



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE



entuzjaści
edukacji

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



RED.
RADOSŁAW KACZAN
PIOTR RYCIELSKI

Badanie 6- i 7-latków – rok szkolny 2012/2013



Redakcja naukowa:

dr Radosław Kaczan

dr Piotr Rycielski

Recenzenci:

prof. dr hab. Ewa Filipiak – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

prof. dr hab. Grzegorz Sędek – Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej w Warszawie

Autorzy:

dr Magdalena Czub – Zespół Wczesnej Edukacji, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

dr Radosław Kaczan – Zespół Wczesnej Edukacji, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

mgr Karolina Malinowska – Zespół Badań Nauczycieli, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

dr Konrad Piotrowski – Zespół Wczesnej Edukacji, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

dr Piotr Rycielski – Zespół Wczesnej Edukacji, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

mgr Kamil Sijko – Zespół Wczesnej Edukacji, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

oraz

prof. dr hab. Elżbieta Hornowska – Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

dr Joanna Matejczuk – Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

dr Barbara Murawska – Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski

Korekta językowa:

Małgorzata Pośnik

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8

01-180 Warszawa

tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014

ISBN 978-83-61693-86-4

Wzór cytowania:

Red. Kaczan R., Rycielski P. (2014). Badanie 6- i 7-latków – rok szkolny 2012/2013. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Skład, druk:

Drukarnia TINTA, Z. Szymański

ul. Żwirki i Wigury 22

13-200 Działdowo

www.drukarniatinta.pl

Publikacja opracowana w ramach projektu systemowego: *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego* współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych.

Publikacja została wydrukowana na papierze ekologicznym.

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

Wprowadzenie	5
Podsumowanie i najważniejsze wnioski	7
CZĘŚĆ I	13
Rozdział 1. Metodologia badania 6- i 7-latków na starcie szkolnym	15
1.1. Cele i pytania badawcze	15
1.2. Badana próba	15
1.3. Narzędzia badawcze	17
1.4. Plan i organizacja badań	30
Rozdział 2. Umiejętności matematyczne, czytania i pisania dzieci 6- i 7-letnich w zależności od ścieżki edukacyjnej	33
2.1. Wprowadzenie	33
2.2. Umiejętności matematyczne	33
2.3. Umiejętności z zakresu pisania	36
2.4. Umiejętności z zakresu czytania	38
2.5. Przyrost poziomu umiejętności dzieci w podziale na podgrupy wyróżnione ze względu na poziom umiejętności w pierwszym pomiarze	40
2.6. Analizy z wykorzystaniem tzw. <i>plausible values</i>	43
Rozdział 3. Funkcjonowanie społeczno-emocjonalne dzieci 6- i 7-letnich w zależności od ścieżki edukacyjnej	45
3.1. Wprowadzenie	45
3.2. Osiągnięcia rozwojowe dzieci	45
3.3. Funkcjonowanie dziecka w placówce	47
3.4. Jakość życia dziecka	48
Rozdział 4. Zróżnicowanie dzieci 6- i 7-letnich pod względem statusu społeczno-ekonomicznego i struktury rodziny w zależności od ścieżki edukacyjnej	53
4.1. Wykształcenie rodziców	53
4.2. Wskaźniki zasobności gospodarstwa domowego	55
Rozdział 5. Liczba lat opieki i edukacji przedszkolnej a poziom umiejętności matematycznych, czytania i pisania dzieci 6- i 7-letnich	59
Rozdział 6. Zajęcia dodatkowe i czas wolny dzieci 6- i 7-letnich w zależności od ścieżki edukacyjnej	63
6.1. Zajęcia dodatkowe	63
6.2. Czas wolny	67
6.3. Związki sposobów spędzania czasu wolnego z osiągnięciami	68
Rozdział 7. Opinie rodziców	71
7.1. Wprowadzenie	71
7.2. Przyczyny decyzji rodzicielskich dotyczących wyboru ścieżki edukacyjnej dziecka	71

7.3.	Zadowolenie rodziców z funkcjonowania placówki, dyrektora, nauczycieli, edukacji i opieki nad dzieckiem (dane z pomiarów I i II).....	77
7.4.	Kontakty rodziców dzieci 6- i 7-letnich z przedszkolem/szkołą.....	81
7.5.	Formy i częstotliwość kontaktów z wychowawcą.....	82
7.6.	Zebrania dla rodziców.....	83
7.7.	Preferowane formy i częstotliwość kontaktów z wychowawcą.....	83
7.8.	Tematyka rozmów z wychowawcą.....	85
7.9.	Klimat rozmów i poziom zadowolenia z kontaktów z wychowawcą.....	86
7.10.	Kontakty z psychologiem lub pedagogiem w placówce.....	86
Rozdział 8. Funkcjonowanie szkół i przedszkoli w opinii rodziców.....		87
8.1.	Wprowadzenie.....	87
8.2.	Wyposażenie placówek i opłaty wnoszone przez rodziców.....	87
8.3.	Czas spędzany przez dziecko w placówce.....	89
8.4.	Wielkość klas/grup.....	89
8.5.	Struktura wiekowa uczniów klas pierwszych.....	90
Rozdział 9. Związek zmiennych środowiskowych z osiągnięciami typu szkolnego.....		93
9.1.	Wprowadzenie.....	93
9.2.	Metoda, zmienne.....	94
9.3.	Wyniki analiz.....	98
Literatura.....		101
CZĘŚĆ II.....		103
Rozdział 1. Wiek i kompetencje dziecka na starcie szkolnym: uwarunkowania i konsekwencje gotowości szkolnej.....		105
1.1.	Wprowadzenie.....	106
1.2.	Wiek rozpoczynania nauki szkolnej w krajach UE i poza nią.....	106
1.3.	Wiek biologiczny dziecka na starcie szkolnym a efekty kształcenia.....	107
1.4.	Gotowość szkolna: czynniki poznawcze, emocjonalne i społeczne na starcie szkolnym.....	111
1.5.	Podsumowanie i wnioski: warunki udanego startu szkolnego.....	115
Rozdział 2. Nierówności społeczne a edukacja małego dziecka.....		123
2.1.	Wstęp.....	124
2.2.	Czynniki zagrożeń w uczestniczeniu dzieci w edukacji dobrej jakości.....	124
2.3.	Dostęp do edukacji małych dzieci w państwach Unii Europejskiej.....	125
2.4.	Opieka i edukacja małych dzieci a nierówności społeczne.....	131
2.5.	Edukacja przedszkolna a nierówności społeczne.....	134
2.6.	Edukacja wczesnoszkolna a nierówności społeczne.....	138
2.7.	Warunki zmniejszenia nierówności społecznych.....	142
Rozdział 3. Poglądy rodziców dzieci 6-letnich dotyczące zmiany wieku rozpoczęcia nauki szkolnej. Wyniki badania jakościowego.....		145
3.1.	Metodologia badań.....	146
3.2.	Narzędzie badawcze.....	147
3.3.	Plan i organizacja badań.....	148
3.4.	Wyniki.....	148
3.5.	Podsumowanie.....	177
ANEKS: Tabele przekrojowe z wynikami badania.....		181

Wprowadzenie

Od roku 2009, kiedy to w wyniku zmiany Ustawy o systemie oświaty wprowadzono obowiązek szkolny dla dzieci sześciolatków (zgodnie z pierwotnym zapisem miał on obowiązywać od 1 września 2011 roku) pojawiło się wiele pytań, dotyczących funkcjonowania dzieci w tym wieku i ich możliwości nauki w klasie pierwszej szkoły podstawowej. W roku szkolnym 2013/2014 rodzice nadal mogli podejmować decyzje o tym, czy posłać swoje dziecko do klasy pierwszej w wieku sześciu lat, czy pozostawić je jeszcze w tzw. „zerówce” szkolnej lub w przedszkolu. We wrześniu 2014 roku naukę w klasach pierwszych rozpoczęły dzieci urodzone w 2007 roku (siedmiolatki) oraz urodzeni od 1 stycznia do 30 czerwca 2008 roku (sześciolatki).

Przekroczenie progu szkolnego jest bardzo ważnym wydarzeniem nie tylko z punktu widzenia edukacji dziecka, ale również procesów jego rozwoju. Nowe środowisko i nowe wyzwania, jakie stają przed dzieckiem w szkole są czynnikami istotnie ingerującymi w trwające już procesy rozwojowe. Dziecko rozpoczyna szkołę z całym bagażem swoich dotychczasowych doświadczeń, umiejętności i przyzwyczajzeń. Wyznaczają one poziom jego gotowości do nauki w szkole i w pewien sposób warunkują osiągnięcia na tym pierwszym etapie edukacji.

Oczekiwania, co do tego, co będzie działo się w szkole, które ma samo dziecko oraz jego rodzice w istotny sposób mogą przyczyniać się do tego, jak korzystają oni ze szkolnej oferty i wreszcie, na ile są z niej zadowoleni. Natomiast zainteresowanie umiejętnościami i kompetencjami dzieci rozpoczynających naukę w szkole ma swoje przyczyny w myśleniu o tym, że poziom kompetencji we wcześniejszych etapach rozwoju jest predyktorem dalszego funkcjonowania np. w życiu dorosłym. Funkcjonowanie dziecka sześciolatniego lub siedmiolatniego w placówce nie jest warunkowane jedynie przez poziom jego umiejętności, ale również przez jego kompetencje społeczne i emocjonalne. Postawy wobec szkoły, uczenia się i rówieśników wiążą się z przeżywaniem określonych emocji. Pozytywne postawy wobec tych trzech aspektów szkolnego życia zakładają przewagę przeżywania radości i zaangażowania, co z kolei przekładać się może na motywację do nauki, a w konsekwencji również na poziom osiągnięć szkolnych.

Prezentowane w tym raporcie wyniki i analizy oparte zostały na dwóch badaniach przeprowadzonych w roku 2012 i 2013 odnoszą się do kwestii związanych z poziomem umiejętności oraz funkcjonowaniem społeczno-emocjonalnym dzieci 6 i 7-letnich uczęszczających do różnych typów placówek. Należy pamiętać że odnoszą się one do sytuacji z jaką mieliśmy do czynienia w roku szkolnym 2012/2013. Zarówno czas, jaki upłynął od momentu przeprowadzenia badań jak również wejście w życie wcześniej już wspomnianych zmian (np. obowiązku nauki w klasie pierwszej dla wszystkich sześciolatków urodzonych w pierwszej połowie roku 2008). Każą traktować omawiane w tym raporcie wyniki jako adekwatne i trafnie opisujące rzeczywistość z którą mieliśmy do czynienia w momencie badania ale nie stanowiące opisu stanu aktualnego. Pierwsze z badań dotyczyło diagnozy poziomu umiejętności dzieci sześciu- i siedmio-letnich uczęszczających do różnego typu placówek. W badaniu tym uwzględniono zarówno umiejętności dzieci, jak również przeprowadzono wywiady z ich rodzicami, które dotyczyły oceny funkcjonowania dzieci oraz opinii rodziców na szereg tematów związanych z opieką i edukacją dziecka. Badanie to zostało zrealizowane w dwóch etapach (jesienią 2012 roku i wiosną 2013 roku). Dwukrotnie dokonywano pomiaru umiejętności matematycznych oraz umiejętności związanych z nauką pisania i czytania. Dwukrotny pomiar pozwolił na oszacowanie przyrostu poziomu umiejętności dzieci w ciągu roku szkolnego. Wyniki tego badania zostały przedstawione w części I raportu.

Drugie z badań było poświęcone zidentyfikowaniu przyczyn decyzji rodziców dotyczących posłania bądź nieposłania sześciolatka do pierwszej klasy szkoły podstawowej. W badaniu tym, prowadzonym przy pomocy grup fokusowych, brali udział rodzice dzieci sześciolatków. Byli to zarówno ci rodzice, którzy zdecydowali się posłać swoje dziecko do klasy pierwszej szkoły podstawowej, jak i ci,

którzy zdecydowali się na pozostawienie dziecka w zerówce szkolnej lub przedszkolnej. Wyniki tego badania zostały przedstawione w II części raportu.

W raporcie znajdują się również dwa rozdziały teoretyczne opisujące tło badań nad zagadnieniem startu szkolnego. Rozdział pierwszy koncentruje się na kwestiach związanych z uwarunkowaniami osiągnięć dziecka na początku edukacji szkolnej. Wyróżniono w nim dwa główne obszary związane z osiągnięciami uczniów na starcie szkolnym: wiek rozpoczęcia edukacji oraz relatywny wiek dziecka w klasie, jak również przeanalizowano zagadnienie gotowości szkolnej. Drugi ukazuje problem startu szkolnego przez pryzmat nierówności społecznych oraz barier w dostępie do edukacji przedszkolnej.

W części otwierającej raport podsumowano najważniejsze wyniki i przedstawiono wypływające z nich wnioski. Zebrane dane i przeprowadzone analizy dają podstawę do formułowania wniosków w trzech ważnych obszarach. Po pierwsze dotyczącym umiejętności dzieci i ich zróżnicowania w kontekście wybranej ścieżki edukacyjnej oraz zmiany poziomu tych umiejętności w przeciągu minionego roku szkolnego. Po drugie związanym z funkcjonowaniem społeczno-emocjonalnym dziecka i wreszcie po trzecie w obszarze opinii i ocen rodziców dotyczących placówki, do której uczęszczało dziecko i jego funkcjonowaniem w tej placówce.

Podsumowanie i najważniejsze wnioski

Tłem teoretycznym do zaprezentowanych w tym raporcie analiz są rozważania dotyczące problematyki wieku rozpoczęcia edukacji oraz relatywnego wieku dziecka na tle innych dzieci w klasie, a z drugiej strony problem gotowości szkolnej. Szereg badań prowadzonych w ramach zarówno międzynarodowych jak i krajowych programów oceniających poziom kompetencji i umiejętności dzieci wskazuje, że wiek rozpoczęcia edukacji jest istotnym czynnikiem dla późniejszych osiągnięć dziecka. Jednak problem z porównywaniem osiągnięć dzieci w poszczególnych systemach edukacyjnych, jak również konieczność uwzględnienia wcześniejszych doświadczeń dziecka, np. jakości edukacji przedszkolnej, powoduje że porównanie pomiędzy różnymi krajami i podejmowanie na tej podstawie decyzji co do tego jaki wiek jest najbardziej korzystny na rozpoczęcie edukacji szkolnej, wydaje się mocno utrudnione.

Należy pamiętać, że wraz z wiekiem wzrasta dojrzałość dziecka pod względem poznawczym, motywacyjnym i społecznym. Jednak procesy rozwojowe nie przebiegają równomiernie u wszystkich dzieci będących w tym samym wieku. Poziom zróżnicowania w zakresie umiejętności typu szkolnego w grupie dzieci pięcio- czy sześciolletnich jest ciągle jeszcze bardzo wysoki i ma on swoje przyczyny zarówno w indywidualnych procesach rozwojowych, związanych z dojrzewaniem układu nerwowego i rozwojem funkcji psychicznych, jak i z przebiegiem dotychczasowej ścieżki edukacyjnej dziecka (Hindman i in., 2010). Większość funkcji psychicznych (pamięć, uwaga dowolna, samo-regulacja), niezbędnych do uczenia się pod kierunkiem nauczyciela i według zewnętrznego planu, które to uczenie staje się dominujące w momencie przejścia z przedszkola do szkoły podstawowej (por. Wygotski, 1971; Blair, 2002), rozwija się skokowo, stąd tak często obserwowane są różnice pomiędzy dziećmi będącymi w tym samym wieku oraz pomiędzy dziećmi, które nieznacznie różnią się wiekiem. Nieharmonijny rozwój tych kluczowych dla nauki szkolnej funkcji sprawia, że powiązany z nimi poziom osiągnięć, np. w zakresie umiejętności liczenia (zdolność do zapamiętania i przechowania określonej liczby elementów oraz wykonywania na nich różnych operacji), również wykazuje znaczne zróżnicowanie.

W kontekście analizowanych wyników badań warto zauważyć, że poziom zróżnicowania w zakresie umiejętności szkolnych jest jednym z ważnych czynników współdecydujących o tym, jak przebiegać będzie adaptacja dziecka do sytuacji szkolnej. Zebrane dane i przeprowadzone analizy dają podstawę do formułowania wniosków w trzech ważnych obszarach. Po pierwsze dotyczącym umiejętności dzieci i ich zróżnicowania w kontekście wybranej ścieżki edukacyjnej oraz zmiany poziomu tych umiejętności w przeciągu minionego roku szkolnego. Po drugie związanym z funkcjonowaniem społeczno-emocjonalnym dziecka i wreszcie po trzecie w obszarze opinii i ocen rodziców dotyczących placówki, do której uczęszczało dziecko i jego funkcjonowaniem w tej placówce.

Umiejętności dzieci

W odniesieniu do umiejętności matematycznych obserwowano istotny ich przyrost wśród dzieci na każdej z wybranych ścieżek edukacyjnych. Zróżnicowanie przyrostu poziomu umiejętności ze względu na ścieżkę edukacyjną okazało się istotne tylko w modelu zerowym (surowe wyniki). Natomiast przy kontroli innych zmiennych takich jak wiek dzieci, SES rodziny oraz inteligencja dziecka efekt różnego stopnia przyrostu umiejętności na różnych ścieżkach edukacyjnych okazał się nieistotny.

Najważniejsze ustalenie dotyczące umiejętności dzieci:

1. Obserwowano przyrost poziomu umiejętności we wszystkich grupach dzieci różniących się ścieżką edukacyjną.
2. W zakresie umiejętności matematycznych największy przyrost zaobserwowano w grupie dzieci 6-letnich uczęszczających do klasy pierwszej szkoły podstawowej.

3. Pod względem poziomu umiejętności matematycznych nie różniły się od siebie dzieci 6-letnie uczęszczające do zerówek. Nie obserwowano również różnic pomiędzy 6- i 7-latkami uczęszczającymi do klasy pierwszej. Natomiast 6- i 7-latki uczęszczające do klasy pierwszej miały istotnie wyższe wyniki od 6-latów z zerówek.
4. Największy przyrost umiejętności z zakresu pisania obserwowano w grupie 6- i 7-latków uczęszczających do klasy pierwszej szkoły podstawowej.
5. Największy przyrost umiejętności z zakresu czytania obserwowano w grupie 6-latków uczęszczających do klasy pierwszej szkoły podstawowej.
6. Pod względem umiejętności z zakresu pisania i czytania dzieci 6-letnie uczęszczające do zerówek szkolnej i przedszkolnej nie różniły się istotnie od siebie. Podobnie 6- i 7-latki uczęszczające do klasy pierwszej. W zakresie tych umiejętności dzieci 6- i 7-letnie uczęszczające do klasy pierwszej, osiągały wyniki istotnie wyższe od dzieci uczęszczających do zerówek, a jednocześnie niższe od 7-latków uczęszczających do klasy drugiej szkoły podstawowej.
7. Analizy wykonane w podziale na podgrupy wyróżnione ze względu na początkowy poziom każdej z badanych umiejętności wykazały, że największy przyrost wszystkich trzech typów umiejętności obserwowany jest w grupie najslabszej, czyli w tej, w której dzieci miały w pierwszym pomiarze najniższe wyniki.
8. Zaobserwowano również, że w zakresie umiejętności z zakresu pisania i czytania największy przyrost ma miejsce w grupie dzieci najslabszych zarówno 6- jak i 7-letnich uczęszczających do klasy pierwszej szkoły podstawowej.

Funkcjonowanie społeczno-emocjonalne dzieci w opiniach ich rodziców

Informacje dotyczące funkcjonowania dzieci w aspekcie społecznym i emocjonalnym pochodziły z ankiety rodzicielskiej i odzwierciedlają opinie i oceny rodziców. W badaniu nie zbierano danych obserwacyjnych czy pochodzących z innych źródeł, a dotyczących emocjonalnego funkcjonowania dziecka. Można zatem traktować zebrane informacje jako diagnostyczne dla obrazu dziecka, jaki mają rodzic.

Przeprowadzone analizy pozwalają na postawienie jednego, aczkolwiek kluczowego wniosku. **Większość zbadanych rodziców zdecydowanie pozytywnie oceniła swoje dziecko pod względem różnorodnych zachowań związanych zarówno z relacjami z innymi dziećmi i dorosłymi jak również funkcjonowania w odniesieniu do zadań i obowiązków związanych z nauką w przedszkolu lub szkole.** Te pozytywne przekonania widoczne były również w odniesieniu do oceny jakości życia dziecka zarówno w aspekcie psychicznym jak i fizycznym. Ocena rodziców odnosząca się do tych aspektów funkcjonowania dzieci nie wiązała się istotnie z tym czy dziecko ma 6 czy 7 lat lub, czy uczęszcza do klasy pierwszej czy do zerówki. Przeprowadzone analizy wykazały, że wiek i placówka, do której uczęszcza dziecko tylko w bardzo niewielkim stopniu były czynnikiem różnicującym odpowiedzi rodziców.

Wybrana dla dziecka ścieżka edukacyjna nie była czynnikiem, który odpowiadałby za zróżnicowanie analizowanych opinii rodziców. Obserwowane różnice pomiędzy dziećmi z różnych ścieżek edukacyjnych w zakresie wytrwałości czy różnych wskaźników jakości życia były niewielkie, a co równie ważne siła tych związków, wyrażana poprzez procent wyjaśnianego zróżnicowania, wahała się od 0,6% do 2%. Zatem w zebranych danych nie znajdujemy uzasadnienia dla stwierdzenia o znacznie gorszym funkcjonowaniu dzieci 6-letnich w szkołach w porównaniu z ich rówieśnikami z przedszkola oraz w porównaniu z dziećmi 7-letnimi. Należy zdawać sobie jednak sprawę, że zebrane podczas jednego pomiaru dane, nie dają możliwości prześledzenia czy i na ile zmieniło się funkcjonowanie tych dzieci na przestrzeni całego roku szkolnego. Natomiast porównania pomiędzy poszczególnymi grupami obarczone są ograniczeniami związanymi z trudnością oddzielenia wpływu czynników związanych z wybraną ścieżką edukacyjną od tych, które związane są z czynnikami rozwojowymi. Przekonania rodziców dotyczące funkcjonowania dziecka, które legły u podstaw wyrażanych opinii stanowią być może przejaw tendencji do pozytywnego oceniania i wartościowania tych obszarów

własnego życia, które są najbliższe Ja. Własne dziecko i sprawy dotyczące jego edukacji niewątpliwie są dla rodzica istotnym obszarem uzgadniania oceny zadowolenia z własnego życia. Pozytywne postrzeganie dziecka i jego edukacji jest czynnikiem, który potencjalnie może uruchomić przyjazne koło sprzężeń zwrotnych prowadzące do zwiększania zaangażowania rodzica w sprawy szkolne i edukacyjne dziecka.

Ocena zachowania dziecka, jego dojrzałości poznawczej i emocjonalnej była ważnym wątkiem poruszonym podczas dyskusji fokusowych prowadzonych z rodzicami sześciolatek. Analiza ich wypowiedzi była próbą rekonstrukcji przyczyn decyzji dotyczących wcześniejszego bądź późniejszego posłania dziecka do klasy pierwszej. Hierarchia ważności tych decyzji zasadniczo pokrywała się z wynikami jakie uzyskano w badaniu ilościowym.

Wypowiedzi rodziców uzyskane w badaniach fokusowych wskazywały, iż głównymi czynnikami wpływającymi na podejmowane przez nich decyzje są czynniki o charakterze społeczno-emocjonalnym, natomiast czynniki o charakterze praktycznym, choć istotne, mają mniejszą wagę w tym procesie. Zarówno dojrzałość emocjonalna, jak i kompetencje społeczne dziecka oraz jego zdrowie, były istotnymi czynnikami, które wpływały na decyzje rodzicielskie o wcześniejszym posłaniu dziecka do klasy pierwszej bądź zatrzymaniu go w zerówce. Rodzice, którzy zdecydowali się na posłanie 6-latka do szkoły podstawowej, zwracali również uwagę na fakt, iż ich 6-letnie dziecko było żywo zainteresowane poznawaniem nowych rzeczy, a wiele z nich dobrze znało litery, niektóre potrafiły już czytać i pisać, inne natomiast interesowały się liczeniem. Dzieci chętnie stawiały pytania i z zainteresowaniem słuchały odpowiedzi, uczęszczały na zajęcia dodatkowe i już w przedszkolu rozwijały swoje zainteresowania. **Dla rodziców zainteresowanie szkołą i nauką było zatem ważnym wskaźnikiem dojrzałości i gotowości dziecka do rozpoczęcia nauki w klasie pierwszej. Istotne było również to, co rodzice dostrzegali w zakresie dojrzałości emocjonalnej dzieci.** Rodzice postrzegający swoje dzieci, jako dojrzałe nie mieli oporów przed posłaniem ich do szkoły. Za bardzo ważne uważali kwestie dużej samodzielności, konsekwencji w działaniu i odpowiedzialności dziecka. Z drugiej strony, wśród głównych barier emocjonalnych stojących na drodze wysłania 6-latka do pierwszej klasy szkoły podstawowej, rodzice wymieniali dużą wrażliwość dziecka. Twierdzili, iż jeśli dziecko jest wrażliwe na krytykę, łatwo jest je zranić. Takie sytuacje wywołują w nim stres, a ten z kolei mógłby rzutować na funkcjonowanie dziecka w szkole i powodować ewentualne problemy w nauce. Istotną barierą dla posłania dziecka w wieku 6 lat do szkoły była również jego duża ruchliwość, trudności w koncentracji uwagi i problemy z wytrwałością w działaniu.

Zatem w opinii rodziców z jednej strony mamy odważne, rezolutne i dojrzałe sześciolatki, które mogą rozpocząć i rozpoczynają naukę w klasie pierwszej. Z drugiej zaś strony ich rówieśników, którzy opisywani byli przez swoich rodziców, jako bardziej nieśmiali, wrażliwi, ale również mniej zainteresowani nauką; i ci pozostali w zerówce.

Ocena dojrzałości poznawczej, emocjonalnej i społecznej dziecka wydaje się być kluczowym czynnikiem, który rodzice biorą pod uwagę przy podejmowaniu decyzji. Zatem bardzo ważnym elementem pracy prowadzonej zarówno w przedszkolach jak i szkołach powinno być informowanie rodziców, jakie zachowania dziecka są szczególnie ważne dla jego funkcjonowania w szkole. Z drugiej zaś strony placówki powinny oferować jak największą pomoc tym dzieciom i ich rodzicom, które w tych kluczowych obszarach mają jakieś trudności. **Rzetelnie przeprowadzona diagnoza różnych aspektów gotowości i dojrzałości oraz przygotowany na tej podstawie plan działań dla poszczególnych dzieci i całych klas będą sygnałem, że kwestia ta jest dostrzegana i nie zaniedbywana przez szkoły.**

Z drugiej strony również **ważne jest monitorowanie funkcjonowania** dzieci i ich rozwoju nie tylko pod względem tego, czego się nauczyły i jakie zrobiły postępy w zakresie umiejętności szkolnych, ale również pod kątem ich rozwoju emocjonalnego i społecznego. Zebranie takich informacji, pozwoliłoby na ocenę dobrostanu dzieci młodszych i starszych rozpoczynających naukę w klasie pierwszej. Dałoby również możliwość wczesnego wykrywania potencjalnych grup ryzyka, np. dzieci mających trudności w relacjach z rówieśnikami, tak by można było proponować adekwatne wsparcie.

Szereg opracowań z zakresu psychologii rozwoju i psychologii edukacji (Dawson i Guare, 2013; McClelland i Cameron, 2011). Wskazuje, że okres pomiędzy piątym a siódmym rokiem życia jest kolejnym okresem wrażliwym dla kształtowania się tzw. umiejętności wykonawczych. W tym czasie ważne obszary mózgu takie jak kora czołowa i przedczołowa odpowiedzialne między innymi za możliwość dowolnego skupienia uwagi, planowanie własnych działań, koordynację zachowań i dostosowanie ich do wymagań otoczenia, zaczynają powolny proces dojrzewania, który będzie trwał jeszcze przez następnych kilka lat życia dziecka. Procesy dojrzewania nie przebiegają jednakowo równomiernie u wszystkich dzieci. Powodować to może znaczące różnice pomiędzy dziećmi będącymi w podobnym wieku. Różnice te mogą zaś prowadzić do znaczących dysproporcji w zakresie możliwości zapamiętywania, koncentracji uwagi czy podatności na roztargnienie. **Uczynienie tej wiedzy podstawą do analizowania sytuacji sześciolatków w klasie pierwszej, jak również odpowiednie przygotowanie nauczycieli zarówno od strony rozumienia procesów rozwojowych, jak ich konsekwencji, np. w postaci znacznego zróżnicowania dzieci, które znajdują się w jednej klasie, dałoby możliwość skuteczniejszej i bardziej efektywnej pracy z sześciolatkami nie tylko w klasie pierwszej, ale również w klasach następnych.**

Opinie i oceny rodziców dotyczące pracy placówki

Pomiar zadowolenia rodziców i ich opinie odnoszące się do jakości pracy placówki stanowiły istotny element uzupełniający dane dotyczące umiejętności dzieci. Przekonania rodziców na temat funkcjonowania szkoły oraz poziom ich zadowolenia z pracy szkoły, a także zaangażowanie rodziców nabierają również kluczowego znaczenia w sytuacjach zmian instytucjonalnych, jak na przykład reforma związana z obniżeniem wieku startu szkolnego dzieci.

Badania sondażowe prowadzone między innymi w krajach skandynawskich jak i w Wielkiej Brytanii pokazują, że rodzice są raczej zadowoleni ze szkoły do której uczęszczają ich dzieci (Räty, Jaukka i Kasanen, 2004). Oceny funkcjonowania szkoły dokonywane przez rodziców są w wielu krajach wyższe niż ogólne oceny opinii publicznej. Wynik taki stanowi także zaprzeczenie dominujących w mediach negatywnych przekazów dotyczących szkoły. Można, więc przypuszczać, że rodzice kształtują opinie o szkole na podstawie osobistych doświadczeń i przekonań, a nie komunikatów medialnych.

Szereg analizowanych odpowiedzi wskazuje na to, że rodzice w sposób pozytywny oceniają różne aspekty funkcjonowania placówek, do których uczęszczają ich dzieci i że oceny te ulegają tylko niewielkim zmianom w przeciągu roku szkolnego. Pierwszy pomiar odbywał się w listopadzie 2012 roku, a drugi w maju 2013 roku. W ciągu tych sześciu miesięcy zaobserwowano niewielki spadek w grupie całkowicie zadowolonych (spadki rzędu od 3% do 5%) i przyrost rzędu 0,4% w grupie całkowicie niezadowolonych. Odsetek rodziców, którzy wyrażali całkowite niezadowolenie z różnych aspektów funkcjonowania szkoły oscylował wokół 1%. Około 2% rodziców miało poważne zastrzeżenia zarówno do opieki, jak i edukacji swojego dziecka. Najwyższy odsetek niezadowolonych rodziców obserwowany był w przypadku oceny pracy nauczycieli. Najwięcej zdecydowanie niezadowolonych rodziców było w grupie dzieci 6-letnich z pierwszej klasy (około 2%).

Analizy dotyczące potrzeb rodziców w zakresie form komunikacji z nauczycielem wykazały, że preferencje rodziców pokrywają się w przeważającej mierze z tym, jak w rzeczywistości przebiegają ich kontakty, np. z wychowawcą dziecka. Rodzice preferowali znacznie częściej kontakty bezpośrednie z nauczycielem, np. spotkania indywidualne. Przeważająca większość rodziców określa swoje relacje z wychowawcą dziecka, jako partnerskie. Najczęściej podejmowane podczas spotkań z wychowawcą tematy to te dotyczące funkcjonowania dziecka w grupie rówieśniczej i jego zachowania podczas zajęć w szkole. Warto również wspomnieć, że dla większości rodziców kontakty z specjalistami zajmującymi się opieką psychologiczno-pedagogiczną w szkole były zadowalające. Tylko 3% rodziców spośród tej grupy, która miała takie kontakty, wyrażała poważne zastrzeżenia co do ich przebiegu.

Podobnie jak w przypadku oceny funkcjonowania samego dziecka rodzice także i w tej sytuacji mają raczej pozytywne przekonania. Obraz ten wydaje się być w opozycji do często powtarzanego

i obecnego w przekazie publicznym obrazu negatywnie nastawionych i niezadowolonych z edukacji swojego dziecka rodziców. Zastanawiające jest oczywiście na ile jest on kształtowany przez tych rodziców, którzy doświadczają różnego rodzaju nieprawidłowości w funkcjonowaniu szkoły/przedszkola, a zatem wynika z ich osobistych doświadczeń, a na ile jest powtarzany i utrwalany, jako powszechna, ale jednak dość mało ugruntowana w faktach, opinia. **Przeprowadzone analizy są odzwierciedleniem opinii rodziców z reprezentatywnej ogólnopolskiej losowej próby, co wydaje się być solidną podstawą do formułowania wniosków dotyczących całości populacji.**

Szereg wypowiedzi rodziców wskazuje na fakt, że uznają podjęte przez siebie decyzje za słuszne. W opinii rodziców zarówno wcześniejsze posłanie do szkoły, jak i pozostawienie sześciolatka w zerówce było decyzją słuszną, przemyślaną i solidnie umotywowaną. Można powiedzieć, że dalsze oceny są konsekwencją tych początkowych decyzji. Rodzice przekonani, co do słuszności swojej decyzji postrzegają wszystkie inne ich konsekwencje również w sposób bardziej pozytywny. Jeśli przyjmiemy za punkt wyjścia obraz placówek w umysłach rodziców, jaki udało się odtworzyć na podstawie przeprowadzonych analiz, to można zaryzykować stwierdzenie, że szkoła, nauczyciele i działania wychowawcze są postrzegane, co najmniej pozytywnie. Pomiedzy poziomem zadowolenia deklarowanym na pierwszym i na drugim etapie badania widoczne są tylko niewielkie zmiany. Rodzice mniej entuzjastycznie oceniają prace placówki i nauczycieli. Różnice te, jak można przypuszczać, wiążą się z większą liczbą doświadczeń, a co za tym idzie z urealnieniem się ocen, jakich dokonują rodzice. Natomiast zadowolenie z pracy świetlicy szkolnej i opieki, jaka jest tam zapewniana dziecku pozostawało na podobnym poziomie w pierwszym i drugim pomiarze lub ulegało niewielkiej poprawie. Obserwowane w badaniu trendy wskazują raczej na to, że to rodzice dzieci 7-letnich zarówno w klasie pierwszej jak i drugiej patrzą na szkołę w sposób bardziej krytyczny. Być może w odniesieniu do dzieci 6-letnich, które rozpoczęły naukę w klasie pierwszej w roku szkolnym 2011/2012, dzięki wzmożonemu zainteresowaniu ze strony opinii publicznej oraz różnorodnym działaniom mającym na celu dostosowanie szkoły do potrzeb tych dzieci, ich sytuacja w opinii rodziców jest bardziej korzystna niż ma to miejsce w pozostałych grupach.

Opinie rodziców kształtowane zarówno na podstawie bezpośrednich doświadczeń, jak i wcześniejszych przekonań, **stanowią swego rodzaju „zasób”**, z którym przychodzi się mierzyć nauczycielom, dyrektorom i innym pracownikom szkół. Zarówno pozytywne jak i negatywne opinie i przekonania mogą przyczyniać się do określonej aktywności w postaci zaangażowania w sprawy edukacji dziecka. **Wydaje się, że pozytywny obraz szkoły może być podstawą do budowania porozumienia pomiędzy rodzicami i szkołą. Porozumienie takie oparte na podzieleniu podobnej wizji tego jak ma pracować szkoła, jakie są oczekiwania wobec wszystkich stron zaangażowanych w edukację dziecka, jest punktem wyjścia do szerszego zaangażowania rodziców w pracę szkoły.** Oczywiście to zaangażowanie jest możliwe tylko wtedy, kiedy obie strony gotowe są do wspólnego działania.

Równie ważna jest ta grupa rodziców, którzy są negatywnie nastawieni do szkoły swojego dziecka. Ich opinie mogą stanowić ważny sygnał świadczący o tym, że różne aspekty funkcjonowania placówki nie spełniają oczekiwań rodziców. **W takiej sytuacji postrzeganie ich, jako potencjalnych sojuszników, którzy mogą inicjować zmiany, uwrażliwiać na pewne problemy, sprzyjać może działaniom zmierzającym do poprawy pracy szkoły.** Wydaje się pożądanym, by nie pomijać i nie ignorować tych negatywnych opinii i obaw rodziców. W badaniu jakościowym (grupy fokusowe) rodzice, którzy nie zdecydowali się na posłanie swojego dziecka do klasy pierwszej, wyrażali cały szereg obaw dotyczących funkcjonowania szkół, programów nauczania, wyposażenia placówek, ale również bezpieczeństwa i poziomu opieki jaki jest zapewniany w szkołach. Ważnym wątkiem pojawiającym się w wypowiedziach rodziców było również przekonanie o niewystarczających do pracy z 6-latkami kompetencjach nauczycieli uczących w klasach 1–3. Badani wspominali przede wszystkim o tym, że nauczyciele w pewnym stopniu zostali zaskoczeni nową sytuacją i nie przeszli gruntownych szkoleń związanych z edukacją 6-latków w pierwszej klasie szkoły podstawowej.

Szczególnie te głosy mogą być podstawą do formułowania zaleceń odnośnie obszarów, które wymagają troski ze strony dyrektorów i władz oświatowych. Warto jednak zauważyć, że część tych

opinii jest przede wszystkim sygnałem obaw rodziców o losy swojego dziecka i niepokoju związanego z sposobem wprowadzania reformy. **Rodzice ci oczekują zarówno rzetelnej informacji o tym jak przygotowane są szkoły, jakie działania są podejmowane, ale również co jeszcze jest do zrobienia i na ile kolejne kroki będą przyczyniać się do zmniejszania ich obaw.** Zarówno na poziomie ogólnopolskiego przekazu, jak i polityki informacyjnej każdej ze szkół, warto uznać i docenić te obawy i niepokoje, ponieważ wynikają one z troski o to, co dzieje się w szkole. Skupienie energii nie tyle na odpieraniu argumentów bądź polemizowaniu z osobami przeciwnymi wprowadzanej reformie, ale na wyjaśnianiu i wskazywaniu pozytywnych efektów podejmowanych działań, może być dużo skuteczniejszą strategią.

CZĘŚĆ I

Rozdział 1. Metodologia badania 6- i 7-latków na starcie szkolnym

Radosław Kaczan

Piotr Rycielski

Zespół Wczesnej Edukacji, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

1.1. Cele i pytania badawcze

Badanie 6- i 7-latków na starcie szkolnym realizowane było w schemacie podłużnym i obejmowało dwa pomiary na początku oraz pod koniec roku szkolnego. Taki schemat badawczy po pierwsze pozwolił na określenie początkowej sytuacji dzieci w zależności od wybranej dla nich ścieżki edukacyjnej (szkoła/przedszkole/szkolny oddział przedszkolny) a po drugie – przy uwzględnieniu drugiego pomiaru – na oszacowanie dynamiki rozwoju poznawczego.

Dodatkowo, dokonano pomiaru wielu zmiennych kontekstowych, takich jak sytuacja rodzinna dziecka, status społeczno-ekonomiczny rodziny dziecka, wyposażenie domu dziecka, wczesna edukacja dziecka, powody podjętej decyzji odnośnie posłania dziecka do pierwszej klasy/przedszkola/szkolnego oddziału przedszkolnego, stan zdrowia dziecka. Zmienne te zostały wykorzystane w dalszych analizach. Mamy nadzieję, że zebrane i przeanalizowane przez nas dane, pozwoliły wyczerpująco odpowiedzieć na następujące pytania badawcze:

1. Jakie jest zróżnicowanie wiedzy i kompetencji poznawczych w grupie dzieci 6- i 7-letnich w zależności od wybranych dla nich ścieżek edukacyjnych?
2. Jaka jest dynamika rozwoju wiedzy i kompetencji poznawczych w grupie dzieci 6- i 7-letnich w zależności od wybranych dla nich ścieżek edukacyjnych?
3. Jakie jest zróżnicowanie w zakresie funkcjonowania społeczno-emocjonalnego w grupie dzieci 6- i 7-letnich w zależności od wybranych dla nich ścieżek edukacyjnych?
4. Jakie są uwarunkowania poziomu kompetencji poznawczych, społecznych i emocjonalnych w grupie dzieci 6- i 7-letnich?

1.2. Badana próba

Populację badaną stanowiły dzieci w wieku 6 i 7 lat (urodzone w latach 2005–2006) oraz ich prawni opiekunowie – osoby posiadające obywatelstwo polskie, zamieszkałe w Polsce. Rozkład łączny wieku i płci w tej populacji przedstawia tabela 1.1.

1.2.1. Operat losowania

Operat losowania stanowiły rejestry TERYT oraz PESEL. Rejestr PESEL przechowuje dane osobowe całej ludności Polski, natomiast TERYT umożliwia przestrzenne zróżnicowanie próby. Zastosowano losowanie dwustopniowe – pierwszy etap losowania polegał na losowaniu punktów realizacji badania. Operatem losowania adresów pojedynczych respondentów z wylosowanych punktów realizacji badania była baza danych PESEL. W założeniach badawczych przyjęto, że osobami badanymi są dzieci 6- i 7-letnie oraz ich prawni opiekunowie.

Przyjęto, że docelowa liczebność próby powinna wynieść co najmniej $N=500$ par pomiarów dla dzieci 6 i 7 letnich na różnych ścieżkach edukacyjnych (dzieci 6-letnie w zerówkach szkolnych, dzieci 6-letnie w przedszkolach, dzieci 6-letnie w pierwszych klasach, dzieci 7-letnie w pierwszych klasach oraz dzieci 7-letnie w drugich klasach). Po zsumowaniu uzyskujemy w ten sposób liczebność próby na poziomie minimalnym $N=2500$ par pomiarów. Ponieważ pomiary były od siebie znacznie

oddalone w czasie założono tzw. ścieranie się próby – zjawisko polegające na zmniejszaniu się grupy osób badanych ze względu na migracje, czasowy brak dostępności czy zmianę decyzji odnośnie uczestnictwa w badaniu. W każdej z możliwych ścieżek edukacyjnych (przy uwzględnieniu wieku badanych dzieci) zbadano nadmiarowo około N=100 dzieci i ich prawnych opiekunów. Uzyskano w ten sposób próbę początkową o liczebności N=3029. Liczebności zebranych par pomiarów (wyniki dziecka i odpowiedzi rodzica w ankiecie rodzicielskiej) zarówno w pierwszym jak i drugim etapie badania w podziale na ścieżki edukacyjne zostały zaprezentowane w tabeli 1.2.

Tabela 1.1.
Populacja osób w wieku 6–7 lat w podziale na płeć i rodzaj gminy

Jednostka terytorialna	Ogółem		Mężczyźni		Kobiety	
	6-latki	7-latki	6-latki	7-latki	6-latki	7-latki
POLSKA	369 872	358 109	189 540	184 001	180 332	174 108
POLSKA – GMINY MIEJSKIE	165 652	158 111	85 038	81 250	80 614	76 861
POLSKA – GMINY MIEJSKO-WIEJSKIE	88 163	86 046	45 088	44 301	43 075	41 745
POLSKA – GMINY WIEJSKIE	116 057	113 952	59 414	58 450	56 643	55 502

Źródło: Rocznik Demograficzny stan w dniu 31 XII 2011

Rodzaj gminy stanowił zasadniczy element różnicowania próby w pierwszym etapie losowania

Tabela 1.2.
Liczba zebranych par pomiarów w poszczególnych ścieżkach edukacyjnych (I i II etap badania)

ścieżka edukacyjna	jesień 2012	wiosna 2013
sześcioletek/„zerówka” w przedszkolu	636	589
sześcioletek/„zerówka” w szkole	619	581
sześcioletek/1 klasa szkoły podstawowej	565	532
siedmiolatek/1 klasa szkoły podstawowej	599	580
siedmiolatek/2 klasa szkoły podstawowej	610	577
Suma:	3029	2859

1.2.2. Schemat losowania próby

Zastosowano jeden z modeli losowania z prawdopodobieństwem proporcjonalnym do wielkości (PPS – *Probability Proportional to Size*). PPS to statystyczna technika doboru próby, w której prawdopodobieństwo wyboru elementu populacji jest wprost proporcjonalne do liczebności 6- i 7-latków na terenie województwa. Zastosowanie tej techniki wymaga posiadania informacji o wielkości (liczebności) wszystkich elementów składających się na populację. W przypadku badania 6- i 7-latków na starcie szkolnym do opracowania struktury operatu wykorzystano rozkłady danych statystyki publicznej. Zgodnie ze standardami statystyki publicznej użyto schematu losowania Hartleya-Rao¹.

¹ Gamrot, W. (2010). Estimation of a quantile using Pareto sampling scheme. *Acta Universitatis Lodziensis, Folia Oeconomica*, 235 s. 31–38

1.3. Narzędzia badawcze

1.3.1. Test Umiejętności na starcie szkolnym (TUNSS)

Jest to test mierzący umiejętności dzieci rozpoczynających naukę w szkole podstawowej. Opiera się na 3 skalach pomiarowych: (1) skali umiejętności matematycznych, (2) skali umiejętności z zakresu czytania oraz (3) skali umiejętności z zakresu pisania.

Trzon testu stanowią zadania zamknięte (prosty test wyboru), uzupełnione o zadania otwarte (wymagają one krótkiej odpowiedzi dziecka). Test stosowany jest na tabletach z ekranem dotykowym – tak, aby dziecko do udzielenia odpowiedzi nie musiało używać ani komputerowej myszy, ani klawiatury. Wszystkie polecenia do zadań testowych odtwarzane są z plików dźwiękowych. W zadaniach zamkniętych następuje automatyczna ocena zadań przez aplikację testującą. W przypadku zadań otwartych oceny zadania dokonuje badacz, natychmiast po wykonaniu zadania przez dziecko. Test Umiejętności Na Starcie Szkolnym (TUNSS) wyposażony jest w moduł testowania adaptatywnego, który na podstawie wstępnych danych, takich jak płeć dziecka oraz jego wiek wyrażony w miesiącach określa zadania startowe, a następnie – na podstawie udzielonych odpowiedzi – dobiera trudność kolejnych zadań. Liczba zadań wykonywana przez dziecko zależy od poziomu jego umiejętności. Test kończy się w momencie, w którym pomiar umiejętności osiągnie zakładane parametry (pomiar o rzetelności odpowiadającej 0,95 alfa-Cronbacha). Test przeprowadzany jest przez specjalnie do tego przeszkolonego psychologa (por. Karwowski, Dziedziewicz, 2012).

Dla wyników surowych na skalach umiejętności matematycznych, pisania i czytania zastosowano przekształcenia na skalę o średniej $M=100$ i odchyleniu standardowym $SD=15$. Dla pomiarów z drugiego etapu zastosowano standaryzację zakotwiczoną w pierwszym pomiarze – tak, aby można było na jednej skali analizować przyrosty poziomu umiejętności w trakcie roku szkolnego. Średnie oraz wartości błędu standardowego średniej i odchylenia standardowego dla obu pomiarów (pomiar na początku i na końcu roku szkolnego 2012/2013) podano w tabeli 1.3. Przedstawione wartości uwzględniają populacyjne wagi wieńcowe² dla 6- i 7-latków w dostępnych ścieżkach edukacyjnych (przedszkole, zerówka, pierwsza i druga klasa).

Tabela 1.3.

Statystyki opisowe dla trzech skal TUNSS (pierwszy i drugi pomiar)

	Rodzaj mierzonej umiejętności	średnia	błąd standardowy średniej	odchylenie standardowe
pierwszy pomiar	umiejętności matematyczne	100	0,27	15
	pisanie	100	0,27	15
	czytanie	100	0,27	15
drugi pomiar	umiejętności matematyczne	107,5	0,26	13,69
	pisanie	107,32	0,29	15,54
	czytanie	110,03	0,25	13,45

1.3.2. Test Matryc Ravena w wersji kolorowej (TMK)

Test służy do pomiaru poziomu inteligencji ogólnej, rozumianej jako inteligencja płynna. TMK składa się z 36 zadań ujętych w trzy serie (A, AB, B), po 12 zadań każda. Zadania mają postać niepełnych wzorów (matryc), wydrukowanych w większości na barwnym tle, a osoba badana ma dobrać brakujący fragment spośród podanych. Dziecku prezentowane są na odpowiednich planszach wory, spośród których ma wskazać najlepiej według niego pasujący element. Przeprowadzający test

² Wagi wieńcowe (rim weighting) uzyskuje się przez zastosowanie algorytmu iteracyjnego, który w kolejnych krokach oblicza wartości zmiennej ważącej dla obserwacji w zbiorze, aż do możliwie najdokładniejszego przybliżenia struktury próby do zdefiniowanej przez badacza (na podstawie założeń lub innych danych) struktury populacji.

zapisuje odpowiedzi dziecka na stworzonym do tego celu arkuszu odpowiedzi. Test przeprowadzany jest przez specjalnie przeszkolonego psychologa. W tabeli 1.4. zaprezentowane zostały podstawowe charakterystyki testu w zbadanej grupie.

Tabela 1.4.

Statystyki opisowe dla Testu Matryc Ravena (pierwszy i drugi pomiar)

Wyniki Testu Matryc Ravena	średnia	błąd standardowy średniej	odchylenie standardowe
pierwszy pomiar	23,87	0,07	3,81
drugi pomiar	26,01	0,08	4,10

1.3.3. Ankieta rodzicielska, I etap (jesień 2012)

1.3.3.1. Status społeczno-ekonomiczny rodziny dziecka

W celu diagnozy statusu społeczno-ekonomicznego rodziny dziecka zadano szereg pytań dotyczących: wykształcenia rodziców i wykonywanej przez nich pracy. W tej części ankiety rodzicielskiej zawarty był również blok pytań dotyczących zasobności gospodarstwa domowego. Pytano zarówno o wyposażenie domu, jak i dostęp do pomocy edukacyjnych dla dziecka (por. rozdział 7).

1.3.3.2. Przyczyny podjęcia decyzji dotyczących wyboru ścieżki edukacyjnej dziecka

Rodzicom, którzy wybrali dla swoich dzieci różne ścieżki edukacyjne, zadano pytania dotyczące powodów podjętej decyzji oraz o to, jaka byłaby ta decyzja, gdyby mieli podjąć ją jeszcze raz.

Rodzice dzieci, którzy posłali swoje dzieci do klasy pierwszej w wieku 6 lat proszeni byli o ustosunkowanie się do 21 stwierdzeń, które dotyczyły potencjalnych powodów posłania dziecka do klasy pierwszej szkoły podstawowej w wieku 6 lat. Na skali od 0 do 3 (0 zupełnie nieważny, 1 – raczej nieważny, 2 – raczej ważny, 3 – bardzo ważny) mieli zaznaczyć istotność każdego ze wskazanych powodów. Przeanalizowano odpowiedzi 1175 rodziców. Im wyższe wyniki tym dany powód w ocenie rodziców był ważniejszy w procesie podejmowania decyzji o wysłaniu dziecka do klasy pierwszej w wieku 6 lat.

Analiza czynnikowa przeprowadzona metodą głównych składowych z ortogonalną rotacją varimax pozwoliła określić pięć czynników, wyjaśniających łącznie 54% wariacji. Przynależność pozycji testowych do czynników została przedstawiona w tabeli 1.5. Współczynniki rzetelności dla poszczególnych czynników liczone metodą alfa Cronbacha również zawarte zostały w tabeli 1.5.

Przeprowadzona analiza pozwoliła wyłonić pięć czynników, które są wskaźnikami odmiennych powodów podjęcia przez rodzica decyzji o posłaniu dziecka do klasy pierwszej w wieku 6 lat. Pierwszy czynnik uzyskał zadawalający poziom rzetelności. Można określić go jako wyrażający **pozytywne przekonania co do słuszności reformy** związanej z obniżeniem wieku obowiązku szkolnego. Rodzice, którzy uzyskali wyższe wyniki w zakresie tego czynnika, są skłonni postrzegać swoje decyzje jako warunkowane przekonaniem co do tego, że wcześniejszy start szkolny jest korzystny dla ich dzieci a globalnie przyczynia się do wyrównywania szans edukacyjnych. Drugi wyłoniony czynnik jest wskaźnikiem przekonania rodziców co do tego, że powodem posłania dziecka do klasy pierwszej jest **dobrze przygotowane szkoła**, zarówno pod względem organizacyjnym jak i dydaktycznym. Czynnik ten uzyskał zadawalający poziom rzetelności. Trzeci czynnik wyrażał przekonania rodziców, iż powody posłania do klasy pierwszej związane były z powodami logistycznymi i materialnymi i wyrażał przekonanie rodziców o **konieczności wysłania dziecka do szkoły**. Czynnik ten uzyskał umiarkowany stopień rzetelności. Czwarty czynnik wyrażał przekonanie, że dziecko jest gotowe do szkoły, czyli rodzice jako powody posłania podawali wysoką **gotowość szkolną dziecka**. Czynnik ten uzyskał umiarkowany stopień rzetelności. Piąty i ostatni czynnik, który uzyskał wysoki

stopień rzetelności odnosił się do faktu, że inne dzieci/rówieśnicy również rozpoczęli naukę w klasie pierwszej. Można, zatem powiedzieć, że decyzję co do posłania rodzice podjęli z **powodów społecznych**.

Tabela 1.5.

Wyniki analizy czynnikowej – powody posyłania dziecka do klasy pierwszej w wieku 6 lat

Z jakich powodów dziecko rozpoczęło naukę w pierwszej klasie w wieku sześciu lat?	1 $\alpha=0,78$	2 $\alpha=0,74$	3 $\alpha=0,67$	4 $\alpha=0,67$	5 $\alpha=0,84$
Wcześniejsza edukacja sprzyja rozwojowi dzieci.	0,78				
W dzisiejszych czasach dzieci szybciej się rozwijają.	0,63				
Sprzyja wyrównywaniu szans dzieci pochodzących z różnych środowisk.	0,63				
Sześciolatki w szkole będą się uczyły czytać i pisać.	0,62				
Nauka w szkole rozwija cechy: samodzielność, systematyczność.	0,61				
Opieką nad dziećmi po zajęciach lekcyjnych zajmują się świetlice.		0,68			
Szkoła jest przygotowana na przyjęcie dzieci sześciolatków.		0,64			
Szkoła jest dobrze przygotowana na przyjęcie sześciolatków.		0,63			
W szkole serwowane są ciepłe posiłki.		0,60			
Za dwa lata pierwsze klasy będą przeładowane.		0,48			
Nauczyciele są dobrze przygotowani do nauczania sześciolatków.		0,48			
Nie było możliwości, by dziecko nadal chodziło do przedszkola.			0,83		
Nie było możliwości posłania dziecka do zwykłego przedszkola.			0,82		
Dojazd do szkoły jest dogodniejszy niż do przedszkola.			0,59		
Za szkołę, nie trzeba wносить opłaty stałej.			0,41		
Dziecko jest rozwinięte, umie liczyć, czytać i pisać.				0,75	
Gdyby dziecko zostało w przedszkolu, nudziłoby się, wszystko umie.				0,72	
Dziecko otrzymało pozytywną opinię o gotowości szkolnej.				0,70	
Dziecko wołało pójść do pierwszej klasy.				0,51	
Jego najlepsi koledzy/koleżanki poszli do pierwszej klasy.					0,90
Większość rówieśników mojego dziecka poszła do pierwszej klasy.					0,87

Również rodzice dzieci, które nie rozpoczęły nauki w klasie pierwszej w wieku 6 lat tylko uczęszczały do zerówki w szkole lub przedszkolu proszeni byli o ustosunkowanie się do szeregu stwierdzeń dotyczących potencjalnych powodów nieposłania dziecka do klasy pierwszej szkoły podstawowej w wieku 6 lat.

Rodzice 6-latków chodzących do zerówki w przedszkolu ustosunkowywali się do 17 stwierdzeń. Na skali od 0 do 3 (0 – zupełnie nieważny, 1 – raczej nieważny, 2 – raczej ważny, 3 – bardzo ważny) mieli zaznaczyć na ile każdy z tych powodów był dla nich ważny. Im wyższe wyniki tym dany powód w ocenie rodziców był ważniejszy w procesie podejmowanie decyzji o nie wysłaniu dziecka do klasy pierwszej w wieku 6 lat. Przeanalizowano odpowiedzi 636 rodziców, którzy w roku szkolnym 2012/2013 pozostawili sześciolatka w przedszkolu. Analiza czynnikowa przeprowadzona metodą głównych składowych z ortogonalną rotacją varimax pozwoliła opisać pięć czynników wyjaśniających łącznie 58% wariacji. Przynależność pozycji testowych do czynników przedstawiono w tabeli 1.6. W tabeli przedstawiono także informacje o rzetelności skal (alfa Cronbacha).

Tabela 1.6.

Wyniki analizy czynnikowej – powody nieposyłania dziecka do klasy pierwszej w wieku 6 lat (pozostawienie dziecka w przedszkolu) ³

Z jakich powodów dziecko uczęszcza do przedszkola, mimo, że mogło rozpocząć naukę w pierwszej klasie?	1 α=0,89	2 α=0,72	3 α=0,60	4 α=0,62	5 α=0,58
Chcieliśmy, by dziecko było z rodzeństwem w tej samej placówce.	0,89				
Do tego przedszkola chodzi też młodsze rodzeństwo.	0,88				
Szkoła była nieprzygotowana na przyjęcie tak małych dzieci		0,79			
Ze względów bezpieczeństwa		0,76			
Przedszkole jest lepiej przystosowane do potrzeb sześciolatków.		0,63			
Przedszkole, do którego uczęszcza dziecko, ma świetną renomę.			0,61		
Dziecko wolało pozostać w przedszkolu.			0,59		
Dojazd do przedszkola jest dogodniejszy.			0,55		
Przedszkole pracuje w dogodnych godzinach i zapewnia opiekę dłużej.			0,52		
Większość dzieci z grupy została w przedszkolu.			0,52		
Nie chcieliśmy dziecku odbierać dzieciństwa.				0,77	
Wiek 6 lat to zbyt wcześnie na rozpoczęcie nauki.				0,76	
Woleliśmy jeszcze oszczędzić dziecku stresu.				0,58	
Dziecko nie odbyło obowiązkowego przygotowania przedszkolnego.					0,30
Dziecko nie było jeszcze gotowe do podjęcia nauki w szkole.					0,74
W opinii poradni dziecko nie było przygotowane do nauki szkolnej. ³					0,64
Nie chcieliśmy, by dziecko chodziło z dziećmi starszymi o rok.					0,57

Na podstawie przeprowadzonej analizy wyłoniono pięć czynników opisujących motywację, jakimi kierowali się rodzice przy podejmowaniu decyzji o pozostawieniu dziecka w wieku 6 lat w przedszkolu. Pierwszy z czynników, który uzyskał najlepszy wskaźnik rzetelności, składa się tylko z dwóch pozycji i dotyczy powodów związanych z **rodzeństwem**, które uczęszcza do tej samej placówki. Drugi czynnik odnosi się do względów bezpieczeństwa i **braku przygotowania szkoły** na przyjęcie 6-latków. Trzeci czynnik wskazuje na to, że według rodziców **przedszkole jest lepiej przygotowane** i zapewnia lepszą opiekę dzieciom w tym wieku. Czwarty czynnik odnosi się do argumentów związanych z przekonaniem, że wcześniejsze posłanie dziecka do szkoły to **odbieranie mu dzieciństwa**. Piąty z czynników dotyczy argumentów wskazujących na fakt, że dziecko jest **niegotowe do nauki w szkole**. Czynniki 3, 4 i 5 uzyskały niskie wskaźniki rzetelności.

Analizie poddano również powody nieposłania dzieci sześciolatków przez rodziców do pierwszej klasy szkoły podstawowej (pozostawienie dzieci w szkolnej zerówce). Przeanalizowano odpowiedzi 619 rodziców, którzy w roku szkolnym 2012/2013 wybrali dla sześciolatka szkolny oddział przedszkolny. Rodzice ustosunkowywali się do 13 stwierdzeń. Na skali od 0 do 3 (0 – zupełnie nieważny, 1 – raczej nieważny, 2 – raczej ważny, 3 – bardzo ważny) mieli zaznaczyć, na ile każdy z tych powodów był dla nich ważny. Im wyższe wyniki tym dany powód w ocenie rodziców był ważniejszy w procesie podejmowanej przez nich decyzji.

Analiza czynnikowa przeprowadzona metodą głównych składowych z ortogonalną rotacją varimax pozwoliła określić trzy czynniki wyjaśniające łącznie 47% wariacji. Przynależność poszczególnych

³ Sformułowanie „W opinii poradni...” jest formalnie niepoprawne, opinię może posiadać lub wyrażać specjalista zatrudniony w placówce. Jednak w języku potocznym rodziców dominuje określenie „W opinii poradni...” i dlatego w wywiadach z rodzicami utrzymano język dla nich naturalny, kosztem zastosowania kolokwializmu.

pozycji do wyłonionych czynników przedstawiona została w tabeli 1.7. Współczynniki rzetelności dla poszczególnych czynników liczone metodą alfa Cronbacha również zawarte są w tabeli.

Tabela 1.7.

Wyniki analizy czynnikowej – powody nieposyłania dziecka do klasy pierwszej w wieku 6 lat (pozostawienie dziecka w zerówce szkolnej)

Z jakich powodów dziecko uczęszcza do „zerówki”, mimo, że mogło rozpocząć naukę w pierwszej klasie?	1 α=0,71	2 α=0,65	3 α=0,56
Ze względów bezpieczeństwa.	0,70		
Nie chcieliśmy, by dziecko chodziło do klasy z dziećmi starszymi.	0,60		
„Zerówka”, do której uczęszcza dziecko, ma świetną renomę.	0,58		
Szkoła była nieprzygotowana na przyjęcie tak małych dzieci	0,51		
Dziecko wolało pozostać w „zerówce”, niż iść do pierwszej klasy.	0,50		
Większość dzieci z grupy w przedszkolu poszła do „zerówki” szkolnej.	0,45		
Dziecko nie odbyło obowiązkowego przygotowania przedszkolnego.		0,72	
W opinii poradni dziecko nie było przygotowane do nauki szkolnej.		0,72	
„Zerówka” w szkole pracuje w dogodnych godzinach.		0,60	
Nie chcieliśmy dziecku odbierać dzieciństwa.			0,69
Dziecko nie było jeszcze gotowe do podjęcia nauki w szkole.			0,67
Wiek 6 lat to zbyt wcześnie na rozpoczęcie nauki.			0,67
Woleliśmy jeszcze oszczędzić dziecku stresu.			0,49

Wyłoniono trzy czynniki, które uzyskały zróżnicowane wskaźniki rzetelności. Czynnikiem pierwszym to czynnik, w którym najwyższe ładunki uzyskały stwierdzenia odnoszące się do **bezpieczeństwa** dziecka w placówce, niższe zaś stwierdzenia dotyczące nieprzygotowania szkoły na przyjęcie dzieci 6-letnich. Drugi czynnik pod względem treściowym wydaje się bardziej spójny i odnosi się do **braku gotowości szkolnej** dziecka. Trzeci czynnik wskazuje na motywy związane z przekonaniem, że wcześniejsza edukacja to **odbieranie dzieciństwa**.

1.3.3.3. Zadowolenie rodziców z decyzji dotyczących wyboru ścieżki edukacyjnej dziecka

W skład bloku pytań odnoszących się do zadowolenia rodziców wchodziły zarówno pytania dotyczące zadowolenia z decyzji, co do wyboru określonej ścieżki edukacyjnej dla dziecka, jak również pytania dotyczące ogólnego poziomu zadowolenia z edukacji, opieki, nauczycieli, opieki w świetlicy oraz umiejętności, jakie nabyło dziecko. Pytania te były zadawane rodzicom dwukrotnie, zarówno podczas pierwszej fali badania jesienią 2012, jak i podczas drugiej fali, wiosną 2013 roku.

1.3.3.4. Ocena placówki, do której uczęszcza dziecko

W skład tego bloku pytań wchodziły pytania o dostępność placu zabaw, świetlicy, stołówki w placówce, do której uczęszcza dziecko. Pytano również o poziom zadowolenia rodzica z tej części oferty placówki.

1.3.4. Ankieta rodzicielska, II etap (wiosna 2013)

1.3.4.1. Informacje o placówce i pobycie dziecka

W ankiecie rodzicielskiej podczas drugiej fali badań zebrano dodatkowe, nieuwzględnione wcześniej, informacje dotyczące profilu placówki, do której uczęszcza dziecko. Zapytano również o liczbę

godzin spędzanych przez dziecko w placówce i nieobecności, które miały miejsce w ciągu całego ostatniego roku szkolnego.

1.3.4.2. Zajęcia dodatkowe, na które uczęszcza dziecko w placówce i poza nią

Rodzicom zadano również pytania dotyczące zajęć dodatkowych organizowanych zarówno na terenie placówki jak i poza nią. Rodzice mogli zaznaczyć, na które z wymienionych w kafeterii zajęć uczęszcza dziecko, np. zajęcia z języka obcego, sportowe, tematyczne). Ze zmiennych tych utworzono wskaźnik poprzez zliczenie zajęć dodatkowych, na które uczęszcza dziecko.

1.3.4.3. Czas wolny dzieci (gry, telewizja, Internet)

Zadano również szereg pytań tworzących cały blok dotyczący tego, czy i na ile dzieci korzystają z różnego rodzaju nowoczesnych technologii i sprzętu multimedialnego oraz czy ich aktywność w czasie wolnym związana jest z graniem w różnego rodzaju gry komputerowe/wideo, planszowe lub z oglądaniem telewizji. Zbierano informacje na temat tego, jak dużo czasu dziecko spędza na określonych aktywnościach, jakie dokładnie są to typy aktywności, np. w jakie gry oraz z kim podejmuje te aktywności.

1.3.4.4. Zdrowie dziecka

Zarówno podczas pierwszego jak i drugiego pomiaru rodzice proszeni byli o podanie wzrostu i wagi dziecka. W pierwszym pomiarze oceniali stan zdrowia dziecka, a w drugim odpowiadali na pytania o to, czy od czasu pierwszego pomiaru nastąpiły ważne zmiany związane z pogorszeniem stanu zdrowia dziecka.

1.3.4.5. Funkcjonowanie społeczno-emocjonalne dziecka: Kwestionariusz Zachowań Dziecka

Kwestionariusz Zachowań Dziecka został stworzony na potrzeby ewaluacji programu pt. *Gdy nie ma przedszkola* prowadzonego przez Fundację Rozwoju Dzieci im. Jana A. Komeńskiego. Autorami kwestionariusza są P. Żylicz, P. Rycielski i A. Waclawiak (Żylicz, Czajkowska i Poleszak, 2007) Kwestionariusz Zachowań Dzieci w wersji dla rodziców składa się z 19 pytań. Pytania te dotyczą czterech ważnych kategorii rozwojowych i tworzą w wersji oryginalnej 4 podskale: ciekawości, wytrwałości, umiejętności społecznych i pewności siebie. W przeprowadzonych badaniach zastosowano krótszą wersję kwestionariusza składającą się z 15 pozycji. Rodzice ustosunkowywali się do każdego ze stwierdzeń na 6 stopniowej skali odpowiedzi (1 – nigdy, 2 – rzadko, 3 – raczej rzadko, 4 – raczej często, 5 – często, 6 – zawsze).

Przeprowadzono eksploracyjną analizę czynnikową metodą głównych składowych z rotacją ortogonalną metodą varimax. Na podstawie tej analizy wyłoniono trójczynnikowe rozwiązanie wyjaśniające 48,61% wariancji. W tabeli 1.8. przedstawiono przynależność pozycji do wyodrębnionych czynników oraz rzetelności podskal mierzone metodą Alfa Cronbacha.

Uzyskane rezultaty wskazują na możliwość wyróżnienia trzech skal. Pierwsza obejmuje pozycje świadczące o tym, że dziecko jest twórcze i zainteresowane wieloma różnymi sprawami, chętnie zabiera głos i swobodnie zadaje pytania, co odpowiada dwóm wyróżnionym przez autorów oryginalnego narzędzia skalom **ciekawości i pewności siebie**. Skala ta uzyskała najwyższą rzetelność. Druga z wyłonionych skal odpowiada skali **umiejętności społecznych** i osiągnęła niższy, ale akceptowalny wskaźnik rzetelności. Trzecia skala składa się jedynie z dwóch pytań, które odnoszą się do kategorii **wytrwałości w działaniu**. Wskaźnik rzetelności w odniesieniu do tej skali jest niski⁴.

⁴ Warto zauważyć, że wartość współczynnika rzetelności alfa Cronbacha zależy od liczby pozycji testowych w skali. Dla skal o niewielkiej liczbie pozycji współczynnik rzetelności ma tendencję do przyjmowania niższych wartości. W praktyce badawczej dla skal zawierających dwie pozycje testowe rezygnuje się niekiedy w ogóle z obliczania współczynnika rzetelności.

Tabela 1.8.

Wyniki analizy czynnikowej Kwestionariusza Zachowań Dziecka

Proszę opisać własne dziecko za pomocą zdań ujmujących różne zachowania dzieci:	Czynnik		
	1 $\alpha=0,807$	2 $\alpha=0,698$	3 $\alpha=0,43$
Dopytuje się o sprawy świata dorosłych	0,72		
Ma twórcze pomysły	0,71		
Zadaje dużo pytań dorosłym	0,67		
Zachwyca się, gdy uda mu się zrobić coś nowego	0,64		
Ma swoje zdanie na różne tematy	0,62		
Jest śmiały, nie wstydzi się	0,55		
Swobodnie pyta się, gdy czegoś nie rozumie	0,52		
Jest zainteresowane efektami swojej pracy	0,50		
Dobrze rozumie potrzeby innych dzieci		0,71	
Zachowuje się stosownie w różnych sytuacjach		0,71	
Chętnie dzieli się swoimi rzeczami		0,65	
Chętnie pomaga innym dzieciom		0,63	
Nic nie jest w stanie oderwać go od wykonywanego zadania			0,82
Jest wytrwały w rozwiązywaniu łamigłówek lub zagadek			0,52

1.3.4.6. Funkcjonowanie społeczno-emocjonalne dziecka: jakość życia dziecka i ocena funkcjonowania dzieci w placówce

Skale służące do oceny jakości życia dziecka zostały przetłumaczone i zaadaptowane do polskich warunków przez A. I. Brzezińską i M. Stolarską (1998) na podstawie oryginalnego Kwestionariusza KINDL przygotowanego przez U. Ravens-Sieberer (1998). W badaniu wykorzystano wersję kwestionariusza przeznaczoną do badania jakości życia dzieci w wieku 4–7 lat wypełnianą przez ich rodziców. Kwestionariusz ten składa się z 40 pozycji ocenianych na skali Likerta (nigdy – rzadko – czasami – często – cały czas). Pozycje sformułowane w sposób pozytywny i wyrażające wysoką jakość życia dziecka, punktowane były w następujący sposób: 1 – nigdy, 2 – rzadko, 3 – czasami, 4 – często, 5 – cały czas. Pozycje sformułowane w sposób negatywny zostały przekodowane w następujący sposób: 5 – nigdy, 4 – rzadko, 3 – czasami, 2 – często, 1 – cały czas. Zabieg ten spowodował, iż dla wszystkich pozycji w 4 skalach wyższe wyniki oznaczają wyższą jakość życia dziecka.

Autorzy kwestionariusza wyróżnili 4 wymiary dotyczące różnych aspektów oceny jakości życia. Pierwszy dotyczy samopoczucia psychicznego i zbudowany jest z 11 pozycji. Drugi dotyczy kondycji fizycznej dziecka i zbudowany jest z 9 pozycji, trzeci relacji społecznych – 9 pozycji, a czwarty wymiar służy do diagnozy jakości codziennego funkcjonowania dziecka i składa się z 11 pozycji.

(1) samopoczucie psychiczne – Psyche (umysł)

Skala ta charakteryzuje się satysfakcjonującą rzetelnością alfa=**0,815**, a parametry kolejnych pozycji testowych wskazują na dobre ich dopasowanie do skali. Najślabszą korelację ze skalą wykazuje pozycja „moje dziecko miało dużo dobrych pomysłów” – wynika to prawdopodobnie z poznawczego charakteru konstruktów mierzonych przez tę pozycję. Zdecydowana większość składowych skali mierzy modalność i natężenie emocji. Warto zatem rozważyć usunięcie tej pozycji podczas ewentualnej rekonstrukcji skali w przyszłości.

Tabela 1.9.

Skala Jakości Życia Dziecka: dobrostan psychiczny – charakterystyka pozycji

Jak często w ciągu minionego tygodnia zdarzały się następujące sytuacje?	Korelacja pozycji ogółem	alfa -Cronbacha po usunięciu pozycji
Moje dziecko było smutne	0,47	0,80
Moje dziecko było napięte	0,58	0,79
Moje dziecko było zmęczone i apatyczne	0,50	0,80
Moje dziecko nie miało na nic ochoty	0,56	0,79
Moje dziecko i ja kłóciliśmy się	0,48	0,80
Moje dziecko miało dużo dobrych pomysłów	0,26	0,82
Moje dziecko często płakało	0,59	0,79
Moje dziecko było uśmiechnięte i w dobrym nastroju	0,45	0,80
Moje dziecko było lękliwe i niepewne	0,46	0,80
Moje dziecko mocno płakało	0,53	0,80
Moje dziecko łatwo złościło się	0,45	0,81

(2) kondycja fizyczna – Soma (ciało)

Skala mierząca jakość życia w aspekcie kondycji fizycznej dziecka osiągnęła rzetelność równą $\alpha=0,771$. Parametry kolejnych pozycji wskazują na wystarczająco dobre ich dopasowanie do skali. Najślabiej skorelowana ze skalą jest pozycja „moje dziecko miało dobry apetyt”.

Tabela 1.10.

Skala Jakości Życia Dziecka: dobrostan fizyczny – charakterystyka pozycji

Jak często w ciągu minionego tygodnia zdarzały się następujące sytuacje?	Korelacja pozycji ogółem	alfa -Cronbacha po usunięciu pozycji
Moje dziecko miało dobry apetyt	0,27	0,79
Moje dziecko dobrze spało	0,36	0,76
Moje dziecko dużo biegało i było bardzo aktywne	0,46	0,75
Moje dziecko było chore	0,45	0,75
Moje dziecko bolała głowa i brzuch	0,48	0,75
Moje dziecko było w szczytowej formie fizycznej	0,54	0,74
Moje dziecko było bardzo żywotne i energiczne	0,54	0,74
Moje dziecko skarżyło się na ból	0,51	0,74
Moje dziecko miało dużo energii i siły	0,56	0,74

(3) relacje społeczne – Polis

Skala opisująca jakość życia dziecka w kontekście jego relacji społecznych osiągnęła rzetelność $\alpha=0,740$. Parametry składających się na nią pozycji wskazują na wystarczająco dobre ich dopasowanie do skali.

Tabela 1.11.

Skala Jakości Życia Dziecka: relacje społeczne – charakterystyka pozycji

Jak często w ciągu minionego tygodnia zdarzały się następujące sytuacje?	Korelacja pozycji ogółem	alfa -Cronbacha po usunięciu pozycji
Staralem(am) się zrozumieć moje dziecko i być cierpliwym(a)	0,30	0,74
Moje dziecko bawiło się z innymi dziećmi	0,47	0,71
Moje dziecko było grzeczne	0,34	0,73
Moje dziecko wydawało się być zadowolone w domu z rodziną	0,48	0,71
Moje dziecko dużo bawiło się i śmiało	0,59	0,69
Moje dziecko bawiło się z innymi	0,54	0,70
Robiłem(am) mojemu dziecku wymówki	0,26	0,75
Chwaliłem(am) moje dziecko	0,40	0,72
Moje dziecko było towarzyskie	0,51	0,70

(4) codzienne funkcjonowanie

Czwarta i ostatnia z analizowanych skal odnosiła się do jakości życia dziecka w obszarze jego codziennego funkcjonowania w szkole/przedszkolu zarówno w sytuacjach zadaniowych jak i społecznych. Skala ta osiągnęła rzetelność $\alpha=0,784$ a parametry kolejnych pozycji testowych wskazują na dobre ich dopasowanie do skali.

Tabela 1.12 .

Skala Jakości Życia Dziecka: codzienne funkcjonowanie- charakterystyka pozycji

Jak często w ciągu minionego tygodnia zdarzały się następujące sytuacje?	Korelacja pozycji ogółem	alfa -Cronbacha po usunięciu pozycji
Moje dziecko bez problemów radziło sobie z obowiązkami i zadaniami, jakie ma w domu	0,43	0,77
Moje dziecko z chęcią chodziło do szkoły/przedszkola	0,36	0,78
Moje dziecko miało kłopoty z odrabianiem lekcji	0,41	0,77
Moje dziecko było zdolne dobrze się skoncentrować	0,52	0,76
Moje dziecko było roztargnione	0,48	0,76
Moje dziecko miało problemy z nauczycielami, wychowawcami	0,31	0,78
Moje dziecko było nerwowe i niecierpliwe	0,52	0,76
Moje dziecko było zadowolone, gdy mu się coś udało	0,41	0,77
Moje dziecko było zadowolone, gdy mu się coś udało	0,42	0,77
Moje dziecko łatwo się denerwowało	0,46	0,77
Moje dziecko było spokojne i zadowolone z siebie	0,52	0,76

Dwie skale dotyczące oceny funkcjonowania dziecka w placówce zostały zaczerpnięte i zaadaptowane na potrzeby niniejszego badania z narzędzi opracowanych przez A. I. Brzezińską i współpracowników (Brzezińska, Kaliszewska, Matejczuk i Urbańska, 2010).

Pierwsza ze skal obejmuje oceny codziennego funkcjonowania i adaptacji dziecka do placówki. Za pomocą tej skali rodzice mogli ocenić, na ile dziecko chętnie chodzi do placówki, czy lubi przebywać ze swoimi rówieśnikami lub, czy chętnie opowiada rodzicom o tym, co wydarzyło się w placówce. Skala ta składa się z 10 pozycji. Rodzice odpowiadali na 4-stopniowej skali, gdzie 1 oznaczało, że rodzic zdecydowanie nie zgadza się z danym stwierdzeniem, 2 – że raczej nie zgadza się, 3 – raczej zgadza się a 4 – że zdecydowanie zgadza się. Im wyższy wynik tym bardziej pozytywnie rodzic oceniał funkcjonowanie swojego dziecka w kontekście uczęszczania do placówki.

Skala oceny funkcjonowania dziecka w placówce osiągnęła rzetelność $\alpha=0,788$ a parametry kolejnych pozycji wskazują na wystarczająco dobre ich dopasowanie do skali. Najsłabiej skorelowana ze skalą jest pozycja „Zdarza się, że nie chce iść od razu do domu, gdy po nie przychodzimy”.

Tabela 1.13.

Skala oceny funkcjonowania dziecka w placówce – charakterystyka pozycji

W jakim stopniu zgadza się Pan(i) z następującymi stwierdzeniami dotyczącymi funkcjonowania dziecka w placówce?	Korelacja pozycji ogółem	alfa -Cronbacha po usunięciu pozycji
Moje dziecko chętnie idzie codziennie rano do przedszkola/szkoły	0,40	0,78
Zdarza się, że nie chce od razu iść do domu, gdy po nie przychodzimy	0,16	0,81
Chętnie opowiada o tym, co się wydarzyło w przedszkolu/szkole, co robiło	0,61	0,75
Chętnie opowiada o swoich nauczycielach, widać, że ich lubi	0,60	0,75
Chętnie opowiada o swoich koleżankach i kolegach	0,57	0,76
Chętnie pokazuje, czego się w przedszkolu/szkole nauczyło	0,61	0,75
Lubi popisywać się swoimi nowymi osiągnięciami	0,50	0,77
Chętnie spotyka ze swoimi kolegami z przedszkola/szkoły w czasie wolnym(w innym miejscu niż przedszkole/szkoła)	0,46	0,77
Chętnie zaprasza do domu swoich kolegów z przedszkola/szkoły albo chodzi do nich do domu	0,40	0,78
Dziecko tęskni za szkołą gdy jest chore albo z innego powodu musi zostać w domu	0,43	0,78

Druuga ze skal dotyczy oceny efektów uczęszczania do placówki i dotyka takich kwestii jak ciekawość dziecka, zdolność do skupienia uwagi, panowanie nad swoimi zachowaniami, rozumienie różnych aspektów świata fizycznego i społecznego. Rodzic oceniał na ile dziecko zmieniło się pod wpływem oddziaływań przedszkola lub szkoły. Skala ta składała się z 14 pozycji. Rodzice odpowiadali na 4-stopniowej skali gdzie 1 oznaczało – że rodzic zdecydowanie nie zgadza się z danym stwierdzeniem, 2 – że raczej nie zgadza się, 3 – raczej zgadza się a 4 – że zdecydowanie zgadza się. Im wyższy wynik tym bardziej pozytywna ocena rodzica dotycząca efektów uczęszczania przez dziecko do placówki. Skala ta charakteryzuje się wysoką rzetelnością – $\alpha=0,887$. Parametry kolejnych pozycji wskazują na bardzo dobre ich dopasowanie do skali. Najsłabiej skorelowana ze skalą jest pozycja „Mam poczucie, że moje dziecko jest traktowane w sposób indywidualny”.

Tabela 1.14.

Skala oceny efektów uczęszczania dziecka do placówki – charakterystyka pozycji

W jakim stopniu zgadza się Pan(i) z następującymi stwierdzeniami dotyczącymi Pana(i) dziecka?	Korelacja pozycji ogółem	alfa -Cronbacha po usunięciu pozycji
Dziecko dowiaduje się wielu nowych rzeczy	0,54	0,88
Dziecko zmienia swój sposób mówienia, używa bogatszego słownictwa	0,63	0,88
Dziecko umie opowiadać o tym, co robiło i co się wydarzyło	0,66	0,88
Dziecko zadaje różne pytania i domaga się odpowiedzi	0,65	0,88
Dziecko interesuje się wieloma sprawami, którymi dotąd się nie interesowało	0,64	0,88
Dziecko jest coraz bardziej samodzielne	0,69	0,88
Dziecko staje się coraz bardziej pomysłowe	0,68	0,88
Dziecko coraz lepiej rozumie reguły życia społecznego	0,67	0,87
Dziecko coraz lepiej radzi sobie ze swoimi emocjami	0,56	0,88
Dziecko coraz dłużej potrafi samo się czymś zająć	0,64	0,88
Dziecko chętniej pomaga w domu przy różnych czynnościach	0,45	0,89
Dziecko coraz lepiej umie zachować się w różnych sytuacjach poza domem	0,67	0,87
Mam poczucie, że moje dziecko jest traktowane w sposób indywidualny	0,21	0,91
Cieszę się z tego, w jaki sposób rozwija się moje dziecko	0,59	0,88

1.3.4.7. Zadowolenie rodziców z placówki, dyrektora, nauczycieli, edukacji i opieki nad dzieckiem

W skład bloku pytań odnoszących się do zadowolenia rodziców wchodziły pytania dotyczące ogólnego poziomu zadowolenia z edukacji, opieki, nauczycieli oraz opieki w świetlicy. Pytania te były zadawane rodzicom dwukrotnie, zarówno podczas pierwszej jak i drugiej fali badania (jesień 2012, wiosna 2013).

Trzy skale wykorzystane do oceny poziomu zadowolenia rodziców z różnych aspektów funkcjonowania placówki zostały zaczerpnięte i zaadaptowane na potrzeby niniejszego badania z narzędzi opracowanych przez A. I. Brzezińską i współpracowników (Brzezińska, Kaliszewska, Matejczuk, Urbańska, 2010). Skale te były wykorzystane w drugiej fali badania wiosną 2013 roku.

Pierwsza ze skal posłużyła do zdiagnozowania poziomu zadowolenia rodzica z warunków lokalowych, jakie zapewniane są jego dziecku w placówce. Rodzice proszeni byli o ocenę tych warunków szczególnie pod kątem zapewnienia bezpieczeństwa dzieciom. Stąd np. pytanie o zabezpieczenie placówki przed niepowołanymi osobami z zewnątrz, ale również pytanie o wielkość pomieszczeń i ich dostępność. Skala ta składa się z 14 pozycji. Rodzice odpowiadali na 4-stopniowej skali gdzie 1 oznaczało – ocenę bardzo niską, 2 – raczej niską, 3 – raczej wysoką, a 4 – bardzo wysoką. Im wyższe wyniki osiągnęli rodzice na tej skali tym wyższe jest ich zadowolenie z warunków, jakie zapewnia się w placówce, do której uczęszcza ich dziecko.

Skala ta osiągnęła wysoką rzetelność $\alpha=0,916$ a parametry kolejnych pozycji testowych wskazują na dobre ich dopasowanie do skali. Charakterystykę pozycji wchodzących w skład skali przedstawiono w tabeli 1.15.

Kolejna skala dotyczyła stopnia zadowolenia rodzica z kontaktów z dyrekcją. Pytania koncentrowały się na takich kwestiach jak dostępność dyrektora oraz jego gotowość do udzielania pomocy oraz współpracy z rodzicami. Skala ta składała się z 9 pozycji. Rodzice odpowiadali na 4 stopniowej skali, gdzie 1 oznaczało – ocenę bardzo niską, 2 – raczej niską, 3 – raczej wysoką, a 4 – bardzo wysoką. Im wyższe wyniki osiągnęli rodzice na tej skali tym wyższe jest ich zadowolenie z kontaktów z dyrekcją placówki, do której uczęszcza ich dziecko.

Skala ta osiągnęła bardzo satysfakcjonującą rzetelność $\alpha=0,955$ a wartości korelacji poszczególnych pozycji z całością skali oraz wielkości współczynników *alfa* Cronbacha wskazują na dobre ich dopasowanie do skali. Charakterystyki pozycji wchodzących w skład skali zaprezentowano w tabeli 1.16

Tabela 1.15.

Skala zadowolenia rodzica z warunków lokalowych placówki – charakterystyka pozycji

Jak ocenia Pan(i) warunki lokalowe szkoły/przedszkola (chodzi przede wszystkim o bezpieczeństwo dzieci)?	Korelacja pozycji ogółem	alfa -Cronbacha po usunięciu pozycji
Wejście do budynku	0,62	0,91
Wielkość korytarzy	0,65	0,91
Zabezpieczenie schodów	0,66	0,91
Wielkość szatni dla dzieci	0,66	0,91
Miejsca dla rodziców (rozmowy z rodzicami, czekanie na dziecko)	0,66	0,91
Wielkość sal dla dzieci	0,70	0,91
Miejsce do jedzenia/spożywania posiłków	0,66	0,91
Miejsce do gimnastyki, rytmiki, ćwiczeń fizycznych	0,61	0,91
Toalety dla dzieci	0,64	0,91
Wyposażenie sal dla dzieci	0,67	0,91
Otoczenie bezpośrednio przy placówce – ogród, plac zabaw	0,58	0,91
Zabezpieczenie placówki przed osobami niepowołanymi	0,60	0,91
Zabezpieczenie przed samowolnym oddaleniem się dziecka z terenu placówki	0,61	0,91
Bezpieczeństwo podczas wycieczek, spacerów poza placówkom, wyjazdów	0,61	0,91

Tabela 1.16.

Skala zadowolenia rodzica z kontaktów z dyrekcją placówki – charakterystyka pozycji

Jak ocenia Pan(i) Dyrekcję szkoły/przedszkola, jeżeli chodzi o:	Korelacja pozycji ogółem	alfa -Cronbacha po usunięciu pozycji
Dostępność Dyrektora dla rodziców, ustalone i przestrzegane godziny dyżurów?	0,75	0,95
Możliwość kontaktu w sytuacjach nagłych?	0,82	0,95
Gotowość Dyrektora do wychodzenia naprzeciw potrzebom rodziców i proponowanie różnych działań dotyczących potrzeb dzieci z różnymi trudnościami?	0,86	0,95
Gotowość Dyrektora do wychodzenia naprzeciw inicjatywie rodziców i akceptacji ich pomysłów, itp., gdy rodzice przedstawiają propozycje lub sami zgłaszają problem?	0,86	0,95
Gotowość Dyrektora do nawiązywania kontaktów z dzieckiem, itp.: Dyrektor zna dzieci po imieniu, wita się z nimi, przebywa w salach?	0,77	0,95
Pomoc Dyrektora w rozwiązywaniu trudnych sytuacji, itp. w przypadku choroby dziecka, trudności w adaptacji, trudności wychowawczych w domu?	0,86	0,95
Inicjatywa Dyrektora w poszukiwaniu różnorodnych form kontaktu i współpracy z bliższym i dalszym środowiskiem?	0,86	0,95
Inicjatywa Dyrektora skierowana na angażowanie rodziców w działania na rzecz placówki (itp. organizacja świąt, imienin, urodzin, różnych uroczystości)?	0,80	0,95
Inicjatywa Dyrektora skierowana na angażowanie rodziców w poszukiwanie w środowisku różnych form wsparcia dla placówki?	0,79	0,95

Trzecią skalą wykorzystaną do oceny funkcjonowania placówki była skala dotycząca oceny poziomu zadowolenia rodziców z kontaktów z wychowawcą dziecka. Ponieważ dzieci 6- i 7-letnie zdecydowaną większość czasu spędzają z jednym nauczycielem wychowawcą – tej osoby dotyczyły pytania w kwestionariuszu dla rodziców. Pytano o ocenę kontaktów z wychowawcą, jego dostępność i gotowość do udzielania informacji oraz pomocy. Skala ta składała się z 14 pozycji. Rodzice odpowiadali na 4-stopniowej skali gdzie 1 oznaczało – ocenę bardzo niską, 2 – raczej niską, 3 – raczej wysoką a 4 – bardzo wysoką. Im wyższe wyniki osiągnęli rodzice na tej skali tym wyższe jest ich zadowolenie z kontaktów z wychowawcą dziecka.

Skala ta charakteryzuje się wysoką rzetelnością $\alpha=0,966$ a parametry kolejnych pozycji testowych wskazują na dobre ich dopasowanie do skali. Charakterystykę pozycji wchodzących w skład skali przedstawiono tabeli 1.17.

Tabela 1.17.

Skala zadowolenia rodzica z kontaktów z wychowawcą dziecka – charakterystyka pozycji

Jak ocenia Pan(i) wychowawcę Pana(i) dziecka w kwestiach takich jak:	Korelacja pozycji ogółem	alfa -Cronbacha po usunięciu pozycji
Codzienna dostępność – możliwość codziennego porozmawiania, zapytania o coś, poradzenia się?	0,70	0,97
Dostępność w sytuacjach nagłych, nietypowych – możliwość kontaktu telefonicznego, mailowego, przyjsia poza ustalonymi godzinami?	0,72	0,97
Gotowość do wychodzenia naprzeciw potrzebom rodziców – itp. proponowanie różnych działań, zachęcanie, ułatwianie kontaktów ze specjalistami, gdy jest taka potrzeba?	0,85	0,96
Gotowość do wyjścia naprzeciw inicjatywie rodziców i do akceptacji ich pomysłów, itp.: gdy rodzice sami przedstawiają jakieś propozycje lub zgłaszają problem?	0,84	0,96
Pomoc rodzicom w rozwiązywaniu trudnych albo nietypowych sytuacji – itp. w przypadku choroby dziecka, trudności w adaptacji do placówki, trudności wychowawczych w domu?	0,86	0,96
Informowanie rodziców o codziennym zachowaniu dziecka – o tym, co było POZYTYWNE w ciągu dnia/tygodnia?	0,84	0,96
Informowanie rodziców o codziennym zachowaniu dziecka – o tym, co było NEGATYWNE w ciągu dnia/tygodnia?	0,82	0,96
Informowanie rodziców o postępach dziecka w ciągu tygodnia/miesiąca/semestru?	0,83	0,96
Przekazywanie rodzicom efektów twórczości dziecka (prace, nagranie wideo albo zdjęcia)?	0,81	0,96
Pomaganie dzieciom w codziennych typowych sytuacjach – w szatni, przy jedzeniu, w czasie zajęć, podczas zajęć poza budynkiem?	0,83	0,96
Pomaganie dzieciom w sytuacjach nietypowych, trudnych – itp. konfliktu w grupie, złego samopoczucia, silnego zdenerwowania się dziecka?	0,83	0,96
Inicjatywa w poszukiwaniu różnorodnych form kontaktu i współpracy z rodzicami?	0,86	0,96
Wskazywanie rodzicom różnych form wspierania rozwoju dziecka w domu?	0,81	0,96
Dostarczanie materiałów umożliwiających rodzicom stymulowanie rozwoju dziecka w domu lub wskazywanie, jak mogą je uzyskać – itp. podanie adresów stron internetowych?	0,71	0,97

Rodzice również odpowiadali na pytanie dotyczące poziomu zadowolenia z kontaktów z innymi pracownikami placówki takimi jak pedagodzy, psychologzy czy logopedzi. W tym przypadku rodzice odpowiadali jedynie na trzy pytania na 4-stopniowej skali gdzie 1 oznaczało – ocenę bardzo niską, 2 –raczej niską, 3 – raczej wysoką a 4 – bardzo wysoką. Im wyższe wyniki osiągalni rodzice na tej skali tym wyższe jest ich zadowolenie z kontaktów z specjalistami.

Na podstawie przeprowadzonych analiz wykazano, że skala ta charakteryzuje się satysfakcjonującą rzetelnością alfa=**0,927**, a parametry kolejnych pozycji testowych wskazują na dobre ich dopasowanie do skali. Charakterystykę pozycji wchodzących w skład skali przedstawiono w tabeli 1.18.

Tabela 1.18.

Skala zadowolenia rodzica z kontaktów z innymi specjalistami – charakterystyka pozycji

Jak ocenia Pan(i):	Korelacja pozycji ogółem	alfa -Cronbacha po usunięciu pozycji
Możliwość porozmawiania z zatrudnionymi przez placówkę specjalistami?	0,87	0,88
Możliwość uzyskania wskazówek dotyczących postępowania z dzieckiem od pracujących w placówce specjalistów?	0,90	0,86
Umożliwianie dostępu do innych specjalistów poza placówką przez pracujących w placówce specjalistów – kontakt mailowy, adresy poradni?	0,79	0,94

1.3.4.8. Współpraca rodziców i szkoły

W tej części ankiety rodzicielskiej zadano szereg pytań dotyczących kontaktów rodziców z placówką. Pytano o częstotliwość różnorodnych form kontaktów, ich przyczyny oraz o poziom satysfakcji z tych kontaktów. Rodzice dzieci mieli okazję również wskazać na tematykę poruszaną podczas spotkań z wychowawcą dziecka. W tym bloku znalazły się także pytania dotyczące pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole.

1.4. Plan i organizacja badań

1.4.1. Procedura realizacji badania w terenie

Badanie realizowane było przez doświadczonych ankieterów CBOS i TNS Polska (ankieta rodzicielska) oraz badaczy (psychologów) posiadających doświadczenie w przeprowadzaniu badań z dziećmi. Wszystkie osoby realizujące badanie, przeszły odpowiednie szkolenia przed rozpoczęciem I etapu badania. Osoby realizujące wywiady i testy w II etapie badania, realizowały je także w I etapie.

Ankieterzy i badacze (psychologowie) pracowali w parach. Jeśli tylko było to możliwe ankieta dla rodziców oraz testy z dzieckiem były realizowane w tym samym czasie. Dopuszczano także realizację ankiety i testów niejednocześnie, jeśli było to bardziej dogodnie dla rodzica/opiekuna i było warunkiem jego udziału w badaniu.

Ankieterzy i badacze znali cele badania, a ponadto mieli przygotowaną listę argumentów, którymi mogli przekonywać do udziału w badaniu oraz odpowiadać na obawy wyrażane przez rodziców/opiekunów. Apelowali do rodziców/opiekunów, informując o społecznym znaczeniu badań, ale także o korzyściach, które osiągnie każdy respondent: możliwości przebadania dziecka i otrzymania wyników badania oraz upominków.

Badanie było realizowane w warunkach sprzyjających koncentracji uwagi i zapewniających dziecku swobodę. Ważne było również zapewnić podczas całego badania dobrego oświetlenia oraz minimalizowanie mogących się pojawiać zakłóceń, np. w postaci hałasu. Dziecko musiało mieć zapewniony

do pracy stół przystosowany do jego wzrostu i wygodne krzesło. Na stole mógł leżeć tylko tablet oraz ołówki i karty niezbędne do wykonania zadań realizowanych poza tabletem. Zgody opiekunów na udział dzieci w obu etapach badania zbierane były podczas realizacji pierwszego etapu. Rodzice mogli odmówić udziału w badaniu na każdym jego etapie, o czym byli informowani przez ankieterów.

Pierwszy etap badania odbył się jesienią 2012 roku (okno testowe obejmowało daty pomiędzy 29 października – 10 grudnia oraz 15–16 grudnia). W tym czasie codziennie realizowane było przeciętnie 75 wywiadów. Drugi etap badania miał miejsce wiosną 2013 roku (okno testowe obejmowało daty 18 maja – 21 czerwca). W tym czasie codziennie realizowane było przeciętnie 82 wywiady. Współczynnik realizacji badania w pierwszym etapie (jesień 2012) wyniósł 0,69. Natomiast w etapie drugim (wiosna 2013) współczynnik utrzymania próby panelowej (retention rate) wyniósł 0,94.

1.4.2. Procedury zapewniające przestrzeganie zasad etyki

Opiekun prawny i dziecko, którzy mieli wziąć udział w badaniu byli informowani o celu i sposobie realizacji badania. Zakres informacji udzielanych dziecku był dostosowany do jego wieku i możliwości poznawczych. Wymagane było uzyskanie zgody opartej na wiedzy, na udział w badaniu od opiekuna prawnego i od dziecka.

Dziecko mogło być namawiane do udziału w badaniu i rozwiązywania zadań, jednak nie mogło być do tego zmuszane. Miało zawsze prawo do odmowy rozwiązania jakiegoś zadania lub do przerwania testu.

Pierwszym etapem uzyskiwania zgody od opiekuna prawnego dziecka, było wyjaśnienie celu oraz czasu trwania badania, jak również jego procedur. Ankieter przekazywał informację o tym, że zbierane w badaniu dane są poufne. Podawał również nazwy instytucji realizujących i zlecających badanie, jako odpowiedzialnych za przeprowadzenie badania i ochronę danych osób badanych. Przekazywany był także numer bezpłatnej infolinii informacyjnej dla respondentów. Ponadto opiekunom prawnym dzieci udzielane były informacje o możliwości odmowy udziału na każdym etapie badania, bez podawania przyczyny oraz o ewentualnych korzyściach związanych z udziałem w badaniu (upominek, konkurs, informacja zwrotna na temat wyników dziecka w teście TUNSS). Informowano również o nagrywaniu wypowiedzi dziecka w teście TUNSS.

Opiekunowie prawni wyrażali zgodę na udział swojego dziecka w badaniu w formie pisemnej, składając podpis na odpowiednim formularzu.

Dzieci były informowane przez osobę realizującą badanie o celu i procedurach badania w języku dla nich zrozumiałym. Badacz poszukiwał podczas rozmowy przyzwolenia dziecka na realizację badania, które powinno było mieć formę ustnej zgody. Badanie z dzieckiem nie było realizowane, jeśli pomimo pisemnej zgody rodzica, dziecko nie zgadzało się na udział w testach.

Wszyscy ankieterzy biorący udział w badaniu, zobowiązani byli do zachowania poufności wszystkich informacji o respondentach, które zdobyli podczas badania. Wyniki badania dla poszczególnych dzieci i opiekunów prawnych zostały oznaczone numerami identyfikacyjnymi i nie były łączone z informacjami o danych osobowych respondentów. Wszystkie osoby odpowiedzialne za przetwarzanie danych zostały zobowiązane do poufności. Opiekunowie prawni badanych dzieci podpisywali zgody na przetwarzanie danych osobowych w zakresie realizacji badania. Badanie nie mogło być zrealizowane, jeśli taka zgoda nie została udzielona.

Rozdział 2. Umiejętności matematyczne, czytania i pisania dzieci 6- i 7-letnich w zależności od ścieżki edukacyjnej

Radosław Kaczan
Piotr Rycielski
Zespół Wczesnej Edukacji, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

2.1. Wprowadzenie

W celu oceny poziomu umiejętności dzieci zarówno na pierwszym jak i na drugim etapie badania zastosowano Test Umiejętności Na Starcie Szklonym. Test TUNSS jest narzędziem mierzącym umiejętności na 3 skalach pomiarowych: (1) skali umiejętności matematycznych, (2) skali umiejętności z zakresu czytania oraz (3) skali umiejętności z zakresu pisania. Szczegółowa charakterystyka testu została przedstawiona w rozdziale 4 niniejszego raportu.

Przedstawione w tym rozdziale analizy mają na celu ocenę stopnia przyrostu poziomu trzech typów umiejętności dzieci w zależności od wybranej ścieżki edukacyjnej (przedszkole, oddział przedszkolny w szkole podstawowej – tzw. zerówka i pierwsza klasa). Dla każdej z badanych umiejętności przedstawiono trzy analizy (modele). W pierwszym modelu, który można określić, jako model zerowy, uwzględniane są tylko wyniki dziecka na każdej ze skal oraz ścieżka edukacyjna jako zmienna niezależna (międzyobiektowa). Kolejne dwa modele uwzględniają kontrolę dodatkowych zmiennych¹. W modelu pierwszym są to: płeć dziecka, jego wiek liczony w dniach do daty urodzenia do daty pierwszego pomiaru oraz liczba dni jaka upłynęła od pierwszego września do daty pierwszego pomiaru. W modelu drugim poza zmiennymi uwzględnionymi w modelu pierwszym kontrolowaną są również wykształcenie matki (wyrażone przez liczbę lat formalnej edukacji), zasoby gospodarstwa domowego, w którym mieszka dziecko oraz poziom inteligencji dziecka.

2.2. Umiejętności matematyczne

Jako pierwsze analizie poddano wyniki dzieci na skali umiejętności matematycznych. Poniżej znajdują się wyniki analiz, przeprowadzonych dla tego typu umiejętności. Do analizy wprowadzono również czynnik stały dzielący badanych na podgrupy wyodrębnione ze względu na ścieżkę edukacyjną, na jakiej znajduje się aktualnie dziecko.

Model 0

Wykonana analiza wariancji pozwoliła wskazać na istotny efekt główny (efekt przyrostu umiejętności) [$F(1,2866)=701,90$; $p<0,001$; $\eta^2=0,20$]² oraz istotny, choć o wiele słabszy, efekt interakcyjny (różny stopień przyrostu umiejętności na różnych ścieżkach edukacyjnych) [$F(4,2866)=3,26$; $p<0,05$;

¹ W analizach przyjęto schemat ogólnych modeli liniowych w układzie z powtarzaniem pomiarem, raportowanych odpowiednimi parametrami analiz wariancji z jednym czynnikiem międzyobiektowym (wybrana ścieżka edukacyjna) oraz wprowadzonymi kowariantami. Modele były obliczane z zastosowaniem ważenia wieńcowego.

