencji społecznej. Tak więc emocjonalne kompetencje osobiste determinują poziom umiejętności radzenia sobie z sobą samym, a kompetencje społeczne stopień radzenia sobie z innymi osobami.<sup>8</sup>

Z czasem Amerykanie usunęli ich zdaniem niedociągnięcia teorii, rozbudowali ją i brzmiała: Inteligencja emocjonalna zawiera w sobie umiejętność prawidłowego odczuwania, oceniania i wyrażania emocji, umiejętność odkrywania i/lub generowania uczuć, jeżeli ułatwiają one zrozumienie nas samych lub innych ludzi, umiejętność rozumienia emocji i wiedzy, która się z nich wywodzi, umiejętność regulowania emocji tak, aby pomagały one w emocjonalnym i intelektualnym rozwoju.<sup>9</sup>

Wyróżnili cztery podstawowe zdolności:

---

<sup>7</sup> ibidem, s.109-117.

<sup>8</sup> A. Krzywka, Inteligencja emocjonalna a zdolności twórcze, Warszawa 2004.

<sup>9</sup> P.Salovey, D.J.Sluyter, Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna, Poznań 1999.



1. zdolność do spostrzegania, oceniania i wyrażania emocji, czyli rozpoznawania własnych i cudzych stanów emocjonalnych, na przykład na podstawie obserwacji zachowania czy tonu głosu, adekwatne wyrażanie emocji;
2. zdolność do włączania emocji w procesy myślenia, czyli spostrzeganie informacji ważnych emocjonalnie, wzbudzanie emocji odpowiednich do sytuacji oraz wykorzystywanie emocji w trakcie rozwiązywania problemów;
3. zdolność do rozumienia emocji i zdobywania wiedzy o emocjach, czyli umiejętność nazywania określonych emocji, łączenia słów z niesionym przez nie przekazem emocjonalnym, rozumienie emocji złożonych, a także zdolność przewidywania stanów emocjonalnych innych ludzi w określonej sytuacji;
4. zdolność do regulacji i kontroli emocjonalnej, zapewniającej emocjonalny rozwój, a więc otwartość na emocje pozytywne, kontrolowanie własnych emocji oraz umiejętność wyciszania negatywnych, a wzbudzania pozytywnych emocji u siebie i innych ludzi.

Można by przytoczyć jeszcze wielu autorów i wiele definicji inteligencji emocjonalnej, jednak wszystkie w podobny sposób ją opisują, zawsze jako sprawność, możliwość, potencjalność rozpoznawania własnych i cudzych uczuć, jako łatwość motywowania się i sterowania emocjami własnymi, jak i osób, z którymi łączą nas jakieś więzi. Najbardziej krótka, zwięzła i lapidarna jest autorstwa H.Weisingera: Inteligencja emocjonalna to inteligentne używanie emocji.<sup>10</sup>

Tak więc inteligencja emocjonalna to cecha umożliwiająca skuteczne zachowanie się wobec ludzi, zadań czy sytuacji. Umożliwia adekwatne zachowanie się podczas napotkanych trudności i niepowodzeń. Charakteryzuje się samokontrolą, wytrwałością, zapałem i zdolnością do motywacji.

Obecnie inteligencję emocjonalną ujmuje się w dwojaki sposób, jako zbiór zdolności poznawczych, które skutecznie można badać za pomocą skal testowych oraz jako zespół cech osobowości badanych za pomocą kwestionariuszy. W literaturze nie ma jednoznacznych doniesień na temat tego, czy te odmienne metody badają ten sam konstrukt inteligencji emocjonalnej. Istnieje zatem wielowymiarowość i niejednoznaczność wyników dotychczasowych badań dotyczących jej struktury.

Funkcjonujące w literaturze koncepcje inteligencji emocjonalnej opisują obecnie dwa jej modele:

1. model mieszany (popularny) – koncepcja D.Golemana i R.Bar-Ona,<sup>11</sup>
2. model zdolności J.Mayera i P.Saloveya (naukowy).

Dla modelu mieszanego charakterystyczne jest włączenie w zakres pojęcia „inteligencja emocjonalna” cech osobowości, które nie są umiejętnościami umysłowymi. W modelu tym dość wyraźnie wskazuje się na dwie koncepcje wyjaśniające zjawisko inteligencji emocjonalnej. Bar-On na podstawie przeglądu i analizy psychologicznej literatury na temat cech osobowości, które występują u osób odnoszących sukcesy, wyróżnił pięć obszarów funkcjonowania: umiejętności intrapersonalne (emocjonalna samoświadomość, asertywność, samoobserwacja, samoaktualizacja, niezależność);

---

<sup>10</sup> H.Weisinger, Inteligencja emocjonalna w biznesie, czyli jak zwiększyć własne szanse na sukces, Warszawa 1998.

<sup>11</sup> R.Bar-On, Model inteligencji emocjonalnej, [www.reuvenbaron.org](http://www.reuvenbaron.org);(17.10.2014)

umiejętności interpersonalne (interpersonalne relacje, społeczna odpowiedzialność, empatia); zdolności przystosowawcze (rozwiązywanie problemów, testowanie rzeczywistości, elastyczność); radzenie sobie ze stresem (tolerancja na stres, impulsywność, kontrola); ogólny nastrój (szczęście, optymizm).

Kolejny mieszany model inteligencji emocjonalnej zaproponowany przez Golemana zawiera pięć zasadniczych obszarów, które składają się na inteligencję emocjonalną. Są to:

- znajomość swoich emocji (uznanie uczuć za występujące, kierowanie od czasu do czasu swoimi emocjami);
- kierowanie emocjami (kierowanie emocjami, aby były właściwe, zdolność do uspakajania siebie, zdolność do pozbawiania siebie narastającego niepokoju, posępnosci, irytacji);
- motywowanie siebie (podporządkowanie emocji określonym celom, odracanie gratyfikacji, ograniczanie impulsywności, gotowość do ulegania zmiennym nastrojom);
- rozpoznawanie cudzych emocji (świadomość empatyczna, dostrajanie do tego, co inni potrzebują lub chcą);
- podtrzymywanie relacji (biegłość w zarządzaniu emocjami u innych, łatwość interakcji z innymi).

Goleman twierdzi, że inteligencja emocjonalna stanowi trzon dla innych struktur w psychice jednostki i określa ją mianem charakteru.<sup>12</sup>

We wspomnianym modelu zdolności z kolei zakłada się, że inteligencja emocjonalna stanowi zbiór zdolności umysłowych człowieka, które odnoszą się zarówno do sfery emocji, jak i intelektu. Salovey i Mayer wyrażają pogląd, że emocje są zorganizowanymi odpowiedziami organizmu człowieka, przechodzącymi przez granice wielu psychicznych subsystemów, zawierającymi elementy fizjologiczne, kognitywne, motywacyjne i doświadczeniowe. Uważają oni, że reakcja emocjonalna potencjalnie sprzyja wzbogacającym jednostkę doświadczeniom. Autorzy traktują różnego rodzaju emocje, jako współbrzące z procesem myślenia, a dezorganizujące go.<sup>13</sup>

Znaczenie inteligencji emocjonalnej wynika z roli, jaką w naszym życiu pełnią emocje. Kierowanie naszymi emocjami jest ważne, bo ważne są nasze emocje. Duża część emocji ma znaczenie dla tzw. elastycznej adaptacji.<sup>14</sup> Doświadczane i przeżywane emocje informują nas o zagrożeniach oraz motywują do działania i myślenia, przez co jesteśmy w stanie je selekcjonować i podejmować odpowiednie decyzje.

Nierozerwalnie z inteligencją emocjonalną wiąże się pojęcie inteligencji społecznej, które przedstawił po raz pierwszy E.Thorndike w roku 1920. Proponował, aby inteligencję „społeczną”, czyli zdolność rozumienia innych i mądrego postępowania w stosunkach z innymi ludźmi, traktować jako aspekt ilorazu inteligencji (Thorndike przyjmował istnienie trzech rodzajów inteligencji: mechanicznej, abstrakcyjnej i społecznej).<sup>15</sup>

---

<sup>12</sup> M.Sadowska, M.Brachowicz, Struktura inteligencji emocjonalnej. [w:] Studia z psychologii w KUL. Tom 15. P.Francuz, W.Otrębski (red.). Lublin 2008.

<sup>13</sup> Ibidem

<sup>14</sup> K.Obuchowski, Kody umysłu i emocje. Łódź 2004.

<sup>15</sup> D.Goleman, Inteligencja społeczna, Poznań 2007.

Od tego momentu zainteresowanie tym pojęciem na przemian rosło i malało, tworząc dwa spójne nurty badawcze. Pierwszy nurt wiązał inteligencję społeczną ze zdolnością dekodowania (dostrzegania i rozszyfrowywania) sygnałów społecznych, drugi z umiejętnościami adekwatnego zachowania się w kontaktach interpersonalnych. Za człowieka inteligentnego społecznie uznano osobę, która potrafi odbierać, rozpoznawać i trafnie analizować bodźce społeczne pochodzące z mimiki, zachowań, wypowiedzi i relacji między ludźmi, a z drugiej strony posiada zdolność wytwarzania strategii własnego działania adekwatnej do sytuacji. Tak rozumiana inteligencja społeczna okazała się cechą determinującą efektywne działanie w grupie. Dzięki niej potrafimy rozpoznać strukturę i charakter grupy, zaplanować swoją strategię działania w niej i, jak twierdzą badacze związani z nurtem behawioralnym - skutecznie osiągnąć swe cele.<sup>16</sup>

D.Goleman jako jeden z wymiarów inteligencji emocjonalnej wymienia związku z otoczeniem. K. Albrecht określa je jako kompetencje zorientowane zewnętrznie, gdyż wykraczają już poza granicę inteligencji emocjonalnej. Dlatego aspekt związków z otoczeniem z modelu D.Golemana można potraktować jako osobny rodzaj inteligencji – inteligencję społeczną. Tak też uczynił H.Gardner, który wyróżnił inteligencję intrapersonalną (równoznaczną z emocjonalną) oraz inteligencję interpersonalną (odnoszącą się do kompetencji w kontaktach z ludźmi).

D Goleman uważa, że inteligencja społeczna „powinna uzyskać taki sam status jak jej siostra, inteligencja emocjonalna”<sup>17</sup> i ujął ją w dwie szerokie kategorie: „świadomość społeczną, czyli to, co wyczuwamy u innych, i sprawność społeczną, czyli to, co robimy z tą świadomością.”

Świadomość społeczna obejmuje całe spektrum umiejętności: od natychmiastowego wycucia wewnętrznego stanu innej osoby, przez zrozumienie jej uczuć i myśli, po pojmowanie złożonych sytuacji społecznych. Jej elementy to: empatia pierwotna, czyli współodczuwanie z drugą osobą, dostrojenie – uważne słuchanie, trafność empatyczna, tzn. rozumienie myśli, uczuć i intencji drugiej osoby i poznanie społeczne, a więc wiedza o tym, jak funkcjonuje świat społeczny.

Sprawność społeczna opiera się na świadomości społecznej i obejmuje: synchronię – gładki przebieg kontaktu na płaszczyźnie niewerbalnej, autoprezentację, czyli przekonujące przedstawienie siebie, wpływ, tzn. kształtowanie wyniku interakcji społecznych oraz troskę będącą dbaniem o potrzeby innych i działanie zgodnie z nimi.<sup>18</sup>

K.Albrecht z kolei proponuje inny, swój własny **model inteligencji społecznej-S.P.A.C.E.** (od pierwszych liter poszczególnych nazw kategorii), jak sam je nazywa – narzędzie diagnostyczne, w którym wyróżnił pięć wymiarów kompetencji społecznych:

- **Sytuacyjna świadomość** – swoisty społeczny radar, który odczytuje sytuacje i interpretuje zachowania ludzi w tych sytuacjach, głównie pod względem ich intencji, stanów emocjonalnych oraz gotowości do interakcji;

---

<sup>16</sup> K.Albrecht, *Inteligencja społeczna. Nowa nauka sukcesu*. Gliwice 2007.

<sup>17</sup> D.Goleman, *Inteligencja społeczna*, op. cit., s.394.

<sup>18</sup> ibidem, s.107.

- **P**rezentacja – wszystkie czynniki natury werbalnej i niewerbalnej (wygląd, postawa, ton głosu, ruchy itd.), które inni wprzegają w obraz oceny danej osoby;
- **A**utentyczność – szczerść, otwartość, etyczne postępowanie, wiarygodność, dobre intencje – wszystko to, co wychwytyują „radary” innych, gdy nas oceniają;
- **C**zytelność – zdolność do wyjaśniania innowacyjnych pomysłów, jasnego przekazywania informacji i wyrażania poglądów – wszystko to, co sprawia, że inni z nami współpracują;
- **E**mpatia – uczucie podzielane przez dwie osoby; połączenie z drugim człowiekiem, dzięki któremu możemy budować pozytywny kontakt.<sup>19</sup>

Inteligencja społeczna jest więc sprawnością, kluczowym elementem „tego czegoś”, co sprawia, że ludzie dobrze sobie radzą w praktycznych sytuacjach życiowych, pozytywnie rozwiązują problemy współistnienia z innymi. Obydwa rodzaje inteligencji oraz zdolności je charakteryzujące przenikają się nawzajem. Ktoś, kto potrafi wyrażać i kontrolować wyrażanie swoich emocji, potrafi dostosować swoje zachowanie do cudzych emocji, by osiągnąć zamierzony cel. Inteligencja społeczna ząębia się z modelem inteligencji emocjonalnej i oznacza zdolność „dogadywania się” z ludźmi oraz zachęcania ich do współpracy. Jest to wyczulenie na potrzeby innych, połączone z umiejętnością okazywania im empatii oraz jasnego wyrażania własnych myśli i przekonań.

Zdolność społecznego przystosowania i wywierania wpływu na środowisko, sztuka nawiązywania pozytywnych, obustronnie satysfakcjonujących relacji interpersonalnych w codziennych kontaktach polega na stosownym, właściwym doborze zachowania i sposobu komunikacji, co w sytuacjach związanych z negatywnymi emocjami często bywa trudne. Stosowność w tym wypadku to nie tylko osiągnięcie celu, do jakiego komunikacja jest środkiem, ale przede wszystkim stopień, w jakim odbiorca komunikatu nie zniekształca intencji jego nadawcy. Inteligencja społeczna, interpersonalna, jest więc także umiejętnością radzenia sobie z konfliktami międzyosobowymi i łatwością współpracy i współdziałania z innymi.

O rozwoju każdej umiejętności wchodzącej w skład inteligencji emocjonalnej i społecznej decyduje wszystko, co dzieje się w okresie dzieciństwa. Liczne badania wskazują, że inteligencja emocjonalna i społeczna odgrywają ważniejszą rolę w osiągnięciu sukcesu niż wysoka sprawność intelektualna.<sup>20</sup> Nikt nie posiada wszystkich kompetencji. Aby osiąść inteligencję emocjonalną, wystarcza opanowanie wybranych kompetencji i powiązanie ich wzajemnymi relacjami. Trening kompetencji jest jak najbardziej możliwy, gdyż ze wszystkich rodzajów inteligencji właśnie inteligencja emocjonalna jest najbardziej fenotypiczna,<sup>21</sup> tj. zawiera zespół dostrzegalnych cech.

Dzieci z dobrze rozwiniętą inteligencją interpersonalną są asertywne, komunikatywne, łatwo nawiązują i utrzymują kontakty społeczne, potrafią współpracować, mają zdolności przywódcze i umiejętności mediacyjne, charakteryzuje je łatwość poznawania, rozumienia myśli, uczuć, poglądów i zachowań innych ludzi. Istnieje duża możliwość wspomaganie rozwoju tej inteligencji poprzez umożliwianie

---

<sup>19</sup> K.Albrecht, op. cit.

<sup>20</sup> H.Gardner, Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce. Poznań 2002; E.Nęcka, Inteligencja. Geneza-struktura- funkcje. Gdańsk 2003.

<sup>21</sup> A.Krzywka, op.cit.

dzieciom szerszych kontaktów społecznych, zabaw i wspólnego działania w większym gronie i wspólnej, zorganizowanej nauki.

Powszechnie zauważalne jest, że współcześnie żyjące dzieci mają coraz mniej naturalnych możliwości uczenia się prawidłowych zachowań społecznych, dlatego prawdopodobnie są bardziej impulsywne, bywają nieposłuszne, niespokojne, a także często skore do gniewu i niejednokrotnie do przemocy. Zachowania takie mogą świadczyć o braku podstawowych umiejętności z zakresu inteligencji emocjonalnej i społecznej.

Wychowanie dzieci inteligentnych emocjonalnie i społecznie wymaga od opiekunów i wychowawców twórczej pracy nad własnymi emocjami i emocjami dzieci, z uwzględnieniem uwarunkowań biologicznych każdego z nich oraz roli uczuć w naturze ludzkiej. Ten sposób wychowania służy w dużej mierze usunięciu stresów i przywróceniu pozytywnych relacji z dziećmi oraz kształtowaniu takich umiejętności u dziecka jak świadomość uczuć własnych i innych osób, zdolność zrozumienia innych i okazywania empatii, radzenie sobie z pobudzeniem oraz kontrolowaniem uczuć i emocji oraz nawiązywanie pozytywnych relacji społecznych.

*p.s.*

*W ostatnich latach, dosyć często i z powodzeniem, stosuje się metodę **FIG TESPN**, dla wspomagania rozwoju inteligencji emocjonalnej i społecznej. Nazwa tej metody jest skrótem angielskich słów opisujących poszczególne jej etapy.<sup>22</sup> Metoda służy do rozwijania umiejętności opisu i analizy problemu. Daje poczucie panowania nad emocjami, pozwala wziąć pod uwagę różne punkty widzenia tego samego problemu oraz wybrać jego najlepsze rozwiązanie. W języku polskim kolejne etapy przedstawiają się następująco:*

*F – emocje są wskazówką, że istnieje problem, na który trzeba zareagować;*

*I – mam problem – określenie jego rodzaju;*

*G – cel wyznacza mi kierunek działania – wiem, co chcę osiągnąć;*

*T – zastanawiam się, jak postąpić;*

*E – odwołuję się do wyobraźni – projektuję działania i myślę o ich rezultatach;*

*S – wybieram najlepsze rozwiązanie;*

*P – planuję postępowanie, przewidyuję ewentualne przeszkody, działam i realizuję cel;*

*N – obserwuję rezultaty swoich działań i zastanawiam się, co robić dalej?<sup>23</sup>*

### **1.1.2. INTELIGENCJA RACJONALNA (IQ<sup>24</sup>) A EMOCJONALNO-SPOŁECZNA**

---

<sup>22</sup> ang. Feelings cue me to thoughtful action

I have a problem

Goal gives me a guide

Think of things I can do

Envision outcomes

Select my best solution

Plan the procedure, anticipate pitfalls, practice, and pursue it

Notice what happened, and now what?

<sup>23</sup> zob. M.J.Elias, S.E.Tobias, B.S.Friedlander, Dziecko emocjonalnie inteligentne. Poznań 1998.

<sup>24</sup> IQ – iloraz inteligencji (II) – globalny wskaźnik poziomu rozwoju umysłowego uzyskiwany przy testowym badaniu inteligencji. II oblicza się według wzoru:

$$II = \frac{A}{B} \times 100$$

Przyjmuje się, że II=100 oznacza przeciętny dla danej populacji (II=100, gdy wiek umysłowy (A) mierzony testem równa się wiekowi życia (B)).

Inteligencja, rozumiana tradycyjnie, a więc jako miara intelektualnego funkcjonowania człowieka, to rodzaj szczególnej sprawności umysłowej, ma wiele odcieni znaczeniowych, a co za tym idzie wiele definicji.

Inteligencja ludzka jest zjawiskiem złożonym i wciąż nie do końca zgłębnym. Kilkadziesiąt lat temu zdefiniowano pojęcie ilorazu inteligencji (IQ). Przez długi czas sądzono, że jest to jedyny miernik, za pomocą którego można określić zakres możliwości umysłowych. Dopiero niedawno naukowcy zaczęli rozważać istnienie również innych rodzajów inteligencji, składających się na tzw. inteligencję wieloraką.<sup>25</sup> Dzisiejszy człowiek sukcesu, dobrze radzący sobie w różnych sytuacjach i sprawnie funkcjonujący w różnych środowiskach, musi mieć wysoko rozwinięte i doskonale, wręcz perfekcyjnie zintegrowane wszystkie jej typy.

Często, na zasadzie analogii do IQ ludzie uznają EQ jako synonim. Rozwój testów inteligencji (zdolności umysłowych, IQ) i możliwości ich stosowania znacznie wyprzedził rozwój rozumienia tego, co owe testy mierzyły. Z początku (ponad 100 lat temu) służyły do określania stopnia rozwinięcia czy opóźnienia intelektualnego w stosunku do wieku. Wraz z rozwojem koncepcji na temat inteligencji formułowano wiele definicji zawierających terminy niezdefiniowane (i często nie dające się zdefiniować).

A. Binet (twórca pierwszych testów, tzw. metrycznej skali inteligencji do pomiaru stopnia rozwoju umysłowego dzieci w wieku 3-12 lat) akcentował rolę pamięci i typu wyobrażeń, choć odrzucał prawo kojarzenia. D. Wechsler zakładał, że inteligencja jest pewną ogólną, zgromadzoną czy globalną zdolnością jednostki do celowego działania, racjonalnego myślenia i efektywnego radzenia sobie ze środowiskiem. E.J. Boring twierdził, że inteligencja, jako zdolność dająca się mierzyć, musi być wstępnie zdefiniowana jako zdolność osiągania dobrych wyników w testach inteligencji.<sup>26</sup> Tak więc w dużym uproszczeniu można stwierdzić, że definicji może być tyle, ile jest testów ją mierzących.

E. Nęcka uważa, że na pytanie „co to jest inteligencja?” większość psychologów odpowiedziałaby, „że jest zdolnością lub grupą zdolności. Najczęściej mówiono by o zdolności do myślenia, rozwiązywania problemów i rozumowania. [...] o zdolności do rozumienia, zwłaszcza spraw trudnych i niejasnych, a także o zdolności do uczenia się [...], zdolności do nabywania zdolności. Osobna grupa definicji posługiwałaby się pojęciem zdolności do skutecznego przystosowania się do środowiska, zwłaszcza do nowych i nieoczekiwanych zmian w środowisku. Mniej częste, ale jednak obecne, byłyby zapewne próby wiązania inteligencji ze zdolnością do rozumienia sytuacji społecznych i skutecznego działania w takich sytuacjach, a także ze zdolnością do rozwiązywania praktycznych problemów życiowych, wykraczających poza wiedzę szkolną lub akademicką.”<sup>27</sup>

Zgłębianie się w terminologię psychologiczną pojęcia inteligencja należy potraktować tutaj poślednio i pozostawić wgląd w naturę testów, nazewnictwa i definicji

---

<sup>25</sup> H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań 2002.

<sup>26</sup> zob. J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978.

<sup>27</sup> E. Nęcka, *Inteligencja i procesy poznawcze*, Kraków 1994, s. 13.

badaczom tego problemu. Testy służą do pomiaru osiągnięć i zdolności do osiągnięć i u wielu budzą obawy, że mogliby „dzięki” nim zostać poddani ocenie swoich możliwości. Iloraz inteligencji, często bywa zwrotem, którego się obawiamy, ponieważ dla większości wskazywać może na różnice indywidualne w zakresie wykonywania czynności poznawczych.

Podobnie rzecz się ma z innymi pojęciami, w skład których wchodzi „Q”.

Salovey i Mayer są przeciwni używaniu terminu EQ (wskaźnik inteligencji emocjonalnej) jako synonimu inteligencji emocjonalnej, obawiając się, że zostanie on uznawany za metodę badania jego wysokości.

Inteligencję społeczną i emocjonalną należy wyraźnie odróżnić od nieco starszego pojęcia – inteligencja racjonalna (IQ). „EQ i związane z nim umiejętności społeczne nie są przeciwieństwem do IQ czy umiejętności poznawczych, a raczej wchodzą z nim w dynamiczną zależność.” Najważniejszą być może różnicą pomiędzy IQ i EQ jest fakt, że wskaźnik inteligencji emocjonalnej jest w znacznie mniejszym stopniu zdeterminowany czynnikami genetycznymi. Daje to szansę rodzicom i wychowawcom na kształcenie inteligencji emocjonalnej u dzieci i zwiększenie ich szans na osiągnięcie sukcesu w życiu.

28

Przywykło się (choć jest to tylko naturalną konsekwencją oddziaływań kulturowych) oceniać ludzi na podstawie ich inteligencji, rozumianej jako mądrość, rozsądek, duży zasób wiedzy. Panuje pogląd, że ten, kto posiadał umiejętność racjonalnego myślenia będzie uchodził za mądrego i mającego szansę osiągnięcia sukcesu w życiu.

Wyróżnić można tu dwa zjawiska wyraźnie wpływające na takie poglądy. Po pierwsze, od dzieci, od początku ich edukacji wymaga się przyswojenia i opanowania wielkiej ilości danych. Następnie za pomocą sprawdzianów, wszelkiego rodzaju testów, weryfikuje się tę wiedzę, a przede wszystkim umiejętność kojarzenia faktów i logicznego wyciągania wniosków. Wymagania programowe od początku edukacji są bardzo wysokie i w znacznym stopniu „zapominają” o możliwościach rozwojowych dzieci. Dziecko uczy się z przeświadczeniem (bo wpajają mu to rodzice, nauczyciele), że miarą wykształcenia jest opanowanie jak największej ilości wiadomości. Większość, na miarę swoich możliwości, ambitnie postępuje w tym kierunku, nie wiedząc o czymś niezwykle ważnym. Mianowicie o tym, że nagromadzona wiedza może być nieprzydatna i bezużyteczna, jeśli nie stworzy się jej warunków do jej wykorzystania.

Po drugie, w różnych kręgach panuje tendencja do ukrywania swoich emocji, wierząc, że jest miarą dojrzałości. Chłopców uczy się np. powstrzymywania od płaczu, nie okazywania słabości, utrzymując, że w ten sposób okazuje się siłę charakteru i męskość. Każdy psycholog-terapeuta powie, że nic bardziej mylnego – tłumienie objawów emocji prowadzi do ciągłych napięć, które skutkować mogą w różny sposób z chorobami włącznie.

Wiele można znaleźć dowodów, z życia codziennego, własnego otoczenia, na to, że sama mądrość i rozległa wiedza nie są wystarczające, by móc sprawnie funkcjonować. Z reguły osoby ponadprzeciętne intelektualnie, nie odbiegają od średniej na innych polach.

---

<sup>28</sup> L.E.Shapiro, Jak wychować dziecko o wysokim EQ? Warszawa 1999, s.24.

Unikania konfliktów, dostosowywania się do grupy i umiejętności współzycia, empatyzowania, skutecznego zachowania się wobec zdarzeń i ludzi, i wielu innych, nie można czerpać z zasobów intelektualnych. Są to zdolności emocjonalne i społeczne. A więc poza IQ potrzebne jest jeszcze EQ i SQ – kompetencje społeczne.<sup>29</sup>

L.E.Shapiro jest zdania, że emocjonalna inteligencja czy EQ, nie bazuje na tym, jak mądre jest dziecko, a raczej na tym, co kiedyś nazywaliśmy osobowością lub po prostu charakterem. Badania pokazują, że społeczne i emocjonalne umiejętności mogą mieć większe znaczenie dla odniesienia sukcesu w życiu niż wysoki iloraz inteligencji mierzony standardowymi testami werbalnej i niewerbalnej inteligencji poznawczej.<sup>30</sup>

Wychowanie dziecka inteligentnego emocjonalnie i społecznie powinno być troską wszystkich rodziców i każdego nauczyciela. Wychowywanie i kształcenie dzieci o wysokim stopniu tych inteligencji, które z początku napawają dumą i satysfakcjonują, że dzieci postrzegane są jako wzorowi i świetni uczniowie, zjednujący sobie sympatię wśród rówieśników i pedagogów, za kilka lub kilkanaście lat może okazać się bardzo przydatne w środowisku akademickim, ich pracy czy związkach partnerskich.

Podstawy inteligencji emocjonalnej i społecznej zdobywane są w pierwszym środowisku, w którym rozwija się i funkcjonuje dziecko, czyli w rodzinie. Rodzina staje się pierwszą sceną, na której rozgrywają się ważne wydarzenia dla dziecka. To tutaj, występując w roli „aktora”, dziecko okazuje swoje emocje, mówi o nich, radzi sobie z nimi, a rodzic, będąc w roli aktywnego obserwatora, zauważa grę aktora, okazuje swoje zainteresowanie, odpowiednio reaguje. Role te często się zmieniają i rodzic staje się aktorem, a zarazem nauczycielem dla swojego dziecka, który wprowadza je w świat emocji. Dziecko, jako obserwator, przygląda się, słucha, zapamiętuje, a później wprowadza w życie. Rodzice, chcąc być dobrymi nauczycielami czy trenerami emocji, muszą sami dobrze się orientować we własnych emocjach.<sup>31</sup>

Z pełną odpowiedzialnością można zaryzykować twierdzenie, że dzieci żyjące w XXI wieku charakteryzuje ogromny potencjał intelektualny, a jednocześnie duże problemy emocjonalno-społeczne. Można zaryzykować twierdzenie, że obecnie znacznie wzrasta u dzieci IQ, a poważnie maleje EQ. Bardzo często przyczyn tego stanu rzeczy upatruje się w szybkim tempie zmian społecznych (np. wysoki wskaźnik rozwodów, negatywny wpływ telewizji i mediów, brak wolnego czasu rodziców na spędzanie go z dziećmi), które są jednak nieuniknione wraz z pędzącą cywilizacją.

Braki w tym zakresie powinna wyrównywać przede wszystkim rodzina, ale z powodzeniem może także kompensować środowisko wychowawcze, jakim jest przedszkole, a później szkoła. Optymalny klimat wychowawczy, nauczyciel kreujący proces edukacyjny w oparciu o holistyczne ujęcie dziecka w procesie rozwoju i podmiotowym jego traktowaniu, może zbudować obraz samego siebie, nauczyć umiejętności empatycznych, jak również społecznych, cechujących inteligencję emocjonalną.

---

<sup>29</sup> H.Gardner pisał o inteligencji personalnej, którą podzielił na dwa rodzaje: inteligencję interpersonalną i inteligencję intrapersonalną (przyp. autora).

<sup>30</sup> L.E.Shapiro, op.cit.

<sup>31</sup> A.M.Leopold, Życie rodzinne a kompetencje emocjonalne dziecka, Warszawa 2000.



Psychologowie i terapeuci radzą, by jak najczęściej rozmawiać z dziećmi o uczuciach i emocjach.<sup>32</sup> Uczyć je nazywania i opowiadania o nich. Jednak samo werbalizowanie nie jest wystarczające. Najwięcej korzyści przynosi uczenie się przez obserwację. Postawy, mimiki twarzy, tonu głosu dzieci uczą się „podglądając” osoby dorosłe. Rozwijają w ten sposób umiejętność rozumienia emocji i uczuć innych osób oraz własnych.

Saarni, Salovey i Mayer, i Goleman – wskazują na kompetencje, zdolności i umiejętności, jakie powinien posiadać każdy człowiek, by wieść satysfakcjonujące życie. Należy mieć świadomość, że posiadanie wszystkich tych kluczowych składników związanych z inteligencją emocjonalną i społeczną jest bardzo trudne, niemal niemożliwe. Jednocześnie trzeba sobie zdawać sprawę z tego, że istnieje wiele dowodów na to, że można je wykształcić w intencjonalnych działaniach wychowawczych. Pierwsze lata dziecka są optymalnym okresem na kształtowanie ich.

Dziecko w wieku 6-7 lat uzyskuje względną stabilizację uczuciową i jest to czas, gdy następuje proces powstawania uczuć wyższych. Zdobyte na tym poziomie rozwoju umiejętności społeczno-emocjonalne będą ewoluowały i wciąż zmieniały się pod względem jakościowym i ilościowym. Wszelkie zdolności emocjonalno-społeczne, które dziecko nabędzie w późniejszych okresach życia, nadbudują się na tych, które wykształciły się w najwcześniejszym dzieciństwie.

„O sukcesie dziecka w szkole decyduje nie tyle nadzwyczajna umiejętność czytania czy znajomość faktów, ile zbiór cech emocjonalnych i społecznych: pewność siebie i ciekawość, wiedza o tym, jakiego zachowania oczekuje się od niego i jak ma powściągać impuls, aby nie zachować się źle, umiejętność czekania, stosowania się do wskazówek i zwracania się do nauczyciela po pomoc oraz zdolność wyrażania swoich potrzeb w kontaktach z innymi dziećmi”.<sup>33</sup>

Pozostawanie z ludźmi w dobrych stosunkach wymaga zarówno inteligencji emocjonalnej, jak i społecznej – nie ma to nic wspólnego ze zdolnościami umysłowymi. Niektóre drogi prowadzące do tych inteligencji można otworzyć przed dziećmi, ucząc je pewnych umiejętności, lecz wielu dróg nie da się w ten sposób otworzyć. Istnieją kluczowe obszary tych inteligencji. Zalicza się do nich: sztukę współżycia z ludźmi; zdolność negocjacji, rozwiązywania problemów i pracy w zespole; zdolność przejawiania współczucia i troskliwości. Właściwe wychowanie wspomaga rozwój we wszystkich trzech dziedzinach.<sup>34</sup>

Dzieci, u których zauważa się dobrze rozwiniętą inteligencją emocjonalną i społeczną radzą sobie w życiu lepiej. Nie można ich przecież uchronić przed różnymi przeciwnościami, ale rozwinięta inteligencja emocjonalna i społeczna daje gwarancję, że dziecko pokona przeszkody, niepowodzenia i trudności, które spotka na swojej drodze i będzie potrafiło cieszyć się z życia. Trudne uczucia dla dziecka są równie potrzebne jak radość, bo ostrzegają je przed niebezpieczeństwem i zwykłymi niepowodzeniami codziennego życia. Dopiero, gdy dziecko nauczy się radzić z nimi, bez obaw może

---

<sup>32</sup> A.Faber, E.Mazlish, Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły?, Poznań 1993.

<sup>33</sup> D.Goleman, Inteligencja emocjonalna, Poznań 1997, s. 301.

<sup>34</sup> zob. M.Sunderland, Mądrzy rodzice, Warszawa 2008.

zaangażować się w jakieś działanie, podejmować wyzwania, cieszyć się każdą chwilą. Na tym etapie, w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym, dzieci nie odczuwają w sposób świadomy potrzeby rozwijania inteligencji emocjonalnej i społecznej. Na razie korzystają ze swoich zasobów intuicyjnie. Jeszcze nie wiedzą, że rozwijanie poszczególnych kompetencji emocjonalno-społecznych jest możliwe i potrzebne w nauce, pracy i życiu osobistym.

## **1.2. GOTOWOŚĆ, DOJRZAŁOŚĆ SZKOLNA, KOMPETENCJE DZIECKA NA „STARCIE EDUKACYJNYM”**

### **1.2.1. POGLĄDY NA DOJRZAŁOŚĆ SZKOLNĄ**

Zagadnienia związane z osiągnięciem dojrzałości szkolnej budzą wiele kontrowersji i od dawna stanowią przedmiot zainteresowania zarówno wśród psychologów, jak i pedagogów. Opracowanie kryteriów wyznaczających osiągnięcie przez dziecko dojrzałości do rozpoczęcia nauki okazało się tylko jednym z elementów badania dojrzałości.

Wciąż występujące nierówności startu edukacyjnego spowodowały wprowadzenie zmian w kwestii przygotowania dziecka. Obowiązkowa stała się nauka dziecka w przedszkolu, a Ministerstwo Edukacji Narodowej wydało rozporządzenie ukazujące kompetencje, jakie powinno posiadać dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w klasie pierwszej. Wszystko to sprzyja osiągnięciu dojrzałości szkolnej, jak i wyrównywaniu startu szkolnego. Warunkiem płynnego przejścia na kolejny etap edukacji, z przedszkola do szkoły, jest spełnienie przez dziecko wymagań określonych w Podstawie Programowej Wychowania Przedszkolnego, a co się z tym wiąże - osiągnięcie dojrzałości szkolnej.

Pojęcie dojrzałości szkolnej jest szeroko rozpowszechnione w literaturze pedagogicznej i psychologicznej. Znajdujemy terminy takie jak: gotowość szkolna, dojrzałość szkolna, a także przygotowanie dziecka do szkoły. Określenia te traktowane są raczej jako tożsame i używane zamiennie. Dojrzałość szkolna określana jest także jako gotowość szkolna (choć ta ma nieco inne znaczenie semantyczne) i oznacza osiągnięcie przez dziecko takiego stopnia rozwoju psychicznego, jaki pozwala mu sprostać obowiązkom szkolnym. W. Okoń dodaje, że owa gotowość i dojrzałość w dużym stopniu zależy od warunków bytowych dziecka, wykształcenia rodziców, wychowania przedszkolnego, zdolności dziecka i jego zdrowia.<sup>35</sup>

Przy określaniu stopnia dojrzałości szkolnej szczególnie ważne są dwa elementy: właściwości rozwoju dziecka i wymagania szkolne. Warunkiem osiągnięcia dojrzałości do nauki szkolnej jest odpowiedni rozwój poznawczy, emocjonalno – społeczny i

---

<sup>35</sup> zob. W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 2012.

fizyczno – somatyczny. Natomiast jednym z jej wskaźników jest możliwość sprostanania wymaganiom szkoły, czyli powodzenie szkolne.<sup>36</sup>

Termin dojrzałość szkolna jest rozpatrywana przez badaczy wielu dyscyplin naukowych. Różne definicje tego pojęcia są wynikiem analizy dojrzałości szkolnej z punktu widzenia takich nauk jak: biologia, pedagogika, psychologia czy też dydaktyka.

Kwestia dojrzałości szkolnej należy do zagadnień dynamicznych i zmiennych. Wraz z rozwojem szkolnictwa, wiedzy psychologicznej i pedagogicznej, zagadnienie gotowości przechodziło liczne ewolucje i wiązało się z coraz to szerszym spojrzeniem na ten problem. Początki koncepcji dojrzałości szkolnej, problematyki tzw. progę szkolnego sięgają lat dwudziestych XX wieku.<sup>37</sup>

Początkowo w rozważaniach nad dojrzałością szkolną zwracano uwagę na rozwój procesów umysłowych, które były potrzebne do nauki czytania, pisania oraz matematyki. Stopniowo zaczęto uwzględniać inne czynniki, które okazały się niezbędne w procesie nauczania i uczenia się dziecka. Wśród nich znajdujemy m.in.:

- zdolność do celowego działania i wypełniania zadań,
- podporządkowanie się określonym wymaganiom,
- umiejętność nawiązywania kontaktów społecznych.<sup>38</sup>

W założeniu M.Przetacznikowej dojrzałość szkolna stanowi zespół tych cech psychofizycznych ukształtowanych w okresie pierwszych 6 lat życia dziecka, które pozwalają mu odpowiednio przystosować się do nauki szkolnej.<sup>39</sup>

W ujęciu E.B.Hurlock dojrzałość szkolna to moment w rozwoju dziecka, w którym staje się ono zainteresowane uczeniem się, odczuwa chęć bycia uczonym oraz samodzielnego uczenia się.<sup>40</sup> Jak dodaje A.Brzezińska jest to także czas, w którym dziecko jest najbardziej wrażliwe na różne bodźce oraz najbardziej podatne na określony sposób nauczania.<sup>41</sup>

Gotowość szkolna jest więc sprzyjającym momentem rozwojowym, który pozwala wypełniać zadania, jakie wynikają z roli ucznia.

Natomiast według M.Kwiatowskiej dojrzałość szkolna jest to gotowość dziecka do rozpoczęcia nauki w szkole, a tym samym do podjęcia nowych zadań, jak i na zdolności przystosowania się do nieznanego środowiska oraz ogólnie zmienionej sytuacji życiowej.<sup>42</sup>

Według B.Wilgockiej-Okoń dojrzałość szkolna obejmuje nie tylko umiejętność czytania, pisania i liczenia, ale również takie cechy jak, m.in.: umiejętność uważnego słuchania poleceń nauczyciela, wypowiedzi, wykonywanie poleceń, stosowanie się do panujących norm współżycia w grupie rówieśniczej, umiejętność współdziałania i współpracy z nauczycielem i kolegami, rozumienie zadań, próby samodzielnego

---

<sup>36</sup> B.Wilgocka-Okoń, Dojrzałość szkolna, [w:] Encyklopedia pedagogiczna, W.Pomykało (red.), Warszawa 1993, s. 110-111.

<sup>37</sup> zob. A.Kruszewska, Między przedszkolem a szkołą – obowiązek szkolny sześciolatka – dziecko przekracza próg szkoły, Częstochowa 2015.

<sup>38</sup> H.Prus-Wisniewska, Zanim dziecko pójdzie do szkoły, Warszawa 1995, s. 69.

<sup>39</sup> M.Przetacznikowa, Z. Włodarski, Psychologia wychowawcza, Warszawa 1983, s. 206.

<sup>40</sup> E.B.Hurlock, Rozwój dziecka, Warszawa 1985, s. 85-87.

<sup>41</sup> A.Brzezińska, Poziom i struktura gotowości do czytania i pisania u dzieci w wieku przedszkolnym, Warszawa 1985, s. 16.

<sup>42</sup> M.Kwiatowska (red.), Podstawy pedagogiki przedszkolnej, Warszawa 1985, s. 420-426.

rozwiązania zadań, wytrwałość w pracy, pilność, uwaga i koncentracja czy umiejętność myślenia krytycznego i przyczynowo-skutkowego. Poza tymi cechami dojrzałość szkolna obejmuje również dobry stan zdrowia, sprawność ruchową, motoryczną i manualną, a także dobrą koordynację ruchową.<sup>43</sup>

Z biegiem lat zmieniło się nieco podejście do definicji dojrzałości szkolnej. Obecnie traktuje się ją nie tylko jako zależną od wewnętrznych procesów dojrzewania, lecz jako współmiernie do wpływów środowiska – wspierających dziecko lub je hamujących – oraz łącznie – jako wynik interakcji pomiędzy dzieckiem zdatnym do szkoły a środowiskiem rodzinnym i wychowaniem przedszkolnym. Przy takim podejściu dojrzałość szkolna stanowi to samo, co szkolna gotowość. Tymczasem gotowość szkolna rozpatrywana jest jako proces i efekt współdziałania aktywności dziecka i aktywności dorosłych tworzących warunki do uczenia się, jako efekt interakcji – współgrania – właściwości dziecka i właściwości szkoły.<sup>44</sup>

Niezależnie jednak od tego, jak dojrzałość szkolna jest definiowana, jest ona pojęciem, które kryje wiele aspektów życia dziecka. Jest to gotowość dziecka do podjęcia nauki, chęć uczenia się i taki poziom rozwoju fizycznego, intelektualnego i społecznego, który pozwoli sprostać obowiązkom szkolnym oraz odnaleźć się w grupie rówieśniczej i osiągnąć sukces w szkole. Dojrzałość szkolna jest więc wynikiem dwóch procesów – dojrzewania i uczenia się, czyli zdobywania doświadczenia indywidualnego – przyswajania informacji, kształtowania nawyków, ćwiczenie różnych funkcji itp.<sup>45</sup>

Losy dziecka w szkole mogą zmieniać się w sposób bardziej lub mniej korzystny dla niego pod wpływem wielu różnych czynników.

Dojrzałość szkolna, jak wspomniano wyżej, jest efektem uczenia się i dojrzewania, jednak zależy również od warunków, w których dziecko żyje, od jego zdolności, zainteresowań oraz od tego, czy uczęszczało do przedszkola. Istotne znaczenie ma również wykształcenie rodziców i ich uczestnictwo w zdobywaniu przez dziecko nowych zainteresowań i pokonywaniu pojawiających się trudności.<sup>46</sup>

Osiągnięcie gotowości szkolnej jest uwarunkowane wieloma czynnikami, głównie wrodzonymi zadatkami organicznymi dziecka, jego działalnością, środowiskiem domowym oraz wychowaniem i nauczaniem. W zasadzie więc rozwój psychofizyczny, a zatem i dojrzałość szkolną dziecka, określają wskaźniki biologiczne i psychiczne.

Do czynników mających wpływ na dojrzałość szkolną dziecka B.Wilgocka-Okoń zalicza:

- czynniki indywidualne – są to przekazane drogą genetyczną lub wrodzone właściwości organizmu, w szczególności ośrodkowego układu nerwowego, podłoża wyższych czynności psychicznych – również potrzeby, dążenia i skłonności dziecka;
- czynniki środowiskowe – czyli wpływy rodziny i przedszkola.

---

<sup>43</sup> B.Wilgocka-Okoń, O badaniu dojrzałości szkolnej, Warszawa 1971, s. 51-55.

<sup>44</sup> B.Wilgocka-Okoń, Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich, Warszawa 2003, s.12.

<sup>45</sup> D.Al.-Khamisy, Dziecko jako istota społeczna, „Edukacja w przedszkolu”, 4/2007, s. 5; K.Zielińska, Rola grupy rówieśniczej, [w:] Encyklopedia rodzice i dzieci, M.Pawlus (red.), Bielsko-Biała 2002, s. 220.

<sup>46</sup> K.Zielińska, op. cit., s. 220.

Wśród czynników środowiskowych wyróżnić można trzy główne grupy czynników rodzinnych wywierających wpływ na dojrzałość szkolną dziecka, a zatem:

- warunki materialne – dochody, sytuacja mieszkaniowa, wyposażenie gospodarstwa domowego;
- warunki kulturalne – poziom wykształcenia rodziców, kultura językowa rodziny, potrzeby kulturalne, zasady wychowania dzieci, sposób spędzania czasu wolnego;
- warunki społeczno-psychologiczne – osobowość rodziców, struktura rodziny, stosunki między rodzicami, postawy rodziców wobec dzieci, atmosfera panująca w domu.<sup>47</sup>

Zadatki wrodzone określają to, z czym dziecko przychodzi na świat, czyli fizyczne cechy odziedziczone po swoich przodkach oraz właściwości układu nerwowego, który jest powiązany z innymi układami w organizmie.<sup>48</sup>

Wśród czynników oddziałujących na osiągnięcie dojrzałości szkolnej D.Szczyrba wyróżnia:

- czynniki ułatwiające przystosowanie szkolne:

- wysoki poziom inteligencji,
- harmonijny rozwój psychiczny,
- równowaga procesów nerwowych – pobudzania i hamowania,
- lateralizacja nie wykazująca zaburzeń,
- prawidłowy stan opieki i organizacji życia rodzinnego,
- stosowny do wieku poziom analizy i syntezy wzrokowej i słuchowej,
- właściwy kierunek wychowania w rodzinie,
- prawidłowa współpraca rodziny z przedszkolem,
- specjalne oddziaływania, których celem jest przyspieszenie rozwoju;

- czynniki utrudniające przystosowanie szkolne:

- opóźniony rozwój inteligencji,
- dysharmonijny rozwój psychiczny,
- zaburzenia dynamiki procesów nerwowych,
- zaburzenia lateralizacji,
- nieprawidłowości w zakresie opieki nad dzieckiem i organizacji życia w rodzinie,
- opóźniony poziom analizy i syntezy wzrokowej i słuchowej,
- niewłaściwy kierunek wychowania w rodzinie,
- brak współpracy rodziny i przedszkola.

Istotnym czynnikiem mającym wpływ na gotowość szkolną dzieci jest fakt uczęszczania przez dziecko do przedszkola, co znacznie zwiększa poziom uspołecznienia oraz przygotowania do nauki szkolnej. Wiek przedszkolny stanowi bowiem okres intensywnego tempa rozwoju, którego prawidłowy przebieg ma decydujące znaczenie dla późniejszych lat nauki, jak i życia.<sup>49</sup>

---

<sup>47</sup> B.Wilgocka-Okoń, O badaniu ...op.cit., s. 72.

<sup>48</sup> B.Wilgocka-Okoń, Gotowość szkolna ..., op. cit. s. 83.

<sup>49</sup> D.Szczyrba, Czynniki wpływające na poziom dojrzałości szkolnej, Warszawa 2003. s. 18-21.

Warunkiem skuteczności oddziaływań pedagogicznych na dziecko jest jego podatność na nauczanie i wychowanie. Aby jednak było to możliwe, jednostka musi osiągnąć określony poziom rozwoju fizycznego, społecznego i umysłowego, a zatem taki poziom, który czyni dziecko wrażliwym i podatnym na systematyczne nauczanie i wychowanie w klasie pierwszej szkoły podstawowej. Wrażliwość na naukę szkolną przejawia się głównie w zainteresowaniu dziecka szkołą oraz wiadomościami i umiejętnościami, które może w szkole zdobyć. Podatność natomiast oznacza, że to, czego dziecko się uczy, jest dla niego zrozumiałe i przystępne. Wskaźnikiem podatności jest także umiejętność podporządkowania się wymaganiom nauczyciela i regulaminu szkolnego oraz zdolność do współpracy z rówieśnikami. O powodzeniu szkolnym decyduje zatem równowaga pomiędzy poziomem poszczególnych rozwojów a wymaganiami stawianymi przez szkołę.<sup>50</sup>

Na kształtowanie się wszechstronnego rozwoju dziecka ogromny wpływ ma środowisko społeczne, w którym dziecko żyje i rozwija się, a zatem rodzina, grupa rówieśnicza i przedszkole.

Dobro dziecka powinno być wspólnym mianownikiem wszelkich działań podejmowanych przez dom rodzinny i szkołę, przede wszystkim, gdy konieczna jest pomoc dziecku.

Właściwa współpraca nauczycieli, rodziców, pedagoga szkolnego, a także psychologa szkolnego i Poradni Psychologiczno – Pedagogicznej może w znacznym stopniu zmniejszyć rozmiary niepowodzeń szkolnych, a tym samym pomóc dzieciom z trudnościami szkolnymi. Poza tym każdy nauczyciel czy wychowawca, mając na co dzień kontakt z dziećmi doświadczającymi szkolnych niepowodzeń powinien, na podstawie swoich obserwacji i doświadczeń, stworzyć takie warunki pracy w swojej klasie, aby było więcej sukcesów niż porażek.<sup>51</sup>

Za wychowanie dziecka odpowiedzialni są rodzice, a przedszkole wspiera działania wychowawcze. Dziecko powinno uczyć się tzw. „dobrego wychowania” powinno więc uczyć dobrych manier, zasad postępowania i norm moralnych. Zatem, aby wychowanie było skuteczne, konieczna jest współpraca między domem a przedszkolem czy szkołą.

### **1.2.2. KRYTERIA DOJRZAŁOŚCI SZKOLNEJ**

W miarę postępowania badań oraz pogłębiania się zainteresowania liczących autorów zagadnieniem dojrzałości szkolnej, zaczęła ona być analizowana z punktu widzenia różnych aspektów, a co się z tym wiąże – powstało wiele ujęć definicyjnych próbujących wyjaśnić istotę omawianego problemu. Mimo doświadczeń wyniesionych z licznych badań nad dojrzałością szkolną wciąż nie ma jej jednolitego obrazu. Wszystkie na ogół zmierzają i zmierzają do ustalenia poziomu rozwoju psychicznego dziecka oraz

---

<sup>50</sup> H.Prus-Wisniewska, Zanim dziecko pójdzie do szkoły, Warszawa 1995, s. 69-70; S. Szuman, podaje za: M.Przetacznikowa, Z. Włodarski (red.), op. cit., s. 512.

<sup>51</sup> B.Łuczak, Niepowodzenia w nauce przyczyny skutki zapobieganie, Poznań 2000, s. 15.

czynników warunkujących ten rozwój. Poszukiwano sposobów określenia, czym jest gotowość do podjęcia nauki, form pomocy tym, którym jej brakuje. Wciąż, gdy mówi się o przejściu dziecka do szkoły, ważny pozostaje stan jego aktualnego rozwoju, czyli ten poziom rozwoju funkcji psychicznych, jaki już się ukształtował w toku zakończonych cykli rozwoju. Nie znając aktualnego poziomu operacyjnego myślenia dziecka, rozpoczynającego naukę, nie można określić jego możliwości uczenia się.<sup>52</sup>

Badania nad dojrzałością szkolną zmierzają w trzech kierunkach:

1. Poszukiwania sposobów, które umożliwiłyby ocenę gotowości dziecka do pracy szkolnej.
2. Ustalenia związków między dojrzałością szkolną a środowiskiem domowym dziecka.
3. Wypracowania form opieki, które zapewniłyby dzieciom ze środowisk zaniedbanych wyrównanie braków rozwojowych.

Wszystkie przedstawione wcześniej definicje dojrzałości szkolnej wskazują na osiągnięcie przez dziecko określonego poziomu intelektualnego, społecznego, fizycznego, który umożliwia mu udział w życiu szkolnym oraz klasy pierwszej. Jakkolwiek nie spojrzeć na omawianą kwestię, należy zaakcentować fakt, że dojrzałość dziecka do podjęcia nauki w szkole nie jest pojęciem znajdującym się w oderwaniu od szerokiego wachlarza współzależności, w ramach których dziecko funkcjonuje. Nie jest także terminem obejmującym tylko jeden komponent, wyizolowany z całego rozwoju dziecka.

Do komponentów dojrzałości szkolnej należą więc: dojrzałość fizyczna, dojrzałość umysłowa, dojrzałość emocjonalno-społeczna i wolicjonalna.

Inne podziały wyróżniają dodatkowo dojrzałość do nauki czytania i pisania oraz dojrzałość do matematyki.<sup>53</sup> Jednak jakiegokolwiek podziału nie dokonalibyśmy zawsze będziemy mieli na względzie:

- prawidłowy rozwój fizyczny i zdrowotny (motoryczny)
- prawidłowy rozwój umysłowy
- prawidłowy rozwój emocjonalny
- prawidłowy rozwój społeczno-moralny.

Wszystkie te obszary, stanowią istotną część swoistej „drogi” do osiągnięcia dojrzałości szkolnej.

Charakterystyka dziecka, które ma rozpocząć naukę w szkole jest trudna, ze względu na bardzo duże różnice indywidualne między dziećmi, bowiem w klasie szkolnej mogą znaleźć się dzieci od 6 roku życia do 7 lat i 8 miesięcy.

Rozpoczynając rozważania na temat aspektów dojrzałości szkolnej zaczniemy od rozwoju fizycznego, który ma istotne znaczenie dla pomyślnego i efektywnego przejścia ze statusu przedszkolaka do miana ucznia. Chodzi tutaj między innymi o kwestie takie jak struktura i właściwości funkcjonowania układu nerwowego, zwłaszcza wyższych funkcji korowych, będących biologiczną podstawą koordynacji ruchowej, wzrostu uwagi dowolnej i koncentracji, które umożliwiają sprostanie wymaganiom szkolnym. Ważny jest również typ układu nerwowego: siła, równowaga i ruchliwość procesów pobudzenia

---

<sup>52</sup> B. Wilgocka-Okoń, O badaniu... op. cit.

<sup>53</sup> zob. W. Brejnak, Czy twój przedszkolak dojrzał do nauki?, Warszawa 2006.

i hamowania. Stanowią one podłoże rozwoju uzdolnień oraz w istotny sposób wpływają na cechy emocjonalności i ich przejawy w zachowaniu dziecka.<sup>54</sup> Biologiczne determinanty jakości startu szkolnego dziecka oscylują więc wokół aspektów dotyczących jego układu nerwowego.

Ale w tych ramach nie sposób zamknąć wszystkich elementów mieszczących się w obrębie pojęcia rozwój fizyczny. Należy zwrócić również uwagę na inne wskaźniki fizycznego dojrzewania dziecka. Prawidłowy rozwój fizyczny to przede wszystkim dobry stan zdrowia, który wbrew pozorom ma ważny wpływ na osiągnięcia szkolne. Zdrowe dziecko jest silne i ogólnie sprawne ruchowo. Posiada nie zaburzoną sprawność manualną i grafomotoryczną oraz koordynację wzrokowo-ruchową. Jest wytrzymałe, zdolne do większych wysiłków, odporne na choroby i zmęczenie. Dziecko często chorujące, często jest nieobecne w szkole, a to pośrednio wpływa na wyniki nauczania. Wady wzroku, słuchu czy zaburzenia ruchowe utrudniają odbiór informacji przekazywanych w szkole, a co za tym idzie wykonywanie określonych zadań.

Z rozwojem fizycznym wiąże się wzrost możliwości i umiejętności ruchowych, wzrost samodzielności i kompetencji społecznych. Poziom sprawności ruchowej powinien być na tyle wysoki, by gwarantował dziecku samodzielność. Sprawność ruchowa, zręczność, pomaga nie tylko w zabawach i ćwiczeniach gimnastycznych, ale też jest ważna przy rysowaniu, ubieraniu się, wycinaniu i lepieniu. Ponadto niezwykle istotna jest sprawność manualna, która umożliwia dziecku opanowanie posługiwania się kredkami, piórem. Im wyższy poziom sprawności manualnej, precyzyjne ruchy rąk i palców, tym większe szanse na szybkie opanowanie sztuki pisania i szybkie zautomatyzowanie tej czynności. Przy takich czynnościach jak pisanie, rysowanie, wycinanie, konstruowanie, i innych pracach plastyczno-technicznych potrzebna będzie dziecku dobra sprawność rąk, koordynacja ruchowa i koordynacja ruchowo-wzrokowa. W przeciwnym wypadku ruchy będą powolne, sztywne, mało precyzyjne.<sup>55</sup>

Dziecko u progu szkoły jest bardzo aktywne ruchowo na skutek utrzymującej się przewagi procesów pobudzania nad procesami hamowania w korze mózgowej. Szybko przyswajają sobie wszelkie nowe formy działalności. Jednak długotrwałe choroby, defekty fizyczne i inne dolegliwości organizmu mogą w znacznym stopniu utrudniać pracę szkolną dziecka. Dziecko szkolne musi więc dysponować odpowiednim zasobem sił fizycznych i odpornością na zmęczenie.

Drugim, niezmiernie ważnym czynnikiem świadczącym o dojrzałości dziecka do podjęcia nauki, jest odpowiedni poziom rozwoju umysłowego. Dojrzałe umysłowo dziecko chce się uczyć, posiada zasób wiedzy o świecie, o życiu przyrody i ludzi, dobrze orientuje się w najbliższym otoczeniu i środowisku, w którym żyje, rozporządza zasobem doświadczeń i wyobrażeń będących podstawą do rozwoju pojęć. Posiada umiejętność swobodnego i zrozumiałego dla otoczenia wypowiedzania się, wyrażania życzeń, własnych sądów, pytań, wniosków i ocen. O umysłowej dojrzałości dziecka do nauki szkolnej świadczy poziom aktywności poznawczej, jego zainteresowania do wiedzy jako źródło informacji.

---

<sup>54</sup> W.Moczulska, Sześciolatek - do szkoły, Warszawa 2006.

<sup>55</sup> M.Żebrowska (red.), Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, Warszawa 1975.



Mowa dziecka powinna być poprawna pod względem gramatycznym i artykulacyjnym. Dziecko powinno mieć bogaty zasób słów i pojęć. Rozwój mowy w tym okresie charakteryzuje bardzo szybki wzrost umiejętności. Mowa zaczyna nabierać szczególnego znaczenia w rozwoju kontaktów interpersonalnych. Następuje poprawność wymowy, jak i wzrost umiejętności w komunikowaniu słownym, które staje się coraz bardziej złożone pod względem semantycznym (wyrażanie treści i ich organizacja), syntaktycznej struktury języka (sposób budowania zdań), stylistycznym (używanie zwrotów i konstrukcja wypowiedzi).<sup>56</sup> W znacznej mierze od stanu mowy dziecka zależy powodzenie w nauce. Prawidłowo rozwinięta mowa stanowi podstawę nauki czytania i pisania.

Właściwa zdolność percepcji pozwoli przeszłemu uczniowi na prawidłowy odbiór, analizowanie i syntetyzowanie nowych treści. Dominujące dotychczas myślenie konkretno-obrazowe, oparte na materiale spostrzeżeniowym, musi zostać zastąpione myśleniem, które stanie się procesem uogólnionego i pośredniego poznawania rzeczywistości oraz wykrywania związków i zależności. Wzrasta również zdolność do myślenia przyczynowo - skutkowego oraz wnioskowania.

Bardzo ważna jest koncentracja, zdolność do trwałego skupienia uwagi. Dziecko, które ma spore wiadomości i sprawnie rozumuje, ale nie potrafi się skupić, może osiągać słabsze wyniki w nauce.

Rozwój umysłowy więc, to taki poziom rozwoju funkcji poznawczych, który umożliwia osiąganie dobrych wyników w nauce. Jest to możliwość spostrzegania i różnicowania spostrzeżeń, dostatecznie wykształcony poziom wyobraźni i uwagi dowolnej, zdolność do intencjonalnego zapamiętywania i odtwarzania podawanych treści.

O prawidłowym rozwoju emocjonalnym dziecka możemy mówić wówczas, gdy cechuje je pewna równowaga psychiczna, gdy siła jego reakcji jest adekwatna do działającego na nie bodźca. To przede wszystkim taki poziom rozwoju układu nerwowego, który zapewnia umiejętność panowania nad sobą. Dojrzałość emocjonalna przejawia się w próbach panowania dziecka nad reakcjami emocjonalnymi, dostateczną motywacją do nauki. W szóstym/siódym roku życia dziecka obserwuje się znaczne obniżenie pobudliwości i zmienności uczuciowej. Próbuje ono powstrzymać niepożądane społecznie przejawy, takie jak gniew czy zazdrość. Potrafi rezygnować ze swoich dążeń respektując zakazy lub odraczać ich realizację. Ważną rolę odgrywa poczucie obowiązku, zdyscyplinowanie wyrażające się w umiejętności podporządkowania się ustalonym zasadom. Zrównoważenie emocjonalne pozwala dziecku odpowiednio ustosunkować się do trudności i problemów, jakie niejednokrotnie napotka w szkole. Dziecko niezrównoważone emocjonalnie jest drażliwe, agresywne, często popada w konflikty z rówieśnikami. Dojrzały emocjonalnie uczeń nie załamuje się z byle powodu, prawidłowo reaguje na pozytywne bądź negatywne uwagi dotyczące swojego zachowania i postępów w nauce.

Kolejnym aspektem dojrzałości szkolnej jest rozwój społeczno-moralny. Moralność najogólniej można zdefiniować jako pewną umiejętność „rozróżniania tego,

---

<sup>56</sup> M.Kielar-Turska, Mowa dziecka. Słowo i tekst, Kraków 1989.

co dobre, a tego co złe i zachowania się zgodnie z przyjętymi zasadami.”<sup>57</sup> Zwłaszcza drugi człon tego ujęcia zasługuje na podkreślenie, bowiem istota moralności kryje się w internalizacji zasad postępowania. Zdolność rozumowania moralnego, tj. analizowania i oceniania zdarzeń i sytuacji w kontekście zakazów oraz norm społecznych ma istotny wpływ na zachowanie dziecka.<sup>58</sup> Poziom tego rozwoju wyznacza dziecku możliwości pod względem podporządkowania się wymaganiom szkoły, stopień wrażliwości na ocenę, umiejętność panowania nad sobą, dostateczną motywację do wykonywania zadań, umiejętności współpracy i współdziałania z rówieśnikami. Bardzo istotna jest odpowiednia motywacja i zainteresowanie nauką, szkołą. Ważne są takie cechy jak: wytrwałość, obowiązkowość, systematyczność. Wśród umiejętności społecznych wymienia się:

- werbalne porozumiewanie się,
- rozpoznawanie uczuć (empatia),
- rozpoznawanie problemów interpersonalnych,
- stosowanie alternatywnych rozwiązań,
- przewidywanie konsekwencji swoich zachowań.<sup>59</sup>

Poziom rozwoju społeczno-moralnego to także zdolność do sprawowania kontroli zgodnie z wymaganiami dorosłych oraz umiejętność współdziałania z rówieśnikami. O dojrzałości społeczno-moralnej dziecka świadczy jego stopień samodzielności i zaradności w różnych sytuacjach, który będzie miał wpływ na sposób jego funkcjonowania w szkole. Po rozstaniu się z matką, idąc do szkoły, ma przekonanie, że da sobie radę. Dziecko dojrzałe pod tym względem potrafi współdziałać i współpracować z innymi zarówno w nauce, zabawie i pracy oraz przeżywać radość i zadowolenie z osiągnięć. Jest staranne, obowiązkowe, systematyczne, ambitne i zdolne do samooceny, jak i odpowiedniej, adekwatnej oceny innych. Potrafi zrozumieć, że wszyscy w grupie mają takie same prawa i obowiązki. Rozwój społeczny wyraża się również w zdyscyplinowaniu i wykonywaniu poleceń nauczyciela. O rozwoju moralnym dziecka świadczyć może jego prawdomówność, umiejętność przyznania się do popełnionego czynu i próby jego naprawienia.

Nie wszystkie dzieci rozwijają się jednakowo. Każde ma swoją indywidualną drogę rozwoju, tempo i dynamikę. Ideałem byłaby harmonia i równy rozwój wszystkich wyżej wymienionych sfer rozwojowych. Zwykle bywa, że pomiędzy poszczególnymi sferami rozwoju dziecka, istnieją większe lub mniejsze różnice. Nie oznacza to jednak, że dziecko mające braki w jakimkolwiek aspekcie rozwoju nie będzie w stanie przystosować się do warunków szkolnych. Gorzej, gdy braki są we wszystkich lub w większości sfer. Wtedy dziecko jest niedojrzałe do podjęcia nauki i należy szukać pomocy u specjalisty.

Przejęcie z przedszkola do szkoły jest dla każdego dziecka wielkim przeżyciem. Pierwsze dni pobytu w szkole odgrywają w życiu początkującego ucznia wielką rolę.

---

<sup>57</sup> H.R.Schaffer, *Rozwój społeczny-dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006, s.325.

<sup>58</sup> zob. B.Harwas-Napierała, J.Trempała (red), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa 2003.

<sup>59</sup> H.Sęk, *Wybrane zagadnienia psychoprofilaktyki*, [w:] *Spółeczna psychologia kliniczna*, H.Sęk (red.), Warszawa 1991.

Zderzają się bowiem marzenia i oczekiwania dziecka pod adresem szkoły z rzeczywistością szkolną. Niezależnie od sposobu podejścia do zagadnienia dojrzałości szkolnej i rodzaju uogólnień będących jego definicją zawsze pozostaje jeden problem: *czym powinno cechować się dziecko, by uznać je za dojrzałe do rozpoczęcia nauki w szkole?*

Zadania, jakie powinno umieć wypełniać dziecko, które są związane ze szkołą, to w ujęciu A.Brzezińskiej jest przejście:

- „od zabawy do nauki,
- od wewnętrznego do zewnętrznego programu uczenia się,
- od działań impulsywnych do planowanych,
- od myślenia uwikłanego w działanie do reprezentacji symbolicznej,
- od emocjonalnej zależności do względnej zależności,
- od działań egocentrycznych do wspólnotowych.”<sup>60</sup>

B.Wilgocka-Okoń do struktury dojrzałości szkolnej zalicza:

- „ukształtowanie organizmu,
- rozwój sprawności motorycznych,
- zasób wiedzy i orientacji o świecie przyrody i życiu społecznym,
- umiejętność posługiwania się przedmiotami codziennego użytku,
- zdolność krytycznego ustosunkowania się do własnych i cudzych twierdzeń,
- ukształtowanie emocjonalnego stosunku do rzeczy i zdarzeń, jak również poleceń i zadań, które dziecko będzie wykonywać,
- ukształtowanie woli, zdolności do świadomego i celowego wysiłku oraz wytrwałości w realizowaniu zamierzeń i zdolności harmonijnego współżycia z innymi.”<sup>61</sup>

Ocena stopnia dojrzałości szkolnej jest oceną poziomu rozwoju dziecka w danym momencie. U większości dzieci uczęszczających do przedszkola lub tzw. „zerówki” gotowość do podjęcia nauki szkolnej dokonuje się niepostrzeżenie i nie wymaga specjalnych zabiegów ani ze strony rodziców, ani ze strony nauczycieli, bowiem cała praca wychowawcza przedszkola, od najmłodszych grup, zmierza do zapewnienia dziecku dobrego startu w szkole. Pomimo tego, zdarza się, że niektóre dzieci nie osiągają dojrzałości szkolnej w szóstym/siódym roku życia i z tego powodu odraczane są z obowiązku szkolnego. Te dzieci wymagają szczególnej troski i fachowej pomocy, tym dzieciom również potrzebna jest specjalistyczna pomoc, bo narażone są na poważne niepowodzenia szkolne. O tym, czy dziecko pójdzie do szkoły mimo braku dojrzałości szkolnej, czy zostanie odroczone, zawsze decydują rodzice, po zasięgnięciu opinii psychologa i pedagoga. Te trudne, ale konieczne decyzje muszą być poprzedzone rzetelną diagnozą dziecka, pozwalającą określić jego dojrzałość umysłową, fizyczną i emocjonalno – społeczną. Każde dziecko jest jedyne w swoim rodzaju, rozwija się we własnym indywidualnym tempie. Najważniejsze jest życzliwe, pełne wiary we własne dziecko nastawienie rodziców, a także współpraca z nauczycielem, dzięki której można na bieżąco pokonywać pojawiające się problemy.

---

<sup>60</sup> A.Brzezińska, Gotowość dziecka w wieku przedszkolnym do nauki czytania i pisanie, Poznań 1987, s. 30.

<sup>61</sup> B.Wilgocka-Okoń, Dojrzałość szkolna dzieci a środowisko, Warszawa 1972, s. 23.

Edukacja dzieci powinna być oparta na modelu wzajemności, który zaproponował H.R.Schaffer.<sup>62</sup> Zakłada on, iż rozwój dziecka jest wspólnym przedsięwzięciem dziecka i dorosłego. A.Brzezińska<sup>63</sup> dodaje, że kontakty obu stron oparte na współpracy i dialogu, wymianie wiedzy i doświadczeń oraz na wzajemnym korzystaniu ze swych kompetencji i wzajemnym uczeniu się od siebie dają bardzo pozytywne efekty.

Dojrzałość szkolną można więc określić jako „moment równowagi między wymaganiami szkoły a możliwościami rozwojowymi dziecka”, lub jako trwały proces przemian psychofizycznych, który prowadzi do przystosowania się dziecka do szkolnego systemu nauczania początkowego. Jedno i drugie ujęcie jest uzasadnione, wzajemnie powiązane, zwłaszcza, jeśli przyjmimy, że dojrzałość jednostki jest wynikiem współdziałania dwóch procesów rozwojowych: dojrzewania i uczenia się. W wieku 6-7 lat zachodzą bardzo istotne zmiany ilościowe i jakościowe w całym rozwoju fizycznym i psychicznym dziecka. Na dojrzałość szkolną składają się różnorodne doświadczenia we wszystkich sferach rozwoju i nie jest ona uwarunkowanym biologicznie etapem samorzutnego rozwoju. Ocena stopnia dojrzałości szkolnej jest oceną poziomu rozwoju dziecka w danym momencie: ocena ta dokonana jest jednak z określonego punktu widzenia gotowości do- i rozpoczęcia nauki w szkole, uzależnionej m.in. od przeżyć dziecka, jego dotychczasowego życia, czy uczęszczało do przedszkola czy nie, czy współdziałało z rodzeństwem i dziećmi w jego otoczeniu, czy dorośli stawiali mu wymagania adekwatne do jego rozwoju i możliwości, czy zaspokajali jego potrzeby uczuciowe, poznawcze.<sup>64</sup>

Dojrzałość (gotowość) do podjęcia nauki przejawia się także wrażliwością na naukę szkolną, która objawia się, przede wszystkim w zainteresowaniu dziecka szkołą i wiadomościami oraz umiejętnościami, jakie może sobie tam przyswoić. Jeżeli dziecko wykazuje chęć chodzenia do szkoły i przejawia chęć do nauki, to stanowi to o jego dostatecznej wrażliwości w tym względzie. Podatność na nauczanie i wychowanie szkolne polega na tym, że to, czego dziecko się uczy, jest dla niego przystępne i zrozumiałe. Wskaźnikiem podatności jest również umiejętność podporządkowania się wymaganiom nauczyciela i regulaminu szkolnego oraz zdolność do harmonijnego współżycia z kolegami.

Sam fakt pójścia do szkoły stanowi dla dziecka wielkie przeżycie, razem z dzieckiem wydarzenie to przeżywają rodzice. Już na długo przed rozpoczęciem roku szkolnego przygotowywana jest „wyprawka”; dzieci w przedszkolu poddawane są specjalnym obserwacjom, badaniom lekarskim i psychologicznym albo uczone i przygotowywane w domu. Wokół dziecka tworzy się atmosfera zainteresowania, rozmawia się głośno o czekających je problemach, nieraz i o układach rodzinnych związanych z faktem pójścia dziecka do szkoły. Okres rozpoczęcia nauki kończy niejako beztronski okres przedszkolny, a rozpoczyna nowy etap, w którym zaczynają się poważne obowiązki. Jest to próg, na którym „można się potknąć, a nawet i boleśnie potłuc.”

---

<sup>62</sup> H.R.Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005.

<sup>63</sup> A.Brzezińska, *Współczesne ujęcie gotowości szkolnej*, Warszawa 2002 [w:] W. Brejnak (red.), *O pomyślny start ucznia w szkole*, Warszawa 2002.

<sup>64</sup> M.Żebrowska, *op.cit.*, s.512-519.

Dzięki zajęciom prowadzonym w przedszkolu, programom telewizyjnym, lekturom książek i czasopism dzieci, nowoczesnym technologiom informatycznym stają się coraz lepiej przygotowane do wywiązywania się z nowych, szkolnych obowiązków. Zabawowy charakter lekcji, liczne zajęcia w terenie, unikanie ocen niedostatecznych w pierwszym okresie nauki wyraźnie zmniejszają ciężar obowiązku szkolnego. Dziecko przedszkolne bawi się ucząc równocześnie, natomiast dziecko w młodszym wieku szkolnym natomiast uczy się bawiąc i nie musi podejmować poważnych obowiązków za cenę rezygnacji z zabawy.

Mimo starań zmierzających do zmniejszania wysokości progu, oddzielającego oba okresy życia, nie zniknął on ze szkolnej rzeczywistości i nadal jest dla wielu dzieci wysoki. Według danych, aż u 20 pierwszoklasistów występują bardziej lub mniej złożone symptomy niedojrzałości szkolnej. Głównym jej objawem jest lęk przed nową sytuacją. Objawia się on już w pierwszych dniach nauki poprzez płacz dzieci odprowadzanych do szkoły.

Dla wszystkich dzieci początek nauki jest bardzo ważnym i istotnym okresem w życiu. Dotyczy to nie tylko zmiany warunków zewnętrznych środowiska dziecka. Zmianie ulega cała jego psychika. Dojrzałość dziecka sześciolatniego do podjęcia nauki w szkole zależy od podstawowej formy wiedzy, jak i od tego „jak się uczy.” Wyróżnia się siedem kluczowych składników (ściśle związanych z inteligencją emocjonalną):

1. wiara w siebie, czyli poczucie posiadania kontroli i panowania nad swoim ciałem, zachowaniem i otaczającą rzeczywistością, jest to swoiste przekonanie dziecka, że jest bardzo prawdopodobne osiągnięcie tego, czego się podejmie, a dorośli mu w tym pomogą.
2. ciekawość, czyli dowiadywanie się nowych rzeczy jest pozytywne i sprawia przyjemność.
3. intencjonalność, czyli zdolność i chęć wpływania na otaczającą rzeczywistość, poczucie posiadania odpowiednich umiejętności i własnej skuteczności.
4. samokontrola, czyli kontrola wewnętrzna jak i nad własnymi działaniami.
5. towarzyskość, czyli umiejętność nawiązywania poprawnych kontaktów z innymi, rozumienie ich.
6. umiejętność porozumiewania się, czyli zdolność i chęć do wymiany uczuć, pomysłów, myśli, poczucie przyjemności rozmowy z drugim człowiekiem.
7. umiejętność współdziałania, czyli traktowanie swoich potrzeb na równi z innymi, poczucie harmonizacji.<sup>65</sup>

Wszystkie te aspekty zależą ściśle od rodziców, nauczycieli w przedszkolu, czyli całej dotychczasowej edukacji emocjonalnej dziecka.

Różnice między dziećmi mogą występować w odmiennych zakresach i stopniach nasilenia. Przyczyn tego faktu można upatrywać w uwarunkowaniach biologicznych i społeczno-wychowawczych.

Dzieci przychodzące do szkoły tylko pozornie mają równy start. Uznane za dojrzałe do szkoły, mogą wykazywać niższy poziom od spodziewanego, jednak w większości zostaje to wyrównane w trakcie nauki. Biorąc pod uwagę fakt, że losy szkolne

---

<sup>65</sup> D.Goleman, Inteligencja emocjonalna, op.cit.,s.302

dziecka pod wpływem wielu czynników mogą się zmieniać, mniej lub bardziej korzystnie, należy przyjąć, że dojrzałość szkolna stanowi problem nie tylko przy wstępowaniu do szkoły, ale przez cały okres nauki. Środowisko szkolne i nauczyciel mają więc olbrzymi wpływ na dalsze losy dziecka. W trakcie pobytu dziecka w szkole głównym zadaniem nauczyciela-wychowawcy jest pomaganie w rozwoju, towarzyszenie mu w osiągnięciu celów i we wzmacnianiu umiejętności radzenia sobie z życiem. Jak ma wspomagać rozwój ucznia? Przede wszystkim odpowiadając na potrzeby, zainteresowania i problemy dziecka. Czego mały uczeń potrzebuje? Poczucia bezpieczeństwa, sympatii i zaufania, dowodów uznania i akceptacji. Szkoła dla pierwszoklasisty powinna stać się dla niego miejscem, w którym będzie funkcjonował na miarę swoich możliwości, czuł się w niej dobrze i mógł zaspokajać swoje potrzeby.

Reasumując powyższe rozważania, najogólniej ujmując, można stwierdzić, że równowaga pomiędzy opisanymi poziomami rozwoju a wymaganiami, jakie stawia przed pierwszoklasistą szkoła, decyduje o powodzeniu szkolnym dziecka.

Można również sformułować tezę, że celowa i prawidłowo realizowana edukacja przedszkolna może pomóc w szybszym i pełniejszym osiągnięciu przez dziecko standardu dojrzałości szkolnej, czyli powstaniu pełnej harmonii między celami edukacji i wymaganiami szkolnymi a osiągnięciami szkolnymi z rzeczywistymi możliwościami uczniów.

### **1.3. OBOWIĄZEK SZKOLNY DZIECKA A REFORMY EDUKACYJNE**

Edukacja powszechna jest bardzo istotna dla każdego społeczeństwa. W XX wieku, zwanym też stuleciem oświaty, miało miejsce wiele rozkwitów, jak i kryzysów oświatowych.

W Polsce, po odzyskaniu niepodległości, ważne dla odbudowy systemu szkolnictwa na początku XX wieku, były wydane jeszcze przed ustanowieniem Sejmu dwa dekrety: w dniu 7 lutego 1919 roku ukazał się Dekret Naczelnika Państwa Józefa Piłsudskiego o obowiązku szkolnym<sup>66</sup> oraz o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych.<sup>67</sup>

Dekret o obowiązku szkolnym ustanawiał obowiązkową naukę w szkole podstawowej dla wszystkich dzieci w wieku od lat 7 do 14 włącznie. Nie posiadał jednak mocy natychmiastowej. Uwzględniając złożoną sytuację oświatową na różnych obszarach Polski, olbrzymie niedobory nauczycieli, budynków i wyposażenia szkolnego - siedmioletnią szkołę podstawową traktowano jako rozwojową: „Szkoła powszechna - głosił dekret - obejmuje siedem lat nauczania. Do czasu jednak zorganizowania we wszystkich miejscowościach pełnych siedmioletnich szkół powszechnych przejściowo

---

<sup>66</sup> Dekret z dnia 7 lutego 1919 roku o obowiązku szkolnym, Dz. U. Min. WRiOP Nr 2, poz. 2, 1919 r.

<sup>67</sup> Dz. U. Nr 14, poz. 147 oraz poz. 185, 1919 r.

utrzymane i tworzone będą szkoły powszechne z czteroletnią nauką codzienną i obowiązkową nauką uzupełniającą dwuletnią.”

Wdrażanie powszechnego nauczania odbywało się stopniowo. W roku szkolnym 1923/24 obowiązek szkolny wprowadzano dla dzieci 7-letnich na terenie Okręgu Szkolnego Warszawskiego, Łódzkiego i Białostockiego, w latach następnych obowiązkiem obejmowane miały być dzieci 7-letnie na pozostałych terenach i w ten sposób w roku 1929/30 zrealizowany był obowiązek powszechnego nauczania.<sup>68</sup>

Reformę szkolnictwa, która miała miejsce 11 marca 1932 roku uważa się za jedyną komplementarną ustawę w całym stuleciu, zarówno pod względem programowym i strukturalnym.

Reforma szkolna z 1932 roku, której zasady obowiązywały do 1948 roku, utrzymała obowiązek szkolny dla dzieci siedmioletnich. Kiedy w 1944 roku nastąpiło proklamacja Polski jako państwa demokracji ludowej, szkolnictwo polskie przejęło radzieckie tradycje - szkoła realizowała od tego momentu ideał wychowania komunistycznego.

W lipcu 1961 roku została uchwalona ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania, które podporządkowane były ideom socjalizmu.

W 1989 roku Polska stała się państwem suwerennym, a w 1991 roku wprowadzono ustawę o systemie oświaty, która została znowelizowana w roku 1999.

W 2016 roku, 1 września, minęło 17 lat od wprowadzenia w naszym kraju największej i najbardziej kompleksowej reformy oświatowej. Była zbliżona do strategii Unii Europejskiej i wzorowana na doświadczeniach wielu krajów, nierzadko poprawiając i ulepszając koncepcje, m.in. dotyczące awansu zawodowego nauczycieli, egzaminów i ich wykorzystania w monitorowaniu i ewaluacji procesu kształcenia, standardów zatrudnienia nauczycieli i oceny ich kwalifikacji. Wdrażała i wprowadzała od roku szkolnego 1999/2000 wielokierunkowe zmiany w szkolnictwie: organizacyjne, programowe, metodyczne i systemowe.

Reformy edukacyjne to trudne wyzwania dla władz oświatowych, zadania długofalowe i często ryzykowne z punktu widzenia różnych grup społecznych. U jednych budzą nadzieje, u innych sceptycyzm. Takim przedsięwzięciom zawsze towarzyszyły i towarzyszyć będą przeszkody, problemy i opory różnych stron. Jednak globalizacja świata, transformacja ustrojowa i daleko posunięty proces integracji europejskiej stawia reformy edukacji na ważnym miejscu.

Reforma systemu oświaty realizowana w Polsce od 1 września 1999 doprowadziła do przekształcenia obowiązującego od 1968 roku dwustopniowego systemu szkolnictwa w strukturę trzystopniową. W projekcie reformy przyjęto, że nowy system oświatowy podniesie poziom edukacji społeczeństwa oraz poprawę jakości kształcenia.

Coraz częściej mówiono o konieczności obniżenia wieku rozpoczynania edukacji w szkole podstawowej. Kolejni ministrowie „przymierzali” się do wprowadzenia sześciolatków do szkół.

---

<sup>68</sup> Rozporządzenie Ministerstwa WRiOP do Kuratorium Okręgu szkolnego Warszawskiego, Łódzkiego i Białostockiego w sprawie stopniowej realizacji powszechnego nauczania, Dz. U. Min. WRiOP Nr 26, poz. 292, 1922 r.

W lutym 1999 roku, ówczesny minister edukacji narodowej Mirosław Handke (pełniący funkcję od 31.X.1997 do 20.VII.2000) twierdził, że ze względów finansowych, jak i z uwagi na dobro dzieci propozycja włączenia sześciolatek w proces nauki szkolnej nie była wówczas możliwa. Komisja sejmowa po przedstawieniu przez resort sugestii zdecydowała o nie podejmowaniu decyzji obniżenia progu szkolnego.

Od dnia 1 września 2002 roku wszystkie polskie sześciolatki zostały objęte obowiązkową edukacją w tzw. „zerówkach”, rocznym przygotowaniem w przedszkolu albo w oddziałach przedszkolnych zorganizowanych w szkołach podstawowych.

W marcu 2005 roku, Mirosław Sawicki (minister edukacji narodowej od 2.V.2004 do 31.X.2005) informował, że w ministerstwie trwały przymiarki do projektu ustawy obniżającej wiek szkolny. Mówił wtedy: *„Chcielibyśmy, by projekt był gotowy w przyszłym roku. Pracom powinna towarzyszyć społeczna debata.[...] Ustawa zakładałaby obniżenie wieku szkolnego z siedmiu do sześciu lat.”*

Tego samego roku, w sierpniu, opublikowana została Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007 – 2013. W myśl jej założeń miały być realizowane następujące zadania: objęcie dzieci 5-letnich rocznym obowiązkowym wychowaniem przedszkolnym, względnie nie prowadzenie takiego obowiązku, ale przyznanie tym dzieciom prawa do rocznego wychowania przedszkolnego. Gminy miały być zobowiązane do zapewnienia realizacji tego uprawnienia. Twierdzono również, że decyzja o obniżeniu wieku rozpoczęcia obowiązku szkolnego do 6 lat oraz pytanie, w jaki sposób wpłynęłoby to strukturę systemu szkolnego, wymagała pogłębionych badań oraz debaty publicznej.

W październiku 2007 roku, Ryszard Legutko (minister edukacji narodowej od 13.VIII. do 13.XI.2007) informował o kolejnych zmianach w ustawie o systemie oświaty. Politycy rządzącej koalicji wraz z ministrem oświaty postulowali nałożenie obowiązku szkolnego na sześciolatki. Twierdzono wówczas, że wprowadzenie nowego obowiązku jest konieczne dla wydłużenia lat w liceach i szkołach ponadgimnazjalnych do 4.

W listopadzie 2007 roku, Katarzyna Hall (minister edukacji narodowej od 16.XI.2007 do 18.XI.2011) przedstawiając założenia swojej pracy mówiła: *„Polska szkoła potrzebuje spokoju”*. Zaraz potem zapowiedziała m.in. szybkie obniżenie wieku obowiązku szkolnego. *„Jednak zanim się to stanie – dodała – konieczna jest ocena sytuacji pod względem programowym i sytuacyjnym.”* W grudniu tego roku K. Hall, na spotkaniu z posłami Sejmowej Komisji Edukacyjnej, zapowiedziała, że w 2009 roku sześciolatki pójdą do pierwszej klasy i zlikwidowane zostaną tzw. „zerówki”.<sup>69</sup>

10 stycznia 2008 roku wydane zostaje rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej w sprawie innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobów ich działania. W rok później, 15 stycznia 2009 roku, opublikowane zostaje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej (z dnia 23.XII.2008) w Dzienniku Ustaw Nr 4, poz.17 dotyczące Podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego. 4 lutego 2009 r., na

---

<sup>69</sup> zob. A.Kruszewska-Skowrońska, Założenia polskiej reformy oświatowej 2009 roku dotyczące obniżenia wieku szkolnego [w:] Aktualní otázky preprimárního a primárního vzdělávání, R.Burkovičová (red.), Ostrava 2010, s. 43-56 .



plenarnym posiedzeniu Senatu RP zgłoszona została poprawka do rządowego projektu nowelizacji ustawy o systemie oświaty, dotycząca trybu obniżenia wieku szkolnego. Poprawka polegała na zastąpieniu dotychczasowych regulacji opisujących szczegółowo sposób i harmonogram obniżania wieku rozpoczynania obowiązku szkolnego, zawartych w trzech przepisach ustawy (art. 12-14) - jednym przepisem (art. 12), określającym w sposób jednolity zasady przyjmowania do szkoły podstawowej dzieci sześciolatków w pilotażowym okresie trzech lat szkolnych, poprzedzających obniżenie wieku rozpoczęcia spełniania obowiązku szkolnego (lata 2009-2011).<sup>70</sup>

Określone zostały szczegółowo prawa dziecka pięcioletniego do wychowania przedszkolnego, a proces wprowadzania obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego przedstawiał się następująco:

- od 1 września 2009 dzieci w wieku 5 lat miały prawo do wychowania przedszkolnego, co oznaczało, że samorząd gminny miał obowiązek zapewnienia bezpłatnej edukacji przedszkolnej tym dzieciom, których rodzice sobie tego „życzyli”;
- od 1 września 2011 prawo dzieci w wieku 5 lat do rocznego wychowania przedszkolnego zostało przekształcone w obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego.

Obowiązek ten był realizowany w przedszkolu, oddziale przedszkolnym zorganizowanym w szkole podstawowej, innej formie wychowania przedszkolnego, tj. w zespołach wychowania przedszkolnego lub w punktach przedszkolnych.

Tempo prac legislacyjnych było szybkie, już 19 marca 2009 roku weszła w życie Ustawa o zmianie w prawie oświatowym.<sup>71</sup> *„To wielki sukces. To sukces polskiej edukacji - dzieci, rodziców, nauczycieli, dyrektorów szkół. Dzisiaj jest dzień, w którym rozpoczął się lepszy czas dla polskiej oświaty”* – powiedziała po głosowaniu Minister Edukacji Narodowej Katarzyna Hall.<sup>72</sup> Zapisane w znowelizowanej ustawie przepisy miały zapewnić lepszy dostęp do edukacji dzieci najmłodszych – poprzez obniżenie wieku rozpoczynania obowiązkowej edukacji przedszkolnej do lat pięciu oraz rozpoczynania obowiązku szkolnego od lat sześciu.

Kolejną minister edukacji, Krystyna Szumilas (urzędująca od 18.11.2011 do 27.11.2013) kontynuowała prace nad rozpoczętą reformą. Największe zmiany dotyczące tzw. „ustawy sześciolatkowej” zaszły podczas pełnienia funkcji minister edukacji Joanny Kluzik-Rostkowskiej (od 27.11.2013 do 16.11.2015).

W sierpniu 2014 roku ukończone zostały prace redakcyjne nad ostatnią (czwartą) częścią nowego podręcznika dla pierwszoklasistów pt. *Nasz elementarz*, autorstwa Marii Lorek.

Proces włączania sześciolatków do edukacji szkolnej miał się rozpocząć w 2009r. Z danych statystycznych wynikało bowiem, że od kilkunastu lat spadała liczba uczniów w szkołach podstawowych, a w roku 2009 rocznik sześciolatków miał być najmniej liczny. Realizacja „ustawy sześciolatkowej” zaczęła jednak obowiązywać dopiero od 2014 roku, wprowadzono ją dwuetapowo.

---

<sup>70</sup> zob. [men.gov.pl](http://men.gov.pl)

<sup>71</sup> Dz.U. nr 56, poz. 458

<sup>72</sup> [www.sto.org.pl](http://www.sto.org.pl) (25.06.2009)

1 września 2014 roku obligatoryjnie rozpoczęły naukę w klasie I wszystkie dzieci urodzone w 2007 roku (7-latki) oraz dzieci sześciolatnie urodzone w pierwszym półroczu 2008 roku. 1 września 2015 roku natomiast, w kończącym reformę etapie naukę podjęły dzieci urodzone w drugim półroczu 2008 roku.

16 listopada 2015 roku nastąpiła zmiana na stanowisku ministra edukacji. Na czele resortu stanęła Anna Zalewska, która doprowadziła do zmiany „ustawy sześciolatkowej.” 29 grudnia 2015r. Sejm RP przegłosował zmianę ustawy, a w niej zapisano:

- zniesienie obowiązku szkolnego dla 6-latków i obowiązku przedszkolnego dla 5-latków;
- w miejsce obowiązku przedszkolnego 5-latków wprowadzono prawo tych dzieci do wychowania przedszkolnego;
- dzieci 6-letnie, których rodzice zdecydują o ich pójściu do klasy I muszą odbyć roczne przygotowanie przedszkolne, jeśli go nie będą miały – muszą mieć opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej;
- rodzice, których dzieci w roku szkolnych 2015/2016 poszły do klasy I jako sześciolatki mieli prawo je ponownie zapisać do klasy I w roku szkolnym 2016/2017 (mieli czas na podjęcie decyzji do 31.III.2016);
- analogiczne prawo do powtórzenia roku na wniosek rodziców miały dzieci urodzone w I połowie 2008, uczęszczające w roku szkolnym 2015/2016 do klasy II. Dzieci te były pierwszą grupą, która rozpoczęła obowiązkową naukę w wieku 6 lat.

1 września 2016 roku obowiązkową naukę w klasach pierwszych w szkołach podstawowych, zgodnie z nową ustawą, rozpoczęły dzieci siedmioletnie. Według danych Ministerstwa Edukacji Narodowej w przedszkolach pozostało ponad 82% sześciolatków.<sup>73</sup>

Cały świat pędzi jak szalony, rozwój technologii i poszerzanie granic wiedzy niejako wymuszają na nas konieczność podejmowania trudu nauki. Od młodych wymaga się wiedzy i doświadczenia, które warto zdobywać od wczesnych lat. Czy opisane „anarchizowanie” systemu nauczania idzie w parze z galopującym postępem?

## **ROZDZIAŁ DRUGI**

### **PROBLEMATYKA EMOCJI I UCZUĆ W LITERATURZE**

*Emocje to dynamiczny katalizator życia.  
Jeśli się je rozumie opacznie,  
wnoszą w życie chaos i sprawiają ból.  
F. Wilks, s.14*

---

<sup>73</sup> men.gov.pl (25.09.2016)

## 2.1. DEFINICJE EMOCJI I WYBRANE TEORIE PROCESÓW EMOCJONALNYCH

Termin emocja wydaje się być zagadnieniem niezwykle tajemniczym. Zainteresowanie naturą emocji wykazywali filozofowie w znacznie dalekiej przeszłości, w czasach Sokratesa, a nawet wcześniejszych. Chociaż filozofia ukształtowała się jako dążenie do racjonalizmu, to gdzieś w tle zawsze kryły się emocje, często spostrzegane jako szkodliwe dla rozumu.<sup>74</sup>

Od ponad stu lat prowadzone są dyskusje i rozważania z pozycji filozoficznych, fizjologicznych oraz psychologicznych nad dokładną i jednoznaczną definicją emocji. Trudności wynikają przede wszystkim z ilościowej przewagi subtelnych odcieni emocji nad słowami do ich określenia.

Naukowcy i badacze zastanawiają się: skąd się biorą emocje?, w jakim celu?, czy można nad nimi panować?, czy wszyscy ludzie odczuwają je w ten sam sposób? i czy wyrażają je w ten sam sposób? Brak zgodności badaczy co do tego, czym są emocje pociąga za sobą kontrowersje dotyczące sposobów ich generowania. Psychologowie starają się wyjaśnić dylematy związane z naturą emocji, odwołując się do własnych badań oraz dociekań teoretycznych, w konsekwencji prezentując wyniki swej pracy w postaci teorii emocji. Próbuje w nich wyjaśnić, w jaki sposób współdziałają ze sobą pobudzenie, doświadczenie i zachowanie jednostki.

Za główną przyczynę różnicy zdań pomiędzy autorami poszczególnych teorii można przyjąć fakt złożoności omawianego zjawiska. Większość znanych ujęć uwzględnia zasadnicze aspekty emocji, takie jak procesy poznawcze, pobudzenie fizjologiczne, wzorce ekspresji i tendencje do działania, natomiast różnica pomiędzy nimi jest efektem przypisywania odmiennego znaczenia poszczególnym aspektom oraz zwiększonej koncentracji badacza na wybranym aspekcie kosztem ograniczenia pola swych zainteresowań względem innych.