² Analiza wariancji (test F) jest to uogólniony test różnic między średnimi. Pozwala określić czy różnice w średnim poziomie pewnej cechy (np. umiejętności matematycznych) między grupami wyodrębnionymi ze względu na wybraną cechę (np. dzieci o różnym wieku) są istotne statystycznie. W wieloczynnikowym modelu analizy wariancji wyróżniamy efekty główne (np. różnice między 6 i 7 latkami, albo różnice między dziećmi w przedszkolu i szkole) oraz efekty interakcyjne (np. różnice między 6-latkami w przedszkolu i 7-latkami w szkole). Wyniki istotne opisywane są przez wartość $p<0,05$. Zwyczajowo raportowana jest też siła efektu – η^2 – która może przyjmować wartości od 0 do 1.

eta²=0,005.] Analizy *post hoc* przeprowadzone z poprawką Studenta-Newmana-Keuls'a³ wykazały istotne różnice w poziomie kompetencji matematycznych między grupą dzieci w zerówkach (sześciolatki w przedszkolu i w „zerówce” szkolnej) a grupą dzieci w pierwszych klasach (sześci- i siedmiolatki) oraz między wymienionymi grupami a dziećmi z drugiej klasy. Nie zaobserwowano istotnych różnic między dziećmi z zerówek przedszkolnych a szkolnych. Nie zaobserwowano również istotnych różnic między sześciolatkami a siedmiolatkami w I klasach.

Model 1

Analiza wariancji wykonana przy kontroli płci dziecka, jego wieku oraz liczby dni od pierwszego września do daty pierwszego badania wykazała istotny efekt główny (efekt przyrostu umiejętności) [F(1,2866)=15,70; p<0,001; eta²=0,005] oraz nieistotny efekt interakcyjny (różny stopień przyrostu umiejętności na różnych ścieżkach edukacyjnych) [F(4,2866)=0,81; p=n.i.]. W tabeli poniżej przedstawiono informacje na temat wieku zbadanych dzieci.

Tabela 2.1.

Statystyki opisowe dla zmiennej wiek dziecka wyrażonej w liczbie dni od urodzenia do daty pierwszego badania.

Statystyka	6-latek uczęszcza do „zerówki” w przedszkolu	6-latek uczęszcza do „zerówki” w szkole	6-latek uczęszcza do 1 klasy szkoły podstawowej	7-latek uczęszcza do 1 klasy szkoły podstawowej	7-latek uczęszcza do 2 klasy szkoły podstawowej
M	2327,94	2324,46	2388,4	2680,56	2748,31
SD	104,07	102,12	96,68	103,69	99,83
Skośność	0,01	0,06	-0,48	0,12	-0,42
Kurtoza	-1,13	-1,15	-0,78	-1,12	-0,9

Model 2

Analiza wariancji wykonana przy kontroli zmiennych włączonych już do pierwszego modelu oraz dodatkowo wykształcenia matki (szczegółowe informacje na temat tej zmiennej w punkcie 7.1. raportu), zasobów gospodarstwa domowego (szczegółowe informacje na temat tej zmiennej w punkcie 7.2. raportu) i ilorazu inteligencji dziecka (model 2) wykazała istotny efekt główny (efekt przyrostu umiejętności) [F(1,2866)=20,03; p<0,001; eta²=0,007] oraz nieistotny efekt interakcyjny (stopień przyrostu umiejętności na różnych ścieżkach edukacyjnych) [F(4,2866)=0,61; p=n.i.].

Rysunek 2.1. przedstawia wyniki analizy wariancji z powtarzaniem pomiarem przeprowadzonej dla dwóch pomiarów (jesień 2012 i wiosna 2013) umiejętności matematycznych w podziale na dostępne ścieżki edukacyjne. Na rysunku przedstawiono wyniki analiz odpowiednio dla modelu 0 oraz dla modeli 1 i 2 dla każdej ścieżki edukacyjnej, na której mogło znajdować się zbadane dziecko.

Przeprowadzone analizy wykazały, że zarówno wtedy, kiedy bierzemy pod uwagę same wyniki, bez kontroli dodatkowych zmiennych, jak i wtedy, kiedy kontrolujemy zmienne, które mogą wpływać na poziom umiejętności dziecka, obserwujemy istotne przyrosty pomiędzy pierwszym a drugim badaniem. Należy zauważyć, że w modelach 1 i 2 siła efektu związanego z przyrostem poziomu umiejętności jest zdecydowanie mniejsza niż w modelu 0. Zatem, gdy kontrolujemy wiek dziecka, jego iloraz inteligencji i zasoby jego rodziny poziom przyrostu umiejętności matematycznych jest słabiej powiązany z czasem pomiędzy pomiarami i ścieżką edukacyjną a silniej z innymi czynnikami. Jednakże należy podkreślić, że zaobserwowano istotne zmiany w poziomie umiejętności matematycznych dzieci na wszystkich zbadanych ścieżkach edukacyjnych.

³ Analizy *post hoc* (w tym analizy z poprawką Studenta-Newmana-Keuls'a) służą do określania istotności różnic między wszystkimi zbadanymi grupami (np. test *post hoc* dla trzech grup z klas I, II i III – określi poziom istotności różnic między klasami I a II, II a III oraz I a III).

Rysunek 2.1. Średnie dla dwóch pomiarów (jesień/wiosna) umiejętności matematycznych przedstawione w podziale na dostępne ścieżki edukacyjne



2.3. Umiejętności z zakresu pisania

W kolejnym kroku analizie poddano wyniki dzieci na skali umiejętności z zakresu pisania. Tak jak i w przedstawionych powyżej analizach wprowadzono, jako czynnik stały podział badanych na podgrupy wyodrębnione ze względu na ścieżkę edukacyjną.

Model 0

Przeprowadzona analiza wariancji wykazała istotny efekt główny (efekt przyrostu umiejętności) [$F(1,2866)=614,71$; $p<0,001$; $\eta^2=0,17$] oraz istotny, choć słabszy, efekt interakcyjny (stopień przyrostu umiejętności na różnych ścieżkach edukacyjnych) [$F(4,2866)=28,02$; $p<0,001$; $\eta^2=0,04$]. Analizy *post hoc* przeprowadzone z poprawką Studenta-Newmana-Keuls'a pozwoliły określić istotne różnice w poziomie umiejętności pisania między grupą dzieci w zerówkach (szkolnej i przedszkolnej) a grupą dzieci w pierwszych klasach (6- i 7-latki) oraz między wymienionymi grupami a dziećmi z drugiej klasy. Nie zaobserwowano istotnych różnic między dziećmi z zerówek przedszkolnych i szkolnych. Nie zaobserwowano istotnych różnic między dziećmi sześć- i siedmioletnimi w pierwszych klasach.

Model 1

Analiza wariancji wykonana przy kontroli płci dziecka, jego wieku oraz liczby dni od pierwszego września do daty pierwszego badania (model 1) wykazała istotny, choć słaby, efekt główny (efekt przyrostu umiejętności) [$F(1,2866)=7,76$; $p<0,01$; $\eta^2=0,003$] oraz istotny efekt interakcyjny (różny stopień przyrostu umiejętności na różnych ścieżkach edukacyjnych) [$F(4,2866)=24,4$; $p<0,001$; $\eta^2=0,03$].

Model 2

W modelu drugim wykonano analizę wariancji, w której kontrolowano zarówno zmienne uwzględnione w pierwszym modelu jak również wykształcenie matki, zasoby gospodarstwa domowego oraz ilorazu inteligencji dziecka. Analiza ta wskazała na istotny efekt główny (efekt przyrostu umiejętności) [$F(1,2866)=8,61$; $p<0,001$; $\eta^2=0,003$] oraz istotny efekt interakcyjny (różny stopień przyrostu umiejętności na różnych ścieżkach edukacyjnych) [$F(4,2866)=24,01$; $p<0,001$; $\eta^2=0,03$].

Na rysunku 2.2. przedstawiono wyniki przeprowadzonej analizy dla dwóch pomiarów (jesień 2012 i wiosna 2013) umiejętności z zakresu pisania. Zebrano razem model 0 oraz dla modele 1 i 2 dla każdej ze ścieżek edukacyjnych.

Analizy przeprowadzone dla umiejętności z zakresu pisania wykazały, że najbardziej intensywny przyrost następuje w grupach 6- i 7-latków uczęszczających do klasy pierwszej. Jednak istotny postęp udało się zaobserwować we wszystkich grupach. Ścieżka edukacyjna, na której znajdowało się dziecko, istotnie wiązała się z poziomem tych umiejętności. Należy zauważyć, że wynik na skali umiejętności z zakresu pisania jest najsilniej powiązany z edukacją w pierwszych klasach szkół podstawowych. Natomiast niewielki przyrost tej umiejętności w grupie siedmiolatków z klasy drugiej może świadczyć, iż opanowały już tę umiejętność w całości zakresu mierzonego przez zastosowany test. Podobnie jak w przypadku umiejętności matematycznych kontrolowanie zmiennych wprowadzonych do modelu 1 i 2 osłabiło znacznie siłę efektu przyrostu poziomu umiejętności w stosunku do tego, co obserwowaliśmy w modelu zerowym.

Rysunek 2.2. Średnie dla dwóch pomiarów (jesień/wiosna) umiejętności z zakresu pisania przedstawione w podziale na dostępne ścieżki edukacyjne



2.4. Umiejętności z zakresu czytania

Jako ostatnie analizie zostały poddane wyniki dzieci na skali umiejętności z zakresu czytania. I jak poprzednio, jako czynnik stały wprowadzono podział badanych na podgrupy wyodrębnione ze względu na ścieżkę edukacyjną, na której znajduje się badane dziecko.

Model 0

W pierwszym kroku wykonano analizę, do której zostały wprowadzone tylko umiejętności dzieci oraz ścieżka edukacyjna. Na podstawie tej analizy wykazano istotny efekt główny (efekt przyrostu umiejętności) [$F(1,2866)=1465,14$; $p<0,001$; $\eta^2=0,34$] oraz istotny, choć słabszy, efekt interakcyjny (różny stopień przyrostu umiejętności na różnych ścieżkach edukacyjnych) [$F(4,2866)=17,03$; $p<0,001$; $\eta^2=0,02$]. Analizy *post hoc* przeprowadzone z poprawką Studenta-Newmana-Keuls'a wykazały istotne różnice w poziomie umiejętności czytania między grupą dzieci w zerówkach (szkolnej i przedszkolnej) a grupą dzieci w pierwszych klasach (6- i 7-latki) oraz między wymienionymi grupami a dziećmi z drugiej klasy. Nie zaobserwowano istotnych różnic między dziećmi z zerówek przedszkolnych a szkolnych. Nie zaobserwowano istotnych różnic między sześciolatkami a siedmiolatkami w I klasach.

Model 1

W kolejnym modelu w przeprowadzonej analizie wariancji kontrolowano płeć dziecka, jego wiek oraz liczbę dni od pierwszego września do daty pierwszego badania. Analiza ta wykazała istotny efekt główny (efekt przyrostu umiejętności) [$F(1,2866)=27,38$; $p<0,001$; $\eta^2=0,009$] oraz istotny efekt interakcyjny (różny stopień przyrostu umiejętności na różnych ścieżkach edukacyjnych) [$F(4,2866)=18,45$; $p<0,001$; $\eta^2=0,02$].

Model 2

W ostatniej analizie przeprowadzonej dla skali umiejętności z zakresu czytania, kontrolowano te same zmienne jak w modelu pierwszym oraz dodatkowo wykształcenie matki, zasoby gospodarstwa domowego i iloraz inteligencji dziecka. Wykazano istotny efekt główny (efekt przyrostu umiejętności) [$F(1,2866)=25,65$; $p<0,001$; $\eta^2=0,009$] oraz istotny efekt interakcyjny (różny stopień przyrostu umiejętności na różnych ścieżkach edukacyjnych) [$F(4,2866)=18,05$; $p<0,001$; $\eta^2=0,02$].

Na rysunku 2.3. przedstawiono wyniki analiz przeprowadzonych dla umiejętności z zakresu czytania (dwa pomiary: jesień 2012 i wiosna 2013). Zaprezentowano odpowiednio model 0 oraz modele 1 i 2 dla każdej ścieżki edukacyjnej.

Pod względem umiejętności z zakresu czytania najbardziej intensywnie rozwijały się dzieci w pierwszych klasach oraz zerówkach. Nieco mniejsza dynamika przyrostu poziomu umiejętności została zaobserwowana w grupie dzieci 7-letnich uczęszczających do klasy drugiej.

Rysunek 2.3. Średnie dla dwóch pomiarów (jesień/wiosna) umiejętności z zakresu czytania przedstawione w podziale na dostępne ścieżki edukacyjne



Opisane powyżej analizy (punkty 2.2., 2.3., 2.4.) dla skal umiejętności matematycznych, pisania i czytania przeprowadzono powtórnie z wykorzystaniem alternatywnych zmiennych zależnych. Dla każdej ze skal wygenerowano zestaw 10 zmiennych zależnych PV (plausible values) stanowiących 10 wartości wylosowanych z rozkładu poziomu umiejętności (θ) modelowanego niezależnie dla każdej z badanych osób. Zaletą takiego rozwiązania jest dokładniejsze, czyli obciążone mniejszym błędem oszacowanie poziomu mierzonej cechy latentnej (w tym przypadku umiejętności matematycznych, czytania i pisania). Wadą tego rozwiązania jest złożoność analiz wykonywanych na uzyskanych w ten sposób zmiennych – analizy powtarzane są niezależnie dla każdej z 10 pobranych wartości PV a uzyskane parametry są uśredniane dając ostateczny wynik. Wygenerowanie zmiennych PV istotnie zmniejszyło również tzw. efekt sufitowy testu wśród starszych i zdolniejszych dzieci – dając trafniejsze oszacowania ich rzeczywistego poziomu umiejętności.

Analizy opisane w punktach 2.2., 2.3. i 2.4. przeprowadzone na wygenerowanych zmiennych PV zostały powtórzone w wielopoziomowym modelu regresji uwzględniającym ścieżki edukacyjne, na których mogły znajdować się dzieci jako zmienną grupującą oraz opisane wcześniej zmienne kontekstowe jako kowarianty. Układ średnich w nowo przeprowadzonych analizach nie odbiegał od zależności zobrazowanych na rysunkach 2.1., 2.2. i 2.3.

2.5. Przyrost poziomu umiejętności dzieci w podziale na podgrupy wyróżnione ze względu na poziom umiejętności w pierwszym pomiarze

W tej części rozdziału zaprezentowane zostaną analizy, które mają na celu odpowiedź na pytanie o to, czy poziom przyrostu umiejętności pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem był uzależniony od poziomu umiejętności dziecka w pierwszym pomiarze. Sprawdzano czy nauka na poszczególnych ścieżkach edukacyjnych wiąże się z podobnym czy różnym wzrostem poziomu umiejętności dzieci w zależności od początkowego poziomu umiejętności. Postawiono również pytanie, czy w wyłonionych grupach różniących się początkowym poziomem umiejętności, przyrost jest podobny czy może są takie grupy, które zyskały więcej. Wyniki początkowych pomiarów (jesień 2012) dla skal umiejętności matematycznych, umiejętności z zakresu pisania i czytania zostały użyte do podziału zbadanych dzieci na trzy równoliczne podgrupy. Dla każdej ze skal określono grupę o najniższych kompetencjach (odpowiednio matematycznych, z pisania i z czytania) o średnich i o najwyższych kompetencjach. Podział ten został zastosowany w kolejnych trzech analizach.

Szczegółowe informacje na temat liczebności dzieci w wyłonionych ze względu na początkowy poziom umiejętności podgrupach przedstawiono w tabeli poniżej.

Tabela 2.2.

Liczebności dzieci w grupach wyłonionych ze względu na początkowy poziom umiejętności w podziale na ścieżki edukacyjne.

	6-latek uczęszcza do „zerówki” w przedszkolu	6-latek uczęszcza do „zerówki” w szkole	6-latek uczęszcza do 1 klasy szkoły podstawowej	7-latek uczęszcza do 1 klasy szkoły podstawowej	7-latek uczęszcza do 2 klasy szkoły podstawowej
UMIEJĘTNOŚCI MATEMATYCZNE					
Dzieci z niskimi kompetencjami jesienią 2012	212	207	188	205	201
Dzieci z przeciętnymi kompetencjami jesienią 2012	213	206	189	191	208
Dzieci z wysokimi kompetencjami jesienią 2012	211	206	188	203	201
UMIEJĘTNOŚCI Z ZAKRESU PISANIA					
Dzieci z niskimi kompetencjami jesienią 2012	212	196	188	203	206
Dzieci z przeciętnymi kompetencjami jesienią 2012	212	227	189	196	201
Dzieci z wysokimi kompetencjami jesienią 2012	212	196	188	200	203
UMIEJĘTNOŚCI Z ZAKRESU CZYTANIA					
Dzieci z niskimi kompetencjami jesienią 2012	227	184	188	201	206
Dzieci z przeciętnymi kompetencjami jesienią 2012	197	231	192	201	201
Dzieci z wysokimi kompetencjami jesienią 2012	212	204	185	197	203

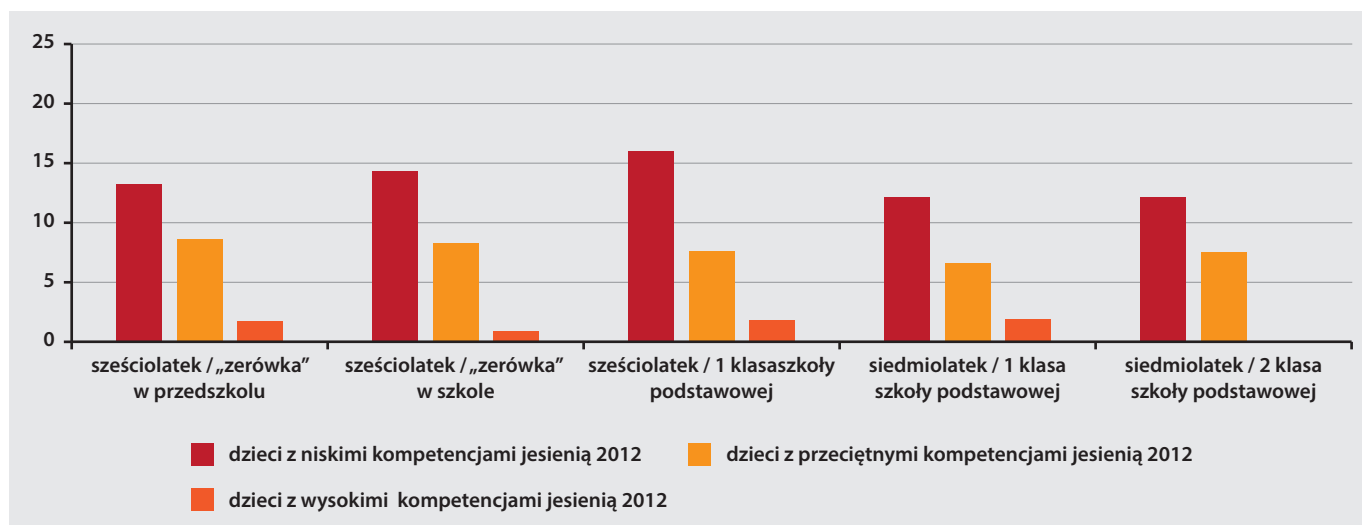
Pierwsza przeprowadzona analiza dotyczyła umiejętności matematycznych. Wykazała ona istotny efekt główny (efekt przynależności do grupy wyłonionej ze względu na początkowy poziom umiejętności) [$F(2,2871)=222,01$; $p<0,001$; $\eta^2=0,13$] oraz istotny, choć o wiele słabszy, efekt interakcyjny (różny stopień zmiany poziomu umiejętności na różnych ścieżkach edukacyjnych) [$F(8,2871)=2,63$; $p<0,05$; $\eta^2=0,007$]. Średnie wartości przyrostów umiejętności matematycznych w poszczególnych grupach, przedstawiono na rysunku 2.4.

Przeprowadzona analiza wskazuje, że w grupie dzieci z początkowo najniższym poziomem umiejętności matematycznych (pomiar pierwszy jesień 2012) przyrost umiejętności był największy. Odnosi się to do każdej z analizowanych ścieżek edukacyjnych. Analizy *post hoc* przeprowadzone z poprawką Studenta-Newmana-Keuls'a wykazały istotne różnice w poziomie przyrostu umiejętności matematycznych. Najwyższy był on w grupie uczniów słabych, mniejszy w grupie uczniów ze średnim poziomem umiejętności i najniższy w grupie uczniów, którzy na początku mieli wyniki najwyższe.

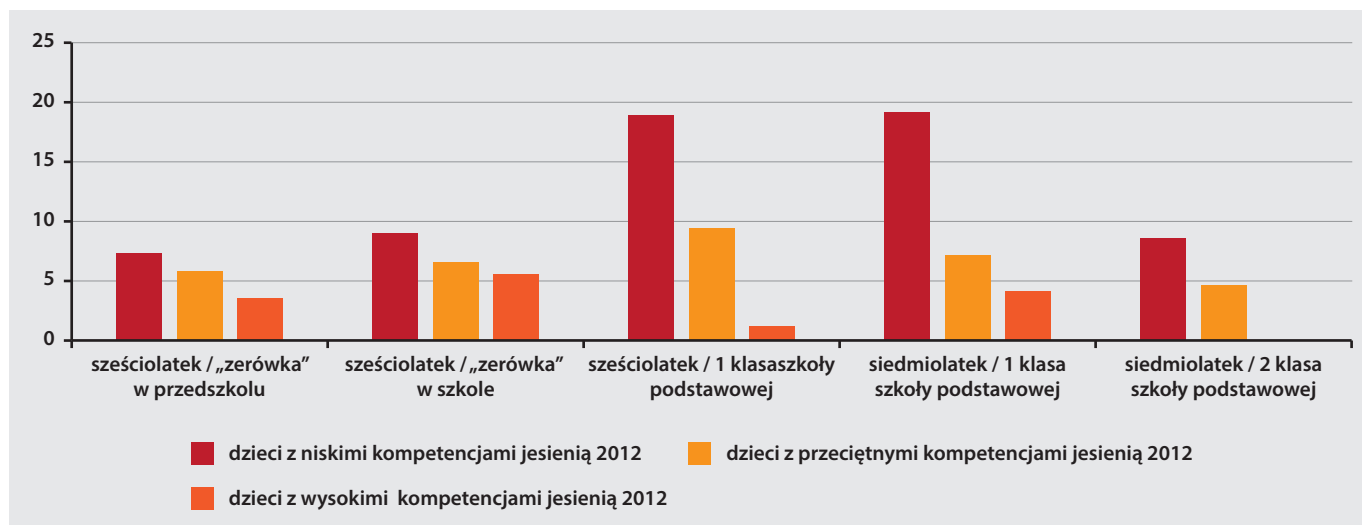
Następnie przeprowadzono podobną analizę dla umiejętności z zakresu pisania. Wykazała ona istotny efekt główny (efekt przynależności do grupy wyłonionej ze względu na początkowy poziom umiejętności) [$F(2,2871)=181,25$; $p<0,001$; $\eta^2=0,11$] oraz istotny, choć słabszy, efekt interakcyjny (różny stopień zmiany poziomu umiejętności na różnych ścieżkach edukacyjnych) [$F(8,2871)=24,79$; $p<0,001$; $\eta^2=0,06$]. Wyniki tej analizy przedstawiono na rysunku 2.5.

Rozdział 2. Umiejętności matematyczne, czytania... 2.5. Przyrost poziomu umiejętności dzieci w podziale na podgrupy wyróżnione ze względu na poziom umiejętności w pierwszym pomiarze

Rysunek 2.4. Średnie wartości zmiany poziomu umiejętności matematycznych przedstawione w podziale na grupy wyróżnione ze względu na początkowy poziom umiejętności matematycznych w pięciu dostępnych ścieżkach edukacyjnych



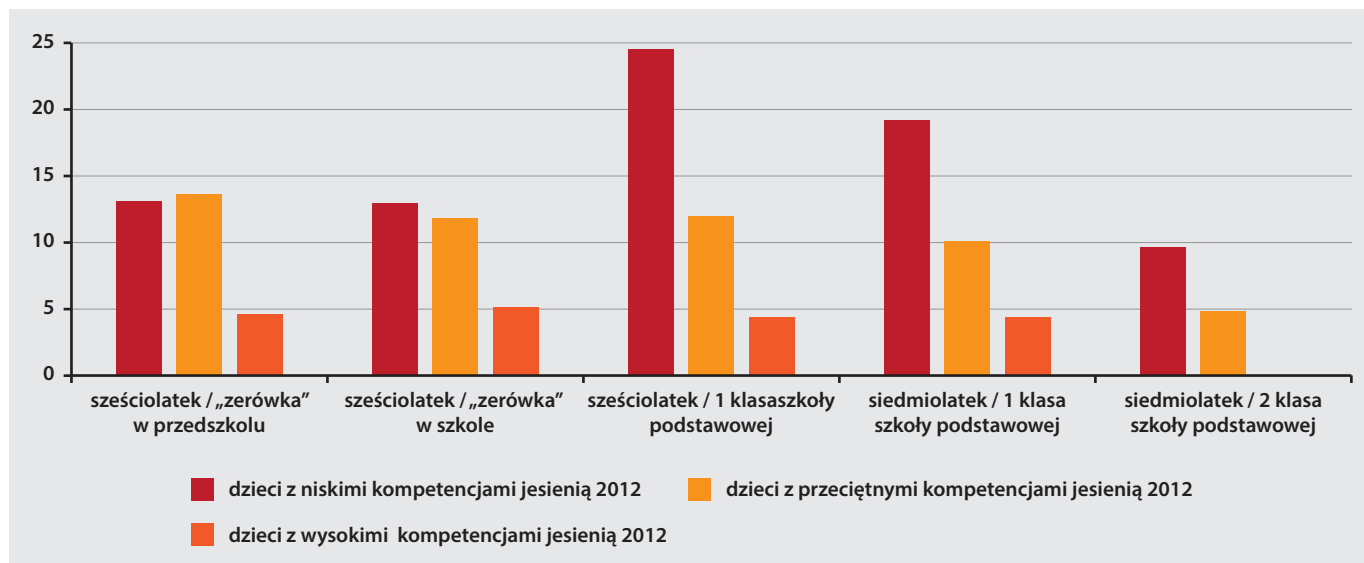
Rysunek 2.5. Średnie wartości zmiany poziomu umiejętności z zakresu pisania przedstawione w podziale na grupy wyróżnione ze względu na początkowy poziom umiejętności niezbędnych do nauki pisania w pięciu dostępnych ścieżkach edukacyjnych



Analizy *post hoc* przeprowadzone z poprawką Studenta-Newmana-Keuls’a wykazały, że największy przyrost poziomu umiejętności obserwujemy w grupie dzieci określonej jako najslabsza, istotnie mniejszy przyrost zanotowano w grupie „przeciętnej”, a najmniejszy w grupie uczniów z najwyższym poziomem umiejętności w pierwszym pomiarze. Biorąc pod uwagę początkowy poziom umiejętności oraz aktualną ścieżkę edukacyjną, widać, iż największy postęp w zakresie umiejętności pisania zanotowano w grupie dzieci 6- i 7-letnich uczęszczających do klasy pierwszej szkoły podstawowej.

Jako ostatnią przeprowadzono analizę dla umiejętności z zakresu czytania. Wykazała ona istotny efekt główny (efekt przynależności do grupy wyłonionej ze względu na początkowy poziom umiejętności) [$F(2,2871)=261,33$; $p<0,001$; $\eta^2=0,15$] oraz istotny, choć słabszy, efekt interakcyjny (różny stopień zmiany poziomu umiejętności na różnych ścieżkach edukacyjnych) [$F(8,2871)=19,89$; $p<0,001$; $\eta^2=0,05$]. Poziom umiejętności z zakresu czytania w poszczególnych grupach przedstawiono na rysunku 2.6..

Rysunek 2.6. Średnie wartości zmiany poziomu umiejętności z zakresu czytania przedstawione w podziale na grupy wyróżnione ze względu na początkowy poziom umiejętności niezbędnych do nauki czytania w pięciu dostępnych ścieżkach edukacyjnych



Podobnie jak w przypadku wcześniej analizowanych umiejętności, także i w odniesieniu do umiejętności z zakresu czytania analizy *post hoc* przeprowadzone z poprawką Studenta-Newmana-Keuls'a wykazały, że największy przyrost poziomu umiejętności obserwujemy w grupie dzieci określonej, jako najslabsza. Istotnie mniejszy przyrost zanotowano w grupie „przeciętnej”, a najmniejszy w grupie uczniów z najwyższym poziomem umiejętności w pierwszym pomiarze. Biorąc pod uwagę początkowy poziom umiejętności oraz ścieżkę edukacyjną, największy przyrost odnotowano w najslabszej grupie dzieci 6-i 7-letnich uczęszczających do klasy pierwszej.

Zarówno umiejętności pisania jak i czytania podlegają intensywnemu treningowi w klasie pierwszej szkoły podstawowej. Obserwowane przyrosty w grupie dzieci 6- i 7-letnich w tym zakresie, zapewne są efektem oddziaływań szkolnych. Mniejsze przyrosty w zakresie tych umiejętności w grupie siedmiolatków uczęszczających do klasy drugiej, mogą świadczyć o tym, że dzieci te opanowały już umiejętności czytania i pisania w zakresie mierzonym przez test.

Analizy przeprowadzone w podziale na grupy wyłonione ze względu na poziom dzieci w pierwszym pomiarze, w odniesieniu do wszystkich trzech badanych umiejętności, wykazały, że z największymi przyrostami mamy do czynienia w grupie dzieci najslabszych. Efekt ten może być związany z oddziaływaniami, jakie podejmują nauczyciele, szczególnie w klasach pierwszych, aby wyrównać poziom dzieci, z którymi pracują.

2.6. Analizy z wykorzystaniem tzw. *plausible values*

Opisane w punkcie 2.5. analizy powtórzone z wykorzystaniem regresji wielopoziomowej (patrz: 2.4.) i z wykorzystaniem zmiennych zależnych opisanych przez *plausible values* (2.4.). Efekty te co do układu średnich nie zmieniają się w stosunku do przedstawionych na rysunkach 2.4., 2.5. i 2.6. Warto natomiast zwrócić uwagę na efekty zmiennych kontekstowych wprowadzonych do modelu jako kowarianty. Efekty te przedstawiono w tabeli 2.3.

Efekt, który możemy zaobserwować w Tabeli 2.3. to wpływ zmiennych indywidualnych i opisujących środowisko domowe dziecka na przyrost umiejętności dziecka między pierwszym a drugim pomiarem przy kontroli początkowego poziomu umiejętności. Dla umiejętności matematycznych oraz dla czytania jedynym istotnym predyktorem w modelu jest inteligencja dziecka. Na skali pisania istotnym predyktorem jest wykształcenie matki oraz czynnik mający istotny negatywny wpływ na postępy w obszarze pisania – płeć (bycie chłopcem).

Wyniki te wskazują na zasadność podejmowania dodatkowych ćwiczeń z zakresu pisania wśród chłopców.

Tabela 2.3.

Istotność wpływu kowariantów w wielopoziomowym modelu regresji na przyrosty umiejętności między pierwszym a drugim pomiarem przy kontroli początkowego poziomu umiejętności.

	umiejętności matematyczne	czytanie	pisanie
pleć (chłopiec)			-
wiek dziecka w tygodniach			
dzień badania			
wykształcenie matki		+	
kapitał kulturowy rodziny			
status gospodarstwa domowego			
status materialny rodziny			
inteligencja dziecka	+++	+++	

(minus lub plus oznacza kierunek zależności oraz istotność na poziomie $p < 0,05$; trzy plusy oznaczają $p < 0,001$)

Rozdział 3. Funkcjonowanie społeczno-emocjonalne dzieci 6- i 7-letnich w zależności od ścieżki edukacyjnej

Radosław Kaczan
Piotr Rycielski
Zespół Wczesnej Edukacji, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

3.1. Wprowadzenie

W tym rozdziale raportu zostaną omówione wyniki dotyczące poziomu funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka, jako efektu związanego z uczęszczaniem do określonego typu placówki (ścieżka edukacyjna dziecka). We wcześniejszej części raportu omówiono wyniki dotyczące przyrostu wiedzy. Kolejnym krokiem będzie natomiast prześledzenie czy i na ile dzieci 6- i 7-letnie, w zależności od wybranej dla nich ścieżki edukacyjnej, będą różniły się pod względem charakterystyk emocjonalnych. W celu zbadania tego aspektu funkcjonowania dzieci zastosowano kwestionariusze i skale, które wypełniali rodzice dzieci w drugiej fali badania (wiosna 2013). Konstrukcja oraz właściwości psychometryczne tych narzędzi zostały omówione w rozdziale 4 raportu.

3.2. Osiągnięcia rozwojowe dzieci

Jako pierwsze przeanalizowane zostaną wyniki otrzymane w Kwestionariuszu Zachowań Dziecka wypełnianym przez rodziców badanych dzieci. Kwestionariusz składał się z trzech skal opisujących ważne z punktu widzenia rozwoju dziecka umiejętności, które podlegają przemianom i mogą w istotny sposób wiązać się z jakością funkcjonowania dziecka w placówce oraz mieć znaczenie dla procesu adaptacji dziecka do zmiany np. związanej z przejściem z przedszkola do szkoły. Były to skale opisujące zachowanie dziecka w następujących kategoriach: (1) ciekawości i pewności siebie; (2) umiejętności społecznych; (3) wytrwałości w działaniu.

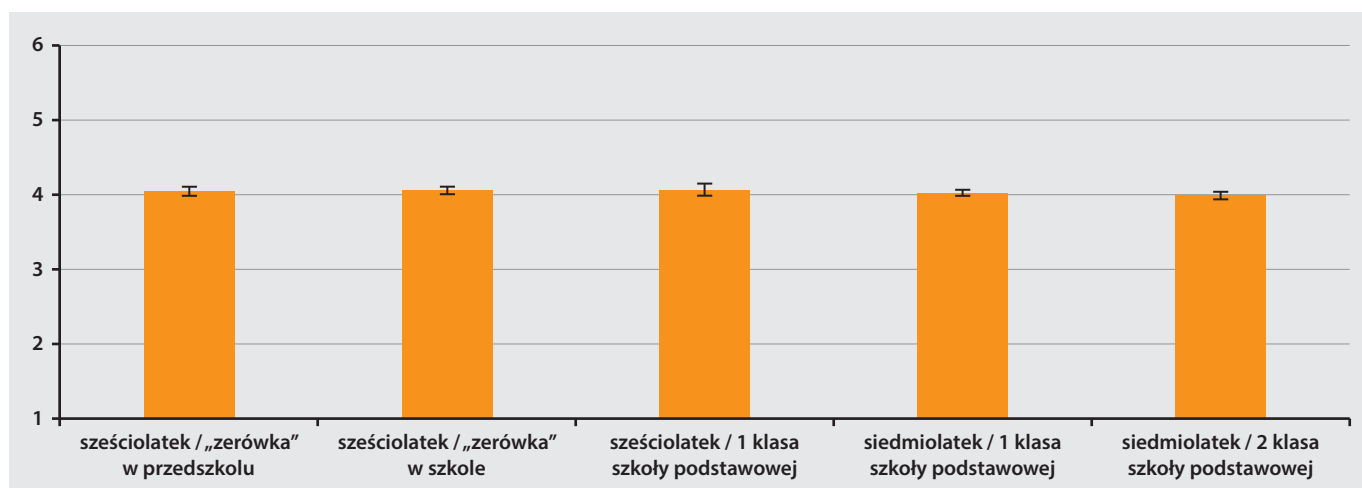
Dla każdej z trzech skal wchodzących w skład Kwestionariusza Zachowań Dziecka przeprowadzona została analiza wariancji. Poszczególne skale wprowadzono jako zmienne zależne, a przynależność do wyłonionych ze względu na ścieżkę edukacyjną grup potraktowano jako czynnik. Wykazano, że istotne różnice pomiędzy grupami dotyczyły tylko skali wytrwałości w działaniu.

Na skali ciekawości i pewności siebie nie zaobserwowano istotnych różnic ze względu na przynależności do którejś z wyłonionych grup [$F(4,3095)=1,56$; n.i.]. Średnie wyniki dla każdej z grup na tej skali przedstawiono na rysunku 3.1.

Również na skali umiejętności społecznych nie zaobserwowano istotnych różnic ze względu na przynależność do którejś ze ścieżek edukacyjnych [$F(4,3095)=0,47$; n.i.]. Średnie wyniki dla każdej z grup na tej skali zostały przedstawione na rysunku 3.2.

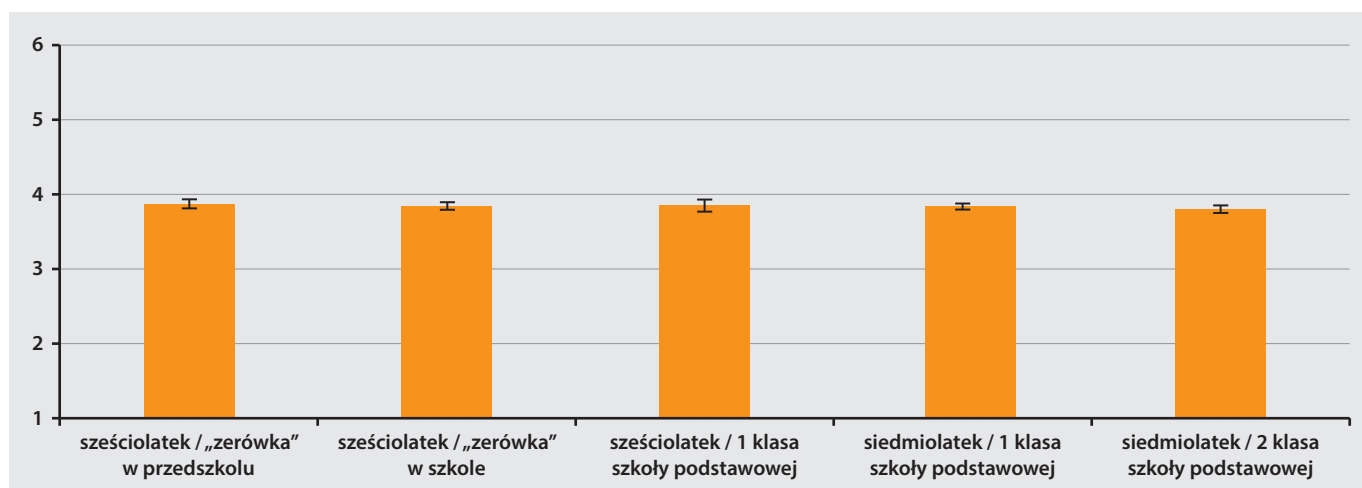
Na ostatniej ze skal wchodzących w skład Kwestionariusza Zachowań Dziecka, czyli na skali wytrwałości, zaobserwowano istotne różnice pomiędzy odpowiedziami jakich udzielali rodzice dzieci z poszczególnych grup [$F(4, 3095)=3,34$; $p<0,01$; $\eta^2=0,004$]. Różnice te, co prawda były istotne, ale siła tego efektu były bardzo mała. Przynależnością do którejś z grup edukacyjnych można wyjaśnić 0,4% zmienności w zakresie wyników na tej skali. Średnie wyniki dla każdej z grup przedstawiono na rysunku 3.3.

Rysunek 3.1. Wyniki na skali ciekowości i pewności siebie w pięciu grupach (min. – 1 max. 6)



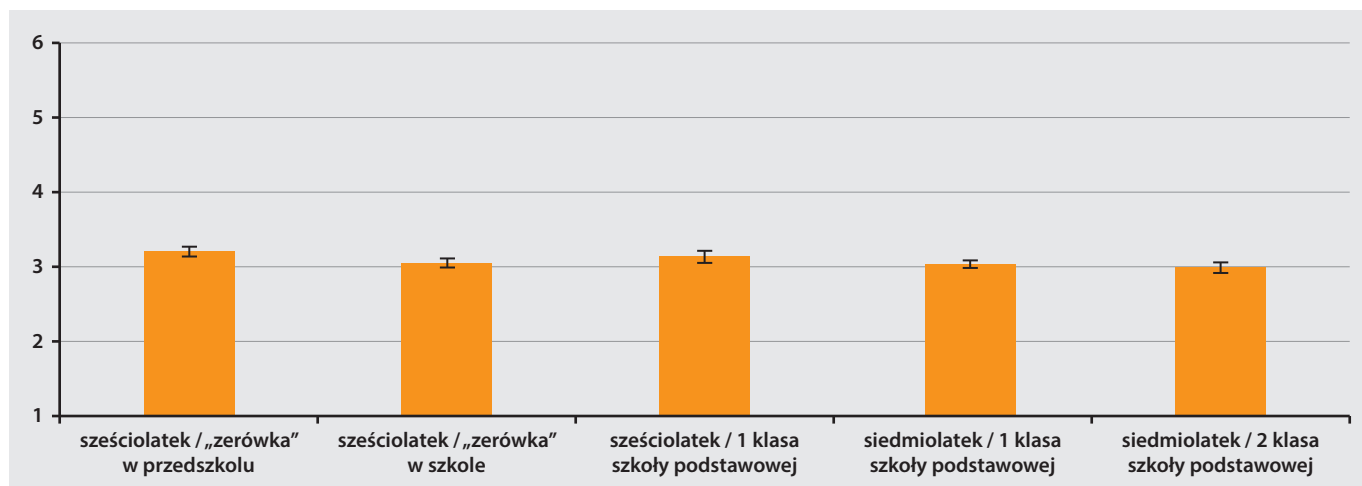
Wąsy na wykresie przedstawiają 1,96 błędu standardowego powyżej i poniżej średniej

Rysunek 3.2. Wyniki na skali umiejętności społecznych w pięciu grupach (min. – 1 max. 6)



Wąsy na wykresie przedstawiają 1,96 błędu standardowego powyżej i poniżej średniej

Rysunek 3.3. Wyniki na skali wytrwałości w pięciu grupach (min. – 1 max. 6)



Wąsy na wykresie przedstawiają 1,96 błędu standardowego powyżej i poniżej średniej

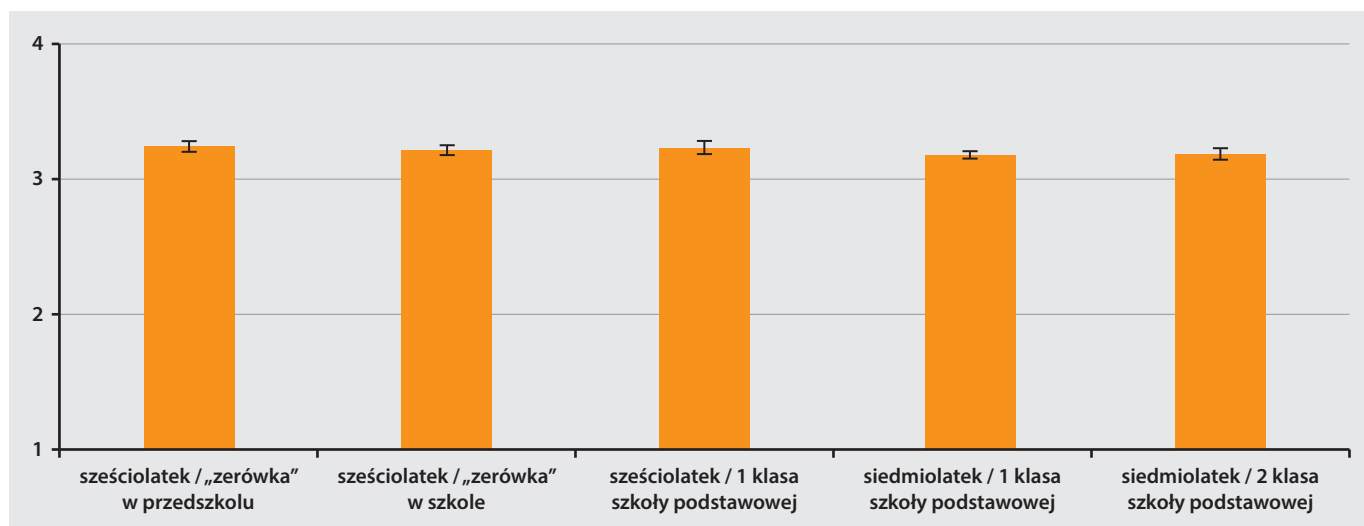
Na podstawie przeprowadzonej testem *post hoc* Studenta-Newmana-Keuls'a analizy, można wykazać, że na skali wytrwałości istotnie różnią się od siebie uczniowie 7-letni z drugiej klasy szkoły podstawowej i 6-letni uczęszczający do zerówki w przedszkolu. Siedmiolatki z klasy drugiej osiągały, w ocenie swoich rodziców, wyniki istotnie niższe od sześciolatek z przedszkola.

3.3. Funkcjonowanie dziecka w placówce

W kolejnym kroku poddano analizie dwie skale dotyczące tego, jak rodzice oceniają dziecko i jego zachowania w kontekście uczęszczania do przedszkola/szkoły oraz jak postrzegają efekty nauki w tych placówkach.

Pierwsza z tych skal dotyczyła rodzicielskiej oceny funkcjonowania dziecka w placówce, głównie przez pryzmat tego na ile dziecko lubi uczęszczać do placówki, czy jest nastawione pozytywnie do innych dzieci, z którymi się tam spotyka oraz na ile chętnie opowiada rodzicom o wydarzeniach związanych z szkołą/przedszkolem. Na podstawie przeprowadzonej analizy wariancji nie można wskazać istotnych różnic w zakresie wyników na tej skali pomiędzy odpowiedziami rodziców dzieci z różnych ścieżek edukacyjnych [$F(4,3095)=2,28$; n.i.]. Średnie wyniki dla każdej z grup przedstawiono na rysunku 3.4.

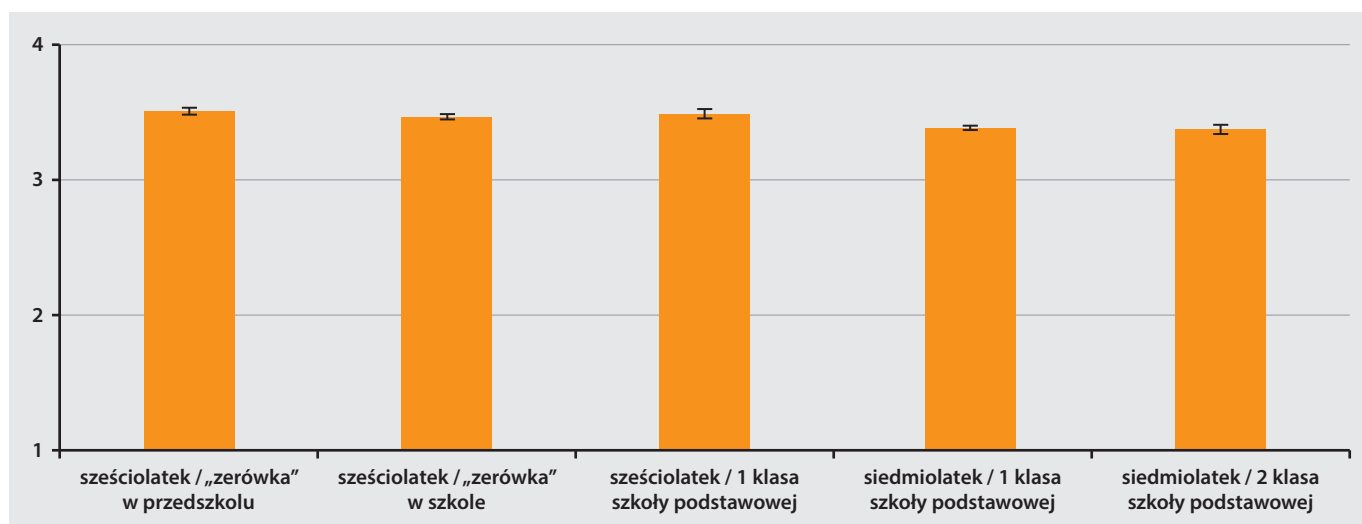
Rysunek 3.4. Wyniki na skali oceny funkcjonowania w placówce w pięciu grupach (min. – 1 max. 4)



Wąsy na wykresie przedstawiają 1,96 błędów standardowego powyżej i poniżej średniej

Dru ga ze skal odnosiła się do efektów nauki w placówce, do której uczęszcza dziecko. Rodzice oceniali na ile, dzięki temu że w ciągu ostatniego roku dziecko chodziło do szkoły lub przedszkola, zmieniło ono swoje zachowanie, np. stało się bardziej samodzielne, pomysłowe, lepiej rozumiało różne rzeczy i chętniej zadawało pytania oraz poszerzyło swoje zainteresowania. Różnice pomiędzy grupami były istotne [$F(4,3095)=13,72$; $p<0,001$; $\eta^2=0,02$], ale siła związku była niewielka. Przynależność do którejś z grup wyjaśniała 2% zmienności w zakresie wyników na tej skali. Średnie wyniki dla każdej z grup przedstawiono na rysunku 3.5. Przeprowadzona analiza testem *post hoc* Studenta-Newmana-Keuls'a wykazała, że wyniki tej skali istotnie różnicują uczniów 7-letnich uczęszczających do klasy pierwszej i drugiej od wyników uczniów z pozostałych grup. Uczniowie 7-letni osiągnęli wyniki na tej skali istotnie niższe od wyników uczniów z pozostałych grup.

Rysunek 3.5. Wyniki na skali oceny efektów uczęszczania do placówki w pięciu grupach (min. – 1 max. 4)



Wąsy na wykresie przedstawiają 1,96 błędu standardowego powyżej i poniżej średniej

Przedstawione powyżej analizy dotyczyły ocen rodziców odnoszących się do, w miarę trwałych, charakterystyk dziecka. Charakterystyki te co prawda mają swoją rozwojową dynamikę, jednak zakładamy, że nie ulegają silnym wpływom czynników sytuacyjnych. Rodzice oceniali również efekty uczęszczania do placówki i proszeni byli o branie pod uwagę tego, co ich zdaniem odnosiło się do zmian, jakie miały miejsce w ciągu ostatniego roku.

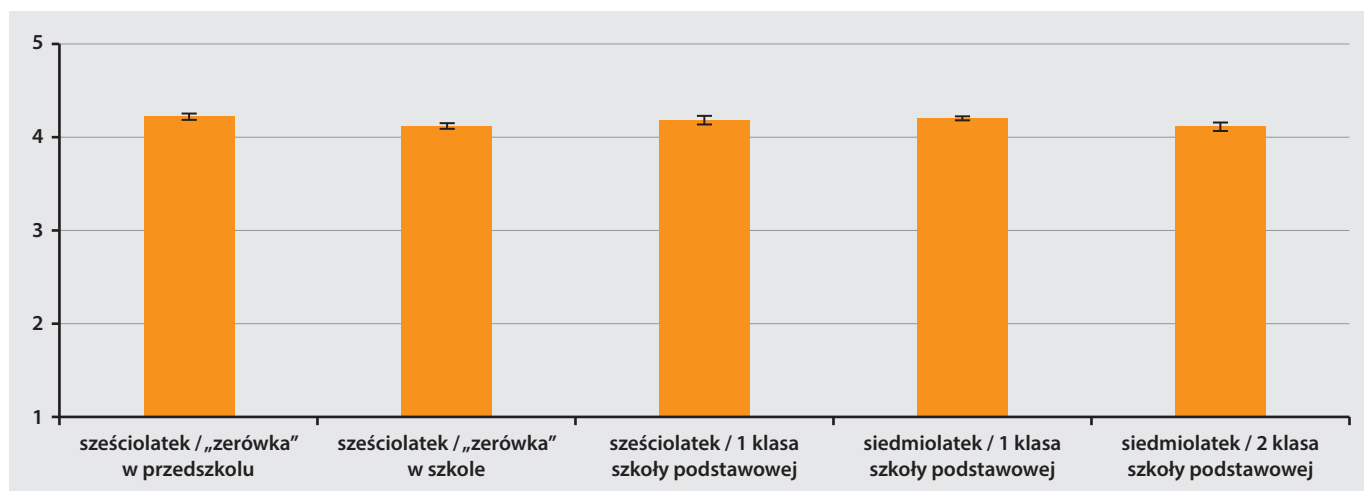
3.4. Jakość życia dziecka

Kolejne analizy dotyczyć będą jakości życia dziecka ocenianej przez rodziców z perspektywy tygodnia poprzedzającego dzień badania. Zastosowany kwestionariusz pozwolił na ocenę dobrostanu dziecka w czterech aspektach: psychicznym, fizycznym, społecznym i codziennego funkcjonowania, głównie w kontekście zadań związanych z nauką w przedszkolu lub szkole.

Skala oceny jakości życia w aspekcie psychicznym dotyczyła w dużej mierze przeżywanych emocji i samopoczucia dziecka. Na podstawie przeprowadzonej analizy wariancji, wykazano istotne różnice pomiędzy poszczególnymi grupami [$F(4,3095)=5,05$; $p<0,001$; $\eta^2=0,006$]. Jednak obserwowana siła tego efektu była bardzo słaba. Przynależność do jednej z grup edukacyjnych wyjaśniała 0,6% zmienności w zakresie wyników na tej skali. Średnie wyniki dla każdej z grup przedstawiono na rysunku 3.6. Przeprowadzona analiza testem *post hoc* Studenta-Newmana-Keuls’a wykazała, że istotnie różnią się od siebie uczniowie 7-letni z klasy drugiej i uczniowie 6-letni z zerówek szkolnych od uczniów 7-letnich uczęszczających do klasy pierwszej i uczniów 6-letnich uczęszczających do zerówki przedszkolnej. Zarówno siedmiolatki z drugiej klasy jak i sześciolatki z zerówek szkolnych uzyskiwały istotnie niższe wyniki od sześciolatek z przedszkola i siedmiolatek z pierwszej klasy. W kolejnym kroku przeanalizowano wyniki na skali jakości życia fizycznego odnoszącej się do takich aspektów funkcjonowania dziecka jak: aktywność fizyczna, poziom energii, występowanie objawów bólowych lub złego samopoczucia i zmęczenia. Na podstawie przeprowadzonej analizy wariancji nie wykazano istotnych różnic pomiędzy grupami [$F(4,3095)=1,74$; n.i.]. Średnie wyniki dla każdej z grup przedstawiono na rysunku 3.7.

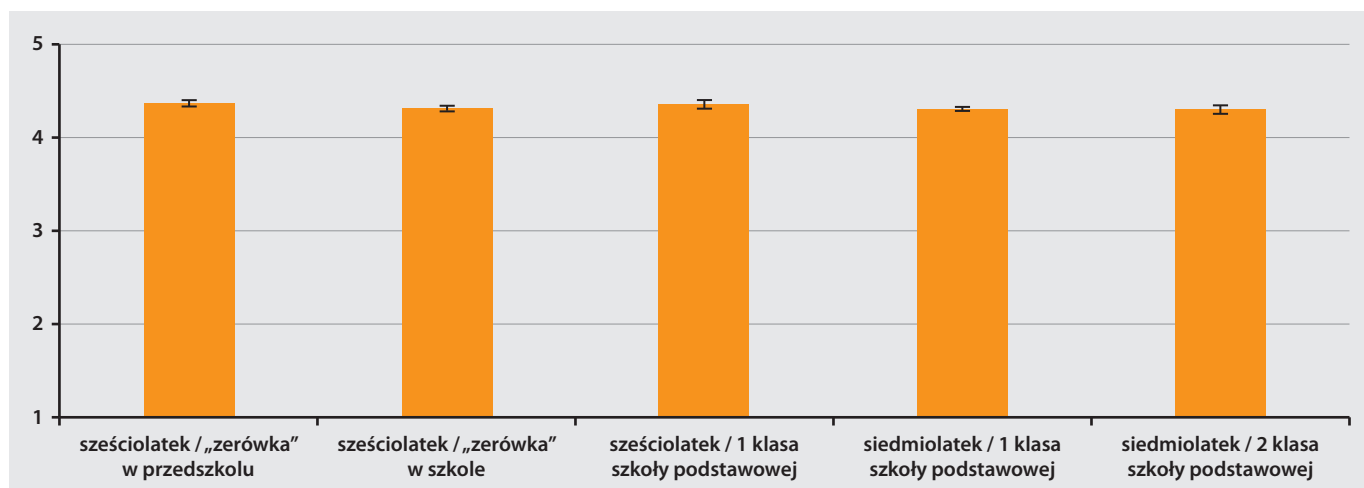
Na skali jakości życia społecznego, która odnosiła się do takich aspektów funkcjonowania dziecka jak relacje z rówieśnikami oraz z rodzicami zaobserwowano istotne różnice pomiędzy grupami [$F(4,3095)=15,83$; $p<0,001$; $\eta^2=0,02$]. Siła tego efektu była niewielka, aczkolwiek największa spośród wszystkich zaobserwowanych w analizowanych skalach jakości życia dziecka. Przynależność do którejś ze ścieżek edukacyjnych wyjaśniała 2% zmienności wyników na tej skali. Średnie wyniki dla każdej z grup przedstawiono na rysunku 3.8.

Rysunek 3.6. Wyniki na skali Jakości Życia psychicznego w pięciu grupach (min. – 1 max. 5)



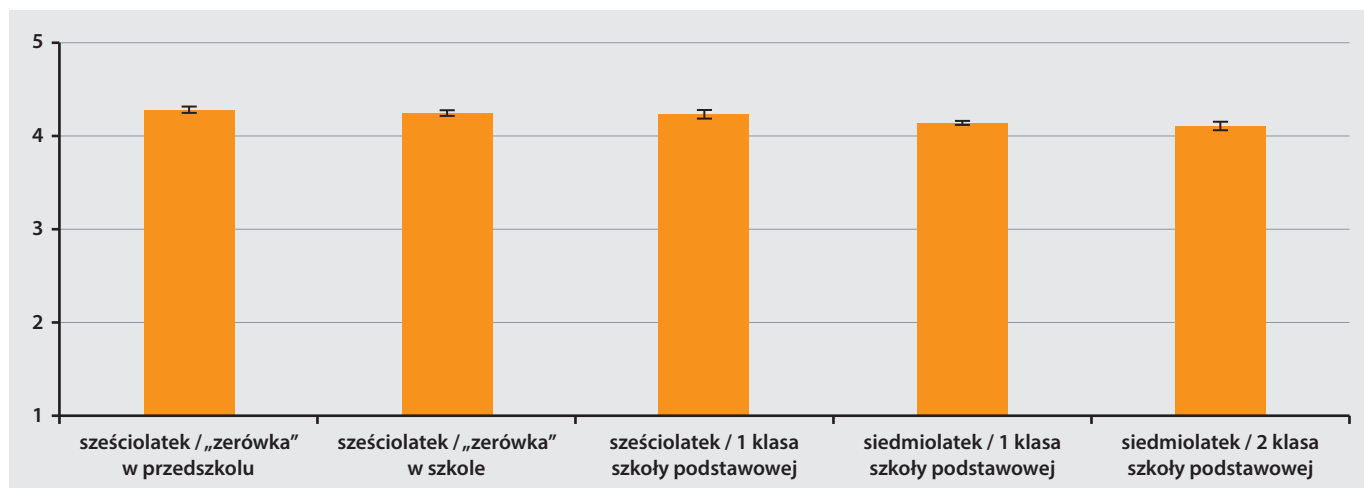
Wąsy na wykresie przedstawiają 1,96 błędu standardowego powyżej i poniżej średniej

Rysunek 3.7. Wyniki na skali Jakości Życia fizycznego w pięciu grupach (min. – 1 max. 5)



Wąsy na wykresie przedstawiają 1,96 błędu standardowego powyżej i poniżej średniej

Rysunek 3.8. Wyniki na skali Jakości Życia społecznego w pięciu grupach (min. – 1 max. 5)

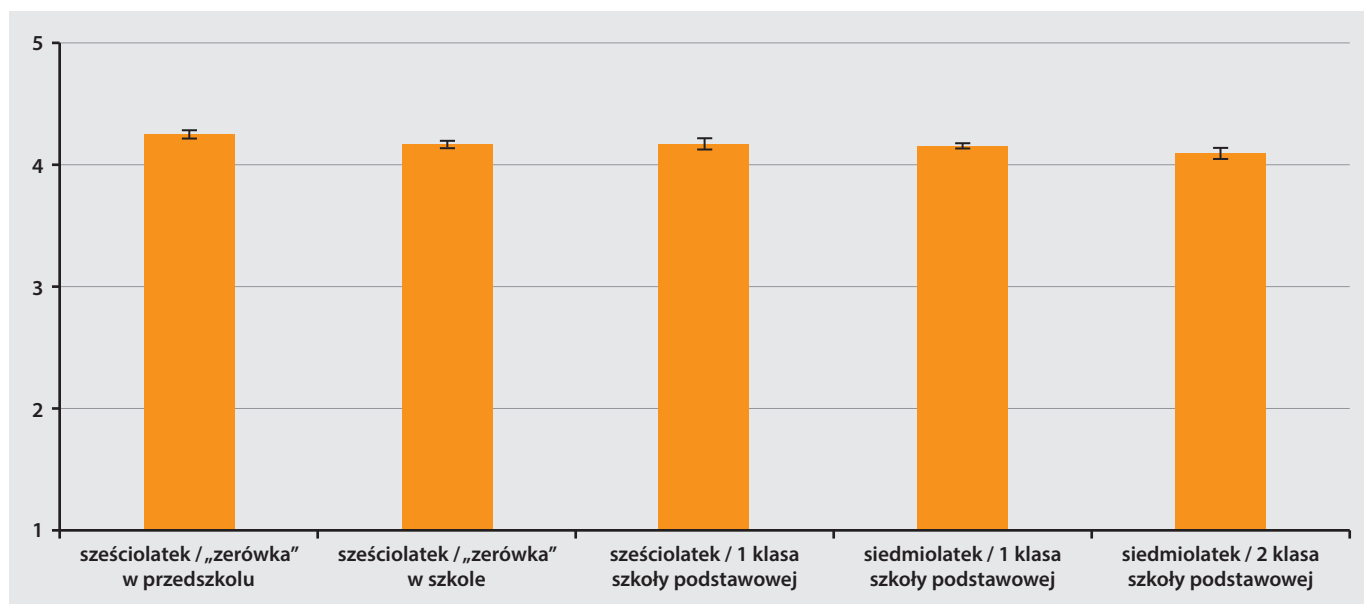


Wąsy na wykresie przedstawiają 1,96 błędu standardowego powyżej i poniżej średniej

Przeprowadzona analiza testem *post hoc* Studenta-Newmana-Keuls'a wykazała, że istotnie różnią się od siebie na tej skali dzieci 7-letnie z klasy pierwszej i drugiej, które osiągały najniższe wyniki, od dzieci z pozostałych grup.

Jako ostatnią wykonano analizę wyników otrzymanych na skali dotyczącej jakości życia związanej z codziennym funkcjonowaniem dziecka, głównie w kontekście uczęszczania do szkoły lub przedszkola i zadań związanych z nauką. Przeprowadzona analiza wariancji wykazała istotne różnice pomiędzy grupami [$F(4,3095)=5,53$; $p<0,001$; $\eta^2=0,007$], ale siła tego efektu była bardzo niewielka. Przynależność do którejś z ścieżek edukacyjnych wyjaśniała 0,7% zmienności wyników na tej skali. Średnie wyniki dla każdej z grup przedstawiono na rysunku 3.9.

Rysunek 3.9. Wyniki na skali Jakości Życia – codzienne funkcjonowanie w pięciu grupach (min. – 1 max. 5)



Wąsy na wykresie przedstawiają 1,96 błędu standardowego powyżej i poniżej średniej

Przeprowadzona analiza testem *post hoc* Studenta-Newmana-Keuls'a wykazała, że istotnie różnią się od pozostałych grup dzieci 6-letnie uczęszczające do zerówki w przedszkolu, które osiągały najwyższe wyniki na tym wymiarze jakości życia.

W tej części raportu postawiono pytanie o to, czy i na ile wybór określonej ścieżki edukacyjnej dla dziecka wiąże się z efektami w postaci zróżnicowanego funkcjonowania emocjonalnego i społecznego dziecka. Przeprowadzone analizy wykazały słabe bądź nieistotne związki. Przynależność dziecka do określonej grupy wyjaśniała w bardzo niewielkim stopniu zróżnicowanie pod względem ważnych osiągnięć rozwojowych (skale Kwestionariusza Zachowań Dziecka), jak również słabo tłumaczyła zróżnicowania w zakresie dobrostanu (Kwestionariusz Jakości Życia). Wyniki otrzymane w poszczególnych skalach zostały zebrane i podsumowane w tabeli 3.1.

Wyniki uzyskane w skalach opisujących funkcjonowanie dziecka w placówce i efekty uczęszczania do placówki również w niewielkim tylko stopniu można wyjaśnić poprzez przynależność dziecka do jednej z grup różniących się ścieżką edukacyjną. W zakresie codziennego funkcjonowania i nastawienia do szkoły/przedszkola oraz rówieśników nie obserwowano istotnych różnic pomiędzy grupami. Niewielkie różnice obserwowano w zakresie efektów pobytu w placówce, które dotyczyły w dużej mierze samodzielności, zaradności i ciekowości dziecka. Tutaj rodzice 6-latków, zarówno chodzących do zerówki (szkoła i przedszkole), jak i uczęszczających do klasy pierwszej, obserwowali istotnie więcej pozytywnych efektów niż rodzice 7-latków.

Tabela 3.1.

Podsumowanie analiz związanych z efektami społeczno-emocjonalnymi

Analizowana skala	Zaobserwowane różnice pomiędzy ocenami rodziców dzieci z różnych grup edukacyjnych
Ciekowość i pewność siebie	Różnice nieistotne statystycznie
Umiejętności społeczne	Różnice nieistotne statystycznie
Wytrwałość	Najwyższe wyniki w ocenie rodziców osiągały 6-latki w zerówce przedszkolnej, najniższe 7-latki w drugiej klasie szkoły podstawowej
Dobrostan psychiczny dziecka	Najwyższe wyniki w ocenie rodziców osiągały dzieci 6-letnie z zerówki przedszkolnej i 7-latki z klasy pierwszej
Dobrostan fizyczny	Różnice nieistotne statystycznie
Dobrostan społeczny	Istotnie niższe wyniki w ocenie rodziców osiągały dzieci 7-letnie w klasie pierwszej i drugiej
Dobrostan związany z codziennym funkcjonowaniem	Najwyższe wyniki w ocenie rodziców osiągały 6-latki uczęszczające do zerówki w przedszkolu

Rozdział 4. Zróżnicowanie dzieci 6- i 7-letnich pod względem statusu społeczno-ekonomicznego i struktury rodziny w zależności od ścieżki edukacyjnej

Radosław Kaczan
Piotr Rycielski
Zespół Wczesnej Edukacji, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

W tym rozdziale raportu analizom poddano szereg wskaźników statusu społeczno-ekonomicznego rodziny zbadanych dzieci. Miały one na celu odpowiedź na pytania o zróżnicowania zasobów rodziny dzieci w poszczególnych grupach wyłonionych na podstawie ścieżki edukacyjnej, na której znajduje się dziecko.

4.1. Wykształcenie rodziców

W pierwszym kroku sprawdzono rozkład poszczególnych kategorii wykształcenia obojga rodziców na wszystkich ścieżkach edukacyjnych dzieci (patrz tabela 4.1.).

Tabela 4.1.

Rozkład procentowy wykształcenia rodziców dzieci z poszczególnych ścieżek edukacyjnych

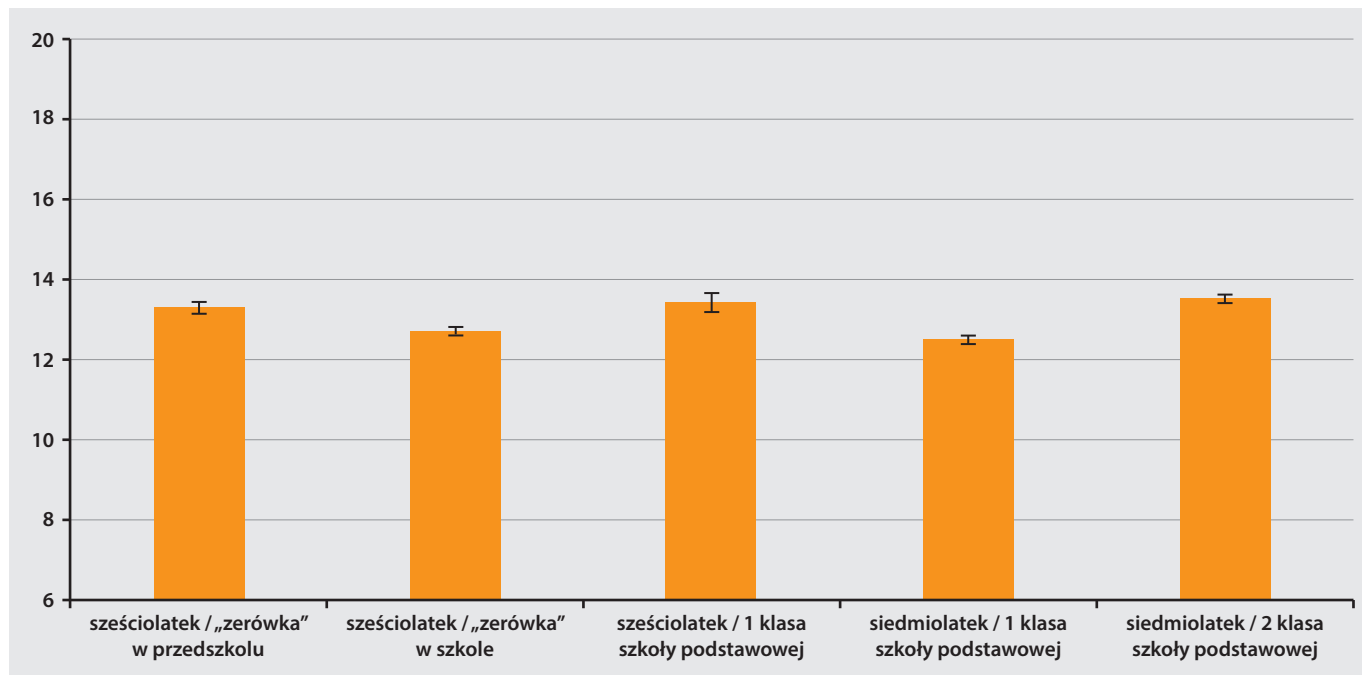
Wykształcenie rodzica	6-latek uczęszcza do zerówki w przedszkolu		6-latek uczęszcza do zerówki w szkole		6-latek uczęszcza do 1 klasy szkoły podstawowej		7-latek uczęszcza do 1 klasy szkoły podstawowej		7-latek uczęszcza do 2 klasy szkoły podstawowej	
	ojciec	matka	ojciec	matka	ojciec	matka	ojciec	matka	ojciec	matka
Nieukończzone podstawowe	0,3	0,0	0,8	0,0	0,4	0,0	1,1	0,2	0,2	0
Podstawowe	4,6	3,6	5,9	5,9	6,6	4,4	7,5	5,7	6,5	3,3
Zasadnicze zawodowe	35,8	16,9	36,1	20,8	30,9	16,1	38	25,7	32,1	15,4
Średnie – technikum, liceum zawodowe	22,7	20,5	26,1	19,1	22,6	15,0	26,7	19,8	25,3	19,4
Średnie – liceum profilowane	1,3	3,8	2,3	4,4	1,6	4,1	0,7	3,4	0,5	2,4
Średnie – liceum ogólnokształcące	7,3	9,9	7,4	10,9	8,3	11,5	5,9	8,8	6,4	10,8
Policealne lub pomaturalne	2,2	4,9	1,3	6,0	1,7	5,2	1,6	3,9	1,1	4,1
Licencjackie lub inżynierskie	4,2	5,7	4,7	5,4	4,8	8,5	4,2	6,5	5,5	8
Wyższe studia magisterskie lub lekarskie	20,2	33,7	13,2	26,8	21,4	34,0	13,1	25,2	20,9	35,9
Posiada stopień doktora, doktora habilitowanego lub tytuł profesora	0,3	0,5	1	0,2	0,8	1,0	0,2	0,2	0,5	0,5
Nie wiem	1,1	0,4	1,2	0,6	0,8	0,2	0,9	0,6	1,2	0,2

W kolejnym kroku wykształcenie rodziców zostało przeliczone na liczbę lat edukacji. W zbadanej grupie przyjmowało ono wartości od 6 do maksymalnie 21 lat edukacji. Przeprowadzono analizę,

Rozdział 4. Zróżnicowanie 4.1. Wykształcenie rodziców dzieci 6- i 7-letnich...

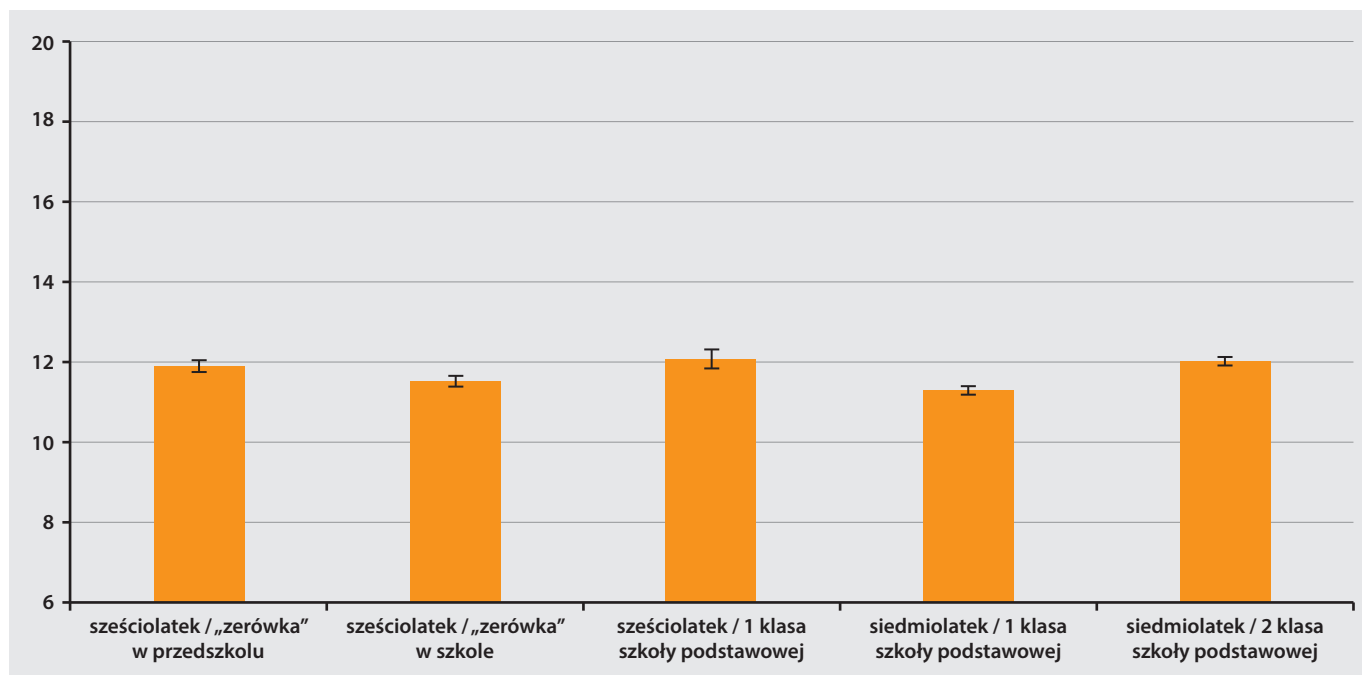
w której sprawdzono różnice w poziomie wykształcenia rodziców dzieci w poszczególnych grupach. Zarówno w odniesieniu do wykształcenia matki [$F(4,3061)=11,807$; $p<0,001$; $\eta^2=0,015$] jak i ojca [$F(4,3041)=7,243$; $p<0,001$; $\eta^2=0,009$] różnice te były istotne statystycznie, lecz siła obserwowanego związku była niska. W odniesieniu do wykształcenia matki wyjaśniane przez aktualną ścieżkę edukacyjną zróżnicowanie wynosiło 1,5%, a w odniesieniu do wykształcenie ojca 0,9% (patrz rysunek 4.1. i 4.2.).

Rysunek 4.1. Wykształcenie matki wyrażone w liczbie lat nauki w pięciu wyróżnionych grupach



Wąsy na wykresie przedstawiają 1,96 błędu standardowego powyżej i poniżej średniej

Rysunek 4.2. Wykształcenie ojca wyrażone w liczbie lat nauki w pięciu wyróżnionych grupach



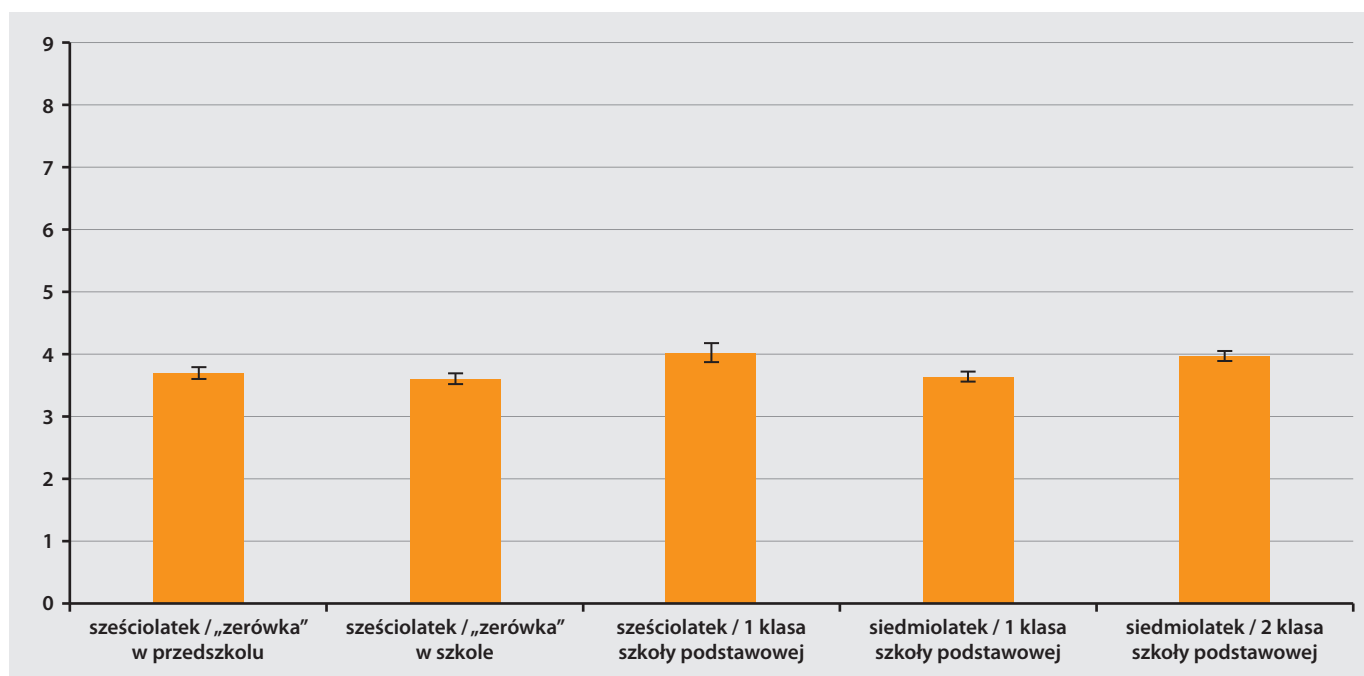
Wąsy na wykresie przedstawiają 1,96 błędu standardowego powyżej i poniżej średniej

4.2. Wskaźniki zasobności gospodarstwa domowego

Do wskaźników zasobów gospodarstwa domowego zaliczono zarówno te odnoszące się do zasobów istotnych ze względów edukacyjnych, jak i te wskazujące na zamożność badanego gospodarstwa domowego.

Wskaźnik zasobów edukacyjnych został stworzony na podstawie odpowiedzi, jakich udzielali rodzice na pytania o to czy w domu, w którym mieszka dziecko znajdują się takie pomoce edukacyjne jak np. globus, luneta, mikroskop, model układu słonecznego. Wskaźnik ten przyjmuje wartości od 0 do 9. Wykonana analiza wykazała, że różnice pomiędzy grupami są istotne statystycznie, ale siła związku była bardzo mała [$F(4,3072)=6,90$; $p<0,001$; $\eta^2=0,009$]. Aktualna ścieżka edukacyjna wyjaśniała jedynie 0,9% zmienności w zakresie poziomu zasobów edukacyjnych. Można powiedzieć zatem, że rodziny dzieci różniących się statusem edukacyjnym różnią się bardzo nieznacznie w zakresie dostępności i zasobności ich domów w pomoce edukacyjne (szczegóły patrz rysunek 4.3).

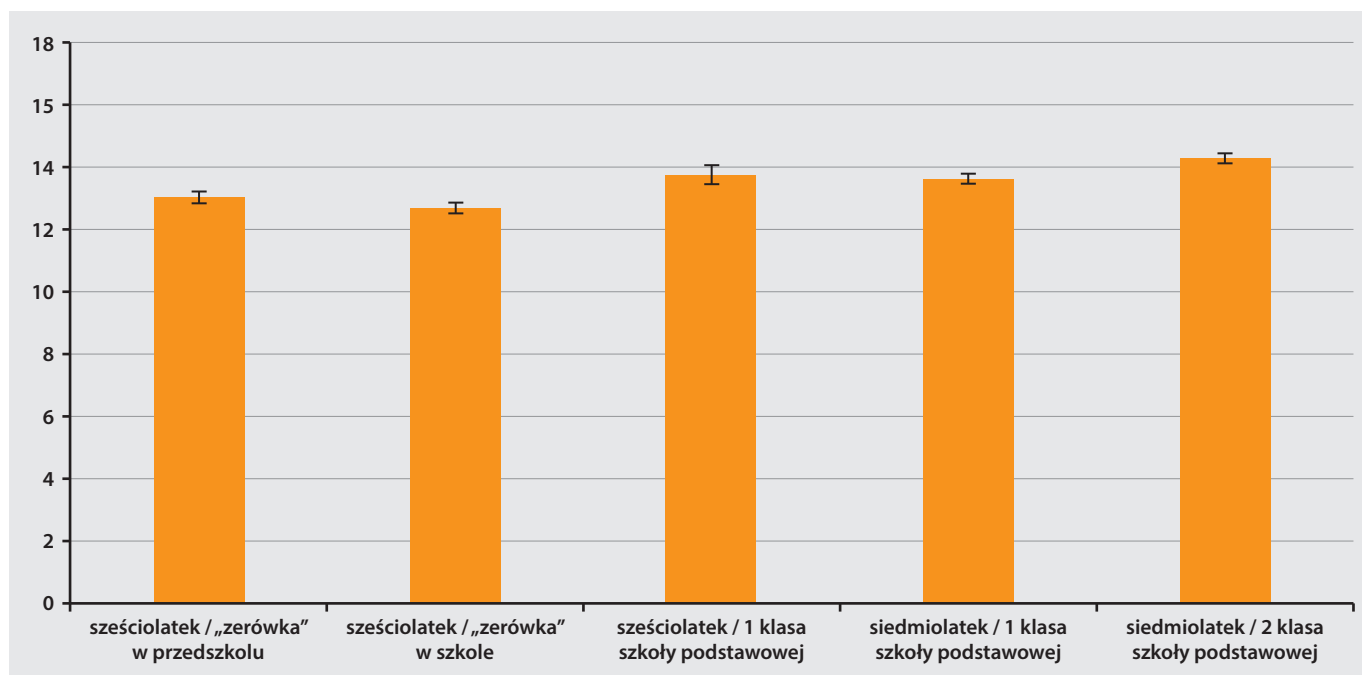
Rysunek 4.3. Poziom zasobów edukacyjnych w pięciu wyróżnionych grupach



Wąsy na wykresie przedstawiają 1,96 błędu standardowego powyżej i poniżej średniej

Wskaźnik zasobów domowych został stworzony na podstawie odpowiedzi rodziców na pytania o to czy w domu znajdują się np. osobny pokój dla dziecka, biurko do pracy, dostęp do Internetu. Wskaźnik ten przyjmował wartości od 0 do 18 punktów. Przeprowadzona analiza wykazała istotne, choć niewielkie, różnice pomiędzy odpowiedziami rodziców dzieci z poszczególnych grup [$F(4,3072)=27,62$; $p<0,001$; $\eta^2=0,035$]. Aktualna ścieżka edukacyjna dziecka wyjaśniała 3,5% zmienności w zakresie wskaźnika zasobów domowych. Na rysunku 4.4. przedstawiono szczegółowe wyniki w każdej z grup. Istotne różnice widoczne są pomiędzy dziećmi uczęszczającymi do zerówek a dziećmi uczęszczającymi do szkoły. Być może wynika to faktu, że część z tych zasobów, o które pytano rodziców jest powszechnie uważane za niezbędne dla dziecka dopiero wraz z rozpoczęciem nauki w klasie pierwszej. Wcześniej zaś rodzice nie uważają, aby posiadanie osobnego biurka czy miejsca do nauki dla dziecka, które jeszcze uczęszcza do zerówki było niezbędne.

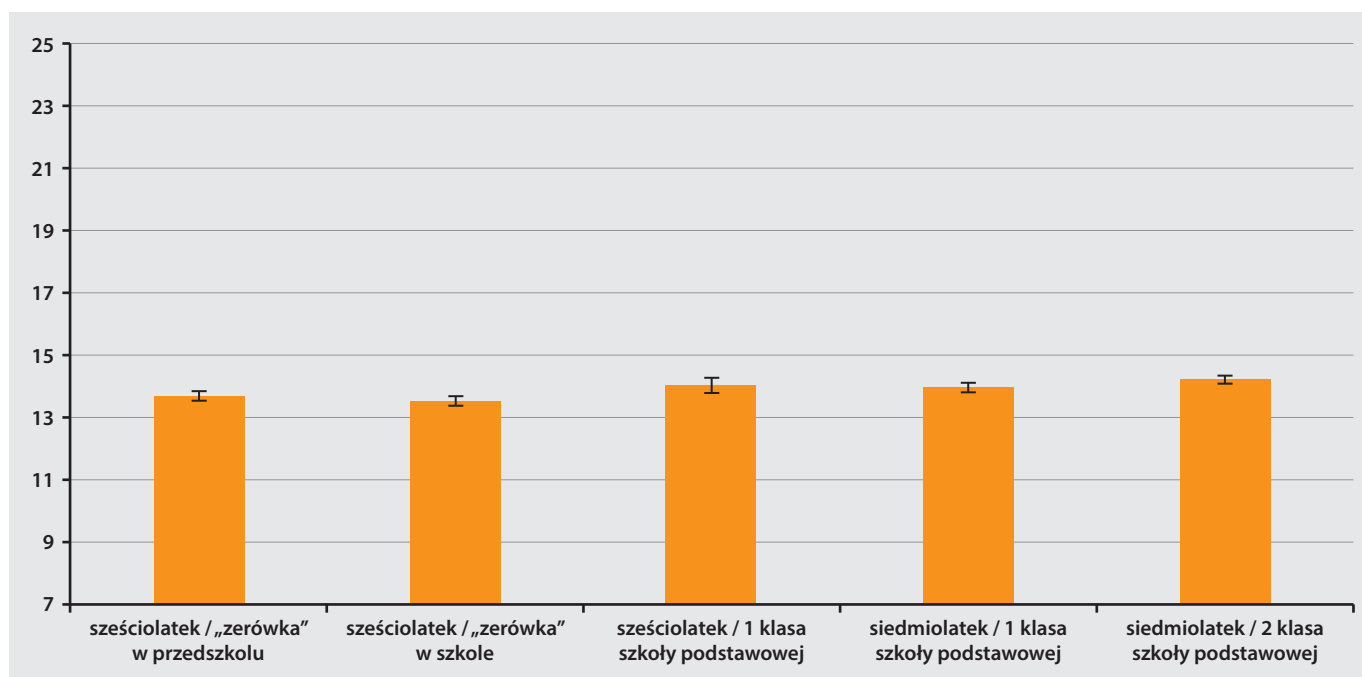
Rysunek 4.4. Poziom zasobów domowych w pięciu grupach



Wąsy na wykresie przedstawiają 1,96 błędu standardowego powyżej i poniżej średniej

Jako ostatni analizie poddano wskaźnik zasobów materialnych. Powstał on na bazie odpowiedzi rodziców na pytania o to, czy w domu znajdują się takie sprzęty jak np. telefon, komputer, telewizor oraz ile jest takich urządzeń. Wskaźnik ten przyjmował wartości od 7 do 25 punktów. Różnice między poszczególnymi grupami okazały się istotne, ale siła związku była bardzo mała [$F(4,3072)=7,76$; $p<0,001$; $\eta^2=0,01$]. Aktualna ścieżka edukacyjna wyjaśniała 1% zmienności w zakresie wskaźnika zasobów materialnych rodziny dziecka. Na rysunku 4.5. przedstawiono szczegółowe wyniki w każdej z grup.

Rysunek 4.5. Poziom zasobów materialnych w pięciu grupach



Wąsy na wykresie przedstawiają 1,96 błędu standardowego powyżej i poniżej średniej

Dodatkowych informacji, interesujących ze względu na pytanie o to czy i na ile zróżnicowane są zbadane dzieci pod względem charakterystyk rodzin, z których pochodzą, dostarczyły analizy wykonane w podziale na podgrupy. Pierwszą stanowili rodzice, którzy posłali dzieci do szkoły, jako sześciolatki (dzieci sześciolatnie w klasach I oraz dzieci siedmioletnie w klasach II) a drugą grupę, rodzice, którzy nie posłali dzieci do szkoły, jako sześciolatki (sześciolatki w zerówkach szkolnych i przedszkolnych oraz siedmiolatki w I klasach). Nie znaleziono istotnych zależności między wiekiem ojca, wiekiem matki a decyzją o wcześniejszym posłaniu dziecka do szkoły. Nie obserwowano również zależności między liczbą osób zamieszkujących gospodarstwo domowe a decyzją o wcześniejszym posłaniu dziecka do szkoły. Dzieci, które posiadają rodzeństwo nieco częściej posyłane były w wieku sześciu lat do szkoły podstawowej ($p < 0,001$; $\eta^2 = 0,004$). Dochody gospodarstw domowych, z których pochodzą dzieci posłane do szkół jako sześciolatki, są nieznacznie wyższe ($p < 0,001$; $\eta^2 = 0,007$). Natomiast nie znaleziono istotnych zależności między statusem zatrudnienia rodziców dziecka (pracujący vs niepracujący) a decyzją o wcześniejszym posłaniu do szkoły.

Rozdział 5. Liczba lat opieki i edukacji przedszkolnej a poziom umiejętności matematycznych, czytania i pisania dzieci 6- i 7-letnich

Radosław Kaczan

Piotr Rycielski

Zespół Wczesnej Edukacji, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

W tym rozdziale raportu zostaną przeanalizowane związki pomiędzy liczbą lat opieki i edukacji przedszkolnej a końcowym poziomem umiejętności dzieci. Znaczenie wczesnej edukacji dla dalszego funkcjonowania zarówno poznawczego, społecznego, jak i emocjonalnego dziecka, jest przedmiotem wielu badań i analiz prowadzonych w Europie oraz na terenie Stanów Zjednoczonych (Brzezińska, Czub i Czub, 2012). Szereg prowadzonych programów, mających na celu upowszechnienie dostępu do edukacji przedszkolnej oraz podniesienie jej jakości, zakłada, że ma ona znaczący wpływ nad dalsze osiągnięcia i powodzenie w radzeniu sobie z wyzwaniami na kolejnych etapach edukacji.

W analizowanym badaniu tylko 7% dzieci uczęszczało do żłobka. Taka dysproporcja w zasadzie uniemożliwia przeprowadzenie wiarygodnych analiz w badanych podgrupach. Do oszacowania efektu żłobka należałoby zaprojektować oddzielne badanie. Wstępne analizy wskazują na bardzo niewielki, na granicy istotności statystycznej, pozytywny związek uczęszczania do żłobka i poziomu umiejętności matematycznych na starcie szkolnym.

Zdecydowanie bardziej rozpowszechniona w zbadanej grupie dzieci była edukacja przedszkolna. Ponad 33% dzieci uczęszczało do przedszkola przez trzy lata, a tylko 3,7% nie uczęszczało w ogóle (por. tabela 5.1.).

Tabela 5.1.

Liczba zbadanych dzieci (oraz ich odsetki) w zależności od liczby lat uczestnictwa w systemie opieki i edukacji [przedszkole, zerówka]

Liczba lat w systemie opieki i edukacji przed rokiem, w którym realizowano badanie	N (nieważone)	Procent (ważony)
Nie uczęszczał do przedszkola/zerówki	111	3,7%
Jeden rok	559	18,1%
Dwa lata	638	21,1%
Trzy lata	1104	33,3%
Cztery lata	564	21,4%
Pięć lat	53	2,4%
Suma	3029	100,0%

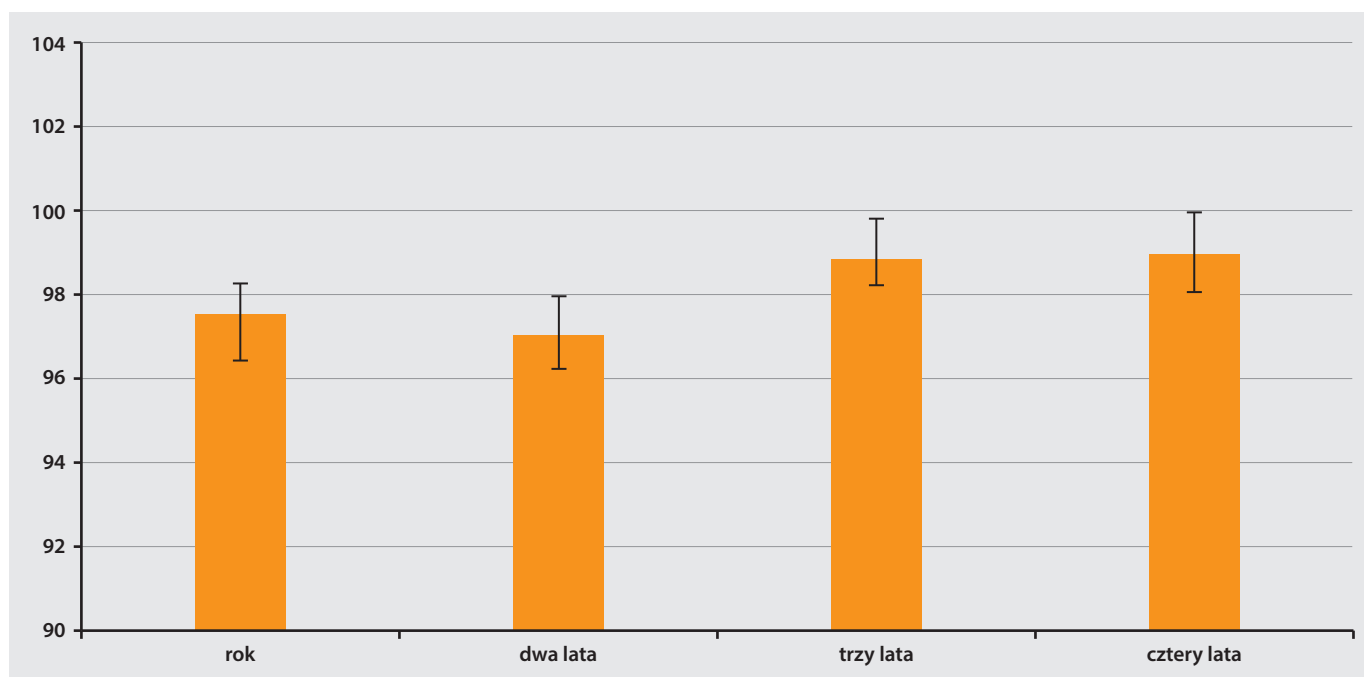
W kolejnym kroku zostały przeprowadzone analizy, które dotyczyły związku pomiędzy uczęszczaniem do przedszkola a wynikami w teście umiejętności na starcie szkolnym (TUNSS). Przed wykonaniem analiz odrzucono ze zbioru najmniej liczne, a jednocześnie najbardziej zróżnicowane, wewnętrznie grupy – dzieci nieuczęszczające do przedszkoli/zerówek (3,74%) i dzieci uczęszczające przez 5 lat (2,43%).

Analizowane wyniki w teście TUNSS na wszystkich trzech skalach uwzględniają kontrolę wariacji wynikającej ze statusu socjoekonomicznego rodziny, płci dziecka, inteligencji dziecka i daty pomiaru. Konieczność kontroli wariacji wynikającej z SES rodziny dziecka, jest podyktowana wynikami badań, które wskazują, że uwzględnienie tej zmiennej powoduje znaczne osłabienie związków pomiędzy latami edukacji przedszkolnej a wynikami szkolnymi dziecka (Konarzewski, 2012).

Przeprowadzone analizy wykazały, że w zakresie umiejętności matematycznych (skala „matematyka” w teście TUNSS) różnice ze względu na liczbę lat spędzonych w przedszkolu/zerówce były na granicy istotności statystycznej [$F(3,2674)=2,44$; $p<0,062$; $\eta^2=0,003$]. W odniesieniu do wyników w zakresie umiejętności z zakresu pisania przeprowadzone analizy nie wykazały istotnych różnic pomiędzy dziećmi w zależności od liczby lat spędzonych w przedszkolu lub zerówce [$F(3,2674)=0,675$; $p=ni.$].

Jako ostatnie przeprowadzono analizy dotyczące wyników na skali mierzącej umiejętności z zakresu czytania, które wykazały istotne choć niewielkie różnice pomiędzy grupami wyróżnionymi ze względu na długość edukacji przedszkolnej [$F(3,2674)=4,55$; $p<0,01$; $\eta^2=0,005$]. Liczba lat spędzonych w przedszkolu wyjaśnia tylko 0,5% zróżnicowania wyników w zakresie czytania. Średnie wyniki dla dzieci każdej z grup przedstawiono na rysunku 5.1.

Rysunek. 5.1. Wyniki testu TUNSS na skali umiejętności z zakresu czytania w podziale na liczbę lat edukacji przedszkolnej



Wąsy na wykresie przedstawiają 1,96 błędny standardowy powyżej i poniżej średniej

Postawiono również pytanie o to czy i na ile liczba lat edukacji przedszkolnej wiąże się z efektami w postaci zróżnicowanego funkcjonowania społeczno-emocjonalnego. Wyniki analiz uwzględniają kontrolę wariacji wynikającej ze statusu socjoekonomicznego rodziny, inteligencji dziecka, płci dziecka i daty pomiaru. Skale służące do oceny tego aspektu funkcjonowania dziecka zostały szczegółowo omówione w rozdziale 6, gdzie analizowane były ich związki z ścieżką edukacyjną.

Istotne różnice zaobserwowano na skali ciekawości wchodzącej w skład Kwestionariusza Zachowań Dziecięcych [$F(3,2673)=4,22$; $p<0,01$; $\eta^2=0,005$]. Różnice, choć istotne nie były silne. Obserwowany jest związek pozytywny (im więcej lat w przedszkolu tym wyższe wyniki na skali ciekawości). Liczba lat spędzonych w przedszkolu wyjaśniała 0,5% zróżnicowania wyników dziecka na skali ciekawości. Różnice ze względu na liczbę lat w przedszkolu występowały również w skali kompetencji społecznych [$F(3,2673)=4,67$; $p<0,01$; $\eta^2=0,005$]. Jest to związek bardzo słaby – liczba lat spędzonych w przedszkolu wyjaśniała 0,5% zróżnicowania wyników. Zaobserwowany związek miał charakter krzywoliniowy: wraz ze wzrostem liczby lat spędzonych w przedszkolu kompetencje społeczne

najpierw spadały a następnie w grupie która uczęszczała do przedszkola trzy lata i więcej rosły. Także na skali wytrwałości występowały słabe choć istotne różnice między dziećmi w zależności od liczby lat spędzonych w przedszkolu [$F(3,2673)=6,67$; $p<0,01$; $\eta^2=0,007$]. Liczba lat spędzonych w przedszkolu wyjaśniła 0,7% zróżnicowania – jest to zależność bardzo słaba. I tu zaobserwowano również związek krzywoliniowy: wskaźnik wytrwałości najpierw spada wraz ze wzrostem liczby lat spędzonych w przedszkolu a następnie wzrasta dla grupy dzieci które spędziły w przedszkolu co najmniej trzy lata.

Przeanalizowano także związki pomiędzy liczbą lat spędzonych w przedszkolu a wynikami na skalach mierzących jakość życia dziecka. Istotne różnice występowały w skali Jakości Życia w aspekcie związanym z dobrostanem fizycznym dziecka [$F(3,2673)=11,33$; $p<0,001$; $\eta^2=0,014$]. Liczba lat spędzonych w przedszkolu wyjaśniła 1,4% zróżnicowania wyników w skali dobrostanu fizycznego dziecka, co oznacza, że jest to słaby związek. Zaobserwowano związek pozytywny: jakość życia rośnie wraz z liczbą lat w przedszkolu. Podobną analizę przeprowadzono dla wyników w skali Jakości Życia – codzienne funkcjonowanie. Różnice pomiędzy analizowanymi grupami były istotne, choć o bardzo słabej sile związku [$F(3,2673)=6,67$; $p<0,05$; $\eta^2=0,004$]. Liczba lat spędzonych w przedszkolu wyjaśniła 0,4% zróżnicowania wyników.

Przeprowadzone analizy zwracają uwagę na dwie kwestie. Efekty uczęszczania do przedszkola mierzone w grupie dzieci 6- i 7-letnich z różnych ścieżek edukacyjnych są niewielkie i nie pozwalają na wysuwanie daleko idących wniosków. Należy zastanowić się nad tym na ile pomiar wyłącznie lat spędzonych w przedszkolu jest dobrym predyktorem umiejętności na starcie szkolnym. Znacznie lepsze rezultaty można by uzyskać, wprowadzając do analizy zmienne opisujące przebieg opieki i edukacji przedszkolnej. Uzyskane wyniki wskazują również na to, że przy kontroli takich zmiennych jak status społeczno-ekonomiczny rodziny czy iloraz inteligencji dziecka znaczenie liczby lat spędzonych w przedszkolu dla umiejętności typu szkolnego bardzo maleje. Także związki pomiędzy różnymi aspektami funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka a liczbą lat w przedszkolu przez nie w przedszkolu były niewielkie – szczególnie przy uwzględnieniu wyżej wymienionych kowariantów.

Rozdział 6. Zajęcia dodatkowe i czas wolny dzieci 6- i 7-letnich w zależności od ścieżki edukacyjnej

Radosław Kaczan
Piotr Rycielski
Zespół Wczesnej Edukacji, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

W tym rozdziale raportu analizowane będą informacje pochodzące z ankiety rodzicielskiej a dotyczące aktywności pozalekcyjnej i pozaszkolnej dzieci. Poruszone zostaną dwa wątki: pierwszy dotyczy zajęć dodatkowych zarówno tych, które mają miejsce na terenie szkoły jak i poza nią a drugi sposobów spędzania czasu wolnego przez dzieci.

Należy zauważyć, że analizy i wnioski dotyczące zajęć dodatkowych organizowanych na terenie przedszkola odnoszą się do stanu prawnego, jaki obowiązywał w momencie przeprowadzania badania. Rodzice dzieci pytani byli, wiosną 2013, roku o zajęcia dodatkowe odbywające się w przedszkolu. Od września 2013 tzw. ustawa przedszkolna wprowadziła ograniczenia opłat pobieranych przez przedszkola do wysokości jednego złotego za godzinę ponad minimalnie 5 bezpłatnych godzin. Dodatkowo ustawa ta zobowiązała przedszkola do organizowania różnorodnych zajęć w zależności od potrzeb rozwojowych dzieci w ramach godzin obowiązkowych lub dodatkowych, za które opłata nie może być wyższa niż złotówkę za godzinę.