W XIX wieku powstała pierwsza naukowa teoria emocji. W. James i C. Lange zaobserwowali współwystępowanie zmian fizjologicznych i przeżyć emocjonalnych. Ich teoria reakcji organizmu mówi o tym, że źródłem emocji są informacje zwrotne ciała. Sądzili oni, że zmiany fizjologiczne są pierwotne w stosunku do przeżyć emocjonalnych. Ich zdaniem emocje powstają nie pod wpływem zmian fizjologicznych wywołanych przez bodźce, lecz odwrotnie. Jako pierwotne występują zmiany, a jako wtórne uświadomienie ich sobie i przeżycie emocji (trzewiowa, obwodowa teoria emocji J. Langego).

James dowodził, że emocje mają fizjologiczny charakter, że emocja to wrażenie, zespół wrażeń wywołanych fizjologicznym zaburzeniem, które z kolei jest efektem jakiegoś spostrzeżenia.<sup>75</sup> Zdaniem Jamesa, np. postrzegamy przedmiot strachu, niedźwiedzia, „fakt wywołujący pobudzenie” – a emocja jest percepcją zmian w naszym

---

<sup>74</sup> RC.Solomon, Filozofia emocji [w:] Psychologia emocji, M.Lewis, J.M.Haviland-Jones (red.), Gdańsk 2005

<sup>75</sup> ibidem

ciele w reakcji na ten fakt. Emocja strachu to odczuwanie drżenia, biegu itp. – odczuwanie naszych reakcji cielesnych na to, co postrzegamy.

To podejście somatyczne, zawierające podstawowe założenia tej teorii emocji W. James ujął następująco: „Zmiany cielesne są bezpośrednim następstwem faktu wywołującego pobudzenie i odczuwanie przez nas samych tych zmian w trakcie ich pojawiania się jest emocją.”<sup>76</sup>

W latach dwudziestych ubiegłego wieku W.Cannon skrytykował tą teorię, zauważając, że te same zmiany organiczne występują przy przeżywaniu różnych treściowo emocji. Postawił on tezę, że zmiany cielesne tworzone są w mózgu, i że są one podobne w przebiegu różnych emocji.”<sup>77</sup>

W.Cannon wspólnie z P.Bardem przedstawili według naukowców pierwszą znaczącą teorię mózgowych mechanizmów emocji. Prowadząc badania laboratoryjne zwrócili uwagę na doniosłą rolę pięter mózgu dla powstawania emocji. Ich teoria uczuć (emocji) wskazuje na najważniejszą rolę ośrodków podkorowych mieszczących się w pniu mózgu, zwłaszcza we wzgórzu, które spełnia aktywizującą rolę w występowaniu procesu emocjonalnego (wzgórzowa teoria emocji). Bardzo wiele elementów teorii Cannona-Barda zostało potwierdzonych przez współczesne badania neurofizjologiczne.

Współcześnie uważa się, że różnym treściowo emocjom odpowiadają różne obszary regulujące zachowania emocjonalne. Regulacja ta dokonuje się poprzez ośrodki ułożone hierarchicznie w różnych piętrach mózgu. Dla wystąpienia procesu emocjonalnego konieczne jest pobudzenie wszystkich pięter.

Autorem koncepcji, teorii oceny poznawczej emocji, określanej mianem dwuczynnikowej, w latach sześćdziesiątych XX. wieku był S.Schachter, socjopsycholog, który nawiązywał do niektórych wyżej omówionych twierdzeń. Uważał, że doświadczenie emocji jest łącznym efektem pobudzenia fizjologicznego i oceny poznawczej i, że oba te komponenty są konieczne dla pojawienia się emocji. Niektóre uczucia typowe np. dla strachu i złości, w rzeczywistości wcale nie stanowią strachu czy złości, jeśli nie towarzyszą im stosowne przekonania. Doświadczając pobudzenia, odczuwając chęć np. ucieczki czy wszczęcia bójki nie można odczuć strachu czy złości dopóki nie pojawi się obiekt budzący strach czy wywołujący frustrację. Samo uczucie nie wystarcza, by można było mówić o emocji.<sup>78</sup>

Według psychologów teoria S.Schachtera stanowi jedną ze współczesnych teorii emocji, które postulują pojawienie się uczucia emocjonalnego wówczas, gdy do uczucia czegoś dołączają się uczucia w stosunku do czegoś.<sup>79</sup>

Zdaniem W.Łosiaka<sup>80</sup> badania mózgowych mechanizmów emocji mają spore osiągnięcia, ale wiele kwestii zastało jeszcze nierozstrzygniętych.

J.E.LeDoux, opisując różne etapy tych starań przyrównał wysiłki badaczy zmierzające do ustalenia tych mechanizmów do poszukiwania emocjonalnego Świętego

---

<sup>76</sup> za: K.Oatley, J.M.Jenkins, Zrozumieć emocje, Warszawa 2005, s. 10

<sup>77</sup> zob. E.Zdankiewicz-Ścigała, T.Maruszewski, Teorie emocji [w:] Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom II, J.Strelau (red.), op.cit.

<sup>78</sup> R.C.Solomon, op.cit., s. 28

<sup>79</sup> J.R.Averil, Czuję, więc jestem-myślę [w:] P.Ekman, R.J.Davidson (red.), Natura emocji. Podstawowe zagadnienia, Gdańsk 1999, s. 318

<sup>80</sup> W.Łosiak, Psychologia emocji, Warszawa 2007, s. 68

Graala. Jego zdaniem nie ma „mózgu emocjonalnego”. Uważa on, że emocje są funkcjami mózgu związanymi z zapewnieniem przetrwania, ale ponieważ jest wiele takich funkcji, a tym samym emocji, każda z nich może angażować inne układy w mózgu. Wyraził przypuszczenie, że „w mózgu może istnieć nie jeden układ emocjonalny, ale wiele takich układów.”<sup>81</sup>

Od momentu, kiedy emocje stały się obiektem zainteresowań i badań istnieje wielka trudność w zdefiniowaniu tego pojęcia, mimo oczywistego faktu, że każdy posiada własne, intuicyjne rozumienie tego pojęcia. Niestety, nie łatwo rozwiązać problem definiowania emocji, ponieważ wśród ich badaczy nie ma powszechnej zgody co do tego, jakie stany można do nich zaliczyć.

Na słynne pytanie W. Jamesa: „czym są emocje?” większość ludzi potrafiłaby udzielić odpowiedzi. W pewnym sensie wszyscy są „ekspertami” w tej dziedzinie. Rodzice wiedzą, jak rozpoznawać emocje u swoich dzieci, każdy człowiek w sposób bardziej lub mniej świadomy potrafi „zidentyfikować” je u siebie i innych, bardziej lub mniej precyzyjnie nazwać, co czuje, nazwać rodzaj emocji. „Najprostszym i najbardziej oczywistym sposobem wyjaśnienia, czym są emocje, jest podanie przykładów. Wydaje się rozsądne, że kiedy już będziemy wiedzieć, jakie stany należą do kategorii emocji, zdobędziemy całkiem spore pojęcie o tym, czym są emocje.”<sup>82</sup>

Terminami emocje-uczucia posługujemy się na co dzień. W języku potocznym używamy ich zamiennie, traktując jak synonimy, jednoznacznie. Nie każdy jednak wie, czym są emocje.

Przedstawione poniżej przykłady definicji emocji wskazywać mogą na dużą niespójność w taksonomii. Jedni autorzy opisują je odwołując się do zmian fizjologicznych, inni - jako subiektywne odczucia doświadczane w sytuacjach, które je wyzwalają. Trudność zdefiniowania emocji wynika stąd, że przeważnie są integralnie związane z innymi przeżyciami i rzadko występują samodzielnie.

Emocja, (łac. *emovere*) – silne odczucie (świadome lub nieświadome) o charakterze pobudzenia pozytywnego (pod wpływem szczęścia, zachwytu, spełnienia) lub negatywnego (pod wpływem gniewu, odrazy, strachu). W szerszym znaczeniu emocje (procesy emocjonalne) to procesy psychiczne, które poznaniu i czynnościom podmiotu nadają jakość oraz określają znaczenie, jakie mają dla niego będące źródłem emocji przedmioty, zjawiska, inni ludzie, a także własna osoba, czyli wartościują stymulację.<sup>83</sup>

Istnieją w psychologii szkoły badawcze, które w różny sposób próbują ujmować kwestię emocji. Jedne opisują procesy emocjonalne w wymiarach: przyjemność-przykrość, podniecenie-ukojenie, napięcie-ulga. Zwolennicy innego nurtu zakładają, że emocje można znamionować na podstawie zachodzących zmian w organizmie (procesów fizjologicznych). Najczęściej przyjmuje się, że emocje bądź uczucia (i tu potraktowano te pojęcia jednoznacznie) są to procesy psychiczne, polegające na ustosunkowaniu się do

---

<sup>81</sup> J.E.LeDoux, Mózg emocjonalny. Tajemnicze podstawy życia emocjonalnego. Poznań 2000, s. 119

<sup>82</sup> B.Parkinson, Kategorie emocji.[w:] Emocje i motywacje, B.Parkinson, A. M.Colman (red.), Poznań 1999, s. 18

<sup>83</sup> D.Doloiński, Mechanizmy wzbudzenia emocji. [w:] Psychologia. Podręcznik akademicki, Strelau J. (red), T.II, op.cit.

przedmiotów, osób i zjawisk, stanowiące bezpośredni bodziec do działania świadomego lub nieświadomego.<sup>84</sup>

Powszechnie emocje uznaje się za ważne elementy motywacji do działania. Innymi słowy, stanowią one mniej lub bardziej „pogotowie do czynności”. Zatem można wyróżnić dwa znaczenia emocji: chwilowe przeżycie, albo utrwalone dyspozycje.<sup>85</sup>

Jak uważa W.Łosiak, we współczesnej psychologii emocji najważniejszym reprezentantem ujmowania emocji jako gotowości do działania jest N.H.Frijda. Definiuje on emocje, jako „zmiany w gotowości do działania, przebiegające w różnych obszarach: aktywacji, gotowości poznawczej, tendencjach do działania i pragnieniach.”<sup>86</sup>

Można też wyróżnić syntetyczną klasyfikację łączącą emocje i motywacje w jedną kategorię – pragnienia. Oba składniki pragnień posiadają wspólny łaciński rdzeń – *movere* – *przenosić*, *poruszać* – co sugeruje bliskość znaczeniową tych pojęć. M.Krokowski i P.Rydzewski w sposób nieco przewrotny, a jednocześnie zgodny z prawdą odpowiadają na pytanie: „Czym są emocje?” w następujący sposób: „Wiemy, co to są emocje, ponieważ bardzo dobrze czujemy, czym są emocje. Człowiek często odczuwa emocje całym sobą, więc nie trzeba mu tłumaczyć, czym one są.”<sup>87</sup>

Współcześnie uważa się, że emocje są jednym z regulatorów ludzkiego działania. Źródłem emocji jest zaspokojenie potrzeb biologicznych, psychicznych i społecznych, a regulacja gwarantuje bezpieczeństwo funkcji życiowych zachodzących w organizmie i w środowisku zewnętrznym.

J.Reykowski<sup>88</sup> (w świetle teorii kognitywnych) umieścił emocje wśród czynności psychicznych w trzech grupach procesów psychicznych, tj. procesów poznawczych, intelektualnych i wykonawczych. Pierwsze odzwierciedlają sygnały, czyli zdarzenie, przedmioty i właściwości oddziałujące na człowieka, drugie – przetwarzają je w pojęcia i formułują w plan działania, a trzecie pozwalają ten plan realizować za pomocą narządów wykonawczych poprzez zespół nawyków ruchowych i głosowych. Tak więc emocje mieszczą się we wszystkich trzech grupach procesów psychicznych i w każdej tworzą podgrupy. Ich istota polega na ocenie tego, co zachodzi między człowiekiem a otoczeniem, a zatem na odbiorze informacji, jej przetwarzaniu i sterowaniu zachowaniem.

I znowu można stwierdzić, że nie jest to definicja a jedynie określenie, umiejscowienie w czynnościach psychicznych.

Różnorodność poglądów dotyczących emocji prowadzi niekiedy do stwierdzenia, że termin „emocje” jest traktowany, jako pojęcie pierwotne (niedefiniowalne) i służy przede wszystkim na oznaczenie działu w psychologii zajmującego się tym zagadnieniem. Wielu badaczy podejmuje jednak próbę konstrukcji niekontrowersyjnej definicji emocji. Doskonałym na to przykładem jest definicja P.Jr.Kleinginna i A.Kleinginna, którzy uważają, że „emocja jest złożonym układem interakcji pomiędzy

---

<sup>84</sup> J.E.LeDoux, op.cit., s.25.

<sup>85</sup> A.Grzywa, Tendencyjność myślenia, Lublin 1995, s. 49.

<sup>86</sup> W. Łosiak, op.cit., s.15.

<sup>87</sup> M. Krokowski, P. Rydzewski, Zarządzanie emocjami. Inteligencja emocjonalna-vademecum użytkownika, Łódź 2002, s.16.

<sup>88</sup> J. Reykowski, Eksperymentalna psychologia emocji, Warszawa 1974.

subiektywnymi i obiektywnymi czynnikami, w którym rolę pośredniczącą odgrywa system neurohormonalny. Układ ten: a) wzbudza wystąpienie doświadczenia afektywnego, takiego jak odczuwanie pobudzenia oraz przyjemności bądź nieprzyjemności; b) generuje procesy poznawcze odnoszące się do emocjonalnych skutków procesów percepcji, waluacji, naznaczenia; c) aktywuje rozległe przystosowanie fizjologiczne do warunków pobudzenia; oraz d) prowadzi do zachowania, które często, jakkolwiek nie zawsze, jest ekspresyjne, skierowane na cel i przystosowawcze.”<sup>89</sup> Autorzy ci wnikliwie analizując wielość poglądów na temat emocji, opracowali definicję, która uwzględnia różne odkrycia z badań nad emocjami. Tak szczegółowe wyjaśnienie tego terminu pozwala całościowo go ująć i lepiej zrozumieć.

Najbardziej przekonującą teorią emocji jest teoria Roberta Plutchika, w której to autor zaproponował istnienie ośmiu podstawowych emocji,<sup>90</sup> ewolucyjnie naturalnie rozwiniętych (teoria psychoewolucyjna). Emocje te są wrodzone i bezpośrednio odnoszą się do zachowań adaptacyjnych, które mają na celu pomoc w przetrwaniu. Z nich wynikają wszystkie inne emocje. Główną sugestią Plutchika jest fakt, że możemy przeżywać mieszaninę pierwotnych emocji. Polega to na łączeniu poszczególnych emocji w jedność, tworząc bardziej złożone emocje. Łączenie to doprowadza do stworzenia kombinacji odpowiedzialnych za konkretne przeżycia.<sup>91</sup>

Koło emocji Plutchika (rys.1) w sposób syntetyczny przedstawia wybrane emocje i uczucia. Emocje autor uszeregował w polach kolorowych, które z kolei są składowymi uczuć i stanów na zewnątrz ostrosłupa. Intensywność emocji jest ujęta w formie nasycenia koloru - emocje najsłabsze oznaczono w barwach pastelowych, a najsilniejsze - te w środku figury.

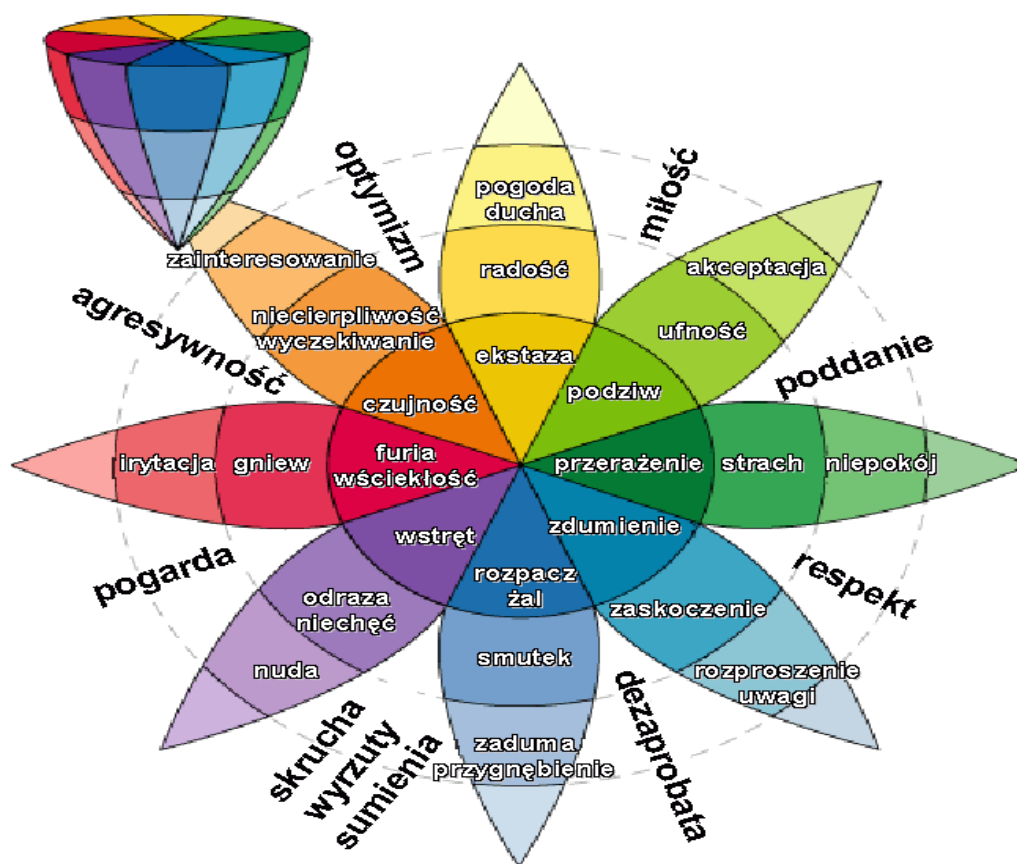
Rysunek 1. Koło emocji Plutchika

---

<sup>89</sup> I.Obuchowska, Czym są uczucia? [w:] Jak sobie radzić..., I.Obuchowska (red.), op.cit., s. 15 – 16

<sup>90</sup> W oparciu o kryterium wyodrębnionych emocji podstawowych autorka opracowała własne narzędzia badawcze - listę emocji, uczuć i społecznych zachowań emocjonalnych (załącznik 1).

<sup>91</sup> zob. W.Łosiak, op.cit., s.46-48; M.Levis, J.M.Haviland-Jones, Psychologia emocji, Gdańsk 2005



Źródło: Opracowanie na podstawie W. Losiak, *Psychologia emocji*, Warszawa 2007; wikipedia.

Trójwymiarowy diagram Plutchika opisuje relacje między różnymi emocjami, analogicznymi do kolorów na kole. Wymiar pionowy reprezentuje intensywność, a koło poziome reprezentuje stopień podobieństwa. Emocje przeciwległe na kole są emocjami przeciwnymi. Według Plutchika nie możemy doświadczać ich w tym samym czasie. W dwuwymiarowym rzucie diagramu, emocje w pustych przestrzeniach tworzą podstawowe diady, które są mieszaniną dwóch podstawowych emocji. Na przykład, diada radości i zaufania to miłość. Diady z przeciwstawnych emocji nie mogą zostać utworzone, gdyż zachodzi między nimi konflikt. Emocje w pewien sposób sąsiadujące na diagramie, gdy są odczuwane jednocześnie, mogą być połączone w nowe emocje.<sup>92</sup>

Przedstawione powyżej treści stanowią przegląd podejść, koncepcji oraz osiągnięć naukowych w zakresie badań nad emocjonalną sferą funkcjonowania człowieka. W prezentowanych w pracy badaniach preferowane jest podejście biologiczno-ewolucyjne i społeczno-rozwojowe.

## 2.2. CECHY I RODZAJE PROCESÓW EMOCJONALNYCH

<sup>92</sup> zob. wikipedia – teoria emocji Plutchika



W regulacji stosunku między człowiekiem a otoczeniem uczestniczą tzw. procesy emocjonalne. Dzięki procesom orientacyjnym odzwierciedlamy otaczający nas świat, natomiast ustosunkowując się do świata nadajemy mu zabarwienie emocjonalne. Tak więc źródłem emocji i uczuć jest obiektywnie istniejąca rzeczywistość.

W szerokim znaczeniu procesy emocjonalne to procesy psychiczne, które poznaniu i czynnościom podmiotu nadają jakość oraz określają znaczenie, jakie mają dla niego będące źródłem emocji przedmioty, zjawiska, inni ludzie, a także własna osoba, czyli wartościują stymulację.

Tradycyjna psychologia introspekcyjna wyróżnia trzy istotne cechy, wymiary procesów emocjonalnych, z których tylko jeden odpowiada temu, co stanowi o rozróżnieniu jakościowym i treściowym poszczególnych emocji, czyli modalności (jakości). Pozostałe dwa wymiary to walencja (znak, wartościowość) emocji oraz intensywność (natężenie) emocji. O ile intensywność jest wymiarem niezależnym od innych, o tyle walencja jest powiązana z modalnością emocji, bo stany o określonej jakości mają przypisany znak: są albo pozytywne, albo negatywne.<sup>93</sup>

Znak emocji wskazuje zabarwienie emocjonalne, które można traktować biegunowo w wymiarach: emocje przyjemne - przykre, dodatnie - ujemne. Osoby, przedmioty i zjawiska, które przyczyniają się do zaspokojenia potrzeb człowieka, wywołują emocje i uczucia dodatnie. Emocje te pojawiają się wówczas w sytuacjach, gdy dana jednostka osiąga zamierzony cel oraz w sytuacjach optymalnej równowagi między podmiotem a otaczającym go środowiskiem. Emocje ujemne powstają wtedy, gdy procesy regulacyjne ulegają zakłóceniom. Dzieje się tak wtedy, gdy wszystko, co utrudnia lub uniemożliwia zaspokojenie potrzeb człowieka wzbudza emocje i uczucia negatywne.

Emocje przykre, ujemne wywoływane są również przez sytuacje zagrożenia. W takich okolicznościach nie zawsze są związane z dezorganizacją procesów regulacyjnych i zachowania się jednostki. Wręcz przeciwnie - mogą niekiedy ułatwiać mobilizację organizmu, powodować określone czynności mające szczególne znaczenie dla wystąpienia reakcji obronnych i zachowawczych. Bywa jednak, że w różnych okresach życia te same przedmioty czy zjawiska, zachowania innych ludzi mogą być odczuwane bądź jako pozytywne, bądź jako negatywne, a zatem stać się mogą przyczyną zupełnie odmiennych stanów emocjonalnych. Jak twierdzi I. Obuchowska odróżnienie emocji dodatnich od ujemnych jest ważne z punktu widzenia rozumienia skuteczności oddziaływań wychowawczych. Pozytywne emocje pełnią dla jednostki funkcję nagrody, utrwalają zachowania wiążące się z takimi emocjami, ułatwiają pokonywanie trudności motywując do wysiłku, wzmacniają poczucie własnej wartości, ułatwiają uczenie się, sprzyjają refleksji, uwewnętrznianiu się wartości oraz są warunkiem dobrze przebiegającej socjalizacji. Natomiast emocje negatywne spełniają rolę kary, jednostka dąży zatem do unikania sytuacji generujących te emocje, które utrudniają prawidłowe funkcjonowanie w otoczeniu i hamują motywację do działania.<sup>94</sup>

---

<sup>93</sup> W.Łosiak, op.cit., s.37

<sup>94</sup> I.Obuchowska, op. cit.

Kolejną cechą procesu przeżywania emocji, która wynika z określonego pobudzenia ośrodkowego układu nerwowego, tzw. aktywacji, jest intensywność emocji, czyli jej natężenie, zwane również pobudzeniem emocjonalnym. W zasadzie można mówić o kontinuum aktywacji - od zupełnego braku reakcji na jakiegokolwiek bodźce zewnętrzne, zupełnego braku podniecenia - do skrajnego podniecenia emocjonalnego, o niezwykle wysokim natężeniu zwanym afektem. Na jednym krańcu aktywacji znajduje się stan śpiączki czy też głęboki sen, a na drugim reakcje takie jak napad wściekłości, strach, panika.

Wysoki czy niski poziom aktywacji nie zawsze uzewnętrznia się w zachowaniu. Wzrost podniecenia emocjonalnego może, ale nie musi, prowadzić do wzmożonej aktywności ruchowej, może wywoływać stan pozornej obojętności i spokoju. W takich przypadkach występuje u jednostki wzrost intensywności procesów psychicznych - np. w postaci fantazjowania, wyobrażeń.<sup>95</sup>

W toku nabywania doświadczenia indywidualnego człowiek uczy się świadomego odzwierciedlania przeżyć emocjonalnych. Uczy się kojarzyć określone sygnały uruchomieniem określonych mechanizmów regulacyjnych. Uczy się różnicować emocje w aspekcie treściowym. Tak więc kolejną cechą procesu emocjonalnego jest treść emocji, która określa znaczenie bodźca i usposabia do konkretnego zachowania. Lęk zazwyczaj powoduje chęć ucieczki, a gniew prowadzi do zachowań agresywnych. Emocja głodu wynika z braku odpowiedniej ilości pokarmu - ból żołądka spowodować może przejedzenie. W zależności od niedoboru lub nadmiaru bodźców niezbędnych do zaspokojenia określonej potrzeby mogą one wywoływać stany emocjonalne o różnej treści.

Podobnie jak z rozwojem doświadczenia człowiek uczy się uświadamiać sobie i odzwierciedlać procesy emocjonalne wywołane specyficznie ludzkimi potrzebami, takimi jak potrzeba miłości, sukcesu itp.

Omówione komponenty emocji odnoszą się do procesów emocjonalnych związanych z działaniem podstawowych procesów regulacji, których zadaniem jest zapewnienie biologicznej równowagi pomiędzy organizmem a środowiskiem. Najczęściej psychologowie określają je, jako emocje, w odróżnieniu od emocji wyższych, które nazywane są uczuciami, a będącymi wynikiem zaspokojenia potrzeb psychicznych i społecznych.<sup>96</sup>

Wiele określeń emocji ma charakter synonimiczny. Trudno czasami jednoznacznie stwierdzić, czy ma się do czynienia z określeniami identycznych czy tylko podobnych stanów. Termin „emocja” bywa używany zamiennie z określeniem „uczucie”, a cała sfera emocjonalna człowieka ukazywana jest hierarchicznie, jako organizacja niższych i wyższych uczuć.

Procesy emocjonalne są często dzielone na: uczucia, afekty, emocje, nastroje, namiętności czy sentymenty.

Uczucia to stany psychiczne wyrażające ustosunkowanie emocjonalne człowieka do określonych zdarzeń, ludzi i innych elementów otaczającego świata. Polegają na

---

<sup>95</sup> J.Reykowski, op.cit.

<sup>96</sup> W.Szymczak (red.), Słownik psychologiczny, Warszawa 1985.

odzwierciedleniu stosunku człowieka do rzeczywistości. Czuć można coś do kogoś lub czegoś. Uczucia są utrwaloną gotowością do reagowania emocjonalnego wobec określonych obiektów, przede wszystkim ludzi. Stanowią świadomą interpretację emocji, dokonywanych na podstawie zakodowanych w pamięci człowieka wzorów kulturowych i doświadczeń oraz podyktowanej nimi oceny sytuacji. Ta sama emocja - rozumiana, jako niezależny od woli proces psychiczny, będący reakcją organizmu na bodźce - może zostać zinterpretowana, jako różne uczucia w zależności od sytuacji.<sup>97</sup>

Uczucia, jako specyficzne emocje ludzkie nazywane bywają emocjami pośrednimi. Aktywizowane są w związku z posiadaniem przez każdego człowieka doświadczenia indywidualnego. Uczucia stanowią jakby wyższe piętro procesów emocjonalnych. Przeżywanie ich właściwe jest tylko człowiekowi, ponieważ reakcje uczuciowe powstają w oparciu o bodźce o zabarwieniu społecznym i wiążą się z wcześniejszym doświadczeniem jednostki.

N.Sillamy określa uczucia, jako: „złożony stan emocjonalny, kombinacja mniej więcej stałych elementów emotywnych i wyobrażeniowych, trwający mimo ustania pobudzenia.”<sup>98</sup>

Uczucie jest trwalsze niż emocja i mniej gwałtowne niż namiętność. K.Oatley i J.M.Jenkins<sup>99</sup> uważają, że termin „uczucie” jest synonimem emocji, jednakże ma szerszy zakres.

W.Szewczuk traktuje uczucia, jako przeżycia złożone i w ich stopniowaniu wyróżnia:

- uczucia zmysłowe (np. przyjemność),
- ogólnoorganiczne (np. uczucie świeżości),
- duchowe (uczucie piękna, sympatii),
- osobowościowe (najbardziej duchowe – uczucie szczęścia).

Ponadto wyróżnia rodzaje uczuć, jak uczucia społeczne, praktyczne, poznawcze i estetyczne. Uczucia społeczne są składnikiem ustosunkowania się człowieka do świata – spostrzegania i oceniania innych oraz siebie w trzech aspektach: wyglądownym (piękno-brzydota), sprawnościowym (talent-upośledzenie) i moralnym (dobroć-podłość). Każdy z nich uwzględnia wiele stopni, które wywołują u człowieka emocjonalne odzwierciedlenie – miłość, zazdrość, współczucie, tęsknotę. Uczucia praktyczne wynikają z sytuacji praktycznych, jak praca, relaks i powodują np. zadowolenie, porażkę. Wszelkiego poznawania w postaci twórczej oraz recepcyjnej, jak zachwyty, radość, zdziwienie, doznajemy poprzez uczucia poznawcze. Ostatni rodzaj uczuć – estetyczne – wywołany jest kontaktem i obcowaniem ze sztuką.<sup>100</sup>

W dawnej literaturze psychologicznej zamiennie do terminu uczucie używano terminu „afekt”. Jest on używany nadal, obejmuje nawet szerszy zakres zjawisk, które mają cokolwiek wspólnego z emocjami, nastrojami, dyspozycjami i preferencjami. Definiuje się go jako krótkotrwałe, silne uczucie, które wyraża się w formie wzburzenia, wzruszenia, czemu towarzyszy osłabienie kontroli nad zachowaniem. Afekty powstają w

---

<sup>97</sup> zob. J.Reykowski, Emocje i motywacje [w:] Psychologia, T.Tomaszewski (red.), op.cit.

<sup>98</sup> N.Sillamy, Słownik psychologii, Książnica 1994, s. 312.

<sup>99</sup> K.Oatley, J.M.Jenkins, op.cit., s.124.

<sup>100</sup> zob. W.Szewczuk, Psychologia, Warszawa 1990.

odpowiedzi na zaistniałą już faktycznie sytuację. W tym znaczeniu są jakby przesunięte na koniec zdarzenia.

Jednak P.Ekman i R.J.Davidson proponują, aby terminów emocje, afekt, uczucie używać w sposób bardziej selektywny. „Afekt jest uczuciem, reakcją emocjonalną powstającą najczęściej pod wpływem silnych bodźców zewnętrznych, zwłaszcza działających nagle. Rozróżnić można afekt negatywny i pozytywny. Afekt negatywny, to stopień, w jakim człowiek jest w danej chwili podenerwowany czy zestresowany. Z kolei afekt pozytywny odnosi się do stopnia, w jakim człowiek odczuwa w danym momencie radość i entuzjazm.”<sup>101</sup> Pod wpływem afektu może dojść do znacznego ograniczenia kontroli nad zachowaniem. Wówczas człowiek nie panuje nad sobą, nie docierają do niego wyjaśnienia czy napomnienia. Afekty mają wyraźny komponent fizjologiczny i ograniczają racjonalność działania.

Emocje - pojęcie używane niekiedy zamiennie z pojęciem „uczucie”. Emocje zajmują podstawowe miejsce w psychologii, gdyż są ściśle związane z potrzebami i motywami. Definiowane bywają, jako silne wzruszenie, pobudzenie, wzburzenie, silne przeżycie uczuciowe. Emocje odgrywają szczególną rolę w życiu człowieka wpływając na przystosowanie psychiczne i społeczne jednostki. Emocje charakteryzują zwierzęta i ludzi, gdyż przebiegają na podobnym podłożu biologicznym. Istnieją jednak między nimi zasadnicze różnice. Emocje zwierząt nazywamy emocjami pierwotnymi, gdyż powstają pod wpływem bodźców bezpośrednich, zaspokajają potrzeby biologiczne, takie jak potrzeba pokarmowa, wody, tlenu, snu, seksualne i inne. Charakterystyczną ich cechą jest to, że zwierzę nie uświadamia sobie swoich emocji i ich związku z przeżyty sytuacją.

Różnice między emocjami zwierząt i ludzi, wiążą się ze wzrastającą rolą kory mózgowej w procesach regulacyjnych. Wskutek wykształcenia się kory mózgowej możliwe było powstanie specyficznej dla człowieka świadomości. Dzięki niej emocje człowieka mają charakter społeczny, cechuje je poznawcza treść oraz intencjonalność.

Małe dziecko dysponujące ubogim doświadczeniem społecznym, doznaje emocji pierwotnych. W toku nabywania doświadczenia indywidualnego, umiejętności obserwowania, nazywania przeżyć własnych i innych ludzi, uczy się uświadamiać sobie własne procesy emocjonalne. Nie tylko cierpi, smuci się czy kocha, ale wie o tym. Potrafi ująć swe przeżycia w kategoriach słownych i włączyć je w system informacji o sobie. I tak emocje podzielić można na pierwotne - niższe, które dotyczą zaspokajania biologicznego i wtórne-wyższe, mające charakter społeczny, dotyczące sfery wartości i wiedzy.<sup>102</sup>

Nastrój jest to uczucie długotrwałe o małej sile i spokojnym przebiegu. „Odnosi się do stanu emocjonalnego, który trwa zwykle godziny, dni lub tygodnie, czasem jako tło o niskiej intensywności. O ile emocje mają zazwyczaj swój przedmiot, o tyle nastroje są często bezprzedmiotowe, nieukierunkowane. Frijda uznawał, że ta różnica może być najlepszym kryterium różnicowania emocji i nastrojów. I jedno i drugie wiążą się z gotowością: w epizodach emocji zawiera się tendencja do zamiany stanu gotowości w działanie, nastroje podtrzymują te stany i opierają się zmianie.”<sup>103</sup>

---

<sup>101</sup> P.Ekman, R.J.Davidson, op.cit., s.84.

<sup>102</sup> zob. E.B.Hurlock, op.cit.

<sup>103</sup> K.Oatley, J.M.Jenkins, op.cit. s. 125-126.

R.J.Dawidson uważa, że nastrój działa, jako podstawowy mechanizm zmiany przetwarzanych treści i sposobu ich przetwarzania. „Nasila on pamięciową dostępność pewnych treści i osłabia dostępność innych.[...] Prawdopodobnie nastrój jest zawsze obecny i nadaje aktywny koloryt wszystkiemu, co robimy. Emocje można traktować, jako perturbacje pojawiające się na tle nastroju.”<sup>104</sup>

Namiętność – to długie, nawet bardzo długie, trwałe skłonności do przeżywania różnych nastrojów i afektów w związku z określonymi celami dążeń człowieka. Charakteryzują się równomiernym i jednakowym napięciem – to różni je od afektów i mają dużą siłę natężenia, co z kolei różni je od nastrojów. Namiętności z uwagi na dużą siłę pobudzającą, ukierunkowują myśli, działania, spostrzeżenia, pamięć i inne procesy psychiczne.

Sentymenty – to postawy emocjonalne odnoszące się do trwałych sympatii bądź antypatii. Jak twierdzi N.H.Frijda „ludzie cechują się pewnymi dyspozycjami do emocjonalnego reagowania na poszczególne obiekty lub ich rodzaje. Założenie to pozwala wyjaśnić skłonność do reagowania przez tego samego człowieka zbliżonymi emocjami na ten obiekt w różnych momentach oraz zróżnicowanie indywidualne relacji różnych ludzi na ten sam obiekt w tym samym momencie. Większość sentymentów nabywana jest w wyniku wcześniejszych doświadczeń lub społecznego uczenia się. Sentyment jest podstawą do przeżycia emocji o tej samej nazwie w momencie, gdy coś się wydarzy w związku z obiektem, na który są skierowane, a także jeśli zważyć, że struktura sentymentów i odpowiadających im emocji jest podobna.”<sup>105</sup>

Słowne oznaczenia emocji są uwikłane w różne rodzaje zjawisk. Wszystkie mają wspólne właściwości. Ze względu na wielość pojęć, które odnoszą się do procesów emocjonalnych, stanów afektywnych, trudno o takie definicje, które nie nakładałyby się na siebie. Chociaż rozróżnienie powyżej scharakteryzowanych stanów emocjonalnych wydaje się oczywiste, wielu naukowców, nawet specjalizujących się wyłącznie w dziedzinie emocji, nie stosuje się do owej terminologii. W swych pracach badawczych oraz opracowaniach teoretycznych często używają zamiennie tych pojęć.

### 2.3. EKSPRESJA EMOCJI

---

<sup>104</sup> R.J. Davidson, O emocji, nastroju i innych pojęciach afektywnych. [w:] P. Ekman, R.J. Davidson (red.) op.cit., s.50-51.

<sup>105</sup> N.H.Frijda, Różnorodność afektu: emocje i zdarzenia, nastroje i sentymenty. [w:] P.Ekman, R.J.Davidson (red.) op.cit, s.60-61.

*Umiejętność wyrażania i przeżywania emocji  
nikomu nie otworzy wrót utopii, ale może sprawić,  
że na świecie będzie mniej strachu i więcej radości.  
F. Wilks, s.18*

Pojęć dotyczących ekspresji uczuć jest pełen wachlarz. Przegląd literatury poświęconej ekspresywności pozwala odnaleźć terminy takie jak: ekspresja, emocjonalność, emocja, emotywność, uczuciowość. I choć wszystkie stosowane są przez różnych autorów zamiennie, to jednak ich zakresy znaczeniowe są trudne do określenia. Inaczej rozumieją te pojęcia psycholodzy, fizjolodzy, lingwiści, antropolodzy, socjologodzy czy stosujący je w języku potocznym przeciętni ludzie.

Ekspresja to wyrażanie czegoś, uzewnętrznianie myśli, przeżyć duchowych, uczuć. Zdolność lub umiejętność wyrazistego uzewnętrzniania uczuć i przeżyć, sugestywne wyrażanie stanów emocjonalnych, siła wyrazu. Ekspresja to zewnętrzny objaw myślenia albo stanów psychicznych. Jest zachowaniem komunikacyjnym zrodzonym z potrzeb życia społecznego i przyczyniającego się do utrzymania jego spójności.<sup>106</sup>

W kontaktach międzyludzkich duże znaczenie ma możliwość wyrażania swoich emocji, swojego stosunku do określonych osób, przedmiotów czy zdarzeń. O tym, że człowiek wyraża swoje emocje w różnych formach zachowania, każdy wie na podstawie obserwacji życia codziennego. Wyrażanie emocji za pomocą zachowania to jedna z najbardziej widocznych oznak ich doświadczania.

„Ekspresja emocji to nie tylko zmiana, której podlega organizm, ale także informacja dla innych o tym, czego osoba przeżywająca emocje doświadcza. Ekspresja pełni zatem funkcje komunikacyjne, a zmiany w naszym wyglądzie są sygnałem pojawiających się emocji.”<sup>107</sup> Ekspresja emocjonalna, jest podstawową formą ekspresji i ma charakter fizjologiczny. Można w niej stwierdzić symboliczne odbicie wrażeń rzeczywiście odczuwanych przez jednostkę w sytuacjach, gdy w grę wchodzi wyrażenie strachu, radości czy złości. Niewątpliwie likwidacja podniecenia i silnego napięcia psychicznego, ale także mimetyczny wyraz tego, co jest przeżywane, zostaje przełożone na język gestów i wreszcie dokonuje się likwidacja napięcia. Psychoanaliza podkreśla pozytywną rolę ekspresji dla zlikwidowania napięć i podświadomych niepokojów. W ten sposób ekspresja emocji wiąże ze sobą dwa światy - jeden zewnętrzny w stosunku do jednostki i drugi, który jest jej światem wewnętrznym. Przez ekspresję uzewnętrzniamy to, co czujemy.

Ekspresję emocjonalną, przejawiającą się w wielu reakcjach, można rozpatrywać w trzech grupach:

- mimice, gdzie występują zmiany w wyglądzie twarzy;
- pantomimice, uzewnętrznianej w ruchach całego ciała, postawie czy gestach;
- wokalizacji wyrażanej za pomocą tonu głosu i dźwięków emitowanych przez jednostkę.

---

<sup>106</sup> N.Sillamy, op.cit., s.65.

<sup>107</sup> L.Golińska, Emocje: przyjaciel czy wróg, Warszawa 2006, s. 18.

Te trzy rodzaje wyrażania emocji zazwyczaj pojawiają się spontanicznie, ale z różną, zindywidualizowaną wyrazistością. Te sygnały z ciała i twarzy są jawnym wyrazem przeżyć. I tak jak można „ukryć myśli” trudno ukryć zewnętrzne przejawy uczuć- zaczerwienienie lub zblednięcie twarzy zachodzi poza naszą kontrolą.

Psychologowie niemal są zgodni co do tego, że ekspresja mimiczna jest najważniejszą ekspresją emocji. Nasza twarz jest dla innych najważniejszym przekąźnikiem informacji o tym, co czujemy w danej chwili. Jeśli chcemy odgadnąć czyjeś emocje, przyglądamy się właśnie twarzy.

Pewien grecki filozof powiedział: „Nie mam języka, ja jestem tym językiem” i powiedzenie to obowiązuje wszystkich ludzi. Wszyscy wypowiadając się nadajemy wypowiedzi jakiś charakter, wyrażamy postawy, cechy własnego temperamentu, używamy wszystkich możliwych rodzajów ekspresji.<sup>108</sup>

Mowa ciała (ang. *body language*), znana i rozumiana praktycznie przez wszystkich, zwana jest komunikacją niewerbalną, która może być rozumiana w dwojaki sposób. W ujęciu szerszym oznacza wszelki niewerbalny przekaz informacji, a w węższym natomiast obejmuje niewerbalny przekaz informacji występujący w kontakcie społecznym. Istnieje pięć ogólnych kryteriów interpretacji komunikatów niewerbalnych. Są to: postawa, mimika, gesty, dystans i ton. W miarę możliwości należy uwzględniać jak najwięcej kryteriów przy każdorazowej ocenie zachowania innych. Większość zachowań niewerbalnych każdy interpretuje nieświadomie.

Każda z części naszego ciała jest środkiem komunikacji, przekąźnikiem emocji. „Wyraz twarzy związany z emocją określonego typu jest bardzo łatwo i wczesnie rozpoznawalnym sygnałem, co sugeruje, że spostrzeganie wyrazów mimicznych ma w dużej mierze charakter wrodzony. Ekspresja mimiczna jest ważnym uzupełnieniem komunikatów słownych.”<sup>109</sup>

Za jedno z najważniejszych źródeł informacji komunikacji niewerbalnej uważa się gesty mimiczne, ponieważ twarz odzwierciedla przeżywane emocje. Kiedy chcemy odgadnąć, jakie emocje towarzyszą naszemu rozmówcy najczęściej nasz wzrok skierowany jest na jego twarz. Twarz, jako najwidoczniejsza z części ciała jest głównym źródłem informacji o emocjach, ponieważ jest najbardziej ekspresyjna, szybko odzwierciedla nastroje, reakcje na wypowiedzi i zachowania innych osób. Określanie emocji przeżywanych przez osoby, które się z nami kontaktują przeważnie dokonuje się na podstawie mimiki. Jednak na ocenę przeżywanych emocji wpływa również kontekst. Gdy na przykład ktoś płacze, nie koniecznie oznacza, że jest smutny, mogą to być łzy radości.

Według N.Sillamy, mimika to „ogół dynamicznych zmian fizjonomii, wyrażających stany uczuciowe i myśli. Mimika jest zachowaniem komunikacyjnym, ekspresyjnym językiem zależnym od emocji i środowiska kulturowego; lepiej niż słowa wyraża intencję rozmówcy.”<sup>110</sup>

Mimika twarzy jest tym kanałem przekazu informacji, na który najwcześniej zwrócono uwagę i poddano różnym badaniom. Z drugiej strony, jest to ten rodzaj

---

<sup>108</sup> A.Bierach, Komunikacja niewerbalna. Za maską człowiek. Wrocław 1997.

<sup>109</sup> W.Łosiak, op.cit., s. 140.

<sup>110</sup> N.Sillamy, op.cit., s.157.

komunikacji niewerbalnej, który budzi najmniej kontrowersji, gdyż jest najłatwiejszy do zaobserwowania. Twarz jest najbardziej ekspresyjną częścią ciała - odzwierciedla szybko zmieniające się nastroje, reakcje na wypowiedzi i zachowania rozmówcy. Wyraża przede wszystkim uczucia i emocje.<sup>111</sup> Emocji nie widać „gołym okiem”, można je dostrzec jedynie za pośrednictwem różnorodnych oznak, a te z kolei mogą występować pod postacią licznych „objawów” wysyłanych przez całe ciało. Szczególnym przekaźnikiem emocji jest jednak twarz. Badacze zajmujący się tą kwestią wskazują wiele obszarów twarzy ludzkiej, za pomocą której emocje są w stanie „komunikować” się ze światem zewnętrznym. I tak można wyróżnić język oczu, nosa, ust, brody, uszu, czoła, skóry, włosów, wymowne trzymanie głowy, gesty wokół twarzy, wyraz twarzy.<sup>112</sup>

F.Allport określił siedem obszarów kształtujących wyrazy mimiczne: brwi, czoło, nos, usta, broda, dolna szczęka, szczelina ust. Zwracając uwagę na te części twarzy, można odczytać sześć podstawowych grup emocji:

1. radość, szczęście, miłość,
2. zaskoczenie i zdziwienie,
3. cierpienie i strach,
4. niesmak, wstręt,
5. gniew, zaciętość, wściekłość
6. potępienie, pogardę, lekceważenie.<sup>113</sup>

P.Ekman<sup>114</sup> uważa, że najmniej pomyłek w określaniu emocji na podstawie mimiki popełniamy w odniesieniu do siedmiu rodzajów ekspresji, na które składają się: radość (szczęście), smutek, zdziwienie, strach, złość, odraza (wstręt) oraz ciekawość (zainteresowanie). Te podstawowe ekspresje przyjęto za uniwersalne i wrodzone. Występują u każdego człowieka na całym świecie, rozpoznawane są w jednakowym stopniu we wszystkich kulturach. Wszystkie siedem rodzajów mimicznych wyrazów emocji podstawowych obejmuje konfigurację całej twarzy, choć sporo informacji przynoszą same usta i brwi. Pozostałe ekspresje mimiczne uważane są za wyuczone i zależne od kultury.

Oto krótka charakterystyka niektórych z nich.

Radość to uczucie zadowolenia i satysfakcji. Twarz osoby będącej pod wpływem tego uczucia przybierze następujący wyraz: kąciki ust uniosą się do góry, a wokół nich powstaną zmarszczki, jej oczy będą przymrużone, a szczęki lekko rozchylone.

Oczywiste przeciwieństwo radości stanowi smutek. Smutek pojawia się wtedy, gdy w czymś się nam nie powodzi, ale także wtedy, kiedy pozornie wszystko jest w porządku, lecz otaczająca rzeczywistość nie daje nam zadowolenia, nie wystarcza. Uniesione są wówczas wewnętrzne końce brwi, pojawiają się trójkątne zmarszczki poniżej powiek, opadnięte kąciki ust. Smutek jest bardzo ciężką ekspresją „do podrobienia”. Mięśnie oczu i brwi trudno poddają się naszej kontroli, dlatego tak trudno nimi sterować. Specjaliści nazywają je wiarygodnymi mięśniami twarzy.

---

<sup>111</sup> J.Siuta (red.), Słownik psychologii. Kraków 2005.

<sup>112</sup> A.Bierach, Komunikacja niewerbalna. Sztuka czytania z twarzy, Wrocław 1994.

<sup>113</sup> zob. K.Łęcki, A.Szóstak, Komunikacja interpersonalna w pracy socjalnej, Katowice 1999.

<sup>114</sup> P.Ekman, R.J., Davidson, Natura emocji...op.cit.



Trzecią ekspresją jest złość. Pojawia się wtedy, gdy zostaje zablokowane jakieś dążenie lub następuje zmiana poczucia kontroli (czyli tak zwana bezsilna złość). Wyraz twarzy, jaki przybieramy, gdy jesteśmy zli, to opuszczone i ściągnięte brwi oraz pionowe zmarszczki pomiędzy nimi, napięte powieki i przymrużone oczy, ściągnięte wargi, a także rozchylone nozdrza.

Strach to emocja odzwierciedlająca stan zagrożenia, uczucie niepokoju odczuwane w niebezpiecznej sytuacji lub jej wspomnienie.<sup>115</sup> Charakteryzuje się podniesionymi brwiami, zmarszczkami w centrum czoła, uniesione są górne powieki, otwarte usta, wargi wygięte w tył.

Przedstawione tutaj cztery z siedmiu podstawowych gestów mimicznych to wyrazy twarzy, które będą niosły ze sobą komunikat zrozumiały dla większości ludzi, niezależnie od ich pochodzenia.

P. Ekman wykazał istnienie ponadkulturowej uniwersalności wzorców ekspresji niektórych emocji. Zakładał w związku z tym, że właśnie takie emocje jak strach, złość, smutek, radość, wstręt i zaskoczenie należy traktować, jako podstawowe. Tworząc swoją klasyfikację bazował on na obserwacjach dokonanych w toku badań nad ekspresją mimiczną twarzy. Na ich podstawie wnioskował, że emocje podstawowe są doświadczane i rozpoznawane przez wszystkich ludzi, niezależnie od kultury, w jakiej żyją. Ekman uważał, że „każda z podstawowych emocji ma w różnych kulturach przypisany sobie identyczny wyraz mimiczny, niemniej jednak wyrażanie w ten sposób emocji może się nieco różnić. Odpowiedzialne są za to przynajmniej dwa czynniki. Po pierwsze to, co uruchamia owe emocje. Po drugie, w każdej kulturze istnieją pewne konwenanse czy umowy społeczne, które określają, w jakim stopniu dany wyraz mimiczny winien być kontrolowany.”<sup>116</sup> Pozostałe emocje potraktował, jako mieszankę różniących się jakościowo emocji podstawowych. Ekspresja tych emocji nie ma charakteru uniwersalnego, gdyż pozostaje pod wpływem czynników kulturowych, znamienne dla danej społeczności.

Emocje wyrażane przez rodziców są ważnym interpersonalnym regulatorem społeczno-emocjonalnego rozwoju dziecka. Rodzice pokazują dziecku, jaka jest emocjonalna wartość i intensywność poszczególnych doświadczeń i jak można modelować emocje stosownie do sytuacji. Ekspresja emocjonalna dotyczy wyrażania pozytywnych i negatywnych emocji. Z badań wynika, że wyrażanie negatywnych emocji przez matki ma ścisły związek z niską społeczno-emocjonalną kompetencją dzieci oraz z wyrażaniem przez nie negatywnych emocji. Ekspresja emocjonalna matki pozwala dziecku na lepsze zrozumienie własnych stanów.

Psychologia zajmuje się także pozajęzykowymi sposobami manifestowania uczuć. Wyrażanie emocji poprzez język nie dokonuje się bowiem w izolacji, bez współdziałania z innymi systemami. Współwystępuje z wykorzystaniem kodów semiotycznych, przede wszystkim kinestetycznego kodu mimiki i gestów oraz kodów prozodycznych związanych z różnymi zjawiskami głosowymi, takimi jak śmiech, płacz, tempo mówienia, wysokość i siła głosu.<sup>117</sup>

---

<sup>115</sup> N.Sillami, op.cit.

<sup>116</sup> za: W.Domachowski, Przewodnik po psychologii społecznej, Warszawa 2004, s. 97.

<sup>117</sup> A.Grzesiuk, Składnia wypowiedzi emocjonalnych, Lublin 1995, s.16.

W przeciwieństwie do zachowania werbalnego, które ma swój początek i koniec, komunikat niewerbalny wysyłany jest ciągle. Dzieci (podobnie jak dorośli) przez cały czas przekazują pewne treści za pomocą języka ciała i wyrazu twarzy, niezależnie od tego, czy mają tego świadomość czy nie. Świadomość istnienia zasad niewerbalnego zachowania mieści się w emocjonalnej części mózgu i jest poza zasięgiem rozumienia poznawczego, choć – gdy dostrzeżemy znaczenie tego sposobu przekazywania emocji – możemy go analizować. Zrozumienie wagi komunikacji niewerbalnej pomoże dzieciom rozwinąć umiejętności przywódcze, zachowanie asertywne i empatię wobec problemów i potrzeb innych.<sup>118</sup>

Umiejętność rozmawiania o uczuciach i wsłuchiwanie się w uczucia innych jest bardzo ważna. Jednak przekaz werbalny (środki językowe – leksykalne i gramatyczne – wyrażają treści intelektualne, wyrażanie uczuć nie jest ich funkcją podstawową, ani prymarną) stanowi niewielką część komunikacji emocjonalnej. Dopiero w określonych warunkach środki językowe nabywają zdolność wyrażania różnych odcieni uczuciowego zaangażowania mówiącego. Przy pozajęzykowym wyrażaniu emocji ruchy, mimika, procesy fizjologiczne przejawiające się na zewnątrz, jako blednięcie, zaczerwienienie się, gwałtowna gestykulacja itp., czyli całe indywidualne zachowanie, będące wyrazem stanu uczuciowego, jest odbierane przez obserwatora jako szczególne, „nienormalne”, jako naruszenie ustalonej normy zachowania. Dla odbiorcy jego niezwykłość jest sygnałem stanu odbieranej osoby.<sup>119</sup>

S.Nowicki i M.Duke<sup>120</sup> zauważyli, że problemy z komunikacją niewerbalną często przeszkadzają w społecznych interakcjach dziecka bardziej niż to, co wyraża słowami. Wymienili sześć sfer komunikacji niewerbalnej, z którymi często dzieci sobie nie radzą, postrzegane są jako inne i niejednokrotnie odrzucane przez otoczenie:

1. różnice w wymowie i rytmie wypowiedzi (często związane z zamieszkiwaniem różnych dzielnic kraju)
2. dystans w kontakcie interpersonalnym (za bliska lub zbyt daleka odległość rozmówców)
3. gesty i postawy (szczególny sposób wyrażania przez dzieci emocjonalnej zawartości wypowiedzianych słów)
4. kontakt wzrokowy (stanowi od 30 do 60 % czasu podczas rozmowy)
5. dźwięk mowy (emocje wyrażane przez tzw. „parajęzyk”, „język zastępczy” – pochrząkiwanie, wydawanie nieartykułowanych dźwięków)
6. wygląd zewnętrzny (zwłaszcza u dzieci jest sposobem przekazywania informacji o statusie społecznym).

Wszystko to ma wpływ na odbiór i funkcjonowanie dziecka z innymi partnerami w różnych sytuacjach międzyosobowych.

Ekspresja emocjonalna wyrażana może być również w wypowiedziach. Termin „uczucie” jest używane przez językoznawców zamiennie z terminem „emocja”. Dla językoznawców emocja to: „silne wzruszenie, podniecenie, silne uczucie, np. gniewu, strachu, wstydu, radości, żalu itp.” Uczucie natomiast definiowane jest jako: „przeżycie

---

<sup>118</sup> L.E.Shapiro, op.cit. s. 235.

<sup>119</sup> A.Grzesiuk, op.cit. s. 23.

<sup>120</sup> zob. L.E.Shapiro, op.cit. s. 235-237.

psychiczne, którego istotą jest ustosunkowanie się do aktualnie lub dawniej działających bodźców, tj. przedmiotów, innych ludzi, samego siebie, własnego działania, i tym podobna emocja.”<sup>121</sup>

Problematykę uzewnętrzniania uczuć w wypowiedziach językowych rozpatrywano, biorąc pod uwagę następujące kwestie:

- „czy uzewnętrznianie przeżyć emocjonalnych dokonuje się świadomie, czy też bez udziału świadomości nadawcy;
- czy treść przeżyć wewnętrznych zawiera się w wartości znaczeniowej wypowiedzi, czy pozostaje poza jej wartością;
- czy treść tych przeżyć jest cechą obligatoryjną, czy też fakultatywną wypowiedzi.”<sup>122</sup>

Jednoczesne uwzględnienie wyżej wymienionych czynników pozwala wyodrębnić sposoby ich okazywania.

S.Grabias<sup>123</sup> wyodrębnił trzy podstawowe sposoby uzewnętrzniania emocji w wypowiedziach i dokonał ich klasyfikacji:

1. emocje mogą się przejawiać za pomocą środków pozajęzykowych, takich jak: natężenie głosu, tempo mówienia, mimika, gesty, śmiech, płacz. Przejawianie się emocji nadawcy jest procesem nieuświadomionym, treść wypowiedzi zaś może w ogóle nie dotyczyć przeżyć mówiącego. Na podstawie zewnętrznych przejawów uczuć odbiorca wyciąga wnioski na temat aktualnego stanu psychicznego nadawcy;
2. stany emocjonalne mogą być komunikowane za pomocą predykatów nazywających uczucia, np. nienawidzę go, cieszę się. Komunikowanie jest jawnym uzewnętrznieniem przeżyć, zawartym w wypowiedzi *explicite* (wprost);
3. mogą wreszcie być wyrażone za pomocą środków językowych. Akceptacja lub dezaprobatą dla rzeczywistości zawarta jest wprost w wypowiedzi nadawcy, np. jak mogłaś tak zostawić małego, jak mogłaś? Emocjonalność będąca wynikiem procesu wyrażania jest fakultatywną (ponadplanową) cechą wypowiedzi językowych.

Komunikowaniu uczuć służą:

1. rzeczowniki abstrakcyjne, np. miłość, gniew, rozpacz, nienawiść. Nazwy te są wyrazami specyficznymi, funkcjonują na zasadzie odsyłania do wydarzeń, które kojarzą się z określonymi stanami i najczęściej bywają przyczynami lub skutkami tych stanów;
2. czasowniki, np. cieszyć się, radować się, tęsknić, przy czym jedno z nich nazywają uczucia, którym podlega dany człowiek, np. martwić się, cieszyć się, a inne mówią o wywieraniu wpływu na uczucie drugiego człowieka, np. (z)martwić kogoś, (u)cieszyć kogoś;
3. przymiotniki, np. radosny, smutny oraz imiesłowy przymiotnikowe najczęściej zadiektywizowane, np. zmartwiony;

---

<sup>121</sup> W.Doroszewski (red.), Słownik języka polskiego, Warszawa 1960, T.2, s. 724, Warszawa 1967, T.9, s.464 i 465.

<sup>122</sup> U.Kopec, Rozwój słownictwa nazywającego uczucia w języku dzieci i młodzieży, Rzeszów 2000, s.22-23.

<sup>123</sup> zob. S.Grabias, O ekspresywności języka. Ekspresja a słowotwórstwo, Lublin 1981.

4. przysłowki – rozpaczliwie (płakać), gniewnie (mówić);
5. nazwy wielowyrazowe (wieloczłonowe), np. wyrzuty sumienia, spokój wewnętrzny, radość z cudzego nieszczęścia;
6. skupienia nierozdzielne – formalnie dwuczłonowe konstrukcje peryfrastyczne, w których członem obligatoryjnym jest leksem uczucie (poczucie), drugi zaś – najczęściej rzeczownik w dopełniaczu – dookreśla rodzaj uczucia, np. poczucie winy, wstydu;
7. związki frazeologiczne, wśród których można wyróżnić: idiomy, np. „być wniebowziętym”, „być w siódmym niebie”, połączenia frazeologiczne, np. „oczy stają w ślup” oraz porównania frazeologiczne, np. „stanać jak wryty”, „stanać jak ślup soli”(związki frazeologiczne nazywają objawy uczuć, są zespolone z uczuciem, dlatego niektórzy badacze traktują je jak nazwy uczuć, gdyż powodują je te same przyczyny, które wywołują uczucia).<sup>124</sup>

Zauważyć więc można, że wyrażenia językowe, stosowane do nazywania objawów uczuć przybierają różne postacie. Wynika to z faktu, że „to samo uczucie przybiera zespół różnych objawów, a pewien objaw zewnętrzny może być charakterystyczny dla różnych stanów uczuciowych lub też innych stanów fizjologicznych.”<sup>125</sup>

W literaturze przedmiotu istnieje pogląd dotyczący tego, że zarówno rozwój ekspresji emocjonalnej, jak i adekwatny sposób wyrażania emocji związane są z dojrzewaniem poznawczym i nabywaniem doświadczeń społecznych. Ponadto charakter wyrażanych emocji zależy od wzorów, jakie uzyskało się w domu.<sup>126</sup> Rodzaj mimicznego wyrazu twarzy nie musi odzwierciedlać konkretnej emocji. Z wiekiem dziecko uczy się manipulowania takimi reakcjami. Zauważa i zaczyna sobie uświadamiać, że różne sytuacje mogą wywoływać tę samą emocję.

W trakcie rozwoju emocjonalnego pojawia się także poczucie samokontroli, które ma istotne znaczenie w relacjach interpersonalnych. Dziecko uczy się reagować w określony sposób, bowiem widzi, jak na tę reakcję odpowiadają inne osoby interakcji. Otoczenie społeczne ma duże oddziaływanie na emocje – ułatwia, hamuje i ukierunkowuje ich wyrażanie.<sup>127</sup>

Rozwój emocjonalny dziecka kształtowany jest także przez jego indywidualne doświadczenia, np. przez nagradzanie i karanie za ujawnione reakcje emocjonalne. U starszych przedszkolaków dochodzi także do socjalizacji ekspresji emocji - dzieci uczą się, które emocje można wyrażać, przy jakich okazjach i nabierają zdolności do wyrażania emocji własnym zachowaniem.

W okresie przedszkolnym następuje duży postęp uspołeczniania dzieci. Uczą się one przystosowywać do innych, podporządkowują się normom i aktywnie uczestniczą w życiu grupy. Rozwijają się u nich poczucie odpowiedzialności i wzrasta samodzielność. Emocje są w tym okresie podstawowym składnikiem doświadczania innych, ustalania wspólnych znaczeń i kształcenia empatii. Dzieci 6-letnie zaczynają już rozumieć, że

<sup>124</sup> U.Kopec, op.cit.

<sup>125</sup> ibidem, s. 26.

<sup>126</sup> I.Kosiarska, Zaburzenia emocjonalne u dzieci w młodszym wieku szkolnym, Lublin 2007.

<sup>127</sup> P.Ekman, R.J.Davidson, op.cit.

różne osoby mają różne cele, które czasem są ze sobą sprzeczne i wtedy mogą uczyć się maskowania emocji. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym są już w miarę stabilne emocjonalnie – potrafią panować nad ekspresją emocjonalną. Nabywają coraz większej łatwości w wyrażaniu własnych stanów emocjonalnych - ekspresja emocjonalna ma charakter spontaniczny. Pojawiają się próby dostosowywania emocji do sytuacji. Emocje w tym wieku są zaczynają być bardziej dojrzałe, występuje większa giętkość emocjonalna oraz większe zróżnicowanie stanów emocjonalnych. Dają już tutaj o sobie znać stereotypy kulturowe - chłopcy częściej przejawiają ekspresje takich emocji jak złość czy gniew. Starają się ukrywać strach. Dziewczynki starają się z kolei ukrywać złości i hamować zachowania agresywne.<sup>128</sup>

Dzieci w okresie wczesnoszkolnym stają się osobami bardziej stabilnymi emocjonalnie, zrównoważonymi, mniej gwałtownymi i żywiołowymi. Zauważyć można u nich istotne zmiany ekspresji emocji, takie jak uczenie się nowych, ograniczanie zakresu ekspresji czy wzrost świadomości kontroli ekspresji. Są to niewątpliwie przejawy początków i permanentnego rozwoju socjalizacji ekspresji emocji.

#### **2.4. CZYNNIKI DETERMINUJĄCE SPOSOBY REAGOWANIA EMOCJONALNEGO**

W wyniku dojrzewania i postępującego procesu socjalizacji następuje rozwój emocjonalny jednostki. Poszczególne odmienne jakościowo stany emocjonalne ujawniają się na różnym etapie życia dziecka. W wieku około trzech lat można dostrzec pełen repertuar przejawianych przez nie emocji, natomiast w dalszym ciągu, wraz z poszerzaniem się świata społecznego dziecka i doświadczaniem przełomowych w jego życiu wydarzeń, takich jak na przykład rozpoczęcie nauki szkolnej, ulegają zmianie okoliczności i czynniki generujące poszczególne emocje. Obserwując proces rozwoju reakcji emocjonalnych, sytuacje, w jakich dochodzi do ich kształtowania i ujawniania oraz co dzieje się w innych obszarach rozwoju, można wnioskować, iż emocje dziecka są odpowiedzią na jego rozumienie świata i siebie.<sup>129</sup>

Istnieje wiele czynników wpływających na dziecko i pomagających przewidzieć jego zachowania. Znaczenie ma odziedziczone po rodzicach wyposażenie genetyczne. Zapoczątkowane przez G.Mendla badania nad zasadami dziedziczenia przyczyniły się do prowadzenia przez badaczy wielu eksperymentów na temat wpływu czynników genetycznych na obserwowane u dzieci trudności emocjonalne i zaburzenia zachowania.<sup>130</sup>

Ważnym czynnikiem, wpływającym na postrzeganie własnych stanów emocjonalnych i adekwatnego ich wyrażania jest niewątpliwie proces dojrzewania. „Rozwój intelektualny dzieci wpływa na ich zdolność dostrzegania znaczeń uprzednio niezauważanych, koncentrowania uwagi przez dłuższy czas na jednym bodźcu oraz

---

<sup>128</sup> zob. B.Harwas-Napierała, J.Trempała, Psychologia rozwoju człowieka, op.cit.

<sup>129</sup> W.Łosiak, op. cit.

<sup>130</sup>J.Elliott, M.Place, Dzieci i młodzież w kłopotcie. Poradnik nie tylko dla psychologów, Warszawa 2003.

skupiania uczuć na jednym przedmiocie. Rozwój wyobraźni i rozumienia oraz wzrost zdolności zapamiętywania i przewidywania ma podobny wpływ na reakcje emocjonalne dziecka.”<sup>131</sup> W związku z tym dziecko spostrzega szerszy zakres bodźców generujących emocje, staje się zatem wrażliwsze na ich odbiór.

Złożone procesy chemiczne „kontrolują wszystkie układy organizmu i mogą zmieniać emocje i zachowania.”<sup>132</sup> Rozwój gruczołów wydzielania wewnętrznego ma swój udział w kształtowaniu dojrzałych reakcji emocjonalnych. Na przykład w przypadku nadnerczy, w dużym stopniu odpowiedzialnej za rozwój emocji, zaobserwowano, że pomiędzy szybkim wzrostem tych gruczołów do 5. r.ż. i od 11. r.ż. następuje znaczne spowolnienie tego procesu. Między 5. a 11. rokiem życia hormon adrenaliny jest wytwarzany w niewielkich ilościach, co ma wyraźny wpływ na stan emocjonalny dziecka.<sup>133</sup>

Drugim ważnym czynnikiem oddziałującym na sposoby reagowania emocjonalnego są procesy uczenia się. E.B.Hurlock podaje pięć metod uczenia się, przy których udziale przebiega rozwój emocjonalny dziecka. Metoda prób i błędów jest najbardziej charakterystycznym typem uczenia się w okresie wczesnego dzieciństwa. Dzieci w efekcie swego funkcjonowania w otoczeniu postrzegają swoje reakcje w kategoriach dla nich korzystnych bądź nie. Na drodze przypadkowych prób i błędów uczą się wyrażać swoje emocje w takich formach zewnętrznych, które dają im najwięcej satysfakcji, natomiast unikają tych, które owej satysfakcji im nie gwarantują. Uczenie się przez naśladowanie polega na obserwacji przez dziecko sposobów reakcji emocjonalnych w określonych okolicznościach u innych osób, a następnie powielanie tych przejawów w podobnych sytuacjach. Na przykład, gdy dziecko rozżłości się na nauczyciela, od którego otrzymało naganę, jego zachowanie może stać się wzorcem do naśladowania dla innych dzieci obserwujących daną sytuację, które w zbliżonych okolicznościach zareagują podobnie. Metodą różniącą się tylko w niewielkim stopniu od opisanej powyżej jest uczenie się przez identyfikację. Dziecko również powiela reakcje emocjonalne, jako odpowiedź na podobne środowisko bodźcowe. Jednak w przypadku identyfikacji dzieci naśladowują wyłącznie te osoby, z którymi są silnie związane emocjonalnie, i które wzbudzają w nich podziw, a motywacja do kopiowania tej konkretnej osoby jest silniejsza od motywacji do naśladowania osoby przypadkowej. Warunkowanie jest metodą, w wyniku której przedmioty i sytuacje, które uprzednio nie wywoływały reakcji emocjonalnych, później je wywołują jako efekt uczenia się przez kojarzenie. Warunkowaniu podlega nie reakcja, lecz bodziec, który ją wzbudza. Metoda ta jest łatwo stosowana we wczesnych latach życia dziecka, ze względu na niski poziom rozwoju zdolności rozumowania i brakiem doświadczenia powodującym niemożność dokonania krytycznej analizy aktualnej sytuacji. Trening natomiast polega na uczeniu się pod kierunkiem bądź nadzorem. Również odnosi się do warunkowania reakcji emocjonalnych. Gdy dzieci doświadczają określonej emocji, uczą się aprobowanego sposobu reagowania. Poprzez ćwiczenie dzieci stymulowane są do reagowania na emocje wywołujące w nich reakcje pozytywne, natomiast zniechęcane są do reagowania na

---

<sup>131</sup> E.B.Hurlock, op. cit., s. 375.

<sup>132</sup> J.Elliott, M.Place, op. cit., s. 7.

<sup>133</sup> E.B.Hurlock, op. cit.

bodźce negatywne. Pozytywną cechą nabywania określonych reakcji poprzez stosowanie różnych metod uczenia się jest możliwość kontrolowania treści przyswajanej kompetencji. Może ona polegać na badaniu środowiska pod kątem występowania w nim odpowiednich wzorców, czy zapewnieniu fachowej pomocy w celu wyeliminowania niepożądanych sposobów reakcji. Kontrola sposobów uczenia się pełni także funkcję prewencyjną. W przypadku przyswojenia przez dziecko niepożądanych zachowań, które przeistoczą się w reakcję nawykową, wszelkie próby jej zmiany wraz z wiekiem dziecka będą napotykały na coraz większy opór.<sup>134</sup>

Niewątpliwie znaczącym elementem w kształtowaniu się pojmowania reguł emocji przez dzieci i umiejętności ich okazywania jest środowisko rodzinne. Dziecko obserwuje rodziców, ich zachowania emocjonalne w określonych sytuacjach, przez co stanowią oni dla niego źródło wiedzy na temat sposobu okazywania emocji. Życie rodzinne ukazuje całą gamę okoliczności, w jakich okazuje się emocje oraz sposoby działania podejmowanego w celu poradzenia sobie z tymi sytuacjami.

Również określone typy przywiązania wyróżnione przez M.Ainsworth decydują o określonych sposobach reaktywności, które są charakterystyczne także dla późniejszych okresów życia jednostki. Przywiązanie jest określane mianem „więzi emocjonalnej, tj. takiego związku, w którym dzieci doświadczają najsilniejszych przeżyć emocjonalnych we wczesnych etapach rozwoju. A sposób przekazywania tych doświadczeń przez rodziców i to, jak reagują oni na dziecięce oznaki uczuć, ma decydujący wpływ na przebieg dalszego rozwoju.”<sup>135</sup> Dzieci wychowywane przez wrażliwych rodziców, którzy jednocześnie tworzą sytuację sprzyjającą bezpieczeństwu przywiązania, często opracowują odmienne strategie regulacji emocjonalnej niż te, które miały rodziców niewrażliwych na dziecięce wyrazy emocji, co skutkowało brakiem poczucia bezpieczeństwa. Badania M.Ainsworth ujawniły nie tylko „prawidłowości w reagowaniu emocjonalnym małych dzieci, ale dały także podstawę do sformułowania wniosków dotyczących różnic indywidualnych ze względu na stałość obserwowanych zachowań.”<sup>136</sup> Jednym z wyróżnionych przez badaczkę stylów był bezpieczny wzorzec przywiązania. Dzieci na odejście matki reagowały silnymi negatywnymi emocjami, ale po jej powrocie manifestowały silne pozytywne emocje i dążyły do kontaktu z nią. Został on uznany za najbardziej korzystny i sprzyjający dalszemu rozwojowi. Dzieci wychowywane zgodnie z bezpiecznym stylem przywiązania uczą się, że okazywanie emocji zarówno pozytywnych, jak i negatywnych jest przez ich rodziców akceptowane, dlatego swobodnie okazują je w sposób bezpośredni i otwarty. Nie wahają się zatem okazywać reakcji niepokoju, wiedzą bowiem, że wywołają one ze strony rodziców niezbędną pomoc. Dzieci te także reagują na szeroki wachlarz emocji u innych osób. Dwa pozostałe wzorce przywiązania rokują gorszym poziomem przystosowania w późniejszych okresach. Dzieci, które w eksperymencie M.Ainsworth nie reagowały na rozłąkę negatywnymi emocjami, ale też nie dążyły do kontaktu z matką po jej powrocie, określono, jako reprezentujące unikający wzorzec przywiązania. Wychowywane pod dyktando tego stylu dzieci często spotykają się z odrzuceniem swych emocji przez

---

<sup>134</sup> ibidem

<sup>135</sup> zob. H.R.Schaffer, op.cit., s. 167.

<sup>136</sup> W.Łosiak, op. cit. s. 170.

otoczenie, w szczególności tych negatywnych. Wynikiem braku wrażliwości rodziców na emocjonalną stronę natury dziecka jest tłumienie przez nie wszelkich oznak emocjonalności. Dzieci nie okazują swych emocji obawiając się odrzucenia bądź zignorowania. Ambiwalentny wzorzec przywiązania charakteryzuje dzieci, które reagowały negatywnymi emocjami na rozłąkę z matką, a po jej powrocie obserwowano u nich gniew i zachowania agresywne. W przypadku tych dzieci, najbliższe otoczenie reaguje w sposób niespójny na okazywane przez nie emocje, dlatego ich zachowania są nieprzewidywalne. W efekcie opracowały one strategię przesadnego wyrażania emocji, zwłaszcza, jeśli chodzi o emocje negatywne, które zwykle przyciągają większą uwagę innych osób.<sup>137</sup> Różne typy przywiązania wiążą się z odmiennymi sygnałami przekazywanymi dzieciom odnośnie stosowności ich zachowań emocjonalnych. Doświadczenia związane ze środowiskiem rodzinnym są następnie uogólniane i znajdują swe zastosowanie w innych rodzajach relacji. Efektem tego typu doświadczeń jest wykształcenie charakterystycznego dla danej jednostki stylu uczuciowego.

Z różnymi sposobami reagowania emocjonalnego powiązany jest także temperament dziecka. „Trudno stwierdzić, czy można tę kwestię rozpatrywać w oddzieleniu od wpływów genetycznych, wiadomo jednak, że niektóre dzieci wydają się spokojnie znosić przeciwności losu, podczas gdy inne, źle reagują na każdą zmianę. Występowanie tej cechy jest szczególnie zaskakujące wtedy, gdy nie wykazuje jej żadne z rodziców.”<sup>138</sup> W rodzinach, w których przejawiane przez dziecko schematy zachowań dotąd nie występowały, reakcje dziecka, cechującego się odmiennym temperamentem wywołują wśród ich członków dezaprobatę. H.H.Goldsmith i J.Campos opracowali koncepcję temperamentu dziecięcego, która dotyczy wyłącznie emocji. Sugerują oni istnienie „różnicowania w reagowaniu dla każdej z podstawowych emocji: strachu, złości, smutku, wstrętu, niezadowolenia, przyjemności, radości, zaskoczenia i zaciekawienia. Biorąc pod uwagę, że każda z tych emocji przejawia się w zachowaniu, mimice, głosie czy ruchach, możliwe jest ich zdaniem uchwycenie różnic indywidualnych w czasowych i energetycznych aspektach tych form aktywności, składające się na sposób reagowania w zakresie poszczególnych emocji.”<sup>139</sup> Oznacza to, że dzieci mogą wykazywać tendencję do nadmiernego czy obniżonego reagowania emocjonalnego, dotyczącego wszystkich emocji o walencji negatywnej czy pozytywnej. Ich reakcje mogą być także zróżnicowane w obrębie jakościowo różnych emocji negatywnych, jak również emocji pozytywnych. Dzieci mogą nadmiernie reagować tylko jedną emocją, np. tylko strachem, bądź kilkoma, np. strachem, gniewem, radością, zaciekawieniem.

Sposób emocjonalnej ekspresji wiąże się z temperamentem, ale także z psychicznymi właściwościami i wzorami istniejącymi w danej kulturze. Wzory, jakie akceptujemy, dostosowujemy do konkretnej sytuacji, a zależnie od jej oceny, wyrażamy uczucia swobodnie lub tłumimy je. Oczywiście zależy to także od rodzaju uczucia, chętniej bowiem uzewnętrzniamy uczucia, które mogą dobrze o nas świadczyć, a

---

<sup>137</sup> ibidem

<sup>138</sup> J.Elliott, M.Place, op. cit., s. 8.

<sup>139</sup> W.Łosiak, op. cit., s. 185.



skrywamy te, które mogłyby „obnażyć” nasz prawdziwy stosunek do innej osoby czy zjawiska, jeżeli jest on negatywny.

W zakresie reagowania emocjonalnego można zaobserwować różnice związane z płcią. Oznacza to, że płeć także determinuje odmienne sposoby reakcji emocjonalnych, charakterystycznych dla chłopców i dziewcząt. Należy tu jednak podkreślić, że różnice w zachowaniu wynikające z różnic płci są rezultatem oddziaływania na jednostki procesów biologicznych i kulturowych. Sposób oddziaływania otoczenia społecznego na dziewczynki i chłopców jest odmienny prawie od momentu narodzin. W każdej kulturze funkcjonują określone standardy, wymagania i ograniczenia związane z kobiecą i męską rolą społeczną. W rezultacie obserwowane różnice związane z płcią, także w zakresie reagowania emocjonalnego, mogą być równie dobrze efektem procesów biologicznych, jak i kulturowych albo, co najbardziej prawdopodobne, efektem interakcji tych dwóch czynników.

„Jeżeli weźmiemy pod uwagę rozróżnienie czynników wywołujących emocje, doświadczenie emocji oraz jej ekspresję, to największego zróżnicowania pomiędzy kobietami i mężczyznami można oczekiwać w szeroko rozumianej ekspresji, a dokładniej regułach okazywania emocji.”<sup>140</sup> Wskazuje na to wiele wyników przeprowadzonych badań. D.Fisher udowodniła, że kobiety ujawniają łatwiej i częściej takie emocje jak smutek, strach, wstyd i poczucie winy. Zauważyła, iż jest to wynikiem ukształtowanych w procesie socjalizacji i określonych przez rolę społeczną reguł okazywania emocji. C.Saarni w swoich badaniach, których celem było sprawdzenie, na ile dzieci są w stanie maskować negatywne emocje wywołane nieatrakcyjnym podarunkiem, ujawniła, że ukrywanie emocji jest większe u dziewcząt. Również eksperyment T.L.Davisa nawiązywał do porównywania efektu maskowania emocji u dziewcząt i chłopców. W sytuacji otrzymania nieatrakcyjnego podarunku umiejętność ukrywania negatywnych emocji zależała od możliwości dziecka, natomiast w sytuacji gry, kiedy dziecko było nagradzane za skuteczne ukrywanie swojej emocji, zależała od jego motywacji. Wyniki eksperymentu ujawniły, że dziewczęta miały większe możliwości maskowania negatywnych emocji, jak również silniejszą motywację, co świadczy o możliwych różnicach w wychowaniu i kształtowaniu reguł okazywania emocji.<sup>141</sup>

Znajomość czynników, od których zależą reakcje emocjonalne, i które wpływają na funkcjonowanie dziecka w środowisku, pozwala określić, co stanowi podłoże problemów dziecka. Umożliwia zrozumienie dziecka i jego sytuacji. Stanowi podstawę zrozumienia jego zachowania.

Bez wątplenia przedszkolaki na progu szkolnym potrzebują wsparcia ze strony nauczycieli i rodziców, aby rozwiązywać problemy, przeżywać ciężkie i smutne chwile, móc w pełni odczuwać radość, dumę i mieć pozytywną samoocenę. Ważne jest, aby rodzice odeszli od przekonania, że najważniejszy dla dziecka jest jego rozwój poznawczy. Badania potwierdziły, bowiem, że ani wysoki iloraz inteligencji, ani umiejętność czytania, pisanie czy rozległa wiedza nie determinują sukcesu dziecka.

---

<sup>140</sup> ibidem, s. 187.

<sup>141</sup> ibidem

Podstawowe i najważniejsze znaczenie ma inteligencja emocjonalna, której podstawy kształtują się w dzieciństwie.

## 2.5. CHARAKTERYSTYKA TYPOWYCH EMOCJI DZIECIĘCYCH

W każdej społeczności obowiązują określone reguły radzenia sobie z emocjami. Wykształciły się one na przestrzeni wielu lat życia człowieka, jako istoty społecznej. Członkowie należący do danej grupy akceptują je i rozumieją ich zastosowanie. Na owe reguły składają się zbiory jawnych i ukrytych wskazówek, którymi powinni się oni kierować w okazywaniu własnych uczuć. Jak twierdzi H.R.Schaffer przekazanie tych wskazówek dzieciom stanowi jeden z głównych celów socjalizacji. Zasady takie pozwalają wzajemnie przewidywać reakcje ludzi w określonych społecznościach oraz wnioskować, co dane okazanie uczuć oznacza. Dzieci od najwcześniejszych lat muszą uczyć się reguł okazywania emocji zgodnych z aprobowanymi zachowaniami. Nabywają wiedzę na temat odpowiedniego reagowania w zależności od okoliczności. Zaczynają rozumieć, w jakich sytuacjach dopuszczalne jest naturalne okazywanie przeżywanych emocji oraz kiedy należy przejąć nad nimi kontrolę. W miarę dojrzewania dzieci odczuwają potrzebę dostosowania się do oczekiwań społecznych. Unikają tych reakcji, które wiążą się z nieprzychylnymi ocenami otoczenia. Zatem zaczynają kontrolować swoje życie emocjonalne. Są coraz bardziej dojrzałe, w związku z tym w miarę, jak wzrastają ich sposoby wyrażania emocji stają się mniej gwałtowne, choć same emocje wykazują tendencję do dłuższego trwania. Dzieci niezdolne do kontrolowania, regulowania i modyfikowania własnych impulsów traktuje się jako „przykład skrajnej niekompetencji emocjonalnej, gdyż nie udaje im się przejść od kontroli zewnętrznej do wewnętrznej. Przeniesienie kontroli z opiekuna na dziecko jest jednym z głównych zadań rozwojowych, na które przeznaczony jest cały okres dzieciństwa, i którego niemal nigdy nie udaje się w pełni w tym okresie zrealizować.”<sup>142</sup>

W okresie dzieciństwa dzieci opanowują szereg strategii regulowania odczuć emocjonalnych i ich wewnętrznych wyrazów. Im szerszy jest ich zakres i im większą swobodę wykazują dzieci w posługiwaniu się nimi, tym lepiej przystosowują się do środowisk, w których przyszło im funkcjonować. Dzieci w młodszym wieku szkolnym wykazują pełną świadomość tego, w jaki sposób panować nad swoimi emocjami. Zdolności poznawcze umożliwiają im coraz bardziej abstrakcyjne ustosunkowanie się do emocji. Wykazują one zdolność do coraz mniej osobistej refleksji nad nimi. Kształtują się także u nich różne sposoby regulowania emocji u innych ludzi, np. poprzez znalezienie metody złagodzenia gniewu wyrażonego przez kolegę. W takiej sytuacji dziecko samo wpływa na charakter okoliczności, które nie pozostają przecież bez wpływu na jego równowagę emocjonalną. Wytyczenie pewnych wskaźników kompetencji w zakresie regulowania zachowań emocjonalnych, stosowanych przez dzieci w młodszym wieku

---

<sup>142</sup> H.R.Schaffer op.cit., s. 173.

szkolnym, nie oznacza, że od wszystkich dzieci należy oczekiwać takich samych reakcji emocjonalnych na działanie określonych bodźców.

Dzieci wykazują różnice indywidualne, choć można zaobserwować pewne prawidłowości reaktywności charakterystyczne dla tego okresu w odniesieniu do wzbudzania emocji. Fizyczny i psychiczny stan gotowości do działania, jaki pojawia się w wyniku doświadczenia emocji, może być rozładowany na kilka sposobów. To, jaką drogę uwolnienia energii wybierze dziecko, zależy od tego, co go satysfakcjonuje, odpowiada jego potrzebom, jest społecznie aprobowane lub co pomaga uniknąć dezaprobaty osób dla niego znaczących.

E.B.Hurlock ukazuje najbardziej typowe dla dzieci sposoby rozładowania tłumionej energii emocjonalnej. Markotność jest to stan emocjonalny trwający przez dłuższy czas, który jest powodowany tłumioną energią emocjonalną, stale nurtującą dziecko. Kontrola negatywnych emocji powoduje u niego posępnosć, chorowitość, małomówność, zły nastrój, apatyczność czy funkcjonowanie poniżej swoich możliwości. Dziecko traci także zainteresowanie innymi osobami i rzeczami, skupiając jednocześnie uwagę na samym sobie i swoich uczuciach. Energię emocjonalną można rozładować także zastępując reakcję bezpośrednio związaną z daną emocją innym zachowaniem, które spotyka się z większą aprobatą społeczną. Kolejnym sposobem jest mechanizm przemieszczenia, polegający na skierowaniu reakcji na osobę, zwierzę lub przedmiot nie powiązane z bodźcem, który daną emocję wzbudził. Często u dzieci obserwuje się także regresję, czyli powracanie do wcześniejszych lub infantylnych form zachowania. Ostatnim wymienionym przez autorkę sposobem są wybuchy emocjonalne. Polegają one na zbyt gwałtownej reakcji, niewspółmiernej do wywołującego ją bodźca.<sup>143</sup>

Poniżej przedstawiono charakterystykę niektórych, typowych emocji dziecięcych oraz reakcji, które stanowią odpowiedź na wzbudzające je, charakterystyczne dla okresu szkolnego bodźce.

*Strach* jest emocją generowaną, jako „odpowiedź na bezpośrednie, realne, fizyczne zagrożenie.”<sup>144</sup> Wprowadza dany system w pewien stan gotowości do radzenia sobie z problemem wówczas, gdy istnieje jakieś zagrożenie w środowisku, konflikt między naszymi interesami albo brak środków do ich realizacji. Czynnikiem wywołujący strach jest określony. W większości przypadków strach jest uzasadnioną reakcją. Stanowi silny sygnał niebezpieczeństwa, który ma nas mobilizować do ucieczki.

U dzieci w młodszym wieku szkolnym „przeżycia strachu koncentrują się wokół zagrożeń fantastycznych, nadprzyrodzonych lub odległych, ciemności i związanych z nią tworów wyobraźni, śmierci lub skaleczenia, grzmotów i błyskawic, jak również postaci z opowiadań, oglądanych filmów, komiksów i telewizji, przeżywają wiele obaw w związku z własną osobą i swoją pozycją. Obawiają się niepowodzenia, ośmieszenia i odróżniania się od innych.”<sup>145</sup>

Charakterystyczną cechą bodźców wywołujących strach jest ich nagłe pojawienie się uniemożliwiające dziecku szybkie dostosowanie się do zmieniającej się sytuacji. Wraz z dojrzewaniem intelektualnym dziecko staje się coraz bardziej elastyczne i

---

<sup>143</sup> zob. E.B.Hurlock, op. cit.

<sup>144</sup> W.Łosiak, op. cit., s. 53.

<sup>145</sup> E.B.Hurlock, op. cit., s. 381.

znacznie łatwiej dostosowuje się do nowych okoliczności, przez co krąg bodźców wywołujących u dziecka strach wyraźnie się zmniejsza. Dzieci w młodszym wieku szkolnym pod wpływem nacisków społecznych starają się w jak największym stopniu hamować reakcje strachu. Coraz częściej kontrolują swój strach, panują nad reakcjami, a także unikają sytuacji, które ich zdaniem mogą być przerażające. Jeśli znajdują się w sytuacji wyzwalających w nich strach, mogą przejawiać go pośrednio, w ogólnym wyładowaniu ruchowym, przypominającym wybuch złości. Charakterystyczną reakcją jest także chowanie się i wycofywanie, a także udawanie dolegliwości czy zmyślanie chorób. Istnieje wiele czynników różnicujących odczuwane emocje strachu u różnych dzieci w wieku szkolnym. Uzależnione są one od ich indywidualnego rozwoju fizycznego i intelektualnego. Dzieci bardziej zdolne w większym stopniu uświadamiają sobie ryzyko niebezpieczeństwa w określonych sytuacjach, przez co częściej przejawiają obawy w zróżnicowanych kierunkach. Zły stan zdrowia czy zmęczenie powodują, że dzieci są bardziej bojaźliwe i przestraszone w wielu sytuacjach, które przeciętnie nie wzbudzają strachu. Nabyte doświadczenie także ma swój udział we wzbudzaniu u dziecka strachu i jego okazywaniu. Dziecko przebywające wśród osób bojaźliwych przejawia tendencje do podobnych typów zachowań. Jeśli w jego kontaktach społecznych występuje zagrożenie ze strony innych osób, będzie ono również przejawiało strach przed różnymi formami przemocy, czego nie można powiedzieć o dzieciach żyjących w środowiskach niedostarczających im tego typu doświadczeń. Dzieci pozbawione poczucia bezpieczeństwa są bardziej skłonne do przejawiania obaw niż dzieci uczuciowo bezpieczne. Ekstrawertycy, wykazujący silną tendencję do naśladownictwa, przejmują wiele reakcji strachu od innych osób. Dzieci pierwotnie częściej przeżywają strach ze względu na to, że wcześniej doświadczyły nadmiaru uczuć opiekuńczych ze strony rodziców. Przebywające z nimi często młodszymi rodzeństwem poprzez naśladownictwo czy identyfikację może przejąć przejawiane przez nie obawy. Różnice w przejawianiu strachu wynikają także z większej tolerancji okazywania tej emocji przez dziewczynki niż chłopców, którzy dążą do jego tłumienia.<sup>146</sup>

Zbliżoną do strachu emocją jest *lęk*. Należy jednak odróżnić od siebie te dwa stany. W przypadku lęku zagrożenia doświadczanego przez jednostkę nie można powiązać z aktualnie działającym bodźcem. Lęk jest odczuwany, jako nieprzyjemne uczucie i związany ze stanem niepewności. Epstein opisał dwie sytuacje, które obrazowo ujmuje różnice pomiędzy strachem a lękiem. „W pierwszej będącej przykładem doświadczania strachu, chłopiec ucieka przed groźnie szczekającym psem z sąsiedztwa. W drugiej chłopiec idzie ulicą i wie, że za chwilę, za rogiem może spotkać tego psa. Nie wie, czy spotka go czy nie, i czy pies będzie zachowywał się groźnie, więc idzie dalej, ale doświadcza przykrego stanu, który Epstein proponuje określić, jako lęk.”<sup>147</sup> Charakterystyczną cechą lęku jest często jego nieadekwatność lub nieproporcjonalność w stosunku do zaistniałego zagrożenia. Dzieci przeżywające lęk ogarnia obawa, złe przeczucia, od których nie mogą się uwolnić, a także bezradność, gdyż oceniają w ich odczuciu problemową sytuację, w jakiej się znalazły, jako niemożliwą do rozwiązania.

---

<sup>146</sup> ibidem

<sup>147</sup> W.Łosiak, op. cit., s. 54.

Towarzyszący lękowi stan napięcia psychicznego może z czasem przybrać formę uogólnionego stanu. Wówczas dzieci mogą odczuwać lęk w każdej sytuacji, którą będą odbierać, jako potencjalne zagrożenie. Lęki często pojawiają się już u dzieci w młodszym wieku szkolnym, a nasilają się w późniejszych okresach (np. fobia szkolna – lęk nie przed szkołą rozumianą jako całość, ale przed konkretnymi sytuacjami, które mają miejsce w szkole). To, czy później zanikną uzależnione jest w dużej mierze od warunków środowiska, w jakich człowiek będzie wzrastać.

E.B.Hurlock obrazuje okazywanie przez dzieci lęków w dwóch formach. Lęk w jego łagodniejszej postaci może przejawiać się w łatwych do rozpoznania zachowaniach. Wśród nich wyróżnia depresję, nerwowość, drażliwość, wahania nastroju, bezsenność, szybkie wpadanie w złość oraz szczególną wrażliwość na to, co robią i mówią inni. Dzieci lękliwe charakteryzuje brak pewności siebie, który nie ogranicza się wyłącznie do określonych okoliczności, ale przybiera formę ogólną. Są one nieszczęśliwe, gdyż stale odczuwają, iż nie spełniają oczekiwań osób im bliskich czy dla nich znaczących. Lęki mogą przejawiać się u dzieci także w poważniejszej postaci. Wówczas mogą być one skutecznie ukrywane i z tego względu trudne do rozpoznania przez osoby z zewnątrz. Dzieci takie, reakcje ujawniają nieświadomie. Podobnie jak ich otoczenie nie zdają sobie sprawy ze swoich stanów lękowych. Do tego typu sposobów ukrywania lęku należą zachowania hałaśliwe i popisywanie się, które służą dzieciom do przekonania siebie i innych o swoich umiejętnościach. Lęk może wywoływać także u dzieci uczucie znudzenia, zniecierpliwienia. Utrudnia im w ten sposób podjęcie aktywności i zainteresowanie się czymś przez dłuższy czas. Dzieci lękliwe czują się także skrepowane, niepewne zarówno przebywając w samotności, jak i wśród innych ludzi. Wówczas ich lęk przejawia się w postaci odruchów niespecyficznych, nerwowych i zaburzeń mowy. Starają się one również unikać sytuacji zwiastujących zagrożenie, kładąc się wcześniej spać, nawet wtedy, gdy nie są zmęczone, czy też bawiąc się tak intensywnie, że nie mają czasu na rozmyślanie o problemach. Dzieci lękliwe reagują z nieadekwatną do zaistniałej sytuacji intensywnością. Na przykład drobna uwaga krytyczna pod ich adresem może wywołać reakcję silnego gniewu, natomiast złośliwy atak może zostać odebrany niezwykle spokojnie. W sytuacjach, kiedy dziecko przeżywa lęk może ono ujawniać nietypowe dla niego reakcje. Dziecko zwykle uprzejme, serdeczne, może zachowywać się niestosownie czy wręcz wulgarnie. Aby uniknąć, choć na chwilę sytuacji mogących nieść ze sobą potencjalne zagrożenie, dzieci lękliwe posuwają się do nadużywania środków masowego przekazu oraz stają się łase na słodycze. Zbyt często posługują się także mechanizmami obronnymi, na przykład projekcją. Przerzucają winę na innych w nadziei uwolnienia się od nieokreślonego niepokoju spowodowanego poczuciem winy i nieadekwatności.<sup>148</sup>

Ogólna lękliwość ucznia wpływa zazwyczaj negatywnie na jego aktywność poznawczą, uczniów takich bowiem cechuje postawa nadmiernej ostrożności. Blokują to ich zdolności twórcze, jednak zazwyczaj uczniowie lękliwi uczą się pilnie i osiągają zadowalające wyniki w nauce, jakkolwiek poniżej swoich możliwości. U podstaw ich

---

<sup>148</sup> E.B.Hurlock, op. cit.

motywacji do uczenia się leży lęk przed niepowodzeniem.<sup>149</sup> Uczniowie tacy nie są aktywni na zajęciach, obawiając się ośmieszenia i kompromitacji przed innymi dziećmi i nauczycielem. W efekcie nauczyciele nie zdają sobie sprawy z możliwości dziecka, jednocześnie wymagając od niego mniejszego wysiłku.

*Nieśmiałość* jest formą strachu, dla której typowe jest wzbranianie się przed kontaktem z nieznanymi osobami. Nieśmiałość jest to rodzaj pewnej postawy emocjonalnej wykształconej pod wpływem rzeczywistych niepowodzeń, które sprawić mogą, że jednostka zaczyna postępować ostrożnie, oczekując i przewidując trudności na swojej drodze do celu. Jest rodzajem upośledzenia psychicznego. Uniemożliwia prawidłowe funkcjonowanie człowieka w społeczeństwie. Utrudnia ona poznawanie nowych ludzi, zawieranie przyjaźni, przeszkadza w obronie własnych praw oraz wyrażaniu opinii i wartości, sprawia, że inni nie doceniają naszych mocnych stron. Przyczynia się do zakłopotania i nadmiernego przejmowania się swoimi własnymi reakcjami, utrudnia precyzyjne myślenie i skuteczne porozumiewanie się. Być nieśmiałym oznacza bać się ludzi, w szczególności tych, którzy stanowią dla jednostki potencjalne zagrożenie emocjonalne: osób nieznanych z powodu ich nieprzewidywalności, osób posiadających władzę czy osób odmiennej płci.<sup>150</sup> Nieśmiałość pociąga za sobą trudność w kontaktach z innymi osobami z powodu bojaźliwości, ostrożności czy nieufności. Jest obciążona brakiem pewności siebie i wiary we własne siły. Z reguły towarzyszy jej skromność. Dzieci w młodszym wieku szkolnym często doświadczają sytuacji powodujących onieśmienie. Mogą okazywać swoją nieśmiałość w kontaktach z gośćmi w domu czy w szkole w obecności nowego nauczyciela. Przeżywają także onieśmienie, gdy rówieśnicy, rodzice i inne osoby znajdują się wśród audytorium podczas ich występów, recytacji wiersza, śpiewu, przedstawienia szkolnego lub zabawy. Nieśmiałość może przejawiać się w różnych formach. Do najczęstszych symptomów należą rumienienie się, jękanie, powstrzymywanie się od wypowiedzi oraz nerwowe odruchy, np. skubanie ucha lub odzieży, przestępowanie z nogi na nogę, przechylenie głowy na bok oraz bojaźliwe podnoszenie jej i spoglądanie na obcego. Dzieci te starają się pozostać niezauważone i w tym celu ubierają się podobnie jak wszyscy oraz zabierają głos tylko wtedy, gdy ktoś się do nich zwraca.

*Zakłopotanie* podobnie jak nieśmiałość jest formą strachu. Określane jest, jako „stan uświadomienia sobie swego złego położenia.”<sup>151</sup> Wywołuje je niepewność dotycząca tego, w jaki sposób zostanie się ocenionym przez otoczenie. Odczuwanie zakłopotania pojawia się stosunkowo późno w rozwoju dziecka około 5. lub 6. roku życia, gdyż jest związane ze zdolnością rozpoznawania oczekiwań grupy społecznej oraz umiejętnością dokonania oceny własnych możliwości i sprostania tym oczekiwaniom. W miarę jak dzieci dorastają, ich zakłopotanie nasila się. Pamiętają one sytuacje, w których ich zachowanie odbiegało od oczekiwań społecznych. Wspomnienia przeżytych upokorzeń odgrywają kluczową rolę w nasilaniu się zakłopotania. Biorą one udział w

---

<sup>149</sup> I.Obuchowska, *Problemy zachowania uczniów*. [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, K.Kruszewski (red.), Warszawa 2007.

<sup>150</sup> zob. P.G.Zimbardo, *Nieśmiałość. Co to jest? Jak sobie z nią radzić?*, Warszawa 1994.

<sup>151</sup> E.B.Hurlock, *op.cit.*, s. 386.

interpretowaniu obrazu własnego „ja”. Im silniejsze są wspomnienia doświadczonych poniżeń, tym gorszy jest wizerunek własnej osoby i tym bardziej jednostka interpretuje reakcje otoczenia, jako jej nieprzychylnie. Dziecko często wyolbrzymia obawy przed tym, jak będzie ocenione przez innych w przyszłości. Zakłopotanie powoduje u dzieci wzbudzenie poczucia zażenowania i skrępowania, co nie pozostaje bez wpływu na ich zachowanie, a w konsekwencji wywołuje negatywne oceny społeczne. Czasami trudno jest dostrzec różnicę między zakłopotaniem a nieśmiałością, gdyż wiele reakcji charakterystycznych dla tych stanów emocjonalnych jest takich samych. Można tu wymienić zawstydzenie, nerwowe odruchy, jękanie się, a także unikanie sytuacji wzbudzających daną emocję. Tym, co je odróżnia jest to, że dziecko nieśmiałe ogranicza swoją wypowiedź do koniecznego minimum. Dziecko zakłopotane natomiast próbuje wyjaśnić i usprawiedliwić swoje zachowanie. Chce ono w ten sposób rozproszyć nieprzychylnie oceny społeczne, które są przyczyną jego niekorzystnego położenia.

*Zmartwienie*, w przeciwieństwie do rzeczywistego strachu, „nie jest wywołane bezpośrednio jakimś bodźcem ze strony środowiska, lecz stanowi wytwór umysłu dziecka. Powstaje w wyniku wyobrażenia sobie niebezpiecznych sytuacji, które mogłyby się zdarzyć.”<sup>152</sup> Ponieważ główne źródło zmartwienia stanowi wyprzedzanie zdarzeń w wyobraźni, dopiero w młodszym wieku szkolnym te przeżycia stają się zarówno w pełni rozwinięte, jak i stosunkowo częste. Zmartwienia często występują u dzieci, nawet tych bardzo dobrze przystosowanych. Wraz z wiekiem zwiększa się częstotliwość i natężenie zmartwień aż do osiągnięcia przez dziecko dojrzałości płciowej. Dalszy spadek związany jest z rozwojem umysłowym. W miarę jak wzrasta zdolność rozumowania potrafi ono dostrzec nielogiczność swoich zmartwień. Przedmiotem zmartwień dla dzieci w młodszym wieku szkolnym mogą być stosunki rodzinne, koleżeńskie oraz problemy szkolne, które z każdym rokiem odgrywają coraz większą rolę. Zmartwienia związane ze środowiskiem szkolnym mogą być powodowane spóźnieniem się do szkoły, niepowodzeniem w zadaniach testowych, mało satysfakcjonującym świadectwem szkolnym, zagrożeniem nie zdania do następnej klasy, karaniem przez nauczyciela. Wraz z odgrywaniem coraz większej roli grupy rówieśniczej w życiu dziecka, jego zmartwienia koncentrują się wokół spraw związanych z przystosowaniem społecznym, np. w jaki sposób postępować, aby stać się bardziej popularnym. Źródłem zmartwień u dzieci jest także aktualna sytuacja rodzinna, stan zdrowia i bezpieczeństwa członków rodziny oraz charakter relacji między dzieckiem a rodzicami. Sposób wyrażania zmartwienia przez dziecko zależy od typu osobowości. Dzieci o niskim poczuciu własnej wartości wykazują skłonność do zinternalizowania swoich trosk, myślenia o nich i ich wyolbrzymiania. Dzieci czujące się niepewnie i odrzucone wykazują tendencję do opowiadania o swoich troskach, mając nadzieję na zyskanie w ten sposób przychylności, sympatii i akceptacji społecznej. Ekstrawertycy częściej zwierają się ze swoich trosk niż introwertycy. Dobrze przystosowane dzieci powierników swych trosk będą poszukiwały wśród osób im życzliwych. Wraz z wiekiem dzieci zaczynają rozumieć, że wyrażanie zmartwień jest związane z dezaprobatą społeczną i dlatego starają się nie okazywać swojego

---

<sup>152</sup> ibidem, s. 387.

zatrwożenia. Niektóre dzieci jednak rozmyślnie przybierają strapiony wyraz twarzy w celu przyciągnięcia uwagi otoczenia w swoim kierunku.

*Poczucie winy* jest złożoną reakcją emocjonalną, która pojawia się wraz z poczuciem naruszenia pewnych norm postępowania. Może to być związane z naruszeniem norm prawnych (np. kradzieżą cudzej własności), norm moralnych (np. okłamanie rodziców) czy obyczajowych (np. ujawnieniem sekretu, opowiadaniem oszczerstw). Uczucie winy pojawia się u dzieci dopiero wówczas, gdy są one zdolne do oceny swych zachowań w kategorii dobra i zła. Wraz z wiekiem na skutek doświadczeń socjalizacyjnych i emocjonalnych poczucie winy wzmaga się, a udział w tym mają już nie tylko rodzice, ale i inne osoby odgrywające w życiu dziecka znaczącą rolę – rówieśnicy, wychowawcy i nauczyciele.<sup>153</sup> Przeżywaniu poczucia winy zawsze towarzyszy odczucie zła. W przypadku wzbudzenia tej emocji dziecko przeżywa je w swojej świadomości i samodzielnie musi się z nim uporać. H.Schmidt-Możdżeń wymienia dwa sposoby przeżywania winy. Pierwszym z nich jest przeżywanie aktywne, związane z chęcią naprawienia wyrządzonej szkody, poszukiwaniem kary od siebie bądź od innych, drugim – przeżywanie bierne, związane z oskarżaniem samego siebie, często ocenianym przez dorosłych, jako nieadekwatne do zaistniałej sytuacji. Poczucie winy jest uczuciem nieprzyjemnym, któremu towarzyszy apatia, unikanie kontaktu wzrokowego. Dzieci, aby poradzić sobie z tym uczuciem stosują często mechanizmy obronne, np. zaprzeczają, nie przyznają się do winy, przerzucają odpowiedzialność za swoje czyny na kogoś innego.

Innym rodzajem emocji ujawnianym przez dzieci w młodszym wieku szkolnym jest *złość*, którą najtrudniej kontrolować, gdyż jest ona najbardziej uwodzicielska spośród wszystkich emocji negatywnych. Obłudny monolog wewnętrzny, który ją podtrzymuje i napędza, napełnia umysł najbardziej przekonującymi argumentami o potrzebie dania jej upustu. Ciąg gniewnych myśli, który podsycza złość, jest także potencjalnie kluczem do jej stłumienia: poddawanie w wątpliwość i nadwątlanie przekonań rozpalających złość jest najlepszym sposobem na jej opanowanie. Im dłużej trwa rozmyślanie o powodach, które wprawiły jednostkę w złość, tym bardziej usprawiedliwia ona swój stan i odczucia z nim związane, a także zamierzone reakcje. Tego typu rozmyślenia dodatkowo nasilają stan złości. Jednocześnie jednak umożliwiają jednostce spojrzenie na bodźce wywołujące w niej złość z różnych perspektyw, a to z kolei przyczynia się do zmniejszenia intensywności jej odczuwania. Przedstawienie sobie innego obrazu sytuacji wywołującej złość jest jednym z najskuteczniejszych sposobów jej stłumienia. Czynnikiem wywołującym złość jest poczucie zagrożenia. Może ono być powodowane nie tylko bezpośrednią groźbą ataku fizycznego, ale także naruszeniem poczucia godności czy szacunku dla własnej osoby, niesprawiedliwym traktowaniem, obrazą bądź udaremnieniem prób osiągnięcia wyznaczonego celu.<sup>154</sup>

Złość obserwowana jest z dużą częstotliwością wśród typowych zachowań dziecięcych, ponieważ w środowisku dziecka występuje wiele bodźców ją wzbudzających. Ponadto dzieci zaczynają postrzegać reakcje złości, jako środek do

---

<sup>153</sup> H.Schmidt-Możdżeń, *Uczucie winy*, [w:] *Jak sobie radzić...* I.Obuchowska (red.), op.cit.

<sup>154</sup> D.Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, op.cit.



zwrócenia na siebie czyjejś uwagi, a także uzyskania pożądanego obiektu. U dzieci w młodszym wieku szkolnym złość może być wywoływana przez sprzeciwianie się ich zdaniu, przeszkadzanie w wykonywanych czynnościach, ustawiczne wynajdywanie błędów, pouczanie ich, czy porównywanie z innymi rówieśnikami albo rodzeństwem. Dzieci często stawiają sobie cele, które przewyższają ich możliwości. W momencie niemożności ich realizacji wpadają one w złość, którą kierują przeciwko sobie lub osobom, które w ich mniemaniu przyczyniły się do niepowodzenia. Dzieci złością się także wówczas, gdy w swym otoczeniu dostrzegają przejawy niesprawiedliwości, kiedy czują, że one same bądź ich przyjaciele zostają niesłusznie karceni. Złość wzbudzają w nich także sytuacje, w których odczuwają, że są lekceważone, ignorowane lub ośmieszane przez inne dzieci. Częstotliwość i intensywność napadów złości są zróżnicowane wśród dzieci. Niektóre z nich są bardziej podatne na działanie bodźców generujących tę emocję. Również podatność na te same bodźce wywołujące złość może być różna u tego samego dziecka w zależności od potrzeb, których realizacja zostaje zatrzymana, stanu fizycznego, emocjonalnego oraz sytuacji, w której dany bodziec zadziałał.<sup>155</sup>

Reakcje dzieci mogą być bardzo różne. E.B.Hurlock dzieli je na dwie zasadnicze grupy: reakcje impulsywne i reakcje hamowane. Reakcje impulsywne określa się mianem agresji. Mogą one przybierać formę reakcji fizycznych lub słownych o różnym stopniu intensywności. Reakcje impulsywne są bardziej powszechne wśród dziecięcych zachowań niż reakcje hamowane. Pojawiają się one wcześniej w życiu dziecka, są przykre dla otoczenia i spotykają się z powszechną dezaprobatą. Większość reakcji impulsywnych ma charakter ekstrapunitivny, co oznacza, że są one skierowane przeciwko innym ludziom. Niekiedy przybierają one postać intrapunitivną. Wówczas dzieci kierują złość przeciwko sobie. Reakcje hamowane są przez dzieci opanowywane lub ukrywane. Zachowanie takie jest określane mianem impunitivnego. Mogą one wyrażać się w formie zamknięcia się w sobie w celu uniknięcia sytuacji urażenia drugiej osoby. Dzieci przejawiają wówczas apatyczność, pozorując swoją obojętność. W rzeczywistości jednak odczuwają, że stawianie oporu nie przyniesie upragnionego efektu, a w ich własnym interesie leży zaakceptowanie frustracji, choćby tylko po to, by uniknąć kary. Później jednak swą złość mogą przejawiać np. poprzez zadanie sobie bólu fizycznego, ponury nastrój, litowanie się nad samym sobą czy grożenie ucieczką. Warto zauważyć, że wraz z wiekiem wybuchy złości u dzieci pojawiają się rzadziej. Chłopcy częściej popadają w złość, choć około 7. roku życia dostrzega się wyrównanie częstotliwości występowania sytuacji wpadania w złość w przypadku obu płci.<sup>156</sup>

Wzbudzona złość wykazuje tendencję do nasilania się. Potęgującą się złość uznać można za ciąg rozdrażnień, z których każde wyzwala powoli zanikającą reakcję pobudzenia. Następujące po pierwszym akcie złości myśli czy zdarzenia wywołują dużo silniejsze uczucia, a te z kolei popychają do bardziej gwałtowniejszych reakcji. Przy tak wysokim poziomie pobudzenia jednostka wykazuje zawziętość, myśli o odwecie, nie przemawiają do niej żadne racjonalne argumenty i nie analizuje konsekwencji podjęcia

---

<sup>155</sup> E.B.Hurlock, op. cit.

<sup>156</sup> ibidem

planowanego działania. Konieczne jest kontrolowanie tego typu reakcji. Dawanie upustu złości nie jest społecznie aprobowanym sposobem na rozładowanie stanu napięcia wzbudzonego daną sytuacją. Przeciwstawić się złości można poprzez uchwycenie myśli wyzwalającej emocję i dokonanie ponownej oceny zdarzenia. Im wcześniej to nastąpi, tym skuteczniejsze okażą się starania poradzenia sobie z dezorganizującą prawidłowe funkcjonowanie złością. Emocję tę pozwala także ujarzmić wyciszenie się. Oddalenie się od miejsca, w którym mamy do czynienia z bodźcami wzmagającymi złość umożliwia tzw. „ochłonięcie”. Sposób ten okaże się jednak nieskuteczny, jeśli jednostka nadal będzie rozmyślać o zdarzeniu. Ciąg negatywnych myśli stanowi sam w sobie impuls do wzmagania emocji. Dlatego najlepszym rozwiązaniem jest udanie się na spacer, czy oddanie czynności odwracającej uwagę od minionych wydarzeń.

Emocją często utożsamianą ze złością jest *gniew*. Uczucie to, jak wspomiano wcześniej, definiowane jest jako „gwałtowna reakcja na przykry bodziec zewnętrzny, wyrażająca się współwystępującym podnieceniem, niezadowolaniem, oburzeniem, poczuciem żalu. Jeżeli dominuje żal wówczas gniew ma charakter zalegający, a trwając, wrze, aby później wybuchnąć ze zdwojoną siłą. Określany bywa wówczas, jako wściekłość.”<sup>157</sup> Tym, co odróżnia gniew od złości, jest przede wszystkim nasilenie i kierunek emocji. Gniew jest emocją odczuwaną intensywniej niż złość i zawsze jest skierowany ku innym osobom, podczas gdy złość może być skierowana także na przedmioty, a nawet samego siebie.<sup>158</sup>

Dzieci w młodszym wieku szkolnym mogą okazywać swój gniew wobec innych znacznie dłużej niż ma to miejsce w wieku przedszkolnym. Często uczucie to łączy się z poczuciem żalu i odczuwaniem niechęci do osoby, wobec której gniew zostaje wyrażony. Demonstrowany bywa on wówczas poprzez zaniechanie kontaktów z tą osobą, odwracanie od niej wzroku, grymasy twarzy wyrażające dezaprobatę.<sup>159</sup> Towarzyszy mu przyspieszony oddech, wzmożone napięcie mięśni oraz postawa gotowa do walki. „Prawdopodobnie ze względu na związki z agresją gniew jest tą emocją, której ekspresja, bardziej niż innych stanów, spotyka się z negatywnym odbiorem społecznym. Dlatego już małe dzieci są poddawane treningowi hamowania ekspresji gniewu. Oddziaływania tego rodzaju mają miejsce przede wszystkim ze strony rodziców, ale również rówieśników.”<sup>160</sup>

Gniew stanowi istotny składnik i podstawę emocji identyfikowanej, jako zazdrość. Zawiera ona także niekiedy elementy strachu. Jest „normalną reakcją na aktualną, przypuszczalną lub zapowiedzianą utratę miłości.”<sup>161</sup> Uczucia zazdrości są generowane zawsze w sytuacjach społecznych. Mogą one wynikać z doświadczeń dziecka, nabytych w domu rodzinnym. Pojawienie się małego dziecka w rodzinie, wymagającego poświęcenia mu czasu i opieki, dotychczas skoncentrowanej na dzieciach starszych, może powodować u nich poczucie zagrożenia, ograniczenia miłości, bądź jej utraty. Dzieci zaczynają dostrzegać, iż rodzice, krewni czy znajomi poświęcają dużo

---

<sup>157</sup> A.Jakoniuk–Diallo, Uczucie gniewu, [w:] Jak sobie radzić ..., I.Obuchowska (red.), op.cit., s. 98.

<sup>158</sup> I.Fornalik, Uczucie złości, [w:] Jak sobie radzić ..., I.Obuchowska (red.), op.cit.

<sup>159</sup> A.Jakoniuk–Diallo, op. cit.

<sup>160</sup> W.Łosiak, op. cit. s. 59.

<sup>161</sup> E.B.Hurlock, op. cit., s. 393.

uwagi nowo narodzonemu dziecku. Z kolei uwaga skierowana w ich stronę nie jest poparta takim uczuciem, jakiego życzyliby sobie zazdrosne dziecko w danym momencie. Podobne reakcje wywołuje faworyzowanie któregoś dziecka przez rodziców ze względu na jego atrakcyjność, usposobienie, zdolności, a nawet stan zdrowia. Często faworyzowanie dzieci wynika z różnic związanych z płcią. Matki zazwyczaj preferują synów. Są one dla nich bardziej wyrozumiałe niż w stosunku do dziewczynek. Ojcowie natomiast więcej zainteresowania poświęcają córkom. Okazują im więcej czułości niż swym synom. Dzieci nieuprzywilejowane szybko spostrzegają różnice w traktowaniu poszczególnych dzieci. Oburza je tego typu sytuacja. Również sytuacje społeczne w szkole wywołują u dzieci wiele uczuć zazdrości. Są one na ogół efektem przenoszenia doświadczeń ze środowiska rodzinnego na teren klasy. Dzieci wybierając sobie przyjaciół, pragną mieć ich na wyłączność i są złe, gdy ci kierują swe zainteresowania w stronę innych osób. Nauczycieli i kolegów traktują zatem jako potencjalne zagrożenie ich poczucia bezpieczeństwa. Kiedy dzieci dobrze przystosują się do warunków szkolnych zazdrość zazwyczaj zanika, choć jej wybuchy mogą wzbudzić nagłe sytuacje, np. porównanie przez nauczyciela dziecka z kolegami bądź z rodzeństwem.

Poczucie niepewności i braku bezpieczeństwa tkwiące u podstaw *zazdrości* wywołują u dzieci różne reakcje. E.B.Hurlock ze względu na wielką różnorodność reakcji zazdrości wyróżnia reakcje pośrednie i reakcje bezpośrednie. Reakcje bezpośrednie są wyrażane poprzez agresywne ataki jak gryzienie, bicie, kopanie, popychanie, bądź w formie działań społecznie akceptowanych zmierzających do przewagi nad rywalem w dążeniu do uzyskania względów i uczuć znaczącej osoby. Zazdrość może także prowadzić do dokonania przez dzieci czynów spotykających się z dezaprobatą społeczną, takich jak kradzieże. Dzieci mogą manifestować swą zazdrość wyrażając niezadowolenie z tego, co posiadają, wypowiadając cierpkie uwagi na temat przedmiotów przez nich pożądanym lub oskarżając rodziców o to, że nie kupują im rzeczy, jakie inne dzieci otrzymują od swoich rodziców. Często dzieci wypowiadają się lekceważąco o osobach, które wzbudziły ich zazdrość. Reakcje pośrednie zazdrości trudniej rozpoznać niż opisane powyżej ze względu na ich bardziej subtelny charakter. Można tu wyróżnić infantylne formy zachowań, charakterystyczne dla wcześniejszych okresów życia np. moczanie się, ssanie kciuka. Dzieci zwracają na siebie uwagę poprzez okazywanie strachu lub wstrętu do jedzenia. Typowe są także zachowania destruktywne czy reakcje słowne np. skarżenie czy przezywanie. Dzieci nie wykazują chęci do pomocy innym i rzadko okazują uczucia, przekierunkowując je na zabawki lub zwierzęta. Niektóre z nich wykazują zachowania przytłumione charakterystyczne dla smutku. Poprzez takie reakcje dziecko próbuje bronić swych praw, udowodnić swoją wartość, nawet jeśli w pobliżu nie ma widocznych rywali. Częstotliwość i charakter reakcji zazdrości zmienia się wraz z wiekiem. Dzieci w młodszy wieku szkolnym wykazują częściej reakcje pośrednie, choć zachowania agresywne zdarzają się także zwłaszcza w kontaktach z kolegami na boisku.<sup>162</sup>

Wykorzystywanie rywalizacji jako środka motywującego do działania może prowadzić do nasilenia u dzieci zazdrości o sukcesy innych. W efekcie może to

---

<sup>162</sup> ibidem

doprowadzić do nasilenia zachowań negatywnych typu: dyskryminowanie innych, odrzucanie, brak współpracy i współdziałania w grupie, zanik zachowań pomocnych i altruistycznych.

*Smutek* jest emocją generowaną w wyniku zaistnienia rozbieżności między oczekiwaniami a faktycznym stanem rzeczy, przy czym istotną rolę odgrywa tu spostrzeżenie braku możliwości przeciwdziałania negatywnemu wydarzeniu, którego powodem mogą być: strata czegoś, doznanie odrzucenia, krzywdy w kontaktach interpersonalnych, niepowodzenie we własnych działaniach, szkoda bliskich, niezaskuszona krzywda innych osób.

Smutek nie jest uczuciem jednorodnym, może bowiem przybierać różne odcienie: od przygnębienia i uczucia przykrości aż po rozpacz. Najostrzejszą jego postacią jest depresja. Doświadczanie smutku powoduje u dzieci apatię, Mogą one odczuwać ścisk w żołądku i dławienie w gardle. Często towarzyszy mu brak apetytu bądź nadmierne objadanie się. Osobę przeżywającą smutek charakteryzuje skulona sylwetka oraz wyraz przygnębienia na twarzy. U dzieci w młodszym wieku szkolnym „zasmucenie wzbudzą klótnie między rodzicami i związana z tym atmosfera panująca w domu, konflikty z rówieśnikami i rodzeństwem, a także poczucie, że dziecko jest niedoceniane przez innych, niedostatecznie kochane lub niesprawiedliwie traktowane.”<sup>163</sup>

*Żal* można uznać za ostrzejszą odmianę smutku. Oznacza on uczucie rozpacz po stracie czegoś mającego dla jednostki duże znaczenie. Stanowi odpowiedź na wydarzenie, które już zaszło. R.Lazarus twierdzi, że „wydarzenie takie ma zawsze charakter utraty czegoś, co wiąże się z zaangażowaniem ego. A więc nie tylko utrata lub odejście osoby bliskiej, ale również utrata szacunku dla samego siebie, pozycji społecznej, ideałów lub wartości, celów życiowych.”<sup>164</sup> Ramy czasowe utraty obejmują nie tylko przeszłość i teraźniejszość, ale także przyszłość. W sytuacji, gdy jednostka spodziewa się np. wyjazdu kogoś bliskiego, odczuwa smutek, nawet jeśli to się jeszcze nie zdarzyło. Dorośli często usiłują chronić dzieci przed tego typu uczuciami. Starając się zapewnić dziecku szczęśliwe dzieciństwo unikają sytuacji, które mogłyby wzbudzić te emocje. Nie jest to trudne, gdyż małe dzieci mają krótką pamięć, a ich uwagę bardzo łatwo jest skierować na inne obiekty. Oznacza to, że wraz z wiekiem, dojrzewaniem umysłowym dzieci doznają coraz więcej uczuć smutku.

Reakcje po stracie osoby lub przedmiotu mającego dla jednostki wartość mogą być uzewnętrzniane lub ukryte. Typowym zewnętrznym przejawem jest płacz. W skrajnych formach przybiera on postać popadania w histerię, aż do całkowitego wyczerpania. Pogłębienie rozpacz może dodatkowo nastąpić w sytuacji, gdy dzieci tłumaczą sobie utratę obiektu jako karę za swoje złe zachowanie. Tłumionym przejawem żalu jest zachowanie apatyczne, nie tylko wyrażane w konkretnej sytuacji, lecz przybierające postać uogólnioną. Dzieci wykazują utratę zainteresowania tym, co się dzieje w ich otoczeniu, unikają zabawy i kontaktów z innymi osobami. Można zaobserwować także brak łaknienia, bezsenność lub skłonność do koszmarów. Przedłużający się stan żalu może prowadzić do lęku.<sup>165</sup>

---

<sup>163</sup> I.Fornalik, op.cit.,s. 180.

<sup>164</sup> za: W.Łosiak, op. cit., s. 56.

<sup>165</sup> E.B.Hurlock, op. cit.

*Radość* jest emocją o pozytywnej walencji. W łagodniejszej formie określa się ją jako przyjemność czy zadowolenie. Uczucia te zaliczane są „do emocji zgodnych z celami jednostki i pojawiają się, gdy jesteśmy przekonani, że dokonaliśmy znaczącego postępu w realizacji naszych celów.”<sup>166</sup> Cele te mogą być różnego rodzaju od zapewnienia sobie komfortu psychicznego do uzyskania znaczących osiągnięć w jakiejś dziedzinie życia. Przejawy radości wahają się od stanu spokojnego samozadowolenia do niepohamowanego jej wyrażania śmiechem. Towarzyszy im zawsze ogólne odprężenie ciała, czego nie obserwuje się w przypadku emocji negatywnych. Bodźcami wywołującymi uczucie radości u dzieci w młodszym wieku szkolnym są: dobre samopoczucie fizyczne, zaskakujące sytuacje, dowcipy słowne, nieznaczące kłopoty, a w szczególności pomyślne osiągnięcie zamierzonego celu. Im trudniejsza była droga do jego osiągnięcia, tym większą dzieci odczuwają radość z końcowego sukcesu. Wraz z wiekiem radość coraz rzadziej jest przez dzieci uzewnętrzniana. Pod wpływem presji społecznej kontrolują one jej przejawy, nie chcąc zostać uznane za dziecinne. W rezultacie nie są tak hałaśliwe jak mniejsze dzieci, choć nie oznacza to, że nie stać ich na pełne okazywanie radości. Uczą się one także wyrażać ją w sposób aprobowany przez grupę społeczną, z którą się identyfikują. Zaczynają rozumieć, że rozkoszowanie się zwycięstwem nad pokonanym, a wręcz cieszenie się z przegranej rywala nie jest powszechnie akceptowane.

*Ciekawość* jest to chęć uzyskania jakichś informacji, poznania czegoś, zdobycia wiedzy o czymś. Jej efektem jest skupienie przez dziecko uwagi na przedmiocie wzbudzającym tę emocję, gdyż wykazuje on pewne cechy, takie jak nowość czy niezwykłość. Wywołuje on pytania, na które dziecko pragnie uzyskać odpowiedzi. W związku z tym wzbudzona w nim zostaje postawa badawcza oraz chęć do działania na interesującym obiekcie. Dziecko dąży do zrozumienia niezgodności wynikłej z różnicy między tym, co wie, a tym, co obserwuje. Podtrzymanie ciekawości jest zatem uzależnione od tego, czy dziecko pragnie zdobyć nową wiedzę i ma wystarczającą motywację do podtrzymania swych zainteresowań.<sup>167</sup>

Ciekawość dzieci wzrasta w miarę jak poszerza się środowisko, w którym funkcjonują. Szczególne zainteresowanie wywołują zmiany, jakie dzieci obserwują w ich własnym organizmie, np. dziecko w lustrze bada nowo pojawiający się ząb. Ciekawość wzbudzają w nich także wszelkie nagle zmiany, nawet mało istotne. Pobudza je to do zadawania pytań o przyczyny tych wydarzeń. Największe nasilenie się wyrażania ciekawości poprzez pytania przypada na okres klasy pierwszej. Kiedy dzieci uczą się czytać dążą do samodzielnego poszukiwania odpowiedzi, zwłaszcza wówczas, gdy te uzyskiwane od innych wydają się być mało satysfakcjonujące.<sup>168</sup>

*Miłość* jest emocją, która wyraża serdeczny stosunek, życzliwość wzajemne zrozumienie lub gotowość niesienia pomocy. Początkowo uczucie dotyczy ludzi, natomiast zwierzęta lub „ukochane przedmioty” czasami mają zastąpić kochane osoby. Miłość wymaga odwzajemnienia, istnienia więzi emocjonalnej pomiędzy dzieckiem a osobą dla niego znaczącą.

---

<sup>166</sup> W.Łosiak, op. cit., s. 52.

<sup>167</sup> zob. B.Górecka-Mostowicz, Co dzieci wiedzą o emocjach, Kraków 2005.

<sup>168</sup> E.B.Hurlock, op. cit.

Na uczucia dziecka wobec innych wpływ wywiera rodzaj wzajemnych stosunków. W domu rodzinnym dziecko może okazywać więcej miłości tym członkom rodziny, do których jest bardziej przywiązane i którzy okazują wobec niego więcej miłości. Dotyczy to zarówno rodziców, jak i rodzeństwa oraz innych bliskich. Obojętność najbliższej rodziny wobec dziecka, przedłużająca się w czasie, „może wytworzyć w nim niezdolność do uczucia miłości lub spowodować, że dziecko będzie go szukało poza domem. Nadmiar uczucia miłości lub oddania się może wywołać również niepożądane efekty – brak u dziecka miłości lub odrzucenie. Dziecko, które okazuje zbyt wiele miłości jednemu lub obojgu rodzicom, może mieć trudności z obdarzeniem nim swoich rówieśników.”<sup>169</sup> W szkole występuje podobna prawidłowość. Dziecko przejawia więcej miłości w stosunku do tych kolegów i nauczycieli, którzy okazują mu swoje uczucia w postaci wypowiedzi czy życzliwym wobec niego postępowaniu. Spośród grupy rówieśniczej wybiera ono sobie na przyjaciół tych, którzy je lubią i mu to okazują. Dzieci chodzące do szkoły przejawiają zwykle swoje uczucia w formie słownej, ponieważ uważają uzewnętrznianie ich jako coś kłopotliwego i dziecinnego. Najczęściej lubiane przez siebie osoby nazywają pieszczotliwie, dążą do przebywania z nimi i powierzają im swoje sekrety. Chłopcy wyrażają się o towarzyszach swoich zabaw jako „fajni kumple”, a dziewczynki określają ich jako „moi przyjaciele”, „moje koleżanki”. Sympatię dzieci zdobywają także nauczyciele, którzy okazują wobec nich zainteresowanie oraz służą zawsze pomocą. W młodszym wieku szkolnym jedną z najbardziej znaczących osób dla dziecka staje się nauczycielka, prowadząca zajęcia z zakresu edukacji wczesnoszkolnej. Określa ono ją mianem „moja pani” i okazuje swoje uczucia dążąc do kontaktów z nią, tworząc laurki czy chętnie pomagając nawet w najdrobniejszych sprawach.

Jak już wspomniano, od dzieci w młodszym wieku szkolnym wymaga się większej kontroli emocji niż we wcześniejszych okresach oraz zachowań zgodnych z aprobowanymi społecznie regułami. Dzieci, które nie spełniają oczekiwań otoczenia są oceniane jako niedojrzałe i nieprzystosowane. Takie opinie wzbudzają w nich negatywne uczucia, kreują niekorzystny obraz własnej osoby, a w konsekwencji przyczyniają się do jeszcze bardziej niewłaściwego przystosowania społecznego i psychicznego. Głównym źródłem niepowodzenia przy uczeniu się kontroli emocji jest brak nawyku analizowania sytuacji, zanim dojdzie do reakcji emocjonalnej. Dzieci powinny nauczyć się oceny zaistniałego zdarzenia. Ważne jest zastanowienie się nad tym, co jest źródłem ich emocji i jakie są rzeczywiste jego intencje. Wymaga to czasami od dziecka spojrzenia na daną sytuację z perspektywy innych osób. Brak zdolności kontrolowania emocji jest szczególnie częsty u dzieci wychowywanych metodami autorytarnymi lub permissywnymi. W przypadku rodzin o autorytarnym stylu wychowania, dzieci pod groźbą kary mogą starać się kontrolować swoje emocje. Jednak pod nieobecność rodziców brakuje im motywacji do powstrzymywania się od ich wybuchów i wówczas dają im upust, przejawiający się różnymi reakcjami. Rodzice wychowujący swoje dzieci w stylu permissywnym nie oczekują od nich kontrolowania zachowań emocjonalnych. Mają one zatem niską motywację do rozwijania w sobie umiejętności panowania nad emocjami. Natomiast rodzice preferujący demokratyczny styl wychowania wyjaśniają

---

<sup>169</sup> ibidem

swoim dzieciom, dlaczego powinny postępować w dany sposób w określonych sytuacjach. W związku z tym dzieci uczą się analizować wydarzenia, które wzbudziły w nich emocje, a w efekcie stosują adekwatne reakcje.

## **2.6. EMOCJE W CODZIENNYM ŻYCIU DZIECKA**

### **2.6.1. EMOCJE A POCZUCIE KOMPETENCJI DZIECKA W ROZWIĄZYWANIU ZADAŃ SZKOLNYCH**

Przekraczając próg szkolny każde dziecko wchodząc w rolę ucznia nastawione jest na poszerzanie swej wiedzy i zdobywanie nowych umiejętności. Żadne z nich nie przewiduje swej pozycji w roli ucznia przeciętnego czy słabego. Aspiracje dzieci rozpoczynających naukę w szkole są wysokie, a każde z nich chce być dobrym uczniem. Stąd też niekiedy przeżywa rozczarowanie, gdy uświadamia sobie po konfrontacji z innymi kolegami, że wie mniej lub czegoś nie rozumie, a podczas zadań domowych czy sprawdzianów popełnia więcej błędów. W przeświadczeniu wielu rodziców pojawia się zwykle myśl, że ich dziecko jest po prostu mniej zdolne.

Naturalnie dzieci różnią się poziomem zdolności intelektualnych, które biorą duży udział w zdobywaniu wiadomości i umiejętności, jednak nie tylko one przesądzają o efektach uczenia się. Ucznia w klasie pierwszej, rozpoczynającego naukę, musi charakteryzować dojrzałość, która nie wyraża się tylko w odpowiednim poziomie rozwoju umysłowego.

O sukcesie dziecka w szkole decydują zatem nie tylko jego zdolności, umiejętność czytania, pisania, liczenia, czy znajomość podstawowej wiedzy z różnych dziedzin edukacji, ale także odpowiedni rozwój sfery fizycznej oraz zbiór cech emocjonalnych i społecznych. Zanim dziecko trafi do szkoły, dysponuje już czymś w rodzaju „radaru” emocjonalnego, dzięki któremu porusza się w świecie znaczeń i w kontekstach społecznych, ma także jakiś obraz samego siebie. Ten „radar” pełni funkcję przystosowawczą i działa zawsze, lecz nie w każdym przypadku ku największemu dobru dziecka, gdyż jego funkcjonowanie zależy od tego, czy ukształtował się w otoczeniu funkcjonalnym czy dysfunkcyjnym.

Warunki szkolne obfitują w wielość trudnych dla uczniów sytuacji, którym towarzyszą stany napięcia emocjonalnego, będącego reakcją na przeciążenie psychiczne. Ważne jest, aby byli oni wyposażeni w umiejętność ich przewycięzania, czyli powinni cechować się odpowiednim poziomem odporności emocjonalnej. Nauczyciele zdają sobie sprawę, że to emocje umożliwiają lub uniemożliwiają proces uczenia się. Wielu pokłada nadzieję w programach edukacji emocjonalnej, które mają na celu wyposażenie dzieci w podstawowe umiejętności radzenia sobie z uczuciami, współlnienia i „pokojuowego” rozwiązywania konfliktów.

Istnieje pogląd, że w wieku sześciu do jedenastu lat szkoła wystawia dziecko na ciężkie próby i dostarcza mu przeżyć, które wywrą ogromny wpływ na jego psychikę w

okresie dojrzewania i później. Poczucie własnej wartości dziecka zależy w wielkim stopniu od jego zdolności odnoszenia sukcesów w szkole. U dziecka, któremu nie wiedzie się w szkole, wytwarzają się autodestrukcyjne postawy, które mogą rzucić cień na całe jego życie. Jak twierdzi W. Brejnak „część dzieci na skutek doświadczania powtarzających się niepowodzeń nabywa poczucie braku kompetencji i wówczas ich reakcje przyjmują charakter tzw. wyuczonej bezradności. Uczniowie tacy stają się nadwrażliwi emocjonalnie. Pojawiają się u nich tzw. dziecięce lęki szkolne. Zaburzenia sfery emocjonalnej i przystosowania społecznego, jeśli nasilają się wraz z wiekiem, to u dzieci z klas 0 – II dominują zaburzenia emocjonalno – motywacyjne. Wśród uczniów klas III – IV zwiększa się procent dzieci z wyraźnymi reakcjami nerwicowymi (m.in. fobią szkolną).”<sup>170</sup> Do podstawowych cech niezbędnych dla wyniesienia korzyści z edukacji szkolnej należą zdolność do odkładania zaspokożenia swych pragnień na później, przejawianie w odpowiedni sposób odpowiedzialności społecznej, umiejętność panowania nad emocjami oraz optymistyczny pogląd na świat.

To wszystko jest de facto związane z zagadnieniem regulacji emocji. Dlatego już od najmłodszych lat powinno się uczyć dzieci panowania nad impulsami. Dzieci, którym brakuje tej umiejętności, mają szczególne trudności ze skupieniem uwagi na tym, co mówi nauczyciel, opuszczają się w nauce i uzyskują gorsze oceny.

Umiejętność kontrolowania własnych emocji reguluje relacje z innymi ludźmi. Odgrywa dużą rolę w kontaktach z nauczycielem i stosunku do wydawanych przez niego poleceń. Obowiązek, mający przecież charakter przymusu, dotyczy wykonywania przez ucznia działań wyznaczanych przez nauczycieli, wysuwa się na pierwszy plan jako źródło reakcji emocjonalnych. Jest to problem podporządkowania się, pogodzenia z przymusem, poddania się kierownictwu nauczyciela lub współdziałania z nim, przyjęcia nakazów i postulatów środowiska szkolnego za własne i wykonywania ich pod wpływem osobistej motywacji. Wyklarowany w toku doświadczanych przez dziecko sytuacji stosunek do nauki szkolnej ściśle powiązany jest z przeżywaniem określonych emocji właściwych danemu dziecku. Powstają one nie tylko jako następstwo owego ustosunkowania się do zadań szkolnych, ale także wyznaczają dalszą postawę wobec uczenia się.

O tym, jak ogromną rolę odgrywają emocje w efektywnym działaniu człowieka świadczą sformułowane przez R. Yerkesa i J.D. Dodsona prawa określające zależność między siłą pobudzenia, poziomem sprawności i złożonością zadania. Pierwsze z nich mówi, że „w miarę wzrostu napięcia emocjonalnego (emocjonalno – motywacyjnego) sprawność działania wzrasta do pewnego poziomu, a następnie zaczyna spadać. Przy czym wskazano, że optymalne jest właśnie średnie pobudzenie.”<sup>171</sup> Oznacza to, że przy wysokim napięciu emocjonalnym sprawność działania jest niska. Wysokie pobudzenie wywiera dezorganizujący wpływ na efektywne uczenie się, powoduje trudności w koncentracji uwagi, logicznym myśleniu, przewidywaniu skutków podjętych czynności. Drugie z ustalonych przez badaczy praw wskazuje, że „im trudniejsze zadanie, tym niższy poziom motywacji jest poziomem optymalnym.” Rozwiązywanie zadań złożonych, skomplikowanych, wymagających zastosowania wielu różnych operacji myślowych

---

<sup>170</sup> W. Brejnak, O dojrzewaniu do dojrzałości szkolnej [w:] Życie Szkoły, nr 8/2009, s. 47.

<sup>171</sup> za: M. Cywińska, Konflikty interpersonalne dzieci w młodszym wieku szkolnym w projekcjach i sądach dziecięcych, Poznań 2004, s. 121.



ulega pogorszeniu w przypadku wysokiego pobudzenia. W badaniach weryfikujących prawdziwość praw Yearkesa i Dodona zauważono, że „osoba badana wprowadzana była w stan pobudzenia emocjonalnego przez poddanie jej bodźcom wywołującym niezadowolenie, lęk, wstyd, obawę. Stąd też reakcja emocjonalna tych osób, poza wzrostem aktywacji, charakteryzowała się zawsze znakiem ujemnym. Była to emocja ujemna, której normalny człowiek unika, i która prowadzi do unikania wywołujących ją sytuacji. Emocja ta sprawiając człowiekowi przykrość, skłania go do skoncentrowania się nie tylko na zadaniu, ale także na samym problemie pozbycia się tego nieprzyjemnego stanu psychicznego. Gdy emocja taka osiągnie określony poziom, należy oczekiwać, że motywacja osoby ulegnie na tyle zmianie, że zamiast realizacji celu zewnętrznego usunięcie przykrości stanie się dominującym kierunkiem działania.”<sup>172</sup>

Emocje odgrywają różną rolę w ukierunkowywaniu procesu uczenia się. „Po pierwsze emocje często towarzyszą zawiedzionym oczekiwaniom i kierują uwagę człowieka na towarzyszące temu zdarzenia, jako na obiekty warte zapamiętania. Po drugie, emocje mobilizują zwracanie uwagi na te cechy otoczenia, które człowiek ocenia jako ważne z punktu widzenia zawiedzionych oczekiwań (na przykład pozwalające przewidywać porażkę), co sprzyja lepszemu zapamiętaniu tych cech. Po trzecie, zaleganie pobudzenia emocjonalnego powoduje wielokrotne przetwarzanie informacji na temat zdarzeń uważanych za przyczynowo powiązane z reakcją emocjonalną.”<sup>173</sup> Reguły te odnoszą się nie tylko do ogólnych sytuacji uczenia się życia społecznego. Można je generalizować i lokować w różnych aspektach funkcjonowania dziecka, w których uczenie się odgrywa znaczącą rolę. W warunkach szkolnych uczeń przygotowujący się do sprawdzianu, a nieodnoszący spodziewanego pozytywnego rezultatu, odczuwa negatywne emocje. Powoduje to, że zapamiętuje towarzyszące im zdarzenia. W ten sposób jego uwaga skupiona jest na tych obiektach, które mogły być potencjalnym źródłem jego porażki i dąży do tego, aby przed kolejnym sprawdzianem więcej się uczyć czy korzystać z innych materiałów. Jednak niezauważalne emocje negatywne towarzyszące myślowi związanym ze sprawdzianem i możliwością kolejnej porażki permanentnie istnieją w świadomości ucznia. Efektem tego jest zmniejszona uwaga na zadaniu uczenia się treści nauczania, ograniczona kosztem rozpamiętywania minionej sytuacji związanej z niepowodzeniem na sprawdzianie.

Emocje mogą zaburzać sam proces myślenia. Neurolodzy używają terminu „praca pamięciowa” na określenie zdolności skupienia się na faktach mających istotne znaczenie dla wykonania danego zadania lub problemu. Rejonem mózgu odpowiedzialnym za pracę pamięciową jest kora płatów czołowych. Jednak pod wpływem działania silnych emocji może dojść do powstania zakłóceń uniemożliwiających płatom czołowym pracę pamięciową. Powoduje to nieumiejętność racjonalnego, prawidłowego myślenia w chwilach przygnębienia, niepokoju czy złości. Stale utrzymujący się stan emocjonalny wytworzyć może u dziecka deficyt umiejętności intelektualnych, upośledzając jego zdolność uczenia się. Zatem negatywne emocje w głównej mierze przyczyniają się do osiągnięcia przez dzieci zaniżonych wyników. Uczniowie, którzy są lękliwi, rozzłoszczeni

---

<sup>172</sup> K.Obuchowski, op.cit.,s. 256.

<sup>173</sup> G.H.Bower, Niektóre relacje między emocjami a pamięcią. [w:] Natura emocji, op.cit., s. 256.

albo przygnębieni, mają kłopoty z nauką; osoby znajdujące się w którymś z tych stanów nie przyswajają dobrze dostarczanych im informacji albo nie potrafią ich dobrze wykorzystać. Silne emocje negatywne ukierunkowują uwagę na to, co jest ich przedmiotem, utrudniając albo wręcz niwecząc próby skupienia jej na czymś innym. Zamiast myśleć o tym, co jest przedmiotem nauki, dzieci rozmyślają o przyczynach swych uczuć, przewidując ich konsekwencje dla siebie w otoczeniu. W szczególności niepokój obniża sprawność intelektualną i wpływa ujemnie na wyniki w nauce. Badania, na które powołuje się w swej pracy D.Goleman<sup>174</sup> wykazały, że im bardziej skłonna do zmartwień i niepokoju jest dana osoba, tym gorsze osiąga wyniki w nauce, bez względu na to, jak je mierzyć – wynikami sprawdzianów, średnią ocen czy testami osiągnięć szkolnych. Jest tak dlatego, że energia psychiczna, która zostaje pochłonięta przez niepokojenie się, ogranicza jej zasoby potrzebne do rozwiązania zadania przez ucznia. Jeśli dziecku brakuje wiary we własne możliwości i podchodzi do rozwiązywania testu, martwiąc się ewentualną porażką, to o tyle mniej uwagi może ono poświęcić na obmyślenie poprawnych odpowiedzi na pytania.

S.B.Rimm pisze o Syndromie Nieadekwatnych Osiągnięć uczniów, który przejawia się w osiąganiu przez nich zaniżonych wyników w nauce. Ogromną rolę w życiu dzieci, których dotyczy syndrom odgrywają emocje, które w dużej mierze służą im jako środek manipulowania. Dzieci te przejawiają nadmierną płaczliwość, lęki, depresje. Ich brak pewności siebie oraz skłonność do smutnych nastrojów powoduje u nauczyciela nadmierną wrażliwość na zachowania dziecka. Może on oczekiwać od dziecka rozwiązywania zadań na poziomie niższym niż odpowiadający aktualnemu poziomowi intelektualnemu dziecka, biorąc za podstawę, iż z pewnością ono sobie z nimi nie poradzi. Takie reakcje oddziałują na dzieci, które nie podejmują działań wymagających nawet niewielkiego ryzyka. Inne przesadnie demonstrowają emocje złości przejawiające się w zachowaniach agresywnych, które pomagają im zyskać dominację nad otoczeniem. Dzieci takie zyskują sobie opinię „rozrabiaczy” i zachowują się zgodnie z przypisaną im etykietą. Czują się pewnie tylko w wybranych dziedzinach, w których mają realną szansę osiągnięcia sukcesu, zaniebując tym samym inne. Mogą zaniebować nauką szkolną kosztem poświęcania całego czasu swej pasji, nie mając w perspektywie przyszłego rozwoju. W związku z brakiem przejawiania zainteresowania nauką bądź wybranymi przedmiotami szkolnymi, w których nie mogą być najlepsi, nie przykładają się do poszerzania wiedzy czy umiejętności z ich zakresu. W opinii nauczycieli zatem uczniowie ci jawią się jako mający trudności.<sup>175</sup>

Emocje pozytywne wywierają duży wpływ na proces myślenia twórczego. Mogą być stymulatorem, a więc czynnikiem ułatwiającym jego efektywność. Emocje negatywne zatem pełnią rolę inhibitorów, uniemożliwiając go bądź jedynie hamując. Mogą utrudniać generowanie twórczych rozwiązań oraz przyczyniać się do wydłużania czasu podejmowania decyzji. Nawet niewielkie zmiany nastroju w kierunku pozytywnym mogą przyczyniać się do myślenia bardziej kreatywnego. Dobry nastrój zwiększa zdolność elastycznego i złożonego myślenia, ułatwiając tym samym znajdowanie

---

<sup>174</sup> D.Goleman, Inteligencja emocjonalna, op.cit.

<sup>175</sup> S.B.Rimm, Bariery szkolnej kariery: dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie? Warszawa 1994.

rozwiązań problemów. Gwarantuje on swobodę myślenia, sprzyja ogarnianiu myślą szerszych horyzontów, dostrzeganiu związków między różnymi obiektami oraz powstawaniu nietypowych skojarzeń. W efekcie prowadzi do wytworzenia nowych i oryginalnych pomysłów.

Niekiedy odczuwanie negatywnych emocji o niewielkim natężeniu prowadzi w kierunku konstruktywnych skutków. Dzieci, które potrafią kontrolować emocje, mogą wykorzystywać swój niepokój, ogarniający je przed testem, jako środek motywujący do lepszego przygotowania się do przewidywanych zadań, a w konsekwencji również ich wykonania.

Sfera emocjonalna jest tym obszarem, o którym z dzieckiem najtrudniej rozmawiać. Tylko w przypadku nawiązania głębokiej więzi z nauczycielem uczeń zwierając się może ujawnić treść swych uczuć. Nieodzownym elementem efektywnego procesu kształcenia jest budowanie pozytywnych więzi emocjonalnych między uczestnikami tego procesu. Są one warunkiem tego, że uczeń potrafi samodzielnie decydować o sobie, wczuwać się w emocje rówieśników, planować swoje postępowanie i kontrolować swoje impulsy. W kształtowaniu określonych postaw i umiejętności ważne jest stworzenie przez wychowawcę określonego klimatu życzliwości i serdeczności we wzajemnych kontaktach oraz poczucia bezpieczeństwa w środowisku szkolnym. Umiejętność współżycia z innymi, przejawianie zachowań adekwatnych społecznie, będących podstawą akceptacji społecznej sprzyja wytworzeniu wśród uczniów dobrego samopoczucia. Dziecko chętnie przychodzi do szkoły, jeśli dobrze się w niej czuje. Swoje dobre samopoczucie wyraża ono najczęściej w pozytywnych relacjach emocjonalnych: śmiechu, radosnym ożywieniu, aktywności, zainteresowaniem życiem klasy, czy włączeniu się do wspólnych zabaw i zajęć. Dobre samopoczucie z pewnością pomaga w wykonywaniu zadań stawianych w procesie nauczania, sprzyja wysiłkowi intelektualnemu ucznia, powoduje osiągnięcie postępów w nauce szkolnej. Najlepsze efekty w nauce dziecko osiągnie wówczas, kiedy proces uczenia się powiązany będzie z pozytywnymi emocjami, odbywać się będzie w przyjaznej atmosferze, pełnej życzliwości i akceptacji.

#### **2.6.2. ODDZIAŁYWANIE EMOCJI WE WSPÓLDZIAŁANIU W GRUPIE RÓWIEŚNICZEJ, W KONTAKTACH Z NAUCZYCIELEM I RELACJACH W RODZINIE**

Inteligencja, którą wykazujemy się w nauce, ma niewiele wspólnego z życiem emocjonalnym. Najbystrzejsi spośród nas mogą dać się ponieść nieokiełznanym emocjom i działać pod wpływem niekontrolowanych impulsów. Osoby o wysokim ilorazie inteligencji mogą zadziwiająco nieudolnie kierować swym życiem prywatnym. Zatem iloraz inteligencji, który w dużej mierze przyczynia się do powodzenia ucznia w nauce szkolnej, opartej na przyswajaniu wiedzy encyklopedycznej i rozwiązywaniu

zadań na zasadzie algorytmów, nie jest podstawą do rokowania odnoszenia przez dziecko sukcesów w nadchodzącej przyszłości. Wpływ na podejmowane przez jednostkę decyzje dotyczące różnych dziedzin życia wywierają także cechy jego usposobienia oraz umiejętność dostosowania się do wymogów sytuacji społecznych. Stąd wniosek, jak ważna jest edukacja emocjonalna dla rozwoju jednostki i prawidłowego jej funkcjonowania w otoczeniu, w którym przyszło jej egzystować.<sup>176</sup>

Odpowiedni poziom rozwoju emocjonalnego, umiejętność kontrolowania stanów emocjonalnych i adekwatność wyrażania emocji w danym kontekście sytuacyjnym stanowią główny element prawidłowego społecznego przystosowania dziecka. Za jednostkę społecznie przystosowaną uważa taką jednostkę, która potrafi współpracować z innymi, podporządkować się normom społecznym, przezwyciężyć konflikty, zachowuje równowagę psychiczną w trudnych sytuacjach, zna swoje dążenia i cele, które stara się konsekwentnie realizować w swoim życiu, co świadczy o jej emocjonalnej i społecznej dojrzałości, preferuje prospołeczne formy działania, które czynią ją zdolną do pozytywnych interakcji społecznych w grupie oraz konstruktywnego współdziałania z nią.

Środowisko rodzinne stanowi główny kontekst rozwoju kompetencji emocjonalnej, ponieważ rodzina jako pierwsza stwarza możliwość dzielenia się doświadczeniami emocjonalnymi i ich wyjaśnianiem. Jak twierdzi D.Goleman „życie rodzinne jest pierwszą szkołą, w której uczymy się, co czuć do samych siebie i jak inni będą reagować na nasze uczucia, co myśleć o tych uczuciach i jaki mamy wybór możliwych reakcji, jak odczytywać i wyrażać nadzieje i obawy. Na to nauczanie emocjonalne składa się nie tylko to, co rodzice mówią bezpośrednio do dzieci i jak się w stosunku do nich zachowują, ale także ich sposoby radzenia sobie z własnymi uczuciami i wzajemne okazywanie sobie uczuć przez męża i żonę.”<sup>177</sup>

Charakter kontaktów między rodzicami decyduje o atmosferze emocjonalnej i wychowawczej panującej w rodzinie. Ta właśnie atmosfera rzutuje w wysokim stopniu na rozwój osobowości dziecka i kształtowanie się jego emocjonalnej reakcji na otaczający je świat. Wszelkie reakcje emocjonalne przejawiane w domu rodzinnym stanowią dla dziecka wzór postępowania. Przyswojone w wyniku socjalizacji i wychowania kompetencje emocjonalne kształtują jego postawy. Również sytuacje bezpośredniego kontaktu dziecka z rodzicami stanowią dla niego lekcję rokującą jego przyszłe zachowania. „Pozytywne, życzliwe uczucia przejawiane przez rodziców w stosunku do dziecka zaspokajają jego potrzebę bezpieczeństwa, afiliacji, uznania, dobrej samooceny, umożliwiając mu prawidłowe funkcjonowanie i przystosowanie, koncentrowanie się na zadaniach rzeczowych. W takich przypadkach dziecko wyrównuje dodatnie uczucia rodziców i przenosi je na dalsze osoby z otoczenia. Natomiast u dzieci traktowanych przez rodziców z wrogością lub obojętnością pojawiają się zaburzenia emocjonalne, charakterologiczne, utrudniające im relacje międzyludzkie, prowadzące nieraz do wybuchów konfliktów interpersonalnych.”<sup>178</sup> Zachowania utrwalone w danym

---

<sup>176</sup> D.Goleman, Inteligencja emocjonalna, op.cit.

<sup>177</sup> ibidem, s. 296.

<sup>178</sup> M.Cywińska, op. cit., s. 97.

kontekście sytuacyjnym są następnie generalizowane i uwidaczniają się w funkcjonowaniu dziecka w innych środowiskach.

Dzieci są bardziej niż dorośli skłonne do wyrażania uczuć w sposób gwałtowny i irracjonalny. W mniejszym stopniu rozumieją siebie i słabiej się kontrolują. Idealnym rozwiązaniem jest wysłuchanie tego, co dziecko ma do powiedzenia, i zachowanie możliwie neutralnej postawy. Później, kiedy burza minie, można wrócić do najważniejszych problemów i zająć się nimi. Typową reakcją rodziny, wynikającą z chęci pomocy, jest zbyt szybkie podejmowanie rozumowych działań.<sup>179</sup> Kiedy dziecko zaczyna wyrażać własne uczucia rodzice przerywają mu. Próbuje problem rozwiązać natychmiast nie rozumiejąc jego sedna. Gdy dziecko jest zdenerwowane uspokajają je, a w przypadku kiedy wybuch jest w ich opinii nieadekwatny do zaistniałej sytuacji, przywołują dziecko do porządku.

Istnieje duża zależność pomiędzy stylem wychowania dziecka a jego prawidłowym funkcjonowaniem w środowisku społecznym oraz wyrażaniem emocji zgodnym z obowiązującymi normami. Różne badania wykazują, że najniższy poziom przystosowania przejawiają dzieci z rodzin stosujących liberalny styl wychowania. Ich trudności w przystosowaniu objawiają się między innymi zaburzeniami reakcji emocjonalnych, których przejawem są nieuzasadnione reakcje lękowe, strach przed konsekwencjami swego postępowania, czynności nawykowe typu obgryzanie paznokci, wybuchowość, płaczliwość, kłótniowość. Dzieciom tym rodzice nie stawiają określonych granic, których swym zachowaniem przekroczyć im nie wolno. W związku z tym nie wiedzą, w jaki sposób zareagować w określonej sytuacji, a otaczający je świat uważają za nieprzewidywalny, co wzbudza w nich niepewność.

Dziecko uczy się, obserwując dorosłych wykorzystujących swoje umiejętności, zaś rodzice uczą dziecko, stanowiąc dla niego przykład. Umożliwienie dziecku przyglądania się, jak dorosły przystępuje do rozwiązywania problemów, stosując odpowiednie umiejętności społeczne, jest znacznie bardziej skuteczne niż jedynie mówienie mu, jak powinno postępować. Wyrażenie przez osobę dorosłą własnych refleksji pozwala dziecku dowiedzieć się, że przeżywanie negatywnych emocji to coś zupełnie naturalnego. Rodzice muszą stanowić dokładnie taki wzór samoopanowania i umiejętności porozumiewania się, jakiego oczekują od dziecka.<sup>180</sup>

Niektórzy rodzice potrafią wykorzystać chwile złego samopoczucia psychicznego dziecka jako dogodne momenty do odegrania roli swego rodzaju trenera albo nauczyciela postaw emocjonalnych. Na kształcenie kompetencji emocjonalnych dzieci składa się udzielanie im pomocy w zdobywaniu wiedzy i umiejętności w zakresie: nabywania i rozpoznawania uczuć własnych i innych osób (w okresie przedszkolnym odnosi się to do uczuć podstawowych, takich jak: smutek, złość, strach, radość, a w okresie wczesnoszkolnym do bardziej złożonych, którymi są rozczarowanie, zawstydenie, radość, ekscytacja), określania sytuacji, w których mogą one wystąpić, a także werbalnego i niewerbalnego ich odzwierciedlenia. Rodzice traktują zatem uczucia dziecka tak poważnie, że starają się dokładnie zrozumieć, co jest przyczyną jego złego

---

<sup>179</sup> S.Turecki, S.Wernick, op.cit.

<sup>180</sup> M.J.Elias, S.E.Tobias, B.S.Friedlander, op.cit.

nastroju, i pomóc mu znaleźć pozytywne sposoby uśmierzenia przykrych uczuć. Wpływ takich pouczeń rodzicielskich ma duże znaczenie dla życia społecznego dziecka. Jeśli rodzice orientują się w swoich emocjach i są zdolni do ich kontroli, to stosunki między nimi a dziećmi układają się pomyślnie, a same dzieci okazują im więcej uczuć, lepiej radzą sobie z własnymi emocjami, rzadziej przeżywają te negatywne, a jeśli już zostaną one w nich wzbudzone szybko potrafią się pocieszyć.

Niestety, współczesne rodziny w coraz większym stopniu nie potrafią zapewnić swym dzieciom stabilnych podstaw edukacji emocjonalnej ze względu na pęd życia, jaki narzuca polityka ekonomiczna. Rodzice zmuszeni do podjęcia wielogodzinnej pracy nie są w stanie poświęcić swym dzieciom wystarczająco dużo czasu. Prowadzi to do rozluźnienia więzi rodzinnych, a co za tym następuje, do braku wzajemnego zrozumienia. Często nawet rodzice pragnący dbać o wzajemne stosunki emocjonalne ze swymi dziećmi, nie mają okazji do kontaktów, wykształcających u nich umiejętności emocjonalne.

Również duży wpływ na niewłaściwe wychowanie emocjonalne dziecka może wywierać nietradycyjne rodzicielstwo. Jak twierdzi S.B.Rimm wiele dzieci pragnie posiadać pełną rodzinę, a presja związana z tym pragnieniem powoduje u nich urazy emocjonalne. W przypadku samotnego rodzicielstwa rzadko kiedy partnerzy wspierają się wzajemnie w wychowywaniu dziecka. Często samotny rodzic czuje się odrzucony i może przejawiać wobec dziecka postawę nadopiekuńczości bądź traktować je jako powiernika swych żali, oddając mu zbyt dużą władzę we wspólnych relacjach. Takie dzieci dominują nad dorosłymi, manipulują nimi i w nieadekwatny sposób wyrażają swoje emocje, które służą im do osiągania celów. W przypadku, gdy dziecko mieszka z jednym rodzicem, a z drugim widuje się tylko w wybrane dni, często otrzymuje sprzeczne informacje, co prowadzi do zachwiania jego równowagi emocjonalnej. Na rodzicu, z którym dziecko mieszka spoczywa głównie rola stawiania dziecku wymagań i oczekiwań, podczas, gdy drugi z nich zapewnia mu rozrywkę. A to może powodować wrogie nastawienie dziecka do wymagającego rodzica. Stąd tak ważna jest współpraca pomiędzy obojgiem rodziców w wychowywaniu dziecka i przekazywaniu mu odpowiednich wartości i wzorców zachowań.

Trudną sytuacją dla dziecka jest brak jednego z rodziców, zwłaszcza tej samej płci, co powoduje brak adekwatnego modelu zachowań. Także w rodzinie zrekonstruowanej, czy tzw. patchworkowej,<sup>181</sup> dzieci przeżywają silne emocje, kiedy to dotychczasowe relacje pomiędzy dzieckiem a rodzicem zostają zaburzone z powodu pojawienia się nowego partnera. Dzieci z jednej strony czują, że powinny być zadowolone z tego, że mają „nowego” ojca czy matkę, z drugiej jednak mogą odczuwać rozczarowanie i obawiać się utraty dotychczas skierowanej tylko na nie uwagi, a przez to przejawiać niejasne uczucia wobec nowego rodzica.<sup>182</sup>

---

<sup>181</sup> Rodzina patchworkowa, to z psychologicznego punktu widzenia, rodzina „zrekonstruowana”, to taka rodzina, która składa się z członków innych rodzin, które się rozpadły, gdzie przynajmniej jedno dziecko ma rodzica spoza pary dorosłych tworzących tę rodzinę; są to m.in. dzieci z rozwiedzionych małżeństw, nowi partnerzy rodziców, teściów, dziadkowie, a także inne osoby stanowiące część każdej z rodzin (przy. autora)

<sup>182</sup> S.B.Rimm, op. cit.

Szkoła jest często miejscem, w którym po raz pierwszy wyraźnie ujawniają się zaburzenia emocjonalne spowodowane oddziaływaniem rodziny. Na przykład dziecko chronione przez lękliwą, nadopiekuńczą matkę przed normalnymi doświadczeniami życiowymi, kiedy znajdzie się w szkole, czuje się osamotnione, bezradne i zagrożone, nie daje sobie rady w kontaktach z rówieśnikami, z nowymi wymaganiami, stawianymi bez troskliwego wsparcia. Zaczyna przeżywać lęki, napięcia, jest sfrustrowane i nie potrafi się znaleźć w nowym miejscu. Emocje te powodują awersję do szkoły, niechęć zarówno do samej nauki szkolnej, jak i kontaktów z rówieśnikami czy nauczycielami. W skrajnych przypadkach mogą prowadzić do fobii szkolnej.

Szkoła jest nie tylko miejscem, w którym problemy dziecka się ujawniają. Może ona stanowić także przyczynę kłopotów uczniów. Zadaniem nauczyciela, który pragnie przygotować każdego swego ucznia do życia w społeczeństwie jest kształcenie zgodnie z zasadą indywidualizacji. Każde dziecko jest inne, ma odmienne potrzeby oraz doświadczenia. Przejawia zróżnicowane problemy i przeżywa je w odmienny od swych kolegów sposób. Ważne jest, aby uczeń poczuł zrozumienie ze strony nauczyciela, zwłaszcza na poziomie klas początkowych, kiedy stanowi on dla niego osobę znaczącą. Tylko nauczyciel wzbudzający w dziecku zaufanie może stać się powiernikiem jego trosk.<sup>183</sup>

Zadaniem współczesnej zreformowanej szkoły i każdego nauczyciela jest nie tylko przekazywanie wiedzy, ale również kształtowanie umiejętności życiowych, których istotnym efektem jest lepsze funkcjonowanie dzieci w każdej dziedzinie życia szkolnego. Elementy tak pojętej edukacji znajdują się w programach nauczania zintegrowanego.

Zgodnie z definicją Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) umiejętności życiowe „oznaczają umiejętności umożliwiające człowiekowi pozytywne zachowania, dzięki którym może skutecznie radzić sobie z zadaniami (wymaganiami), wyzwaniem codziennego życia.”<sup>184</sup> Termin ten odnosi się do umiejętności psychospołecznych. Światowa Organizacja Zdrowia wyróżniła dwie grupy umiejętności: podstawowe i specyficzne. Umiejętności podstawowe dla codziennego życia umożliwiają dobre samopoczucie, poprawne relacje interpersonalne i zachowania sprzyjające zdrowiu.

W tej grupie wyodrębniono pięć kategorii umiejętności życiowych:

- podejmowanie decyzji i rozwiązywanie problemów,
- twórcze i krytyczne myślenie,
- skuteczne porozumiewanie się i utrzymywanie dobrych relacji interpersonalnych,
- samoświadomość i empatia,
- radzenie sobie z emocjami i stresem.

Do umiejętności specyficznych zaliczono konkretne umiejętności radzenia sobie z zagrożeniami, np. asertywne odmawianie uczestnictwa w aktach przemocy i wandalizmu, rozwiązywanie konfliktów; są one rozwijane z ww. umiejętnościami

---

<sup>183</sup> T.Borowska, Emocje dzieci i młodzieży: zasoby – rozwijanie. Katowice 2006.

<sup>184</sup> zob. [www.mz.gov.pl](http://www.mz.gov.pl) (23.01.2017)

podstawowymi.<sup>185</sup> Istotnym elementem w tak pojętej edukacji jest radzenie sobie z emocjami. System oddziaływań wychowawczych dąży do tego, aby dzieci panowały nad swoimi emocjami, a w każdym razie nie uzewnętrzniały gwałtownie i niepohamowanie swych stanów uczuciowych. Dziecko powinno umieć wyrażać swoje emocje w sposób akceptowany społecznie. W młodszym wieku szkolnym powinna stopniowo zmniejszać się labilność emocjonalna, zanikać wybuchowość i popadanie w skrajności z jednego stanu emocjonalnego w zupełnie mu przeciwny. Dzieci powinny nauczyć się opanowywać zarówno bodźce, które wzbudzają emocje, jak i towarzyszące im zwykłe reakcje. Muszą zatem umieć ocenić dany bodziec i zdecydować, czy reakcja emocjonalna jest uzasadniona, czy nie.<sup>186</sup> Umiejętność kontroli emocji i adekwatnego ich wyrażania odgrywa dużą rolę w kształtowaniu pozytywnych relacji z otoczeniem, z rodzicami, nauczycielami czy innymi dziećmi. Dzieci w młodszym wieku szkolnym szybko się uczą, dlatego tak ważne jest kształtowanie tej i innych umiejętności już od pierwszej klasy. Zaowocuje to w wykształceniu osoby przygotowanej do życia w państwie demokratycznym, znającej podstawowe zasady życia społecznego.

Poznanie i zrozumienie dominujących sposobów postępowania w typowych sytuacjach zadaniowych, wypełniających życie szkoły, umiejętność ich trafnego zastosowania w praktyce – stwarzają podstawy do korzystnego rozwoju emocjonalności. Zakłócenia w tym procesie, nieznanostwo reguł zachowania się lub brak umiejętności ich realizacji są ściśle związane z nieprzystosowaniem szkolnym i nawet stają się źródłem niebezpiecznych wypaczeń w życiu uczuciowym.

Toczące się dyskusje na temat optymalnego przygotowania uczniów do życia i umiejętności sprostania jego wymogom oscylują wokół zagadnienia inteligencji emocjonalnej. Dlatego proponuje się, aby nauczyciele w tok tradycyjnie prowadzonych zajęć wplatali elementy edukacji emocjonalnej. Dzięki temu dzieci nauczyłyby się m.in. uświadamiać sobie własne uczucia i sposoby radzenia sobie z tymi, które oddziałują w sposób destrukcyjny, poznałyby porozumienie bez przemocy oraz sposoby reagowania inne niż atawistyczne (ucieczka lub atak oraz język komunikatów „ja”), zorientowałyby się, jak radzić sobie z porażkami i reagować na sukcesy.

Emocjonalność dziecka odgrywa ogromną rolę również w jego kontaktach rówieśniczych. Przejawiane przez dzieci uczucia stanowią wyznacznik stosunków i zachowań dzieci wobec innych. W młodszym wieku szkolnym dzieci odczuwają silną potrzebę przynależności do grupy rówieśniczej. Najbardziej lubiane są dzieci przejawiające dojrzałość i samodzielność w kontaktach i działaniu. Trudności w nawiązywaniu bliższych stosunków z innymi dziećmi wykazują dzieci, u których dominują zachowania agresywne, kłótlive, zazdrosne. Ich podłożem jest nieadekwatna kontrola emocjonalna. Nacechowane emocjonalnie wypowiedzi dzieci mogą wpływać na proces ich komunikacji z innymi. Jeśli jedna ze stron zadaje pytanie, to oczekuje

---

<sup>185</sup> A.Linca, Kształtowanie umiejętności życiowych w zintegrowanym nauczaniu początkowym, [w:] *Uczeń we współczesnej szkole. Problemy reformy edukacji wczesnoszkolnej*, Z.Ratajek (red.), Kielce 2005.

<sup>186</sup> A.Skowrońska, Dojrzałość emocjonalna dzieci sześciolatków do podjęcia nauki [w:] *Życie Szkoły*, nr 7/2009.



informacji. Gdy reakcją jest wydanie polecenia bądź wypowiedź silnie naładowana emocjami, wówczas porozumiewanie się może ulec zaburzeniu.

C.Saarni zauważa, że dzieci cechujące się nadmierną emocjonalnością i słabą kontrolą nad jej wyrażaniem mają raczej wpływ destrukcyjny na innych. Wzniesają konflikty i istnieje w ich przypadku o wiele większe ryzyko bycia odrzuconym przez grupę rówieśniczą niż w wypadku dzieci, które posiadały zdolność panowania nad własnymi emocjami.<sup>187</sup> To właśnie konflikty interpersonalne są charakterystycznymi sytuacjami, w których dzieci ujawniają niekontrolowane przez siebie emocje.

Badania prowadzone przez M.Cywińską udowodniły, że konflikty dzieci siedmio – dziesięcioletnich nie dzielą ich między sobą, nie doprowadzają do zerwania więzi wspólnotowej, nie mają zatem wymiaru antagonistycznego, wrogiego. Powodują one jednak wzrost napięcia emocjonalnego u dzieci, przy czym jest ono bardziej odczuwane przez dziewczynki niż przez chłopców. Ponieważ uczucia dzieci w młodszym wieku szkolnym wywoływane są przez konkretne sytuacje, toteż sytuacja konfliktu, mająca charakter dyskomfortu psychicznego wzbudzać będzie u nich w głównej mierze emocje negatywne. Interesujące jest, że emocją, którą dzieci najczęściej wskazywały jako odczuwaną podczas konfliktu jest smutek. Na podstawie swej analizy autorka wnioskuje, iż dzieci faktycznie w tym momencie doświadczają spokrewnionego ze smutkiem żalu, związanego z obawą utraty przyjaciela, z którym dziecko weszło w konflikt. Z odczuwanym przez dzieci smutkiem autorka wiąże także poczucie wstydu, które łączy z poczuciem winy, co świadczy o świadomości dzieci dotyczącej obowiązujących reguł postępowania.<sup>188</sup>

Poczucie krzywdy, jakiej niejednokrotnie doznają dzieci w konflikcie, może wywołać także uczucie złości, gniewu. Niekontrolowana złość jest w głównej mierze wynikiem odmiennego spojrzenia dziecka na sytuację wzbudzającą w nim to uczucie. Dzieci takie doszukują się wrogich zachowań rówieśników wobec nich w kontaktach, w których tego typu zachowania nie występowały. Przypadkowe zderzenie odbierają one jako atak w ich kierunku, powodujący wzbudzenie złości i reakcji w postaci bójki. Zachowania agresywne z ich strony wzbudzają lęk u kolegów, którzy starają się ich unikać. Powoduje to jeszcze większą izolację tych dzieci, które jako towarzyszy swych zabaw, znajdują wśród dzieci przejawiających podobne problemy emocjonalne. Skore do złości i wyizolowane dzieci postrzegają siebie jako ofiary, są wrażliwe na wyrządzone im krzywdy i niesprawiedliwe traktowanie. Dzieci takie są emocjonalnie uwrażliwione na zranienie w tym sensie, że mają niski próg odporności na niepokój i rozdrażnienie, w wyniku czego irytuje je więcej rzeczy i zdarza im się to częściej niż innym, a kiedy już wpadną w rozdrażnienie, ich myśli zaczynają się mącić, tak że zachowania życzliwe postrzegają jako wrogie i zachowują się zgodnie z wyuczonym zwyczajem, rzucając się do ataku.<sup>189</sup> Interpretacja zdarzenia jako wrogiego wobec nich, powoduje jedyny możliwy ich zdaniem do zastosowania rodzaj reakcji, czyli agresję.

Chociaż w przedszkolu i pierwszej klasie szkoły podstawowej gro dzieci, szczególnie chłopców, jest kłótliwych i skłonnych do bójek, to przed końcem pierwszego

---

<sup>187</sup> zob. T.Maruszewski, E.Ścigała, op. cit.

<sup>188</sup> M.Cywińska, op. cit.

<sup>189</sup> D.Goleman, Inteligencja emocjonalna, op. cit.

roku nauki zaczynają tracić pierwotną zadziorność, natomiast dzieci bardziej agresywne nie potrafią się nauczyć elementarnej samokontroli. Oznacza to, że gdy inne dzieci potrafią już rozwiązywać swoje spory na drodze negocjacji i wzajemnych kompromisów, dzieci o zachowaniach agresywnych wciąż podczas kłótni dążą do użycia siły. Ich reakcje nie spotykają się z aprobatą otoczenia. Rówieśnicy unikają wchodzenia z nimi w jakiegokolwiek interakcje i wyrażają się o nich jako o osobach nie lubianych. Ich problemy społeczne nie wiążą się jedynie ze złymi relacjami z kolegami. Dzieci takie nie potrafią porozumieć się ze swoimi rodzicami, nie wykonują także poleceń nauczyciela.

W życiu dziecka zdarzają się różne sytuacje powodujące w nim emocję smutku o różnicowanej intensywności. Jest ono powodowane rozstaniem z bliską osobą czy choćby porażką w zawodach sportowych czy złą oceną. Z takimi zdarzeniami dziecko spotyka się często, dlatego konieczna jest jego konfrontacja z tym uczuciem i nauczenie się radzenia z jego oddziaływaniem na własne samopoczucie. Niestety coraz bardziej powszechna jest skłonność dzieci do przedłużających się stanów przygnębionego nastroju. Niekiedy zwykły smutek przeradza się w trwałą posępność, która sprawia, że dzieci takie są stale przygnębione, skłonne do irytacji i zamknięte w sobie. U podłoża takich uczuć leży bezradność i bezsilność dziecka wobec niepowodzeń.

Dzieci uczą się umiejętności społecznych poprzez stosunki z rówieśnikami, na przykład, co robić, jeśli się chce czegoś i nie dostaje się tego. Patrzą, jak radzą sobie w takiej sytuacji inne dzieci, a potem próbują robić to samo. Ale są też dzieci ogarnięte depresją. Te należą do najbardziej pozbawionych towarzystwa w całej społeczności dziecięcej – inne dzieci nie bardzo chcą się z nimi bawić. Niekontrolowane przez dzieci przygnębienie powoduje, że ich koledzy unikają kontaktów z nimi, gdyż nie wydają się one dla nich atrakcyjnymi towarzyszami zabaw. W rezultacie nie podejmują żadnych prób nawiązania kontaktów. Samo dziecko odczuwające smutek unika kontaktów z rówieśnikami, nie inicjuje ich, a gdy inne dziecko zaprosi je do zabawy, ono odmawia. Efektem takiego zachowania jest osamotnienie dziecka, będącego w stanie przygnębienia. Nie ma ono kolegów, nie uczestniczy w zabawach na boisku i nie potrafi cieszyć się z rzeczy wzbudzających radość wśród rówieśników. Jego stosunki z innymi układają się mało pomyślnie.<sup>190</sup> Są one pozbawione relacji, które uczą reguł życia z innymi ludźmi. Powoduje to niekiedy bezradność dziecka w sytuacjach społecznych i może prowadzić do opóźnienia w sferze emocjonalnej. Dzieci takie nie angażują się w działania społeczne, gdyż nie sprawiają im one przyjemności, a niekiedy wręcz przeciwnie, wywołują nieprzyjemne uczucia jak lęk przed kontaktami z ludźmi, upokorzeniem.

W młodszym wieku szkolnym dzieci są zgodne w ocenach swych rówieśników z ocenami dorosłych. Stąd też popularne i lubiane są dzieci odnoszące sukcesy w nauce, grzeczne, chwalone przez rodziców i nauczycieli. Wraz z wiekiem opinia rodziców ustępuje sądom stawianym przez kolegów.

W doborze kolegów u dzieci decyduje w głównej mierze przypadek. Towarzyszami wspólnych zabaw są dzieci z najbliższego otoczenia, siedzące w tej samej ławce, mieszkające w tym samym bloku. Z czasem jednak dzieci starannie dobierają

---

<sup>190</sup> J.Rajang, *Dojrzewanie do asertywności*, Bydgoszcz 2008.

sobie kolegów. Coraz większą wagę przywiązują zatem do usposobienia dziecka, jego przydatności we wspólnym działaniu oraz przejawianych przez niego zainteresowań. Dobrze porozumiewają się ze sobą dzieci mające podobne pasje. Chłopcy lubiący grać w piłkę, matematykę, dziewczynki kolekcjonujące lalki, naklejki czy posiadające zwierzęta znajdują wspólny język we wzajemnych kontaktach. Wysoką pozycję w grupie zajmują przede wszystkim dzieci pochłonięte swymi zamiłowaniem, dążące do przejawiania mistrzostwa w danej dziedzinie, których realizacja zainteresowań jest równoznaczna z zaspokajaniem potrzeby uznania i dominacji. Dzieci te przejawiają w dużym stopniu uczucia zaciekawienia dążąc do poszerzania swej wiedzy i rozwoju umiejętności.

Kształtowanie umiejętności kontroli emocjonalnej wydaje się tym bardziej istotne, że zachowania uczniów, z pedagogicznego punktu widzenia, nabierają często charakteru nowego, nieznanego i niezrozumiałego dla starszego pokolenia. Pojawia się zjawisko podejmowania, bez wyraźnej przyczyny, działań wykraczających poza ogólnie przyjęte normy moralne. Podłożem takich zachowań, które dzieci przejawiają w życiu społecznym jest nieradzenie sobie z lękiem, złością, zazdrością, frustracją itp. Rodzą one trudności wychowawcze, a także uniemożliwiają prawidłowe funkcjonowanie w środowisku. Zadaniem rodziców i nauczycieli jest pokazanie dzieciom, że można zachować kompromis pomiędzy własnymi uczuciami a wydarzeniami pojawiającymi się w danym kontekście sytuacyjnym.

## **ROZDZIAŁ TRZECI**

### **RODZICE I NAUCZYCIEL W NAUCZANIU PRAWIDŁOWYCH ZACHOWAŃ AFEKTYWNYCH**

*Nudni nauczyciele, którzy nie potrafią przekazywać wiedzy w atrakcyjny sposób,  
są ogromnym zagrożeniem dla edukacji!  
Przypominają roboty, zaprogramowane do wykonania określonych czynności.  
A edukacja jest kreowaniem umysłów.  
/Philip Zimbardo/*

### 3.1. ŚRODOWISKO RODZINNE

Rodzina odgrywa szczególną rolę w wieku przedszkolnym na rozwój dziecka. Według W.Okonia, „rodzina to mała grupa społeczna, składająca się z rodziców, ich dzieci i krewnych, rodziców łączy - więź małżeńska, rodziców z dziećmi - więź rodzicielska, stanowiąca podstawę wychowania rodzinnego.”<sup>191</sup>

Rodzina przekazuje dziecku dziedzictwo kulturalne szerszych zbiorowości oraz zaspokaja potrzeby emocjonalne, jak i społeczne. Stanowi więc główny czynnik kształtujący jego postawy wobec nauki szkolnej, pracy i współżycia społecznego. Dzięki swoistej atmosferze, strukturze, więziom i kontaktom osobowym wywiera ono bezpośredni wpływ na jednostkę, a jego oddziaływania rozpoczynają się w okresie, gdy osobowość dziecka jest szczególnie plastyczna. „Prawidłowe funkcjonowanie dziecka w rodzinie, przedszkolu, grupie rówieśniczej, a później na kolejnych szczeblach edukacji zależy od postaw jego rodziców. Warunkują one klimat wychowania w rodzinie, wpływają na kształtowanie się więzi uczuciowej oraz na atmosferę życia rodzinnego.”<sup>192</sup> Oddziaływania wychowawcze rodziny na jednostkę dokonują się w toku życia codziennego. Efekty tego oddziaływania zależą w dużej mierze od:

- „struktury rodziny i związanych z tą strukturą stosunków międzyosobowych,
- sposobu pełnienia przynależnych ról przez wszystkich członków rodziny,
- stopnia uświadomienia sobie przez rodziców wychowawczej roli rodziny wobec dziecka.”<sup>193</sup>

Środowisko rodzinne kształtuje rozwój emocjonalny i społeczny każdego człowieka. To tu ma miejsce socjalizacja pierwotna. Rodzina, osoby najbliższe dziecku to osoby dla niego ważne, stanowią wzorce postępowania. Stabilna rodzina, dla dziecka przedszkolnego, kiedy to jego osobowość dopiero co się kształtuje, to ważny czynnik dla tego rozwoju. Ważny jest klimat, atmosfera panująca w rodzinie, więzi łączące jej członków i to, jak się ze sobą kontaktują i do siebie odnoszą.

Na rozwój i wychowanie ma wpływ struktura rodziny, którą można rozpatrywać z różnego punktu widzenia, m. in. z punktu widzenia jej wielkości. Liczba osób w rodzinie może mieć istotne znaczenie dla rozwoju umysłowego oraz na kształtowanie jego postaw społecznych. Wpływać mogą zarówno zaplanowane, jak i niezamierzone postępowania wychowawcze, wynikające ze wzajemnych stosunków uczuciowych i

---

<sup>191</sup> W. Okoń, Nowy... op. cit, s.70.

<sup>192</sup> B.Grzeszkiewicz, Rozwój emocjonalno-społeczny dzieci w wieku przedszkolnym, [w:] Edukacja małego dziecka. Nowe konteksty, poglądy i doświadczenia. T.3, E.Ogrodzk-Mazur, U.Szuścik, S.Czudek-Ślęczak, A.Wąsiński (red.), Bielsko-Biała – Kraków 2010, s.210.

<sup>193</sup> B.Wilgocka-Okoń, Dojrzałość... op. cit, s.173.

interakcji między członkami rodziny. Dlatego, też powinno się pamiętać o tym, że rodzice stanowią dla swojego dziecka pierwszy podstawowy model postępowania.

Jedną z najważniejszych potrzeb dziecka jest potrzeba kontaktu emocjonalnego w tym okazywanie życzliwości, ciepła i miłości. Nieobecność tych czynników w procesie wychowania może powodować zahamowania w rozwoju emocjonalnym dzieci. Nadmierna znów koncentracja uwagi na jednostce, zbyt duże wymagania przekraczające możliwości dziecka, ciągłe korygowanie i krytyka postępowania może w konsekwencji wywoływać niepewność, lękliwość, brak wiary we własne siły, przewrażliwienie i uległość.

W dużej rodzinie korzystną sytuacją wychowawczą jest, gdy rodzeństwo ma okazję przekazywać sobie zdobyte przez siebie doświadczenia, oddziaływać na siebie wzajemnie, np. starsze rodzeństwo opiekuje się młodszym, dzieci młodsze mogą uczyć się od starszych już pewnych umiejętności szkolnych, takich jak czytanie, pisanie, liczenie itp. Pewne utrwalone postawy dorosłych wobec dzieci, powodując nasilanie się wybiórcze interakcji określonego typu, sprzyjają powstawaniu pewnych cech osobowości dziecka. Wpływ ten można zaobserwować w rozwoju sprawności umysłowej, jego uczuciowości i aktywności, uspołecznienia osiągnięć szkolnych, dobrego lub złego przystosowania w szkole oraz stosunku do dorosłych.

Skupienie opieki rodzicielskiej na dziecku częściej spotyka się w małych rodzinach. Ma ono dobre i złe strony, gdyż zainteresowanie i uwaga, jaką rodzice poświęcają dziecku może przynosić różnorodne skutki. Nie zawsze jednak uczynienie jednostki ośrodkiem zainteresowania dorosłych równa się stworzeniu sprzyjającej sytuacji wychowawczej.

Niezaprzeczalnie istotnym czynnikiem wspomagającym rozwój dziecka jest sytuacja materialna rodziny. Trudna sytuacja materialna rodziny nie dość, że może spowodować niedobory w rozwoju fizycznym (niedożywienie, uboga dieta), czy utrudnić rozwój intelektualny (brak zabawek, brak dostępu do instytucji kulturalnych, itp.), znacząco pogarsza atmosferę życia rodzinnego. Częste napięcia, konflikty, wpływają na przeżycia emocjonalne dziecka. Bywają przyczyną powstawania poczucia niższości i dezorganizują samopoczucie dziecka. Jednak odmienność warunków, gdy dziecko żyje w rodzinie dobrze sytuowanej materialnie, jest również niebezpieczna - może prowadzić do rozchwiania i destabilizacji emocjonalnej dziecka.

Kolejnym istotnym czynnikiem, który może (choć nie musi) mieć wpływ na odpowiednią dojrzałość szkolną jest miejsce zamieszkania, sytuacja mieszkaniowa rodziny oraz wykształcenie rodziców. Trudne warunki mieszkaniowe bardzo niekorzystnie wpływają na życie rodziny i na rozwój dziecka. Uniemożliwiają one integrację rodziny, prawidłowe kontakty między rodzicami i dziećmi, zaburzają atmosferę. W warunkach ciasnoty mieszkaniowej dziecko nie może zaznać chwili spokoju. Oddziałuje na nie nadmiar bodźców, co przyczynia się u niego w zwiększonej nadpobudliwości, uniemożliwia koncentrację uwagi.<sup>194</sup> Dzieci zamieszkałe w dużych ośrodkach mają większy dostęp do ośrodków kultury, większą możliwość uczestniczenia

---

<sup>194</sup> U.Nonckiewicz, Wpływ warunków społeczno-ekonomicznych na funkcjonowanie szkolne dziecka. poradnia.wielun.pl(13.11.2016)

w różnorodnych zajęciach ogólnorozwojowych. Dzieci z małych ośrodków i wsi mają ten dostęp ograniczony. Dość znaczącym problemem jest odległość, położenie zamiejscowych ośrodków dydaktycznych, małe nasycenie placówkami kulturalnymi.

Atmosfera panująca w domu, i to niezależnie od warunków materialnych, ma kardynalne znaczenie dla prawidłowego rozwoju emocjonalnego dziecka. Atmosfera nerwowości, ciągłego pośpiechu, chaosu, nieporządku udziela się dziecku, decyduje o jego powodzeniu szkolnym, ale co gorsze, może także powodować zaburzenia emocjonalne. Na atmosferę rodzinną składają się nie tylko stosunki między rodzicami i ogólny nastrój panujący w domu, lecz także stosunek rodziców do dzieci, co ma wpływ na rozwój dziecka, jego postawę, a także na osiągnięcie dojrzałości szkolnej, a w konsekwencji powodzenie w nauce.

Aby rozwój dziecka przebiegał harmonijnie i w sposób nie zakłócony rodzina powinna spełniać następujące funkcje:

- zaspokajać podstawowe biologiczne i psychologiczne potrzeby dziecka (potrzebę bezpieczeństwa, miłości, akceptacji, uznania, kształtować potrzeby poznawcze, emocjonalne i społeczne),
- przekazywać dziecku dorobek kulturowy społeczeństwa,
- pośredniczyć w nadawaniu przez dziecko znaczenia przedmiotom i zjawiskom z otoczenia oraz większości bodźców zewnętrznych,
- dostarczać dziecku modeli osobowych i wzorów zachowań w konkretnych sytuacjach życia codziennego,
- przekazywać dzieciom określony system wartości i norm społecznych, stanowić teren socjalizacji dziecka,
- być dla dziecka polem doświadczalnym, na którym wypróbowuje ono swe siły i możliwości, znajdując oparcie i punkt odniesienia (wzorce) w rodzicach i innych członkach rodziny.<sup>195</sup>

Bardzo istotnym problemem, który może spowodować zaburzenia rozwojowe dziecka, a tym samym nie osiągnięcie dojrzałości emocjonalnej, jest psychiczna nieobecność ojca, a w dzisiejszych czasach często i matki (niekompetencja, brak zainteresowania rodziną, zarobkowe wyjazdy poza granice kraju, itp.) zawsze wpływa niekorzystnie na stan rodziny. Wartościowy wzór osobowy mężczyzny jest szczególnie potrzebny chłopcom i ma istotny wpływ na ich rozwój emocjonalny, jak i społeczno – moralny. Wzór matki potrzebny jest zarówno dziewczynkom, ale i chłopcom, którzy w przyszłości będą wybierać partnerki życiowe.

Następnym niepokojącym problemem współczesnej rodziny jest jej nietrwałość, a w konsekwencji jej rozkład. Sytuacja taka wiąże się z konfliktami, których dziecko jest uczestnikiem, zwłaszcza przy niskiej kulturze moralnej rodziców. Wpływa to na zaburzenia w rozwoju dziecka, powstawanie urazów i silnych kompleksów utrudniających życie dziecku.<sup>196</sup>

Tak więc stwierdzić należy, że większość wzorców zachowań dziecko czerpie od rodziców. Wyrażane przez nich emocje są ważnym regulatorem jego emocjonalno-

---

<sup>195</sup> M.Przetacznik-Gierowska, Z.Włodarski, Psychologia wychowawcza, Warszawa 2002, s.35.

<sup>196</sup> P.Ziółkowski, Pedagogizacja rodziców – potrzeby i uwarunkowania, Bydgoszcz 2016.

społecznego rozwoju. Rodzice pomagają zrozumieć dziecku jego stany afektywne, które rzutują na jego emocje. Opóźnienia rozwoju dziecka są związane na ogół z jego sytuacją rodzinną, chodzi tu o warunki ekonomiczne, bytowe rodziny, jej strukturę rodziny i panującą w niej atmosferę, typ osobowości rodziców, rodzaj procesu wychowawczego realizowanego przez rodzinę i wiele innych sprzężonych ze sobą czynników.