6.1. Zajęcia dodatkowe

Oferta zajęć dodatkowych zarówno odbywających się na terenie placówek jak i poza nimi, która jest kierowana do dzieci 6- i 7-letnich może znacząco uzupełniać podstawową ofertę szkół i przedszkoli. Część uwzględnionych w badaniu zajęć odbywających się na terenie placówki, potocznie określana jest, jako zajęcia dodatkowe. Są to zajęcia z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej (np. logopedyczne, terapeutyczne, dydaktyczno-wyrównawcze, korekcyjno-kompensacyjne). Obejmowane są nimi dzieci, u których zostały zdiagnozowana określone potrzeby lub deficyty i które w związku z tym uczestniczą w tego typu pomocy. Analiza odpowiedzi rodziców dotyczących uczęszczania przez dziecko na zajęcia dodatkowe organizowane w placówce jak i poza nią została przedstawiona w tabeli 6.1.

Najbardziej rozpowszechnione spośród odbywających się w placówce były zajęcia z języka obcego, rytmiki i zajęcia logopedyczne. Z kolei poza placówką rodzice najchętniej wysyłali dzieci na zajęcia sportowe i naukę tańca.

Kiedy spojrzymy na rozkład zajęć dodatkowych w podziale na grupy wyróżnione ze względu na ścieżkę edukacyjną (tabela 6.2.), widać, że zarówno zajęcia z języka obcego jak i rytmika były najbardziej rozpowszechnione w grupie dzieci chodzących do przedszkola. Wynik ten zapewne nie dziwi również w świetle dyskusji jaka przetoczyła się jesienią 2013 roku w związku ze zmianami w sposobie finansowania zajęć dodatkowych w przedszkolach. Natomiast w grupie dzieci szkolnych zarówno w klasie pierwszej jak i drugiej nie obserwujemy już tak znacznej przewagi jednego z typów zajęć. Choć może zastanawiać, dlaczego w grupie 6-latków w klasie pierwszej jedna piąta dzieci chodzi na zajęcia dodatkowe z języka obcego, a wśród 7-latków z klasy pierwszej jest to tylko nieco ponad 12%.

Tabela 6.1. Zajęcia dodatkowe w placówce i poza nią

	Zajęcia dodatkowe organizowane na terenie szkoły lub przedszkola % dzieci uczestniczących	Zajęcia dodatkowe organizowane poza placówką % dzieci uczestniczących
Zajęcia z języka obcego	29,4	7,4
Rytmika	20,2	1,2
Zajęcia z logopedą	18,4	3,8
Zajęcia plastyczne	15,4	4,2
Nauka tańca	15,2	7,9
Gimnastyka korekcyjna	15,2	1,7
Zajęcia sportowe	14,8	18,6
Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze	12	0,4
Inne	10,4	6,2
Zajęcia teatralne	6,2	1,1

Tabela 6.2.

Zajęcia dodatkowe organizowane na terenie szkoły lub przedszkola w podziale na ścieżki edukacyjne

Typ zajęć	6-latek uczęszcza do zerówki w przedszkolu	6-latek uczęszcza do zerówki w szkole	6-latek uczęszcza do 1 klasy szkoły podstawowej	7-latek uczęszcza do 1 klasy szkoły podstawowej	7-latek uczęszcza do 2 klasy szkoły podstawowej
Zajęcia z języka obcego	66,2%	37,2%	20,4%	12,6%	15,9%
Rytmika	59,2%	23,1%	7,7%	6,3%	5,4%
Zajęcia z logopedą	24,9%	20,9%	15,8%	16,1%	10,5%
Zajęcia plastyczne	15,9%	7,9%	17,9%	18,2%	20,5%
Nauka tańca	27,5%	13,6%	15,4%	11,2%	11,2%
Gimnastyka korekcyjna	20,6%	8,4%	15,4%	16,1%	17,8%
Zajęcia sportowe	15,3%	15,1%	15,1%	13,3%	19,8%
Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze	3,7%	3,5%	14,7%	18,9%	18,6%
Inne	7,7%	2,7%	15,1%	14,0%	16,7%
Zajęcia teatralne	7,5%	3,3%	10,9%	5,7%	8,9%

W przypadku zajęć organizowanych poza placówką rodzice dzieci ze wszystkich badanych grup najchętniej posyłali je na zajęcia sportowe oraz naukę tańca. Zwraca uwagę fakt, że w grupie 7-latków uczęszczających do klasy drugiej jest istotnie większy odsetek dzieci, które uczęszczają na dodatkowe zajęcia z języka obcego (por. tabela 6.3.).

Tabela 6.3.

Zajęcia organizowane poza placówką w podziale na ścieżki edukacyjne

Typ zajęć	6-latek uczęszcza do „zerówki” w przedszkolu	6-latek uczęszcza do „zerówki” w szkole	6-latek uczęszcza do 1 klasy szkoły podstawowej	7-latek uczęszcza do 1 klasy szkoły podstawowej	7-latek uczęszcza do 2 klasy szkoły podstawowej
Zajęcia sportowe	19,2%	15,8%	19,3%	18,7%	23,6%
Nauka tańca	9,2%	7,9%	9,8%	6,2%	10,5%
Zajęcia z języka obcego	8,0%	5,1%	9,1%	6,3%	16,3%
Inne	7,0%	5,1%	5,3%	5,7%	12,0%
Zajęcia plastyczne	5,2%	3,7%	3,2%	4,1%	5,0%
Zajęcia z logopedą	2,8%	5,1%	2,1%	4,4%	1,2%
Gimnastyka korekcyjna	1,6%	0,8%	2,1%	2,1%	1,9%
Rytmika	1,4%	1,2%	1,4%	1,0%	1,9%
Zajęcia teatralne	1,2%	0,7%	1,8%	1,2%	0,8%
Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze	0,5%	0,3%	0,7%	0,4%	0,4%

Sprawdzono również, na jaką liczbę zajęć dodatkowych w placówce i poza nią uczęszczają zbadane dzieci. Przeprowadzona analiza wykazała że 27,6% dzieci nie chodzi na żadne zajęcia dodatkowe w placówce. Natomiast 64,1% dzieci nie chodzi na żadne zajęcia dodatkowe, które odbywałyby się poza placówką (por tabela 6.4.).

Tabela 6.4.

Liczba zajęć dodatkowych w placówce i poza nią

Liczba dodatkowych zajęć	Organizowane w placówce (% dzieci, które uczęszczają)	Organizowane poza placówką (% dzieci, które uczęszczają)
0	27,6	64,1
1	29,9	24
2	19,2	8,6
3	12,6	2,5
4	5,9	0,5
5	2,6	0,2
6	1,1	0
8	0,8	0,1
9	0,3	0
Suma	100%	100%

Analizy przeprowadzone w podziale na grupy wyróżnione ze względu na ścieżki edukacyjne wykazały, że stosunkowo więcej dzieci, które nie uczęszczają na żadne zajęcia dodatkowe jest w grupie dzieci 6-letnich chodzących do zerówki szkolnej (por tabela 6.5.).

Tabela 6.5.

Liczba zajęć dodatkowych w placówce i poza nią w podziale na ścieżki edukacyjne

Liczba dodatkowych zajęć	6-latek uczęszcza do zerówki w przedszkolu		6-latek uczęszcza do zerówki w szkole		6-latek uczęszcza do 1 klasy szkoły podstawowej		7-latek uczęszcza do 1 klasy szkoły podstawowej		7-latek uczęszcza do 2 klasy szkoły podstawowej	
	zajęcia w placówce	zajęcia poza placówką	zajęcia w placówce	zajęcia poza placówką	zajęcia w placówce	zajęcia poza placówką	zajęcia w placówce	zajęcia poza placówką	zajęcia w placówce	zajęcia poza placówką
0	13,6%	61,6%	33,7%	68,0%	28,6%	60,6%	30,6%	66,0%	25,6%	52,9%
1	18,3%	26,6%	30,5%	21,0%	31,4%	29,2%	34,3%	22,6%	31,8%	28,4%
2	23,7%	8,2%	17,5%	8,4%	21,6%	7,4%	16,8%	8,3%	23,6%	13,6%
3	17,6%	2,4%	10,4%	2,1%	9,5%	2,5%	12,4%	2,4%	11,6%	3,5%
4	13,3%	0,7%	3,9%	0,4%	4,9%	0,4%	4,0%	0,4%	5,0%	1,2%
5	7,2%	0,2%	2,4%		1,4%		1,1%	0,2%	1,6%	0,4%
6	4,0%	0,2%	0,5%		1,8%				0,8%	
7	1,6%		0,9%		0,7%		0,4%			
8	0,3%	0,2%	0,1%				0,4%			
9	0,3%									

Przeprowadzone również szereg analiz regresji, w których sprawdzano zależności pomiędzy liczbą zajęć dodatkowych a wynikami w TUNSS. Zarówno w odniesieniu do umiejętności matematycznych, jak i do umiejętności z zakresu czytania i pisanie nie zaobserwowano żadnych istotnych związków. Korzystanie z zajęć dodatkowych zarówno w placówce jak i poza nią może być w istotny sposób powiązane z charakterystykami środowiska rodzinnego dziecka. Oferta zajęć, ich dostępność ale również możliwości finansowe rodziców wyznaczają zakres w jaki dziecko uczestniczy w zajęciach dodatkowych. Sprawdzone czy dzieci mieszkające na wsi i w małych miastach różnią się pod względem liczby zajęć dodatkowych, na jakie uczęszczają w placówce lub poza nią. Przeprowadzone analizy dla zajęć na terenie placówki wykazały, że dzieci ze wsi i małych miast częściej nie uczestniczą w żadnych zajęciach a dzieci ze średnich i dużych miast, uczestniczą w co najmniej jednym tego typu zajęciach. Różnice te były jeszcze bardziej widoczne w przypadku zajęć poza placówką.

Tabela 6.6.

Dzieci uczestniczące w zajęciach w placówce i poza nią w podziale na miejsce zamieszkania

Liczba zajęć dodatkowych	ZAJĘCIA W PLACÓWKIE		ZAJĘCIA POZA PLACÓWKĄ	
	Wieś i małe miasta	Średnie i duże miasta	Wieś i małe miasta	Średnie i duże miasta
Brak zajęć	33,6%	27,6%	73,6%	55,1%
1	31,1%	23,9%	18,2%	29,5%
2	19,1%	19,6%	5,8%	11,2%
3	8,9%	14,6%	1,8%	3,0%
4	4,0%	7,7%	0,3%	0,7%
Pięć i więcej zajęć	3,4%	6,7%	0,2%	0,4%

Wykonano również analizy, w których sprawdzono czy istnieją związki pomiędzy liczbą zajęć dodatkowych, na które uczęszcza dziecko a wykształceniem rodzica. Wykonana analiza korelacji wykazała istotne związki. Są one silniejsze w przypadku zajęć dodatkowych poza placówką. Istotnie dało się

zaobserwować, że wraz ze wzrostem wykształcenia rodzica (szczególnie matki) wzrasta również liczba zajęć dodatkowych, na jakie uczęszcza dziecko (por tabela 6.7).

Tabela 6.7.

Związek między wykształceniem rodzica a liczbą zajęć dodatkowych, na które uczęszcza dziecko.

	Wykształcenie ojca w latach	Wykształcenie matki w latach
Liczba zajęć dodatkowych w placówce	,161**	,182**
Liczba zajęć dodatkowych poza placówką	,295**	,320**

** Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).

6.2. Czas wolny

Rodzice zbadanych dzieci udzieli również informacji na temat czasu wolnego i sposobu spędzania go przez dzieci. Z punktu widzenia celów badania interesujące było zarówno to, jakie są najczęstsze aktywności dzieci różniących się wiekiem i statusem edukacyjnym oraz czy to, co dzieci robią w czasie wolnym ma związek z ich poziomem umiejętności.

Rodzice odpowiadali na pytania o to, jak często dzieci grają w różnego rodzaju gry i oglądają telewizję. Częstotliwość tych aktywności dla wszystkich zbadanych dzieci została przedstawiona w tabeli 6.8.

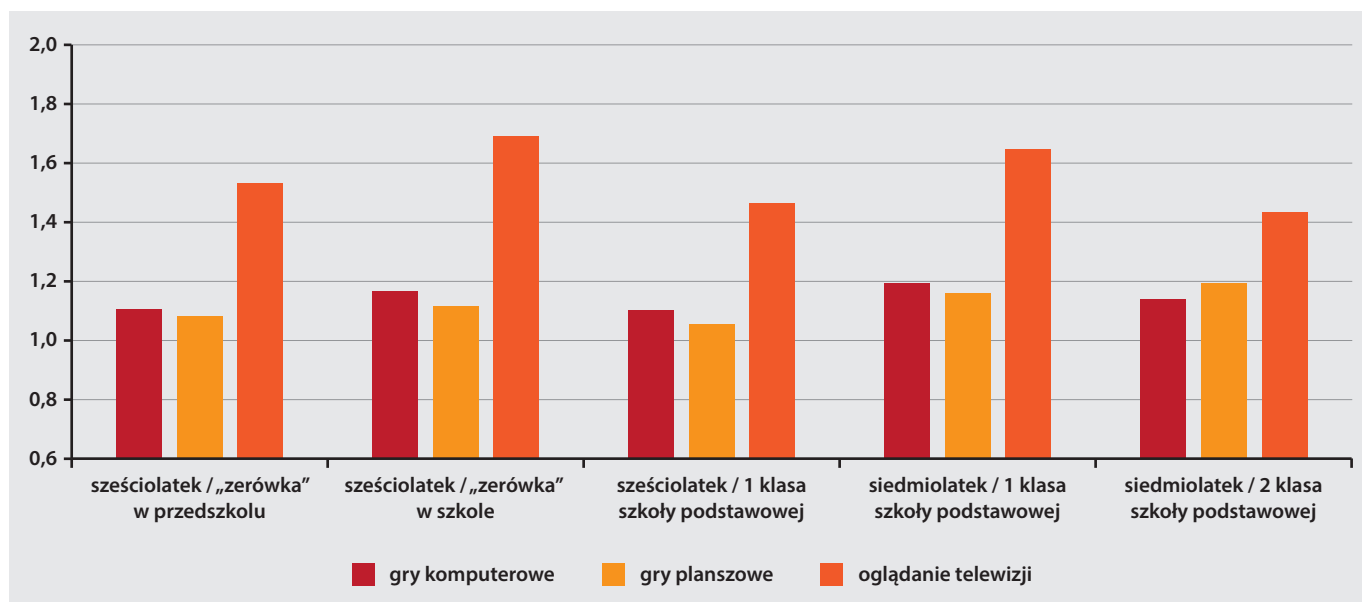
Najbardziej rozpowszechnione wśród zbadanych dzieci było oglądanie telewizji, a zaraz po nim granie w gry komputerowe. W kolejnym kroku sprawdzono, ile czasu, przeciętnie dziecko poświęca na wymienione aktywności w ciągu dnia. W tym celu wykonano analizę wariancji, w której zmienną zależną była liczba godzin spędzanych przez dziecko na określonej aktywności a czynnikiem ścieżka edukacyjna. Istotne różnice zaobserwowano w zakresie czasu poświęcanego na gry planszowe [$F(4,2804)=2,84$; $p<0,05$; $\eta^2=0,004$] oraz oglądanie telewizji [$F(4,2804)=7,77$; $p<0,001$; $\eta^2=0,01$] różnice pomiędzy grupami w zakresie czasu spędzanego na graniu w gry komputerowe nie były istotne statystycznie [$F(4,2804)=2,04$; $p=n.i.$]. Średnie wyniki dla każdej z tych aktywności w pięciu analizowanych grupach edukacyjnych zostały przedstawione na rysunku 6.8.

Tabela 6.8.

Sposoby spędzania wolnego czasu – częstotliwość grania i oglądania telewizji

	gry komputerowe	gry planszowe	oglądanie telewizji
Wcale	9,4%	9,4%	1,8%
Rzadziej niż raz w miesiącu	2,3%	4,3%	0,2%
Raz w miesiącu	3,7%	9,5%	0,1%
Kilka razy w miesiącu	12,1%	22,4%	0,6%
Raz w tygodniu	17,8%	22,0%	1,3%
Kilka razy w tygodniu	30,4%	27,4%	8,8%
Raz dziennie	18,0%	3,9%	43,3%
Kilka razy dziennie	6,3%	1,1%	44,0%

Rysunek 6.1. Średni czas deklarowany przez rodziców (w godzinach) w ciągu jednego dnia spędzany przez dziecko na trzech typach aktywności



Przeprowadzona analiza testami *post hoc* S-N-K wykazała, że w odniesieniu do czasu poświęcanego na gry planszowe istotnie różnią się od siebie 6-latki z klasy pierwszej (które grają najmniej) od 7-latków z klasy drugiej (którzy grają najwięcej). Natomiast, jeśli chodzi o czas spędzany przed telewizorem, to najwięcej na tę aktywność poświęcają 6-latki uczęszczające do zerówki i 7-latki uczęszczające do klasy pierwszej, a istotnie mniej od nich 6-latki z klasy pierwszej i 7-latki z klasy drugiej.

6.3. Związki sposobów spędzania czasu wolnego z osiągnięciami

Przeprowadzona analiza korelacji czasu spędzanego na grach komputerowych, planszowych oraz oglądaniu telewizji z umiejętnościami na początku i końcu roku szkolnego wykazała jedynie dwie istotne zależności (analizy wykonane przy kontroli statusu socjoekonomicznego rodziny i inteligencji dziecka): im więcej czasu dziecko spędza na grach komputerowych tym niższe osiąga wyniki na skali umiejętności związanych z pisaniem oraz im więcej dziecko spędza czasu przed telewizorem tym niższe osiąga wyniki na skali umiejętności związanych z czytaniem (por tabela 6.9).

Tabela 6.9.

Związki pomiędzy czasem spędzonym na grach i oglądaniu telewizji z poziomem umiejętności (współczynniki korelacji R Pearsona)

	Ile przeciętnie godzin dziennie Pani/Pana dziecko gra w gry komputerowe lub wideo?	Ile przeciętnie godzin dziennie Pani/Pana dziecko gra w gry planszowe?	Ile przeciętnie godzin dziennie Pani/Pana dziecko ogląda telewizję (telewizję, bajki, wideo, dvd, z komputera)?
Umiejętności matematyczne	n.i	n.i	n.i
Umiejętności pisania	-0,071**	n.i	n.i
Umiejętności czytania	n.i	n.i	-,069**

** $p < 0,01$

Rodzicom zbadanych dzieci zadano pytanie o to jak często pomagają dzieciom ćwiczyć czytanie i liczenie oraz jak często czytają dziecku. Odpowiedzi przedstawione zostały w tabeli 6.10.

Tabela. 6.10.

Zaangażowanie rodziców w ćwiczenie czytania i liczenia oraz czytanie dziecku

Jak często rodzice lub inni domownicy?	pomagali ćwiczyć czytanie	pomagali ćwiczyć liczenie	czytali dziecku
Codziennie lub prawie codziennie	49,5%	42,1%	40,8%
Kilka razy w tygodniu	24,9%	28,9%	28,4%
Raz w tygodniu	7,6%	10,5%	11,1%
Kilka razy w miesiącu	2,8%	4,3%	6,9%
Raz w miesiącu	1,6%	1,7%	2,5%
Rzadziej niż raz w miesiącu	1,6%	2,0%	1,9%
Nigdy	12,0%	10,7%	8,4%

Przeprowadzone analizy wykazały, że zarówno liczba zajęć dodatkowych w placówce i poza nią, jak i sposoby spędzania wolnego czasu miały niewielkie znaczenie dla poziomu umiejętności mierzonych testem TUNSS. Związki zaangażowania rodziców w ćwiczenie czytania i liczenia z dzieckiem z umiejętnościami czytania, pisania i liczenia są mocno niejednoznaczne. Obserwowane zależności są niezwykle słabe. Układy średnich pozwalają interpretować czytanie z dzieckiem raczej, jako aktywność korygująco-interwencyjną, niż nastawioną na rozwój dziecka. Wydaje się, że dzieci o niższym poziomie umiejętności, to te, z którymi opiekunowie częściej ćwiczą czytanie i liczenie. Z kolei wśród dzieci o wysokim poziomie umiejętności, więcej jest tych, których rodzice nie ćwiczą z nimi czytania i liczenia.

Rozdział 7. Opinie rodziców

Radosław Kaczan
Karolina Malinowska
Zespół Badań Nauczycieli, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

Piotr Rycielski
Zespół Wczesnej Edukacji, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

7.1. Wprowadzenie

W tym rozdziale zostaną przedstawione i przeanalizowane opinie rodziców dotyczące różnorodnych aspektów funkcjonowania placówki, do której uczęszcza dziecko. Ważną kwestią, omówioną w tej części raportu, będzie również problem decyzji rodzicielskich dotyczących wcześniejszego posłania dziecka do klasy pierwszej lub pozostawienia go w zerówce. Wątek ten w znaczący sposób łączy się z wynikami badania przedstawionymi w rozdziale 3 drugiej części raportu. Opinie, przekonania i sądy rodziców zebrane w ankietach rodzicielskich zostały uzupełnione wypowiedziami pochodzącymi od grup rodziców, którzy brali udział w badaniach fokusowych. Mimo że były to dwie różne grupy respondentów, wydaje się interesujące, aby zestawiać ze sobą dwa źródła informacji. W rozdziale tym poruszony również zostanie wątek związany z poziomem zadowolenia rodziców z decyzji dotyczących wyboru określonej ścieżki edukacyjnej dla swojego dziecka. W kolejnej części rozdziału omówione zostaną kwestie współpracy pomiędzy rodzicami i placówką, do której uczęszcza ich dziecko oraz oczekiwania rodziców związane z pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole.

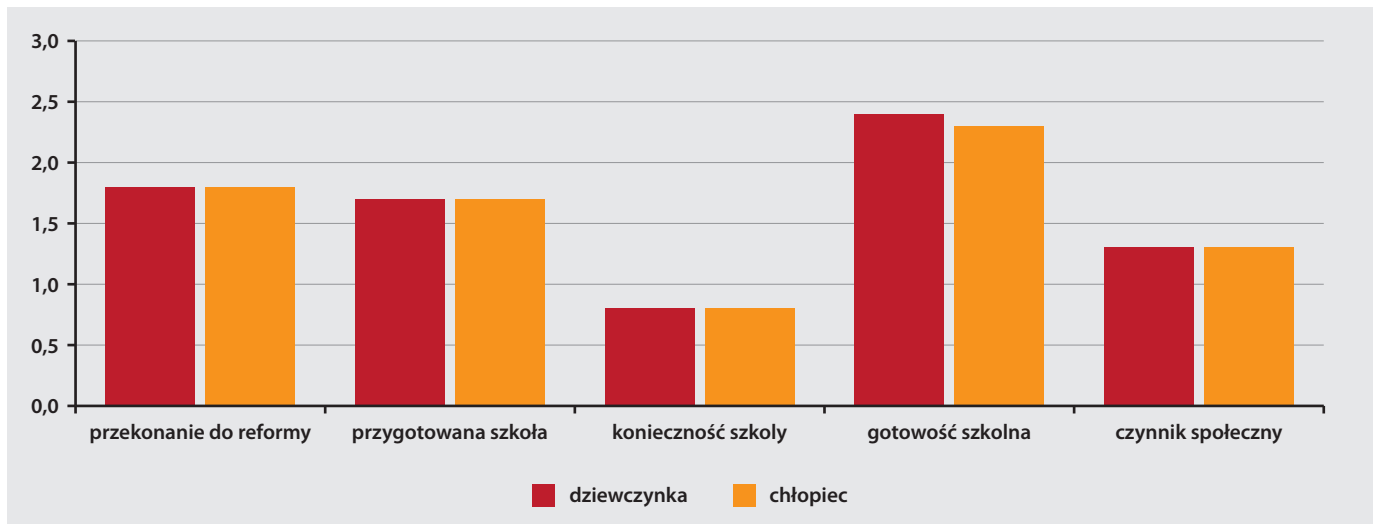
7.2. Przyczyny decyzji rodzicielskich dotyczących wyboru ścieżki edukacyjnej dziecka

Przeprowadzone analizy, które omówiono w rozdziale 1 tej części raportu, a które dotyczyły odpowiedzi rodziców na pytania na temat powodów posłania dziecka do klasy pierwszej w wieku 6 lat pozwoliły na wyodrębnienie pięciu czynników: (1) pozytywne przekonania do reformy związanej z obniżeniem wieku startu szkolnego; (2) przekonanie, że szkoła jest dobrze przygotowana na przyjęcie dzieci 6-letnich; (3) konieczność posłania dziecka do klasy pierwszej – rodzice wyrażali pogląd, że czynniki logistyczne i materialne uniemożliwiły im podjęcie innej decyzji; (4) gotowość szkolna dziecka; (5) niechęć do rozdzielania dziecka od jego rówieśników – powody społeczne. Powody te przeanalizowano pod kątem ich nasilenia w zbadanej grupie. Na rysunku 7.1. przedstawiono średnie wyniki dla każdego z wyróżnionych czynników. Przeprowadzone analizy wskazują, że ocena gotowości szkolnej dziecka była najważniejszym czynnikiem, który odpowiadał za podjęcie decyzji o posłaniu dziecka w wieku 6 lat do klasy pierwszej [$F(4,1820)=283,53$; $p<0,001$; $\eta^2=0,38$]. Jest to spójne z wynikami uzyskanymi w badaniu jakościowym, w którym rodzice podkreślali również, że ocena gotowości dziecka w takich aspektach jak samodzielność, umiejętność czytania i pisanie, ale też dojrzałość emocjonalna były decydujące, jako powody posłania. Poniżej znajdują się dwie wypowiedzi rodziców pochodzące z badań jakościowych i odnoszące się do kwestii gotowości dziecka.

Dojrzałość mimo wszystko. No bo jeżeli dziecko radzi sobie emocjonalnie, nie płacze z byle powodu, jest na coś zorientowane, ma swoje własne zainteresowania – moim zdaniem to jest rzecz, która powinna rzutować na tę decyzję.

Przede wszystkim dojrzałość. Bo gdyby on był taki bojący się i taki dzidzius jeszcze, i może bałby się tej szkoły, to myślę, że może jeszcze by jakoś przebiegował w tym przedszkolu.

Rysunek 7.1. Powody posłania dziecka w wieku 6 lat do klasy pierwszej (min. – 0 max. 3)



Rodzice zwracali uwagę również na to, że na ocenę gotowości dziecka, a co za tym idzie na ich decyzje miały wpływ opinie i rozmowy z nauczycielami i innymi pracownikami placówek. Poniżej przykładowe wypowiedzi rodziców dotyczące tego wątku.

(...) Wcześniej otrzymała pozytywną opinię psychologa, bo bez tego na pewno bym tego nie zrobiła.

Syn brał udział w konkursach. Ja chciałam, żeby został jeszcze rok w zerówce. Uważałam, że literek nie zna, że idzie mu to opornie, że sobie nie da rady w pierwszej klasie. No, ale po namowach i wychowawczynią z zerówki puściłam go do pierwszej klasy.

Miałam też taką sytuację, że byłam robić tę gotowość pójścia do pierwszej klasy i pani powiedziała, że jak najbardziej, żeby go pchnąć. Ja znowu byłam na nie, oczywiście po co zabierać dziecku ten rok czasu. Ja tak cały czas widziałam go jeszcze w tym przedszkolu, że jednak to mamusi synek i zostanie, bardziej tak patrzyłam. Ale jak dostaliśmy tę taką gotowość, to jeszcze pani psycholog też w przedszkolu mówiła, że jak najbardziej. I z mężem wspólnie podjęliśmy tę decyzję. Ja jeszcze zawsze miałam takie „ale”, czy gdyby coś mu się nie powiodło, to mogłabym go cofnąć. Powiedziała, że nie, że to się okaże po półroczu, więc na razie go pchnąć.

Za najmniej ważne rodzice uznali powody logistyczne i materialne, które sprawiały, że spostrzegali posłanie dziecka do klasy pierwszej, jako konieczność. Warto wspomnieć, że również w badaniu jakościowym tylko nieliczni respondenci spontanicznie podnosili argument mniejszego obciążenia budżetu domowego wynikającego z posłania dziecka do szkoły. Jednak, kiedy kwestie te były poruszane przez moderatora rodzice mówili, że faktycznie brali to również pod uwagę, ale argumenty te odgrywały w ich odczuciu drugorzędną rolę. Poniżej znajdują się wypowiedzi rodziców dotyczące tego wątku.

Ja posłałam syna do szkoły ze względów finansowych. Bo już nie miałam pieniędzy.

Wiadomo, że szkoła jest tańsza. Przedszkole mnie kosztowało 470 zł na jednego, mimo że państwowe. A szkoła mnie kosztuje 500 zł na dwóch. (...) Drugorzędne oczywiście, ale zawsze ma znaczenie. Bo wydać ok. tysiąca a wydać 500 zł to jest jednak różnica – dla każdego, bez względu na zarobki.

Dla mnie to był też motyw finansowy i logistyczny. Ja w przedszkolu płaciłam ponad 500 zł na jedno dziecko, bo było w przedszkolu od 7:30 do 17:30. Teraz też siedzi w szkole od 8:00 do 17:30, ale jest razem z siostrą i finansowo jest trochę mniej. Wiadomo, że w szkole płaci się tylko we wrześniu za książki i ewentualnie za jakieś dodatkowe zajęcia, jeżeli są odpłatne. Chociaż u mojego dziecka prawie wszystkie zajęcia są bezpłatne.

Z drugiej strony – to był trochę taki prozaiczny powód – koszt przedszkola (kosztują już tyle, że się w głowie nie mieści), szkoła wydaje się tańsza – wydaje się [śmiech]. I zdecydowaliśmy się na szkołę.

A ja rozważałam, mam młodszą córkę, która chodzi do przedszkola i dla mnie wydatek rzędu podwójnej pełnej opłaty za wyżywienie i pobyt dziecka w przedszkolu, to już po prostu... Zaczęliśmy z mężem kalkulować i okazało się, że mimo wszystko szkoła jest troszkę tańsza. Mimo tego pakietu podręczników, mimo zeszytów, to ta szkoła jest tańsza.

Sprawdzono również związki pomiędzy powodami posyłania dziecka do klasy pierwszej a wynikami, jakie osiągnęło dziecko w Teście Umiejętności na Starcie Szkolnym. W przypadku umiejętności z zakresu czytania, pisania i umiejętności matematycznych korelacje z opisanymi powyżej skalami mierzącymi powody posyłania były nieistotne statystycznie lub bardzo słabe (korelacja gotowości szkolnej dziecka z jego wynikami w zakresie matematyki wynosiła $r=0,068$; $p<0,01$, a z umiejętnościami z zakresu czytania $r=0,086$; $p<0,01$).

Sprawdzono również czy i na ile powody posyłania 6-lątka do klasy pierwszej wiążą się ze statusem społeczno-ekonomicznym rodziny dziecka oraz z długością wczesnej edukacji (liczba lat spędzonych w przedszkolu). Wyniki przeprowadzonej analizy korelacji zostały przedstawione w tabeli 7.1. Te związki, które okazały się być istotne statystycznie są jednak bardzo słabe. Można zwrócić uwagę, że jedynie w przypadku powodów związanych z sytuacją materialną i organizacją życia rodziny, co zostało określone jako konieczność posłania dziecka do szkoły, obserwujemy pewną tendencję. Im niższym poziomem zasobów i statusem charakteryzowała się rodzina tym powód ten był wskazywany, jako bardziej istotny dla posłania dziecka do klasy pierwszej. Podobną tendencję obserwujemy w odniesieniu do powodów związanych z chęcią pozostawienia dziecka w jednej grupie z dotychczasowymi kolegami, którzy również rozpoczęli naukę w klasie pierwszej (czynnik społeczny).

Tabela 7.1.

Związki pomiędzy powodami posyłania dziecka 6-letniego do klasy pierwszej a statusem społeczno-ekonomicznym rodziny i czasem uczęszczania do przedszkola

	Liczba lat w przedszkolu	Zasoby edukacyjne	Zasoby domowe	Zasoby materialne	Wykształcenie ojca w latach	Wykształcenie matki w latach
Przekonanie do reformy	n.i	-0,089**	n.i	n.i	-0,140**	-0,119**
Przygotowana szkoła	0,116**	n.i	n.i	n.i	n.i	n.i
Konieczność szkoły	-0,174**	-0,178**	-0,189**	-0,119**	-0,162**	-0,180**
Gotowość szkolna dziecka	n.i	n.i	0,058*	n.i	n.i	n.i
Czynnik społeczny	-0,174**	-0,109**	-0,115**	-0,080**	-0,127**	-0,156**

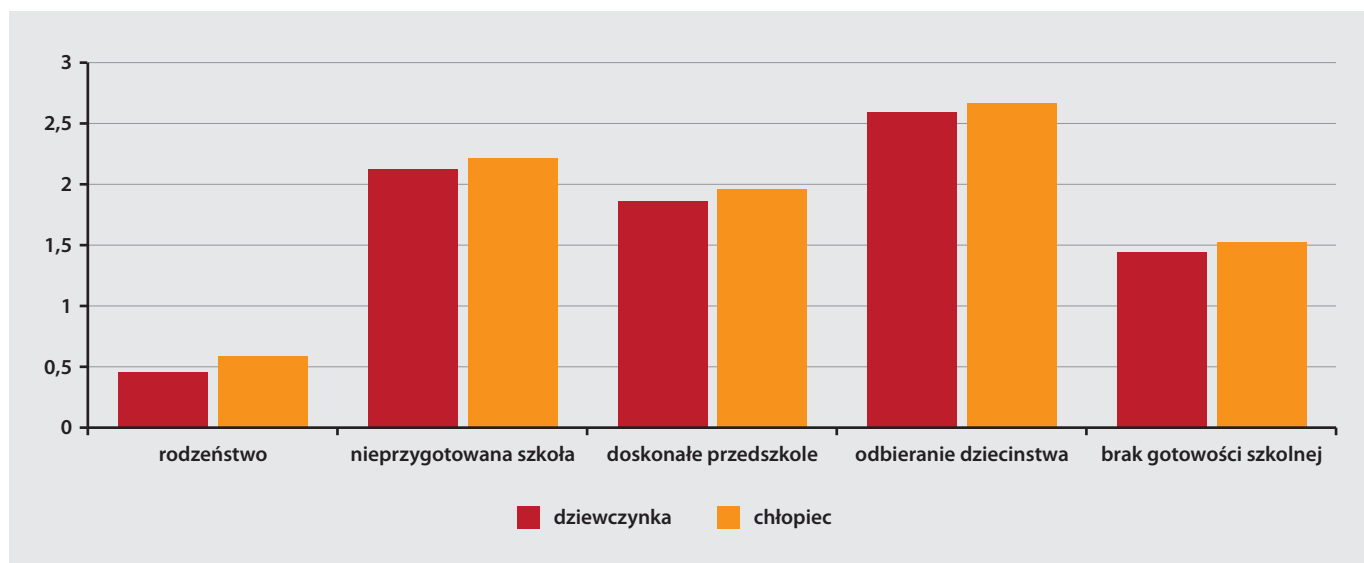
** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Następnie analizie poddano powody, dla których rodzice nie zdecydowali się na wysłanie dziecka do klasy pierwszej w wieku sześciu lat. Podobnie jak w przypadku powodów posłania, również w odniesieniu do tych pytań, wykonano analizę czynnikową i na jej podstawie wyłoniono czynniki będące wskaźnikami różnych wiązek przyczyn, dla który rodzice nie zdecydowali się na to, aby ich 6-letnie dziecko rozpoczęło naukę w klasie pierwszej. Ponieważ zdecydowano się zadać inne pytania rodzicom dzieci uczęszczających do przedszkola, a inne rodzicom dzieci uczęszczających do zerówki w szkole, analizy zostaną również przedstawiane odrębnie dla każdej z tych grup.

W grupie rodziców, których dzieci chodziły do przedszkola, wyłoniono pięć czynników: (1) motyw związany z tym, że do przedszkola chodzi rodzeństwo sześciolatka; (2) niedostateczne przygotowanie szkoły na przyjęcie 6-latków; (3) przekonanie, że przedszkole jest lepszym miejscem dla 6-lątka; (4) przekonanie rodzica, że wcześniejsze posłanie dziecka do szkoły to odbieranie mu dzieciństwa; (5) brak gotowości szkolnej dziecka. Na rysunku 7.2. przedstawiono średnie wyniki dla każdego z wyróżnionych czynników.

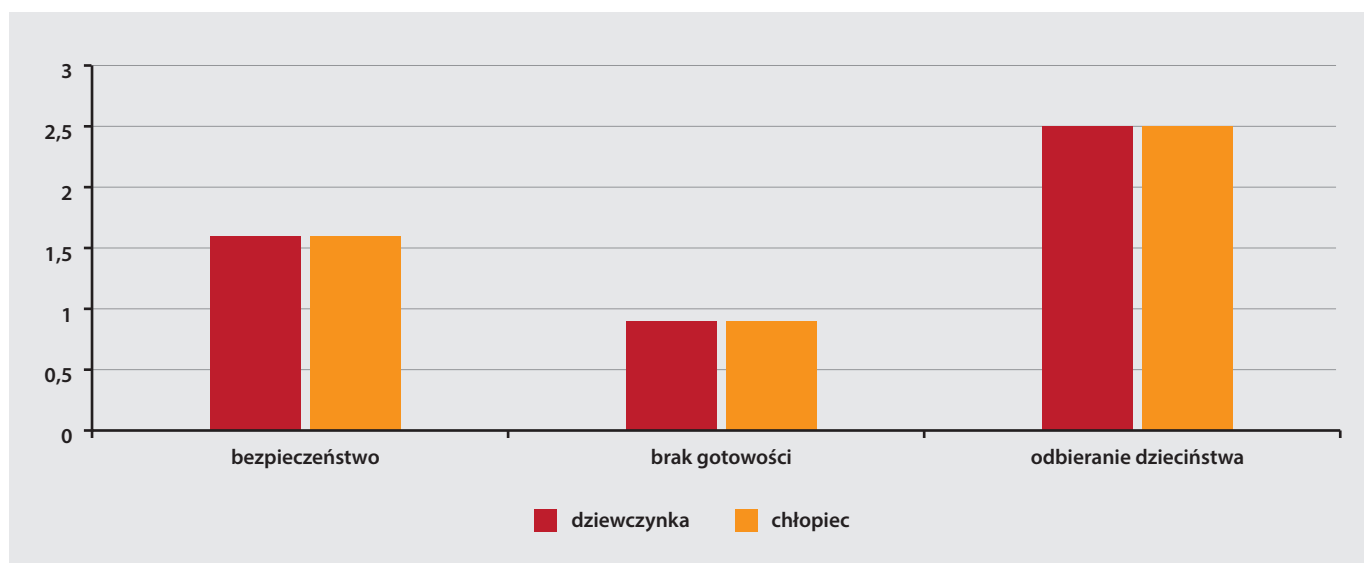
Najsilniejszym motywem i zarazem najbardziej ważnym dla rodziców powodem pozostawienia dziecka w przedszkolu była niechęć do odbierania/skracania mu dzieciństwa oraz wizja nieprzygotowanej szkoły [$F(4,2096)=760,91$; $p<0,001$; $\eta^2=0,59$]. Argumenty związane z niechęcią do odbierania dzieciństwa pojawiły się również w drugiej grupie rodziców, którzy posłali dziecko do zerówki w szkole. W tej grupie również były one wskazywane przez rodziców jako najbardziej znaczące [$F(4,1252)=1030,16$; $p<0,001$; $\eta^2=0,62$] (por. rysunek 7.3.).

Rysunek 7.2. Powody nieposłania dziecka w wieku 6 lat do klasy pierwszej – rodzice dzieci przedszkolnych (min. – 0 max. 3)



W grupie rodziców, którzy zdecydowali się, że ich dziecko będzie uczęszczać do zerówki w szkole przeprowadzone analizy wykazały na istnienie trzech czynników opisujących motywy podjętych decyzji: (1) chęć zapewnienia dziecku bezpieczeństwa i poczucie, że w klasie pierwszej może być z tym problem; (2) brak gotowości szkolnej dziecka; (3) niechęć do odbierania dzieciństwa. Na rysunku 7.3. przedstawiono średnie wyniki dla każdego z wyróżnionych czynników.

Rysunek 7.3. Powody nieposłania dziecka w wieku 6 lat do klasy pierwszej – rodzice dzieci z zerówki szkolnej (min. – 0 max. 3)



Zarówno w grupie rodziców dzieci przedszkolnych, jak i w grupie rodziców dzieci z zerówek, najbardziej istotnym motywem nie posyłania dziecka do klasy pierwszej w wieku 6 lat było przekonanie rodziców, że taki krok prowadziłyby do odbierania lub raczej niepotrzebnego skracania im dzieciństwa. Tego typu argumenty pojawiły się również w trakcie wywiadów grupowych z rodzicami 6-latków. Rodzice uważali, że ten wiek jest czasem zabawy i beztroski, a 6-latek będzie miał jeszcze czas na szkołę i stres związany z nauką. Szkoła, w ich opinii jest synonimem rygoru, kontroli i dyscypliny, trzymania dzieci w ryzach. Owa chęć przedłużenia dziecku dzieciństwa jest wynikiem zainteresowania dziecka zabawą. Badani wskazywali, że ich 6-letnie dzieci nie są jeszcze zorientowane na naukę i nie chcą jeszcze iść do szkoły. Taki motyw, w opinii respondentów jest podyktowanym dobrem dziecka. Poniżej znajdują się wypowiedzi rodziców odnoszące się do tej kwestii.

Dla mnie szkoła to obowiązek, a przedszkole jest przyjemnością. To są te różnice, które widzę. W szkole dziecko przychodzi i musi się uczyć. Jak przychodzi z przedszkola, to jak chce to coś robi, a jak nie to nie. Dla mnie szkoła to są kajdany. Ja uważam, że po co ja mam dziecko stresować, skoro nie muszę.

Z żoną zdecydowaliśmy się zostawić córkę w przedszkolu w oddziale zerówkowym. Wyszliśmy z założenia, że szkoda dziecku zabierać dzieciństwo – tak traktuję pójście do szkoły, gdzie dzieci siedzą w ławkach i mają taki rygor szkolny.

Dużo mu dał pierwszy rok w przedszkolu, bo on wcześniej nie chodził do przedszkola i musiał się przyzwyczaić do przedszkola. Dla niego to już był obowiązek, że musi wstać i iść. Że pani coś od niego chce, a nie mama. I wydawało mi się, że będzie dobrze, jak zostanie jeszcze rok w przedszkolu. On wcale nie chciał iść do szkoły.

W obu grupach rodzice, jako na ważne motywy nieposyłania dziecka do klasy pierwszej wskazywali brak lub nieodpowiednie przygotowanie szkoły oraz trudności w zapewnieniu odpowiedniego poziomu bezpieczeństwa dzieciom w klasie pierwszej. Wypowiedzi dotyczące tych kwestii pojawiły się również podczas wywiadów grupowych z rodzicami.

Jeżeli chodzi o kwestie związane z organizacją tej przestrzeni, to był jeden z powodów, dla którego nie chcieliśmy, żeby syn już chodził do szkoły. Dlatego że szkoła, która była brana pod uwagę, to jest największa albo jedna z największych szkół w naszym mieście. To jest kompleks, gdzie jeszcze znajduje się gimnazjum – ono jest wydzielone, ale wejście jest to samo. Szatnie też częściowo są połączone. Więc generalnie jest to moloch, jest to gigantyczny budynek wieloskrzydłowy.

To może za szybko było tak zrobione, bo szkoły nie były przygotowane. I to też opóźniało to, że te oddziały przedszkolne, te zerówki nie są przystosowane do tego jak to w ustawie było zapisane. Że mają mieć jakieś zabawy, dywany zamiast tylko tych krzeseł, żeby to było takie łagodne przejście. I wiele szkół nie było przygotowanych.

W grupie rodziców, którzy nie zdecydowali się na posłanie dziecka do klasy pierwszej również przeprowadzono analizy związków pomiędzy opisywanymi powyżej powodami tych decyzji a umiejętnościami dzieci na starcie szkolnym. W grupie rodziców, których dziecko uczęszczało do przedszkola związki pomiędzy powodami nieposyłania a umiejętnościami szkolnymi były nie istotne statystycznie. Wyjątek stanowiła tu wiązka powodów, które odnosiły się do braku gotowości szkolnej dziecka. W tym wypadku związki były istotne (z umiejętnościami matematycznymi $r=-0,145$; $p<0,01$ i z umiejętnościami czytania $r=-0,146$; $p<0,01$), ale słabe. Również w grupie rodziców, których dzieci uczęszczały do zerówki w szkole podstawowej związki pomiędzy umiejętnościami a powodami nieposyłania były nieistotne statystycznie (czynnik bezpieczeństwa i brak gotowości szkolnej) lub słabe jak w przypadku powodów związanych z niechęcią odbierania dzieciństwa: z umiejętnościami matematycznymi $r=-0,089$; $p<0,05$, z umiejętnościami czytania $r=-0,121$; $p<0,01$ i z umiejętnościami pisania $r=-0,129$; $p<0,01$.

W kolejnym kroku przeprowadzono również w obu grupach rodziców analizę korelacji pomiędzy skalami opisującymi powody nieposyłania dziecka do klasy pierwszej a wskaźnikami statusu społeczno-ekonomicznego rodziny. W obu grupach obserwowane związki były słabe lub nieistotne statystycznie (por. tabela 7.2. i 7.3.). Warto zwrócić uwagę, że w przypadku dwóch skal wyrażających przekonania rodziców o braku gotowości szkolnej dziecka obserwujemy istotne związki z wskaźnikami zasobów rodziny i wykształceniem rodziców. Ci rodzice, którzy wskazywali, jako ważny powód nieposyłania do klasy pierwszej brak w gotowości szkolnej dziecka charakteryzowali swoje gospodarstwa domowe, jako mniej zasobne oraz byli nieco słabiej wykształceni.

Tabela 7.2.

Związki pomiędzy powodami nieposyłania dziecka do klasy pierwszej a statusem społeczno-ekonomicznym rodziny i czasem uczęszczania do przedszkola (rodzice dzieci 6-letnich chodzących do przedszkola)

	Liczba lat w przedszkolu	Zasoby edukacyjne	Zasoby domowe	Zasoby materialne	Wykształcenie ojca w latach	Wykształcenie matki w latach
Rodzeństwo	-0,169**	-0,096*	-0,276**	-0,159**	n.i	-0,101*
Nieprzygotowana szkoła	n.i	n.i	n.i	n.i	n.i	0,097*
Doskonałe przedszkole	n.i	n.i	-0,101*	-0,097*	-0,130**	-0,095*
Odbieranie dzieciństwa	n.i	n.i	-0,092*	n.i	-0,158**	-0,164**
Brak gotowości szkolnej	-0,136**	-0,098*	-0,248**	-0,131**	-0,159**	-0,131**

** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

Tabela 7.3.

Związki pomiędzy powodami nieposyłania dziecka do klasy pierwszej a statusem społeczno-ekonomicznym rodziny i czasem uczęszczania do przedszkola (rodzice dzieci 6-letnich chodzących do zerówki w szkole podstawowej)

	Liczba lat w przedszkolu	Zasoby edukacyjne	Zasoby domowe	Zasoby materialne	Wykształcenie ojca w latach	Wykształcenie matki w latach
Bezpieczeństwo	-0,110**	n.i	n.i	n.i	n.i	n.i
Brak gotowości szkolnej	-0,125**	-0,141**	-0,175**	-0,080*	-0,158**	-0,193**
Odbieranie dzieciństwa	n.i	-0,095*	n.i	n.i	n.i	-0,096*

** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

Podsumowując wątek związany z analizą powodów jakimi kierowali się rodzice podejmując decyzje o wyborze ścieżki edukacyjnej dla swojego dziecka, można zauważyć, że w przypadku grupy rodziców posyłających do klasy pierwszej sześciolatka:

- dominowało przekonanie o tym, że dziecko jest gotowe do szkoły; przekonanie to, jak wynika z wypowiedzi rodziców zebranych podczas badań fokusowych, często było kształtowane na podstawie informacji, jakie rodzice uzyskiwali od nauczycieli bądź innych specjalistów
- druga grupa powodów została scharakteryzowana jako przekonanie rodziców o tym, że szkoła jest odpowiednio przygotowana na przyjęcie dzieci 6-letnich; część rodziców, którzy poruszali te kwestie podczas wywiadów grupowych odnosiła się do doświadczeń starszego rodzeństwa, zebranych przez siebie informacji oraz obserwacji placówki
- istotnym powodem posyłania było również przekonanie tej grupy rodziców, co do słuszności założeń reformy związanej z obniżeniem wieku rozpoczęcia nauki w klasie pierwszej.

W grupie rodziców, którzy nie zdecydowali się na posłanie sześciolatka do szkoły, dominowały dwie grupy przekonań rodziców:

- najsilniejszym motywem okazało się przekonanie rodziców, że posyłanie 6-latka do szkoły, to odbieranie mu dzieciństwa i że 6-latek jest zbyt mały na naukę w szkole. Rodzice wyrażali opinie (badania fokusowe), że taka decyzja skazywałaby dziecko na nadmierny stres, przedwcześnie ograniczałaby jego aktywność tylko do nauki, która często utożsamiana była ze swego rodzaju „trudem i znojem”, którego rodzice jak najdłużej chcieli dziecku oszczędzić

Rozdział 7. Opinie rodziców

7.3. Zadowolenie rodziców z funkcjonowania placówki, dyrektora, nauczycieli, edukacji i opieki nad dzieckiem (dane z pomiarów I i II)

- równie ważnym powodem, dla którego rodzice nie zdecydowali się na posłanie dziecka do klasy pierwszej było przekonanie, że szkoły są nie przygotowane zarówno pod względem infrastruktury, jak również kompetencji kadry, do nauki dzieci sześciolletnich w klasie pierwszej. Rodzice zwracali również uwagę na względy bezpieczeństwa, co wiązało się z organizacją pracy szkoły i infrastrukturą. W ich opiniach pojawiły się głosy, że obawiają się tego, iż 6-latki będą traktowane w taki sam sposób jak kiedyś 7-latki, i że mimo tej reformy tak naprawdę w sposobie nauczania i opieki nad dzieckiem nic nie uległo zmianie.

7.3. Zadowolenie rodziców z funkcjonowania placówki, dyrektora, nauczycieli, edukacji i opieki nad dzieckiem (dane z pomiarów I i II)

W tej części raportu zostaną omówione wskaźniki zadowolenia rodziców z różnych aspektów funkcjonowania placówki, do której uczęszcza dziecko. Brane będą pod uwagę zarówno opinie na temat samej placówki, nauczycieli i innego personelu pracującego w placówce. Przeanalizowany zostanie również poziom zadowolenia rodziców z edukacji i opieki, jaką objęte są dzieci w placówce.

Zarówno w pierwszym etapie badania (jesień 2012) jak i w drugim (wiosna 2013) zadano rodzicom pytania o poziom zadowolenia z edukacji i opieki w placówce, do której uczęszcza dziecko. Pierwsze z analizowanych pytań dotyczyło edukacji dziecka. Rozkład odpowiedzi rodziców dzieci z pięciu grup różniących się ścieżką edukacyjną zaprezentowano w tabeli 7.4.

Tabela 7.4.

Poziom zadowolenia rodziców z edukacji dziecka (I i II pomiar)

Czy jest Pan(i) zadowolony(a) z edukacji dziecka, jaka odbywa się w szkole/przedszkolu?	6-latek uczęszcza do zerówki w przedszkolu		6-latek uczęszcza do zerówki w szkole		6-latek uczęszcza do 1 klasy szkoły podstawowej		7-latek uczęszcza do 1 klasy szkoły podstawowej		7-latek uczęszcza do 2 klasy szkoły podstawowej	
	I pomiar	II pomiar	I pomiar	II pomiar	I pomiar	II pomiar	I pomiar	II pomiar	I pomiar	II pomiar
całkowicie zadowolony(a)	87,1%	82,9%	81,7%	78,6%	83,8%	80,6%	89,2%	86,1%	80,3%	75,6%
mam pewne zastrzeżenia	11,9%	15,5%	16,4%	17,9%	15,1%	17,6%	10,1%	13,1%	18,5%	22,9%
mam poważne zastrzeżenia	0,9%	1,2%	1,4%	3,0%	0,7%	1,1%	0,3%	0,5%	0,8%	1,2%
całkowicie niezadowolony(a)	0,2%	0,3%	0,5%	0,5%	0,4%	0,7%	0,3%	0,3%	0,4%	0,4%
Razem	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Kolejne pytanie dotyczyło poziomu zadowolenia z opieki nad dzieckiem. Rozkład odpowiedzi rodziców dzieci z pięciu wyróżnionych grup zaprezentowano w tabeli 7.5.

Rozdział 7. Opinie rodziców

7.3. Zadowolenie rodziców z funkcjonowania placówki, dyrektora, nauczycieli, edukacji i opieki nad dzieckiem (dane z pomiarów I i II)

Tabela 7.5.

Poziom zadowolenia rodziców z opieki nad dzieckiem (I i II pomiar)

Czy, ogólnie rzecz biorąc, jest Pan(i) zadowolony(a) z opieki nad dzieckiem w szkole/ przedszkolu?	6-latek uczęszcza do zerówki w przedszkolu		6-latek uczęszcza do zerówki w szkole		6-latek uczęszcza do 1 klasy szkoły podstawowej		7-latek uczęszcza do 1 klasy szkoły podstawowej		7-latek uczęszcza do 2 klasy szkoły podstawowej	
	I pomiar	II pomiar	I pomiar	II pomiar	I pomiar	II pomiar	I pomiar	II pomiar	I pomiar	II pomiar
całkowicie zadowolony(a)	89,9%	88,8%	83,5%	82,0%	82,4%	81,3%	85,5%	88,1%	81,8%	79,0%
mam pewne zastrzeżenia	9,8%	9,6%	15,0%	15,9%	16,5%	15,8%	14,1%	10,6%	17,4%	19,8%
mam poważne zastrzeżenia	0,3%	1,4%	0,9%	1,6%	0,7%	2,1%	0,2%	0,7%	0,8%	1,2%
całkowicie niezadowolony(a)		0,2%	0,5%	0,5%	0,4%	0,7%	0,2%	0,6%		
Razem	100%	100%	100%	100%	100%					

Rodziców zapytano również o zadowolenie z nauczycieli, którzy uczą dziecko. Rozkład odpowiedzi rodziców zaprezentowano w tabeli 7.6.

Tabela 7.6.

Poziom zadowolenia rodziców z nauczycieli dziecka (I i II pomiar)

Czy, ogólnie rzecz biorąc, jest Pan(i) zadowolony(a) z nauczycieli Pana(i) dziecka?	6-latek uczęszcza do zerówki w przedszkolu		6-latek uczęszcza do zerówki w szkole		6-latek uczęszcza do 1 klasy szkoły podstawowej		7-latek uczęszcza do 1 klasy szkoły podstawowej		7-latek uczęszcza do 2 klasy szkoły podstawowej	
	I pomiar	II pomiar	I pomiar	II pomiar	I pomiar	II pomiar	I pomiar	II pomiar	I pomiar	II pomiar
Zdecydowanie tak	78,2%	75,7%	65,7%	69,4%	72,1%	69,4%	74,0%	72,8%	66,1%	64,6%
Raczej tak	20,0%	19,8%	28,7%	24,8%	24,4%	24,6%	24,6%	22,4%	29,6%	30,7%
Raczej nie	1,6%	3,7%	5,1%	4,0%	2,8%	4,2%	1,3%	3,8%	3,9%	4,3%
Zdecydowanie nie	0,2%	0,9%	0,5%	1,8%	0,7%	1,8%	0,2%	1,1%	0,4%	0,4%
Razem	100%	100%	100%	100%	100%					

We wszystkich trzech obszarach, w których rodzice mogli dokonać oceny przeważały odpowiedzi wyrażające zadowolenie (por. tab. 7.4., 7.5., 7.6.). Pomiędzy poziomem zadowolenia deklarowanym na pierwszym i na drugim etapie badania widoczne są niewielkie zmiany. Rodzice mniej entuzjastycznie oceniają prace placówki i nauczycieli. Różnice te, jak można przypuszczać, wiążą się z większą liczbą doświadczeń, a co za tym idzie, z urealnieniem się ocen, jakich dokonują rodzice.

Na drugim etapie badania wiosną 2013 roku rodzice byli proszeni o ustosunkowanie się do szeregu stwierdzeń wchodzących w skład czterech skal opisujących ich poziom zadowolenia z odpowiednio: (1) wyposażenia i bezpieczeństwa jakie zapewnia dzieciom placówka; (2) zadowolenia z kontaktów dyrektorem placówki; (3) zadowolenia z kontaktów z wychowawcą dziecka; (4) zadowolenia z kontaktów z innymi specjalistami w placówce.

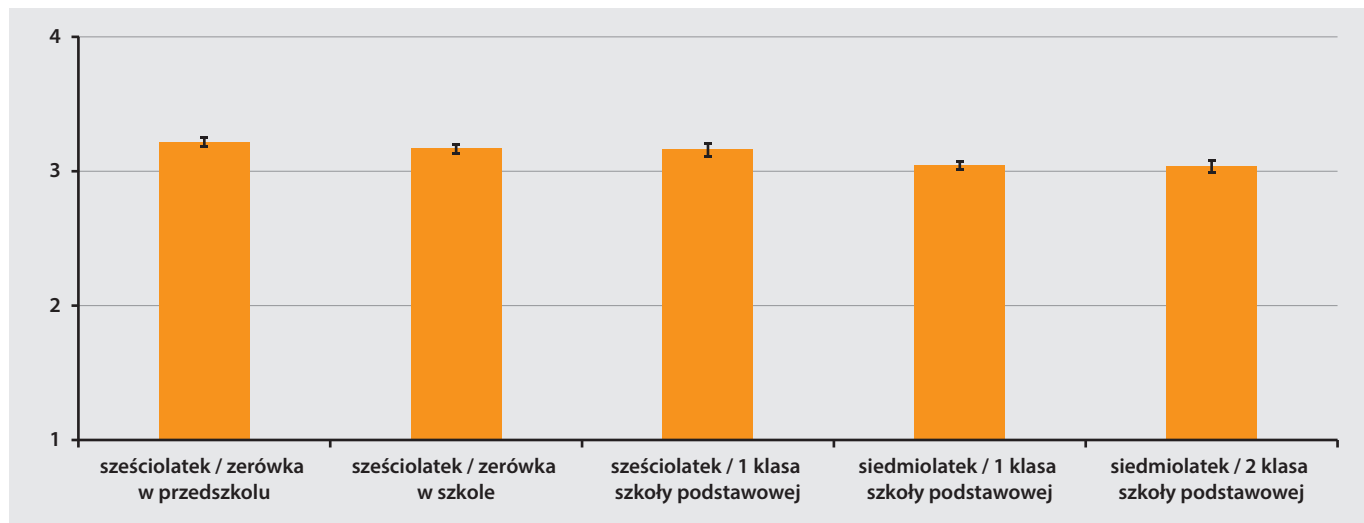
Przeprowadzono analizę wariancji, w której skala zadowolenia z wyposażenia placówki i poziomu bezpieczeństwa była zmienną zależną a przynależność do grup edukacyjnych czynnikiem. Wykazano istotne różnice pomiędzy grupami [$F(4,3095)=15,87$; $p<0,001$; $\eta^2=0,02$]. Jednak obserwowana

Rozdział 7. Opinie rodziców

7.3. Zadowolenie rodziców z funkcjonowania placówki, dyrektora, nauczycieli, edukacji i opieki nad dzieckiem (dane z pomiarów I i II)

siła efektu była niewielka. Przynależność do ścieżek edukacyjnych tłumaczyła 2% zmienności w zakresie wyników na tej skali. Średnie wyniki dla każdej z grup przedstawiono na rysunku 7.4. Przeprowadzona analiza testem *post hoc* S-N-K wykazała, że istotnie różnią się od siebie na tej skali rodzice dzieci 6-letnich uczęszczających do zerówek i klasy pierwszej, którzy byli bardziej zadowoleni z tego aspektu funkcjonowania placówki niż rodzice dzieci 7-letnich uczęszczających do klasy pierwszej lub drugiej.

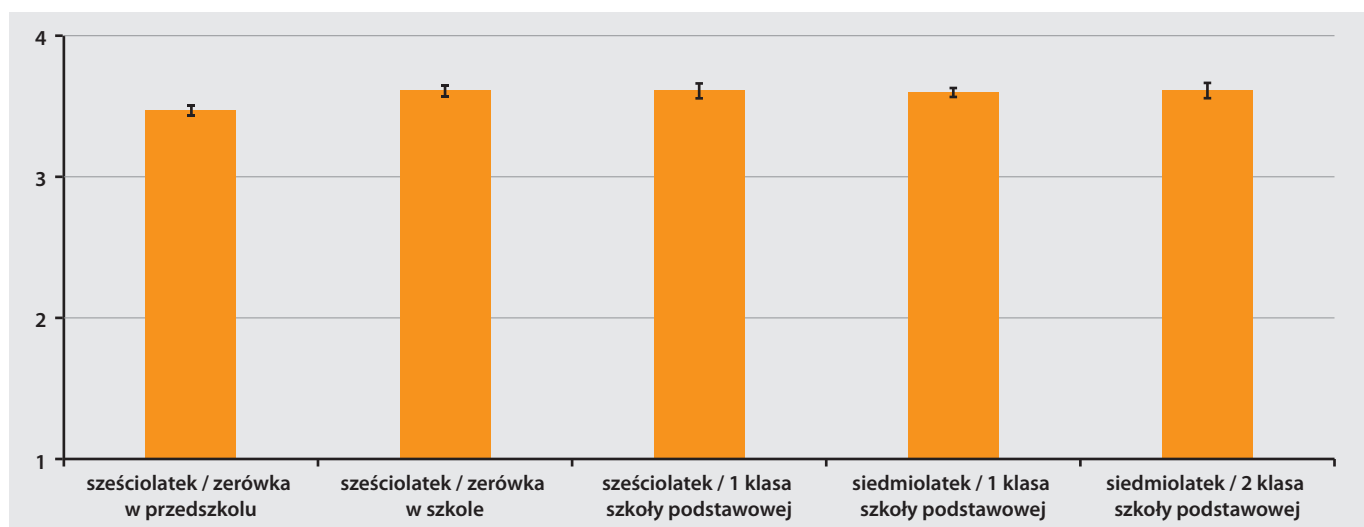
Rysunek 7.4. Zadowolenie rodziców z wyposażenia placówki i poziomu bezpieczeństwa w pięciu grupach (min. – 1 max. 4)



Wąsy na wykresie przedstawiają 1,96 błędu standardowego powyżej i poniżej średniej

Kolejna analiza dotycząca zadowolenia z kontaktów z dyrekcją placówki również wykazała istotne różnice [$F(4,3095)=4,49$; $p<0,01$; $\eta^2=0,006$]. Siła związku była bardzo niska. Przynależność do którejś z ścieżek edukacyjnych tłumaczyła 0,6% zmienności w zakresie wyników na tej skali. Średnie wyniki dla każdej z grup przedstawiono na rysunku 7.5.

Rysunek 7.5. Zadowolenie rodziców z kontaktów z dyrekcją placówki w pięciu grupach (min. – 1 max. 4)



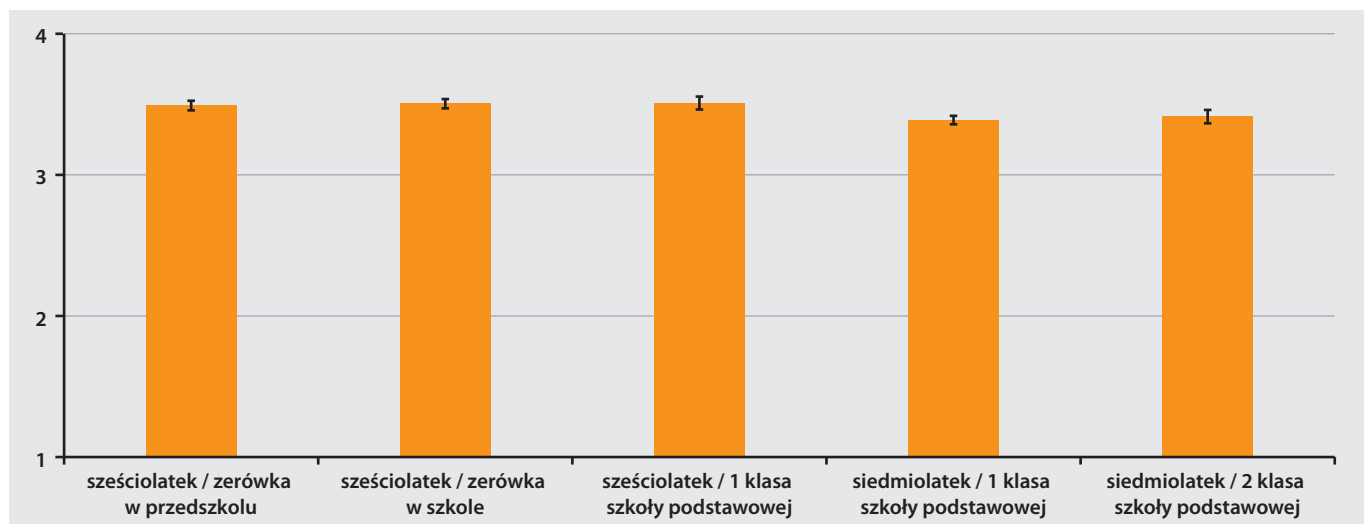
Wąsy na wykresie przedstawiają 1,96 błędu standardowego powyżej i poniżej średniej

Przeprowadzona analiza testem *post hoc* S-N-K wykazała, że istotnie różnią się od siebie na tej skali rodzice dzieci 6-letnich, które uczęszczają do przedszkola. Ci rodzice byli najmniej zadowoleni z kontaktów z dyrekcją w porównaniu z rodzicami z pozostałych grup.

W przypadku zadowolenia z kontaktów z wychowawcą również zaobserwowano istotne różnice pomiędzy rodzicami dzieci z różnych ścieżek edukacyjnych [$F(4,3095)=7,04$; $p<0,001$; $\eta^2=0,009$], ale siła tego efektu był niewielka. Przynależność dziecka do którejś z grup tłumaczyła zaledwie 0,9% zróżnicowania w zakresie wyników na tej skali. Średnie wyniki dla grup przedstawiono na rysunku 7.6.

Przeprowadzona analiza testem *post hoc* S-N-K wykazała, że istotnie różnią się od siebie na tej skali rodzice dzieci 7-letnich z klasy pierwszej od rodziców dzieci 6-letnich uczęszczających zarówno do szkoły jak i do zerówek w szkole i przedszkolu. Rodzice siedmiolatków z klasy pierwszej byli najmniej zadowoleni z kontaktów z wychowawcą.

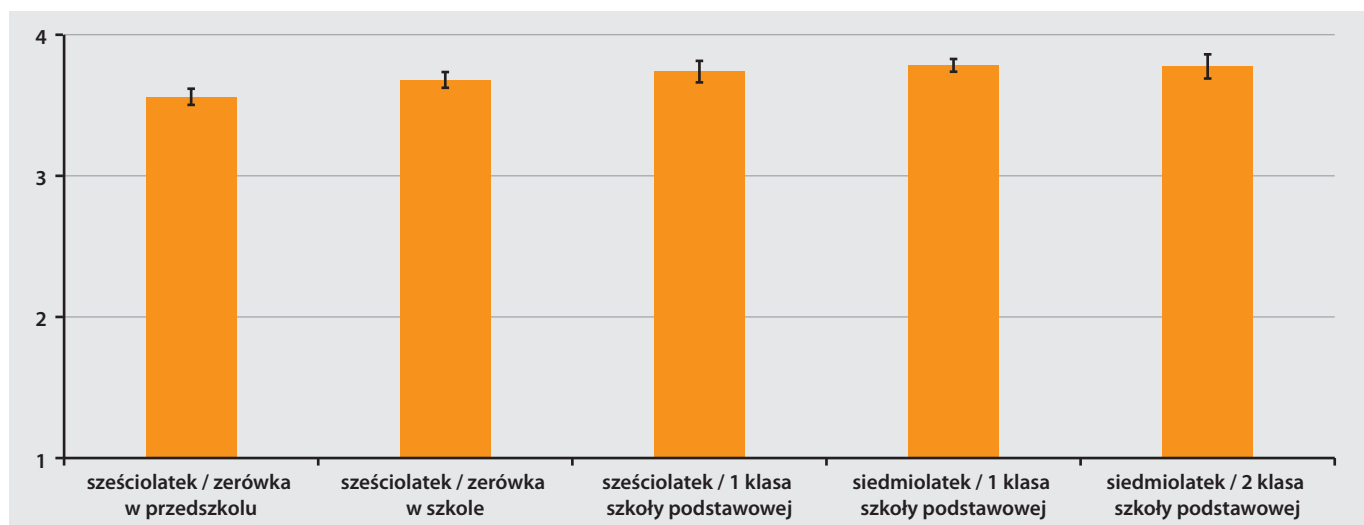
Rysunek 7.6. Zadowolenie rodziców z kontaktów z wychowawcą dziecka w pięciu grupach (min. – 1 max. 4)



Wąsy na wykresie przedstawiają 1,96 błędu standardowego powyżej i poniżej średniej

Ocena zadowolenia ze specjalistów również była istotnie zróżnicowana w zależności od ścieżki edukacyjnej dziecka [$F(4,3095)=4,31$; $p<0,01$; $\eta^2=0,006$]. Obserwowana siła związku była niewielka. Przynależność dziecka do którejś z grup tłumaczyła zaledwie 0,6% zróżnicowania w zakresie wyników rodziców na tej skali. Wyniki dla grup zaprezentowano na rysunku 7.7.

Rysunek 7.7. Zadowolenie rodziców z kontaktów ze specjalistami w pięciu grupach (min. – 1 max. 4)



Wąsy na wykresie przedstawiają 1,96 błędu standardowego powyżej i poniżej średniej

Przeprowadzona analiza testem *post hoc* S-N-K wykazała, że istotnie różnią się od siebie na tej skali rodzice dzieci 6-letnich uczęszczających do zerówki w przedszkolu od rodziców 6- i 7-latków chodzących do szkoły (klasa 1 i 2). Rodzice dzieci przedszkolnych byli najmniej zadowoleni z kontaktów ze specjalistami. Natomiast rodzice dzieci szkolnych uczęszczających do szkoły byli bardziej zadowoleni z tych kontaktów.

Opinie rodziców dotyczące edukacji, opieki i nauczycieli, które wyrażali zarówno podczas pierwszej jak podczas drugiej tury badania, wskazują na dość wysoki poziom zadowolenia z tych trzech aspektów funkcjonowania szkoły. Wśród rodziców dzieci ze wszystkich analizowanych grup przeważali ci, którzy pozytywnie oceniali pracę szkoły i nauczycieli.

Skala	6-latek uczęszcza do zerówki w przedszkolu	6-latek uczęszcza do zerówki w szkole	6-latek uczęszcza do 1 klasy szkoły podstawowej	7-latek uczęszcza do 1 klasy szkoły podstawowej	7-latek uczęszcza do 2 klasy szkoły podstawowej
wyposażenie placówki	Nieco bardziej zadowoleni			Nieco mniej zadowoleni	
kontakty z wychowawcą dziecka	Nieco bardziej zadowoleni			Nieco mniej zadowoleni	
kontakty z dyrekcją placówki	Nieco mniej zadowoleni		Nieco bardziej zadowoleni		

Analizy czterech aspektów funkcjonowania szkoły, które mierzone były za pomocą odpowiednich skal na drugim etapie badania wykazały istotne, choć niewielkie różnice ze względu na stopień zadowolenia wśród rodziców dzieci z analizowanych grup. Rodzice dzieci 6-letnich, zarówno uczęszczających do szkoły jak i do przedszkola, byli nieco bardziej zadowoleni z wyposażenia placówki i stopnia bezpieczeństwa, jakie ona zapewnia, niż rodzice dzieci 7-letnich. Podobnie wyniki układały się, kiedy rodzice oceniali na ile są zadowoleni z różnych aspektów kontaktu z wychowawcą dziecka. Również tutaj rodzice 6-latków uczęszczających do przedszkola i szkoły byli nieco bardziej zadowoleni niż rodzice 7-latków. Natomiast kontakty z dyrekcją placówki były bardziej satysfakcjonujące dla rodziców dzieci chodzących do szkoły. Również kontakty ze specjalistami zostały ocenione wyżej przez tę grupę.

7.4. Kontakty rodziców dzieci 6- i 7-letnich z przedszkolem/szkołą

Relacje między nauczycielami i rodzicami mogą być czynnikiem pośrednio wspierającym jakość nauczania uczniów, na co zwracają uwagę zarówno praktycy, jak i osoby naukowo zajmujące się procesem kształcenia (Christopher, 2004; Winiarski, 2000; Mendel, 2007 a, b, Zahorska, 2009). Dobra komunikacja daje możliwość nawiązania prawdziwej współpracy między rodziną a szkołą czy przedszkolem. Jednocześnie, gdy komunikacja szwankuje, trudno o jakikolwiek rodzaj współdziałania, ma ona więc niejako podstawowy charakter dla budowania współpracy między nauczycielami i rodzicami uczniów. W badaniu 6- i 7-latków zebrano opinie rodziców na temat komunikacji z wychowawcą ich dziecka oraz z innymi przedstawicielami szkoły. Celem badania była identyfikacja typowych wzorów komunikacji nauczyciel – rodzic, w tym: treści, form, kanałów, warunków i efektów komunikacji.

Szczegółowe wątki podjęte w tej części rozdziału to:

- formy i częstotliwość kontaktów z wychowawcą dziecka
- strony inicjujące kontakt
- uczestnictwo w zebraniach dla rodziców
- preferencje rodziców dotyczące form i częstotliwości kontaktów
- tematyka rozmów z wychowawcą
- klimat rozmów z wychowawcą
- poziom zadowolenia rodziców z poszczególnych rodzajów kontaktów z wychowawcą i innymi przedstawicielami szkoły
- kontakty z przedstawicielami szkoły/przedszkola

Wśród wszystkich badanych rodziców aż 80% wskazało, że w ich rodzinie najczęściej ze szkołą/przedszkolem kontaktuje się matka dziecka, a zaledwie 6% zadeklarowało, że ojciec. Mniej więcej po połowie i matka, i ojciec dziecka kontaktują się ze szkołą/przedszkolem w 14% badanych rodzin. Bardzo rzadko inna osoba poza matką i ojcem pozostaje w kontakcie z placówką (1% takich odpowiedzi).

7.5. Formy i częstotliwość kontaktów z wychowawcą

Okazało się, że rodzice najczęściej uczestniczą w nieumówionych spotkaniach z wychowawcą – 49% wszystkich rodziców w poprzednim roku szkolnym kontaktowało się w ten sposób z wychowawcą raz w tygodniu lub częściej. Porównując rodziców uczniów 6- i 7-letnich w różnych placówkach edukacyjnych, wśród rodziców 6-latków uczęszczających do zerówki w przedszkolu lub do zerówki w szkole, najwięcej jest takich, którzy rozmawiają z wychowawcą w każdym tygodniu podczas nieumówionych wcześniej spotkań, prawdopodobnie, gdy odbierają dziecko z placówki (64% i 62%). Z kolei tę formę kontaktu z wychowawcą w szkole, raz w tygodniu lub częściej, wskazało najmniej rodziców 7-latków uczęszczających do I lub II klasy (kolejno: 38% i 36%). Wśród rodziców 6-latków uczęszczających do I klasy szkoły podstawowej 53% wskazało, że takie spotkania z wychowawcą odbywało w zeszłym roku szkolnym przynajmniej raz w tygodniu. Nieumówione spotkania z wychowawcą odbywają się najczęściej z inicjatywy rodziców – 47% z nich zadeklarowało, że to oni inicjują taki rodzaj kontaktu, z kolei zaledwie 13% rodziców odpowiedziało, że zwykle lub nieco częściej inicjuje taki kontakt wychowawca. Aż 39% rodziców wskazało, że mniej więcej tak samo często oni, jak i wychowawca, inicjują nieumówione spotkanie (1% rodziców wybrał odpowiedź „trudno powiedzieć”).

Z kolei w umówionych spotkaniach indywidualnych z wychowawcą 47% wszystkich badanych rodziców nie uczestniczyło wcale w poprzednim roku szkolnym. Natomiast 27% rodziców rozmawiało z wychowawcą podczas umówionego spotkania kilka razy w roku, 14% – raz w miesiącu, 6% – raz w tygodniu lub częściej i 6% – raz w roku. Nie było różnic między rodzicami dzieci 6- i 7-letnich, niezależnie od placówki, do której dziecko uczęszcza. Pytani o to, z czyjej inicjatywy najczęściej ustalone są spotkania indywidualne, 43% rodziców zadeklarowało, że odbywa się to częściej z inicjatywy wychowawcy, 28% – mniej więcej po połowie z inicjatywy wychowawcy i rodziców, 26% – częściej z inicjatywy rodziców, pozostałe 3% wskazało odpowiedź „trudno powiedzieć”.

Również niezbyt częstą formą kontaktu między wychowawcą a rodzicem są rozmowy telefoniczne, aż 51% rodziców zadeklarowało, że w poprzednim roku szkolnym wcale nie kontaktowali się w ten sposób z nauczycielem. Tę formę kontaktu kilka razy w roku wskazało 29% wszystkich rodziców. Raz w miesiącu rozmowy telefoniczne z wychowawcą prowadziło 11% rodziców, raz w roku – 7%. Nie było różnic między rodzicami dzieci 6- i 7-letnich, niezależnie od placówki, do której dziecko uczęszcza. Z telefonu w codziennych kontaktach z nauczycielem, to znaczy raz w tygodniu lub częściej, w minionym roku szkolnym, korzystało 3% wszystkich rodziców, były jednak istotne statystycznie różnice między rodzicami dzieci 6- i 7-letnich ze szkół podstawowych. Wśród rodziców 6-latków uczęszczających do I klasy szkoły podstawowej 5% korzystało z telefonu w codziennych kontaktach z wychowawcą, z kolei zaledwie 2% rodziców dzieci 7-letnich z I klasy szkoły podstawowej wybierało tę formę kontaktu z nauczycielem.

Rozmowy telefoniczne inicjowane są zarówno przez rodziców (35% respondentów wskazało, że częściej przez rodziców), jak i wychowawców (31% rodziców odpowiedziało, że to nauczyciele telefonuje do nich), 1/3 rodziców wskazała, że telefonuje raz rodzic, raz nauczyciel. Pozostałe 3% wskazało odpowiedź „trudno powiedzieć”.

Rodzice rzadko kontaktowali się z wychowawcą telefonicznie, a także nie używali do tego celu krótkich wiadomości tekstowych (sms) – aż 86% rodziców w zeszłym roku szkolnym wcale nie kontaktowało się w ten sposób z nauczycielem. Jeśli jednak ten rodzaj kontaktów miał miejsce, to nieco częściej z inicjatywy wychowawcy (39%) niż z inicjatywy rodziców (27%), lub po mniej więcej po połowie z inicjatywy jednego i drugiego (27%).

W kontaktach z wychowawcą niezwykle rzadko zdarzają się spotkania poza szkołą/przedszkolem, aż 86% rodziców wcale nie odbywało takich spotkań w poprzednim roku szkolnym. Jeśli takie spotkania miały miejsce, to mniej więcej tak samo często z inicjatywy wychowawcy, jak z inicjatywy rodziców. Bardzo rzadko używaną formą kontaktu okazała się również poczta elektroniczna. Wśród wszystkich badanych rodziców 90% wcale nie kontaktowało się z nauczycielem w ten sposób. Nie było różnic między rodzicami dzieci 6- i 7-letnich, niezależnie od placówki, do której dziecko uczęszcza. Kiedy jednak używano poczty elektronicznej w kontaktach między rodzicami a wychowawcą, to najczęściej inicjatorem takiego kontaktu był nauczyciel (53%), dużo rzadziej rodzic (18%), a 22% respondentów odpowiedziało, że e-maile wymieniają mniej więcej po połowie z inicjatywy rodziców i wychowawcy.

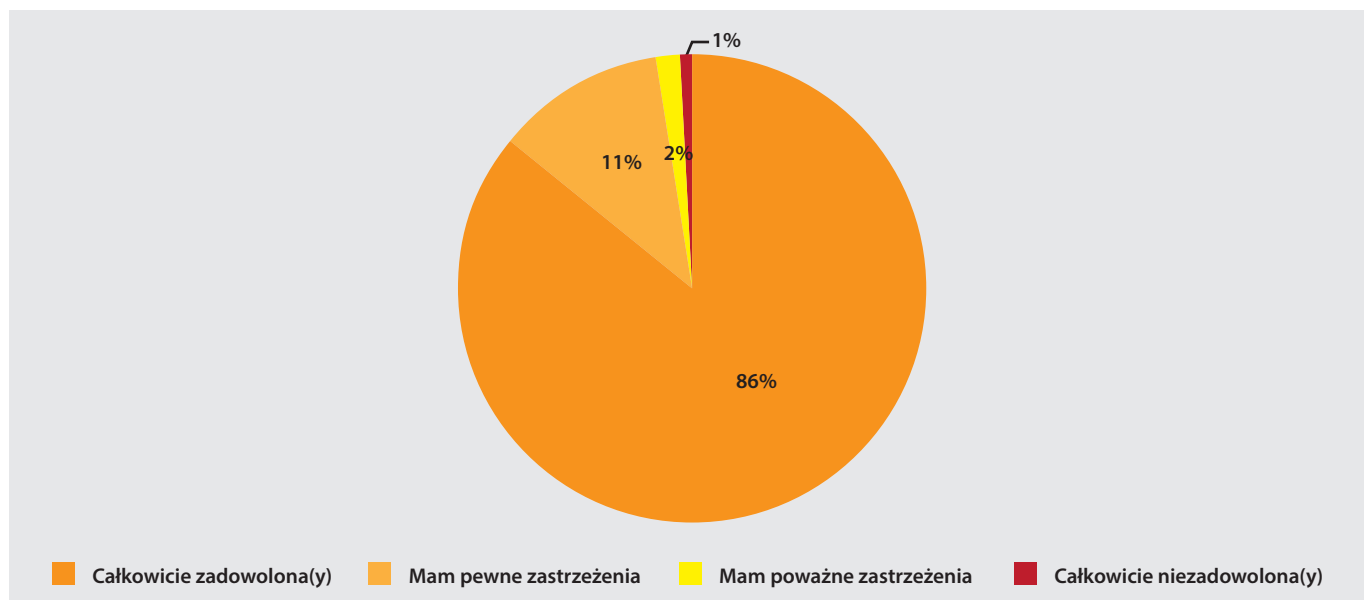
Najbardziej wskazywaną formą kontaktu z wychowawcą były szkolne fora internetowe czy portal szkolny – 93% rodziców nie kontaktowało się w ten sposób wcale. W szkołach, w których taki kontakt miał miejsce, odbywało się to częściej z inicjatywy wychowawcy niż rodziców.

7.6. Zebrania dla rodziców

Rodzice pytani o uczestnictwo w zebraniach (wywiadówkach), w większości odpowiedzieli, że są obecni na takich zebraniach zawsze, gdy się odbywają (91%). Nieco rzadziej w zebraniach uczestniczą rodzice dzieci uczęszczających do zerówek (niezależnie od tego, czy zerówka jest w przedszkolu, czy w szkole), częściej rodzice uczniów ze szkoły podstawowej (zarówno rodzice 6-, jak i 7-latków). Niecałe 2% wszystkich badanych rodziców uczestniczy w zebraniach rzadko lub nigdy.

Większość rodziców jest całkowicie zadowolona z przebiegu zebrań (rysunek 7.8.). Nie było różnic w ocenie zebrań między rodzicami dzieci 6- i 7-letnich uczęszczającymi do różnych placówek edukacyjnych.

Rysunek 7.8. Poziom zadowolenia rodziców z przebiegu zebrań dla rodziców



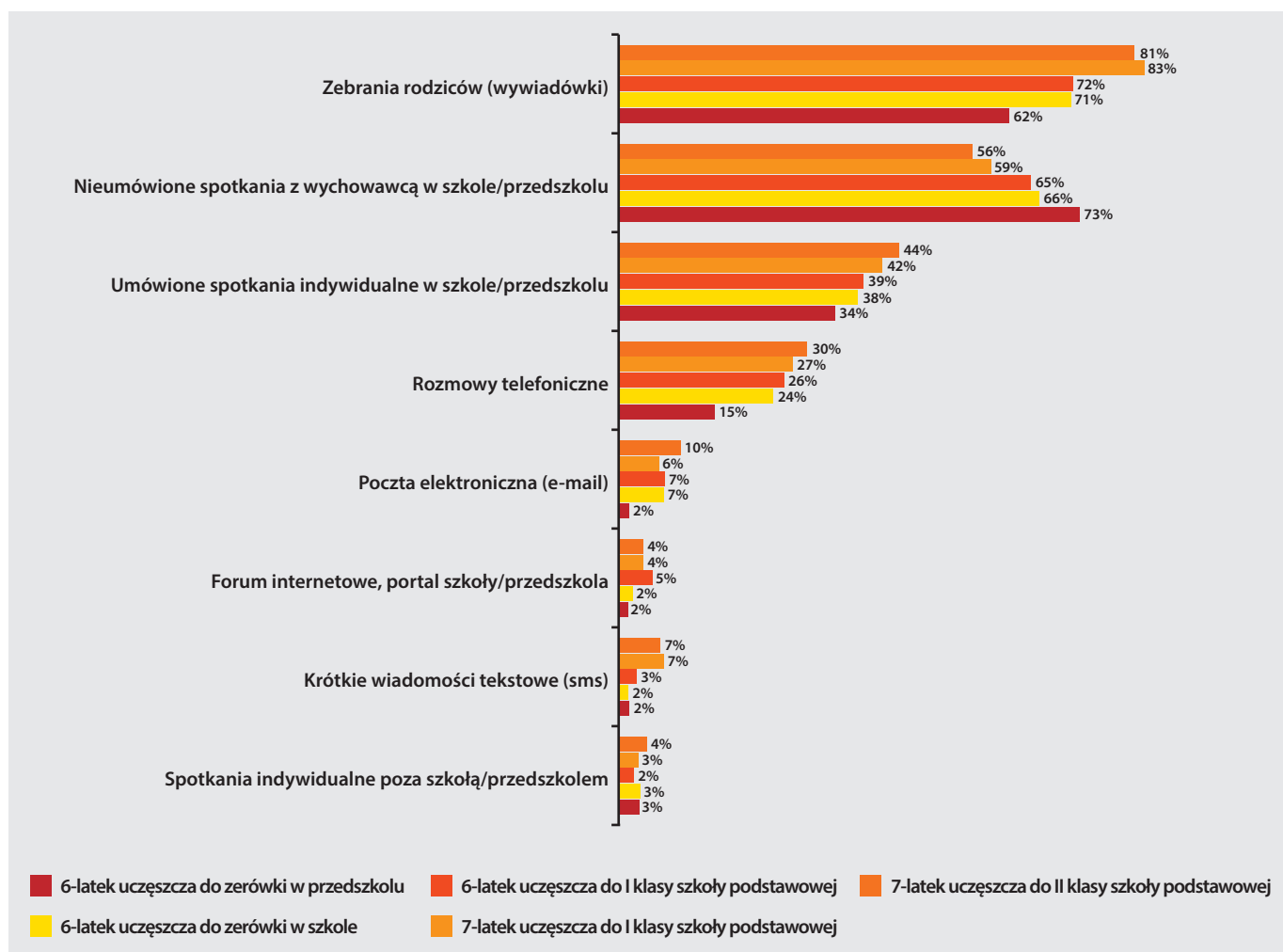
7.7. Preferowane formy i częstotliwość kontaktów z wychowawcą

Rodzice zapytani o to, które z form kontaktów z wychowawcą klasy najbardziej im odpowiadają, wskazali przede wszystkim zebrania (75%) i nieumówione spotkania z wychowawcą (64%), a także umówione spotkania z wychowawcą (39%) i rozmowy telefoniczne (25%) (rysunek 7.9.).

Rysunek 7.9. Preferowane przez rodziców formy kontaktów z wychowawcą



Rysunek 7.10. Preferowane przez rodziców formy kontaktu z wychowawcą w podziale na grupy rodziców 6- i 7-latków uczęszczających do różnych placówek edukacyjnych



Okazało się, że są istotne statystycznie różnice w preferencjach dotyczących form kontaktu z wychowawcą między rodzicami dzieci uczęszczających do różnych placówek (rysunek 7.10.).

Zebrania z rodzicami najczęściej preferują rodzice uczniów uczęszczających do szkoły podstawowej, w szczególności 7-latków, zarówno w I, jak i II klasie (kolejno 83% i 81%), natomiast najrzadziej wskazywali na zebrania rodzice 6-latków uczęszczających do zerówki w przedszkolu (62%).

Z kolei nieumówione spotkania z wychowawcą preferowali wyraźnie częściej rodzice 6-latków uczęszczających do zerówek, zwłaszcza w przedszkolu (73%), najrzadziej rodzice 7-latków w II klasie szkoły podstawowej (56%).

Można zaobserwować, że rodzice 6-latków uczęszczających do zerówki w przedszkolu nastawieni są głównie na kontakt indywidualny z wychowawcą, najchętniej na spotkaniu nieumówionym, prawdopodobnie przy okazji odbierania dziecka z przedszkola. Rodzice uczniów w szkole podstawowej, zarówno 6-latków, jak i 7-latków preferują wcześniej zaplanowane kontakty, jak zebrania czy umówione spotkania i są otwarci na wiele form kontaktu, nie tylko komunikację bezpośrednią, ale też rozmowy telefoniczne czy pocztę elektroniczną. Rodzicom w zdecydowanej większości (93%) odpowiada obecna częstotliwość kontaktów z wychowawcą. Jedynie 6% rodziców zadeklarowało, że potrzebują częstszych niż obecnie kontaktów z nauczycielem, a niecałe 0,5% rodziców uznało kontakty za zbyt częste. Nie zaobserwowano różnic w opiniach na ten temat między rodzicami dzieci 6- i 7-letnich uczęszczającymi do zerówki lub szkoły.

7.8. Tematyka rozmów z wychowawcą

Wśród tematów poruszanych często lub bardzo często podczas indywidualnych rozmów rodzica z wychowawcą klasy, aż 65% wszystkich badanych rodziców wskazało funkcjonowanie dziecka w relacjach z rówieśnikami, a następny w kolejności temat to zachowanie dziecka na lekcji lub w przedszkolu. Często podejmowanym tematem okazało się też rozwijanie zainteresowań i zdolności dziecka. Problemy w nauce (w tym nauce nowych umiejętności) wskazało nieco ponad 1/3 rodziców, a 34% rodziców nigdy nie rozmawiało na ten temat z nauczycielem (rysunek 7.11.).

Rysunek 7.11. Często podejmowana tematyka rozmów rodzica z wychowawcą¹



Analiza nie wykazała istotnych statystycznie różnic w najczęściej podejmowanych podczas rozmów z wychowawcą tematach między rodzicami dzieci 6- i 7-letnich, niezależnie od placówki, do której

¹ Rodzice dzieci 6-letnich uczęszczających do zerówek w przedszkolu nie odpowiadali na pytanie o częstotliwość pojawiania się w ich kontaktach z wychowawcą dwóch tematów: programy nauczania i treści nauczania oraz zasady i sposoby oceniania stosowane w szkole. Prezentowane na wykresie wyniki dotyczą, więc w wypadku tych dwóch pytań rodziców dzieci uczęszczających do szkoły (zarówno klas I i II, jak i zerówki w szkole). Pozostałe wyniki zaprezentowane są dla wszystkich badanych rodziców.

dziecko uczęszcza. Wyraźna jest tylko pewna nieznaczna tendencja do zmniejszania częstotliwości podejmowania poszczególnych tematów przez rodziców wraz z upływem czasu, gdy dziecko uczęszcza do szkoły – nieco mniejszy odsetek rodziców uczniów 7-letnich uczęszczających do II klasy szkoły podstawowej wskazywał na różne kwestie, jako podejmowane często w porównaniu z rodzicami dzieci 6- i 7-letnich w I klasie. Tendencja ta wydaje się naturalna, z upływem czasu wzrasta wiedza rodzica dotycząca zasad panujących w szkole, wiedza o postępach dziecka w nauce czy sposobach oceniania i zmniejsza się potrzeba bardzo częstego rozmawiania z wychowawcą na poszczególne tematy.

7.9. Klimat rozmów i poziom zadowolenia z kontaktów z wychowawcą

Rodzice proszeni byli o ocenę atmosfery, klimatu i możliwości wypowiedzania się na różne tematy podczas rozmów z wychowawcą ich dziecka. Zdecydowana większość respondentów (87%) zadeklarowała, że klimat ich rozmów z nauczycielem najlepiej oddaje stwierdzenie: „Ja i wychowawca jesteśmy równoprawnymi partnerami w rozmowie i każdy ma możliwość wypowiedzenia swoich poglądów, oczekiwań, propozycji”. Część rodziców wskazała odpowiedź: „To głównie wychowawca mówi, a ja słucham, co dokładnie odpowiada moim oczekiwaniom” (8%). Nieco ponad 3% rodziców wyraziło pewne niezadowolenie z klimatu rozmów, zaznaczając odpowiedź: „To głównie wychowawca mówi, a ja słucham, co nie odpowiada moim oczekiwaniom i brakuje mi możliwości wypowiedzenia swoich poglądów, oczekiwań, propozycji”. W sumie niecałe 2% rodziców zadeklarowało, że podczas rozmów z wychowawcą to oni głównie się wypowiadają, a nauczyciel słucha i dla połowy z tych respondentów taka sytuacja nie jest komfortowa, a dla kolejnej połowy dokładnie odpowiada ich oczekiwaniom.

7.10. Kontakty z psychologiem lub pedagogiem w placówce

Większość rodziców nie miała żadnych kontaktów z psychologiem lub pedagogiem w przedszkolu czy szkole dziecka. Tylko 14% wszystkich badanych rodziców kiedykolwiek kontaktowało się z takim specjalistą. Nie było różnic między rodzicami 6- i 7-latków uczęszczających do różnych placówek edukacyjnych w zakresie doświadczeń w kontaktach z pedagogiem/psychologiem. Zdecydowana większość spośród rodziców, którzy mieli kontakt z takim specjalistą, jest całkowicie zadowolona z przebiegu tych kontaktów (83%). Osób całkowicie niezadowolonych lub mających poważne zastrzeżenia dotyczące spotkań z psychologiem lub pedagogiem było niecałe 3%.

Z przeprowadzonych analiz wynika, że rodzice zbadanych dzieci są zadowoleni ze swoich kontaktów z wychowawcą oraz innymi przedstawicielami szkoły czy przedszkola. Potrzeby rodziców dotyczące różnorodnych form komunikacji z nauczycielem, a także częstotliwości kontaktu wydają się być zaspokojone – preferencje rodziców pokrywają się w przeważającej mierze z tym, jak w rzeczywistości przebiegają kontakty z wychowawcą. Rodzice małych dzieci wybierają raczej kontakty bezpośrednie z nauczycielem: spotkania indywidualne, zarówno te umówione, jak i przy okazji oraz zebrania dla rodziców. Rzadziej preferują kontakt telefoniczny czy też za pomocą poczty elektronicznej.

Przeważająca większość rodziców określa swoje relacje z wychowawcą dziecka jako partnerskie – każda ze stron ma w trakcie rozmowy możliwość wypowiedzenia swoich poglądów, oczekiwań, propozycji. Dla rodziców dzieci na starcie szkolnym ważne są informacje dotyczące funkcjonowania ich dziecka w grupie rówieśniczej i jego zachowania podczas zajęć w szkole czy przedszkolu – są to najczęściej podejmowane tematy podczas spotkań z wychowawcą. Na tym etapie edukacji problemy w nauce to kwestie rzadziej poruszane w rozmowach z nauczycielem. Ponad 1/3 badanych rodziców nigdy nie rozmawiała o problemach w nauce z wychowawcą dziecka.

Rozdział 8. Funkcjonowanie szkół i przedszkoli w opinii rodziców

Radosław Kaczan

Piotr Rycielski

Zespół Wczesnej Edukacji, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

8.1. Wprowadzenie

W tej części raportu zostaną przeanalizowane wybrane informacje dotyczące pobytu dziecka w placówce. Informacje te mogą stanowić istotne uzupełnienie wcześniej przeprowadzonych analiz, np. tych dotyczących zadowolenia rodziców.

Zbadane dzieci przeciętnie spędzały w placówkach 5,5 godziny. Najdłużej sześciolatki uczęszczające do zerówki szkolnej (6,5 godziny), a najkrócej siedmiolatki z pierwszej klasy szkoły podstawowej (5,2 godziny). Jeśli chodzi o czas spędzany na świetlicy, to uczniowie przeciętnie spędzają tam dwie godziny dziennie. Nie zaobserwowano istotnych różnic między dziećmi z poszczególnych ścieżek edukacyjnych w tym zakresie. W grupie 6- i 7-latków uczęszczających do szkoły podstawowej (zarówno do zerówki jak i do klasy pierwszej oraz drugiej) przeważały dzieci uczące się w placówkach publicznych. W każdej z grup było to ponad 95% zbadanych dzieci.

8.2. Wyposażenie placówek i opłaty wnoszone przez rodziców

W tej części zostały przeanalizowane informacje dotyczące wyposażenia placówek w plac zabaw oraz dostępności posiłków dla dzieci. W ponad 77% wszystkich placówek, do których uczęszczały zbadane dzieci, plac zabaw znajdował się bezpośrednio przy budynku i w pełni spełniał oczekiwania rodziców (patrz tabela 8.1. i 8.2.).

Dzieci uczęszczające do szkoły zarówno do zerówek jak i do pierwszej oraz drugiej klasy najczęściej korzystają tylko z jednego posiłku lub nie korzystają z posiłków w ogóle, natomiast dzieci z przedszkoli najczęściej korzystają, z co najmniej trzech posiłków w ciągu dnia (patrz tabela 8.3.).

Tabela 8.1.

Dostępność placu zabaw

Czy placówka dysponuje placem zabaw dla dzieci?	6-latek uczęszcza do zerówki w przedszkolu	6-latek uczęszcza do zerówki w szkole	6-latek uczęszcza do 1 klasy szkoły podstawowej	7-latek uczęszcza do 1 klasy szkoły podstawowej	7-latek uczęszcza do 2 klasy szkoły podstawowej	Razem:
Tak, bezpośrednio przy budynku	95,6%	78,6%	69,6%	71,6%	75,1%	77,8%
Tak, ale oddalonym o mniej niż 500 m	1,4%	4,2%	3,9%	3,8%	3,1%	3,4%
Tak, ale oddalonym o więcej niż 500 m		0,5%	0,4%	0,2%		0,2%
Nie dysponuje	3,0%	16,8%	26,1%	24,4%	21,8%	18,5%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Rozdział 8. Funkcjonowanie 8.2. Wyposażenie placówek i opłaty wnoszone przez rodziców szkół i przedszkoli...

Tabela 8.2.

Ocena placu zabaw

A czy ten plac zabaw spełnia Państwa oczekiwania?	6-latek uczęszcza do zerówki w przedszkolu	6-latek uczęszcza do zerówki w szkole	6-latek uczęszcza do 1 klasy szkoły podstawowej	7-latek uczęszcza do 1 klasy szkoły podstawowej	7-latek uczęszcza do 2 klasy szkoły podstawowej	Razem:
Spełnia w zupełności	73,8%	78,1%	80,3%	78,9%	81,3%	77,9%
Mam pewne zastrzeżenia	23,7%	17,3%	14,9%	17,1%	16,2%	18,4%
Mam poważne zastrzeżenia	1,3%	3,4%	3,4%	2,2%	1,5%	2,3%
Zupełnie nie spełnia	1,3%	1,1%	1,4%	1,8%	1,0%	1,4%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

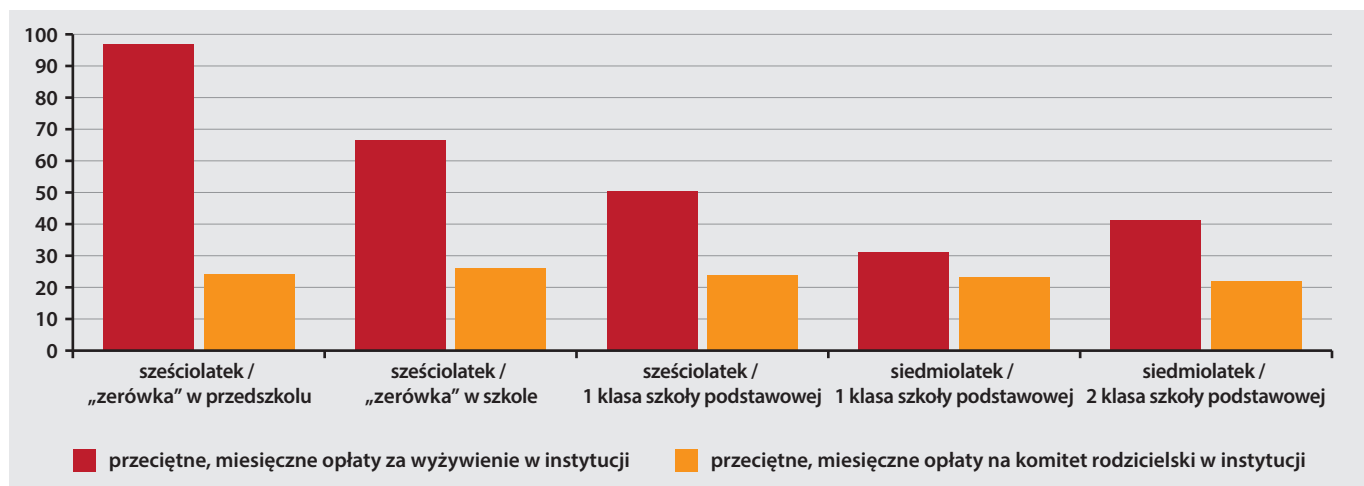
Tabela 8.3.