Każdy z rodziców obserwując dziecko, jego zachowania, zdolności, umiejętności, słuchając go uważnie, może sam, w przybliżeniu określić, czy jego dziecko osiągnęło ten poziom dojrzałości, którego wymaga szkoła. A jeśli nie jest jeszcze gotowe, to w którym obszarze należy udoskonalać jego umiejętności, popracować pod kierunkiem nauczyciela, czy może zgłosić się do specjalistów w poradni. Rodzice powinni zadbać, by dziecko przekroczyło w miarę spokojnie, bez stresu próg szkolny. Można je do tego przygotować stosując się do następujących wskazówek:

- nigdy nie wolno straszyć dziecka szkołą i nauczycielami,
- dziecko powinno się cieszyć, że idzie do szkoły,
- dziecko powinno uczestniczyć w zakupach przyborów szkolnych, wybrać to, co mu się podoba,
- dziecko powinno mieć wcześniej przygotowane biurko, półkę na książki i przybory szkolne, stałe miejsce do pracy,
- należy pamiętać, że dla prawidłowego rozwoju dziecka potrzebne są odpowiednie warunki:
  - ład, spokój i pogodna atmosfera w domu,
  - utrzymanie kontaktu emocjonalnego z dzieckiem,
  - przestrzeganie stałego rozkładu dnia,
  - wdrażanie do samodzielności, obowiązkowości i punktualności,
  - zapewnienie kontaktów z rówieśnikami,
- gdy dziecko już zacznie chodzić do szkoły należy:
  - rozmawiać z nim o tym, co się tam działo, czego ciekawego się dowiedziało,
  - przeglądać jego zeszyty,
  - chwalić, zachęcać do pracy,
  - nie krzyczeć jeśli czegoś nie potrafi, ale próbować mu pomóc,
  - współpracować z nauczycielami,
  - nie wyręczać dziecka z obowiązków szkolnych.<sup>197</sup>

Im pełniejsza dojrzałość psychiczna, emocjonalna, społeczna, fizyczna, umysłowa dziecka przekraczającego próg szkoły, tym większa gwarancja jego powodzenia w późniejszej nauce. Jeśli potrzebna będzie pomoc specjalisty np. psychologa czy logopedy nie należy zwlekać i bać się z niej skorzystać.

Warunki życia dziecka w rodzinie, sposób w jakim dziecko jest wychowywane, mają zasadnicze znaczenie, bo doświadczenia i wpływy z tego okresu wyznaczają dyspozycje człowieka dorosłego. Rodzice powinni w szczególny sposób zadbać o to, aby ich dziecko po latach, jako dojrzały człowiek, oceniając swoje postępowanie i osiągnięcia

---

<sup>197</sup> P.Swianiewicz, op. cit., s. 16.

w życiu, mogło z tzw. czystym sumieniem powiedzieć: „zawdzięczam to moim rodzicom” lub „wyniosłem to z domu rodzinnego.”

### 3.2. NAUCZYCIEL I ŚRODOWISKO PRZEDSZKOLNE

Jeśli zdefiniuje się edukację jako podstawowy czynnik przygotowujący do podstawowych zadań życiowych, to wówczas przekroczenie progu szkolnego można rozumieć jako początek procesu poznawania siebie oraz otaczającego świata, norm, reguł i zasad w nim panujących, a także związków przyczynowo – skutkowych zachodzących między nimi. Tak ważną więc rolę w tej kwestii pełni i nauczyciel w przedszkolu, i nauczyciel w pierwszej klasie szkoły podstawowej, i rodzice w domu.

Niektórzy czasami nie zdają sobie sprawy z tego, jak ważną osobą, mającą wpływ na dziecko, jest nauczyciel. Najczęściej jest to nauczycielka, szczególnie w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Nauczycielka jest dla wielu dzieci osobą znaczącą. Oddziałuje na dziecko całą swoją osobowością, systemem wartości i przekonań, swoimi mocnymi i słabymi stronami.<sup>198</sup>

Nauczyciel, zarówno w przedszkolu, jak i w szkole, powinien swoją pracą wpływać rozwijająco na dziecko. Wprowadzić w świat, w którym ono nabierze wiary w siebie, w swoje możliwości, gdzie nauczy się zachowań i nawyków, podejmie prawidłowe interakcje z innym dzieckiem i wyznaczy sobie kolejne cele. Nauczyciel, który podejmuje się edukacji dziecka na etapie przechodnim między przedszkolem i pierwszą klasą szkoły podstawowej powinien:

- stwarzać sytuacje, w których dziecko zrealizuje swoje potrzeby rozwojowe,
- pomagać dziecku z problemem motywacyjnym, emocjonalnym, poznawczym,
- uczyć optymistycznego podejścia do życia i edukacji,
- wdrażać wartości,
- diagnozować i kontrolować rozwój,
- wspierać rodziców.

Pomiędzy wyżej wymienionymi czynnikami powinna występować swoistego rodzaju synergia działań, tzn. działania powinny uzupełniać się poprzez kooperację (współdziałanie) oraz synchronizację wszystkich środowisk wychowawczych.

W pracy z dzieckiem, na etapie kształtowania się dojrzałości szkolnej, nauczyciel powinien w taki sposób zorganizować środowisko, by dziecko czuło się w nim przede wszystkim bezpiecznie. Im młodsze dziecko tym bardziej wzrasta jego potrzeba bezpieczeństwa. Nieprawidłowo podejmowane nauczanie i wychowanie dziecka prowadzić może do powstania dużych problemów wychowawczych takich, jak upór, złość, lenistwo, nieposłuszeństwo, niechęć do nauki, agresji. Zaburzenia takie na tym

---

<sup>198</sup> B.Grzeszkiewicz, W oszukiwaniu wzoru nauczyciela przedszkolnego. [w:] Kompetencja nauczyciela. Stan, potrzeby i kierunki zmian, E.Kozioł, E.Kobyłecka (red.), Zielona Góra 2002, s. 283.



etapie dojrzwania dziecka mogą wpłynąć na przyszłość dziecka. Należy dać dziecku wybór, możliwość swobody, jednak kontrolowanej. Przedszkole i szkoła mają dziecko uczyć, ale i wychowywać. Wspomagać rodziców w trudzie wychowawczym. W tym miejscu wpływa się na przyszłość człowieka, który z niezawinionej przez siebie winy może mieć później poważne problemy emocjonalne, społeczne i edukacyjne.<sup>199</sup>

Jaki powinien być nauczyciel, by prawidłowo wspomagać rozwój emocjonalny dziecka? Nauczyciel dla przedszkolaka powinien być wzorem wartości, które prezentuje swoją postawą i zachowaniem. Jeśli sam nie potrafi radzić sobie z własnymi emocjami, nie będzie dla wychowanków wiarygodny i nie zdobędzie ich zaufania. Szczególnie istotne jest, aby nauczyciele potrafili świadomie dostrzegać i rozumieć swoje emocje, zanim zaczną pracować nad emocjami dzieci.

Przemiany, jakie dokonują się w społeczeństwach w dzisiejszym świecie można porównać do postępu geometrycznego – przebiegają błyskawicznie i trudno za nimi nadążyć. Zmiany te nie są bez znaczenia dla emocji, jakie przeżywamy wplątani w wir codzienności. Trudno radzić sobie z wieloma emocjami, szczególnie tymi negatywnymi, ludziom dorosłym – rodzicom, nauczycielom, a nawet terapeutom. Jednak nauczyciel przedszkola powinien przyjąć na siebie rolę facylitatora. Facylitacja, to bycie odpowiedzialnym za planowanie i prowadzenie procesu refleksji, analizy i uczenia się w sposób, który angażuje osoby uczestniczące i buduje ich poczucie sprawczości. To także koncentrowanie uwagi na uczestnikach/uczestniczkach jako głównych bohaterach procesu uczenia się.<sup>200</sup>

Przestrzeń edukacyjna obecnie staje się obszarem, gdzie można przekazać dzieciom, oprócz wiedzy teoretycznej, podstawowe dla życia w społeczeństwie umiejętności, bez których trudno funkcjonować. Wymaga to jednak zmian takich, by nauczyciele wyszli poza swą tradycyjną rolę, stali się użytecznymi doradcami czyli facylitatorami.

Nauczyciel - facylitator lubi dzieci i lubi z nimi pracować. Ceni sobie dzieci, ich otwartość, ich myśli i to, co mówią. Chce, aby każdy jego wychowanek czuł, że jest kimś ważnym i wyjątkowym, zawsze z uwagą wysłuchanym i zrozumianym. Rolą nauczyciela - facylitatora jest budowanie i utrzymanie przyjaznego, pozytywnego i konstruktywnego środowiska uczenia się, opartego na zaufaniu i otwartości, w którym wszystkie dzieci czują się bezpiecznie, chętnie dzielą się swoimi przeżyciami, doznaniem, doświadczeniami. Nauczyciel powinien zachęcać dzieci do wyrażania swoich emocji, przeżyć i dzielenia się nimi z innymi dziećmi. Wtedy wspólnie uczą się oraz szanują pojawiające się różnice między nimi.

Cechy, jakim powinien odznaczać się dobry nauczyciel – facylitator, to przede wszystkim: otwartość i wrażliwość na uczucia innych, jednostek i grupy (empatia), takt i umiejętność słuchania, elastyczność, poczucie humoru, pomysłowość i kreatywność. Ale szczególnie istotne jest, aby nauczyciele potrafili świadomie dostrzegać i rozumieć swoje emocje, zanim zaczną „pracować” nad emocjami dzieci.

---

<sup>199</sup> S. Guz, J. Andrzejewska, Podstawowe problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole, Lublin 2005, s. 253 -259.

<sup>200</sup> [http://www.bezuprzedzen.org/doc/poradnik\\_dla\\_facylitatorow](http://www.bezuprzedzen.org/doc/poradnik_dla_facylitatorow) (12.10.2016)

Wciąż mało jest publikacji na ten temat. W Polsce, w 2012 roku, ukazała się książka pt. „Kompetencje emocjonalne nauczyciela”, która podejmuje (zaniedbany obszar w tym względzie) temat emocji w pracy nauczyciela. Jest m.in. zbiorem ćwiczeń doskonalących kompetencje emocjonalne. Autorki w/w pozycji piszą: „Kompetencje emocjonalne upełnomocniają ludzi oraz dają im wiedzę i umiejętności potrzebne do poprawy wyników zarówno w pracy, jak i w życiu osobistym. Kształtowanie kompetencji emocjonalnych nauczycieli może zaowocować odpornością i umiejętnością radzenia sobie z sytuacjami trudnymi oraz przyczynić się do niesienia pomocy innym, zdobycia kontroli nad działaniem i wytrwałości w realizacji zadań, pokonywania rozczarowań i podejmowania różnorodnych wyzwań. Może ono pomóc w lepszym radzeniu sobie z trudnymi zachowaniami i w ich łagodzeniu oraz w rozwoju zarówno interpersonalnych, jak i intrapersonalnych umiejętności potrzebnych do wypracowania lepszych relacji i bardziej efektywnej komunikacji z uczniami.”<sup>201</sup>

W trakcie codziennych zabaw i zajęć nauczyciel powinien umieć mówić na temat swoich przeżyć i emocji. Dzieląc się z dziećmi swoimi myślami, uczuciami może przyczynić się do zbudowania w grupie klimatu zaufania i szczerości. Ta otwartość, kompromisowość, umiejętności negocjacyjne i mediacyjne, opanowanie i wiele innych cech, są niezbędnymi umiejętnościami nauczyciela.

I. Przybylska, zainspirowana poglądami D.Golemana na temat inteligencji emocjonalnej, poszukuje znaczenia bycia pedagogiem, mądrze zarządzającego swoimi emocjami. Wskazuje na ważność kompetencji nauczyciela, które w sposób istotny warunkują aktywność zawodową nauczyciela oraz podnoszą pragmatyzm działań. Podkreśla, że kompetencyjne działanie charakteryzuje się m.in. refleksyjnością, twórczym rozwojem i otwartością na podmiotowość.

Naukowcy deklarują, że siłą napędową XXI wieku będzie inteligencja emocjonalna oraz związana z nią inteligencja praktyczna i kreatywna.<sup>202</sup>

D.Goleman twierdzi, że „Mamy dwa umysły i to nie w sensie metaforycznym. Jeden z nich myśli, a drugi czuje”. Tak więc należałoby przyszłych nauczycieli – wyposażyć w dwie grupy kompetencji zawodowych:

1. kompetencje progowe – w skład których wchodzi szeroko pojęta wiedza i umiejętności specjalistyczne;
2. kompetencje wyróżniające – czyli motywacja do pracy, zaangażowanie, umiejętności kierowania i wpływania na innych, czyli tzw. kompetencje społeczno-emocjonalne; one właśnie umożliwiają wykorzystanie kompetencji progowych, podnosząc efektywność pracy nauczyciela.<sup>203</sup>

Inteligencja emocjonalna wydaje się stanowić kluczową zdolność w pracy z ludźmi, a zwłaszcza tymi najmłodszymi. Bycie wychowawcą, pedagogiem związane jest z nawiązywaniem i podtrzymywaniem relacji, tworzeniem atmosfery podmiotowości i współpracy, aby powstały warunki do wspomaganie w rozwoju. „Analfabetyzm emocjonalny” - brak otwartości na własne i cudze emocje - uniemożliwia więc bycie

---

<sup>201</sup> J.Madalińska-Michalak, R.Górska, Kompetencje emocjonalne nauczyciela, Warszawa 2012, s.11.

<sup>202</sup> zob. I.Przybylska, Inteligencja emocjonalna jako kluczowa kompetencja współczesnego nauczyciela, Chowania R.XLIX (LXII), Katowice 2006.

<sup>203</sup> zob. D.Goleman, Inteligencja emocjonalna w praktyce, Poznań 1999.

dobrym pedagogiem. „Mądrość emocjonalna” czyni z nauczyciela zręcznego przywódcę, który „odczytując” sygnały emocjonalne, przekazuje swoją energię emocjonalną. Inteligentny emocjonalnie nauczyciel tak kreuje sytuacje edukacyjne, aby dziecko/uczeń mógł nie tylko myśleć, działać, ale również przeżywać, gdyż zgodnie z cytatem: „Wspaniała praca zaczyna się od wspaniałych i silnych uczuć” emocje są bodźcem do działania. Dobry nauczyciel, jak dobry przywódca, jest ekspresyjny, wzbudza emocje i potrafi je wykorzystywać. Generując pozytywne emocje i nastroje, nauczyciel wytycza tor działania grupy. Jest w stanie stymulować wyobraźnię i inspirować dzieci do samodzielnych poszukiwań prawdy i twórczości.<sup>204</sup>

Inteligencja emocjonalna, obok wzmocnienia podstawowych kompetencji nauczycielskich i pogłębiania refleksji o emocjach, przyczynia się do stymulowania inteligencji emocjonalnej dzieci. Rozwijania inteligencji emocjonalnej, tej metazdolności w dzisiejszych, trudnych czasach, i kształtowania jej mogą uczyć programy edukacji emocjonalnej, których wciąż jest brak.

Idealnym polem treningu emocjonalnego w przedszkolu są zabawy. W każdej zabawie „grają” emocje. Jest ich cały wachlarz, są przyjemne i te mniej przyjemne, od których nie powinno się dzieci izolować. Są one tak samo ważne dla rozwoju, bo uczą, jak sobie z nimi radzić, jak chronić siebie przed ich skutkami, a przede wszystkim unikać zagrożeń. „Złe” emocje są tak samo ważne jak te „dobre”, każdy je przeżywa i musi się z nimi często mierzyć.

Nauczyciel funkcjonuje w określonym środowisku, środowisku, które oddziałuje na dziecko w równie dużym stopniu, co on sam. Jest to szeroko pojęte środowisko przedszkolne.

Środowisko przedszkolne stanowi nowe i nieznane otoczenie dla przedszkolaka, który przekracza jego progi. To, w jakim czasie dostosuje się on do nowych warunków związane jest zarówno z jego indywidualnymi predyspozycjami, jak również ze specyficzną działalnością placówki wychowania przedszkolnego. Istotne jest stopniowe przyzwyczajanie dziecka do odmiennego otoczenia, harmonogramu dnia oraz panujących zasad.<sup>205</sup>

Do dobrego samopoczucia dziecka istotne znaczenie ma miejsce, w którym ono przebywa. Budynek przedszkola i jego otoczenie powinno zaspokoić wiele potrzeb dziecka, m.in. schronienia, ogrzania, jedzenia, pragnienia, bezpieczeństwa oraz przynależności. Budynek przedszkolny to obiekt szczególny, ponieważ przez większą część dnia zastępuje dzieciom dom rodzinny, będąc dla nich otoczeniem naturalnym. powinien być zatem optymalnie dostosowany do potrzeb psychofizycznych jego użytkowników. Musi być bezpieczny, funkcjonalny i estetyczny. Co ważne, powinien mieć określony mikroklimat.<sup>206</sup>

Przestrzeń przedszkolna jest istotnym elementem w wychowaniu dziecka, które reaguje na różne bodźce. Stąd istotną kwestią jest zadbanie zarówno o różnorodny oraz bogaty wybór przyborów i pomocy, jak również o wygląd pomieszczenia.

---

<sup>204</sup> I.Przybylska, op.cit. s. 88 - 91.

<sup>205</sup> zob. K.Wojciechowska, Bezpieczeństwo w życiu przedszkolaka – komunikat z badań, [w:] E.Ogrodzka – Mazur, U.Szuścik, S.Czudek – Ślęczki, A.Wasiński (red), op.cit.

<sup>206</sup> W.Leżańska, Przedszkole jako środowisko wychowania estetycznego, Warszawa 1990, s. 47.

Budynek przedszkolny udostępnia swoją przestrzeń wielu osobom, dzieląc ją na różne pomieszczenia i tworząc tym samym m.in.:

- przestrzeń dydaktyczną ogólną, tj. salę zabaw i zajęć dla dzieci, wyposażoną w meble, przybory sportowe, zabawki i pomoce dydaktyczne,
- przestrzeń specjalistyczną, tj. sale gimnastyczne, pracownie logopedyczne, gabinety lekarskie, gabinety terapeutyczne, stołówki, pomieszczenia techniczne, kuchnię, które wyposażone są w specjalistyczny sprzęt,
- przestrzeń wielofunkcyjną, tj. aulę, hol, przeznaczone na spotkania, zebrania czy zabawy okolicznościowe,
- przestrzeń komunikacyjną, tj. ciąg korytarzy i szlaków łączących inne, specjalistyczne pomieszczenia ze sobą,
- przestrzeń administracyjną, tj. gabinet dyrektora, pokój intendenci.<sup>207</sup>

Środowisko przedszkolne to nie tylko budynek, sprzęty, meble i zabawki. Środowisko przedszkolne to również, a w zasadzie przede wszystkim dzieci, rówieśnicy, współtowarzysze zabaw. Od rówieśników dzieci uczą się wielu zachowań w bezpośrednich interakcjach, które określają wspólne normy, wspólny cel działań i tworzą rozwiniętą strukturę grupową. J. Szczepański twierdzi, że grupa rówieśników może stać się konkurencją dla rodziny, a jej wzorce i wartości mogą być przeciwieństwem wzorców, jakie uzyskuje dziecko w rodzinie.<sup>208</sup>

Rola grupy rówieśniczej zaznacza się w rozwoju społecznym dziecka i w procesie jego wychowania bardzo wcześnie, bo już w 3 roku życia. Od najmłodszych lat dzieci łączą się najpierw w małe grupki. Tworzą je dla wspólnej zabawy, co w wieku przedszkolnym staje się to zwyczajem. W wieku szkolnym wzrastać będzie wyraźnie wpływ grupy rówieśniczej na jej członków. W młodszym wieku szkolnym dzieci łączą się przede wszystkim w celu wspólnych zabaw i zajęć. Łączą je wspólne zainteresowania. Grupa rówieśnicza pełni niebagatelną funkcję w procesie socjalizacji i nabywania doświadczeń. Zaspokajają te potrzeby społeczne i emocjonalne, których rodzice i wychowawcy, czyli dorośli, nie są w stanie zaspokoić. To funkcjonowanie emocjonalne i społeczne, odmienne od bycia w relacjach z dorosłymi, silnie motywuje do bycia w grupie rówieśniczej. Istotne jest pełnienie w niej roli, która wzmacnia poczucie własnej wartości i świadomość społecznej przynależności.

Miarą adaptacji społecznej dziecka, przystosowania się w grupie rówieśników, jest także stopień popularności i akceptacji, jaką darzą je koledzy w grupie. Analizując struktury dziecięcych grup rówieśniczych łatwo zauważyć, że w każdej rysuje się jakaś hierarchia, widoczny jest układ stosunków i zależności między jej członkami. Związane jest to z pozycją i popularnością dziecka w grupie. I tak widoczne są dzieci, którym można przypisać określone pozycje, scharakteryzować wymiary relacji interpersonalnych, od dominacji do podporządkowania i uległości, od rywalizacji do współpracy, od akceptacji do odrzucenia.

---

<sup>207</sup> E.Siarkiewicz, Ostatni bastion czyli jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola, Kraków 2000, s.130.

<sup>208</sup> J.Szczepański, Elementarne pojęcia socjologii, Warszawa 1972.

Każde dziecko chce cieszyć się sympatią kolegów i wywoływać u nich pozytywne postawy, co korzystnie wpływa na identyfikację z grupą. Żadne dziecko nie czuje się komfortowo, gdy jest izolowane przez grupę, traktowane obojętnie, czy wręcz odrzucane. Powoduje to frustracje i poczucie mniejszej wartości, co niekorzystnie wpływa na rozwój emocjonalny.

Inaczej jest z dziećmi tzw. popularnymi, najczęściej wybieranymi jako partnerzy interakcji, w stosunku do których inne żywią wiele pozytywnych uczuć, przyjaźni i sympatii. Takie „dzieci-gwiazdy” inicjują i nawiązują wiele różnorodnych kontaktów społecznych z innymi dziećmi. Jednocześnie, gremialnie inne dzieci zabiegają o ich względy, chcą przebywać w towarzystwie i bawić się z tymi lubianymi przez większość. „Dziecko-gwiazda” zapewnia innym szereg wspaniałych doświadczeń, bogaty zakres interakcji społecznych nacechowanych dużą ilością doznań emocjonalnych. Dzieci o mniejszej popularności nawiązują mniejszą ilość kontaktów, co nie oznacza braku więzi z grupą, czy ich izolacji od grupy. Mają odmienne charaktery, prezentują inne typy osobowości.

W przedszkolnych grupach rówieśniczych dzieci uczą się zachowań społecznych i emocjonalnych głównie poprzez naśladowanie innych, konformizm polegający na upodobaniu form zachowań innych dzieci oraz identyfikacji, tj. uznaniu siebie jako aktywnie działającego członka danej grupy. Identyfikując się z grupą dziecko bezwarunkowo przyjmuje i akceptuje wszystkie ustalone normy, zasady i reguły oraz podporządkowuje się im i przestrzega. Ponadto w każdej grupie dziecko pełni jakąś rolę, która jest mu „przypisana” w związku z posiadanymi przez dziecko umiejętnościami.

Udział w grupie rówieśniczej, wszelkie kontakty, jakich dziecko doświadcza, stymuluje cały rozwój, we wszystkich jego aspektach, ale przede wszystkim w aspekcie społecznym i emocjonalnym. Największą wartość mają relacje z rówieśnikami, a nie z dorosłymi. Uczestnictwo w grupie rówieśniczej uczy nawiązywać i podtrzymywać kontakty społeczne, współpracować i współdziałać dla dobra własnego i ogółu, zgłaszać inicjatywy i czynnie uczestniczyć w różnych przedsięwzięciach. Uczy asertywności i obrony własnych interesów, negocjacji, dochodzenia do wspólnych rozwiązań, pełnienia roli przywódcy, ale i jednoczesnego podporządkowywania się innym. Są to niezbędne umiejętności przydatne na każdym etapie życia, a szczególnie przydatne w nowym środowisku, środowisku szkolnym, do którego przez lata przedszkolne dziecko jest przygotowywane. Lata spędzone w grupie rówieśników pozwalają osiągnąć gotowość i dojrzałość szkolną w trakcie dokazywania podczas zabaw.

Szkoła, to będzie dla dziecka nowe doświadczenie. Często bardzo ciężkie. Nauka zacznie dominować nad zabawą, aż całkowicie zajmie jej miejsce. Dziecko wejdzie w nowe środowiska, które będą rządziły się innymi regułami, będą panowały inne normy i zasady. Ale umiejętności i kompetencje zdobyte na poziomie przedszkolnym, wykształcone i odpowiednio utrwalone będą owocowały w przyszłości.

Edukacja dziś musi stać się edukacją przyszłości. Jej kluczowym zadaniem powinno być przygotowanie do życia w „erze mądrości.” Instytucje edukacyjne, przedszkola i szkoły, wraz ze swymi programami nauczania, metodami i narzędziami

muszą być o krok do przodu. Muszą wyposażać dzieci i uczniów w wiedzę i umiejętności, które będą im potrzebne zarówno dziś, jutro jak i za kilka, a nawet kilkanaście lat.<sup>209</sup>

K.Konarzewski tak pisze o nauczycielu: „Nauczyciel to człowiek niewzruszonych zasad i szerokich horyzontów. To jednostka wysoko niosąca posłannictwo mistrza i przyjaźnie podporządkowująca siebie podopiecznym. To uczony w swojej specjalności i wielki znawca duszy młodzieży. Umysł systematyczny starannie, planujący działania na podstawie naukowej wiedzy, ale przy tym szczerzy i spontaniczny w swoich odruchach. Bogata pełnowymiarowa osobowość, ale także człowiek, który całym swym życiem - zarówno publicznym, jak i prywatnym - daje przykład wychowawczych cnót.”<sup>210</sup>

Zatem należy uznać ważność tego zawodu, zacząć szanować i dojrzeć w nauczycielu przedszkola facylitatora dziecka, który bacznie je obserwuje, pobudza i wspiera w działaniach w dochodzeniu do celu – osiągnięciu dojrzałości szkolnej. Niestety, w pracy nauczycieli często widoczny jest brak biegłości i umiejętności interpersonalnych. Powinno się zadbać o to, by uczestniczyli w zajęciach praktycznych kształtujących u nich kompetencje społeczne i emocjonalne. Ta ostatnia - powinna być kluczową kompetencją współczesnego nauczyciela.

### **3.3. ROLA EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ W KREOWANIU DZIECKA DOJRZAŁEGO DO SZKOŁY**

Edukacja przedszkolaków i uczniów klasy I szkoły podstawowej prowadzona jest zgodnie z wytycznymi zawartymi w nowych podstawach programowych wychowania przedszkolnego i podstawach programowych edukacji wczesnoszkolnej.

W polskim prawie oświatowym podstawa programowa to obowiązkowy na danym etapie edukacyjnym zestaw treści nauczania oraz umiejętności zdobytych przez dzieci. Podstawę programową ogłasza minister odpowiedzialny za oświatę i wychowanie.

Tak zwana nowa podstawa programowa (i jej kolejne nowelizacje z niewielkimi zmianami<sup>211</sup>) wprowadzona w 2012 roku poświęcała szczególną uwagę kształceniu dzieci w wieku przedszkolnym oraz najmłodszych uczniów. Już od 2002 r. wszystkie

---

<sup>209</sup> M.Kida M., Nowe tchnienie w edukacji, [www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/2007/07/](http://www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/2007/07/)

<sup>210</sup> K.Konarzewski, Nauczyciel. [w:] Sztuka nauczania. Szkoła. Podręcznik akademicki, K Konarzewski (red.), Warszawa 2004, s. 160.

<sup>211</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r. poz. 977); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. poz. 803); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 czerwca 2016 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. poz.895).

polskie sześciolatki były objęte obowiązkową edukacją<sup>212</sup> – uczyły się w tzw. „zerówkach”.

W pierwotnym zamyśle zerówki były zaprojektowane jako zajęcia przedszkolne, przygotowujące dzieci do pójścia do szkoły. Jednak współczesne polskie sześciolatki, podobnie jak ich rówieśników w większości krajów Europy, wykazują dojrzałość do podjęcia nauki oraz dużą ciekawość poznawczą. Zaowocowało to tym, że zajęcia w oddziałach zerowych w sposób naturalny wkraczały w obszar zadań typowo szkolnych: nierzadko dzieci rozpoczynały tu naukę czytania, pisania i liczenia. Jednakże te fundamentalne dla powodzenia dalszej edukacji procesy powinny być poprzedzone odpowiednim przygotowaniem dziecka w wychowaniu przedszkolnym. Ponadto procesy te wymagają czasu nauki dłuższego niż jeden rok – nie jest korzystne przerywanie ich, wywołane koniecznością przejścia dziecka do „prawdziwej” szkoły i zmianą nauczyciela prowadzącego. Polska szkoła długo dojrzewała do tego, by objąć opieką i nauką dzieci sześciolatek. Edukacja najmłodszych uczniów powinna umiejętnie spleść naukę z zabawą, by w łagodny sposób wprowadzić ich w świat szkoły. Ten cel przyświecał twórcom podstawy programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego oraz podstawy programowej wychowania przedszkolnego, opisującej jak przedszkole powinno przygotować dziecko do podjęcia nauki szkolnej.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego (każda z w/w) opisuje proces wspomagania rozwoju i edukacji dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym. Przedszkola, oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych oraz inne formy wychowania przedszkolnego w równej mierze pełnią funkcje opiekuńcze, wychowawcze i kształcące. Zapewniają dzieciom możliwość wspólnej zabawy i nauki w warunkach bezpiecznych, przyjaznych, i co najważniejsze dostosowanych do ich potrzeb rozwojowych.<sup>213</sup>

Nadrzędnym celem wychowania przedszkolnego jest:

- 1) wspomaganie dzieci w rozwijaniu uzdolnień oraz kształtowanie czynności intelektualnych potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji;
- 2) budowanie systemu wartości, w tym wychowywanie dzieci tak, żeby lepiej orientowały się w tym, co jest dobre, a co złe;
- 3) kształtowanie u dzieci odporności emocjonalnej koniecznej do racjonalnego radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach, w tym także do łagodnego znoszenia stresów i porażek;
- 4) rozwijanie umiejętności społecznych dzieci, które są niezbędne w poprawnych relacjach z dziećmi i dorosłymi;
- 5) stwarzanie warunków sprzyjających wspólnej i zgodnej zabawie oraz nauce dzieci o zróżnicowanych możliwościach fizycznych i intelektualnych;
- 6) troska o zdrowie dzieci i ich sprawność fizyczną; zachęcanie do uczestnictwa w zabawach i grach sportowych;

---

<sup>212</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie *podstawy programowej wychowania przedszkolnego* oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2002 r. nr 51, poz. 458)- tzw. stara podstawa programowa.

<sup>213</sup> Z. Marciniak, O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego, [w:] *Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna*, MEN, t. I, s. 12-13.

- 7) budowanie dziecięcej wiedzy o świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym oraz rozwijanie umiejętności prezentowania swoich przemyśleń w sposób zrozumiały dla innych;
- 8) wprowadzenie dzieci w świat wartości estetycznych i rozwijanie umiejętności wypowie dania się poprzez muzykę, małe formy teatralne oraz sztuki plastyczne;
- 9) kształtowanie u dzieci poczucia przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz postawy patriotycznej;
- 10) zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez wspieranie ich ciekawości, aktywności i samodzielności, a także kształtowanie tych wiadomości i umiejętności, które są ważne w edukacji szkolnej.<sup>214</sup>

Idea nowej podstawy programowej zwracała szczególną uwagę na trzy zasadnicze aspekty nowoczesnej edukacji: zdobywanie wiedzy, rozwijanie umiejętności oraz kształtowanie umiejętności sprzyjających uczeniu się. Ważne jest również to, że celem który przyświecał twórcom nowej podstawy programowej był fakt, że edukacja najmłodszych uczniów powinna umiejętnie spletać naukę z zabawą, by w łagodny sposób wprowadzać ich w nowe środowisko szkolne. Analizując podstawę programową znajdziemy cele kształcenia uczniów, ale i również kształcenia nauczycieli.

Wraz ze stworzeniem ulepszonej podstawy programowej pojawił się problem udoskonalenia kompetencji nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Postępujące w szybkim tempie przemiany cywilizacyjne i społeczno – ekonomiczne niosą zapotrzebowanie na edukację nadążającą za rozwojem i służącą jego potrzebom. Jednym z priorytetów polityki oświatowej stał się więc profesjonalizm jako odpowiedź na potrzeby rozwijającego się społeczeństwa. Obecnie profesjonalizm rozumiany jest jako zestaw kompetencji, czyli zestaw zachowań, będących efektem wiedzy, umiejętności i postaw wyróżniających najlepszych pracowników.

W literaturze pedagogicznej można spotkać różne definicje kompetencji.

L.Tkaczyk przytacza dwie z nich. Kompetencja to:

- zbiór wiedzy, umiejętności, dyspozycji oraz postaw i wartości niezbędnych dla skutecznej realizacji założonych zadań;
- szczególna właściwość podmiotu, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania się oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie.<sup>215</sup>

R.Kwaśnica wyodrębnia dwie podstawowe grupy kompetencji nauczycielskich, tj. kompetencje:

1. praktyczno-moralne (interpretacyjne, komunikacyjne, moralne);
2. techniczne (postulacyjne, metodyczne, realizacyjne).<sup>216</sup>

Kompetencje nauczyciela analizuje również S.Dylak. Jako kryterium ich podziału stosuje profil zawodowy nauczyciela, traktując go jako układ elastyczny, określający

---

<sup>214</sup> Ibidem, s.17.

<sup>215</sup> L.Tkaczyk, Kompetencje wychowawcy klasy w nowej sytuacji edukacyjnej, [w:] Infocen Forum Edukacyjne. Biuletyn Informacyjny KPCEW we Włocławku, 2008, nr 45, s.20.

<sup>216</sup> R.Kwaśnica, Wprowadzenie do myślenia o wspomaganianiu nauczycieli w rozwoju, Studia Pedagogiczne, t. 61, Warszawa 1995, s. 32.



zasadnicze ramy sylwetki nauczyciela i dopuszczający wypełnianie ich różną treścią, z których może być układana dowolna konfiguracja. Autor wskazuje na kompetencje:

1. bazowe – na przykład sprawne działanie przynajmniej niektórych zmysłów, niezbędny poziom rozwoju intelektualnego i moralnego, wymagany poziom rozwoju społecznego; chodzi więc o te kompetencje, które pozwalają na porozumienie się z dziećmi, młodzieżą i współpracownikami, chodzi także o zdolność do przyswojenia i przestrzegania określonych zasad etycznych, społecznych itd.;
2. konieczne - są to kompetencje, bez których osoba sprawująca zawód nauczyciela nie mogłaby pracować konstruktywnie, tj. wypełniać przypisywanych danej szkole zadań edukacyjnych; można wyróżnić tu kompetencje interpretacyjne, autokreacyjne oraz realizacyjne, przy czym nabywa się je w toku kształcenia zawodowego;
3. pożądane - mogą znajdować się w profilu zawodowym danego nauczyciela, ale nie muszą, choć z pewnych względów ich posiadanie może być pomocne, np. gra na skrzypcach, uprawianie sportu, zainteresowanie sztuką, zaangażowanie społeczne, ale też posiadanie określonych poglądów politycznych czy religijnych, które mogą być wymagane w danej szkole.<sup>217</sup><sub>73</sub>

Nowa podstawa wychowania przedszkolnego zawierała zadania dla nauczycieli przedszkoli polegające m. in. na przeprowadzeniu diagnozy w roku szkolnym poprzedzającym termin rozpoczęcia przez dziecko nauki w szkole. Celem diagnozy było zebranie informacji, które miały pomóc rodzicom podjęcie decyzji o nauce w szkole, a mianowicie:

- rozpoznawanie (ciągłe, systematyczne) możliwości dzieci
- prognozowanie zmian, czyli określanie możliwości tych funkcji jakie się pojawiają
- poszukiwanie nowych sposobów działania
- rozwijanie specyficznych dla dziecka właściwości, cech, zdolności
- pomoc dzieciom w ich wysiłku poznawania świata.

A zatem nauczyciel powinien stosować diagnozę: a/ pozytywną, nastawioną na to, co dziecko umie, chce, może; b/ funkcjonalną, dokonywaną w działaniu dziecka i z dzieckiem w różnych sytuacjach; c/ wspierającą, opisującą fakty; d/ profilową, umożliwiającą dostrzeganie dziecka w złożoności danych o jego funkcjonowaniu psychofizycznym; e/ rozwojową, ujmującą dziecko w jego stawianiu się, analizowanie tempa, rytmu, dynamiki rozwoju; f/ kompleksową obejmującą możliwie pełny zakres informacji o dziecku.

Diagnoza to proces ciągły i systemowy, powinna być wielokrotnie weryfikowana. Diagnozowanie jest możliwe tylko wtedy, gdy nauczyciel posiada gruntową wiedzę o rozwoju dziecka, jego cechach indywidualnych i środowisku. Wiedza ta nie służy ocenie dziecka, ale zrozumieniu zjawisk psychologicznych zachodzących w nim i przewidywaniu skutków podejmowanych działań. Ostatecznym celem diagnozy jest opracowanie wskazań, które będą stymulowały, wspierały, wspomagały rozwój możliwości dziecka.

Z analizy zapisów w nowej podstawie programowej wynika, że aby nauczyciele jak najlepiej wykonywali swoje zadania, na przykład profesjonalnie rozpoznawali

---

<sup>217</sup> S.Dylak, Wizualizacja w kształceniu nauczycieli, Poznań 1995, nr 16, s. 37.

możliwości i potrzeby dzieci, prognozowali zmiany, pomagali dzieciom w ich wysiłku poznawania świata, powinni posiadać wysoki poziom kompetencji diagnostycznych, metodycznych, organizacyjnych oraz kompetencji związanych z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnej.<sup>218</sup>

Z.Kwieciński podkreśla, że nauczyciel powinien być przede wszystkim przewodnikiem i tłumaczem, człowiekiem mądrym, krytycznym, wrażliwym, rzetelnym, uczciwym, wytrwałym, odpowiedzialnym i troskliwym, a także taktownym.<sup>219</sup>

K.Denek natomiast zauważa, że należy pomóc nauczycielom w takim doskonaleniu się, aby: „byli oni badaczami rzeczywistości szkolnej, poszukującymi odpowiedzi na pytania: co robię jako nauczyciel (autorefleksja), co osiągam (autoocena), co mogę lub powinienem zmienić w swoim praktycznym postępowaniu.”<sup>220</sup>

Jednym z głównych zadań pedagoga przedszkola XXI wieku jest pogłębianie wiedzy i kultury rodzicielskiej, dotyczącej rozumienia i respektowania potrzeb dziecka. Pogłębianie to ma na celu nie tylko poznanie psychosomatycznych potrzeb dziecka, ale przede wszystkim ma nauczyć rodziców umiejętności okazywania dziecku życzliwości, która niedoceniona często nawet przez wychowawców, ma dla dziecka bardzo istotną wartość.

Główne cele nowego programu wychowania w przedszkolu to:

- wielostronny rozwój dziecka,
- wieloaspektowość monitorowania i stymulacji rozwoju psychicznego, emocjonalnego, społecznego, umysłowego,
- kształcenie uniwersalnych umiejętności odpowiednio do fazy rozwoju dziecka,
- prawo do równego startu dla wszystkich dzieci,
- udział w promowaniu opieki zdrowotnej, uwzględniającej wczesne wykrywanie grup ryzyka zdrowotnego, społecznego i ekologicznego,
- konstruktywna współpraca między przedszkolem a rodziną – jedność celów i zadań,
- wychowanie dziecka realizowane we współpracy z rówieśnikami i dorosłymi – spontaniczne i zorganizowane,
- zabawa jako główna aktywność dziecka przedszkolnego – jej niezależny i twórczy charakter,
- pomoc dzieciom w stwarzaniu przez nie pozytywnego obrazu samego siebie (w tym szacunku dla siebie i innych) oraz rozumienia i szanowania tych, którzy różnią się od nich płcią, rasą, kulturą, sytuacją ekonomiczną,
- wychowanie przedszkolne postrzegane jest jako dobro publiczne i wszystkie dzieci mają do niego prawo.<sup>221</sup>

Adresatami edukacji przedszkolnej są dzieci i ich rodzice. Wobec rodziców przedszkole pełni funkcję doradczą i wspierającą działania wychowawcze. Przedszkole

---

<sup>218</sup> [http://www.kuratorium.waw.pl/kompetencje\\_nauczycieli\\_wych\\_przedszkolnego.pdf](http://www.kuratorium.waw.pl/kompetencje_nauczycieli_wych_przedszkolnego.pdf) (1.12.2015)

<sup>219</sup> Z.Kwieciński, Zmienić kształcenie nauczycieli,[w:] A.Siemak-Tylikowska, H.Kwiatkowska, S.Kwiatkowski (red.), Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata, Warszawa 1998, s. 18-34.

<sup>220</sup> K.Denek, Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej, Toruń 1999, s. 152.

<sup>221</sup> J.Kopczyńska, Przedszkole XXI wieku – oczekiwania i refleksje, Wychowanie w Przedszkolu ,2000, nr 8, s.451.

organizuje swą działalność w sposób dostosowany do potrzeb oraz możliwości rozwojowych dziecka w kontakcie z rodzicami i środowiskiem społeczno – przyrodniczym. Nauczyciel przedszkola zyskał autonomię w decydowaniu o warunkach edukacji rozwijającej dzieci. Jednak rozsądne korzystanie z tej szansy wymaga uwzględnienia przez niego współdziałania dzieci i ich rodziców, innych nauczycieli, środowiska lokalnego, albowiem wszystkie te społeczności wywierają wpływ na dziecko. Przedszkole jest bowiem osadzone w szerszym środowisku społecznym i jest rzeczą oczywistą, wręcz konieczną, że musi „odzwierciedlać właściwości i potrzeby kręgu ludzi, których dzieci wychowuje.”<sup>222</sup>

Z całą powagą należy stwierdzić fakt, iż przedszkole wpływa znacząco na poziom dojrzałości umysłowej, emocjonalnej, fizycznej i społecznej dzieci jest czynnikiem stymulującym rozwój dziecka. Lata pobytu w placówce mają wpływ na poziom przygotowania do podjęcia nowych obowiązków, a tym samym bezstresowe i bezproblemowe przekroczenie progu szkolnego. Im dłuższy czas dziecko uczęszcza do przedszkola, tym większa istnieje szansa na wyrównanie ewentualnych braków i zapewnienie harmonijnego rozwoju we wszystkich dziedzinach.

Rozwój sfery emocjonalnej zależy od ilości kontaktów społecznych. Przedszkole jest miejscem, w którym nawiązanie kontaktów jest łatwiejsze. Dziecko poznaje zasady współżycia w grupie, uczy się prawidłowego zachowania w różnych sytuacjach. Podczas zabaw i zajęć zdobywa wiedzę, która wpływa na poziom dojrzałości umysłowej. Kształci umiejętność rozumowania, analizy i syntezy, zdolność zapamiętywania i swobodnego wypowiedzania się na temat. Poznaje podstawowe pojęcia z zakresu edukacji matematycznej. Ma możliwość systematycznego uczestnictwa w zabawach ruchowych.

Styl pracy nauczyciela oraz stosowanie różnorodnych metod nauczania ma znaczenie w dobrym przygotowaniu dzieci do podjęcia obowiązku szkolnego. Zasadniczym elementem warunkującym sukces w szkole jest opanowanie podstawowej wiedzy. Jest to możliwe w przedszkolu, gdzie podczas zabaw i zajęć, w sposób okazjonalny i zaplanowany dzieci zdobywają wiadomości. Wiek przedszkolny jest etapem najbardziej intensywnego rozwoju, zatem bardzo ważną rolę odgrywają w nim nauczyciele. Wspomagają go poprzez kształcenie potrzebnych umiejętności, dostarczanie informacji o otaczającym świecie. Styl pracy nauczyciela, jego stosunek do obowiązków oraz zaangażowanie mają znaczenie w rozwijaniu zainteresowań dzieci. Aktywne uczestnictwo w zajęciach stymuluje rozwój procesów poznawczych. Sprzyja temu stosowanie różnorodnych metod pracy.

Edukacja przedszkolna ma niewątpliwie korzystny wpływ na cały rozwój dziecka, we wszystkich jego obszarach. Im dłuższy staż dziecka w przedszkolu, tym większe korzyści dla samego dziecka. Niestety w Polsce, jak wskazują dane statystyczne, dostępność przedszkoli dla dzieci nie napawa zadowoleniem. Z „ofert” wychowania przedszkolnego od kilku lat korzysta średnio tylko 2/3 ogółu polskich rodzin z dziećmi w wieku przedszkolnym. Należy podkreślić, że nakłady ponoszone na wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym przez wykształconych profesjonalistów (czyli

---

<sup>222</sup> Z.Topińska, Diagnostyka środowiska wychowawczego w przedszkolu [w:] Podstawy pedagogiki przedszkolnej, M.Kwiatkowska (red.), Warszawa 1985, s. 297.

nauczycieli wychowania przedszkolnego) w formie zinstytucjonalizowanej przynoszą korzystne efekty zarówno w aspekcie ekonomicznym, jak i społecznym.<sup>223</sup> Niestety wydatki na publiczne na edukację przedszkolną w Polsce są wciąż nie wystarczające. Daleko jeszcze nam do zrównania się z unijnymi krajami w kwestii upowszechnienia wychowania przedszkolnego, gdzie odsetek dzieci objętych tym rodzajem edukacji wynosi 95%.

### 3.4. KONTROWERSJE WOKÓŁ „USTAWY SZEŚCIOLATKOWEJ”

Ważna dla dojrzałości szkolnej jest też świadomość rodziców o potrzebie i konieczności edukacji dzieci od najwcześniejszych lat. Początkowo jest to wychowanie i edukacja w domu rodzinnym, potem „pałeczkę” przejmuje przedszkole, by „oddać dziecko w ręce” szkoły. Wszystkie te ogniwa powinny ze sobą współpracować dla dobra dziecka.

Nie zawsze jednak środowiska te były zjednoczone. Brakowało zaufania ze strony rodziców do psychologów, pedagogów, ludzi nauki.

Centrum Badania Opinii Publicznej (CBOS) w lipcu 2013 roku opublikowało dane z badań.<sup>224</sup>

- Większość Polaków popierała ideę upowszechniania edukacji przedszkolnej pięcioletków (78%) i czteroletków (61%).
- Objęcie obowiązkiem szkolnym sześciolatek budziło sprzeciw zarówno większości ogółu badanych, jak i rodziców dzieci do lat pięciu (po 64%). Zmianę tę popierał co trzeci badany i co trzeci rodzic (po 31%).
- Głównym powodem sprzeciwu wobec obniżenia wieku szkolnego była obawa, czy sześciolatki są wystarczająco dojrzałe, by rozpocząć naukę w szkole (64%). Pozostali przeciwnicy zmiany najczęściej wskazywali na brak przygotowania szkół (16%) i złe przygotowanie oraz nieudolne wdrażanie reformy (12%).
- Większość badanych (zarówno przeciwników, jak i zwolenników obniżenia wieku szkolnego) była przeciwna proponowanemu przez rząd etapowemu wprowadzaniu zmian. Objęciu w 2014 roku obowiązkiem szkolnym jedynie sześciolatek urodzonych w pierwszej połowie roku sprzeciwiało się niemal dwie trzecie ankietowanych (64%). Natomiast popierał to rozwiązanie co piąty dorosły (22%).
- Bardzo dużym poparciem cieszył się pomysł organizacji referendum dużym w sprawie obniżenia wieku szkolnego. Opowiedziało się za nim ponad dwie trzecie Polaków (70%).

Monitorowaniem stanu i liczby dzieci sześciolatków, ich udziału w społeczności szkolnej zajmował się również Główny Urząd Statystyczny.

---

<sup>223</sup> B.Muchacka, Współczesne wychowanie przedszkolne w Polsce [w:] Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna, 1/2013, s. 7-13.

<sup>224</sup> [www.cbos.pl/czy\\_sześciolatki\\_powinny\\_iść\\_do\\_szkoły](http://www.cbos.pl/czy_sześciolatki_powinny_iść_do_szkoły) (23.08.2013)

Liczba dzieci sześciolatków w 2014 r. wyniosła 431,6 tys. (wzrost o 27,6 tys., tj. o 6,8% w porównaniu z rokiem poprzednim). Na skutek zmian w systemie oświaty, gdzie do roku 2013 o uczęszczaniu dzieci sześciolatków do pierwszych klas szkół podstawowych decydowali rodzice lub prawni opiekunowie, w roku szkolnym 2014/2015 obowiązkiem szkolnym zostały objęte dzieci sześciolatków urodzone w pierwszej połowie roku 2008. W związku z tym udział sześciolatków będących uczniami klas pierwszych w stosunku do wszystkich dzieci w tym wieku wzrósł i wyniósł 44,9%.<sup>225</sup> W kolejnych latach liczba dzieci zaczęła spadać.

Rodzice mieli prawo posyłać sześciolatków do szkoły już od 2009 roku, a obowiązek od roku szkolnego 2014/15 do 2015/16. Początkowo, gdy sześciolatek siedział w ławce szkolnej z woli rodziców, odsetek małych uczniów nie przekroczył 20%. To małe zainteresowanie rodziców wcześniejszym posyłaniem dzieci do szkół oraz ich liczne protesty sprawiły, że reformę przesuwano. Dodatkowym problemem była też kumulacja roczników. W tym samym roku (2009) miały się spotkać wszystkie dzieci urodzone w 2006 roku oraz aż 80% dzieci urodzonych w roku 2005. Szkoły nie były przygotowane na taką ilość uczniów.<sup>226</sup> Rok 2014 był rokiem o rekordowej liczbie sześciolatków w szkołach. W kolejnych latach liczba dzieci zaczęła spadać.

Duże znaczenie miały tu ruchy obywatelskie. Wprowadzaniu reformy nie sprzyjała atmosfera społeczna. Rodzice dzieci przeciwni zmianom zjednoczyli się w ruchu: Ratuj Maluchy!

Fot. 1. Kampania społeczna pod hasłem: Ratuj Maluchy



Źródło: Kampania społeczna Ratuj Maluchy, dostęp: 02.04.2013. Dostępne w Internecie: <http://www.rzecznikrodzicow.pl/referendum-edukacyjne-ratuj-maluchy-i-starsze-dzieci-tez>

Widoczny na powyższym zdjęciu plakat kampanii reklamowej pod hasłem: Ratuj Maluchy, to akcja rodziców w sprawie sześciolatków. Dotyczyła ona także dzieci

<sup>225</sup> [http://www.stat.gov.pl/Oświata\\_i\\_wychowanie\\_w\\_roku\\_szkolnym\\_2014/2015](http://www.stat.gov.pl/Oświata_i_wychowanie_w_roku_szkolnym_2014/2015).

<sup>226</sup> Szkoły nie są przygotowane na sześciolatków, dostęp: 02.04.2013. Dostępne w Internecie: <http://fakty.interia.pl/polska/news-nik-szkoly-nieprzygotowane-na-przyjecie-szesciolatkow>.

pięciolletnich, które miały odbyć obowiązkowe roczne przygotowanie przedszkolne przed pójściem do szkoły w wieku lat 6. Była to jedna z szeregu akcji, które doprowadziły do odroczenia reformy dla pięciu roczników dzieci. Pierwszą inicjatywę, internetową zbiórkę podpisów pod akcją Ratuj Maluchy, podpisało ponad 60 tys. osób. Zbiórka podpisów w Internecie trwała nieprzerwanie od 2008 roku. Drugą inicjatywą, przede wszystkim rodziców, był obywatelski projekt ustawy „Sześciolatki do przedszkola.” W 2011 roku akcja ta zebrała 347 tysięcy odręcznych podpisów. W tej akcji postulowano min. całkowite wycofanie reformy, w efekcie czego odroczone reformę obniżenia wieku szkolnego do 2014 roku.<sup>227</sup>

Celem wszystkich tych zbiórek podpisów było podjęcie w publicznej debacie pięciu ważnych tematów edukacyjnych, czyli:

- Przymus przedszkolny pięciolatków,
- Przymus szkolny sześciolatków,
- Gimnazjów,
- Zredukowany program nauczania w liceach,
- Zagrożenia likwidacją kolejnych tysięcy szkół i przedszkoli.

Akcja rodziców sprowadzała się do:

- Wypełnienia formularza dostępnego w Internecie,
- Podpisu jak największej ilości osób,
- Przedstawienie wyników akcji stronie rządowej.

Można zatem powiedzieć, że rodzice dzieci 5–letnich, sześciolletnich i starszych nie byli „zachwyceni” pomysłem rządowym. Projekty władz oświatowych sprowadzili do celów ekonomicznych, a nie do celów służących dzieciom. Zdecydowana większość społeczeństwa (w ankietach (70%) uważała, że wysyłanie sześciolatków do szkoły było złym pomysłem. Popierała go zaledwie 10 % pytanych. Pozostali nie mieli w tej kwestii zdania.<sup>228</sup>

W kolejnych latach akcja rodziców trwała nieprzerwanie. Niedojrzałość emocjonalna wysuwana była jako główny powód odroczenia sześciolatków. Szeroko rozwinięty ruch społeczny znacząco wpłynął na opinie i postawy rodziców. Hasła głoszone przez stowarzyszenie Ratuj Maluchy zaowocowały publikacjami, opracowanymi wyłącznie w oparciu o doświadczenia rodziców. Były to: „*Ratuj Maluchy! Rodzicielska rewolucja*” oraz „*Elementarz dla rodziców sześciolatka*”. Było to swoiste kompendium dla rodziców stojących przed dylematem: „zerówka” czy klasa I”, wskazujące krok po kroku, jak odroczyć dziecko od obowiązku szkolnego. W poradniku przedstawione zostały m.in. najważniejsze argumenty, szczególnie te „za” odroczeniem, z dziedziny psychologii i pedagogiki, przemawiające za edukacją dzieci sześciolletnich w warunkach przedszkolnych.

Rodzice masowo rozpoczęli starania o odraczenie dzieci od obowiązku szkolnego w całym kraju.

---

<sup>227</sup> Referendum edukacyjne „Ratujcie Maluchy i starsze dzieci też”, (dostęp: 02.04.2013). Dostępne w Internecie: <http://www.rzecznikrodzicow.pl/referendum-edukacyjne-ratuj-maluchy-i-starsze-dzieci-tez>

<sup>228</sup> Szkoły nie są przygotowane na sześciolatków, (dostęp: 02.04.2013). Dostępne w Internecie: <http://fakty.interia.pl/polska/news-nik-szkoly-nieprzygotowane-na-przyjecie-szesciolatkow>

Na przykład, w województwie śląskim do I klasy miało pójść we wrześniu 2015 roku ok. 46,3 tys. sześciolatków i 23,5 tys. siedmiolatków. W roku szkolnym 2014/2015 rodzice złożyli 7924 wnioski w sprawie zdiagnozowania gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole, z czego 5663 (71,47 proc.) dotyczyło odroczenia obowiązku szkolnego. Z tego w sprawie odroczenia obowiązku szkolnego pozytywnie rozpatrzono 3324 wnioski. Ponad 6 proc. wniosków w sprawie odroczenia obowiązku szkolnego w roku szkolnym 2014/2015 dotyczyło uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego.

Najczęściej wskazywanym uzasadnieniem wydawania opinii w sprawie odroczeń obowiązku szkolnego w roku szkolnym 2014/2015 były zaburzenia funkcji percepcyjno-motorycznych (75 proc.), brak dojrzałości społeczno-emocjonalnej (71,70 proc.), opóźnienie rozwoju intelektualnego (16,50 proc.), przewlekła choroba, zaburzona komunikacja, deficyty rozwojowe (11,4 proc.). Część spraw dotyczyła dzieci powracających z zagranicy (0,5proc.).<sup>229</sup>

We wszystkich większych miastach rosła liczba odroczeń. Przed rokiem szkolnym 2015/2016 średnio co trzecie dziecko miało orzeczenie z poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Były też pozytywne sygnały ze strony rodziców, popierających reformę „sześciolatkowi.” 87 proc. rodziców, którzy posłali swoje dzieci w wieku 6 lat do szkoły, zauważyło u nich pozytywne zmiany. 79 proc. rodziców ponownie podjęłoby decyzję o wcześniejszym rozpoczęciu nauki przez ich dzieci – wynikało z badania Wyższej Szkoły Nauk Społecznych *Pedagogium* w Warszawie. Przedstawione wyniki badań ukazały, że 96,6 proc. ankietowanych rodziców, których 6-letnie dzieci rozpoczęły naukę w szkołach podstawowych, przygotowanie nauczycieli do pracy z sześciolatkami oceniało "dobrze" lub "dobrze z zastrzeżeniami". 89,4 proc. rodziców oceniało "dobrze" lub "dobrze z zastrzeżeniami" poziom przygotowania szkół. Nieco więcej zastrzeżeń w tej kwestii mieli badani nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej – 70,6 proc. respondentów z tej grupy dobrze oceniało przygotowanie szkół. Nauczyciele sygnalizowali m.in. potrzebę drugiego nauczyciela do pomocy, zbyt małe sale, zbyt dużą liczbę dzieci w klasie, łączenie w jednych klasach dzieci sześciolatków i siedmiolatków.<sup>230</sup>

Zniesienie obowiązku szkolnego od roku 2016/2017 spowodowało, że rodzice masowo pozostawiali dzieci drugi rok w przedszkolach. Według szacunków Ministerstwa Edukacji Narodowej ponad 82 proc. sześciolatków na wniosek rodziców kontynuowało edukację przedszkolną.

31 sierpnia 2016, w przeddzień rozpoczęcia roku szkolnego MEN informowało: *„według szacunkowych danych, liczba uczniów w klasie I szkoły podstawowej w roku szkolnym 2016/2017 wyniesie ok. 210 tys., w tym około 74 tys. sześciolatków (około 18%) oraz 136 tys. 7-latków, w tym 45 tys. kontynuujących naukę w klasie I, którzy w roku szkolnym 2015/2016 rozpoczęli naukę jako sześciolatkowie. Ponad 80% dzieci*

---

<sup>229</sup> [www.rp.pl/artykul/Rodzice-szesciolatkow-wystepuja-o-opinie-o-gotowosci-szkolnej-dzieci.html](http://www.rp.pl/artykul/Rodzice-szesciolatkow-wystepuja-o-opinie-o-gotowosci-szkolnej-dzieci.html) (18.05.2015)

<sup>230</sup> [samorząd.pap.pl/ Dobre-zmiany-Rodzice-popieraja-szesciolatkowa-reforme-szkoly](http://samorząd.pap.pl/Dobre-zmiany-Rodzice-popieraja-szesciolatkowa-reforme-szkoly) (12.05.2014)

*sześcioletnich (około 340 tys.) pozostanie w przedszkolu. W sumie w wychowaniu przedszkolnym będzie uczestniczyło ok. 1 350 tys. dzieci.”<sup>231</sup>*

Kilkunastoletnie starania, zmierzające do zunifikowania wieku szkolnego do standardów większości państwa nie tylko europejskich, ale i światowych, nie powiodły się.

### **3.5. EDUKACJA EMOCJONALNA I SPOŁECZNA - MAŁYMI KROCZKAMI DO SUKCESU**

W literaturze, dopiero od kilku lat, kiedy zaczęto nagłaśniać problemy z edukacją emocjonalną dzieci, zaczęto zajmować się opracowywaniem odpowiednich strategii.

Pojawiło się kilka programów rozwijających komponenty inteligencji emocjonalnej. Nabierał popularności (wzorem Stanów Zjednoczonych) „*ruch kształcenia emocjonalnego*.” Przykładem programu może być TIEDM – Trening Inteligencji Emocjonalnej u Dzieci i Młodzieży. Opracowany został na zamówienie kilku prywatnych placówek edukacyjnych z okolic Warszawy. Niestety brak jest konkretnych danych na temat skuteczności funkcjonowania tych programów. Ich skuteczność nie została potwierdzona rzetelnymi badaniami naukowymi.<sup>232</sup>

W Internecie natomiast znaleźć można wiele ogłoszeń o organizowanych kursach, warsztatach zachęcających do uczestnictwa w treningu umiejętności emocjonalnych. Jednak wydaje się, sądząc po treściach programowych, że są to bardziej zabiegi komercyjne i są to powszechne i popularne treningi komunikacji interpersonalnej. Szczególnie trudno znaleźć materiały do pracy i narzędzia pomiaru kompetencji emocjonalne dla dzieci.

Nauczyciele w codziennej pracy wykorzystują pojawiające się na rynku różnego rodzaju pomoce, zabawki edukacyjne. Sami intuicyjnie próbują zapełnić tę lukę. Są to m.in. domina pomocne w rozpoznawaniu emocji, karty pracy, plansze, opowiadania itp.

Znacznie więcej opracowań dotyczy kompetencji społecznych, choć i w tym obszarze brakuje ogólnie znanych i dostępnych wystandaryzowanych oraz znormalizowanych testów wykonaniowych do pomiaru kompetencji społecznych.<sup>233</sup>

K.A.Knopp, analizując możliwości zastosowania zadań, do pomiaru kompetencji społecznych, wskazuje na możliwości zastosowania różnego rodzaju materiałów.

Proponuje: „*zadania z wykorzystaniem materiału fotograficznego lub obrazkowego mogą dotyczyć np. rozpoznawania treści społecznych na rysunkach lub fotografiach, czy też rozpoznawania stanu psychicznego osoby (np. emocji), której twarz lub sylwetka widoczna jest na fotografii. [...] W tego typu zadaniach dziecko może też określać na podstawie fotografii lub rysunku, jaka jest relacja społeczna między przedstawionymi osobami (np. kto jest szefem lub czy osoby na zdjęciu są przyjaciółmi czy nieznanymi). [...]*

---

<sup>231</sup> [men.gov.pl\(31.08.2016](http://men.gov.pl(31.08.2016)

<sup>232</sup> R.Górska, Edukacja emocjonalna - aspekty praktyczne, *Studia Dydaktyczne* 24-25/2013.

<sup>233</sup> K.A.Knopp, Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna. [www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl), 09.01.2017.



Do pomiaru rozumienia sytuacji społecznych i ich dynamiki doskonale nadają się historyjki obrazkowe. Tego typu zadania są już wykorzystywane np. w Skalach Wechslera (Porządkowanie Obrazków) lub Baterii APIS (test Historyjki). Badany ma w nich porządkować obrazki przedstawiające różne sceny (fragmenty akcji) układając je w takiej kolejności, by układ odzwierciedlał chronologię wydarzeń. Można również poprosić dziecko o wstawienie obrazka uzupełniającego historyjkę (wtedy mierzymy umiejętność przewidywania zachowań społecznych).[...]

Zadania oparte na materiale fotograficznym lub obrazkowym mogą być również zastosowane w diagnozie umiejętności decentracji interpersonalnej. W tego typu zadaniach badany ogląda na przykład przedstawione na fotografii lub rysunku sceny ukazujące kilka osób w interakcji społecznej i musi kilkakrotnie opisać te sceny z punktu widzenia obserwatora oraz każdego z uczestników sytuacji. [...]

Innym rodzajem zadań są te oparte na materiale dźwiękowym. Można na przykład poprosić badanych, by na podstawie odtworzonego nagrania krótkich wypowiedzi, opowiedzieli, co czuje osoba mówiąca lub dopasowali rysunek twarzy wyrażającej emocje do tonu głosu. Szczególnie użyteczne są nagrania filmowe, ponieważ pozwalają one przedstawić materiał behawioralny w sposób stosunkowo pełny, wieloaspektowy i wierny rzeczywistym sytuacjom społecznym.<sup>234</sup>

Kompetencje społeczne i emocjonalne mogą być diagnozowane także przy użyciu zadań z wykorzystaniem żywych modeli. Zadaniem dla dzieci może być identyfikacja emocji kolegi, na podstawie jego wyrazu twarzy. Dzieci samodzielnie mogą podać nazwę wyrażanej emocji. W ten sposób można ocenić poprawność odpowiedzi pod kątem jej zgodności z intencją osoby, która wyrażała daną emocję.

Autorka podkreśla, że skoro dochodzimy do wniosku, że kompetencje zarówno społeczne, jak i emocjonalne, pełnią ważną rolę adaptacyjną, są częścią umiejętności życiowych, to należy zastanowić się nad ich uwarunkowaniami. Koncepcje A. Matczak zakładają, że wymienione kompetencje powstają w wyniku treningu społecznego, który to ma miejsce w różnych sytuacjach społecznych i zadaniowych. Mogą to być treningi naturalne (sytuacje życia codziennego) lub intencjonalne (szkolenia, warsztaty).<sup>235</sup>

Jeżeli mówimy o edukowaniu, kształtowaniu i doskonaleniu, przez dzieci umiejętności obcowania z ludźmi na etapie przedszkola i klas młodszych, to mamy na myśli przede wszystkim inicjowanie sytuacji z dnia codziennego. Dobrą praktyką, często stosowaną przez nauczycieli przedszkoli, są wybrane scenki z utworów literackich, bajek, baśni czy wierszy.

Szkolenia i warsztaty powinny być prowadzone dla nauczycieli i rodziców, ponieważ wciąż zauważalne są braki w tym zakresie.

Wydaje się, że aby realizować zadania dotyczące edukowania dzieci w tym zakresie przez nauczycieli i pedagogów należy:

- 1/ częściej podejmować problematykę emocji i emocjonalności w obszarze nauk o wychowaniu;
- 2/ wymieniać się doświadczeniami, tzw. dobrymi praktykami w tym zakresie.

---

<sup>234</sup> ibidem, s.4-5.

<sup>235</sup> za: ibidem, s.8.

Istotne z pedagogicznego punktu widzenia wydaje się, że aby podnieść poziom rozwoju emocjonalnego dzieci, które mają podjąć naukę należy przede wszystkim:

- po pierwsze – od wczesnych lat, w trakcie instytucjonalnej (i nie tylko) opieki nad dzieckiem – prowadzić pedagogizację rodziców. Rola rodziców jest tutaj ogromna. Emocje są pierwszym językiem wszystkich ludzi. Ważne jest, aby rodzice odeszli od przekonania, że najważniejszy jest rozwój poznawczy.

D.Goleman wskazuje, że badania potwierdziły, że ani wysoki iloraz inteligencji, ani umiejętności czytania, pisanie, rozległa wiedza nie determinują sukcesu dziecka. Ważna jest inteligencja emocjonalna, której podstawy kształtują się w dzieciństwie.<sup>236</sup> Osoby uznawane za inteligentne, posiadające duże zasoby wiedzy, często nie potrafią funkcjonować w społeczeństwie. Mają trudności z nawiązywaniem satysfakcjonujących związków i relacji interpersonalnych. Zauważyć też można zgoła odmienne sytuacje. Otóż osoby uznawane za mniej inteligentne, nie piastujące eksponowanych stanowisk, zdecydowanie lepiej wykorzystują umiejętności radzenia sobie w różnych sytuacjach, w grupie, życiu prywatnym, czy w pracy.

Ważne jest także, aby rodzice zrozumieli, że wszyscy miewają szeroki wachlarz emocji, od ekstatycznych po emocje negatywne. Każdy człowiek je przeżywa w różnym stopniu i z różną częstotliwością. Nie wolno żadnych ignorować i lekceważyć, szydzić i osądzać. Bardzo korzystne jest, kiedy rodzice potrafią rozpoznawać własne emocje, są wrażliwi na emocjonalne sygnały płynące od ich dziecka, kiedy potrafią je stosownie interpretować i na nie odpowiadać. W takiej atmosferze rozwój emocjonalny ich dziecka jest prawidłowy.

Takie umiejętności mogą rodzice doskonalić na szkoleniach, warsztatach z zakresu edukacji emocjonalnej, ale przede wszystkim przez zabawę z dzieckiem. Czas zabawy poświęcony dziecku przynosi wiele korzyści dla obydwu stron.

Zabawy te powinny obejmować identyfikowanie i próby definiowania emocji odczuwanych przez siebie i zaobserwowanych u innych, oddziaływania ich na własne zachowanie i w kontaktach z innymi, świadomości własnej postawy, przewidywania różnych zachowań pod wpływem emocji, konsekwencji, jakie mogą nieść za sobą oraz próby kontroli. Ważna jest też nauka rozwiązywania problemów i konfliktów, jakie mogą pojawiać się w relacjach z innymi czy grupą. Nie bez znaczenia jest również nauka konstruktywnej komunikacji, a przede wszystkim umiejętności współpracy i współdziałania z innym. No i empatia, zarówno emocjonalna, ta „mega zdolność” współodczuwania, jak i empatia poznawcza, pozwalająca przyjmować sposób myślenia i spoglądania na rzeczywistość z czyjegoś punktu widzenia.

Po drugie: należy zwrócić uwagę na rolę nauczyciela w edukacji emocjonalnej przedszkolaków i uczniów klas młodszych.

Obowiązująca „Podstawa programowa wychowania przedszkolnego” kładzie nacisk na:

- budowanie systemu wartości, w tym wychowanie dzieci tak, żeby lepiej orientowały się w tym, co dobre, a co złe

---

<sup>236</sup> D.Goleman, Inteligencja emocjonalna...op.cit.

- kształtowanie u dzieci odporności emocjonalnej koniecznej do racjonalnego radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach, w tym także do łagodnego znoszenia stresów i porażek
- rozwijanie umiejętności społecznych, które są niezbędne w poprawnych relacjach z dziećmi i dorosłymi
- kształtowanie u dzieci przynależności społecznej.<sup>237</sup>

Wszystkie te zadania wpływające na rozwój emocjonalny i społeczne wychowanie dzieci zaleca się realizować przede wszystkim w sytuacjach życia codziennego grupy i w czasie różnorodnych zabaw. Udział w zabawie pozwala dzieciom na głębokie przeżywanie i osvajanie się z emocjami, rozwiązywanie problemów, nabieranie zaufania do siebie i wiary we własne siły, a zdobyte tą drogą umiejętności oraz wiedza będą bardziej dla nich zrozumiałe i trwałe.

Trzecia, bardzo istotna kwestia prowadząca do podniesienia rozwoju emocjonalnego dzieci – to edukacja przyszłych nauczycieli – studentów wczesnej edukacji dziecka.

W pracy nauczycieli często widoczny jest brak odbytych zajęć dotyczących komunikacji interpersonalnej skierowanej za zachowania afektywne, brak praktyk i warsztatów ze specjalistami, bądź niedostateczna ilość godzin w czasie studiów. W programie studiów powinno znaleźć się więcej zajęć praktycznych i użytecznych kształtujących u przyszłych nauczycieli kompetencje społeczne i emocjonalne.

D.Goleman twierdzi, że sukces życiowy co najwyżej w dwudziestu procentach zależy od IQ. W takim razie pozostaje jeszcze osiemdziesiąt procent innych oddziaływań. Zatem szeroko pojęty sukces ma swoje źródło w emocjach!<sup>238</sup>

Sukces w dalszym życiu zależy w dużym stopniu od cech emocjonalnych, które zostały rozwinięte i ukształtowane u dziecka w dzieciństwie, głównie w okresie przedszkolnym, kiedy to dziecko ma intensywne kontakty z rówieśnikami.

Po raz kolejny należy zwrócić uwagę, że osoby zajmujące się rozwijaniem inteligencji emocjonalnej u dzieci, tzn. rodzice i nauczyciele, sami powinni posiadać te umiejętności. Powinni koniecznie uczestniczyć w treningach, warsztatach, czytać dostępną literaturę z tego zakresu i ćwiczyć, ćwiczyć, ćwiczyć...

Bardzo dobre, przydatne rady dla rodziców i wychowawców dzieci przedstawiono w sieci w Świerszczyku - Magazynie dla rodziców.<sup>239</sup>

1. *Nie utrwalaj i nie nagradzaj zachowań, które świadczą o niedostatecznym rozwoju emocjonalnym.* Nie reaguj na dąsanie się, napady złości, wymuszanie – nie kupuj dziecku czegoś wbrew sobie, bo wstydzisz się w sklepie jego reakcji na twoją odmowę, jeśli dziecko skarży się na inne dziecko w szkole, nie pochwalaj tego, ale pomyślcie wspólnie, co można zrobić, by zmienić tę sytuację.

---

<sup>237</sup> Załączniki nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej - zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z dnia 17.06.2016.

<sup>238</sup> D.Goleman, Inteligencja emocjonalna...op.cit.

<sup>239</sup> <http://www.swierszczyk.pl/>

2. *Często rozmawiaj o uczuciach.* Zadawaj pytania: Co czujesz? Jak sądzisz, co czuje druga osoba? – młodszemu dziecku zaproponuj, niech narysuje to, co czuje, ucz słów określających stany emocjonalne, mów o swojej radości, złości, smutku.
3. *Nie myl radzenia sobie z uczuciami z ich wypieraniem przez dzieci.* Wypieranie to jeden z mechanizmów obronnych pojawiający się w trudnej dla nas sytuacji, świadczy o nieprawidłowościach, radzenie sobie z uczuciami to umiejętność rozpoznawania uczuć i ich odpowiedniego wyrażania.
4. *Pamiętaj: emocjom nigdy nie należy zaprzeczać!* Akceptuj uczucia, słuchaj bardzo uważnie – zamiast słuchać jednym uchem, akceptuj uczucia słowami: „Mmm, rozumiem, chyba jesteś smutny, to musiało być przykre. Nigdy - nawet w najlepszej wierze – nie mów – nieładnie wyglądasz jak się złościsz, nie bądź smutny, to głupstwo, nie płacz.
5. *Ucz, jak radzić sobie z porażką.* Pomóż przeanalizować niepowodzenie, pomyślcie razem, co można zrobić następnym razem, by uniknąć porażki, kto może w tym pomóc, czego dziecko dowiedziało się z popełnionych błędów.
6. *Ucz słuchania.* Od najmłodszych lat pokazuj dziecku, co to znaczy aktywne słuchanie, że dobra rozmowa wymaga skupienia, dopytywania, czasu.
7. *Pokazuj różne punkty widzenia – patrzenie na świat oczami innych jest jedną z cech wysokiej inteligencji emocjonalnej.* Dobrym ćwiczeniem, na przykład w razie konfliktu między dziećmi, jest pytanie - co czułbyś i myślał, gdybyś był Jackiem, Asią, a nie sobą? Czytając bajki, oglądając telewizję, zadawaj pytania: co czuli bohaterowie, skąd dziecko to wie, czy czułby to samo, dlaczego.
8. *Dziel się swoimi uczuciami.* Jeśli płaczesz przy dziecku, nigdy nie zaprzeczaj, bojąc się przyznać do łez, gdy dziecko pyta, czy coś się stało, lepiej powiedzieć: tak, jestem smutna, jest mi przykro, zamiast: nic się nie stało; jak najczęściej mów o swoich uczuciach – jestem wesoły, złości mnie to, zawstydziłem się...
9. *Opisuj zachowanie i jego skutki, oddzielaj sprawcę od czynu.* Okłamałeś mnie, trudno będzie mi teraz ci zaufać – zamiast zdania – jesteś kłamcą; źle zrobiłeś – zamiast – jesteś głupi.
10. *Ucz, że niewypowiedziane emocje są źródłem konfliktów.* Niech dziecko wie, że czasami trudno odkryć czyjeś uczucia i można się pomylić, pokazuj, że nagromadzona złość przeciwko koledze może skończyć się agresją.
11. *Chwal jak najczęściej.* Średnio dziecko słyszy około 50 negatywnych uwag dziennie – „nie rób”, „nie wolno”, „zostaw”, itp., a tylko pięć uwag pozytywnych. Chwalenie ma magiczną moc, bo jest dla dziecka komunikatem, co zrobiło dobrze (co warto powtarzać), najlepiej opisz, za co dziecko zasłużyło na pochwałę (ocena typu: ale jesteś zdolny – ma mniejszą siłę sprawczą).
12. *Podkreślaj konsekwencje wynikające z dobrego i złego postępowania dziecka, unikaj natomiast stosowania kar.* Kiedy dziecko widzi konsekwencje swojego postępowania, łatwiej mu zrozumieć, że to ono kieruje swoim życiem. Jeśli zaś spotyka się tylko z karą, uczy się, że to dorośli kontrolują sytuację i podejmują decyzje.

Inne propozycje zabaw i zajęć proponuje E.Dolecka, prezentując 9 kroków dla rodziców, którzy chcą mieć w domu „małego optymistę.” Oto one:

Krok pierwszy – sami się uśmiechajcie, rodzice!

Krok drugi – pozwólcie dziecku być dzieckiem i nie angażujcie np. w poważne małżeńskie konflikty.

Krok trzeci - dajcie przykład nie załamujcie się drobnymi niepowodzeniami.

Krok czwarty - uważnie słuchajcie, nie ośmieszajcie dziecięcych problemów.

Krok piąty – doceniajcie drobne sukcesy.

Krok szósty – pozwólcie dzieciom podejmować chociaż drobne decyzje.

Krok siódmy – bawcie się w powracające dobro i miłe gesty bez okazji.

Krok ósmy – rozwijajcie poczucie humor.

Krok dziewiąty – uwierzcie bajkom.<sup>240</sup>

Jak wspomniano na wstępie, kluczem do sukcesu w życiu dziecka, później w okresie adolescencji, a w końcu w życiu dorosłym jest edukacja emocjonalna i ściśle z nią związana edukacja społeczna. O ich ważności napisano wiele opracowań. Na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej moc taką mają zabawy. Zmiany, jakie pojawiają się w obszarze emocji związane są ze zmianami w funkcjonowaniu poznawczym, w wyniku których dziecko może rozpatrywać zachodzące dookoła zjawiska czy wydarzenia z różnej perspektywy. Może analizować zachowania i przeżycia własne, jak i innych.

Kolejnym ważnym czynnikiem „będzie pojawienie się funkcji symbolicznej, szczególnie opanowanie mowy i doskonalenie komunikacji z innymi, dzięki której stany emocjonalne mogą zostać nazwane oraz mogą być komunikowane i dyskutowane z innymi.”<sup>241</sup>

M.Czub i J.Matejczuk, po wnikliwej analizie literatury przedmiotu, powołując się na L.Wygotskiego, C.Saarni, H.R.Schaffera upatrują następujących strategii samoregulacji (autoregulacji) emocji:

- zabawa „na niby”, dzięki której możliwe staje się stymulowanie i ekspresja bardzo zróżnicowanej gamy emocji, nawet emocji trudnych, konfliktowych przy jednoczesnym poczuciu bezpieczeństwa zapewnianym przez sytuację zabawową;
- kontrola werbalna zapewniająca możliwość nazywania, definiowania, wyjaśniania, różnicowania emocji, rozmawiania o emocjach z innymi ludźmi;
- kontrola werbalna (w znaczeniu mowy wewnętrznej) zapewniająca możliwość refleksji i myślenia o emocjach własnych i innych ludzi, tworzenia teorii, uzasadnień dotyczących stanów emocjonalnych;
- osadzenie emocji w danym kontekście – emocje są osadzone, definiowane, komunikowane w kontekście sytuacyjnym, społecznym i kulturowym ;
- tłumienie odczuć emocjonalnych pojawiające się jako rozmyślne maskowanie lub minimalizowanie doświadczanych emocji (choć rozumienie rozbieżności między emocjami przeżywanymi a ujawnianymi pojawia się dopiero około 6 roku życia;

---

<sup>240</sup>E.Dolecka, Inteligencja emocjonalna dzieci w wieku przedszkolnym, Wychowanie w przedszkolu 11/2009; propozycje zabaw: E.Skwaraka, Zabawy wspomagające rozwój inteligencji emocjonalnej u dzieci, Wychowanie w przedszkolu, 5/2010.

<sup>241</sup> M.Czub, J.Matejczuk, Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych sześciu latach życia. Perspektywa jednostki, rodziny i społeczeństwa, Warszawa 2015, s.90.

- możliwość przeżywania i rozumienia emocji konfliktowych, która pojawia się pod koniec wieku przedszkolnego i będzie się stopniowo doskonalić w dalszych etapach życia dziecka.<sup>242</sup>

Efektem takiej edukacji mogą być nowe osiągnięcia w obszarze rozwoju emocjonalnego i społecznego w końcowym etapie wychowania przedszkolnego (w wieku 5- 7 lat).

W zakresie regulacji emocji i radzenia sobie z nimi autorki twierdzą, że należy się spodziewać samoświadomości emocji (wstydu i poczucia winy), które mają wpływ na regulację emocji. Wciąż, by skutecznie radzić sobie z emocjami (choć wzrasta samodzielność), dzieci szukają wsparcia u dorosłych. Istnieje możliwość doświadczania więcej niż jednej emocji w tym samym czasie. Trudno jest jednak dziecku odczuwać emocje przeciwstawne. Zmianie ulega też ekspresja emocji. Zauważyć można mniejszą liczbę „wybuchów” złości i większą zdolność do maskowania negatywnych emocji.

---

<sup>242</sup> ibidem,

## ROZDZIAŁ CZWARTY

### PODSTAWY METODOLOGICZNE BADAŃ WŁASNYCH

*To jest jeden z najzłośliwszych błędów sądzić,  
że pedagogika jest nauką o dziecku,  
a nie o człowieku  
/Janusz Korczak/*

#### 4.1. CEL I KONCEPCJA BADAŃ

Wiele współczesnych raportów edukacyjnych podkreśla, że sukces planów i aspiracji związanych z reformą szkolnictwa w Polsce zależy w dużym stopniu od organizacji procesu kształcenia. Stwierdzają to także eksperci OECD.<sup>243</sup> Nowy kontekst edukacyjny tworzą także aspiracje edukacyjne i życiowe coraz liczniejszych grup społecznych. Zdaniem władz oświatowych potrzebna jest szkoła, która zapewni powszechną i wielostronną naukę na wysokim poziomie, otwarta i dostosowana do możliwości psychofizycznych i potrzeb rozwojowych dziecka.

Jednak wiadomo, że różne tempo i rytm rozwoju dziecka, jego środowisko wychowawcze, przejawy jego osobowości wpływają na tak zwaną dojrzałość do pójścia do szkoły. Wśród dzieci będących w tym samym wieku metrykalnym są takie, których rozwój jest przyspieszony bądź opóźniony, harmonijny lub dysharmonijny. Jak wspomniano wcześniej, harmonia pomiędzy wszystkimi sferami rozwoju, jest uznawana za warunek konieczny na progu szkoły i świadczy o gotowości dziecka do podjęcia nauki. Braki w jakiegokolwiek ze sfer mogą spowodować, że umysłowo dobrze rozwinięte dziecko może mieć trudności np. w koncentracji, kontaktach koleżeńskich, nie przejawiać ambicji, w kontrolowaniu emocji i wielu innych. Z czasem adaptuje się do warunków szkolnych, częściowo niedojrzałość mija, ale pierwsze niepowodzenia szkolne są trudne i dla dziecka i dla jego rodziny i mogą rzutować na jego dalsze losy, jednocześnie kształtując negatywny stosunek do szkoły.

Prawidłowa adaptacja ucznia do sytuacji szkolnej w pierwszych latach nauki determinuje poziom jego funkcjonowania w ciągu całej dalszej edukacji. Ma ona przebieg dynamiczny i wymaga ciągłego poszukiwania równowagi między możliwościami jednostki – ucznia a wymaganiami otoczenia – szkoły i klasy.<sup>244</sup>

Stając się uczniem zmienia się gruntownie społeczna pozycja dziecka, które wkracza w zupełnie nowy etap swojego życia. Szkoła - nowe, złożone środowisko, staje się nie tylko miejscem nauki, ale i zbiorowością społeczną, w której panują określone zasady funkcjonowania. Trzeba podporządkować się dyscyplinie szkolnej, współżyć w

---

<sup>243</sup> OECD – (ang. *Organisation for Economic Co-operation and Development*) Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju; OECD zastąpiła Organizację Europejskiej Współpracy Gospodarczej (OECC, ang. *Organization for European Economic Co-operation*)

<sup>244</sup> Zob. K.Rychlewska, Adaptacja dziecka do sytuacji szkolnej. Edukacja i Dialog nr 3/2006.

grupie i współpracować z nią. Dzieci niedojrzałe emocjonalnie i społecznie, często nie potrafią sprostać tym wymogom, doznają różnego rodzaju porażek i niepowodzeń.

Rozważania nad wykorzystaniem wiedzy o rozwoju emocjonalnym dzieci, ich stanu emocji i uczuć na progu szkolnym, rzadko bywają przedmiotem badań i publikacji. Emocjami najczęściej zajmują się psychologodzy, którzy ten obszar wydzielają z całościowego funkcjonowania człowieka.

W problematyce pedagogicznej, wiedza ta wykorzystywana jest stosunkowo rzadko. Największy akcent kładzie się przede wszystkim na wiedzę o rozwoju psychicznym dzieci ze szczególnym akcentem na rozwój sfery poznawczej. W programach ujmuje się zalecenia dla nauczycieli, aby zadbali o prawidłowy rozwój emocjonalny dzieci, jednak pozostaje to w sferze zaleceń lub intuicyjnych działań pedagogicznych.<sup>245</sup>

Stąd też problematyka zawarta w niniejszej publikacji wydaje się mieć istotne znaczenie dla wdrażanych zmian, jest próbą przedstawienia długoletnich badań dotyczących wieku szkolnego. Choć wskutek zachodzących zmian społecznych i zmian w prawie oświatowym zmieniono wiek podjęcia nauki szkolnej, stanowić może refleksję nad prezentowanym tematem.

Strategię badań określiła natura badanego przedmiotu oraz cel badań. Po analizie i przestudiowaniu zagadnień metodologicznych wielu autorów, praktykę badawczą oparto na koncepcji metodologicznej Tadeusza Pilcha i Teresy Bauman, którą wykorzystano do opisywania podstawowych terminów metodologicznych zawartych w opracowaniu.<sup>246</sup>

Badania pedagogiczne służą do doskonalenia praktyki pedagogicznej, są one określane przez cele, jakim służą. Ustalenie celu jest pierwszym krokiem w procedurze badawczej.

Cel badania jest to: poznanie prawdy, czyli ujawnienie stosunkowo obiektywnego stanu rzeczy i to bez względu na przykre następstwa, jakie może on spowodować w życiu. Chodzi tu zarówno o poszukiwanie prawdy, jak i jej opisywanie. Zasadniczym celem poznania naukowego jest zdobycie wiedzy maksymalnie ścisłej, maksymalnie pewnej, i ogólnej, o maksymalnej zawartości informacji. Dopiero takie poznanie prowadzi do wyższych form funkcjonowania wiedzy, a są nimi prawa nauki i prawidłowości. Mówiąc bardziej ogólnie – celem badań jest poznanie umożliwiające działanie skuteczne.<sup>247</sup>

Przyjmując wyżej wymienione stanowisko określono następujące cele:

Cele szczegółowe poznawcze:

1. Uzyskanie wiedzy na temat okazywanych emocji, uczuć i społecznych zachowań emocjonalnych dzieci sześcioletnich i siedmioletnich na podstawie wyników obserwacji nauczycieli-wychowawców oraz opinii rodziców.
2. Ustalenie i ocena badanych cech w zakresie rozwoju społecznego dzieci sześci- i siedmioletnich, a mianowicie: nastawienia prospołecznego i otwartości,

---

<sup>245</sup> W.A.Sacher (red.), Aktywność artystyczna i emocjonalność dzieci w wieku 4 – 12 lat. Kraków 2001

<sup>246</sup> Zob. T.Pilch, T.Bauman, Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe, Kraków2010.

<sup>247</sup> ibidem, s. 23.



kontakty i współpracy z rówieśnikami, inicjatywy i przywództwa oraz przestrzegania norm społecznych.

3. Określenie i ocena stanu emocjonalnego dzieci kończących roczną edukację przedszkolną oraz uczniów klasy I rozpoczynających naukę w szkole w zakresie kontroli emocji, świadomości (emocji) i okazywanie emocji oraz radzenia sobie z trudnościami.
4. Uzyskanie wiedzy na temat umiejętności identyfikacji graficznych wyrazów mimicznych (emotikonów) przez dzieci przedszkolne i uczniów klasy I.

Na bazie celu poznawczego określono cel teoretyczny: Ustalenie stanów afektywnych i zachowań społecznych, jako ważnych czynników, aspektów dojrzałości szkolnej.

Wymienione zagadnienia nie były (w chwili zainteresowania się tematem w roku 2007) przedmiotem szerszych badań. Większość opracowań dotyczących dojrzałości dzieci do podjęcia nauki szkolnej skupiała się głównie na gotowości dzieci do nauki czytania i pisania oraz na dojrzałości fizycznej – motorycznej. Dojrzałość społeczno-emocjonalna do roli ucznia nie stanowiła odrębnych badań, wchodziła jedynie w zakres tzw. dojrzałości szkolnej i była wyłącznie jej „komponentem”.

Ustalenia w tym względzie miały więc istotne znaczenie teoretyczne i praktyczne, ponieważ nowe warunki stwarzała wprowadzana ustawa o zmianie w prawie oświatowym. Mogły być również potrzebne do podjęcia efektywnych działań pedagogicznych kształcących inteligencję emocjonalną i społeczną dzieci w wieku przedszkolnym, by wyposażyć je w umiejętności, które pozwolą im zaadaptować się do warunków szkolnych. Należy dostrzec fakt, że o ile dzieci różnią się znacząco i pod wieloma względami od swoich rówieśników sprzed kilku lat, to wciąż zmieniające się warunki społeczno-gospodarcze, polityczne i edukacyjne wymagają od społeczeństwa coraz wyższych kompetencji i umiejętności interpersonalnych.

Po „podniesieniu progu szkolnego” z sześciu do siedmiu lat w roku szkolnym 2016/2017, celem dalszych prowadzonych badań było komparatywne ukazanie stanu kompetencji społeczno-emocjonalnych z wynikami z poprzednich lat.

## **4.2. PROBLEMY BADAWCZE I HIPOTEZY ROBOCZE, ZMIENNE I WSKAŹNIKI**

Formułowanie problemów badawczych to tylko z pozoru prosty zabieg werbalny, ale bardzo ważny etap w koncepcyjnej fazie badań. Problem badawczy to pytanie o naturę badanego zjawiska, o istotę związków między zdarzeniami lub istotami i cechami procesów, cechami zjawiska, to inaczej uświadomienie sobie trudności z wyjaśnieniem i zrozumieniem określonego fragmentu rzeczywistości, to jeszcze inaczej - deklaracja o naszej niewiedzy zawarta w gramatycznej formie pytania.<sup>248</sup>

---

<sup>248</sup> zob. ibidem.

Na początku stawia się tzw. problem główny (ogólny). Jest on zbliżony do tematu i celu badań, stanowi pytanie badawcze o całość zagadnień określonych tematem pracy. Nie jest on bezpośrednio rozwiązywalny i aby go rozwiązać, należy rozczłonkować go na maksymalną liczbę pytań szczegółowych.

Zespół problemów badawczych wyznacza dalszy proces myślowy w fazie koncepcji. Stanowią podstawę do tworzenia hipotez, a często zabieg budowania hipotez polega na zmianie gramatycznej formy problemu, ze zdania pytającego na twierdzące lub przeczące.

Problemy dotyczą dwu kategorii faktów:

- a) własności „przedmiotów” („Czy....?”), wywodzą się z pytań rozstrzygnięć, a odpowiedzi na nie jest definitywne i jednoznaczne „tak”, „nie” jest tak
- b) relacji łączących zmienne („Jakie...?”), wywodzą się z pytań dopełnień i odpowiedzi na nie są złożone, wielowarstwowe, uwarunkowane.

Kolejnym etapem w fazie koncepcji jest formułowanie hipotez. Hipoteza to wszelkie twierdzenie częściowo tylko uzasadnione, wszelki domysł, za pomocą którego tłumaczymy dane faktyczne, a więc też i domysł w postaci uogólnienia, osiągniętego na podstawie danych wyjściowych.

Na podstawie dotychczasowych koncepcji dojrzałości szkolnej, studiów nad literaturą psychologiczną i pedagogiczną, polską i zagraniczną oraz własnych doświadczeń pedagogicznych, sformułowano główny problem badawczy, który zawarty został w następującym pytaniu: *Czy dzieci 6-letnie są dojrzałe pod względem emocjonalnym i społecznym, aby podjąć naukę w klasie I szkoły podstawowej?*

Ze względu na stopień ogólności głównego problemu badawczego określono problemy szczegółowe, które wyznaczały przedmiot podjętych badań.

1. *Jaki poziom rozwoju społecznego (nastawienia prospołecznego i otwartości, kontaktu i współpracy z rówieśnikami, inicjatywy i przywództwa oraz przestrzegania norm społecznych) osiągają dzieci sześciolatnie kończące edukację przedszkolną?*
2. *Jaki poziom rozwoju emocjonalnego w zakresie kontroli emocji, świadomości (emocji) i okazywanie emocji oraz radzenia sobie z trudnościami osiągają dzieci sześciolatnie kończące edukację przedszkolną?*
3. *Jaka jest dynamika zmian w umiejętnościach interpersonalnych i kompetencjach emocjonalnych dzieci rozpoczynających i kończących roczne przygotowanie do podjęcia nauki w klasie I w opinii wychowawców przedszkoli?*
4. *Czy istnieją rozbieżności w ocenie umiejętności interpersonalnych i kompetencji emocjonalnych wychowawców przedszkoli i rodziców dzieci 6-cio i 7-letnich?*
5. *Kto, dziewczynki czy chłopcy, kończąc roczne przygotowanie przedszkolne osiąga wyższy poziom umiejętności interpersonalnych i kompetencji emocjonalnych w opinii nauczycieli-wychowawców i rodziców?*
6. *Czy są różnice w rozwoju społecznym i emocjonalnym dzieci 6-letnich i 7-letnich?*
7. *Jakie wartości osiągały dziewczynki i chłopcy we wszystkich okresach badawczych?*
8. *Jak dzieci 6-letnie i 7-letnie identyfikują wybrane wyrazy mimiczne?*

8.1. Czy płeć różnicuje poprawność rozpoznawania i nazywania emotikonów graficznych?

8.2. Czy wiek różnicuje poprawność rozpoznawania i nazywania emotikonów graficznych?

Zmiany środowiska, z przedszkolnego na szkolne, znanego na obce, mogą, ale nie muszą prowadzić do obniżenia posiadanych przez dziecko umiejętności społeczno-emocjonalnych a prezentowanych w wieku przedszkolnym, mogą i nie muszą wywoływać sytuacje stresowe, które zakłócać będą proces adaptacyjny dziecka w klasie pierwszej. Ważne jest, aby dwa najważniejsze środowiska wychowawcze – rodzina i przedszkole/szkoła – razem współpracowały na korzyść dziecka stwarzając przyjazny klimat dla rozwoju jego umiejętności i kompetencji społeczno-emocjonalnych.

O efekcie przeprowadzonych badań naukowych decydują nie tylko przyjęte problemy badawcze, ale także wysunięte hipotezy robocze, czyli pewne przypuszczenia i założenia, co do wyniku badań, sformułowane na podstawie dotychczasowej wiedzy. Są to zatem wszelkie twierdzenia częściowo uzasadnione, także wszelki domysł, za pomocą którego tłumaczymy dane faktyczne, a więc także i domysł w postaci uogólnienia, osiągniętego na podstawie danych wyjściowych.<sup>249</sup>

Hipotezy stawiane są po to, by je potwierdzić lub odrzucić. Bardziej pożyteczne jest sformułowanie wielu szczegółowych hipotez zamiast jednej czy dwu generalnych. Bardziej jasny staje się wówczas problem i znacznie łatwiej można opracować cały warsztat badawczy łącznie z technikami. Od hipotez właśnie zależą techniki badawcze i główne kierunki badań. Hipotezy szczegółowe określają, co i jak należy zbadać, jak np. zbudować narzędzie badawcze. Są bardzo istotne i przydatne do formułowania wniosków. Ponieważ część pytań badawczych ma postać rozstrzygnięcia i dopełnienia, toteż odpowiadające im hipotezy robocze mają taką postać. Zabieg budowania hipotez często polega na zmianie gramatycznej formy problemu, ze zdania pytającego na twierdzące lub przeczące.

Biorąc pod uwagę powyższe założenia, w pracy wysunięto następujące hipotezy:

*Hipoteza główna:*

*Dzieci 6-letnie są dojrzałe pod względem emocjonalnym i społecznym, aby mogły podjąć naukę w klasie I szkoły podstawowej.*

Hipoteza główna stała się podstawą do opracowania hipotez roboczych, przypuszczeń, co do wyników badań, które przedstawiono poniżej.

*H<sub>1</sub> – Poziom rozwoju społecznego - nastawienia prospołecznego i otwartości, kontaktu i współpracy z rówieśnikami, inicjatywy i przywództwa oraz przestrzegania norm społecznych – jaki osiągają dzieci sześciolatnie kończące edukację przedszkolną wskazuje na to, by mogły one podjąć naukę w klasie I.*

*H<sub>2</sub> - Poziom rozwoju emocjonalnego w zakresie kontroli emocji, świadomości (emocji) i okazywanie emocji oraz radzenia sobie z trudnościami umożliwia dzieciom sześciolatnim rozpoczęcie nauki w klasie I szkoły podstawowej.*

---

<sup>249</sup> Ibidem, s. 46.

*H<sub>3</sub> - Wychowawcy przedszkoli uważają, że podczas rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci sześciolatnie (kończące edukację przedszkolną) osiągają wysokie umiejętności interpersonalne i kompetencje emocjonalne.*

*H<sub>4</sub> - Oceny wychowawców przedszkoli i rodziców dotyczące umiejętności interpersonalnych i kompetencji emocjonalnych dzieci 6-cio i 7-letnich nieznacznie różnią się. Wychowawcy przedszkoli wyżej oceniają dzieci z obu grup wiekowych aniżeli rodzice.*

*H<sub>5</sub> – Dziewczynki, po okresie rocznego przygotowania przedszkolnego, osiągają wyższy poziom umiejętności interpersonalnych i kompetencji emocjonalnych niż chłopcy.*

*H<sub>6</sub> - Dzieci 6-letnie nie różnią się pod względem rozwoju społecznego i emocjonalnego od dzieci 7-letnich*

*H<sub>7</sub> - Dziewczynki i chłopcy sześciolatni we wszystkich badanych okresach w rozpatrywanych kategoriach rozwoju społecznego i emocjonalnego osiągnęli wysokie wartości świadczące o możliwości podjęcia nauki w klasie I szkoły podstawowej.*

*H<sub>8</sub> - Wyrazy mimiczne w postaci graficznej są prawidłowo identyfikowane przez dzieci 6-cio i 7-letnie.*

*H<sub>8.1</sub> - Płeć nie różnicuje poprawności rozpoznawania i nazywania emotikonów graficznych.*

*H<sub>8.2</sub> - Wiek nie różnicuje poprawności rozpoznawania i nazywania emotikonów graficznych.*

Ważne jest również ustalenie zmiennych, które pozwala nie tylko na bardziej adekwatny opis podstawowego problemu badawczego, lecz również na lepsze zdanie sobie sprawy z dużej jego złożoności i głębsze jego zrozumienie. Zmienne w badaniach naukowych, w tym także pedagogicznych, są próbą uszczegółowienia głównego ich przedmiotu, czyli problemów badawczych, jakie zamierza się rozwiązać, i hipotez roboczych, jakie pragnie się potwierdzić lub odrzucić.<sup>250</sup> Jeśli chodzi o klasyfikacje zmiennych to najbardziej użyteczna w badaniach pedagogicznych jest klasyfikacja z uwagi na związane z nimi przyczyny i skutki. Obejmuje ona tak zwane zmienne zależne i niezależne.

Tak więc ustalono również zmienne, a mianowicie: poziom dojrzałości szkolnej dziecka pod względem jego rozwoju społeczno-emocjonalnego (zmienna zależna) – który jest bezpośrednim skutkiem lub przynajmniej pośrednim następstwem zmiennej niezależnej oraz wiek dziecka (zmienna niezależna) - warunkuje jego osiągnięcia, ale ono samo od niej nie zależy.

Aby komunikatywnie opisać zmienne, bądź to ilościowe bądź jakościowe, musimy posłużyć się określonymi wartościami opisowymi. Te empiryczne czynniki wskazujące, jaka jest badana cecha to wskaźniki.<sup>251</sup>

W opisywanych badaniach posłużono się wskaźnikami empirycznymi, to znaczy takimi, które występują w drodze bezpośredniej obserwacji. Stroną dodatnią wskaźników empirycznych jest sprawność wykazania ich słuszności, czyli stwierdzenia, że są one rzeczywiście symptomem badanego zjawiska. Konkretnie emocje, uczucia i społeczne

---

<sup>250</sup> zob. ibidem

<sup>251</sup> ibidem, s. 53.

zachowania emocjonalne, ustalone w narzędziach badawczych, były wskaźnikami empirycznymi dojrzałości szkolnej dzieci w aspekcie społeczno-emocjonalnym.

W badaniach zastosowano obserwację bierną, czyli opis zastanej sytuacji, w warunkach naturalnych, gdzie odnotowywane były jedynie fakty występowania danych emocji, uczuć i społecznych zachowań emocjonalnych bądź nie. Na tym etapie nie był wprowadzany żaden czynnik eksperymentalny, nie wywoływano zjawisk jak w obserwacji czynnej. Zatem nie można tu było określić zmiennych.

Zmienną zależną w prezentowanych badaniach, czyli tą która podlegała wpływowi było to, co stanowiło przedmiot badań – tzn. emocje, uczucia i społeczne zachowania emocjonalne dzieci. Zmienną niezależną, było to, co wpływało na badane emocje, uczucia i społeczne zachowania emocjonalne dzieci, czyli próg szkolny. Przejście z etapu przedszkolnego, środowiska sobie znanego do środowiska szkolnego, czegoś nowego. Założyć można było, jak twierdzi m.in. E.Erikson, że występować mógł spadek konkretnych umiejętności i kompetencji w pierwszych tygodniach nauki w szkole.

Na etapie obserwacji biernych trudno było ustalić zmienne. Można tu było mówić jedynie o zmiennych jakościowych, płci dzieci. Lub też podział na płeć nazwać zmienną dychotomiczną, która przybiera tylko dwie wartości. Wyznaczenie zmiennych miało tylko znaczenie w porównywaniu poziomów rozwojów dzieci w zestawieniu: kończące roczne przygotowanie przedszkole a rozpoczynające naukę w szkole, czyli po przekroczeniu progu szkolnego.

Po wysunięciu hipotez i ustaleniu zmiennych i wskaźników przystąpiono do ustalenia metod, technik i narzędzi badawczych.

#### **4.3. METODY, TECHNIKI I NARZĘDZIA BADAWCZE**

W pedagogice spotkać się można z dużą swobodą w stosowaniu w badaniach metod, technik i narzędzi. Jednak, jak zauważają metodologowie, w stosowaniu aparatu pojęciowego powinien panować swego rodzaju ład pojęciowy oparty o ustalenia terminologiczne metodologii ogólnej.

Większość metod służących do określenia rozwoju społecznego opiera się na obserwacji zachowań dziecka w grupie, podczas wykonywania zadań, natomiast rozwoju emocjonalnego za pomocą metod projekcyjnych.

Zaprezentowana problematyka badawcza wymagała przyjęcia odpowiednich metod badawczych umożliwiających empiryczną weryfikację postawionych pytań oraz realizację przyjętych celów. W naukach pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych wśród wielu autorów nie ma zgodności w określeniach, czym jest metoda, a czym technika badawcza. W związku z tym poszczególni autorzy podają różne pojęcia terminu metody.<sup>252</sup> Metoda badania naukowego (którą przyjęto w badaniach), to

---

<sup>252</sup> Definicję tego pojęcia można znaleźć w pracach: T.Kotarbińskiego, *O pojęciu metody*, Warszawa 1957, s. 3; *Metoda, technika i procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, Studia Pedagogiczne 1967, t. XIX, s.37; Z.Skornego, *Metody, techniki i diagnostyka psychologiczna*, Wrocław-Warszawa 1974, s. 10;

zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących całość postępowania badacza zmierzającego do rozwiązania określonego problemu badawczego.<sup>253</sup> Natomiast techniki badań to czynności praktyczne regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzonych informacji, opinii, faktów. Wybór określonych metod, technik i narzędzi badawczych pozostających ze sobą w ścisłym związku podyktowany został tematem pracy. Złożoność i zmienność przedmiotu badań analizowana była zasadniczo metodą sondażu diagnostycznego.

Metoda sondażu diagnostycznego jest sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk. Przedmiotem sondażu diagnostycznego jest określone zjawisko społeczne. Tak więc badania sondażowe obejmują wszelkiego typu zjawiska społeczne o znaczeniu istotnym dla wychowania, ponadto stany świadomości społecznej, opinii i poglądów określonych zbiorowości, narastania badanych zjawisk, ich tendencji i nasilenia. Chodzi tu więc o wszystkie zjawiska, które nie posiadają instytucjonalnej lokalizacji, a wręcz odwrotnie, są jakby rozproszone w społeczeństwie. Badania sondażowe mają na celu wykrycie ich istnienia oraz ukazanie wszystkich atrybutów strukturalnych i funkcjonalnych.<sup>254</sup>

Stosując opisaną metodę zastosowano typ tzw. badań powtarzanych – ważnych z punktu widzenia wartości pedagogicznej, bo gdy opis powtórzy się w innym odcinku czasowym i porówna z innym odcinkiem czasowym to otrzymamy dynamiczną analizę badanego zjawiska. Przy jej pomocy zmierzano do uzyskania danych na temat emocji, uczuć i społecznych zachowań emocjonalnych dzieci na progu szkolnym.

Przed rozpoczęciem badań właściwych przeprowadzono badania pilotażowe, w trakcie których sprawdzono przydatność opracowanych narzędzi. Rozpatrzono poprawność sporządzonych narzędzi badawczych, a wiedza ta dostarczyła wstępnych informacji na temat poprawności przyjętej procedury badawczej.

Nie zastosowano gotowego wzorca, opisywanego w literaturze metodologicznej, lecz wykorzystano własny – zgodnie z sugestią A.Kamińskiego, dotyczącą siły metody badawczej, która polega na „intuicji badacza konstruującego ze znanych modeli metod badawczych najbardziej właściwy dla danego przedmiotu i danej problematyki badawczej.”<sup>255</sup>

Spektrum ludzkich emocji składa się z tych bardziej i mniej przyjemnych, pozytywnych i negatywnych. Ustalono zatem listę najczęściej występujących zachowań społecznych i emocjonalnych, sprzyjających bądź nie sprzyjających dzieciom przedszkolnym pokonywanie trudności związanych z przekroczeniem progu szkolnego. Podejście do zagadnienia dojrzałości szkolnej, jej aspektu społeczno-emocjonalnego,

---

M.Łobockiego, *Metody badań pedagogicznych*, Kraków 2006, s. 27; M.Łobockiego, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1999, s. 217; J.Pietera, *Ogólna metodologia pracy naukowej*, Warszawa 1971, s. 18-20; T.Pilcha, op.cit., s. 41-52

<sup>253</sup> ibidem, s. 42

<sup>254</sup> T.Pilch, T.Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2010.

<sup>255</sup> A.Kamiński, *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*. [w:] *Metodologia pedagogiki społecznej*, R. Wroczyński (red.), Warszawa 1974, s.55.

miało zatem charakter niekonwencjonalny. Novum i nietypowość ta polegała na tym, że większa część badań odnosiła się do konkretnych emocji i ich przejawów.

Zaproponowany wykaz emocji, uczuć i zachowań społecznych z pozoru wydawać by się mógł mało uzasadniony. Jednak, gdy przyjrzymy się analizowanym aspektom dojrzałości szkolnej, zaproponowany podział emocji, uczuć i społecznych zachowań emocjonalnych układa się w logiczną konsekwencję. Poszczególne przejawy emocjonalnych zachowań pogrupowano w kategorie odnoszące się do zagadnień dojrzałości szkolnej, jej aspektu społeczno-emocjonalnego. Włączone one zostały w skład typowych komponentów dojrzałości szkolnej, takich jak: nastawienie prospołeczne i otwartość, kontakt i współpraca z rówieśnikami, inicjatywa i przywództwo w kontaktach, przestrzeganie norm społecznych, kontrola emocji, świadomość i okazywanie emocji, radzenie sobie z trudnościami. Umiejętności w tym zakresie, wszystkie zachowania afektywne i społeczne, uznano bowiem za priorytetowe i najważniejsze dla dziecka, za niezbędne i przydatne, aby jego początek nowej drogi życiowej, jaką jest początek procesu edukacji, przebiegał niezakłócony. Rozwój kontaktów społecznych przebiega u dziecka w ścisłym powiązaniu z rozwojem jego życia uczuciowego, i jeśli dziecko ma rozpocząć naukę w szkole i bezpiecznie oddalić się od rodziców, musi dojść do jego usamodzielnienia, a dokładniej do uspołecznienia jego działania.

Pierwsze obserwacje polegały na prostym przyglądaniu się zachowaniom dzieci w różnych sytuacjach w trakcie ich pobytu w grupach rówieśniczych. Celem tego przedsięwzięcia była próba wydobywania i uporządkowania najbardziej charakterystycznych przejawów i okoliczności inicjowania badanych zjawisk – emocjonalnych zachowań społecznych dzieci. Na podstawie tych spostrzeżeń skonstruowano właściwe narzędzie badawcze, w postaci scheduły obserwacyjnej, które posłużyło do obserwacji celowej prowadzonej przez nauczycielki-wychowawczynie dzieci.

Do gromadzenia materiału empirycznego posłużono się następującymi technikami badawczymi: ankietą, obserwacją, wywiadem.

Podstawowymi narzędziami badawczymi pracy były:

1. Arkusz obserwacji dla nauczycieli dzieci przedszkolnych i uczniów klasy pierwszej, dzieci sześcioletnich i siedmioletnich (załącznik 1).
2. Kwestionariusz ankiety dla rodziców dzieci przedszkolnych i uczniów klasy pierwszej, sześcioletnich i siedmioletnich (załącznik 2).
3. Kwestionariusz wywiadu z dzieckiem sześcioletnim i siedmioletnim dotyczący identyfikacji graficznych wyrazów mimicznych wybranych emocji (załącznik 3).

Ocena przygotowania dziecka sześcioletniego do podjęcia nauki szkolnej odnosi się do pojęcia gotowości szkolnej, której teoretycznym kontekstem są psychologiczne koncepcje rozwoju człowieka w ciągu całego jego życia.<sup>256</sup> Pytania o poziom gotowości szkolnej dziecka odnosić się powinny do relacji między środowiskiem rodzinnym i przedszkolnym/szkolnym a dzieckiem. Konfrontacja tych dwóch środowisk, uznanych

---

<sup>256</sup> A.Brzezińska, Społeczna psychologia rozwoju, op. cit.

determinant rozwoju dzieci, była podstawą do opracowania narzędzi badań - kwestionariuszy ankiet dla rodziców i arkuszy obserwacji dla nauczycieli.

Opracowanie narzędzi i zebranie materiału empirycznego miało na celu pogłębioną eksplorację danych - porównanie opinii rodziców i nauczycieli dotyczących zachowań społeczno-emocjonalnych dzieci w wieku 6-7 lat. Grupy porównawcze (na różnych etapach badań) stanowili: rodzice i nauczyciele dzieci 6-letnich, rodzice i nauczyciele dzieci 7-letnich, rodzice dzieci 6-letnich i rodzice dzieci 7-letnich, nauczyciele dzieci 6-letnich i nauczyciele dzieci 7-letnich. Dodatkowy podział stanowiły wyżej wymienione grupy opiniujące dzieci pod względem płci, dziewczynki i chłopców.

Wykorzystane ankiety miały charakter anonimowy, przeprowadzono je w trakcie spotkań z rodzicami (wywiadówek) oraz rozdawano je do wypełnienia w domu. W ten sposób można było uzyskać i zapewnić wiarygodność i uniknąć pośpiechu w odpowiedziach na pytania kwestionariusza.

Do badań opracowano narzędzia własnej konstrukcji.<sup>257</sup> Arkusze do oceny rozwoju emocji, uczuć i społecznych zachowań emocjonalnych opierały się na wykorzystaniu wiedzy rodziców i nauczycieli. W fazie konstrukcji narzędzi starano się, by wyniki badań można było porównywać między badanymi środowiskami (rodzinnym i przedszkolnym / szkolnym).

Dorośli, to jest rodzice i nauczyciele, muszą mieć świadomość zmian zachodzących w osobowości dziecka. Powstające bez pomocy dorosłych więzi rówieśnicze stają się głównym źródłem przeżyć, kształtowania się ustosunkowań do społecznych systemów wartości, a także obrazu własnej osoby. Pojawia się potrzeba samodzielności, przeciwstawiania się innym. Zachowania afektywne i społeczne podczas dłuższych obserwacji mogą pozwolić na określenie specyficznej tendencji do przeżywania emocji, a więc określić emocjonalność danej osoby czy grupy osób.<sup>258</sup>

Obserwacje odnosiły się do reakcji emocjonalnych i zachowań społecznych dzieci podczas ich aktywności w domu i przedszkolu/szkole. Aby ocenić poziom umiejętności społecznych i emocjonalnych przyjęto opis zachowań i cech wskazujących na ich istnienie. Ich zestawienie ze skalą natężenia stało się arkuszem obserwacji - narzędziem, które wypełniali nauczyciele będący wychowawcami badanych dzieci. Ich opinie poprzedzone zostały dokładnymi informacjami na temat celu badań i ich przydatności, stąd istniało prawdopodobieństwo, że wypowiedzi te będą cenną i trafną informacją o swoich wychowankach.

Przyjęto więc założenie, że nauczyciel w przedszkolu i w szkole, w bezpośrednim kontakcie z dzieckiem w pewnym okresie czasu, potrafi wyłonić i zauważyć te cechy i zachowania, które będą wskazywać na posiadane kompetencje i umiejętności.

Arkusze obserwacji dla nauczycieli (załącznik 1) składał się z 28 pytań, które miały bezpośredni związek z przejawami emocji, uczuć i społecznych zachowań emocjonalnych dzieci. Ustalono listę pożądanych i niepożądanych emocji i zachowań

---

<sup>257</sup> Konsultantami naukowymi narzędzi pomiaru byli: dr hab. prof. nadzw. Julian Radziewicz i prof. dr hab. Paweł Boesler.

<sup>258</sup> S.Kowalik, Obserwacja, wywiad i rozmowa psychologiczna. [w:] Psychologia. T. 1. J.Strelau (red.), op. cit.



dzieci kończących roczne przygotowanie w celu określenia zmian, jakie zachodzą z chwilą wejścia w nowe środowisko, jakim jest klasa szkolna.

Pytania dotyczyły opinii nauczycieli na temat: agresji /1/, asertywności /2/, bezsilności /3/, ciekawości /4/, cierpienia /5/, czułości /6/, drażliwości /7/, empatii /8/, gniewu /9/, lęku /10/, miłości /11/, nerwowości /12/, nieśmiałości /13/, nudy /14/, poczucia krzywdy /15/, poczucia winy /16/, przyjemności /17/, radości /18/, smutku /19/, spontaniczności /20/, strachu /21/, uległości /22/, wesołości /23/, wstrętu /24/, zazdrości /25/, zawiści /26/, złości /27/, żalu /28/.

Przejawy dojrzałości społeczno-emocjonalnej, jej intensywności, szacował nauczyciel w pięciostopniowej skali: zdecydowanie tak (5), raczej tak (4), trudno powiedzieć (3), raczej nie (2), zdecydowanie nie (1) przypisując dziecku poziom natężenia określonej cechy w zachowaniu i zapisywał w odpowiednio opracowanej tabeli (załącznik 1a). Najwyższą ocenę otrzymywały dzieci wykazujące się wysokim stopniem nasilenia w danej sferze, a najniższą dzieci, które nie posiadały w danej sferze funkcjonowania. Przy zastosowaniu takiej skali oceny (5,4,3,2,1), biorąc pod uwagę pożądane i niepożądane zachowania (gdzie na określenie np. empatii dziecko mogło uzyskać 5 punktów i np. agresji również 5 punktów) trudno było od razu jednoznacznie dokonać diagnozy pozytywnej czy negatywnej.

Poszczególne emocje, uczucia i społeczne zachowania emocjonalne podzielono na dwie grupy: rozwój społeczny i rozwój emocjonalny,<sup>259</sup> a w ich obrębie dokonano i wyróżniono kategorie odpowiednio dla:

- rozwoju społecznego ( Skala Rozwoju Społecznego – SRS)
  - nastawienie prospołeczne i otwartość
  - kontakt i współpraca z rówieśnikami
  - inicjatywa i przywództwo w kontaktach towarzyskich
  - przestrzeganie norm społecznych;
- rozwoju emocjonalnego (Skala Rozwoju Emocjonalnego – SRE)
  - kontrola emocji
  - świadomość i okazywanie emocji
  - radzenie sobie z trudnościami.

Dla obiektywnego obrazu stanu rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka należało przewartościować punktację zachowań niepożądanych, przypisując im wartość najniższą i w ten sposób ustalić średnią statystyczną stosując test na równość średniej.

Obok arkusza obserwacji zachowań dzieci podczas pobytu w przedszkolu i szkole, zastosowano kwestionariusz ankiety dla rodziców 6-7-latków. Tu także odwoływano się do wiedzy i obserwacji rodziców, jako osób najlepiej znających zachowania swoich dzieci oraz poinformowano ich o celu badań i ich przydatności.

Kwestionariusz (załącznik 2) zawierał 27 pytań związanych z założeniami teoretycznymi, które odnosiły się do badanych sfer rozwoju, jednak w swej konstrukcji były inne niż te skierowane do nauczycieli. Pytania odnosiły się do ogólnych danych na temat obserwowanych przez rodziców zachowań dzieci, okazywanych emocji,

---

<sup>259</sup> Dla przejrzystości, przy opisywaniu, analizie i interpretacji badań, ustalono skale rozwoju, SRS – społecznego i SRE – emocjonalnego /przyp. autora/

umiejętności interpersonalnych i kompetencji w tym zakresie. Pytania do rodziców zostały ułożone tak, by móc je podzielić na dwie grupy (rozwój społeczny i rozwój emocjonalny) i rozdzielić na wspomniane kategorie rozwojowe (SRS, SRE). Kafeteria odpowiedzi w kwestionariuszu dla rodziców była identyczna, jak dla nauczycieli, tzn. były to pytania zamknięte, opatrzone kafeterią dysjunktywną zamkniętą (respondent wybierał tylko jedną z możliwych odpowiedzi).

Przy wypełnianiu obydwu narzędzi respondenci proszeni byli o zaznaczenie płci dziecka (chłopiec – dziewczynka) oraz stopień edukacyjny (przedszkole – szkoła), który wskazywał na wiek dziecka.

Tabela 1. Podział pytań kwestionariusza ankiety dla rodziców i arkusza obserwacji dla nauczycieli uwzględniający badane cechy w poszczególnych skalach rozwoju

BADANE CECHY ROZWOJOWE		według rodziców (numery pytań ankiety)	według nauczycieli (numery pytań w arkuszu obserwacji )
SRS	nastawienie prospołeczne i otwartość	1, 15, 23, 26	6, 11, 18, 20, 23, (-24)*
	kontakt i współpraca z rówieśnikami	2, 6, 9	(-1)*, 2
	inicjatywa i przywództwo (w kontaktach towarzyskich)	7, 8, (-20)*, 21, 24	4, (-13)*, (-14)*, (-22)*
	przestrzeganie norm społecznych	10, 17, 22, 25	16, (-27)*
SRE	kontrola emocji	4, 5, 17, (-18)*, (-19)*	(-7)* (-9)*, (-12)*, (-15)*, (-26)*
	świadomość (emocji) i okazywanie emocji	3, 11, 12, 27	(-5)*, 8, 17, 19, 21
	radzenie sobie z trudnościami	13,14, 16	(-3)*, (-10)*, (-25)*, 28

\* numery pytań w nawiasach ze znakiem "(-)", oznaczają przeszacowanie, odwrócenie wartości punktowej

Istotna również, jako dopełnienie badań, wydawała się wiedza samych dzieci na temat przeżywanych stanów emocjonalnych. Tak więc wśród dzieci uczęszczających do przedszkoli i szkół, kończących roczne przygotowanie i tych rozpoczynających naukę szkolną, przeprowadzono badanie stosując wywiad z dzieckiem (załącznik 3) dotyczący identyfikacji wybranych, graficznych wyrazów mimicznych. Przedstawiono dziecku 6 emotikonów,<sup>260</sup> schematów mimicznych twarzy, o których mowa wyżej. Zadaniem dziecka było nazwanie mimicznego wyrazu twarzy prezentowanej emocji, udzielenie odpowiedzi na zadane pytanie: *Powiedz, jaką emocję twoim zdaniem przedstawia ta „buźka”?* *Co czuje ktoś, kto ma taką minę?*

Zgromadzone w drodze ankietowania, wywiadów oraz obserwacji dane opracowano przy użyciu metod myślowych służących przetwarzaniu zebranego materiału empirycznego. Równocześnie z opracowaniem statystycznym dokonano

<sup>260</sup> emotikon ☺ – z angielskiego, *emotion* – emocja i *ikona* – obraz graficzny – jest graficznym znakiem prezentującym daną emocję powszechnie stosowanym w komunikacji komputerowej i telefonii komórkowej w przesyłaniu wiadomości sms w celu nadawania wiadomości zabarwienia emocjonalnego, przekazywania uczuć do kogoś, informowania o własnym stanie emocjonalnym

analizy jakościowej, jako że te dwie czynności wzajemnie się uzależniają. Porównanie między sobą wielkości liczbowych daje w efekcie obraz zależności między cechami, jakie reprezentują.<sup>261</sup>

Charakterystyki oraz interpretacje zaobserwowanych zjawisk (analiza jakościowa) dopełniono wyliczeniami (analiza ilościowa). Uznano, że sama metoda ilościowa z natury rzeczy gubi całościowy obraz człowieka, który jest – jak się wydaje – całością niesprowadzalną do poszczególnych części.<sup>262</sup> Co więcej, cel badań zarówno ilościowych, jak i jakościowych jest taki sam: poznanie bądź lepsze poznanie interesującego zagadnienia. Próby połączenia tych z pozoru spolaryzowanych strategii badawczych mają zatem uzasadnienie przy badaniu dojrzałości społeczno-emocjonalnej dzieci do rozpoczęcia nauki w szkole. Dzięki jednoczesnemu podejściu jakościowemu i ilościowemu uzyskano pełniejszy i bogatszy obraz badanej problematyki.

Zastosowano różnorodne operacje myślowe: analizę, porównywanie, klasyfikowanie, abstrahowanie, uogólnianie i syntezę. Następną grupą metod były metody wnioskowania i metody indukcji enumeracyjnej, jako niezupełnej, której zadaniem jest kumulacja faktów i wyprowadzenie twierdzeń ogólnych. Następnie stosowano wnioskowanie redukcyjne, gdzie na podstawie skutków wyprowadzono ich przyczynę. Wystąpiło również wnioskowanie przez analogię w przypadku orzekania, czy podmiot posiada jakąś cechę na podstawie jego podobieństwa do innych podmiotów posiadających tę cechę, a także wnioskowanie dedukcyjne, którym posłużono się między innymi w momencie budowy koncepcji badawczej.

Do opracowania zebranych danych wykorzystano również techniki statystyczne.<sup>263</sup> Uzyskane dane liczbowe i procentowe przedstawiono w tabelach i zinterpretowano je od strony ilościowej i jakościowej.

Zebrany materiał badawczy – dane uzyskane z kwestionariuszy ankiet dla rodziców i zbiorcze arkusze obserwacji od nauczycieli – po uprzednim usystematyzowaniu, podziale na grupy wiekowe i płeć – poddano analizie statystycznej w celu dokonania jakościowego wnioskowania badanych rozwojów: emocjonalnego i społecznego.

Miary dotyczyły określenia: średniej arytmetycznej ( $\bar{x}$ ), odchylenia standardowego (s) i współczynnika zmienności (v). Uzyskane średnie poszczególnych emocji i zachowań społecznych oraz dokonanych kategorii to średnie arytmetyczne, które są ilorazem wszystkich wyników badanych cech według wzoru:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^N x_i}{N} \quad (1)$$

$\bar{x}$  - średnia arytmetyczna

---

<sup>261</sup> zob. T.Pilch, T.Bauman, op.cit.

<sup>262</sup> K.Rubacha, Między bodźcem a reakcją – wolność i odpowiedzialność jako problem teorii edukacji. [w:] Edukacja aksjologiczna, K.Olbrycht (red.), Katowice 1995, s.49.

<sup>263</sup> I.Hryniewicka, Elementy zastosowań statystyki w pedagogice, Gdańsk 1989

$\Sigma$  - suma poszczególnych wyników  
 $\chi$  - uzyskane wyniki  
 $N$  - liczebność grupy / ilość badanych

Średnia arytmetyczna ( $\bar{x}$ ) jest miarą tendencji centralnej informująca o przeciętnym poziomie rozpatrywanej cechy w danej zbiorowości statystycznej. Jest istotna przy obliczaniu odchylenia standardowego ( $s$ ), które służy do oceny zmienności badanych cech i wyrażona jest wzorem:

$$S = \sqrt{S^2} = \sqrt{\frac{\sum_{j=1}^N (x_j - \bar{x})^2}{N}} \quad (2)$$

gdzie:

$S$  - odchylenie standardowe

$X - \bar{x}$  - odchylenie poszczególnych wartości od średniej

$\Sigma$  - suma poszczególnych wyników

$N$  - liczebność grupy / ilość badanych

Odchylenie standardowe ( $s$ ), klasyczna miara zmienności informuje, jak szeroko wartości jakiejś wielkości są rozrzucone wokół średniej. Im wyższa uzyskana wartość odchylenia standardowego tym mniejsza jednorodność badanej zbiorowości.

Współczynnik zmienności, miara zróżnicowania rozkładu cechy, ( $V$ ), podawany w procentach, w odróżnieniu od odchylenia standardowego (które określa bezwzględne zróżnicowanie cechy) jest miarą względną, czyli zależną od średniej arytmetycznej i wskazuje na jednorodność lub jej brak pod względem poziomu badanej cechy. Klasycznym współczynnikiem zmienności jest współczynnik liczony według wzoru:

$$V = \frac{S}{\bar{x}} \times 100 \quad (3)$$

Współczynnik ten waha się na ogół w granicach 10 – 35 %. Współczynnik rzędu 60% jest już wyrazem wysokiej zmienności wynikającej z braku jednorodności zbiorowości pod względem badanej cechy.

W badaniach poszczególnych grup rodziców i nauczycieli, ich porównaniach, wykorzystano testy statystyczne umożliwiające wskazanie istotnych różnic pomiędzy osiągniętymi wynikami. W tym celu wykorzystano przede wszystkim testy na równość średnich. Możemy mówić w tym przypadku o kilku możliwych do zastosowania wzorach.

Zakładając hipotezy badawcze:

- ✓  $H_0$ : rodzice i nauczyciele obydwu grup charakteryzują się podobnymi (nieistotnie różnymi) wynikami w zakresie badanej cechy
- ✓  $H_1$ : rodzice i nauczyciele obu grup charakteryzują się istotnie różnymi wynikami w zakresie badanej cechy

W procesie testowania można wykorzystać następujący wzór (test na równość średniej):

$$t_e = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{n_1 s_{(1)}^2 + n_2 s_{(2)}^2}{n_1 + n_2 - 2} \left( \frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}} \quad (4)$$

Obliczona w ten sposób statystyka porównywana jest z wartością krytyczną wyznaczoną w oparciu o zadany poziom istotności z tablic t-Studenta dla  $n_1 - n_2 - 2$  stopni swobody.

Wykorzystanie tego wzoru możliwe jest jednak pod warunkiem, iż nieznanne a priori wariancje obu zbiorowości są sobie równe.<sup>264</sup> Te kwestie zostały rozwiązane dzięki wykorzystaniu testu na równość wariancji:

Zakładane hipotezy:

- ✓  $H_0$ : wariancje  $s_{(1)}^2$  i  $s_{(2)}^2$  są sobie równe (nieistotnie różne)
- ✓  $H_1$ : wariancje  $s_{(1)}^2$  i  $s_{(2)}^2$  są istotnie od siebie różne

Sprawdzaniem hipotezy jest test (na równość wariancji) oparty na statystyce Fishera – Snedecora,<sup>265</sup>

$$F_e = \frac{S_{(1)}^2}{S_{(2)}^2} \quad (5)$$

dla którego wartość krytyczną odczytano z tablic F dla  $n_1 - 1$  i  $n_2 - 1$  stopni swobody. W przypadku odrzucenia hipotezy zerowej, (czyli w przypadku, gdy wariancje nie są równe – są istotnie od siebie różne) dla zweryfikowania hipotezy o istotności różnic należy skorzystać ze wzoru:

$$t_e = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}} \quad (6)$$

opartego na tablicach rozkładu normalnego.

<sup>264</sup> A.Zeliaś, Metody statystyczne. Warszawa 2000, s. 167

<sup>265</sup> J.SucHECKA (red.), Metody statystyczne: zarys teorii i zadania, Częstochowa 2002, s. 188

Jako poziom istotności przyjęto  $\alpha = 0,05$  lub  $\alpha = 0,10$  zakładając stosunkowo niskie prawdopodobieństwo popełnienia błędów pierwszego rodzaju.

W celu zbadania korelacji pomiędzy ocenami poszczególnych cech wykorzystano współczynnik korelacji Pearsona<sup>266</sup>:

$$r_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x}) \cdot (y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2 \cdot \sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2}} \quad (7)$$

Wartości otrzymanych współczynników zweryfikowano co do istotności z użyciem testu opartego na statystyce:

$$t = r \sqrt{\frac{N-2}{1-r^2}} \quad (8)$$

która przy założeniu słuszności  $H_0: \rho = 0$  ma rozkład Studenta z  $n - 2$  stopniami swobody<sup>267</sup>.

Korelacja Pearsona jest to statystyka pozwalająca na wykrycie zależności liniowej pomiędzy dwiema zmiennymi. By móc zastosować korelację  $r$  – Pearsona zmienne powinny mieć charakter ilościowy, ponadto ich rozkład powinien być normalny. Korelacja to analiza statystyczna, która pozwala sprawdzić, czy pomiędzy dwiema zmiennymi istnieje zależność liniowa. Analizy statystyczne oparte na korelacjach przyjmują zazwyczaj wartości od -1 do 1. Znak (-/+) korelacji informuje o kierunku zależności, natomiast wartość o jej sile.<sup>268</sup>

Uzyskane dane empiryczne wymagały spojrzenia na badany problem z perspektywy nauczyciela profesjonalisty. Zgodnie ze stanowiskiem M.Czerpaniak-Walczak,<sup>269</sup> nauczyciel profesjonalista ma możliwość dostrzegania zjawisk pedagogicznych na tle wielości wydarzeń we współczesnym świecie, w którym przebiegają interakcje edukacyjne. Może również właściwie i adekwatnie oceniać i interpretować fakty, zjawiska i procesy zachodzące w rozwoju emocjonalnym i społecznym dziecka.

#### 4.4. DOBÓR PRÓBY I JEJ CHARAKTERYSTYKA

Jednym z ważnych etapów postępowania badawczego jest dobór reprezentatywnej grupy, ponieważ tylko wtedy można formułować z dużym prawdopodobieństwem wynikające z badań wnioski. Ze względu na wieloaspektowy

---

<sup>266</sup> S.Ostasiewicz, Z.Rusnak, U. Siedlecka, Statystyka elementy teorii i zadania, Wrocław 2001, s. 310

<sup>267</sup> G.A.Ferguson, Y.Takane, Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice, Warszawa 1997, s. 228

<sup>268</sup> tamże

<sup>269</sup> MCzerpaniak-Walczak, Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela, Toruń 1997.

charakter badań obejmujących nie tylko dzieci, ale i ich rodziców, przy doborze próby wzięto pod uwagę wymagania metodologii badań pedagogicznych, jak również względy praktyczne, to jest możliwość rzetelnego przeprowadzenia tych badań.

Dobór badanej grupy dzieci był celowy. Badania prowadzone były głównie na terenie i za zgodą Śląskiego Kuratorium Oświaty i Wychowania w Katowicach, w obrębie Delegatury w Częstochowie oraz województw ościennych: łódzkiego, świętokrzyskiego i małopolskiego.

W konsekwencji prac badawczych jako podstawę operatu zastosowano: 1. wykaz placówek przedszkolnych na terenie miasta Częstochowa (z wyjątkiem przedszkoli specjalnych, prowadzonych przez zgromadzenia zakonne, typu Montessori i integracyjnych); 2. wykaz szkół podstawowych na terenie miasta Częstochowa (z wyjątkiem szkół specjalnych, prywatnych i prowadzonych przez zgromadzenia zakonne); 3. wyniki badań przeprowadzonych przez studentów pedagogiki w ramach praktyk studenckich z terenu ich miejsc zamieszkania w oparciu o instrukcje.

Dostępność do placówek była ograniczona. Nie można było przyjąć klucza doboru, z uwagi na niechęć dyrektorów placówek – prawdopodobnie - w obawie mierzenia jakości pracy danej placówki. Dane zbierano drogą formalną, w drodze dostępności i życzliwości nauczycieli dokonujących diagnozy dzieci w oparciu o arkusz obserwacji. Również ankietowani rodzice dzieci, na zasadzie dobrowolności, udzielali odpowiedzi na pytania kwestionariusza (stąd liczba respondentów, opinii na temat dzieci, jest różna od liczby opinii nauczycieli).

Różnorodność cech badanej próby wydaje się być typowa dla grupy reprezentatywnej, generalnej, jaką stanowiły dzieci uczęszczające do przedszkoli i klas pierwszych szkół podstawowych.

Ogółem jesienią 2007 roku (I okres) uzyskano dane na temat emocji, uczuć i społecznych zachowań emocjonalnych dzieci na progu szkolnym od nauczycieli o grupie liczącej 1335 dzieci, od 1100 rodziców o ich dzieciach i od 445 dzieci w drodze wywiadu.

Tabela 2. Badana populacja dzieci jesienią 2007 roku (I okres) z podziałem na płeć i rodzaj placówki.

osoby udzielające odpowiedzi	rodzaj placówki	liczba dzieci	liczba dziewczynek	liczba chłopców
rodzice	przedszkole	429	221	208
	szkoła	671	333	338
nauczyciele	przedszkole	610	300	310
	szkoła	725	340	385
dzieci	przedszkole	237	119	118
	szkoła	208	102	106

źródło: badania własne

Wiosną 2008 roku (II okres) przeprowadzono kolejne badania kontrolne, porównawcze, na grupie dzieci kończących roczne przygotowanie w przedszkolach.

Badana grupa liczyła 229 opinii nauczycieli, w tym 115 dziewczynek i 114 chłopców. Grupę stanowiły dzieci z tych samych wybranych przedszkoli na terenie Częstochowy.

W roku szkolnym 2009/2010 (III okres) przeprowadzono obserwacje wśród 101 dzieci przedszkolnych, sześciolatków, w tym 47 chłopców i 54 dziewczynek. Celem badań było zebranie danych z obserwacji nauczycieli dotyczących kompetencji społeczno-emocjonalnych dzieci i porównanie ich z badaniami I i II okresu.

Kolejne badanie przeprowadzono wiosną 2012 roku (IV okres) w przedszkolach na terenie województwa śląskiego. Liczebność badanej grupy wynosiła łącznie 98 dzieci, w tym 53 dziewczynki i 45 chłopców.

Na początku roku szkolnego 2014/2015 (przełom IX/X), wtedy, kiedy to zapoczątkowano pierwszą fazę reformy – do klas pierwszych zaczęły uczęszczać obowiązkowo sześciolatki urodzone w pierwszym półroczu 2008 roku razem z siedmiolatkami, przeprowadzono kolejne badanie (V okres). Badana grupa liczyła 112 dzieci, w tym 59 dziewczynek (18 sześciolatków, 41 siedmiolatków) i 53 chłopców (22 sześciolatków, 31 siedmiolatków).<sup>270</sup>

Ostatnie badanie (VI okres) przeprowadzono wiosną 2016 roku. Obserwacji poddano dzieci przedszkolne, które jako ostatnie, po wprowadzeniu nowelizacji w prawie oświatowym o podniesieniu wieku rozpoczynania nauki w szkole do lat siedmiu, podjęły naukę w klasie I. Badana grupa liczyła wówczas 82 dziewczynki i 86 chłopców.

#### **4.5. ORGANIZACJA I PRZEBIEG BADAŃ**

Zaplanowane badania w celu określenia umiejętności i kompetencji społeczno-emocjonalnych dzieci na progu szkolnym realizowano w latach 2007 – 2016 w dziesięciu etapach.

*Etap pierwszy* wiązał się ze studiami literatury polskiej i zagranicznej, opracowaniem koncepcji metodologicznej badań, przygotowaniem narzędzi oraz sprawdzeniem ich w badaniach pilotażowych w trakcie trwania praktyk pedagogicznych studentów.

*Etap drugi* realizowany był jesienią 2007 roku na początku semestru zimowego, obejmował badania ankietowe rodziców dzieci sześci- i siedmiolatków, prowadzone w przedszkolach i klasach pierwszych szkół podstawowych celem uzyskania danych na sformułowany problem badawczy. Zebrano również od nauczycieli materiał z pierwszej obserwacji dzieci podczas ich pobytu w placówkach oraz przeprowadzono wywiady z dziećmi (okres I – jesień 2007)

*Etap trzeci* przebiegał wiosną 2008 roku i wiązał się z zebraniem danych uzyskanych z drugiej obserwacji prowadzonej przez nauczycieli dzieci sześciolatków w wybranych przedszkolach (okres II – wiosna 2008)

*Etap czwarty* (jesień/zima 2009/2010) stanowił badanie techniką obserwacji dzieci sześciolatków w przedszkolach prowadzonych przez nauczycieli po wprowadzeniu

---

<sup>270</sup> badania prowadzono w klasach I w Częstochowie



przez polskie Ministerstwo Edukacji Narodowej pilotażowego okresu przyjmowania do klas pierwszych dzieci sześciolletnich w celu dokonania diagnozy, czy dzieci sześciolletnie uczęszczające do przedszkoli mogły podjąć naukę w klasie pierwszej i czy były do niej dojrzałe pod względem społeczno-emocjonalnym (okres III – 2009/2010).

*Etap piąty* realizowany był wiosną 2012. Celem badań było zebranie uzupełniających danych do dokonania analizy komparatywnej (okres IV - wiosna 2012).

*Etap szósty* miał miejsce na początku roku szkolnego 2014/2015, kiedy to dzieci sześciolletnie urodzone w I połowie 2008 roku obowiązkowo rozpoczęły naukę w klasie I (okres V – jesień 2014).

*Etap siódmy* stanowił statystyczne opracowanie zebranych wyników badań pod względem ilościowym i jakościowym oraz pedagogicznej ich interpretacji. Na podstawie zebranych danych, starano się ocenić stan umiejętności społecznych i emocjonalnych oraz kompetencje dzieci w kontekście obniżenia wieku rozpoczęcia kariery szkolnej.

*Etap ósmy* realizowany był wiosną 2015 roku, kiedy to dzieci sześciolletnie urodzone w II połowie 2008 roku obowiązkowo rozpoczęły naukę w szkole (okres VI – wiosna 2015).

Etap dziewiąty badań miał miejsce po wejściu w życie ustawy podnoszącej wiek szkolny dzieci z sześciu do siedmiu lat, tzn. z końcem roku szkolnego 2015/2016, w miesiącu kwiecień/maj. Wyniki przeprowadzonych badań miały na celu uzyskanie wiedzy na temat stanu umiejętności i kompetencji społeczno-emocjonalnych dzieci sześciolletnich, kończących roczne przygotowanie przedszkolne. Na tym etapie miała miejsce analiza porównawcza ostatnich lat badań, tzn. 2012, 2014 i 2016.

Etap dziesiąty stanowił drugie opracowanie statystyczne zebranego materiału badawczego w celu zaobserwowania ewentualnych zmian w okazywanych stanach afektywnych i społecznych zachowaniach emocjonalnych oraz poddanie go ocenie jakościowej.

## ROZDZIAŁ PIĄTY

### DYNAMIKA ZMIAN W ROZWOJU SPOŁECZNO-EMOCJONALNYM DZIECI KOŃCZĄCYCH EDUKACJĘ PRZEDSZKOLNĄ

*Widzimy dzieci w burzliwych przejawach radości i smutku,  
gdy się różnią od nas,  
nie dostrzegamy pogodnych nastrojów, cichych zadumań,  
głębokich wzruszeń, bolesnych zdziwień, jętrzących podejrzeń  
i upokarzających wątpliwości,  
w których są do nas podobne  
/Janusz Korczak/*

#### 5.1. ROZWÓJ SPOŁECZNY (SRS)

*w opinii nauczycieli i rodziców w pierwszym okresie badawczym*

##### 5.1.1. NASTAWIENIE PROSPOŁECZNE I OTWARTOŚĆ

W relacjach społecznych często działamy powodowani dążeniem do maksymalizacji zysków i minimalizacji kosztów. Pomagając zyskujemy lepsze samopoczucie, inni myślą o nas pozytywnie, wiemy, że uczyniliśmy właściwą rzecz.

Prospołeczne zachowania to zachowania, które mają przynieść korzyść innej osobie lub społeczności (pomaganie, dzielenie się). Warunkiem pojawienia się zachowań prospołecznych jest odpowiednie zinterpretowanie sytuacji: dostrzeżenie (cudzej) potrzeby, uznanie, że potrzebę tę da się zaspokoić, uznanie własnej odpowiedzialności, ocena kosztów pomocy; w sytuacjach nagłych analiza poznawcza może być zredukowana do minimum. Dochodzi wtedy do reakcji impulsywnej — człowiek odczuwa gwałtowny przymus zareagowania wobec nieszczęścia, którego jest świadkiem, nie licząc się z kosztami osobistymi. Można wskazać kilka źródeł zachowań prospołecznych: stan emocjonalny wywołany przez sytuację innej osoby (empatia); uwewnętrznienie (przyswojenie sobie) norm nakazujących działanie na rzecz innych (np. norma miłości bliźniego, norma wzajemności, norma społecznej odpowiedzialności); wytworzenie więzi osobistych (przyjaźń, sympatia) oraz traktowanie innej osoby jako autonomicznej wartości; poczucie więzi z innymi ludźmi może mieć zgeneralizowany charakter, tzn. może być odczuwane wobec bardzo szerokiego kręgu osób lub wobec ludzi w ogóle.<sup>271</sup>

Wyniki badań wskazują, że motywy zachowań prospołecznych mogą być skupione bądź na własnej osobie (chęć usunięcia przykrości związanej z cudzym cierpieniem, chęć zachowania dobrego mniemania o sobie) lub na kimś drugim (kiedy cudze dobro jest autonomicznym celem działalności).

---

<sup>271</sup> E.Aronson., T.D.Wilson, R.M.Akert – Psychologia społeczna. Serce i umysł. Poznań 1997

Zwolennicy socjobiologii uważają, że i u człowieka można się dopatrzeć genetycznych uwarunkowań altruizmu (czyli takich zachowań prospołecznych, które wiążą się z rezygnacją z własnego dobra na rzecz dobra innych ludzi, nie wykluczając poświęcenia własnego życia),<sup>272</sup> ale teza ta nie jest na ogół akceptowana przez badaczy tych zjawisk. To, czy zachowania prospołeczne dojdą do skutku, zależy od rozmaitych czynników.

Po pierwsze — od sytuacji. Stwierdzono np., że gotowość do zachowań prospołecznych zmniejsza się pod wpływem takich czynników, jak „rozłożenie odpowiedzialności” (zależne od liczby świadków zdarzenia), dystans do osób potrzebujących pomocy (fizycznej, społecznej), nieznajomość sytuacji itp. Odgrywa też rolę powaga sytuacji, w jakiej znalazła się osoba potrzebująca pomocy.

Po drugie — od cech osoby potrzebującej. Na ogół istnieje większa gotowość do zachowań prospołecznych wobec osoby, którą postrzega się jako podobną pod jakimś względem do siebie lub do kogoś uczuciowo bliskiego (np. do swego dziecka, do swej matki), a także wobec osoby, która znalazła się w potrzebie nie z własnej winy.

Po trzecie — występowanie zachowań prospołecznych jest zależne od osobowości człowieka. Gotowość do zachowań prospołecznych bywa niższa u osób skoncentrowanych na sobie, o niskiej wrażliwości empatycznej, nastawionych manipulacyjnie w stosunku do ludzi, a także wykazujących dużą skłonność do samousprawiedliwiania się.

Zachowania prospołeczne zależą także od wyznawanych wartości, poziomu rozwoju moralnego jednostki, jej samooceny i innych. Zaobserwowano środowiskowe i kulturowe różnice pod względem gotowości do zachowań prospołecznych, ich form i motywów.<sup>273</sup> Radość, wesołość i poczucie humoru jest bardzo istotne w rozwijaniu kompetencji społecznych. Jak wskazują badania, dzieci obdarzone takimi umiejętnościami odnoszą większe sukcesy w interakcjach interpersonalnych, cieszą się większą sympatią, są bardziej lubiane i łatwiej nawiązują kontakty niż dzieci nieśmiałe i pozbawione poczucia humoru. Na tym poziomie rozwoju poczucie humoru nie jest wykorzystywane przeciwko osobom drugim, nie służy obrażaniu (jak to ma miejsce w późniejszym wieku) jedynie zdobyciu akceptacji, radzeniu sobie z problemami, stresem, niepokojem, konfliktami czy nawet poczuciem wstydu. Dzieci często używają poczucia humoru, jako sposobu na zdobycie lub podtrzymanie swojej pozycji społecznej. Dzieci obdarzone większym poczuciem humoru są bardziej otwarte, a otwartość jest tak samo ważna jak inteligencja.

W badaniach analizie poddano reakcje emocjonalne i przejawy zachowań mogące świadczyć o nastawieniu prospołecznym i otwartości w stosunku do innych. Zaliczono tutaj takie przejawy jak: umiejętność nawiązywania kontaktów, uczynność w stosunku do innych dzieci i chęć zaspokajania potrzeb innych dzieci, otwartość na nowe sytuacje i środowiska, wyrażanie bliskości przez czułość, przejawy jej pragnienia, radość, wesołość i spontaniczność oraz ewentualną niechęć wyrażającą się odrazą do innych.

---

<sup>272</sup> <http://encyklopedia.pwn.pl>

<sup>273</sup> J.Reykowski, G.Kochańska, Regulacja zachowania prospołecznego, [w:] Szkice z teorii osobowości, Warszawa 1980; J.Reykowski, Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość, Warszawa 1986

Tabela 3. Podstawowe statystyki opisowe dla nastawienia prospołecznego i otwartości dzieci 6-7-letnich (I okres – jesień 2007)

grupy porównawcze	miara	nastawienie prospołeczne i otwartość		liczebność grupy	
		dziewczynki	chłopcy	dziewczynki	chłopcy
rodzice 7-latki	średnia	4,277	4,082	333	338
	odchylenie standardowe	0,313	0,359		
	współczynnik zmienności	7,3%	8,8%		
nauczyciele 7-latki	średnia	3,163	3,021	340	385
	odchylenie standardowe	0,282	0,333		
	współczynnik zmienności	8,9%	11,0%		
rodzice 6-latki	średnia	4,195	4,114	221	208
	odchylenie standardowe	0,304	0,353		
	współczynnik zmienności	7,2%	8,6%		
nauczyciele 6-latki	średnia	3,328	3,082	300	310
	odchylenie standardowe	0,275	0,268		
	współczynnik zmienności	8,3%	8,7%		

*Źródło: badania własne*

Badanie dotyczące nastawienia prospołecznego i otwartości ukazuje, że dzieci charakteryzowały się bardzo wysoką oceną ze strony rodziców ( $\bar{x} > 4$ ). Niskie wartości odchylenia standardowego wskazywały ponadto obserwacje skupione wokół średniej i umiarkowanym poziomem zróżnicowania ( $V_{(x)} < 10\%$ ). Nieco wyżej od średniej wynikającej ze skali (1-5) oceniali dzieci nauczyciele, jednak i tu obserwowana była jednorodność badanych zbiorowości.

Tabela 4. Wartości statystyk dla porównań opinii rodziców i nauczycieli dzieci 6-7-letnich dotyczące nastawienia prospołecznego i otwartości w I okresie (jesień 2007)

grupy porównawcze	nastawienie prospołeczne i otwartość	
	dziewczynki	chłopcy
<b>rodzice/ nauczyciele 6-latki</b>	<b>18,111</b>	<b>20,378</b>
rodzice 6-latki/ rodzice 7-latki	1,719	-0,608
<b>rodzice/nauczyciele 7-latki</b>	<b>26,479</b>	<b>24,162</b>
nauczyciele 6-latki/ nauczyciele 7-latki	-3,937	-1,478

*Źródło: badania własne; oceny testu istotnie statystycznie oznaczono pogrubieniem*

Na podstawie posiadanych wyników badań, po zastosowaniu testów, możemy stwierdzić, że nastawienie prospołeczne było oceniane wyżej przez rodziców, zarówno w grupie dziewczynek, jak i chłopców w obydwu przedziałach wiekowych (wyjątek stanowią rodzice chłopców sześciolletnich, którzy ocenili tą kategorię niżej na korzyść siedmiolatków).

Nauczyciele 7-letnich dziewczynek ocenili wyżej ich nastawienie prospołeczne niż nauczyciele 6-latek ( $t_{\alpha}=3,937$ ). Podobnie oceniono chłopców 7-letnich, choć nieco niżej ( $t_{\alpha}=1,560$ ).

Zdaniem rodziców (wyraźnie wyższe wartości statystyk niż nauczycieli), zarówno dzieci 6-letnie, jak i 7-letnie – dziewczynki i chłopcy – były otwarte na innych. Duże różnice istotne statystycznie w ocenie rodzice-nauczyciele widoczne były dla dziewczynek 6-cio i 7-letnich odpowiednio ( $t_{\alpha}=18,111$ ; i  $t_{\alpha}=26,479$ ) dla chłopców – odpowiednio ( $t_{\alpha}=20,378$ ; i  $t_{\alpha}=25,365$ ).

Jak wynika z analizy, rodzice oceniali swoje dzieci wyżej niż nauczyciele. Świadczyć to może, że siła nastawienia prospołecznego i otwartości zależy od środowiska, w jakim się dziecko znajduje.

### **5.1.2. KONTAKT I WSPÓŁPRACA Z RÓWIEŚNIKAMI**

Dążąc do realizacji osobistych celów, ludzie rzadko kiedy mają do czynienia z sytuacją, w której osiągnięcie tego celu uzależnione jest wyłącznie od efektywności własnych działań. Przeważnie osiągnięcie własnych celów uzależnione jest od innych osób czy grup. W takich sytuacjach mamy do czynienia ze współzależnością interesów: własne działania wpływają nie tylko na szansę osiągnięcia osobistych celów, lecz również określają możliwości realizowania celów innych osób. Zachodzi również zależność odwrotna: działania innych osób wpływają na możliwości realizacji własnych celów jednostki.

Różnorodna aktywność dziecka oraz ciągłe kontakty z rówieśnikami ułatwiają dziecku przyswajanie podstawowych społecznych norm we współżyciu w grupie i uczyć wspólnego działania w określonych sytuacjach zabawy czy pracy.

Dziecko przekraczając próg szkolny odkrywa, że jest członkiem dużej społeczności dziecięcej. „Odkrywanie” kolegów następuje stopniowo. W klasie pierwszej, podobnie jak w okresie przedszkolnym, dzieci łączy głównie zabawa. Tworzą się grupy dziecięce, które nazwać można mianem przelotnych. Związują się bowiem odpowiednio do potrzeb chwili i łatwo rozwiązują wraz z końcem zabawy.

Pierwsze kontakty w klasie nawiązują się na podobnej zasadzie. Kontakty koleżeńskie skierowane są wprost do najbliższego sąsiada, którym jest współużytkownik ławki szkolnej. Każda zmiana miejsca w klasie - ławki szkolnej - jest w tym okresie równoznaczna z zerwaniem zarysowujących się więzi, choć nie można tu jeszcze mówić o więzach prawdziwie przyjacielskich. Jednak w tych przypadkowych formach kontaktów dziecko wypróbowuje i ćwiczy umiejętności grupowego współżycia. Te wczesne doświadczenia społeczne stanowią jednak początek prawdziwych więzi rówieśniczych.

Już u progu szkoły zaznaczają się pewne swoiste typy społeczne, a w pewnych wypadkach zdolności kierownicze. Tworzenie społecznej wspólnoty jest dla dzieci bardzo atrakcyjne i chociaż dzieci 6-cio czy 7-letnie nie potrafią jeszcze same uformować grupy społecznej posiadającej minimalną spójność, a obejmującej większą ilość

jednostek, ponieważ brak tu jeszcze „ducha grupy”, brak solidarności, to dokonuje się pewien rodzaj wzajemnego przymierzania się, wypróbowywania i ustalania stopnia mocy.<sup>274</sup>

Dziecko dąży do towarzystwa rówieśniczego ponieważ tam właśnie najczęściej uzyskuje to, czego najbardziej potrzebuje, czyli akceptacji takiego, jakim jest. Przebywanie dziecka poza światem dorosłych podejmowane jest nieświadomie, to intuicyjna ucieczka w poszukiwaniu lepszych warunków rozwoju, w dążeniu do komfortu psychicznego. Obecność w grupie rówieśniczej stwarza okazje do uczenia się wielu ról społecznych. Organizowane przez dzieci zabawy „na temat” dostarczają im okazji do ćwiczenia różnych zachowań społecznych przypisanych pełnionej przez nie w zabawie roli. Wśród kolegów mogą wypróbowywać swoje wyobrażenia o tym, jak należy się zachować w danej sytuacji wypełniając jakąś społeczną funkcję, sprawdzają granice możliwości. W tematycznych zabawach „na niby” uczą się od siebie nawzajem i siebie nawzajem w sposób mimowolny.

Przy zespołowych czynnościach poszczególne działania i ich ogniwa zostają rozdzielone pomiędzy członków grupy dziecięcej. Wspólnie ustalają pomysł zabawy, podział ról i obowiązków w trakcie jej trwania oraz oceniają siebie nawzajem. Te wszystkie momenty wpływają pozytywnie na rozwój umiejętności współpracy i współdziałania oraz kształtują uczucia społeczne, jak życzliwość, koleżeńskość, chęć niesienia pomocy, poczucie obowiązku i odpowiedzialności.

Współzawodnictwo i współdziałanie są tymi podstawowymi czynnikami, które wyrabiają poczucie wspólnoty z innymi dziećmi. Należy jednak zwracać uwagę, by współzawodnictwo nie stało się egoistyczną emulacją (wiernym naśladowaniem jakiegoś działania bądź bezmyślnym współzawodnictwem i rywalizacją) czy zbiorowym zapamiętaniem, lecz zdążało do prawidłowego jednoczenia wysiłków w rozwiązywaniu ważnych dla danej grupy zadań. Różnego typu sytuacje, podczas kontaktów międzyosobowych, weryfikują zachowania członków tych interakcji.

W ocenie kontaktów koleżeńskich i współpracy z grupą rówieśniczą wzięto pod uwagę następujące przejawy zachowań: fakt posiadania kolegów/koleżanek, uczestnictwo i współpracę w czasie zabaw zespołowych oraz zachowania agresywne i asertywne podczas kontaktów z innymi dziećmi, które mogą zakłócać bądź zjednywać współuczestników interakcji.

---

<sup>274</sup> S.Baley, Wprowadzenie do psychologii społecznej, Warszawa 1964

Tabela 5. Podstawowe statystyki opisowe dla kontaktu i współpracy z rówieśnikami dzieci 6-7-letnich (I okres – jesień 2007)

grupy porównawcze	miara	kontakt i współpraca z rówieśnikami		liczebność grupy	
		dziewczynki	chłopcy	dziewczynki	chłopcy
rodzice 7-latki	średnia	4,426	4,344	333	338
	odchylenie standardowe	0,278	0,368		
	współczynnik zmienności	6,3%	8,5%		
nauczyciele 7-latki	średnia	3,956	3,478	340	385
	odchylenie standardowe	0,552	0,807		
	współczynnik zmienności	14,0%	23,2%		
rodzice 6-latki	średnia	4,434	4,317	221	208
	odchylenie standardowe	0,218	0,353		
	współczynnik zmienności	4,9%	8,2%		
nauczyciele 6-latki	średnia	3,992	3,519	300	310
	odchylenie standardowe	0,547	0,929		
	współczynnik zmienności	13,7%	26,4%		

*Źródło: badania własne*

Obydwie grupy opiniodawcze, rodzice i nauczyciele, ocenili kontakt i współpracę z rówieśnikami wysoko. Zaznaczyć jednak należy, że o ile średnia wyników w ocenie rodziców w każdym przypadku była na poziomie ( $\bar{x} > 4$ ), odchylenie standardowe wahało się (od  $s_{(x)}=0,218$  do  $s_{(x)}=0,368$ ), co wskazywało na jednorodność grup ( $V_{(x)} < 10\%$ ), to przy niższych wartościach średniej wynikającej ze skali (1-5) w ocenie nauczycieli obserwowano silny poziom zróżnicowania grupy chłopców 7-letnich sięgający 23% ( $\bar{x} = 3,478$ ;  $s_{(x)}=0,807$ ) i chłopców 6-letnich sięgający ponad 26% ( $\bar{x} = 3,519$ ;  $s_{(x)}=0,929$ ). Ocena wychowawców dziewczynek w obydwu grupach wiekowych była wysoka, na tym samym poziomie, i tu zróżnicowanie w grupach sięgało 14%.

Tabela 6. Wartości statystyk dla porównań opinii rodziców i nauczycieli dzieci 6-7-letnich dotyczące kontaktu i współpracy z rówieśnikami w I okresie (jesień 2007)

grupy porównawcze	kontakt i współpraca z rówieśnikami	
	dziewczynki	chłopcy
rodzice/ nauczyciele 6-latki	<b>8,353</b>	<b>11,646</b>
rodzice 6-latki/ rodzice 7-latki	-0,187	0,509
rodzice/nauczyciele 7-latki	<b>9,488</b>	<b>15,354</b>
nauczyciele 6-latki/ nauczyciele 7-latki	-0,609	-0,581

*Źródło: badania własne; oceny testu istotne statystycznie oznaczono pogrubieniem*

Zestawy testów zastosowane do zbadania umiejętności interpersonalnych w zakresie współpracy i kontaktów z rówieśnikami potwierdzają, że rodzice oceniali dzieci 6-letnie wyżej niż nauczyciele. Wyższe oceny w tej kategorii otrzymali chłopcy ( $t_{\alpha}=11,646$ ) niż dziewczynki ( $t_{\alpha}=8,353$ ). Podobnego zdania byli rodzice siedmiolatków (w odróżnieniu od nauczycieli). Jednak porównując oceny rodziców i nauczycieli, ocena

kontaktu i współpracy osiągała prawie dwukrotnie wyższe wartości przypisywane przez rodziców chłopców ( $t_{\alpha}=16,515$ ) niż dziewczynek ( $t_{\alpha}=9,488$ ).

Nieznaczne różnice wynikają z obserwacji rodziców badanych grup. Rodzice chłopców 6-letnich, w odróżnieniu od rodziców chłopców 7-letnich, wyżej oceniali ich umiejętność współpracy i współdziałania w grupie. Innego zdania byli rodzice dziewczynek – to siedmiolatki były bardziej kontaktowe i chętnie współpracowały z innymi dziećmi niż ich sześciolatki koleżanki. Natomiast zdaniem nauczycieli przedszkoli i szkół (było takie same) – dzieci sześciolatki wykazywały większą inicjatywę w kontaktach i lepiej współpracowały z rówieśnikami.

Oceny dokonane przez rodziców w tej kategorii również przewyższały oceny nauczycieli. Pod koniec wieku przedszkolnego utrzymuje się jeszcze egocentryzm, dzieci mogą mieć trudności z przyjmowaniem cudzej perspektywy, co rzutuje na funkcjonowanie społeczne i zostało zaobserwowane przez nauczycieli.

### 5.1.3. INICJATYWA I PRZYWÓDZTWO W KONTAKTACH

Dziecko uczęszczające do przedszkola czy szkoły znajduje się w grupie rówieśników, wśród których zajmuje z czasem określoną pozycję. Pozycja dziecka w grupie w dużym stopniu zdeterminowana jest jego zachowaniem. Przynależność do grupy rówieśniczej, aktywne dążenie do kontaktu z rówieśnikami świadczy o dojrzałości społeczno-emocjonalnej dziecka w tym wieku.

Rolę grupy w okresie dorastania podkreśla D. Ekiert-Grabowska: „przyjaźń jest niezmiernie ważna. Jednostka żyje życiem grupy. To, co postanawia grupa rówieśników jest dla dziecka prawem. Jego ubiór, fryzura, język, zainteresowania są pod władzą i kierunkiem grupy. On lub ona zrobi niemal wszystko, by zyskać uznanie w grupie.”<sup>275</sup>

Czym można wyjaśnić tę wyjątkową siłę, z jaką grupa koleżeńska przyciąga dziecko? Z pewnością ważnym motorem nasilania się tendencji społecznych w tym okresie życia jest naturalna dla wieku ekspansywność, otwarcie się na świat otaczający, a więc innych ludzi.

Rówieśnicy wywierają na dziecko wpływ wyrównujący i normalizujący, potrafią pobudzić je do aktywności, do większego zaangażowania się w podejmowane działania, ale też stłumić nadmiernie wybujałą wyobraźnię i bezwzględnie „ustawić w szereg”. Jednak grupa rówieśnicza bardziej akceptuje dziecko niż dorośli, w większym stopniu akceptuje swoich członków niż dorosłe otoczenie. Dowodził tego Janusz Korczak, kiedy mówił, że „świat dorosłych nie rozumie, a nawet nie chce zrozumieć, ani tolerować przeżyć dziecka, jego pomysłów, jego indywidualności.”<sup>276</sup>

Wyniki licznych badań dowodzą, że pozycję społeczną w nieformalnej strukturze klasowej zdobywa jednostka dzięki swym cechom osobowościowym i postawie, jaką ona przyjmuje w relacjach z innymi członkami grupy.

<sup>275</sup> D.Ekiert-Grabowska, Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej, Warszawa 1983, s. 43.

<sup>276</sup> J.Korczak, Jak kochać dziecko, Warszawa 1998, s.21



Znawcy tego problemu podkreślają, iż poziom akceptacji ucznia w zespole klasowym zależy od predyspozycji osobistych, jak np.: postępy w nauce, koleżeńskość, poziom rozwoju umysłowego, aktywność pozalekcyjna; oraz od warunków poza indywidualnych: statusu społeczno – ekonomicznego rodziców, klimatu wychowawczego rodziny, wykształcenia rodziców, liczby rodzeństwa.<sup>277</sup>

Doniosłym czynnikiem warunkującym pozycję społeczną dziecka w grupie rówieśniczej jest również sytuacja rodzinna dziecka, a zwłaszcza więź emocjonalna z rodzicami. „Otoczenie dziecka życzliwością, serdecznością i czułością dostarcza mu dodatnich doświadczeń społecznych. Dziecko uczy się spostrzegać ludzi jako źródło pozytywnych przeżyć, jako podstawę bezpieczeństwa. Dzięki temu kształtuje się jego życzliwe nastawienie względem ludzi z szerszego otoczenia społecznego.”<sup>278</sup> Tak, więc dziecko kochane i akceptowane w domu łatwo nawiązuje kontakty i uzyskuje akceptację osób z szerszego kręgu poza rodzinnego, np. grupy rówieśniczej.

W ocenie przywództwa i inicjowania kontaktów wzięto pod uwagę takie cechy jak: inicjowanie zabaw i chęć zajmowania określonej pozycji w grupie, ambicję i chęć zdobywania wiedzy oraz osiągania jak najlepszych wyników. Założono również, że ciekawość jest siłą sprawczą inicjowania kontaktów. Pozycja w grupie w tym wieku zależy od poziomu aprobaty ze strony rówieśników, dzieci nieśmiałe i uległe często nie czerpią przyjemności w obcowaniu z innymi. Nuda zaś, objawiająca się brakiem zainteresowania otoczeniem powoduje, że dziecko nie przejawia chęci uczestniczenia w grupie i często jest alienowane.

Tabela 7. Podstawowe statystyki opisowe dla inicjatywy i przywództwa w kontaktach z innymi dziećmi 6-7-letnich (I okres – jesień 2007)

grupy porównawcze	miara	przywództwo i inicjatywa w kontaktach		liczebność grupy	
		dziewczynki	chłopcy	dziewczynki	chłopcy
rodzice 7-latki	średnia	3,741	3,547	333	338
	odchylenie standardowe	0,282	0,288		
	współczynnik zmienności	7,5%	8,1%		
nauczyciele 7-latki	średnia	3,629	3,527	340	385
	odchylenie standardowe	0,562	0,567		
	współczynnik zmienności	15,5%	16,1%		
rodzice 6-latki	średnia	3,630	3,575	221	208
	odchylenie standardowe	0,287	0,304		
	współczynnik zmienności	7,9%	8,5%		
nauczyciele 6-latki	średnia	3,648	3,540	300	310
	odchylenie standardowe	0,626	0,673		

<sup>277</sup> Zob. W.Sikorski, Struktura cech osobowości uczniów akceptowanych i odrzucanych w klasie szkolnej, Opieka – Wychowanie – Terapia, 2000 nr 3

<sup>278</sup> M.Sendyk, Klasa szkolna jako miejsce doświadczeń społecznych uczniów, Edukacja. Studia. Badania. Innowacje 2001 nr 2, s.56

	współczynnik zmienności	17,2%	19,0%		
--	-------------------------	-------	-------	--	--

*Źródło: badania własne*

W kwestii badanej cechy rozwoju społecznego, jaką jest inicjatywa i przywództwo w kontaktach z innymi, obserwowano sytuację podobną do poprzednio rozpatrywanej – współpracy i współdziałania. Otóż nauczyciele obydwu badanych grup, w różnym wieku, ocenili przywództwo i inicjatywę równie wysoko, jak rodzice - we wszystkich przypadkach średnia wynosiła ( $\bar{x} > 3,500$ ), dochodząc w opinii rodziców do ( $\bar{x} = 3,741$ ;  $s_{(x)} = 0,282$ ). Jednak odczytując wartości odchylenia standardowego obliczonego dla średnich ocen nauczycieli, zauważyć należy, że uzyskiwało wyższe wartości niż obliczonego dla średnich ocen rodziców, co sugerowało bardziej równomierny rozkład i więcej skrajnych wyników skali (1-5). I tak w przypadku ocen rodziców obserwowano jednorodność zbiorowości ( $V_{(x)} < 10\%$ ) i umiarkowanie wysoki poziom zróżnicowania sięgający 19% w ocenie nauczycieli.

Tabela 8. Wartości statystyk dla porównań opinii rodziców i nauczycieli inicjatywy i przywództwa w kontaktach z innymi dziećmi 6-7-letnimi dotyczące w I okresie (jesień 2007)

grupy porównawcze	inicjatywa i przywództwo w kontaktach towarzyskich	
	dziewczynki	chłopcy
rodzice/ nauczyciele 6-latki	-0,303	0,576
rodzice 6-latki/ rodzice 7-latki	<b>2,389</b>	-0,575
rodzice/nauczyciele 7-latki	<b>2,237</b>	0,416
nauczyciele 6-latki/ nauczyciele 7-latki	-0,308	-0,216

*Źródło: badania własne; oceny testu istotne statystycznie oznaczono pogrubieniem*

Analizując inicjatywę i przywództwo w grupie rówieśniczej u dziewczynek i chłopców w opinii ich rodziców należy stwierdzić, że sześciolatki oceniane były wyżej ( $t_{\alpha} = 2,389$ ) niż ich starsze o rok koleżanki. Natomiast u chłopców zaobserwowano sytuację odwrotną, choć mało istotną statystycznie.

Porównując oceny rodziców i nauczycieli dzieci 6-letnich zauważa się, że nauczyciele wyżej oceniali dziewczynki ( $t_{\alpha} = 0,303$ ) niż chłopców w tej kategorii ( $t_{\alpha} = -0,576$ ).

Zdecydowanie odmienne były oceny rodziców i nauczycieli pierwszoklasistek. Tu zdecydowanie rodzice dziewczynek wskazywali na ich zdolności inicjatywy i przewodzenia w kontaktach z innymi ( $t_{\alpha} = 2,237$ ). Opinie na temat chłopców 7-letnich były niemal identyczne, jak sześciolatek.

Zdaniem nauczycieli dzieci sześciolatki w swoim środowisku czuły się lepiej. Zarówno dziewczynki, jak i chłopców oceniono względnie jednakowo – były inicjatorami kontaktów z rówieśnikami. Wyniki statystyk wskazują, że środowisko szkolne w nieznacznym stopniu onieśmiela dzieci.

#### 5.1.4. PRZESTRZEGANIE NORM SPOŁECZNYCH

Przekaz uznawanych norm i wartości stanowi istotny element ciągłości kulturowej społeczeństwa, jego trwania i rozwoju. Jednak problematyka wartości, tak ważna, jest na tyle skomplikowana, że trudne jest nakreślenie jednolitej dla człowieka struktury wartości.

Z etycznego punktu widzenia jest ustaloną normą, ogólnie przyjętą zasadą postępowania, dyrektywą wyznaczającą obowiązek określonego zachowania się w danej sytuacji przez odwołanie się do odpowiednich ocen i wartości moralnych.

M.Argyle rozpatruje normy, jako „wspólne wzorce spostrzegania i myślenia, takie same rodzaje komunikowania się, interakcji i wyglądu, wspólne postawy i przekonania oraz wspólne sposoby robienia tego, co robi grupa.”<sup>279</sup>

Jednymi z najważniejszych regulatorów życia społecznego są normy moralne, społeczne, kulturowe, czyli przepisy określające, w jaki sposób powinien zachowywać się lub nie powinien zachowywać się członek danej społeczności czy grupy.

Norma wyznacza pewien styl zachowania się, a przez to staje się pewnym standardem określającym postępowanie danej grupy, gdyż jest podzielanym poglądem danej grupy, czy też „o tyle, o ile członkowie grupy podzielają pozytywne postawy wobec określonej zasady, to jest o tyle, o ile zgadzają się oni (i wiedzą o tym, że się zgadzają), że zasada powinna być traktowana, jako przepis, który we właściwy sposób da się zastosować do określonych osób i określonych sytuacji.”<sup>280</sup> Definicji normy znaleźć można oczywiście znacznie więcej – wymienia niektóre z nich M.Łobocki.<sup>281</sup>

Wartości w znaczeniu psychologicznym stanowi to, co jest ważne dla istnienia, aktywności i rozwoju człowieka w różnych okresach jego życia oraz wyobrażenia i przekonania jednostki o tym, co jest ważne, godne pożądania i/lub osiągnięcia, co ma znaczenia dla jej życia, aktywności i rozwoju.<sup>282</sup>

Inne pojęcie wartości prezentuje Ch.Skinner twierdząc, że jest to „specyficzne pojęcie werbalne, odnoszące się do oceny, jaką jednostki i grupy przypisują specyficznym rodzajom przedmiotów działań i warunków.” Jednocześnie Ch.Skinner znajduje dla wartości trzy wymiary: „1) element ilościowy, który wskazuje na stopień wartości, jaki przyznaje ktoś danemu zjawisku; 2) cecha elastyczności, która charakteryzuje stopień, w jakim ktoś trwa przy swych ideałach; 3) ich wzajemny związek czy system określany, jako hierarchia wartości jednostki.”<sup>283</sup>

Wyobrażenia o tym, co ma wartość i przekonania dotyczące wartości, człowiek nabywa żyjąc w środowisku społecznym. Dla dziecka jest to dom rodzinny, grupy rówieśnicze, najbliższe otoczenie, instytucje społeczne. Wartości pozostają w istotnej relacji z potrzebami biologicznymi, psychicznymi i społeczno-kulturowymi.

---

<sup>279</sup> M.Argyle, Psychologia stosunków międzyludzkich, Warszawa 1999, s. 219

<sup>280</sup> T.Newcomb, R.H.Turner, Ph.E.Converse, Psychologia społeczna. Studium interakcji ludzkich, Warszawa 1970, s. 248

<sup>281</sup> M.Łobocki, Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej. Warszawa 1985

<sup>282</sup> M.Tyszkowa, Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki, [w:] Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka, M.Tyszkowa, B.Żurkowski (red.), Warszawa 1984

<sup>283</sup> Ch.Skinner, Psychologia wychowawcza, Warszawa 1971, s.326

Tak jak normy postępowania są czymś stałym w danym społeczeństwie, zachowaniami mieszczącymi się w nieprzekraczalnych granicach, tak wartości są czymś w pewnym sensie indywidualnym, czymś ważnym dla rozwoju jednostki.

Nieprzestrzeganie zaakceptowanych norm ma poważne konsekwencje dla jednostki. Normy są formą przystosowania się do sytuacji zewnętrznej (obrona przed zagrożeniem) i są formą przystosowania się do grupy. Regulują tę sferę życia, która jest obowiązkiem („to, co zrobić trzeba”), standardem zachowania („utrzymać się w pewnych granicach”) i technologii zachowania („jak to robić”).<sup>284</sup>

Normy są zasadami przekazywanymi dziecku z pokolenia na pokolenie i łączą się z przyjmowaniem określonej postawy wobec danej sytuacji. Wartości, jakkolwiek również dziedziczone w pierwszej kolejności od najbliższych, ulegają pewnym zmianom. W różnych okresach życia, w trakcie zdobywania doświadczenia społecznego, zmienia się hierarchia wartości, komplikowanie się i wzbogacanie stosunków ze światem i jego własna interpretacja. Początkowo proces ten stanowi integralną część socjalizacji w środowisku rodziny, następnie włączają się oddziaływania grup rówieśniczych i obowiązujące w ich aktywności konsekwencje subkultury dziecięcej oraz normy grupowe. Ten nurt uczestnictwa w grupach rówieśniczych jest niezmiernie istotny dla rozwoju, gdyż dostarcza doświadczeń prowadzących do zrozumienia konwencjonalnego charakteru norm społecznych i ich przestrzegania we własnych działaniach i zachowaniach, prowadząc do autonomii nie tylko norm moralnych, ale i innych regulujących stosunki między ludźmi.<sup>285</sup>

Proces kształtowania się autonomii moralnej jest stopniowy i długotrwały. Między dwoma skrajnymi etapami heteronomii i autonomii istnieją jeszcze stadia pośrednie. Tak więc w młodszym wieku szkolnym dziecko znajduje się jeszcze na etapie konformizmu moralnego, tj., postępuje na ogół zgodnie z wymaganiami rodziców i nauczycieli z obawy przed karą za przekroczenie ich zakazów lub oczekując nagrody za podporządkowanie się i posłuszeństwo.<sup>286</sup>

Dzieci rozpoczynające naukę w szkole tworzą początkowo zbiór obcych sobie, niezależnych jednostek, między którymi brak jest więzi społecznej. Zaczyna się ona wytwarzać stopniowo w klasie szkolnej. Między poszczególnymi uczniami kształtują się związki interpersonalne. W kształtowaniu się stosunków międzyosobowych, a więc koleżeńskich i przyjacielskich, odgrywa rolę więź emocjonalna. Dziecko w młodszym wieku szkolnym nawiązuje kontakty społeczne z rówieśnikami w trakcie zajęć lekcyjnych odbywających się w klasie szkolnej, jak też podczas wykonywania różnych czynności zabawowych. Następuje w nich podział ról i funkcji uczestników zabawy. Zachodzi tu także konieczność przestrzegania reguł, podporządkowania się organizatorom zabawy. To wszystko sprzyja wytworzeniu się nawyków współdziałania społecznego.

Rodzina jest ponadto szkołą życia społecznego, terenem zdobywania umiejętności w zakresie nawiązywania kontaktów z innymi. Jednocześnie dostarcza wzory stosunków międzyludzkich. Sposób odnoszenia się do otoczenia w społecznych kontaktach dziecka,

---

<sup>284</sup> A.Janowski (red.), *Elementy metodologii badań pedagogicznych*, Warszawa 1980.

<sup>285</sup> M.Tyszkowa, B. Żurkowski (red.), *op.cit.*

<sup>286</sup> J.Piaget, *Rozwój ocen moralnych*, Warszawa 1967.

jest wiernym odzwierciedleniem wzorów dostarczanych przez ich rodziców. Dziecko przyjmuje od rodziców także pewien system norm postępowania, a więc świadomość, jakie cechy są dobre i oczekiwane, a jakie złe i niepożądane. W warunkach życia rodzinnego dziecko może zostać wdrożone do przestrzegania bardzo różnorodnych norm, zarówno wartościowych, jak i bezwartościowych. Wiele norm, które wdraża rodzina, ma charakter społeczny, np. normy pomagania innym, uprzejmości, okazywania współczucia w bólu.

Ogólną ogładę, takt, tak zwane „dobre wychowanie” i podstawowe formy grzecznościowe dzieci wnoszą z domu rodzinnego. Przedszkole/szkoła spełnia w tym zakresie funkcje utrwalające i pogłębia przestrzeganie kulturalnego zwracania się i odnoszenia do innych.

Istotne dla funkcjonowania w grupie rówieśniczej jest więc dostosowanie się do zakazów, nakazów, wszelkich regulaminów i powinności oraz akceptowania i przestrzegania ustaleń grupowych. Przyjęto, że wyznacznikiem tej kategorii może być stosunek do obowiązków, wykonywanie i podporządkowywanie się poleceniom, jak i przyjmowanie krytyki ze strony innych. Założono również, że poczucie winy i chęć poddania się karze świadczyć mogą o początkach internalizacji zachowania. Ponadto objawy złości i związane z nią zachowania agresywne dowodzić mogą nie uświadamiania sobie przez dzieci nakazów społecznie aprobowanych.

Tabela 9. Podstawowe statystyki opisowe dla przestrzegania norm społecznych dzieci 6-7-letnich (I okres – jesień 2007)

grupy porównawcze	miara	przestrzeganie norm społecznych		liczebność grupy	
		dziewczynki	chłopcy	dziewczynki	chłopcy
rodzice 7-latki	średnia	4,072	3,962	333	338
	odchylenie standardowe	0,256	0,293		
	współczynnik zmienności	6,3%	7,4%		
nauczyciele 7-latki	średnia	3,646	3,373	340	385
	odchylenie standardowe	0,646	0,732		
	współczynnik zmienności	17,7%	21,7%		
rodzice 6-latki	średnia	4,045	3,939	221	208
	odchylenie standardowe	0,208	0,322		
	współczynnik zmienności	5,1%	8,2%		
nauczyciele 6-latki	średnia	3,685	3,505	300	310
	odchylenie standardowe	0,745	1,030		
	współczynnik zmienności	20,2%	29,4%		

*Źródło: badania własne*

W ocenie rodziców dzieci charakteryzowały się wyraźnie wysokim przestrzeganiem norm społecznych i trzeba stwierdzić, że pod tym względem charakteryzowały się jednorodnością - chłopcy 6/7-letni ( $\bar{x} = 3,939$ ;  $s_{(x)}=0,322$ ; /  $\bar{x} = 3,962$ ;  $s_{(x)}=0,293$ ), dziewczynki 6/7-letnie ( $\bar{x} = 4,045$ ;  $s_{(x)}=0,208$ ; /  $\bar{x} = 4,072$ ;  $s_{(x)}=0,256$ ).

Równie wysoko oceniona została badana cecha przez wychowawców i jej zróżnicowanie sięgało u dziewczynek 6-letnich ponad 20%, u dziewczynek 7-letnich prawie 18%. Zróżnicowanie grupy chłopców sięgało: u 6-latków 21,7%, a u 7-latków 29,4%.

Tabela 10. Wartości statystyk dla porównań opinii rodziców i nauczycieli przestrzegania norm społecznych dzieci 6-7-letnich dotyczące w I okresie (jesień 2007)

grupy porównawcze	przestrzeganie norm społecznych	
	dziewczynki	chłopcy
rodzice/ nauczyciele 6-latki	6,157	6,218
rodzice 6-latki/ rodzice 7-latki	0,649	0,465
rodzice/nauczyciele 7-latki	8,255	11,195
nauczyciele 6-latki/ nauczyciele 7-latki	-0,595	-1,828

*Źródło: badania własne; oceny testu istotne statystycznie oznaczono pogrubieniem*

Zdaniem rodziców (innym niż nauczycieli) ich sześciolatek dzieci potrafiły przestrzegać ustalonych norm w takim samym stopniu. Oceny dziewczynek i chłopców są niemal identyczne ( $t_{\alpha}=6,157$  dziewczynek;  $t_{\alpha}=6,218$  chłopców). Podobnego zdania, względem nauczycieli, byli rodzice 7-latków. Jednak rodzice chłopców wskazywali wyższe oceny niż rodzice dziewczynek ( $t_{\alpha}=11,195$  chłopcy;  $t_{\alpha}=8,255$  dziewczynki).

Porównując oceny rodziców obydwu grup wiekowych nie zauważa się dużych różnic między płciami, ile w wieku dzieci. Tu również sześciolatki oceniane były wyżej. Ocena nauczycieli obydwu grup wiekowych dostarcza największych różnic. Uważali oni bowiem, że pierwszoklasiści potrafili przestrzegać normy, bardziej niż przedszkolaki. Zdecydowanie wyżej oceniali chłopców niż dziewczynki wskazując tym samym na zachowania świadczące o przestrzeganiu przez nich reguł współżycia.

### *Podsumowanie*

Analiza zebranego materiału dotyczącego kompetencji i umiejętności społecznych dzieci zaobserwowanych w pierwszym okresie badawczym, pozwala stwierdzić, że rodzice oceniali swoje dzieci wyżej niż nauczyciele. Nie dziwi ten fakt, gdyż to rodzina jest pierwszym i podstawowym miejscem rozwoju dziecka, miejscem uspołeczniania i współżycia. W rodzinie dziecko niejako „twarzą w twarz” uczy się bezpośrednich kontaktów, i to rodzina wpływa na rozwój zdolności i zachowań prospołecznych i niejako kontroluje.

Według rodziców ich dzieci bez względu na wiek i płeć cechowało wysokie nastawienie prospołeczne i otwartość, kontakt i współpraca z rówieśnikami oraz przestrzeganie norm społecznych. Umiejętność nawiązywania kontaktów i otwartość na inne środowiska oraz kontakty międzyosobowe dzieci są cechami charakterystycznymi dla dzieci w tym wieku. Z tym większą łatwością radzą sobie w środowiskach sobie dobrze znanych – w domu i jego okolicy. Próby nawiązywania kontaktów interpersonalnych i otwartości zauważyli również nauczyciele dziewczynek 7-letnich, choć na dużo niższym poziomie niż ich rodzice. Nauczyciele jednak chłopców 7-letnich ocenili wyżej pod względem przestrzegania norm społecznych. Jak wiemy z psychologii rozwojowej dziewczynki dojrzewają szybciej niż chłopcy, jednak mają większe problemy

z dostosowaniem swoich zachowań w grupie, którą stanowią dziewczynki. „Męskie reguły gry” zaczynają ujawniać się już we wczesnym dzieciństwie. Nisko oceniono inicjatywę i przywództwo w kontaktach z innymi dziećmi. Chociaż rodzice dzieci z obydwu grup wiekowych oceniali dzieci wyżej niż nauczyciele, to przyznać należy, że oceny były mało zadowolające.

Przedszkole/szkoła to instytucje, które pośrednio wpływają na rozwój społeczny dzieci, stanowią kontynuację i dopełnienie działań wychowawczych rodziców. W przedszkolu/szkole panują odmienne niż w domu metody wychowawcze. Wyższe niż nauczycieli oceny rodziców, we wszystkich rozpatrywanych kategoriach SRS, wskazują na spadek umiejętności i kompetencji społecznych, jakie prezentują dzieci w zetknięciu ze środowisku szkolnym.

## **5.2. ROZWÓJ EMOCJONALNY (SRE)**

*w opinii nauczycieli i rodziców w pierwszym okresie badawczym*

### **5.2.1. KONTROLA EMOCJI**

W kontaktach społecznych często obserwuje się konieczność hamowania ekspresji stanów emocjonalnych. To, czy i w jakim stopniu dana emocja zostanie wyrażona zdeterminowane jest wieloma czynnikami. „Obok kultury ważny jest rodzaj okazywanej emocji oraz sytuacja społeczna.”<sup>287</sup> Hamowanie ekspresji doświadczanych emocji określane jest często mianem kontroli emocji. Zdolność kontroli emocji stanowi podstawę funkcjonowania każdego społeczeństwa, zwłaszcza, jeśli chodzi o emocje negatywne. Stanowi ona jedną z podstawowych kompetencji emocjonalnych.

Kształtowanie kompetencji emocjonalnych, a przede wszystkim umiejętności panowania nad impulsami jest niezwykle istotne dla rozwoju dziecka. Tylko dziecko wyposażone w umiejętności umożliwiające mu radzenie sobie z emocjami będzie potrafiło przystosować się i funkcjonować w zmieniającym się świecie.

Życie emocjonalne jednostki niewątpliwie regulowane jest przez określone reguły, które stanowią wyznacznik prawidłowego jej funkcjonowania, współżycia i współdziałania w społeczeństwie. Aby przestrzegać tych reguł należy przejąć kontrolę nad emocjami, które decydują o ostatecznym sensie przekazywanego innym komunikatu. Ważne jest zatem poznanie poziomu i prawidłowości w zakresie umiejętności kontroli emocjonalnej w szczególności dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Dzieci przejawiają różne zachowania w zależności od sytuacji, w jakiej się znajdują i stymulujących ich działania bodźców. W zależności od środowiska, w którym dziecko funkcjonuje obowiązują je różne normy, których dziecko powinno przestrzegać oraz różne są sposoby wyciągania konsekwencji z ich nie respektowania. Dlatego też

---

<sup>287</sup>W.Łosiak, op. cit., s. 158.

dzieci w odmienny sposób kontrolują swoje emocje, hamując je bądź pozwalając na ich upust. Niekiedy obowiązujące normy przybierają charakter nieformalny. W świadomości jednostek istnieją zasady w postaci „ukrytego programu”, które pozwalają dzieciom na różne okazywanie emocji, uzależnione od płci, a związane w głównej mierze z wyznacznikami ról kobiety i mężczyzny.

Poziom kontroli emocjonalnej zróżnicowany jest także w zależności od wieku. Rozwój jednostki nie przebiega etapami, ale ma charakter ciągły. Dziecko nie rodzi się z wrodzonymi predyspozycjami optymalnego poziomu kontrolowania emocji, ale kształtuje go w trakcie swojego życia. Dużą rolę w tym zakresie odgrywa nabyte doświadczenie, dlatego zakres posiadanych przez dziecko kompetencji zmienia się wraz z wiekiem. Oznacza to, że na kształtowanie się reakcji emocjonalnych oddziałują zdarzenia poprzedniego etapu ontogenezy, a także sytuacje, których dziecko uprzednio doświadczało i emocjonalnie przeżywało. Różnorodne okoliczności kształtują sferę uczuciową dziecka, toteż w każdy nowy etap życia dziecko wchodzi z określonym zasobem wyuczonych umiejętności.

Celem poniższej analizy było określenie lokalizacji poczucia kontroli emocjonalnej u dzieci, jako istotnego czynnika wpływającego na ich funkcjonowanie w roli uczniów. O nieumiejętności kontrolowania emocji świadczyć mogą zachowania nadpobudliwe, problemy z koncentracją, częste zmiany nastroju, reakcje gniewem czy nerwowością. Zawisać, która też była przedmiotem obserwacji dowodzić może o braku kontroli wewnętrznej negatywnych emocji.

Tabela 11. Podstawowe statystyki opisowe dla kontroli emocji dzieci 6-7-letnich (I okres – jesień 2007)

grupy porównawcze	miara	kontrola emocji		liczebność grupy	
		dziewczynki	chłopcy	dziewczynki	chłopcy
rodzice 7-latki	średnia	3,658	3,454	333	338
	odchylenie standardowe	0,428	0,488		
	współczynnik zmienności	11,7%	14,1%		
nauczyciele 7-latki	średnia	3,792	3,460	340	385
	odchylenie standardowe	0,729	0,805		
	współczynnik zmienności	19,2%	23,3%		
rodzice 6-latki	średnia	3,644	3,474	221	208
	odchylenie standardowe	0,403	0,594		
	współczynnik zmienności	11,0%	17,1%		
nauczyciele 6-latki	średnia	3,814	3,374	300	310
	odchylenie standardowe	0,784	0,932		
	współczynnik zmienności	20,6%	27,6%		

Źródło: badania własne

Badane dzieci charakteryzowały się wyraźnie wysokim poziomem kontroli emocji zarówno w opinii rodziców, jak i nauczycieli. Należy jednak zauważyć, że nauczyciele oceniali dzieci wyżej niż rodzice. Ich ocena chłopców 7-letnich ( $\bar{x}=3,460$ ;  $s_{(x)}=0,805$ ) i dziewczynek 7-letnich ( $\bar{x}=3,792$ ;  $s_{(x)}=0,729$ ) przewyższała, też wysokie oceny rodziców, i znacznie różniła się poziomem zróżnicowania: u chłopców według



nauczycieli  $V_{(x)} = 23,3\%$  a rodziców  $V_{(x)} = 14,1\%$ , u dziewczynek według nauczycieli  $V_{(x)} = 19,2\%$  a rodziców  $V_{(x)} = 11,7\%$ .

Podobne zróżnicowanie zauważalne było w ocenie dzieci 6-letnich i w obydwu grupach oceniono je powyżej średniej wynikającej ze skali (1-5) i były to wartości badanej cechy, co do których obserwowaliśmy dużą jednorodność zbiorowości w ocenie grup opiniodawczych ( $\bar{x} = 0,932$ ;  $V_{(x)} = 27,6\%$ ; w opinii nauczycieli przy  $\bar{x} = 0,594$ ;  $V_{(x)} = 17,1\%$  w opinii rodziców u chłopców; oraz  $\bar{x} = 0,784$ ;  $V_{(x)} = 20,6\%$  w opinii nauczycieli przy  $\bar{x} = 0,403$ ;  $V_{(x)} = 11,0\%$  w opinii rodziców u dziewczynek).

Tabela 12. Wartości statystyk dla porównań opinii rodziców i nauczycieli dzieci 6-7-letnich dotyczące kontroli emocji w I okresie (jesień 2007)

grupy porównawcze	kontrola emocji	
	dziewczynki	chłopcy
rodzice/ nauczyciele 6-latki	<b>-2,548</b>	1,304
rodzice 6-latki/ rodzice 7-latki	0,239	-0,308
rodzice/nauczyciele 7-latki	<b>-2,290</b>	-0,099
nauczyciele 6-latki/ nauczyciele 7-latki	-0,322	1,198

*Zródło: badania własne; oceny testu istotne statystycznie oznaczono pogrubieniem*

Analizując oceny kontroli emocji u badanych dziewczynek rodzice i nauczyciele obu grup wiekowych (rodzice 6-latki / rodzice 7-latki i nauczyciele 6-latki / nauczyciele 7-latki) tą kategorię rozwoju emocjonalnego oceniali względnie jednakowo. Zastosowane testy potwierdzają jednak wyższą ocenę ze strony nauczycieli 7-latek. Istotne różnice zauważyć można z punktu widzenia nauczycieli, względem rodziców, dziewczynek przedszkolnych i w klasie I. Sądzić można, że potrafiły one panować lepiej nad emocjami poza domem, potrafiły opanowywać swoje negatywne emocje w środowisku przedszkolnym i szkolnym.