Posiłki w placówce

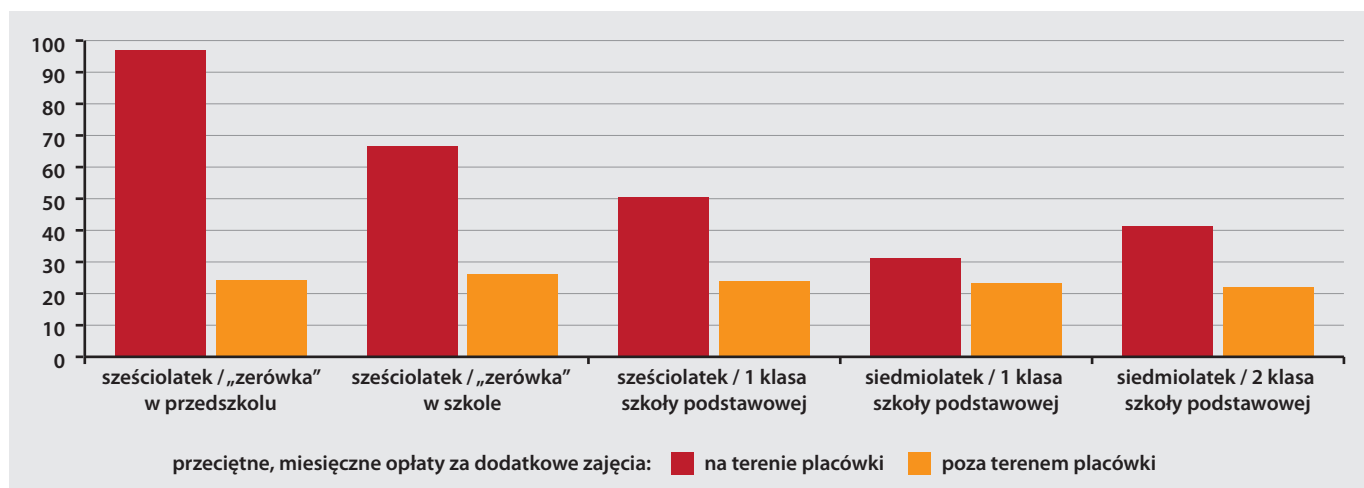
Z ilu posiłków dziennie korzysta Państwa dziecko?	6-latek uczęszcza do zerówki w przedszkolu	6-latek uczęszcza do zerówki w szkole	6-latek uczęszcza do 1 klasy szkoły podstawowej	7-latek uczęszcza do 1 klasy szkoły podstawowej	7-latek uczęszcza do 2 klasy szkoły podstawowej	Razem:
Z jednego	9,8%	49,9%	49,4%	50,4%	53,3%	42,5%
Z dwóch	19,5%	9,5%	12,0%	7,6%	7,9%	10,8%
Z trzech lub więcej	67,7%	10,8%	2,6%	0,6%	1,7%	16,4%
Nie korzysta z posiłków	3,0%	29,8%	36,0%	41,4%	37,1%	30,3%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Wydatki ponoszone przez rodziców na wyżywienie dzieci były istotnie wyższe w zerówkach przedszkolnych i szkolnych. Natomiast wydatki na opłaty takie jak komitet rodzicielski czy ubezpieczenie nie różniły się istotnie w zbadanych grupach (patrz rysunek 8.1.). Największe wydatki na zajęcia dodatkowe na terenie placówki ponosili rodzice dzieci uczęszczających do zerówki w przedszkolu (patrz rysunek 8.2.). Poziom tych wydatków był istotnie wyższy od wydatków rodziców dzieci z pozostałych grup.

Rysunek 8.1. Przeciętne miesięczne koszty związane z opieką i nauką (wysokość wydatków podana w złotych)



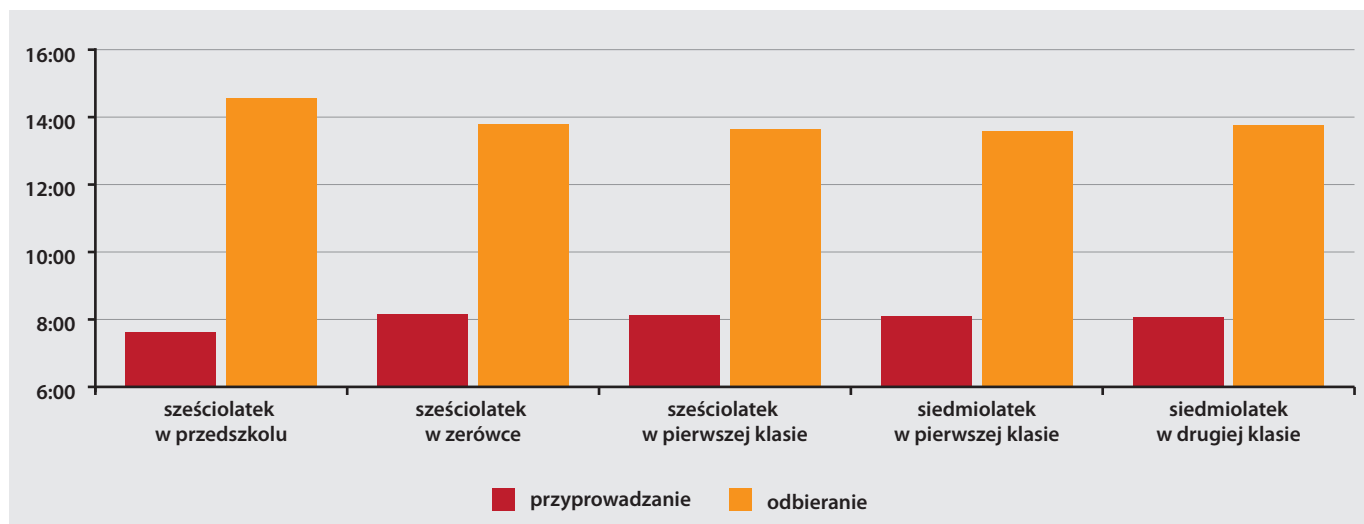
Rysunek 8.2. Przeciętne miesięczne koszty związane z zajęciami dodatkowymi (wysokość wydatków podana w złotych)



8.3. Czas spędzany przez dziecko w placówce

Często poruszanym i dyskutowanym zagadnieniem w kontekście wprowadzanej reformy związanej z obniżeniem wieku szkolnego, jest pytanie o czas pobytu dziecka w placówce. W zbadanej grupie 83,6% dzieci było przyprowadzanych do placówki do godziny 8.00, a 64,1% jest odbieranych z placówki do godziny 14.00. Średni czas przyprowadzania i odbierania dziecka z placówki przedstawiony został na rysunku 8.3. Dzieci w przedszkolu oraz w drugich klasach spędzają w placówce nieco więcej czasu niż dzieci z pozostałych grup, różnice te są jednak bardzo niewielkie. Wyniki te nie przynoszą informacji na temat czasu zajęć lekcyjnych a jedynie są wskaźnikiem ile czasu w ogóle dziecko przebywa w placówce.

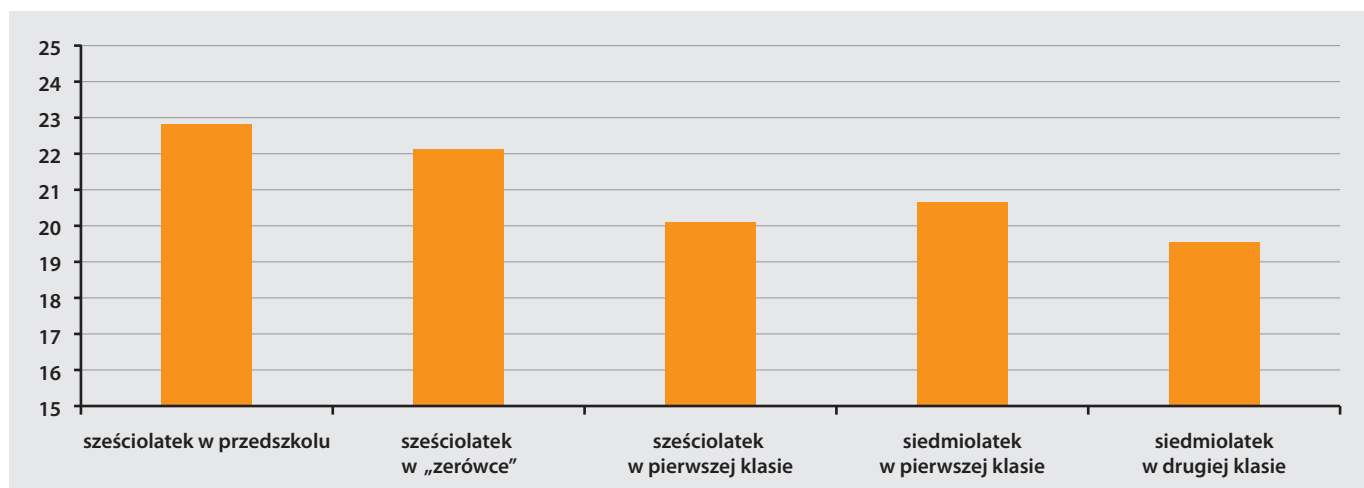
Rysunek 8.3. Czas przyprowadzania i odbierania dziecka ze szkoły/przedszkola



8.4. Wielkość klas/grup

Kolejną interesującą kwestią dotyczącą funkcjonowania placówki, która w oczach rodziców jest istotna przy ocenie jakości pracy zarówno szkoły jak i przedszkola liczebność grup/klas. Przeprowadzona analiza (patrz rysunek 8.4.) wykazała, że dzieci w zerówkach szkolnych i przedszkolnych uczą się w nieco większych grupach w porównaniu z uczniami klas pierwszych i drugich.

Rysunek 8.4. Liczba dzieci w klasie/grupie



8.5. Struktura wiekowa uczniów klas pierwszych

W nawiązaniu do poprzednio analizowanego zagadnienia liczebności klas/grup sprawdzono również strukturę wiekową uczniów w klasach pierwszych. W ankiecie przygotowanej dla rodziców uczniów klas pierwszych szkół podstawowych postawiono pytanie o strukturę wiekową klasy, w której uczy się wylosowane do badania dziecko. Pytania te stawiane rodzicom dzieci sześciolatków i siedmiolatków brzmiały: „Czy w klasie Pani/Pana dziecka jest:” – w tym momencie ankieter przedstawiał rodzicom kafeterię odpowiedzi. Odpowiedzi dla dzieci 6- i 7-letnich przedstawiono w tabeli 8.4. - . Przedstawione dane są ważone i przedstawiają procentowo ogólnopolski rozkład dzieci w zależności od struktury wiekowej grupy, w której uczą się w klasie pierwszej. Przedstawione odpowiedzi zostały pogrupowane w kategorie umożliwiające przeprowadzenie na nich wybranych analiz.

Tabela 8.4.

Struktura wiekowa uczniów 6- i 7-letnich w klasach pierwszych (informacje od rodziców)

Sześciolatki w I klasach	Procent (ważony)	Procent (po grupowaniu kategorii)
Klasa jest złożona tylko z dzieci 6-letnich	14,7	26,2
Zdecydowanie więcej 6-latków	11,5	
Nieco więcej 6-latków	5,5	36,2
Pół na pół	16,7	
Nieco więcej 7-latków	14	
Zdecydowanie więcej 7-latków	37,6	37,6
Ogółem	100	100

Siedmiolatki w I klasach	Procent (ważony)	Procent (po grupowaniu kategorii)
Zdecydowanie więcej 6-latków	1,8	17
Nieco więcej 6-latków	0,5	
Pół na pół	4,1	
Nieco więcej 7-latków	10,6	
Zdecydowanie więcej 7-latków	54,9	54,9
Klasa jest złożona tylko z dzieci 7-letnich	28,1	28,1
Ogółem	100	100

Dla każdej z mierzonych umiejętności (matematyczne, pisanie i czytanie) zbudowano model analizy wariancji w układzie z powtarzanymi pomiarami (jesień 2012 i wiosna 2013) oraz czynnikiem stałym (przegrupowane kategorie struktury wiekowej uczniów w klasach pierwszych). Kontrolowano wiek dziecka w momencie badania, płeć dziecka, inteligencję oraz wskaźniki społeczno-ekonomiczne gospodarstwa domowego. Modele takie obliczono niezależnie dla dzieci sześciolatków i siedmiolatków. Żaden z modeli dla uczniów sześciolatków nie wskazał na istotny związek struktury wiekowej klasy z przyrostem ich umiejętności w trakcie roku szkolnego. To ile dzieci sześciolatków nauczyły się w pierwszych klasach nie jest w żaden sposób powiązane z tym, czy w klasie są wyłącznie sześciolatków, czy też klasa jest w różnych proporcjach mieszana. Wśród modeli obliczonych dla dzieci siedmiolatków jedynie model umiejętności matematycznych wskazywał na istotny związek przyrostu umiejętności w zależności od struktury wiekowej grupy – jednak siła tego efektu wynosi jedynie 0,7% [$F(2,1187)=4,28$; $p<0,05$; $\eta^2=0,007$] i wydaje się, że można go interpretować w kategorii odchyleń losowych.

Za pomocą jednoczynnikowych analiz wariancji sprawdzono także, czy uczniowie sześciolatków i siedmiolatków rozpoczynający naukę w klasach o różnej strukturze wieku różnią się od siebie poziomem początkowych kompetencji (matematycznych, pisanie i czytanie). Jedyną różnicą istotną statystycznie to dotycząca umiejętności czytania u dzieci siedmiolatków, która jest istotnie wyższa wśród dzieci w grupach wyłącznie siedmiolatków lub ze zdecydowaną przewagą siedmiolatków (siła tej zależności to 0,6% [$F(2,1224)=3,71$; $p<0,05$; $\eta^2=0,006$]). Podsumowując: struktura wiekowa dzieci uczestniczących w nauce w klasach pierwszych nie jest wbrew powszechnym intuicjom w żaden istotny, wyraźny sposób powiązana z efektami nauczania.

Rozdział 9. Związek zmiennych środowiskowych z osiągnięciami typu szkolnego

Kamil Sijko

Zespół Wczesnej Edukacji, Instytut Badań Edukacyjnych

9.1. Wprowadzenie

Próba w badaniu sześciolatków i siedmiolatków na starcie szkolnym była próbą ogólnopolską. Zbadano ponad trzy tysiące dzieci ze wszystkich 16 województw, z 258 powiatów i leżących na ich terenie 399 gmin (a jeśli traktować dzielnice dużych miast jako jedną gminę – 377 gmin). Województwa, powiaty i gminy są zróżnicowane na wielu wymiarach – na przykład wielkości (zarówno powierzchni, jak i populacji), struktury gospodarki (np. udziału poszczególnych jej gałęzi w stosunku do pozostałych), infrastruktury edukacyjnej (gęstości sieci szkół i przedszkoli, wydatków na edukację) i wielu innych zmiennych.

Związki zmiennych charakteryzujących region (niszę) w jakim żyje jednostka z różnymi parametrami wynikowymi nie należą do rzadkości w literaturze naukowej. Na przykład Silberstein (2005; Pinquart & Silberstein, 2004) w ramach swojej teorii przewiduje, że zmieniający się w ostatnich latach bardzo dynamicznie globalny kontekst społeczny będzie wskutek kaskadowych zależności wpływał na zachowania ludzi w skali mikro. Wiele przeprowadzonych do tej pory badań empirycznych daje wyniki zgodne z przewidywaniami tej teorii. Badacze pracujący w tym nurcie pokazali do tej pory, że zmienne lokalne, takie jak poziom bezrobocia mają właściwości moderujące w stosunku do sposobów radzenia sobie z sytuacją bezrobocia na poziomie jednostki (Tomasik, Silberstein, Lechner i Wasilewski, 2013), a także w drugą stronę – te same strategie działania przynoszą różne rezultaty (w postaci poziomu satysfakcji z życia) w zależności od sytuacji regionu (Tomasik, Silberstein i Heckhausen, 2010). Nie ma powodów, żeby zakładać, że ogólna teoria psychologiczna nie zadziała w kontekście edukacyjnym. Rzeczywiście liczne badania (niedawny przegląd patrz: Dolata i inni, 2013) wskazują, że niektóre zmienne charakteryzujące otoczenie badanego ucznia mają znaczenie dla wyjaśniania jego osiągnięć edukacyjnych. Analizy Humennego przeprowadzone na danych aktualnych na rok 2010/2011 pokazywały, że w przypadku testu kompetencji matematycznych oraz humanistycznych istotne dla przewidywania osiągnięć ucznia są następujące wskaźniki gminne:

- wielkość gminy (związek odwrotny)
- uprzedzskolnienie dzieci w wieku 3–5 lat
- wydatki na oświatę (w stosunku do populacji, związek odwrotny, działał tylko w odniesieniu do części humanistycznej testu)
- udział bezrobotnych w populacji osób w wieku produkcyjnym (związek ujemny)
- liczba podmiotów wysokich technologii w lokalnej gospodarce

Badania pokazują, że związków takich oczekiwać można by również w kontekście innych zmiennych:

- zamożność samej gminy (mierzona np. dochodami gminy z podatków PIT, jak u Herczyńskiego i Herbsta, 2002)
- zasoby kulturowe, operacjonalizowane jako dostęp do księgozbiorów bibliotek – liczne badania pokazują, że dostępność książek w domu rodzinnym ucznia jest dobrym predyktorem jego osiągnięć szkolnych (np. Lance i Schwarz, 2012).

W kontekście tych aktualnych wyników polskich (badania na których opierają się wnioski przeprowadzono w latach 2009 i 2012) oraz nieco starszych, ale licznych badań polskich i zagranicznych można postawić hipotezę o związku wyników uzyskiwanych przez 6- i 7-latki w przeprowadzonym badaniu ze zmiennymi charakteryzującym lokalność, w której żyją i uczą się osoby badane. W celu weryfikacji tych hipotez wykonano analizy, które są inspirowane procedurami zastosowanymi przez Humenego (Dolata i inni, 2013) w jego analizach wykonanych na potrzeby badania walidacyjnego EWD.

W celu wykonania analiz do zbioru danych z badania 6- i 7-latków dołączono dane charakteryzujące otoczenie lokalne badanych dzieci – z najniższego możliwego poziomu, tj. poziomu gminy. Źródłem danych był Bank Danych Lokalnych GUS¹.

9.2. Metoda, zmienne

Aby zweryfikować hipotezę o związku charakterystyk lokalnych z osiąganymi przez uczniów wynikami, zastosowano analizę regresji z mieszanymi czynnikami, wykonaną w środowisku analitycznym R-Project i przy użyciu pakietu lme4 (Bates, Maechler, Bolker i Walker, 2013). Aby uwzględnić zastosowany w badaniu schemat doboru i pomiaru, wykonano serię modeli statystycznych, w których zmienną przewidywaną był przyrost punktów pomiędzy pomiarami, a zmienną losową przynależność do powiatu. Analiza przebiegała w krokach:

1. w kroku pierwszym obliczono referencyjny **model zerowy** dla każdej z kompetencji, tj. model, w którym przewidywano przyrost punktowy jedynie za pomocą informacji o średnim przyroście dla wszystkich badanych oraz średnim przyroście w danej gminie
2. w kroku drugim zaproponowano **model gminny**, tj. model zerowy wzbogacony o najważniejsze zmienne gminne
3. w kroku trzecim obliczono równoległy do drugiego **model podstawowy**, tj. model zerowy wzbogacony o kluczowe dla przewidywania przyrostu punktów zmienne z poziomu indywidualnego
4. w kroku czwartym **połączono model gminny i podstawowy**. Celem było zweryfikowanie, czy model taki będzie istotnie lepszy od modelu podstawowego, tj. innymi słowy, czy zmienne gminne niosą ze sobą jakąś unikalną wartość predykcyjną.

Zmienną zależną w każdym z modeli była różnica pomiędzy drugim a pierwszym pomiarem na danej skali. W większości przypadków był to przyrost, ale u części badanych wynik drugi był słabszy od wyniku pierwszego (stąd mówimy tylko o różnicy).

Pomiędzy wynikiem z każdego testu uzyskiwanym na pierwszym pomiarze a uzyskanym przyrostem punktów istnieje bardzo wyraźna zależność – im początkowy wynik wyższy, tym mniejsze różnicowanie przyrostów oraz tym są one mniejsze. Przyczyną tego stanu rzeczy są obserwowane zarówno przy pierwszym, jak i drugim pomiarze efekty sufitowe – niektórzy badani już przy pierwszym pomiarze uzyskiwali wyniki maksymalne, bądź bardzo bliskie maksymalnych, przez co albo zupełnie nie mieli pola do poprawy, albo było ono bardzo ograniczone. Efekt ten uwzględniony i częściowo zneutralizowany został poprzez zastosowanie w analizach metodologii tzw. plausible values, czyli „wyników prawdopodobnych”, które to metodologia pozwala uwzględnić w analizach m.in. brak pewności co do prawdziwego wyniku osób badanych osiągających wyniki maksymalne bądź bliskie maksymalnych.

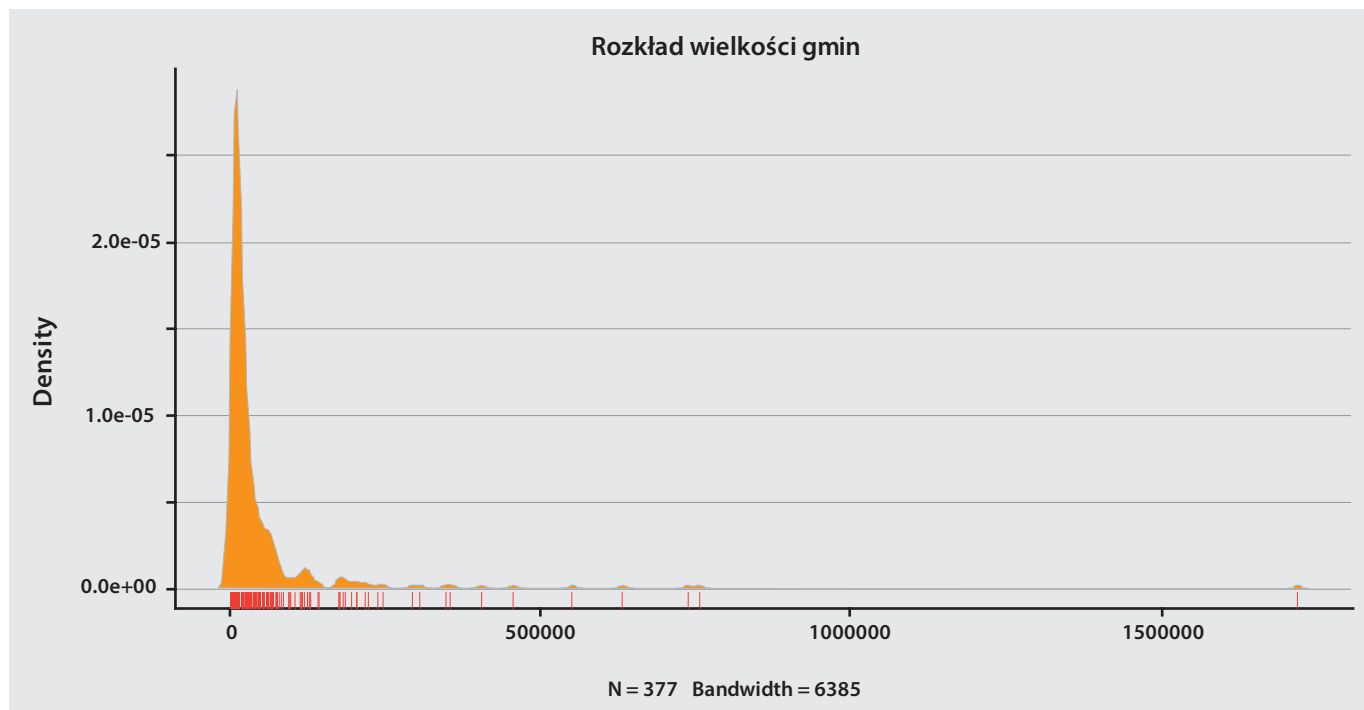
Wszystkie predyktory potrzebne do konstrukcji modeli zostały przed użyciem poddane transformacjom tak, aby 1) charakteryzowały się rozkładem zbliżonym do normalnego, 2) miały sensowną i podobną pomiędzy zmiennymi jednostkę oraz 3) wartość zerową przyjmowały dla wartości typowej.

9.2.1. Wielkość powiatu

Wyjściowy rozkład wielkości zbadanych gmin pokazuje rysunek 21.1.

¹ <http://www.stat.gov.pl/bdl/>

Rysunek 9.1. Rozkład wielkości zbadanych gmin



Jest bardzo dużo gmin niewielkich – minimum to 1990 osób, a mediana to zaledwie 16 210 osób (zatem połowa zbadanych gmin ma mniejszą populację całkowitą). Jest również niewiele, ale bardzo dużych gmin – największa z nich (Warszawa) legitymuje się populacją niemal dwumilionową. Żeby znormalizować rozkład zastosowano przed analizą transformację logarytmiczną (logarytm naturalny z liczby ludności), a wyniki przesunięto tak, aby przeciętna gmina miała wskaźnik równy zero (od każdej gminy odjęto medianę wartości logarytmu).

Oczywiście nie ma podstaw aby oczekiwać, że rosnąca populacja gminy powoduje wzrost lub spadek osiągnięć edukacyjnych uczniów. Jak pokazują jednak analizy Humennego związek taki jest wykrywalny. Populacja gminy jest bowiem wskaźnikiem, który można interpretować jako charakteryzujący typ funkcjonalny gminy: różnicowanie na gminy wiejskie i wielkomiejskie, a więc pośrednio również różnicowanie rynku pracy, czy rynku edukacyjnego – jeśli nie jego jakości, to przynajmniej wielkości i różnorodności sieci szkolnej.

9.2.2. Uprzedzkolnienie dzieci w wieku 3–6 lat

W analizowanych danych użyto statystyki za rok 2010 – a więc odległej o dwa lata od daty badania. Wydaje się to być najlepsza możliwa statystyka ze względu na fakt, że dzieci z grupy docelowej badania miały wówczas 4–5 lat, a więc są w „centrum wiekowym” tej statystyki. Uprzedzkolnienie w zbadanych gminach wahało się w roku 2010 od 17,4% do 132,2% (maksymalna wartość dotyczyła zaledwie 41 badanych). Wartości wyższe niż 100 zostały zastąpione wartością 100. Aby otrzymać interpretowalną stałą w równaniu wyniki poddano jeszcze transformacji liniowej, polegającej na odjęciu od każdego wyniku mediany (72,4%). Rozkład zmiennej jest zbliżony do normalnego, zatem nie została ona poddana transformacji. Średni wskaźnik dla zbadanych gmin wyniósł 68,74%.

W przypadku uprzedzkolnienia związek z wynikami edukacyjnymi wydaje się dość naturalnym oczekiwaniem. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego wprost mówi o tym, że ważnym celem pobytu dziecka w przedszkolu jest „wspomaganie dzieci w rozwijaniu uzdolnień oraz kształtowanie czynności intelektualnych potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji”. Jeśli cel ten jest skutecznie realizowany, to można oczekiwać pozytywnego związku pomiędzy uczęszczaniem do przedszkola a wynikami edukacyjnymi.

9.2.3. Zasobność gminy i jej mieszkańców

Podobnie jak w oryginalnych analizach Humennego, tak i tutaj, jako lokalne miary zasobności wykorzystano dwa wskaźniki. Pierwszym jest poziom wydatków gminy na osobę, drugim jest syntetyczny wskaźnik zamożności, powstały jako efekt analizy czynnikowej z uwzględnieniem następujących zmiennych: udział osób w gospodarstwach domowych korzystających ze środowiskowej pomocy społecznej w ludności ogółem (wpływ negatywny), świadczenia na rzecz osób fizycznych na osobę (wpływ negatywny), wpływy z PIT na osobę w gminie oraz wpływy z CIT na osobę w gminie. Wszystkie dane dotyczyły roku 2010. Wydatki mierzone złotówkami zostały poddane transformacji liniowej – od każdej statystyki odjęto medianę ze wszystkich zbadanych gmin. Syntetyczny wskaźnik zamożności został obliczony metodami regresyjnymi i wyskalowany tak, aby miał średnią zero i odchylenie 15 punktów.

W wypadku wskaźników zamożności gminy zależność z wynikami edukacyjnymi jest pośrednia. Zamożność koreluje bowiem z charakterystyką rynku pracy oraz związaną z nimi sytuacją przeciętnej rodziny zamieszkującej gminę. W badaniu indywidualnym zadawano rodzicom pytania o ich osobisty status na rynku prac oraz status materialny, dlaczego zatem zawracać sobie głowę wskaźnikiem makro? Sądzimy, że mimo wszystko może on nieść w sobie dodatkową informację – osiągać dochód 5000 zł wśród sąsiadów osiągających 1000 to co innego niż wśród sąsiadów osiągających 50000 – w pierwszej sytuacji można czuć się relatywnie bardziej komfortowo, za to w drugiej można liczyć na ogólnie lepszą infrastrukturę, być może również inne będą oczekiwania społeczności co do osiągnięć dzieci itd.

9.2.4. Wydatki na oświatę

Rozkład zmiennej opisującej wydatki gminy na oświatę w 2010 roku w przeliczeniu na jedną osobę jest zbliżony do rozkładu normalnego. Mediana rozkładu wypada na wartości 1065 zł, z kolei średnie wydatki w przeliczeniu na osobę to 1113 zł. Najoszczędniejsza spośród zbadanych gmin w 2010 roku przeznaczyła na wydatki oświatowe 576 zł, z kolei z drugiej strony kontinuum mamy gminę, która w przeliczeniu na jedną osobę na oświatę wydała 2268 zł. Również wydatki na oświatę zostały przekształcone tak, aby wartość zero przypisana była gminom, które wydawały typowo, to jest tyle, ile wynosiła mediana z rozkładu.

Wydatki na oświatę są wskaźnikiem, który na pierwszy rzut oka nie budzi zastrzeżeń – uzasadnione jest oczekiwanie, że system w który gmina inwestuje więcej będzie działał lepiej. Kiedy jednak przyrzeć się bliżej temu co ten wskaźnik oznacza, to można znaleźć wiele wobec niego zastrzeżeń – jest on bowiem zależny od wielkości sieci szkolnej, jej struktury (np. dużą jego część stanowią płace, tylko częściowo uzależnione od decyzji gminy) oraz tego, jak dużą proporcję wydatków w roku sprawozdawczy, którego dotyczą dane stanowiły wydatki inwestycyjne. Mimo wszystko jednak identycznie skonstruowany wskaźnik w analizach Humennego istotnie wiązał się z wynikami edukacyjnymi, dlatego on również został włączony do analizy jako przybliżenie trudno mierzalnego konstruktury priorytetu budżetowego edukacji w gminie.

9.2.5. Udział bezrobotnych w liczbie osób w wieku produkcyjnym

Identycznie jak w projekcie Humennego do analizy związku pomiędzy sytuacją na rynku pracy w gminie a wynikami uczniów użyto nie wskaźnika bezrobocia (który wyliczany jest tylko dla szczebla powiatu), a wskaźnika udziału bezrobotnych w liczbie osób w wieku produkcyjnym, który obliczany jest dla gmin. Rozkład zmiennej jest zbliżony do normalnego, jednak jego prawy ogon jest wydłużony przez kilka gmin o wysokim udziale osób bezrobotnych (powyżej 17%), z rekordową gminą o odsetku równym 28,4%. Na drugim krańcu była gmina, gdzie tylko 2,3 na stu mieszkańców w wieku produkcyjnym było zarejestrowanych jako bezrobotnych. Mediana wynosiła 8,3%, a średnia 8,77%. Podobnie jak wyżej od statystyk dotyczących udziału bezrobotnych odjęto medianę, aby zero wskazywało na wartość typową.

Sam wskaźnik bezrobocia wśród populacji gminy pełni dwojaką funkcję – pod nieobecność podobnej zmiennej na poziomie rodziny (w kwestionariuszu nie było o tym mowy) może służyć za przybliżenie szansy z jaką pracują lub nie rodzice badanego. Po drugie może służyć za wskaźnik klimatu społeczności lokalnej – z prowadzonych równolegle analiz nad danymi z badań psychologicznych wiadomo bowiem, że odsetek bezrobotnych reguluje np. osobiste oczekiwania co do znalezienia pracy (Tomasik, informacja własna), a co za tym idzie być może również aspiracje edukacyjne dzieci.

9.2.6. Struktura gospodarki

Identyfikacja jak w analizach Humennego do opisu gospodarki w gminie wykorzystywano serię wskaźników. Pierwsza grupa składała się z sumujących się do 100% zmiennych opisujących udział rolnictwa (jednostki gospodarcze w rolnictwie, leśnictwie, łowiectwie i rybactwie w 2010 roku), przemysłu i budownictwa oraz usług pośród wszystkich podmiotów działalności gospodarczej w gminie (w analizach wykorzystywano tylko zmienne opisujące odsetek rolnictwa i przemysłu w gminie – odsetek usług byłby zbędnym parametrem i zaburzałby obliczenia). Dwie zmienne opisywały udział podmiotów High-Tech (HT) w lokalnej gospodarce oraz liczbę podmiotów HT na 100 mieszkańców. Poza tym do analizy włączono jeszcze ogólny wskaźnik liczby podmiotów gospodarczych na 100 mieszkańców. Wszystkie zmienne zostały przesunięte tak, aby wartość zero oznaczała medianę ze zbadanej populacji.

Struktura gospodarki może wiązać się z edukacją – innowacyjna gospodarka wymaga wykształconych, innowacyjnych i kreatywnych pracowników, którzy mogą się przekładać na oczekiwania dzieci co do przydatności wykształcenia w życiu, dawać wzór do naśladowania, czy w końcu oferować swoim dzieciom (a przy okazji i innym) różnorakie formy dodatkowego wsparcia, tworzyć na nie popyt i generować w ten sposób podaż itd.

9.2.7. Dostęp do bibliotek, książek

Ostatnią grupą zmiennych lokalnych były dwie zmienne opisujące dostęp do bibliotek i książek w gminie – liczba bibliotek na 1000 mieszkańców oraz księgozbiór bibliotek na 1000 ludności. Obie zmienne przekształcono tak, aby zero wypadało dla mediany.

Wskaźnik ten można czytać dwojako – od strony podaży jako potencjalne możliwości kulturalnego rozwoju jakie gmina oferuje swoim mieszkańcom oraz od strony popytu – być może jest tak, że rozczytane społeczeństwo wymusza pojawianie się większej ilości i lepiej funkcjonujących bibliotek. W jednym i w drugim przypadku można oczekiwać pozytywnej korelacji pomiędzy wynikami edukacyjnymi dzieci a liczbą i jakością bibliotek.

9.2.8. Ścieżka edukacyjna, płeć

Pierwszą zmienną z poziomu indywidualnego była ścieżka edukacyjna, czyli instytucja w której pobierał naukę dany badany. Jest to zmienna o pięciu poziomach, dzieląca dzieci według kryterium wieku (6 lub 7 lat), miejsca pobierania nauki (przedszkole lub szkoła podstawowa) oraz klasy (zerówka, klasa pierwsza lub druga). Nie była ona w jakikolwiek sposób modyfikowana. Poziom referencyjny dobierany był do każdej analizy w taki sposób, aby był to poziom o najniższym współczynniku. Drugą zmienną czynnikową z poziomu indywidualnego jest płeć badanego – oczywiście dwupoziomowa, nie była modyfikowana. Poziomem referencyjnym są dziewczynki.

9.2.9. Inteligencja, statusu społeczno-ekonomicznego (SES)

Opisywane już wcześniej zmienne ciągle przeskalowano jedynie tak, aby średnia wypadała na wartości zero i aby odchylenie standardowe wynosiło 15 jednostek.

9.3. Wyniki analiz

Krok 1 – modele zerowe

W przypadku każdej z kompetencji zastosowano taki sam model, w którym zmienną przewidywaną był przyrost (lub spadek) punktów, a przewidyującą stałą oraz efekt losowy przynależności do gminy działający na stałą. Proporcja wariancji efektu losowego gminy do wariancji całkowitej wynosiła 0,5% dla matematyki, 0,1% dla czytania i 3,3% dla pisania. Stałe wynosiły odpowiednio 0,38, 0.

Krok 2 – modele ze zmiennymi gminnymi

W kroku drugim do modelu zerowego dołączono zmienne z poziomu gminy. Tabela efektów stałych wygląda następująco.

Tabela 9.1.

Modele przewidujące osiągnięcia uczniów w oparciu o zmienne z poziomu gminy

	matematyka			czytanie			pisanie		
	Wsp.	SE	t	Wsp.	SE	t	Wsp.	SE	t
stała	0,627	0,037	16,730	0,746	0,039	19,062	0,467	0,036	13,002
ludność	0,012	0,028	0,429	0,020	0,032	0,612	-0,022	0,032	-0,697
zamożność	-0,004	0,005	-0,841	0,000	0,005	-0,004	-0,008	0,005	-1,518
wydatki	0,000	0,000	0,758	0,000	0,000	0,436	0,000	0,000	0,280
wydatki edukacyjne	0,000	0,000	-0,924	0,000	0,000	0,441	0,000	0,000	-0,408
uprzedzszkolnienie	-0,003	0,002	-1,158	-0,001	0,002	-0,564	-0,001	0,002	-0,287
bezrobotni	-0,008	0,008	-0,953	-0,005	0,008	-0,602	-0,008	0,008	-1,041
rolnictwo	-0,012	0,009	-1,306	-0,002	0,009	-0,243	-0,006	0,009	-0,667
przemysł	0,005	0,005	0,939	-0,001	0,005	-0,202	-0,001	0,005	-0,196
High-Tech	0,005	0,017	0,318	-0,007	0,020	-0,371	-0,017	0,018	-0,901
dział gosp	0,003	0,013	0,260	0,000	0,012	0,014	-0,007	0,012	-0,574
dział HT	-0,016	0,135	-0,120	0,007	0,136	0,049	0,230	0,138	1,664
biblioteki	-0,039	0,149	-0,263	0,097	0,151	0,643	0,078	0,160	0,485
ksiegozbiór	0,000	0,000	0,696	0,000	0,000	-0,430	0,000	0,000	-0,253
SD błędów na poziomie gminy	0,033	0,122	-	0,108	0,099	-	0,213	0,030	-
SD błędów na poziomie ucznia	0,876	0,016	-	0,897	0,015	-	0,856	0,015	-

Zdecydowana większość zmiennych gminnych wprowadzonych do modelu nie nadaje się do przewidywania wyników uczniowskich, co może być zrozumiałe jeśli weźmie się pod uwagę, że wariancja na poziomie gminnym jest zaledwie kilkuprocentowa. Jedynie w przypadku kompetencji pisania można wskazać dwie zmienne, które zbliżają się do poziomu błędu, który umożliwia branie ich pod uwagę w analizach – chodzi o wskaźnik zamożności oraz udział podmiotów wysokich technologii wśród wszystkich zarejestrowanych w danej gminie. W tym pierwszym przypadku wskaźnik -0,008 (przy błędzie 0,005) oznacza, że pomiędzy skrajnymi gminami można by oczekiwać różnicy w umiejętnościach uczniów na poziomie 0,7 na korzyść gmin uboższych, ale wskaźnik jest ten obciążony relatywnie dużym błędem. W przypadku liczby podmiotów z branży High-Tech na 100 mieszkańców związek jest pozytywny – każda firma zwiększa przewidywanie co do poziomu kompetencji pisania o 0,23 (przy błędzie 0,14). Oznacza to zatem, że gdyby błąd był mały, to liczba podmiotów z branży

High-Tech byłyby w stanie wyjaśnić niemal całe zróżnicowanie wyników, ale oczywiście wzięwszy pod uwagę duży błąd tego parametru nie jest to możliwe.

Tabela: Pełne modele (podstawowe i gminne) dla trzech kompetencji

	matematyka			czytanie			pisanie		
	Wsp.	SE	t	Wsp.	SE	t	Wsp.	SE	t
stała	0,382	0,089	4,283	0,458	0,082	5,572	0,224	0,088	2,551
ścieżka: 6 lat/zerówka/przedszkole	0,017	0,058	0,293	0	-	-	0	-	-
ścieżka: 6 lat/zerówka/SP	0	-	-	-0,010	0,064	-0,150	0,062	0,059	1,056
ścieżka: 6 lat/1kl/SP	0,298	0,074	4,004	0,592	0,085	6,976	0,539	0,123	4,371
ścieżka: 7 lat/1kl/SP	0,159	0,097	1,645	0,411	0,102	4,038	0,363	0,109	3,322
ścieżka: 7-2_SP	0,343	0,130	2,648	0,333	0,139	2,388	0,142	0,143	0,992
pierwszy pomiar	-0,288	0,094	-3,057	-0,296	0,075	-3,960	-0,337	0,089	-3,771
płeć: chłopcy	0,038	0,036	1,032	-0,038	0,041	-0,921	-0,127	0,048	-2,635
wiek	0,002	0,002	1,339	0,001	0,001	0,976	0,003	0,001	1,931
czas	0,006	0,012	0,475	0,015	0,013	1,155	0,015	0,012	1,204
mama	0,012	0,008	1,438	0,012	0,008	1,534	0,016	0,007	2,245
SES edukacyjny	-0,001	0,001	-0,549	0,000	0,002	0,286	-0,001	0,001	-0,670
SES domowy	0,000	0,002	0,162	0,001	0,002	0,331	0,000	0,002	0,110
SES materialny	0,001	0,001	0,536	0,000	0,002	-0,075	0,000	0,002	0,107
inteligencja	0,007	0,003	2,630	0,007	0,002	3,515	0,004	0,002	1,861
ludność	0,023	0,027	0,857	0,018	0,030	0,611	-0,012	0,033	-0,358
zamożność	-0,005	0,004	-1,179	0,000	0,005	0,055	-0,005	0,005	-0,965
wydatki	0,000	0,000	0,435	0,000	0,000	0,120	0,000	0,000	0,130
wydatki edukacyjne	0,000	0,000	-1,163	0,000	0,000	-0,090	0,000	0,000	-0,384
uprzedzkolnienie	-0,001	0,002	-0,570	0,000	0,002	-0,229	-0,001	0,002	-0,441
bezrobotni	-0,011	0,008	-1,339	-0,007	0,008	-0,906	-0,008	0,008	-0,946
rolnictwo	-0,010	0,009	-1,121	-0,005	0,009	-0,593	-0,008	0,009	-0,896
przemysł	0,005	0,005	0,962	-0,001	0,005	-0,186	-0,002	0,005	-0,406
High-Tech	0,002	0,017	0,099	-0,025	0,019	-1,299	-0,029	0,019	-1,521
dział gosp	0,003	0,012	0,279	-0,004	0,012	-0,305	-0,011	0,013	-0,824
dział HT	-0,003	0,130	-0,023	0,090	0,133	0,673	0,239	0,145	1,647
biblioteki	-0,017	0,142	-0,121	0,036	0,147	0,245	0,042	0,166	0,253
ksiegozbiór	0,000	0,000	0,645	0,000	0,000	0,048	0,000	0,000	0,024
SD błędów na poziomie gminy	0,089	0,081	-	0,119	0,110	-	0,253	0,032	-
SD błędów na poziomie ucznia	0,836	0,037	-	0,840	0,030	-	0,798	0,035	-

Wszystkie obliczone modele można podsumować jednym zdaniem: wskaźniki użyte do scharakteryzowania gmin w których uczyli się badani uczniowie nie nadają się do przewidywania poziomu ich kompetencji. Najbliżej poziomu sensownej interpretacji są dwa wskaźniki odnoszące się do struktury gospodarki: liczby podmiotów z branży High-Tech na stu mieszkańców oraz odsetka takich podmiotów w stosunku do pozostałych grup – dla zdolności czytania i pisanie. Co ciekawe w przypadku obu tych skal odsetek firm z branży HighTech koreluje ujemnie z osiągnięciami uczniów.

W przypadku skali pisania dodatkowym zaskoczeniem jest korelacja (w tym samym czasie) dodatnia z liczbą podmiotów z branży HighTech na stu mieszkańców. Jest to możliwe w sytuacji, kiedy liczba podmiotów w gminie jest duża lub bardzo duża, a jednocześnie liczba mieszkańców umiarkowana lub mała – wówczas niewielki odsetek firm z branży HighTech może współwystępować z dużą liczbą firm z branży HighTech na stu mieszkańców.

Podsumowując należy jednak podkreślić, że wykonane analizy osłabiają wyjściowe hipotezy o związku wyników uczniów z charakterystykami gminnymi. Jest to szczególnie interesujące w kontekście odmiennych wyników liczonych dla tego samego zakresu czasowego przez Humennego. Interpretując tę sprzeczność należy wskazać na różny poziom edukacji (tutaj analizujemy dzieci dopiero rozpoczynające swoją edukację, Humenny analizował dzieci w gimnazjach), co za tym idzie różne narzędzia badawcze oraz potencjalnie różne gminy z których pochodziły dzieci.

Literatura

Blair C. (2002), School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry, *American Psychologist*, 57(2), s. 111–127.

Brzezińska, A. I., Czub, M., Czub, T. (2012). *Krótko- i długofalowe korzyści z wczesnej opieki nad dzieckiem i edukacji. Polityka Społeczna, numer tematyczny 1*, s. 24-28

Brzezińska, A. I., Kaliszewska-Czeremska K., Matejczuk, J., Urbańska, J. (2010). Zadowolenie rodziców z przedszkola. Analiza wyników badań w Przedszkolu im. Krasnala Hałabały w Grodzisku Wielkopolskim. Poznań: Instytut Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (maszynopis niepublikowany) (raport i ekspertyza wykonane na zlecenie Burmistrza miasta i gminy Grodzisk Wielkopolski

Christopher, C. J. (2004). *Nauczyciel – rodzic. Skuteczne porozumiewanie się*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.

Dawson, P., Guare, R. (2013). *Zdolne ale rozkojarzone. Wspieranie rozwoju dziecka za pomocą treningu umiejętności wykonawczych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Dolata, R., Hawrot, A., Humenny, G., Jasińska, A., Koniewski, M., Majkut, P. i Zółtak, T. (2013). *Trafność metody edukacyjnej wartości dodanej dla gimnazjów*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Herczyński, J. i Herbst, M. (2002). Pierwsza odsłona: społeczne i terytorialne zróżnicowanie wyników sprawdzianu szóstoklasistów i egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonych wiosną 2002 roku. Warszawa: Fundacja Klub Obywatelski.

Hindman A., Skibbe L., Miller A. i Zimmerman M. (2010), Ecological contexts and early learning: Contributions of child, family, and classroom factors during head start, to literacy and mathematics growth through first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, s. 235–250.

Humenny, G. (2013). Czy społeczne i gospodarcze otoczenie gimnazjum wpływa na wyniki egzaminacyjne i EWD? *VIII Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Ewaluacyjna funkcja egzaminów zewnętrznych – możliwości, ograniczenia, instrumenty*. Gdańsk.

Karwowski M., Dziedziewicz D. (2012). *Test Umiejętności na Starcie Szkolnym. Podręcznik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Konarzewski, K. (2012). *TIMSS i PIRLS 2011. Osiągnięcia szkolne polskich trzecioklasistów w perspektywie międzynarodowej*. Warszawa: CKE

Konarzewski, K. (2013). Wiek startu szkolnego a osiągnięcia w nauce w okresie wczesnoszkolnym. *Edukacja*, 4, 5-19

McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. In R. M. Lerner, J. V. Lerner, E. P. Bowers, S. Lewin-Bizan, S. Gestsdottir, & J. B. Urban (Eds.), *Thriving in childhood and adolescence: The role of self-regulation processes*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 133, 29–44.

Mendel, M. (2007b). Animacja współpracy środowiskowej. W: Mendel, M. (red.). *Animacja współpracy środowiskowej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Mendel, M. (2007a). *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

Pinquart, M., i Silbereisen, R. K. (2004). Human development in times of social change: Theoretical considerations and research needs. *International Journal of Behavioral Development*, 28(4), 289-298.

Ravens – Sieberer U. (1998). *Mierzenie związanej ze zdrowiem jakości życia dzieci i młodzieży: Kwestionariusz KINDL. Podręcznik*. Hamburg: Universitäts-Krankenhaus Eppendorf Medizinische Klinik, Abteilung für Medizinische Psychologie – Forschungsgruppen (maszynopis niepublikowany).

Räty, H., Jaukka, P., Kasanen, K. (2004). Parents' satisfaction with their child's first year of school. *Social Psychology of Education*, 7(4), 463-470.

Silbereisen, R. (2005). Presidential Address Social change and human development: Experiences from German unification. *International Journal of Behavioral Development*, 29(1), 2-13.

Tomasik, M. J., Silbereisen, R. K., & Heckhausen, J. (2010). Is it adaptive to disengage from demands of social change? Adjustment to developmental barriers in opportunity-deprived regions. *Motivation and emotion*, 34(4), 384-398.

Tomasik, M. J., Silbereisen, R. K., Lechner, C. M., & Wasilewski, J. (2013). Negotiating demands of social change in young and middle-aged adults from Poland. *International Journal of Stress Management*, 20(3), 222-253.

Winiarski, M. (2000). *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*. Warszawa: Wydawnictwo IBE.

Wygotski L. S. (1971), Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym, W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (s. 517-530), Warszawa: PWN.

Zahorska, M. (2009). Szkolna wieża Babel. W: Zahorska, M., Nasalska, E. (red.). *Wartości, polityka, społeczeństwo*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Żylicz, P., O., Czajkowska, D., Poleszak, L. (2007). *Ewaluacja programu „Gdy nie ma przedszkola”* Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego (maszynopis niepublikowany).

CZĘŚĆ II

Rozdział 1. Wiek i kompetencje dziecka na starcie szkolnym: uwarunkowania i konsekwencje gotowości szkolnej

Konrad Piotrowski¹

Zespół Wczesnej Edukacji, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

W rozdziale dokonano przeglądu badań nad uwarunkowaniami i konsekwencjami osiągnięć dziecka na początku edukacji. Wyróżniono dwa główne obszary związane z osiągnięciami uczniów na starcie szkolnym: (1) wpływ wieku rozpoczęcia edukacji oraz relatywnego wieku dziecka w klasie oraz (2) gotowość szkolną. Wiek, w którym dziecko rozpoczyna edukację, był w ostatnich latach przedmiotem znacznej liczby badań dowodzących, że jest to czynnik istotnie związany z osiągnięciami szkolnymi. Szczególnie istotny w tym obszarze okazuje się relatywny wiek dziecka w klasie. Uczniowie, którzy w klasie należą do grupy młodszych, częściej uzyskują niższe wyniki w zakresie matematyki, czytania i pisania. Gotowość szkolna była rozumiana jako konstrukt uwarunkowany przez trzy grupy zmiennych: funkcjonowanie środowiska domowego (wykształcenie rodziców, klimat emocjonalny w rodzinie, zaangażowanie rodziców w naukę dziecka), jakość edukacji przedszkolnej oraz jakość edukacji wczesnoszkolnej (program nauczania, kwalifikacje nauczycieli). Związki pomiędzy tymi zmiennymi zostały omówione z perspektywy rozwojowej.

Słowa kluczowe: edukacja przedszkolna, gotowość szkolna, relatywny wiek, środowisko rodzinne, środowisko szkolne, wiek rozpoczęcia edukacji

Age and child's competences at school entry: determinants and consequences of school readiness

In the present article determinants and consequences of school success at school entry was analyzed and discussed. Two key correlates of children's achievement at school entry was discussed: (1) effects of school starting age and relative age of students and (2) school readiness. Age of starting school have been the subject of considerable amount of research in recent years and proved to have a significant influence on school success especially in case of relative age of students. Pupils younger in the year group do less well in maths, reading and writing, and more frequently have special educational needs. School readiness was understood as a construct which has three main determinants: family environment functioning (eg. parents' educational background, emotional climate, parents' involvement in learning) during child development, preschool education quality and school environment functioning at school entry (curriculum, teachers' qualifications). Relationships between those variables were discussed from the developmental perspective.

Key words: family environment, preschool education, relative age, school environment, school readiness, school starting age

¹ Kontakt: k.piotrowski@ibe.edu.pl

1.1. Wprowadzenie

Kwestia wieku, w którym dziecko powinno rozpocząć edukację szkolną jest w ostatnich latach przedmiotem debaty zarówno na gruncie naukowym, jak i publicznym. Wcześniejsze posyłanie (trzeba zwrócić uwagę na to, że w różnych krajach, różny wiek jest uznawany za „wczesny”) dzieci do szkoły bywa postrzegane jako szansa na wcześniejszy kontakt z nauką. Szczególnie podkreśla się przy tym znaczenie wcześniejszego rozpoczęcia edukacji przez dzieci ze środowisk zaniedbanych, o niskim kapitale kulturowym, które mogą dzięki temu nadrobić deficyty w zakresie wiedzy ogólnej oraz kompetencji społecznych.

Z drugiej strony, można zadać pytanie o to czy środowisko szkolne na pewno jest odpowiednim miejscem dla dzieci w każdym wieku? A jeśli nie, to w jakim wieku powinno być dziecko, aby szkoła spełniła swoją funkcję? Czy wcześniejsze, w stosunku do innych dzieci, posłanie dziecka do szkoły nie pozbawi go jakichś ważnych doświadczeń? Zagadnienia te zostaną omówione w niniejszym rozdziale.

1.2. Wiek rozpoczynania nauki szkolnej w krajach UE i poza nią

Dzieci w Europie najczęściej rozpoczynają obowiązkową naukę pomiędzy piątym a siódmym rokiem życia (jedynym wyjątkiem jest Irlandia Północna, w której obowiązkowa nauka rozpoczyna się w wieku lat czterech), przy czym w ponad połowie krajów europejskich początek edukacji przypada na wiek sześciu lat, co jest również swego rodzaju standardem w większości krajów pozaeuropejskich (np. Japonia, Kanada, Nowa Zelandia, Australia). Najpóźniej do szkoły idą dzieci w Europie Wschodniej oraz dwóch krajach skandynawskich (Szwecja, Finlandia), a wśród dzieci rozpoczynających naukę najwcześniej dominują mieszkańcy Wysp Brytyjskich.

W ostatnich latach w kilku krajach europejskich wprowadzono zmiany związane z wiekiem rozpoczęcia edukacji szkolnej, przy czym we wszystkich przypadkach zmiany te polegały na obniżeniu wieku rozpoczęcia nauki. W roku 1989 w Irlandii Północnej zdecydowano o obniżeniu wieku rozpoczęcia obowiązkowej edukacji z pięciu do czterech lat, w 2003 w Rumunii, a w 2008 w Danii wiek szkolny obniżono z siedmiu do sześciu lat, w latach 2014–2015 ustalenie wieku szkolnego na sześć lat zostanie wprowadzone także w Polsce, z kolei od 2015 roku obowiązkową edukacją od wieku czterech lat zostaną objęte dzieci w Szwajcarii.

Tabela 1.1.

Wiek rozpoczęcia obowiązkowej edukacji w krajach europejskich w 2013 roku

Wiek rozpoczęcia obowiązkowej edukacji	Kraj
4 lata	Irlandia Północna
5 lat	Cypr, Anglia, Malta, Szkocja, Walia
6 lat	Austria, Belgia, Chorwacja, Czechy, Dania, Francja, Niemcy, Grecja, Węgry, Islandia, Irlandia, Włochy, Lichtenstein, Luksemburg, Holandia, Norwegia, Portugalia, Rumunia, Słowacja, Słowenia, Hiszpania, Szwajcaria, Turcja
7 lat	Bułgaria, Estonia, Finlandia, Łotwa, Litwa, Polska, Serbia, Szwecja

Źródło: *Compulsory age of starting school in European Countries*, styczeń 2013, http://www.nfer.ac.uk/shadomx/apps/fms/fmsdownload.cfm?file_uid=3B48895C-E497-6F68-A237-BCD7AB934443&siteName=nfer

Wiek, w którym dzieci rozpoczynają obowiązkową edukację nie obrazuje oczywiście całkowitego zróżnicowania pod tym względem. Poszczególne kraje posiadają szereg wewnętrznych przepisów regulujących moment, w którym dziecko musi, ale także może, rozpocząć edukację. W niektórych

krajach (np. Holandia, Walia, Anglia) możliwe jest rozpoczęcie edukacji nieco wcześniej, w stosunku do obowiązkowego wieku rozpoczęcia edukacji, ale także daje się możliwość odroczenia w czasie rozpoczęcia obowiązkowej edukacji, jeśli rodzice i specjaliści uznają, że dziecko nie jest jeszcze gotowe do wykonania tego kroku. Efektem tego typu sytuacji, z którą obecnie mamy do czynienia również w Polsce, jest to, że w jednej klasie mogą znajdować się dzieci różniące się od siebie dość znacznie wiekiem biologicznym. Sytuacja taka prowadzi do konieczności przekształcenia sytuacji uczenia tak, aby uwzględnić większe – niż w sytuacji, gdy dzieci są w zbliżonym wieku – zróżnicowanie pod względem funkcjonowania językowego, manualnego czy społecznego.

1.3. Wiek biologiczny dziecka na starcie szkolnym a efekty kształcenia

1.3.1. Porównania międzynarodowe

Jednym z głównych argumentów przytaczanych w celu uzasadnienia wcześniejszego rozpoczęcia edukacji szkolnej jest zwrócenie uwagi na możliwość zwiększenia osiągnięć szkolnych dzieci, także w późniejszym czasie. Jednym ze sposobów sprawdzenia zasadności tego twierdzenia jest porównanie dzieci będących w tym samym wieku, ale pochodzących z krajów różniących się wiekiem rozpoczęcia edukacji. Mogą one stanowić głos w dyskusji, czy dłuższe kształcenie przynosi lepsze efekty.

W badaniu TIMSS (*The Third International Mathematics and Science Study*; Martin i in., 2000), w którym porównano umiejętności matematyczne 13-latków z 38 krajów, najwyższe wyniki uzyskano w grupie uczniów, którzy rozpoczęli edukację w wieku lat sześciu. Niższe były wyniki zarówno uczniów, którzy zaczęli naukę wcześniej, w wieku lat pięciu, jak i tych, którzy do szkoły poszli później, tj. w wieku siedmiu lat (np. Finlandia, Rosja²). Z kolei w badaniach porównujących umiejętności matematyczne dzieci w wieku pięciu, a następnie ośmiu lat z Anglii (początek edukacji w wieku pięciu lat) i Słowenii (początek edukacji w wieku siedmiu lat; uwaga: obecnie wiek szkolny w Słowenii wynosi sześć lat) okazało się, że w pierwszym pomiarze (wiek pięć lat) uczniowie z Anglii uzyskali istotnie wyższe wyniki, ale efekt ten zniknął w wieku ośmiu lat, przy czym Słowenicy okazali się mieć w tym wieku nawet wyższe umiejętności matematyczne (Kavkler i in., 2000), choć to mali Anglicy mieli za sobą dłuższy okres edukacji szkolnej. Wniosek sformułowany przez badaczy brzmiał, że nie ma trwałych korzyści, w zakresie umiejętności matematycznych, z wcześniejszego rozpoczęcia edukacji. W podobnych badaniach poświęconych czytaniu (Elley, 1992) stwierdzono, że umiejętność ta była wyższa wśród dzieci z krajów, które edukację rozpoczynały później (średnio w wieku 6,3 lat), w porównaniu z krajami, w których edukacja rozpoczynała się wcześniej (średnio w wieku 5,9 lat). Okazało się jednak, że uczniowie o wysokich osiągnięciach w czytaniu jednocześnie pochodzili z krajów o wysokim poziomie rozwoju ekonomicznego. Gdy poziom rozwoju ekonomicznego kontrolowano, okazało się, że efekt ten zniknął.

Umiejętności posiadane przez dzieci różniące się długością edukacji nie pozwalają na jednoznaczne stwierdzenie, że wcześniejsze rozpoczęcie edukacji, na przykład w wieku pięciu a nie sześciu lat, niesie ze sobą trwałe korzyści (Elkind, Whitehurst, 2001). Trzeba jednak wyraźnie podkreślić, że w większości krajów (patrz Tab. 1.1) wiek rozpoczynania edukacji ustalony jest na sześć lat, stąd też badania prowadzone w tym obszarze dotyczą sytuacji, kiedy „wczesne/wcześniejsze rozpoczęcie edukacji” odnosi się do sytuacji, w której dzieci miałyby być kształcone, przykładowo, od wieku lat pięciu czy czterech. Brak wyraźnych i trwałych korzyści w zakresie wiedzy matematycznej czy umiejętności językowych wynikających z wcześniejszego rozpoczęcia formalnej edukacji nie mogą jednak stanowić argumentu przeciwko obniżeniu, bądź odpowiednio, podwyższeniu, wieku szkolnego.

Kwestią kluczową jest tutaj fakt, że w obrębie danego kraju, w którym obowiązują określone programy kształcenia, w przedszkolach i klasach szkolnych spotykają się dzieci w bardzo zbliżonym wieku. Choć więc ustalenie wieku szkolnego na pięć, a nie sześć lat, nie znajdzie raczej swojego odbicia

² Obecnie w Rosji wiek rozpoczęcia nauki szkolnej wynosi 6 lat.

w lepszym funkcjonowaniu w dorosłości, to należy podkreślić, że nie ma także powodów, aby sądzić, że w czymkolwiek to zaszkodzi. Dodatkową kwestią, którą należy w tym kontekście rozważyć, szczególnie istotną w okresach przejściowych związanych ze zmianą wieku szkolnego w danym kraju, jest tak zwany relatywny wiek dziecka rozpoczynającego naukę w szkole.

1.3.2. „Relatywny wiek” a osiągnięcia szkolne

Pojęcie relatywnego wieku odnosi się do różnic wiekowych pomiędzy dziećmi znajdującymi się na tym samym etapie edukacji, np. uczęszczających do tej samej klasy. Przykładowo, we wrześniu 2013 roku, w klasie pierwszej szkoły podstawowej mogło znaleźć się dwoje „sześciolatek”, z których pierwszy urodził się w styczniu, a drugi w lipcu 2007 roku. Różnica wieku pomiędzy nimi wynosiła około siedmiu miesięcy. W okresie przejściowym, związanym ze zmianą wieku szkolnego, różnice pomiędzy dziećmi uczęszczającymi do tej samej klasy mogą być znacznie większe. W Polsce, w celu zmniejszenia różnic wiekowych między dziećmi uczęszczającymi do tej samej klasy, rekrutacja do klas pierwszych w latach 2014 i 2015 odbywać się będzie nie tylko na podstawie roku, ale także miesiąca urodzenia. Dzieci urodzone w pierwszej połowie roku 2008 rozpoczną naukę we wrześniu 2014, a dzieci urodzone w drugiej połowie 2008 pójdą do szkoły we wrześniu 2015. Ponieważ zupełne usunięcie różnic wiekowych w klasach jest oczywiście niemożliwe, warto przyjrzeć się ich potencjalnym skutkom.

Badania nad problematyką relatywnego wieku prowadzono już w latach 30. XX w. (Bigelow, 1934; za: Konarzewski, 2013). Od tego momentu wielu badaczy wykazało, że różnice wiekowe pomiędzy dziećmi uczęszczającymi do jednej klasy pozostają w związku z ich osiągnięciami szkolnymi. W badaniach, które w Wielkiej Brytanii prowadzili Tymms i in. (1997, 2000), w których udział wzięło ponad tysiąc dzieci z 38 szkół, pomiaru umiejętności z zakresu matematyki i czytania dokonano na początku i na końcu pierwszego roku nauki oraz pod koniec drugiego roku nauki. Wyniki wskazały, że większe postępy zrobiły dzieci, które miały wyższe umiejętności na początku badania, a więc w momencie rozpoczęcia nauki, ale istotny dla osiągnięć szkolnych okazał się również wiek uczniów. Okazało się, że w trakcie tych pierwszych dwóch lat nauki, większe postępy w obrębie klasy zrobiły dzieci starsze, urodzone zimą, w porównaniu do dzieci urodzonych latem. Ponieważ prawo w Wielkiej Brytanii zezwala dzieciom młodszym, urodzonym latem, na rozpoczęcie nauki z pewnym opóźnieniem (np. zimą, a nie jesienią), w badaniach porównano także uczniów, którzy rozpoczęli naukę we wrześniu, z tymi, którzy rozpoczęli ją później. Nie powinno być zaskoczeniem, że uczniowie „wrześniowi” okazali się mieć wyższe umiejętności matematyczne i językowe na koniec pierwszego roku nauki. Jednak różnica ta istotnie zmniejszyła się do końca drugiego roku nauki, co sugeruje, że z wiekiem, różnice pomiędzy młodszymi i starszymi dziećmi w danej klasie, zmniejszają się (Dolata, Pokropek, 2012). Konarzewski (2013) dokonał analizy danych pochodzących z badania TIMMS, 2011 (*Trends in International Mathematics and Science Study 2011*), ukierunkowanego na pomiar osiągnięć uczniów w matematyce i przyrodznawstwie. Uwzględniając pomiary dokonane w 25 europejskich krajach, obejmujące ponad 100 tys. uczniów w wieku około 10 lat, stwierdził, że on, po pierwsze, że niższy relatywny wiek wiązał się z niższymi osiągnięciami szkolnymi zarówno w matematyce, jak i w przyrodznawstwie, po drugie zaś, że różnice pomiędzy uczniami młodszymi i starszymi były większe w młodszych, niż starszych oddziałach klasowych.

Hutchison i Sharp (1999) podają, że różnice (pod względem czytania) pomiędzy dziećmi rozpoczynającymi naukę w młodszym i starszym wieku obserwuje się, choć w mniejszym stopniu niż na początku edukacji, jeszcze u dwunastolatek. Podobnie, Langer, Kalk i Searls (1984) zaobserwowali ten efekt w grupie trzynastolatek, ale już wśród siedemnastolatek efekt relatywnego wieku nie wystąpił. Dobkin i Ferreira (2010) wykazali z kolei, że pomiędzy osobami, które w przeszłości należały bądź to do grupy najmłodszych, bądź najstarszych uczniów w klasie, nie ma różnic pod względem takich wskaźników sukcesu zawodowego jak wysokość zarobków oraz trudności ze zdobyciem pracy.

Wnioski sformułowane przez badaczy zajmujących się tym zagadnieniem, można podsumować w kilku punktach:

1.3. Wiek biologiczny dziecka na starcie szkolnym a efekty kształcenia

- 1) lepsze wyniki w nauce uzyskują dzieci starsze (np. urodzone zimą, w porównaniu do urodzonych latem), co wiązać można z ich wyższą dojrzałością (Sharp, 2002). Z tego powodu są w stanie przyswajać wiedzę bardziej zaawansowaną, otrzymują również więcej pozytywnych informacji zwrotnych od nauczyciela. Efekt ten, choć zmniejsza się z wiekiem, obserwuje się aż do końca edukacji na poziomie podstawowym (Sharp, George, Sargent, O'Donnell, Heron, 2009),
- 2) różnice pomiędzy dziećmi młodszymi i starszymi obserwuje się w zakresie takich umiejętności jak: matematyka/umiejętność liczenia, czytanie, wymowa, pisanie, wiedza ogólna (Sharp, George, Sargent, O'Donnell, Heron, 2009)
- 3) dzieci, które w klasie należą do młodszych, częściej powtarzają klasę (Cascio, Schanzenbach, 2007; Martin i in., 2004)
- 4) w grupie dzieci brytyjskich obserwuje się, że wśród tych, które są najmłodsze w klasie, częściej występują problemy psychiczne, związane być może ze stresem oraz niskimi osiągnięciami szkolnymi (Menet i in., 2000; Goodman i in., 2003). Pozostaje to w zgodzie z wynikami wskazującymi na to, że wczesne rozpoczynanie edukacji może mieć negatywny wpływ na samoocenę i motywację do nauki (Sylva, Nabuco, 1996)
- 5) chłopcy oraz uczniowie ze środowisk uboższych są bardziej podatni na negatywny wpływ relatywnego wieku (Cascio, Schanzenbach, 2007; Martin i in., 2004), jednak badania w tym obszarze nie są jednoznaczne (Crawford i in., 2007; Daniels i in., 2000).

Analizując opisywane przez badaczy trudności doświadczane przez dzieci relatywnie młodsze, należy mieć na względzie, że przynajmniej w pewnym stopniu mogą one wynikać ze specyficznego nastawienia nauczycieli (Gredler, 1980, za: Konarzewski, 2013) wynikającego z przekonania, że dzieci młodsze generalnie będą sprawiać więcej kłopotów. Nie można wykluczyć również tego, że nauczyciele mając świadomość, które dzieci należą do grupy młodszych, z większym zaangażowaniem reagują na sytuacje wskazujące na jakiegokolwiek przejawy ich niskiej adaptacji do środowiska szkolnego, chcąc zapobiec pogłębianiu się trudności.

Okres szkolny wiąże się z intensywnym rozwojem samooceny, bazującej w tym czasie między innymi, na sukcesach i porażkach doświadczanych w obrębie klasy (Brzezińska, 2007). Dzieci młodsze mogą się porównywać z innymi, starszymi uczniami, których poziom umiejętności i osiągnięć jest często wyższy. Może to prowadzić do poczucia niższości, a w dłuższej perspektywie również zmniejszenia się motywacji do nauki i poczucia kompetencji. Konarzewski (2013, s. 3), w swoim przeglądowym artykule, wskazuje na kilka pośrednich etapów związanych z rozwojem niższej samooceny przez dzieci młodsze. Nieco uogólniając opisany przez tego autora mechanizm; można wskazać na kilka szczególnie istotnych obszarów, które powinny być brane pod uwagę przez nauczycieli: (1) dzieci relatywnie najmłodsze w klasie charakteryzują się niższą dojrzałością/niższymi umiejętnościami, a środowisko klasowe sprzyja (2) porównywaniu się z innymi, często starszymi uczniami, co prowadzi do (3) poczucia bycia gorszym/słabszym oraz (4) tłumaczenia tego niższymi zdolnościami (czyli pewną względnie trwałą cechą), co prowadzi do (5) obniżenia samooceny i (6) pogłębiania się trudności. W świetle tego, na szczególną uwagę zasługują wyniki badań skoncentrowanych na strategii reedukacji/zniwelowania efektu różnic wiekowych w momencie rozpoczynania edukacji. Sharp, George i in. (2009), w swoim kompleksowym przeglądzie badań z tego zakresu, wymieniają następujące działania:

- 1) **posługiwanie się w ocenie dzieci testami wystandaryzowanymi ze względu na wiek:** jest to w zasadzie jedyne, mający szerokie poparcie w wynikach badań, sposób na zredukowanie efektu relatywnego wieku w klasach. Uwzględnienie tego, że dzieci młodsze mogą mieć nieco niższe możliwości wynikające z niższej dojrzałości, także w zakresie zdolności poznawczych, takich jak pamięć, uwaga czy umiejętności komunikacyjne, a tym samym, poziom wykonania będzie u nich niższy niż wśród dzieci starszych. Sugeruje się wypracowanie „poprawki” do efektów ich pracy w tym przede wszystkim stosowanie standaryzowanych testów oraz kluczy ocen dopasowanych do wieku ucznia

1.3. Wiek biologiczny dziecka na starcie szkolnym a efekty kształcenia

- 2) **program nauczania:** dopasowanie programu nauczania do możliwości dzieci młodszych oraz wspieranie działań mających na celu indywidualizację kształcenia
- 3) **metody nauczania:** stosowanie oddziaływań pedagogicznych i metodycznych odpowiednich ze względu na wiek dziecka. Upewnienie się, że nauczyciele zdają sobie sprawę z wpływu relatywnego wieku na proces edukacji oraz, że wiedzą, które dzieci są młodsze (np. poprzez stworzenie listy dzieci uporządkowanej ze względu na wiek). Takie organizowanie procesu nauki, aby dzieci miały możliwość doświadczania własnych postępów oraz redukcja sytuacji przyczyniających się do porównywania osiągnięć różnych dzieci oraz doświadczania porażek i niepowodzeń
- 4) **rozpoznanie i kontrola specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz wsparcie specjalistyczne:** monitorowanie liczby dzieci kierowanych na specjalistyczne konsultacje w grupach starszych i młodszych. Istnieje ryzyko błędnego identyfikowania mniejszych umiejętności wynikających z wieku, jako przejawów trudności w uczeniu się lub problemów emocjonalnych. Stosowanie standaryzowanych testów diagnostycznych i nie opieranie się jedynie na ocenie jednostkowej, nawet, gdy jest ona dokonana przez specjalistę, jest wysoce wskazane.

Jednym z przykładów radzenia sobie z nierównościami pomiędzy uczniami może być polityka edukacyjna Finlandii i Danii (Bedard, Dhuey, 2006; Sykes, Bell, Rodeiro, 2009), jedynych krajów europejskich, w których nie obserwuje się efektu relatywnego wieku. W Finlandii dzieci rozpoczynają edukację szkolną w wieku siedmiu lat, czyli należą do grupy krajów o najwyższym wieku startu szkolnego, a dodatkowo w pierwszej klasie nacisk położony jest na zabawę i rozwój osobisty. Jednocześnie Finlandia należy do krajów, w których uczniowie regularnie, od 2000 roku, uzyskują najwyższe wyniki w zakresie matematyki, czytania i interpretowania tekstu oraz w naukach przyrodniczych w ramach Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (Programme for International Student Assessment; PISA). W Danii dzieci rozpoczynają edukację w wieku sześciu lat, ale, aż do szesnastego roku życia, znacznie ograniczone są tam wszelkie formy różnicowania umiejętności dzieci poprzez stosowanie testów końcowych i przesiewowych, a szczególny nacisk położony jest na indywidualne podejście do każdego ucznia i koncentrację na jego mocnych i słabych stronach. Przykład dwóch wymienionych powyżej krajów skandynawskich sugeruje, że odroczenie angażowania uczniów w formalną edukację, może wiązać się z osłabieniem efektu relatywnego wieku, a być może także innych przyczyn nierówności pod względem osiągnięć szkolnych pomiędzy uczniami. Zarówno w Finlandii, jak i w Danii na wysokim poziomie stoi jednak również edukacja przedszkolna, co z kolei może na plan pierwszy wysuwać kwestię wcześniejszego przygotowania dzieci, a więc gotowości szkolnej.

Konarzewski (2013), w podsumowaniu swojego artykułu (s. 12), formułuje zalecenia mające na celu zniesienie bądź zminimalizowanie efektu relatywnego wieku, dotyczące bezpośrednio aktualnej sytuacji panującej w Polsce związanej ze zmianą wieku startu szkolnego. Poza oparciem wieku szkolnego zarówno na roku jak i miesiącu urodzenia dziecka – co zostało już zawarte w aktualnej wersji ustawy o systemie oświaty – sugeruje, że pozytywne skutki może przynieść również:

- 5) **polepszenie edukacji przedszkolnej.** „Rozwiązaniem najskuteczniejszym wydaje się [obowiązkowy – *przyp. autora*] rok w przedszkolu, które nie naucza typowo szkolnych umiejętności, lecz dostarcza przemyślanej stymulacji rozwojowej” (s. 12). Podkreśla przy tym, że dobrze zorganizowana edukacja przedszkolna (niezależnie czy dotycząca 5- czy 6-latków) nie powinna być zastępowana ani dodatkowym rokiem „w rodzinie” (gdyż warunki edukacji domowej są silnie związane ze statusem rodziny, a tym samym przyczyniają się do zróżnicowania pomiędzy dziećmi), ani w „zerówce” (chodzi o tak zwaną klasę zerową dla dzieci, które osiągnęły już wiek szkolny), którą określa jako szkołę bez jawnych, jasno sprecyzowanych, wymagań. Oba te środowiska przyczyniają się raczej do zwiększenia zróżnicowania wewnątrzgrupowego
- 6) „głębsza indywidualizacja kształcenia w okresie wczesnoszkolnym, zwłaszcza według planu Joplin” (Konarzewski, 2011, s. 28) polegającego na nauczaniu w grupach tymczasowych, składających się z uczniów kilku klas i dobranych na podstawie podobnych, dotychczasowych osiągnięć.

1.4. Gotowość szkolna: czynniki poznawcze, emocjonalne i społeczne na starcie szkolnym

1.4.1. Definicja gotowości szkolnej

Zdaniem Szumana (1962) kluczowy dla osiągnięcia gotowości szkolnej (nazywanej także dojrzałością szkolną; por. Wilgocka-Okoń, 1999) jest taki poziom rozwoju społecznego, fizycznego i psychicznego, który czyni dziecko wrażliwym i podatnym na (1) nauczanie oraz (2) wychowanie w klasie. Frydrychowicz, Koźniewska, Matuszewski i Zwierzyńska (2006) wśród wymiarów gotowości szkolnej wymieniają: umiejętności szkolne, kompetencje poznawcze, sprawność motoryczną, samodzielność, niekonfliktowość i aktywność społeczną. Ponieważ te podstawowe komponenty gotowości szkolnej stanowią dość szerokie kategorie, warto ten termin analizować z różnych perspektyw, co zrobiła Rimm-Kaufman (2004), wyróżniając trzy główne grupy badań nad gotowością szkolną: (1) opinie osób zaangażowanych w edukację dzieci, głównie nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych, na temat tego, co to znaczy, że dziecko jest „gotowe” rozpocząć edukację szkolną, (2) badania nad znaczeniem czynników poznawczych, społecznych, emocjonalnych i wiekowych na starcie szkolnym dla postępów w nauce oraz (3) badania nad wczesnymi uwarunkowaniami gotowości szkolnej.

Przeгляд kilku – prowadzonych na dużych próbach – badań, dokonany przez autorkę, prowadzi do wniosków, że **nauczyciele przedszkolni** najczęściej stwierdzają, że dziecko jest gotowe do rozpoczęcia nauki szkolnej, gdy jest zdrowe fizycznie i dobrze odżywione, potrafi przekazywać werbalnie swoje potrzeby, pragnienia i myśli, jest pozytywnie nastawione do podejmowania nowych aktywności. Wskazują więc na trzy główne czynniki określające gotowość szkolną: fizyczną i biologiczną zdolność do zaangażowania w proces edukacji, zdolność komunikacji oraz motywację do nauki. Co ciekawe, nauczyciele nie zwracali raczej uwagi na zdolności związane z liczeniem, czytaniem czy pisaniami, w przeciwieństwie do **rodziców**, którzy gotowość szkolną postrzegali głównie przez pryzmat tych właśnie formalnych umiejętności (Rimm-Kaufman, 2004). Z kolei metaanaliza 70 badań nad znaczeniem **kompetencji poznawczych** (wiedza ogólna, inteligencja, rozwój językowy, umiejętność czytania/pisania/liczenia, zakres uwagi) i **emocjonalno-społecznych** (asertywność, niezależność, zaburzenia zachowania, relacje z rówieśnikami, nawyki związane z pracą) posiadanych przez dzieci na starcie szkolnym ujawniła, że są to dobre predyktory efektów kształcenia (La Paro, Pianta, 2000). Dokonując pewnej kategoryzacji wymienionych wyżej czynników, można stwierdzić, że na charakterystykę jaką jest gotowość szkolna składają się dwa rodzaje szczegółowych „gotowości” (Carlton, Winsler, 1999): (1) gotowość do nauki, rozumiana jako gotowość do przyswajania wiedzy na określonym poziomie (czynnik poznawczo-motywacyjny) oraz (2) gotowość do szkoły, rozumiana jako gotowość do funkcjonowania w społecznym środowisku edukacyjnym, na forum klasy, szkoły, grupy rówieśniczej (czynnik społeczno-emocjonalny). W przypadku obu składowych gotowości szkolnej mamy do czynienia z kompetencjami będącymi efektem rozwoju dziecka w trakcie całego jego życia, począwszy od okresu niemowlęcego. Poziom gotowości szkolnej w momencie rozpoczęcia edukacji podlega więc wpływom wszystkich kluczowych czynników rozwoju dziecka.

1.4.2. Środowisko rodzinne a gotowość szkolna

Wpływ środowiska rodzinnego na formowanie się gotowości szkolnej musi być rozpatrywany w kontekście całokształtu relacji rodzice/opiekunowie–dziecko. W kontekście rodzinnym o gotowości szkolnej należy myśleć jako o kompetencji, która rozwija się od pierwszych miesięcy życia dziecka. Już wtedy rozpoczyna się budowanie przywiązania w diadzie rodzic/opiekun–dziecko, będące podstawą rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego w późniejszym czasie (Ainsworth, 1989). Te doświadczenia dziecka w rodzinie w trakcie pierwszych lat jego życia są kluczowe dla poziomu gotowości szkolnej, jaką osiągnie ono w wieku pięciu, sześciu czy siedmiu lat. Zachowania rodziców w stosunku do dziecka, a tym samym pewien charakterystyczny dla każdej rodziny profil ich oddziaływań, przyjmują bardzo wiele różnych form.

Dokonując pewnej kategoryzacji, można wyróżnić trzy kluczowe kategorie zachowań rodzicielskich związanych z formowaniem gotowości szkolnej dziecka (Edwards, Sheridan, Knoche, 2008):

(1) wrażliwość na potrzeby dziecka i ich zaspokajanie, (2) wspieranie rozwoju autonomii i samodzielności, (3) aktywne uczestnictwo rodziców w procesie przyswajania przez dziecko wiedzy.

Od początku swojego życia dziecko aktywnie poszukuje kontaktu z innymi ludźmi, interesuje się otaczającymi je przedmiotami. Wrażliwość rodziców przejawia się między innymi w dostrzeganiu tych potrzeb oraz odpowiadaniu na nie poprzez dostarczanie różnorodnej stymulacji, częste komunikowanie się werbalne, odpowiadanie na sygnały wysyłane przez dziecko, bliskość fizyczną. Istnieje wiele dowodów na to, że takie zachowania nacechowane wrażliwością i bliskością ze strony opiekunów w pierwszych latach życia dziecka, prowadzą do jego większego zaangażowania w aktywności związane z eksploracją otoczenia (Brzezińska, 2007), a w późniejszym czasie związane są chociażby z wyższymi zdolnościami językowymi (Bus, van Ijzendoorn, 1988) i lepszym funkcjonowaniem w przedszkolu (Bost, Vaughn, Washington, Gielinski, Bradbard, 1998). Z kolei wysoka nerwowość, surowość i zasadniczość w relacji z dzieckiem związane są zarówno z niższymi kompetencjami językowymi, jak również wyższym poziomem agresji przejawianym w szkole (Parker, Boak, Griffin, Ripple, Peay, 1999). Jakość zaangażowania rodziców w relacje z dzieckiem prowadzi do rozwoju wielu adaptacyjnych charakterystyk w okresie przedszkolnym, takich jak pozytywne nawyki związane z pracą i nauką, zdolność tolerowania frustracji, lepsze umiejętności społeczne (Edwards, Sheridan, Knoche, 2008), z których każda może znaleźć swoje odbicie w jakości przystosowania do środowiska szkolnego.

Obok rodzicielskiej wrażliwości i opiekuńczości istotną rolę odgrywają zachowania związane z rozwijaniem samodzielności dziecka, a więc zachęcanie go do przejawiania coraz bardziej dojrzałych zachowań i samodzielnego zaspokajania potrzeb w takich obszarach jak odżywianie czy higiena, samodzielne podejmowanie decyzji, przejawianie zachowań adekwatnych do sytuacji społecznej, w jakiej znajduje się dziecko. W tym przypadku zasadniczego znaczenia nabiera z jednej strony, modelowanie poprawnych zachowań, a z drugiej, stawianie dziecku wymagań. Kluczową kwestią jest w tym przypadku nieograniczanie autonomii dziecka w nadmierny sposób, czemu sprzyja opisana powyżej wrażliwość i opiekuńczość opiekuna. Zapewnianie dziecku możliwości bycia samodzielnym, niewyręczanie go, motywowanie do podejmowania autonomicznych decyzji i ich respektowanie przez opiekuna, związane są z szerokim spektrum rozwojowych osiągnięć dziecka, w tym: wysoką jakością komunikacji z rówieśnikami, samoregulacją i zdolnością tolerowania frustracji, asertywnością (Edwards, Sheridan, Knoche, 2008), rozwojem poznawczym (Mulvaney, McCartney, Bub, Marshall, 2006). Tak jak w przypadku opisanej wcześniej wrażliwości rodziców, działania mające na celu usamodzielnienie się dziecka, oddziałują na całokształt funkcjonowania dziecka, co jest czynnikiem decydującym o ich krytycznej roli w rozwoju gotowości szkolnej.

Trzeci rodzaj oddziaływań rodzicielskich na gotowość szkolną dziecka ma charakter bardziej specyficznych zachowań związanych z nauką, przyswajaniem konkretnej wiedzy, rozwojem wczesnej postaci kompetencji szkolnych. Podstawową formą tego typu oddziaływań w początkowym okresie życia dziecka jest komunikacja werbalna przyjmująca postać nazywania przedmiotów, opisywania sytuacji, zadawania pytań, śpiewania, recytowania etc. Wraz z wiekiem dziecka w tego typu aktywności włączane są książki, zarówno te składające się w głównej mierze z obrazków, o których można rozmawiać, jak również bajek i historii czytanych/opowiadanych przez rodzica. Dzięki tego typu sytuacjom aranżowanym przez rodzica, dziecko na długo przed rozpoczęciem edukacji formalnej, ma możliwość obcowania z materiałami służącymi do nauki, co związane jest chociażby z wyższymi kompetencjami językowymi w okresie przedszkolnym (Weigel, Martin, Bennett, 2006) i szkolnym (Sénéchal, LaFevre, 2002). Takie umiejętności nabywane z pomocą rodziców, jak: znajomość liter oraz umiejętność łączenia symbolu reprezentującego daną literę i związanego z nią dźwięku, to najważniejsze kompetencje związane z sukcesem w późniejszej nauce czytania (Connor, Son, Hindman, Morrison, 2005).

Problematyka związana z rodzinnymi uwarunkowaniami gotowości szkolnej dzieci jest doskonale udokumentowana (Belsky, MacKinnon, 1994; Bradley, Caldwell, 1988; Comer, Haynes, 1991; Connell, Prinz, 2002; Estrada, Aresnio i in., 1987; Pianta, Harbers, 1996), a takie przejawy wysokiej jakości

opieki domowej, jak pozytywne emocje w relacji rodzice–dziecko, wrażliwość rodziców, stymulowanie rozwoju, angażowanie w zabawę materiałami edukacyjnymi, to dobrze udokumentowane, i uważane za kluczowe, czynniki związane z przystosowaniem dziecka do szkoły. Należy pamiętać, że wczesna edukacja w rodzinie, mniej czy bardziej celowa, stanowi pierwszy kontakt dziecka z nauką. Wpływ edukacji przedszkolnej jest już czynnikiem, którego wpływ będzie zależał w pewnej mierze od kompetencji posiadanych przez dziecko „na wejściu”, co tym bardziej podkreśla znaczenie oddziaływań rodzicielskich. Jakość domowego środowiska uczenia się wyraźnie wzrasta wraz z wykształceniem rodziców (Bradley i in., 1989; Hornowska, Piotrowski, 2013). Sprawia to, że szczególnie ważna w kształtowaniu gotowości szkolnej – przede wszystkim w przypadku dzieci rodziców słabo wykształconych – jest edukacja pozadomowa, głównie przedszkolna.

1.4.3. Środowisko przedszkolne a gotowość szkolna

Dostęp do wysokiej jakości edukacji przedszkolnej jest uznawany za kluczowy element przygotowania dziecka do nauki w szkole (Committee for Economic Development, 2002). Wglądu w warunki sprzyjające rozwojowi poznawczemu i społeczno-emocjonalnemu dzieci oraz ich wpływowi na osiągnięcia szkolne dostarczają wyniki uzyskane w ramach podłużnego badania EPPE (The Effective Provision for Pre-school Education; Sylva i. in., 1999) prowadzonego w Anglii. Ponad 3000 dzieci z różnych środowisk zbadano w momencie rozpoczęcia edukacji przedszkolnej, około trzeciego roku życia, w momencie rozpoczęcia edukacji szkolnej, w wieku około pięciu lat i po raz kolejny w wieku sześciu i siedmiu lat. Wyniki wskazały, że wśród warunków panujących w przedszkolu, ale niewątpliwie także w rodzinach, i sprzyjających rozwojowi gotowości szkolnej i późniejszych osiągnięć szkolnych, należy wskazać:

- 1) dużą liczbę interakcji dziecko–dorosły, skoncentrowanych na wspólnym rozwiązywaniu problemów
- 2) zadawanie dzieciom pytań otwartych
- 3) demonstrowanie/modelowanie adekwatnych społecznie sposobów działania
- 4) w środowiskach najlepiej wspierających rozwój poznawczy dziecka, obserwowano, że liczba działań podejmowanych w efekcie inicjatywy dziecka była niemal równa liczbie aktywności rozpoczynanych przez dorosłych
- 5) wysokie, formalne kwalifikacje personelu, wykształcenie kierunkowe, związane były z angażowaniem dzieci w bardziej wymagające, trudniejsze zadania
- 6) zachęcanie dziecka do bycia asertywnym i asystowanie w rozwiązywaniu konfliktów poprzez zachęcanie do rozmowy, a nie jednostronne „przerywanie” konfliktu
- 7) w innych badaniach, które warto w tym miejscu przytoczyć, stwierdzono także, że wyszkolenie/wysokie kompetencje nauczycieli przedszkolnych oraz niższa liczba dzieci przypadających na jednego nauczyciela przedszkolnego wiążą się z wyższymi kompetencjami poznawczymi dzieci w momencie rozpoczynania nauki. Wskaźniki wysokiej jakości opieki przedszkolnej związane były również z przystosowaniem do przedszkola, rozwojem kompetencji samoregulacyjnych i społecznych, niższym natężeniem negatywnych zachowań dziecka (Rimm-Kaufman, 2004)
- 8) głośne czytanie dzieciom, prowadzenie z nimi konwersacji na poziomie wymagającym wysiłku (duża liczba pytań otwartych, zachęcanie do dokonywania wyborów) związane są z rozwojem językowym, w tym z zasobem słownictwa (Connor, Son, Hindman, Morrison, 2005; Whitehurst i in., 1994).

Dostęp do opieki przedszkolnej na wysokim poziomie jest szczególnie istotny dla dzieci z grup o niskim statusie społecznym, których rodzice są słabo wykształceni lub doświadczają problemów finansowych (Magnuson, Meyers, Ruhm, Waldfogel, 2004). W takiej sytuacji organizowanie dziecku środowiska stymulującego rozwój w obszarach związanych z gotowością szkolną jest utrudnione (Hornowska, Piotrowski, 2013 – w przyg.), między innymi ze względu na wyższy poziom stresu doświadczanego przez rodziców, co prowadzi do niższych osiągnięć szkolnych dzieci

na początku edukacji oraz większego natężenia zaburzeń zachowania (Mistry, Benner, Biesanz, Clark, Howes, 2010; Mistry, Biesanz, Chien, Howes, Benner, 2008). Ten układ czynników ryzyka w rozwoju dzieci ze środowisk o niskim statusie otwiera szerokie pole do działania nauczycielom przedszkolnym, których działania mogą doprowadzić do zmniejszenia się różnic pomiędzy dziećmi z różnych środowisk.

Efekty rozpoczętego w latach 70. XX w. projektu Carolina Abecedarian Project (Campbell, Ramey, 1994), w którym rodzinom z grup ryzyka oferowano kompleksowe wsparcie w zakresie opieki nad małym dzieckiem oraz psychologiczne wsparcie rodziny, były widoczne nawet po dwudziestu latach – dzieci biorące udział w projekcie były w dorosłości lepiej wykształcone, miały lepszą pracę, niż ich rówieśnicy z grupy kontrolnej, w której żadnych oddziaływań nie stosowano.

W Stanach Zjednoczonych, na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat, przeprowadzono szereg programów tego typu (Love, Raikes, 2004), których efekty dowodzą nie tylko tego, że radzenie sobie z przejściem do edukacji, to zwieńczenie rozwoju w trakcie całego życia, w którym żaden z etapów nie jest mniej ważny od innego, ale także, że odpowiednio zaprojektowane oddziaływania zewnętrzne mogą wpływać na jego przebieg. Jednak związek opieki przedszkolnej z rozwojem dzieci nie w każdym przypadku jest jednoznaczny.

Choć zaobserwowano, że im wcześniej dziecko rozpoczynało edukację instytucjonalną, tym wyższy był jego poziom umiejętności komunikacyjnych (Connel, Prinz, 2002), to jednocześnie w innych badaniach okazało się, że im więcej godzin tygodniowo dziecko spędzało w trakcie pierwszych 54 miesięcy życia (4,5 roku) w różnorodnych instytucjach opieki nad dzieckiem (np. żłobki, przedszkola), tym wyższy był jego poziom agresji, negatywizm, nieposłuszeństwo (NICHD, 2003), a efekt ten utrzymywał się niezależnie od takich czynników jak jakość opieki w rodzinie czy jakość opieki przedszkolnej. Choć więc edukacja przedszkolna jest związana ze wzrostem kompetencji składających się na późniejszą gotowość szkolną dziecka, zwłaszcza z rodzin o niskim statusie, to wydaje się, że zbyt duży zakres opieki przerzucony na przedszkole, może wiązać się także z doświadczaniem trudności rozwojowych.

1.4.4. Środowisko szkolne a efekty kształcenia

Wyniki uzyskiwane przez dziecko w procesie edukacji są uwarunkowane wieloczynnikowo, ale jednym z najważniejszych predyktorów sukcesu edukacyjnego pozostają kompetencje nauczycieli, a w szczególności metody wykorzystywane przez nich w kontakcie z uczniami i procesie przekazywania wiedzy (Connor, Son, Hindman, Morrison, 2005).

Podsumowując różnorodne badania z tego obszaru, Darling-Hammond i Youngs (2002) stwierdzają, że wśród różnorodnych atrybutów nauczycieli związanych z sukcesami szkolnymi uczniów, zarówno w szkole podstawowej jak i średniej, szczególnie istotne są:

- 1) wysoki poziom wykształcenia kierunkowego
- 2) duża wiedza o procesie nauczania i uczenia się nabywana podczas specjalistycznych kursów
- 3) wysokie zdolności językowe
- 4) doświadczenie w pracy nauczyciela.

Znaczenie tych czynników zostało potwierdzone również w metaanalizie 60 badań poświęconych temu zagadnieniu (Greenwald, Hedges, Laine, 1996). Wśród aktywności nauczyciela przejawianych w klasie i związanych z osiągnięciami uczniów, wymienia się z kolei pochwały kierowane w stronę ucznia, sposób przekazywania i tempo przekazywania instrukcji i poleceń oraz oczekiwania nauczyciela względem ucznia (Mistry, White, Benner, Huynh, 2009), wrażliwość i zainteresowanie pytaniami uczniów i ich zainteresowaniami, emocjonalny klimat panujący w klasie (Connor, Morrison, Katch, 2004; Taylor, Pearson, Clark, Walpole, 2000). Morrison i współpracownicy (2005) stwierdzili, że oddziaływanie nauczyciela na efekty osiągane przez uczniów należy rozpatrywać na trzech wymiarach: (1) budowanie w klasie środowiska sprzyjającego nauce (motywowanie, komunikacja), (2) ciepło i wrażliwość nauczyciela (zaangażowanie w relacje z uczniami, klimat emocjonalny), (3) liczba i rodzaj instrukcji formułowanych przez nauczyciela.

Jednym z kluczowych wyzwań, z jakimi nauczyciele muszą sobie poradzić w niemal każdej z klas, jest zróżnicowanie pomiędzy dziećmi dorastającymi w różnych środowiskach. Badania prowadzone w różnych krajach, chociażby w Stanach Zjednoczonych (Lee, Burkham, 2002), Kanadzie (Janus, Duku, 2007) czy Wielkiej Brytanii (Ainscow, Chapman, i in., 2010), dowodzą istnienia wyraźnych różnic w zakresie osiągnięć szkolnych pomiędzy dziećmi, a później także nastolatkami pochodzącymi z rodzin o różnym statusie.

Dzieci, które gorzej sobie radzą na początku edukacji pochodzą często ze środowisk o niższym kapitale kulturowym, co oddziałuje na ich rozwój nie tylko na początku edukacji, ale także we wcześniejszym i późniejszym okresie (Blatchford, Plewis, 1990; McQuillan, 1998). Dzieci trafiające do systemu edukacji pochodzą z różnych środowisk, mają odmienne doświadczenia i umiejętności. Te ze środowisk ubogich są w wysokim stopniu zagrożone uzyskiwaniem niższych wyników w nauce i, jak się wydaje, na chwilę obecną niewiele jest krajów, w których ten negatywny efekt został zredukowany. Świadczy o tym fakt, że we wszystkich krajach OECD obserwuje się niższe osiągnięcia szkolne dzieci z grup o niskim statusie społeczno-ekonomicznym (Ainscow, Chapman i in., 2010).

W podsumowaniu raportu opisującego kompetencje posiadane przez uczniów ze środowisk o niskim statusie społeczno-ekonomicznym w Wielkiej Brytanii autorzy (za: Ainscow, Chapman i in., 2010) stwierdzają, że „dzieci z ubogich domów są niemal o rok opóźnione, gdy zaczynają naukę i o dwa lata, gdy osiągną wiek 14 lat”. Wnioski te świadczą o tym, że system edukacji nie jest w stanie poradzić sobie z wyrównywaniem szans edukacyjnych w wystarczający sposób.

Ogólne metody polityki edukacyjnej implementowane w różnych krajach i mające na celu radzenie sobie z nierównościami w szkołach, zostały podsumowane w raporcie Brytyjskiego Stowarzyszenia Badań Edukacyjnych (Ainscow, Chapman, i in., 2010), w którym wyróżniono:

- 1) **działania nastawione na całościową poprawę systemu edukacji** poprzez działania skierowane do szkół, w których jest znaczny procent dzieci z grup zagrożonych (np. w ubogich dzielnicach), takie jak dodatkowe programy edukacyjne i wyrównawcze, szkolenia dla nauczycieli. Są to działania skoncentrowane na szkole, które mają na celu zwiększenie zakresu ich oddziaływania na dzieci zagrożone niskimi osiągnięciami szkolnymi
- 2) **programy pozaszkolne**, oparte na założeniu, że nie da się oddzielić osiągnięć szkolnych od innych sfer życia dziecka, w tym przede wszystkim warunków, także edukacyjnych, obecnych w rodzinach. Czasami są to programy, które rozpoczynają się we wczesnym dzieciństwie, zanim dziecko rozpocznie formalną edukację. W obu przypadkach można znaleźć dane, które potwierdzają, że obie te formy interwencji mogą przynieść pozytywny skutek, ale najlepsze efekty przynoszą programy łączące oddziaływania na poziomie szkół oraz na poziomie środowiska rodzinnego (Ainscow, Chapman, i in., 2010). W tym drugim przypadku najbardziej obiecujące efekty przynoszą działania obejmujące dzieci przedszkolne oraz na wczesnych etapach nauki szkolnej.

1.5. Podsumowanie i wnioski: warunki udanego startu szkolnego

Badania nad gotowością szkolną udowadniają, że jest to konstrukt wielowymiarowy, a w jego formowanie zaangażowani są zarówno rodzice, jak i nauczyciele przedszkolni i wczesnoszkolni. Budowanie kompetencji składających się na gotowość szkolną, powinno być jednym z głównych zadań edukacji przedszkolnej oraz edukacji domowej.

W badaniach Frydrychowicz, Koźniewskiej, Matuszewskiego i Zwierzyńskiej (2006) zbadano 4000 dzieci w wieku sześciu lat, stwierdzając, że gotowość szkolna związana była między innymi z: (1) płcią dziecka (wyższą gotowość szkolną zaobserwowano w grupie dziewczynek), (2) stanem zdrowia dziecka (niższą gotowość szkolną zaobserwowano u dzieci z wadami wymowy, przewlekłymi chorobami), (3) wykształceniem rodziców (gotowość szkolna dziecka wzrastała wraz z wykształceniem obojga rodziców), (4) sytuacją materialną rodziny (niższą gotowość szkolną zaobserwowano wśród

chłopców z rodzin będących w złej sytuacji materialnej), (5) sposobami spędzania czasu wolnego przez rodzinę, (6) wcześniejszym uczęszczaniem do przedszkola (nieco wyższa gotowość szkolna dzieci uczęszczających do przedszkola). Wyniki te obrazują, jak silnie gotowość szkolna jest powiązana z całokształtem codziennych doświadczeń dziecka.

Tym, na co również trzeba zwrócić uwagę, jest rozbieżność pomiędzy tym co rodzice uznają za kluczowe dla bycia gotowym do rozpoczęcia edukacji, a jak problem ten postrzegają specjaliści. Rozbieżność definicji może pociągać za sobą rozbieżność oddziaływań jakim dziecko podlega w tych środowiskach. Wydaje się, że pomoc rodzicom i nauczycielom w wypracowaniu wspólnego stanowiska oraz wspólnych celów rozwojowych/edukacyjnych, może przyczynić się do zwiększenia efektywności obu tych środowisk rozwoju dziecka we wczesnych dzieciństwie.

Trzeba pamiętać o tym, że znaczna liczba dzieci nie uczęszcza do instytucji edukacyjnych w trakcie pierwszych trzech lat życia, zanim trafi do placówki przedszkolnej. W tym czasie podlega oddziaływaniom głównie ze strony rodziny i wtedy też zaczyna budować różnorodne kompetencje, a wśród nich takie, które będą wpływały na jakość adaptacji do przedszkola, a w kolejnym okresie do szkoły. Problemy doświadczane przez rodziców, w tym głównie ubóstwo, niskie wykształcenie, związane są z drastycznym obniżeniem się jakości środowiska domowego, jako czynnika stymulującego rozwój gotowości szkolnej. Jest to kwestia o wiele ważniejsza dla osiągnięć szkolnych dziecka niż chociażby relatywny wiek dziecka na tle klasy (Bickel, Zigmond, Strayhorn, 1991). Wydaje się, że w przypadku tego typu rodzin należy dążyć do jak najwcześniejszego włączania dziecka w system edukacji pozadomowej, co należy traktować jako interwencję zapobiegającą późniejszemu, postępującemu wykluczaniu dziecka. W tym przypadku wykluczanie nie polega na faktycznym opuszczeniu systemu edukacji przez dziecko, ale raczej postępujące pogłębianie się trudności związanych z edukacją i niskie efekty kształcenia (Ainscow, Chapman i in., 2010). Trzeba pamiętać, że rozpoczęcie edukacji jest dla dziecka wydarzeniem trudnym, związanym z silnymi emocjami, znacznym natężeniem nowych zadań, koniecznością zmiany trybu życia. Jakość radzenia sobie przez dziecko z tą sytuacją, a tym samym jej pozytywne lub negatywne konsekwencje dla jego rozwoju, zależą od jego kompetencji i jakości otrzymanego wsparcia (Bleja, Sęk, 1994). W przypadku dzieci z grup defaworyzowanych oba te kluczowe obszary stanowią czynniki ryzyka adaptacji do środowiska szkolnego i jakości radzenia sobie z zadaniami edukacyjnymi.

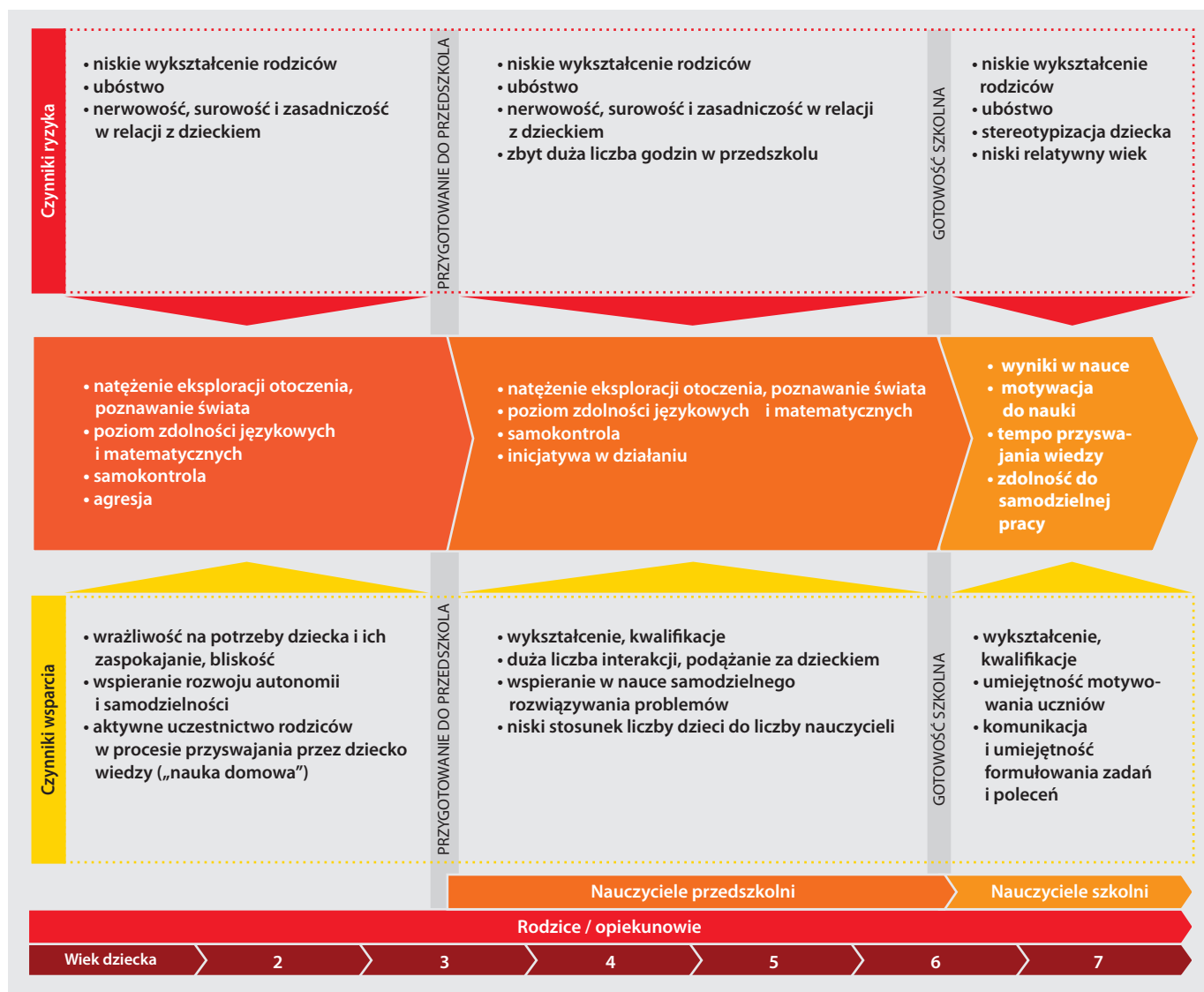
Gotowość szkolną można rozpatrywać w relacji przedstawionej na rysunku 1.1. Termin „gotowość szkolna” określa kompetencje wymagane od dziecka, ale jej kryteria wynikają z organizacji systemu kształcenia, oczekiwań nauczycieli oraz rodziców (Frydrychowicz, Koźniewska, Matuszewski, Zwierzynska, 2006). Organizacja i współdziałanie tych środowisk musi przyjmować taką postać, aby wykorzystywać kompetencje posiadane przez każde dziecko na początku edukacji oraz umiejętnie je kształtować.

Rysunek 1.1. Komponenty gotowości szkolnej



Na rysunku 1.2 przedstawiono wyłaniający się z omówionych w tym rozdziale badań system uwarunkowań sukcesu szkolnego dziecka. Projektując oddziaływania mające na celu zwiększenie gotowości szkolnej dzieci, zwłaszcza w kontekście zmiany wieku szkolnego, niezbędna jest ich implementacja na wczesnych etapach rozwoju dziecka.

Rysunek 1.2. Uwarunkowania sukcesu szkolnego dziecka



Bibliografia

- Ainscow, M., Chapman, C., Dyson, A., Gunter, H., Kerr, K., McNamara, O., Muijs, D., Raffo, C. i West, M. (2010). *Insight 2. Social inequality: can school narrow the gap*. Londyn: British Educational Research Association.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709–716.
- Bedard, K. i Dhuey, E. (2006). The persistence of early childhood maturity: international evidence of long-run age effects. *The Quarterly Journal of Economics*, 121, 1437–1472.
- Belsky, J. i MacKinnon, C. (1994). Transition to school: developmental trajectories and school experiences. *Early Education and Development*, 5, 106–119.
- Bickel, D. D., Zigmond, N. i Strayhorn, J. (1991). Chronological age at entrance to first grade: Effects on elementary school success. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 105–117.
- Blatchford, P. i Plewis, I. (1990). Pre-school reading-related skills and later reading achievement: further evidence. *British Educational Research Journal*, 16, 425–428.
- Bleja, A. i Sęk, H. (1994). Świadomość czynników ryzyka startu szkolnego w grupie rodziców i nauczycieli oraz psychologów. *Człowiek i społeczeństwo*, 11, 155–166.
- Bost, K. K., Vaughn, B. E., Washington, W. N., Gielinski, K. L., i Bradbard, M. R. (1998). Social competence, social support, and attachment: Demarcation of construct domains, measurement, and paths of influence for preschool children attending Head Start. *Child Development*, 69, 192–218.
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M. i Rock, S. L. (1988). Home environment and school performance: a ten year follow up and examination of three models of environmental action. *Child Development*, 59, 852–867.
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M., Rock, S. L., Ramey, S. L., Barnard, K. E., Gray, C. D. (1989). Home environment and cognitive development in the first 3 years of life: A collaborative study involving six sites and three ethnic groups in North America. *Developmental Psychology*, 25, 217–235.
- Brzezińska, A. (2007). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H. (1988). Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy: A cross-sectional study. *Child Development*, 59, 1262–1272.
- Campbell, F. A. i Ramey, C. T. (1994). Effects of early intervention on Intellectual and Academic Achievement: a follow-up study of children from low-income families. *Child Development*, 65, 684–698.
- Campbell, F. i Ramey, C. (1994, Apr.). Effects of early intervention on Intellectual and Academic Achievement: A follow up study of children from low-income families. *Child Development*, 65(2) 684–698.
- Carlton, M. P. i Winsler, A. (1999). School readiness: the need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, 28, 338–352.
- Cascio, E. i Schanzenbach, D. (2007). *First in the class? Age and the education production function*. Cambridge: National Bureau of Economic Research.

Comer, J. P. i Haynes, N. M. (1991). Parent involvement in schools: an ecological approach. *The Elementary School Journal*, 91, 271–277.

Committee for Economic Development. (2002). *Preschool for all: Investing in a productive and just society*. New York: Committee for Economic Development.

Connell, C. M. i Prinz, R. J. (2002). The impact of childcare and parent-child interactions on school readiness and social skills development for low-income African American children. *Journal of School Psychology*, 40, 177–193.

Connor, C. M., Morrison, F. J. i Katch, E. L. (2004). Beyond the reading wars: The effect of classroom instruction by child interactions on early reading. *Scientific Studies of Reading*, 8, 305–336.

Connor, C. M., Son, S. H., Hindman, A. i Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, and family characteristics: Complex effects on first graders' language and early reading. *Journal of School Psychology*, 43, 343–375.

Crawford, C., Dearden, L. i Meghir, C. (2007). *When You Are Born Matters: the Impact of Date of Birth on Child Cognitive Outcomes in England*. London: The Institute for Fiscal Studies. Dostęp: http://www.ifs.org.uk/docs/born_matters_report.pdf [3 December, 2008].

Daniels, S., Shorrocks-Taylor, D. i Redfern, E. (2000). Can starting summer-born children earlier at infant school improve their national curriculum results? *Oxford Review of Education*, 26, 207–220.

Darling-Hammond, L. i Youngs, P. (2002). Defining "highly qualified teachers": what does "scientifically-based research" actually tell us. *Educational Researcher*, 31, 13–25.

Dobkin, C. i Ferreira F. (2010). Do school entry laws affect educational attainment and labor market outcomes? *Economics of Education Review*, 29, 40–54.

Dolata, R. i Pokropek, A. (2012). Czy warto urodzić się w styczniu? Wiek biologiczny a wyniki egzaminacyjne. W: B. Niemierko i M. K. Szmigel (red.), *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne. Materiały XVIII Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej*, 52–58. Warszawa: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.

Edwards, C. P., Sheridan, S. M. i Knoche, L. (2008). Parent engagement and school readiness: parent-child relationships in early learning. *Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies*. Paper 60. <http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/60>

Elkind, D. i Whitehurst, G. J. (2001). Young Einsteins. Much too early: much too late, *Education Matters*, 1, 8–21.

Elley, W. B. (1992). *How in the World Do Students Read? IEA Study of Reading Literacy*. The Hague: IEA.

Estrada, P., Arsenio, W. F., Hess, R. D. i Holloway, S. D. (1987). Affective quality of the mother-child relationship: longitudinal consequences for children's school-relevant cognitive functioning. *Developmental Psychology*, 23, 210–215.

Frydrychowicz, A., Koźniewska, E., Matuszewski, A. i Zwierzyńska, E. (2006). *Skala gotowości szkolnej. Podręcznik*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Goodman, R., Gledhill, J. i Ford, T. (2003). Child psychiatric disorder and relative age within school year: cross sectional survey of large population sample. *British Medical Journal*, 327, 472–475.

Gredler, G. R. (1980). The birthdate effect: fact or artifact? *Journal of Learning Disabilities*, 13, 9–12.

Greenwald, R., Hedges, L. V. i Laine, R. D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66, 361–396.

Hirsh-Passes, K. i Burchinal, M. (2006) Putting language learning in context: How change at home and in school affects language growth across time. *Merrill Palmer Quarterly*, 52, 449–485.

Hornowska, E. i Piotrowski, K. (2013 – w przyg.). Organizacja fizycznego i społecznego środowiska uczenia się dziecka: układ ryzyka rozwojowego i układ pomyślnego rozwoju w podejściu skoncentrowanym na osobie.

Hutchison, D. i Sharp, C. (1999). *A lasting legacy? The persistence of season of birth effects*. Materiał pokonferencyjny (British Educational Research Association Annual Conference, University of Sussex, Brighton, 3 września). Dostęp: <http://www.nfer.ac.uk/nfer/publications/44411/44411.pdf>

Janus, M. i Duku, E. (2007). The school entry gap: socioeconomic, family, and health factors associated with children's school readiness to learn. *Early Education and Development*, 18, 375–403.

Kavkler, M., Tancig, S., Magajna i L. Aubrey, C. (2000). Getting it right from the start? The influence of early school entry on later achievements in mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8, 75–93.

Konarzewski, K. (2011). Perspektywy indywidualizacji kształcenia. Raport o stanie badań. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Konarzewski, K. (2013). Wiek startu szkolnego a osiągnięcia w nauce w okresie wczesnoszkolnym. *Edukacja*, 4, 5–19.

Langer, P., Kalk, J. M. i Searls, D. T. (1984). Age of admission and trends in achievement: a comparison of Blacks and Caucasians. *American Educational Research Journal*, 21(1), 61–78.

La Paro, K. i Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: a meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70, 443–484.

Lee, V. E. i Burkham, D. T. (2002). *Inequality at the starting gate: social background differences in achievement as children begin school*. Washington: Economic Policy Institute.

Love, J. M. i Raikes H. H. (2004). Transitions begin early. W: Tremblay, R. E., Barr, R. G. i Peters, R. (red.). *Encyclopedia on Early Childhood Development (s. 1-5)* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Dostęp: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Love-RaikesANGxp.pdf>

Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J. i Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41, 115–157.

Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Gonzalez, E. V. J., Gregory, K. D., Smith, T. A., Chrostowski, S. J., Garden, R. A. i O'Connor, K. M. (2000). *TIMSS 1999: International Science Report. Findings from IEA's Repeat of the Third*

International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade. Boston: International Study Center, Boston College, School of Education.

Martin, R. P., Foels, P., Clanton, G. i Moon, K. (2004). Season of birth is related to child retention rates, achievement, and rate of diagnosis of specific LD. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 307–317.

Mcquillan, J. (1998). *The Literacy Crisis: False Claims, Real Solutions*. Portsmouth: Heinemann.

Menet, F., Eakin, J., Stuart, M. i Rafferty, H. (2000). Month of birth and effect on literacy, behaviour and referral to psychological service. *Educational Psychology in Practice*, 16, 225–234.

Mistry, R. S., Benner, A. D., Biesanz, J. C., Clark, S. L. i Howes, C. (2010). Family and social risk, and parental investments during the early childhood years as predictors of low-income children's school readiness outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 432–449.

Mistry, R. S., Biesanz, J. C., Chien, N., Howes, C. i Benner, A. D. (2008). Socioeconomic status, parental investments, and the cognitive and behavioral outcomes of low-income children from immigrant and native households

Mistry, R. S., White, E. S., Benner, A. D. i Huynh, V. W. (2009). A longitudinal study of the simultaneous influence of mothers' and teachers' educational expectations on low-income youth's academic achievement.

Morrison, F. J., Bachman, H. J. i Connor, C. M. (2005). *Improving literacy in America: Guidelines from research*. New Haven: Yale University Press.

Mulvaney, M., McCartney, K., Bub, K. L. i Marshall, N. L. (2006). Determinants of dyadic scaffolding and cognitive outcomes in first graders. *Parenting: Science and Practice*, 6, 297–320.

NICHD (2003; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network). Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development*, 74, 976–1005.

Parker, F. L., Boak, A. Y., Griffin, K. W., Ripple, C. i Peay, L. (1999). Parent-child relationship, home learning environment, and school readiness. *School Psychology Review*, 28, 413–25.

Pianta R. C. i Harbers K. (1996). Observing mother and child behavior in a problem solving situation at school entry: relations with academic achievement. *Journal of School Psychology*, 34, 307–322.

Rimm-Kaufman, S. (2004). School transition and school readiness: An outcome of early childhood development. W: Tremblay, R. E., Barr, R. G. i Peters, R. (red.) *Encyclopedia on Early Childhood Development*, s. 1–7 [online]. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2004:1–7. Dostęp: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Rimm-KaufmanANGxp.pdf>

Sénéchal, M. i LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445–460.

Sharp, C. (2002). *School starting age: European policy and recent research*. Materiał pokonferencyjny ("When should our children start school?" Londyn: 2002, Local Government Association). Dostęp: <http://www.nfer.ac.uk/nfer/publications/44410/44410.pdf>

Sharp, C., George, N., Sargent, C., O'Donnell, S. i Heron, M. (2009). *International thematic probe: the influence of relative age on learner attainment and development*. National Foundation for Educational Research.

Stipek, D. J. i Ryan, R. H. (1997). Economically disadvantaged preschoolers: Ready to learn but further to go. *Developmental Psychology*, 33, 711–723.

Sykes, E. D. A., Bell, J. F. i Rodeiro, C. V. (2009). *Birthday effect: a review of the literature from 1990-on*. Cambridge: Cambridge Assessment.

Sylva, K. i Nabuco, M. (1996). Research on quality in the curriculum. *International Journal of Early Childhood*, 28, 1–6.

Sylva, K., Sammons, P., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I. i Taggart, B. (1999). *An Introduction to the EPPE Project*. London: University of London, Institute of Education.

Szuman, S. (1962). Dojrzałość szkolna. *Nowa Szkoła*, 6.

Taylor, B. M., Pearson, D. P., Clark, K. i Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers: lessons about primary-grade reading instruction in low-income schools. *The Elementary School Journal*, 101, 121–165.

Tymms, P. B., Merrell, C. H. i Henderson, B. (2000). Baseline assessment and progress during the first three years at school. *Educational Research and Evaluation*, 6, 105–129.

Tymms, P., Merrell, C. i Henderson, B. (1997). The first year at school: a quantitative investigation of the attainment and progress of pupils. *Educational Research and Evaluation*, 3, 101–118.

Weigel, D. J., Martin, S.S. i Bennett, K. K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6, 191–211.

Wilgocka-Okoń, B. (1999). Gotowość szkolna a uczenie się w przedszkolu. *Wychowanie w Przedszkolu*, 3, 163–167.

Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. i Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679–689.

Rozdział 2. Nierówności społeczne a edukacja małego dziecka

Barbara Murawska

Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego

Streszczenie: Nierówności społeczne w edukacji przejawiają się przede wszystkim zróżnicowaniem dostępu poszczególnych grup społecznych do edukacji takiej samej jakości. Problem ten dotyczy także małych dzieci. Wyniki badań pokazują, że wczesna edukacja instytucjonalna dla dzieci z rodzin o niskim statusie społecznym daje szansę na dobry start w edukacji szkolnej. Analiza udziału polskich dzieci w edukacji żłobkowej i przedszkolnej pokazuje, że w znacznie mniejszym stopniu, niż dzieci z państw UE, mają szansę na równy dostęp do tego rodzaju edukacji. Źródłem tych nierówności jest miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców, ubóstwo i niepełnosprawność. Główne bariery, jakie należy pokonać, to brak funduszy gminnych, brak infrastruktury oraz niska świadomość rodziców o znaczeniu edukacji małego dziecka dla jego rozwoju. Pokonywanie tych barier staje się stopniowo widoczne. Wzrasta liczba dzieci objętych edukacją na poziomie przedszkolnym oraz wolniej, dzieci na poziomie żłobkowym. Bariery związane z edukacją dzieci na poziomie edukacji wczesnoszkolnej dotyczą sposobu działania szkoły, która często wzmacnia nierówności poprzez wykorzystywanie w swojej działalności kapitału społecznego i kulturowego rodziców oraz stosowanie segregacji.

Summary: In Poland, social disparity in education is manifested mainly by differences in the access to education of the same quality between particular social groups. The issue also regards the young children. Research results prove that early childhood institutional education gives children coming from low social status families the chance for a good start in primary school education. The analysis of participation of Polish children in pre-nursery (5 m.-3 y.o.) and nursery school education shows that their chances for equal access to this type of education are much lower than these of children coming from other EU countries. Among the reasons accounting for this disparity there are: a place of residence, parents' educational background, poverty, and disability. The main obstacles to overcome are the lack of municipal funds and infrastructure, as well as insufficient level of parents' awareness concerning the importance of young children education for their further development. However, the process of overcoming these problems is getting more and more evident. The number of children attending nursery schools is constantly growing; the same process, although at a slower pace, is taking place among pre-nursery children. Obstacles regarding the first grades of primary school education stem from the internal mechanisms affecting the way a Polish primary school functions: it often intensifies the existing disparities by using social and cultural assets of pupils' parents and by applying various patterns of segregation.

2.1. Wstęp

Nierówności społeczne w edukacji przejawiają się przede wszystkim zróżnicowaniem dostępu poszczególnych grup społecznych do edukacji takiej samej jakości. Zakres tych nierówności wyznaczany jest między innymi przez poziom rozwarstwienia społecznego, o którym decydują przede wszystkim czynniki ekonomiczne. Za wskaźnik nierówności społecznych w wymiarze ekonomicznym przyjmuje się często współczynnik Giniego, który pokazuje nierówności w rozkładzie dochodów. W Polsce w 2010 roku wynosił on 31,1%. Średnia wartość współczynnika Giniego dla państw Unii Europejskiej przybierała wartość 30,4%. Najmniejsze zróżnicowanie dochodów odnotowano w Słowenii 23,8%, największe na Łotwie i Litwie 36%. Podobną jak w Polsce wartość współczynnik przybierał w Niemczech, we Francji, we Włoszech i w Estonii. Warto podkreślić, że w okresie od 2005 roku wartość współczynnika w Polsce stopniowo maleje, co oznacza, że zróżnicowanie dochodów zmniejsza się (GUS, 2011). Możemy powiedzieć, że na tle krajów europejskich Polska jest krajem o umiarkowanym nasileniu nierówności ekonomicznych.

Innym z przejawów rozwarstwienia społecznego jest ubóstwo. Zdefiniowanie parametrów ubóstwa jest niezwykle trudne. Inne znaczenie mają wskaźniki obiektywne, odnoszące ilość środków finansowych, jakimi dysponuje gospodarstwo domowe, do określonej arbitralnie granicy egzystencji, inne, subiektywne odczucie członków gospodarstwa porównujących własne potrzeby finansowe do możliwości nabywczych innych gospodarstw. W 2013 roku poniżej granicy skrajnego ubóstwa w sensie obiektywnym, przyjmując 520 zł jako minimum socjalne dla jednoosobowych gospodarstw domowych, żyło w Polsce 5,1% gospodarstw domowych. W sensie subiektywnym, poniżej granicy niedostatku lokowało się 44,7% gospodarstw. W Polsce najwyższą wartość wskaźnika intensywności i dotkliwości ubóstwa odnotowano w tych grupach gospodarstw domowych, w których ubóstwo miało największy zasięg i głębokość. Zdecydowanie najwyższe wartości wskaźnika intensywności i dotkliwości skrajnego ubóstwa dotyczyły małżeństw wielodzietnych. (Panek, 2013).

W 2010 roku 23,4% ludności Unii Europejskiej było zagrożonych ubóstwem, w Polsce natomiast wskaźnik ten wynosił 27,8%. W tych badaniach zagrożenie ubóstwem rozumiane jest jako posiadanie dochodów – po uwzględnieniu transferów społecznych – poniżej granicy ubóstwa, granica ubóstwa oznacza natomiast 60% mediany dochodów w danym kraju. Cytowany wskaźnik uwzględnia również wskaźnik osób zagrożonych deprawacją materialną oraz wskaźnik osób żyjących w gospodarstwach o niskiej intensywności pracy. Najwięcej osób zagrożonych ubóstwem było w Bułgarii (41,6%), najmniej w Republice Czeskiej (14,4%). Grupą najbardziej zagrożoną biedą są dzieci w wieku 0–17 lat. W UE wskaźnik zagrożenia dla tej grupy wiekowej wynosił 22,5%, w Polsce 24,5% (GUS, 2011). W 2010 roku odnotowano po raz pierwszy wyższą wartość wskaźnika dla gospodarstw rodziców samotnie wychowujących dzieci (34,2%) niż dla rodzin wielodzietnych (32,8%) (GUS, 2011). W porównaniu z państwami UE jesteśmy krajem zagrożonym ubóstwem w stopniu średnim. Poziom zagrożenia jest raczej stały, intensywność i dotkliwość skrajnego ubóstwa w okresie 2011–2013 utrzymuje się na tym samym poziomie. W tym samym okresie natomiast wzrósł zasięg skrajnego ubóstwa w większości województw (Panek, 2013).

2.2. Czynniki zagrożeń w uczestniczeniu dzieci w edukacji dobrej jakości

W poszukiwaniu czynników sprzyjających zagrożeniom w uczestniczeniu dzieci w edukacji dobrej jakości, sięgniemy do *Raportu o rozwoju społecznym* opracowanym dla Polski przez UNDP *United Nations Development Programme* (1998). Wskazuje on najważniejsze obszary nierówności. Wymienione tam kategorie społeczne najsilniej różnicujące dostęp do edukacji to miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców, obecność niepełnosprawności w rodzinie, płeć, przynależność do mniejszości narodowych oraz wiek. Duże znaczenie dla sposobu funkcjonowania dziecka w systemie edukacyjnym ma również kompletność rodziny, obce obywatelstwo oraz ubóstwo.

Takie czynniki, jako źródła zagrożeń edukacyjnych, wskazuje raport Eurydice (Wczesna, 2009). Z kolei raport przygotowany przez Fundację Rozwoju Dzieci im. Komeńskiego we współpracy z Polsko-Amerykańską Fundacją Wolności (Standardy, 2010) wymienia kategorie czynników, które mogą generować nierówności edukacyjne. Należą do nich:

- wąskie rozumienie edukacji, czyli ograniczanie edukacji tylko do działań szkolnych, niedoceniaenie edukacji pozainstytucjonalnej
- ograniczenia dostępu do edukacji takie jak infrastruktura, ograniczenia finansowe, mentalne, praktyki stygmatyzujące
- brak otwartości i współpracy między nauczycielami, rodzicami, instytucjami odpowiedzialnymi za kształcenie małych dzieci
- za mała uważność na dzieci, czyli nieumiejętność dostrzegania indywidualnych cech dziecka, ocenianie go z punktu widzenia wymagań instytucjonalnych
- przymus, schematyzm i nuda, czyli traktowanie dziecka jako przedmiotu oddziaływań, zwykle przez niekompetentnych nauczycieli
- poczucie niepewności, czyli sprowadzanie bezpieczeństwa edukacyjnego do bezpieczeństwa fizycznego.

Każdy z tych problemów może być rozpatrywany w kontekście rodziny dziecka oraz instytucji edukacyjnych. Zdaniem autorów raportu czynniki generujące nierówności edukacyjne tkwiące w rodzinie to bieda, kapitał kulturowy rodziny, postawy rodziców wobec edukacji. Czynniki związane z instytucjami edukacyjnymi to ich dostępność, jakość nauczania, zajęcia dodatkowe, pozalekcyjne, stosunek do niepełnosprawności (zobacz też rozdział 12).

W tym opracowaniu zajmiemy się głównie kategoriami najsilniej wpływającymi na dostęp do edukacji i uczestniczenie w edukacji dobrej jakości: miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców, bieda i niepełnosprawność.

2.3. Dostęp do edukacji małych dzieci w państwach Unii Europejskiej

Nikt dzisiaj nie wątpi w znaczenie edukacji dla małych dzieci. Rada UE w 2009 roku wydała komunikat nawołujący państwa do zagwarantowania wszystkim dzieciom dobrego startu w przyszłość. Gwarancją tego startu jest udział w wysokiej jakości edukacji. Wczesna edukacja ma szczególne znaczenie dla dzieci ze środowisk defaworyzowanych pod względem społeczno-ekonomicznym, środowisk migracyjnych, dzieci niepełnosprawnych (Konkluzje, 2011). Przyjrzyjmy się jak wygląda opieka i edukacja dzieci w wieku 0–6 lat w Europie (zobacz też rozdz.1.2.). Wszystkie kraje europejskie stworzyły jakieś formy opieki i edukacji dzieci w tym wieku. Są jednak takie państwa, gdzie oferta dla dzieci w wieku do 3 lat – finansowana ze środków publicznych, jest bardzo ograniczona. Należą do nich Republika Czeska, Grecja, Irlandia, Holandia, Polska, Zjednoczone Królestwo i Lichtenstein. W tych państwach również do placówek dotowanych uczęszcza bardzo mało dzieci.

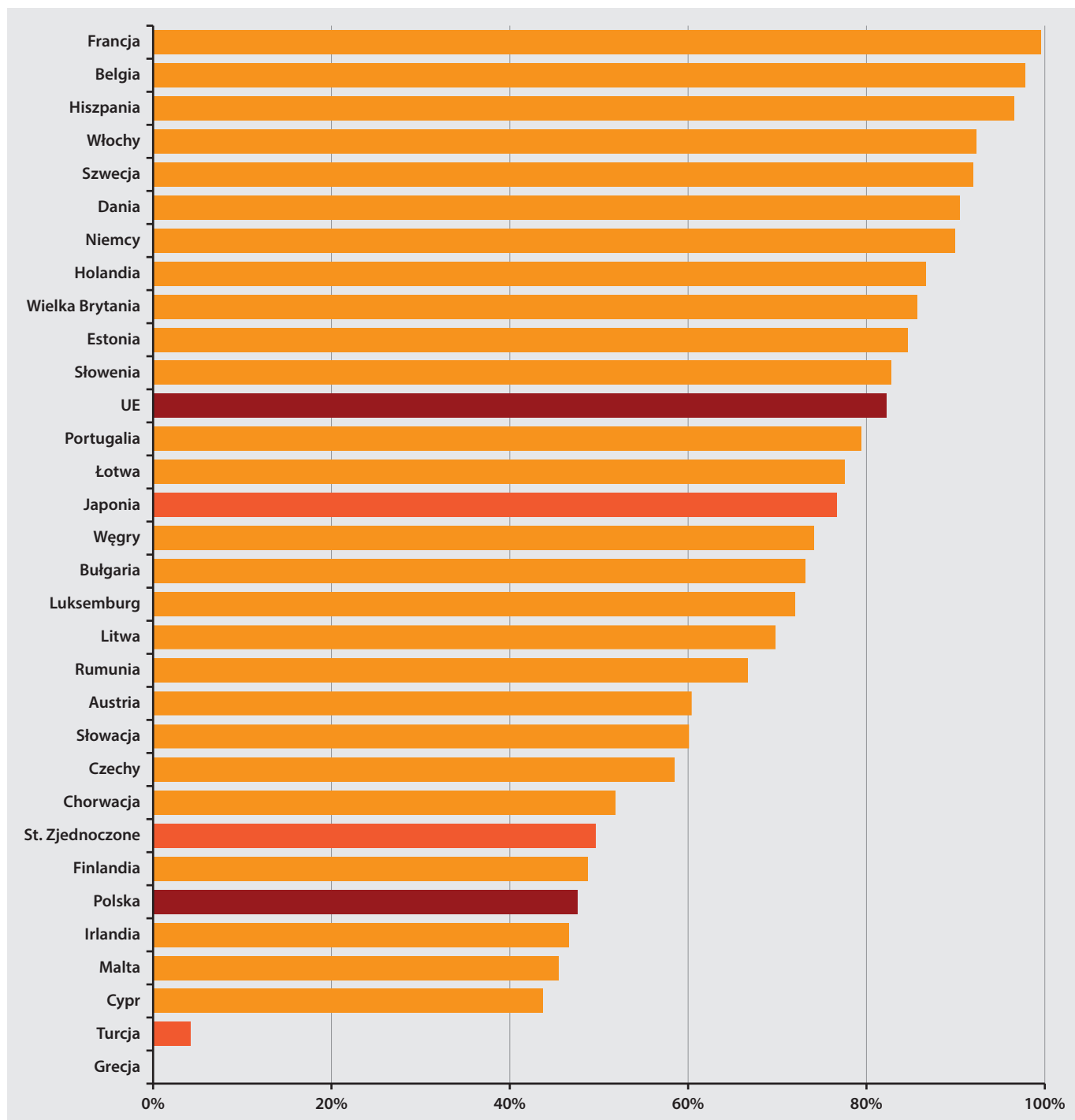
W Europie występują dwie formy organizacyjne opieki nad dzieckiem. Pierwszy model ma charakter zintegrowany. Do placówki uczęszczają dzieci, które nie osiągnęły jeszcze wieku szkolnego. Otrzymują opiekę i są objęte edukacją w zależności od wieku i potrzeb rozwojowych. Model zintegrowany występuje w krajach skandynawskich (z wyjątkiem Danii), na Łotwie i w Słowenii. W krajach tych wszystkim dzieciom przyznano prawo do miejsca w placówce edukacyjnej od najmłodszego wieku. Drugi model dzieli opiekę i edukację dzieci ze względu na wiek. Zwykle tworzy instytucje dla dzieci w wieku 0–3 lat oraz 3–6 lat, podlegające innym ministerstwom. Ten model dominuje w krajach europejskich. W krajach tych najważniejszym kryterium dostępu dzieci do miejsca w placówce dotowanej jest kryterium pracy rodziców. Są państwa, w których występują obie formy, należą do nich Dania, Grecja, Hiszpania, Cypr i Litwa (Wczesna edukacja, 2009).

Generalnie we wszystkich państwach w stosunku do dzieci poniżej 3 lat dominuje funkcja opiekuńcza, często brak jest centralnych zaleceń dotyczących sposobu postępowania z podopiecznymi.

W wypadku dzieci w wieku 3–6 lat dominuje funkcja edukacyjna, jej celem jest przygotowanie dziecka do szkoły. Wszystkie kraje stawiają sobie za cel rozwój poznawczy, kulturowy i społeczny dzieci oraz przygotowanie do nauki czytania, pisania i matematyki.

Wykresy poniżej pokazują udział dzieci w wieku trzech, czterech, pięciu i sześciu lat w edukacji przedszkolnej.

Wykres 2.1. Procent dzieci 3-letnich uczestniczących w edukacji przedszkolnej w 2011 roku

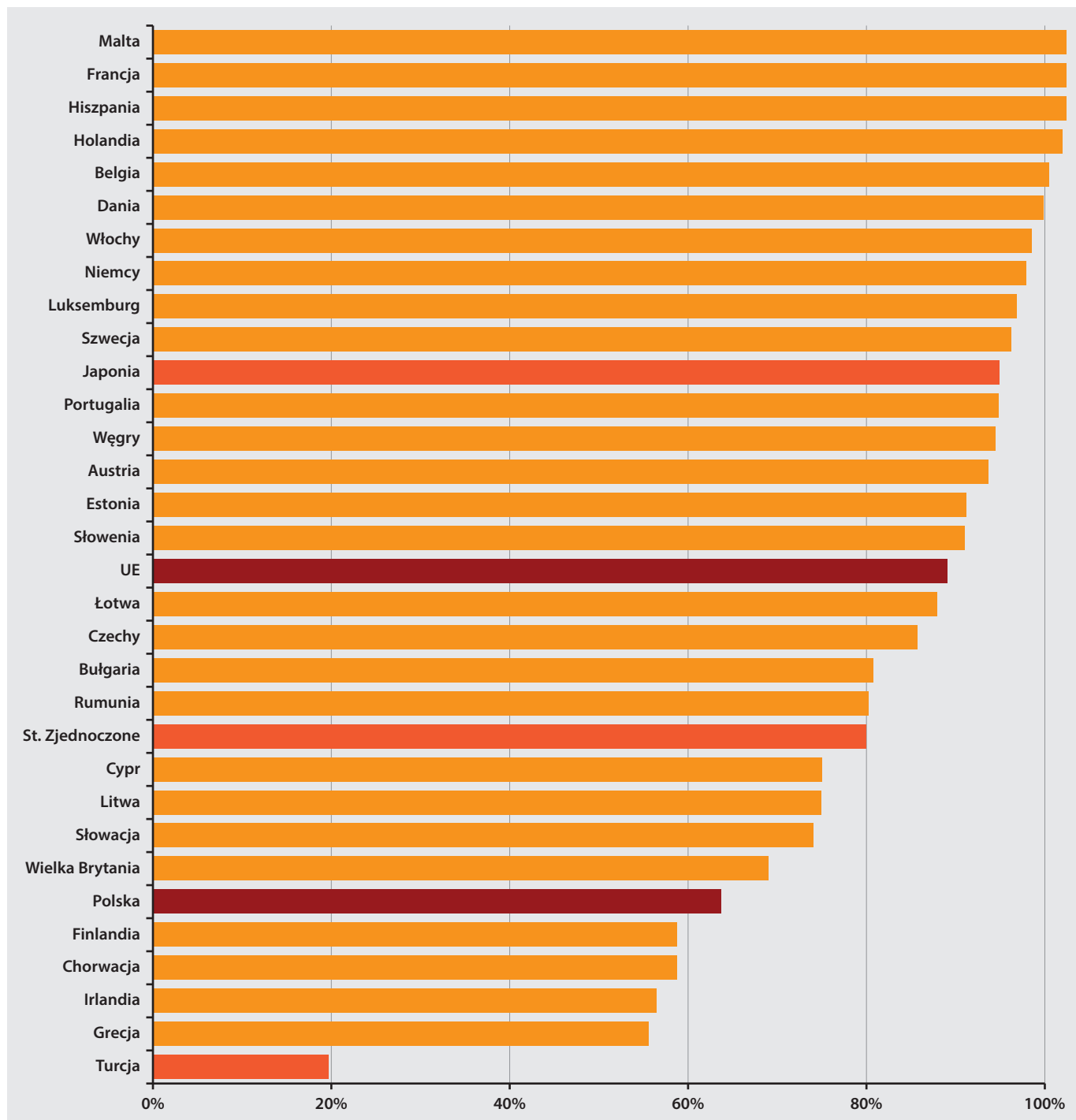


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostat

W 2011 roku udział dzieci trzyletnich w edukacji przedszkolnej był niemal powszechny w takich państwach jak Francja, Belgia, Hiszpania, Włochy, Szwecja, Dania i Niemcy. W tych krajach ponad 90% dzieci w tym wieku uczęszczało do jakiegoś rodzaju placówki instytucjonalnej. Średnia dla państw

Unii Europejskiej wynosiła 82,2%. Jak pokazuje wykres, udział polskich trzylatków w edukacji przedszkolnej należy do najniższych wśród państw unijnych (47,6%), jest niższy niż taki sam wskaźnik w Stanach Zjednoczonych i w Japonii. Warto jednak zauważyć, że są takie państwa europejskie, w których udział dzieci trzyletnich w opiece i edukacji instytucjonalnej nie przekracza pięciu procent. Należy do nich Turcja, Szwajcaria i Lichtenstein.

Wykres 2.2. Procent dzieci 4-letnich uczestniczących w edukacji przedszkolnej w 2011 roku

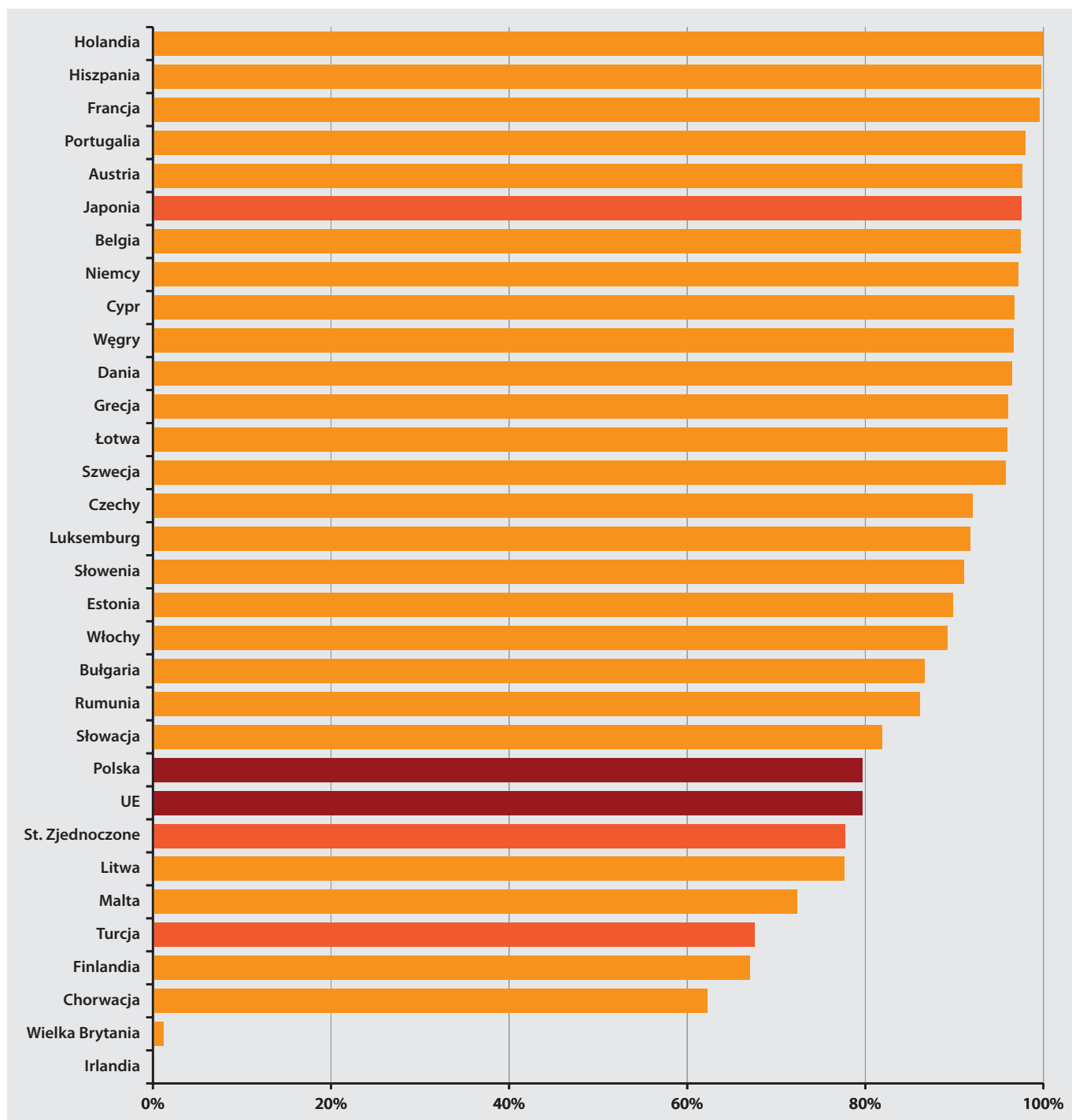


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostat

Udział dzieci czteroletnich w opiece i edukacji przedszkolnej był znacznie bardziej powszechny niż dzieci trzyletnich. Wszystkie dzieci w tym wieku były objęte taką opieką na Malcie, we Francji i w Hiszpanii. Średnia w państwach Unii Europejskiej wynosiła 87,0%. Wskaźnik ten w wypadku

czterolatków w Polsce należy do najniższych (62,2). Co interesujące, cztery lata to wiek, w którym dzieci w Luksemburgu oraz Irlandii Północnej rozpoczynają obowiązkową edukację: Irlandczycy w szkole, Luksemburczycy w przedszkolu. Mimo obowiązku tylko 94,6% czterolatków z Luksemburga było objętych edukacją instytucjonalną, w wypadku czterolatków z Irlandii niewiele ponad połowę. W państwach tych ostatecznie rodzice, po konsultacji ze specjalistami, decydują o włączeniu dziecka do edukacji instytucjonalnej.

Wykres 2.3. Procent dzieci 5-letnich uczestniczących w edukacji przedszkolnej w 2011 roku

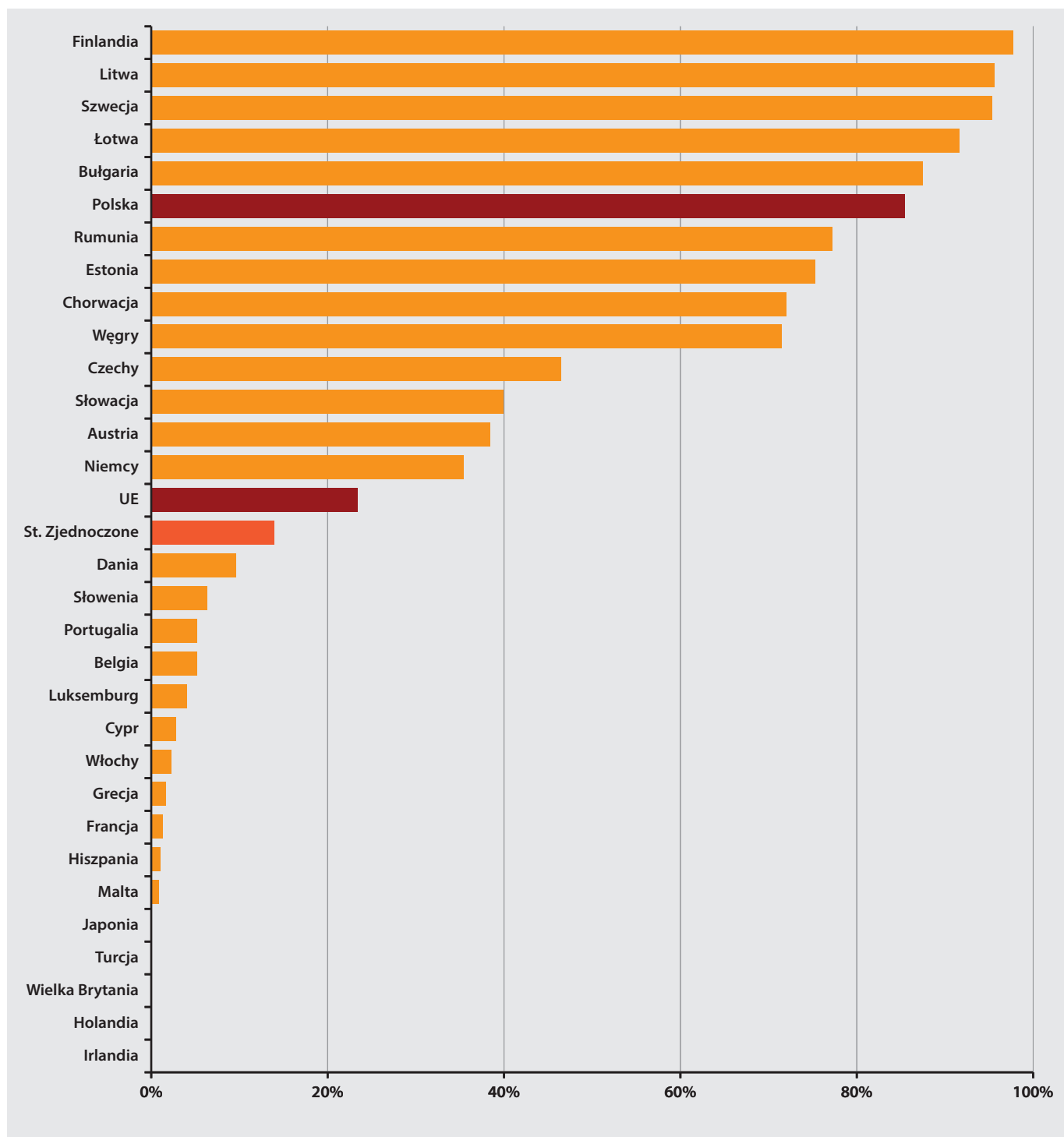


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostat

W edukacji przedszkolnej uczestniczyło ponad 80% dzieci pięcioletnich w niemal wszystkich państwach unijnych. Wskaźnik dla Polski wynosił 79,3%. Jednak liczba dzieci pięcioletnich w edukacji

przedszkolnej w latach 2012-2013 wzrosła o prawie 13 punktów procentowych. Jest to efekt wprowadzenia obowiązku uczestniczenia w edukacji przedszkolnej dla dzieci w tym wieku. W takich państwach jak Wielka Brytania, Holandia oraz Malta obowiązek edukacji w szkole obejmuje dzieci pięcioletnie. Wykres pokazuje jednak, że reakcja rodziców na ten obowiązek była różna. W Wielkiej Brytanii tylko 1,2% pięcioletków pozostało w przedszkolu, natomiast na Malcie aż 72%. Wiek pięciu lat to wiek obowiązkowej edukacji w przedszkolu w takich państwach jak Węgry, Grecja, Cypr i Łotwa. W każdym z tych państw do przedszkola uczęszczało ponad 95% dzieci w tym wieku.

Wykres 2.4. Procent dzieci 6-letnich uczestniczących w edukacji przedszkolnej w 2011 roku

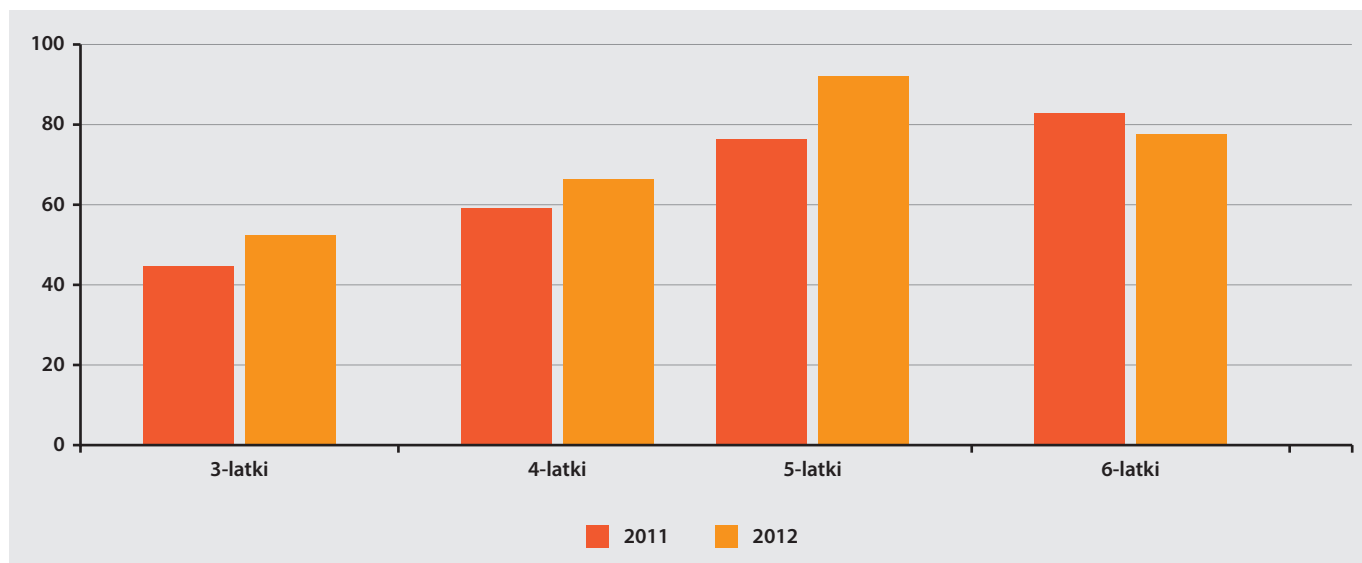


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostat

Wiek sześciu lat, to w większości krajów europejskich czas podjęcia obowiązku szkolnego. Dzieje się tak w Belgii, Republice Czeskiej, Danii, w Niemczech, w Hiszpanii, Francji, Irlandii, we Włoszech, w Portugalii, Słowacji, Słowenii, Norwegii, Turcji, Austrii, Rumunii i w Lichtensteinie. Polskie sześciolatki podlegają obowiązkowi przedszkolnemu. Łatwo zauważyć, że wiele państw pozostawia rodzicom możliwość decydowania o pozostawieniu dziecka w przedszkolu. I tak np. na Węgrzech w przedszkolach pozostaje 71,5% sześciolatków, w Republice Czeskiej 46,5%, w Słowacji 39,9%, w Austrii 38,4%, w Niemczech 35,4%. Średnia państw UE udziału dzieci sześciolatków w edukacji przedszkolnej wynosi 23,4%. Oprócz tych dzieci, których rodzice nie zdecydowali się na posłanie ich do szkoły, tę liczbę tworzą dzieci z państw, gdzie obowiązek szkolny rozpoczyna się w wieku siedmiu lat. Jest to Litwa, Bułgaria, Estonia, Finlandia oraz Szwecja. W Polsce w 2011 roku do przedszkola uczęszczało 85,5% dzieci sześciolatków.

Przeгляд udziału dzieci w edukacji przedszkolnej pokazuje w wypadku dzieci trzyletnich i czteroletnich niezbyt wysoką pozycję Polski wśród państw europejskich. Procent dzieci w tym wieku w edukacji instytucjonalnej jest znacznie niższy niż średnia państw UE. W wypadku dzieci pięcioletnich sytuacja w ciągu ostatnich trzech lat uległa zmianie. Wprowadzenie obowiązku uczestniczenia w edukacji dla dzieci pięcioletnich spowodowało, że do placówek wychowania przedszkolnego w 2012 roku uczęszczało 92,1% dzieci w tym wieku. Dynamikę zmian w edukacji przedszkolnej pokazuje wykres poniżej.

Wykres 2.5. Odsetek dzieci w placówkach wychowania przedszkolnego w roku 2010/2011 oraz 2012/2013 według wieku.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Polska należy do państw, które nie traktują instytucjonalnej opieki nad małymi dziećmi w sposób zintegrowany. Dziećmi od 0–3 zajmują się inne instytucje, niż dziećmi starszymi. Do początku 2011 roku to Ministerstwo Zdrowia odpowiadało za państwową opiekę nad dziećmi do trzech lat. Ustawa z 4 lutego 2011 roku zwolniła resort zdrowia z odpowiedzialności za opiekę żłobkową nad dziećmi i przekazała ten obowiązek Ministerstwu Pracy i Polityki Społecznej. Trudno w tej chwili ocenić skutki takiej decyzji państwa. Wydaje się jednak, że trudno o gorszą pieczę instytucjonalną nad dziećmi do trzeciego roku życia, niż to było wcześniej. W szczególności trudnej sytuacji były dzieci wiejskie. Stosowanie miękkiego prawa, często pozbawionego przepisów wykonawczych, powodowało, że dzieci do trzeciego roku życia często nie istniały w polu działania gminy, zwłaszcza wiejskiej. Brak obowiązku diagnozowania potrzeb rozwojowych dzieci w tym wieku oraz podejmowania działań wspomagających ich rozwój, prowadził do sytuacji, w której dzieci ze środowisk defaworyzowanych otrzymywały wsparcie dopiero wtedy, gdy rozpoczynały obowiązkową edukację przedszkolną (Zahorska i Żyto, 2004).

W dalszej części tego tekstu przyjrzymy się, jak główne kategorie, takie jak miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców, ubóstwo oraz obce obywatelstwo wpływają na karierę edukacyjną dziecka w okresie od urodzenia do końca edukacji wczesnoszkolnej.

2.4. Opieka i edukacja małych dzieci a nierówności społeczne

2.4.1. Miejsce zamieszkania

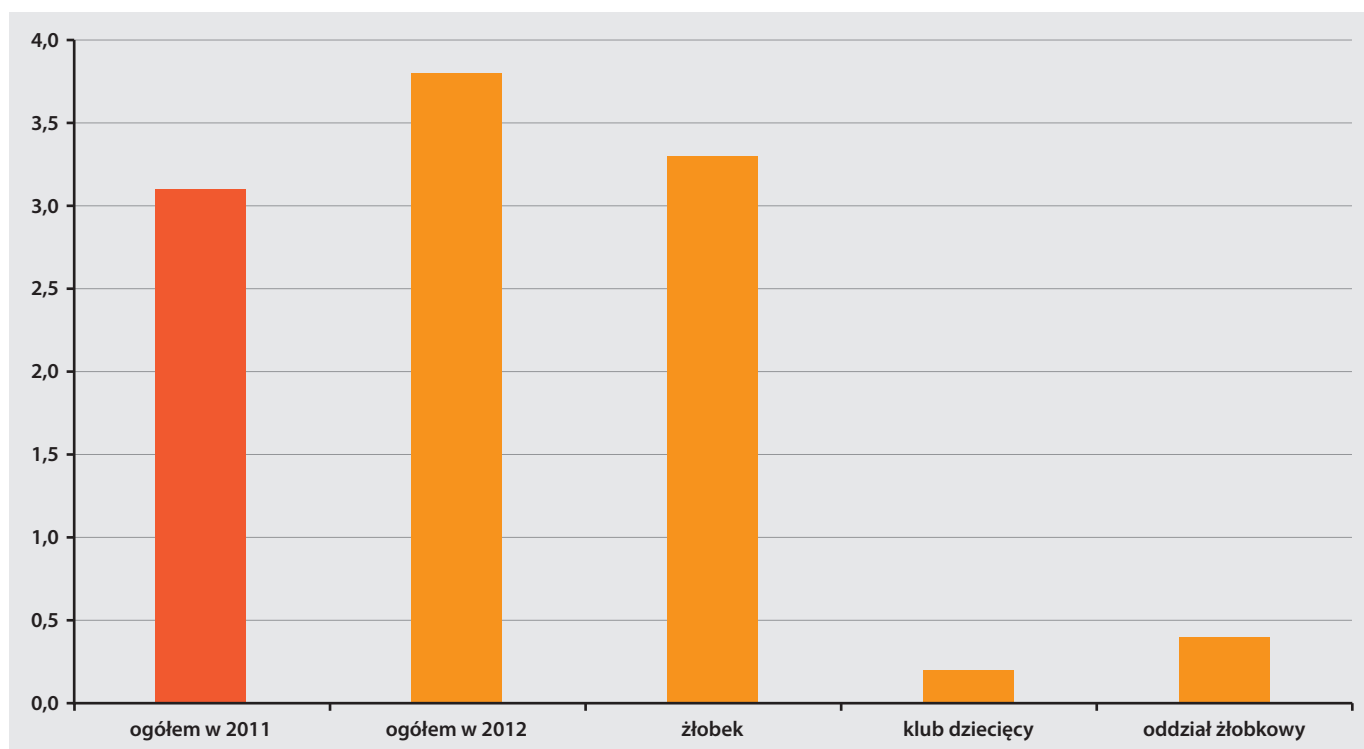
W 2012 roku w Polsce dzieci do lat 3 w ramach opieki instytucjonalnej mogły uczęszczać do żłobka lub oddziału żłobkowego. Liczba dzieci objętych opieką żłobkową jest w Polsce bardzo niska, chociaż wzrosła nieco w porównaniu do roku 2011. Wykres 2.5 pokazuje odsetek dzieci objętych opieką instytucjonalną w 2012 roku.

Najpopularniejszą formą opieki instytucjonalnej jest żłobek. W tej instytucji dziecko może przebywać do 10 godzin dziennie, ale blisko 27% placówek opiekowało się dziećmi dłużej. Wśród dzieci poniżej trzech lat objętych opieką instytucjonalną najwięcej jest dwulatków. Wykres 2.6 pokazuje rozkład procentowy wieku dzieci objętych opieką żłobkową.

Większość placówek, bo 54%, ma charakter niepubliczny. Oferują ponad 27% miejsc. Sektor niepubliczny dominuje w zakresie klubów dziecięcych, należy do niego 97% tego rodzaju placówek. Żłobki mają przede wszystkim charakter publiczny. Stanowią 63% takich placówek. (GUS, 2013).

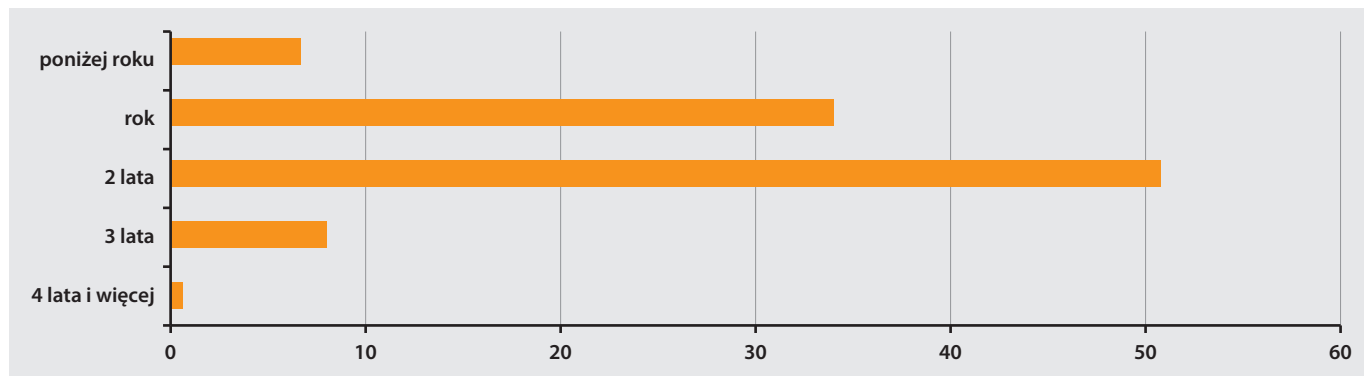
Usytuowanie żłobków na terenie kraju jest bardzo zróżnicowane. Wykres 2.8 pokazuje, że najwięcej dzieci poniżej trzech lat objętych opieką instytucjonalną jest w województwach opolskim i dolnośląskim. Najmniej dzieci uczęszcza do tego rodzaju placówek w województwach pomorskim, lubelskim i warmińsko-mazurskim. Największa liczba placówek znajduje się w dużych miastach. Mimo to ciągle istnieją tam niezaspokojone potrzeby społeczne na zapewnienie opieki dla dzieci poniżej trzech lat w sposób instytucjonalny. Na terenach wiejskich nie ma praktycznie dostępu do placówek opieki dla małych dzieci. Zaledwie w 13% gmin znajdują się placówki opieki nad dziećmi do lat trzech (Chłoń-Domińczak i Magda, 2013).

Wykres 2.6. Odsetek dzieci poniżej 3 lat objętych opieką instytucjonalną



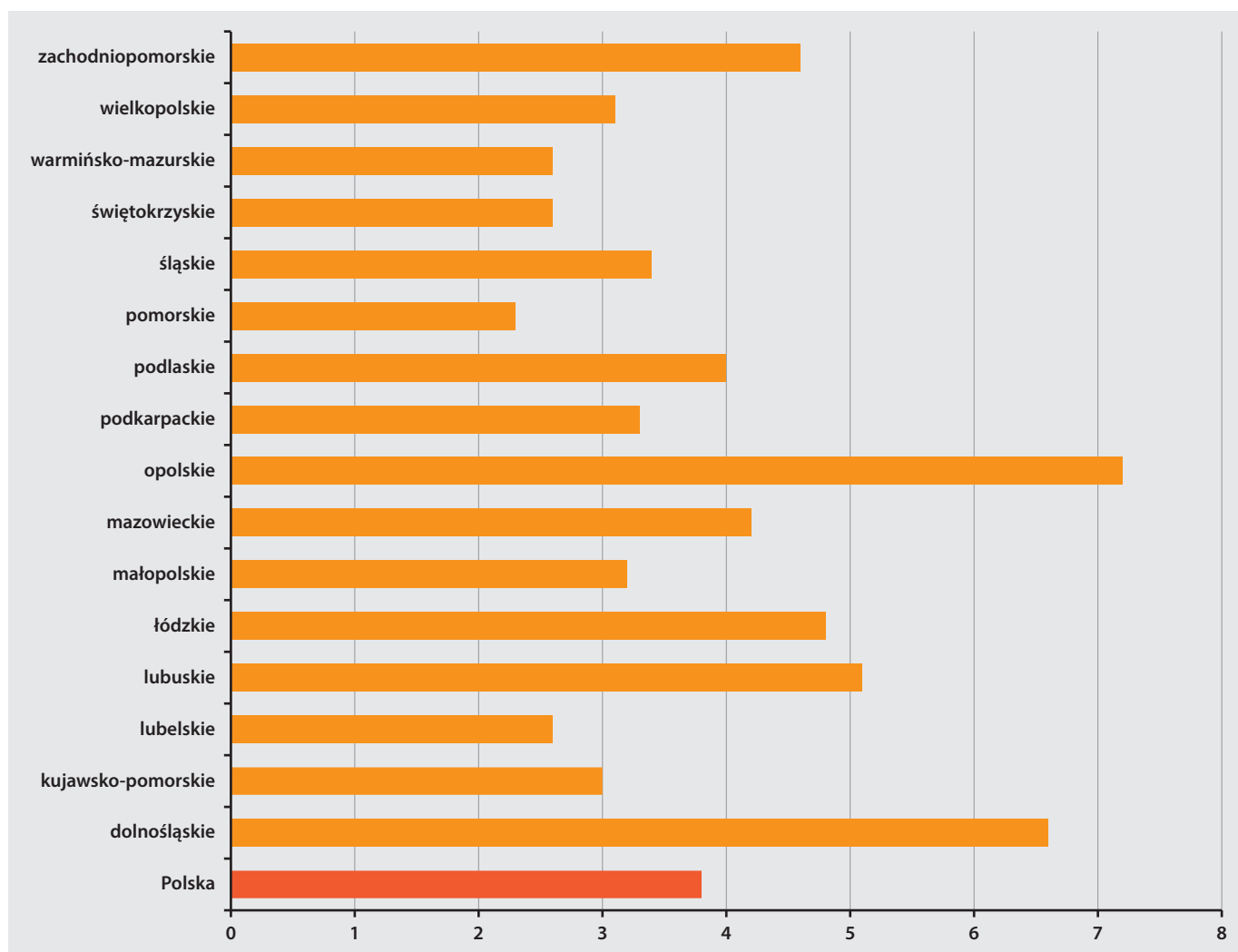
Źródło: GUS, 2013

Wykres 2.7. Rozkład procentowy wieku dzieci objętych opieką żłobkową



Źródło: GUS, 2013

Wykres 2.8. Dzieci do lat trzech objęte opieką instytucjonalną w 2012 roku w procentach według województw



Źródło: GUS, 2013

2.4.2. Wykształcenie rodziców

Zapotrzebowanie na żłobki wciąż przewyższa podaż, mimo znaczącego wzrostu liczby takich placówek w ciągu ostatnich dwóch lat. Wszystkie placówki publiczne oraz prawie połowa prywatnych mają listę oczekujących. W tej sytuacji żłobki wyznaczają kryteria przyjmowania dzieci. Zwykle

wymagają aktywności zawodowej obojga rodziców lub przyjmują dzieci z rodzin będących w trudnej sytuacji (Pięta-Kosińska, Ruzik-Sierdzińska 2010). Jeśli są to dzieci rodziców pracujących, to należy przypuszczać, że częściej mają wykształcenie wyższe lub średnie, niż ci, których dzieci nie uczęszczają do placówki opieki nad dzieckiem poniżej trzech lat. Jakie są proporcje w stosowaniu jednego bądź drugiego kryterium przyjmowania dzieci do placówki, trudno powiedzieć, bowiem nie ma w tym zakresie badań.

2.4.3. Ubóstwo

Opłaty za pobyt dziecka w żłobku lub oddziale żłobkowym to stosunkowo nieduży wydatek. Nieduży w porównaniu do zatrudnienia niani na pełny etat, kiedy trzeba wydać około 2000 złotych miesięcznie. Są to dane orientacyjne, bowiem w dalszym ciągu instytucja niani funkcjonuje w szarej strefie. W zależności od dofinansowania z gminy, czesne oraz koszty wyżywienia dziecka w żłobku wynoszą średnio od 836 do 292 złotych miesięcznie. (Pięta-Kosińska i Ruzik-Sierdzińska, 2010) Za pobyt dziecka w żłobku publicznym z dotacją trzeba było zapłacić średnio 270 złotych miesięcznie, a za pobyt w żłobku prywatnym z dotacją średnio 354 złote. Dane Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej z 2012 roku zebrane z 211 gmin pokazują, że koszt pobytu dziecka w żłobku wynosił 1033 złote, a w klubiku 656 zł. Rodzice ponosili średnio 31% kosztów, czyli około 318 zł, pozostałą część kosztów pokrywały gminy (Chłoń-Domińczak i Magda, 2013). Zakres oraz wysokość dofinansowania pobytu dziecka w żłobku zależy od określenia potrzeb lokalnej społeczności w tym zakresie przez gminę, chociaż możliwość dofinansowania placówek prywatnych zarejestrowanych w oparciu o ustawę o działalności gospodarczej, nie jest w ustawie o jednostkach samorządu terytorialnego jednoznacznie określona. Wysokość dofinansowania w 2010 roku wahała się od 9% do 92% kosztów pobytu dziecka w placówce. Średnio w tym samym roku udział gminy w pokryciu kosztów pobytu dziecka w dotowanych placówkach wynosił 66%. Trudno orzec, w jakim stopniu *Ustawa o opiece nad dziećmi do lat 3* z 2011 roku wpłynęła na wzrost wydatków z budżetów samorządów na opiekę nad dziećmi w wieku żłobkowym, jednak taki trend można zanotować w dużych miastach (Chłoń-Domińczak i Magda, 2013). Tak duże zróżnicowanie kosztów opieki nad dzieckiem ponoszonych przez rodziców na terenie kraju powoduje powstawanie różnic w dostępie do tego rodzaju opieki.

Pewnych informacji na temat sytuacji materialnej rodzin z dziećmi dostarczają wyniki polskiej edycji badań Generations and Gender Survey. Aktywność zawodowa kobiet jest silnie związana z macierzyństwem. Wzrost bierności zawodowej można zauważyć szczególnie mocno u kobiet, które mają dwoje i więcej dzieci do trzech lat. Pracujące kobiety korzystają dwukrotnie częściej z opieki instytucjonalnej i prywatnej, niż niepracujące zawodowo. (Chłoń-Domińczak i Magda, 2013). Z kolei wśród kobiet biernych zawodowo relatywnie częściej można odnotować korzystanie ze żłobka, natomiast kobiety będące na urlopie macierzyńskim częściej zatrudniają nianię. Prawdopodobnie wiąże się to z zasobnością domowego budżetu.

2.4.4. Niepełnosprawność

Wczesne wspomaganie rozwoju to zadanie, jakie wyznacza *Ustawa o systemie oświaty* w stosunku do dzieci niepełnosprawnych. Za organizowanie takiego działania odpowiedzialne są przedszkola, szkoły oraz publiczne i niepubliczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne. We wszystkich tych instytucjach mogą być tworzone zespoły, których celem jest pobudzenie psychoruchowego i społecznego rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do momentu pójścia do szkoły. Wspomaganie rozwoju dziecka, zgodnie z rozporządzeniem do ustawy o systemie edukacji, obejmuje współpracę z rodzicami dziecka i prowadzone może być tylko przez osoby z odpowiednimi kwalifikacjami. Dzieci niepełnosprawne w wieku 0–3 pozostają głównie pod opieką rodziny. Jest to czas rozpoznawania rodzaju niepełnosprawności, opracowania programu wspomaganie rozwoju dziecka i jego realizacji w poradni, bądź w domu dziecka.

2.4.5. Podsumowanie

Opieka instytucjonalna nad dziećmi do trzeciego roku życia jest w Polsce na bardzo niskim poziomie, niecałe 4% dzieci uczęszcza do takich placówek. Pozostałe dzieci pozostają w domu pod opieką matki lub ojca, innego członka rodziny lub niani. Analiza opieki instytucjonalnej w innych krajach pokazuje, że jesteśmy w tym zakresie daleko w tyle. Badania pokazują również, że obok umożliwienia łączenia obowiązków rodzinnych i pracy zawodowej, jest to szansa na wyrównywanie różnic w zakresie kapitału kulturowego. Badania Szlendaka przeprowadzone w dwóch różnych kulturowo środowiskach pokazały, że sposób wychowania dzieci może być skrajnie różny w zależności od możliwości finansowych rodziny oraz wzorów społecznych, którymi dysponuje rodzina. (Szlendak, 2003).

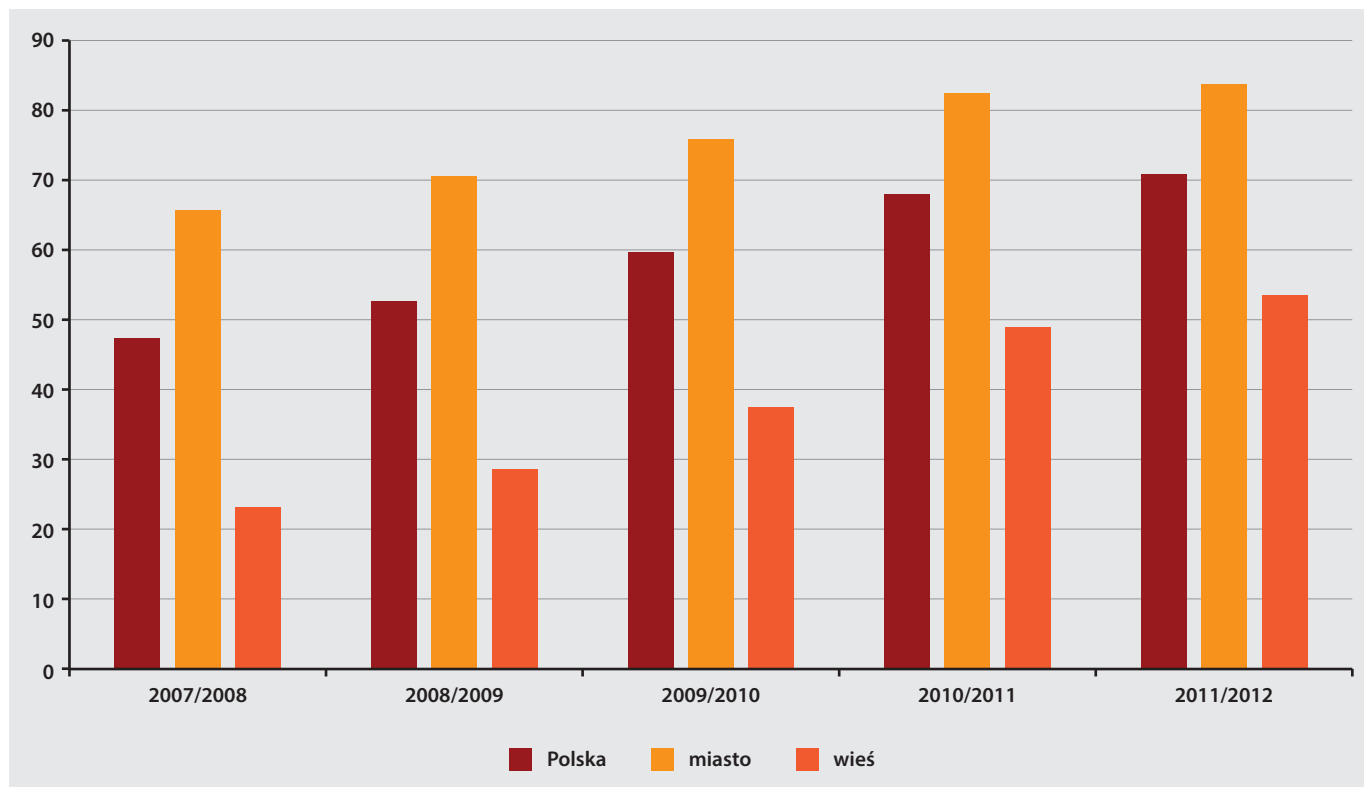
Fakt, iż bierność zawodowa kobiet wiąże się silnie z liczbą dzieci w rodzinie, nasuwa przypuszczenie, że to brak dostępu do instytucjonalnej opieki nad dzieckiem jest barierą aktywności matek w tym zakresie. Jednak nie można wykluczyć, iż istotną rolę odgrywa tu przekonanie, że najlepsza opieka dla dziecka w tym wieku to opieka domowa. Niemniej można powiedzieć, że dzieci z rodzin wielodzietnych rzadziej objęte są opieką instytucjonalną w wieku do lat trzech, a to właśnie dla nich takie wsparcie miałoby największe znaczenie.

2.5. Edukacja przedszkolna a nierówności społeczne

2.5.1. Miejsce zamieszkania

Miejsce zamieszkania jest jednym z ważniejszych kryteriów wyznaczających dostęp dziecka do edukacji przedszkolnej. Dane pokazują, że mimo iż liczba przedszkoli od 2005 roku stale wzrasta, to dzieci miejskie mają znacznie łatwiejszy dostęp do tego rodzaju edukacji.

Wykres 2.9. Dzieci w wieku 3–6 lat w instytucjach wychowania przedszkolnego w procentach



Źródło: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012. GUS, 2013

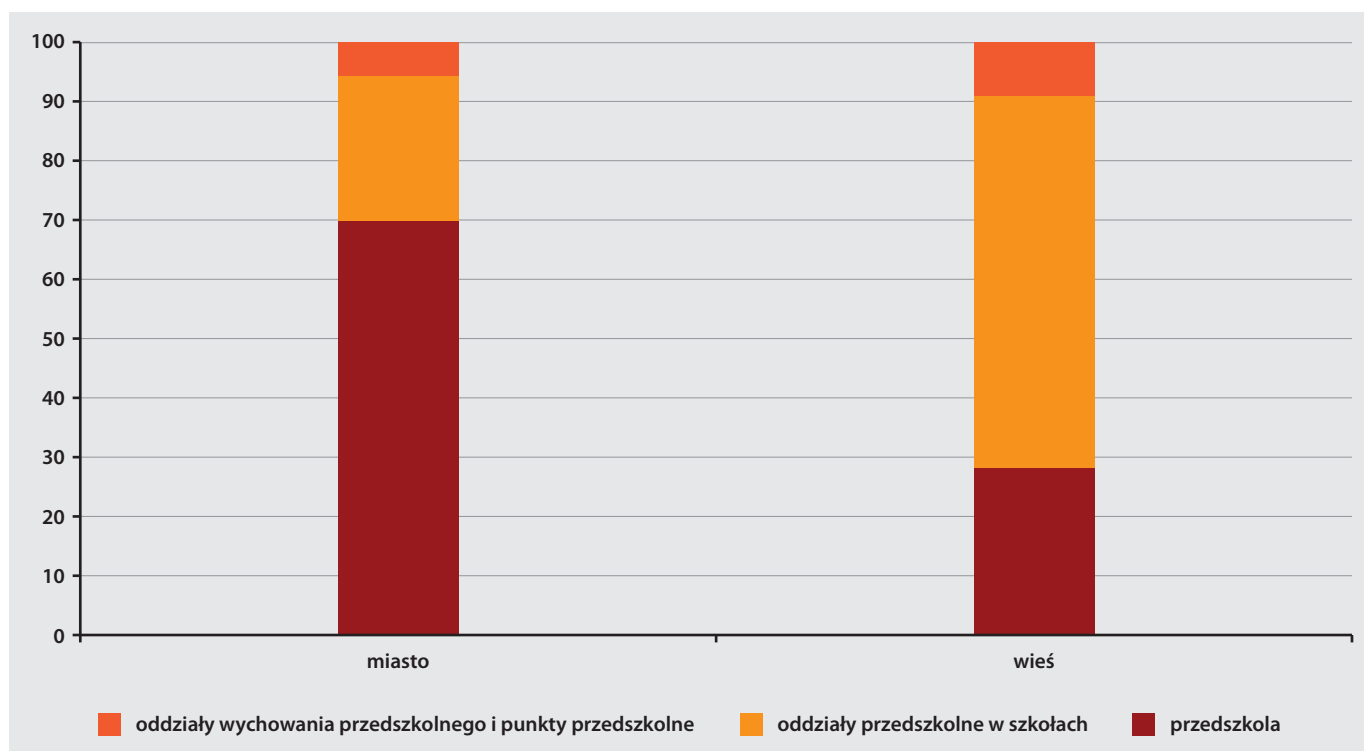
W roku szkolnym 2011/2012 edukacją przedszkolną objętych było 70,8% dzieci w wieku 3–6 lat. Podobnie jak w latach poprzednich istnieje dysproporcja między liczbą dzieci miejskich i wiejskich uczestniczących w edukacji instytucjonalnej w tym wieku. Różnica ta jednak stopniowo ulega zmniejszeniu, pięć lat temu wynosiła około 42 punktów procentowych, obecnie około 30.

Od roku szkolnego 2008/2009 funkcjonują w Polsce cztery formy opieki przedszkolnej dla dzieci w wieku 3–6 lat: przedszkole, oddział przedszkolny przy szkole podstawowej, zespół wychowania przedszkolnego oraz punkt przedszkolny. Do przedszkoli uczęszczają dzieci w wieku 3–6 lat, do oddziałów przedszkolnych przy szkołach dzieci głównie sześciolatki, zespoły wychowania przedszkolnego oraz punkty przedszkolne przeznaczone są dla dzieci 3–5 letnich. Rozkład liczby takich placówek w mieście i na wsi jest zróżnicowany.

Wśród placówek wychowania przedszkolnego w mieście dominują przedszkola. Stanowią 69,7% wszystkich placówek opieki. Oznacza to, że dzieci z tego środowiska w wieku 3–6 lat objęte są całodniową edukacją. Na wsi najwięcej jest oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych. Stanowią 62,8% placówek przedszkolnych. Zatem dzieci wiejskie w wieku sześciu lat rzadziej niż dzieci miejskie mają za sobą długi staż edukacji przedszkolnej. Badania Murawskiej pokazują, że dobrego przedszkola, i to od 3 roku życia, najbardziej potrzebują dzieci z rodzin o niskim statusie społecznym (Murawska, 2004).

W dalszym jednak ciągu tylko niecałe 60% dzieci w wieku 3–4 lat uczestniczy w Polsce w edukacji przedszkolnej. Zróżnicowanie według województw tego wskaźnika pokazuje wykres 2.10.

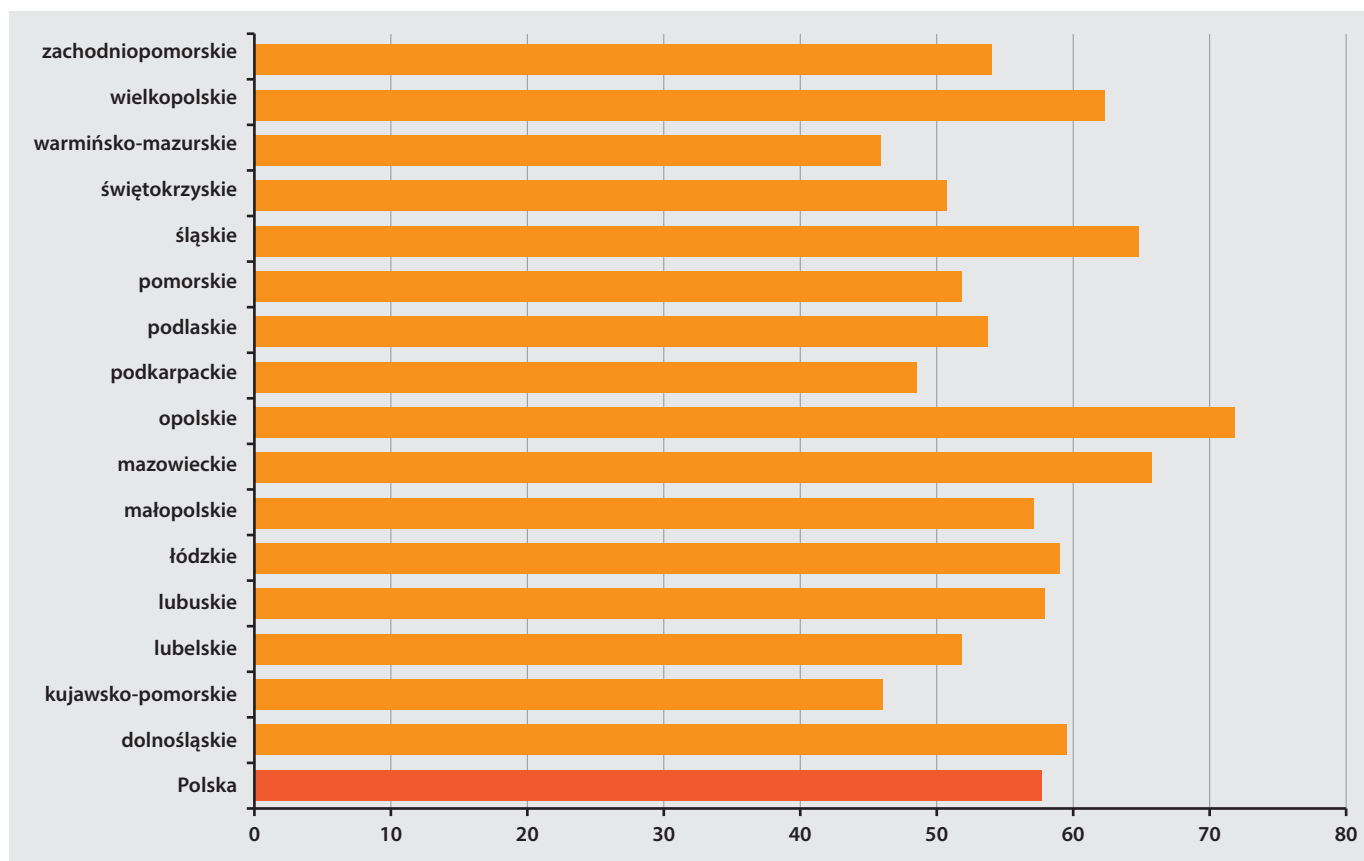
Wykres 2.10. Odsetek placówek edukacji przedszkolnej różnego typu w mieście i na wsi w roku szkolnym 2011/2012



Źródło: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012. GUS, 2013

Największy odsetek dzieci w tym wieku uczęszcza do placówek w województwach opolskim (72%), śląskim (65%) i mazowieckim (66%), najmniej w województwach warmińsko-mazurskim (46,1%), kujawsko-pomorskim (46,3%) i podkarpackim (48,8%). Wyraźnie widać, że istnieje związek między poziomem urbanizacji regionu a udziałem dzieci w wieku 3–4 lat w edukacji przedszkolnej.

Wykres 2.11. Odsetek dzieci w wieku 3–4 lat w instytucjach wychowania przedszkolnego w województwach w roku 2011/2012



Źródło: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012. GUS, 2013

W związku z rozporządzeniem w sprawie obniżenia wieku szkolnego z 2009 roku stopniowo dzieci sześciolatek rozpoczynają naukę w szkole. W roku szkolnym 2011/2012 do klas pierwszych uczęszczało około 19% dzieci w tym wieku. Zgodnie z aktualnym stanem prawnym we wrześniu 2014 roku dzieci urodzone w 2008 roku od 1 stycznia do 30 czerwca powinny znaleźć się w klasie pierwszej. Pozostałe dzieci urodzone w tym roku rozpoczną naukę we wrześniu 2013 roku wraz z dziećmi urodzonymi w 2009 roku. Dzieci w wieku pięciu lat natomiast będą objęte obowiązkową edukacją przedszkolną.

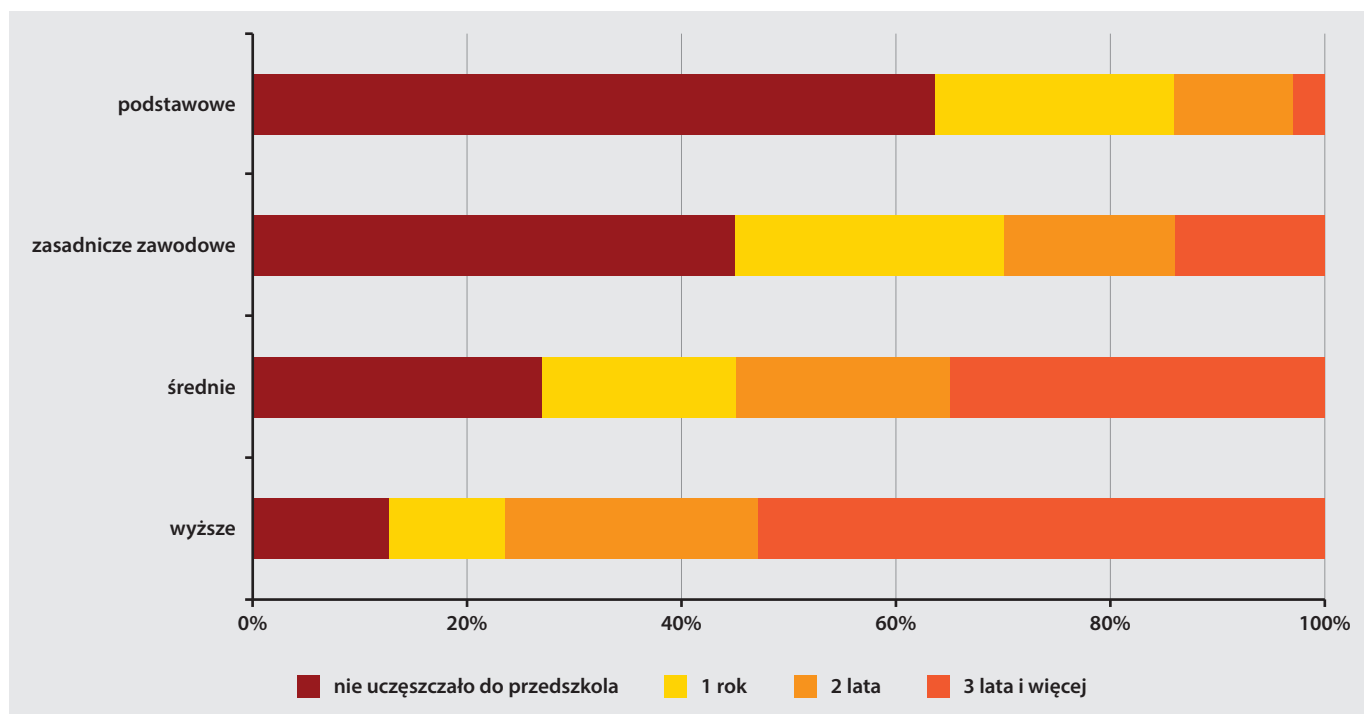
2.5.2. Wykształcenie rodziców

Badania związku między uczęszczaniem do przedszkola a umiejętnościami dzieci na progu szkoły podstawowej (Murawska, 2004) potwierdzają przekonanie, iż wczesna i długotrwała edukacja przedszkolna ma duże znaczenie dla rozwoju umiejętności dzieci z rodzin o niskim statusie społecznym mierzonym wykształceniem rodziców. Autorka stwierdziła, iż poziom umiejętności uczniów na progu szkoły jest silnie zróżnicowany, a najważniejszym ich wyznacznikiem jest SES (Status Ekonomiczno Społeczny) rodziny ucznia.

Poziom tych umiejętności jest znacząco powiązany z edukacją przedszkolną. Długość edukacji przedszkolnej ma szczególne znaczenie dla dzieci – w szczególności chłopców – o niskim SES.

Wykres 2.12., zaprezentowany poniżej, pokazuje, że najkrócej przedszkolnej edukacji poddawane są dzieci, które najbardziej jej potrzebują, czyli takich rodziców, gdzie przynajmniej jedno z nich ma wykształcenie podstawowe lub zawodowe. Najdłuższy staż przedszkolny mają dzieci rodziców z wyższym wykształceniem.

Wykres 2.12. Długość stażu przedszkolnego z uwzględnieniem wykształcenia rodziców. Dzieci uczęszczające do klasy pierwszej w roku szkolnym 2009/2010



Źródło: Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji, 2010. IBE

2.5.3. Ubóstwo

Bieda ma związek z niskim wykształceniem. Dzieci z rodzin o niskim wykształceniu najrzadziej trafiają do placówek wychowania przedszkolnego, można zatem przypuszczać, że barierą dostępu do tego rodzaju edukacji jest dla nich bieda. Pobyt dziecka w przedszkolu jest kosztowny, w związku z tym pozostaje w domu.

2.5.4. Niepełnosprawność

Dzieci niepełnosprawne mają prawo do edukacji przedszkolnej w przedszkolach ogólnodostępnych, w przedszkolach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi oraz przedszkolach integracyjnych. Placówki takie muszą zapewnić dziecku realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, warunki do nauki oraz sprzęt specjalistyczny, realizację programu nauczania i wychowania z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb dziecka z punktu widzenia rodzaju jego niepełnosprawności, zajęcia rewalidacyjne oraz umożliwić mu integrację ze środowiskiem rówieśniczym. Tak złożone warunki, jakie musi spełniać placówka, stanowią barierę w dostępie dzieci do opieki przedszkolnej. Placówki traktują dzieci niepełnosprawne jako swoiste obciążenie i zwykle ograniczają ich przyjmowanie (Giza, 2010). Dzieci te mogą rozpocząć edukację przedszkolną w wieku 3 lat, ale mogą pozostać w placówce powyżej szóstego roku życia, aż do ukończenia ośmiu lat. W 2012 roku w placówkach wychowania przedszkolnego dzieci niepełnosprawne stanowiły jedynie 1,0% wszystkich przedszkolaków. Organizowane są dla nich przedszkola specjalne. W roku szkolnym 2011/2012 było 118 takich placówek (o 14 więcej niż w roku poprzednim). Dzieci niepełnosprawne rzadko uczęszczają do takich placówek na wsi (GUS, 2013). Praktycznie dzieci niepełnosprawne na wsi o wiele częściej niż w mieście skazane są na marginalizację, ponieważ później są diagnozowane, często dopiero w momencie rozpoczęcia obowiązku edukacyjnego, oraz nie mają szans na wspomaganie rozwoju z powodu braku dostępu do specjalistycznej placówki.

2.5.5. Podsumowanie

Potrzeba uczestniczenia w edukacji przedszkolnej jest dobrze udokumentowana badawczo, przede wszystkim dla dzieci z rodzin o niskim statusie kulturowym. Główne bariery w upowszechnianiu edukacji przedszkolnej to ciągle zbyt małe fundusze gminne, problem ze zorganizowaniem dowozu dzieci do placówek, brak infrastruktury spełniającej warunki określone w przepisach sanitarnych i przeciwpożarowych oraz niski poziom świadomości rodziców i społeczności lokalnej o znaczeniu edukacji przedszkolnej dla rozwoju dziecka (Giza, 2010). Okazuje się jednak, że pokonywanie tych barier jest stopniowo możliwe, bowiem działania w upowszechnieniu tego szczebla edukacji stają się widoczne. Wzrasta liczba placówek oraz liczba dzieci objętych edukacją na tym poziomie. Można przypuszczać, że przedszkole dla dzieci w wieku 3–5 lat stanie się dostępne dla dzieci także z rodzin defaworyzowanych. We wrześniu 2013 roku Sejm podjął decyzję o zmniejszeniu opłat za dodatkowe godziny pobytu dziecka w placówce do złotówki. Decyzja dotyczy przedszkoli publicznych, przedszkola niepubliczne jej nie podlegają. Jest wiele miejscowości na terenie kraju, gdzie większość placówek przedszkolnych to instytucje niepubliczne. Zatem jest to rozwiązanie połowiczne. Obowiązek edukacji przedszkolnej dla dzieci pięcioletnich wprowadzony na mocy przepisów ustawy o systemie oświaty wraz z decyzją o obniżeniu wieku szkolnego nałożył na gminy obowiązek zapewnienia miejsc w przedszkolach dla dzieci w tym wieku. To zapewne przyczyniło się do upowszechnienia edukacji dzieci w wieku 3–5 lat. Niewiele jednak wiemy o jakości tej edukacji w różnych placówkach. Niewątpliwie brak jednoznacznej decyzji o obniżeniu obowiązku szkolnego i przyjęciu do klas pierwszych dzieci sześciolatków oraz trwające już cztery lata dyskusje w tej sprawie, nie poprawiają jakości pracy przedszkoli. Dodatkowym czynnikiem pogłębiającym edukacyjny zamęt jest wprowadzenie podstawy programowej w 2009 roku, przygotowanej dla nowej struktury edukacyjnej, podczas gdy ta struktura pozostaje właściwie w stanie niezmienionym. Około 80% sześciolatków uczęszcza do zerówek przedszkolnych lub szkolnych i traktowane są edukacyjnie jak dzieci pięcioletnie. Jeśli nauczyciel nie reaguje w sposób adekwatny do ich potrzeb poznawczych, to przyczynia się do hamowania ich rozwoju. W ten sposób może inicjować powstawanie lub pogłębianie nierówności edukacyjnych.

2.6. Edukacja wczesnoszkolna a nierówności społeczne

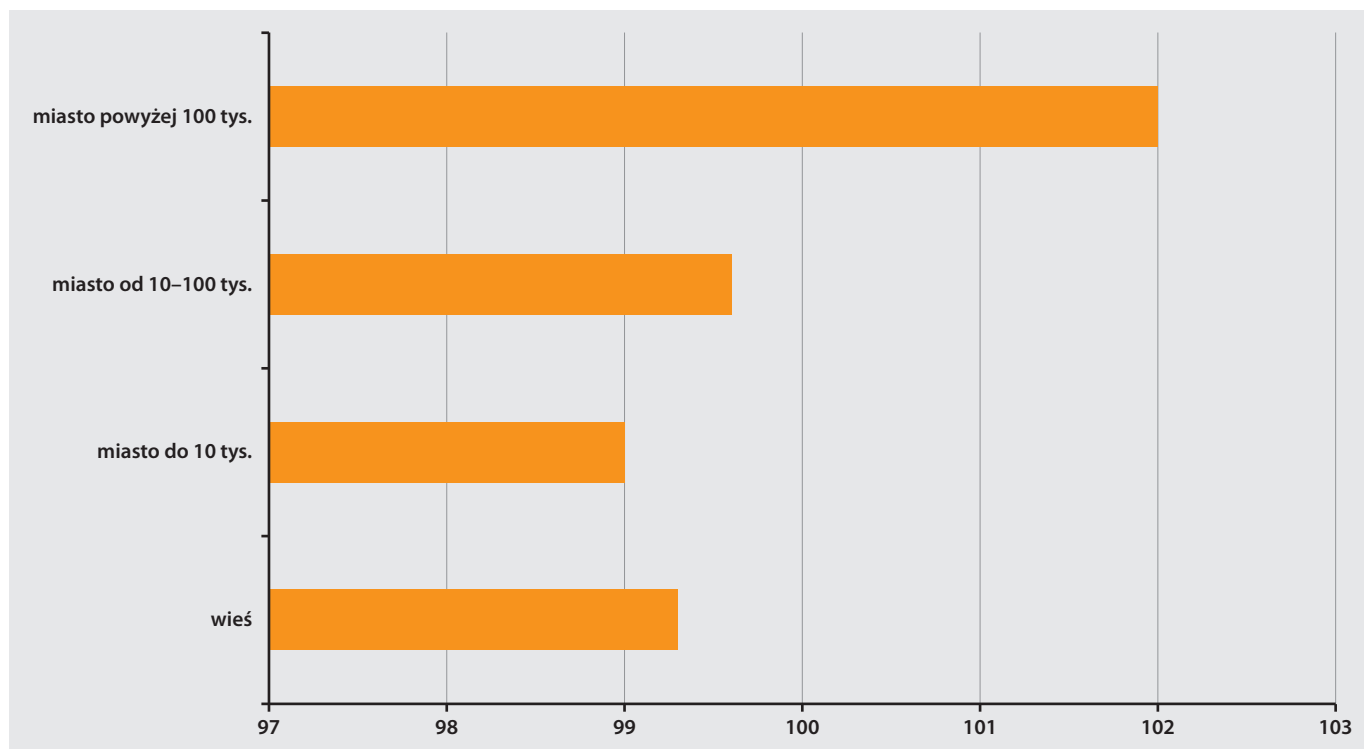
2.6.1. Miejsce zamieszkania

Badania, które dostarczają informacji o umiejętnościach dzieci na progu szkoły, to badania Murawskiej z 2004 roku. Stanowiły one element badań nad segregacjami szkolnymi, co zadecydowało o doborze próby. Zostały przeprowadzone w 20 losowo wybranych szkołach miejskich oraz 10 szkołach wiejskich (były to tylko szkoły wiejskie duże, liczące ponad 240 uczniów). Analiza wyników pokazała, że nie ma istotnych różnic między umiejętnościami dzieci wiejskich i miejskich (Murawska, 2004). Nie można jednak do końca ufać tym wynikom, bowiem przebadano tylko duże szkoły wiejskie, w których uczy się zaledwie 10% dzieci wiejskich.

Następne badania mówiące o umiejętnościach dzieci na starcie szkolnym zostały przeprowadzone przez Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, w ramach opracowywania Skali Gotowości Szkolnej w 2006 roku. Umiejętności dzieci analizowane były ze względu na województwo, a nie na wielkość miejscowości zamieszkania dziecka. Okazało się, że najwyższe wyniki w zakresie rozpoznawania liter, czytania wyrazów, czytania tekstu i rozumienia tekstu otrzymują dzieci z województw: dolnośląskiego, zachodniopomorskiego, mazowieckiego i podlaskiego. Najniższe wyniki uzyskały dzieci z województw: łódzkiego, opolskiego, podkarpackiego oraz świętokrzyskiego (Krasowicz-Kupis, 2006). Znaczne zróżnicowanie odnotowano również w zakresie umiejętności matematycznych na poziomie województw. Najwyższe wyniki uzyskały dzieci z województwa małopolskiego, najniższe z województwa warmińsko-mazurskiego (Oszwa, 2006). Taka informacja niewiele mówi na temat przyczyn zróżnicowania umiejętności dzieci, wymaga niewątpliwie głębszych analiz.

Wyniki kolejnych badań dzieci sześciolatków opublikowane w raporcie *Sześciolatki w Polsce* w 2007 roku wskazują na związek umiejętności dzieci w zakresie czytania i matematyki z miejscem zamieszkania. Dzieci wiejskie wykazują znacznie niższe umiejętności niż dzieci miejskie. Autorzy raportu wiążą te rezultaty ze stażem przedszkolnym (Kopik, 2007).

Wykres 2.13. Umiejętność czytania uczniów klas trzecich w próbie ogólnopolskiej w badaniach w 2011 roku z uwzględnieniem lokalizacji szkoły. Wyniki wyrażone w skali o średniej krajowej 100 i odchyleniu standardowym 15



Źródło: Raport 2012, IBE

Przyjrzyjmy się umiejętnościom dzieci na koniec edukacji wczesnoszkolnej. Wiele informacji w tym zakresie dostarczyły badania w ramach projektu Badanie podstawowych umiejętności uczniów klas trzecich szkoły podstawowej kierowanego przez M. Dąbrowskiego i realizowanego przez Centralną Komisję Egzaminacyjną w latach 2005–2012. W ramach projektu sprawdzano umiejętności uczniów w zakresie czytania, pisania, umiejętności gramatycznych i słownikowych oraz umiejętności matematycznych takich jak: rachowanie, rozwiązywanie zadań tekstowych, dostrzeganie prawidłowości, czytanie tekstów matematycznych. Szukano również uwarunkowań wyników uzyskiwanych przez uczniów w środowisku szkolnym i rodzinnym. We wszystkich czterech edycjach badań zauważono prawidłowość związaną z miejscem lokalizacji szkoły.

Wykres 2.13. pokazuje, że wyniki w zakresie umiejętności czytania uzyskane przez uczniów z dużych miast są istotnie statystycznie wyższe od wyników uczniów z pozostałych środowisk edukacyjnych. Taka sama zależność występuje w zakresie pozostałych badanych umiejętności.

Interesujących informacji w tym zakresie dostarcza raport z międzynarodowego badania PIRLS i TIMSS. Analiza wyników potwierdza opisany powyżej efekt: rezultaty uzyskane przez uczniów wiążą się z lokalizacją szkoły, niemniej autor przeprowadza rozumowanie, które prowadzi do wniosku, że związek ten jest bardziej efektem otoczenia społecznego szkoły (Konarzewski, 2012).

2.6.2. Wykształcenie rodziców

Okres edukacji szkolnej, szczególnie w początkowym okresie, to czas pogłębiania się związku między umiejętnościami dzieci a wykształceniem rodziców. Siła związku między umiejętnością czytania a SES ucznia na progu szkoły nie jest duża. Status pozwala wyjaśnić niespełna 5% zmienności

wskaźnika czytania (Murawska, 2004). Związek między SES a umiejętnością czytania w czasie pobytu dziecka w szkole wzrasta. Pod koniec klasy trzeciej pozwala wyjaśnić 17% zmienności wyniku w teście umiejętności czytania (niepublikowane badania własne w ramach tzw. Eksperymentu Kwidzińskiego). Ten sam efekt można zauważyć w wypadku pisania i umiejętności matematycznych. W każdym z tych zakresów siła związku nie jest wielka na progu szkoły i wzrasta w czasie pobytu dziecka w szkole (niepublikowane badania własne). Dlaczego tak się dzieje? Efekt ten pokazuje, że działalność edukacyjna szkoły w dużym stopniu wykorzystuje zaplecze kulturowe rodziny ucznia. Jeśli dom potrafi i chce włączyć się w edukację własnego dziecka, to jego rozwój jest bardziej dynamiczny. Dzieci, które nie dostają bezpośredniego wsparcia ze strony domu, w dużym stopniu nie radzą sobie z zadaniami szkolnymi. Szkoła przynajmniej w ciągu trzech pierwszych lat nauki nie wywiązuje się z funkcji kompensacyjnej.

Wspominane już w tym opracowaniu badania umiejętności uczniów klas trzecich potwierdziły związek między umiejętnościami uczniów a wykształceniem rodziców. W edycji badań z 2006 roku wykształcenie rodziców było najsilniej różnicującą wyniki umiejętności uczniów zmienną poddaną analizie. Dzieci z rodzin najlepiej wykształconych uzyskały aż o prawie 22 punkty więcej w zakresie umiejętności językowych komunikacyjnych niż dzieci z rodzin o wykształceniu podstawowym i zawodowym. (Kondrątek, 2006, 2012).

Istotną zmienną w omawianych już badaniach PIRLS i TIMSS jest status socjoekonomiczny rodziny dziecka. W budowaniu zmiennej SES w tych badaniach brano pod uwagę wykształcenie rodziców, kategorię zawodową i zatrudnienie rodziców oraz wyposażenie mieszkania. Jeśli przy badaniu związku między lokalizacją szkoły a umiejętnościami uczniów będziemy kontrolować wpływ SES, to okaże się, że wyniki uzyskane przez uczniów ze szkół wielkomiejskich w stosunku do szkół wiejskich nabierają innego znaczenia. Różnica w rozumieniu tekstu między uczniami szkół wiejskich i wielkomiejskich wynosiła 22 punkty na korzyść szkół wielkomiejskich. Jeśli w tym związku kontrolujemy SES, to można zauważyć, że rezultaty uczniów ze szkół wiejskich są lepsze o 15 punktów od wyników uzyskanych przez uczniów szkół z dużych miast. To pokazuje, że na wyniki uzyskiwane przez dzieci ma wpływ przede wszystkim otoczenie szkoły, warunki w jakich ta szkoła funkcjonuje, wyrażone statusem socjoekonomicznym rodziny dziecka (Konarzewski, 2012).