Biorąc pod uwagę oceny sześciolatek ze strony ich rodziców i nauczycieli, zdania były odmienne. Rodzice oceniali wyżej kontrolę emocji dziewczynek przedszkolnych, a nauczyciele - uczennic klas pierwszych. Niestety testy statystyczne nie potwierdzają istotności tych różnic.

Jeżeli chodzi o chłopców, to ich kontrola emocji z punktu widzenia rodziców i nauczycieli nieistotnie się różniła we wszystkich grupach porównawczych. Właściwie oceny te były podobne. Rodzice 6-latków kontrolę emocji oceniali nieznacznie wyżej, niż ich nauczyciele. Nauczyciele obydwu grup wiekowych również sądzili, że w porównaniu z 7-latkami przedszkolaki nieco lepiej panowały nad emocjami. Jednak porównując oceny rodziców obydwu grup wiekowych, to rodzice siedmiolatek wyżej oceniali ich kontrolę emocji, natomiast inne zdanie niż rodzice 7-latków mieli ich nauczyciele, wskazując na ich nieznacznie wyższą kontrolę emocji.

### 5.2.2. ŚWIADOMOŚĆ I OKAZYWANIE EMOCJI

Świadomość emocjonalna to podstawowy napęd zmian życiowych. Rozmawianie o uczuciach jest najbardziej bezpośrednim sposobem na ich zrozumienie i kontrolowanie. Kora mózgowa, czy – mówiąc inaczej - mózg myślący, sprawia, że potrafimy przekazywać innym nasze uczucia, a następnie, obserwować i wyciągać wnioski ze sposobu, w jaki na nie reagują. Uczenie dzieci rozumienia i wyrażania emocji wpłynie na wiele aspektów ich rozwoju i odnoszenia sukcesu w życiu. Natomiast, gdy nie nauczymy dzieci rozumienia i wyrażania emocji, staną się one podatne na konflikty powodowane przez innych.<sup>288</sup>

Zdolność przekazywania emocji słowami odgrywa kluczową rolę w spełnianiu podstawowych potrzeb dziecka. Dwulatek na przykład złości się, kiedy rozmawiamy z kimś a nim się nie zajmujemy. Pięcioletnie dziecko wyrazi słowami, że jest głodne czy znużone. Wtedy wyjdziemy naprzeciw proponując coś do jedzenia.

Słowa, które opisują emocje, związane są także z samymi uczuciami. Opowiadanie o odczuwaniu np. niepokoju myśląc o czymś przykrym, błyskawicznie następuje połączenie między centrum mowy, a mózgiem emocjonalnym, które wywołuje delikatne reakcje fizjologiczne związane z niepokojem: nieznaczne przyspieszenie pulsu, podniesienie ciśnienia krwi i napięcie ciała.

Kiedy dziecko ma sześć lat, myśląca część jego mózgu jest w pełni rozwinięta, tak więc rozmowa o poszczególnych odcieniach danych emocji nie powinna sprawiać mu trudności. Może opisać uczucia używając obrazów i metafor. Dzięki rozwojowemu zaprogramowaniu dzieci posiadają zdolność do mówienia o uczuciach, jednak umiejętność korzystania z niej zależy w dużej mierze od wychowania, od relacji z rodzicami, rówieśnikami. Opanowanie umiejętności mówienia o uczuciach i sprawne posługiwanie się językiem emocji ma swoje początki w dzieciństwie.

Nauka rozpoznawania i wyrażania własnych uczuć jest ważną częścią procesu komunikacji, a także istotnym aspektem kontroli emocjonalnej. Jednak rozumienie uczuć innych jest równie ważną umiejętnością, zwłaszcza w budowaniu bliskich i satysfakcjonujących związków. Należy zachęcać dzieci do werbalizowania uczuć, pomoże im to w rozwiązywaniu konfliktów i problemów.

Analizie poddano umiejętność nazywania przeżywanych emocji, adekwatne okazywanie stanów psychofizycznych, jak przyjemność z wykonywania jakiejś czynności czy smutek będący reakcją na zaistniałą przykrość. Wzięto również pod uwagę objawy strachu mogące świadczyć o świadomości skutków zagrożenia.

Poniższa analiza zebranego materiału badawczego przedstawia charakterystykę opisywanej cechy.

---

<sup>288</sup>L.E.Shapiro, op.cit..

Tabela 13. Podstawowe statystyki opisowe dla świadomości i okazywania emocji dzieci 6-7-letnich (I okres – jesień 2007)

grupy porównawcze	miara	świadomość i okazywanie emocji		liczebność grupy	
		dziewczynki	chłopcy	dziewczynki	chłopcy
rodzice 7-latki	średnia	3,930	3,929	333	338
	odchylenie standardowe	0,256	0,251		
	współczynnik zmienności	6,5%	6,4%		
nauczyciele 7-latki	średnia	3,332	3,146	340	385
	odchylenie standardowe	0,222	0,278		
	współczynnik zmienności	6,7%	8,9%		
rodzice 6-latki	średnia	3,922	3,939	221	208
	odchylenie standardowe	0,230	0,266		
	współczynnik zmienności	5,9%	6,7%		
nauczyciele 6-latki	średnia	3,419	3,235	300	310
	odchylenie standardowe	0,184	0,241		
	współczynnik zmienności	5,4%	7,4%		

Źródło: badania własne

Badane dzieci, w ocenie rodziców i nauczycieli, uzyskiwały wyraźnie wysokie średnie przy jednoczesnym małym poziomie zróżnicowania ( $V_{(x)} < 10\%$ ), co wskazywało na jednorodność grup. Niska wartość odchylenia standardowego wskazywała, że wyniki obserwacji skupione były i oscylowały wokół średniej.

Tabela 14. Wartości statystyk dla porównań opinii rodziców i nauczycieli dzieci 6-7-letnich dotyczące świadomości i okazywania emocji w I okresie (jesień 2007)

grupy porównawcze	świadomość i okazywanie emocji	
	dziewczynki	chłopcy
rodzice/ nauczyciele 6-latki	<b>12,368</b>	<b>15,531</b>
rodzice 6-latki/ rodzice 7-latki	0,194	-0,216
rodzice/nauczyciele 7-latki	<b>15,856</b>	<b>20,447</b>
nauczyciele 6-latki/ nauczyciele 7-latki	<b>-2,424</b>	<b>-2,295</b>

Źródło: badania własne; oceny testu istotne statystycznie oznaczono pogrubieniem

Analizując oceny stopnia świadomości i okazywania emocji dziewczynek i chłopców 6-letnich oraz 7-letnich stwierdzić można, że rodzice tych dzieci wskazywali na istotnie wyższe wartości statystyczne niż nauczyciele, przy czym zaobserwowano duże różnice pod względem płci. Porównanie tych ocen dostarcza największych różnic. Oceny rodziców sześciolatków w porównaniu z obserwacjami nauczycieli wskazywały u dziewczynek wartości niższe niż u chłopców. Tego samego zdania byli rodzice siedmiolatków (w odróżnieniu od nauczycieli) oceniając dziewczynki na poziomie niższym niż chłopców.

Konsekwentni w ocenie byli nauczyciele obu grup, którzy uważali, że i dziewczynki, i chłopcy 7-letni mieli wyższą świadomość w okazywaniu emocji niż dzieci 6-letnie.

Istotne różnice zauważalne były jedynie w ocenie rodziców obydwu grup wiekowych. Rodzice dziewczynek sześciolatków ( $t_{\alpha}=0,194$ ) oceniali świadomość emocji i ich okazywanie wyżej niż siedmiolatków, odwrotnie jak rodzice chłopców z tej samej grupy porównawczej (siedmiolatków  $t_{\alpha}=0,216$ ).

### 5.2.3. RADZENIE SOBIE Z TRUDNOŚCIAMI

Nabywanie umiejętności rozwiązywania problemów jest nieodłączną częścią procesu dojrzewania. Często dorośli nie zdają sobie sprawy z tego, że dzieci zaczynają sobie radzić z problemami już w pierwszych miesiącach życia. „Proces rozwiązywania problemów stymuluje ich intelektualne i emocjonalne dorastanie. Podobnie jak w przypadku innych umiejętności emocjonalnych, umiejętność rozwiązywania problemów przejawia się w różny sposób, w zależności od wieku dziecka.”<sup>289</sup>

J. Piaget<sup>290</sup> uważał, że logika – początkowo konkretna, a później abstrakcyjna – jest przełomowym czynnikiem w rozwiązywaniu problemów i wiązał ją bezpośrednio z wiekiem i intelektualnymi możliwościami dziecka. Okazuje się jednak, że coraz więcej jest dowodów na to, iż emocjonalne i społeczne umiejętności mają większe znaczenie niż rozwój intelektualny. W większym stopniu doświadczenie, nie inteligencja, pomaga dzieciom w rozwiązywaniu problemów poprzez możliwość odwoływania się do konkretnych i znanych im już wydarzeń.

Niewątpliwie należy dzieciom pomagać w przezwyciężaniu różnego rodzaju trudności, ale nie wyręczać ich, dać im szansę na wypróbowanie własnych sił. Gdy nie będą potrafiły poradzić sobie z problemami prawie zawsze zwrócą się o pomoc. Najlepszą formą pomocy jest rozmowa o problemach skupiona na wyrażaniu uczuć i emocji.

Dzieci bardzo często uciekają się do rozmaitych strategii, w zależności od złożoności problemu i poprzednich doświadczeń. Bazując na doświadczeniu wybierają te, które dają największe szanse powodzenia, wykorzystują emocjonalną logikę, podstawę intuicji, która wystarcza do rozwiązania pewnych problemów.

W ocenie możliwości radzenia sobie z trudnościami analizowano umiejętność dochodzenia do kompromisu i podejmowanie starań w rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych, jak również bezsilność przejawiającą się w braku czynności do przezwyciężania trudności, zazdrości będącej główną przyczyną konfliktów dzieci. W tej kategorii przyjęto również, że umiejętność przezwyciężania uczucia żalu, którego dzieci często doświadczają, można traktować, jako zdolność do radzenia sobie w trudnych sytuacjach.

---

<sup>289</sup> L.E.Shapiro, op.cit. s. 124

<sup>290</sup>za: B.J.Wadsworth, op.cit.

Tabela 15. Podstawowe statystyki opisowe dla radzenia sobie z trudnościami dzieci 6-7-letnich (I okres – jesień 2007)

grupy porównawcze	miara	radzenie sobie z trudnościami		liczebność grupy	
		dziewczynki	chłopcy	dziewczynki	chłopcy
rodzice 7-latki	średnia	3,895	3,716	333	338
	odchylenie standardowe	0,350	0,382		
	współczynnik zmienności	9,0%	10,3%		
nauczyciele 7-latki	średnia	3,285	3,336	340	385
	odchylenie standardowe	0,353	0,345		
	współczynnik zmienności	10,7%	10,3%		
rodzice 6-latki	średnia	3,808	3,752	221	208
	odchylenie standardowe	0,327	0,392		
	współczynnik zmienności	8,6%	10,4%		
nauczyciele 6-latki	średnia	3,280	3,206	300	310
	odchylenie standardowe	0,378	0,288		
	współczynnik zmienności	11,5%	9,0%		

*Źródło: badania własne*

Jak wynika z danych zawartych w tabeli, zauważalny był podział w ocenach rodziców i nauczycieli. Dzieci 6-cio i 7-letnie zdaniem rodziców charakteryzowały się wyraźnie wysokim poziomem radzenia sobie z trudnościami i trzeba stwierdzić, że pod tym względem cechowała je jednorodność (6-letnie dziewczynki  $\bar{x}=3,808$ ;  $s_{(x)}=0,327$ ; 6-letni chłopcy  $\bar{x}=3,752$ ;  $s_{(x)}=0,392$ ; 7-letnie dziewczynki  $\bar{x}=3,985$ ;  $s_{(x)}=0,3507$ ; 7-letni chłopcy  $\bar{x}=3,716$ ;  $s_{(x)}=0,382$ ). Poziom zróżnicowania utrzymywał się praktycznie na tym samym poziomie. Nauczyciele natomiast oceniali umiejętność radzenia sobie z trudnościami nieznacznie powyżej średniej, jednak wartości odchylenia standardowego ( $s_{(x)}$ ) wskazywały podobne wartości współczynnika zmienności ( $V_{(x)}$ ).

Tabela 16. Wartości statystyk dla porównań opinii rodziców i nauczycieli dzieci 6-7-letnich dotyczące radzenia sobie z trudnościami w I okresie (jesień 2007)

grupy porównawcze	radzenie sobie z trudnościami	
	dziewczynki	chłopcy
rodzice/ nauczyciele 6-latki	<b>10,099</b>	<b>10,276</b>
rodzice 6-latki/ rodzice 7-latki	1,719	-0,649
rodzice/nauczyciele 7-latki	<b>13,356</b>	<b>8,867</b>
nauczyciele 6-latki/ nauczyciele 7-latki	0,095	<b>3,191</b>

*Źródło: badania własne; oceny testu istotne statystycznie oznaczono pogrubieniem*

Z trudnościami radziły sobie dobrze zarówno dziewczynki jak i chłopcy w obydwu grupach wiekowych w opinii ich rodziców. Rodzice sześć- i siedmiolatek wysoko oceniali możliwości pokonywania trudności. Nauczyciele byli odmiennego zdania. Ich ocena radzenia sobie z trudnościami była zdecydowanie niższa. Nauczyciele

dzieci szkolnych słabiej oceniają tą umiejętność, wskazując przy tym niższą ocenę dla chłopców (dziewczynki  $t_{\alpha} = 13,356$ ;  $p=0,05$ ; chłopcy  $t_{\alpha} = 8,867$ ;  $p=0,05$ ).

Wartości statystyk były również zdecydowanie wyższe w ocenie rodziców przedszkolaków względem nauczycieli. Praktycznie na tym samym poziomie rodzice 6-latków oceniali tą umiejętność w obydwu grupach (dziewczynki  $t_{\alpha}=10,099$ ;  $p=0,05$ ; chłopcy  $t_{\alpha}=10,276$ ;  $p=0,05$ ). Jedynie porównując oceny: rodzice 6-latki / rodzice 7-latki stwierdzić można nieznacznie wyższe wartości ze wskazaniem na dziewczynki młodsze ( $t_{\alpha} =1,719$ ), a niższe - na chłopców młodszych ( $t_{\alpha} =0,649$ ). Nauczyciele obydwu grup dziewczynek nie zauważali praktycznie żadnych różnic – w zasadzie oceny te były podobne. Inaczej niż nauczyciele chłopców przedszkolnych oceniali nauczyciele pierwszoklasistów. Tu różnica była wyraźna na korzyść 6-latków (chłopcy  $t_{\alpha}=3,191$ ).

Zdolność radzenia sobie z trudnościami jest jedną z ważniejszych umiejętności, jaką dziecko powinno w sobie kształcić, a rodzice i nauczyciele powinni mu w tym pomagać, wskazując alternatywne drogi pokonywania trudności, jak i sposoby reagowania na niepowodzenia.

#### *Podsumowanie*

Na starcie edukacyjnym w szkole oczekuje się od ucznia wyższej regulacji świadomości i kontroli emocji niż od dziecka przedszkolnego. Kontrolę emocji przez dzieci rodzice i nauczyciele obydwu grup wiekowych ocenili względnie jednakowo, aczkolwiek dosyć nisko. Wnioskowanie na podstawie zebranego materiału potwierdza tezę, że dziecięce emocje pojawiają się bez kontroli w reakcji na sytuacje i bodźce, jak i dzieci doświadczają. Nauczyciele zauważyli jednak nieco wyższy poziom kontroli u dziewczynek kończących edukację przedszkolną i w klasie I, aniżeli u chłopców. Wynika z tego, że w świecie chłopców nie ma jeszcze miejsca na refleksje – co wypada, a co nie.

Jeżeli przyjrzeć się świadomości i okazywaniu emocji, sytuacja jest zgoła odmienna. Rodzice byli zdania, że ich sześć- i siedmioletnie dzieci były w stanie rozumieć, co się w nich dzieje i potrafiły uruchamiać strategie radzenia sobie z emocjami i trudnościami. Tu zaobserwowano oceny wyższe niż oceny nauczycieli, choć rozbieżne pod względem płci. Opinie dotyczące chłopców przewyższały opinie dotyczące dziewczynek. Sądzić należy, że chłopcy zaczęli utożsamiać się z rolą męską i może to w dużej mierze wpływać to na ich późniejsze kompetencje społeczne.

O umiejętnościach radzenia sobie z trudnościami rodzice dzieci wypowiadali sądy przewyższające sądy nauczycieli. Dziewczynki i chłopców oceniali jednakowo wysoko w wieku lat sześciu. Znaczną różnicę należy wskazać w ocenach rodziców dzieci 7-letnich. Tu dziewczynki były bardziej biegłe w sposobach radzenia sobie z przejściowymi (jak należy sądzić) problemami i trudnościami. Zdaniem nauczycieli to chłopcy 6-letni wykazywali się większymi umiejętnościami pokonywania trudności. I tu po raz kolejny zauważono, że tzw. próg szkolny bywa dla dzieci problemem.

### 5.3. PORÓWNANIE POZIOMU ROZWOJU SPOŁECZNO-EMOCJONALNEGO DZIECI 6-7-LETNICH

Rozpoczęcie nauki szkolnej stanowi jeden z przełomowych momentów w życiu każdego dziecka. Jest to zdarzenie krytyczne, które wymaga bardzo intensywnych działań przystosowawczych. Właściwe określenie poziomu rozwoju dziecka (poziom aktualny i sfera najbliższego rozwoju) oraz stopnia gotowości do podjęcia nauki jest zawsze warunkiem prawidłowego funkcjonowania dziecka w roli ucznia. Ze względu na to, że dojrzałość szkolna jest zawsze wynikiem dwóch procesów rozwojowych: dojrzewania i uczenia się, rozważana jest w dwóch aspektach. W aspekcie statycznym jest to moment równowagi między wymaganiami szkoły a możliwościami rozwojowymi dziecka. W aspekcie dynamicznym to długotrwały proces przemian psychofizycznych, który prowadzi do przystosowania się dziecka do wymagań szkoły.<sup>291</sup>

Od najwcześniejszych lat dziecko zdobywa wiedzę na temat skuteczności własnych działań oraz czynników, od których te rezultaty zależą. Wszelkich doświadczeń nabywa dziecko w toku codziennych zajęć i zabaw oraz dzięki obserwacji zachowań innych.

Dostosowanie się do sytuacji poza domem rodzinnym – w przedszkolu i szkole, wymaga od dziecka nabycia odpowiedniego poziomu umiejętności poznawczych, komunikacyjnych i tych związanych z samokontrolą emocjonalną i kompetencjami społecznymi, koniecznych do funkcjonowania w środowiskach i wykonywania zadań, które przed nim stoją.

W 2007 roku, kiedy to Ministerstwo Edukacji Narodowej opublikowało projekt dotyczący obniżenia progu szkolnego, zaobserwowano dużą różnicę zdań różnych środowisk stwierdzających zdatność bądź niezdatność dzieci sześciolatków do podjęcia nauki. Opinie dotyczyły zarówno możliwości szkoły, jak i dzieci.

Podjęte wówczas badania dotyczące porównania poziomów rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci sześci- i siedmioletnich, w ostatniej grupie przedszkolnej i na początku roku szkolnego w klasie pierwszej, miały na celu dokonanie wstępnej diagnozy możliwości podjęcia obowiązku szkolnego przez sześciolatków.

Analiza porównawcza prezentowanych wyników badań dotyczących chłopców i dziewczynek w opinii rodziców i nauczycieli poszczególnych szczebli edukacyjnych ukazała pewne różnice. Obydwie grupy opiniodawcze w różny sposób oceniały poszczególne kategorie rozwoju dzieci.

---

<sup>291</sup> A.Kopik, Akceleracja rozwoju dzieci siedmioletnich rozpoczynających naukę szkolną, Kielce 1996.

Tabela 17. Wartości statystyk dla porównań opinii rodziców i nauczycieli stanu uczuć, emocji i społecznych zachowań emocjonalnych **chłopców 6-7-letnich** w I okresie (jesień 2007)

Grupy porównawcze	Rozwój społeczny –SRS -				Rozwój emocjonalny - SRE -		
	nastawienie prospołeczne i otwartość	kontakt i współpraca z rówieśnikami	inicjatywa i przywództwo (w kontaktach towarzyskich)	przestrzeganie norm społecznych	kontrola emocji	świadomość (emocji) i okazywanie emocji	radzenie sobie z trudnościami
	- a -	- b -	- c -	- d -	- e -	- f -	- g -
<b>rodzice / nauczyciele 7- latki</b>	<b>24,162</b>	<b>15,354</b>	0,416	<b>11,195</b>	-0,099	<b>20,447</b>	<b>8,453</b>
<b>rodzice 6- latki /rodzice 7- latki</b>	-0,608	0,509	-0,575	0,465	-0,308	-0,216	-0,649
<b>rodzice/ nauczyciele 6- latki</b>	<b>20,378</b>	<b>11,646</b>	0,576	<b>6,218</b>	1,304	<b>15,531</b>	<b>10,276</b>
<b>nauczyciele 6 –latki /nauczyciele 7 -latki</b>	-1,478	-0,581	-0,216	<b>-1,828</b>	1,198	<b>-2,295</b>	<b>3,025</b>

źródło: badania własne; oceny testu istotne statystycznie oznaczono pogrubieniem

Na podstawie posiadanych wyników badań możemy stwierdzić, że rodzice chłopców siedmioletnich oceniali ich wyraźnie wyżej (SRS/a  $t_{\alpha}= 24,162$ ;  $p < 0,001$ ) w porównaniu z nauczycielami w zakresie nastawienia prospołecznego i otwartości, kontaktu i współpracy z rówieśnikami (SRS/b  $t_{\alpha}= 15,354$ ;  $p < 0,001$ ) oraz przestrzegania norm społecznych (SRS/d  $t_{\alpha}= 11,195$ ;  $p < 0,001$ ). W grupie cech rozwoju emocjonalnego istotnie wyższe oceny rodziców względem nauczycieli dotyczyły świadomości i okazywania emocji (SRE/f  $t_{\alpha}=20,447$ ;  $p < 0,001$ ) oraz radzenia sobie z trudnościami (SRE/g  $t_{\alpha}= 8,453$ ;  $p < 0,001$ ).

W żadnym z badanych przypadków nie wykazano istotnych statystycznie różnic pomiędzy ocenami rodziców dzieci sześcioletnich i siedmioletnich.

Kolejny zestaw testów wskazuje, że rodzice chłopców sześcioletnich oceniali ich istotnie statystycznie wyżej (SRS/a  $t_{\alpha}= 20,378$ ;  $p < 0,001$ ) w porównaniu z nauczycielami w zakresie nastawienia prospołecznego i otwartości, kontaktu i współpracy z rówieśnikami (SRS/b  $t_{\alpha}= 11,646$ ;  $p < 0,011$ ) oraz przestrzegania norm społecznych (SRS/d  $t_{\alpha}= 6,218$ ;  $p < 0,001$ ). W grupie cech rozwoju emocjonalnego istotnie wyższe oceny rodziców względem nauczycieli dotyczyły świadomości i okazywania emocji (SRE/f  $t_{\alpha}= 15,531$ ;  $p < 0,001$ ) oraz radzenia sobie z trudnościami (SRE/g  $t_{\alpha}= 10,276$ ;  $p < 0,001$ ) i przy  $\alpha = 0,10$  kontroli emocji (SRE/e  $t_{\alpha}= 1,304$ ;  $p < 0,096$ ).

Ostatnie badanie dla chłopców dotyczyło porównania opinii nauczycieli dzieci sześcioletnich i siedmioletnich. Okazało się, że nauczyciele siedmiolatków oceniali istotnie wyżej, co do radzenia sobie z trudnościami (SRE/g  $t_{\alpha}= 3,025$ ;  $p < 0,001$ ), natomiast istotnie niżej w zakresie świadomości i okazywania emocji (SRE/f  $t_{\alpha}= -2,295$ ;  $p < 0,001$ ), przestrzegania norm społecznych (SRS/d  $t_{\alpha}= -1,828$ ;  $p < 0,001$ ) i przy  $\alpha = 0,10$  nastawienia prospołecznego i otwartości (SRS/a  $t_{\alpha}= -1,478$ ;  $p < 0,070$ ).



Tabela 18. Wartości statystyk dla porównań opinii rodziców i nauczycieli stanu uczuć, emocji i społecznych zachowań emocjonalnych **dziewczynek 6-7-letnich** w I okresie (jesień 2007)

Grupy porównawcze	Rozwój społeczny- SRS -				Rozwój emocjonalny- SRE -		
	nastawienie prospołeczne i otwartość	kontakt i współpraca z rówieśnikami	inicjatywa i przywództwo (w kontaktach towarzyskich)	przestrzeganie norm społecznych	kontrola emocji	świadomość (emocji) i okazywanie emocji	radzenie sobie z trudnościami
	- a -	- b -	- c -	- d -	- e -	- f -	- g -
<b>rodzice/nauczyciele 7-latki</b>	<b>26,479</b>	<b>9,488</b>	<b>2,237</b>	<b>8,255</b>	<b>-2,290</b>	<b>15,856</b>	<b>13,356</b>
rodzice 6-latki /rodzice 7 latki	1,719	-0,187	<b>2,389</b>	0,649	0,239	0,194	<b>1,719</b>
<b>rodzice/ nauczyciele 6 latki</b>	<b>18,111</b>	<b>8,353</b>	-0,303	<b>6,157</b>	<b>-2,548</b>	<b>12,368</b>	<b>10,099</b>
<b>nauczyciele 6-latki /nauczyciele 7-latki</b>	<b>-3,937</b>	-0,609	-0,308	-0,595	-0,322	<b>-2,424</b>	0,095

źródło: badania własne; oceny testu istotne statystycznie oznaczono pogrubieniem

Kolejny zestaw przeprowadzonych testów pozwala stwierdzić, że rodzice dziewczynek siedmioletnich oceniali je istotnie wyżej (SRS/a  $t_{\alpha} = 26,479$ ;  $p < 0,001$ ) w porównaniu z nauczycielami w zakresie nastawienia prospołecznego i otwartości, kontaktu i współpracy z rówieśnikami (SRS/b  $t_{\alpha} = 9,488$ ;  $p < 0,001$ ), inicjatywy i przywództwa (SRS/c  $t_{\alpha} = 2,237$ ;  $p < 0,013$ ) oraz przestrzegania norm społecznych (SRS/d  $t_{\alpha} = 8,255$ ;  $p < 0,001$ ). W grupie cech rozwoju emocjonalnego istotnie wyższe oceny rodziców względem nauczycieli dotyczyły świadomości i okazywania emocji (SRE/f  $t_{\alpha} = 15,856$ ;  $p < 0,001$ ) oraz radzenia sobie z trudnościami (SRE/g  $t_{\alpha} = 13,356$ ;  $p < 0,001$ ) natomiast istotnie niższe oceny dotyczyły kontroli emocji (SRE/e  $t_{\alpha} = -2,290$ ;  $p < 0,011$ ).

Następne badania wskazują, że rodzice dziewczynek sześciolletnich oceniali je istotnie statystycznie wyżej (SRS/a  $t_{\alpha} = 1,719$ ;  $p < 0,043$ ) w porównaniu z rodzicami dziewczynek sześciolletnich w zakresie nastawienia prospołecznego i otwartości, inicjatywy i przywództwa (SRS/c  $t_{\alpha} = 2,389$ ;  $p < 0,008$ ) oraz radzenia sobie z trudnościami (SRE/g  $t_{\alpha} = 1,719$ ;  $p < 0,043$ ).

Trzeci zestaw testów wskazuje, że rodzice dziewczynek sześciolletnich oceniali je istotnie statystycznie wyżej (SRS/a  $t_{\alpha} = 18,111$ ;  $p < 0,001$ ) w porównaniu z nauczycielami w zakresie nastawienia prospołecznego i otwartości, kontaktu i współpracy z rówieśnikami (SRS/b  $t_{\alpha} = 8,353$ ;  $p < 0,011$ ) oraz przestrzegania norm społecznych (SRS/d  $t_{\alpha} = 6,157$ ;  $p < 0,001$ ). W grupie cech rozwoju emocjonalnego istotnie wyższe oceny rodziców względem nauczycieli dotyczyły świadomości i okazywania emocji (SRE/f  $t_{\alpha} = 12,368$ ;  $p < 0,001$ ) oraz radzenia sobie z trudnościami (SRS/g  $t_{\alpha} = 10,099$ ;  $p < 0,001$ ) a natomiast istotnie niższe dotyczyły kontroli emocji (SRE/e  $t_{\alpha} = -2,548$ ;  $p < 0,005$ ).

Ostatnie badanie dla dziewczynek dotyczyło porównania opinii nauczycieli sześciolatek i siedmiolatek. Okazało się, że nauczyciele siedmiolatek oceniali je istotnie niżej co do nastawienia prospołecznego i otwartości (SRS/a  $t_{\alpha} = -3,937$ ;  $p < 0,001$ ) i świadomości i okazywania emocji (SRE/f  $t_{\alpha} = -2,424$ ;  $p < 0,008$ ).

Z analizy poszczególnych kategorii rozwoju, społecznego i emocjonalnego wynika, że zarówno dzieci sześciolletnie, jak i siedmioletnie, były dosyć wysoko oceniane przez rodziców i nauczycieli. Odpowiedzi rodziców na pytania kwestionariusza

wskazywały na możliwość podjęcia obowiązku szkolnego przez sześciolatki. Ich oceny, chociaż w niewielkim stopniu, lecz istotnie statystycznie, dawały pierwszeństwo dzieciom młodszym.

Nauczyciele natomiast wskazywali na niższe umiejętności sześciolatków względem siedmiolatków w rozpatrywanych kategoriach poszczególnych rozwojów i dostrzegalne były istotnie niższe oceny w większości kategorii. Różnicę można zauważyć w ocenie kontroli emocji. Wynika to prawdopodobnie z faktu stosowania przez nauczycieli systemu kar i nagród, które wzmacniają zachowania służące kontroli ekspresji przeżywanych emocji. Dzieci w wieku 6-7 lat coraz lepiej rozumieją własne emocje i innych, mają zdolność regulowania ekspresji emocji. Wynika to z konieczności dostosowania ekspresji emocji do wymagań społecznych, zarówno nauczyciela, jaki i grupy rówieśniczej oraz umiejętność powstrzymywania się od przejawiania reakcji negatywnych służą utrzymaniu lepszych relacji z otoczeniem.

Jak wynika z analizy powyższego materiału badawczego, rodzice, którzy w sposób szczególny wyrażali swoje obawy, co do możliwości podejmowania przez sześciolatki obowiązku szkolnego, praktycznie we wszystkich przypadkach wskazywali na wyższe oceny niż nauczyciele prowadzący obserwacje. Sądzić można, że poziom rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci na progu szkolnym był na tyle wystarczający, by mogły one sprostać wymogom stawianym uczniom.

#### **5.4. UMIEJĘTNOŚCI INTERPERSONALNE I KOMPETENCJE EMOCJONALNE DZIECI SZEŚCIOLETNICH ROZPOCZYNAJĄCYCH ROCZNE PRZYGOTOWANIE DO PODJĘCIA NAUKI W KLASIE PIERWSZEJ W OPINII WYCHOWAWCÓW PRZEDSZKOLI**

Diagnoza przygotowania dziecka sześciolatniego do podjęcia obowiązku szkolnego odnosi się, jak wspomniano wcześniej, do pojęcia gotowości szkolnej. Ocena stopnia dojrzałości szkolnej jest oceną poziomu rozwoju dziecka w określonym momencie. Badania dojrzałości szkolnej mają na celu poznanie rzeczywistych możliwości i preferencji dzieci w zakresie tych czynności i umiejętności, które umożliwiają rozpoczęcie systematycznej nauki. Rozwój społeczno-emocjonalny wiąże się ściśle z rozwojem umysłowym i fizycznym. Kontakty społeczne mają podłoże w rozumieniu sytuacji występujących we współżyciu społecznym, zdolności zapamiętywania, wyobrażania i przewidywania skutków działania. Rozwój procesów emocjonalnych ściśle się z nimi wiąże, bo wpływa na te kontakty dziecka z otoczeniem.

Celem tej części opracowania było określenie poziomu rozwoju społeczno-emocjonalnego badanych dzieci sześciolatnich w aspekcie ich możliwości podjęcia nauki. Charakterystykę dojrzałości w sferze społeczno-emocjonalnej przeprowadzono na podstawie ocen nauczycieli wybranych, charakterystycznych dla tego okresu rozwojowego przejawów aktywności społecznej i przeżywanych emocji. Analizie poddano wyniki obserwacji badań podłużnych, tj. porównano oceny dzieci dokonanych

przez nauczycieli tych samych przedszkoli w dwóch okresach, na początku pobytu w przedszkolu w trakcie rocznego przygotowania i pod koniec ich bytności w przedszkolu przed przerwą wakacyjną, przed rozpoczęciem roku szkolnego.

Poniższe zestawienia (tabele 20 i 21) stanowią wynik obserwacji, w I okresie badawczym, z podziałem na przyjęte poszczególne kategorie oraz rozdziałem na płeć.

Tabela 19. Podstawowe statystyki opisowe dla cech opisujących rozwój społeczny (SRS) dzieci przedszkolnych (okres I – badanie jesień 2007)

grupy	miara	Rozwój społeczny – SRS -			
		nastawienie prospołeczne i otwartość	kontakty i współpraca z rówieśnikami	inicjatywa i przywództwo (w kont. Towarzystwach)	przestrzeganie norm społecznych
		-a-	-b-	-c-	-d-
dzieci razem	średnia	3,086	3,741	3,557	3,554
	odchylenie standardowe	0,251	0,641	0,624	0,833
	współczynnik zmienności	8,1%	17,1%	17,5%	23,4%
chłopcy	średnia	2,990	3,598	3,516	3,482
	odchylenie standardowe	0,238	0,722	0,565	0,968
	współczynnik zmienności	8,0%	20,1%	16,1%	27,8%
dziewczynki	średnia	3,185	3,886	3,600	3,627
	odchylenie standardowe	0,245	0,517	0,680	0,684
	współczynnik zmienności	7,7%	13,3%	18,9%	18,9%

źródło: badania własne

Tabela 20. Podstawowe statystyki opisowe dla cech opisujących rozwój emocjonalny (SRE) dzieci przedszkolnych (okres I - badanie jesień 2007)

grupy	miara	Rozwój emocjonalny - SRE -		
		kontrola emocji	świadomość (emocji) i okazywanie emocji	radzenie sobie z trudnościami
		-e-	-f-	-g-
dzieci razem	średnia	3,559	3,291	3,182
	odchylenie standardowe	0,839	0,174	0,281
	współczynnik zmienności	23,6%	5,3%	8,8%
chłopcy	średnia	3,321	3,213	3,172
	odchylenie standardowe	0,841	0,169	0,224
	współczynnik zmienności	25,3%	5,3%	7,1%
dziewczynki	średnia	3,800	3,371	3,193
	odchylenie standardowe	0,721	0,165	0,339
	współczynnik zmienności	19,0%	4,9%	10,6%

źródło: badania własne

Analiza wyników badań pozwalała na stwierdzenie, że dzieci przedszkolne badane jesienią 2007 roku charakteryzowały się umiarkowanie wysokim nastawieniem prospołecznym i otwartością, i trzeba stwierdzić, że pod tym względem charakteryzowały się jednorodnością (SRS/a  $\bar{x} = 3,086$ ;  $s_{(x)} = 0,251$ ). Jeżeli chodzi o kontakt i współpracę z rówieśnikami, ich ocena była wysoka, aczkolwiek zróżnicowanie grupy sięgało 17% (SRS/b  $\bar{x} = 3,741$ ;  $s_{(x)} = 0,641$ ). Nieco słabiej, lecz i tak wysoko, oceniono inicjatywę i przywództwo dzieci w tej grupie (SRS/c  $\bar{x} = 3,557$ ;  $s_{(x)} = 0,624$ ) oraz przestrzeganie norm społecznych (SRS/d  $\bar{x} = 3,554$ ;  $s_{(x)} = 0,883$ ), które charakteryzowało się silnym poziomem zróżnicowania ( $V_{(x)} = 23,4\%$ ). Również wysoko oceniona została kontrola emocji u dzieci (SRE/e  $\bar{x} = 3,559$ ;  $s_{(x)} = 0,839$ ) i jej zróżnicowanie ( $V_{(x)} = 23,6\%$ ). Świadomość i okazywanie emocji (SRE/f  $\bar{x} = 3,291$ ;  $s_{(x)} = 0,174$ ) oraz radzenie sobie z trudnościami (SRE/g  $\bar{x} = 3,182$ ;  $s_{(x)} = 0,281$ ) oceniono nieco powyżej średniej wynikającej ze skali (1-5) i były to cechy, co do których obserwowaliśmy jednorodność zbiorowości ( $V_{(x)} < 10\%$ ).

Badani w omawianym okresie chłopcy charakteryzowali się umiarkowanym nastawieniem prospołecznym i otwartością i pod tym względem stanowili grupę jednorodną (SRS/a  $\bar{x} = 2,990$ ;  $V_{(x)} = 8,1\%$ ), a dziewczynki umiarkowanie wyższym poziomem badanej cechy (SRS/a  $\bar{x} = 3,185$ ;  $s_{(x)} = 0,245$ ) i w tym przypadku również można było zaobserwować jednorodność.

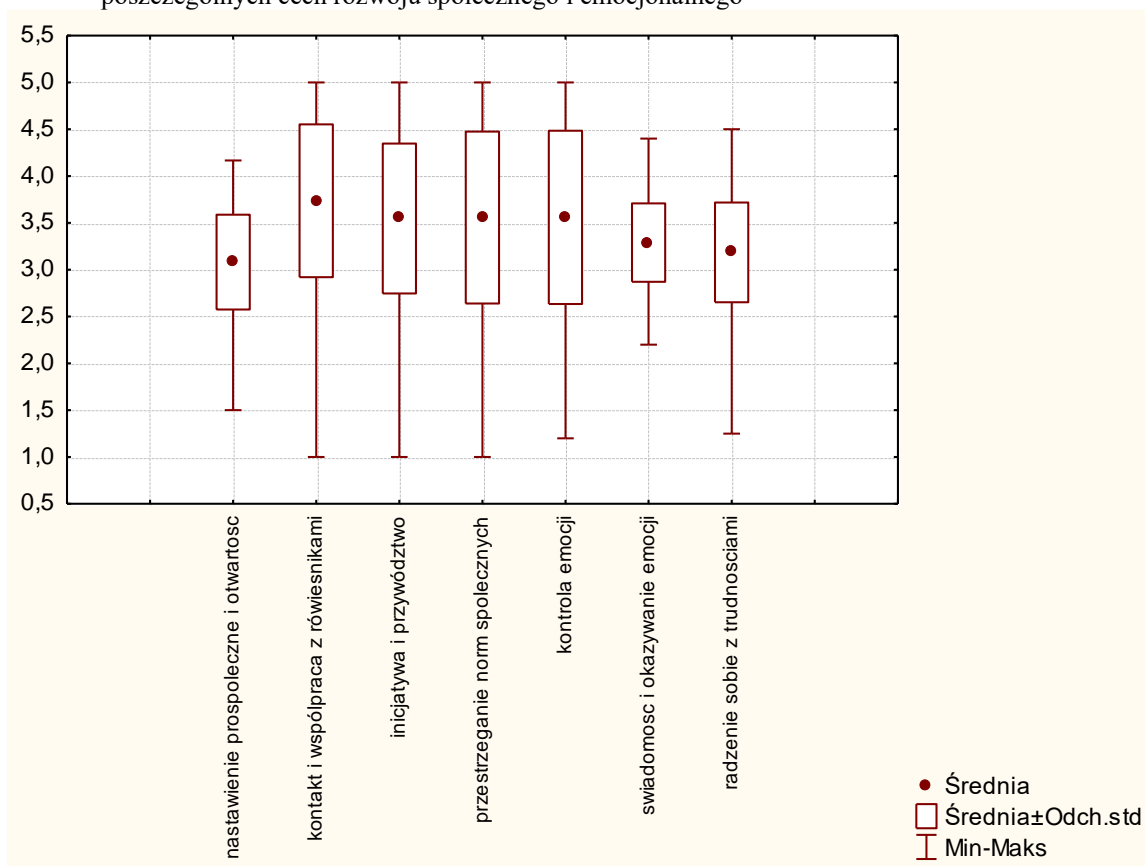
Kontakt i współpraca oceniona została wysoko, aczkolwiek większym zróżnicowaniem charakteryzowała się grupa chłopców (SRS/b  $V_{(x)} = 21,1\%$ ). Zróżnicowanie dziewczynek pomimo wyższej średniej (SRS/b  $\bar{x} = 3,886$ ) w ocenie badanej cechy sięgało niewiele ponad 13%, co świadczyło o większej jednorodności

grupy. Również wysoko oceniono inicjatywę i przywództwo oraz przestrzeganie norm społecznych u dziewczynek (SRS/c  $\bar{x}=3,600$ ;  $s_{(x)}=0,680$ , SRS/d  $\bar{x}=3,627$ ;  $s_{(x)}=0,684$ ) i zróżnicowanie cech rozwoju społecznego ( $V_{(x)}=18,9\%$ ) w obydwu przypadkach. U chłopców omawiane zachowania społeczne (SRS/c; SRS/d) oceniono również powyżej średniej wynikającej ze skali (1-5) i były to cechy, co do których zaobserwowano szczególnie duże zróżnicowanie pod względem poziomu przestrzegania norm społecznych (SRS/d  $V_{(x)}=27,8\%$ ) i niższe, lecz i tak wysokie, pod względem poziomu inicjatywy i przywództwa (SRS/c  $V_{(x)}=16,1\%$ ). Wysoka wartość odchylenia standardowego (SRS/d  $s_{(x)}=0,968$ ) świadczyła o uzyskaniu przez chłopców większej ilości ocen skrajnych przyjętych w skali.

Kontrolę emocji oceniono wysoko zarówno u chłopców (SRE/e  $\bar{x}=3,321$ ;  $s_{(x)}=0,841$ ), jak i u dziewczynek (SRE/e  $\bar{x}=3,800$ ;  $s_{(x)}=0,721$ ). Jednak zróżnicowanie poziomu badanej cechy oceniono wyżej w przypadku chłopców (SRE/e  $V_{(x)}=25,3\%$ ) niż u dziewczynek (SRE/e ( $V_{(x)}=19\%$ )). Kontrola emocji w opinii nauczycieli, u obydwu badanych grup, była jedyną cechą rozwoju emocjonalnego, co do której zaobserwowano bardziej równomierny rozkład ocen przyjętych w skali.

Świadomość i okazywanie emocji oraz radzenie sobie z trudnościami oceniono niewiele powyżej średniej i były to cechy, co do których zaobserwować można było jednorodność u chłopców i dziewczynek na podobnym poziomie (SRE/f chłopców  $V_{(x)}=5,3\%$ ; SRE/f dziewczynek  $V_{(x)}=4,9\%$ ) i w przypadku radzenia sobie z trudnościami nieco wyższe zróżnicowanie u dziewczynek (SRE/g  $V_{(x)}=10,6\%$ ) niż u chłopców (SRE/g  $V_{(x)}=7,1\%$ ).

Wykres 1. Rozkład średniej dla przedszkolaków z grupy „okres I - jesień 2007” dla poszczególnych cech rozwoju społecznego i emocjonalnego



Prezentowany wykres wyraźnie wskazuje na jednorodność badanej grupy w zakresie pierwszej (SRS/a) i dwóch ostatnich z badanych cech (SRE/f; SRE/g) oraz wyraźnie najwyższej oceny dla kontaktu i współpracy z rówieśnikami (SRS/b) - wynikającej ze średniej. Należy zwrócić jednocześnie uwagę, że w przypadku świadomości i okazywania emocji (SRE/e), ocena dzieci – nawet ta najniższa – nie schodziła poniżej 2,2 co świadczy o umiarkowanie wysokim poziomie tej cechy w grupie.

## 5.5. UMIEJĘTNOŚCI INTERPERSONALNE I KOMPETENCJE EMOCJONALNE DZIECI SZEŚCIOLETNIICH KOŃCZĄCYCH ROCZNE PRZYGOTOWANIE DO PODJĘCIA NAUKI W KLASIE PIERWSZEJ W OPINII WYCHOWAWCÓW PRZEDSZKOLI

Przyjęta procedura badań miała charakter badań panelowych, tzn. przy użyciu tego samego narzędzia, jakim był arkusz obserwacji, przeprowadzano badania w tych samych miejscach badań. Pierwszy etap badań obejmował 222 dzieci, a w czasie drugiego obserwacją objęto 229 dzieci (z tych samych przedszkoli; w ciągu roku liczba dzieci powiększyła się o 7 z powodu późniejszego zapisu do przedszkoli), co dało zapewnienie

pozyskania materiału empirycznego stanowiącego względem siebie materiał weryfikujący pozyskane dane.

Badanie w okresie II (wiosna 2008) umożliwiło dokonania analizy i określenia wprost o rozwoju czy regresie omawianych sfer przygotowania dzieci do rozpoczęcia nauki szkolnej.

Tabela 21. Podstawowe statystyki opisowe dla cech opisujących rozwój społeczny (SRS) dzieci przedszkolnych (okres II - badanie wiosna 2008)

grupy	miara	Rozwój społeczny - SRS -			
		nastawienie prospołeczne i otwartość	kontakt i współpraca z rówieśnikami	inicjatywa i przywództwo (w kont. towarzyskich)	przestrzeganie norm społecznych
		-a-	-b-	-c-	-d-
dzieci razem	średnia	3,090	3,812	3,572	3,670
	odchylenie standardowe	0,302	0,784	0,682	0,945
	współczynnik zmienności	9,8%	20,6%	19,1%	25,7%
chłopcy	średnia	2,997	3,658	3,491	3,575
	odchylenie standardowe	0,345	0,927	0,692	1,115
	współczynnik zmienności	11,5%	25,3%	19,8%	31,2%
dziewczynki	średnia	3,181	3,965	3,652	3,765
	odchylenie standardowe	0,243	0,594	0,659	0,758
	współczynnik zmienności	7,6%	15,0%	18,1%	20,1%

źródło: badania własne

Tabela 22. Podstawowe statystyki opisowe dla cech opisujących rozwój emocjonalny (SRE) dzieci przedszkolnych (okres II - badanie wiosna 2008)

grupy	miara	Rozwój emocjonalny - SRE -		
		kontrola emocji	świadomość (emocji) i okazywanie emocji	radzenie sobie z trudnościami
		-e-	-f-	-g-
dzieci razem	średnia	3,679	3,370	3,298
	odchylenie standardowe	0,786	0,184	0,239
	współczynnik zmienności	21,4%	5,4%	7,2%
chłopcy	średnia	3,593	3,374	3,228
	odchylenie standardowe	0,813	0,189	0,228
	współczynnik zmienności	22,6%	5,6%	7,1%
dzie wcz ynki	średnia	3,763	3,367	3,367
	odchylenie	0,745	0,178	0,241

	standardowe			
	współczynnik zmienności	19,8%	5,3%	7,1%

źródło: badania własne

Badane sześciolatki w okresie II - wiosna 2008, po rocznym pobycie w przedszkolu, przed wstąpieniem do klasy I, charakteryzowały się umiarkowanie wysokim nastawieniem prospołecznym i otwartością, i trzeba stwierdzić, że pod tym względem charakteryzowały się jednorodnością (SRS/a  $\bar{x} = 3,090$ ;  $s_{(x)} = 0,302$ ). Jeżeli chodzi o kontakt i współpracę z rówieśnikami, ich ocena była wyraźnie wysoka, aczkolwiek zróżnicowanie grupy sięgało 20,6% (SRS/b  $\bar{x} = 3,812$ ;  $s_{(x)} = 0,784$ ). Nieco słabiej, lecz i tak wysoko, oceniono inicjatywę i przywództwo dzieci w tej grupie (SRS/c  $\bar{x} = 3,572$ ;  $s_{(x)} = 0,682$ ) oraz przestrzeganie norm społecznych (SRS/d  $\bar{x} = 3,670$ ;  $s_{(x)} = 0,945$ ), które charakteryzowało się silnym poziomem zróżnicowania (SRS/d  $V_{(x)} = 25,7\%$ ). Również wysoko oceniona została kontrola emocji u dzieci (SRE/e  $\bar{x} = 3,679$ ;  $s_{(x)} = 0,786$ ) i jej zróżnicowanie ( $V_{(x)} = 21,4\%$ ). Świadomość i okazywanie emocji (SRE/f  $\bar{x} = 3,370$ ;  $s_{(x)} = 0,184$ ) oraz radzenie sobie z trudnościami (SRE/g  $\bar{x} = 3,298$ ;  $s_{(x)} = 0,239$ ) oceniono nieco powyżej średniej wynikającej ze skali (1-5) i były to cechy, co do których obserwowaliśmy jednorodność zbiorowości (SRE/f; SRE/g  $V_{(x)} < 10\%$ ).

Badani w omawianym okresie chłopcy charakteryzowali się średnim nastawieniem prospołecznym i otwartością i pod tym względem stanowili grupę jednorodną (SRS/a  $\bar{x} = 2,997$ ;  $V_{(x)} = 11,5\%$ ), a dziewczynki umiarkowanie wyższym poziomem badanej cechy (SRS/a  $\bar{x} = 3,181$ ;  $s_{(x)} = 0,243$ ) i w tym przypadku można było zaobserwować większą jednorodność.

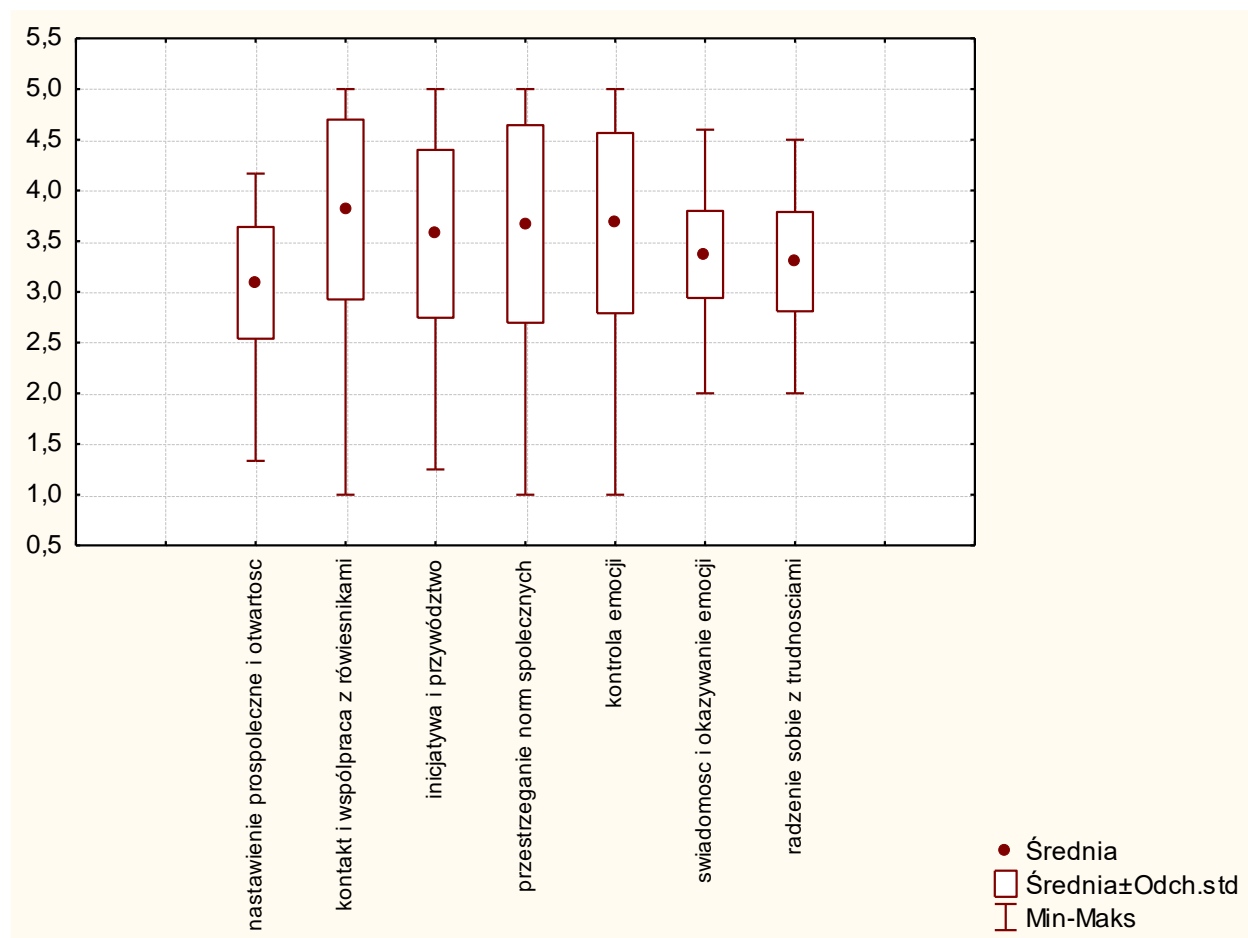
Kontakt i współpraca oceniona została wysoko, aczkolwiek większym zróżnicowaniem charakteryzowała się grupa chłopców (SRS/b  $V_{(x)} = 25,3\%$ ). Zróżnicowanie dziewczynek pomimo wyższej średniej (SRS/b  $\bar{x} = 3,965$ ) w ocenie badanej cechy sięgało 15%, co świadczy o większej jednorodności grupy. Również wysoko oceniono inicjatywę i przywództwo oraz przestrzeganie norm społecznych u dziewczynek (SRS/c  $\bar{x} = 3,652$ ;  $s_{(x)} = 0,659$ , SRS/d  $\bar{x} = 3,765$ ;  $s_{(x)} = 0,758$ ) i zróżnicowanie cech rozwoju społecznego sięgało (SRS/c  $V_{(x)} = 18,1\%$ ; SRS/d  $V_{(x)} = 20,1\%$ ). U chłopców omawiane zachowania społeczne (SRS/c; SRS/d) oceniono również powyżej średniej wynikającej ze skali (1-5) i były to cechy, co do których zaobserwowano szczególnie duże zróżnicowanie pod względem poziomu przestrzegania norm społecznych (SRS/d  $V_{(x)} = 31,2\%$ ) i niższe, lecz i tak wysokie, pod względem poziomu inicjatywy i przywództwa (SRS/c  $V_{(x)} = 19,8\%$ ). Wysoka wartość odchylenia standardowego (SRS/d  $s_{(x)} = 1,115$ ) świadczyła o uzyskaniu przez chłopców większej ilości ocen skrajnych przyjętych w skali.

W rozwoju emocjonalnym najwyżej oceniono kontrolę emocji zarówno u chłopców (SRE/e  $\bar{x} = 3,593$ ;  $s_{(x)} = 0,813$ ), jak i u dziewczynek (SRE/e  $\bar{x} = 3,763$ ;  $s_{(x)} = 0,745$ ). Zróżnicowanie poziomu badanej cechy oceniono wysoko i u chłopców (SRE/e  $V_{(x)} = 22,6\%$ ) i u dziewczynek (SRE/e ( $V_{(x)} = 19,8\%$ )). Kontrola emocji w opinii nauczycieli, u obydwu badanych grup, była jedyną cechą rozwoju emocjonalnego, co do której zaobserwowano bardziej równomierny rozkład ocen przyjętych w skali.



Świadomość i okazywanie emocji oraz radzenie sobie z trudnościami oceniono powyżej średniej i były to cechy, co do których zaobserwować można było jednorodność u chłopców i dziewczynek na podobnym poziomie (SRE/f chłopców  $V_{(x)}=5,6\%$ ; SRE/f dziewczynek  $V_{(x)}=5,3\%$ ) i na tym samym poziomie w przypadku radzenia sobie z trudnościami (SRE/g  $V_{(x)}=7,1\%$ ) w obydwu obserwowanych grupach dzieci.

Wykres 2. Rozkład średniej dla przedszkolaków z grupy „okres II - wiosna 2008” dla poszczególnych cech rozwoju społecznego i emocjonalnego



Powyższy rysunek potwierdza niejako poprzednie badanie z I okresu – jesień 2007. Wskazuje bowiem na jednorodność badanej grupy dzieci w zakresie tych samych cech, pierwszej (SRS/a), i dwóch ostatnich (SRE/f; SRE/g). Należy zwrócić jednocześnie uwagę, że w przypadku radzenia sobie z trudnościami, ocena dzieci – nawet ta najniższa – nie schodziła poniżej 2. Pozostałe wahały się na podobnym poziomie.

Kolejnym etapem badawczym było dokonanie analizy dotyczącej dynamiki zmian w poszczególnych kategoriach obydwu rozwojów. Zebrany w drodze obserwacji materiał badawczy poddany został analizie statystycznej w celu uzyskania wiedzy o wzroście bądź spadku opiniowanych umiejętności i kompetencji. Utworzono grupy porównawcze i po zastosowaniu testu dokonano charakterystyki poszczególnych grup.

Poniższe tabele zawierają dane statystyczne zabranego materiału dotyczącego badanych kategorii rozwoju społecznego i emocjonalnego dzieci z tych samych przedszkoli – na początku i końcu roku szkolnego 2007/2008.

Tabela 23. Podstawowe statystyki opisowe dla cech opisujących rozwój społeczny (SRS) dzieci przedszkolnych (porównanie I i II okresu badawczego)

grupy porównawcze	miara	Rozwój społeczny - SRS -				liczebność grupy
		nastawienie prospołeczne i otwartość	kontakt i współpraca z rówieśnikami	inicjatywa i przywództwo (w kontaktach towarzyskich)	przestrzeganie norm społecznych	
		- a -	- b -	- c -	- d -	
chłopcy II okres wiosna 2008	średnia	2,997	3,658	3,491	3,575	114
	odchylenie standardowe	0,345	0,927	0,692	1,115	
	współczynnik zmienności	11,5%	25,3%	19,8%	31,2%	
dziewczynki II okres wiosna 2008	średnia	3,181	3,965	3,652	3,765	115
	odchylenie standardowe	0,243	0,594	0,659	0,758	
	współczynnik zmienności	7,6%	15,0%	18,1%	20,1%	
chłopcy I okres jesień 2007	średnia	2,990	3,598	3,516	3,482	112
	odchylenie standardowe	0,238	0,722	0,565	0,968	
	współczynnik zmienności	8,0%	20,1%	16,1%	27,8%	
dziewczynki I okres jesień 2007	średnia	3,185	3,886	3,600	3,627	110
	odchylenie standardowe	0,245	0,517	0,680	0,684	
	współczynnik zmienności	7,7%	13,3%	18,9%	18,9%	
dzieci razem II okres wiosna 2008	średnia	3,090	3,812	3,572	3,670	229
	odchylenie standardowe	0,302	0,784	0,682	0,945	
	współczynnik zmienności	9,8%	20,6%	19,1%	25,7%	
dzieci razem I okres jesień 2007	średnia	3,086	3,741	3,557	3,554	222
	odchylenie standardowe	0,251	0,641	0,624	0,833	
	współczynnik zmienności	8,1%	17,1%	17,5%	23,4%	

źródło: badania własne

Tabela 24. Podstawowe statystyki opisowe dla cech opisujących rozwój emocjonalny (SRE) dzieci przedszkolnych (porównanie I i II okresu badawczego)

grupy porównawcze	miara	Rozwój emocjonalny – SRE -			liczebność grupy
		kontrola emocji	świadomość i okazywanie emocji	radzenie sobie z trudnościami	
chłopcy II okres wiosna 2008		- e -	- f -	- g -	114
	średnia	3,593	3,374	3,228	
	odchylenie standardowe	0,813	0,189	0,228	
dziewczynki II okres wiosna 2008	średnia	3,763	3,367	3,367	115
	odchylenie standardowe	0,745	0,178	0,241	
	współczynnik zmienności	19,8%	5,3%	7,1%	
chłopcy I okres jesień 2007	średnia	3,321	3,213	3,172	112
	odchylenie standardowe	0,841	0,169	0,224	
	współczynnik zmienności	25,3%	5,3%	7,1%	
dziewczynki I okres jesień 2007	średnia	3,800	3,371	3,193	110
	odchylenie standardowe	0,721	0,165	0,339	
	współczynnik zmienności	19,0%	4,9%	10,6%	
dzieci razem II okres wiosna 2008	średnia	3,679	3,370	3,298	229
	odchylenie standardowe	0,786	0,184	0,239	
	współczynnik zmienności	21,4%	5,4%	7,2%	
dzieci razem I okres jesień 2007	średnia	3,559	3,291	3,182	222
	odchylenie standardowe	0,839	0,174	0,281	
	współczynnik zmienności	23,6%	5,3%	8,8%	

źródło: badania własne

Analizując obydwa okresy badawcze stwierdzić można, że nastąpił (aczkolwiek nieznaczny) wzrost we wszystkich kategoriach rozwoju (wyjątek stanowiła inicjatywa i przywództwo w kontaktach u chłopców: SRS/c w I okresie wynosiła  $\bar{x}=3,516$ , w II okresie  $\bar{x}=3,491$ ). W każdym jednak przypadku zauważalna była wyższa wartość odchylenia standardowego w II okresie i wyraźna zmiana zróżnicowania ( $V_{(x)}$ ) badanych cech. Na uwagę zasługuje fakt, że u chłopców zróżnicowanie osiągało wyższe wartości procentowe niż u dziewczynek w obydwu skalach rozwoju. Ponadto w II okresie badawczym widoczny był wzrost wartości odchylenia standardowego u chłopców względem dziewczynek, świadczący o bardziej równomiernym rozkładzie wyników skrajnych przyjętych w skali 1-5.

Tabela 25. Wartości statystyk dla porównań opinii nauczycieli dzieci 6-letnich dotyczące rozwoju społecznego (SRS) w I i II okresie badań

grupy porównawcze	Rozwój społeczny – SRS –			
	nastawienie prospołeczne i otwartość	kontakt i współpraca z rówieśnikami	inicjatywa i przywództwo w kontaktach towarzyskich	przestrzeganie norm społecznych
	- a -	- b -	- c -	- d -
wiosna 2008 chłopcy/dziewczęta	<b>-2,568</b>	<b>-2,665</b>	-1,481	-1,490
jesień 2007 chłopcy/dziewczęta	<b>-2,960</b>	<b>-2,729</b>	-0,796	-1,190
dziewczęta wiosna/jesień	-0,056	0,794	0,478	1,219
chłopcy wiosna/jesień	0,104	0,494	-0,231	0,681
dzieci wiosna/jesień	0,064	0,897	0,192	1,310

źródło: badania własne; oceny testu istotne statystycznie oznaczono pogrubieniem

Tabela 26. Wartości statystyk dla porównań opinii nauczycieli dzieci 6-letnich dotyczące rozwoju emocjonalnego (SRE) w I i II okresie badań

grupy porównawcze	Rozwój emocjonalny – SRE –		
	kontrola emocji	świadomość i okazywanie emocji	radzenie sobie z trudnościami
	- e -	- f -	- g -
wiosna 2008 chłopcy/dziewczęta	-1,461	0,119	<b>-2,179</b>
jesień 2007 chłopcy/dziewczęta	<b>-4,035</b>	<b>-2,886</b>	-0,299
dziewczęta wiosna/jesień	-0,320	-0,072	<b>2,421</b>
chłopcy wiosna/jesień	<b>2,245</b>	<b>2,862</b>	0,889
dzieci wiosna/jesień	1,414	<b>1,993</b>	<b>2,405</b>

źródło: badania własne; oceny testu istotne statystycznie oznaczono pogrubieniem

Zestaw przeprowadzonych testów pozwala stwierdzić, że brak jest istotnie statystycznych różnic w rozwoju społecznym (SRS) porównując obydwa okresy badawcze zarówno dziewczynek i chłopców w obrębie płci. Porównując natomiast chłopców i dziewczynki w poszczególnych okresach badawczych nauczyciele oceniali dziewczynki wyżej niż chłopców - istotnie statystycznie nastawienie prospołeczne i otwartość oraz kontakt i współpracę z rówieśnikami.

Większych różnic dostarcza analiza testów dotyczących rozwoju emocjonalnego (SRE). Zarówno w I jak i II okresie badawczym dziewczynki oceniane były wyżej niż chłopcy. Istotnie statystycznie przedstawiały się oceny nauczycieli dotyczące kontroli emocji u dziewczynek ( $t_{\alpha} = 4,035$ ) oraz świadomości i okazywania emocji ( $t_{\alpha} = 2,886$ ) w I

okresie badań oraz możliwości radzenia sobie z trudnościami w II okresie badań ( $t_{\alpha}=2,179$ ).

Jak wskazują wyniki testu, porównujące całe grupy dzieci, ogólnie stwierdzić można, że oceny nauczycieli (SRS, SRE) wyższe były w drugim okresie badawczym, choć nie wszystkie istotne statystycznie.

Kolejnym założeniem badawczym była analiza badanych rozwojów dzieci przeprowadzona w pierwszym roku wprowadzenia przez Ministerstwo Edukacji Narodowej pilotażowego okresu zapisu sześciolatków do szkół. Z zebranych danych opublikowanych przez władze oświatowe wynikało, że nikły odsetek dzieci podjęło obowiązek szkolny, jako sześciolatki.

Obserwacji poddano grupę liczącą 101 dzieci uczęszczających do przedszkoli na terenie Częstochowy (III okres badawczy). Średnie ocen uzyskane w drodze obserwacji pedagogicznych były umiarkowanie wysokie i wysokie i świadczyły o dużych umiejętnościach i kompetencjach dzieci. Na uwagę zasługuje silny poziom zróżnicowania niektórych cech (u chłopców SRS/d  $V_{(x)}=32,8\%$ ). Jednorodność badanych grup ( $V_{(x)}<10\%$ ) obserwowana była szczególnie w rozwoju emocjonalnym, w świadomości i okazywaniu emocji oraz w radzeniu sobie z trudnościami.

Szczegółowe statystyki opisowe zamieszczone zostały w poniższych tabelach (27 i 28).

Tabela 27. Podstawowe statystyki opisowe dla cech opisujących rozwój społeczny (SRS) dzieci przedszkolnych (okres III - badanie 2009/2010)

grupa	miara	Rozwój społeczny - SRS				liczebność grupy
		nastawienie prospołeczne i otwartość	kontakt i współpraca z rówieśnikami	inicjatywa i przywództwo (w kontaktach towarzyskich)	przestrzeganie norm społecznych	
		-a-	-b-	-c-	-d-	
dzieci razem	średnia	3,182	3,723	3,663	3,708	101
	odchylenie standardowe	0,228	0,715	0,566	1,105	
	współczynnik zmienności	7,2%	19,2%	15,5%	29,8%	
chłopcy	średnia	3,067	3,362	3,644	3,362	47
	odchylenie standardowe	0,225	0,795	0,380	1,103	
	współczynnik zmienności	7,3%	23,6%	10,4%	32,8%	
dziewczynki	średnia	3,281	4,037	3,681	4,009	54
	odchylenie standardowe	0,209	0,434	0,728	0,912	
	współczynnik zmienności	6,4%	10,7%	19,8%	22,7%	

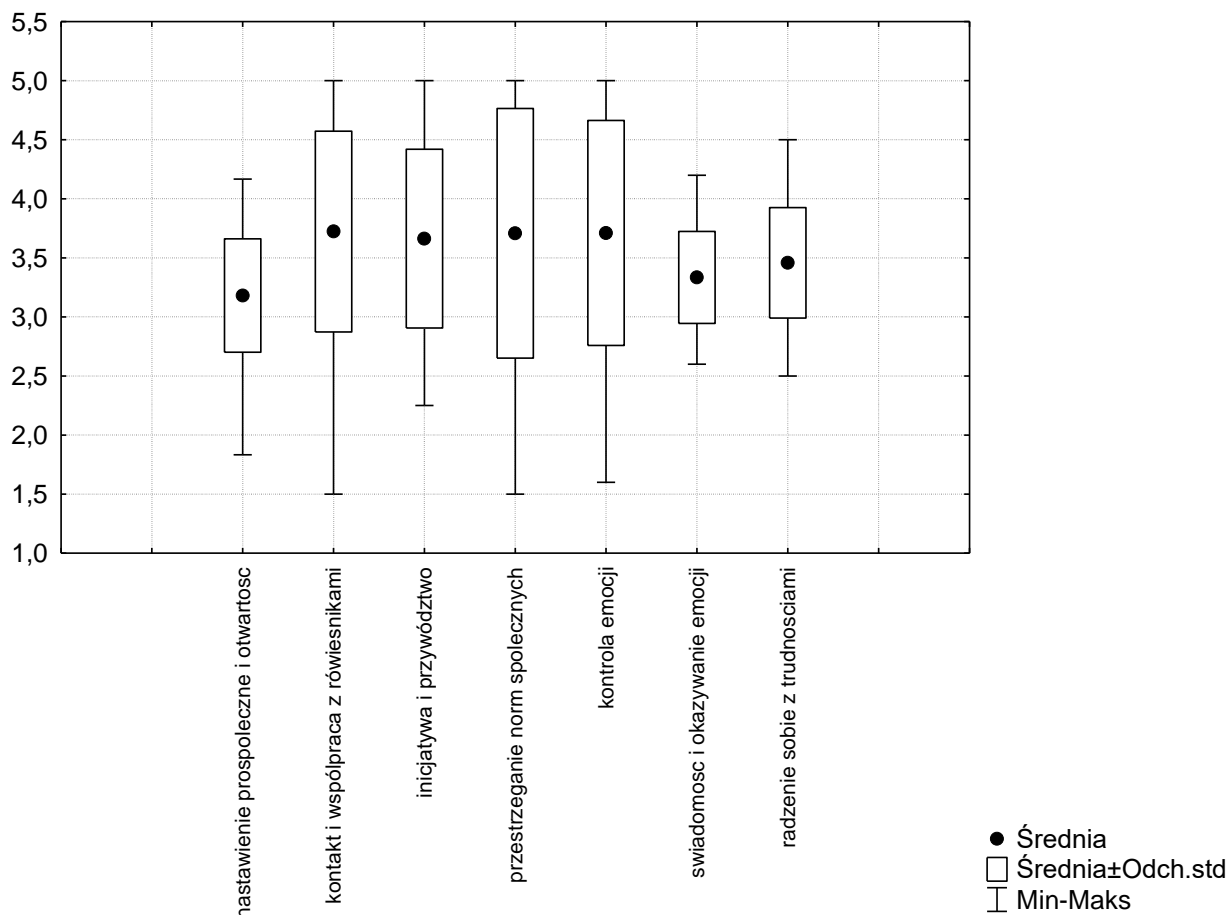
źródło: badania własne

Tabela 28. Podstawowe statystyki opisowe dla cech opisujących rozwój emocjonalny (SRE) dzieci przedszkolnych (okres III - badanie 2009/2010)

Grupa	miara	Rozwój emocjonalny - SRE			liczebność grupy
		kontrola emocji	świadomość (emocji) i okazywanie emocji	radzenie sobie z trudnościami	
dzieci razem	-e-	-f-	-g-	101	
	średnia	3,711	3,335		3,458
	odchylenie standardowe	0,898	0,150		0,217
	współczynnik zmienności	24,2%	4,5%	6,3%	
chłopcy	średnia	3,430	3,311	3,356	47
	odchylenie standardowe	0,928	0,119	0,191	
	współczynnik zmienności	27,0%	3,6%	5,7%	
dziewczynki	średnia	3,956	3,356	3,546	54
	odchylenie standardowe	0,743	0,176	0,222	
	współczynnik zmienności	18,8%	5,2%	6,3%	

źródło: badania własne

Wykres 3. Rozkład średniej dla przedszkolaków z grupy „okres III - 2009/2010” dla poszczególnych cech rozwoju społecznego i emocjonalnego



Wykres 3 wskazuje na jednorodność badanej grupy dzieci w zakresie dwóch ostatnich badanych cech oraz wyraźnie najwyższej oceny dla przestrzegania norm społecznych (wynikającej ze średniej). Należy jednak zwrócić uwagę, że tak jak w poprzednich analizach (okres I i II) w przypadku świadomości i okazywania emocji, ocena dzieci – nawet ta najniższa – nie osiągała wyniku niższego niż 2,5, co świadczy o wysokim poziomie tej cechy w grupie.

Ostatnim etapem analizy zebranego materiału było porównanie badanych rozwojów w trzech okresach opierając się na ocenach nauczycieli przedszkoli. Oprócz danych świadczących o progresji rozwojowej dzieci (I i II okres badawczy) uzyskano dane świadczące o tendencji wzrostowej umiejętności interpersonalnych i kompetencji emocjonalnych współczesnych dzieci. Badane dzieci w III okresie były w takim samym wieku rozwojowym, jak dzieci w I okresie badań, jednak oceny, jakie uzyskały dzieci w III okresie badań pozwalają twierdzić, że ogólny poziom rozwoju ma tendencje wzrostowe.

Poniższe zestawienia (tabele 29 i 30) stanowią porównanie poszczególnych kategorii omawianych rozwojów.

Tabela 29. Wartości statystyk dla porównań poszczególnych kategorii rozwoju społecznego dzieci w trzech okresach badawczych w ujęciu ogólnym i z podziałem na płeć (według opinii nauczycieli).

Grupy porównawcze	Rozwój społeczny – SRS -			
	nastawienie prospołeczne i otwartość	kontakt i współpraca z rówieśnikami	inicjatywa i przywództwo (w kontaktach towarzyskich)	przestrzeganie norm społecznych
dzieci przedszkolne w okresie I/II	-0,064	-0,897	-0,192	-1,310
dzieci przedszkolne w okresie I/III	<b>-1,636**</b>	0,182	-1,155	-1,269
dzieci przedszkolne w okresie II/III	<b>-1,539**</b>	0,873	-0,986	-0,306
chłopcy/dziewczęta okres I	<b>2,960*</b>	<b>2,729*</b>	0,796	1,190
chłopcy/dziewczęta okres II	<b>2,568*</b>	<b>2,665*</b>	<b>1,481**</b>	<b>1,490**</b>
chłopcy/dziewczęta okres III	<b>2,294*</b>	<b>4,276*</b>	0,252	<b>3,223*</b>
chłopcy w okresach I/II	-0,104	-0,494	0,231	-0,681
chłopcy w okresach I/III	-0,935	<b>1,547**</b>	-1,117	0,672
chłopcy w okresach II/III	-0,795	<b>1,872*</b>	-1,281	1,167
dziewczęta w okresach I/II	0,056	-0,794	-0,478	-1,219
dziewczęta w okresach I/III	-1,230	<b>-1,335**</b>	-0,575	<b>-2,513*</b>
dziewczęta w okresach II/III	<b>-1,290**</b>	-0,625	-0,205	<b>-1,593**</b>

Źródło: badania własne

\* - różnica istotna na poziomie  $\alpha = 0,05$

\*\* - różnica istotna na poziomie  $\alpha = 0,10$

Posiadane informacje opierają się na ocenach pochodzących od nauczycieli dzieci przedszkolnych (tej samej grupy przedszkoli w okresie I i II) w trzech okresach - okres I – jesień 2007, okres II – wiosna 2008, okres III – jesień/zima 2009/2010.

Rozwój społeczny dzieci we wszystkich okresach w ujęciu ogólnym nie wykazywał statystycznie istotnych różnic na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$ . Jednakże zawyżenie poziomu istotności do  $\alpha = 0,10$  spowodowałoby uznanie, że nastawienie prospołeczne i otwartość w okresie III u badanych dzieci było istotnie wyższe niż w okresie II ( $t_{\alpha} = -1,636$ ;  $p < 0,051$ ) i w okresie I ( $t_{\alpha} = -1,539$ ;  $p < 0,062$ ).

W zakresie nastawienia prospołecznego i otwartości istnieje wyraźna różnica pomiędzy dziewczętami i chłopcami w okresie I ( $t_{\alpha} = 2,960$ ;  $p < 0,002$ ) w okresie II ( $t_{\alpha} = 2,568$ ;  $p < 0,005$ ) oraz III ( $t_{\alpha} = 2,294$ ;  $p < 0,011$ ). W każdym z tych przypadków to dziewczęta charakteryzowały się istotnie wyższymi ocenami względem chłopców. Podobnie wygląda sytuacja w zakresie kontaktu i współpracy z rówieśnikami. Również tu, w każdym z przypadków istnieje wyraźna różnica pomiędzy dziewczętami i chłopcami (na korzyść dziewcząt) w okresie I ( $t_{\alpha} = 2,729$ ;  $p < 0,003$ ) w okresie II ( $t_{\alpha} = 2,665$ ;  $p < 0,004$ ) oraz III ( $t_{\alpha} = 4,276$ ;  $p < 0,001$ ). Co warte odnotowania, w okresie III zauważono również istotnie wyższe oceny przestrzegania norm społecznych u dziewcząt ( $t_{\alpha} = 3,223$ ;  $p < 0,001$ ). Jest to zjawisko narastające, gdyż jego pojawienie zaobserwowano już (było mniej wyraźne) w okresie II – ( $t_{\alpha} = 1,490$ ;  $p < 0,068$ ). W okresie II zaobserwowano również symptomy wyższych ocen inicjatyw i przywództwa dla dziewcząt ( $t_{\alpha} = 1,481$ ;  $p < 0,069$ ). Kategoria współpracy i współdziałania z rówieśnikami



wykazywała również istotne statystycznie różnice dla chłopców w okresie I i III ( $t_{\alpha}= 1,547$ ;  $p < 0,061$ ) oraz II i III ( $t_{\alpha}= 1,872$ ;  $p < 0,031$ ). Chłopcy w okresie III charakteryzowali się istotnie gorszymi ocenami dla inicjatyw i przywództwa niż w okresie I czy II. Dla dziewcząt sytuacja odwrotna miała miejsce w zestawieniu I i III okresu badawczego ( $t_{\alpha}= -1,335$ ;  $p < 0,091$ ). To dziewczęta badane w okresie III prezentowały się w tym przypadku lepiej niż w okresie I. Dziewczęta w okresie III charakteryzowały się również istotnie wyższą oceną nastawienia prospołecznego i otwartości względem dziewcząt badanych w II okresie ( $t_{\alpha}= -1,290$ ;  $p < 0,099$ ). W okresie III dziewczęta posiadały również istotnie wyższą ocenę przestrzegania norm społecznych względem badanych w okresie II ( $t_{\alpha}= -1,593$ ;  $p < 0,056$ ) i I ( $t_{\alpha}= -2,513$ ;  $p < 0,006$ ). Ta ocena dla dziewcząt wydaje się również stale wzrastać.

Tabela 30. Wartości statystyk dla porównań poszczególnych kategorii rozwoju emocjonalnego dzieci w trzech okresach badawczych w ujęciu ogólnym i z podziałem na płeć (według opinii nauczycieli).

Grupy porównawcze	Rozwój emocjonalny – SRE -		
	kontrola emocji	świadomość (emocji) i okazywanie emocji	radzenie sobie z trudnościami
<b>dzieci przedszkolne w okresie I/II</b>	<b>-1,414**</b>	<b>-1,993*</b>	<b>-2,405*</b>
<b>dzieci przedszkolne w okresie I/III</b>	<b>-1,353**</b>	-0,917	<b>-4,715*</b>
<b>dzieci przedszkolne w okresie II/III</b>	-0,291	0,746	<b>-2,831*</b>
chłopcy/dziewczęta okres I	<b>4,035*</b>	<b>2,886*</b>	0,299
chłopcy/dziewczęta okres II	<b>1,461**</b>	-0,119	<b>2,179*</b>
chłopcy/dziewczęta okres III	<b>2,873*</b>	0,591	<b>2,100*</b>
chłopcy w okresach I/II	<b>-2,245*</b>	<b>-2,862*</b>	-0,889
chłopcy w okresach I/III	-0,656	<b>-1,544**</b>	<b>-2,370*</b>
chłopcy w okresach II/III	0,996	0,974	<b>-1,649*</b>
dziewczęta w okresach I/II	0,320	0,072	<b>-2,421*</b>
dziewczęta w okresach I/III	-1,091	0,223	<b>-4,160*</b>
dziewczęta w okresach II/III	<b>-1,350**</b>	0,164	<b>-2,270*</b>

Zródło: badania własne

\* - różnica istotna na poziomie  $\alpha = 0,05$ \*\* - różnica istotna na poziomie  $\alpha = 0,10$

Badanie porównawcze ocen rozwoju emocjonalnego wskazało na wiele istotnych statystycznie różnic w poszczególnych grupach badanych.

Przedszkolaki (w ujęciu ogólnym) badane w okresie I wykazywały słabsze oceny kontroli emocji względem badanych w okresie II ( $t_{\alpha}= -1,414$ ;  $p < 0,079$ ) i III ( $t_{\alpha}= -1,353$ ;  $p < 0,088$ ). Dzieci te w pierwszym okresie badawczym charakteryzowały się również niższą świadomością okazywania emocji względem dzieci w okresie II ( $t_{\alpha}= -1,993$ ;  $p < 0,023$ ). W zakresie radzenia sobie z trudnościami obserwujemy stały postęp. Dzieci w okresie I oceniono istotnie niżej niż w okresie II ( $t_{\alpha}= -2,405$ ;  $p < 0,008$ ) i III ( $t_{\alpha}= -4,715$ ;  $p < 0,001$ ), z kolei dzieci w okresie II oceniono słabiej niż w III ( $t_{\alpha}= -2,831$ ;  $p < 0,002$ ). Różnice te widoczne są również przy uwzględnieniu płci dzieci i silniejsze dziewcząt.

Dziewczęta w okresie I radziły sobie z trudnościami gorzej niż w okresie II ( $t_{\alpha} = -2,421$ ;  $p < 0,008$ ) i III ( $t_{\alpha} = -4,160$ ;  $p < ,001$ ) a w okresie II gorzej niż w III ( $t_{\alpha} = -2,270$ ;  $p < 0,012$ ). Z kolei chłopcy badani w okresie II wypadali co do tej cechy lepiej niż w okresie I ( $t_{\alpha} = -2,370$ ;  $p < 0,009$ ) i II ( $t_{\alpha} = -1,649$ ;  $p < 0,050$ ). Natomiast porównanie chłopców w okresie I i II nie wykazało istotnych statystycznie różnic ( $t_{\alpha} = -0,889$ ;  $p > 0,187$ ).

W zakresie kontroli emocji istnieje wyraźna różnica pomiędzy dziewczętami i chłopcami w okresie I ( $t_{\alpha} = 4,035$ ;  $p < 0,001$ ), w okresie II ( $t_{\alpha} = 1,461$ ;  $p < 0,072$ ) oraz III ( $t_{\alpha} = 2,873$ ;  $p < 0,002$ ). W każdym z tych przypadków to dziewczęta charakteryzowały się istotnie wyższymi ocenami względem chłopców. Również istotnie wyższymi ocenami cechowały się dziewczęta w okresie I w zakresie świadomości okazywania emocji ( $t_{\alpha} = 2,886$ ;  $p < 0,002$ ) i w zakresie radzenia sobie z trudnościami w okresie II ( $t_{\alpha} = 2,179$ ;  $p < 0,015$ ) i III ( $t_{\alpha} = 2,100$ ;  $p < 0,018$ ). Ponadto dziewczęta w okresie III wypadały lepiej pod względem kontroli emocji w odniesieniu do dziewcząt badanych w II okresie ( $t_{\alpha} = -1,350$ ;  $p < 0,089$ ).

Szczegółowa analiza dla chłopców wskazuje na istotnie statystycznie słabsze oceny świadomości okazywania emocji chłopców w okresie I względem II ( $t_{\alpha} = -2,862$ ;  $p < 0,002$ ) i III ( $t_{\alpha} = -1,544$ ;  $p < 0,056$ ). Dodatkowo chłopcy w okresie I otrzymali istotnie słabszą ocenę kontroli emocji względem okresu II ( $t_{\alpha} = -2,245$ ;  $p < 0,012$ ).

Z przeprowadzonych powyżej analiz jednoznacznie wynika, że rozwój dzieci będących w tym samym wieku metrykalnym – okres I i III – istotnie się różnił. Może to oznaczać, że z każdym rokiem dzieci osiągają szybsze tempo rozwoju, co dobrze rokuje na podjęcie przez sześciolatkę edukacji w szkole.

## **5.6. ANALIZA KOMPARATYWNA BADANYCH ROZWOJÓW DZIECI KOŃCĄCYCH ROCZNE PRZYGOTOWANIE NA PODSTAWIE OBSERWACJI PEDAGOGICZNEJ W LATACH 2008-2012**

### **5.6.1. OCENA GOTOWOŚCI SPOŁECZNO-EMOCJONALNEJ DZIECI W KOŃCOWYM ETAPIE BADAŃ**

Rok szkolny 2012/2013 był to pierwszy rok, w którym do klasy I mogły (ale jeszcze nie musiały) uczęszczać dzieci po pierwszym roku obowiązkowej edukacji przedszkolnej.

Decyzja o przesunięciu wprowadzenia obowiązku szkolnego, o którym mowa była we wstępie, była podyktowana tym, że zbyt mała liczba sześciolatków poszła do pierwszych klas w 2011 r., co groziło kumulacją roczników we wrześniu 2012 roku.<sup>292</sup> Polskie Ministerstwo Edukacji Narodowej planowało, że w 2012 r. do [szkół](#) pójdzie 40

---

<sup>292</sup> Gazeta Prawna.pl 10.VIII.2012

proc. sześciolatków, tymczasem rodzice dzieci zdecydowali inaczej – odsetek dzieci uczęszczających do klas pierwszych nie różnił się od poprzednich lat.<sup>293</sup>

Wiosną 2012 roku obserwacji poddano grupę liczącą 98 dzieci z terenu województwa śląskiego (45 chłopców i 53 dziewczynki) kończących roczne przygotowanie w przedszkolu. Średnie ocen uzyskane w drodze obserwacji pedagogicznych były umiarkowanie wysokie i wysokie, i świadczyły o dużych umiejętnościach i kompetencjach dzieci.

Szczegółowe statystyki opisowe zamieszczone zostały w poniższych tabelach 31 i 32.

Tabela 31. Podstawowe statystyki opisowe dla cech opisujących rozwój społeczny (SRS) dzieci przedszkolnych (okres IV - badanie wiosna 2012); chłopcy N=45, dziewczynki N=53.

grupy	miara	Rozwój społeczny - SRS			
		nastawienie prospołeczne i otwartość	Kontakt i współpraca z rówieśnikami	Inicjatywa i przywództwo w kontaktach towarzyskich	Przestrzeganie norm społecznych
		-a-	-b-	-c-	-d-
dzieci razem		3,000	3,400	3,789	3,678
	średnia	0,620	0,827	0,760	1,071
	odchylenie standardowe	20,65%	24,33%	20,06%	29,11%
chłopcy	współczynnik zmienności	3,355	4,113	3,991	3,972
	średnia	0,510	0,750	0,802	0,792
	odchylenie standardowe	15,20%	18,24%	20,11%	19,93%
dziewczynki	współczynnik zmienności	3,192	3,786	3,898	3,837
	średnia	0,590	0,863	0,790	0,942
	odchylenie standardowe	18,49%	22,80%	20,26%	24,54%

*Zródło: badania własne*

<sup>293</sup> Gazeta Prawna.pl 03.IX.2012

Tabela 32. Podstawowe statystyki opisowe dla cech opisujących rozwój emocjonalny (SRE) dzieci przedszkolnych (okres IV - badanie wiosna 2012); chłopcy N=45, dziewczynki N=53.

grupa	miara	Rozwój emocjonalny - SRE		
		kontrola emocji	świadomość (emocji) i okazywanie emocji	radzenie sobie z trudnościami
		-e-	-f-	-g-
dzieci razem	średnia	3,516	3,378	3,544
	odchylenie standardowe	0,899	0,506	0,553
	współczynnik zmienności	25,57%	14,99%	15,62%
chłopcy	średnia	3,864	3,366	3,491
	odchylenie standardowe	0,804	0,338	0,547
	współczynnik zmienności	20,80%	10,04%	15,68%
dziewczynki	średnia	3,704	3,371	3,515
	odchylenie standardowe	0,866	0,424	0,551
	współczynnik zmienności	23,39%	12,57%	15,67%

*Źródło: badania własne*

Analiza wyników pozwala na stwierdzenie, że dzieci przedszkolne badane wiosną 2012 roku charakteryzowały się umiarkowanie wysokim nastawieniem prospołecznym i otwartością, i trzeba stwierdzić, że pod tym względem charakteryzowały się średnią ocen przy zróżnicowaniu na poziomie 18,5% (SRS/a  $\bar{x} = 3,192$ ;  $s_{(x)} = 0,590$ ). Jeżeli chodzi o kontakt i współpracę z rówieśnikami, ich ocena była wysoka, aczkolwiek zróżnicowanie grupy sięgało 22,8% (SRS/b  $\bar{x} = 3,786$ ;  $s_{(x)} = 0,863$ ).

Wysoko oceniono inicjatywę i przywództwo dzieci w tej grupie (SRS/c  $\bar{x} = 3,898$ ;  $s_{(x)} = 0,790$ ) oraz przestrzeganie norm społecznych (SRS/d  $\bar{x} = 3,837$ ;  $s_{(x)} = 0,942$ ), które charakteryzowało się silnym poziomem zróżnicowania ( $V_{(x)} = 24,54\%$ ).

Również wysoko oceniona została kontrola emocji u dzieci (SRE/e  $\bar{x} = 3,704$ ;  $s_{(x)} = 0,866$ ) i jej zróżnicowanie ( $V_{(x)} = 23,39\%$ ). Świadomość i okazywanie emocji (SRE/f  $\bar{x} = 3,371$ ;  $s_{(x)} = 0,424$ ) oraz radzenie sobie z trudnościami (SRE/g  $\bar{x} = 3,515$ ;  $s_{(x)} = 0,551$ ) oceniono nieco powyżej średniej wynikającej ze skali (1-5) i były to cechy, co do których obserwowaliśmy największe zbliżenie do jednorodności zbiorowości ( $V_{(x)}$  odpowiednio 12,6% i 15,7%).

Badani w omawianym okresie chłopcy charakteryzowali się umiarkowanym nastawieniem prospołecznym i otwartością i pod tym względem stanowili grupę umiarkowanie zróżnicowaną (SRS/a  $\bar{x} = 3,000$ ;  $V_{(x)} = 20,65\%$ ), a dziewczynki umiarkowanie wyższym poziomem badanej cechy (SRS/a  $\bar{x} = 3,355$ ;  $s_{(x)} = 0,510$ ), i w tym przypadku również można było zaobserwować umiarkowane zróżnicowanie.

Kontakt i współpraca oceniona została wysoko, aczkolwiek większym zróżnicowaniem charakteryzowała się grupa chłopców (SRS/b  $V_{(x)} = 24,33\%$ ). Zróżnicowanie dziewczynek pomimo wyższej średniej (SRS/b  $\bar{x} = 4,113$ ) w ocenie

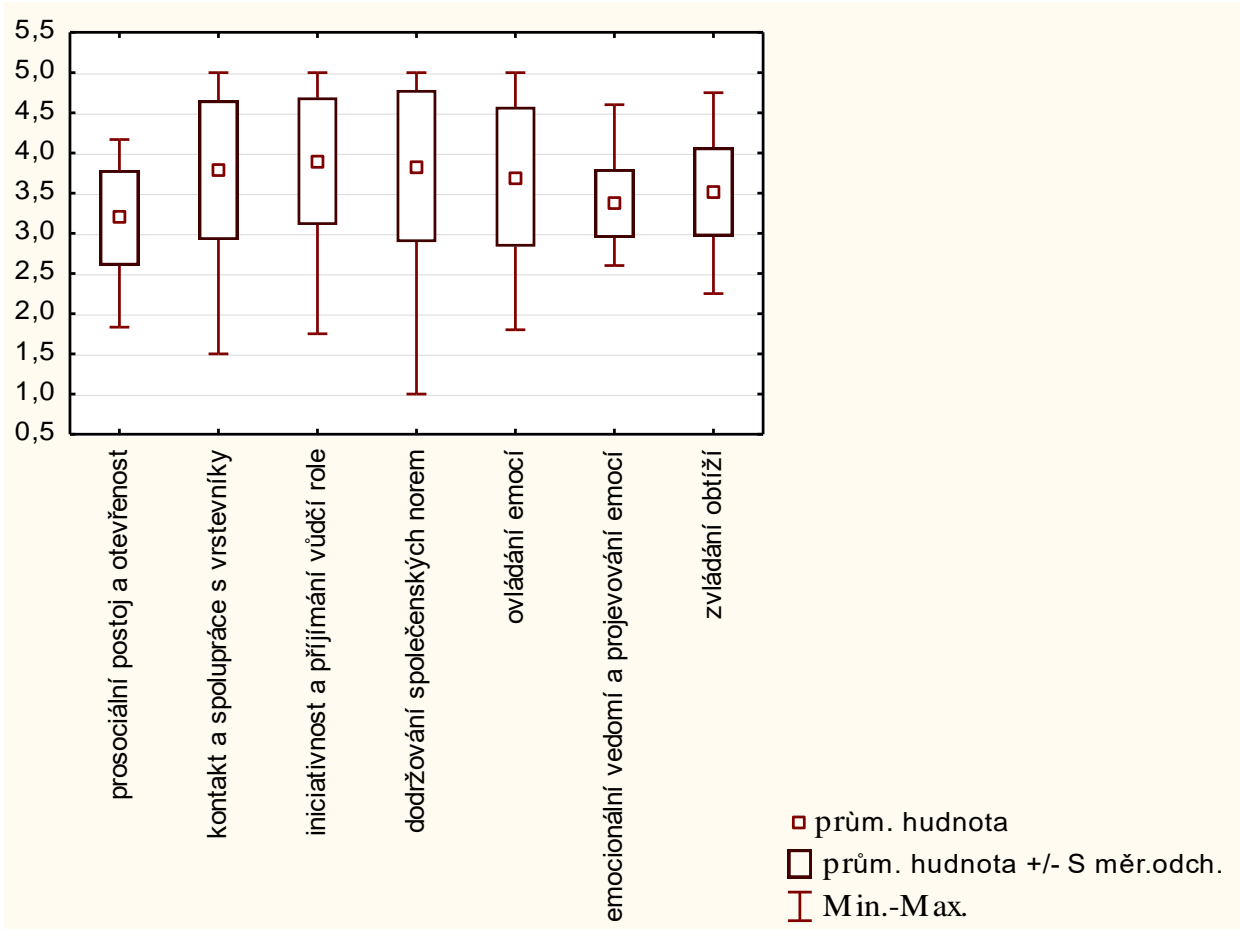
badanej cechy sięgało niewiele ponad 18,24%, co świadczyło o większej jednorodności grupy. Również wysoko oceniono inicjatywę i przywództwo oraz przestrzeganie norm społecznych u dziewczynek (SRS/c  $\bar{x}$  =3,991;  $s_{(x)}$ =0,802, SRS/d  $\bar{x}$  =3,972;  $s_{(x)}$ =0,792) i zróżnicowanie wspomnianych cech rozwoju społecznego (c/ $V_{(x)}$  =20,11% i d/  $V_{(x)}$  =19,93%).