Jednym ze zjawisk w systemie szkolnym różnicującym szanse edukacyjne uczniów, a związanym z wykształceniem rodziców, jest zjawisko segregacji. Badania pokazują, że istotnym wyznacznikiem osiągnięć szkolnych uczniów jest czynnik składu społecznego szkoły i oddziały klasowego. Jest to czynnik szczególnie ważny dla dzieci z rodzin o niskim statusie społecznym. Nauka w klasie z rówieśnikami o wyższym kapitale kulturowym ma dla nich duże znaczenie. System szkolny dążący do wyrównywania szans edukacyjnych, powinien dbać o to, by nauka odbywała się w klasach o porównywalnych składach społecznych uczniów.

Badania procesów segregacji w szkołach podstawowych przeprowadzone dwukrotnie przez Murawską, w 2002 roku w szkołach warszawskich oraz w 2003 roku na próbie losowej szkół miejskich i wiejskich, pokazują, że w szkołach miejskich występuje w niewielkim nasileniu zjawisko segregacji (Murawska, 2004). System szkolny może przyczyniać się do segregacji na dwa sposoby: przez rekrutację uczniów do szkół i przy podziale uczniów na oddziały w obrębie szkoły. Do szkół podstawowych w miastach chodziło 15% uczniów spoza rejonu, na wsi – 4%. W mieście „bycie spoza rejonu” wiąże się z SES rodziny, ale nie jest to związek silny. W badaniach nie odnotowano związku między uczęszczaniem do szkoły pozarejonowej a SES rodziny. Zatem w miejskich szkołach podstawowych procesy rekrutacji w niewielkim stopniu przyczyniają się do efektu segregacji międzyszkolnych. W wypadku dużych szkół wiejskich rekrutacja w ogóle nie wpływa na nasilenie tej segregacji. Analiza segregacji wewnątrzszkolnych w poszczególnych szkołach pokazała, że średnia wskaźnika segregacji SES w szkołach miejskich wyniosła około 10%, w szkołach wiejskich – nieco ponad 3%. Efekty segregacji wewnątrzszkolnej były istotne statystycznie w wypadku ośmiu szkół miejskich i żadnej wiejskiej. W szkole-rekordzistce efekt segregacji wyniósł 40%. Efekt segregacji nasila się w dalszych latach pobytu dziecka

w szkole. Badania procesów segregacji w gimnazjach potwierdzają przypuszczenie, że polski system szkolny nasila różnice między uczniami, zamiast, jak głosi, je zmniejszać (Dolata, 2009). Jak wyglądają obecnie procesy segregacji ze względu na SES ucznia, trudno powiedzieć, badania segregacyjne na poziomie klas początkowych nie zostały powtórzone. Jednak ciekawych informacji w tym zakresie dostarczają analizy w ramach już przywoływanych tutaj badań PIRLS i TIMSS. Okazało się, że w badanej próbie 17% szkół prowadzących przynajmniej dwa oddziały występują intencjonalne różnice między oddziałami w zakresie składu osobowego ze względu na pochodzenie uczniów. Można zatem mówić o stosowaniu homogenizacji. W jednej z badanych szkół dwie klasy różnią się dramatycznie w zakresie średnich osiągnięć. W zakresie matematyki różnica wynosi 68 punktów, przyrody 68 punktów, rozumienia tekstu 59 punktów. Szkoły stosujące segregację wystąpiły najczęściej w miastach średniej wielkości (21%), najrzadziej w dużych miastach (12%). Warto dodać, że to samo zjawisko zanotowano w badaniach w 2006 roku o jeszcze większym nasileniu. Wtedy najwięcej takich szkół było w dużych miastach (30%) (Konarzewski, 2012). Autor analizy dowodzi, że jeżeli homogenizacja klas służy uczniom, to średnia wyników, w szkole stosującej takie praktyki, powinna być istotnie wyższa, niż w pozostałych szkołach. Tak jednak nie jest. Średnie wyniki osiągnięć uczniów nie różnią się istotnie. Tworzenie klas homogenicznych nie przynosi oczekiwanych korzyści, a jest jedynie działaniem przeciwko spójności społecznej.

2.6.3. Ubóstwo

Oszacowanie wpływu biedy na dostęp do edukacji dzieci oraz ich szkolne osiągnięcia jest trudny. Nie ma badań, które w sposób bezpośredni rozpatrywałyby ten problem. Jednak analiza publikacji na temat biedy w Polsce, losów rodzin żyjących w ubóstwie pozwala stwierdzić, że jest jednym z podstawowych czynników, które negatywnie wpływają na karierę edukacyjną dziecka (np. Tarkowska, 2000, 2003, Korzeniewska, 2002). Bieda w Polsce dotyczy rodzin mieszkających na wsi, wielodzietnych lub niepełnych. Zwykle takie rodziny dotknięte są bezrobociem (Giza, 2010). Często kłopoty finansowe wiążą się z problemami psychicznymi i alkoholizmem. Brakuje pieniędzy na podręczniki, przybory szkolne. Trudno pogodzić się ze społecznym naznaczeniem.

2.6.4. Niepełnosprawność

Opieka nad dzieckiem niepełnosprawnym na poziomie szkoły podstawowej powinna spełniać te same wymagania, które zostały sformułowane w stosunku do dzieci w wieku przedszkolnym. Podstawowym zadaniem szkoły jest wspieranie rozwoju dziecka. Wypełnianie tego zadania wydaje się być jeszcze trudniejsze dla instytucji kształcenia publicznego niż na poziomie edukacji przedszkolnej. Szkoły z trudem radzą sobie z pogodzeniem wymagań związanych ze świadomością konieczności utrzymania osiągnięć na poziomie wymagań podstawy programowej dla uczniów bez orzeczeń i realizacją indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego dla dzieci posiadających orzeczenie o konieczności kształcenia specjalnego.

W 2012 roku w szkołach podstawowych powszechnych uczyło się 58,5 tys. uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Stanowili oni 2,7% wszystkich uczniów uczęszczających do tego typu szkół. Odsetek ten utrzymuje się od 2002 roku mniej więcej na tym samym poziomie – pomiędzy 2,7% i 2,9%. W roku 2012 do szkół specjalnych podstawowych uczęszczało 23,8 tys. uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Takich szkół było 786, w miastach 81% tej liczby, na wsiach 19%. W wypadku edukacji specjalnej na poziomie szkoły podstawowej szanse dzieci wiejskich na udział w edukacji instytucjonalnej są nieporównywalnie niższe niż dzieci mieszkających w miastach (GUS, 2013).

2.6.5. Podsumowanie

Szanse edukacyjne dziecka w wieku szkoły podstawowej w sposób szczególny wyznaczone są przez czynniki związane z miejscem zamieszkania, statusem kulturowym rodziny, biedą oraz niepełnosprawnością. Często te czynniki występują jednocześnie, wtedy dziecko narażone jest na wykluczenie społeczne. Kariera edukacyjna dziecka z rodziny o niskim statusie społecznym jest zagrożona

podwójnie. Z jednej strony rodzina, która nie jest środowiskiem budującym i wspierającym ambicje edukacyjne, rodzina, która często nie może uporać się z problemami życia codziennego, gdzie często niskiej kulturze edukacyjnej towarzyszą patologie społeczne w postaci alkoholizmu, przemocy; z drugiej strony bezradne, a czasami niezbyt przyjazne i otwarte na środowisko instytucjonalne. Dodatkowym obciążeniem jest poczucie bycia gorszym, naznaczonym przez inne traktowanie przez nauczycieli.

2.7. Warunki zmniejszenia nierówności społecznych

Problem równego dostępu do edukacji dobrej jakości dla dzieci jest podstawowym zadaniem państwa demokratycznego. Badania pokazują, że im wcześniej edukacją instytucjonalną zostaną objęte dzieci z rodzin o niskim statusie społecznym, tym lepszy start szkolny możemy im zapewnić. Liczba dzieci w wieku żłobkowym i przedszkolnym uczęszczających do placówek edukacyjnych jest w Polsce, w porównaniu z państwami UE, stosunkowo niska. Mają w związku z tym mniejsze szanse na równy dostęp do tego rodzaju edukacji. Główne bariery, jakie należy pokonać, to brak funduszy gminnych, brak infrastruktury oraz niska świadomość rodziców o znaczeniu edukacji małego dziecka dla jego rozwoju. Pokonywanie tych barier staje się stopniowo widoczne. Wzrasta liczba dzieci objętych edukacją na poziomie przedszkolnym oraz wolniej, dzieci na poziomie żłobkowym. Jest to efekt działań dwutorowych. Z jednej strony państwo podejmuje inicjatywy w kierunku rozwiązań systemowych takich jak zawarte w *Ustawie o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 z 4 lutego 2011 roku* oraz *Ustawie o zmianie ustawy o systemie oświaty z dnia 13 czerwca 2013 roku*. Z drugiej strony jest to efekt działania wielu organizacji pozarządowych, wspierających dzieci socjalnie i edukacyjnie, realizujących programy skierowane do dzieci i ich rodzin (np. Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego, Fundacja Dzieci Niczyje, Fundacja Sto Pociągów, Stowarzyszenie na rzecz Gminy Somanianka Soma).

Takie dwutorowe działania dokonywane są również w odniesieniu do dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Bariery związane z edukacją dzieci na tym poziomie dotyczą sposobu działania szkoły, która często wzmacnia nierówności poprzez wykorzystywanie w swojej działalności kapitału społecznego i kulturowego rodziców oraz stosowanie segregacji.

Bibliografia

- Chłoń-Domińczak, A. i Magda, I. (2013) Opieka nad dziećmi do 3 lat w Polsce – diagnoza oraz rekomendacje dotyczące zmian. Ekspertyza na zlecenie Kancelarii Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej.
- Davis i Michelle, R. (2005) Head Start Group Released Test Data, Education Week, vol. 24 Issue 22, p25,1p.
- Diagnoza społeczna 2013. Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa: Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania.
- Dolata, R. (2009) Szkoła-segregacje-nierówności. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Dolata, R., Murawska, B. i Putkiewicz, E. (2001) Monitorowanie osiągnięć szkolnych jako metoda wspierania lokalnego środowiska edukacyjnego. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Dolata, R. i Murawska, B. (1996). Cechy nauczyciela i środowiska szkolnego a nasilenie dyskryminacji uczniów ze względu na płeć i pochodzenie społeczne, Kwartalnik Pedagogiczny, nr 2.
- Europejskie badanie dochodów i warunków życia (EU-SILAC) 2010. GUS, 2011.
- Giza, A. (red.) (2010) Edukacja małych dzieci. Standardy, bariery, szanse. Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego.
- Human Development Report (2001) UNDP.
- Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012. Eurydice.
- Konarzewska, K. (2012) Osiągnięcia szkolne polskich trzecioklasistów w perspektywie międzynarodowej. Warszawa: CKE.
- Kondrątek, B. (2006) Analiza kontekstów edukacyjnych z wykorzystaniem modelu wielopoziomowej wielorakiej regresji, w: Dąbrowski M. i Żytko M. (red.) Konteksty szkolnych osiągnięć uczniów. Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Warszawa: CKE.
- Kondrątek, B. (2012) Konteksty osiągnięć uczniów, w: Murawska B. i Żytko M. (red.) Uczeń, szkoła, dom. Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Warszawa: IBE.
- Konkluzje Rady w sprawie wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem: zagwarantujemy wszystkim dzieciom w UE dobry start w przyszłość (2011) Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 15. 06. 2011.
- Kopik, A. (red.) (2007) Sześciolatki w Polsce. Kielce.
- Korzeniewska, K. i Tarkowska, E. (red.), 2002. Lata tłuste, lata chude, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Krasowicz-Kupis, G. (2006) Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolatków. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Murawska, B. (2006) Dzieci z grup edukacyjnego ryzyka, w: Szlendak, T. (red.) Małe dziecko w Polsce – raport o sytuacji edukacji elementarnej, Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego 2006, s. 104–119.

Murawska, B. (2012) Badanie umiejętności czytania, w: Murawska, B. i Żytko, M. (red.) *Uczeń, szkoła, dom. Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej*. Warszawa: IBE.

Murawska, B., Zahorska, M. i Żytko, M. (2004) *Polityka społeczna i inicjatywy lokalne na rzecz małego dziecka (na przykładzie województwa warmińsko-mazurskiego)*, w: Zahorska, M. i Żytko, M. (red.) *Małe dziecko w systemie opieki społecznej i edukacji*. Warszawa: ISP.

Murawska B., Zahorska M. i Żytko M. (2004) *Charakterystyka sytuacji oraz potrzeb małego dziecka i jego rodziny (na przykładzie województwa warmińsko-mazurskiego)*, w: Zahorska M. i Żytko M. (red.) *Małe dziecko w systemie opieki społecznej i edukacji*. Warszawa: ISP.

Murawska, B. (2004). *Segregacje na progu szkoły podstawowej*. Warszawa: ISP.

Oszwa, U. (2006) *Rozwój i ocena umiejętności matematycznych dzieci sześciolletnich*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012. (2013). Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.

Panek, T. (2013) *Ubóstwo*, w: *Diagnoza społeczna. Rada Monitoringu Społecznego*, Warszawa: Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania, s. 353-370.

Pięta-Kosińska, K. i Ruzik-Sierdzińska A. (2010) *Żłobki w Polsce. Badanie empiryczne i jakościowe na zlecenie Banku Światowego przy współpracy merytorycznej Departamentu Polityki Rodzinnej MPiPS*.

Szlendak, T. (2003) *Zaniedbana piaskownica. Style wychowania małych dzieci a problem nierówności szans edukacyjnych*. Warszawa: ISP.

Tarkowska, E. (red.) (2000). *Zrozumieć biednego*. Warszawa: Typografia.

Tarkowska, E. (red.) (2002). *Przeciw biedzie*, Warszawa: Oficyna Naukowa.

Tarkowska, E., Warzywoda-Kruszyńska, W. i Wódcz K. (red.) (2003) *Biedni o sobie i swoim życiu*, Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.

Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych (2009). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Wiek rozpoczynania obowiązkowej edukacji w Europie (2011), Eurydice. *Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010* (2011). Warszawa: IBE.

Zahorska, M. (red.) (2004) *Edukacja przedszkolna w Polsce*. Warszawa: ISP.

Żłobki i kluby dziecięce w 2012 (2013). GUS.

Rozdział 3. Poglądy rodziców dzieci 6-letnich dotyczące zmiany wieku rozpoczęcia nauki szkolnej. Wyniki badania jakościowego

Magdalena Czub¹
Zespół Wczesnej Edukacji, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

Joanna Matejczuk, Elżbieta Hornowska²
Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

W kontekście obowiązujących uregulowań prawnych, w polskim systemie oświaty, pojawia się pytanie o czynniki wpływające na decyzje rodzicielskie związane z edukacją 6-latków, ich obawy i oczekiwania wobec systemu edukacji. Problem uwarunkowań decyzji rodziców 6-latków, dotyczących posłania dziecka do szkoły bądź pozostawienia go w przedszkolu, był przedmiotem badania jakościowego. Analiza wypowiedzi rodziców wskazuje, iż w procesie podejmowania decyzji o posłaniu dziecka do szkoły, największą wagę przywiązują oni do czynników społeczno-emocjonalnych, takich jak dojrzałość i samodzielność dziecka oraz poziom poczucia bezpieczeństwa zapewniany przez placówkę oświatową. Oczekują oni od szkoły dobrego zorganizowania czasu spędzanego tam przez dziecko, zarówno od strony edukacyjnej jak i społecznej, a ich obawy dotyczą głównie bezpieczeństwa dziecka oraz poziomu wymagań związanych z programem nauczania.

The views of parents of 6 years old children, on the changes in the age of starting school. The results of the qualitative research.

In the context of the new regulations in the Polish educational system, the question arises about the factors influencing parental decisions related to education 6-year-olds, their concerns and expectations of the education system. The problem of determinants of parental decisions about sending a child to school or leaving it in the preschool has been the subject of qualitative research. Analysis of parental expressions indicates that during the decision-making process they attach a great importance to the socio-emotional factors, such as maturity and autonomy of the child and the level of security provided by the educational institution. They expect the school to be well organized, both in terms of educational offer as well as in providing care, and their concerns are primarily concerning the safety of the child and the level of the requirements of the curriculum.

¹ Kontakt: m.czub@ibe.edu.pl

² Kontakt: joanna.matejczuk@amu.edu.pl; elzbieta.hornowska@amu.edu.pl

3.1. Metodologia badań

3.1.1. Cele i pytania badawcze

We wrześniu 2011 roku ok. 20% rodziców zdecydowało się posłać swoje sześciolatek do pierwszej klasy szkoły podstawowej, a w 2010 roku taką decyzję podjęło ok. 9% rodziców. Według danych Ministerstwa Edukacji Narodowej (System Informacji Oświatowej), w 2012 roku tylko 19,4% 6-latków poszło do pierwszej klasy szkoły podstawowej, a zatem nie więcej niż w roku poprzednim. W kontekście powyższych danych statystycznych oraz obowiązujących uregulowań w polskim systemie oświaty pojawia się pytanie o czynniki wpływające na decyzje rodzicielskie związane z edukacją 6-latków.

Nadrzędnym celem badania **pt.: Badanie jakościowe rodziców 6-latków – zogniskowane wywiady grupowe**, którego uczestnikami byli rodzice 6-latków było zidentyfikowanie przyczyn decyzji rodziców dotyczących posłania i nieposłania 6-latka do pierwszej klasy szkoły podstawowej. Dążąc do poznania motywów, jakimi kierowali się rodzice 6-latków rozpoczynających edukację szkolną lub kontynuujących edukację przedszkolną, posłużono się następującymi obszarami badawczymi:

- 1) przyczyny decyzji rodzicielskiej dotyczące posłania sześciolatka do I klasy/oddziału przedszkolnego w szkole/przedszkolu
- 2) źródła z jakich rodzice czerpią informacje w procesie podejmowania decyzji
- 3) oczekiwania rodziców sześciolatek względem szkoły i przedszkola
- 4) obawy rodziców związane z posłaniem sześciolatka do I klasy lub pozostawieniem w przedszkolu
- 5) obecne doświadczenia rodziców związane z uczęszczaniem sześciolatka do I klasy/oddziału przedszkolnego w szkole/przedszkolu
- 6) pozytywne oraz negatywne doświadczenia sześciolatka w szkole lub przedszkolu
- 7) refleksje dotyczące słuszności własnej decyzji
- 8) opinie na temat opieki nad dziećmi w szkołach po godzinach zajęć
- 9) opinie na temat bezpieczeństwa dzieci w szkołach.

3.1.2. Badana próba

Badanie zostało przeprowadzone na próbie złożonej z rodziców 6-latków uwzględniającej **status edukacyjny 6-latka**:

- czy uczęszcza do szkoły podstawowej do I klasy
- czy uczęszcza do oddziału przedszkolnego w szkole
- czy uczęszcza do przedszkola.

Biorąc pod uwagę powyższe założenie, badanie zostało zrealizowane w oparciu o trzy typy grup respondentów:

- **Grupa 1** – rodzice 6-latków, którzy posłali dziecko do I klasy szkoły podstawowej
- **Grupa 2** – rodzice 6-latków, którzy posłali dziecko do przedszkola lub oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej
- **Grupa 3** – rodzice 6-latków, którzy posłali dziecko do I klasy szkoły podstawowej (50%) oraz rodzice 6-latków, którzy posłali dziecko do przedszkola lub oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej (50%).

Warto jednocześnie podkreślić, że wyniki badań prezentowane są w odniesieniu do problemów badawczych a nie do trzech wymienionych powyżej grup. Podział na trzy grupy (1) rodzice dzieci z pierwszej klasy, (2) rodzice dzieci z przedszkola i oddziału przedszkolnego oraz (3) grupa mieszana złożona w równych proporcjach z rodziców dzieci z pierwszej klasy i przedszkola/oddziału przedszkolnego) był uzasadniony zastosowaną metodą badawczą, jaką były zogniskowane wywiady grupowe. Dzięki podziałowi na trzy grupy, możliwe było uzyskanie odpowiedzi rodziców, którzy

rozmawiali zarówno w jednorodnych grupach, czyli rodziców, którzy podjęli taką samą decyzję w odniesieniu do ścieżki edukacyjnej swoich dzieci, jak i w grupach mieszanych, w których znaleźli się rodzice podejmujący decyzję o pójściu dziecka do pierwszej klasy i rodzice, którzy zdecydowali się na edukację przedszkolną dla swojego 6-latka. Dzięki temu możliwe było uzyskanie największej ilości rzetelnych i prawdziwych informacji od rodziców, nie narażając się na ryzyko zdeformowania wypowiedzi rodziców przez efekty procesów grupowych, na przykład nadmiernej zgody grupowej, obawy przed udzieleniem odpowiedzi niezgodnej z resztą grupy i tym podobnych. Wyniki zbierane były zatem w trzech grupach, natomiast ich prezentacja przedstawiona została, ze względu na problem badawczy, czyli wybór placówki edukacyjnej dla swojego dziecka (1) pierwsza klasa, (2) przedszkole lub oddział przedszkolny.

Dodatkowym kryterium doboru próby była **lokalizacja badania** z podziałem na tereny wiejskie (50%) oraz miasta zamieszkałe przez ponad 100 tys. mieszkańców (50%).

Na podstawie danych statystycznych obejmujących liczbę 6-latków w gminach (GUS, Bank Danych Lokalnych) oraz liczbę 6-latków uczęszczających do I klas szkół podstawowych, uczęszczających do przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w gminach (MEN, System Informacji Oświatowej, 2012) wyznaczono **6 typów gmin**:

- 1) gminy, w których dominują 6-latki w szkołach podstawowych, w pierwszych klasach i oddziałach przedszkolnych
- 2) gminy, w których dominują 6-latki w oddziałach przedszkolnych
- 3) gminy, w których dominują 6-latki w przedszkolach
- 4) gminy, w których dominują 6-latki w pierwszych klasach szkół podstawowych kosztem przedszkoli
- 5) gminy, w których dominują 6-latki w pierwszych klasach szkół podstawowych kosztem oddziałów przedszkolnych
- 6) gminy, w których 6-latki nie stanowią większości w pierwszych klasach szkół podstawowych, w oddziałach przedszkolnych i w przedszkolach.

Biorąc pod uwagę założenia metodologiczne oraz wyniki analizy danych statystycznych, określono 24 lokalizacje badania.

3.2. Narzędzie badawcze

Zgodnie z założeniem badanie miało charakter jakościowy i zostało zrealizowane przy wykorzystaniu techniki **zogniskowanego wywiadu grupowego** – FGI (ang. *Focus Group Interview*). Technika ta jest moderowaną dyskusją grupy respondentów na zadany przez badacza temat, mającą na celu ujawnienie poglądów, motywów, opinii, ocen, uczuć i deklarowanych postaw osób badanych względem określonego problemu. Zasadniczym celem realizacji wywiadów FGI jest uzyskanie informacji wykraczającej poza kwantyfikowalne źródła danych. W analizie danych jakościowych kluczowym jest wyjaśnienie „jakie przeżytemu doświadczeniu nadaje się znaczenie, jak jest ono definiowane, odczuwane, wyrażane, ucieleśniane, interpretowane i rozumiane”³. Dodatkowo, dzięki zastosowaniu tej techniki, możliwe jest wykorzystanie efektu synergii grupy oraz dynamiki wewnątrzgrupowej.

Na podstawie obszarów badawczych opracowano scenariusz zogniskowanego wywiadu grupowego w trzech wariantach dla każdego rodzaju badanych grup. Opracowany scenariusz miał charakter listy dyspozycji do wywiadu i nie był traktowany literalnie. Istotne jednak było, aby przedstawione w scenariuszu wątki pojawiły się w trakcie spotkania. Długość scenariusza FGI przewidziana była na ok. 90–120 min. spotkania. Każdorazowo po spotkaniu respondenci wypełniali kwestionariusz ankiety dotyczący statusu socjoekonomicznego oraz oceny rozwoju dziecka.

³ Denzin, N. K. Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii, w: *Metoda biograficzna w socjologii*, Włodarek, J. i Ziółkowski, M. (red.), Warszawa 1990; 58.

3.3. Plan i organizacja badań

W okresie od 23. 01. 2013 do 11. 02. 2013 łącznie zrealizowano **24 zogniskowane wywiady grupowe, w których wzięło udział 195 respondentów**, w tym: 1 grupa – 10 osób, 3 grupy – po 9 osób, 18 grup – po 8 osób, 2 grupy – po 7 osób. 12 wywiadów przeprowadzono na terenach wiejskich, a 12 w miastach liczących powyżej 100 tys. mieszkańców.

Wywiady prowadzone były przez 10 doświadczonych i przeszkolonych moderatorów i zostały przeprowadzone w specjalnie dostosowanych pomieszczeniach zapewniających komfort prowadzenia badań: umożliwiającymi kontakt wzrokowy wszystkich uczestników badania, odpowiednio wyciszonych oraz wyposażonych w sprzęt umożliwiający nagrania audio oraz wideo. W trakcie spotkań zadbano również o poczęstunek dla respondentów.

Przebieg wszystkich 24 spotkań został spisany w postaci transkrypcji, uwzględniając wypowiedzi poszczególnych uczestników wywiadu.

3.4. Wyniki

3.4.1. Decyzje rodziców dotyczące posłania sześciolatka do I klasy lub pozostawienia go w przedszkolu

Odnosząc się do teorii opisujących proces podejmowania decyzji, decyzja o posłaniu dziecka do szkoły lub pozostawieniu go w przedszkolu jest najprostszym rodzajem decyzji selekcyjnej, czyli wyborem jednej spośród dwóch opcji. Analizując jednak specyfikę sytuacji decyzyjnej w tym przypadku, należy wziąć pod uwagę fakt, iż jest to tzw. decyzja ryzykowna, której wynik nie jest pewny, ponieważ w momencie jej podejmowania, nie ma dostatecznych podstaw do stwierdzenia czy rezultaty wybranego działania będą korzystne, czy negatywne. Przeprowadzone badanie jakościowe wykazało niezwykle złożoność zarówno czynników determinujących podejmowanie decyzji o posłaniu sześciolatka do szkoły, jak i złożoność źródeł informacji mających ułatwić jej podjęcie.

Badanie jakościowe umożliwiło wyodrębnienie najważniejszych czynników wpływających na podejmowane przez rodziców decyzje, a także wskazało na ciągły i kumulacyjny charakter procesu decyzyjnego w kolejnych rocznikach dzieci sześciolatków (rysunek 3.1.). W sytuacji reformy systemu oświaty, rodzice dzieci opierają swoje decyzje na informacjach z wielu różnych źródeł, oceniając i uwzględniając je głównie w odniesieniu do własnych przekonań. Wynika to z faktu, iż brakuje potwierdzonych przez poprzednie roczniki oraz wyniki badań informacji, opisujących rezultaty danego wyboru.

Przeprowadzone badanie wskazało na, najistotniejsze z punktu widzenia procesu decyzyjnego, elementy kontekstu podejmowania decyzji, w przypadku rodziców dzieci sześciolatków. Były to:

- wybór najważniejszego dla rodzica źródła informacji
- wybór najbardziej przekonujących argumentów
- własne przekonania na temat tego, co dobre dla dziecka, jako podstawa ostatecznej decyzji.

Rysunek 3.1. Proces decyzyjny rodziców dzieci 6-letnich, w kolejnych rocznikach



Źródło: opracowanie własne

- Ad. a)** w pierwszych rocznikach dzieci objętych reformą oświaty, na decyzje rodziców główny wpływ wywierają informacje od osób postrzeganych przez rodziców jako kompetentne i znające ich dziecko (są to głównie nauczyciele przedszkolni)
- Ad. b)** rodzice są silnie eksponowani na, często sprzeczne ze sobą, informacje z wielu różnych źródeł. W związku z tym, każda ich decyzja obciążona jest obawą przed jej negatywnymi konsekwencjami. Ponieważ na początku okresu reformy brakuje powszechnie dostępnych informacji opisujących przebieg rozwoju i nauki dzieci, które rozpoczęły uczęszczanie do szkoły w wieku sześciu lat, rodzice nie mogą oprzeć swoich decyzji ani na potwierdzonych faktach, ani na szerokich doświadczeniach innych rodziców
- Ad. c)** z powyższych powodów podstawą podjęcia decyzji są przede wszystkim głębokie (często nieuświadomiane) przekonania rodziców dotyczące priorytetów w rozwoju dziecka, oceny systemu oświaty oraz wiarygodności źródeł informacji.

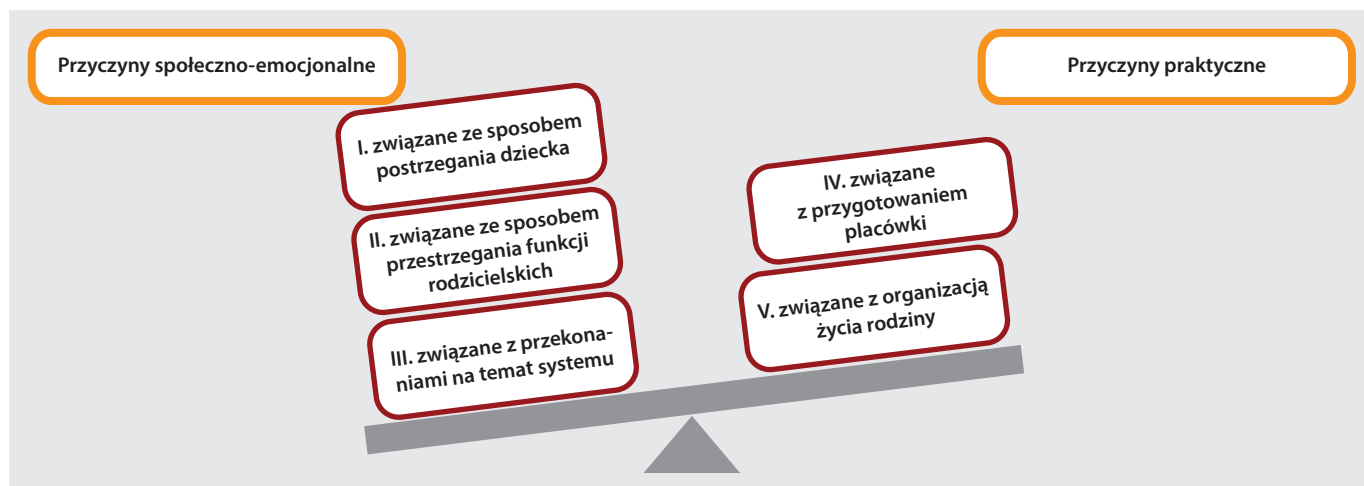
Rodzice dzieci z kolejnych roczników w procesie decyzyjnym będą uwzględniać w coraz szerszym zakresie refleksje i wnioski rodziców dzieci z poprzednich roczników oraz efekty wcześniejszego rozpoczęcia nauki obserwowane u dzieci znajomych. Dlatego też prezentowane poniżej wyniki badania jakościowego (czynniki leżące u podstaw decyzji oraz oczekiwania rodziców), stanowią ważny wkład w planowanie organizacji pracy szkół i przedszkoli.

3.4.2. Czynniki determinujące decyzje rodziców

Uczestników wywiadów grupowych poproszono o przedstawienie okoliczności podjęcia decyzji o posłaniu 6-latka do pierwszej klasy szkoły podstawowej lub o pozostawieniu dziecka w przedszkolu, w zerówce. Wszyscy badani opisywali cały proces podejmowania przez nich decyzji, uwzględniając ewentualne momenty przełomowe, punkty zwrotne i wskazywali najważniejsze, decydujące argumenty na rzecz posłania i nieposłania dziecka do szkoły.

Analiza wypowiedzi rodziców wskazuje, iż głównymi czynnikami wpływającymi na podejmowane przez nich decyzje są czynniki o charakterze społeczno-emocjonalnym, natomiast czynniki o charakterze praktycznym, choć istotne, mają mniejszą wagę w tym procesie (rysunek 3.2.). Wśród przyczyn społeczno-emocjonalnych główne grupy czynników to te związane ze sposobem postrzegania swojego dziecka jako „gotowego” lub „niegotowego” do rozpoczęcia nauki szkolnej (I.) oraz, ściśle z tym związany, sposób postrzegania swojej roli jako rodzica (II.), a także przekonania dotyczące jakości organizacji i funkcjonowania systemu edukacji w Polsce (III.) (por. tabela 3.1.). Pośród przyczyn praktycznych, można wyróżnić związane z funkcjonowaniem placówki edukacyjnej oraz czynniki związane z organizacją życia rodziny (por. tabela 3.2.).

Rysunek 3.2. Przyczyny decyzji rodziców dotyczącej wyboru placówki edukacyjnej dla 6-latka



Źródło: opracowanie własne

Tabela 3.1.

Składowe społeczno-emocjonalnych przyczyn decyzji rodziców

I. Związane ze sposobem spostrzegania dziecka	II. Związane ze sposobem spostrzegania funkcji rodzicielskich	III. Związane ze sposobem spostrzegania systemu edukacji
A. Dojrzałość emocjonalna 1. Zainteresowanie szkołą i nauką 2. Samodzielność, odpowiedzialność 3. Radzenie sobie ze stresem 4. Poziom aktywności (kontrola vs nadpobudliwość)	A. Promowanie rozwoju społeczno-emocjonalnego (zapewnienie dziecku poczucia bezpieczeństwa) vs promowanie rozwoju intelektualnego	A. Organizacja systemu oświaty
B. Kompetencje społeczne 1. Otwartość, odwaga 2. Umiejętność nawiązywania nowych kontaktów z innymi	B. Motywacja do poświęcania czasu i uwagi dziecku (pomoc w nauce)	B. Program nauczania
C. Zdrowie 1. Wiek biologiczny (miesiąc urodzenia) 2. Budowa fizyczna (wzrost, waga) 3. Choroby (absencja w przedszkolu)		

Źródło: opracowanie własne

Tabela 3.2.

Składowe praktycznych przyczyn decyzji rodziców

IV. Związane z przygotowaniem placówki	V. Związane z organizacją życia rodziny
<ul style="list-style-type: none"> ■ Aranżacja przestrzeni ■ Liczebność klasy ■ Bezpieczeństwo (kontakt ze starszymi dziećmi) ■ Kompetencje kadry ■ Świetlica ■ Posiłki 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Odległość placówki od domu i pracy rodzica ■ Liczba godzin, które dziecko spędza w placówce ■ Budżet rodziny

Źródło: opracowanie własne

3.4.2.1. Czynniki związane ze sposobem postrzegania dziecka

Zainteresowanie nauką i szkołą

Wypowiedzi rodziców wskazują, iż jednym z najistotniejszych argumentów emocjonalnych była kwestia zainteresowania dziecka szkołą i chęć rozpoczęcia kolejnego etapu edukacji. Znudzenie programem przedszkolnym, chęć do nauki czytania i pisanie oraz ambicje dziecka ukierunkowanie na stanie się pełnoprawnym uczniem to elementy, które skłoniły rodziców 6-latków do posłania ich do pierwszej klasy szkoły podstawowej (przykładowe wypowiedzi rodziców podawane są w ramkach).

Było tak, że dziecko przychodziło z przedszkola znudzone i nic mu się nie chciało w domu i tylko pytała, kiedy pójdzie do szkoły; bo wiedziała, że może pójść we wrześniu. [02_G3_W_S]⁴

I tak właściwie sama chciała, to była dla niej taka nobilitacja, że idzie do szkoły. [01_G1_M]

Mnie się wydaje, że wszystko zależy od dziecka. Np. jak Michał zaczął w ubiegłym roku zerówkę, to we wrześniu – październiku jeszcze jako tako, ale końcowe pół roku on nie chciał chodzić do przedszkola; on nie chciał wstawać, bo po prostu nudził się w przedszkolu i nie chciał chodzić do przedszkola. Ja byłam na tak i na nie. Ale w sumie bardziej byłam na tak. W domu on chciał, żeby mu pisać, nieraz tyle tych kartek zużył. Ale jak przyjeżdżałam z pracy to pokazywał: „Popatrz, mam, ile zrobiłem”. A ja się zastanawiałam, czy da sobie faktycznie radę, czy nie. Ale jak tak sam sobie pisał, to sobie pomyślałam, że jednak tak. Mąż był przeciwny, mówił, że on jest jeszcze mały, bo jest z grudnia, więc nie miał jeszcze sześciu lat jak poszedł do szkoły. Ale on po prostu chciał. [02_G3_W_S]

On też chciał iść do pierwszej klasy. Jak go pytaliśmy, chociaż pewnie nie zdawał sobie sprawy z tego, w co się pakuje. Ale tak to głównie wyglądało, że sam chciał i dumny chodził przez całe wakacje, że będzie do pierwszej klasy chodził. [22_G1_W]

Przez ostatnie 3 miesiące (czerwiec, lipiec i sierpień) syn bardzo wydorósł, zaczął się interesować czytaniem, pisaniem; jakoś go tak to zaczęło bardziej interesować. [01_G1_M]

Mówiąc szczerze, on więcej wie niż dzieci w szóstej klasie. Sam się uczył, z bajek, z książek. Naprawdę jest bardzo rezolutny. Nie wahałam się co zrobić. [04_G3_M_S]

Ona bardzo się garnęła do czytania, pisania i liczenia, że panie w przedszkolu już mi mówiły, że ona tutaj nic nie więcej nie wyciągnie, że będzie kolejny rok, kiedy nic więcej nie mogą z nią robić. A ona po prostu chce. Ja w domu siadałam z nią – ćwiczyłam literki, dodawanie i odejmowanie. To sprawiało jej tak ogromną frajdę, że w końcu zadecydowaliśmy o posłaniu jej do szkoły. (...) Też wzięłam to pod uwagę. Świetnie sobie radzi ze słuchaniem i pytaniem. [02_G3_W_S]

Taka gotowość do nauki i zainteresowanie szkołą u sześciolatka często były efektem modelowania, wiążąc się z posiadaniem starszego rodzeństwa, które już uczęszcza do szkoły. Co ważne, w mniejszej mierze kwestie logistyczne takie jak wspólne dowożenie czy bliskość rodzeństwa w szkole, decydowały o podjęciu takiej decyzji, niż ogólna chęć dziecka, aby pójść do szkoły, będąca wynikiem podpatrywania starszego rodzeństwa, a także chęć powielania jego zachowań szkolnych, takich jak odrabianie lekcji czy pakowanie tornistra.

Jak chodziliśmy po Natalię do szkoły, to syn mówił: „Ja tu jeszcze wróczę”. Jak panie w szkole pytały go, kiedy przyjdzie do szkoły, to Mateusz mówił: „Ja w tym roku do was wróczę”. Czyli sam osobiście mówił, że tu jest jego miejsce. Nawet nie było innej mowy, on idzie z siostrą i już. [01_G1_M]

U nas bardzo prosto. Córka zawsze przyglądała się starszemu rodzeństwu i sama powiedziała, że ona już pójdzie do szkoły. [01_G1_M]

A syn po prostu nie mógł się doczekać. Jak córka uczyła się do matury, to cały czas interesował się jej książkami i co ona robi [07_G1_M]

Rodzice, którzy zdecydowali się na posłanie 6-latka do szkoły podstawowej zwracali również uwagę na fakt, iż ich 6-letnie dziecko było żywo zainteresowane poznawaniem nowych rzeczy, a wiele z nich dobrze znało litery, niektóre potrafiły już czytać i pisać, inne natomiast interesowały się liczeniem, dodawaniem i odejmowaniem. Dzieci chętnie stawiały pytania i z zainteresowaniem słuchały odpowiedzi, uczęszczały na zajęcia dodatkowe i już w przedszkolu rozwijały swoje zainteresowania. Innymi słowy, istotna część 6-latków, która poszła do pierwszej klasy „garnęła się do nauki”. Badani

⁴ Przywołując wypowiedzi respondentów uczestniczących w badaniach fokusowych w nawiasach kwadratowych określono (1) numer porządkowy grupy (01–24), (2) rodzaj grupy (G1 – rodzice, którzy posłali 6-latka do pierwszej klasy szkoły podstawowej, G2 – rodzice, którzy posłali 6-latka do przedszkola lub oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej, G3 – rodzice, którzy posłali 6-latka do pierwszej klasy szkoły podstawowej oraz rodzice, którzy posłali 6-latka do przedszkola lub oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej) i (3) lokalizację grupy (W – tereny wiejskie, M – duże miasta). W przypadku opinii respondentów z grupy 3 (mieszana) zastosowano dodatkowy symbol wskazujący na posłanie 6-latka do szkoły (S) lub do przedszkola (P). Dodatkowo, przy każdym cytacie, podano imię respondenta. Skrót „M:” oznacza wypowiedź/pytanie moderatora grupy.

zwracali uwagę, że ich dziecko już w przedszkolu na tyle dużo wiedziało i potrafiło, że obowiązujący w nim program nauczania nie budził w nich zainteresowania. Niejednokrotnie rodzice wskazywali, że dziecko w przedszkolu się nudziło. Respondenci przywołujący znudzenie dziecka programem przedszkolnym, obawiali się, że taki stan wpłynie na niechęć do dalszej nauki w kolejnych latach, a nawet może powodować negatywne zachowanie dziecka wobec innych.

Było tak, że dziecko przychodziło z przedszkola znudzone i nic mu się nie chciało w domu i tylko pytała, kiedy pójdzie do szkoły; bo wiedziała, że może pójść we wrześniu. [02_G3_W_S]

I tak właściwie sama chciała, to była dla niej taka nobilitacja, że idzie do szkoły. [01_G1_M]

Mnie się wydaje, że wszystko zależy od dziecka. Np. jak Michał zaczął w ubiegłym roku zerówkę, to we wrześniu – październiku jeszcze jako tako, ale końcowe pół roku on nie chciał chodzić do przedszkola; on nie chciał wstawać, bo po prostu nudził się w przedszkolu i nie chciał chodzić do przedszkola. Ja byłam na tak i na nie. Ale w sumie bardziej byłam na tak. W domu on chciał, żeby mu pisać, nieraz tyle tych kartek zużył. Ale jak przyjeżdżałam z pracy to pokazywał: „Popatrz, mamo, ile zrobiłem”. A ja się zastanawiałam, czy da sobie faktycznie radę czy nie. Ale jak tak sam sobie pisał, to sobie pomyślałam, że jednak tak. Mąż był przeciwny, mówił, że on jest jeszcze mały, bo jest z grudnia, więc nie miał jeszcze sześciu lat jak poszedł do szkoły. Ale on po prostu chciał. [02_G3_W_S]

On też chciał iść do pierwszej klasy. Jak go pytaliśmy, chociaż pewnie nie zdawał sobie sprawy z tego, w co się pakuje. Ale tak to głównie wyglądało, że sam chciał i dumny chodził przez całe wakacje, że będzie do pierwszej klasy chodził. [22_G1_W]

Z kolei rodzice, którzy zdecydowali się posłać 6-latka do przedszkola wspominali o niechęci dziecka wobec szkoły i nauki. Takie nastawienie dziecka, w opinii rodziców było wynikiem niedojrzałości emocjonalnej, niechęcią do podporządkowywania się nowym regułom i zwykłą potrzebą zabawy. W niektórych przypadkach o pozostawieniu 6-latka w przedszkolu w połączeniu z niechętną postawą dziecka do szkoły współdecydowało przekonanie rodziców o tym, że wiek 6-latka to czas, który powinien być poświęcony na zabawę. Rodzice zauważali, że ich dziecko w większym stopniu jest zainteresowane zabawą niż poznawaniem liter i cyfr.

Dużo mu dał pierwszy rok w przedszkolu, bo on wcześniej nie chodził do przedszkola i musiał się przyzwyczaić do przedszkola. Dla niego to już był obowiązek, że musi wstać i iść. Że pani coś od niego chce, a nie mama. I wydawało mi się, że będzie dobrze, jak zostanie jeszcze rok w przedszkolu. On wcale nie chciał iść do szkoły. [02_G3_W_P]

Moja nie miała, ale przychodziła do domu i mówiła, że ona nie będzie już się uczyć tych literek, bo jest za dużo tego. [12_G2_W]

Ja zauważyłam, że to jest jeszcze taki dzieciuch. Że ona nie jest jeszcze zainteresowana nauką. Ona nie ma takiego parcia do nauki. To jest takie przesilenie chęci do zabawy. [05_G2_M]

Ja myślę, że mogłaby sobie dać radę, ale ona jeszcze potrzebuje zabawy. Jeszcze się lubi pobawić, nie w książkach siedzieć. [21_G2_W]

Samodzielność i odpowiedzialność

Kolejną istotną grupą czynników były te odnoszące się do postrzeganej przez rodziców dojrzałości, samodzielności i odpowiedzialności dziecka.

Jest samodzielne w samoobsłudze, ponadto jakoś tak potrafi o siebie zadbać. [02_G3_W_S]

Mamy zwierzęta w domu, to, też stara się je karmić. Więc jest taki obowiązkowy. Ta samodzielność, ta dojrzałość. [11_G1_W]

Rodzice postrzegający swoje dzieci jako dojrzałe, nie mieli oporów przed posłaniem ich do szkoły. Za bardzo ważne uważali kwestie dużej samodzielności, konsekwencji w działaniu i odpowiedzialności dziecka. Z drugiej strony dla niektórych badanych posłanie dziecka do szkoły było podyktowane chęcią wypracowania w dziecku odpowiedzialności i zdyscyplinowania go. Szkoła podstawowa z wielością bodźców i dyscypliną miała stać się kanałem ujścia dla zbyt dużej energii dziecka.

W moim przypadku to była energia. Moje dziecko po prostu rozpiearała energia. Ona nigdy tak naprawdę nie mogła się „wybawić”. (...) A poza tym – poszła do klasy sportowej, co mnie bardzo uradowało, ponieważ ma 10 godzin WF-u. I w końcu o godzinie 10-tej wieczorem jest w stanie zasnąć. Bo wcześniej – cokolwiek bym z nią nie robiła i cokolwiek ona nie robiłaby – nie mogła iść wcześniej spać. Nadpobudliwość ją po prostu rozpiearała. Więc w którymś momencie musiałam znaleźć jakiś środek, żeby ona po prostu wykorzystała ten swój potencjał. [01_G1_M]

Ja zdecydowałem się dlatego, bo myślałem, że chłopiec nauczy się trochę odpowiedzialności, karności. [13_G3_M_S]

Ja patrzyłam pod kątem... Może powiem, że mam bardzo roztrzępaną córkę, to jest żywe ADHD. Więc brałam pod uwagę to, że może w tej szkole się zmieni. To pół roku dużo dało. Jak patrzę, to jest taka bardziej samodzielna, wyciszyła się, uspokoiła się dosłownie. [07_G1_M]

*Uważałam, że dobrze mu to robi.
Czyli co? – dyscyplinuje jednak szkoła, tak?
Tak. [22_G1_W]*

Radzenie sobie ze stresem

Wśród głównych barier emocjonalnych stojących na drodze wysłania 6-latka do pierwszej klasy szkoły podstawowej rodzice wymieniali dużą wrażliwość dziecka. Wskazywali, że 6-latek jeszcze nie potrafi sobie radzić ze stresem, który – w ich opinii – towarzyszy uczęszczaniu do szkoły. Twierdzili, iż jeśli dziecko jest wrażliwe na krytykę, łatwo jest je zranić i nie czuje się komfortowo w nowym miejscu. Takie sytuacje wywołują w nim stres, a ten z kolei mógłby rzutować na przyszłość dziecka w szkole i powodować ewentualne problemy w nauce.

Moja córka, w tym co robią w przedszkolu, doskonale sobie radzi, ale nie do końca radzi sobie z nowymi sytuacjami. Można ją łatwo zranić. Musimy jeździć do świetlicy terapeutycznej, żeby zaczęła sobie radzić w szkole. [05_G2_M]

To nie jest wiek, w którym dziecko potrafi pogodzić się z porażką. [05_G2_M]

Moja córka jest bardzo wrażliwa, ona bardzo przeżyła rozstanie, jak poszła do przedszkola i bardzo długo to trwało. Właściwie prawie przez całe trzy lata, nie lubiła tego miejsca generalnie, nie przepadała. Nie wiem z jakiego powodu, trudno powiedzieć. Ale też takie przerażenie brało się u niej, jak była jakaś duża grupa dzieci. [08_G2_M]

To, jakie jest moje dziecko wpłynęło najbardziej na moją decyzję, nie chciałam mu zrobić krzywdy. Bo to później będzie się to odbijało – jeśli na początku ono będzie się źle czuło w szkole, to ono się zniechęci do tej szkoły. Jak się zniechęci, to później mnie będzie trudno je przekonać, żeby się uczyło. [09_G2_M]

Poziom aktywności i koncentracja

Większość rodziców za poważną barierę emocjonalną, uniemożliwiającą posłanie dziecka do szkoły, uznawało niedojrzałość emocjonalną przejawiającą się w dużej ruchliwości dziecka (a co za tym idzie braku możliwości zatrzymania go w ławce szkolnej przez 45 minut), roztrzępanie i brak umiejętności skupiania się. Obawiali się, że z uwagi na te cechy dziecka, społecznie i emocjonalnie ich 6-latek nie poradziłby sobie w szkole.

Patrząc na te dzieciaki, widzę, że Maja w stosunku do nich emocjonalnie nie nadąża. Gdybym ja jeszcze puściła Maję rok wcześniej do szkoły, to nie wyobrażam sobie, że ona dałaby sobie radę. [08_G2_M]

(...) Trochę się interesuje, rozwojem dzieci, więc chłopcy generalnie są gotowi emocjonalnie, żeby pójść do szkoły i przyswajać wiedzę, czy nawet wysiedzieć te kilkadziesiąt minut w ławce, dopiero w wieku ośmiu lat. Moje dziecko jest strasznie żywe, nie ma ADHD, ale czasami myślę, że jednak ma. [03_G2_M]

(...) Wiem, że nadaje się do szkoły, ale nie nadaje się do szkoły w takim kontekście społecznym. Wiem, że nie do końca tam by się dobrze czuł. Poza tym to jest za wcześnie – dziecko nie wytrzyma 45 minut w ławce. To jest to co pani Aga mówiła, że 45 minut nie wytrzyma. Ja też mam takiego ADHD-etka w domu – jak by mógł, toby wlaź na samą górę. [03_G2_M]

(...) I córka jest też taka ruchliwa i bałam się, że wyjdzie z tej szkoły i gdzieś wpadnie pod autobus – taki rozrzepaniec, przeciwieństwo starszej córki. [02_G3_W_P]

Z kolei rodzice, którzy posłali dziecko do szkoły podkreślali dojrzałość dziecka powiązaną z umiejętnością skupiania się na zadaniu czy z oddawaniem się wielu czynnościom z dużą pasją i zaangażowaniem.

Otwartość i odwaga

Czynnikami sprzyjającym decyzji o posłaniu dziecka do szkoły była jego otwartość, śmiałość i energiczność. Badani zwracali uwagę na inteligencję emocjonalną dziecka i jego bystrość. Rodzice, którzy zdecydowali się na posłanie 6-latka do szkoły, podkreślali szybki rozwój emocjonalny dziecka. Opisuując bariery emocjonalne, rodzice wymieniali z kolei, nieśmiałość i brak otwartości na innych. Takim cechom, na co wskazują badani, towarzyszą: poczucie skrępowania, zakłopotania, często również strachu przed odrzuceniem i lęku.

U mnie przepychanki zawsze były. Z racji osobowości Kasi od razu byliśmy jednak przekonani, że posłanie jej jako 6-latki do pierwszej klasy to będzie błąd. Jej charakter, sposób bycia; jest mała, nieśmiała, wycofana, że tak powiem. I wrzucenie jej do pierwszej klasy to byłoby dla niej po prostu złe. To się potwierdza teraz. Bo dopiero teraz ona zaczyna nabierać pewności siebie, „pokazywać różki”, jak to się mówi, ale oczywiście w domu. [04_G3_M_P]

Nie, nic mu się złego nie dzieje, on po prostu boi się tych dzieci, tego tłumu, mimo tego, że on jest sam naprawdę duży i na pierwszy rzut oka wygląda na 10 lat. On mnie łapie za rękę codziennie. [16_G3_W_P]

(...) była niegotowa emocjonalnie, odnośnie tam nauki, to myślę, żeby sobie poradziła, a emocjonalnie, no, była niegotowa, dlatego że jest dziewczynką bardzo taką nieśmiałą, jej nawet powiedzieć „dzień dobry”, czy tam „do widzenia” to jest ciężko. [17_G3_W_P]

Umiejętność nawiązywania kontaktów z innymi

Nie bez znaczenia dla rodziców były też takie kwestie jak, umiejętności komunikacyjne dziecka, zaangażowanie się we wspólne zabawy z innymi, czy dobre relacje dziecka w grupie. Wielu rodziców podczas podejmowania decyzji kierowała się względami społecznymi, dążąc do nierozdzielania dziecka od grupy przedszkolnej lub od przedszkolnych przyjaciół dziecka. W niektórych przedszkolach przynajmniej część rodziców 6-latków decydowała się na posłanie dziecka do szkoły, nakładając przy tym innym do podjęcia podobnych kroków. Argumentem było zmniejszenie dziecku stresu poprzez obecność znanych mu rówieśników i wspólne, a więc mniej stresujące przeżywanie nowych sytuacji.

(...) Później pytaliśmy innych rodziców – gdzie puszczać dzieci? Bo to prawie wszystkie dzieci poszły do tej samej szkoły i to było łatwiej. [01_G1_M]

(...) Tym bardziej, że wszystkie koleżanki też do szkoły. I z ich rodzicami wspólnie, to była taka nasza wspólna decyzja, że posyłamy dzieci do szkoły. [07_G1_M]

(...) Tym bardziej, że miała koleżankę, z którą wcześniej chodziła do przedszkola. Już do innych grup, ale znały się z przedszkola. Bez problemów. (...), więc zdecydowaliśmy wtedy o tym, że pójdzie do klasy pierwszej, ze swoimi koleżankami i kolegami, z którymi też wcześniej uczęszczała do klasy zerowej. [19_G1_W]

Taką rzeczą, która przeważała szalę, to były naciski i sąsiedzi, którzy też mają dzieci! Mieszkamy przy tej samej ulicy. No to jak oni idą, to my też puścimy. [22_G1_W]

Razem z mężem doszliśmy do wniosku, że córka dość dobrze się rozwija, dobrze sobie radzi i że jednak pójdzie do pierwszej klasy. Ma tam „narzeczonego” [śmiech] w wieku siedmiu lat. [01_G1_M]

Dla rodziców, którzy nie posłali dziecka do szkoły, ważnym czynnikiem były jego trudności w integracji z grupą i trudności z angażowaniem się we wspólne zadania.

(...) Moja córka na wszystkich testach umiejętności wychodziła dobrze powyżej średniej, ale nie radzi sobie w relacji z rówieśnikami. Jak ktoś się nie chce z nią bawić, to ona zaraz płacze. [05_G2_M]

Wyobrażam sobie. Ten kontakt z dużymi dziećmi, ten hałas, że dzieci mogą być niedopilnowane, że grupy uczniów mogą być za duże. A wiek? – przez rok dziecko ma szansę dorosnąć. [09_02_M]

Czynniki zdrowotne

Czynniki zdrowotne były istotnym argumentem przeciw posłaniu dziecka do szkoły. Rodzice wskazywali tu na takie czynniki jak: urodzenie dziecka w trzecim lub czwartym kwartale, niewielki wzrost i posturę dziecka, czy częste choroby powodujące absencję w przedszkolu, a co za tym idzie zbyt krótki czas na przygotowanie się do sytuacji szkolnej. Wszystkie te czynniki, pomimo iż dotyczyły cech fizycznych miały charakter przyczyn społeczno-emocjonalnych, gdyż motywacją rodziców było uchronienie dziecka przed zbyt trudną dla nich sytuacją.

(...) Tym bardziej, że jest drobny, delikatny i bałam się tego, co może się zdarzyć na przerwach. Stwierdziłam, że gdybym go wysłała i, nie daj Boże, doszłoby do takich sytuacji, to miałby taką traumę, że potem miałabym kłopot, żeby go wysłać do tej szkoły do pierwszej klasy. [03_G2_M]

U mnie to przeważały takie względy praktyczne. Moje dziecko jest drobne i ja sobie nie wyobrażałam jak może nosić tornister i poza tym konsultowałam tą decyzję z mężem. Uznaliśmy, że dziecko powinno zostać jeszcze w przedszkolu. [23_G2_W]

3.4.2.2. Czynniki związane ze sposobem postrzegania funkcji rodzicielskich

Badanie wykazało, iż podstawą podejmowania decyzji przez rodziców był ich system wartości dotyczący priorytetów w wychowaniu dziecka. Wyznawane wartości i wynikające z nich przekonania wpływają na sposób postrzegania i interpretację zachowania dziecka i jego potrzeb oraz roli rodzicielskiej i najważniejszych zadań z tej roli wynikających.

Rozwój społeczno-emocjonalny a rozwój intelektualny

Wypowiedzi rodziców, którzy podjęli decyzję o posłaniu sześciolatka do szkoły, wskazują na ich koncentrację na wspieraniu rozwoju intelektualnego dziecka. Zwracali uwagę na to, iż uczęszczanie dziecka do zerówki i powtarzanie programu nauczania jest „stratą czasu” i hamowaniem rozwoju dziecka.

To, że jak by poszła z powrotem do tej zerówki, to znowu miałyby ten sam program i w sumie nie wiem, czy miałyby to sens dla rozwoju tego dziecka, tzn. patrząc wtedy. A teraz to trudno określić jak to tam będzie. [04_G3_M_S]

Trochę strata czasu. (...) Chodzi o rozwój dziecka, dlatego się zdecydowałam, bo to jest jakby rok w plecy. [11_G1_W]

W sumie się ucieszyliśmy. Bo oni w tym przedszkolu faktycznie zrobili cały ten program, że bardzo się podciągnęli. I gdybym ja teraz dała go tylko do zerówki dla 6-latków i szliby programem dla dzieci 6-letnich, to on już by jechał w dół, on nie czułby tej potrzeby wspinania się do góry po szczeblach. [13_G3_M_S]

Wśród rodziców, którzy zdecydowali o pozostawieniu dziecka w przedszkolu, dominowało przekonanie, iż ich dziecko nie dojrzało jeszcze emocjonalnie do szkoły i, powiązany z tym argument, iż szkoła nie jest przygotowana do zapewnienia dziecku odpowiedniego komfortu emocjonalnego i poczucia bezpieczeństwa. Byli to również rodzice przekonani, iż rozpoczęcie nauki szkolnej jest równoznaczne z „końcem dzieciństwa”.

Z żoną zdecydowaliśmy się zostawić córkę w przedszkolu w oddziale zerówkowym. Wyszliśmy z założenia, że szkoda dziecku zabierać dzieciństwo – tak traktuję pójście do szkoły, gdzie dzieci siedzą w ławkach i mają taki rygor szkolny. [04_G3_M_S]

Rodzice, którzy kładą większy nacisk na rozwój społeczno-emocjonalny podkreślali, iż podstawą ich decyzji były czynniki związane z poczuciem bezpieczeństwa i komfortu psychicznego dziecka. Wymieniali takie czynniki jak, kontakt dziecka ze znaną grupą dzieci, obecność rodzeństwa, grupę złożoną z dzieci z jednego rocznika, czy umiejętność radzenia sobie z wyzwaniami i oceną. Wśród tych rodziców dominowali ci, którzy pozostawili dziecko w przedszkolu.

Motywacja do pomocy w nauce

W opinii niektórych rodziców posłanie dziecka do szkoły, wiąże się z koniecznością poświęcenia jemu większej uwagi w domu, podczas odrabiania zadań domowych. Niektórzy rodzice wyrażają niechęć do podejmowania tych obowiązków, najczęściej argumentując to brakiem czasu i zapracowaniem. Niektórzy wprost przyznają, że odsuwają od siebie te obowiązki. Taka postawa wynika zarówno z postrzegania i stosunku do swojej roli, jak i ze stosunku do szkoły. Rodzice obawiając się, że ich 6-latek trafi do klasy z 7-latkami, nie będzie nadążał za programem i z tego względu będą musieli poświęcać mu w domu wiele czasu tak, aby nadrobić zaległości w nauce.

Dla mnie to jest wygoda na przykład. Danie nam takiej szansy, że nie te obowiązki jeszcze, może nie dorosli do tej roli pierwszoklasisty jeszcze. To jest to i bardzo się cieszyłam, jak ta ustawa się trochę przedłużyła. [21_G2_W]

(...) Chodzę do pracy i nie mam czasu na to, żeby z tym dzieckiem popracować. [05_G2_M]

Dla mnie też to pewnego rodzaju odroczenie, bo nie musiałam tak wcześniej siedzieć z nim nad lekcjami, to moje pierwsze dziecko. Z doświadczenia koleżanek wiem, że tak po 2 godziny siedzą, żeby przygotować dziecko na drugi dzień do szkoły, bo mają dużo ćwiczeń, prac domowych itd. [24_G2_W]

3.4.2.3. Czynniki związane z przekonaniem na temat systemu edukacji

Organizacja systemu oświaty

Opinie respondentów wskazują również, że o niepostaniu dziecka do szkoły decydowała negatywna ocena reformy systemu oświaty. Rodzice nie chcieli, aby ich dziecko stało się przedmiotem eksperymentu, byli przeciwni, aby na podstawie grupy 6-latków, których posłano do pierwszej klasy oceniać

zasadność wprowadzanych zmian w oświacie. Reforma systemu oświaty nie została jeszcze zakończona, dlatego rodzice nie mają pewności, czy ostatecznie, w wyniku „eksperymentu” resort edukacji nie powróci do wcześniej obowiązujących założeń systemu. Inni pozytywnie wyrażali się o poprzednio obowiązujących założeniach systemu oświaty obejmujących obowiązkiem szkolnym 7-latków. W opinii badanych, którzy zdecydowali się na pozostawienie dziecka w przedszkolu, poziom edukacji przedszkolnej jest odpowiednio dopasowany do potrzeb i możliwości 6-latków, dlatego reforma systemu oświaty nie była konieczna. Warto dodać, że negatywna ocena reformy systemu oświaty była jednym z czynników decydujących o pozostawieniu 6-latka w przedszkolu dla respondentów zamieszkujących duże miasta.

(...) Tym bardziej że jeżeli chodzi o sferę edukacyjną i programową przedszkola, to uważam, że jest na tak fajnym poziomie, że szkoła w ogóle by mu tego nie zapewniła. Tak, że wydaje mi się, że uchroniłam swoje dziecko. A poza tym – nie lubię takich eksperymentów. Jesteśmy takim pokoleniem, w którym nasze dzieci są poddawane eksperymentom, które są nie sprawdzone. I nie wiemy, czy za parę lat ten system się nie odwróci i nie będzie tak jak kiedyś. Więc dzięki takim powodom podjęłam taką decyzję i nie żałuję. [03_G2_M]

Jak moja 3-letnia Ola szła do przedszkola, to jeszcze w ogóle nie było rozmowy o tym, że ona ma w wieku sześciu lat pójść do pierwszej klasy. Wymyślili jakąś reformę, która później była wstrzymana. Edukacja przedszkolna – kiedyś tak naprawdę to były starszaki, tylko tak przerobili to na zerówkę. My tak mówimy zerówka, a tak naprawdę zerówka była w starszakach. Poszło tak normalnie, tak, jak my się uczyliśmy. Wymyślili coś i ja mam wystać. [04_G2_M]

(...) Nie chciałem, żeby dziecko było królikiem doświadczalnym, ponieważ rząd się wycofał z tego, co trochę jest dziwne. Niech sobie będzie tak jak jest. [13_G3_M_P]

Tak naprawdę te dzieci miały być rzucone na żywioł. [09_G2_M]

Program nauczania

Analiza programów nauczania stawała się dla rodziców istotnym argumentem na rzecz posłania 6-latka do pierwszej klasy, ze względu na niezgodę na ponowne przerabianie programu nauczania w przedszkolu. Owa niechęć płynęła zarówno ze strony dzieci, jaki i ich rodziców. Taki możliwy scenariusz edukacji dziecka w zerówce był definiowany przez rodziców jako „strata czasu”.

Ja, trochę z racji zawodu, sprawdzałam program nauczania, w którym zostały obniżone progi, powiedzmy. I chciałam wiedzieć jak to będzie. [11_G1_W]

Programy nauczania uczniów pierwszej klasy szkoły podstawowej były często poszukiwaną informacją związaną z edukacją 6-latków. Podobnie informacje o założeniach reformy o systemie oświaty w kontekście edukacji szkolnej 6-latków, doświadczenia i opinie rodziców 6-latków w polskich szkołach, które rozpoczęły edukację we wrześniu 2011 roku. Badania wykazały, że interesujące dla rodziców były też informacje o zastosowanych w innych krajach rozwiązaniach dotyczących edukacji i wieku, w jakim dzieci rozpoczynają naukę w szkołach.

3.4.2.4. Czynniki związane z przygotowaniem placówki edukacyjnej

W trakcie badania respondenci wskazywali również na wagę przygotowania szkół na przyjęcie dzieci 6-letnich. Ważnym czynnikiem wpływającym na podjęcie decyzji była dla nich możliwość zapewnienia **bezpieczeństwa i poczucia komfortu** psychicznego dzieciom w szkole. Ważna była oferta placówki dotycząca istnienia **światlicy** w szkole oraz odpowiedniej **aranżacji przestrzeni** – np. odrębnego skrzydła lub piętra dla najmłodszych i związanego z tym bezpieczeństwa najmłodszych uczniów.

Jeżeli chodzi o kwestie związane z organizacją tej przestrzeni, to był jeden z powodów, dla którego nie chcieliśmy, żeby syn już chodził do szkoły. Dlatego że szkoła, która była brana pod uwagę, to jest największa albo jedna z największych szkół w Szczecinie. To jest kompleks, gdzie jeszcze znajduje się gimnazjum – ono jest wydzielone, ale wejście jest to samo. Szatnie też częściowo są połączone. Więc generalnie jest to moloch, jest to gigantyczny budynek wieloskrzydłowy. [03_G2_M]

(...) To były sale na parterze dla zerówek. Był podział na ławki i kawałek dywanu. Tym się różniło. Żadnych toalet osobno. [05_G2_M]

To może za szybko było tak zrobione, bo szkoły nie były przygotowane. I to też opóźniało to, że te oddziały przedszkolne, te zerówki nie są przystosowane do tego jak to w ustawie było zapisane. Że mają mieć jakieś zabawy, dywany zamiast tylko tych krzesel, żeby to było takie łagodne przejście. I wiele szkół nie było przygotowanych. [09_G2_M]

U nas w szkole jest też tak, że dzieci starsze się mijają godzinowo, tak jest układany program, że dzieci się mijają godzinowo, a te starsze, kiedy są z młodszymi dziećmi w pewnym momencie na piętrze to zupełnie też jakby nie mają tej styczności... [14_G3_M_S]

U mnie pierwsza klasa jest na parterze i nie miało to znaczenia. Tam jest odseparowana zerówka, pierwsza i druga klasa. [01_G1_M]

U nas jest osobne wejście do 5-latków. I starsi też chyba mają inne. I te najmniejsze też z drugiej strony mają wejście. Bo nie widziałam nigdy na parterze. [20_G3_M_S]

Wielu rodziców prezentowało przekonanie o niewystarczającym przygotowaniu szkoły od strony technicznej na przyjęcie młodszych dzieci. Mówiąc o nieodpowiednich warunkach dla 6-latków panujących w szkołach, respondenci wskazywali na duże liczebnościowo placówki i z tym związane kontakty maluchów z uczniami ze starszych klas. W wielu szkołach, o których mówili rodzice, nie ma odpowiednio wydzielonych pomieszczeń dla małych dzieci i odseparowania ich od starszaków. Nawet jeśli szkoła podzielona jest na osobne skrzydła, to wszyscy uczniowie spotykają się na klatkach schodowych oraz w szatni. Takie sytuacje, w opinii badanych są niebezpieczne dla najmłodszych. Część respondentów wskazuje też na nieodpowiednie przystosowanie sal dla 6-latków. Tu badani zwracają uwagę na zbyt „szkolny” ich wygląd, ograniczony do równo poustawianych ławek szkolnych, ograniczonej liczby zabawek i symbolicznego, lecz małego dywanu stanowiącego część rekreacyjno-wypoczynkową. Rodzice obawiali się również wysokiej **liczebności klas** pierwszych, co stanowić może utrudnienie dla dziecka w zdobywaniu wiedzy i przystosowaniu do nowych warunków.

(...) Bałam się tego, że jak ten mały spotka się ze starszymi, żeby nie był szarpany, żeby mu czegoś nie ukradli. Bo świetlice mają, niestety, swoje szatnie i te szatnie są zamykane i potem dziecko dostaje klucz do ręki, zanosi kurtkę i przychodzi na świetlicę. Ktoś może zabrać coś z czyjejś kurtki przy okazji. [13_G3_M_S]

Troszeczkę się bałam w tej szkole, bo jak są te przerwy te dzieci są takie małe, a na te przerwy są wypuszczane z tymi wszystkimi dziećmi dużymi. Te dzieci są takie zagubione na tym holu. [16_G3_W_P]

Jak z tymi starszymi dziećmi będzie żył? [20_G3_M_S]

Ważną rolę w procesie decyzyjnym odgrywały również kwestie związane z organizacją klas dla 6-latków. Dla wielu rodziców niezmiernie ważne było **zapewnienie jednorodności wiekowej w klasach pierwszaków**. Respondenci podkreślali, że dążyli do otrzymania gwarancji od dyrekcji szkół, że klasa, do której trafi ich 6-letnie dziecko będzie złożona tylko i wyłącznie z 6-latków. Czynnikiem przeważającym szalę decyzji ku wyborze przedszkola dla 6-latków na pierwszym miejscu była gwarancja **całodziennej opieki nad dzieckiem**. Nie bez znaczenia było też odpowiednie przygotowanie placówki do potrzeb i możliwości 6-latków zapewniające im większe bezpieczeństwo niż szkole podstawowej.

Wśród rodziców przeciwnych posłaniu dziecka do szkoły istotnym czynnikiem było również przekonanie o **niewystarczających do pracy z 6-latkami kompetencjach kadry pedagogicznej**

w szkołach. Badani wspominali przede wszystkim o tym, że obecna kadra została zaskoczona nową sytuacją i nie zdążyła przejść gruntownych szkoleń związanych edukacją 6-latków w pierwszej klasie szkoły podstawowej. Ze względu na chaos informacyjny i niepewność dotyczącą wejścia w życie reformy o systemie oświaty nauczyciele – na co wskazują badani – nie zostali merytorycznie przygotowani do realizacji podstawy programowej skierowanej do 6-latków. Oprócz tego, pojawiały się opinie o niedostatecznym kształceniu nauczycieli wstępujących na rynek pracy, którego program jest niedostosowany do nowej sytuacji w edukacji szkolnej. Inni zwracali uwagę na brak odpowiednio dostosowanych programów nauczania do możliwości 6-latków, szczególnie w klasach, do których uczęszczają zarówno 6-latki jak i 7-latki.

Ja znam nauczycielkę, która naucza dzieci od zerówek do klasy szóstej i ona ma podejście takie, że ona ich nie rozgraniczała. Także to jest problem. [05_G2_M]

Ja się troszeczkę z tego środowiska wywodzę, bo edukację zaczęłam od pedagogiki i gdzieś te kontakty mi pozostały. Moja koleżanka pracuje z dziećmi i pracuje w domu dziecka i w przedszkolu, zajmuję się też kontaktami z nauczycielami, stąd mam te wszystkie informacje – brakuje tego przygotowania. Ona sama niedawno skończyła kolejne studia podyplomowe i ten profil nauczania się też nie zmienił. Mimo że kończyła w zeszłym roku, to nic nie zostało zmienione w jej przygotowaniu do pracy. [09_G2_M]

Nie najważniejszą, ale pojawiającą się w argumentacji rodziców kwestią przemawiającą za pozostawieniem 6-latka w przedszkolu, była **kontrola nad regularnością posiłków**. Ta, w opinii respondentów nie jest zagwarantowana w szkole podstawowej. Przedszkola, do których uczęszczają dzieci badanych oferują trzy posiłki, w tym śniadanie, obiad i podwieczorek. W trakcie posiłków dzieciom towarzyszą opiekunowie, którzy kontrolują wielkość spożytego dania. Z tego względu rodzice czują się bezpieczniej, wiedzą, że ich dziecko „nie zapomni zjeść drugiego śniadania”, tak jak to mogłoby się zdarzyć w szkole.

3.4.2.5. Czynniki związane z organizacją życia rodziny

Kolejną grupą czynników decydujących o ostatecznym wyborze drogi edukacyjnej dla 6-latków to **czynniki logistyczne, związane z organizacją dnia i wygodą rodziców**. Rodzice dzieci, które uczą się w pierwszej klasie szkoły podstawowej wskazują, że decydująca była kwestia **lokalizacji szkoły** lub brak konieczności dowożenia dziecka. Dla niektórych rodziców ważne było, że szkoła znajdowała się w bardziej dostępnym dla nich miejscu, np. w drodze do pracy, a dzięki temu możliwa była sprawna organizacja. Inni zwracali uwagę na zlokalizowanie szkoły blisko ich miejsca pracy czy zamieszkania lub miejsca zamieszkania dziadków, którzy mogliby odbierać dziecko, w sytuacji, kiedy rodzice są w pracy. Zarówno jedni jak i drudzy rodzice zwracali uwagę na łatwiejszą organizację dnia codziennego, dla jednych związaną ze stałymi godzinami funkcjonowania przedszkola, dla drugich zaś w możliwością jednorazowego dowozu lub odbioru młodszego i starszego dziecka ze szkoły.

Tak, bo jak ktoś jest na miejscu to sobie sam pójdzie po nie, ubierze i odbierze, a tak jak my, my wysyłamy je same, musi się samo ubrać, wyjść na przystanek i dojechać autobusem do szkoły. [24_G2_W]

Ja miałam tego typu obawy jeśli chodzi o dojazd. Że zostanie sama. [12_G2_W]

Respondenci wielokrotnie wspominali, że ich decyzja była podyktowana też troską o zapewnienie dziecku dobrej opieki po zakończeniu zajęć. Wskazywali, że pozostawienie dziecka w przedszkolu gwarantuje im **możliwość pozostawienia dziecka pod dobrą opieką przez cały dzień**, nie zmuszając rodziców do wcześniejszego wychodzenia z pracy, a nawet zmiany miejsca pracy. W opinii badanych, którzy posłali 6-latka do przedszkola, szkoła wymaga od rodziców większej dyspozycyjności

i większego zaangażowania, a plan lekcji jest ruchomy, a to destabilizuje pracę rodziców. Dla części badanych te kwestie miały niebagatelne znaczenie.

W moim przypadku to jest istotne, bo ja po 16-ej wracam i mogę odebrać dziecko z przedszkola. A świetlica jest do 15-ej, więc co mi to daje? Dziecko ma stać godzinę przed szkołą? [02_G3_W_P]

Fajnie jest też zrobione, że Ola ma zajęcia i później po zajęciach jeszcze w zerówce zostaje, bo ta sala pełni też funkcję świetlicy. Więc to też było ważne dla nas, że mogła zostać. Że nie było tak, że jest godz. 12:35 i muszę dziecko odebrać. [04_G3_M_P]

Musi być większa dyspozycyjność rodziców, nawet jak dziecko pójdzie do tej zerówki w szkole, bo do przedszkola rano się zaprowadza i do tej 16-ej, 17-ej może być. [09_G2_M]

Tylko nieliczni respondenci spontanicznie podnosili argument **mniejszego obciążenia budżetu domowego** wynikającego z posłania dziecka do szkoły. Jak wynika z przeprowadzonej analizy motywów praktyczne, według deklaracji badanych miały istotnie mniejsze znaczenie przy podejmowaniu decyzji niż kwestie emocjonalno-społeczne. Niemniej jednak, szczególnie wtedy, gdy moderator kierował rozmowę na kwestie finansowe rodzice przyznawali, że przyczyny finansowe odgrywały pewną rolę w procesie decyzyjnym. Niejednokrotnie podczas rozmowy o motywach finansowych respondenci wyraźnie podkreślali, że argument ten pomimo wszystko odgrywał drugorzędą rolę. Wypowiedzi rodziców wskazują, iż sporadycznie zdarzało się że decyzja o wysłaniu 6-latka do pierwszej klasy była podyktowana rachunkiem ekonomicznym, który jest niższy w przypadku wyboru szkoły.

3.4.3. Źródła informacji dla rodziców

W trakcie badania zebrano również informacje na temat źródeł, z których rodzice najczęściej czerpali informacje w procesie podejmowania decyzji o posłaniu dziecka do szkoły lub pozostawieniu go w przedszkolu. Rysunek 3.3. przedstawia najważniejsze źródła informacji od 1–6, czyli od najważniejszych (stanowiących podstawę decyzji) do najmniej ważnych. Wśród najczęściej przywoływanych źródeł informacji na temat posłania 6-latka do szkoły lub do zerówki wymieniano **przedszkole**. Przede wszystkim rodzice, niezależnie od podjętej decyzji rozmawiali z **wychowawcą przedszkolnym**. Należy dodać, że wielu respondentów wskazywało, że nauczyciele rzadko brali aktywny udział w procesie decyzyjnym, nieliczni doradzali badanym konkretny wybór. Ich rola w większości przypadków ograniczała się do przedstawienia oceny rozwoju dziecka pod kątem merytorycznym i emocjonalnym.

Nauczycielka też mówiła na plus. Ale nauczycielka to nie powie tak; „Dobra, Ola idzie do pierwszej klasy”. Żadna nauczycielka tak nie powie. [04_G3_M_S]

Tak. Rodzice rozmawiają z nauczycielkami na jakiś temat, czy dziecko ma problem albo nauczyciel zgłasza, że ma problem. [09_G2_M]

(...) chociaż właśnie jak rozmawiałam z jego panią, to jego pani powiedziała, że jeżeli podejmiemy decyzję, że pójdzie do pierwszej klasy to dobrze, jeżeli zostawimy, to też dobrze. [16_G3_W_P]

W wielu przypadkach o posłaniu 6-latka do szkoły zdecydowała lub współ-zdecydowała opinia wychowawcy w przedszkolu i **wyniki diagnozy gotowości szkolnej**. Istotne znaczenie miała również **ocena dokonywana przez specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznych**.

W naszym przedszkolu psycholog przychodził raz w tygodniu. Można było powiedzieć, żeby popatrzył na dziecko czy coś. [01_G1_M]

Rysunek 3.3. Źródła informacji w procesie podejmowania decyzji



Źródło: opracowanie własne

Niekiedy opinia ta była dla rodziców punktem wyjścia do dalszych rozważań, w innych przypadkach – języczkiem uwagi, a w jeszcze innych – potwierdzeniem już powziętej decyzji. Dla wszystkich rodziców wskazujących na ten argument, opinia wychowawcy i innych specjalistów miała jednak istotne znaczenie w procesie podejmowania decyzji o dalszym losie edukacyjnym 6-latka.

Badani **uczestniczyli w spotkaniach informacyjnych** organizowanych w przedszkolu. W niektórych takich zebraniach uczestniczyły również nauczycielki zerówek w oddziałach przedszkolnych. Podczas spotkań z rodzicami informowano o konieczności podjęcia decyzji, o możliwościach dla 6-latków w szkole i przedszkolu, o programie edukacyjnym w szkole i przedszkolu, o wadze decyzji i szczegółowym rozważeniu argumentów za i przeciw. Dyrekcja przedszkola w wielu sytuacjach uspokajała rodziców, mówiąc, że nie ma konieczności posyłania dziecka do szkoły i jeśli opiekunowie nie chcą podejmować takiej decyzji, ich 6-latek może zostać w przedszkolu. Rodzice uczestniczyli w dniach otwartych organizowanych w szkole, rozmawiali z dyrekcją placówki oraz nauczycielami nauczania wczesnoszkolnego.

Na zebraniach mówili, żeby dokładnie przemyśleć i nie podejmować pochopnych decyzji. I pomyśleć o dziecku, od strony dziecka. Nie co ja chcę, tylko jak dziecko w danej sytuacji się odnajdzie. Czy na pewno zrobimy mu korzyść, że pójdzie rok wcześniej? Czy tylko swoje jakieś tam ambicje zrealizujemy? [04_G3_M_S]

Że nie ma takiego obowiązku, że: „Jeżeli nie chcecie, żeby miało się uczyć, to oczywiście nie trzeba puszczać”. [20_G3_M_S]

Rozmowy o dalszej edukacji 6-latka były prowadzone również **w gronie rodzinnym**. Wielu badanych wskazuje, że o tym czy posłać dziecko do szkoły lub pozostawić w przedszkolu rozmawiało przede wszystkim z żoną lub mężem, parterem. Niekiedy jednak – szczególnie w przypadku respondentek – zdarzało się, że wybór drogi edukacyjnej nie był konsultowany z współopiekunem dziecka. Inni do grona „doradców” włączali starsze, już dorosłe rodzeństwo 6-latka, ale również dalszą rodzinę, w tym rodzeństwo, kuzynostwo, itd. Rzadziej wśród osób zaangażowanych w rozmowy o edukacji 6-latka włączani byli dziadkowie (teściowie i rodzice badanych). O czym już wcześniej była mowa, wśród głosów branych pod uwagę w toku podejmowania decyzji brał również udział sam zainteresowany, tj. sześciolatek.

Kolejną grupą źródeł informacji o reformie o systemie oświaty oraz o edukacji 6-latka były **środki masowego przekazu**. Tu najczęściej wskazywanym źródłem były kampanie informacyjne, billboardy oraz debaty prowadzone w mediach. Badani wskazują, że kampanie medialne w swym przekazie

były zróżnicowane, pojawiały się te „bardziej oficjalne”, nakłaniające do posłania 6-latka do szkoły, jak i te oddolne, stojące w opozycji do wprowadzanej reformy o systemie oświaty („Ratuj maluchy”). Respondenci zwracają uwagę, że szczególnie w przypadku przekazu telewizyjnego informacji o edukacji 6-latków miały charakter jednostronny i raczej w negatywnym świetle oceniano reformę. Zdaniem badanych większość komunikatów telewizyjnych i radiowych wskazywało na nieprzygotowanie szkół do przyjęcia 6-latków.

Cała ta akcja „Ratuj Maluchy”. [03_G2_M]

Coś mi świta. Była kampania „Otwarte szkoły dla 6-latków”. [05_G2_M]

W TV bardziej w wiadomościach podawali na jakich zasadach i czy trzeba, czy nie trzeba. [09_G2_M]

Dokładnie. Było strasznie „na nie”, że nie posyłać, kiedykolwiek TVN włączyliśmy, czy tam wywiady, dlaczego nie... [21_G1_W]

Badani wskazują, że na temat dalszej edukacji 6-latków rozmawiali także **ze znajomymi, współpracownikami, bliskimi przyjaciółmi** będącymi w podobnej sytuacji lub mającymi taką decyzję za lub przed sobą. Niektórzy badani o opinię pytali również innych rodziców, nie tylko tych, którzy również musieli wybrać dalszą drogę edukacji dla swojego 6-latka, ale także rodziców starszych dzieci ze szkoły, do której miało uczęszczać dziecko badanych.

3.4.4. Refleksje na temat słuszności podjętej decyzji posłania i nieposłania 6-latka do I klasy

Badania przeprowadzone na przełomie I i II semestru pozwoliły na dokonanie przez rodziców oceny podjętej decyzji w kontekście wcześniejszych oczekiwań i obaw. Wyniki pokazują, że rodzice w większości są zadowoleni z podjętej decyzji oraz pozytywnie oceniają zarówno funkcjonowanie dziecka w placówce, jak i samo funkcjonowanie wybranej placówki. Rodzice pozytywnie oceniają również przygotowanie i pracę kardy pedagogicznej.

(...) I to był „strzał w dziesiątkę” – odnalazł się w szkole i jest zadowolony. [01_G1_M]

Ja podjęłam taką samą decyzję. Tylko, że nie miałabym żadnych obaw. [06_G1_W]

No ja jestem np. zadowolona, że ją jednak zostawiłam. [12_G2_W]

Ja też jestem bardzo zadowolona, że podjęliśmy z mężem taką decyzję, a nie inną. Zastanawiałam się na początku, ale nie żałuję swojej decyzji. [24_G2_W]

Nie wiem. Podejrzewam, że bym go nie puściła. Bo te obawy się sprawdziły – jest ciężko z polskim całym czas. Co z tego, że z matematyki liczenie idzie elegancko, a nie chce mu się pisać, nie chce mu się czytać. Wiersza by się nauczył, by powiedział, jakoś wyklepał. [06_G1_W]

A ja mam odwrotnie: niestety, muszę się do tego przyznać. Dziecko się dobrze rozwija i żałuję, że jej nie puściłam do pierwszej klasy, widząc jak się rozwija. [13_G3_M_P]

(...) Na dzień dzisiejszy nie żałuję, no ale zawsze gdzieś tam, to „ale” mam, zawsze gdzieś tam, do tego wracam – jak jest dużo lekcji to mówię, że jednak mogłam go zostawić, że tych obowiązków trochę dużo. [11_G1_W]

Znaczy nie. Trafny/nietrafny wybór? Jakbym miał wybierać sam, to bym na pewno dziecka nie posłał.

Ale dlaczego?

Bo uważam, że dzieci powinny się dłużej uczyć, po prostu. [22_G1_W]

Tabela 3.3.

Refleksje rodziców dotyczące rozpoczęcia nauki szkolnej przez 6-latką

Większość badanych pozytywnie ocenia podjętą decyzję i deklaruje zadowolenie	Niewielka liczba osób deklaruje podjęcie błędnej lub niedającej się jednoznacznie ocenić decyzji (brak badanych, którzy jednoznacznie negatywnie oceniają swoją decyzję)
Czynniki potwierdzające słuszność decyzji	Czynniki niepotwierdzające słuszności decyzji
<ul style="list-style-type: none">■ Dzieci pozytywnie odnoszą się do zajęć■ Respondenci częściej zwracają uwagę na mocne strony placówki niż na jej wady■ Pozytywna ocena infrastruktury i wyposażenia placówek■ Pozytywna ocena kadry pedagogicznej, przygotowania nauczycieli do pracy■ Pozytywny wpływ nauczycieli na rozwój dziecka i zainteresowanie nauką■ Jednozmianowy plan zajęć■ Atrakcyjna oferta żywieniowa (programy żywieniowe polskie i unijne)■ Pozytywna ocena zajęć dodatkowych	<ul style="list-style-type: none">■ Dziecko nie radzi sobie z obowiązkowością, niezdyscyplinowanie■ Brak zainteresowania nauką■ Zagubienie w szkole■ Niezaspokojona potrzeba zabawy■ Skrócenie czasu edukacji o rok■ Brak drzemki i tęsknota za kolegami z przedszkola (nieliczne głosy)■ Niezadowolenie z wychowawcy (pojedyncze wypowiedzi)■ Nieprzystosowanie budynku

Źródło: opracowanie własne

Nieliczne głosy negatywne dotyczyły nieprzystosowania obiektu (opinie dzieci szkolnych): zbyt duża szkoła, wspólne toalety, brak odpowiednich mebli, brak części rekreacyjnej, brak boiska, wąskie korytarze. Wśród tych głosów pojawia się również negatywna ocena kontroli spożywania posiłków.

Mnie się oczy takie zrobiły. Bo nasze dzieci zostały rzucone na zupełnie inne... Nie będę tutaj szczegółów opowiadał, bo pani włosy stanęłyby dęba, gdybym zaczął opowiadać. Np. ubikacja wspólna z chłopakami starszymi. [07_G1_M]

(...) Kwestia łazienek, stolików – to jest podstawowa rzecz. U nas były dwie klasy pierwsze i myśmy kupowali te szafki do tej naszej sali. Potem się okazało, że poprzednia klasa pierwsza, która opuszczała tę klasę, to ona zabierała te szafki. Więc uznaliśmy, że robimy zrzutkę i też kupujemy. [13_G3_M_S]

Nieliczne głosy odnosiły się do niskiej oceny zajęć pozalekcyjnych (brak lub nieurozmaicona oferta) pojawiły się u rodziców dzieci z pierwszej klasy lub przedszkoli wiejskich. Również tylko nieliczne głosy dotyczyły nieprzygotowania nauczyciela do pracy z 6-latkami.

Warto zwrócić uwagę na deklarowaną przez rodziców pozytywną ocenę pracy nauczycieli. W tym obszarze rodzice zwracali uwagę na następujące ważne dla nich obszary:

- przygotowanie nauczycieli do pracy z 6-latkami
- kompetencję i doświadczenie nauczycieli
- dostosowanie pracy i wymagań do możliwości dzieci 6-letnich
- przeplatanie czasu nauki i zabaw ruchowych
- nauczanie dzieci norm społecznych i etycznych
- dobry kontakt nauczyciela z dzieckiem (ciepło, opiekuńczość, zainteresowanie dzieckiem, zaangażowanie)
- dobry wpływ nauczyciela na rozwój dziecka i zachęcanie do nauki

To zależy od placówki. Ja jestem bardzo zadowolony – kładzie dosyć duży nacisk na edukację (...). Wszystko zależy od placówki. Ja o swojej mam bardzo dobre zdanie i wiem, że umiejętności dziecka przygotowujące je do szkoły, będą rozwijane. Dlatego nie miałem wątpliwości, że chcę zostawić w przedszkolu. [03_G2_M]

Tak. To jest ważne, że nie ma tam gdzieś dzieci słabych. Jest jeden poziom, nauczycielka prowadzi na jednym wysokim poziomie. [07_G1_M]

(...) Świetnie zajęła się tą klasą, robi przerwy dzieciom, kiedy są zmęczone, to zależy od niej – pedagog rewelacyjny. [13_G3_M_S]
I też pozwalają nauczyciele dzieciom zabawki przynosić, żeby na przerwie mogły się pobawić. [14_G3_M_S]
Pani wychowawczyni mojego syna miała na niego taki wpływ, że mój syn się wyciszył i to jest naprawdę duża zasługa jej. [16_G3_W_S]
Ja byłem w szkole, gdzieś koło trzeciej lekcji i wszyscy siedzieli właśnie na dywanie, pani nauczycielka czytała książkę i wszyscy zasłuchani siedzieli na dywanie. [22_G1_W]
To są nauczyciele, którzy są przygotowani do pracy z takim dzieckiem. [23_G2_W]
Dziecko jest zakochane w pani. (...) Dziecko mówi: „Ja panią kocham”. [08_G2_M]
(...) I naprawdę mają takie podejście, że ja widzę po swojej córce, że ona jak idzie do tej pani, jak ona chce porozmawiać, jakim ona jest dla niej autorytetem. [15_G1_M]
(...) rozmawiają, starają się zachęcić. Moje dziecko nawet zagrało w szopce. Wzięło udział w przedstawieniu. Zachęcają do aktywności. [05_G2_W]
Zmotywowała nasze dzieci. [16_G3_W_P]
(...) Pani była taka aktywna, przyrządzająca konkursy czy olimpiady. Właśnie żeby te dzieci przygotowywała i wciąż uczestniczyły. Zachęcała. [19_G1_W]

3.4.5. Oczekiwania rodziców

Oczekiwania definiowane są jako stan wewnętrzny, postawa lub nastawienia, prowadzące do antycypacji danego zdarzenia. Oczekiwania leżą u podstaw procesu przewidywania przyszłych zdarzeń. Podstawą kształtowania się oczekiwań są wcześniejsze doświadczenia z przeszłości oraz sposób odbioru i interpretacji rzeczywistości aktualnej, obecnych warunków. Interpretacja rzeczywistości aktualnej obejmuje zarówno (1) rzeczywistość zewnętrzną obiektywną, czyli podstawowe informacje o świecie i organizacji życia społecznego (w przypadku 6-latków na przykład wiedza rodziców dotycząca systemu edukacji, sposobu przeprowadzania reformy, kondycji polskich szkół i przedszkoli, wiedzy na temat edukacji i wychowania – całokształt informacji płynących z różnych źródeł, takich jak media, opinie innych ludzi, opinie ekspertów), jak i (2) rzeczywistość funkcjonowania psychospołecznego, czyli postawy i nastawienie emocjonalne (na przykład przyjęty przez rodziców system wartości, przekonania dotyczące pełnionych ról, w tym przypadku rodzicielskich; przekonania na temat rozwoju i wychowania dziecka). Oczekiwania powstają jako wypadkowa przeszłych doświadczeń i percepcji rzeczywistości aktualnej, i stanowią odpowiedź na pytanie dotyczące przewidywanej przyszłości, szczególnie efektów danej decyzji. Percepcja przyszłych zdarzeń jest więc dla rodziców swego rodzaju drogowskazem w procesie podejmowania decyzji.

Oczekiwania są niezbędnym warunkiem wszelkich działań celowych, wyznaczają kierunek podejmowanych działań. Stają się przez to podstawą procesu podejmowania decyzji. Ich analiza jest szczególnie istotna w przypadku zdarzeń znaczących i ważnych w hierarchii wartości, jak to ma miejsce w przypadku decyzji dotyczących własnych dzieci i ich przyszłości (tu: decyzja dotycząca wstąpienia na określoną ścieżkę edukacyjną). Oczekiwania te dotyczą zarówno antycypowanych zdarzeń pozytywnych (oczekiwania pozytywne, nadzieje), jak i negatywnych (obawy). Oznacza to, że rodzice dzieci 6-letnich starają się przewidzieć możliwe konsekwencje własnych decyzji związanych z posłaniem dziecka do szkoły lub przedszkola tak, aby minimalizować zagrożenia i maksymalizować korzyści w obszarach uznanych przez siebie jako ważne. Analiza wyników z badań jakościowych pozwoliła również określić te ważne obszary.

Oczekiwania mogą również przybierać charakter komunikatów kierowanych do otoczenia. W tym kontekście oczekiwania rodziców możemy potraktować jako ważną wskazówkę dotyczącą tego, co jest dla rodziców ważne, czego rodzice spodziewają się po określonej placówce oświatowej, na co będą zwracać szczególną uwagę oraz gdzie dopatrują się możliwych zakłóceń i problemów. Identyfikacja oczekiwań i obaw rodziców to zatem okazja do oznaczenia słabych i mocnych stron szkoły w oczach

rodziców, a w konsekwencji do planowania działań wspierających szkołę, dzieci i rodziców. To również pośrednio informacja zwrotna na temat tego jak szkoła i jej działania, a w szerszym znaczeniu – szkolnictwo – jest postrzegane przez opinię społeczną, tu zawężoną do rodziców dzieci 6-letnich.

Ważnym aspektem analizy oczekiwań rodziców jest również kwestia konfrontacji oczekiwań z rzeczywistością. Im większa rozbieżność między oczekiwaniami dotyczącymi zdarzeń a ich rzeczywistym przebiegiem, tym (1) większy poziom rozczarowania, w przypadku, gdy rzeczywistość jest mniej pozytywna niż oczekiwania, i (2) wyższy poziom zadowolenia (pozytywne rozczarowanie), gdy rzeczywistość przewyższa w pozytywnym sensie oczekiwania. Można powiedzieć, że ten rozdzźwięk pokazuje, na ile rodzice realnie postrzegają rzeczywistość i na ile są w stanie kierować pod adresem szkoły oczekiwania możliwe do spełnienia, biorąc pod uwagę zarówno charakter placówki oświatowej, jak i prawidłowości rozwoju dzieci.

W przeprowadzonych badaniach jakościowych zadano rodzicom dzieci 6-letnich pytania dotyczące ich oczekiwań związanych ze szkołą oraz z przewidywanymi konsekwencjami przejścia ich dziecka z przedszkola do szkoły. Zarówno rodzice dzieci, które zostały w przedszkolu, jak i tych, które poszły do szkoły, wyrażali swoje oczekiwania i obawy w odniesieniu do szkoły. Aby określić oczekiwania rodziców dzieci 6-letnich w badaniach jakościowych, zostały zadane pytania dotyczące następujących obszarów:

- oczekiwania, rozumiane jako nadzieje rodziców związane pójściem dziecka do szkoły
- obawy, rozumiane percepcja możliwych trudności i problemów, wynikających z posłania dziecka do pierwszej klasy.

Ponieważ badania jakościowe były prowadzone na przełomie I i II semestru (w styczniu i lutym) możliwe było również zadanie pytań związanych z konfrontacją oczekiwań i rzeczywistości. Dokonano więc podsumowania oczekiwań, zapraszając rodziców do refleksji w następujących dwóch obszarach:

- refleksji na temat słuszności podjętej decyzji posłania i nieposłania 6-latka do I klasy SP
- analizy konsekwencji podjętej decyzji dla funkcjonowania dziecka, opisaną jako pozytywne i negatywne doświadczenia 6-latka
- analizy jakości funkcjonowania placówki (przedszkola i szkoły) szczególnie w odniesieniu do następujących obszarów: (1) oceny poziomu opieki nad dzieckiem po godzinach zajęć edukacyjnych oraz (2) bezpieczeństwa dzieci w danej placówce oświatowej.

W rezultacie uzyskano pełny obraz, poczynając od oczekiwań i obaw towarzyszących procesowi podejmowania decyzji do ich weryfikacji poprzez doświadczenia (dziecka i rodzica) związane z funkcjonowaniem w ramach konkretnej placówki edukacyjnej. Poniżej zaprezentowane zostaną wyniki uzyskane w opisanych obszarach: oczekiwania i obaw, doświadczeń dziecka oraz refleksji rodzica na temat słuszności podjętej decyzji.

Rysunek 3.4. Oczekiwania i obawy rodziców a refleksje związane z doświadczeniami z placówki edukacyjnej

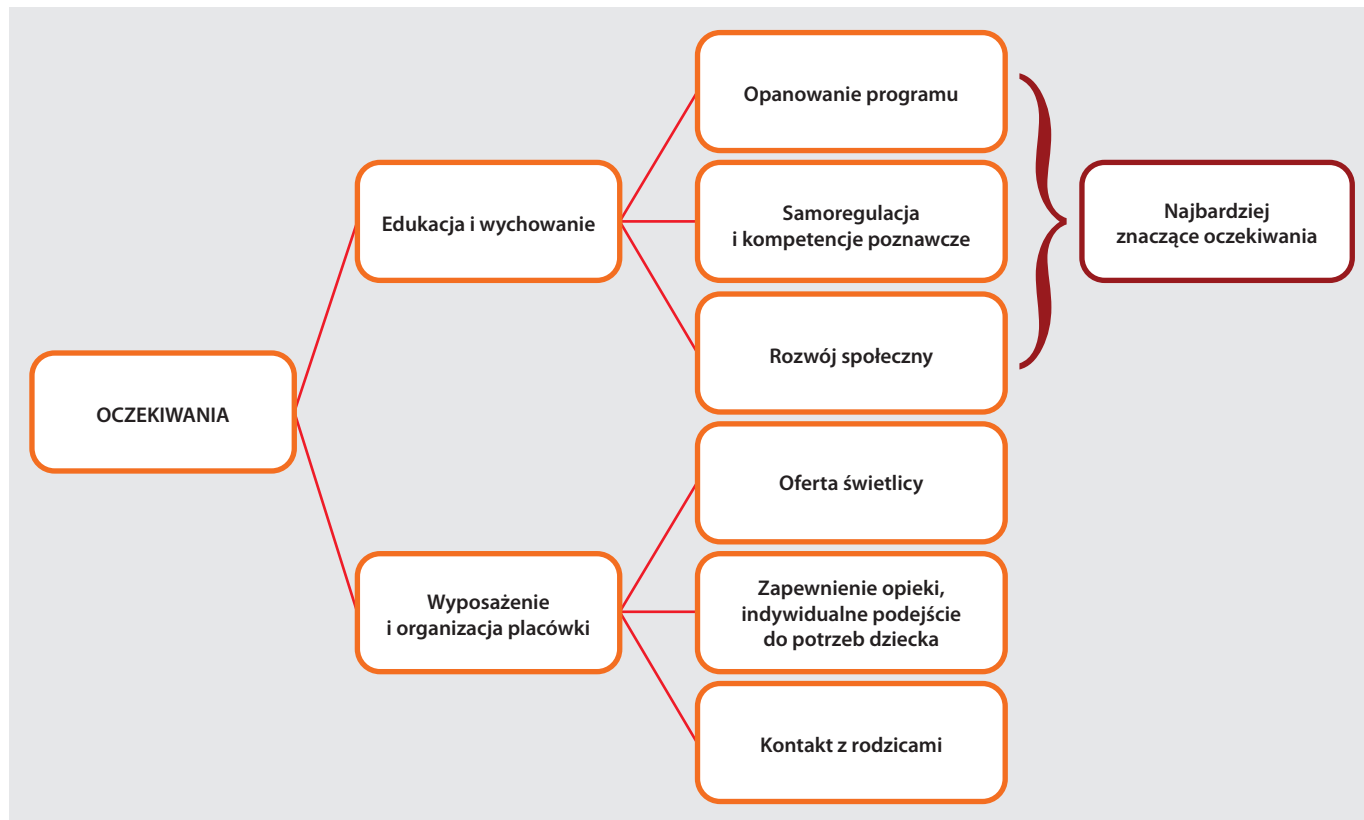


Źródło: opracowanie własne

3.4.5.1. Oczekiwania w obszarze edukacji i wychowania

Rodzice mieli skonkretyzowane oczekiwania wobec placówki oświatowej. Deklarowane przez rodziców oczekiwania w największym stopniu dotyczyły obszaru związanego z **edukacją i wychowaniem** (szczególnie opanowanie umiejętności zawartych w programie **oraz** przewidywane zmiany w sferze rozwoju psychospołecznego i gotowości szkolnej). Rodzice zwracali również uwagę na oczekiwania **związane z wyposażeniem i organizacją placówki oświatowej**.

Rysunek 3.5. Oczekiwania – najważniejsze obszary deklarowane przez rodziców



Źródło: opracowanie własne

Opanowanie programu

Zarówno rodzice dzieci, które zostały w przedszkolu, jak i tych które poszły do szkoły, największe nadzieje wiązali z tym, że dzieci, pod opieką dobrze przygotowanej kadry pedagogicznej **nauczą się wszystkiego, co obejmuje program nauczania**. W tym obszarze ujawniły się następujące różnice między rodzicami:

- rodzice dzieci szkolnych mieli nieznacznie bardziej sprecyzowane oczekiwania
- rodzice dzieci przedszkolnych częściej liczyli na to, że ich dzieci przygotują się do nauki czytania i pisania (lub nawet opanują te umiejętności) poprzez zabawę.

Żeby poznawał litery. [06_01_W]

Żeby nauczył się czytać. [06_01_W]

Żeby szły do przodu, bo dzieci zaczynają się nudzić, bo robią to samo i panie niańczą, nie oszukujmy się, nauczycielki w przedszkolu zachowują się jak małe dzieci. [17_G3_W_S]

(...) Myślę, że u 5-latka w formie zabawy można jakieś literki, cyferki, wszystko wprowadzać, a tu nie było tego (...). [21_G2_W]

Samoregulacja i kompetencje poznawcze

Drugim co do istotności obszarem były oczekiwania związane z rozwojem zasobów dziecka w sferze **samoregulacji (samodzielności, systematyczności i obowiązkowości)** i **kompetencji poznawczych (zdolność do skupienia uwagi)**. Oczekiwania w tym obszarze deklarowali zarówno rodzice dzieci szkolnych jak i przedszkolnych. Samoregulacja i kompetencje poznawcze związane są z naturalnie rozwijającą się w tym wieku gotowością do regulacji własnego zachowania, zarówno podporządkowania się normom, jak i celowego działania związanego z planowaniem, kontrolowaniem, modyfikowaniem własnego działania ze względu na cel i okoliczności. Nie tylko wpływy społeczne, ale również rozwój neurofizjologiczny (rozwój płatów przedczołowych) sprawiają, że w opisywanym wieku dziecko posiada gotowość do tego rodzaju zmian.

W obszarze samoregulacji i kompetencji poznawczych zauważono następujące różnice między rodzicami:

- kwestię **obowiązkowości, samodzielności, systematyczności** o wiele częściej podkreślali rodzice dzieci uczęszczających do szkoły

U mnie to było tak, że taka większa samodzielność, żeby dziecko było bardziej samodzielne. Żeby, nie wiem, żeby nauczyło się, że nie tylko mamusia zawsze tylko będzie robić. [15_G1_M]

Że będę wymagać samodzielności, tak ja go uczyć właśnie w domu, że ma sam się ubierać, żeby w przedszkolu wszystkiego za niego nie robili. Te zwyczajnie jakie mu w domu przekazujemy, żeby później też były respektowane. [20_G3_M_P]

- oczekiwania związane ze **zdyscyplinowaniem** dziecka częściej podkreślali rodzice dzieci szkolnych. Warto podkreślić niepokojące zjawisko, związane z postrzeganiem szkoły, w której to dyscyplinowanie czasami przybierało w myśleniu rodziców charakter opresyjny (szkoła „przytnie” dziecko)

Miałam takie oczekiwania, że troszeczkę, no on ma taki duży temperament i po prostu jest żywym dzieckiem, że troszeczkę się uspokoi, spoważnieje, bo nawet pani z przedszkola powiedziała, że to że nie pójdzie do szkoły, to nie znaczy, że on się uspokoi i tak dalej, tylko to po prostu z czasem przyjdzie. [16_G3_W_S]

Ja chciałam, żeby się tak trochę wyciszyła, uspokoiła i usiadła na miejscu. (...) w zerówce tam biegała... Jak usiedzi 45 minut, mówię, to będzie cud. No i wysiedziała. [06_G1_W]

W moim przypadku to była energia. Moje dziecko po prostu rozpieła energia. Ona nigdy tak naprawdę nie mogła się „wybawić”. (...) A poza tym – poszła do klasy sportowej, co mnie bardzo uradowało, ponieważ ma 10 godzin WF-u. I w końcu o godzinie 10-tej wieczorem jest w stanie zasnąć. Bo wcześniej – cokolwiek bym z nią nie robiła i cokolwiek ona nie robiłaby nie mogła iść wcześniej spać. Nadpobudliwość ją po prostu rozpieła. Więc w którymś momencie musiałam znaleźć jakiś środek, żeby ona po prostu wykorzystała ten swój potencjał. [01_G1_M]

Ja zdecydowałem się dlatego, bo myślałem, że chłopiec nauczy się trochę odpowiedzialności, karności. [13_G3_M_S]

Ja patrzyłam pod kątem... Może powiem, że mam bardzo roztrzępaną córkę, to jest żywe ADHD. Więc brałam pod uwagę to, że może w tej szkole się zmieni. To pół roku dużo dało. Jak patrzę, to jest taka bardziej samodzielna, wyciszyła się, uspokoiła się dosłownie. [07_G1_M]

*Uważałam, że dobrze mu to robi.
Czyli co? – dyscyplinuje jednak szkoła, tak?
Tak. [22_G1_W]*

- Kwestie związane z rozwojem w obszarze gotowości do podjęcia nauki w szkole (**adaptacja dziecka do pierwszej klasy**) częściej podkreślali rodzice dzieci przedszkolnych

To ma być powolne wdrażanie ich. [05_G2_M]

To raczej trzeba tak stopniowo przygotowywać do pierwszej klasy. [18_G3_W_P]

Rozwój społeczny

Rodzice zwracali uwagę na oczekiwania w obszarze rozwoju społecznego, związane z nawiązywaniem relacji w grupie oraz współpracą. Choć deklaracje te częściej pojawiały się u rodziców dzieci z pierwszej klasy, to placówkami, które były częściej kojarzone ze wspieraniem rozwoju społecznego były przedszkola.

Zakładam, że tę wiedzę powinien przekazać rodzic. A przedszkole powinno socjalizować to dziecko. (...) Przedszkole ma przygotowanie pedagogiczne, ma to, czego rodzice mogą nie mieć a mogą mieć. Rodzice mogą socjalizować dziecko w ramach rodziny, w ramach swojego najbliższego otoczenia. Ale tutaj jeszcze dochodzą relacje z obcymi osobami. I tutaj się takie przedszkole przyda. [20_G3_M_S]

(...) Żeby nauczyły się (oprócz rodziny, bo tego w domu też się uczyły) podstawowych norm zachowań. Żeby te zachowania były powielane i przestrzegane. [04_G3_M_P]

3.4.5.2. Oczekiwania związane z wyposażeniem i organizacją placówki oświatowej

Rodzice kierowali również oczekiwania dotyczące funkcjonowania placówki. Główne wymieniane obszary to:

- uatrakcyjnienie oferty edukacyjnej w świetlicach szkolnych (aby czas świetlicy był przyjemnością, nie karą) poprzez zwiększenie liczby zajęć dodatkowych edukacyjnych, hobbyistycznych i sportowych w szkole i poza nią – potrzebę tę deklarowali zarówno rodzice dzieci w przedszkolu jak i w pierwszej klasie
- zagospodarowanie przestrzeni szkolnej (osobne skrzydło lub piętro dla mniejszych dzieci oraz wyposażenie placówki np. dywan lub wykładzina jako część rekreacyjna do zabawy, szafka na podręczniki) – te deklaracje częściej kierowali rodzice dzieci uczęszczających do przedszkoli
- zapewnienie opieki zwiększającej poczucie bezpieczeństwa (wychowawca zadba o zjedzenie śniadania lub ubranie się na spacer, dopilnuje porządku w trakcie trwania przerw) – potrzebę tę deklarowali zarówno rodzice dzieci w przedszkolu jak i w pierwszej klasie
- zainteresowanie nauczycieli potrzebami dziecka i dbałość o przyjazną atmosferę – potrzebę tę deklarowali zarówno rodzice dzieci w przedszkolu jak i w pierwszej klasie
- współpraca z rodzicami, informowanie o nauce i zachowaniu dziecka (niestety raczej w obszarze informowania o brakach w nauce i nieprawidłowościach w zachowaniu niż w ramach pełnej informacji zwrotnej dotyczącej i zasobów i ograniczeń dziecka) – tu częściej oczekiwania deklarowali rodzice dzieci z pierwszej klasy
- pojedyncze oczekiwania dotyczyły tworzenia klas złożonych tylko z dzieci w tym samym wieku, czyli nie mieszanych wiekowo 6- i 7-latków.

W ramach podsumowania w tabeli 4.4. zostały zebrane najczęstsze deklaracje.

Tabela 4.4.

Oczekiwania rodziców kierowane do placówek edukacyjnych

Oczekiwania rodziców, którzy posłali 6-latka do I klasy SP	Oczekiwania rodziców, którzy posłali 6-latka do przedszkola/oddziału przedszkolnego
<p>1. Edukacja i wychowanie</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ nauka, wiedza, rozwój umiejętności ■ wzrost obowiązkowości, systematyczności i samodzielności dziecka ■ oferta placówki bogata w zajęcia dodatkowe i formy prowadzenia zajęć ■ zdyscyplinowanie dziecka ■ rozwój społeczny 	<p>1. Edukacja i wychowanie</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ przygotowanie do nauki pisania i czytania lub nabycie tych umiejętności w zerówce ■ bogata oferta placówki w zajęcia dodatkowe i formy prowadzenia zajęć
<p>2. Wyposażenie placówki</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ szafki na podręczniki 	<p>2. Wyposażenie placówki (szkolnej)</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ odrębne skrzydło lub piętro dla najmłodszych dzieci w szkole ■ część rekreacyjna ■ szafki na podręczniki ■ monitoring
<p>3. Opieka</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ zapewnienie bezpośredniej opieki nad dzieckiem ■ przyjazna atmosfera ■ zainteresowanie potrzebami dziecka ■ zapewnienie posiłków i ich regularność ■ gwarancja bezpieczeństwa 	<p>3. Opieka</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ zapewnienie bezpośredniej opieki nad dzieckiem
<p>4. Współpraca z rodzicami</p>	<p>4. Pomoc w adaptacji dziecka do pierwszej klasy szkoły podstawowej</p>

Źródło: opracowanie własne

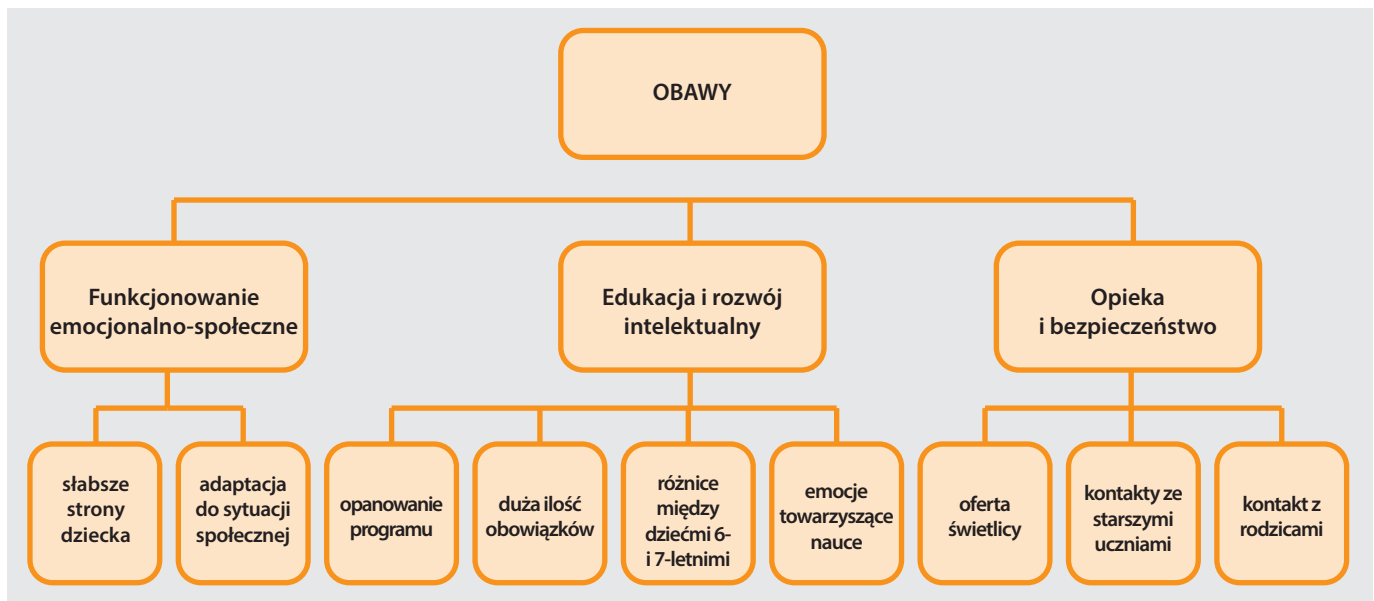
<i>Ciekawsze wypełnienie tego czasu, kiedy lekcje się kończą, żeby to było bardziej atrakcyjne. Żeby to nie była tylko świetlica czy coś takiego. [03_G2_M]</i>
<i>Nie wiem, czy w ramach zajęć dodatkowych, czy w ramach świetlicy, żeby tym dzieciom zagospodarować czas, a nie tylko posadzić z kredkami i rób co chcesz. [07_G1_M]</i>
<i>Też wyjścia różne, bo dzieci też lubią wyjść do kina, teatru, nie tylko siedzieć w książkach non stop, bo im też się należy raz na jakiś czas jakaś rozrywka, tak? [14_G3_M_S]</i>
<i>Żeby infrastruktura była lepsza. Żeby ten 6-latek nie został wrzucony w ten moloch, gdzie jest dużo klas, żeby lokalowo było lepiej. [03_G2_M]</i>
<i>Żeby na jednym korytarzu takie mniejsze dzieciaki się poruszały. [24_G2_W]</i>
<i>To jest możliwe, ale to jest przeważnie z tyłu klasy rozłożony dywanik, na którym dziecko może sobie usiąść, jak jest zmęczone. Takie coś musi być. [24_G2_W]</i>
<i>My to kategorycznie postawiliśmy taką sprawę na zebraniu, bo to jest w ogóle niedopuszczalne, żeby dzieci nosiły takie ciężary. [07_G1_M]</i>

3.4.6. Obawy rodziców

Wyniki przeprowadzonych wywiadów wskazują, że rodzicom dzieci 6-letnich towarzyszy wiele obaw związanych z wyborem placówki oświatowej dla swojego dziecka. Warto również podkreślić, że siła obaw deklarowanych przez rodziców dzieci w pierwszej klasie znacznie się zmniejszyła w miarę trwania nauki dziecka w szkole. W obszarze obaw deklarowanych przez rodziców można wskazać dwa zasadnicze obszary:

- 1) obawy związane z **funkcjonowaniem emocjonalno-społecznym** dziecka, głównie z adaptacją dziecka do rzeczywistości szkolnej
- 2) obawy związane z **procesem edukacji i rozwojem intelektualnym dziecka**, głównie z wymaganiami programowymi, gotowością do opanowania materiału oraz zaangażowaniem w naukę
- 3) obawy związane z **opieką i bezpieczeństwem** dziecka w placówce edukacyjnej.

Rysunek 3.6. Obawy rodziców związane z wyborem placówki edukacyjnej dla dziecka – najważniejsze deklarowane przez rodziców obszary



Źródło: opracowanie własne

3.4.6.1. Obawy związane z funkcjonowaniem emocjonalno-społecznym dziecka

Rodzice dokonując opisu obaw, zwracali uwagę na dwa główne obszary: (1) specyfikę funkcjonowania swojego dziecka w obszarze emocjonalno-społecznym, opisując szczególnie te obszary, które uznawali za niewystarczająco rozwinięte (**slabsze strony**) względem wymogów sytuacji szkolnej oraz (2) specyfikę procesu przystosowania się do sytuacji szkolnej, zwracając uwagę na potencjalne emocjonalno-społeczne **trudności z aklimatyzacją** do nowych warunków.

Slabsze strony w funkcjonowaniu społeczno-emocjonalnym dziecka a wymagania sytuacji szkolnej

Rodzice zwracali uwagę na następujące obszary, które uznali za niewystarczająco rozwinięte względem potencjalnych wymagań placówki oświatowej jaką jest szkoła:

- duża ruchliwość 6-latka i nieumiejętność skupienia się i koncentracji uwagi; tu źródłem szczególnych obaw była konieczność siedzenia w ławce i brak zainteresowania lekcją
- niskie zdyscyplinowanie dziecka oraz takie cechy jak buntowniczość i ekspresyjność, utrudniające systematyczne i obowiązkowe wykonywanie zadań oraz podporządkowanie się panującym w szkole regułom

No. U mnie to Filip był humorzasty, teraz mu minęło. Nie zawsze chciał wstawać do zerówki, więc mówię, jak on pójdzie do pierwszej klasy i będą takie humory! Ale przeszło mu, od pierwszego dnia chodzi bezproblemowo. [06_G1_W]

Ja w takim sensie, że w którymś momencie może nie chcieć czegoś robić. [15_01_M]

(...) Ja mogłam do niego dziesięć razy wołać, prosić i nie, Konrada nie ma, on po prostu telewizor, on się wyłączał kompletnie, jego interesowały tylko bajki. Ja byłam zdziwiona, myślałam, że on nie da sobie rady... [16_G3_W_S]

- niewystarczająca samodzielność dziecka, która może utrudniać takie czynności jak ubieranie się, korzystanie z toalet, spożywanie posiłków i w rezultacie stać się źródłem trudności szczególnie w środowisku szkolnym, gdzie opieka i kontrola w tym zakresie jest mniejsza w porównaniu przedszkolem.

Ja też nie miałam obaw o naukę. Ale z tym, że ona jest taka ruchliwa i czy wysiedzi na lekcji, że będzie się kręcić i chodzić między ławkami. No, ale jakoś tam dała radę. Chociaż jak koleżanki się kręcą, to ona sama też nie będzie siedziała cicho. [02_G1_W]

(...) Miałam moment wahania. Nie bałam się, jeśli chodzi o naukę, ale pod kątem emocjonalnym. Widzę to dalej. Na razie jest bardzo ekspresyjna i ciężko jej usiedzieć. [10_G1_M]

Ja troszeczkę się obawiałam, bo panie w zerówce opowiadały, że dzieci nie są emocjonalnie przygotowane do pierwszej klasy, że się nie odnajdą. Że chodzi o te 45 minut siedzenia w jednym miejscu, że to dla nich za szybko. I faktycznie z moją córką tak było. Nauczycielka mówiła, że przez pierwsze półtora miesiąca miała problem, zaczynała się wiercić, jak już za długo, to coś ją „gryzło”. Ale teraz już wszystko jest OK. [11_G1_W]

Powyższe obszary były **częściej podejmowane przez rodziców dzieci z pierwszej klasy**.

W powyższych przypadkach rodzice dzieci z pierwszej klasy deklarowali, że obawy się potwierdziły, ale wraz z upływem roku szkolnego dzieci rozwinęły się w wymienionych obszarach i przyzwyczyliły się do nowych reguł panujących w szkole, czy jak to deklarowali rodzice, weszły w rytm szkoły.

Emocjonalno-społeczne trudności z aklimatyzacją do nowych warunków

Obawy rodziców koncentrowały się również wokół procesu przystosowania się dziecka do nowych warunków szkolnych rozumianych jako nowa sytuacja społeczna. Antycypowane trudności dotyczyły następujących obszarów:

- **poczucie zagubienia** w nowym otoczeniu społecznym, rozumiane jako stan emocjonalny, wynikający z trudności w poradzeniu sobie z nową sytuacją społeczną; szczególnie krytyką kolegów lub z wymaganiami nauczyciela, co dla dzieci charakteryzowanych przez rodziców jako bardziej nieśmiałe i niezaradne mogłoby się wiązać z dużym napięciem emocjonalnym i brakiem narzędzi do poradzenia sobie z sytuacją

Ja się obawiałam, czy się zaaklimatyzuje, bo moje dzieci chodzą do świetlicy, żeby nie były same, żeby nie chodziły same do domu, bo mają dość daleko. [13_G3_M_S]

Nowy teren, nowi ludzie. Czy się gdzieś nie zgubi. Ja się zresztą też gubiłam przez pierwsze dni, zanim nie wyciałam gdzie jest ta klasa. Ważne, żeby iść prosto, ale człowiek chodził i baraniał, bo nowy teren. A dzieci to wiadomo jak to dzieci. [15_G1_M]

No i raczej te emocjonalne, czy on sobie poradzi, on trochę jest wrażliwy na przykład. Może się nie rozplacze, ale jakiś stres, ale nic takiego się nie zdarzyło. [17_G3_W_S]

- **trudności w procesie integracji z grupą i w kontaktach z kolegami**, które rodzice rozpatrywali zarówno w bliskiej perspektywie czasowej (wyśmianie dziecka, przyjęcie roli ofiary lub outsidera), jak i dalekiej perspektywie czasowej (naznaczenie w pierwszej klasie może rzutować na dalsze relacje dziecka z otoczeniem w późniejszych latach szkolnych, a nawet w ciągu całego życia)

Też buntu, płaczu. Dzieci nie potrafią, nie umieją przegranej. Oni nie potrafią przegrywać. To już jest płacz, szloch, zamęt. „Przegrałem. O Boże, bo odpadłem z gry”. Tam pani rozmawia, tłumaczy nieważne, czy to ma 6 lat, czy ma 7 lat. Oni tak samo reagują. Nie potrafią przegrywać. [15_G1_M]

(...) czy da sobie radę w kontaktach z dziećmi, czy odnajdzie się w nowej grupie – takie po prostu rodzicielskie obawy. [04_G3_W_S]

Myślę, że też by przeżywał i tego się obawiałam, zresztą w ogóle jakieś uwagi, czy coś, czy tam dzieci się z niego śmieją, że tam kolega go wyzywał to on właśnie przeżywa i myślę, że to miałoby na niego wpływ też. [16_G3_W_S]

Obawa związana z poczuciem zagubienia była deklarowana przez rodziców bez względu na wybór ścieżki edukacyjnej, natomiast kwestie związane z integracją i kontaktami z rówieśnikami były częściej przywoływane przez rodziców dzieci z pierwszej klasy.

3.4.6.2. Obawy związane z procesem kształcenia i rozwojem intelektualnym dziecka

W drugiej kolejności wszyscy przebadani rodzice zwracali uwagę na obawy związane z edukacją. Dotyczyły one zarówno opanowania programu klasy pierwszej, jak i opanowania materiału w kolejnych etapach nauczania. Rodzice zwracali również uwagę na stosunek dziecka do nauki. Pojedyncze głosy wskazywały również na obawy związane z **niezdrową rywalizacją w szkole**, rodzice obawiali się, że szkoła stanie się synonimem „wyścigu szczurów”. Obawy rodziców zostały zebrane w tabeli 3.5.

Tabela 3.5.

Obawy rodziców w obszarze edukacji i rozwoju intelektualnego dziecka

<p>Wspólne obawy rodziców dzieci 6-letnich</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Czy zbyt duża różnica między 6- i 7-latkami nie utrudni młodszemu dziecku startu szkolnego i nie zakłóci rozwoju umiejętności i kompetencji, zwłaszcza w kontekście obaw o to, czy nauczyciele będą potrafili realizować indywidualne podejście do ucznia, dostosowywać polecenia i wymagania do wieku/możliwości dziecka. ■ Czy znudzenie dziecka nauką, wynikające z powtarzania materiału z zerówki nie spowoduje zahamowania, a nawet cofnięcia rozwoju i zainteresowań dziecka.
<p>Obawy rodziców dzieci w pierwszej klasie</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Czy dziecko poradzi sobie z wymaganiami obszernego, ich zdaniem, programu oraz dużym zakresem materiału do opanowania ■ Czy zbyt duża ilość zadań domowych nie ograniczy dziecku możliwości odpoczynku i swobodnej zabawy oraz nie nałoży na rodziców zbyt dużych obowiązków związanych z pomocą w nauce. ■ Czy dziecko nie zniechęci się do szkoły i nauki ze względu na zbyt dużą ilość zadań, nieumiejętność wykonania niektórych obowiązków i ograniczenie czasu na zabawę, oraz czy to nie spowoduje chęci powrotu do przedszkola.
<p>Obawy rodziców dzieci z przedszkola</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Czy dziecko nie będzie znudzone powtarzaniem w zerówce programem. ■ Czy wcześniejsze pójście do szkoły, nie pociągnie za sobą trudności w opanowaniu materiału w kolejnych klasach po etapie wczesnoszkolnym, czyli od IV klasy, gdy dojdą nowe wymagania i nowe przedmioty. ■ Czy dziecko młodsze, zwłaszcza z ostatniego kwartału roku (z takimi cechami jak mniejsza postura, mniejsza sprawność motoryczna, niewyćwiczony nadgarstek), poradzi sobie z zadaniami szkolnymi wymagającymi większych, zdaniem rodzica, zasobów.

Źródło: opracowanie własne

Wcześniej nie, jakoś tak ufałam. Dopiero jak zauważyłam, jak jest dużo tego materiału do przerobienia, to troszeczkę się przestraszyłam, czy aby nie za szybko? Czy nie zniechęci się? [06_G1_W]

Czy dziecko sobie poradzi? To jest chyba główny argument. Czyli program edukacyjny. [04_G3_M_S]

Bardzo się obawiałam, że pomimo umiejętności i chęci dziecka nadejdzie taka chwila, że sobie nie poradzi w tej pierwszej klasie i będzie mu przykro, że będzie musiał jeszcze raz zostać w tej pierwszej klasie. Pomimo że on chce bardzo, wiem że potrafi, ale może jednak tak być, że nadejdzie taki moment, że jednak sobie nie poradzi. [16_G3_W_S]

U nas to raczej wydaje mi się, że ten rocznik będzie miał trudniejszy start niż łatwiejszy, bo są dwa roczniki razem. A potem te studia. Czy te poziomy – to ciężiej jest niż pozostałym dzieciom. [06_G1_W]

Ja najbardziej się obawiałam, że z tymi 7-latkami nie da sobie rady. [20_G3_M_S]

Myslałam, że nie będzie chciał odrabiać lekcji – bo w zerówce nie chciał nic robić. A teraz przychodzi ze szkoły i robi. [06_G1_W]

Czy jednak dziecko będzie miało czas na zabawę, że nie będzie tak dużo tej pracy domowej. [15_G1_M]

Potem się bałam, żeby sobie poradził z czytaniem – skoro nie chce usiąść przy tych lekcjach i chce się bawić, to może nie będzie chciał czytać. [13_G3_M_S]

Też tak we wrześniu zastanawialiśmy się z mężem. Jak zobaczyłam te same książki, to mówię, że będzie się nudzić. Ale nie, Kasia się odnalazła mimo tych samych podręczników. [04_G3_W]

Ja bazowałam na tym, jak ja się jeszcze uczyłam, ale dzieci się rozleniwiają. Przy tej podstawie programowej one nie czują dyscypliny takiej, że musi przygotować z dnia na dzień to, to i to. [17_G3_W_S]

3.4.6.3. Obawy związane z opieką i bezpieczeństwem dziecka w placówce edukacyjnej

Trzeci obszar obaw dotyczył problemów związanych opieką nad dzieckiem oraz ich bezpieczeństwem w placówce oświatowej. Rodzice obawiali się najczęściej:

- kontaktów dziecka ze starszymi uczniami w szkole, zwłaszcza w kontekście kradzieży, wymuszeń i przemocy
- problemów wynikających z braku wystarczającej opieki nad dziećmi młodszymi
- trudności w poruszaniu się w przestrzeni szkolnej i pozaszkolnej (droga ze szkoły do domu).

Poniżej zamieszczona została tabela z częstością deklarowanych wypowiedzi rodziców.

Tabela 3.6.

Obawy rodziców wobec placówek edukacyjnych w obszarze opieki nad dzieckiem i bezpieczeństwa

Częstość wskazywania	Rodzice 6-latków, które poszły do I klasy SP	Rodzice 6-latków, które poszły do przedszkola/oddziału przedszkolnego
Najczęściej	<ul style="list-style-type: none"> ■ Zachowanie dziecka: ruchliwość dziecka, nieumiejętność skupienia ■ Zachowanie dziecka: zagubienie dziecka w nowym otoczeniu ■ Edukacja: obszerny program nauczania, duży zakres materiału do opanowania 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Zagrożenia wynikające z kontaktów ze starszymi uczniami ■ Zachowanie dziecka: zagubienie dziecka w nowym otoczeniu ■ Przygotowanie placówki: niewystarczająca opieka, kontrola nad dzieckiem
Często	<ul style="list-style-type: none"> ■ Edukacja: zbyt duża różnica między 6- a 7-latkami ■ Zachowanie dziecka: kłopoty z integracją i kontaktami w grupie ■ Edukacja: niechęć dziecka do nauki, szkoły ■ Zachowanie dziecka: niska samodzielność dziecka, samoobsługa dziecka ■ Zachowanie dziecka: niezdiscyplinowanie dziecka 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Edukacja: obszerny program nauczania, duży zakres materiału do opanowania ■ Edukacja: zahamowanie rozwoju dziecka ■ Edukacja: zbyt duża różnica między 6- a 7-latkami
Rzadziej	<ul style="list-style-type: none"> ■ Zagrożenia wynikające z kontaktów ze starszymi uczniami ■ Zachowanie dziecka: brak kontroli nad żywieniem dziecka ■ Warunki fizyczne i sprawność motoryczna: niewystarczająca sprawność motoryczna ■ Edukacja: znudzenie powtarzaniem programem ■ Przygotowanie placówki: nieprzygotowanie kadry pedagogicznej do pracy z 6-latkami ■ Warunki fizyczne i sprawność motoryczna: niskie, drobne dziecko ■ Konieczność dojazdów 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Zachowanie dziecka: ruchliwość dziecka, nieumiejętność skupienia ■ Edukacja: opanowanie materiału na dalszych etapach edukacji ■ Edukacja: niechęć dziecka do nauki, szkoły ■ Edukacja: znudzenie powtarzaniem programem ■ Przygotowanie placówki: nieprzygotowanie kadry pedagogicznej do pracy z 6-latkami ■ Konieczność dojazdów

Źródło: opracowanie własne

3.4.7. Ocena funkcjonowania dziecka – pozytywne i negatywne doświadczenia 6-latka

Badanie przeprowadzone na przełomie I i II semestru pozwoliły na zadanie pytań dotyczących funkcjonowania dziecka w szkole oraz funkcjonowania samej placówki w odniesieniu do wcześniejszych oczekiwań i obaw.

W deklaracjach rodzice, zarówno dzieci przedszkolnych jak i szkolnych, zdecydowanie częściej dostrzegają zyski niż słabe strony i deklarują pozytywne zmiany u swojego dziecka.

Można jednak między rodzicami dostrzec następujące różnice:

- rodzice dzieci z pierwszej klasy deklarują jednak więcej zysków w porównaniu z rodzicami dzieci przedszkolnych

- rodzice dzieci szkolnych częściej zwracają uwagę na zmiany związane z **dojrzałością emocjonalną** (dziecko stało się bardziej poważne, mniej rozbiegane, bardziej skupione)

Czasami on potrafi tak zaskoczyć tym jaki jest dorosły, że aż się nie chce uwierzyć. [16_G3_W_S]

(...) tak zachowuje dorosłe, takie mam wrażenie, takie dorosłe, taki skrupulatny, to też od charakteru zależy, dlatego bardzo chciałam, on jest wrażliwym dzieckiem, a czasami mnie zadziwia tą swoją dorosłością. [17_G3_W_S]

- rodzice dzieci szkolnych częściej dostrzegają **wzrost odpowiedzialności** (dziecko stało się sumienne, dokładne, poważniej traktuje obowiązki, planuje czas po szkole)

(...) Ja byłam zdziwiona, myślałam, że on nie da sobie rady, poszedł do pierwszej klasy i to mnie też bardzo zaskoczyło, bo on przychodził do domu i pierwsze co robił to mył ręce, on nawet nie jadł. Wyciągał plecak, wyciągał książki i odrabiał lekcje. Ja wracałam o 16-tej to on już miał odrobione wszystkie lekcje. Ja tylko sprawdzałam, czy on to dobrze zrobił. [16_G3_W_S]

Najbardziej ta obowiązkowość dziecka. Wie, że jednak musi, troszeczkę w tych zeszytach, bo jednak z nim posiedzę czy mąż. Faktycznie to, że jest ten obowiązek, wie co konkretnie ma robić. Jak przyjdzie ze szkoły to zjada obiad i jest czas na to, że musi posiedzieć przy tych lekcjach. [20_G3_M_S]

- rodzice dzieci szkolnych częściej dostrzegają zmiany w obszarze **dyscypliny** (wykonuje polecenia nauczyciela)

Potrafią usiedzieć w jednym miejscu, jak to się mówi. [18_G3_W_S]

(...) Ja się cieszę, przynajmniej nie rozrabia, ma zajęcie, żadna pani się nie skarży. [15_G1_M]

- rodzice dzieci szkolnych częściej zwracają uwagę również na **wzrost wiedzy i umiejętności** (czytanie, pisanie, obsługa komputera)
- rodzice dzieci szkolnych częściej podkreślali możliwość poznania nowych kolegów oraz „lepszy start w życie”
- Rodzice dzieci uczęszczających do zerówek częściej zwracali uwagę na **adaptację w szkole** – stopniowe (nie rewolucyjne) przygotowanie do szkoły
- rodzice dzieci przedszkolnych podkreślali częściej argument związany z **przedłużeniem dzieciństwa** (mniej stresów niż w szkole).

Myślę, że ten rok to jest rok takiego dzieciństwa (...) [17_G3_W_P]

Zabawę, swobodę, luz taki (...) [23_G2_W]

Bez troskę taką dodatkowo przez rok. [24_G2_W]

Choć więcej było głosów pozytywnych, rodzice podkreślili również straty. Wśród nich należy wymienić następujące:

- skrócenie dzieciństwa – nieliczne głosy

Fakt, że to jest może odbieranie tego dzieciństwa, może by mógł się pobawić. [20_G3_M_S]

Dziecko wchodzi w całkiem inny tryb życia, to już jest szkoła (sama nazwa wskazuje), to nie jest przedszkole, już nie ma takiego dzieciństwa jak przedszkole, bo to jest już szkoła, nauka, są obowiązki, musi być dyscyplina i moim zdaniem jest duża różnica między przedszkolem a szkołą. [14_G3_M_P]

- spowolnienie i zahamowanie rozwoju, co zdaniem rodziców jest efektem słabo rozwiniętego programu zerówki

One by większą ilość materiału przyjęły, a program jest taki jaki jest. [17_G3_W_P]

Zawsze jest obawa, że być może w przedszkolu mniej się nauczą, że jest więcej zabawy niż nauki. Wydaje mi się, że są to rzeczy względne – zależy jakie przedszkole, jaka szkoła [23_G2_W]

- większy stres – w przypadku szkoły i wymagań kierowanych pod adresem dziecka
- zmiany w obrębie kultury języka – w szkole dziecko nauczyło się przeklinać i pyskować.

(...) Ale zauważyłem właśnie na minus, że strasznie się dziecko zmieniło w zachowaniu w domu, stał się krnąbrny i odpowiada słowami, których nie powinien używać. [13_G3_M_S]

Nie, czasem sobie przeklnie. A to przyniesie coś ze szkoły. [20_G3_M_S]

W pojedynczych głosach widać było dodatkowo negatywne konsekwencje w postaci:

- wzrostu zachowań negatywnych, agresywnych
- poczucia zagubienia
- braku samodzielności, obowiązkowości (tu w konsekwencji zwiększenie obowiązków dla rodziców).

Odpowiedzi rodziców zostały zebrane w tabeli 3.7.

Tabela 3.7.

Funkcjonowanie dziecka – pozytywne i negatywne doświadczenia dziecka

	6-latek w I klasie SP	6-latek w przedszkolu/oddziale przedszkolnym
Zyski i pozytywne zmiany	<ul style="list-style-type: none"> ■ dojrzałość emocjonalna ■ odpowiedzialność, obowiązkowość, sumienność ■ zdyscyplinowanie ■ wzrost wiedzy i umiejętności ■ pewność siebie, odwaga, otwartość, śmiałość ■ samodzielność ■ uspołecznienie ■ możliwość zawarcia nowych znajomości ■ „lepszy start w życiu” 	<ul style="list-style-type: none"> ■ przygotowanie do nauki w szkole ■ przedłużone dzieciństwo ■ wzrost wiedzy i umiejętności ■ dojrzałość emocjonalna ■ pewność siebie ■ samodzielność ■ zapewnione bezpieczeństwo dziecka ■ mniej obowiązków rodzicielskich
Starty i negatywne zmiany	<ul style="list-style-type: none"> ■ skrócenie dzieciństwa ■ narażenie na stres ■ mniejsze poczucie bezpieczeństwa ■ niecenzuralne słownictwo ■ zwiększenie obowiązków rodzicielskich (w kontekście zadań domowych). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ możliwe spowolnienie lub zahamowania rozwoju dziecka (z uwagi na mało rozwijający program nauczania w zerówce) ■ brak samodzielności i obowiązkowości

Źródło: opracowanie własne

3.4.8. Ocena funkcjonowania placówki

3.4.8.1. Bezpieczeństwo dzieci

Większość badanych **wysoko ocenia bezpieczeństwo dzieci** w placówkach oświatowych. Większość rodziców wskazywała na pozytywne doświadczenia w tym obszarze. Jednym z najczęstszych pozytywnych aspektach bezpieczeństwa dzieci jest wydzielenie części obiektu dla dzieci młodszych,

a także zamykanie placówki oraz konieczność posiadania upoważnienia do odbioru dziecka z placówki. Wśród najczęściej pojawiających się głosów dotyczących deficytów w obszarze zapewnienia dzieciom bezpieczeństwa występowała konieczność kontaktów ze starszymi uczniami na terenie szkoły, podczas przerw i w szatni.

3.4.8.2. Opieka pozalekcyjna

Drugim istotnym obszarem opieki nad dzieckiem, na którą zwrócili uwagę rodzice jest ocena **opieki pozalekcyjnej – funkcjonowanie świetlicy szkolnej**. Respondenci w większości przypadków ocenili ją pozytywnie, zwracając szczególną uwagę na:

- zaangażowanie kadry pedagogicznej (pomoc w odrabianiu lekcji, konsumpcji posiłków)
- wyposażenie świetlicy (komputer, telewizor, zabawki dostosowane do wieku)
- atrakcyjna i urozmaicona oferta świetlicy (zajęcia plastyczne, matematyczne, sportowe)
- indywidualne podejście do dziecka (głównie rodzice dzieci z przedszkola)

Moje dziecko też korzysta ze świetlicy, czuje się jak w przedszkolu. Zdarzają się dni, kiedy najprzyjemniejszym czasem spędzonym w szkole, jest czas spędzony w świetlicy. [19_G1_W]

Tak naprawdę chodzi o to, żeby to dziecko było bezpieczne w godzinach mojej pracy. Ja wiem i ja mam spokojne sumienie, że ono jest po prostu bezpieczne. Po to zostaje na tej świetlicy. Nie dlatego, że w domu mu jeść nikt nie da. [14_G3_M_S]

Pani nauczycielka, nauczycielka – nauczycielka, taka prawdziwa, siada z dziećmi, mają taki specjalny stół do „odrabianek” i odrabiają lekcje. [15_G1_M]

Ja myślę, że to dużo zależy do nauczycielek, które tam pracują. Tak ja mogę powiedzieć, to dzieci się w ogóle nie nudzą i jeszcze proszą mnie „mamo, przyjdź później, bo za wcześniej po mnie przychodzisz”. Bo się zajmują i cały czas coś robią. [04_G3_W_P]

U nas jest tak, że najpierw jest nauka, później jest zabawa w świetlicy. Dzieci najpierw odrabiają lekcje, żeby mama, jak przyjdzie z pracy, nie musiała, chociaż wiadomo, musi zajrzeć, dopilnować. Ale u nas w szkole właśnie panie ze świetlicy każą otwierać tornistry i najpierw lekcje. [20_G3_M_S]

Pojawiły się również głosy rodziców zwracające uwagę na słabe strony opieki pozalekcyjnej, takie jak:

- godziny funkcjonowania świetlicy, co było trudnością zarówno dla rodziców dzieci z pierwszej klasy, jak i z przedszkola
- brak wystarczającej kontroli nad dzieckiem, niedopilnowanie dziecka, anonimowość dziecka, częste zmienianie się nauczycieli
- brak oferty zajęć dodatkowych lub ich odpłatność
- brak zaangażowanie dzieci, bierne spędzanie czasu
- ograniczona liczba personelu.

(...) Ale naprawdę są takie chwile, kiedy ja idę sobie porozmawiać z tą panią w cztery oczy, bo na pewne sytuacje nie zwraca uwagi; bo uważa, że dzieci sobie same poradzą, jak np. jedno dzieli drugie łokciem itd. Ja uważam, że 6-latki jeszcze nie potrafią się w ten sposób pogodzić. [01_G1_M]

Można powiedzieć, że to jest starsza kobieta, ja nie mam nic przeciwko temu, jeśli uczy starsza osoba. Ona jest naprawdę doświadczona i potrafi wszystko uczyć. Ale, przepraszam, ale dla tych dzieci to jest za stara kobieta. Takie dzieci powinny mieć kobietę, która ma oczy dookoła głowy. Ona na samym początku nie umiała ich zorganizować, one musiały faktycznie same się zorganizować. Ona była tylko takim paluszkim u jednej ręki. [03_G2_M]

W tym momencie jestem w domu, nie pracuję. Gdyby była świetlica ja bardzo chętnie bym poszła do pracy. [18_G3_W_S]

Ale nie każdy może z niej korzystać, bo jest płatna. Przez to powstało w świetlicy odrębne środowisko. Świetlica w szkole jest potrzebna, bo jeżeli dziecko spóźniło się na autobus, to musi gdzieś przeczekać, a tak to musi siedzieć na korytarzu. [03_G2_W]

3.5. Podsumowanie

Uzyskane wyniki stanowią cenne źródło informacji na temat stosunku rodziców do problemu obniżenia wieku dzieci objętych obowiązkiem szkolnym. Jednocześnie pośrednio, poprzez opinie rodziców, uzyskano również informację na temat tego, jak reforma jest postrzegana przez opinię publiczną, jakie są główne pytania i jaki jest stosunek obywateli do wprowadzanej zmiany. Warto również podkreślić walor społeczny uzyskanych wyników. Mogą one stanowić ważne źródło informacji dla kuratoriów, samorządów, dyrektorów szkół i nauczycieli przygotowujących się na przyjęcie dzieci 6-letnich i ich rodziców. Przedstawione w raporcie wyniki zawierają bowiem sugestie na temat tego, w czym rodzice dostrzegają zasoby i ograniczenia szkoły, które obszary rzeczywistości szkolnej wydają się rodzicom najistotniejsze, które dają im poczucie bezpieczeństwa, a które budzą obawy. Wypowiedzi rodziców można potraktować jak informację zwrotną na temat tego, które z obszarów pracy szkoły wymagają szczególnego planowania, przygotowania i monitorowania. Jednocześnie warto również podkreślić, że uzyskane wyniki mogą być również źródłem informacji dla kolejnych rodziców, których dzieci w następnych latach będą rozpoczynać naukę w pierwszej klasie. Wyniki stanowią bowiem zbiór doświadczeń zebranych od osób, które jako rodzice doświadczyły rozterek związanych z edukacją 6-latka. Dodatkowo w opiniach badani rodzice dzielą się także swoimi ocenami dotyczącymi funkcjonowania dziecka w pierwszej klasie i funkcjonowania samej szkoły w kontakcie z młodszym dzieckiem. W tym znaczeniu dla innych rodziców możliwe staje się skonfrontowanie swoich przekonań z opiniami osób, które przechodziły już przez podobną sytuację.

3.5.1. Przyczyny decyzji

Najważniejsze czynniki w procesie podejmowania decyzji dotyczącej posłania dziecka 6-letniego do pierwszej klasy deklarowane przez rodziców to:

- dojrzałość społeczno-emocjonalna dziecka
- własna motywacja/chęć dziecka
- oferta placówki.

Z analizy przyczyn wynika, że najważniejsze dla rodziców są społeczno – emocjonalne czynniki związane z rozwojem dziecka i jego sposobem funkcjonowania w sytuacjach społecznych. Rodzice zwracają uwagę na ten fakt, zarówno w ocenie gotowości dziecka do rozpoczęcia nauki, jak i w ocenie gotowości placówki do przyjęcia dziecka. Na podstawie analizy czynników decydujących o posłaniu dziecka do szkoły uzyskać można wiele informacji na temat kierunku i obszarów kształcenia kompetencji u dzieci przedszkolnych. Uzyskane wyniki mogą stać się podstawą do opracowywania programów pracy przedszkoli, organizowania zajęć promujących dane kompetencje, itp. Jednocześnie jest to cenne źródło informacji dla osób zajmujących się przygotowaniem oferty edukacyjnej i wychowawczej w samych szkołach. Wypowiedzi rodziców wskazują bowiem, które z obszarów wymagają ich zdaniem szczególnej wrażliwości dyrektorów szkół oraz nauczycieli w procesie adaptacji dziecka do szkoły.

3.5.2. Oczekiwania

Oczekiwania i obawy rodziców dotyczyły w największym stopniu:

- edukacji i wychowania dzieci
- oferty placówki edukacyjnej.

Rodzicom zależało przede wszystkim na rozwoju intelektualnym dzieci, opanowaniu programu, ale także na rozwoju samoregulacji, czyli samodzielności i odpowiedzialności jako cech kojarzonych z wiekiem szkolnym. Wśród ważnych oczekiwań rodzice wymieniali również kwestie związane z rozwojem społecznym. Rodzice zwracali również uwagę na organizację pracy, konieczność uatrakcyjnienia oferty świetlicy oraz zajęć dodatkowych. Celem byłoby zapewnienie dziecku nie tylko bezpiecznych warunków do nauki, ale również dostarczenia ofert pobudzających jego chęć do nauki

i poznawania świata. Oczekiwania rodziców były wyraźnie sprecyzowane. W ramach omawianego obszaru można zwrócić uwagę na kwestie związane z ukrytymi przekonaniem rodziców na temat samej szkoły. W kierowanych pod adresem szkoły oczekiwaniach, kojarzyła się ona rodzicom często z instytucją dyscyplinującą, mającą pomóc w uzyskaniu kontroli nad dzieckiem, nauczaniu go reguł społecznych oraz aprobowanych społecznie form zachowania. W tym znaczeniu, w niektórych przypadkach, szkoła w oczach rodziców przybierała raczej charakter placówki opresyjnej, której celem jest „przykrócenie”, „przycięcie” dziecka. Ważnym wnioskiem z tych wypowiedzi jest konieczność zmiany w obszarze pracy szkoły, która powinna być miejscem, gdzie dziecko rozwija się w aspekcie samoregulacji, a nie jest „przycinane” i opresyjnie zmuszane do tak zwanego poprawnego zachowania. Wymaga to z jednej strony rewizji i w razie konieczności przewartościowania założeń i metod pracy z dziećmi w szkołach, a z drugiej włączenia rodziców w proces wychowawczy prowadzony przez szkoły, a w razie potrzeby rozwijanie świadomości rodziców dotyczącej specyfiki rozwoju dziecka, edukowanie w zakresie celów, założeń i metod pracy z dzieckiem w szkole. Szkoła nie może być w oczach opinii publicznej instytucją opresyjną.

3.5.3. Obawy

Obawy rodziców były w największym stopniu związane z:

- funkcjonowaniem emocjonalno-społecznym dziecka, głównie z adaptacją dziecka do rzeczywistości szkolnej
- procesem edukacji i rozwojem intelektualnym dziecka, głównie z wymaganiami programowymi, gotowością do opanowania materiału oraz zaangażowaniem w naukę
- opieką i bezpieczeństwem dziecka w placówce edukacyjnej.

Podjmując temat obaw, rodzice podobnie jak podczas analizy procesu podejmowania decyzji, zwrócili uwagę szczególnie na emocjonalno-społeczny aspekt rozwoju i funkcjonowania dziecka, wyrażając obawę, czy dziecko poradzi sobie w nowej dla niego rzeczywistości szkolnej. Dotyczyło to zarówno opanowania nowej przestrzeni i obowiązujących w niej norm, wywiązywania się z obowiązków, jak i poruszania się w obrębie relacji społecznych. Wielu rodziców wyrażało obawę na temat programu obowiązującego w klasach pierwszych. Z jednej strony rodzice obawiali się, czy dziecko młodsze poradzi sobie z wymaganiami stawianymi w pierwszej klasie, z drugiej zaś, czy program, stosowane metody i wprowadzone obowiązki nie zmniejszą zaangażowania dziecka w naukę, nie ograniczą jego chęci do uczenia się. W obszarze obaw warto zatem również zwrócić uwagę na ukryte założenia dotyczące charakteru szkoły. W oczach niektórych rodziców szkoła jest instytucją ograniczającą zaangażowanie dziecka w naukę, poprzez niedostosowanie programu, bądź metod pracy z dzieckiem. Problem ten wymaga dalszych refleksji oraz podjęcia systemowych działań zmieniających sposób funkcjonowania szkoły, a w konsekwencji zmianę społecznego sposobu postrzegania tej instytucji w kierunku miejsca, które za pomocą świadomie stosowanych metod pracy wydobywa, wzmacnia i ukierunkowuje zaangażowanie dziecka w naukę, rozwój osobisty i społeczny.

3.5.4. Refleksje końcowe

Refleksje końcowe rodziców dokonane na podstawie kilkumiesięcznych doświadczeń z placówkami edukacyjnymi (szkołami i przedszkolami) wskazują na duży poziom zadowolenia rodziców z podjętych decyzji. W deklaracjach rodzice, zarówno dzieci przedszkolnych, jak i szkolnych zdecydowanie częściej dostrzegali zyski niż słabe strony i deklarowali pozytywne zmiany u swojego dziecka. Podobnie pozytywny charakter przybrała ocena funkcjonowania placówek edukacyjnych. Wśród ważnych informacji uzyskanych od rodziców należy zwrócić szczególną uwagę na pozytywne informacje zwrotne kierowane pod adresem nauczycieli. W oczach rodziców byli oni nie tylko dobrze przygotowani merytorycznie do pracy z dziećmi młodszymi, ale również cechowali się kompetencjami sprzyjającymi budowaniu dobrych relacji z dziećmi i rodzicami. Jest to ważna informacja zwrotna dotycząca mocnych stron szkoły. W tym znaczeniu możemy mówić

o bardzo pozytywnym zjawisku dotyczącym postrzegania samej szkoły przez pryzmat nauczycieli. W kontekście wprowadzanej reformy i towarzyszącym temu obawom opinii publicznej, można potraktować nauczycieli jako ważnego partnera wprowadzanej zmiany, otoczyć ich szczególną uwagą, wzmacniać jakość pracy oraz pracować nad dalszym doskonaleniem ich kompetencji merytorycznych i osobowościowych.

Przedstawione w raporcie wyniki badań jakościowych powinno się odczytywać na dwa sposoby. Z jednej strony, jako wyniki pokazujące uśrednione opinie wyrażane przez większość osób badanych – te wyniki przedstawione zostały jako najczęściej pojawiające się w wypowiedziach rodziców. Przy zastosowanej metodologii konieczne jest jednak zwrócenie uwagi również na opinie i oceny jednostkowe, nieczęste, wyróżniające się na tle innych. One również stanowią ważną informację zwrotną na temat szerokiego kontekstu wprowadzanej reformy i są odbiciem opinii wyrażanej przez określoną grupę osób w populacji.

ANEKS: Tabele przekrojowe z wynikami badania

1. Charakterystyka badanej grupy

Tabela 1.1.

Płeć respondenta (jesień 2012, wiosna 2013)

Płeć		grupa									
		6-latek w przedszkolu		6-latek w zerówce w szkole		6-latek w I klasie		7-latek w I klasie		7-latek w II klasie	
		jesień 2012	wiosna 2013	jesień 2012	wiosna 2013	jesień 2012	wiosna 2013	jesień 2012	wiosna 2013	jesień 2012	wiosna 2013
Kobieta	<i>n</i>	506	510	664	672	250	248	1052	1095	225	225
	%	88,2	88,9	88,8	89,8	87,7	87,0	85,2	88,7	87,2	87,2
Mężczyzna	<i>n</i>	68	64	84	76	35	37	183	140	33	33
	%	11,8	11,1	11,2	10,2	12,3	13,0	14,8	11,3	12,8	12,8
Ogółem	<i>n</i>	574	574	748	748	285	285	1235	1235	258	258
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Miary nierówności: V Craméra = 0,05 (jesień 2012), V Craméra = 0,03 (wiosna 2013)

Tabela 1.2.

Płeć dziecka (jesień 2012)

Płeć		grupa				
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie
Dziewczynka	<i>n</i>	276	370	167	564	140
	%	48,1	49,5	58,6	45,7	54,3
Chłopiec	<i>n</i>	298	378	118	671	118
	%	51,9	50,5	41,4	54,3	45,7
Ogółem	<i>n</i>	574	748	285	1235	258
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Miara nierówności: V Craméra = 0,08

Tabela 1.3.

Stopień pokrewieństwa respondenta i dziecka (jesień 2012, wiosna 2013)

Opiekun		grupa									
		6-latek w przedszkolu		6-latek w zerówce w szkole		6-latek w I klasie		7-latek w I klasie		7-latek w II klasie	
		jesień 2012	wiosna 2013	jesień 2012	wiosna 2013	jesień 2012	wiosna 2013	jesień 2012	wiosna 2013	jesień 2012	wiosna 2013
Rodzic	n	569	570	743	743	284	283	1230	1231	256	255
	%	99,1	99,3	99,3	99,3	99,6	99,0	99,6	99,7	99,2	98,8
Prawny opiekun	n	5	3	4	5	1	2	5	4	2	3
	%	0,9	0,5	0,5	0,7	0,1	0,7	0,4	0,3	0,8	1,2
Inny	n	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0
	%	0	0,2	0,1	0	0	0,3	0	0	0	0
Ogółem	n	574	574	748	748	285	286	1235	1235	258	258
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Miary nierówności: V Craméra = 0,03 (jesień 2012), V Craméra = 0,08 (wiosna 2013)

Tabela 1.4.

Wiek rodziców

Wiek rodziców		grupa									
		6-latek w przedszkolu		6-latek w zerówce w szkole		6-latek w I klasie		7-latek w I klasie		7-latek w II klasie	
		matka	ojciec	matka	ojciec	matka	ojciec	matka	ojciec	matka	ojciec
20-24	n	14	1	9	1	6	1	5	6	2	0
	%	2,4	0,2	1,2	0,1	2,1	0,4	0,4	0,5	0,8	0,0
25-29	n	91	54	148	72	41	23	206	80	38	13
	%	15,9	9,5	19,8	9,7	14,4	8,1	16,7	6,6	14,7	5,1
30-34	n	203	154	248	203	99	73	373	296	73	58
	%	35,4	27,2	33,2	27,4	34,7	25,8	30,3	24,3	28,3	22,8
35-39	n	169	173	188	220	86	92	400	439	86	94
	%	29,4	30,5	25,1	29,7	30,2	32,5	32,5	36,1	33,3	37,0
40-44	n	67	108	118	134	35	51	164	229	39	48
	%	11,7	19,0	15,8	18,1	12,3	18,0	13,3	18,8	15,1	18,9
45-49	n	29	46	34	73	15	27	72	112	18	24
	%	5,1	8,1	4,5	9,9	5,3	9,5	5,8	9,2	7,0	9,4
50-54	n	1	19	1	21	3	9	9	38	2	10
	%	0,2	3,4	0,1	2,8	1,1	3,2	0,7	3,1	0,8	3,9
55-59	n	0	4	0	3	0	5	0	11	0	5
	%	0,0	0,7	0,0	0,4	0,0	1,8	0,0	0,9	0,0	2,0
60+	n	0	1	0	6	0	1	0	0	0	1
	%	0,0	0,2	0,0	0,8	0,0	0,4	0,0	0,0	0,0	0,4
Nie wiem	n	0	7	2	8	0	1	3	5	0	1
	%	0,0	1,2	0,3	1,1	0,0	0,4	0,2	0,4	0,0	0,4
Ogółem	n	574	567	748	741	285	283	1232	1216	258	254
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Miary nierówności: V Craméra = 0,07 (matka), V Craméra = 0,07 (ojciec)

2. Mieszkańcy gospodarstwa domowego

Tabela 2.1.

Rodzeństwo dziecka (jesień 2012)

Czy dziecko posiada rodzeństwo?		grupa				
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie
Tak	<i>n</i>	332	434	184	751	168
	%	57,8	58,0	64,6	60,8	65,1
Nie	<i>n</i>	242	314	101	484	90
	%	42,2	42,0	35,4	39,2	34,9
Ogółem	<i>n</i>	574	748	285	1235	258
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Miara nierówności: V Craméra = 0,05

Tabela 2.2.

Opiekun dziecka (jesień 2012)

Kto wychowuje dziecko?		grupa				
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie
Matka i ojciec	<i>n</i>	505	656	249	1060	226
	%	88,0	87,8	87,4	85,8	87,6
Matka	<i>n</i>	52	71	26	135	24
	%	9,1	9,5	9,1	10,9	9,3
Ojciec	<i>n</i>	0	2	1	14	1
	%	0,0	0,3	0,4	1,1	0,4
Matka i partner	<i>n</i>	13	9	7	21	4
	%	2,3	1,2	2,5	1,7	1,6
Ojciec i partnerka	<i>n</i>	0	2	1	0	0
	%	0,0	0,3	0,4	0,0	0,0
Dziadkowie	<i>n</i>	3	0	0	0	1
	%	0,5	0,0	0,0	0,0	0,4
Pełnoletnie rodzeństwo	<i>n</i>	0	1	0	0	0
	%	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0
Rodzina zastępcza	<i>n</i>	1	2	0	3	2
	%	0,2	0,3	0,0	0,2	0,8
Inne	<i>n</i>	0	4	1	2	0
	%	0,0	0,5	0,4	0,2	0,0
Ogółem	<i>n</i>	574	747	285	1235	258
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Miara nierówności: V Craméra = 0,06

ANEKS: Tabele przekrojowe 2. Mieszkańcy gospodarstwa domowego z wynikami badania

Tabela 2.3.

Liczba osób w gospodarstwie domowym (jesień 2012, wiosna 2013)

Liczba osób		grupa									
		6-latek w przedszkolu		6-latek w zerówce w szkole		6-latek w I klasie		7-latek w I klasie		7-latek w II klasie	
		jesień 2012	wiosna 2013	jesień 2012	wiosna 2013	jesień 2012	wiosna 2013	jesień 2012	wiosna 2013	jesień 2012	wiosna 2013
2	n	12	26	21	37	5	10	33	55	12	17
	%	2,1	4,5	2,8	5,0	1,8	3,5	2,7	4,5	4,7	6,6
3	n	194	212	224	239	82	91	368	395	67	78
	%	33,8	36,9	30,0	32,0	28,8	31,9	29,7	32,0	26,1	30,1
4	n	209	223	254	276	100	112	456	523	100	109
	%	36,4	38,8	34,0	36,9	35,1	39,3	36,9	42,4	38,9	42,1
5	n	89	72	128	116	55	47	218	186	43	37
	%	15,5	12,5	17,1	15,5	19,3	16,5	17,6	15,1	16,7	14,3
6	n	46	27	76	57	27	16	96	53	21	12
	%	8,0	4,7	10,2	7,6	9,5	5,6	7,8	4,3	8,2	4,6
7	n	20	11	29	12	11	6	49	16	9	3
	%	3,5	1,9	3,9	1,6	3,9	2,1	4,0	1,3	3,5	1,2
8	n	1	2	9	7	5	2	9	4	3	2
	%	0,2	0,3	1,2	0,9	1,8	0,7	0,7	0,3	1,2	0,8
9	n	1	1	6	3	0	0	4	0	2	1
	%	0,2	0,2	0,8	0,4	0,0	0,0	0,3	0,0	0,8	0,4
10	n	1	0	0	0	0	1	2	0	0	0
	%	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	0,2	0,0	0,0	0,0
11	n	1	1	0	0	0	0	2	2	0	0
	%	0,2	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,2	0,0	0,0
Ogółem	n	574	575	747	747	285	285	1237	1234	257	259
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Miary nierówności: V Craméra = 0,05 (jesień 2012), V Craméra = 0,06 (wiosna 2013)

Tabela 2.4.

Dziadkowie w gospodarstwie domowym (jesień 2012)

Czy dziadkowie zamieszkują w gospodarstwie domowym?		grupa									
		6-latek w przedszkolu		6-latek w zerówce w szkole		6-latek w I klasie		7-latek w I klasie		7-latek w II klasie	
		babcia	dziadek	babcia	dziadek	babcia	dziadek	babcia	dziadek	babcia	dziadek
Tak	n	151	98	223	143	78	58	349	254	68	44
	%	26,3	17,1	29,8	19,1	27,4	20,4	28,3	20,6	26,4	17,1
Nie	n	423	476	525	605	207	227	886	981	190	214
	%	73,7	82,9	70,2	80,9	72,6	79,6	71,7	79,4	73,6	82,9
Ogółem	n	574	574	748	748	285	285	1235	1235	258	258
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Miary nierówności: V Craméra = 0,03 (babcia), V Craméra = 0,04 (dziadek)

3. Zmiany w gospodarstwie domowym pomiędzy I i II pomiarem

Tabela 3.1.

Zmiany w gospodarstwie domowym pomiędzy pierwszym i drugim pomiarem (wiosna 2013)

Czy w czasie, który upłynął od pierwszego pomiaru (jesień 2012) w rodzinie, w której żyje dziecko, miały miejsce następujące zdarzenia?			grupa					Miary nierówności V Craméra
			6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie	
Narodziny rodzeństwa	tak	n	11	35	12	37	6	0,06
		%	1,9	4,7	4,2	3,0	2,3	
Zmiana miejsca zamieszkania	tak	n	19	16	9	28	9	0,03
		%	3,3	2,1	3,2	2,3	3,5	
Poważna choroba rodzica/opiekuna	tak	n	9	9	8	23	5	0,03
		%	1,6	1,2	2,8	1,9	1,9	
Choroba innego bliskiego członka rodziny (np. dziadka, babci)	tak	n	32	34	19	60	17	0,03
		%	5,6	4,5	6,7	4,9	6,6	
Utrata pracy przez któregoś z rodziców	tak	n	24	35	11	79	11	0,05
		%	4,2	4,7	3,9	6,4	4,3	
Pogorszenie się warunków mieszkaniowych rodziny	tak	n	3	1	3	8	1	0,04
		%	0,5	0,1	1,1	0,6	0,4	
Śmierć jednego z rodziców/opiekunów	tak	n	0	4	2	4	0	0,04
		%	0	0,5	0,7	0,3	0	
Śmierć innego bliskiego dziecku członka rodziny	tak	n	37	23	13	70	14	0,06
		%	6,4	3,1	4,6	5,7	5,4	
Rozwód rodziców/opiekunów	tak	n	6	7	4	9	2	0,02
		%	1,0	0,9	1,4	0,7	0,8	
Separacja rodziców/opiekunów	tak	n	8	7	6	25	3	0,04
		%	1,4	0,9	2,1	2,0	1,2	

4. Wykształcenie rodziców, sytuacja zawodowa i finansowa rodziny

Tabela 4.1.

Wykształcenie rodziców (jesień 2012)

Wykształcenie		grupa									
		6-latek w przedszkolu		6-latek w zerówce w szkole		6-latek w I klasie		7-latek w I klasie		7-latek w II klasie	
		ojciec	matka	ojciec	matka	ojciec	matka	ojciec	matka	ojciec	matka
nieukończone podstawowe	<i>n</i>	2	0	6	0	1	0	14	2	0	0
	%	0,3	0,0	0,8	0,0	0,4	0,0	1,1	0,2	0,0	0,0
podstawowe	<i>n</i>	26	21	44	44	19	12	92	70	17	8
	%	4,5	3,7	5,9	5,9	6,7	4,2	7,5	5,7	6,6	3,1
zasadnicze zawodowe	<i>n</i>	206	97	270	155	88	46	469	317	83	40
	%	36,0	16,9	36,2	20,7	30,9	16,1	38,0	25,6	32,2	15,5
średnie – technikum, liceum zawodowe	<i>n</i>	130	118	195	143	64	43	330	245	65	50
	%	22,7	20,6	26,1	19,1	22,5	15,1	26,7	19,8	25,2	19,4
średnie – liceum profilowane	<i>n</i>	7	22	17	33	5	12	9	43	1	6
	%	1,2	3,8	2,3	4,4	1,8	4,2	0,7	3,5	0,4	2,3
średnie – liceum ogólnokształcące	<i>n</i>	42	57	55	82	24	33	73	109	17	28
	%	7,3	9,9	7,4	11,0	8,4	11,6	5,9	8,8	6,6	10,9
policealne lub pomaturalne	<i>n</i>	12	28	9	45	5	15	20	48	3	11
	%	2,1	4,9	1,2	6,0	1,8	5,3	1,6	3,9	1,2	4,3
licencjackie lub inżynierskie	<i>n</i>	24	33	35	40	14	24	52	80	14	21
	%	4,2	5,7	4,7	5,3	4,9	8,4	4,2	6,5	5,4	8,1
wyższe studia magisterskie lub lekarskie	<i>n</i>	116	193	99	201	61	97	162	312	54	93
	%	20,2	33,6	13,3	26,9	21,4	34,0	13,1	25,2	20,9	36,0
posiada stopień doktora, doktora habilitowanego lub tytuł profesora	<i>n</i>	2	3	7	1	2	3	2	2	1	1
	%	0,3	0,5	0,9	0,1	0,7	1,1	0,2	0,2	0,4	0,4
nie wiem	<i>n</i>	6	2	9	4	2	0	11	8	3	0
	%	1,0	0,3	1,2	0,5	0,7	0,0	0,9	0,6	1,2	0,0
Ogółem	<i>n</i>	573	574	746	748	285	285	1234	1236	258	258
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Miary nierówności: V Craméra = 0,08 (ojciec), V Craméra = 0,08 (matka)

ANEKS: Tabele przekrojowe 4. Wykształcenie rodziców, sytuacja zawodowa i finansowa rodziny z wynikami badania

Tabela 4.2.

Sytuacja ekonomiczna rodziców (jesień 2012)

Sytuacja ekonomiczna		grupa									
		6-latek w przedszkolu		6-latek w zerówce w szkole		6-latek w I klasie		7-latek w I klasie		7-latek w II klasie	
		ojciec	matka	ojciec	matka	ojciec	matka	ojciec	matka	ojciec	matka
<i>ma stałą pracę (praca najemna, pracuje na własny rachunek)</i>	<i>n</i>	464	399	619	478	234	194	997	800	216	187
	<i>%</i>	80,8	69,5	82,8	63,9	82,4	68,1	80,8	64,8	83,7	72,2
<i>wykonuje prace dorywcze</i>	<i>n</i>	30	15	46	25	13	5	78	30	7	6
	<i>%</i>	5,2	2,6	6,1	3,3	4,6	1,8	6,3	2,4	2,7	2,3
<i>nie pracuje i nie poszukuje aktywnie pracy</i>	<i>n</i>	7	7	6	14	2	3	9	25	2	3
	<i>%</i>	1,2	1,2	0,8	1,9	0,7	1,1	0,7	2,0	0,8	1,2
<i>jest bezrobotny/a krócej niż rok i aktywnie poszukuje pracy</i>	<i>n</i>	20	22	19	20	9	8	29	43	5	10
	<i>%</i>	3,5	3,8	2,5	2,7	3,2	2,8	2,4	3,5	1,9	3,9
<i>jest bezrobotny/a rok lub dłużej i aktywnie poszukuje pracy</i>	<i>n</i>	14	26	10	32	6	7	21	74	7	12
	<i>%</i>	2,4	4,5	1,3	4,3	2,1	2,5	1,7	6,0	2,7	4,6
<i>jest na emeryturze</i>	<i>n</i>	6	0	9	0	2	0	5	0	2	0
	<i>%</i>	1,0	0,0	1,2	0,0	0,7	0,0	0,4	0,0	0,8	0,0
<i>jest na rencie</i>	<i>n</i>	3	6	7	11	4	3	25	12	4	3
	<i>%</i>	0,5	1,0	0,9	1,5	1,4	1,1	2,0	1,0	1,6	1,2
<i>nie pracuje gdyż zajmuje się domem, rodziną</i>	<i>n</i>	0	97	1	165	1	64	4	234	1	37
	<i>%</i>	0,0	16,9	0,1	22,1	0,4	22,5	0,3	18,9	0,4	14,3
<i>nie żyje</i>	<i>n</i>	6	0	6	0	3	0	20	3	3	0
	<i>%</i>	1,0	0,0	0,8	0,0	1,1	0,0	1,6	0,2	1,2	0,0
<i>nie wiem</i>	<i>n</i>	24	2	25	3	10	1	46	14	11	1
	<i>%</i>	4,2	0,3	3,3	0,4	3,5	0,4	3,7	1,1	4,3	0,4
<i>Ogółem</i>	<i>n</i>	574	574	748	748	284	285	1234	1235	258	259
	<i>%</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Miary nierówności: V Craméra = 0,05 (ojciec), V Craméra = 0,06 (matka)

Tabela 4.3.

Nadzór rodziców nad pracą innych osób (jesień 2012)

Czy rodzic nadzoruje pracę innych osób?		grupa									
		6-latek w przedszkolu		6-latek w zerówce w szkole		6-latek w I klasie		7-latek w I klasie		7-latek w II klasie	
		ojciec	matka	ojciec	matka	ojciec	matka	ojciec	matka	ojciec	matka
Nie nadzoruje pracy żadnej osoby	<i>n</i>	359	449	496	600	190	220	759	994	157	198
	%	66,1	78,4	69,2	80,5	69,9	77,2	64,9	81,6	64,1	77,3
Nadzoruje pracę jednej osoby	<i>n</i>	16	15	37	34	11	9	49	32	14	7
	%	2,9	2,6	5,2	4,6	4,0	3,2	4,2	2,6	5,7	2,7
Nadzoruje pracę od dwóch do dziesięciu osób	<i>n</i>	106	65	122	60	51	27	240	118	49	30
	%	19,5	11,3	17,0	8,1	18,8	9,5	20,5	9,7	20,0	11,7
Nadzoruje pracę więcej niż dziesięciu osób	<i>n</i>	56	21	50	14	18	13	103	43	22	14
	%	10,3	3,7	7,0	1,9	6,6	4,6	8,8	3,5	9,0	5,5
Nie wiem	<i>n</i>	4	1	8	3	2	2	12	2	3	0
	%	0,7	0,2	1,1	0,4	0,7	0,7	1,0	0,2	1,2	0,0
Nigdy nie pracował/a	<i>n</i>	2	22	4	34	0	14	7	29	0	7
	%	0,4	3,8	0,6	4,6	0,0	4,9	0,6	2,4	0,0	2,7
Ogółem	<i>n</i>	543	573	717	745	272	285	1170	1218	245	256
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Miary nierówności: V Craméra = 0,04 (ojciec), V Craméra = 0,05 (matka)

Tabela 4.4.

Właściciel/współwłaściciel pozarolniczego przedsiębiorstwa (jesień 2012)

Czy rodzic jest właścicielem/współwłaścicielem przedsiębiorstwa?		grupa									
		6-latek w przedszkolu		6-latek w zerówce w szkole		6-latek w I klasie		7-latek w I klasie		7-latek w II klasie	
		ojciec	matka	ojciec	matka	ojciec	matka	ojciec	matka	ojciec	matka
Tak	<i>n</i>	138	62	127	52	65	34	185	108	58	30
	%	25,3	10,8	17,7	7,0	23,9	12,0	15,8	8,9	23,9	11,7
Nie	<i>n</i>	379	471	551	639	192	227	931	1035	175	209
	%	69,5	82,2	76,8	85,8	70,6	80,2	79,7	85,0	72,0	81,3
Nie wiem	<i>n</i>	0	0	5	0	0	1	2	2	0	1
	%	0,0	0,0	0,7	0,0	0,0	0,4	0,2	0,2	0,0	0,4
Nie dotyczy, nie pracuje/ pracował/a w firmie/ przedsiębiorstwie	<i>n</i>	28	40	34	54	15	21	50	73	10	17
	%	5,1	7,0	4,7	7,2	5,5	7,4	4,3	6,0	4,1	6,6
Ogółem	<i>n</i>	545	573	717	745	272	283	1168	1218	243	257
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Miary nierówności: V Craméra = 0,07 (ojciec), V Craméra = 0,04 (matka)

ANEKS: Tabele przekrojowe 4. Wyształcenie rodziców, sytuacja zawodowa i finansowa rodziny z wynikami badania

Tabela 4.5.

Właściciel/współwłaściciel gospodarstwa rolnego (jesień 2012)

Czy rodzic jest właścicielem/ współwłaścicielem gospodarstwa rolnego?		grupa									
		6-latek w przedszkolu		6-latek w zerówce w szkole		6-latek w I klasie		7-latek w I klasie		7-latek w II klasie	
		ojciec	matka	ojciec	matka	ojciec	matka	ojciec	matka	ojciec	matka
Tak	n	57	48	114	93	40	31	179	147	41	39
	%	10,5	8,4	15,9	12,5	14,8	10,9	15,3	12,1	16,8	15,2
Nie	n	380	403	495	538	170	186	659	694	124	134
	%	69,9	70,5	69,0	72,2	62,7	65,5	56,4	57,0	50,8	52,1
Nie wiem	n	1	0	4	0	0	0	4	2	0	1
	%	0,2	0,0	0,6	0,0	0,0	0,0	0,3	0,2	0,0	0,4
Nie dotyczy, nie pracuje/ pracował/a w gospodarstwie rolnym	n	106	121	104	114	61	67	326	375	79	83
	%	19,5	21,2	14,5	15,3	22,5	23,6	27,9	30,8	32,4	32,3
Ogółem	n	544	572	717	745	271	284	1168	1218	244	257
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Miary nierówności: V Craméra = 0,10 (ojciec), V Craméra = 0,10 (matka)

Tabela 4.6.

Dochody rodziny (jesień 2012)

Całkowita wysokość dochodu netto w miesiącu		grupa									
		6-latek w przedszkolu		6-latek w zerówce w szkole		6-latek w I klasie		7-latek w I klasie		7-latek w II klasie	
do 1010 zł	n	14		38		7		58		10	
	%	2,4		5,1		2,5		4,7		3,9	
1011–1500 zł	n	36		55		22		79		14	
	%	6,3		7,4		7,7		6,4		5,4	
1501–1800 zł	n	18		27		13		50		7	
	%	3,1		3,6		4,6		4,0		2,7	
1801–2100 zł	n	46		53		15		122		22	
	%	8,0		7,1		5,3		9,9		8,5	
2101–2550 zł	n	48		73		24		115		21	
	%	8,4		9,8		8,5		9,3		8,1	
2551–3000 zł	n	76		98		32		182		27	
	%	13,2		13,1		11,3		14,7		10,5	
3001–3600 zł	n	52		43		22		99		22	
	%	9,1		5,8		7,7		8,0		8,5	
3601–4500 zł	n	79		96		43		153		36	
	%	13,8		12,9		15,1		12,4		14,0	

ANEKS: Tabele przekrojowe 4. Wychowanie rodziców, sytuacja zawodowa i finansowa rodziny z wynikami badania

Całkowita wysokość dochodu netto w miesiącu		grupa				
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie
4501–6000 zł	n	84	100	36	145	37
	%	14,6	13,4	12,7	11,7	14,3
powyżej 6000 zł	n	37	52	28	91	33
	%	6,4	7,0	9,9	7,4	12,8
Nie wiem	n	5	11	5	10	6
	%	0,9	1,5	1,8	0,8	2,3
Odmowa odpowiedzi	n	79	101	37	132	23
	%	13,8	13,5	13,0	10,7	8,9
Ogółem	n	574	747	284	1236	258
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Średnia		3505,66	3337,67	3572,27	3361,68	3724,63
Błąd standardowy średniej		81,07	81,10	137,52	56,33	141,84
Mediana		3000,00	3000,00	3000,00	3000,00	3500,00
Odchylenie standardowe		1649,29	1873,87	1916,56	1709,32	1968,08

Miara nierówności: V Craméra = 0,07

5. Wyposażenie domu

Tabela 5.1.

Liczba książek w gospodarstwie domowym (jesień 2012)

Liczba książek		grupa									
		6-latek w przedszkolu		6-latek w zerówce w szkole		6-latek w I klasie		7-latek w I klasie		7-latek w II klasie	
		dla dzieci	pozostałe	dla dzieci	pozostałe	dla dzieci	pozostałe	dla dzieci	pozostałe	dla dzieci	pozostałe
0–10 książek	<i>n</i>	33	64	55	121	16	33	96	164	15	25
	%	5,7	11,2	7,4	16,2	5,6	11,6	7,8	13,3	5,8	9,7
11–25 książek	<i>n</i>	133	126	211	166	62	50	329	245	56	54
	%	23,2	22,0	28,2	22,2	21,7	17,5	26,6	19,8	21,6	20,9
26–100 książek	<i>n</i>	347	232	422	300	170	115	651	531	149	95
	%	60,5	40,5	56,4	40,1	59,4	40,4	52,7	43,0	57,5	36,8
101–200 książek	<i>n</i>	50	92	48	93	32	50	131	142	30	48
	%	8,7	16,1	6,4	12,4	11,2	17,5	10,6	11,5	11,6	18,6
201–500 książek	<i>n</i>	11	38	8	43	6	23	23	105	9	28
	%	1,9	6,6	1,1	5,7	2,1	8,1	1,9	8,5	3,5	10,9
Więcej niż 500 książek	<i>n</i>	0	21	4	25	0	14	6	48	0	8
	%	0,0	3,7	0,5	3,3	0,0	4,9	0,5	3,9	0,0	3,1
Ogółem	<i>n</i>	574	573	748	748	286	285	1236	1235	259	258
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Miary nierówności: V Craméra = 0,06 (dla dzieci), V Craméra = 0,06 (pozostałe)

Tabela 5.2.

Dostępność przedmiotów, miejsc, urządzeń w domu (jesień 2012)

Czy w domu znajdują się:		grupa					Miary nierówności V Craméra	
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
oddzielny pokój dla dziecka	<i>tak</i>	<i>n</i>	396	503	205	920	192	0,07
	%		69,0	67,2	71,9	74,5	74,4	
biurko do nauki wyłącznie dla dziecka	<i>tak</i>	<i>n</i>	417	571	253	1090	236	0,19
	%		72,6	76,3	88,8	88,3	91,5	
spokojne miejsce do nauki dla dziecka	<i>tak</i>	<i>n</i>	541	720	280	1208	254	0,08
	%		94,3	96,3	98,2	97,8	98,4	
komputer, którego dziecko może używać do nauki	<i>tak</i>	<i>n</i>	508	642	266	1151	243	0,11
	%		88,5	85,8	93,3	93,2	94,2	
dostęp do Internetu	<i>tak</i>	<i>n</i>	498	628	253	1089	239	0,07
	%		86,8	84,0	88,8	88,2	92,6	

ANEKS: Tabele przekrojowe 5. Wyposażenie domu z wynikami badania

Czy w domu znajdują się:		grupa					Miary nierówności V Craméra	
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
		n	n	n	n	n		
edukacyjne programy komputerowe	tak	n	427	552	238	1041	228	0,14
		%	74,4	73,8	83,5	84,3	88,4	
encyklopedie	tak	n	455	555	235	1027	229	0,11
		%	79,3	74,2	82,5	83,2	88,8	
słowniki	tak	n	482	615	257	1127	246	0,14
		%	84,0	82,2	90,2	91,3	95,3	
atlasy	tak	n	480	607	247	1074	239	0,09
		%	83,6	81,1	86,7	87,0	92,6	
literatura klasyczna (np. dzieła Sienkiewicza)	tak	n	398	495	207	916	199	0,08
		%	69,3	66,2	72,6	74,2	77,1	
zbiory poezji	tak	n	315	361	182	684	161	0,10
		%	54,9	48,3	63,9	55,4	62,4	
dzieła sztuki (np. obrazy)	tak	n	147	204	81	277	68	0,05
		%	25,6	27,3	28,4	22,4	26,4	
kalkulator	tak	n	542	682	270	1192	248	0,09
		%	94,4	91,2	94,7	96,5	96,1	
aparat fotograficzny	tak	n	526	661	263	1141	239	0,06
		%	91,6	88,4	92,3	92,4	92,6	
telefon komórkowy dla dziecka	tak	n	117	179	79	436	119	0,17
		%	20,4	23,9	27,7	35,3	46,1	
DVD albo wideo	tak	n	518	661	255	1108	233	0,02
		%	90,2	88,4	89,5	89,7	90,3	
zmywarka do naczyń	tak	n	251	277	126	410	113	0,10
		%	43,7	37,0	44,2	33,2	43,8	
globus	tak	n	218	273	140	494	125	0,09
		%	38,0	36,5	49,1	40,0	48,4	
model układu słonecznego	tak	n	51	49	25	103	32	0,05
		%	8,9	6,6	8,8	8,3	12,4	
luneta	tak	n	51	71	35	127	34	0,04
		%	8,9	9,5	12,3	10,3	13,2	
mikroskop	tak	n	56	76	43	154	35	0,05
		%	9,8	10,2	15,1	12,5	13,6	
model anatomiczny człowieka	tak	n	56	55	29	112	33	0,05
		%	9,8	7,4	10,2	9,1	12,8	
instrumenty muzyczne	tak	n	419	536	218	865	190	0,04
		%	73,0	71,7	76,5	70,0	73,6	
sztalugi, palety, akcesoria do malowania	tak	n	387	517	204	667	149	0,15
		%	67,4	69,1	71,6	54,0	57,8	
gry edukacyjne (np. scrabble), puzzle edukacyjne	tak	n	561	724	280	1196	251	0,03
		%	97,7	96,8	98,2	96,8	97,3	
szachy	tak	n	327	403	176	789	178	0,10
		%	57,0	53,9	61,8	63,9	69,0	

ANEKS: Tabele przekrojowe 5. Wyposażenie domu
z wynikami badania

Tabela 5.3.

Liczba urządzeń w gospodarstwie domowym (jesień2012)

<i>Etap edukacyjny dziecka</i>		Liczba telefonów komórkowych	Liczba telewizorów	Liczba komputerów	Liczba samochodów	Liczba łazienek
<i>6-latek w przedszkolu</i>	<i>Średnia</i>	3,74	2,83	2,56	2,33	2,23
	<i>Błąd standardowy średniej</i>	0,04	0,03	0,04	0,03	0,02
	<i>Mediana</i>	4,00	3,00	2,00	2,00	2,00
	<i>Odchylenie standardowe</i>	0,87	0,81	0,87	0,79	0,53
<i>6-latek w zerówce w szkole</i>	<i>Średnia</i>	3,80	2,71	2,45	2,35	2,22
	<i>Błąd standardowy średniej</i>	0,033	0,029	0,031	0,030	0,020
	<i>Mediana</i>	4,00	3,00	2,00	2,00	2,00
	<i>Odchylenie standardowe</i>	0,890	0,783	0,854	0,825	0,534
<i>6-latek w I klasie</i>	<i>Średnia</i>	3,92	2,74	2,74	2,36	2,27
	<i>Błąd standardowy średniej</i>	0,051	0,048	0,056	0,049	0,032
	<i>Mediana</i>	4,00	3,00	3,00	2,00	2,00
	<i>Odchylenie standardowe</i>	0,866	0,805	0,946	0,825	0,537
<i>7-latek w I klasie</i>	<i>Średnia</i>	3,93	2,89	2,53	2,35	2,26
	<i>Błąd standardowy średniej</i>	0,024	0,024	0,024	0,024	0,016
	<i>Mediana</i>	4,00	3,00	2,00	2,00	2,00
	<i>Odchylenie standardowe</i>	0,857	0,846	0,837	0,844	0,572
<i>7-latek w II klasie</i>	<i>Średnia</i>	4,04	2,81	2,64	2,44	2,31
	<i>Błąd standardowy średniej</i>	0,053	0,052	0,055	0,050	0,037
	<i>Mediana</i>	4,00	3,00	2,00	2,00	2,00
	<i>Odchylenie standardowe</i>	0,849	0,840	0,891	0,811	0,594

Tabela 5.4.

Dostęp dziecka do technologii (jesień 2012)

Czy w domu znajdują się:			grupa					Miary nierówności V Craméra
			6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie	
komputer stacjonarny	Tak, i korzysta z niego	n	339	439	180	792	164	0,05
		%	59,2	58,7	63,4	64,1	63,6	
	Tak, ale z niego nie korzysta	n	29	20	10	41	11	
		%	5,1	2,7	3,5	3,3	4,3	
laptop, notebook	Tak, i korzysta z niego	n	366	455	188	836	175	0,06
		%	63,7	60,9	66,0	67,7	67,6	
	Tak, ale z niego nie korzysta	n	32	32	13	35	18	
		%	5,6	4,3	4,6	2,8	6,9	
tablet (np. iPad)	Tak, i korzysta z niego	n	108	151	76	223	101	0,11
		%	18,8	20,2	26,7	18,1	39,3	
	Tak, ale z niego nie korzysta	n	9	17	6	42	5	
		%	1,6	2,3	2,1	3,4	1,9	
połączenie z Internetem	Tak, i korzysta z niego	n	474	614	249	1064	236	0,06
		%	82,6	82,2	87,4	86,2	91,5	
	Tak, ale z niego nie korzysta	n	26	22	6	33	4	
		%	4,5	2,9	2,1	2,7	1,6	
konsola do gier (np. Sony PlayStation, Xbox 360)	Tak, i korzysta z niego	n	191	250	98	388	100	0,04
		%	33,3	33,4	34,4	31,4	38,8	
	Tak, ale z niego nie korzysta	n	14	16	8	23	4	
		%	2,4	2,1	2,8	1,9	1,6	
telefon komórkowy bez dostępu do Internetu	Tak, i korzysta z niego	n	193	272	122	590	143	0,10
		%	33,6	36,4	42,7	47,8	55,2	
	Tak, ale z niego nie korzysta	n	62	73	26	119	25	
		%	10,8	9,8	9,1	9,6	9,7	
telefon komórkowy z dostępem do Internetu	Tak, i korzysta z niego	n	73	106	50	164	49	0,07
		%	12,7	14,2	17,5	13,3	19,0	
	Tak, ale z niego nie korzysta	n	101	102	47	141	39	
		%	17,6	13,6	16,5	11,4	15,1	
odtwarzacz Mp3 Mp4, iPod lub podobne urządzenie	Tak, i korzysta z niego	n	118	165	76	325	87	0,06
		%	20,6	22,1	26,7	26,3	33,7	
	Tak, ale z niego nie korzysta	n	31	39	17	65	18	
		%	5,4	5,2	6,0	5,3	7,0	
drukarka	Tak, i korzysta z niego	n	143	166	95	406	103	0,12
		%	24,9	22,2	33,2	32,9	39,9	
	Tak, ale z niego nie korzysta	n	67	78	47	161	50	
		%	11,7	10,4	16,4	13,0	19,4	
pamięć USB (pendrive)	Tak, i korzysta z niego	n	131	178	88	379	96	0,10
		%	22,8	23,8	30,9	30,7	37,2	
	Tak, ale z niego nie korzysta	n	100	123	64	254	60	
		%	17,4	16,4	22,5	20,6	23,3	
czytnik książek elektronicznych (e-booków)	Tak, i korzysta z niego	n	18	23	14	39	15	0,05
		%	3,1	3,1	4,9	3,2	5,8	
	Tak, ale z niego nie korzysta	n	9	10	9	32	7	
		%	1,6	1,3	3,2	2,6	2,7	

Tabela 5.5.

Gry komputerowe, planszowe, telewizja (wiosna 2013)

		grupa					Miary nierówności V Craméra	
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
Jak często gra w gry komputerowe, wideo?	w ogóle nie gra	n	43	87	17	120	23	0,05
		%	7,5	11,6	6,0	9,7	8,9	
	rzadziej niż raz w miesiącu	n	14	19	4	29	5	
		%	2,4	2,5	1,4	2,3	1,9	
	raz w miesiącu	n	28	25	12	41	9	
		%	4,9	3,3	4,2	3,3	3,5	
	kilka razy w miesiącu	n	81	92	42	138	23	
		%	14,2	12,3	14,7	11,2	8,9	
	raz w tygodniu	n	100	114	56	240	40	
		%	17,5	15,2	19,6	19,4	15,5	
	kilka razy w tygodniu	n	168	225	94	373	84	
		%	29,4	30,0	33,0	30,2	32,6	
	raz dziennie	n	109	136	47	210	56	
		%	19,1	18,2	16,5	17,0	21,7	
kilka razy dziennie	n	29	51	13	84	18		
	%	5,1	6,8	4,6	6,8	7,0		
Ogółem	n	572	749	285	1235	258		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Ile przeciętnie godzin?	Średnia		1,10	1,16	1,10	1,19	1,14	
	Błąd standardowy średniej		0,03	0,03	0,04	0,02	0,04	
	Mediana		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	
	Odchylenie standardowe		0,69	0,69	0,73	0,69	0,65	
Jak często gra w gry planszowe?	w ogóle nie gra	n	44	74	28	125	20	0,06
		%	7,7	9,9	9,8	10,1	7,8	
	rzadziej niż raz w miesiącu	n	24	22	12	60	16	
		%	4,2	2,9	4,2	4,9	6,2	
	raz w miesiącu	n	56	66	31	116	27	
		%	9,7	8,8	10,8	9,4	10,5	
	kilka razy w miesiącu	n	113	157	56	305	63	
		%	19,7	21,0	19,6	24,7	24,4	
	raz w tygodniu	n	131	159	54	276	63	
		%	22,8	21,3	18,9	22,3	24,4	
	kilka razy w tygodniu	n	171	217	90	307	63	
		%	29,7	29,0	31,5	24,8	24,4	
	raz dziennie	n	30	43	13	32	5	
		%	5,2	5,8	4,5	2,6	1,9	
kilka razy dziennie	n	6	9	2	15	1		
	%	1,0	1,2	0,7	1,2	0,4		
Ogółem	n	575	747	286	1236	258		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Ile przeciętnie godzin?	Średnia		1,08	1,11	1,06	1,16	1,19	
	Błąd standardowy średniej		0,03	0,03	0,04	0,02	0,05	
	Mediana		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	
	Odchylenie standardowe		0,64	0,67	0,59	0,62	0,74	

ANEKS: Tabele przekrojowe 5. Wyposażenie domu z wynikami badania

		grupa					Miary nierówności V Craméra	
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
Jak często ogląda telewizję (tv, bajki, wideo, dvd, z komputera)	w ogóle nie ogląda	n	5	9	3	29	9	0,09
		%	0,9	1,2	1,0	2,3	3,5	
	rzadziej niż raz w miesiącu	n	0	0	0	5	1	
		%	0,0	0,0	0,0	0,4	0,4	
	raz w miesiącu	n	0	0	1	2	0	
		%	0,0	0,0	0,3	0,2	0,0	
	kilka razy w miesiącu	N	3	3	2	7	4	
		%	0,5	0,4	0,7	0,6	1,6	
	raz w tygodniu	N	2	8	3	18	10	
		%	0,3	1,1	1,0	1,5	3,9	
	kilka razy w tygodniu	n	37	43	20	138	35	
		%	6,5	5,7	7,0	11,2	13,6	
	raz dziennie	n	261	308	130	527	116	
		%	45,5	41,1	45,5	42,6	45,1	
kilka razy dziennie	n	265	378	127	510	82		
	%	46,2	50,5	44,4	41,3	31,9		
Ogółem	n	573	749	286	1236	257		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
	Średnia		1,53	1,69	1,46	1,64	1,43	
Ile przeciętnie godzin?	Błąd standardowy średniej		0,03	0,03	0,04	0,02	0,04	
	Mediana		1,50	1,50	1,00	1,50	1,00	
	Odchylenie standardowe		0,82	0,93	0,82	0,88	0,76	

6. Stan zdrowia dziecka

Tabela 6.1.

Ogólna ocena stanu zdrowia dziecka (jesień 2012)

Stan zdrowia dziecka			grupa					Miary nierówności V Craméra
			6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie	
Ogólny stan zdrowia dziecka (bez tymczasowych problemów zdrowotnych)	bardzo dobry	<i>n</i>	370	436	192	801	177	0,05
		%	64,5	58,2	67,4	64,9	68,6	
	dobry	<i>n</i>	175	279	83	400	75	
		%	30,5	37,2	29,1	32,4	29,1	
	taki sobie, ani dobry, ani zły	<i>n</i>	26	32	9	32	6	
		%	4,5	4,3	3,2	2,6	2,3	
	zły	<i>n</i>	3	2	1	2	0	
		%	0,5	0,3	0,4	0,2	0,0	
	Ogółem	<i>n</i>	574	749	285	1235	258	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Orzeczenie o niepełnosprawności	tak	<i>n</i>	16	21	9	13	8	0,06
		%	2,8	2,8	3,2	1,1	3,1	
	nie	<i>n</i>	558	727	276	1222	250	
		%	97,2	97,2	96,8	98,9	96,9	
	Ogółem	<i>n</i>	574	748	285	1235	258	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Forma fizyczna dziecka w porównaniu do rówieśników	zdecydowanie lepsza	<i>n</i>	62	84	29	130	34	0,03
		%	10,8	11,2	10,2	10,5	13,1	
	raczej lepsza	<i>n</i>	141	173	79	330	63	
		%	24,6	23,1	27,7	26,7	24,3	
	ani lepsza, ani gorsza	<i>n</i>	351	468	169	740	156	
		%	61,1	62,6	59,3	59,9	60,2	
	raczej gorsza	<i>n</i>	19	20	8	35	6	
		%	3,3	2,7	2,8	2,8	2,3	
	zdecydowanie gorsza	<i>n</i>	1	3	0	0	0	
		%	0,2	0,4	0,0	0,0	0,0	
	Ogółem	<i>n</i>	574	748	285	1235	259	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Tabela 6.2.

Zdrowie dziecka: wzrok, słuch, alergie

			grupa					Miary nierówności V Craméra
			6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie	
Czy dziecko ma jakieś problemy ze wzrokiem?	tak	n	50	73	32	140	31	0,04
		%	8,7	9,8	11,2	11,3	12,0	
Czy miało w tej sprawie konsultację z lekarzem okulistą?	tak	n	48	70	28	132	29	0,06
		%	96,0	94,6	90,3	93,6	93,5	
Czy te problemy zostały w jakikolwiek sposób skorygowane?	tak	n	41	62	26	120	27	0,04
		%	82,0	83,8	83,9	85,7	87,1	
Czy dziecko ma problemy ze słuchem?	tak	n	9	21	5	23	4	0,03
		%	1,6	2,8	1,8	1,9	1,6	
Czy miało w tej sprawie konsultację z lekarzem laryngologiem lub innym specjalistą?	tak	n	8	21	5	21	4	0,22
		%	88,9	100,0	100,0	91,3	100,0	
Czy te problemy zostały w jakikolwiek sposób skorygowane?	tak	n	4	9	2	9	2	0,05
		%	40,0	42,9	40,0	40,9	50,0	
Czy dziecko jest na coś uczulone?	tak	n	159	218	82	311	76	0,04
		%	27,7	29,1	28,8	25,2	29,5	

Tabela 6.3.

Problemy zdrowotne dziecka między pierwszym (jesień 2012) a drugim (wiosna 2013) pomiarem

Problemy zdrowotne między pierwszym a drugim pomiarem			grupa					Miary nierówności V Craméra
			6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie	
U dziecka zdiagnozowano poważną chorobę	tak	n	18	19	4	28	3	0,04
		%	3,1	2,5	1,4	2,3	1,2	
Dziecko miało poważny wypadek	tak	n	3	7	2	4	3	0,04
		%	0,5	0,9	0,7	0,3	1,2	
Dziecko przebywało w szpitalu powyżej 7 dni	tak	n	7	19	4	4	2	0,08
		%	1,2	2,5	1,4	0,3	0,8	

ANEKS: Tabele przekrojowe 6. Stan zdrowia dziecka
z wynikami badania

Tabela 6.4.

Wzrost i waga dziecka

<i>Etap edukacyjny dziecka</i>		Wzrost		Waga	
		jesień 2012	wiosna 2013	jesień 2012	wiosna 2013
6-latek w przedszkolu	<i>Średnia</i>	121,84	125,71	23,40	25,22
	<i>Błąd standardowy średniej</i>	0,27	0,27	0,19	0,21
	<i>Mediana</i>	122,00	128,00	22,00	25,00
	<i>Odchylenie standardowe</i>	6,56	6,54	4,71	5,24
6-latek w zerówce w szkole	<i>Średnia</i>	122,05	125,45	23,54	24,93
	<i>Błąd standardowy średniej</i>	0,21	0,22	0,16	0,18
	<i>Mediana</i>	122,00	126,00	23,00	24,00
	<i>Odchylenie standardowe</i>	5,87	6,19	4,40	4,89
6-latek w I klasie	<i>Średnia</i>	123,82	127,32	24,30	25,66
	<i>Błąd standardowy średniej</i>	0,36	0,35	0,30	0,32
	<i>Mediana</i>	123,62	128,00	23,00	25,00
	<i>Odchylenie standardowe</i>	6,14	6,01	5,11	5,39
7-latek w I klasie	<i>Średnia</i>	127,77	131,10	26,43	28,06
	<i>Błąd standardowy średniej</i>	0,19	0,19	0,14	0,16
	<i>Mediana</i>	128,00	130,00	25,00	27,00
	<i>Odchylenie standardowe</i>	6,92	6,78	5,22	5,71
7-latek w II klasie	<i>Średnia</i>	129,62	132,78	27,32	29,03
	<i>Błąd standardowy średniej</i>	0,38	0,41	0,32	0,37
	<i>Mediana</i>	130,00	134,00	26,00	28,00
	<i>Odchylenie standardowe</i>	6,16	6,63	5,23	5,98

7. Motywy kierujące wyborem ścieżki edukacyjnej dla dziecka

Tabela 7.1.

Powody rozpoczęcia nauki w I klasie w wieku 6 lat (jesień 2012)

Dlaczego dziecko rozpoczęło naukę wcześniej?	grupa			Miary nierówności V Craméra	
		6-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
Za szkołę, do której uczęszcza dziecko, nie trzeba wносить	bardzo ważny	n	42	23	0,11
		%	14,8	8,9	
	raczej ważny	n	41	43	
		%	14,4	16,7	
	raczej nieważny	n	49	57	
		%	17,3	22,2	
	zupełnie nieważny	n	152	134	
	%	53,5	52,1		
Ogółem	n	284	257		
	%	100,0	100,0		
Dziecko jest rozwinięte (jak na swój wiek), umie liczyć, czytać i pisać	bardzo ważny	n	144	131	0,04
		%	50,9	51,4	
	raczej ważny	n	104	98	
		%	36,7	38,4	
	raczej nieważny	n	19	16	
		%	6,7	6,3	
	zupełnie nieważny	n	16	10	
	%	5,7	3,9		
Ogółem	n	283	255		
	%	100,0	100,0		
Gdyby dziecko zostało w przedszkolu, nudziłoby się, bo wszystko umie	bardzo ważny	n	141	107	0,10
		%	50,2	42,3	
	raczej ważny	n	90	82	
		%	32,0	32,4	
	raczej nieważny	n	26	36	
		%	9,3	14,2	
	zupełnie nieważny	n	24	28	
	%	8,5	11,1		
Ogółem	n	281	253		
	%	100,0	100,0		
Szkoła jest przygotowana na przyjęcie dzieci sześciolletnich	bardzo ważny	n	103	69	0,13
		%	36,7	27,4	
	raczej ważny	n	89	100	
		%	31,7	39,7	
	raczej nieważny	n	46	54	
		%	16,4	21,4	
	zupełnie nieważny	n	43	29	
	%	15,3	11,5		
Ogółem	n	281	252		
	%	100,0	100,0		

ANEKS: Tabele przekrojowe 7. Motywy kierujące wyborem ścieżki edukacyjnej dla dziecka z wynikami badania

Dlaczego dziecko rozpoczęło naukę wcześniej?			grupa		Miary nierówności V Craméra
			6-latek w I klasie	7-latek w II klasie	
Dziecko otrzymało pozytywną opinię o gotowości szkolnej	bardzo ważny	<i>n</i>	176	151	0,05
		%	62,4	59,4	
	raczej ważny	<i>n</i>	78	78	
		%	27,7	30,7	
	raczej nieważny	<i>n</i>	15	11	
		%	5,3	4,3	
	zupełnie nieważny	<i>n</i>	13	14	
	%	4,6	5,5		
	Ogółem	<i>n</i>	282	254	
		%	100,0	100,0	
Opieką nad dziećmi po zajęciach lekcyjnych zajmują się świetlice	bardzo ważny	<i>n</i>	63	49	0,04
		%	23,1	19,7	
	raczej ważny	<i>n</i>	62	59	
		%	22,7	23,7	
	raczej nieważny	<i>n</i>	50	48	
		%	18,3	19,3	
	zupełnie nieważny	<i>n</i>	98	93	
	%	35,9	37,3		
	Ogółem	<i>n</i>	273	249	
		%	100,0	100,0	
W dzisiejszych czasach dzieci szybciej się rozwijają	bardzo ważny	<i>n</i>	52	33	0,08
		%	18,6	13,4	
	raczej ważny	<i>n</i>	81	72	
		%	29,0	29,3	
	raczej nieważny	<i>n</i>	75	79	
		%	26,9	32,1	
	zupełnie nieważny	<i>n</i>	71	62	
	%	25,4	25,2		
	Ogółem	<i>n</i>	279	246	
		%	100,0	100,0	
Większość rówieśników mojego dziecka z przedszkola poszła	bardzo ważny	<i>n</i>	67	40	0,11
		%	23,9	16,0	
	raczej ważny	<i>n</i>	46	57	
		%	16,4	22,8	
	raczej nieważny	<i>n</i>	54	49	
		%	19,3	19,6	
	zupełnie nieważny	<i>n</i>	113	104	
	%	40,4	41,6		
	Ogółem	<i>n</i>	280	250	
		%	100,0	100,0	

ANEKS: Tabele przekrojowe 7. Motywy kierujące wyborem ścieżki edukacyjnej dla dziecka z wynikami badania

Dlaczego dziecko rozpoczęło naukę wcześniej?	grupa			Miary nierówności V Craméra	
		6-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
<i>Jego najlepsi koledzy/koleżanki poszli do pierwszej klasy</i>	<i>bardzo ważny</i>	<i>n</i>	79	54	0,08
		<i>%</i>	27,9	21,7	
	<i>raczej ważny</i>	<i>n</i>	66	59	
		<i>%</i>	23,3	23,7	
	<i>raczej nieważny</i>	<i>n</i>	44	40	
		<i>%</i>	15,5	16,1	
	<i>zupełnie nieważny</i>	<i>n</i>	94	96	
	<i>%</i>	33,2	38,6		
	<i>Ogółem</i>	<i>n</i>	283	249	
		<i>%</i>	100,0	100,0	
<i>Nauczyciele są dobrze przygotowani do nauczania sześciolatków</i>	<i>bardzo ważny</i>	<i>n</i>	108	87	0,09
		<i>%</i>	39,9	35,8	
	<i>raczej ważny</i>	<i>n</i>	94	103	
		<i>%</i>	34,7	42,4	
	<i>raczej nieważny</i>	<i>n</i>	35	32	
		<i>%</i>	12,9	13,2	
	<i>zupełnie nieważny</i>	<i>n</i>	34	21	
	<i>%</i>	12,5	8,6		
	<i>Ogółem</i>	<i>n</i>	271	243	
		<i>%</i>	100,0	100,0	
<i>Wcześniejsza edukacja sprzyja rozwojowi dzieci</i>	<i>bardzo ważny</i>	<i>n</i>	85	64	0,07
		<i>%</i>	31,0	25,9	
	<i>raczej ważny</i>	<i>n</i>	112	106	
		<i>%</i>	40,9	42,9	
	<i>raczej nieważny</i>	<i>n</i>	47	51	
		<i>%</i>	17,2	20,6	
	<i>zupełnie nieważny</i>	<i>n</i>	30	26	
	<i>%</i>	10,9	10,5		
	<i>Ogółem</i>	<i>n</i>	274	247	
		<i>%</i>	100,0	100,0	
<i>W szkole serwowane są ciepłe posiłki</i>	<i>bardzo ważny</i>	<i>n</i>	83	55	0,14
		<i>%</i>	29,3	21,8	
	<i>raczej ważny</i>	<i>n</i>	55	79	
		<i>%</i>	19,4	31,3	
	<i>raczej nieważny</i>	<i>n</i>	39	34	
		<i>%</i>	13,8	13,5	
	<i>zupełnie nieważny</i>	<i>n</i>	106	84	
	<i>%</i>	37,5	33,3		
	<i>Ogółem</i>	<i>n</i>	283	252	
		<i>%</i>	100,0	100,0	

ANEKS: Tabele przekrojowe 7. Motywy kierujące wyborem ścieżki edukacyjnej dla dziecka z wynikami badania

Dlaczego dziecko rozpoczęło naukę wcześniej?			grupa		Miary nierówności V Craméra
			6-latek w I klasie	7-latek w II klasie	
Sześciolatki w szkole będą się uczyły czytać i pisać	bardzo ważny	n	107	82	0,06
		%	37,9	32,5	
	raczej ważny	n	86	85	
		%	30,5	33,7	
	raczej nieważny	n	40	36	
		%	14,2	14,3	
	zupełnie nieważny	n	49	49	
	%	17,4	19,4		
Ogółem	n	282	252		
		%	100,0	100,0	
Na spotkaniu w szkole/dniach otwartych przekonaliśmy się do posłania dziecka do szkoły	bardzo ważny	n	107	94	0,11
		%	38,4	37,5	
	raczej ważny	n	92	105	
		%	33,0	41,8	
	raczej nieważny	n	32	18	
		%	11,5	7,2	
	zupełnie nieważny	n	48	34	
	%	17,2	13,5		
Ogółem	n	279	251		
		%	100,0	100,0	
Pójście do szkoły wszystkich sześciolatek sprzyja wyrównywaniu szans dzieci z różnych środowisk	bardzo ważny	n	57	45	0,03
		%	21,2	19,0	
	raczej ważny	n	75	69	
		%	27,9	29,1	
	raczej nieważny	n	58	49	
		%	21,6	20,7	
	zupełnie nieważny	n	79	74	
	%	29,4	31,2		
Ogółem	n	269	237		
		%	100,0	100,0	
Posłaliśmy nasze dziecko do szkoły teraz, ponieważ za dwa lata klasy będą prześladowane	bardzo ważny	n	62	87	0,17
		%	22,5	34,0	
	raczej ważny	n	64	69	
		%	23,2	27,0	
	raczej nieważny	n	40	32	
		%	14,5	12,5	
	zupełnie nieważny	n	110	68	
	%	39,9	26,6		
Ogółem	n	276	256		
		%	100,0	100,0	

ANEKS: Tabele przekrojowe 7. Motywy kierujące wyborem ścieżki edukacyjnej dla dziecka z wynikami badania

Dlaczego dziecko rozpoczęło naukę wcześniej?			grupa		
			6-latek w I klasie	7-latek w II klasie	Miary nierówności V Craméra
Nauka w szkole rozwija takie cechy, jak: samodzielność, systematyczność	bardzo ważny	n	133	105	0,06
		%	46,7	40,9	
	raczej ważny	n	108	110	
		%	37,9	42,8	
	raczej nieważny	n	22	23	
		%	7,7	8,9	
	zupełnie nieważny	n	22	19	
	%	7,7	7,4		
Ogółem	n	285	257		
	%	100,0	100,0		
W naszej miejscowości nie było możliwości posłania dziecka do zwykłego przedszkola	bardzo ważny	n	46	35	0,07
		%	16,6	14,3	
	raczej ważny	n	35	38	
		%	12,6	15,6	
	raczej nieważny	n	36	24	
		%	13,0	9,8	
	zupełnie nieważny	n	160	147	
	%	57,8	60,2		
Ogółem	n	277	244		
	%	100,0	100,0		
W naszej miejscowości nie było możliwości, by dziecko nadal chodziło do przedszkola	bardzo ważny	n	34	28	0,05
		%	12,5	11,4	
	raczej ważny	n	27	20	
		%	9,9	8,2	
	raczej nieważny	n	36	27	
		%	13,2	11,0	
	zupełnie nieważny	n	176	170	
	%	64,5	69,4		
Ogółem	n	273	245		
	%	100,0	100,0		
Dziecko wolalo pójść do pierwszej klasy	bardzo ważny	n	166	119	0,13
		%	59,1	47,2	
	raczej ważny	n	81	84	
		%	28,8	33,3	
	raczej nieważny	n	17	22	
		%	6,0	8,7	
	zupełnie nieważny	n	17	27	
	%	6,0	10,7		
Ogółem	n	281	252		
	%	100,0	100,0		
Dojazd do szkoły jest dogodniejszy niż do przedszkola	bardzo ważny	n	47	29	0,14
		%	17,1	11,7	
	raczej ważny	n	34	18	
		%	12,4	7,3	
	raczej nieważny	n	42	30	
		%	15,3	12,1	
	zupełnie nieważny	n	152	170	
	%	55,3	68,8		
Ogółem	n	275	247		
	%	100,0	100,0		

ANEKS: Tabele przekrojowe 7. Motywy kierujące wyborem ścieżki edukacyjnej dla dziecka z wynikami badania

Tabela 7.2.