U chłopców omawiane zachowania społeczne (SRS/c; SRS/d) oceniono również powyżej średniej wynikającej ze skali (1-5) i były to cechy, co do których zaobserwowano szczególnie duże zróżnicowanie pod względem poziomu przestrzegania norm społecznych (SRS/d  $V_{(x)}$ =29,11%) i niższe, lecz i tak wysokie, pod względem poziomu inicjatywy i przywództwa (SRS/c  $V_{(x)}$ =20,06%). Wysoka wartość odchylenia standardowego (SRS/d  $s_{(x)}$ =1,071) świadczyła o uzyskaniu przez chłopców większej ilości ocen skrajnych przyjętych w skali.

Kontrolę emocji oceniono wysoko zarówno u chłopców (SRE/e  $\bar{x}$  =3,516;  $s_{(x)}$ =0,899), jak i u dziewczynek (SRE/e  $\bar{x}$  =3,864;  $s_{(x)}$ =0,804). Jednak zróżnicowanie poziomu badanej cechy oceniono wyżej w przypadku chłopców (SRE/e  $V_{(x)}$  =25,57%) niż u dziewczynek (SRE/e ( $V_{(x)}$  =20,08%). Kontrola emocji w opinii nauczycieli, u obydwu badanych grup, była jedyną cechą rozwoju emocjonalnego, co do której zaobserwowano bardziej równomierny rozkład ocen przyjętych w skali.

Świadomość i okazywanie emocji oraz radzenie sobie z trudnościami oceniono niewiele powyżej średniej i były to cechy, co do których zaobserwować można było jednorodność u chłopców i dziewczynek na podobnym poziomie (SRE/f chłopców  $V_{(x)}$ =14,99%; SRE/f dziewczynek  $V_{(x)}$  =10,04%) a w przypadku radzenia sobie z trudnościami na tym samym poziomie, zarówno dziewczynek (SRE/g  $V_{(x)}$ =15,68%), jak i u chłopców (SRE/g  $V_{(x)}$ =15,62%).

Wykres 4 Rozkład średniej dla przedszkolaków z grupy „okres IV – wiosna 2012” dla poszczególnych cech rozwoju społecznego i emocjonalnego



Analizując dane zawarte na wykresie zauważamy jednorodność badanej grupy dzieci w zakresie dwóch ostatnich badanych cech (5,3%; 8,6%) oraz wyraźnie najwyższej oceny dla (3,898) inicjatywy i przywództwa (wynikającej ze średniej). Należy jednak zwrócić uwagę, że tak jak w poprzednich analizach, w przypadku świadomości i okazywania emocji, ocena dzieci – nawet ta najniższa – nie osiągała wyniku niższego, niż 2,5, co świadczy o wysokim poziomie tej cechy w grupie, a za najbardziej zróżnicowane (23,15) należy uznać przestrzeganie norm społecznych, które przy okazji posiadało bardzo wysoka średnią ocenę (3,837). Najlepsze oceny (3,192) otrzymało nastawienie prospołeczne i otwartość.

### **5.6.2. PORÓWNANIE KOMPETENCJI SPOŁECZNO-EMOCJONALNYCH DZIECI NA PRZESTRZENI LAT 2008-2012**

Pierwsze lata życia dziecka decydują o jego rozwoju i dalszych losach, ponieważ większość wrodzonych predyspozycji rozwija się intensywnie w wieku przedszkolnym. Umiejętności, które małe dzieci wynoszą z przedszkola, procentują lepszymi wynikami w nauce, a w dorosłym życiu lepszym funkcjonowaniem społecznym i zawodowym.

Dziecko na progu szkolnym nie musi znać alfabetu, szybko liczyć i płynnie czytać. Tego nauczy się w szkole, po to tam „idzie”. Rodzice często mają obawy, że ich dziecko w wieku sześciu lat literuje, nie potrafi policzyć liczb w szeregu, a pisze tylko odwzorowując. To jednak nie jest tak istotne. Jeżeli stworzy mu się odpowiednie warunki do jego możliwości intelektualnych, dziecko będzie zdobywało wiedzę na swoją miarę. Powinno natomiast być, na swój wiek rozwojowy, inteligentne emocjonalnie i społecznie, by radzić sobie z trudnościami i minimalizować skutki niepowodzeń.

Etapem wieńczącym kilkuletni okres badań była próba pełnej analizy zebranego materiału dotyczącego rozpatrywanych rozwojów. Posiadane informacje opierają się na ocenach pochodzących od nauczycieli dzieci przedszkolnych w trzech okresach – wiosna 2008, wiosna 2010 oraz wiosna 2012.

Oprócz danych świadczących o progresji rozwojowej współczesnych dzieci uzyskano dane świadczące o tendencji wzrostowej umiejętności interpersonalnych i kompetencji emocjonalnych.

Poniższe zestawienia (tabele 33 i 34) stanowią porównanie poszczególnych kategorii omawianych rozwojów.

Tabela 33. Wartości statystyk dla porównań poszczególnych kategorii rozwoju społecznego dzieci w trzech okresach badawczych (II, III, IV) w ujęciu ogólnym i z podziałem na płeć (według opinii nauczycieli).

Grupy porównawcze	Rozwój społeczny – SRS -			
	nastawienie prospołeczne i otwartość	kontakt i współpraca z rówieśnikami	inicjatywa i przywództwo (w kontaktach towarzyskich)	przestrzeganie norm społecznych
chłopcy/dziewczynki II okres/2008	<b>-2,568*</b>	<b>-2,665*</b>	-1,481	-1,490
chłopcy/dziewczynki III okres/2010	<b>-2,294*</b>	<b>-4,276*</b>	-0,252	<b>-3,223*</b>
chłopcy/dziewczynki IV okres/2012	<b>-3,065*</b>	<b>-4,438*</b>	-1,276	-1,522
chłopcy 2008/2010	-0,795	<b>1,872**</b>	-1,281	1,167
chłopcy 2010/2012	0,584	-0,214	-1,005	-1,429
chłopcy 2008/2012	-0,027	<b>1,688**</b>	<b>-2,165*</b>	-0,550
dziewczynki 2008/2010	-1,290	-0,625	-0,205	-1,593
dziewczynki 2010/2012	-0,795	-0,558	<b>-1,937**</b>	0,222
dziewczynki 2008/2012	-0,795	-0,558	<b>-1,937**</b>	0,222

Źródło: badania własne

\* - różnica istotna na poziomie  $\alpha = 0,05$ \*\* - różnica istotna na poziomie  $\alpha = 0,10$

Posiadane informacje opierają się na ocenach pochodzących od nauczycieli dzieci przedszkolnych w trzech okresach. Rozwój społeczny dzieci we wszystkich okresach w ujęciu ogólnym nie wykazywał statystycznie istotnych różnic na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$ . Jednakże zawyżenie poziomu istotności do  $\alpha = 0,10$  spowodowałoby uznanie, że inicjatywa i przywództwo w kontaktach towarzyskich w okresie II i III u badanych dziewczynek była istotnie wyższa niż w okresie IV (2010/2012 i 2008/2012  $t_{\alpha} = -1,937$ ;  $p=0,053$ ).

U chłopców natomiast (przy zawyżeniu poziomu istotności do  $\alpha = 0,10$ ) zauważalny był wzrost kontaktów i współpracy z rówieśnikami w III i IV okresie w porównaniu do okresu II (III okres  $t_{\alpha}=1,872$ ;  $p=0,061$ ; IV okres  $t_{\alpha}=1,688$ ;  $p=0,091$ ).

W zakresie nastawienia prospołecznego i otwartości oraz kontaktach i współpracy z rówieśnikami istnieje wyraźna różnica pomiędzy dziewczętami i chłopcami. We wszystkich omawianych okresach to dziewczęta charakteryzowały się niższymi ocenami względem chłopców.

Co warte zaznaczenia, w okresie III zauważono również istotnie wyższe oceny przestrzegania norm społecznych u chłopców. Jest to zjawisko narastające, gdyż jego pojawienie zaobserwowano już (było mniej wyraźne) w okresie II, a potem IV. Kontakt i współpraca pomiędzy chłopcami w 2008 – II okres - zostały ocenione niżej niż w 2010 – III – okres - ( $t_{\alpha} = 1,872$ ,  $p = 0,061$ ) i 2012 – IV okres - ( $t_{\alpha}=1,688$ ,  $p = 0,091$ ) jedynie na poziomie tendencji statystycznej.



Tabela 34. Wartości statystyk dla porównań poszczególnych kategorii rozwoju emocjonalnego dzieci w trzech okresach badawczych (II, III, IV) w ujęciu ogólnym i z podziałem na płeć (według opinii nauczycieli).

Grupy porównawcze	Rozwój emocjonalny – SRE -		
	kontrola emocji	świadomość (emocji) i okazywanie emocji	radzenie sobie z trudnościami
chłopcy/dziewczynki II okres/2008	-1,461	0,119	<b>-2,179*</b>
chłopcy/dziewczynki III okres/2010	<b>-2,873*</b>	-0,591	<b>-2,100*</b>
chłopcy/dziewczynki IV okres/2012	<b>-2,008*</b>	0,132	0,483
chłopcy 2008/2010	0,996	0,974	<b>-1,649**</b>
chłopcy 2010/2012	-0,442	-0,740	<b>-1,804**</b>
chłopcy 2008/2012	0,489	-0,048	<b>-3,372*</b>
dziewczynki 2008/2010	-1,350	0,164	<b>-2,270*</b>
dziewczynki 2010/2012	0,567	-0,142	0,564
dziewczynki 2008/2012	0,567	-0,142	0,564

Źródło: badania własne

\* - różnica istotna na poziomie  $\alpha = 0,05$ \*\* - różnica istotna na poziomie  $\alpha = 0,10$

Badanie porównawcze ocen rozwoju emocjonalnego wskazało na wiele istotnych statystycznie różnic w poszczególnych grupach badanych.

We wszystkich trzech badanych okresach chłopcy uzyskiwali niższe oceny dotyczące kontroli emocji niż dziewczynki ( II okres  $t_{\alpha} = -1,461$ ;  $p = 0,144$ ; III okres  $t_{\alpha} = -2,873$ ;  $p = 0,004$ ; IV okres  $t_{\alpha} = -2,008$ ;  $p = 0,045$ ).

Wyraźna różnica (na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$ ) pomiędzy chłopcami i dziewczynkami (na korzyść dziewcząt) istnieje także w radzeniu sobie z trudnościami biorąc pod uwagę II i III okres badawczy (II okres  $t_{\alpha} = -2,179$ ;  $p = 0,029$ , III okres  $t_{\alpha} = -2,100$ ;  $p = 0,036$ ).

W zakresie radzenia sobie z trudnościami istnieje widoczna różnica pomiędzy chłopcami i dziewczynkami biorąc pod uwagę wszystkie trzy okresy. Z przeprowadzonych analiz wynika, że następował wzrost umiejętności radzenia sobie z trudnościami u chłopców w każdym rozpatrywanym okresie (2008/2010  $t_{\alpha} = -1,649$ ;  $p = 0,099$ , 2010/2012  $t_{\alpha} = -1,804$ ;  $p = 0,71$ , 2008/012  $t_{\alpha} = -3,372$ ;  $p = 0,001$ ).

Szczegółowa analiza dla dziewczynek wskazuje na istotnie statystycznie lepsze oceny radzenia sobie z trudnościami w III okresie względem II ( $t_{\alpha} = -2,270$ ;  $p = 0,023$ ).

Wszystkie pozostałe cechy obydwu rozwojów pozostawały na poziomie nieistotnym statystycznie, osiągając wartości raz wyższe, raz niższe.

### 5.6.3. KORELACJA WYNIKÓW BADAŃ W POSZCZEGÓLNYCH OKRESACH BADAWCZYCH (2008-2012)

Celem prowadzonych badań na przestrzeni lat 2008-2012, było określenie, czy i jak zmieniają się umiejętności interpersonalne i kompetencje emocjonalne dzieci kończących edukację przedszkolną, przed wstąpieniem do szkoły. Nadrzędnym celem była chęć potwierdzenia bądź zaprzeczenia postawionym hipotezom.

Na tym etapie badań zastosowano analizę korelacji Pearsona, która posłużyła do "wychycenia" czy zachodził związek pomiędzy dwiema zmiennymi (cechami). Co oznaczał ten związek? Choć istniało podobieństwo (przynajmniej przez analogię) do związków interpersonalnych, to jednak należało tutaj rozumieć związek, jako rodzaj podobieństwa w "zachowywaniu się dwóch cech". Gdy jedna cecha wzrastała, to czy druga również wzrastała? A może malała? A może w ogóle się nie zmieniała?

Porównywaniu i interpretacji poddano zestawienia obserwacji pedagogicznej dzieci w poszczególnych okresach (II, III, IV) z uwzględnieniem płci.

Poniższe tabele 35 i 36 uwzględniają wartości współczynników korelacji Pearsona dla poszczególnych cech rozwoju.

Tabela 35. Wartości współczynników korelacji Pearsona dla poszczególnych cech rozwoju dla dziewcząt w II okresie badawczym – wiosna 2008

cechy	kontakt i współpraca z rówieśnikami	inicjatywa i przywództwo w kontaktach towarzyskich	przestrzeganie norm społecznych	kontrola emocji	świadomość (emocji) i okazywanie emocji	radzenie sobie z trudnościami
nastawienie prospołeczne i otwartość	0,389*	0,605*	0,129	0,311*	0,218*	0,348*
kontakt i współpraca z rówieśnikami	-	0,508*	0,265*	0,500*	0,063	0,476*
inicjatywa i przywództwo w kontaktach towarzyskich	-	-	-0,024	0,333*	-0,100	0,620*
przestrzeganie norm społecznych	-	-	-	0,608*	0,098	0,046
kontrola emocji	-	-	-	-	-0,014	0,312*
świadomość (emocji) i okazywanie emocji	-	-	-	-	-	0,020

Źródło: badania własne

\* - różnica istotna na poziomie  $\alpha = 0,05$ \*\* - różnica istotna na poziomie  $\alpha = 0,10$

Tabela 36. Wartości współczynników korelacji Pearsona dla poszczególnych cech rozwoju dla chłopców w II okresie badawczym – wiosna 2008.

cechy	kontakt i współpraca z rówieśnikami	inicjatywa i przywództwo w kontaktach towarzyskich	przestrzeganie norm społecznych	kontrola emocji	świadomość (emocji) i okazywanie emocji	radzenie sobie z trudnościami
nastawienie prospołeczne i otwartość	0,550*	0,379*	0,435*	0,459*	0,315*	0,275*
kontakt i współpraca z rówieśnikami	-	0,405*	0,472*	0,570*	0,226*	0,354*
inicjatywa i przywództwo w kontaktach towarzyskich	-	-	-0,042	0,258*	-0,146	0,560*
przestrzeganie norm społecznych	-	-	-	0,655*	0,353*	0,141
kontrola emocji	-	-	-	-	0,172**	0,322*
świadomość (emocji) i okazywanie emocji	-	-	-	-	-	-0,052

Źródło: badania własne

\* - różnica istotna na poziomie  $\alpha = 0,05$ \*\* - różnica istotna na poziomie  $\alpha = 0,10$

Analizując zestawienie rozwojów – społecznego i emocjonalnego dla dziewczynek w II okresie badawczym (wiosna 2008) – nie potwierdzono istnienia zależności w następujących cechach:

- w nastawieniu prospołecznym i otwartości z przestrzeganiem norm społecznych ( $r_{xy} = 0,129$ ;  $p = 0,169$ ),
- w kontaktach i współpracy z rówieśnikami ze świadomością okazywania emocji ( $r_{xy} = 0,063$ ;  $p = 0,019$ ),
- w przestrzeganiu norm społecznych ze świadomością i okazywaniem emocji ( $r_{xy} = 0,098$ ;  $p = 0,297$ ) oraz radzeniem sobie z trudnościami ( $r_{xy} = 0,046$ ;  $p = 0,625$ ),
- jak i w świadomości i okazywaniu emocji z radzeniem sobie z trudnościami ( $r_{xy} = 0,20$ ;  $p = 0,046$ ).

Pozostałe cechy miały korelację dodatnią od umiarkowanej (średnia wartość do 0,3), poprzez wyraźną (0,3 – 0,5), a niektóre osiągały silne wartości współczynnika korelacji (0,5 – 0,7). Świadczy to o tym, że wzrostowi nastawienia prospołecznego towarzyszył wzrost inicjatywy i przywództwa, inicjatywy i przywództwa z radzeniem sobie z trudnościami oraz przestrzeganie norm społecznych z kontrolą emocji.

U chłopców natomiast w tym samym okresie (II- wiosna 2008) nie wskazano istotnych statystycznie zależności w przestrzeganiu norm społecznych z radzeniem sobie z trudnościami ( $r_{xy}=0,141$ ;  $p=0,135$ ). Korelację dodatnią silną zaobserwowano, podobnie

jak u dziewczynek - przestrzeganiu norm społecznych towarzyszył wzrost kontroli emocji. Pozostałe cechy miały wartości umiarkowane i wyraźne.

Porównując współczynniki korelacji obu płci nie zauważa się wyraźnych różnic w badanych cechach biorąc pod uwagę dwa czynniki: kierunek i siłę. Potwierdzono jedynie istnienie zależności (przy poziomie istotności  $\alpha = 0,10$ ), że wzrostowi kontroli emocji towarzyszył wzrost świadomości (emocji) i okazywania emocji u chłopców.

Interpretując dane z roku 2010 zauważyć należy wzrost wartości współczynnika korelacji badanych cech, świadczący o rosnącej sile oddziaływań w porównaniu do okresu poprzedniego, tak u dziewczynek, jak i u chłopców (tabele 37 i 38).

Tabela 37. Wartości współczynników korelacji Pearsona dla poszczególnych cech rozwoju dla dziewczynek w III okresie badawczym – wiosna 2010.

<b>cechy</b>	kontakt i współpraca z rówieśnikami	inicjatywa i przywództwo w kontaktach towarzyskich	przestrzeganie norm społecznych	kontrola emocji	świadomość (emocji) i okazywanie emocji	radzenie sobie z trudnościami
nastawienie prospołeczne i otwartość	0,669*	0,667*	0,407*	0,481*	0,586*	0,538*
kontakt i współpraca z rówieśnikami	-	0,600*	0,476*	0,520*	0,488*	0,536*
inicjatywa i przywództwo w kontaktach towarzyskich	-	-	0,161	0,237*	0,220*	0,506*
przestrzeganie norm społecznych	-	-	-	0,858*	0,586*	0,583*
kontrola emocji	-	-	-	-	0,540*	0,670*
świadomość (emocji) i okazywanie emocji	-	-	-	-	-	0,524*

*Źródło: badania własne*

\* - różnica istotna na poziomie  $\alpha = 0,05$ \*\* - różnica istotna na poziomie  $\alpha = 0,10$

Tabela 38. Wartości współczynników korelacji Pearsona dla poszczególnych cech rozwoju dla chłopców w III okresie badawczym – wiosna 2010.

cechy	kontakt i współpraca z rówieśnikami	inicjatywa i przywództwo w kontaktach towarzyskich	przestrzeganie norm społecznych	kontrola emocji	świadomość (emocji) i okazywanie emocji	radzenie sobie z trudnościami
nastawienie prospołeczne i otwartość	0,460*	0,605*	0,518*	0,395*	0,729*	0,473*
kontakt i współpraca z rówieśnikami	-	0,231*	0,622*	0,647*	0,339*	0,406*
inicjatywa i przywództwo w kontaktach towarzyskich	-	-	-0,009	0,075	0,446*	0,530*
przestrzeganie norm społecznych	-	-	-	0,822*	0,389*	0,323*
kontrola emocji	-	-	-	-	0,345*	0,535*
świadomość (emocji) i okazywanie emocji	-	-	-	-	-	0,520*

Źródło: badania własne

\* - różnica istotna na poziomie  $\alpha = 0,05$ \*\* - różnica istotna na poziomie  $\alpha = 0,10$

Analiza III okresu badawczego pozwala stwierdzić, że zarówno u dziewczynek, jak i chłopców, we wszystkich obserwowanych cechach występuje korelacja dodatnia na poziomie wyraźnym, silnym i bardzo silnym. Bardzo silną korelację zauważa się w przestrzeganiu norm społecznych z kontrolą emocji (u dziewczynek  $r_{xy} = 0,858$  i u chłopców  $r_{xy} = 0,822$ ).

Charakterystykę IV etapu badań – wiosna 2012 – przedstawiają tabele 39 i 40.

Tabela 39. Wartości współczynników korelacji Pearsona dla poszczególnych cech rozwoju dla dziewczynek w IV okresie badawczym – wiosna 2012.

<b>cechy</b>	kontakt i współpraca z rówieśnikami	inicjatywa i przywództwo w kontaktach towarzyskich	przestrzeganie norm społecznych	kontrola emocji	świadomość (emocji) i okazywanie emocji	radzenie sobie z trudnościami
nastawienie prospołeczne i otwartość	0,788*	0,798*	0,641*	0,667*	0,506*	0,825*
kontakt i współpraca z rówieśnikami	-	0,675*	0,482*	0,488*	0,438*	0,736*
inicjatywa i przywództwo w kontaktach towarzyskich	-	-	0,347*	0,467*	0,184**	0,830*
przestrzeganie norm społecznych	-	-	-	0,871*	0,417*	0,576*
kontrola emocji	-	-	-	-	0,327*	0,517*
świadomość (emocji) i okazywanie emocji	-	-	-	-	-	0,391*

Źródło: badania własne

\* - różnica istotna na poziomie  $\alpha = 0,05$ \*\* - różnica istotna na poziomie  $\alpha = 0,10$

Tabela 40. Wartości współczynników korelacji Pearsona dla poszczególnych cech rozwoju dla chłopców w IV okresie badawczym – wiosna 2012.

<b>cechy</b>	kontakt i współpraca z rówieśnikami	inicjatywa i przywództwo w kontaktach towarzyskich	przestrzeganie norm społecznych	kontrola emocji	świadomość (emocji) i okazywanie emocji	radzenie sobie z trudnościami
nastawienie prospołeczne i otwartość	0,528*	0,590*	0,436*	0,165	0,602*	0,291*
kontakt i współpraca z rówieśnikami	-	0,340*	0,646*	0,556*	0,463*	0,424*
inicjatywa i przywództwo w kontaktach towarzyskich	-	-	0,041	0,324*	0,189**	0,447*
przestrzeganie norm społecznych	-	-	-	0,619*	0,653*	0,296*
kontrola emocji	-	-	-	-	0,365*	0,559*
świadomość (emocji) i okazywanie emocji	-	-	-	-	-	0,484*

Źródło: badania własne

\* - różnica istotna na poziomie  $\alpha = 0,05$ \*\* - różnica istotna na poziomie  $\alpha = 0,10$

Powyższe zestawienie wartości współczynników korelacji nie potwierdza istnienia zależności u chłopców jedynie w inicjatywie i przywództwie z przestrzeganiem norm społecznych ( $r_{xy} = 0,041$ ;  $p = 0,789$ ) oraz kontroli emocji z nastawieniem prospołecznym i otwartością ( $r_{xy} = 0,165$ ;  $p = 0,279$ ). Pozostałe cechy osiągały wartości współczynników korelacji silne i bardzo silne u dziewczynek oraz wyraźne i silne u chłopców. Na uwagę zasługuje wzrost wartości współczynnika korelacji dla świadomości (emocji) i okazywania emocji, której towarzyszył wzrost średniej wartości dla inicjatywy i przywództwa w kontaktach towarzyskich, przy różnicy istotności na poziomie  $\alpha = 0,10$ . Wspomniane cechy w II okresie badań (wiosna 2008) osiągały u chłopców korelację ujemną ( $r_{xy} = -0,146$ ), u dziewczynek również ( $r_{xy} = -0,100$ ) i nie wskazano istotnej statystycznie zależności między czynnikami.

## 5.7.FUNKCJONOWANIE SZEŚCIOŁATKÓW I SIEDMIOLATKÓW W KLASIE PIERWSZEJ

Nowelizacja ustawy spowodowała, że w roku szkolnym 2014/2015 w ławkach klas pierwszych zasiadły dzieci sześciolatnie i siedmioletnie razem.

W nielicznych szkołach stworzono klasy, do których uczęszczały dzieci w równym wieku (np. same sześciolatki), większość jednak klas stanowiły klasy mieszane pod tym względem.

Poniższe opracowanie miało na celu ustalenie, jak przedstawiało się funkcjonowanie dzieci w różnym wieku w jednej klasie. Obserwacji poddano grupę liczącą 112 dzieci (4 klasy pierwsze z terenu miasta Częstochowy), w tym 59 dziewczynek (18 sześciolatków i 41 siedmioletników) oraz 53 chłopców (22 sześciolatków i 31 siedmioletników).

Tabele 41 i 42 przedstawiają szczegółowe statystyki opisowe dla cech opisujących rozwój społeczny i emocjonalny.

Tabela 41. Podstawowe statystyki opisowe dla cech opisujących rozwój społeczny (SRS) dzieci w pierwszej klasie (okres V – jesień 2014)

grupy	miara	Rozwój społeczny – SRS -			
		nastawienie prospołeczne i otwartość	kontakty i współpraca z rówieśnikami	inicjatywa i przywództwo (w kont. Towarzyskich)	przestrzeganie norm społecznych
		-a-	-b-	-c-	-d-
dzieci razem	średnia	3,872	3,464	3,701	3,179
	odchylenie standardowe	0,516	0,842	0,603	0,619
	współczynnik zmienności	13,32%	24,30%	16,29%	19,48%
chłopcy	średnia	3,855	3,321	3,665	3,132
	odchylenie standardowe	0,515	0,901	0,490	0,701
	współczynnik zmienności	13,36%	27,14%	13,38%	22,39%
dziewczynki	średnia	3,887	3,593	3,733	3,220
	odchylenie standardowe	0,516	0,762	0,687	0,531
	współczynnik zmienności	13,27%	21,20%	18,41%	16,49%

Źródło: badania własne



Tabela 42. Podstawowe statystyki opisowe dla cech opisujących rozwój emocjonalny (SRE) dzieci w pierwszej klasie (okres V – jesień 2014)

grupy	miara	Rozwój emocjonalny - SRE -		
		kontrola emocji	świadomość (emocji) i okazywanie emocji	radzenie sobie z trudnościami
		-e-	-f-	-g-
dzieci razem	średnia	3,679	2,920	3,228
	odchylenie standardowe	0,669	0,442	0,474
	współczynnik zmienności	18,18%	15,14%	14,69%
chłopcy	średnia	3,543	2,943	3,118
	odchylenie standardowe	0,716	0,417	0,515
	współczynnik zmienności	20,20%	14,18%	16,53%
dziewczynki	średnia	3,800	2,898	3,326
	odchylenie standardowe	0,598	0,462	0,410
	współczynnik zmienności	15,74%	15,94%	12,32%

Źródło: badania własne

Analiza wyników pozwala stwierdzić, że średnie ocen uzyskane przez dzieci w drodze obserwacji pedagogicznej były umiarkowanie wysokie i wysokie i świadczyły o dużych umiejętnościach i kompetencjach grupy. Na uwagę zasługuje silny poziom zróżnicowania badanych cech ( $V_{(x)} > 10\%$ ).

Obserwując grupę dzieci razem, bez podziału na wiek, zauważyć należy, że najwyżej oceniono nastawienie prospołeczne i otwartość dzieci (SRS/a  $\bar{x} = 3,872$ ;  $s_{(x)} = 0,516$ ), co potwierdza pogląd, że w tym wieku dzieci nie mają zahamowań i cechuje je duża łatwość w zawieraniu znajomości.

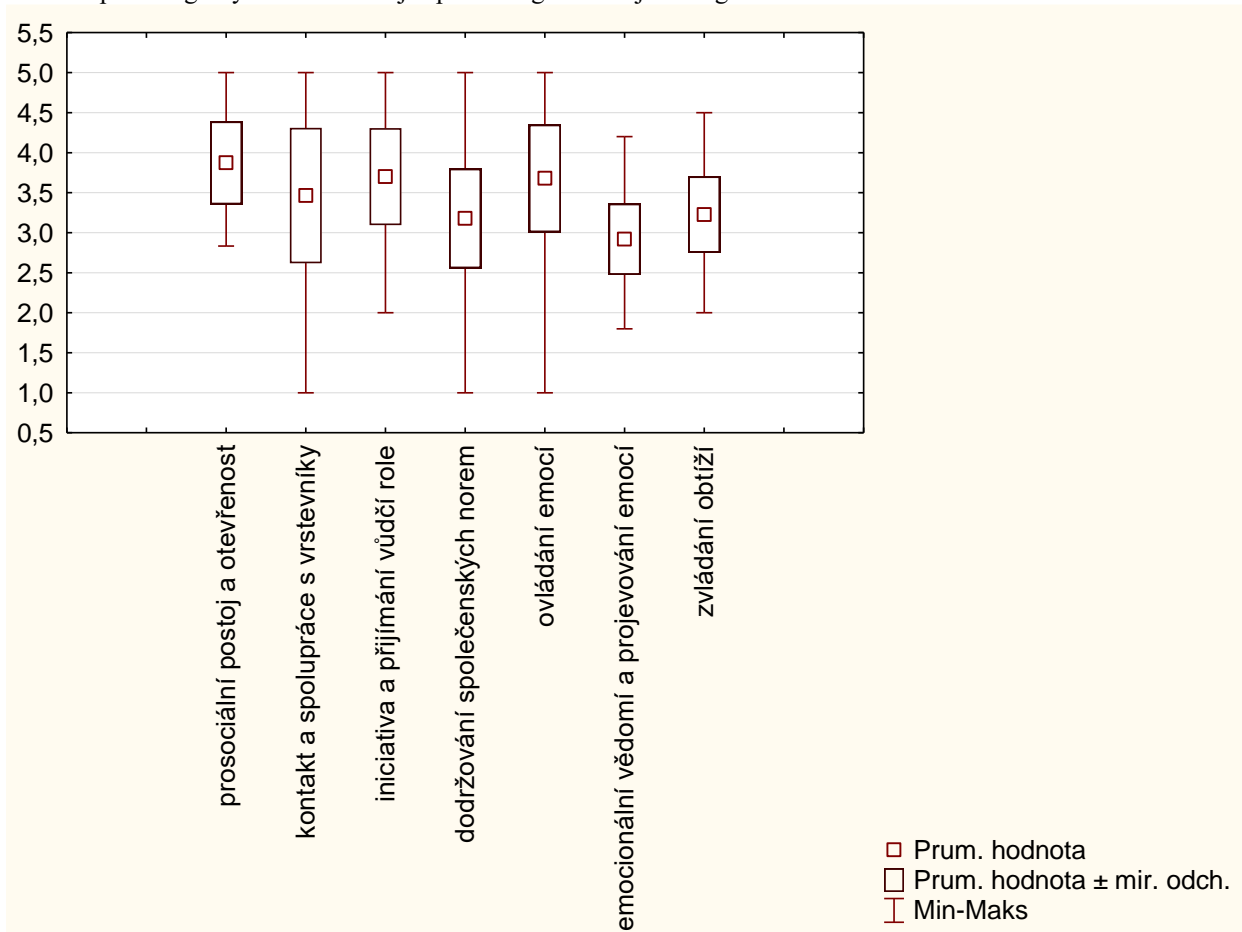
Najniżej zaś oceniono świadomość i okazywanie emocji (SRE/f  $\bar{x} = 2,920$ ;  $s_{(x)} = 0,442$ ). Jednak zróżnicowanie tej cechy ( $V_{(x)} = 15,14\%$ ) było wyższe od nastawienia prospołecznego i otwartości ( $V_{(x)} = 13,32\%$ ).

Badani w tym okresie chłopcy charakteryzowali się umiarkowanie wysokimi cechami, zarówno rozwoju społecznego, jak i emocjonalnego. Najniższe średnie obserwowano w świadomości i okazywaniu emocji przez chłopców (SRE/f  $\bar{x} = 2,943$ ;  $s_{(x)} = 0,417$ ). Choć kontakt i współpraca z rówieśnikami oceniona była powyżej średniej wynikającej ze skali (1-5), to zauważalne było duże zróżnicowanie tej cechy ( $V_{(x)} = 27,14\%$ ). Również duży poziom zróżnicowania zaobserwowano w przestrzeganiu norm społecznych ( $V_{(x)} = 22,39\%$ ) oraz w kontroli emocji ( $V_{(x)} = 20,20\%$ ).

Dziewczynki oceniono we wszystkich cechach (oprócz świadomości i okazywania emocji) umiarkowanie wysoko, na co wskazywała duża wartość odchylenia standardowego. Można uznać, że grupa dziewczynek była w miarę jednorodna, a największe zróżnicowanie zauważalne było w kontaktach i współpracy z rówieśnikami ( $V_{(x)} = 21,20\%$ ) oraz inicjatywie i przywództwie w kontaktach ( $V_{(x)} = 18,41\%$ ).

Graficzny obraz zebranego materiału badawczego przedstawiony został poniżej.

Wykres 5. Rozkład średniej dla wszystkich dzieci w klasie pierwszej (okres V – jesień 2014) dla poszczególnych cech rozwoju społecznego i emocjonalnego



Powyższy rysunek obrazuje zestawienie wyników badań wszystkich dzieci razem. Wyraźnie świadczy o zróżnicowaniu badanej grupy dzieci.

Najwyżej oceniono u dzieci nastawienie prospołeczne i otwartość, co świadczyć może o dużych umiejętnościach interpersonalnych. Natomiast najniżej świadomość i okazywanie emocji.

Największe zróżnicowanie obserwowano w kontakcie i współpracy z rówieśnikami, przestrzeganiu norm społecznych oraz kontroli emocji. Tu średnie były względnie wysokie (od  $\bar{x} = 3,179$  do  $\bar{x} = 3,679$ ), jednak wartość odchylenia standardowego pozwala wskazać na niejednorodność grupy dzieci.

W następnej kolejności zebrany w roku 2014 (V okres badawczy) materiał empiryczny poddano porównaniu wszystkich obserwowanych cech z poprzednimi latami. Zestawienie wyników miało na celu uzyskanie wiedzy, czy i jak zmieniają się umiejętności i kompetencje społeczne i emocjonalne dzieci po przekroczeniu progu szkolnego. Tak więc wyniki z lat 2008 – 2012, tj. II okres – wiosna 2008, III okres – jesień/zima 2010, IV okres – wiosna 2012, kiedy to prowadzone były obserwacje dzieci w przedszkolu skonfrontowano z wynikami obserwacji dzieci w klasie I, na początku roku szkolnego 2014/2015.

Tabela 43. Wartości statystyk dla porównań opinii nauczycieli dzieci w pierwszej klasie dotyczące rozwoju społecznego (SRS) (okres V – jesień 2014)

grupy porównawcze	Rozwój społeczny – SRS –			
	nastawienie prospołeczne i otwartość	kontakt i współpraca z rówieśnikami	inicjatywa i przywództwo w kontaktach towarzyskich	przestrzeganie norm społecznych
	- a -	- b -	- c -	- d -
chłopcy/dziewczęta 2014	-0,325	<b>-1,718</b>	-0,607	-0,744
chłopcy 2008/2014	<b>-9,577</b>	<b>2,201</b>	-1,688	<b>3,205</b>
chłopcy 2010/2014	<b>-7,960</b>	0,228	-0,191	1,269
chłopcy 2012/2014	<b>-7,352</b>	0,453	0,939	<b>2,927</b>
dziewczęta 2008/2014	<b>-8,676</b>	<b>3,037</b>	-0,690	<b>5,110</b>
dziewczęta 2010/2014	<b>-6,625</b>	<b>3,320</b>	-0,358	<b>5,360</b>
dziewczęta 2012/2014	<b>-5,480</b>	<b>3,636</b>	<b>1,814</b>	<b>5,832</b>

*Źródło: badania własne; oceny testu istotne statystycznie oznaczono pogrubieniem,*

Badanie porównawcze ocen rozwoju społecznego wskazało na wiele istotnych statystycznie różnic. Na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$ , można stwierdzić, że chłopcy w pierwszej klasie charakteryzowali się gorszym (istotnie) kontaktem z rówieśnikami względem dziewczynek z tej grupy badawczej ( $t = -1,718$ ). Co ciekawe dzieci – pierwszoklasiści – w grupie badawczej 2014, bez względu na płeć charakteryzowały się istotnie wyższym poziomem otwartości i nastawienia prospołecznego względem ich rówieśników w poprzednich latach. Odwrotną sytuację obserwujemy w odniesieniu do przestrzegania norm społecznych i kontaktu i współpracy z rówieśnikami w przypadku dziewcząt. Dzieci przebadane w roku 2014 charakteryzowały się dużo niższymi wartościami wspomnianych cech względem ich rówieśników w latach poprzednich. Dotyczyło to również chłopców w roku 2014 w odniesieniu do rocznika 2008 i w przypadku postrzegania norm społecznych także w odniesieniu do rocznika 2012. Jeżeli chodzi o inicjatywę i przywództwo w kontaktach towarzyskich zaobserwowano jedynie wyższy istotnie poziom tej cechy ( $t = 1,814$ ) dla dziewcząt w roku 2012 względem 2014.

W zakresie nastawienia prospołecznego i otwartości dziewczęta (pierwszoklasistki) w roku 2014 cechowały się istotnie wyższymi ocenami względem ich poprzedniczek w latach 2012 ( $t = -5,480$ ), 2010 ( $t = -6,625$ ) i 2008 ( $t = -8,676$ ).

Kontakt i współpraca z rówieśnikami dziewczynek (pierwszoklasistek) w roku 2014 cechowała się istotnie niższymi ocenami względem ich poprzedniczek w latach 2012 ( $t = 3,636$ ), 2010 ( $t = 3,320$ ) i 2008 ( $t = 3,037$ ).

Badanie podejścia do przestrzegania norm społecznych potwierdziło, iż dziewczęta w roku 2014 cechowały się istotnie niższymi ocenami względem ich poprzedniczek w latach 2012 ( $t = 5,832$ ), 2010 ( $t = 5,360$ ) i 2008 ( $t = 5,110$ ).

U chłopców zaobserwowano bardzo podobne wyniki. Kontakt i współpraca z rówieśnikami było niższe u pierwszoklasistów (w 2014 r.) od przedszkolaków we wszystkich okresach porównawczych. Spadek zaobserwowano również w przestrzeganiu norm społecznych.

Tabela 44. Wartości statystyk dla porównań opinii nauczycieli dzieci w pierwszej klasie dotyczące rozwoju emocjonalnego (SRE) (okres V – jesień 2014)

grupy porównawcze	Rozwój emocjonalny – SRE –		
	kontrola emocji	świadomość i okazywanie emocji	radzenie sobie z trudnościami
	- e -	- f -	- g -
chłopcy/dziewczeta 2014	<b>-2,046</b>	0,543	<b>-2,351</b>
chłopcy 2008/2014	0,383	<b>6,119</b>	1,316
chłopcy 2010/2014	-0,663	<b>4,816</b>	<b>2,504</b>
chłopcy 2012/2014	-0,168	<b>4,583</b>	<b>3,923</b>
dziewczeta 2008/2014	-0,326	<b>6,521</b>	0,585
dziewczeta 2010/2014	1,105	<b>5,516</b>	<b>2,637</b>
dziewczeta 2012/2014	0,475	<b>6,156</b>	<b>1,782</b>

*Źródło: badania własne; oceny testu istotne statystycznie oznaczono pogrubieniem,*

Posiadane dane dotyczące oceny rozwoju emocjonalnego dostarczyły wielu ciekawych informacji. Otóż na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$  można stwierdzić, że generalnie chłopcy w pierwszej klasie gorzej kontrolowali emocje ( $t = -2,046$ ) w porównaniu do dziewcząt, oraz słabiej radzili sobie z trudnościami ( $t = -2,351$ ). Świadomość i okazywanie emocji pierwszoklasistów w roku 2014 było (bez względu na płeć) na istotnie niższym poziomie niż w przypadku dzieci kończących roczne przygotowanie przedszkolne w poprzednich latach. Dzieci w roku 2014 również gorzej radziły sobie z trudnościami, jeżeli porównamy je z podobnymi grupami badawczymi z lat 2012 i 2010. Oceny, zarówno dziewczynek, jak i chłopców, osiągały podobne wartości.

Powyższe analizy stanowiły odniesienie całych grup dzieci na poszczególnych etapach badań. Wszystkie dotychczasowe wnioski miały doprowadzić do próby odpowiedzi na pytanie: *Czy dzieci 6-letnie są dojrzałe pod względem emocjonalnym i społecznym, aby podjąć naukę w klasie I szkoły podstawowej?*

Ważna zatem, dla całej procedury badań, była analiza komparatywna omawianych sfer rozwoju pod względem wieku pierwszoklasistów oraz płci.

Poniższe zestawienia (tabele 45 i 46) stanowią zestawienie grup porównawczych.

Tabela 45. Wartości statystyk dla porównań opinii nauczycieli dzieci w pierwszej klasie dotyczące rozwoju społecznego (SRS) w okresie V – jesień 2014 w podziale na grupy wiekowe i płeć.

grupy porównawcze	Rozwój społeczny – SRS –			
	nastawienie prospołeczne i otwartość	kontakt i współpraca z rówieśnikami	inicjatywa i przywództwo w kontaktach towarzyskich	przestrzeganie norm społecznych
	- a -	- b -	- c -	- d -
chłopcy 7/chłopcy 6	<b>-5,655</b>	-0,439	<b>-3,884</b>	1,147
dziewczęta 7/dziewczęta 6	<b>- 2,168</b>	<b>- 5,255</b>	- 1,789	0,507
chłopcy 7/dziewczęta 7	<b>- 2,016</b>	- 0,178	- 1,257	- 0,142
chłopcy 6/ dziewczęta 6	0,809	<b>- 3,106</b>	- 0,140	- 0,689
siedmiolatki/sześciolatki	<b>- 5,110</b>	<b>- 3,001</b>	<b>- 3,489</b>	1,318

*Źródło: badania własne; oceny testu istotne statystycznie oznaczono pogrubieniem*

Posiadane informacje opierają się na ocenach pochodzących od nauczycieli-wychowawców klas pierwszych w pierwszych tygodniach roku szkolnego 2014/2015. Na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$ , można stwierdzić, że chłopcy w wieku 6 lat charakteryzowali się istotnie wyższym poziomem nastawienia prospołecznego i otwartością ( $t = -5,655$ ) oraz inicjatywą i przywództwem ( $t = -3,884$ ) względem swoich kolegów siedmiolatków. W przypadku dziewcząt sześciolatków charakteryzują się one wyższym poziomem nastawienia prospołecznego i otwartością ( $t = -2,168$ ) oraz kontaktem i współpracą z rówieśnikami ( $t = -5,225$ ) względem siedmioletnich koleżanek. Dziewczynki sześciolatki uzyskiwały lepsze oceny względem chłopców w odniesieniu do kontaktów i współpracy z rówieśnikami ( $t = -3,106$ ) a siedmioletnie w odniesieniu do nastawienia prospołecznego i otwartości. Sześciolatki oceniane były wyżej niemal we wszystkich aspektach rozwoju społecznego.

Tabela 46. Wartości statystyk dla porównań opinii nauczycieli dzieci w pierwszej klasie dotyczące rozwoju emocjonalnego (SRE) w okresie V – jesień 2014 w podziale na grupy wiekowe i płeć.

grupy porównawcze	Rozwój emocjonalny – SRE –		
	kontrola emocji	świadomość i okazywanie emocji	radzenie sobie z trudnościami
	- e -	- f -	- g -
chłopcy 7/chłopcy 6	-0,247	1,580	<b>-2,633</b>
dziewczęta 7/dziewczęta 6	- 1,715	<b>3,413</b>	- 1,292
chłopcy 7/dziewczęta 7	- 1,407	- 0,056	<b>- 3,414</b>
chłopcy 6/ dziewczęta 6	- 1,666	1,446	- 0,574
siedmiolatki/sześciolatki	- 1,015	<b>3,437</b>	<b>- 2,496</b>

*Źródło: badania własne; oceny testu istotne statystycznie oznaczono pogrubieniem*

Analizując porównania poszczególnych grup porównawczych należy stwierdzić, że chłopcy sześciolatków wyraźnie lepiej względem siedmiolatków radzili sobie z trudnościami ( $t = -2,663$ ). Z kolei dziewczęta siedmioletnie oceniane były istotnie lepiej od swoich młodszych koleżanek w odniesieniu do świadomości i okazywania emocji

( $t=3,413$ ). Dziewczęta te (7 letnie) wypadają również lepiej od chłopców siedmiolatków w aspekcie radzenia sobie z trudnościami ( $t = -3,414$ ). U sześciolatków nie odnotowano istotnych statystycznie różnic wynikających z płci w odniesieniu do rozwoju emocjonalnego. Siedmiolatki ogólnie lepiej radziły sobie ze świadomością i okazywaniem emocji ( $t = 3,437$ ), podczas gdy sześciolatki lepiej radziły sobie z trudnościami ( $t = -2,496$ ).

Dla pełnego obrazu stanu emocji, uczuć i społecznych zachowań emocjonalnych dzieci na progu szkolnym uznano za zasadne zbadanie, czy cechy obydwu rozpatrywanych rozwojów były z sobą istotnie statystycznie powiązane.

Zastosowano analizę korelacji Pearsona, która nie bada związku przyczynowo-skutkowego a jedynie związek współwystępowania cech.

Tabela 47. Wartości współczynników korelacji Pearsona dla poszczególnych cech rozwoju dla dziewczynek w V okresie badawczym – jesień 2014.

cechy	nastawienie prospołeczne i otwartość	kontakt i współpraca z rówieśnikami	inicjatywa i przywództwo w kontaktach towarzyskich	przestrzeganie norm społecznych	kontrola emocji	świadomość (emocji) i okazywanie emocji	radzenie sobie z trudnościami
nastawienie prospołeczne i otwartość	1,000	0,079	0,320**	0,109	- 0,143	- 0,338**	<b>0,551*</b>
kontakt i współpraca z rówieśnikami		1,000	- 0,034	<b>0,601*</b>	<b>0,439*</b>	<b>0,470*</b>	- 0,153
inicjatywa i przywództwo w kontaktach towarzyskich			1,000	- 0,183	0,054	- 0,295**	<b>0,373*</b>
przestrzeganie norm społecznych				1,000	<b>0,432*</b>	0,271	- 0,149
kontrola emocji					1,000	<b>0,579*</b>	- 0,336**
świadomość (emocji) i okazywanie emocji						1,000	- <b>0,438*</b>
radzenie sobie z trudnościami							1,000

\* - wartość istotna na poziomie  $\alpha = 0,05$ \*\* - wartość istotna na poziomie  $\alpha = 0,10$

Tabela 48. Wartości współczynników korelacji Pearsona dla poszczególnych cech rozwoju dla chłopców w V okresie badawczym – jesień 2014.

<b>cechy</b>	nastawienie prospołeczne i otwartość	kontakt i współpraca z rówieśnikami	inicjatywa i przywództwo w kontaktach towarzyskich	przestrzeganie norm społecznych	kontrola emocji	świadomość (emocji) i okazywanie emocji	radzenie sobie z trudnościami
nastawienie prospołeczne i otwartość	1,000	<b>0,755*</b>	<b>0,686*</b>	<b>0,721*</b>	<b>0,781*</b>	<b>-0,579*</b>	<b>0,647*</b>
kontakt i współpraca z rówieśnikami		1,000	<b>0,582*</b>	<b>0,693*</b>	<b>0,643*</b>	<b>-0,538*</b>	<b>0,576*</b>
inicjatywa i przywództwo w kontaktach towarzyskich			1,000	<b>0,664*</b>	<b>0,740*</b>	<b>-0,269**</b>	<b>0,570*</b>
przestrzeganie norm społecznych				1,000	<b>0,734*</b>	<b>-0,626*</b>	<b>0,662*</b>
kontrola emocji					1,000	<b>-0,478*</b>	<b>0,624*</b>
świadomość (emocji) i okazywanie emocji						1,000	<b>-0,438*</b>
radzenie sobie z trudnościami							1,000

\* - wartość istotna na poziomie  $\alpha = 0,05$ \*\* - wartość istotna na poziomie  $\alpha = 0,10$

Analizując zestawienie dla dziewczynek – nie potwierdzono istnienia zależności w następujących cechach:

- w nastawieniu prospołecznym i otwartości z kontaktami i współpracy z rówieśnikami ( $r_{xy}=0,79$ ;  $p=0,673$ ),
- w kontaktach i współpracy z rówieśnikami i inicjatywą i przywództwem w kontaktach ( $r_{xy}=0,109$ ;  $p=0,558$ ).

Analizując zestawienie chłopców nie odnotowano korelacji bez związku.

Wiele cech, zarówno u dziewczynek jak i u chłopców, charakteryzowało się korelacją ujemną, to znaczy, że wzrostowi wartości jednej cechy towarzyszył spadek średnich wartości drugiej cechy.

Przedstawia się to następująco:

- dla dziewczynek (przy wartościach istotnych na poziomie  $\alpha=0,05$ ):

- nastawienie prospołeczne i otwartość oraz kontrola emocji ( $r_{xy} = - 0,143$ ;  $p=0,443$ ),

- kontakt i współpraca z rówieśnikami i inicjatywa i przywództwo w kontaktach towarzyskich ( $r_{xy} = 0,034$ ;  $p=0,856$ ),
  - kontakt i współpraca z rówieśnikami i radzenie sobie z trudnościami ( $r_{xy} = 0,153$ ;  $p=0,412$ ),
  - inicjatywa i przywództwo w kontaktach i przestrzeganie norm społecznych ( $r_{xy} = -0,183$ ;  $p=0,324$ ),
  - przestrzeganie norm społecznych i radzenie sobie z trudnościami ( $r_{xy} = -0,149$ ;  $p=0,424$ ),
  - świadomość i okazywanie emocji i radzenie sobie z trudnościami ( $r_{xy} = -0,438$ ;  $p=0,014$ );
- dla chłopców (przy wartościach istotnych na poziomie  $\alpha=0,05$ ):
- nastawienie prospołeczne i otwartość i świadomość i okazywanie emocji ( $r_{xy} = -0,579$ ;  $p < 0,001$ ),
  - kontakt i współpraca z rówieśnikami i świadomość i okazywanie emocji ( $r_{xy} = -0,538$ ;  $p < 0,001$ ),
  - przestrzeganie norm społecznych i świadomość i okazywanie emocji ( $r_{xy} = -0,626$ ;  $p < 0,001$ ),
  - kontrola emocji i świadomość i okazywanie emocji ( $r_{xy} = -0,478$ ;  $p < 0,001$ ),
  - świadomość i okazywanie emocji i radzenie sobie z trudnościami ( $r_{xy} = -0,438$ ;  $p < 0,001$ ).

Podkreślić jednak należy fakt, iż we wszystkich wyżej wymienionych, obserwowanych cechach, odnotowano istotnie statystyczną zależność, że przy wzroście jednej cechy spadała druga.

Zauważyć można również, że u dziewczynek wraz ze wzrostem nastawienia prospołecznego i otwartości wzrastało radzenie sobie z trudnościami. Wraz ze wzrostem kontaktów i współpracy z rówieśnikami wzrastało przestrzeganie norm społecznych, kontrola emocji i świadomość okazywania emocji. Wzrost przestrzegania norm społecznych powodował również wzrost kontroli emocji. Z kolei kontroli emocji towarzyszył wzrost świadomości emocjonalnej. Należy także nadmienić, że we wszystkich wymienionych korelacjach siła związków była wyraźna i silna.

Tak jak w wielu przypadkach u dziewczynek nie potwierdzono istotnej zależności w 13 korelacjach na 21 ( $r_{xy} < 0,3$ ), tak u chłopców można mówić o silnej korelacji obserwowanych cech. Na 15 z 21 wzrost wartości poszczególnych cech towarzyszył wzrostowi średnich wartości innych i wynik korelacji Pearsona wynosił ( $r_{xy} > 0,5$ ;  $p < 0,001$ ).

Porównując prezentowane powyżej wyniki z danymi otrzymanymi w poprzednich okresach badawczych należy podkreślić widoczny spadek w umiejętnościach i kompetencjach dzieci na początku kariery szkolnej. W czasie pobytu dzieci w przedszkolu nie obserwowano wielu korelacji ujemnych. Zauważyć również należy, że u dziewczynek zauważalny był dość istotny spadek średnich wartości określających skalę rozwoju społecznego (SRS) w V okresie badawczym w porównaniu ze wszystkimi poprzednimi okresami.



U chłopców z kolei (w V okresie badawczym) zaznaczył się wzrost cech określających skalę rozwoju społecznego i można tu mówić o silnej korelacji dodatniej.

Inaczej przedstawia się porównanie cech wyznaczających skalę rozwoju emocjonalnego (SRE). Odnotowano duże różnice w średnich wartościach w V okresie badawczym w zestawieniu z poprzednimi. Zarówno u dziewczynek (choć w mniejszym stopniu), jak i u chłopców odnotowano wyraźnie niższe korelacje świadomości i okazywania emocji z innymi cechami objętymi obserwacjami. W poprzednich latach występowały korelacje dodatnie wyraźne, silne i bardzo silne (dla przykładu w korelacji przestrzegania norm społecznych i kontroli emocji współczynnik u dziewczynek wynosił  $r_{xy} = 0,858$  i u chłopców  $r_{xy} = 0,822$ ).

Jednoznacznie wynika, że przy wzroście korelacji umiejętności społecznych (u chłopców na poziomie silnym i bardzo silnym) nastąpił spadek w umiejętnościach i kompetencjach emocjonalnych wszystkich dzieci w klasie I. Można zatem mówić tu o tym, że przekraczając próg szkolny obserwuje się nasilenie wzajemnych powiązań i zależności między emocjami, a innymi procesami psychicznymi.

Na podstawie powyższych danych pochodzących z wieloletnich badań można skonstatować: reakcje emocjonalne dzieci w znacznym stopniu odzwierciedlają oddziaływanie nowego otoczenia. Małe dzieci przeżywają emocje związane z sytuacjami, które dzieją się tu i teraz, więc nowa sytuacja, jaką jest pójście do szkoły może obniżać wiele umiejętności i kompetencji. Chociaż zdecydowana większość dzieci z reguły nie może się doczekać dnia pójścia do szkoły, gdy stanie się „prawdziwym uczniem”, to jednak ta nowa sytuacja może być dla niektórych trudna i spowodować niespodziewane reakcje.

## **5.8. PO ZNIESIENIU PROGU SZKOLNEGO - WYNIKI DIAGNOZY PEDAGOGICZNEJ**

### **5.8.1. STAN KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH I ZWIĄZANYCH Z NIMI EMOCJI I UCZUĆ DZIECI W LATACH 2008-2016**

*Dziecko to człowiek, tylko że mały-nie znaczy, że głupi.  
Ten mały często czuje i widzi więcej niż sobie myślisz  
/Marek Michalak/*

Przez wszystkie lata, kiedy rozpoczynano dyskusję na temat obniżenia wieku szkolnego dzieci, a potem w takcie już rozpoczętej procedury wdrażania „ustawy sześciolatkowej”, podnoszono kwestie dotyczące kondycji społecznej, a przede wszystkim emocjonalnej dzieci mających podjąć naukę w szkole.

Kilkuletnie badania, mające na celu poznanie i opisanie stanu rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci kończących edukację przedszkolną, prowadzone były na podstawie analizy przejawianych (okazywanych i werbalizowanych) przez dzieci konkretnych uczuć, emocji i społecznych zachowań emocjonalnych w trakcie ich różnorodnej aktywności w domu i przedszkolu. Proszono o te opinie zarówno rodziców,

jak i nauczycieli. Porównanie opinii obu grup przedstawione i przeanalizowane zostało w poprzednich podrozdziałach.

Umiejętności, jakie powinno posiadać dziecko gotowe do podjęcia nauki w szkole, szeroko opisywane były przez kilka ostatnich lat. Wiele ukazało się publikacji o charakterze naukowym, poradników, informatorów, zarówno dla nauczycieli, jak i rodziców.<sup>294</sup>

Istotne z pedagogicznego punktu widzenia, wydają się być przede wszystkim opinie i spostrzeżenia nauczycieli-wychowawców dzieci przedszkolnych. To oni w trakcie codziennego obcowania z dzieckiem, podczas rozmaitych sytuacji zabawowych, podczas zajęć dydaktycznych, mają możliwość zaobserwowania zachowań, stanu umiejętności dzieci w różnych obszarach jednocześnie. Dlatego też wyniki obserwacji pedagogicznej uznano za ważne z punktu widzenia diagnozy przed szkolnej.

Interesujący był fakt, czy i jak zmieniają się zachowania afektywne współczesnych dzieci. Wszyscy obserwujemy zjawisko dynamicznego rozwoju we wszystkich dziedzinach życia. Trudno jednoznacznie powiedzieć, jaki wywierają wpływ na dzieci, które jak wiadomo chłoną impulsy dochodzące z zewnątrz jak gąbka. „Maksimum kreatywności naszego mózgu przypada na okres od piątego do szóstego roku życia. Mózg dziecka rozwija się bardzo szybko i maksimum swojej kreatywności osiąga w wieku pięciu-sześciu lat. [...] Mózg dziecka chłonie, jest kreatywny, ciągle się uczy.”<sup>295</sup> Ten szybki proces zmian, w zależności od wykorzystania nabytych umiejętności, może w dużej mierze przekładać się na przeżywane emocje, które w tym wieku wpływają na stan kompetencji dziecka, w tym szczególnie społecznych i emocjonalnych.

We wcześniejszych rozważaniach zastosowano analizę statystyczną zebranego materiału empirycznego posługując się testami statystycznymi, statystyką opisową, jak i współczynnikiem korelacji Pearsona z lat 2008 - 2014. Analizowane były kategorie w obrębie ustalonych rozwojów.

Poniżej zestawione zostały wyniki badań z pięciu okresów badawczych. Tutaj przedstawione zostały wyniki średnie uzyskane przez dzieci w określonych zachowaniach afektywnych.

Dane z badań uzyskane były na przestrzeni lat 2008 – 2016 i były próbą ukazania, poziomu gotowości szkolnej sześciolatków w obszarze rozwoju emocjonalnego z uwzględnieniem zachowań społecznych. W poniższym wnioskowaniu zastosowano analizę materiału posługując się średnią arytmetyczną. Zastosowanie tej metody uzasadniono próbą określenia zmian, jakie mogły występować w badanych populacjach dzieci na przestrzeni ośmiu lat. Nie znaleziono, ani nie określono żadnych artefaktów, które mogłyby zniekształcić przedmiot badań.

---

<sup>294</sup> zob. M.Skura, M.Lisicki, D.Sumieńska, Przed progiem. Jakie umiejętności są potrzebne do rozpoczęcia nauki w pierwszej klasie i jak je rozwijać. [www.ore.pl](http://www.ore.pl)

<sup>295</sup> zob. [www.newsweek.pl](http://www.newsweek.pl) /dostęp: 01.09.2015/

Tabela 49. Populacja dzieci objętych obserwacjami pedagogicznymi w kolejnych latach

Rok badania	Dziewczynki	Chłopcy
2008	115	114
2010	54	47
2012	53	45
2014	59	53
2016	82	86

źródło: obliczenia własne

Analizie poddano uczucia, emocje i społeczne zachowania emocjonalne, które jak wcześniej pogrupowane zostały w dwóch rozwojuach – SRS i SRE, a w ich obrębie dokonano podziału na kategorie.

SRS – Skala rozwoju społecznego, obejmowała 14 zachowań społecznych i związanych z nimi zachowań afektywnych, skupionych wokół kategorii takich jak: nastawienie prospołeczne i otwartość, kontakt i współpraca z rówieśnikami, inicjatywa i przywództwo w kontaktach oraz przestrzeganie norm społecznych.

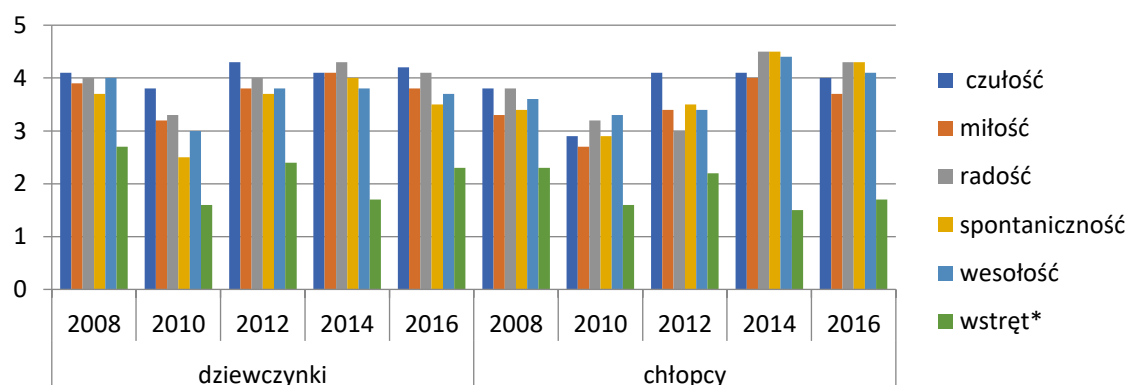
Dla zobrazowania natężenia, z jakim występowały poszczególne zachowania i emocje, w tym wypadku posłużono się wynikami średnimi uzyskanymi w drodze obserwacji (tabele 51-54). Te same wyniki średnie przedstawione zostały na wykresach w celu lepszego zobrazowania wartości, jakie osiągały obserwowane zachowania. Uznano bowiem, że taka wizualizacja będzie bardziej przejrzysta.

Tabela 50. Wyniki średnie uzyskane przez dzieci podczas obserwacji pedagogicznych w poszczególnych okresach badań dotyczące nastawienia prospołecznego i otwartości

Pytanie o:	dziewczynki					chłopcy				
	2008	2010	2012	2014	2016	2008	2010	2012	2014	2016
czułość	4,1	3,8	4,3	4,1	4,2	3,8	2,9	4,1	4,1	4,0
miłość	3,9	3,2	3,8	4,1	3,8	3,3	2,7	3,4	4,0	3,7
radość	4,0	3,3	4,0	4,3	4,1	3,8	3,2	3,0	4,5	4,3
spontaniczność	3,7	2,5	3,7	4,0	3,5	3,4	2,9	3,5	4,5	4,3
wesołość	4,0	3,0	3,8	3,8	3,7	3,6	3,3	3,4	4,4	4,1
wstręt	2,7	1,6	2,4	1,7	2,3	2,3	1,6	2,2	1,5	1,7

Źródło: badania własne

Wykres 6. Porównanie wyników średnich uzyskanych przez dzieci w kolejnych latach dotyczących nastawienia prospołecznego i otwartości



Wszystkie prezentowane zachowania składające się na umiejętności związane z nastawieniem prospołecznym i otwartością na innych, w kolejnych latach były bardzo zbliżone i osiągały podobne wartości, zarówno u dziewczynek, jak i chłopców. Emocje mogące wskazywać na umiejętności w tym zakresie były na poziomie zadowalającym.

Nie zauważono jakiejś specjalnej tendencji wzrostowej. Uczucia okazywane przez dziewczynki, jak i chłopców, osiągały w kolejnych latach podobne wartości. Zauważyć można, że dwa ostatnie okresy badawcze charakteryzowały się wzrostem wartości u chłopców.

Kolejną kwestią było określenie możliwości dzieci w nawiązywaniu satysfakcjonujących i bezkonfliktowych relacji z rówieśnikami. Prawidłowy kontakt może gwarantować harmonijną współpracę i współdziałanie, w trakcie których dzieci uczą się nawzajem. Niski poziom agresji, bo trudno na tym etapie rozwoju mówić o całkowitym jej braku, pozwala dzieciom na konstruktywne działania. Dzieci przejawiające zachowania agresywne nie potrafią z reguły zauważać uczuć innych, skupiają swoją uwagę na swoich potrzebach, ale za zwyczaj jest to obrona spowodowana brakiem wiary w siebie. Choć dzieci agresywne wiedzą, że takie zachowania są skuteczne, aby osiągnąć to, na czym im zależy, są często osamotnione, narażone na permanentne konflikty.

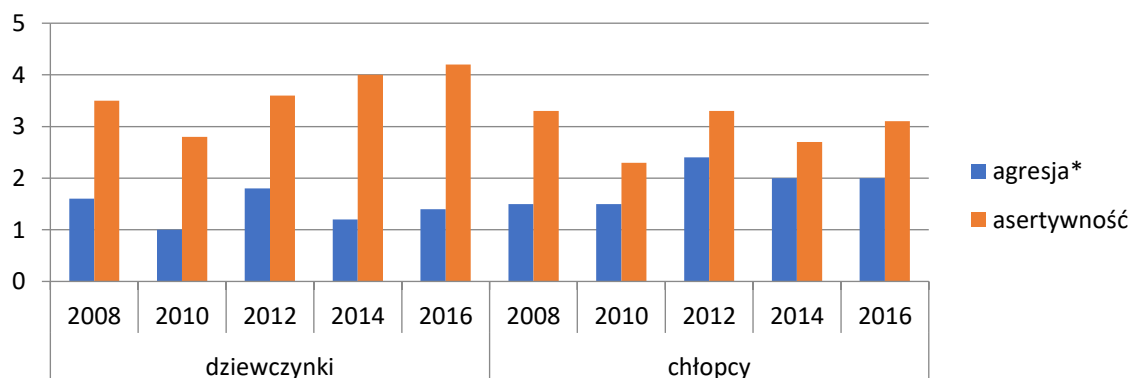
Asertywności często bezwiednie rodzice uczą swoje dzieci od najmłodszych lat, podpowiadając, jak mają się zachować w różnych sytuacjach, np. gdy podczas zabawy rówieśnik zabierze zabawkę. Asertywność daje poczucie pewności siebie, wiarę w możliwości. Dziecko asertywne lepiej funkcjonuje w grupie i ma wyższą samoocenę, a co za tym idzie lepiej kształtują się jego wzajemne kontakty z innymi dziećmi. Ponadto takie dziecko osiąga zamierzone cele, dokonuje prawidłowych wyborów, broni swojej indywidualności i potrafi w większym stopniu wyrażać siebie.

Tabela 51. Wyniki średnie uzyskane przez dzieci podczas obserwacji pedagogicznych w poszczególnych okresach badań dotyczące kontaktu i współpracy z rówieśnikami

Pytanie o:	dziewczynki					chłopcy				
	2008	2010	2012	2014	2016	2008	2010	2012	2014	2016
agresja	1,6	1,0	1,8	1,2	1,4	1,5	1,5	2,4	2,0	2,0
asertywność	3,5	2,8	3,6	4,0	4,2	3,3	2,3	3,3	2,7	3,1

*Źródło: badania własne*

Wykres 7. Porównanie wyników średnich uzyskanych przez dzieci w kolejnych latach dotyczących kontaktu i współpracy z rówieśnikami



Analiza zachowań wchodzących w skład umiejętności kontaktu i współpracy z innymi dziećmi pozwala na stwierdzenie, że zauważalny był u tych dzieci niski stopień agresji, co z pedagogicznego punktu widzenia jest bardzo pożądane. Posiadanie i wyrażanie własnego zdania, czyli asertywność była wyższa u dziewczynek niż u

chłopców, i wzrastała w kolejnych latach. Sądzić należy, że badane dzieci potrafiły nawiązywać w miarę satysfakcjonujące je relacje z innymi dziećmi.

Przejawianie inicjatywy w podejmowaniu działań, w zabawie, i zdolności przywódcze w kontaktach z innymi dziećmi ma szczególne znaczenie dla rozwoju społecznego dzieci. Różne rodzaje zabaw podejmowane przez dzieci wyzwalają w dziecku działania wskazujące na jego stopień samodzielności, własną aktywność, swobodę, pomysłowość oraz inicjatywę. Zabawa podejmowana jest podejmowana przez dziecko na zasadach dobrowolności, interesuje je z punktu widzenia poznawania czegoś nowego, zaspokajania potrzeb, emocji i wyobrażeń.

Przyglądając się grupie bawiących się dzieci z łatwością można wyodrębnić te, które mają cech przywódcze. Cechuje je przede wszystkim entuzjazm, który z nich emanuje i przyciąga inne dzieci. Stają się liderami w każdej zabawie, bez względu na jej rodzaj, cel czy charakter. Potrafią wpływać na inne dzieci, dobrze radzą sobie w każdej sytuacji. Dzieci mające charyzmę lepiej funkcjonują w grupie, zauważalna jest u nich inteligencja społeczna.

Uznano, że ciekawość jest napędem działań twórczych, służy poszukiwaniu, badaniu i uczeniu się. Jest często powodowana przez emocje, polega na dążeniu do odkrywania czegoś nowego. Nieśmiałość w coraz mniejszym stopniu charakteryzuje dzieci. W grupie rówieśników dzieci rzadko czują zażenowanie. Zazwyczaj zauważa się, że dzieci unikając przykrych emocji radzą sobie z zakłopotaniem.

Trudno powiedzieć, żeby dzieci w wieku przedszkolnym przeżywały takie negatywne stany emocjonalne, które powodowałyby u nich zubożenie i brak zainteresowań. W grupie dziecięcej zawsze dzieje się tyle nowego, ciągłe zmiany w otoczeniu, nawał bodźców zewnętrznych, że tylko stany chorobowe mogłyby wprowadzać dziecko w taki nastrój.

Uległość jest cechą dzieci, które całkowicie podporządkowują się innym i spełniają bez protestu polecenia innych. Uległość zazwyczaj jest odpowiedzią na dominację, dziecko podporządkowuje się.

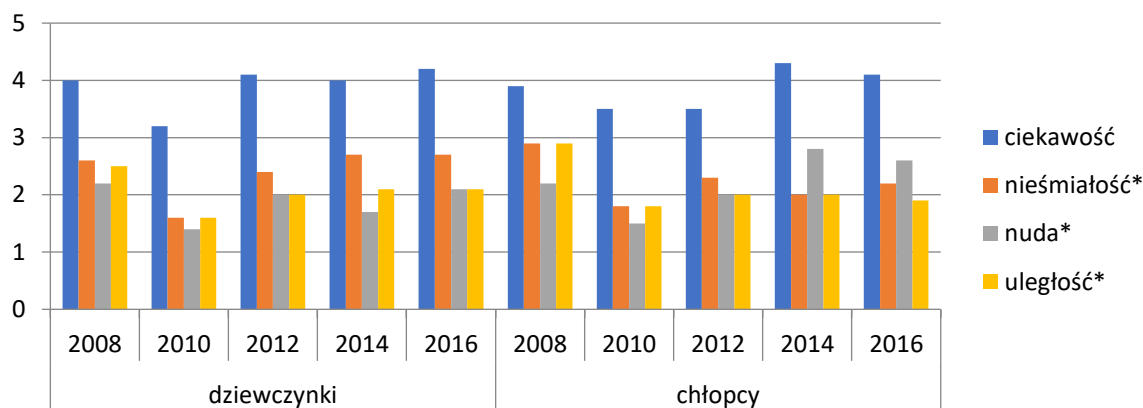
Uznano, że te cztery wyżej wymienione stany emocjonalne mogą świadczyć w pewnym stopniu o cechach przywódczych dzieci.

Tabela 52. Wyniki średnie uzyskane przez dzieci podczas obserwacji pedagogicznych w poszczególnych okresach badań dotyczące inicjatywy i przywództwa w kontaktach

Pytanie o:	dziewczynki					chłopcy				
	2008	2010	2012	2014	2016	2008	2010	2012	2014	2016
ciekawość	4,0	3,2	4,1	4,0	4,2	3,9	3,5	3,5	4,3	4,1
nieśmiałość	2,6	1,6	2,4	2,7	2,7	2,9	1,8	2,3	2,0	2,2
nuda	2,2	1,4	2,0	1,7	2,1	2,2	1,5	2,0	2,8	2,6
uległość	2,5	1,6	2,0	2,1	2,1	2,9	1,8	2,0	2,0	1,9

*Źródło: badania własne*

Wykres 8. Porównanie wyników średnich uzyskanych przez dzieci w kolejnych latach dotyczących inicjatywy i przywództwa w kontaktach



Analiza danych zestawionych na powyższym wykresie wskazuje, że ciekawość charakteryzowała obydwie grupy na tym samym poziomie. To dobry prognostyk do podjęcia nauki w szkole. Stany afektywne uznane za nie pożądane, mogące zakłócać obcowanie z innymi, również opiniowane były pozytywnie dla dzieci, tzn. osiągały niskie wartości. Pewne zachowania konformistyczne świadczą o małym doświadczeniu dzieci.

Każda społeczność wyznacza sobie jakieś normy i zasady, których chce, by jej członkowie ich przestrzegali. W badaniu tym nie chodziło o określenie, czy dzieci stosują się do przyjętych kanonów, lecz jakie towarzyszą im uczucia i emocje, które wpływają na szanowanie i respektowanie tych prawideł. Tutaj obserwowano, czy zauważalny jest u dziecka przejaw poczucia winy, tej naturalnej dla człowieka emocji po nieprawidłowej reakcji na bodziec, czy niewłaściwym zachowaniu. Poczucie winy jest może być świadectwem uzmysłowienia sobie przez dziecko przekraczania standardów zachowania, odróżniania dobra od zła. U dzieci kształtuje się wraz z rozwojem moralnym i ma inne konotacje, aniżeli u dorosłych. Dzieci nie robią złych rzeczy z obawy przed karą. Mimowolnie uczą się odpowiedzialności za swoje zachowanie i dojrzewają społecznie. Przyznają się do błędu i chcą go naprawić.

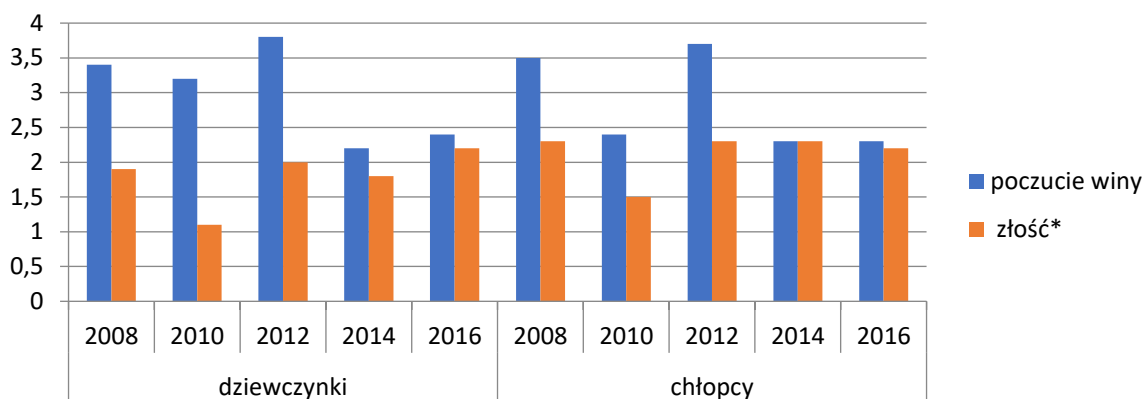
Kolejną obserwowaną emocją była złość, nie akceptowana społecznie. Trudno nad nią panować dorosłym, a co dopiero dzieciom, gdy w chwilach wzburzenia następuje utrata poczucie kontroli. Należy jednak uczyć dzieci od najmłodszych lat dążności do okiełznania złych emocji i uświadamiania im destrukcyjnego działania na zachowanie.

Tabela 53. Wyniki średnie uzyskane przez dzieci podczas obserwacji pedagogicznych w poszczególnych okresach badań dotyczące przestrzegania norm społecznych

Pytanie o:	dziewczynki					chłopcy				
	2008	2010	2012	2014	2016	2008	2010	2012	2014	2016
poczucie winy	3,4	3,2	3,8	2,2	2,4	3,5	2,4	3,7	2,3	2,3
złość	1,9	1,1	2,0	1,8	2,2	2,3	1,5	2,3	2,3	2,2

*Źródło: badania własne*

Wykres 9. Porównanie wyników średnich uzyskanych przez dzieci w kolejnych latach dotyczących przestrzegania norm społecznych



Zachowania i emocje mogące świadczyć o dostosowaniu się dzieci do zasad i reguł panujących w otoczeniu uznać należy, że świadczyć mogą o początkach socjalizacji. Pocucie winy w pierwszych latach badań charakteryzowało w równym stopniu obie grupy dzieci, później nastąpił zauważalny spadek. Ten spadek wartości średniej w ostatnich latach budzi niepokój, bo świadczyć może o spadku wartości moralnych w rodzinach tych dzieci, skąd one biorą przykład. Przejawy zachowań agresywnych były na podobnym poziomie u obu płci, ze wskazaniem na chłopców. Opiniowane były jako występujące na poziomie odpowiednim dla dzieci w tym wieku.

Można zatem sądzić, że poziom rozwoju społecznego, jaki zarysował się u obserwowanych dzieci na podstawie ich reakcji emocjonalnych był na stosunkowo dobrym poziomie. Biorąc pod uwagę ich wiek i prezentowane umiejętności okazywania uczuć i emocji dawały podstawy, by sądzić, że większość z nich dobrze poradzi sobie w klasie pierwszej. Obserwowane dzieci prezentowały w zadowalającym stopniu te zachowania afektywne, które uznano za pozytywne. Nie osiągały one górnych wyników, ale niektóre zachowania emocjonalne związane z umiejętnościami współpracy, asertywność i ciekawość, czyli te istotne na starcie szkolnym prognozowały dobrą jego jakość. Zatem stan rozwoju społecznego sześciolatków, kończących roczne przygotowanie przedszkolne, oceniony według zaproponowanej metody diagnozy, skonfrontowany z paradygmatami dojrzałości szkolnej, wskazywał gotowość tych dzieci do bycia uczniem klasy pierwszej.

### 5.8.2. STAN EMOCJI I PRZEJAWÓW AFEKTYWNYCH U DZIECI W LATACH 2008-2016

*Kiedy dziecko się śmieje –  
śmieje się cały świat  
/ Janusz Korczak /*

Zainteresowanie emocjami dzieci, stopniem ich przygotowania do pełnienia roli ucznia w tym zakresie, zaczęło narastać z chwilą, gdy kolejni ministrowie edukacji zapowiadali rychłe obniżenie wieku szkolnego. Zainteresowanie takie mogło się wiązać z przeprowadzonymi w ostatnich latach licznymi badaniami naukowymi dotyczącymi

afektywnej sfery funkcjonowania człowieka, jak i powstało wiele nowych teorii emocji.<sup>296</sup> W większości publikacji dużą wagę przypisuje się roli emocjonalnych doświadczeń, a co za tym idzie zmianie ulega postrzeganie roli emocji w rozwoju.

Zauważalny jest też wzrost zainteresowania pedagogów, teoretyków i praktyków, problematyką rozwoju emocjonalnego, oraz ściśle z nim powiązanego rozwoju społecznego, na funkcjonowanie dziecka. Prawdopodobnie wszystko to stało się za sprawą publikacji D. Golemana, który bardzo mocno akcentował znaczenie posiadania kompetencji w zakresie inteligencji emocjonalnej i społecznej w realiach współczesnego świata (choć niektórzy autorzy wyraźnie oddzielają inteligencję od kompetencji od siebie).<sup>297</sup>

Tematowi znaczenia komponentów wspomnianych rodzajów inteligencji poświęcono wcześniejsze rozdziały. Poniżej, w celu konfrontacji, w innej perspektywie, przedstawione zostały wyniki badań z lat 2008, 2010, 2012, 2014 i 2016, tj. od momentu, kiedy przygotowywana była reforma szkolna dotycząca progu szkolnego, w ciągu jej krótkiego trwania, czyli do jej unieważnienia.

W poniższej analizie, podobnie jak w analizowanym rozwoju społecznym, tak i tu we wnioskowaniu dotyczącym SRE, czyli skali rozwoju emocjonalnego, przyjęto trzy kategorie. Tym kategoriom, tzn. kontroli emocji, świadomości i okazywaniu emocji oraz radzeniu sobie z trudnościami, przyporządkowano 14 konkretnych zachowań afektywnych (tabele 54-56).

Kontrolę emocji uznano za bardzo ważny czynnik na starcie szkolnym. Konkretnie emocje pojawiają się niemalże w każdej chwili życia, doświadczamy ich i trzeba umieć być pod ich wpływem. Nie wszystkie są pozytywne i przynoszą radość i spokój, bywają również i te niekorzystne dla nas samych i sytuacji, w jakich się znajdujemy. Kontrolowanie przeżywanych emocji wcale nie oznacza ich pomijania, ale jest to niezwykła umiejętność ich zauważenia, zidentyfikowania ich i funkcjonowania „w zgodzie” z nimi. Jednak umiejętność kontrolowania emocji nie jest łatwa, a szczególnie dotyczy to dzieci, których zasób doświadczeń jest niewielki.

Często w sytuacjach dnia codziennego, w trakcie zabawy, gry, czy innej aktywności, dochodzi pomiędzy dziećmi do zdarzeń, które wywołują u nich negatywne emocje. Często pojawiać się może drażliwość i ujawniać się jako cecha kogoś, kogo można z łatwością rozdrażnić. Gniew pojawia się u dzieci jako reakcja na niepowodzenie, poprzez którą próbują korzystnie dla siebie wpłynąć na jakąś sytuację. Gniew u dzieci bywa też reakcją na obronę własnej wartości. Aby móc kontrolować emocję gniewu i zapobiegać wybuchom potrzebny jest odpowiedni stopień socjalizacji oraz możliwości intelektualne.

Nerwowość zazwyczaj może być przyczyną nadpobudliwości dzieci, która dezorganizuje ich funkcjonowanie poprzez wiele ruchów niespecyficznych, reaktywność emocjonalną ujawniającą się w nieopanowaniu, wrażliwości emocjonalnej, jak i

---

<sup>296</sup> Obszerny przegląd literatury w tym zakresie przedstawia J. Madalińska-Michalak, R. Górska w książce pt. *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Warszawa 2012 /przyp. autora/

<sup>297</sup> Zob. C. Saarni, *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluter (red.) op.cit. /kompetencja odnosi się do wiedzy i umiejętności, zaś inteligencja determinuje osiągnięcia i stanowi kryterium kompetencji – przyp. autora/



wzmoczonej ekspresji uczuć. Nerwowość może dziecku bardzo utrudniać koncentrację uwagi na lekcjach, co ujemnie wpłynie na jego osiągnięcia szkolne. Dziecko przejawiające takie zachowania utrudnia pracę nauczycielowi, a tym samym całej grupie dzieci.

O poczuciu krzywdy można powiedzieć, że jest to odczucie subiektywne, ale bywa bardzo destrukcyjne. Osłabia aktywność i optymizm. U dzieci poczucie krzywdy bardzo często wiąże się z poczuciem sprawiedliwości, rzadko krzywda utożsamiana jest jako przykre doznanie cielesne. Krzywdy doznaje wówczas, kiedy zostaje niesprawiedliwie ocenione przez rówieśników, bądź nauczyciela. Jednak z obserwacji wynika, że tego rodzaju krzywdy szybko są wybaczone i idą w niepamięć.

Zawiść jest jedną z najbardziej destrukcyjnych emocji, jest silniejsza od zazdrości. Gdy ujawnia się u osoby dorosłej mówimy, że jest efektem zahamowania emocjonalnego w dzieciństwie. Narasta z braku czynnej agresji. Dzieci jednak częściej charakteryzują się empatią i zawiść na ogół jest im obca. Przejawy zazdrości zauważane są o wiele częściej.

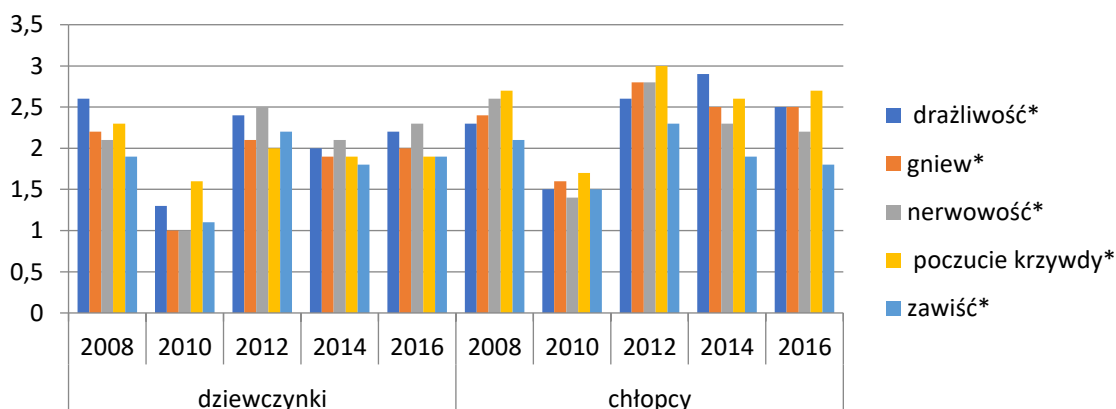
Opisane zachowania afektywne uznano za niepożądane i podlegające kontroli przez dzieci. Stopień, w jakim dzieci potrafiły nad nimi panować przedstawiono poniżej.

Tabela 54. Wyniki średnie uzyskane przez dzieci podczas obserwacji pedagogicznych w poszczególnych okresach badań dotyczące kontroli emocji

Pytanie o:	dziewczynki					chłopcy				
	2008	2010	2012	2014	2016	2008	2010	2012	2014	2016
drażliwość	2,6	1,3	2,4	2,0	2,2	2,3	1,5	2,6	2,9	2,5
gniew	2,2	1,0	2,1	1,9	2,0	2,4	1,6	2,8	2,5	2,5
nerwowość	2,1	1,0	2,5	2,1	2,3	2,6	1,4	2,8	2,3	2,2
poczucie krzywdy	2,3	1,6	2,0	1,9	1,9	2,7	1,7	3,0	2,6	2,7
zawiść	1,9	1,1	2,2	1,8	1,9	2,1	1,5	2,3	1,9	1,8

*Źródło: badania własne*

Wykres 10. Porównanie wyników średnich uzyskanych przez dzieci w kolejnych latach dotyczących kontroli emocji



Większość zachowań poddanych obserwacji, a składających się na umiejętność kontrolowania emocji, opiniowana była na niskim poziomie. Nauczycielki były zdania,

że „raczej nie” występowały w niepokojącym stopniu. Widać jednak wyraźną różnicę w nasileniu u chłopców względem dziewczynek. Obserwowane zachowania chłopców przybierały wyższe wartości średniej. Analizowane emocje są ważne dla rozwoju afektywnego dziecka. Większość z analizowanych w tej kategorii zachowań emocjonalnych można nazwać „złymi”, ale warto tu wspomnieć, że nie ma złych emocji! Złe, niewłaściwe może być jedynie reagowanie pod ich wpływem. Ważne jest tutaj odróżnienie uczuć od działań.

Kolejną kategorią była świadomość przeżywanych przez dzieci emocji oraz umiejętność ich okazywania. Świadomość emocji jest chyba jedną z prymarnych umiejętności, jakie powinno nabyć dziecko, aby je umieć rozumieć i skutecznie sobie z nimi radzić. To uświadomienie sobie przeżywanych stanów emocjonalnych nie jest łatwe, bo wymaga zastanowienia się nad tym, co dzieje się we wnętrzu naszego ciała. Tym bardziej trudne jest dla dzieci, które „nie mają czasu” na introspekcję, wgląd w wewnętrzny świat i nazwanie własnych emocji. Dzieci wolą zajmować się światem zewnętrznym, tym, co dzieje się dookoła, tam skierowana jest ich uwaga. To, czy i w jaki sposób uświadamiają sobie przeżywane emocje, determinuje również okazywanie uczuć i emocji. Wszystkie emocje są ważne i potrzebne – pomagają radzić sobie ze stresem i stymulują do zachowań obronnych.

Najłatwiej dzieci manifestują emocje negatywne, jak agresja, gniew, złość i wściekłość. Można by uznać to za efekt dzisiejszego świata, pełnego przemocy w „realu” i mediach. Niemniej jednak należy stwierdzić, że koniec okresu przedszkolnego zaznacza się w zachowaniu dzieci coraz bardziej uświadamianymi emocjami i precyzyjniej okazywanymi.

Obserwacji poddano cierpienie, empatię przyjemność, smutek i strach. Uznano bowiem, że wymienione emocje i uczucia są bardzo dobrze zauważalne w zachowaniu dzieci. Wszystkie, może oprócz empatii, uzewnętrzniają się na twarzach dzieci. Grymasy, łzy, przygnębienie, apatia są zauważalne od razu po zajściu jakiegoś zdarzenia. Dzieci w tym wieku nie potrafią skutecznie maskować tego, co czują i przeżywają. Ponieważ nie dysponują jeszcze strategiami obronnymi, nie radzą sobie ze skutkami negatywnych emocji i prawie zawsze szukają pomocy u osób starszych.

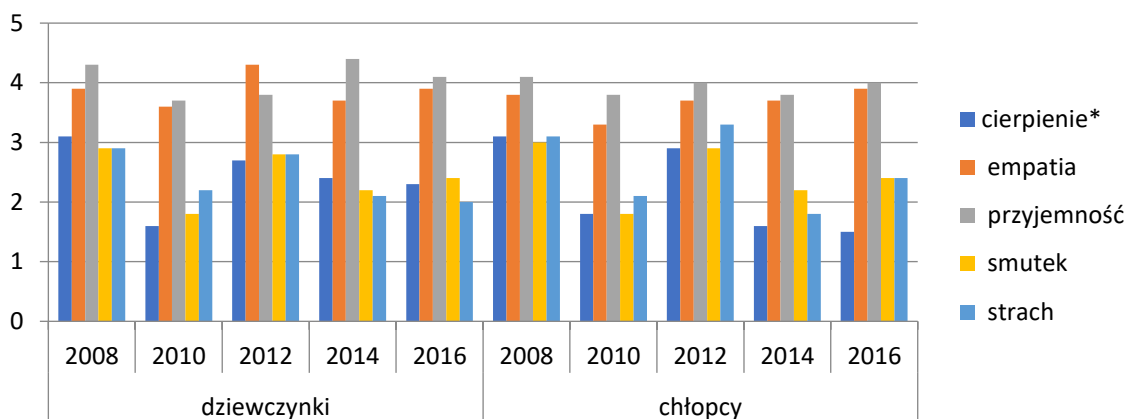
Poniższe zestawienia ukazują zebrane wyniki badań.

Tabela 55. Wyniki średnie uzyskane przez dzieci podczas obserwacji pedagogicznych w poszczególnych okresach badań dotyczące świadomości i okazywania emocji

Pytanie o:	dziewczynki					chłopcy				
	2008	2010	2012	2014	2016	2008	2010	2012	2014	2016
cierpienie	3,1	1,6	2,7	2,4	2,3	3,1	1,8	2,9	1,6	1,5
empatia	3,9	3,6	4,3	3,7	3,9	3,8	3,3	3,7	3,7	3,9
przyjemność	4,3	3,7	3,8	4,4	4,1	4,1	3,8	4,0	3,8	4,0
smutek	2,9	1,8	2,8	2,2	2,4	3,0	1,8	2,9	2,2	2,4
strach	2,9	2,2	2,8	2,1	2,0	3,1	2,1	3,3	1,8	2,4

*Źródło: badania własne*

Wykres 11. Porównanie wyników średnich uzyskanych przez dzieci w kolejnych latach dotyczących świadomości i okazywania emocji



Zestawione wyniki średnie prezentowane na powyższym wykresie bardzo wyraźnie wskazują, że dzieci nie miały problemów z okazywaniem przyjemności i zauważalne były oznaki empatii. Okazywana przyjemność wynikała prawdopodobnie z radości życia dzieci, bez troski i rozkoszowania się z tego, co robiły, czym były zajęte, po prostu z zabawy. Uczucia negatywne, jak cierpienie, smutek i strach przeżywane są przez dzieci inaczej niż u dorosłych, wywołują je inne bodźce. Jak wskazują dane zawarte na wykresie dzieci nie przeżywały wielu nieprzyjemnych dla siebie emocji, na co wskazują wyniki średnie. Strach i smutek w tym wieku są emocjami przejściowymi, krótkotrwałymi i rzadko prowadzą do zaburzeń. Nie są to silne uczucia i w większości okazywane były przez dzieci w pozytywny sposób.

Ostatnią kategorię stanowiło radzenie sobie z trudnościami. Dzieci nie zawsze zdają sobie sprawę z tego, problemy i trudności prawie zawsze mają jakieś konsekwencje. Umiejętność radzenia sobie trudnościami w dużej mierze, a może przede wszystkim, zależy od przeszłych doświadczeń. Niewątpliwie ważny jest też typ osobowości czy sposób wychowania. Jednak wprawność ma tutaj zasadniczą rolę. Od najmłodszych lat należy uczyć dzieci rozwiązywania problemów i konfliktów na bieżąco, ale zawsze konstruktywnie. Uświadamiać im, że trudności można i należy pokonywać, nawet, gdy trzeba się im przeciwstawiać kilka, kilkanaście razy - do skutku.

Trudności, jakie napotykają dzieci przedszkolne zawsze związane są z ich aktywnością, bądź jej brakiem w grupie rówieśniczej. Zawsze mają miejsce w kontaktach międzyosobowych. Najczęściej przeżywanymi są: bezsilność, lęk, zazdrość i żal. Te wymienione wydają się być charakterystyczne dla wieku dziecięcego, które następczą dzieciom problemów. Bezsilność to uczucie, które paraliżuje działanie, najtrudniej z nim sobie radzić. Brak strategii, jaki cechuje dzieci, zakłóca wewnętrzną harmonię i powoduje brak działań, bądź ich destrukcję. U dzieci bezsilność równa się z bezradnością, i im dłużej trwa, tym trudniej z nią walczyć. Lęk z kolei u dzieci ma wyraźne konotacje i potrafią go rozróżnić od strachu. Lęk wiąże się z przewidywaniem przeżywania czegoś nieprzyjemnego, wprowadza niepokój. U dzieci zauważa się często komponenty lęku w postaci zaczerwienienia, pocenia rąk i innych objawów somatycznych. Lęk, jak inne emocje przejawiane przez dzieci w tym wieku, jest dość intensywny, ale krótkotrwały.

W wieku przedszkolnym, kiedy to potrzeby dziecka przedstawiają mu świat nowych emocji, uczucia różnicują się, komplikują. Pojawia się zazdrość, trudna emocja,

z którą nie łatwo sobie radzić w tym wieku. Zazdrość to obawa o to, że ktoś lub coś zostanie odebrane, że dziecko pozbawione zostanie kogoś lub tego, na czym mu szczególnie zależy. Przedszkole jest doskonałą przestrzenią, w której zazdrość może się ujawniać. Przede wszystkim bywa o umiejętności prezentowane przez inne dzieci, jak i o rzeczy należące do innych dzieci.

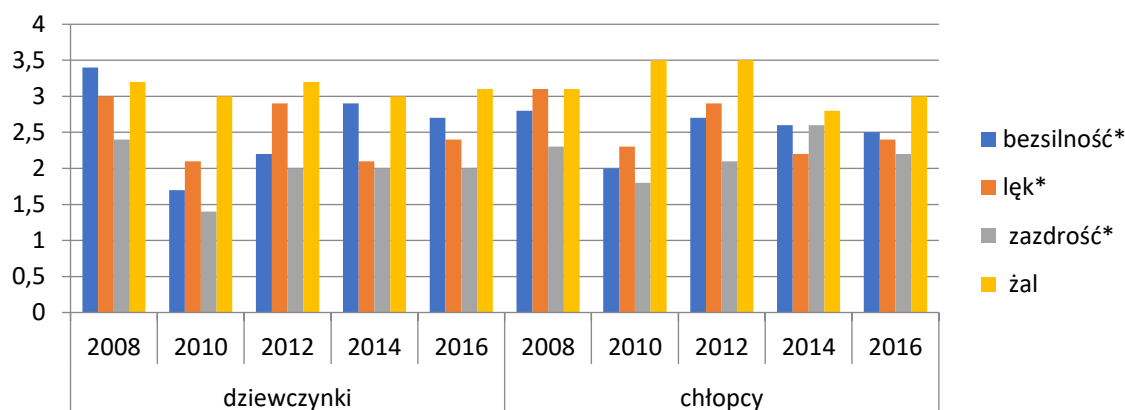
Uczucie żalu jest już znane dzieciom w tym wieku. Dziecięcy żal wiąże się przede wszystkim ze stratą i trudnością pogodzenia się z nową sytuacją. Rzadko jest to żal w poczuciu doznanej krzywdy, raczej łączy się z utratą np. ukochanego zwierzątka.

Tabela 56. Wyniki średnie uzyskane przez dzieci podczas obserwacji pedagogicznych w poszczególnych okresach badań dotyczące radzenia sobie z trudnościami

Pytanie o:	dziewczynki					chłopcy				
	2008	2010	2012	2014	2016	2008	2010	2012	2014	2016
bezsilność	3,4	1,7	2,2	2,9	2,7	2,8	2,0	2,7	2,6	2,5
lęk	3,0	2,1	2,9	2,1	2,4	3,1	2,3	2,9	2,2	2,4
zazdrość	2,4	1,4	2,0	2,0	2,0	2,3	1,8	2,1	2,6	2,2
żał	3,2	3,0	3,2	3,0	3,1	3,1	3,5	3,5	2,8	3,0

*Źródło: badania własne*

Wykres 12. Porównanie wyników średnich uzyskanych przez dzieci w kolejnych latach dotyczących radzenia sobie z trudnościami



Jak wskazują wyniki obserwacji najniżej oceniono zazdrość. A więc świadczy to, że dalekie były dzieciom takie emocje, być może okres intensywnego przeżywania zazdrości już minął (a być musiał na pewno, bo to naturalna konsekwencja rozwoju emocjonalnego). To dobrze, bo zazdrość prowadzi do destrukcji w kontaktach z rówieśnikami, może być przyczyną osłabienia samooceny dzieci, poczucia niższości czy osłabienia motywacji do dalszych działań. Uczucie żalu dzieci manifestowały częściej. Trudno określić, co było bezpośrednią przyczyną, ale jeżeli emocja ta była widoczna, to oznaczać by mogło, że były emocjonalnie dojrzałe w tym względzie. Lęk i bezsilność, jak wspomniano wcześniej, to emocje charakterystyczne dla tego wieku z powodu braku doświadczeń i wprawy w przezwyciężaniu trudności związanych z ich przeżywaniem.

Ważną konkluzją jest to, że dzieci kończące roczne przygotowanie przedszkolne zaczynają odróżniać uczucia od zachowań, zaczynają panować nad wewnętrznymi przeżyciami.

## ROZDZIAŁ SZÓSTY

### DZIECIĘCA PERCEPCJA UCZUĆ I EMOCJI

#### 6.1. IDENTYFIKACJA WYRAZÓW MIMICZNYCH WYBRANYCH EMOCJI

Denis Diderot pisał: „Człowiek wpada w złość, jest uważny, jest ciekawy, kocha, nienawidzi, gardzi, lekceważy, podziwia. Każdy poryw jego duszy odmalowuje na twarzy wyraźnie, czytelne znaki, które nigdy nas nie zawodzą. Na twarzy? Co mówię? Na jego ustach, policzkach, w oczach, w każdej części jego twarzy.”<sup>298</sup>

Twarz jest najważniejszym przekazywaczem informacji o tym, co czuje człowiek w danej chwili. Chociaż każda część ciała stanowi środek komunikacji, to jeśli chcemy odgadnąć, co ktoś czuje uważnie przyglądamy się właśnie twarzy.

Rzeczą podstawową podczas kształcenia umiejętności interpretacji zachowań niewerbalnych jest świadomość własnych zachowań niewerbalnych oraz ich trafna interpretacja.

Z wielości badań dotyczących rozpoznawania zewnętrznych wyrazów emocji najwięcej uwzględnia rozpoznawanie wyrazów mimicznych. Psychologowie sądzą, że umiejętność rozpoznawania mimicznej ekspresji emocji podlega rozwojowi stadialnemu. Niemowlęta nie potrafią dobrze dostrzegać szczegółów w twarzach ludzkich i dlatego też nie rozpoznają mimicznych wyrazów emocji.<sup>299</sup> U dzieci mimika twarzy odzwierciedla stany emocjonalne podobne do ekspresji dorosłych, choć nie jest identyczna. Z czasem dopiero typowe wzorce ekspresji zostają powiązane z odpowiednimi emocjami.

Analizując i opisując przebieg i wyniki badań dotyczących interpretowania ekspresji twarzy, prowadzonych przez G.S.Gatesa w latach 20. XX wieku, W.Zagórska<sup>300</sup> podaje, że przedstawione wówczas dzieciom rysunki twarzy wyrażające różne emocje nie były poprawnie identyfikowane. W różnym wieku różne emocje nazywane były poprawnie (np.3-4-,5-latki – radość, 7-latki – gniew, 10-latki – strach). Świadczyło to, że interpretacja wyrazów mimicznych zależna jest od wieku dziecka.

Rozwój badań naukowych w tej dziedzinie w ciągu następnych 50 lat w zakresie rozumienia ekspresji przez dzieci nie posunął się zbyt daleko poza wyjściowy wniosek G.S. Gatesa.

Inspirując się badaniami G.S.Gatesa i B.Góreckiej-Mostowicz przeprowadzono badania empiryczne wśród dziewczynek i chłopców, dzieci 6-cio i 7-letnich okazując im graficzne schematy twarzy z prośbą o próbę nazwania ich. „Nazwanie emocji obejmuje zarówno wymiar ustalenia znajomości danego słowa, jak i rozumienia jego znaczenia. Ponadto słowa musimy zdekodować odpowiednio do znaczeń denotowanych w naszym

<sup>298</sup> D.Diderot, *Kubuś Fatalista i jego pan*, Wrocław 1997

<sup>299</sup> B.Górecka-Mostowicz, *op.cit.*

<sup>300</sup> W.Zagórska., *Spostrzeganie i rozumienie ekspresji mimicznej przez dzieci. Psychologia Wychowawcza 1994 / 1*

ojczystym systemie językowym. Rozwój nazywania stanów emocjonalnych dokonuje się w toku bezpośrednich interakcji społecznych, najczęściej w relacji rodzice-dzieci oraz drogą pośrednią, na podstawie przekazów słownych.”<sup>301</sup>

Rozpoznawanie stanów emocjonalnych innych osób, zdolność „odczytywania” ich wewnętrznych uczuć na podstawie zewnętrznego zachowania jest jednym z warunków przystosowania społecznego, elementem relacji społecznych. „Rozumienie emocji na podstawie ich zewnętrznych oznak i zrozumienie odczuć innej osoby, która zachowuje się w określony sposób umożliwia dzieciom podjęcie właściwego zachowania. Następstwem każdego doświadczenia jest stworzenie jakichś reguł: tata wrócił z pracy ze zmarszczonym czołem, kąciaki ust skierowane w dół, nic nie mówi, unika kontaktu wzrokowego-oznacza to gniew i frustrację, lepiej trzymać się z daleka; mama się uśmiecha, jest odprężona i mówi łagodnym głosem, znaczy, że jest szczęśliwa, można do niej podejść i się przytulić.”<sup>302</sup>

Takie zachowanie to empatia, czyli „współbrzmienie emocjonalne i umysłowe z drugą osobą w postaci takiego wczucia się w nią (odbioru jej komunikatów niewerbalnych), które zapewnia jednoczesne występowanie takich samych uczuć i myśli, jakie pojawiają się u niej.”<sup>303</sup>

Badaniami objęto tą samą grupę dzieci, która odpowiadała na pytania wywiadu, tj. 445 dzieci w I okresie (jesień 2007).

Celem badań było uzyskanie odpowiedzi na pytania:

1. czy dzieci trafnie identyfikują wybrane wyrazy mimiczne?
2. kto poprawniej identyfikuje wyrazy mimiczne, dziewczynki czy chłopcy?
3. jaka jest różnica w identyfikacji wyrazów mimicznych poszczególnych emocji przez dzieci 6-cio i 7-letnie (z podziałem na płeć)?

Część druga kwestionariusza wywiadu z dzieckiem (załącznik 4, cz. II) dotyczyła identyfikacji wybranych, graficznych wyrazów mimicznych - emotikonów. Przedstawiano dzieciom 6 schematów mimicznych twarzy, tych samych emocji, które stanowiły przedmiot badania w części pierwszej (załącznik 4, cz. I), tj. 1.strachu, lęku, 2.radości, wesołości, 3.smutku, 4.smutku ze łzami, 5.gniewu, złości, 6.ciekawości. Zadaniem dziecka było rozpoznanie mimicznego wyrazu twarzy prezentowanej emocji i odpowiedzenie na pytanie: *Powiedz, jaką emocję twoim zdaniem przedstawia ta „buźka”?* *Co czuje ktoś, kto ma taką minę?*

Identyfikowane schematy wyrazów twarzy oceniano w następujący sposób:

- 1/ rozpoznaje emocję, nazywa ją prawidłowo
- 2/ rozpoznaje emocję, ale nie potrafi jej nazwać
- 3/ nie rozpoznaje emocji, nie potrafi jej nazwać.

Poniższe tabele 57 i 58 przedstawiają wyniki przeprowadzonych badań, poziomy oceny, identyfikacji i nazywania prezentowanych schematów. Wyniki zdają się być zaskakujące. Przeanalizowane średnie, praktycznie we wszystkich ujęciach, nie wykazywały różnic (bardzo subtelne) zarówno pod względem wieku i płci. Najlepiej

<sup>301</sup> B.Górecka-Mostowicz, op. cit., s.63

<sup>302</sup> H.R.Schaffer ,s. 147

<sup>303</sup> A.Beauvale, Empatia. [w:] Słownik psychologii ,J.Siuta (red.), op.cit., s.85

identyfikowane i poprawnie nazywane emocje to: radość-wesołość, smutek, smutek ze łzami i gniew-złość.

Tabela 57. Wyniki badań dotyczących identyfikacji graficznych wyrazów mimicznych dzieci 6-letnich (N-237)

identyfikowana emocja		strach, lęk	radość, wesołość	smutek	smutek ze łzami	gniew, złość	ciekawość
dzieci razem	średnia	2,04	1,14	1,26	1,25	1,17	2,03
	odchylenie standardowe	0,87	0,35	0,56	0,46	0,44	0,86
dziewczeta	średnia	2,01	1,15	1,29	1,28	1,19	2,12
	odchylenie standardowe	0,87	0,36	0,60	0,48	0,47	0,83
chłopcy	średnia	2,07	1,13	1,23	1,22	1,14	1,93
	odchylenie standardowe	0,87	0,33	0,53	0,43	0,40	0,87

źródło: badania własne

Tabela 58. Wyniki badań dotyczących identyfikacji graficznych wyrazów mimicznych dzieci w klasie I (N-208)

identyfikowana emocja		strach, lęk	radość, wesołość	smutek	smutek ze łzami	gniew, złość	ciekawość
dzieci razem	średnia	1,96	1,17	1,19	1,28	1,22	2,10
	odchylenie standardowe	0,84	0,43	0,49	0,51	0,52	0,80
dziewczeta	średnia	1,89	1,15	1,18	1,31	1,22	2,07
	odchylenie standardowe	0,84	0,41	0,45	0,52	0,50	0,78
chłopcy	średnia	2,02	1,19	1,21	1,25	1,22	2,13
	odchylenie standardowe	0,84	0,46	0,53	0,49	0,53	0,81

źródło: obliczenia własne

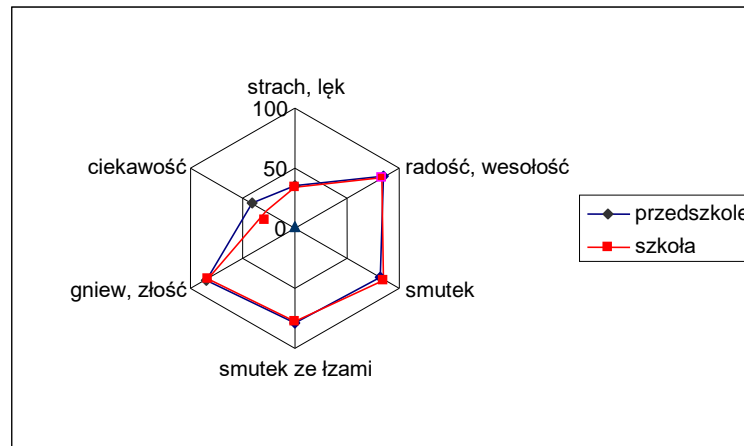
Uzyskane wyniki badań potwierdziły wyniki badań B.Góreckiej-Mostowicz. Ciekawość i strach-lęk były najslabiej dekodowanymi wyrazami mimicznymi przez dzieci zarówno 6-ścio, jak i 7-letnie, o czym świadczyły wartości średniej i odchylenia standardowego (ciekawość - 6-latki  $\bar{x} = 2,03$ ;  $s = 0,86$ ; 7-latki  $\bar{x} = 2,10$ ;  $s = 0,80$ ; strach-lęk - 6-latki  $\bar{x} = 2,04$ ;  $s = 0,87$ ; 7-latki  $\bar{x} = 1,96$ ;  $s = 0,84$ ).

Wyniki zdają się potwierdzać również tezę sformułowaną przez G.S. Gatesa,<sup>304</sup> mówiącą, że wraz z wiekiem wzrasta u dzieci poziom umiejętności identyfikowania emocji, chociaż nazywanie poprawnie przez dzieci gniewu (podobnie jak w badaniach B.Góreckiej-Mostowicz) przedstawia się odmiennie.

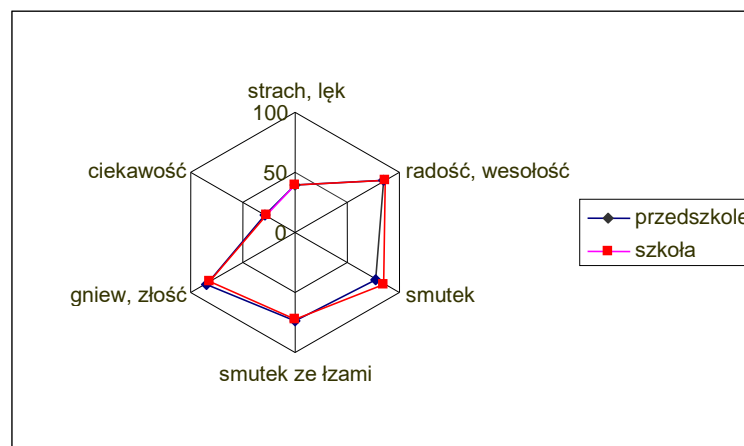
Najwyższe wartości, zarówno u chłopców, jak u dziewczynek, w przedszkolu i klasie pierwszej, osiągała trafność identyfikowania ekspresji radości-wesołości i gniewu-złości.

<sup>304</sup> Za: W.Zagórska, op. cit.

Wykres 13. Procentowe zestawienie **najlepiej** rozpoznawanych i prawidłowo nazywanych emocji przez chłopców.



Wykres 14. Procentowe zestawienie **najlepiej** rozpoznawanych i prawidłowo nazywanych emocji przez dziewczynki.



Najsłabiej identyfikowanymi wyrazami mimicznymi, tzn. dziecko nie rozpoznaje emocji, nie potrafi jej nazwać, okazały się strach-lęk i ciekawość, zarówno u chłopców, jak i u dziewczynek, bez względu na stopień edukacji.

Z uwagi na stosunkowo małą trafność rozpoznawania mimicznych schematów strachu-lęku i ciekawości dokonano porównania, jaki procent dzieci, dziewczynek i chłopców, rozpoznaje prawidłowo i prawidłowo nazywa wszystkie pozostałe (4) wyrazy mimiczne. I w tym zestawieniu danych procentowych, identyfikowanie emotikonów przedstawiało się następująco: chłopcy: przedszkole/szkoła – 66% / 62%, dziewczynki: przedszkole/szkoła – 62% / 60%.

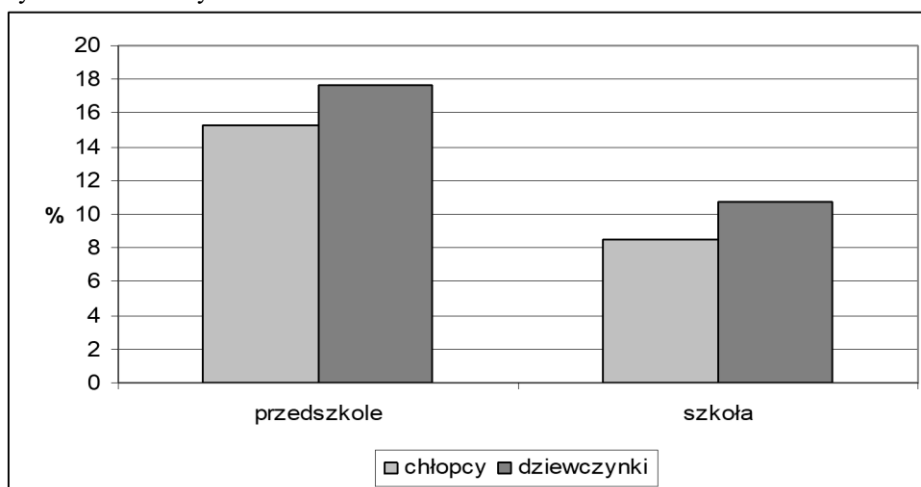


Wykres 15. Procentowe zestawienie rozpoznawanych i prawidłowo nazywanych wyrazów mimicznych: radość-wesołość, smutek, smutek ze łzami, gniew-złość.



Nisko oceniono dzieci, które poprawnie zidentyfikowały i poprawnie nazwały wszystkie z sześciu okazanych wyrazów mimicznych. Chłopcy w wieku przedszkolnym w 15,3%, w wieku szkolnym 8,5%, a dziewczynki odpowiednio: 17,6% i 10,8%.

Wykres 16. Procentowe zestawienie rozpoznawanych i prawidłowo nazywanych wszystkich wyrazów mimicznych



Jak wynika z powyższych analiz, ilościowych i jakościowych, dzieci w wieku 6-ciu i 7-miu lat nie potrafiły dobrze dekodować wyrazów mimicznych, a co za tym idzie ich poziom empatii był stosunkowo niski. „Empatia, opierająca się na własnej samoświadomości uczuciowej, jest fundamentalną umiejętnością obcowania z ludźmi,<sup>305</sup> „im bardziej jesteśmy otwarci na nasze własne emocje, tym wprawniej odczytujemy uczucia innych osób.”<sup>306</sup>

Wyniki badań wskazują, że zdolność identyfikowania i rozumienia emocji (co ściśle wiąże się z inteligencją emocjonalną) u dzieci 6-7-letnich nie była jeszcze w pełni

<sup>305</sup> D.Goleman, Inteligencja emocjonalna, op.cit., s.81

<sup>306</sup> ibidem, s. 159

wykształcona. Warto więc w procesie wychowywania i edukacji zawrzeć elementy dydaktyczne, które będą również pozwalały na kształtowanie zdolności inteligencji emocjonalnej. Ważne jest, aby włączyć w proces edukacji, obok zadań i aktywności pobudzających kształtowanie i rozwijanie inteligencji ogólnej, również takie działania dydaktyczne, które będą kształtowały inteligencję emocjonalną.

Przyswojenie sobie przez dzieci umiejętności emocjonalnych daje szeroką skalę korzyści, w ich zachowaniu w szkole i poza szkołą. Niektóre z nich to:

- lepsze rozpoznawanie i nazywanie własnych emocji
- lepsze rozumienie przyczyn uczuć
- lepsza zdolność patrzenia z punktu widzenia innej osoby
- większa zdolność analizowania i rozumienia natury stosunków międzyludzkich
- większa pewność siebie i zręczność w komunikowaniu się.

## PODSUMOWANIE I WNIOSKI

*Uczymy się cenić emocje i pracować nad nimi,  
a to w ostatecznym rozrachunku oznacza  
ponowne narodziny duchowe  
- staniemy się pełnymi (i uleczonymi) istotami ludzkimi.  
/Francis Wilks, s.17/*

W roku szkolnym 2015/2016 zakończona została kolejna reforma szkolnictwa w Polsce.<sup>307</sup> Najbardziej radykalną jej zmianą było obniżenie wieku szkolnego – z siedmiu na sześć lat. Zmianom tym od lat towarzyszyło wiele kontrowersji ze stron różnych środowisk, głównie rodziców, którzy prowadzili ogólnopolską akcję: Ratujcie Maluchy!

W głęboko zakrojonych polemikach wysuwano kardynalny argument: *Dzieci sześciolatnie nie są dojrzałe pod względem społecznym i emocjonalnym, by podjąć naukę w klasie I. Wiek siedmiu lat jest wiekiem optymalnym – do tego czasu powinny pozostać w przedszkolu.*

Jak wspomniano we wstępie, „ustawa sześciolatkowa”, była bardzo krótkotrwałą zmianą w polskim szkolnictwie na poziomie wczesnej edukacji dziecka. Rok szkolny 2016/2017 przyniósł zmiany, a raczej wszystko powróciło do stanu poprzedniego, tzn. wiek 7-miu lat znowu zaczął obowiązywać jako ten odpowiedni do rozpoczęcia nauki. Sześciolatki w ławkach – owszem, ale za zgodą rodziców.

Włączając się w nurt dyskusji dotyczącej wieku posyłania dzieci do szkoły, podjęto w roku 2007 próby i starania wypełnienia luki w badaniach dotyczących gotowości i dojrzałości dzieci kończących roczne przygotowanie przedszkolne do przyjęcia roli uczniów.

Niniejsza praca była próbą ukazania stanu emocji, uczuć i społecznych zachowań emocjonalnych dzieci na progu szkolnym. Celem dociekań badawczych było uzyskanie wiedzy dotyczącej stanu rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci sześciolatków mających podjąć obowiązek szkolny. Przedstawiona problematyka nie wyczerpuje w całości zagadnienia związanego z jednym z najistotniejszych problemów adaptacyjnych dzieci do warunków szkolnych, jakim może być niski poziom kompetencji społecznych i emocjonalnych. Stanowi jedynie przyczynek do dalszych, pogłębionych badań monitorujących efekty reorganizacji i słuszość, bądź nie, wciąż wprowadzanych zmian.

W analizach zgromadzonego materiału starano się odpowiedzieć na problemy badawcze postawione w rozdziale IV. Przyjęte hipotezy tylko częściowo zweryfikowano pozytywnie.

Przedstawiony w rozdziale V materiał empiryczny upoważnia do sformułowania następujących wniosków:

1. Badania wykazały, że odpowiedź na pytanie stanowiące problem główny: *Czy dzieci 6-letnie są dojrzałe pod względem emocjonalnym i społecznym, aby podjąć naukę w klasie I szkoły podstawowej?* nie może być postawiona jednoznacznie.

---

<sup>307</sup> Poprzednia, największa i najbardziej kompleksowa reforma oświaty w Polsce miała miejsce w roku szkolnym 1999/2000. Była zbieżna ze strategią Unii Europejskiej i wzorowana na doświadczeniach wielu krajów, niejednokrotnie poprawiając i ulepszając koncepcje. Wdrażała i wprowadzała wielokierunkowe zmiany w szkolnictwie: organizacyjne, programowe, metodyczne i systemowe. /przypis autora/

Konieczna jest szczegółowa weryfikacja hipotez, która skłania do głębszych, bardziej wnikliwych konkluzji.

2. Poziom rozwoju społecznego dzieci kończących roczne przygotowanie, rozpatrywany pod względem nastawienia prospołecznego i otwartości, kontaktów i współpracy z rówieśnikami, inicjatywy i przywództwa oraz przestrzegania norm społecznych, był na tyle wysoki, by mógł świadczyć o gotowości i dojrzałości dzieci 6-letnich do podjęcia nauki w klasie I szkoły podstawowej.
3. Poziom rozwoju emocjonalnego 6-latków pod względem kontroli emocji, świadomości i okazywania emocji oraz radzenia sobie z trudnościami wskazywał na ich niepełną gotowość i dojrzałość do podjęcia nauki w klasie I szkoły podstawowej.
4. Umiejętności interpersonalne i kompetencje emocjonalne dzieci kończących roczne przygotowanie przedszkolne (II, III, IV, V, VI okres badawczy) ulegały wzrostowi w kolejnych latach względem poziomu obserwowanych kategorii umiejętności społecznych i zachowań afektywnych prezentowanych przez dzieci rozpoczynające roczne przygotowanie przedszkolne (I okres badawczy).  
Pogłębiona analiza badań pozwoliła na postawienie kolejnych wniosków dotyczących porównań zmian w rozwoju społecznym i emocjonalnym dzieci pod koniec okresu przedszkolnego. Mając na uwadze właściwości rozwojowe i naturalne prawa rozwoju dzieci, należy przyznać, że wielość sytuacji w czasie pobytu w przedszkolu, stwarzanych intencjonalnie lub okazjonalnie, sprzyja wyraźnemu podnoszeniu umiejętności i kompetencji. Wnioskowanie na podstawie analizy danych potwierdza swoistą prawidłowość rozwojową, tzn. ciągłość zmian, każdy następny etap zależy od poprzedniego, etap wyższy zależy od tego, co dziecko osiągnęło w stadium niższym, i nie da się tutaj ominąć żadnego etapu.  
Stwierdzić należy, że podczas rocznego pobytu w przedszkolu u dzieci znacząco wzrastała ich gotowość do roli ucznia.
5. Na podstawie analizy wyników badań, zauważono istotne rozbieżności w ocenie rozwoju społecznego i emocjonalnego, której dokonywali wychowawcy przedszkoli i rodzice dzieci 6-cio i 7—letnich.  
Rodzice, zarówno dzieci młodszych i starszych, przyznawali wyższe oceny we wszystkich rozpatrywanych kategoriach SRS (skali rozwoju społecznego) niż nauczyciele. Tym samym przyznawali, że dzieci 6-letnie rozpoczynające roczne przygotowanie przedszkolne (wskazuje na to analiza I okresu) osiągały podobny poziom, jak 7-letni pierwszoklasiści pod względem poziomu umiejętności interpersonalnych.  
Emocjonalność dzieci (SRE – skala rozwoju emocjonalnego) również oceniana była wyżej przez rodziców, aniżeli przez nauczycieli, z wyjątkiem kontroli

emocji. W tej kwestii to nauczyciele wskazywali na wyższe umiejętności kontrolowania emocji przez dzieci zarówno 6-cio, jak i 7-letnie.

Postawiona hipoteza, mówiąca o przyznawaniu dzieciom przez wychowawców przedszkoli wyższych ocen świadczących o ich gotowości do rozpoczęcia nauki aniżeli ich rodziców, została częściowo sfalsyfikowana. Zatem na tej podstawie można by wnioskować, że w trakcie burzliwie prowadzonej kampanii rodziców przeciwko obniżeniu wieku szkolnego /Ratujcie Maluchy/ część rodziców źle oceniała potencjał dzieci. Jediną kwestią, co do której się nie mylili, była słaba kontrola emocji u dzieci.

6. Ocena komparatywna danych zebranych w drodze obserwacji pedagogicznej umiejętności interpersonalnych i kompetencji emocjonalnych dzieci w poszczególnych okresach badawczych pozwala wnioskować, że:

- Poziom rozwoju społecznego dzieci sześciolletnich kończących edukację przedszkolną oceniano na kolejnych etapach badań w tendencji wzrostowej. Wyniki obserwacji pedagogicznej czynione w kolejnych latach (II, III, IV, V, VI okres badawczy) wskazywały nieznaczny, ale jednak, wzrost poszczególnych kompetencji i umiejętności społecznych dzieci. Nauczyciele wskazywali na niewielkie różnice w poziomie rozwoju, jeżeli chodzi o płeć dzieci. W zestawieniu trzech okresów badań dziewczynki osiągały wyższe oceny we wszystkich obserwowanych kategoriach SRS (skali rozwoju społecznego) aniżeli chłopcy w analogicznych okresach badań. Uzyskane wyniki zdają się potwierdzać tezę o szybszym, niż chłopcy, rozwoju kompetencji społecznych dziewczynek.

- Innych wniosków dostarczyła analiza poziomu rozwoju emocjonalnego dzieci. Uzyskany od wychowawców przedszkoli materiał badawczy dowodzi corocznego spadku wszystkich rozpatrywanych umiejętności i kompetencji emocjonalnych (SRE) dzieci kończących roczne przygotowanie. Każde kolejne badanie wskazywało obniżanie ocen nauczycieli w stosunku do okresów poprzednich lat.

Zatem można wysnuć wniosek, że wraz ze wzrostem kompetencji społecznych współczesnych dzieci obniżają się ich kompetencje emocjonalne.

7. Analiza danych z kolejnych okresów badawczych pozwala na konkluzję: rozwój współczesnych dzieci jest intensywny, ale arytmiczny. Przyczyn tego stanu można upatrywać w coraz szybszym tempie życia społecznego, rodzinnego, w którego rytm włączone są dzieci. Wszelkie relacje emocjonalne i społeczne podlegają prawom uczenia się, są wynikiem gromadzenia doświadczeń, wzajemnie powiązane i ulegają generalizacji. Zatem, jak dowodzą wyniki badań, brak jest należytych wzorców zachowań w najbliższym dziecku środowisku. Konieczne wydaje się zwrócenie uwagi na edukację emocjonalną od najmłodszych lat. Ważna jest również, i wydaje się konieczna, pedagogizacja rodziców dzieci przedszkolnych (w formie wykładów, prelekcji, warsztatów i

treningów interpersonalnych w przedszkolach) i uświadomienie im roli emocji w życiu rodzinnym na rozwój predyspozycji emocjonalnych ich dzieci.

8. Wnioskowanie na podstawie zebranych danych ze wszystkich okresów badawczych uprawnia do zwrócenia uwagi na fluktuację poziomów SRS i SRE, jak i dostrzeżenia różnic biorąc pod uwagę płeć dzieci. W rozwoju społecznym dostrzec można przewagę wyższych ocen przyznawanych przez wychowawców chłopcom aniżeli dziewczynkom. Z każdym rokiem wzrastała u chłopców umiejętność kontaktu i współpracy z rówieśnikami, u dziewczynek odnotowano tendencję spadkową. W rozwoju emocjonalnym zauważalne było większe zróżnicowanie badanych cech.
9. Po zakończeniu badań na IV etapie (tzn. obserwacje dzieci opuszczających przedszkole przed przerwą wakacyjną i początkiem roku szkolnego), pomimo dużego zróżnicowania ocen dzieci kończących roczne przygotowanie, nasuwał się wniosek, że dzieci te z powodzeniem będą mogły podjąć obowiązek szkolny w wieku sześciu lat. Jednak badania przeprowadzone w V okresie (początek roku szkolnego 2014/2015), kiedy to w klasie szkolnej znalazły się dzieci z dwóch roczników (6-cio i 7-latki) skłoniły do zmiany hipotezy mówiącej o wysokich umiejętnościach społecznych i kompetencjach emocjonalnych sześciolatków. Opinie nauczycieli klas pierwszych, dotyczące poziomu rozwoju społecznego, wskazywały na duży potencjał dzieci w tym zakresie. Porównania chłopców, i dziewczynek sześciolatków z ich siedmioletnimi kolegami i koleżankami, uprawniały do wskazania wyższych umiejętności dzieciom młodszym. Jednak porównanie kompetencji emocjonalnych dostarczyło problemów interpretacyjnych. Zastosowana analiza korelacji Pearsona ujawniła, że wiele cech, zarówno u chłopców, jak i u dziewczynek, charakteryzowało się korelacją ujemną. Oznaczało to, że wzrostowi wartości jednej cechy towarzyszył spadek średnich wartości drugiej cechy i podkreślić należy, że zależność ta była na poziomie istotnym statystycznie. To ostatnie badanie pierwszoklasistów potwierdziło poglądy E.Eriksona na temat kryzysu psychospołecznego, jaki następuje u dzieci na progu szkolnym.
10. Emocje są sygnałami informującymi o przeżywaniu jakiegoś problemu, zatem ważne jest, by dzieci nauczyły się identyfikować sytuacje problemowe. Rozpoznawanie emocji jest pierwszym krokiem w kształceniu świadomości własnych i cudzych emocji. Zatem identyfikowanie i nazywanie różnych stanów emocjonalnych uznano za dopełnienie wiedzy o dzieciach. Wnioski w tym zakresie, zebrane w oparciu o rozpoznawanie graficznych wyrazów mimicznych (tzw. emotikonów), były dosyć zaskakujące. Wszechobecna dostępność dzieci do telefonów komórkowych, tabletów, smartfonów, komputerów, komiksów, itp., w których często słowa zastępowane są obrazkami odpowiadającymi schematom emocji twarzy, sugerowałyby większą niż zaobserwowana znajomość emotikonów. Komunikacja emocjonalna dzieci powinna obejmować umiejętność

odczytywania i nadawania komunikatów dotyczących przeżyć w kodach niewerbalnych (i abstrakcyjnych). Zakładano, że ani płeć, ani wiek (6-cio czy 7-latki) nie mają związku z poprawnym dekodowaniem emotikonów. Wywiady z dziećmi potwierdziły obserwacje nauczycieli o niskiej samokontroli przeżyć emocjonalnych. Wyniki badań wskazują, że zdolność identyfikowania i rozumienia emocji (co ściśle wiąże się z inteligencją emocjonalną) u dzieci 6-7-letnich nie była jeszcze w pełni wykształcona. H.R. Schaffer uważa, że w rozwoju emocjonalnym dziecka są trzy najważniejsze aspekty: a/ „świadomość własnych stanów emocjonalnych, polegająca na tym, że dzieci muszą wiedzieć, co czują, jak opanować i kontrolować emocje, jak są ujawniane na zewnątrz, a także jak je nazwać; b/ kontrola jawnych oznak własnych emocji, polegająca na oddzieleniu wewnętrznych uczuć od ich zewnętrznych wyrazów; c/ rozpoznawanie emocji innych osób, czyli zdolność odczytywania wewnętrznych uczuć innych osób na podstawie ich zewnętrznego zachowania, która umożliwia dzieciom podjęcie właściwej reakcji.”<sup>308</sup> Warto więc w procesie wychowywania i edukacji zawrzeć elementy dydaktyczne, które będą również pozwalały na kształtowanie inteligencji emocjonalnej. Ważne jest, aby włączyć w proces edukacji, obok zadań i aktywności pobudzających kształtowanie i rozwijanie inteligencji ogólnej, również takie działania dydaktyczne, które będą kształtowały inteligencję emocjonalną.

11. Na podstawie przeprowadzonych badań można również wnioskować, że w niektórych obszarach sześciolatek może znacznie przewyższać swoich rówieśników, natomiast inne umiejętności mogą mu jeszcze sprawiać duży problem. Dodatkowo, dzieci będą różnić się nie tylko posiadanymi już kompetencjami, umiejętnościami, które wchodzi w skład tzw. strefy aktualnego rozwoju, ale także tymi, które są dopiero w załączku, które dopiero się tworzą, do których potrzebują jeszcze pomocy i wsparcia dorosłego, czyli tymi, które stanowią tzw. strefę najbliższego rozwoju.

Wielość i różnorodność badanych emocji, uczuć i społecznych zachowań emocjonalnych – pozytywnych i negatywnych, tych ułatwiających i utrudniających start szkolny, sprawił, że trudno było dokonać jednoznacznego wnioskowania. Wielość i różnorodność ta była jednak celowa, by starać się ukazać jak najpełniej obraz stanu rozwoju emocjonalno-społecznego dziecka na progu szkolnym, i na tej podstawie przewidywać jego możliwości, bądź problemy adaptacyjne. Ponieważ badania były rozległe i rozciągnięte w czasie, od jesieni 2007 – do jesieni 2016, wygenerowały dużą liczbę faktów i zmiennych. Duża liczba stanów afektywnych i zachowań społecznych, wielość grup porównawczych poddanych obserwacjom, nastroczała trudności interpretacyjnych.

Zaproponowane rozwiązania dotyczące diagnozowania gotowości i dojrzałości społeczno-emocjonalnej dzieci, które mają podjąć obowiązek szkolny są jedną z prób

---

<sup>308</sup> H.R.Schaffer, op.cit., s.147

przybliżenia podjętego problemu, który wymaga dalszego pogłębienia. Należałoby może wydłużyć okres badań do końca pierwszego semestru klasy I, i dokonać posttestu sprawdzającego efekt adaptacji dzieci do warunków szkolnych. Zauważyć należy, że wraz z przekroczeniem progu szkolnego zmienia się zakres doświadczeń mikro- i makrospołecznych dziecka, inaczej dostrzega ono i interpretuje warunki wzbudzające jego przeżycia.

Z badań wynikają wyraźne braki w zakresie edukacji emocjonalnej dzieci. Wskazana jest zatem poprawa aktualnego stanu. Dotyczy to nie tylko poszerzania programów nauczania o kształtowanie umiejętności życiowych, w tym przede wszystkim kontroli emocji i radzenia sobie z emocjami, ale także pedagogizacji rodziców, którzy w prowadzonej edukacji czynnie powinni wesprzeć wysiłki przedszkola/szkoły. Kształtowanie kompetencji emocjonalnych, a przede wszystkim panowania nad impulsami, jest niezwykle istotne dla rozwoju dziecka. Tylko dziecko, później dorosły, wyposażone w umiejętności umożliwiające mu radzenie sobie w trudnych sytuacjach, będzie potrafiło przystosować się i funkcjonować w zmieniającym się świecie. Należy zatem zadbać o kształcenie inteligencji emocjonalnej i społecznej, kształtowanie postaw empatycznych, które stanowią elementarne wyposażenie edukacyjne człowieka.<sup>309</sup>

Duży wkład w taką edukację mogą wnieść nauczyciele, którzy zgłębiając i znając strukturę procesów emocjonalnych będą wspierać rozwój myślenia dzieci o emocjach, dawać wskazówki do stopniowego radzenia sobie z emocjami i impulsywnością oraz przygotowywać do świadomego antycypowania reakcji innych. Obecnie w pedagogice przedszkolnej i szkolnej głównie zwraca się uwagę na strategię rozwijania umysłu dziecka, pomijając strategię edukacji emocjonalnej. Przypomnieć należy, że edukacja emocjonalna powinna rozpoczynać się w domu rodzinnym i być kształcona od najmłodszych lat. Okres przedszkolny i szkolny powinien być jej kontynuacją i ważnym etapem, na którym powinno się doskonalić i modyfikować myślenie dzieci o emocjach. Perspektywa oddziaływań pedagogicznych, zdaniem D.Golemana<sup>310</sup>, powinna dążyć ku podporządkowywaniu emocji celom życiowym człowieka, przez co służy wzmocnieniu jego przystosowań do wszelkich warunków życia.

Z pewnością istnieje konieczność rozwijania umiejętności emocjonalnych i społecznych dzieci i młodzieży. Z pewnością warto realizować zarówno celowe długoterminowe treningi wspierające rozwój emocjonalny, jak i wspierać ten rozwój w różnych naturalnych sytuacjach w środowisku przedszkolnym i szkolnym. Sytuacje takie będą bowiem doskonałą okazją do rozwijania takich umiejętności jak samokontrola, samoregulacja oraz do odpowiedniego i akceptowanego społecznie wyrażania własnych emocji. Należy zatem częściej podejmować problematykę dotyczącą emocji i emocjonalności w obszarze nauk o wychowaniu i wymieniać się swoimi doświadczeniami, tzw. dobrymi praktykami.

---

<sup>309</sup> zob. B.Górecka-Mostowicz, op.cit.

<sup>310</sup> D.Goleman, Inteligencja emocjonalna, op.cit.



Aktualny stan prawny w Polsce daje prawo rodzicom do podjęcia decyzji dotyczącej posłania dziecka do szkoły młodszego niż siedmioletnie. Zatem w ich gestii pozostaje rozstrzygnięcie kwestii, czy sześciolatek jest dojrzały i gotowy do spełniania obowiązku szkolnego. Aby ułatwić rodzicom podjęcie takiej decyzji Zespół Pedagogiki Społecznej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk zapraszał do zapoznania się z treścią listu otwartego do obecnego rządu wystosowanego przez naukowców.<sup>311</sup>

*p.s.*

*Zmiany związane ze startem szkolnym są ogromne. Wzorce, zachowania i postawy, których dziecko uczy się w tym czasie, rzutują często na całe jego przyszłe życie – edukacyjne i zawodowe. W okresie dorosłości odtwarza się często role, w które dziecko się wciela. Z tego powodu ważne jest, aby od najmłodszych lat pomagać dzieciom budować relacje rówieśnicze i wspierać ich rozumienie świata poprzez własne doświadczenia i eksplorację.*<sup>312</sup>

---

<sup>311</sup> zob. <http://www.miedzynarodowaszkola.eu/pl/i-klasisci-w-roku-szkolnym-2016-2017>

<sup>312</sup> H.Sowińska (prof. Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu) głos w dyskusji na konferencji eksperckiej nt. Udany start szkolny – 6 latek w pierwszej klasie, pod patronatem polskiej Minister Edukacji Narodowej, które odbyło się w siedzibie Polskiej Akademii Nauk w Warszawie w maju 2014 roku/przypis autora/

## LITERATURA

- AL.-KHAMISY D., Dziecko jako istota społeczna, „Edukacja w przedszkolu”, 4/2007.
- ALBRECHT K., Inteligencja społeczna. Nowa nauka sukcesu. Gliwice 2007, Wydawnictwo Sensu.
- ARGYLE, M., Psychologia stosunków międzyludzkich. Warszawa 1999, PWN.
- ARONSON, E., WILSON, T.D., ALERT, R.M., Psychologia społeczna. Serce i umysł. Poznań 2008, Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- BALEY, S., Wprowadzenie do psychologii społecznej. Warszawa 1964, PWN.
- BAR-ON R., Model inteligencji emocjonalnej, [www.reuvenbaron.org](http://www.reuvenbaron.org);
- BEE, H., Psychologia rozwoju człowieka. Poznań 2004, Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- BEDNARCZYK, H., KRÓLICA, M., MACIĄG, M.A., Program edukacji przedszkolnej dla dzieci od 3 do 6 lat. Świat przedszkolaka. Warszawa 2000, Wydawnictwo Juka.
- BIERACH A., Komunikacja niewerbalna. Sztuka czytania z twarzy. Wrocław 1994 Wydawnictwo ASTRUM.
- BIERACH A., Komunikacja niewerbalna. Za maską człowiek. Wrocław 1997, Wydawnictwo ASTRUM.
- BIRCH, A., MALIM, T., Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości. Warszawa 1995, PWN.
- BOROWSKA T., Emocje dzieci i młodzieży: zasoby – rozwijanie, Katowice 2006, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- BREJNAK W., Czy twój przedszkolak dojrzał do nauki? Warszawa 2006, Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- BREJNAK W., O dojrzewaniu do dojrzałości szkolnej, Życie Szkoły, nr 8/2009.
- BREJNAK, W. (red.), O pomyślny start ucznia w szkole. Warszawa 2002, Biuletyn informacyjny TPD nr 23, Wydanie Specjalne.
- BRZEZIŃSKA A., Gotowość dziecka w wieku przedszkolnym do nauki czytania i pisania, Poznań 1987, WSIP.
- BRZEZIŃSKA, A.(red.), Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa. Gdańsk 2005, GWP.
- BRZEZIŃSKA, A., Społeczna psychologia rozwoju. Tom 3, Warszawa 2000, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- BRZEZIŃSKA A., Poziom i struktura gotowości do czytania i pisania u dzieci w wieku przedszkolnym, Warszawa 1985, PWN.
- BURKOVIČOVÁ R. (red.), Aktuální otázky preprimárního a primárního vzdělávání, Ostrava 2010, Wydawnictwo Ostravské univerzity v Ostravě.
- COLES, R., Inteligencja moralna dzieci. Poznań 2004, Dom Wydawniczy Rebis.
- CYWIŃSKA M., Konflikty interpersonalne dzieci w młodszym wieku szkolnym w projekcjach i sądach dziecięcych, Poznań 2004, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu A. Mickiewicza.
- CZAPIŃSKI, J., PANEK, T., Diagnoza społeczna 2009: warunki i jakość życia Polaków: raport. Warszawa 2009, Wydawca: Rada Monitoringu społecznego.
- CZUB M., MATEJCZUK J., Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych sześciu latach życia. Perspektywa jednostki, rodziny i społeczeństwa, Warszawa 2015, Wydawnictwo IBE.
- DANEK J., SIROTOVÁ M.i in.(red.), Učitel'ské povolanie v podmiankach súčasnej spoločnosti. Trnava 2009, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.
- DAVIS, M., Empatia – o umiejętności współodczuwania. Gdańsk 1999, GWP.

DEKRET Z DNIA 7 LUTEGO 1919 ROKU o obowiązku szkolnym, Dz. U. Min. WRiOP Nr 2, poz. 2, 1919 r.

DENEK K., Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej, Toruń 1999, Wydawnictwo Adam Marszałek.

DIDEROT, D., Kubuś Fatalista i jego pan. Wrocław 1997, Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

DMOCHOWSKA, M., DUNIN-WĄSOWICZ, M., Wychowanie w rodzinie i w przedszkolu. Warszawa 1978, WSiP.

DOMACHOWSKI W., Przewodnik po psychologii społecznej, Warszawa 2004, PWN.

DOROSZEWSKI, W. (red.), Słownik języka polskiego. T.2. Warszawa 1960, Wiedza Powszechna.

DOROSZEWSKI, W. (red.), Słownik języka polskiego. T.9. Warszawa 1967, Wiedza Powszechna.

DUTKIEWICZ, K., Trafność prognostyczna testu dojrzałości szkolnej Barbary Wilgockiej-Okoń. [w:] Kwartalnik Pedagogiczny nr 2 (92)/1979.

DYLAK S., Wizualizacja w kształceniu nauczycieli, Poznań 1995, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, seria Technologia Kształcenia.

Dziennik Ustaw nr 14, poz. 147 oraz poz. 185, 1919 r.

Dziennik Ustaw nr 56, poz. 458.

EKIERT-GRABOWSKA, D., Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej. Warszawa 1982, WSiP.

EKMAN, P., DAVIDSON, R.J. (red.), Natura emocji. Podstawowe zagadnienia. Gdańsk 1999, GWP.

ELIAS, M.J., TOBIAS, S.E., FRIEDLANDER, B.S., Dziecko emocjonalnie inteligentne. Poznań 1998, Moderski i S-ka.

ELLIOTT, J., PLACE, M., Dzieci i młodzież w kłopotcie. Poradnik nie tylko dla psychologów. Warszawa 2003, WSiP.

ELSCHENBROICH, D., Co siedmiolatek wiedzieć powinien. Warszawa 2003, Wydawnictwo Cyklady.

encyklopedia.pwn.pl

ERIKSON, E.H., Dzieciństwo i społeczeństwo. Poznań 1997, Wydawnictwo Rebis.

ERIKSON, E.H., Tożsamość a cykl życia. Poznań 2004, Wydawnictwo Zysk i S-ka.

FABER, A., MAZLISH, E., Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły? Poznań 1993, Media Rodzina.

FILIPIAK, E., Dojrzałość potrzebna od dziecka. [w:] Psychologia w szkole nr 3 (7)/ 2005. Kielce.

FRANCUZ P., OTRĘBSKI, W. (red.), 2005Studia psychologii w KUL. Tom 15. Lublin 2008, Wydawnictwo Katolicki Uniwersytet Lubelski.

GARDNER, H. (2002), Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce. Poznań: Media Rodzina. ISBN 83-7278-029-3.

GARDNER, H., KORNHABER, M.L., WAKE, W.K., Inteligencja. Wielorakie perspektywy. Warszawa 2001, WSiP.

GAŚIOREK, K., GROCHOWALSKA, M. (red.), O komunikowaniu się w przedszkolu i w nauczaniu zintegrowanym. Kraków 2003, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

GENNEP, A., Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii. Warszawa 2006, PIW.

GERTSMANN, S., Rozwój uczuć. Warszawa 1986, WSiP.

GILLIGAN, J., Wstyd i przemoc. Poznań 2001, Media Rodzina.

GLOTON, R., CLERO, C., Twórcza aktywność dziecka. Warszawa 1985, WSiP.

GNITECKI, J., Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej. Zielona Góra 1993, Wydawnictwo WSP.

GOLEMAN, D., Inteligencja emocjonalna. Poznań 1997, Media Rodzina.

GOLEMAN D., Inteligencja emocjonalna w praktyce, Poznań 1999, Media Rodzina.

GOLEMAN, D., Inteligencja społeczna. Poznań 2007, Dom Wydawniczy Rebis.

GOLIŃSKA, L., Emocje: przyjaciel czy wróg. Warszawa 2006, Wydawnictwo PTP.

GÓRALSKI, A., Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii. Warszawa 1987, PWN.

GÓRECKA-MOSTOWICZ, B., Co dzieci wiedzą o emocjach. Kraków 2005, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

GRABIAS, S., O ekspresywności języka. Ekspresja a słowotwórstwo. Lublin 1981, Wydawnictwo Lubelskie.

GREENSPAN, S.I., BENDERLY, B.L., Rozwój umysłu. Emocjonalne podstawy inteligencji. Poznań 2000, Dom Wydawniczy Rebis.

GRZESIUK, A., Składnia wypowiedzi emocjonalnych. Lublin 1995, Wydawnictwo UMCS.

GRZYWA, A., Tendencyjność myślenia. Lublin 1995, Wydawnictwo Delfin.

GRZYWAK - KACZYŃSKA, M., Powodzenie szkolne a inteligencja. Warszawa 1935, Nasza Księgarnia, Sp. Akcyjna ZNP.

GRZYWAK - KACZYŃSKA, M., Testy w szkole. Warszawa 1960, PZWS.

GUILFORD, J.P., Natura inteligencji człowieka. Warszawa 1978, PWN.

GULIN, W., Empatia dzieci i młodzieży. Komponenty informacyjne, decyzyjne i emocjonalne. Lublin 1994, Towarzystwo Naukowe KUL.

GUZ S., ANDRZEJEWSKA J., Podstawowe problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole, Lublin 2005, Wydawnictwo UMCS.

GUZ, S., Rozwój i kształtowanie osobowości dzieci w okresie wczesnoszkolnym. Warszawa 1987, WSiP.

HARWAS – NAPIERAŁA, B., TREMPAŁA, J. (red.), Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka. Warszawa 2003, T. I-III, PWN.

HEINRICH, W., Psychologia uczuć. Kraków 1907, Polska Akademia Umiejętności.

HRYNIEWICKA, I., Elementy zastosowań statystyki w pedagogice. Gdańsk 1989, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

HURLOCK, E.B., Rozwój dziecka. Warszawa 1985, PWN.

JANOWSKI, A. (red.) (1980), Elementy metodologii badań pedagogicznych. Warszawa: Instytut Badań Pedagogicznych Ministerstwa Oświaty i Wychowania. ISBN – brak.

JOHNSON, D.W., Podaj dłoń. Warszawa 1992, Polskie Wydawnictwo PTP.

KAJA, B. (red.), Wspomaganie rozwoju. T.1. Bydgoszcz 1997, Wydawnictwo WSP.

KARBOWNICZEK, J., Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej po wprowadzeniu reformy systemu oświaty. Częstochowa 2008, Wydawnictwo AJD.

KARGUŁOWA, A., POTYRAŁA, B. (red.), Dojrzałość szkolna a jakość startu edukacyjnego. Wrocław 1980, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

KENRICK, D.T., NEUBERG, S.L., CIALDINI, R.B., Psychologia społeczna: [rozwiązane tajemnice]. Gdańsk 2002, GWP.

KIDA M., Nowe tchnienie w edukacji, [www.vulcan.edu.pl/aid/archiwum/2007/07/](http://www.vulcan.edu.pl/aid/archiwum/2007/07/).

KIELAR-TURSKA, M., Mowa dziecka. Słowo i tekst. Kraków 1989, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

KLUS-STAŃSKA, D., Adaptacja szkolna siedmiolatków. Olsztyn 2004, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

- KLUS-STAŃSKA, D., SZCZEPSKA-PUSTKOWSKA, M. (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa 2009, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- KOPEĆ, U., *Rozwój słownictwa nazywającego uczucia w języku dzieci i młodzieży*. Rzeszów 2000, Wydawnictwo WSP.
- KOPIK, A., *Akceleracja rozwoju dzieci siedmioletnich rozpoczynających naukę szkolną*. Kielce 1996, Wydawnictwo WSP.
- KOPIK, A. (red.), *Sześciolatki w Polsce. Raport 2006. Diagnoza badanych sfer rozwoju*. Kielce 2007, Wydawnictwo TEKST sp.z o.o.
- KORCZAK, J., *Jak kochać dziecko*. Warszawa 1998, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.
- KOSIARSKA, I., *Zaburzenia emocjonalne u dzieci w młodszym wieku szkolnym*. [w:] *Annales UMCS Sectio J, Pedagogia-Psychologia*, vol. XX. Lublin 2007, Wydawnictwo Uniwersytetu M.Curie-Skłodowskiej – *publikacja prezentowana w formie elektronicznej*
- KOTARBIŃSKI, T., *O pojęciu metody*. Warszawa 1957, PWN.
- KOZIOŁ E., KOBYŁECKA E. (red.), *Kompetencja nauczyciela. Stan, potrzeby i kierunki zmian*, Zielona Góra 2002, Wydawnictwo UZ.
- KNOPP K.A., *Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna*. [www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl).
- KONARZEWSKI K. (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2004, WN PWN.
- KOPCZYŃSKA J., *Przedszkole XXI wieku – oczekiwania i refleksje*, *Wychowanie w Przedszkolu*, 2000, nr 8.
- KOPEĆ U., *Rozwój słownictwa nazywającego uczucia w języku dzieci i młodzieży*. Rzeszów 2000, Wydawnictwo WSP.
- KOSIARSKA I., *Zaburzenia emocjonalne u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Lublin 2007, Wydawnictwo UMCS.
- KOZIOŁ E., KOBYŁECKA E. (red.), *Kompetencja nauczyciela. Stan, potrzeby i kierunki zmian* Zielona Góra 2002, Wydawnictwo Uniwersytet Zielonogórski.
- KOŹNIEWSKA, E., *Diagnoza dojrzałości szkolnej. Problemy poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego*, Warszawa 1996, nr 2(5).
- KROKOWSKI, M., RYDZEWSKI, P., *Zarządzanie emocjami. Inteligencja emocjonalna-vademecum użytkownika*. Łódź 2002, Wydawnictwo IMPERIA.
- KRUSZEWSKA, A., *Dziecko na progu szkolnym /próba diagnozy/*. Częstochowa 2014, Ośrodek Wydawniczo-Poligraficzny SIM w Warszawie.
- KRUSZEWSKA, A., *Między przedszkolem a szkołą. Obowiązek szkolny sześciolatka – dziecko przekracza próg szkoły*. Częstochowa 2015, Ośrodek Wydawniczo-Poligraficzny SIM w Warszawie.
- KRUSZEWSKI, K. (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa 2007, PWN.
- KRZYWKA, A., *Inteligencja emocjonalna a zdolności twórcze*. *Edukacja i Dialog* 203/2004. Warszawa 2004, Społeczne Towarzystwo Oświatowe.
- KUPISIEWICZ, CZ., KUPISIEWICZ, M., *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 2009, PWN.
- KWIATKOWSKA M. (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*. Warszawa 1985, WSiP.
- SIEMAK-TYLIKOWSKA A., KWIATKOWSKA H., KWIATKOWSKI S. (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa 1998, Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- LE DOUX, J.E., *Mózg emocjonalny. Tajemnicze podstawy życia emocjonalnego*. Poznań 2000, Media Rodzina.

- LEOPOLD, A.M., Życie rodzinne a kompetencje emocjonalne dziecka. Edukacja i Dialog nr 4/2000. Warszawa 2000, Społeczne Towarzystwo Oświatowe.
- LEWIS, M., HAVILAND-JONES, J.M.(red.), Psychologia emocji. Gdańsk 2005, GWP.
- LEŻAŃSKA W., Przedszkole jako środowisko wychowania estetycznego, Warszawa 1990, WSiP.
- ŁĘCKI, K., SZÓSTAK, A., Komunikacja interpersonalna w pracy socjalnej. Katowice 1999, Wydawnictwo „Śląsk”.
- ŁOBOCKI, M., Metody i techniki badań pedagogicznych. Kraków 2006, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- ŁOBOCKI, M., Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych. Kraków 1999, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- ŁOBOCKI, M., Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej. Warszawa 1985, WSiP.
- ŁOSIAK, W., Psychologia emocji. Warszawa 2007, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- ŁUCZAK B., Niepowodzenia w nauce przyczyny skutki zapobieganie, Poznań 2000, Oficyna Wydawnicza G&P.
- MADALIŃSKA-MICHALAK J., GÓRALSKA R., Kompetencje emocjonalne nauczyciela, Warszawa 2012, Wydawnictwo *Wolters Kluwer*.
- MARCINIAK Z., O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego, Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna, Podstawa Programowa z komentarzami, MEN 2009.
- MARUSZEWSKI, T., ŚCIGAŁA, E., Emocje – Aleksytymia - Poznanie. Poznań 1998, Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- MASLOW, A., Motywacja i osobowość. Warszawa 2009, PWN.
- MATCZAK, A., Zarys psychologii rozwoju. Warszawa 2003, PWN.
- MIKA, S., Psychologia społeczna dla nauczycieli. Warszawa 1998, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- MOCZULSKA, W., Sześciolatek – do szkoły. Edukacja i Dialog nr 3/2006 Warszawa 2006, Społeczne Towarzystwo Oświatowe.
- MUCHACKA B., Współczesne wychowanie przedszkolne w Polsce. Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna, 1/2013.
- MUCHACKA B., SUCH-PRYGIEL, ŁAŻEWSKA D. (red.), Dobre praktyki w edukacji w kontekście integralnego rozwoju dzieci, młodzieży i dorosłych, Józefów 2016, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide de Gasperi.
- NARTOWSKA, H., Różnice indywidualne czy zaburzenia rozwoju dziecka przedszkolnego. Warszawa 1986, WSiP.
- NEWCOMB, T., TURNER, R.H., CONVERSE, Ph.E., Psychologia społeczna. Studium interakcji ludzkich. Warszawa 1970, PWN.
- NEĆKA, E., Inteligencja i procesy poznawcze. Kraków 1994, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- NEĆKA, E., Inteligencja. Geneza – struktura – funkcje. Gdańsk 2003, GWP.
- NONCKIEWICZ U., Wpływ warunków społeczno-ekonomicznych na funkcjonowanie szkolne dziecka. [poradnia.wielun.pl](http://poradnia.wielun.pl)
- OATLEY, K., JENKINS, J.M., Zrozumieć emocje. Warszawa 2005, PWN.
- OBUCHOWSKA, I. (red.), Jak sobie radzić z niechcianymi emocjami. Poznań 2001, Media Rodzina.
- OBUCHOWSKI, K., Kody umysłu i emocje. Łódź 2004, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- OGRODOWSKA, M., Odroczenie obowiązku szkolnego, Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego TPD, Warszawa, 1998 nr 12.

- OKOŃ, W., Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa 1998, Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- OSTASIEWICZ, S. RUSNAK, Z, SIEDLECKA, U., Statystyka elementy teorii i zadania. Wrocław 2001, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu.
- PARKINSON, B., COLMAN, A.M. (red.), Emocje i motywacja. Poznań 1999, Zys i S-ka.
- PAWLUS M. (red.), Encyklopedia. Rodzice i dzieci. Bielsko Biała 2002, Wydawnictwo PARK.
- PIAGET, J., INHELDER, B., Psychologia dziecka. Wrocław 1996, Wydawnictwo Siedmioróg.
- PIAGET, J., Rozwój ocen moralnych. Warszawa 1967, PWN.
- PIETER, J., Ogólna metodologia pracy naukowej. Warszawa 1997, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, Wrocław – Warszawa – Kraków.
- PIETER, J., Słownik psychologiczny. Wrocław 1963, ZN Ossolineum.
- PILCH, T., Zasady badań pedagogicznych. Warszawa 1998, Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- PILCH T., BAUMAN T., Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe, Warszawa 2010, Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- POMYKAŁO W. (red.), Encyklopedia pedagogiczna, Warszawa 1993, Fundacja Innowacja.
- PRUS-WIŚNIEWSKA H., Zanim dziecko pójdzie do szkoły, Warszawa 1995, Wydawnictwo MEDIUM.
- PRZETACZNIK-GIEROWSKA M., WŁODARSKI Z., Psychologia wychowawcza, Warszawa 2014, PWN.
- PRZYBYLSKA I., Inteligencja emocjonalna jako kluczowa kompetencja współczesnego nauczyciela, Chowania R.XLIX (LXII), Katowice 2006.
- RADLIŃSKA, H. (red.), Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Warszawa 1937, Nasza Księgarnia, Sp. Akcyjna ZNP.
- RAJANG, J., Dojrzewanie do asertywności. Bydgoszcz 2008, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- RATAJEK, Z. (red.), Uczeń we współczesnej szkole. Problemy reformy edukacji wczesnoszkolnej. Kielce 2005, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- REBER, A.S., Słownik psychologii. Warszawa 2000, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- REFERENDUM EDUKACYJNE „Ratujcie Maluchy i starsze dzieci też”, <http://www.rzecznikrodzicow.pl/referendum-edukacyjne-ratuj-maluchy-i-starsze-dzieci-tez>.
- REYKOWSKI, J., Eksperymentalna psychologia emocji. Warszawa 1974, Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- REYKOWSKI, J., Motywacja: postawy prospołeczne a osobowość. Warszawa 1986, PWN.
- REYKOWSKI, J., KOCHAŃSKA, G., Szkice z teorii osobowości. Warszawa 1980, Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- RIMM, S.B., Bariery szkolnej kariery: dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie? Warszawa 1994, WSiP.
- ROZPORZĄDZENIE MINISTERSTWA WRiOP do Kuratorium Okręgu szkolnego Warszawskiego, Łódzkiego i Białostockiego w sprawie stopniowej realizacji powszechnego nauczania, Dz. U. Min. WRiOP Nr 26, poz. 292, 1922 r.

- RYCHLEWSKA, K., Adaptacja dziecka do sytuacji szkolnej. Edukacja i Dialog nr 3/2006. Warszawa 2006, Społeczne Towarzystwo Oświatowe.
- SACHER, W.A. (red.) (2001), Aktywność artystyczna i emocjonalność dziecka w wieku 4-12 lat. Kraków: Impuls. ISBN 83-7308-106-2.
- SALOVEY, P., SLUYTER, D.J., Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Poznań 1999, Dom Wydawniczy Rebis.
- SCHAFFER, H.R., Początki uspołecznienia dziecka. Warszawa 1981, PWN.
- SCHAFFER, H.R., Psychologia dziecka. Warszawa 2005, PWN.
- SCHAFFER, H.R., Rozwój społeczny – dzieciństwo i młodość. Kraków 2006, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- SĘK, H. (red.), Społeczna psychologia kliniczna, Warszawa 1991, PWN.
- SHAPIRO, L.E., Jak wychować dziecko o wysokim EQ? Warszawa 1999, Prószyński i S-ka.
- SIARKIEWICZ E., Ostatni bastion czyli jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola, Kraków 2000, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- SILLAMY, N., Słownik psychologii. Miejsce wydania – brak, 1994, Wydawnictwo „Książnica”.
- SIUTA, J. (red.), Słownik psychologii. Kraków 2005, Wydawnictwo Zielona Sowa.
- SKINNER, CH. (red.), Psychologia wychowawcza. Warszawa 1971, PWN.
- SKORNY, Z., Metody badań i diagnostyka psychologiczna. Wrocław 1974, ZN Ossolińskich.
- SKOWROŃSKA, A., Dojrzałość emocjonalna dzieci sześciolatków do podjęcia nauki. Życie Szkoły nr 7/2009.
- SŁOBODZIAN, Z., Zanim dziecko rozpocznie naukę w szkole. Warszawa 1977, WSiP.
- SŁYSZOWA, S., Poznawanie dzieci rozpoczynających naukę i kierowanie ich rozwojem. Warszawa 1974, WSiP.
- STRELAU, J. (red.), Psychologia. Podręcznik akademicki. Gdańsk 2000, GWP.
- STRELAU, J., Psychologia. Podręcznik akademicki. Podstawy psychologii. Tom I i III. Gdańsk 2000, GWP.
- SUCHECKA, J. (red.), Metody statystyczne: zarys teorii i zadania. Częstochowa 2002, Wydawnictwo Wydziału Zarządzania Politechniki Częstochowskiej.
- SUNDERLAND, M., Mądrzy rodzice. Warszawa 2008, Wydawnictwo Świat Książki.
- SZEWCUK, W. (red.), Encyklopedia psychologii. Warszawa 1998, Fundacja Innowacja.
- SZEWCUK, W. (red.), Słownik psychologiczny. Warszawa 1979, Wiedza Powszechna.
- SZEWCUK, W., Psychologia. Warszawa 1990, WSiP.
- SZCZEPAŃSKI J., Elementarne pojęcia socjologii. Warszawa 1972, PWN.
- SZCZYRBA D., Czynniki wpływające na poziom dojrzałości szkolnej, Warszawa 2003, PWN.
- SZKOŁY NIE SĄ PRZYGOTOWANE NA SZEŚCIOLATKÓW, Dostępne w Internecie: <http://fakty.interia.pl/polska/news-nik-szkoly-nieprzygotowane-na-przyjecie-szesciolatkow>.
- SZUMAN, S., O dojrzałości szkolnej dzieci siedmioletnich. Nowa Szkoła, nr 6/1962
- SZUMAN, S., Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży. Warszawa 1948, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- SZUMAN, S., Studia nad rozwojem psychicznym dziecka. Warszawa 1985, WSiP.
- SZYMCZAK W. (red.), Słownik psychologiczny, Warszawa 1989, PWN.
- TKACZYK L., Kompetencje wychowawcy klasy w nowej sytuacji edukacyjnej, Infocen Forum Edukacyjne. Biuletyn Informacyjny KPCEN we Włocławku, 2008, nr 45.
- TOMASZEWSKI, T. (red.), Psychologia. Warszawa 1982, PWN.



TURECKI, S., WERNICK, S., Jak zrozumieć problemy emocjonalne dziecka. Warszawa 2001, Wydawnictwo Amber.

TYSZKOWA, M., ŻURAKOWSKI, B. (red.), Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka. Warszawa-Poznań 1984, PWN.

[www.miedzynarodowaszkola.eu/pl/i-klasisci-w-roku-szkolnym-2016-2017](http://www.miedzynarodowaszkola.eu/pl/i-klasisci-w-roku-szkolnym-2016-2017)

[www.sto.org.pl](http://www.sto.org.pl)

WADSWORTH, B.J., Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka. Warszawa 1998, WSiP.

WCZESNA EDUKACJA I OPIEKA NAD DZIECKIEM W EUROPIE: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych. Praca zbiorowa, Warszawa 2009, Wydawnictwo Fundacja Rozwoju systemu Edukacji, Tytuł oryginału: Early Childhood Education and Care In Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities, Bruksela 2009, Wydawnictwo: EACEA, P9 – Eurydice.

WEISINGER, H., Inteligencja emocjonalna w biznesie, czyli jak zwiększyć własne szanse na sukces. Warszawa 1998, Business Press.

WILGOCKA-OKOŃ, B., Dojrzałość szkolna dzieci a środowisko. Warszawa 1972, PWN.

WILGOCKA-OKOŃ, B., Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich. Warszawa 2003, Wydawnictwo Akademickie ŻAK.

WILGOCKA-OKOŃ, B., Gotowość szkoły czy gotowość dziecka? Wychowanie w Przedszkolu, 2000, nr 1

WILGOCKA-OKOŃ, B., O badaniu dojrzałości szkolnej. Warszawa 1971, PZWS.

WILKS, F., Inteligentne emocje. Warszawa 2004, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.

WOLAŃCZYK, T., KOMENDER, J. (red.), Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci. Warszawa 2005, PZWL.

WYGOTSKI, L.S., Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie. Poznań 2002, Wydawnictwo Zysk i S-ka.

VASTA, R., HAITH, M.M., MILLER, S.A., Psychologia dziecka. Warszawa 2005, WSiP.

ZABŁOCKI, J.K., BREJNAK, W., Emocjonalno-społeczne uwarunkowania dojrzałości szkolnej. Warszawa 2008, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

ZAGAJEWSKI A., O niepowodzeniach szkolnych, Nowa szkoła, 6/1994.

ZAGÓRSKA, W., Spostrzeganie i rozumienie ekspresji mimicznej przez dzieci. Psychologia Wychowawcza 1994/1.

ZAKRZEWSKA, B. (2003), Każdy przedszkolak dobrym uczniem w szkole. Warszawa 2003, WSiP.

ZELIAŚ, A., Metody statystyczne. Warszawa 2000, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

ZIEMBIŃSKI, Z., Logika praktyczna. Warszawa 2011, PWN.

ZIMBARDO, P.G., Nieśmiałość. Co to jest? Jak sobie z nią radzić? Warszawa 1994, PWN.

ZIÓŁKOWSKI P., Pedagogizacja rodziców – potrzeby i uwarunkowania. Bydgoszcz 2016, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy.

ŻEBROWSKA, M. (red.), Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży. Warszawa 1975, PWN.

## SPIS TABEL

strona

Tabela 1.	Podział pytań kwestionariusza ankiety dla rodziców i arkusza obserwacji dla nauczycieli uwzględniający badane cechy w poszczególnych skalach rozwoju.....	132
Tabela 2.	Badana populacja dzieci jesienią 2007 roku (I okres) z podziałem na płeć i rodzaj placówki.....	138
Tabela 3.	Podstawowe statystyki opisowe dla nastawienia prospołecznego i otwartości dzieci 6-7-letnich (I okres – jesień 2007).....	143
Tabela 4.	Wartości statystyk dla porównań opinii rodziców i nauczycieli dzieci 6-7-letnich dotyczące nastawienia prospołecznego i otwartości w I okresie (jesień 2007).....	143
Tabela 5.	Podstawowe statystyki opisowe dla kontaktu i współpracy z rówieśnikami dzieci 6-7-letnich (I okres – jesień 2007).....	146
Tabela 6.	Wartości statystyk dla porównań opinii rodziców i nauczycieli dzieci 6-7-letnich dotyczące kontaktu i współpracy z rówieśnikami w I okresie (jesień 2007).....	146
Tabela 7.	Podstawowe statystyki opisowe dla inicjatywy i przywództwa w kontaktach z innymi dziećmi 6-7-letnich (I okres – jesień 2007).....	149
Tabela 8.	Wartości statystyk dla porównań opinii rodziców i nauczycieli inicjatywy i przywództwa w kontaktach z innymi dziećmi 6-7-letnich dotyczące w I okresie (jesień 2007).....	149
Tabela 9.	Podstawowe statystyki opisowe dla przestrzegania norm społecznych dzieci 6-7-letnich (I okres – jesień 2007).....	153
Tabela 10.	Wartości statystyk dla porównań opinii rodziców i nauczycieli przestrzegania norm społecznych dzieci 6-7-letnich dotyczące w I okresie (jesień 2007).....	153
Tabela 11.	Podstawowe statystyki opisowe dla kontroli emocji dzieci 6-7-letnich (I okres – jesień 2007).....	156
Tabela 12.	Wartości statystyk dla porównań opinii rodziców i nauczycieli dzieci 6-7-letnich dotyczące kontroli emocji w I okresie (jesień 2007).....	157
Tabela 13.	Podstawowe statystyki opisowe dla świadomości i okazywania emocji dzieci 6-7-letnich (I okres – jesień 2007).....	159
Tabela 14.	. Wartości statystyk dla porównań opinii rodziców i nauczycieli dzieci 6-7-letnich dotyczące świadomości i okazywania emocji w I okresie (jesień 2007).....	159
Tabela 15.	Podstawowe statystyki opisowe dla radzenia sobie z trudnościami dzieci 6-7-letnich (I okres – jesień 2007).....	161
Tabela 16.	Wartości statystyk dla porównań opinii rodziców i nauczycieli dzieci 6-7-letnich dotyczące radzenia sobie z trudnościami w I okresie (jesień 2007).	161
Tabela 17.	Wartości statystyk dla porównań opinii rodziców i nauczycieli stanu uczuć, emocji i społecznych zachowań emocjonalnych <u>chłopców</u> 6-7-letnich w I okresie (jesień 2007).....	164
Tabela 18.	Wartości statystyk dla porównań opinii rodziców i nauczycieli stanu uczuć, emocji i społecznych zachowań emocjonalnych <u>dziewczynek</u> 6-7-letnich w I okresie (jesień 2007).....	165
Tabela 19.	Podstawowe statystyki opisowe dla cech opisujących rozwój społeczny (SRS) dzieci przedszkolnych (okres I – badanie jesień 2007).....	167
Tabela 20.	Podstawowe statystyki opisowe dla cech opisujących rozwój emocjonalny (SRE) dzieci przedszkolnych (okres I - badanie jesień 2007).....	168
Tabela 21.	Podstawowe statystyki opisowe dla cech opisujących rozwój społeczny (SRS) dzieci przedszkolnych (okres II - badanie wiosna 2008).....	171
Tabela 22.	Podstawowe statystyki opisowe dla cech opisujących rozwój emocjonalny (SRE) dzieci przedszkolnych (okres II - badanie wiosna 2008).....	172
Tabela 23.	Podstawowe statystyki opisowe dla cech opisujących rozwój społeczny (SRS) dzieci przedszkolnych (porównanie I i II okresu badawczego).....	175
Tabela 24.	Podstawowe statystyki opisowe dla cech opisujących rozwój emocjonalny (SRE) dzieci przedszkolnych (porównanie I i II okresu badawczego).....	176

Tabela 25.	Wartości statystyk dla porównań opinii nauczycieli dzieci 6-letnich dotyczące rozwoju społecznego (SRS) w I i II okresie badań.....	177
Tabela 26.	Wartości statystyk dla porównań opinii nauczycieli dzieci 6-letnich dotyczące rozwoju emocjonalnego (SRE) w I i II okresie badań.....	177
Tabela 27.	Podstawowe statystyki opisowe dla cech opisujących rozwój społeczny (SRS) dzieci przedszkolnych (okres III - badanie 2009/2010).....	178
Tabela 28.	Podstawowe statystyki opisowe dla cech opisujących rozwój emocjonalny (SRE) dzieci przedszkolnych (okres III - badanie 2009/2010).....	179
Tabela 29.	Wartości statystyk dla porównań poszczególnych kategorii rozwoju społecznego dzieci w trzech okresach badawczych w ujęciu ogólnym i z podziałem na płeć (według opinii nauczycieli).....	181
Tabela 30.	Wartości statystyk dla porównań poszczególnych kategorii rozwoju emocjonalnego dzieci w trzech okresach badawczych w ujęciu ogólnym i z podziałem na płeć (według opinii nauczycieli).....	182
Tabela 31.	Podstawowe statystyki opisowe dla cech opisujących rozwój społeczny (SRS) dzieci przedszkolnych (okres IV - badanie wiosna 2012); chłopcy N=45, dziewczynki N=53.....	184
Tabela 32.	Podstawowe statystyki opisowe dla cech opisujących rozwój emocjonalny (SRE) dzieci przedszkolnych (okres IV - badanie wiosna 2012); chłopcy N=45, dziewczynki N=53.....	185
Tabela 33.	Wartości statystyk dla porównań poszczególnych kategorii rozwoju społecznego dzieci w trzech okresach badawczych (II, III, IV) w ujęciu ogólnym i z podziałem na płeć (według opinii nauczycieli).).....	189
Tabela 34.	Wartości statystyk dla porównań poszczególnych kategorii rozwoju emocjonalnego dzieci w trzech okresach badawczych (II, III, IV) w ujęciu ogólnym i z podziałem na płeć (według opinii nauczycieli).....	190
Tabela 35.	Wartości współczynników korelacji Pearsona dla poszczególnych cech rozwoju dla dziewcząt w II okresie badawczym – wiosna 2008.....	191
Tabela 36.	Wartości współczynników korelacji Pearsona dla poszczególnych cech rozwoju dla chłopców w II okresie badawczym – wiosna 2008.....	192
Tabela 37.	Wartości współczynników korelacji Pearsona dla poszczególnych cech rozwoju dla dziewczynek w III okresie badawczym – wiosna 2010.....	193
Tabela 38.	Wartości współczynników korelacji Pearsona dla poszczególnych cech rozwoju dla chłopców w III okresie badawczym – wiosna 2010.....	194
Tabela 39.	Wartości współczynników korelacji Pearsona dla poszczególnych cech rozwoju dla dziewczynek w IV okresie badawczym – wiosna 2012.....	195
Tabela 40.	Wartości współczynników korelacji Pearsona dla poszczególnych cech rozwoju dla chłopców w IV okresie badawczym – wiosna 2012.....	196
Tabela 41.	Podstawowe statystyki opisowe dla cech opisujących rozwój społeczny (SRS) dzieci w pierwszej klasie (okres V – jesień 2014).....	197
Tabela 42.	Podstawowe statystyki opisowe dla cech opisujących rozwój emocjonalny (SRE) dzieci w pierwszej klasie (okres V – jesień 2014).....	198
Tabela 43.	Wartości statystyk dla porównań opinii nauczycieli dzieci w pierwszej klasie dotyczące rozwoju społecznego (SRS) (okres V – jesień 2014).....	200
Tabela 44.	Wartości statystyk dla porównań opinii nauczycieli dzieci w pierwszej klasie dotyczące rozwoju emocjonalnego (SRE) (okres V – jesień 2014).....	201
Tabela 45.	Wartości statystyk dla porównań opinii nauczycieli dzieci w pierwszej klasie dotyczące rozwoju społecznego (SRS) w okresie V – jesień 2014 w podziale na grupy wiekowe i płeć.....	202
Tabela 46.	Wartości statystyk dla porównań opinii nauczycieli dzieci w pierwszej klasie dotyczące rozwoju emocjonalnego (SRE) w okresie V – jesień 2014 w podziale na grupy wiekowe i płeć.....	202
Tabela 47.	Wartości współczynników korelacji Pearsona dla poszczególnych cech rozwoju dla dziewczynek w V okresie badawczym – jesień 2014. ....	203
Tabela 48.	Wartości współczynników korelacji Pearsona dla poszczególnych cech rozwoju dla chłopców w V okresie badawczym – jesień 2014.....	204
Tabela 49.	Populacja dzieci objętych obserwacjami pedagogicznymi w kolejnych latach).....	208

Tabela 50.	Wyniki średnie uzyskane przez dzieci podczas obserwacji pedagogicznych w poszczególnych okresach badań dotyczące nastawienia prospołecznego i otwartości.....	208
Tabela 51.	Wyniki średnie uzyskane przez dzieci podczas obserwacji pedagogicznych w poszczególnych okresach badań dotyczące kontaktu i współpracy z rówieśnikami.....	210
Tabela 52.	Wyniki średnie uzyskane przez dzieci podczas obserwacji pedagogicznych w poszczególnych okresach badań dotyczące inicjatywy i przywództwa w kontaktach.....	211
Tabela 53.	Wyniki średnie uzyskane przez dzieci podczas obserwacji pedagogicznych w poszczególnych okresach badań dotyczące przestrzegania norm społecznych.....	212
Tabela 54.	Wyniki średnie uzyskane przez dzieci podczas obserwacji pedagogicznych w poszczególnych okresach badań dotyczące kontroli emocji.....	214
Tabela 55.	Wyniki średnie uzyskane przez dzieci podczas obserwacji pedagogicznych w poszczególnych okresach badań dotyczące świadomości i okazywania emocji.....	216
Tabela 56.	Wyniki średnie uzyskane przez dzieci podczas obserwacji pedagogicznych w poszczególnych okresach badań dotyczące radzenia sobie z trudnościami	217
Tabela 57.	Wyniki badań dotyczących identyfikacji graficznych wyrazów mimicznych dzieci 6-letnich (N-237).....	221
Tabela 58.	Wyniki badań dotyczących identyfikacji graficznych wyrazów mimicznych dzieci w klasie I (N-208).....	221

## SPIS WYKRESÓW

	strona
Wykres 1.	Rozkład średniej dla przedszkolaków z grupy „okres I - jesień 2007” dla poszczególnych cech rozwoju społecznego i emocjonalnego..... 170
Wykres 2.	Rozkład średniej dla przedszkolaków z grupy „okres II - wiosna 2008” dla poszczególnych cech rozwoju społecznego i emocjonalnego 174
Wykres 3.	Rozkład średniej dla przedszkolaków z grupy „okres III - 2009/2010” dla poszczególnych cech rozwoju społecznego i emocjonalnego..... 180
Wykres 4.	Rozkład średniej dla przedszkolaków z grupy „okres IV – wiosna 2012” dla poszczególnych cech rozwoju społecznego i emocjonalnego 187
Wykres 5.	Rozkład średniej dla wszystkich dzieci w klasie pierwszej (okres V – jesień 2014) dla poszczególnych cech rozwoju społecznego i emocjonalnego ..... 199
Wykres 6.	Porównanie wyników średnich uzyskanych przez dzieci w kolejnych latach dotyczących nastawienia prospołecznego i otwartości..... 209
Wykres 7.	Porównanie wyników średnich uzyskanych przez dzieci w kolejnych latach dotyczących kontaktu i współpracy z rówieśnikami..... 210
Wykres 8.	Porównanie wyników średnich uzyskanych przez dzieci w kolejnych latach dotyczących inicjatywy i przywództwa w kontaktach ..... 211
Wykres 9.	Porównanie wyników średnich uzyskanych przez dzieci w kolejnych latach dotyczących przestrzegania norm społecznych ..... 212
Wykres 10.	Porównanie wyników średnich uzyskanych przez dzieci w kolejnych latach dotyczących kontroli emocji..... 215
Wykres 11.	Porównanie wyników średnich uzyskanych przez dzieci w kolejnych latach dotyczących świadomości i okazywania emocji..... 216
Wykres 12.	Porównanie wyników średnich uzyskanych przez dzieci w kolejnych latach dotyczących radzenia sobie z trudnościami..... 217
Wykres 13.	Procentowe zestawienie <b>najlepiej</b> rozpoznawanych i prawidłowo nazywanych emocji przez chłopców..... 222
Wykres 14.	Procentowe zestawienie <b>najlepiej</b> rozpoznawanych i prawidłowo nazywanych emocji przez dziewczynki..... 222
Wykres 15.	Procentowe zestawienie rozpoznawanych i prawidłowo nazywanych wyrazów mimicznych: radość-wesołość, smutek, smutek ze łzami, gniew-złość..... 223
Wykres 16.	Procentowe zestawienie rozpoznawanych i prawidłowo nazywanych wszystkich wyrazów mimicznych..... 223

# **ANEKS**

## Załącznik 1.

### **ARKUSZ OBSERWACJI** **ZACHOWAŃ SPOŁECZNYCH I EMOCJONALNYCH DZIECKA**

#### 1. **AGRESJA**

Czy dziecko przejawia zachowania agresywne?

#### 2. **ASERTYWNOŚĆ**

Czy dziecko posiada i wyraża własne zdanie na dany temat i wyraża swoje emocje, bez agresji, broniąc jednocześnie stanowczo własnych praw?

#### 3. **BEZSILNOŚĆ**

Czy dziecko w sytuacjach trudnych, wymagających działania, bywa ono bezsilne i nie przezwycięża trudności?

#### 4. **CIEKAWOŚĆ**

Czy w sytuacjach nowych dziecko przejawia zaciekawienie, szuka odpowiedzi na pytania, dąży do poznania czegoś nowego?

#### 5. **CIERPIENIE**

Czy jest czasami zauważalny u dziecka taki stan psychiczny, fizyczny bądź emocjonalny świadczący o jego nieprzyjemnych doznaniach, cierpieniu, bólu?

#### 6. **CZUŁOŚĆ**

Czy dziecko jest czułe w stosunku do bliskich, jest w stanie współodczuwać i wyrażać bliskość?

#### 7. **DRAŻLIWOŚĆ**

Czy dziecko bywa drażliwe, miewa częste zmiany nastrojów?

#### 8. **EMPATIA**

Czy dziecko potrafi rozpoznać i wczuć się w uczucia i nastroje osób, zwierząt?

#### 9. **GNIEW**

Czy dziecko emocjonalnie reaguje na niepowodzenia, bywa wzburzone, a nawet agresywne; swój gniew wyraża np. krzykiem, gestami, rękoczynami?

#### 10. **LEK**

Czy wyczuwając, wyobrażając sobie różnego rodzaju zdarzenia, przewidując sytuacje niebezpieczne dziecko przejawia niepokój, skrepowanie, zagrożenie?

#### 11. **MIŁOŚĆ**

Czy dziecko często przejawia pragnienie kontaktu z bliską osobą, słowami przekazuje swoje uczucia bliskim, mówiąc np. „kocham cię”?

#### 12. **NERWOWOŚĆ**

Czy często dziecko bywa nerwowe i objawia się to: zbędnymi ruchami, poceniem rąk, czerwienieniem, jękaniem, napadami złości?

13. **NIEŚMIALOŚĆ**

Czy w obecności innych osób bywa zmieszane, unika kontaktów z innymi, zauważalny jest jego brak pewności siebie?

14. **NUDA**

Czy często można zauważyć u dziecka nudę przejawiającą się w braku zainteresowania otoczeniem, przedmiotami?

15. **POCZUCIE KRZYWDY**

Czy często dziecko przejawia poczucie krzywdy w skutek doznanego cierpienia i pragnienie zemsty?

16. **POCZUCIE WINY**

Czy w sytuacji popełnienia czegoś niedozwolonego jest zauważalne u dziecka poczucie winy i chęć poddania się karze?

17. **PRZYJEMNOŚĆ**

Czy często można zaobserwować u dziecka, że np. robi coś dla samej przyjemności i koncentruje się na tej czynności, a nie tylko na korzyściach z niej płynących?

18. **RADOŚĆ**

Czy często zauważalne jest u dziecka uczucie zadowolenia i satysfakcji przejawiającej się śmiechem, poczuciem beztroski, optymistycznym spojrzeniem na rzeczywistość?

19. **SMUTEK**

Czy często można u dziecka zaobserwować smutek na twarzy i jego objawy, np. płacz, gdy jest mu przykro?

20. **SPONTANICZNOŚĆ**

Czy w wypowiedziach, zachowaniach i reakcjach dziecko jest spontaniczne?

21. **STRACH**

Czy sytuacje realnego zagrożenia, niebezpieczeństwa (np. nagłe, nieoczekiwane, nieznanne odgłosy, krzyk dorosłych) powodują u dziecka przejawy strachu?

22. **ULEGŁOŚĆ**

Czy dziecko bywa uległe w stosunku swoich rówieśników?

23. **WESOŁOŚĆ**

Czy często dziecko bywa wesołe i okazuje swój nastrój np. głośnym śmiechem, zadowoleniem?

24. **WSTRĘT**

Czy często można zauważyć u dziecka niechęć wyrażającą się odrazą do czegoś, kogoś, jakiejś sytuacji?



**25. ZAZDROŚĆ**

Czy często dziecko przejawia uczucie zazdrości o coś, czego samo nie posiada?

**26. ZAWIŚĆ**

Czy znane jest dziecku uczucie zawiści?

**27. ZŁOŚĆ**

Czy, gdy stawiane są dziecku jakieś ograniczenia można zauważyć u niego objawy złości przejawiające się np. zaczerwienieniem i agresywnym zachowaniem?

**28. ŻAL**

Czy, gdy dziecko dozna jakiejś straty (np. jakiejś ulubionej rzeczy), to występuje u niego trudność w pogodzeniu się z tym, że to co utracone już nie istnieje?

## Załącznik 2.

### **KWESTIONARIUSZ ANKIETY DLA RODZICÓW**

Szanowni Państwo!

Prowadzę badania naukowe na temat emocji, uczuć i społecznych zachowań emocjonalnych dzieci sześć- i siedmioletnich. Badania są anonimowe a wyniki badań posłużą do statystycznego opracowania emocjonalności dzieci u progu nauki szkolnej.

Na początku proszę zaznaczyć płeć dziecka, którego dotyczyć będą odpowiedzi Państwa oraz szczebel edukacyjny. Prawidłową odpowiedź należy zaznaczyć stawiając znak „x” w wybranym kwadracie.

Prosimy o rzetelne odpowiedzi, z góry dziękując za poświęcony czas.

- dziewczynka
- chłopiec
- przedszkole
- szkoła

1. Czy dziecko z łatwością nawiązuje kontakty z rówieśnikami?

- zdecydowanie tak
- raczej tak
- trudno powiedzieć
- raczej nie
- zdecydowanie nie

2. czy dziecko w czasie zabawy współpracuje z kolegami, koleżankami?

- zdecydowanie tak
- raczej tak
- trudno powiedzieć
- raczej nie
- zdecydowanie nie

3. czy dziecko potrafi nazywać swoje emocje?

- zdecydowanie tak
- raczej tak
- trudno powiedzieć
- raczej nie
- zdecydowanie nie

4. czy dziecko potrafi kontrolować swoje emocje?

- zdecydowanie tak
- raczej tak
- trudno powiedzieć
- raczej nie
- zdecydowanie nie

5. czy dziecko potrafi opanować swoją złość?

- zdecydowanie tak
- raczej tak

- trudno powiedzieć
  - raczej nie
  - zdecydowanie nie
6. czy dziecko często uczestniczy w zabawach zespołowych?
- zdecydowanie tak
  - raczej tak
  - trudno powiedzieć
  - raczej nie
  - zdecydowanie nie
7. czy dziecko zawsze inicjuje zabawę?
- zdecydowanie tak
  - raczej tak
  - trudno powiedzieć
  - raczej nie
  - zdecydowanie nie
8. czy dziecko pełni w zabawie rolę lidera, przywódcy?
- zdecydowanie tak
  - raczej tak
  - trudno powiedzieć
  - raczej nie
  - zdecydowanie nie
9. czy dziecko ma kolegów, koleżanki, z którymi się często bawi?
- zdecydowanie tak
  - raczej tak
  - trudno powiedzieć
  - raczej nie
  - zdecydowanie nie
10. czy dziecko zawsze wykonuje polecenia rodzica/nauczyciela?
- zdecydowanie tak
  - raczej tak
  - trudno powiedzieć
  - raczej nie
  - zdecydowanie nie
11. czy dziecko w sposób adekwatny reaguje na kary?
- zdecydowanie tak
  - raczej tak
  - trudno powiedzieć
  - raczej nie
  - zdecydowanie nie
12. czy dziecko w sposób adekwatny reaguje na nagrody i pochwały?
- zdecydowanie tak
  - raczej tak
  - trudno powiedzieć
  - raczej nie

zdecydowanie nie

13. czy umie dochodzić do kompromisu?

- zdecydowanie tak
- raczej tak
- trudno powiedzieć
- raczej nie
- zdecydowanie nie

14. czy wykazuje inicjatywę przy rozwiązywaniu problemów?

- zdecydowanie tak
- raczej tak
- trudno powiedzieć
- raczej nie
- zdecydowanie nie

15. czy dziecko potrafi i chce pomagać innym?

- zdecydowanie tak
- raczej tak
- trudno powiedzieć
- raczej nie
- zdecydowanie nie

16. czy dziecko potrafi radzić sobie z napotkanymi trudnościami?

- zdecydowanie tak
- raczej tak
- trudno powiedzieć
- raczej nie
- zdecydowanie nie

17. czy dziecko potrafi przyjąć krytykę?

- zdecydowanie tak
- raczej tak
- trudno powiedzieć
- raczej nie
- zdecydowanie nie

18. czy dziecko jest nerwowe lub nadpobudliwe ruchowo?

- zdecydowanie tak
- raczej tak
- trudno powiedzieć
- raczej nie
- zdecydowanie nie

19. czy dziecko jest nadaktywne, ma problemy z koncentracją?

- zdecydowanie tak
- raczej tak
- trudno powiedzieć
- raczej nie
- zdecydowanie nie

20. czy dziecko jest uległe w stosunku do rówieśników?
- zdecydowanie tak
  - raczej tak
  - trudno powiedzieć
  - raczej nie
  - zdecydowanie nie
21. czy dziecko jest ambitne, wykazuje chęć do osiągnięcia jak najlepszych wyników?
- zdecydowanie tak
  - raczej tak
  - trudno powiedzieć
  - raczej nie
  - zdecydowanie nie
22. czy dziecko ma pozytywny stosunek do przedszkola/szkoły?
- zdecydowanie tak
  - raczej tak
  - trudno powiedzieć
  - raczej nie
  - zdecydowanie nie
23. czy dziecko dobrze się czuje w nowym środowisku?
- zdecydowanie tak
  - raczej tak
  - trudno powiedzieć
  - raczej nie
  - zdecydowanie nie
24. czy dziecko przejawia chęć do zdobywania wiedzy?
- zdecydowanie tak
  - raczej tak
  - trudno powiedzieć
  - raczej nie
  - zdecydowanie nie
25. czy dziecko ma pozytywny stosunek do powierzonych mu zadań, obowiązków?
- zdecydowanie tak
  - raczej tak
  - trudno powiedzieć
  - raczej nie
  - zdecydowanie nie
26. czy chętnie rozmawia o swoich problemach?
- zdecydowanie tak
  - raczej tak
  - trudno powiedzieć
  - raczej nie
  - zdecydowanie nie
27. czy dziecko okazuje ekspresję swoich negatywnych emocji?
- zdecydowanie tak
  - raczej tak

- trudno powiedzieć
- raczej nie
- zdecydowanie nie

### Załącznik 3.

## KWESTIONARIUSZ WYWIADU Z DZIECKIEM NT. EMOCJI

Zaznaczyć płeć dziecka i określić stopień edukacyjny stawiając znak „x”:







- |                                      |                                   |
|--------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> dziewczynka | <input type="checkbox"/> chłopiec |
| <input type="checkbox"/> przedszkole | <input type="checkbox"/> szkoła   |

### Część I

#### IDENTYFIKACJA WYRAZÓW MIMICZNYCH WYBRANYCH EMOCJI

*(zadaniem dziecka jest nazwanie mimicznego wyrazu prezentowanej emocji; wyrazy określające emocje należy zakryć kartką, aby dziecko nie miało możliwości odczytania ich)*

**Pytanie:** Powiedz, jaką emocję twoim zdaniem przedstawia ta „buźka”? Co czuje ktoś, kto ma taką minę?

1. STRACH, LĘK	
2. RADOŚĆ, WESOŁOŚĆ	
3. SMUTEK	
4. SMUTEK ZE ŁZAMI	
5. GNIEW, ZŁOŚĆ	
6. CIEKAWOŚĆ	

**Część II**  
**Punktacja rozpoznawania emotikonów**

Lp.	Nazwa emocji	Rozpoznawanie emotikonów		
		-1-	-2-	-3-
1.	strach, lęk			
2.	radość, wesołość			
3.	smutek			
4.	smutek ze łzami			
5.	gniew, złość			
6.	ciekawość			

**(prawidłowe rozpoznanie emotikonu proszę zaznaczyć w tabeli znakiem „x”)**

**OBJAŚNIENIA:**

- 1 - rozpoznaje emocję, nazywa ją prawidłowo
- 2 - rozpoznaje emocję, ale nie potrafi jej nazwać
- 3 - nie rozpoznaje emocji, nie potrafi jej nazwać