Powody uczęszczania dziecka do zerówki w przedszkolu, a nie w szkole (6-latek w przedszkolu) (jesień 2012)

Powód	Kryterium ważności									
	bardzo ważny		raczej ważny		raczej nieważny		zupełnie nieważny		ogółem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<i>Dojazd do przedszkola jest dogodniejszy niż do szkoły</i>	113	20,4	55	9,9	88	15,9	298	53,8	554	100,0
<i>Zwykle przedszkola są lepiej przystosowane do potrzeb małych dzieci</i>	262	47,2	156	28,1	45	8,1	92	16,6	555	100,0
<i>W przedszkolu dziecko ma zapewnione posiłki</i>	256	46,0	125	22,4	58	10,4	118	21,2	557	100,0
<i>W mojej okolicy nie utworzono „zerówek” w szkołach podstawowych</i>	182	34,5	42	8,0	92	17,5	211	40,0	527	100,0
<i>W zerówce w szkole nie było już wolnych miejsc</i>	27	5,4	18	3,6	89	17,7	369	73,4	503	100,0
<i>Godziny pracy przedszkola bardziej mi odpowiadają niż godziny pracy szkoły</i>	230	42,7	81	15,0	52	9,6	176	32,7	539	100,0
<i>Przedszkole, do którego chodzi dziecko, cieszy się bardzo dobrą opinią</i>	213	39,9	118	22,1	66	12,4	137	25,7	534	100,0
<i>Dziecko chodziło wcześniej do tego przedszkola, tu ma koleżanki i kolegów</i>	320	57,6	102	18,3	38	6,8	96	17,3	556	100,0
<i>Ze względów bezpieczeństwa – w szkole są też starsze dzieci</i>	255	46,5	108	19,7	58	10,6	127	23,2	548	100,0
<i>Zerówka w przedszkolu oferuje ciekawsze zajęcia dodatkowe</i>	217	40,3	132	24,5	59	10,9	131	24,3	539	100,0
<i>Przedszkole jest bliżej niż szkoła</i>	94	17,1	58	10,5	89	16,2	310	56,3	551	100,0
<i>Do tego przedszkola chodzi też młodsze rodzeństwo. Chcieliśmy, żeby byli razem</i>	48	9,4	31	6,1	36	7,0	396	77,5	511	100,0

Tabela 7.3.

Powody uczęszczania dziecka do „zerówki” w szkole, a nie w przedszkolu (6-latek w zerówce w szkole) (jesień 2012)

Powód	Kryterium ważności									
	bardzo ważny		raczej ważny		raczej nieważny		zupełnie nieważny		ogółem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<i>Dojazd do szkoły jest dogodniejszy niż do przedszkola</i>	209	28,8	97	13,4	91	12,6	328	45,2	725	100,0
<i>Do tej szkoły chodzi już starsze rodzeństwo. Chcieliśmy, żeby byli razem</i>	109	15,7	82	11,8	55	7,9	447	64,5	693	100,0
<i>Zerówka w szkole zapewnia ciepłe posiłki</i>	148	20,5	122	16,9	112	15,5	339	47,0	721	100,0
<i>W mojej okolicy w przedszkolach nie utworzono zerówek</i>	248	35,2	82	11,6	83	11,8	291	41,3	704	100,0
<i>W zerówce przedszkolu nie było już wolnych miejsc</i>	92	13,5	61	8,9	87	12,8	442	64,8	682	100,0
<i>Godziny pracy zerówki w szkole bardziej mi odpowiadają.</i>	107	15,5	88	12,7	96	13,9	401	57,9	692	100,0
<i>Dziecko chodziło wcześniej do przedszkola i nie byliśmy zadowoleni</i>	60	8,6	62	8,9	88	12,6	486	69,8	696	100,0
<i>Zerówka w szkole jest bezpieczna i bardzo dobrze przystosowana do sześciolatków</i>	211	29,8	191	26,9	88	12,4	219	30,9	709	100,0
<i>Zerówka w szkole oferuje ciekawsze zajęcia dodatkowe</i>	188	26,7	133	18,9	103	14,6	281	39,9	705	100,0

ANEKS: Tabele przekrojowe 7. Motywy kierujące wyborem ścieżki edukacyjnej dla dziecka z wynikami badania

Tabela 7.4. Powody uczęszczania dziecka do przedszkola, a nie do szkoły (6-latek w przedszkolu) (jesień 2012)

Powód	Kryterium ważności									
	bardzo ważny		raczej ważny		raczej nieważny		zupełnie nieważny		ogółem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<i>Wiek 6 lat to zbyt wcześnie na rozpoczęcie nauki</i>	430	75,2	99	17,3	34	5,9	9	1,6	572	100,0
<i>Przedszkole jest lepiej przystosowane do potrzeb sześciolatków</i>	399	70,6	107	18,9	32	5,7	27	4,8	565	100,0
<i>Dojazd do przedszkola jest dogodniejszy</i>	112	20,1	59	10,6	114	20,5	271	48,7	556	100,0
<i>Przedszkole pracuje w dogodnych godzinach i zapewnia opiekę dłużej</i>	290	51,4	94	16,7	73	12,9	107	19,0	564	100,0
<i>Uważam, że dziecko nie było jeszcze gotowe do podjęcia nauki w szkole</i>	346	60,8	112	19,7	63	11,1	48	8,4	569	100,0
<i>Szkola była nieprzygotowana na przyjęcie tak małych dzieci</i>	198	40,0	100	20,2	84	17,0	113	22,8	495	100,0
<i>Ze względów bezpieczeństwa – w szkole są też dużo starsze dzieci</i>	290	51,0	144	25,3	66	11,6	69	12,1	569	100,0
<i>Dziecko wolało pozostać w przedszkolu</i>	288	52,1	121	21,9	68	12,3	76	13,7	553	100,0
<i>Woleliśmy jeszcze oszczędzić dziecku stresu związanego z nauką w szkole</i>	419	73,1	99	17,3	34	5,9	21	3,7	573	100,0
<i>W opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, dziecko nie było gotowe do rozpoczęcia nauki w szkole</i>	83	15,9	68	13,0	107	20,5	265	50,7	523	100,0
<i>Nie chcieliśmy dziecku odbierać dzieciństwa</i>	424	74,0	107	18,7	22	3,8	20	3,5	573	100,0
<i>Chcieliśmy, by dziecko było z rodzeństwem w tej samej placówce</i>	65	12,8	29	5,7	38	7,5	374	73,9	506	100,0
<i>Przedszkole, do którego uczęszcza dziecko, ma świetną renomę</i>	288	52,0	158	28,5	58	10,5	50	9,0	554	100,0
<i>Nie chcieliśmy, by dziecko chodziło do klasy z dziećmi starszymi od siebie</i>	289	50,9	106	18,7	73	12,9	100	17,6	568	100,0
<i>Większość dzieci z grupy została w przedszkolu</i>	329	58,1	102	18,0	59	10,4	76	13,4	566	100,0
<i>Do tego przedszkola chodzi też młodsze rodzeństwo. Chcieliśmy, by były razem</i>	56	11,2	29	5,8	34	6,8	381	76,2	500	100,0
<i>Dziecko nie odbyło obowiązkowego przygotowania przedszkolnego</i>	36	6,7	36	6,7	77	14,3	388	72,3	537	100,0

ANEKS: Tabele przekrojowe 7. Motywy kierujące wyborem ścieżki edukacyjnej dla dziecka z wynikami badania

Tabela 7.5.

Powody uczęszczania dziecka do przedszkola w wieku 6 lat, mimo możliwości rozpoczęcia nauki w pierwszej klasie (7-latek w I klasie) (jesień 2012)

Powód	Kryterium ważności									
	bardzo ważny		raczej ważny		raczej nieważny		zupełnie nieważny		ogółem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<i>Wiek 6 lat to zbyt wcześnie na rozpoczęcie nauki</i>	326	52,2	219	35,1	54	8,7	25	4,0	624	100,0
<i>Przedszkole jest lepiej przystosowane do potrzeb sześciolatków</i>	330	53,0	177	28,4	69	11,1	47	7,5	623	100,0
<i>Dojazd do przedszkola jest dogodniejszy</i>	78	12,8	53	8,7	150	24,5	330	54,0	611	100,0
<i>Przedszkole pracuje w dogodnych godzinach i zapewnia opiekę dłużej</i>	225	36,4	108	17,5	86	13,9	199	32,2	618	100,0
<i>Dziecko nie było jeszcze gotowe do podjęcia nauki w szkole</i>	310	50,4	149	24,2	88	14,3	68	11,1	615	100,0
<i>Szkola była nieprzygotowana na przyjęcie tak małych dzieci</i>	159	28,3	118	21,0	89	15,8	196	34,9	562	100,0
<i>Ze względów bezpieczeństwa – w szkole są też dużo starsze dzieci</i>	237	38,1	162	26,0	97	15,6	126	20,3	622	100,0
<i>Dziecko wolało pozostać w przedszkolu</i>	229	37,9	156	25,8	95	15,7	125	20,7	605	100,0
<i>Woleliśmy jeszcze oszczędzić dziecku stresu związanego z rozpoczęciem nauki w szkole</i>	346	56,0	164	26,5	59	9,5	49	7,9	618	100,0
<i>W opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, nie było przygotowane do nauki szkolnej</i>	71	12,3	68	11,8	99	17,2	337	58,6	575	100,0
<i>Nie chcieliśmy dziecku odbierać dzieciństwa</i>	403	65,3	147	23,8	28	4,5	39	6,3	617	100,0
<i>Chcieliśmy, by dziecko było z rodzeństwem w tej samej placówce</i>	52	9,6	18	3,3	32	5,9	440	81,2	542	100,0
<i>Przedszkole, do którego uczęszcza dziecko, ma świetną renomę</i>	228	37,5	173	28,5	109	17,9	98	16,1	608	100,0
<i>Nie chcieliśmy, by dziecko chodziło do klasy z dziećmi starszymi od siebie</i>	225	36,3	128	20,7	86	13,9	180	29,1	619	100,0
<i>Większość dzieci z grupy została w przedszkolu</i>	234	37,9	144	23,3	68	11,0	172	27,8	618	100,0
<i>Do tego przedszkola chodzi też młodsze rodzeństwo. Chcieliśmy by były razem</i>	28	5,3%	18	3,4	19	3,6	467	87,8	532	100,0
<i>Dziecko nie odbyło obowiązkowego przygotowania przedszkolnego</i>	80	14,5	35	6,4	53	9,6	383	69,5	551	100,0

ANEKS: Tabele przekrojowe 7. Motywy kierujące wyborem ścieżki edukacyjnej dla dziecka z wynikami badania

Tabela 7.6.

Powody uczęszczania dziecka do zerówki w szkole, mimo możliwości rozpoczęcia nauki w pierwszej klasie (7-latek w I klasie) (jesień 2012)

Powód	Kryterium ważności									
	bardzo ważny		raczej ważny		raczej nieważny		zupełnie nieważny		ogółem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<i>Wiek 6 lat to zbyt wcześnie na rozpoczęcie nauki</i>	354	58,8	189	31,4	36	6,0	23	3,8	602	100,0
<i>Zerówka w szkole pracuje w dogodnych godzinach i zapewnia opiekę dłużej</i>	57	9,5	141	23,6	144	24,1	255	42,7	597	100,0
<i>Dziecko nie było jeszcze gotowe do podjęcia nauki w pierwszej klasie</i>	275	46,0	185	30,9	67	11,2	71	11,9	598	100,0
<i>Szkola była nieprzygotowana na przyjęcie tak małych dzieci</i>	86	14,7	100	17,1	166	28,4	233	39,8	585	100,0
<i>Ze względów bezpieczeństwa – w szkole są też dużo starsze dzieci</i>	138	23,0	170	28,3	126	21,0	167	27,8	601	100,0
<i>Dziecko wolało pozostać w zerówce niż iść do pierwszej</i>	127	21,9	147	25,3	127	21,9	179	30,9	580	100,0
<i>Woleliśmy jeszcze oszczędzić dziecku stresu związanego z rozpoczęciem nauki w szkole</i>	240	40,1	236	39,5	64	10,7	58	9,7	598	100,0
<i>W opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, nie było przygotowane do nauki szkolnej</i>	65	11,3	93	16,2	121	21,1	295	51,4	574	100,0
<i>Nie chcieliśmy dziecku odbierać dzieciństwa</i>	399	66,3	136	22,6	37	6,1	30	5,0	602	100,0
<i>Zerówka, do której uczęszcza dziecko, ma świetną renomę</i>	97	16,9	142	24,7	155	27,0	180	31,4	574	100,0
<i>Nie chcieliśmy, by dziecko chodziło do klasy z dziećmi starszymi od siebie</i>	358	48,6	163	22,1	75	10,2	141	19,1	737	100,0
<i>Większość dzieci z grupy w przedszkolu poszła do zerówki</i>	244	33,8	146	20,2	99	13,7	232	32,2	721	100,0
<i>Dziecko nie odbyło obowiązkowego przygotowania przedszkolnego</i>	60	8,4	77	10,8	79	11,1	497	69,7	713	100,0

8. Zadowolenie z podjętej decyzji dotyczącej edukacji dziecka

Tabela 8.1.

Rozpoczęcie nauki w pierwszej klasie przez 6-latk (jesień 2012)

			grupa		Miary nierówności V Craméra		
			6-latek w I klasie	7-latek w II klasie			
Czy jest Pan(i) zadowolony(a) z tego że Pana(i) dziecko rozpoczęło naukę w klasie pierwszej w wieku 6 lat?	Zdecydowanie tak	n	181	138	0,13		
		%	64,6	54,5			
	Raczej tak	n	77	81			
		%	27,5	32,0			
	Raczej nie	n	17	20			
		%	6,1	7,9			
	Zdecydowanie nie	n	5	14			
		%	1,8	5,5			
Ogółem	n	280	253				
	%	100,0	100,0				
Czy gdyby Pan(i) podejmował(a) tę decyzję raz jeszcze, to czy zdecydował(a)by Pan(i) tak samo, czy też nie?	Tak, podjąłbym/ęłabym taką samą decyzję	n	244	184	0,18		
		%	89,7	76,0			
	Nie, za zdecydował(a)bym inaczej	n	28	58			
		%	10,3	24,0			
	Ogółem	n	272	242			
		%	100,0	100,0			
	Jaką decyzję by Pan(i) podjął(ęła)?	Pozostawiłbym/łabym dziecko jeszcze rok w zerówce szkolnej	n	17		37	0,03
			%	60,7		63,8	
Pozostawiłbym/łabym dziecko jeszcze rok w zerówce przedszkolu		n	11	21			
		%	39,3	36,2			
Ogółem		n	28	58			
		%	100,0	100,0			

Tabela 8.2.

Zadowolenie z odroczenia edukacji dziecka (jesień 2012)

Czy jest Pan(i) zadowolony(a) z tego że Pana(i) dziecko nie rozpoczęło nauki w klasie pierwszej w wieku 6 lat?		grupa	
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole
Zdecydowanie tak	n	465	589
	%	81,7	79,6
Raczej tak	n	95	137
	%	16,7	18,5
Raczej nie	n	8	10
	%	1,4	1,4
Zdecydowanie nie	n	1	4
	%	0,2	0,5
Ogółem	n	569	740
	%	100,0	100,0

Miara nierówności: V Craméra = 0,04

ANEKS: Tabele przekrojowe 8. Zadowolenie z podjętej decyzji dotyczącej edukacji dziecka z wynikami badania

Tabela 8.3.

Rozpoczęcie nauki w pierwszej klasie w wieku 7 lat (jesień 2012)

<i>Czy jest Pan(i) zadowolony(a) z tego że Pana(i) dziecko nie rozpoczęło nauki w klasie pierwszej w wieku 6 lat?</i>	grupa	
		7-latek w I klasie
<i>Zdecydowanie tak</i>	<i>n</i>	1125
	<i>%</i>	91,3
<i>Raczej tak</i>	<i>n</i>	98
	<i>%</i>	8,0
<i>Raczej nie</i>	<i>n</i>	9
	<i>%</i>	0,7
<i>Ogółem</i>	<i>n</i>	1232
	<i>%</i>	100,0

Tabela 8.4.

Decyzja dotycząca momentu rozpoczęcia nauki (jesień 2012)

<i>Czy gdyby Pan(i) podejmował(a) tę decyzję raz jeszcze, to czy zdecydował(a)by Pan(i) tak samo, czy też nie?</i>	grupa			
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	7-latek w I klasie
<i>Tak, podjąłbym/ęłabym taką samą decyzję</i>	<i>n</i>	562	717	1194
	<i>%</i>	98,6	96,8	97,4
<i>Nie, posłałbym/ałabym dziecko do szkoły w wieku 6 lat</i>	<i>n</i>	8	24	32
	<i>%</i>	1,4	3,2	2,6
<i>Ogółem</i>	<i>n</i>	570	741	1226
	<i>%</i>	100,0	100,0	100,0

Miara nierówności: $V \text{ Craméra} = 0,04$

ANEKS: Tabele przekrojowe 8. Zadowolenie z podjętej decyzji dotyczącej edukacji dziecka z wynikami badania

Tabela 8.5.

Rozpoczęcie nauki w pierwszej klasie przez 6-latkę (wiosna 2013)

		grupa					Miary nierówności V Craméra
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie	
Czy jest Pan(i) zadowolony(a) z tego że Pana(i) dziecko rozpoczęło naukę w klasie pierwszej w wieku 6 lat?	Zdecydowanie tak	<i>n</i>		173		120	0,16
		%		62,2		47,4	
	Raczej tak	<i>n</i>		70		81	
		%		25,2		32,0	
	Raczej nie	<i>n</i>		22		30	
		%		7,9		11,9	
	Zdecydowanie nie	<i>n</i>		13		22	
		%		4,7		8,7	
	Ogółem	<i>n</i>		278		253	
		%		100,0		100,0	
Czy jest Pan(i) zadowolony(a) z tego że Pana(i) dziecko rozpoczęło nauki w klasie pierwszej w wieku 6 lat?	Zdecydowanie tak	<i>n</i>	476	601			0,07
		%	84,2	81,5			
	Raczej tak	<i>n</i>	82	113			
		%	14,5	15,3			
	Raczej nie	<i>n</i>	5	14			
		%	0,9	1,9			
	Zdecydowanie nie	<i>n</i>	2	9			
		%	0,4	1,2			
	Ogółem	<i>n</i>	565	737			
		%	100,0	100,0			
Czy jest Pan(i) zadowolony(a) z tego że Pana(i) dziecko rozpoczęło naukę w klasie pierwszej w wieku 7 lat?	Zdecydowanie tak	<i>n</i>			1102		
		%			89,2		
	Raczej tak	<i>n</i>			119		
		%			9,6		
	Raczej nie	<i>n</i>			12		
		%			1,0		
	Zdecydowanie nie	<i>n</i>			2		
		%			0,2		
	Ogółem	<i>n</i>			1235		
		%			100,0		

9. Organizacja placówki edukacyjnej

Tabela 9.1.

Typ placówki (jesień 2012)

Czy szkoła/przedszkole, do której uczęszcza Pana(i) dziecko jest:		grupa				
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie
Publiczna	<i>n</i>	511	735	277	1206	247
	%	89	98,3	97,2	97,8	95,7
Niepubliczna	<i>n</i>	63	13	8	27	11
	%	11	1,7	2,8	2,2	4,3
Ogółem	<i>n</i>	574	748	285	1233	258
	%	100	100	100	100	100

Miara nierówności: V Craméra = 0,04

Tabela 9.2.

Czas jaki dziecko spędza w zerówce (jesień 2012)

Ile godzin dziennie dziecko spędza zazwyczaj w zerówce?		grupa	
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole
do 5 godzin	<i>n</i>	147	417
	%	25,6	55,7
powyżej 5 godzin	<i>n</i>	427	331
	%	74,4	44,3
Ogółem	<i>n</i>	574	748
	%	100,0	100,0

Miara nierówności: V Craméra = 0,04

Tabela 9.3.

Orientacyjna liczba uczniów w placówce (jesień 2012)

Ile, orientacyjnie, dzieci w sumie uczęszcza do szkoły/przedszkola dziecka?		grupa				
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie
Mniej niż 50 dzieci	<i>n</i>	85	23	7	20	9
	%	14,8	3,1	2,5	1,6	3,5
50–100 dzieci	<i>n</i>	187	104	40	173	36
	%	32,6	13,9	14,1	14,0	14,0
101–200 dzieci	<i>n</i>	253	192	60	245	52
	%	44,1	25,7	21,1	19,8	20,2
201–500 dzieci	<i>n</i>	32	198	93	425	88
	%	5,6	26,5	32,7	34,4	34,2
Powyżej 500 dzieci	<i>n</i>	1	174	64	316	65
	%	0,2	23,3	22,5	25,6	25,3
Nie orientuję się	<i>n</i>	16	56	20	57	7
	%	2,8	7,5	7,0	4,6	2,7
Ogółem	<i>n</i>	574	747	284	1236	257
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Miara nierówności: V Craméra = 0,23

Tabela 9.4.

Tryb nauki (rano/po południu) (jesień 2012)

			grupa				Miara nierówności V Craméra
			6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie'	
Czy nauka w klasie pierwszej odbywa/odbywała się na zmiany (rano i po południu)?	tak	<i>n</i>	75	370	68		0,03
		%	26,3	30,1	26,5		
	nie	<i>n</i>	210	858	189		
		%	73,7	69,9	73,5		
Czy nauka w klasie drugiej odbywa się na zmiany (rano i po południu)?	tak	<i>n</i>			71		–
		%			27,5		
	nie	<i>n</i>			187		
		%			72,5		
Ogółem	<i>n</i>	285	1228	257	258		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0		

Tabela 9.5.

Liczba dzieci w grupie/klasie (jesień 2012)

	grupa				
	6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie
Średnia	22,81	22,13	20,08	20,66	19,55
Błąd standardowy średniej	0,22	0,17	0,33	0,17	0,36
Mediana	25,00	23,00	20,00	22,00	20,00
Odchylenie standardowe	5,33	4,69	5,61	6,19	5,89

Tabela 9.6.

Czas dotarcia z domu do szkoły/przedszkola (jesień 2012)

		grupa					Miara nierówności V Craméra	
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
Ile czasu, przeciętnie, potrzeba na dotarcie dziecka z domu szkoły/przedszkola?	mniej niż 30 minut	n	557	714	272	1190	248	0,03
		%	97,0	95,5	95,8	96,4	96,1	
	30–60 minut	n	16	33	11	42	9	
		%	2,8	4,4	3,9	3,4	3,5	
	ponad godzinę	n	1	1	1	2	1	
		%	0,2	0,1	0,4	0,2	0,4	
Ogółem	n	574	748	284	1234	258		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Godzina przyrowadzania dziecka do placówki	Średnia	7:57	8:09	8:08	8:06	8:04	-	
	Błąd standardowy średniej	0:01	0:02	0:02	0:01	0:02		
	Mediana	8:00	8:00	8:00	8:00	8:00		
	Odchylenie standardowe	0:43	0:55	0:46	0:51	0:43		
Godzina odbierania dziecka z placówki	Średnia	14:34	13:47	13:39	13:35	13:46	-	
	Błąd standardowy średniej	0:02	0:02	0:05	0:02	0:05		
	Mediana	15:00	13:15	13:00	13:00	13:30		
	Odchylenie standardowe	1:10	1:21	1:25	1:19	1:20		

Tabela 9.7.

Zmiana placówki/grupy do której uczęszcza dziecko (wiosna 2013)

			grupa					Miara nierówności V Craméra
			6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie	
Czy w czasie, który upłynął od pierwszego badania (jesień 2012) dziecko zmieniło przedszkole/szkółę, do której uczęszcza?	tak	n	2	9	2	6	1	0,04
		%	0,3	1,2	0,7	0,5	0,4	
	nie	n	572	739	283	1229	257	
		%	99,7	98,8	99,3	99,5	99,6	
Ogółem		n	574	748	285	1235	258	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Czy w czasie, który upłynął od pierwszego badania (jesień 2012) dziecko zmieniło grupę przedszkolną/klasę w szkole, do której uczęszcza?	tak	n	3	7	1	0	0	0,07
		%	0,5	0,9	0,4	0,0	0,0	
	nie	n	569	732	282	1229	257	
		%	99,5	99,1	99,6	100,0	100,0	
Ogółem		n	572	739	283	1229	257	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Tabela 9.8.

Profil klasy/grupy (wiosna 2013)

			grupa					Miary nierówności V Craméra
			6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie	
Czy klasa/grupa, do której chodzi dziecko posiada jakiś profil?	tak	n	21	6	20	50	10	0,10
		%	3,7	0,8	7,0	4,0	3,9	
	językowy	n	6	2	7	11	1	
		%	28,6	33,3	35,0	22,4	10,0	
Jaki to profil?	sportowy	n	4	2	6	14	2	0,16
		%	19,0	33,3	30,0	28,6	20,0	
	artystyczny	n	5	0	4	11	5	
		%	23,8	0,0	20,0	22,4	50,0	
Ogółem	matematyczny	n	0	0	0	2	0	
		%	0,0	0,0	0,0	4,1	0,0	
	inny	n	6	2	3	11	2	
		%	28,6	33,3	15,0	22,4	20,0	
Ogółem		n	21	6	20	49	10	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Tabela 9.9.

Wiek dzieci w klasie I (wiosna 2013)

Czy w klasie Pani/Pana dziecka jest:	Tylko dzieci 6-/tylko dzieci 7-letnich		Zdecydowanie więcej 6-latków/ Zdecydowanie więcej 7-latków		Nieco więcej 6-latków/ Nieco więcej 7-latków		Pół na pół		Nieco więcej 7-latków/ Nieco więcej 6-latków		Zdecydowanie więcej 7-latków/ Zdecydowanie więcej 6-latków		Ogółem	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
6-latek w I klasie	41	14,7	32	11,5	15	5,4	47	16,8	39	14	105	37,6	279	100
7-latek w I klasie	345	28,1	22	1,8	7	0,6	50	4,1	130	10,6	672	54,8	1226	100

Miara nierówności: V Craméra = 0,35

Tabela 9.10.

Wiek dzieci w klasie II (wiosna 2013)

	Czy w klasie Pani/Pana dziecka jest:												Ogółem	
	Tylko dzieci 7-letnie		Zdecydowanie więcej 7-latków		Nieco więcej 7-latków		Pół na pół		Nieco więcej 8-latków		Zdecydowanie więcej 8-latków			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
7-latek w II klasie	44	17,3	42	16,5	15	5,9	33	12,9	31	12,2	90	35,3	255	100

10. Infrastruktura placówki edukacyjnej

Tabela 10.1.

Plac zabaw w szkole/przedszkolu (jesień 2012)

			grupa					Miary nierówności V Craméra
			6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie	
Czy placówka dysponuje placem zabaw dla małych dzieci?	Tak, bezpośrednio przy budynku	n	548	586	197	876	193	0,13
		%	95,6	78,6	69,6	71,6	75,1	
	Tak, ale oddalonym od budynku o mniej niż 500 m	n	8	31	11	47	8	
		%	1,4	4,2	3,9	3,8	3,1	
	Tak, ale oddalonym od budynku o więcej niż 500 m	n	0	4	1	2	0	
		%	0,0	0,5	0,4	0,2	0,0	
	Nie dysponuje	n	17	125	74	299	56	
	%	3,0	16,8	26,1	24,4	21,8		
Ogółem	n	573	746	283	1224	257		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Czy ten plac zabaw spełnia Pana(i) oczekiwania?	Spełnia w zupełności	n	408	478	167	714	161	0,06
		%	73,8	78,1	80,3	78,9	81,3	
	Mam pewne zastrzeżenia	n	131	106	31	155	32	
		%	23,7	17,3	14,9	17,1	16,2	
	Mam poważne zastrzeżenia	n	7	21	7	20	3	
		%	1,3	3,4	3,4	2,2	1,5	
Zupełnie nie spełnia	n	7	7	3	16	2		
	%	1,3	1,1	1,4	1,8	1,0		
Ogółem	n	553	612	208	905	198		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Jak często przeciętnie, Pana(i) dziecko wychodzi na powietrze w czasie jego przebywania w szkole (w ramach lekcji, na przerwach, po południu)/przedszkolu	na ogół częściej niż raz dziennie	n	77	87	50	184	62	0,16
		%	13,8	11,9	18,9	16,0	25,0	
	na ogół raz dziennie	n	310	346	81	407	74	
		%	55,8	47,2	30,7	35,4	29,8	
	na ogół 3–4 razy w tygodniu	n	110	132	33	132	40	
		%	19,8	18,0	12,5	11,5	16,1	
	na ogół 1–2 razy w tygodniu	n	53	136	57	213	44	
		%	9,5	18,6	21,6	18,5	17,7	
	na ogół rzadziej niż raz w tygodniu	n	6	24	21	102	17	
		%	1,1	3,3	8,0	8,9	6,9	
w ogóle nie wychodzi	n	0	8	22	111	11		
	%	0,0	1,1	8,3	9,7	4,4		
Ogółem	n	556	733	264	1149	248		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

Tabela 10.2.

Posiłki w szkole (jesień 2012)

		grupa					Miary nierówności V Craméra	
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
Ile posiłków dziennie oferuje placówka?	Jeden	n	38	462	181	838	169	0,37
		%	6,6	61,8	63,5	67,9	65,8	
	Dwa	n	52	119	66	256	49	
		%	9,1	15,9	23,2	20,7	19,1	
	Trzy lub więcej	n	469	113	19	40	10	
		%	81,7	15,1	6,7	3,2	3,9	
	Nie oferuje posiłków	n	15	40	14	84	20	
		%	2,6	5,3	4,9	6,8	7,8	
	Nie orientują się	n	0	14	5	17	9	
		%	0,0	1,9	1,8	1,4	3,5	
	Ogółem	n	574	748	285	1235	257	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
A z ilu posiłków dziennie, na ogół, korzysta Pana(i) dziecko?	Z jednego	n	55	346	132	572	122	0,43
		%	9,8	49,9	49,4	50,4	53,3	
	Z dwóch	n	109	66	32	86	18	
		%	19,5	9,5	12,0	7,6	7,9	
	Z trzech lub więcej	n	379	75	7	7	4	
		%	67,7	10,8	2,6	0,6	1,7	
	Nie korzysta z posiłków	n	17	207	96	469	85	
		%	3,0	29,8	36,0	41,4	37,1	
	Ogółem	n	560	694	267	1134	229	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Tabela 10.3.

Obecność dziecka w szkole podczas zimowych ferii szkolnych (wiosna 2013)

Czy w czasie szkolnych ferii zimowych dziecko uczęszczało do szkoły/przedszkola?		grupa				
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie
Tak, przez cały okres ferii	n	99	24	7	11	5
	%	17,2	3,2	2,5	0,9	1,9
Tak, przez część okresu ferii	n	44	22	13	49	18
	%	7,7	2,9	4,6	4,0	7,0
Nie. Nie uczęszczało w tym czasie do szkoły/przedszkola	n	431	703	265	1175	234
	%	75,1	93,9	93,0	95,1	91,1
Ogółem	n	574	749	285	1235	257
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Miara nierówności: V Craméra = 0,21

Tabela 10.4.

Czas jaki dziecko było nieobecne w szkole między pierwszym a drugim pomiarem (wiosna 2013)

Ile tygodni dziecko było nieobecne w szkole?		grupa				
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie
W ogóle nie było nieobecne	<i>n</i>	27	33	23	77	27
	%	4,7	4,4	8	6,2	10,5
Poniżej 1 tygodnia	<i>n</i>	86	149	70	379	87
	%	15	19,9	24,5	30,7	33,9
od 1 do 3 tygodni	<i>n</i>	274	346	144	615	117
	%	47,7	46,2	50,3	49,8	45,5
od 4 do 8 tygodni	<i>n</i>	161	191	44	160	25
	%	28	25,5	15,4	13	9,7
od 9 do 12 tygodni	<i>n</i>	18	20	3	2	1
	%	3,1	2,7	1	0,2	0,4
powyżej 12 tygodni	<i>n</i>	8	10	2	2	0
	%	1,4	1,3	0,7	0,2	0
Ogółem	<i>n</i>	574	749	286	1235	257
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Miara nierówności: V Craméra = 0,13

Tabela 10.5.

Ocena różnych elementów infrastruktury szkolnej (wiosna 2013)

	Jak ocenia Pan(i):		grupa					Miary nierówności V Craméra
			6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie	
wejście do budynku	bardzo nisko	n	15	13	8	43	6	0,06
		%	2,6	1,7	2,8	3,5	2,3	
	raczej nisko	n	66	85	38	149	39	
		%	11,5	11,4	13,3	12,1	15,1	
	raczej wysoko	n	296	381	146	732	149	
		%	51,6	50,9	51,2	59,2	57,8	
	bardzo wysoko	n	193	265	91	310	63	
		%	33,6	35,4	31,9	25,1	24,4	
	trudno powiedzieć	n	4	4	2	2	1	
		%	0,7	0,5	0,7	0,2	0,4	
	Ogółem	n	574	748	285	1236	258	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
wielkość korytarzy	bardzo nisko	n	10	11	5	25	3	0,07
		%	1,7	1,5	1,8	2	1,2	
	raczej nisko	n	91	73	22	107	27	
		%	15,9	9,8	7,7	8,7	10,5	
	raczej wysoko	n	294	368	154	763	154	
		%	51,2	49,3	54	61,8	59,7	
	bardzo wysoko	n	172	290	102	336	73	
		%	30	38,8	35,8	27,2	28,3	
	trudno powiedzieć	n	7	5	2	4	1	
		%	1,2	0,7	0,7	0,3	0,4	
	Ogółem	n	574	747	285	1235	258	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
zabezpieczenie schodów	bardzo nisko	n	15	28	13	45	8	0,07
		%	2,6	3,7	4,5	3,6	3,1	
	raczej nisko	n	66	86	46	181	40	
		%	11,5	11,5	16,1	14,7	15,4	
	raczej wysoko	n	284	389	132	729	145	
		%	49,5	52,1	46,2	59	56	
	bardzo wysoko	n	171	219	80	236	56	
		%	29,8	29,3	28	19,1	21,6	
	trudno powiedzieć	n	38	25	15	44	10	
		%	6,6	3,3	5,2	3,6	3,9	
	Ogółem	n	574	747	286	1235	259	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

ANEKS: Tabele przekrojowe 10. Infrastruktura placówki edukacyjnej z wynikami badania

		Jak ocenia Pan(i):	grupa					Miary nierówności V Craméra
			6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie	
wielkość szatni dla dzieci	bardzo nisko	n	18	60	19	117	23	0,09
		%	3,1	8	6,7	9,5	8,9	
	raczej nisko	n	125	169	56	326	64	
		%	21,7	22,6	19,6	26,4	24,8	
	raczej wysoko	n	255	302	130	595	118	
		%	44,3	40,4	45,6	48,2	45,7	
	bardzo wysoko	n	169	207	74	189	49	
		%	29,4	27,7	26	15,3	19	
	trudno powiedzieć	n	8	10	6	8	4	
		%	1,4	1,3	2,1	0,6	1,6	
	Ogółem	n	575	748	285	1235	258	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
miejsca dla rodziców (rozmowy z rodzicami, czekanie na dziecko)	bardzo nisko	n	36	59	23	116	28	0,09
		%	6,3	7,9	8	9,4	10,9	
	raczej nisko	%	131	155	57	364	70	
		n	22,8	20,7	19,9	29,5	27,1	
	raczej wysoko	%	252	310	129	558	121	
		n	43,9	41,4	45,1	45,2	46,9	
	bardzo wysoko	%	147	211	69	178	35	
		n	25,6	28,2	24,1	14,4	13,6	
	trudno powiedzieć	%	8	13	8	19	4	
		n	1,4	1,7	2,8	1,5	1,6	
	Ogółem	n	574	748	286	1235	258	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
wielkość sal dla dzieci	bardzo nisko	n	10	25	3	15	4	0,08
		%	1,7	3,3	1,1	1,2	1,6	
	raczej nisko	n	70	126	21	134	25	
		%	12,2	16,8	7,4	10,8	9,7	
	raczej wysoko	n	292	357	156	755	165	
		%	51	47,7	54,7	61,1	64	
	bardzo wysoko	n	196	236	103	323	62	
		%	34,2	31,6	36,1	26,1	24	
	trudno powiedzieć	n	5	4	2	9	2	
		%	0,9	0,5	0,7	0,7	0,8	
	Ogółem	n	573	748	285	1236	258	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

ANEKS: Tabele przekrojowe 10. Infrastruktura placówki edukacyjnej z wynikami badania

Jak ocenia Pan(i):			grupa					Miary nierówności V Craméra		
			6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie			
miejsce do jedzenia/ spożywania posiłków	bardzo nisko	n	14	29	15	95	20	0,09		
		%	2,4	3,9	5,3	7,7	7,8			
	raczej nisko	n	78	97	35	189	44			
		%	13,6	13	12,3	15,3	17,1			
	raczej wysoko	n	285	339	130	602	124			
		%	49,6	45,3	45,6	48,7	48,1			
	bardzo wysoko	n	186	255	89	257	54			
		%	32,3	34,1	31,2	20,8	20,9			
	trudno powiedzieć	n	12	28	16	92	16			
		%	2,1	3,7	5,6	7,4	6,2			
	Ogółem	n	575	748	285	1235	258			
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
	miejsce do gimnastyki, rytmiki, ćwiczeń fizycznych	bardzo nisko	n	19	38	16	51		19	0,05
			%	3,3	5,1	5,6	4,1		7,4	
raczej nisko		n	96	85	27	155	35			
		%	16,8	11,4	9,5	12,6	13,6			
raczej wysoko		n	263	307	121	541	112			
		%	45,9	41	42,5	43,8	43,4			
bardzo wysoko		n	177	295	115	461	84			
		%	30,9	39,4	40,4	37,4	32,6			
trudno powiedzieć		n	18	23	6	26	8			
		%	3,1	3,1	2,1	2,1	3,1			
Ogółem		n	573	748	285	1234	258			
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
toalety dla dzieci		bardzo nisko	n	14	35	9	37	9	0,07	
			%	2,4	4,7	3,2	3	3,5		
	raczej nisko	n	56	81	33	172	38			
		%	9,8	10,8	11,6	13,9	14,7			
	raczej wysoko	n	250	334	135	616	142			
		%	43,6	44,7	47,5	49,9	54,8			
	bardzo wysoko	n	233	280	97	345	57			
		%	40,6	37,4	34,2	27,9	22			
	trudno powiedzieć	n	21	18	10	65	13			
		%	3,7	2,4	3,5	5,3	5			
	Ogółem	n	574	748	284	1235	259			
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			

ANEKS: Tabele przekrojowe 10. Infrastruktura placówki edukacyjnej z wynikami badania

Jak ocenia Pan(i):		grupa					Miary nierówności V Craméra	
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
wypożyczenie sal dla dzieci	bardzo nisko	n	4	9	2	16	2	0,08
		%	0,7	1,2	0,7	1,3	0,8	
	raczej nisko	n	32	92	25	141	31	
		%	5,6	12,3	8,8	11,4	12,1	
	raczej wysoko	n	321	352	159	752	155	
		%	56	47,1	56	60,9	60,3	
	bardzo wysoko	n	211	283	96	307	64	
		%	36,8	37,8	33,8	24,9	24,9	
	trudno powiedzieć	n	5	12	2	19	5	
		%	0,9	1,6	0,7	1,5	1,9	
	Ogółem	n	573	748	284	1235	257	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
otoczenie bezpośrednio przy placówce – ogród, plac zabaw	bardzo nisko	n	16	36	16	55	18	0,07
		%	2,8	4,8	5,6	4,4	7	
	raczej nisko	n	52	66	26	178	30	
		%	9	8,8	9,2	14,4	11,6	
	raczej wysoko	n	241	312	140	596	125	
		%	41,9	41,7	49,3	48,2	48,4	
	bardzo wysoko	n	262	328	100	395	84	
		%	45,6	43,8	35,2	32	32,6	
	trudno powiedzieć	n	4	7	2	12	1	
		%	0,7	0,9	0,7	1	0,4	
	Ogółem	n	575	749	284	1236	258	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
zabezpieczenie placówki przed osobami niepowołanymi	bardzo nisko	n	21	57	25	115	22	0,09
		%	3,7	7,6	8,8	9,3	8,5	
	raczej nisko	n	85	132	50	285	54	
		%	14,8	17,6	17,5	23,1	20,8	
	raczej wysoko	n	231	296	127	535	121	
		%	40,2	39,5	44,6	43,3	46,7	
	bardzo wysoko	n	224	248	75	263	54	
		%	39	33,1	26,3	21,3	20,8	
	trudno powiedzieć	n	13	16	8	37	8	
		%	2,3	2,1	2,8	3	3,1	
	Ogółem	n	574	749	285	1235	259	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

ANEKS: Tabele przekrojowe 10. Infrastruktura placówki edukacyjnej z wynikami badania

Jak ocenia Pan(i):			grupa					Miary nierówności V Craméra		
			6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie			
zabezpieczenie przed samowolnym oddaleniem się dziecka z terenu placówki	bardzo nisko	n	14	49	25	104	17	0,10		
		%	2,4	6,6	8,8	8,4	6,6			
	raczej nisko	n	64	131	45	289	63			
		%	11,1	17,5	15,8	23,4	24,4			
	raczej wysoko	n	261	306	126	534	117			
		%	45,4	40,9	44,2	43,2	45,3			
	bardzo wysoko	n	230	251	83	276	53			
		%	40	33,6	29,1	22,3	20,5			
	trudno powiedzieć	n	6	11	6	33	8			
		%	1	1,5	2,1	2,7	3,1			
	Ogółem	n	575	748	285	1236	258			
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
	bezpieczeństwo podczas wycieczek, spacerów poza placówką, wyjazdów	bardzo nisko	n	0	12	2	12		1	0,08
			%	0	1,6	0,7	1		0,4	
raczej nisko		n	16	35	9	43	9			
		%	2,8	4,7	3,2	3,5	3,5			
raczej wysoko		n	282	332	136	737	151			
		%	49,1	44,4	47,9	59,7	58,5			
bardzo wysoko		n	253	354	127	395	88			
		%	44,1	47,3	44,7	32	34,1			
trudno powiedzieć		n	23	15	10	48	9			
		%	4	2	3,5	3,9	3,5			
Ogółem		n	574	748	284	1235	258			
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			

11. Wcześniejsza edukacja dziecka

Tabela 11.1.

Pobyt w żłobku (jesień 2012)

			grupa				
			6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie
Czy dziecko uczęszczało do żłobka?	tak	n	44	42	30	58	17
		%	7,7	5,6	10,5	4,7	6,6
	Średnia		7,320	7,375	7,315	7,593	7,270
Ile godzin dziennie dziecko zazwyczaj spędzało w żłobku?	Błąd standardowy średniej		0,2101	0,2841	0,3008	0,1690	0,3715
		Mediana	8,000	8,000	7,952	8,000	8,000
		Odchylenie standardowe	1,4008	1,8465	1,6556	1,2891	1,5478
Przez ile miesięcy łącznie dziecko uczęszczało do żłobka?	Średnia		13,37	15,00	14,47	15,73	13,51
		Błąd standardowy średniej	1,120	1,399	1,384	0,942	1,996
		Mediana	11,67	12,00	12,00	18,00	12,00
		Odchylenie standardowe	7,468	9,095	7,617	7,186	8,314

Miara nierówności: V Craméra = 0,07

Tabela 11.2.

Nauka w przedszkolu (jesień 2012)

Czy dziecko uczęszczało do przedszkola w wieku:			grupa					Miary nierówności V Craméra
			6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie	
2 lat	tak	n	59	37	30	77	20	0,08
		%	10,3	5,2	10,9	7,4	8,9	
3 lat	tak	n	348	340	168	555	139	0,11
		%	60,8	47,8	60,9	53,5	61,8	
4 lat	tak	n	479	508	207	796	185	0,11
		%	83,9	71,4	75,0	76,7	82,6	
5 lat	tak	n	553	576	210	1002	204	0,27
		%	96,7	80,9	76,1	96,5	91,1	
Ile godzin dziennie dziecko spędzało zazwyczaj w przedszkolu w ciągu ostatniego roku?	Średnia		6,74	6,23	6,45	6,61	6,75	-
		Błąd standardowy średniej	0,05	0,05	0,09	0,04	0,09	
		Mediana	7,00	6,00	6,00	7,00	7,00	
		Odchylenie standardowe	1,37	1,45	1,42	1,43	1,45	

Tabela 11.3.

Nauka w zerówce (jesień 2012)

		grupa					Miary nierówności V Craméra
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie	
Czy w wieku pięciu lat dziecko odbywało roczne przygotowanie przed rozpoczęciem nauki w klasie pierwszej (tzw. zerówka)	tak	n	266	621			0,06
		%	77,8	83,0			
Zerówka (roczne przygotowanie przed rozpoczęciem nauki w klasie pierwszej), do której uczęszczało dziecko w wieku 5 lat, znajdowała się w...	szkole	n	7	336			0,49
		%	2,6	54,1			
	przedszkolu	n	258	277			
		%	97,0	44,6			
	punkcie przedszkolnym/ zespole wychowania przedszkolnego	n	1	8			
		%	0,4	1,3			
Ogółem		n	266	621			
		%	100,0	100,0			
Czy w wieku pięciu lat dziecko odbywało roczne przygotowanie przed rozpoczęciem nauki w klasie pierwszej (tzw. zerówka)	tak	n			491		
		%			39,8		
Zerówka (roczne przygotowanie przed rozpoczęciem nauki w klasie pierwszej), do której uczęszczało dziecko, znajdowała się w...	szkole	n			192		-
		%			39,1		
	przedszkolu	n			280		
		%			57,0		
	punkcie przedszkolnym/ zespole wychowania przedszkolnego	n			19		
		%			3,9		
Ogółem		n			491		
		%			100,0		
Zerówka (roczne przygotowanie przed rozpoczęciem nauki w klasie pierwszej tzw. zerówka), do której uczęszczało dziecko w wieku 5 lat, znajdowała się w...	szkole	n	141		607	98	0,25
		%	49,5		49,2	37,8	
	przedszkolu	n	127		601	102	
		%	44,6		48,7	39,4	
	punkcie przedszkolnym/ zespole wychowania przedszkolnego	n	3		19	5	
		%	1,1		1,5	1,9	
	dziecko nie uczęszczało do zerówki, ale uczęszczało w tym czasie do przedszkola	n	13		4	47	
		%	4,6		0,3	18,1	
	dziecko w tym wieku nie uczęszczało, ani do zerówki, ani do przedszkola	n	1		2	7	
		%	0,4		0,2	2,7	
Ogółem		n	285		1233	259	
		%	100,0		100,0	100,0	
Zerówka, do której uczęszczało dziecko, znajdowała się w placówce:	publicznej	n			244	188	0,08
		%			89,7	91,7	
	niepublicznej	n			28	17	
		%			10,3	8,3	
	Ogółem	n			272	205	
		%			100,0	100,0	

Tabela 11.4.

Nieobecności (jesień 2012)

		grupa			Miary nierówności V Craméra	
		6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
Ile miesięcy w roku (licząc ogółem wszystkie nieobecności) dziecko było nieobecne w zerówce?	do 1 miesiąca	n	221	992	177	0,04
		%	81,3	80,9	86,3	
	od 1 do 3 miesięcy	n	44	212	25	
		%	16,2	17,3	12,2	
	od 3 do 6 miesięcy	n	5	15	2	
		%	1,8	1,2	1,0	
	powyżej 6 miesięcy	n	2	7	1	
		%	0,7	0,6	0,5	
	Ogółem	n	272	1226	205	
		%	100,0	100,0	100,0	
Ile miesięcy w roku (licząc ogółem wszystkie nieobecności) dziecko było nieobecne w przedszkolu?	do 1 miesiąca	n	12	4	37	0,19
		%	92,3	100,0	78,7	
	od 1 do 3 miesięcy	n	1	0	10	
		%	7,7	0,0	21,3	
	Ogółem	n	13	4	47	
		%	100,0	100,0	100,0	
Ile godzin dziennie dziecko spędzało zazwyczaj w zerówce?	Średnia		6,108	6,20	6,22	-
	Błąd standardowy średniej		0,08	0,04	0,10	
	Mediana		6,00	6,00	6,00	
	Odchylenie standardowe		1,34	1,38	1,46	
Ile godzin dziennie dziecko spędzało zazwyczaj w przedszkolu?	Średnia		7,31	7,51	7,22	-
	Błąd standardowy średniej		0,32	0,27	0,19	
	Mediana		7,44	7,55	7,41	
	Odchylenie standardowe		1,12	,57	1,27	

12. Wydatki związane z edukacją dziecka

Tabela 12.1.

Regularne wydatki związane z edukacją dziecka (jesień 2012)

		grupa					Miary nierówności V Craméra
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie	
Czy w związku z nauką dziecka w szkole ponosi Pan/Pani regularne koszty, np. wpłaty na komitet rodzicielski lub na dodatkowe zajęcia?	<i>n</i>			258	1027	221	0,07
	<i>tak</i>						
	<i>%</i>			90,5	83,4	85,7	
Czy w związku z pobytem dziecka w przedszkolu/szkole ponosi Pan/Pani regularne koszty, np. wpłaty na komitet rodzicielski lub na dodatkowe zajęcia?	<i>n</i>	547	701				-
	<i>tak</i>						
	<i>%</i>	95,3	93,7				
Proszę podać wysokość tych kosztów miesięcznie: (nie wliczając wydatków jednorazowych, jak np. podręczniki czy ubrania)	<i>Średnia</i>	154,32	64,54	59,21	54,87	71,57	-
	<i>Błąd standardowy średniej</i>	6,74	4,09	8,51	4,18	12,89	
	<i>Mediana</i>	100,00	30,00	15,00	20,00	15,00	
	<i>Odchylenie standardowe</i>	157,84	108,47	136,68	134,06	191,71	

Tabela 12.2.

Wydatki na edukację dziecka (jesień 2012)

<i>Etap edukacyjny dziecka</i>		Ile przeciętnie w ciągu miesiąca, licząc od września 2012 roku, wydawał(a) Pan(i) na czesne, opłaty za przedszkole/szkołę (jeśli takie opłaty występują)?	Ile przeciętnie w ciągu miesiąca, licząc od września 2012 roku, wydawał(a) Pan(i) na opłaty za wyżywienie w przedszkolu lub stołówce?	Ile przeciętnie w ciągu miesiąca, licząc od września 2012 roku, wydawał(a) Pan(i) na składki na komitet rodzicielski, radę rodziców, ubezpieczenie itd.?	Ile przeciętnie w ciągu miesiąca, licząc od września 2012 roku, wydawał(a) Pan(i) na dodatkowe zajęcia na terenie szkoły/przedszkola?	Ile przeciętnie w ciągu miesiąca, licząc od września 2012 roku, wydawał(a) Pan(i) na dodatkowe zajęcia poza teren placówki (np. w domu kultury, bibliotece, szkole językowej itp.)?
<i>6-latek w przedszkolu</i>	<i>Średnia</i>	179,63	96,84	24,13	45,24	32,15
	<i>Błąd standardowy średniej</i>	14,767	5,872	2,151	4,892	4,022
	<i>Mediana</i>	100,00	80,00	10,00	20,00	0,00
	<i>Odchylenie standardowe</i>	351,932	139,948	51,300	116,759	96,098
<i>6-latek w zerówce w szkole</i>	<i>Średnia</i>	49,27	66,60	26,06	30,11	33,58
	<i>Błąd standardowy średniej</i>	8,670	5,583	1,790	3,433	3,771
	<i>Mediana</i>	0,00	10,00	10,00	0,00	0,00
	<i>Odchylenie standardowe</i>	233,855	150,672	48,308	92,560	101,686
<i>6-latek w I klasie</i>	<i>Średnia</i>	31,53	50,31	23,75	28,29	45,40
	<i>Błąd standardowy średniej</i>	11,267	7,353	2,830	6,003	6,284
	<i>Mediana</i>	0,00	0,00	10,00	0,00	0,00
	<i>Odchylenie standardowe</i>	186,735	121,780	46,814	99,738	104,269
<i>7-latek w I klasie</i>	<i>Średnia</i>	16,28	30,99	23,27	16,30	37,10
	<i>Błąd standardowy średniej</i>	3,415	1,944	1,278	2,274	2,851
	<i>Mediana</i>	0,00	0,00	10,00	0,00	0,00
	<i>Odchylenie standardowe</i>	119,485	68,018	44,501	79,546	99,757
<i>7-latek w II klasie</i>	<i>Średnia</i>	32,85	41,24	22,04	15,60	59,25
	<i>Błąd standardowy średniej</i>	11,084	4,818	2,270	2,953	7,789
	<i>Mediana</i>	0,00	0,00	10,00	0,00	0,00
	<i>Odchylenie standardowe</i>	176,761	76,969	36,026	47,172	124,560

13. Ocena warunków panujących w placówce

Tabela 13.1.

Zadowolenie z edukacji i postępów dziecka w danej placówce (jesień 2012)

			grupa					Miara nierówności V Craméra		
			6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie			
Czy jest Pan(i) zadowolony(a) z edukacji dziecka, jaka odbywa się w szkole/przedszkolu?	całkowicie zadowolony(a)	n	498	599	238	1094	208	0,06		
		%	87,1	81,7	83,8	89,2	80,3			
	mam pewne zastrzeżenia	n	68	120	43	124	48			
		%	11,9	16,4	15,1	10,1	18,5			
	mam poważne zastrzeżenia	n	5	10	2	4	2			
		%	0,9	1,4	0,7	0,3	0,8			
Ogółem	całkowicie niezadowolony(a),	n	1	4	1	4	1			
		%	0,2	0,5	0,4	0,3	0,4			
Czy dostrzega Pan(i) konkretne umiejętności, które Pana(i) dziecko zdobyło lub rozwinęło dzięki szkole lub uczęszczaniu do przedszkola?	Tak, jest bardzo wiele takich umiejętności	n	204	155	63	181	62	0,14		
		%	35,7	21,2	22,4	14,9	24,1			
	Tak, jest sporo takich umiejętności	n	294	331	148	613	140			
		%	51,5	45,2	52,7	50,4	54,5			
	Tak, ale nie jest ich zbyt wiele	n	56	169	59	300	42			
		%	9,8	23,1	21,0	24,7	16,3			
	Nie, praktycznie nie ma takich umiejętności	n	17	77	11	123	13			
		%	3,0	10,5	3,9	10,1	5,1			
	Ogółem	n	571	732	281	1217	257			
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
	Czy, ogólnie rzecz biorąc, jest Pan(i) zadowolony(a) z nauczycieli Pana(i) dziecka?	Zdecydowanie tak	n	449	488	204	910		170	0,08
			%	78,2	65,7	72,1	74,0		66,1	
Raczej tak		n	115	213	69	302	76			
		%	20,0	28,7	24,4	24,6	29,6			
Raczej nie		n	9	38	8	16	10			
		%	1,6	5,1	2,8	1,3	3,9			
Zdecydowanie nie		n	1	4	2	2	1			
		%	0,2	0,5	0,7	0,2	0,4			
Ogółem		n	574	743	283	1230	257			
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			

ANEKS: Tabele przekrojowe 13. Ocena warunków panujących w placówce z wynikami badania

Tabela 13.2.

Agresja w szkole (jesień 2012)

Czy w tym roku szkolnym zdarzyło się, że w szkole Pana(i) dziecko:			grupa				Miara nierówności V Craméra
			6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie	
inne dzieci wielokrotnie obrażały Pana(i) dziecko?	tak	n	106	45	166	43	0,03
		%	14,3	16,0	13,5	16,8	
	nie	n	637	236	1065	213	
		%	85,7	84,0	86,5	83,2	
	Ogółem	n	743	281	1231	256	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	
zostało pobite?	tak	n	39	13	57	14	0,02
		%	5,2	4,6	4,6	5,4	
	nie	n	705	270	1173	244	
		%	94,8	95,4	95,4	94,6	
	Ogółem	n	744	283	1230	258	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	
zniszczone rzeczy należące do Pana(i) dziecka, np. plecak, książki, zeszyty?	tak	n	18	10	18	11	0,06
		%	2,4	3,5	1,5	4,3	
	nie	n	729	274	1215	247	
		%	97,6	96,5	98,5	95,7	
	Ogółem	n	747	284	1233	258	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	
ukradziono Pana(i) dziecku pieniądze lub wartościowy przedmiot?	tak	n	11	6	19	12	0,07
		%	1,5	2,1	1,5	4,7	
	nie	n	736	278	1211	246	
		%	98,5	97,9	98,5	95,3	
	Ogółem	n	747	284	1230	258	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	
Pana(i) dziecko było zastraszane lub poniżane przez nauczyciela?	tak	n	9	3	7	4	0,04
		%	1,2	1,1	0,6	1,6	
	nie	n	735	282	1223	254	
		%	98,8	98,9	99,4	98,4	
	Ogółem	n	744	285	1230	258	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	

Tabela 13.3.

Różne aspekty funkcjonowania szkoły – opinie (jesień 2012)

			grupa				Miara nierówności V Craméra
			6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie	
Czy dyrekcja szkoły, do której chodzi Pani/Pana dziecko organizowała spotkania informacyjne dla rodziców?	tak	n	709	268	1171	240	0,03
		%	95,7	95,0	95,7	93,8	
	nie	n	32	14	53	16	
		%	4,3	5,0	4,3	6,3	
Ogółem	n	741	282	1224	256		
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	
Czy w szkole istnieje realna możliwość porozmawiania ze szkolnym psychologiem albo pedagogiem o Pani/Pana dziecku?	tak	n	604	248	1103	223	0,12
		%	86,9	92,9	94,4	90,3	
	nie	n	91	19	66	24	
		%	13,1	7,1	5,6	9,7	
Ogółem	n	695	267	1169	247		
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	
Czy szkoła umożliwia kontakt z psychologami z poradni psychologiczno-pedagogicznej?	tak	n	589	218	963	204	0,05
		%	92,5	95,6	94,9	95,3	
	nie	n	48	10	52	10	
		%	7,5	4,4	5,1	4,7	
Ogółem	n	637	228	1015	214		
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	
Czy szkoła proponuje jakieś formy wspólnych zajęć, zabaw przedszkolaków z młodszymi uczniami danej szkoły (np. „otwarte lekcje”, quizy, konkursy, rozgrywki sportowe)?	tak	n	436	187	801	172	0,07
		%	67,0	73,6	74,5	73,5	
	nie	n	215	67	274	62	
		%	33,0	26,4	25,5	26,5	
Ogółem	n	651	254	1075	234		
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	
Czy można porozmawiać z pracownikami świetlicy, by rozwiązać wątpliwości związane z pobytem Państwa dziecka w świetlicy, gdyby była taka konieczność?	tak	n	591	247	1059	224	0,08
		%	88,7	93,9	93,6	92,9	
	nie	n	75	16	73	17	
		%	11,3	6,1	6,4	7,1	
Ogółem	n	666	263	1132	241		
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	
Czy wg Państwa szkoła wystarczająco dba o bezpieczeństwo najmłodszych uczniów? (np. ogrodzony plac zabaw, kontrola osób wchodzących do szkoły)	tak	n	628	242	1055	216	0,03
		%	87,6	86,7	88,6	86,1	
	nie	n	89	37	136	35	
		%	12,4	13,3	11,4	13,9	
Ogółem	n	717	279	1191	251		
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	

ANEKS: Tabele przekrojowe 13. Ocena warunków panujących w placówce z wynikami badania

Tabela 13.4.

Świetlica szkolna (jesień 2012, wiosna 2013)

			grupa						Miara nierówności V Craméra
			6-latek w I klasie		7-latek w I klasie		7-latek w II klasie		
			jesień 2012	wiosna 2013	jesień 2012	wiosna 2013	jesień 2012	wiosna 2013	
Czy Pani /Pana dziecko korzysta ze świetlicy szkolnej?	tak	n	170	170	728	739	171	156	0,03
		%	59,6	59,6	59,0	59,8	66,3	60,5	
	nie	n	104	103	420	417	72	86	
		%	36,5	36,1	34,1	33,8	27,9	33,3	
	w szkole nie ma świetlicy	n	11	12	85	79	15	16	
		%	3,9	4,2	6,9	6,4	5,8	6,2	
Ogółem	n	285	285	1233	1235	258	258		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Jeśli tak, ile godzin dziennie zazwyczaj korzysta ze świetlicy szkolnej?	Średnia		2,23	2,06	2,28	2,09	2,19	2,03	-
	Błąd standardowy		0,08	0,09	0,04	0,04	0,08	0,08	
	Mediana		2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	
	Odchylenie standardowe		1,15	1,20	1,24	1,18	1,11	1,11	
Czy jest Pan/Pani zadowolona z opieki zapewnianej dziecku w świetlicy szkolnej?	Zdecydowanie tak	n	110	116	478	499	108	97	0,04
		%	64,7	68,2	65,8	67,8	62,8	62,2	
	Raczej tak	n	49	43	213	191	56	50	
		%	28,8	25,3	29,3	26,0	32,6	32,1	
	Raczej nie	n	9	10	28	39	6	8	
		%	5,3	5,9	3,9	5,3	3,5	5,1	
	Zdecydowanie nie	n	2	1	7	7	2	1	
		%	1,2	0,6	1,0	1,0	1,2	0,6	
Ogółem	n	170	170	726	736	172	156		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

Tabela 13.5.

Pomoc dziecku w nauce

		grupa					Miara nierówności V Craméra	
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
Jak często (w ciągu ostatniego roku szkolnego) Pan/Pani lub ktoś z domowników pomagał dziecku ćwiczyć czytanie?	codziennie	n	152	247	168	851	115	0,20
	lub prawie codziennie	%	26,5	33,1	58,9	68,9	44,7	
	kilka razy	n	213	270	61	181	48	
	w tygodniu	%	37,1	36,1	21,4	14,7	18,7	
	raz w tygodniu	n	81	82	14	44	15	
		%	14,1	11,0	4,9	3,6	5,8	
	kilka razy	n	28	28	5	17	8	
	w miesiącu	%	4,9	3,7	1,8	1,4	3,1	
	raz w miesiącu	n	15	19	3	7	5	
		%	2,6	2,5	1,1	0,6	1,9	
	rzadziej niż raz w miesiącu	n	13	16	4	6	9	
		%	2,3	2,1	1,4	0,5	3,5	
	n	72	85	30	129	57		
	%	12,5	11,4	10,5	10,4	22,2		
Ogółem	n	574	747	285	1235	257		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Jak często (w ciągu ostatniego roku szkolnego) Pan Pani lub ktoś z domowników pomagał dziecku ćwiczyć liczenie?	codziennie	n	156	256	136	645	111	0,13
	lub prawie codziennie	%	27,2	34,2	47,6	52,3	43,0	
	kilka razy	n	223	268	76	263	64	
	w tygodniu	%	38,9	35,8	26,6	21,3	24,8	
	raz w tygodniu	n	77	109	22	90	27	
		%	13,4	14,6	7,7	7,3	10,5	
	kilka razy	n	32	39	11	40	10	
	w miesiącu	%	5,6	5,2	3,8	3,2	3,9	
	raz w miesiącu	n	13	13	4	20	3	
		%	2,3	1,7	1,4	1,6	1,2	
	rzadziej niż raz w miesiącu	n	18	11	5	20	6	
		%	3,1	1,5	1,7	1,6	2,3	
	n	54	52	32	156	37		
	%	9,4	7,0	11,2	12,6	14,3		
Ogółem	n	573	748	286	1234	258		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Jak często (w ciągu ostatniego roku szkolnego) Pan Pani lub ktoś z domowników czytał dziecku?	codziennie	n	246	331	122	489	78	0,09
	lub prawie codziennie	%	42,9	44,2	42,8	39,6	30,2	
	kilka razy	n	178	225	82	325	70	
	w tygodniu	%	31,0	30,0	28,8	26,3	27,1	
	raz w tygodniu	n	69	96	30	124	25	
		%	12,0	12,8	10,5	10,0	9,7	
	kilka razy	n	28	42	16	108	21	
	w miesiącu	%	4,9	5,6	5,6	8,7	8,1	
	raz w miesiącu	n	15	8	4	39	12	
		%	2,6	1,1	1,4	3,2	4,7	
	rzadziej niż raz w miesiącu	n	10	15	4	22	8	
		%	1,7	2,0	1,4	1,8	3,1	
	n	28	32	27	129	44		
	%	4,9	4,3	9,5	10,4	17,1		
Ogółem	n	574	749	285	1236	258		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

ANEKS: Tabele przekrojowe 13. Ocena warunków panujących w placówce z wynikami badania

Tabela 13.6.

Ocena rozwoju dziecka (wiosna 2013)

<i>Czy dostrzega Pan(i) konkretne umiejętności, które Pana(i) dziecko rozwinęło w trakcie ostatniego roku dzięki szkole/przedszkolu?</i>		grupa				
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie
<i>Tak, jest bardzo wiele takich umiejętności</i>	<i>n</i>	181	204	93	295	60
	<i>%</i>	31,9	27,6	33	24	23,3
<i>Tak, jest sporo takich umiejętności</i>	<i>n</i>	288	384	157	646	134
	<i>%</i>	50,7	52	55,7	52,6	52,1
<i>Tak, ale nie jest ich zbyt wiele</i>	<i>n</i>	79	114	24	240	44
	<i>%</i>	13,9	15,4	8,5	19,5	17,1
<i>Nie, praktycznie nie ma takich umiejętności</i>	<i>n</i>	20	37	8	48	19
	<i>%</i>	3,5	5	2,8	3,9	7,4
<i>Ogółem</i>	<i>n</i>	568	739	282	1229	257
	<i>%</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Miara nierówności: V Craméra = 0,07

Tabela 13.7.

Zadowolenie rodziców z nauczycieli dziecka (wiosna 2013)

<i>Czy, ogólnie rzecz biorąc, jest Pan(i) zadowolony(a) z nauczycieli Pana(i) dziecka?</i>		grupa				
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie
<i>Zdecydowanie tak</i>	<i>n</i>	433	515	197	898	166
	<i>%</i>	75,7	69,4	69,4	72,8	64,6
<i>Raczej tak</i>	<i>n</i>	113	184	70	276	79
	<i>%</i>	19,8	24,8	24,6	22,4	30,7
<i>Raczej nie</i>	<i>n</i>	21	30	12	47	11
	<i>%</i>	3,7	4	4,2	3,8	4,3
<i>Zdecydowanie nie</i>	<i>n</i>	5	13	5	13	1
	<i>%</i>	0,9	1,8	1,8	1,1	0,4
<i>Ogólnie</i>	<i>n</i>	572	742	284	1234	257
	<i>%</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Miara nierówności: V Craméra = 0,05

Tabela 13.8.

Ocena dyrekcji placówki (wiosna 2013)

Jak ocenia Pan(i) Dyrektę szkoły/przedszkola:		grupa					Miara nierówności V Craméra	
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
jeżeli chodzi o dostępność Dyrektora dla rodziców – ustalone i przestrzegane godziny dyżurów?	bardzo nisko	n	13	11	6	36	5	0,06
		%	2,4	1,8	2,4	3,5	2,3	
	raczej nisko	n	30	24	11	56	13	
		%	5,6	3,9	4,4	5,5	6,0	
	raczej wysoko	n	234	316	117	545	115	
		%	43,3	51,2	46,6	53,5	53,5	
	bardzo wysoko	n	263	266	117	382	82	
		%	48,7	43,1	46,6	37,5	38,1	
	Ogółem	n	540	617	251	1019	215	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
jeżeli chodzi o dostępność Dyrektora dla rodziców – możliwość kontaktu w sytuacjach nagłych?	bardzo nisko	n	7	8	4	7	1	0,05
		%	1,3	1,3	1,7	0,7	0,5	
	raczej nisko	n	35	31	9	44	9	
		%	6,5	4,9	3,8	4,4	4,3	
	raczej wysoko	n	248	313	111	535	114	
		%	45,8	49,8	46,4	52,9	54,5	
	bardzo wysoko	n	252	276	115	425	85	
		%	46,5	43,9	48,1	42,0	40,7	
	Ogółem	n	542	628	239	1011	209	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
jeżeli chodzi o gotowość Dyrektora do wychodzenia naprzeciw potrzebom rodziców i proponowanie różnych działań dotyczących potrzeb dzieci z różnymi trudnościami?	bardzo nisko	n	13	15	5	25	6	0,05
		%	2,4	2,4	2,0	2,5	2,8	
	raczej nisko	n	45	56	21	79	20	
		%	8,2	9,0	8,6	7,9	9,4	
	raczej wysoko	n	246	279	108	528	113	
		%	44,9	44,7	44,3	52,9	53,1	
	bardzo wysoko	n	244	274	110	367	74	
		%	44,5	43,9	45,1	36,7	34,7	
	Ogółem	n	548	624	244	999	213	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
jeżeli chodzi o gotowość Dyrektora do wychodzenia naprzeciw inicjatywie rodziców i akceptacji ich pomysłów?	bardzo nisko	n	12	14	9	18	6	0,06
		%	2,2	2,3	3,9	1,8	2,9	
	raczej nisko	n	51	65	18	92	23	
		%	9,5	10,5	7,7	9,3	11,0	
	raczej wysoko	n	244	306	111	556	116	
		%	45,4	49,2	47,6	56,2	55,5	
	bardzo wysoko	n	230	237	95	323	64	
		%	42,8	38,1	40,8	32,7	30,6	
	Ogółem	n	537	622	233	989	209	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

ANEKS: Tabele przekrojowe 13. Ocena warunków panujących w placówce z wynikami badania

Jak ocenia Pan(i) Dyrektę szkoły/przedszkola:		grupa					Miara nierówności V Craméra	
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
jeżeli chodzi o gotowość Dyrektora do nawiązywania kontaktów z dzieckiem, itp.: Dyrektor zna dzieci po imieniu, wita się z nimi, przebywa w salach?	bardzo nisko	n	12	30	10	36	9	0,09
		%	2,2	4,9	4,2	3,5	4,3	
	raczej nisko	n	42	87	29	165	28	
		%	7,7	14,1	12,1	15,9	13,3	
	raczej wysoko	n	210	261	100	494	95	
		%	38,5	42,4	41,7	47,6	45,2	
	bardzo wysoko	n	281	238	101	342	78	
		%	51,6	38,6	42,1	33,0	37,1	
	Ogółem	n	545	616	240	1037	210	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
jeżeli chodzi o pomoc Dyrektora w rozwiązywaniu trudnych sytuacji, itp. w przypadku choroby dziecka, trudności w adaptacji, trudności wychowawczych w domu?	bardzo nisko	n	11	15	8	19	4	0,06
		%	2,2	2,7	3,7	2,2	2,3	
	raczej nisko	n	38	44	12	71	11	
		%	7,7	8,0	5,5	8,3	6,4	
	raczej wysoko	n	213	258	99	462	93	
		%	43,3	46,9	45,4	54,2	54,4	
	bardzo wysoko	n	230	233	99	300	63	
		%	46,7	42,4	45,4	35,2	36,8	
	Ogółem	n	492	550	218	852	171	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
jeżeli chodzi o inicjatywę Dyrektora w poszukiwaniu różnorodnych form kontaktu i współpracy z bliższym i dalszym środowiskiem?	bardzo nisko	n	11	10	5	15	4	0,07
		%	2,1	1,8	2,2	1,7	2,2	
	raczej nisko	n	38	49	19	82	15	
		%	7,4	8,6	8,4	9,2	8,2	
	raczej wysoko	n	243	276	112	518	101	
		%	47,4	48,6	49,3	58,3	55,2	
	bardzo wysoko	n	221	233	91	274	63	
		%	43,1	41,0	40,1	30,8	34,4	
	Ogółem	n	513	568	227	889	183	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
jeżeli chodzi o inicjatywę Dyrektora skierowaną na angażowanie rodziców w działania na rzecz placówki (itp. organizacja świąt, imienin, urodzin, różnych uroczystości)?	bardzo nisko	n	9	19	6	9	5	0,07
		%	1,7	3,1	2,5	0,9	2,3	
	raczej nisko	n	43	57	13	106	18	
		%	7,9	9,2	5,4	10,2	8,3	
	raczej wysoko	n	236	275	104	543	109	
		%	43,6	44,6	43,0	52,4	50,0	
	bardzo wysoko	n	253	266	119	378	86	
		%	46,8	43,1	49,2	36,5	39,4	
	Ogółem	n	541	617	242	1036	218	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
jeżeli chodzi o inicjatywę Dyrektora skierowaną na angażowanie rodziców w poszukiwanie w środowisku różnych form wsparcia dla placówki?	bardzo nisko	n	11	22	9	24	7	0,06
		%	2,1	3,7	3,9	2,6	3,6	
	raczej nisko	n	53	58	11	95	20	
		%	10,4	9,8	4,8	10,2	10,2	
	raczej wysoko	n	226	277	108	499	92	
		%	44,1	46,8	47,0	53,8	46,9	
	bardzo wysoko	n	222	235	102	309	77	
		%	43,4	39,7	44,3	33,3	39,3	
	Ogółem	n	512	592	230	927	196	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

ANEKS: Tabele przekrojowe 13. Ocena warunków panujących w placówce z wynikami badania

Tabela 13.9.

Ocena wychowawcy (wiosna 2013)

Jak ocenia Pan(i) wychowawcę dziecka w kwestiach takich jak:		grupa						Miara nierówności V Craméra
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
codzienna dostępność – możliwość codziennego porozmawiania, zapytania o coś, poradzenia się?	bardzo nisko	n	13	12	3	41	5	0,06
		%	2,3	1,6	1,1	3,3	2,0	
	raczej nisko	n	15	26	13	78	10	
		%	2,6	3,5	4,6	6,3	3,9	
	raczej wysoko	n	189	216	68	369	87	
		%	33,2	28,9	24,1	29,9	34,0	
Ogółem	bardzo wysoko	n	352	494	198	746	154	
		%	61,9	66,0	70,2	60,5	60,2	
dostępność w sytuacjach nagłych, nietypowych – możliwość kontaktu telefonicznego, mailowego, przyjsia poza ustalonymi godzinami?	bardzo nisko	n	10	17	6	31	6	0,05
		%	1,8	2,4	2,1	2,5	2,4	
	raczej nisko	n	27	32	15	96	16	
		%	4,8	4,4	5,3	7,9	6,3	
	raczej wysoko	n	201	212	80	408	81	
		%	35,7	29,3	28,5	33,4	31,9	
Ogółem	bardzo wysoko	n	325	462	180	685	151	
		%	57,7	63,9	64,1	56,1	59,4	
gotowość do wychodzenia naprzeciw potrzebom rodziców, itp. proponowanie różnych działań, zachęcanie, ułatwianie kontaktów ze specjalistami, gdy jest taka potrzeba?	bardzo nisko	n	9	19	3	25	4	0,05
		%	1,6	2,6	1,1	2,1	1,6	
	raczej nisko	n	22	32	19	80	16	
		%	3,9	4,4	6,8	6,6	6,5	
	raczej wysoko	n	205	249	86	464	100	
		%	36,2	34,4	30,8	38,4	40,7	
Ogółem	bardzo wysoko	n	331	424	171	640	126	
		%	58,4	58,6	61,3	52,9	51,2	
gotowość do wyjścia naprzeciw inicjatywie rodziców i do akceptacji ich pomysłów, itp.: gdy rodzice sami przedstawiają jakieś propozycje lub zgłaszają problem?	bardzo nisko	n	8	16	5	18	3	0,05
		%	1,4	2,2	1,8	1,5	1,2	
	raczej nisko	n	27	39	13	81	14	
		%	4,8	5,4	4,7	6,7	5,6	
	raczej wysoko	n	229	247	93	501	113	
		%	40,8	34,0	33,3	41,2	45,0	
Ogółem	bardzo wysoko	n	297	425	168	615	121	
		%	52,9	58,5	60,2	50,6	48,2	
Ogółem		n	561	727	279	1215	251	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

ANEKS: Tabele przekrojowe 13. Ocena warunków panujących w placówce z wynikami badania

Jak ocenia Pan(i) wychowawcę dziecka w kwestiach takich jak:		grupa					Miara nierówności V Craméra	
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
pomoc rodzicom w rozwiązywaniu trudnych albo nietypowych sytuacji – itp. w przypadku choroby dziecka, trudności w adaptacji do placówki, trudności wychowawczych w domu?	bardzo nisko	n	10	11	6	18	3	0,05
		%	1,8	1,6	2,2	1,6	1,3	
raczej nisko	n	21	43	12	86	12		
	%	3,9	6,2	4,5	7,6	5,1		
raczej wysoko	n	215	261	88	468	104		
	%	39,7	37,3	32,8	41,2	44,4		
bardzo wysoko	n	296	384	162	564	115		
	%	54,6	54,9	60,4	49,6	49,1		
Ogółem	n	542	699	268	1136	234		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
informowanie rodziców o codziennym zachowaniu dziecka – o tym, co było POZYTYWNE w ciągu dnia/tygodnia?	bardzo nisko	n	11	19	6	34	7	0,06
		%	1,9	2,6	2,1	2,8	2,8	
raczej nisko	n	39	46	22	120	23		
	%	6,9	6,2	7,8	10,0	9,1		
raczej wysoko	n	207	238	92	458	111		
	%	36,6	32,2	32,6	38,0	43,9		
bardzo wysoko	n	309	437	162	593	112		
	%	54,6	59,1	57,4	49,2	44,3		
Ogółem	n	566	740	282	1205	253		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
informowanie rodziców o codziennym zachowaniu dziecka – o tym, co było NEGATYWNE w ciągu dnia/tygodnia?	bardzo nisko	n	9	18	4	13	4	0,06
		%	1,6	2,4	1,4	1,1	1,6	
raczej nisko	n	32	32	14	82	15		
	%	5,7	4,3	5,0	6,8	6,0		
raczej wysoko	n	208	241	100	485	113		
	%	37,0	32,7	35,6	40,5	45,6		
bardzo wysoko	n	313	445	163	618	116		
	%	55,7	60,5	58,0	51,6	46,8		
Ogółem	n	562	736	281	1198	248		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
informowanie rodziców o postępach dziecka w ciągu tygodnia/ miesiąca/semestru?	bardzo nisko	n	8	11	3	16	2	0,05
		%	1,4	1,5	1,1	1,3	0,8	
raczej nisko	n	35	37	13	76	13		
	%	6,2	5,0	4,6	6,2	5,1		
raczej wysoko	n	219	253	98	516	112		
	%	38,6	34,2	34,8	42,2	44,1		
bardzo wysoko	n	306	438	168	614	127		
	%	53,9	59,3	59,6	50,2	50,0		
Ogółem	n	568	739	282	1222	254		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

ANEKS: Tabele przekrojowe 13. Ocena warunków panujących w placówce z wynikami badania

Jak ocenia Pan(i) wychowawcę dziecka w kwestiach takich jak:			grupa					Miara nierówności V Craméra
			6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie	
przekazywanie rodzicom efektów twórczości dziecka (prace, nagrania video albo zdjęcia)?	bardzo nisko	n	13	12	6	48	8	0,10
		%	2,3	1,6	2,2	4,0	3,2	
	raczej nisko	n	23	41	22	139	34	
		%	4,1	5,5	7,9	11,6	13,6	
	raczej wysoko	n	204	250	99	487	103	
		%	36,0	33,6	35,5	40,8	41,2	
bardzo wysoko	n	327	440	152	521	105		
	%	57,7	59,2	54,5	43,6	42,0		
Ogółem	n	567	743	279	1195	250		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
pomaganie dzieciom w codziennych typowych sytuacjach – w szatni, przy jedzeniu, w czasie zajęć, podczas zajęć poza budynkiem?	bardzo nisko	n	8	14	5	31	5	0,11
		%	1,4	1,9	1,9	2,7	2,2	
	raczej nisko	n	16	36	16	135	21	
		%	2,9	5,0	5,9	11,8	9,2	
	raczej wysoko	n	232	258	99	526	106	
		%	41,6	35,9	36,8	45,9	46,5	
bardzo wysoko	n	302	411	149	454	96		
	%	54,1	57,2	55,4	39,6	42,1		
Ogółem	n	558	719	269	1146	228		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
samopoczucia, silnego zdemotywowania się dziecka?	bardzo nisko	n	7	15	3	19	3	0,07
		%	1,3	2,1	1,1	1,6	1,2	
	raczej nisko	n	21	44	17	89	14	
		%	3,8	6,1	6,1	7,5	5,7	
	raczej wysoko	n	218	245	100	506	119	
		%	39,1	34,0	36,1	42,7	48,4	
bardzo wysoko	n	312	417	157	570	110		
	%	55,9	57,8	56,7	48,1	44,7		
Ogółem	n	558	721	277	1184	246		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
inicjatywa w poszukiwaniu różnorodnych form kontaktu i współpracy z rodzicami?	bardzo nisko	n	9	17	5	35	4	0,07
		%	1,6	2,3	1,8	2,9	1,6	
	raczej nisko	n	36	52	23	120	33	
		%	6,4	7,2	8,3	10,1	13,4	
	raczej wysoko	n	238	285	108	546	110	
		%	42,3	39,3	39,0	46,0	44,7	
bardzo wysoko	n	279	372	141	486	99		
	%	49,6	51,2	50,9	40,9	40,2		
Ogółem	n	562	726	277	1187	246		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

ANEKS: Tabele przekrojowe 13. Ocena warunków panujących w placówce z wynikami badania

Jak ocenia Pan(i) wychowawcę dziecka w kwestiach takich jak:		grupa					Miara nierówności V Craméra	
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
wskazywanie rodzicom różnych form wspierania rozwoju dziecka w domu?	bardzo nisko	n	10	16	6	48	8	0,07
		%	1,8	2,2	2,2	4,0	3,3	
	raczej nisko	n	41	79	26	132	31	
		%	7,4	10,8	9,5	11,0	12,8	
	raczej wysoko	n	231	262	105	525	110	
		%	41,5	35,9	38,2	43,9	45,3	
	bardzo wysoko	n	274	373	138	492	94	
		%	49,3	51,1	50,2	41,1	38,7	
Ogółem	n	556	730	275	1197	243		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
dostarczanie materiałów umożliwiających rodzicom stymulowanie rozwoju dziecka w domu lub wskazywanie, jak mogą je uzyskać, itp. podanie adresów stron internetowych?	bardzo nisko	n	17	38	12	87	14	0,09
		%	3,1	5,3	4,4	7,6	5,9	
	raczej nisko	n	74	109	38	208	51	
		%	13,3	15,2	13,9	18,2	21,6	
	raczej wysoko	n	202	240	97	477	90	
		%	36,4	33,4	35,4	41,7	38,1	
	bardzo wysoko	n	262	332	127	372	81	
		%	47,2	46,2	46,4	32,5	34,3	
Ogółem	n	555	719	274	1144	236		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

ANEKS: Tabele przekrojowe 13. Ocena warunków panujących w placówce z wynikami badania

Tabela 13.10.

Stereotypy (wiosna 2013)

Co sądzi Pan/Pani na następujące tematy:		grupa					Miara nierówności V Craméra	
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
Czasami mam wrażenie, że chłopcy i dziewczęta są inaczej traktowani przez nauczycielki	zdecydowanie nie	n	259	334	134	502	103	0,04
		%	45,0	44,7	47,0	40,7	40,1	
	raczej nie	n	204	245	87	443	95	
		%	35,5	32,8	30,5	35,9	37,0	
	ani tak, ani nie	n	32	58	17	75	23	
		%	5,6	7,8	6,0	6,1	8,9	
	raczej tak	n	44	68	26	106	19	
		%	7,7	9,1	9,1	8,6	7,4	
	zdecydowanie tak	n	13	23	11	53	9	
		%	2,3	3,1	3,9	4,3	3,5	
	trudno powiedzieć	n	23	20	10	55	8	
		%	4,0	2,7	3,5	4,5	3,1	
	Ogółem	n	575	748	285	1234	257	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Wydaje mi się, że nauczycielki pozwalają chłopcom na więcej	zdecydowanie nie	n	274	363	144	569	110	0,05
		%	47,7	48,5	50,7	46,1	42,8	
	raczej nie	n	234	308	109	551	117	
		%	40,8	41,2	38,4	44,6	45,5	
	ani tak, ani nie	n	26	38	11	47	14	
		%	4,5	5,1	3,9	3,8	5,4	
	raczej tak	n	23	12	10	19	5	
		%	4,0	1,6	3,5	1,5	1,9	
	zdecydowanie tak	n	0	3	1	4	1	
		%	0,0	0,4	0,4	0,3	0,4	
	trudno powiedzieć	n	17	24	9	45	10	
		%	3,0	3,2%	3,2	3,6	3,9	
	Ogółem	n	574	748	284	1235	257	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

ANEKS: Tabele przekrojowe 13. Ocena warunków panujących w placówce z wynikami badania

Co sądzi Pan/Pani na następujące tematy:		grupa					Miara nierówności V Craméra	
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
Wydaje mi się, że nauczycielki lepiej traktują dziewczynki	zdecydowanie nie	n	257	336	126	498	99	0,04
		%	44,7	44,9	44,2	40,4	38,5	
	raczej nie	n	209	248	98	499	103	
		%	36,3	33,2	34,4	40,4	40,1	
	ani tak, ani nie	n	32	55	18	54	16	
		%	5,6	7,4	6,3	4,4	6,2	
	raczej tak	n	47	66	25	107	23	
		%	8,2	8,8	8,8	8,7	8,9	
	zdecydowanie tak	n	9	21	7	27	5	
		%	1,6	2,8	2,5	2,2	1,9	
	trudno powiedzieć	n	21	22	11	49	11	
		%	3,7	2,9	3,9	4,0	4,3	
Ogółem	n	575	748	285	1234	257		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Wydaje mi się, że chłopcy są zazwyczaj bardziej uzdolnieni matematycznie	zdecydowanie nie	n	144	208	86	284	57	0,05
		%	25,1	27,8	30,1	23,0	22,0	
	raczej nie	n	173	234	84	368	74	
		%	30,1	31,3	29,4	29,8	28,6	
	ani tak, ani nie	n	78	94	39	154	32	
		%	13,6	12,6	13,6	12,5	12,4	
	raczej tak	n	84	115	44	235	52	
		%	14,6	15,4	15,4	19,0	20,1	
	zdecydowanie tak	n	16	12	10	42	9	
		%	2,8	1,6	3,5	3,4	3,5	
	trudno powiedzieć	n	79	85	23	152	35	
		%	13,8	11,4	8,0	12,3	13,5	
Ogółem	n	574	748	286	1235	259		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Na ogół chłopcy radzą sobie z matematyką lepiej niż dziewczęta	zdecydowanie nie	n	137	194	84	270	50	0,06
		%	23,8	26,0	29,5	21,8	19,5	
	raczej nie	n	164	234	82	344	70	
		%	28,5	31,3	28,8	27,8	27,3	
	ani tak, ani nie	n	89	101	41	171	36	
		%	15,5	13,5	14,4	13,8	14,1	
	raczej tak	n	83	119	44	260	54	
		%	14,4	15,9	15,4	21,0	21,1	
	zdecydowanie tak	n	20	15	10	37	8	
		%	3,5	2,0	3,5	3,0	3,1	
	trudno powiedzieć	n	82	84	24	154	38	
		%	14,3	11,2	8,4	12,5	14,8	
Ogółem	n	575	747	285	1236	256		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

14. Kontakty z placówką edukacyjną

Tabela 14.1.

Čzęstotliwość i formy kontaktu z wychowawcą klasy/grupy dziecka (wiosna 2013)

Jak często Pani/Pan lub drugi z rodziców/opiekunów kontaktował się z wychowawcą klasy/grupy Pana(i) dziecka w następujący sposób w tym roku szkolnym?			grupa					Miara nierówności V Craméra
			6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie	
Umówione spotkania indywidualne w przedszkolu/szkole	Raz w tygodniu lub częściej	<i>n</i>	24	55	12	76	17	0,05
		%	4,2	7,4	4,2	6,2	6,6	
	Raz w miesiącu	<i>n</i>	67	90	39	178	39	
		%	11,8	12,2	13,8	14,5	15,2	
	Kilka razy w roku	<i>n</i>	187	203	85	306	68	
		%	32,9	27,4	30,0	24,9	26,6	
	Raz w roku	<i>n</i>	23	43	18	87	17	
		%	4,0	5,8	6,4	7,1	6,6	
	Wcale	<i>n</i>	268	349	129	583	115	
		%	47,1	47,2	45,6	47,4	44,9	
	Ogółem	<i>n</i>	569	740	283	1230	256	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Nieumówione spotkania z wychowawcą w przedszkolu/szkole, np. przy okazji odbierania dziecka ze szkoły	Raz w tygodniu lub częściej	<i>n</i>	362	463	149	470	95	0,12
		%	63,3	62,1	52,5	38,2	37,1	
	Raz w miesiącu	<i>n</i>	85	92	48	290	44	
		%	14,9	12,3	16,9	23,6	17,2	
	Kilka razy w roku	<i>n</i>	83	114	60	279	71	
		%	14,5	15,3	21,1	22,7	27,7	
	Raz w roku	<i>n</i>	11	5	4	24	6	
		%	1,9	0,7	1,4	2,0	2,3	
	Wcale	<i>n</i>	31	72	23	167	40	
		%	5,4	9,7	8,1	13,6	15,6	
	Ogółem	<i>n</i>	572	746	284	1230	256	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Spotkania indywidualne poza przedszkolem/szkołą	Raz w tygodniu lub częściej	<i>n</i>	10	14	7	2	6	0,06
		%	1,7	1,9	2,5%	0,2	2,4	
	Raz w miesiącu	<i>n</i>	13	21	4	34	7	
		%	2,3	2,8	1,4	2,8	2,8	
	Kilka razy w roku	<i>n</i>	46	30	14	72	18	
		%	8,0	4,0	4,9	5,8	7,1	
	Raz w roku	<i>n</i>	16	33	10	35	7	
		%	2,8	4,4	3,5	2,8	2,8	
	Wcale	<i>n</i>	488	645	248	1088	216	
		%	85,2	86,8	87,6	88,4	85,0	
	Ogółem	<i>n</i>	573	743	283	1231	254	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

ANEKS: Tabele przekrojowe 14. Kontakty z placówką edukacyjną z wynikami badania

Jak często Pani/Pan lub drugi z rodziców/opiekunów kontaktował się z wychowawcą klasy/grupy Pana(i) dziecka w następujący sposób w tym roku szkolnym?			grupa					Miara nierówności V Craméra
			6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie	
Rozmowy telefoniczne	Raz w tygodniu lub częściej	n	5	25	15	19	9	0,06
		%	0,9	3,4	5,3	1,5	3,5	
	Raz w miesiącu	n	47	73	31	145	29	
		%	8,2	9,8	10,9	11,8	11,3	
	Kilka razy w roku	n	160	217	89	338	80	
		%	28,0	29,1	31,3	27,5	31,3	
	Raz w roku	n	34	51	25	98	18	
		%	6,0	6,8	8,8	8,0	7,0	
	Wcale	n	325	380	124	629	120	
		%	56,9	50,9	43,7	51,2	46,9	
	Ogółem	n	571	746	284	1229	256	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Krótkie wiadomości tekstowe (sms)	Raz w tygodniu lub częściej	n	2	8	5	12	4	0,06
		%	0,3	1,1	1,8	1,0	1,6	
	Raz w miesiącu	n	9	15	7	37	13	
		%	1,6	2,0	2,5	3,0	5,1	
	Kilka razy w roku	n	28	57	25	113	27	
		%	4,9	7,7	8,8	9,2	10,5	
	Raz w roku	n	4	6	5	31	5	
		%	0,7	0,8	1,8	2,5	2,0	
	Wcale	n	531	655	241	1035	207	
		%	92,5	88,4	85,2	84,3	80,9	
	Ogółem	n	574	741	283	1228	256	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Poczta elektroniczna (e-mail)	Raz w tygodniu lub częściej	n	7	20	8	26	10	0,05
		%	1,2	2,7	2,8	2,1	3,9	
	Raz w miesiącu	n	10	13	10	37	10	
		%	1,7	1,7	3,5	3,0	3,9	
	Kilka razy w roku	n	10	41	17	48	12	
		%	1,7	5,5	6,0	3,9	4,7	
	Raz w roku	n	4	7	5	7	3	
		%	0,7	0,9	1,8	0,6	1,2	
	Wcale	n	544	663	245	1113	220	
		%	94,6	89,1	86,0	90,4	86,3	
	Ogółem	n	575	744	285	1231	255	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Forum internetowe/portal przedszkola/szkoły	Raz w tygodniu lub częściej	n	5	10	14	51	10	0,07
		%	0,9	1,3	5,0	4,2	3,9	
	Raz w miesiącu	n	5	11	6	26	5	
		%	0,9	1,5	2,1	2,1	2,0	
	Kilka razy w roku	n	17	11	7	7	6	
		%	3,0	1,5	2,5	0,6	2,4	
	Raz w roku	n	3	1	2	5	3	
		%	0,5	0,1	0,7	0,4	1,2	
	Wcale	n	543	708	253	1137	231	
		%	94,8	95,5	89,7	92,7	90,6	
	Ogółem	n	573	741	282	1226	255	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Tabela 14.2.

Uczestnictwo w spotkaniach szkolnych (wiosna 2013)

Jak często Pani/ Pan lub drugi z rodziców/opiekunów uczestniczy w:		grupa					Miara nierówności V Craméra	
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
zebraniach rodziców (wywiadówkach)?	Zawsze, gdy się odbywają	n	499	665	261	1171	237	0,08
		%	87,4	89,3	91,9	95,3	92,2	
	Czasami	n	50	64	20	52	17	
		%	8,8	8,6	7,0	4,2	6,6	
	Rzadko	n	10	8	2	2	2	
		%	1,8	1,1	0,7	0,2	0,8	
	Nigdy	n	12	8	1	4	1	
		%	2,1	1,1	0,4	0,3	0,4	
	Ogółem	n	571	745	284	1229	257	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
innych spotkaniach organizowanych przez przedszkole/szkołę dla rodziców?	Zawsze, gdy się odbywają	n	443	496	198	818	169	0,08
		%	78,5	67,9	71,0	67,3	66,5	
	Czasami	n	85	142	48	181	51	
		%	15,1	19,4	17,2	14,9	20,1	
	Rzadko	n	14	25	15	67	9	
		%	2,5	3,4	5,4	5,5	3,5	
	Nigdy	n	22	68	18	149	25	
		%	3,9	9,3	6,5	12,3	9,8	
	Ogółem	n	564	731	279	1215	254	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
otwartych dniach w przedszkolu/szkole?	Zawsze, gdy się odbywają	n	360	394	177	607	119	0,08
		%	65,7	55,6	63,0	50,6	48,0	
	Czasami	n	83	116	39	206	45	
		%	15,1	16,4	13,9	17,2	18,1	
	Rzadko	n	29	31	16	104	16	
		%	5,3	4,4	5,7	8,7	6,5	
	Nigdy	n	76	168	49	282	68	
		%	13,9	23,7	17,4	23,5	27,4	
	Ogółem	n	548	709	281	1199	248	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Tabela 14.3.

Spotkania rodziców/opiekunów z wychowawcą (wiosna 2013)

Z czyjej inicjatywy najczęściej odbywa się następujący rodzaj kontaktów Pani/Pana lub drugiego z rodziców/opiekunów z wychowawcą klasy/grupy Pana(i) dziecka?			grupa					Miara nierówności V Craméra
			6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie	
Umówione spotkania indywidualne w przedszkolu/szkole	Zwykle z inicjatywy mojej lub drugiego rodzica/opiekuna	n	48	62	31	157	30	0,06
		%	16,8	16,3	20,8	25,2	21,9	
	Nieco częściej z inicjatywy mojej lub drugiego rodzica/opiekuna	n	20	26	8	31	8	
		%	7,0	6,8	5,4	5,0	5,8	
	Mniej więcej tak samo często z inicjatywy mojej lub drugiego opiekuna i wychowawcy	n	86	125	44	167	37	
		%	30,1	32,8	29,5	26,8	27,0	
	Nieco częściej z inicjatywy wychowawcy	n	48	56	17	81	20	
		%	16,8	14,7	11,4	13,0	14,6	
	Zwykle z inicjatywy wychowawcy	n	84	112	49	188	42	
		%	29,4	29,4	32,9	30,1	30,7	
Ogółem	n	286	381	149	624	137		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Nieumówione spotkania z wychowawcą w przedszkolu/szkole, np. przy okazji odbierania dziecka	Zwykle z inicjatywy mojej lub drugiego rodzica/opiekuna	n	149	210	94	456	86	0,08
		%	28,0	31,9	37,0	43,9	41,0	
	Nieco częściej z inicjatywy mojej lub drugiego rodzica/opiekuna	n	55	79	27	112	24	
		%	10,3	12,0	10,6	10,8	11,4	
	Mniej więcej tak samo często z inicjatywy mojej lub drugiego opiekuna i wychowawcy	n	251	282	103	352	72	
		%	47,1	42,8	40,6	33,9	34,3	
	Nieco częściej z inicjatywy wychowawcy	n	46	47	17	46	11	
		%	8,6	7,1	6,7	4,4	5,2	
	Zwykle z inicjatywy wychowawcy	n	32	41	13	73	17	
		%	6,0	6,2	5,1	7,0	8,1	
Ogółem	n	533	659	254	1039	210		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Spotkania indywidualne poza przedszkolem/szkolą	Zwykle z inicjatywy mojej lub drugiego rodzica/opiekuna	n	5	18	6	22	8	0,14
		%	6,9	22,5	20,0	17,7	23,5	
	Nieco częściej z inicjatywy mojej lub drugiego rodzica/opiekuna	n	4	6	3	4	4	
		%	5,6	7,5	10,0	3,2	11,8	
	Mniej więcej tak samo często z inicjatywy mojej lub drugiego opiekuna i wychowawcy	n	46	46	13	55	14	
		%	63,9	57,5	43,3	44,4	41,2	
	Nieco częściej z inicjatywy wychowawcy	n	7	2	4	14	2	
		%	9,7	2,5	13,3	11,3	5,9	
	Zwykle z inicjatywy wychowawcy	n	10	8	4	29	6	
		%	13,9	10,0	13,3	23,4	17,6	
Ogółem	n	72	80	30	124	34		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

ANEKS: Tabele przekrojowe 14. Kontakty z placówką edukacyjną z wynikami badania

Z czyjej inicjatywy najczęściej odbywa się następujący rodzaj kontaktów Pani/Pana lub drugiego z rodziców/opiekunów z wychowawcą klasy/grupy Pana(i) dziecka?			grupa					Miara nierówności V Craméra
			6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie	
Rozmowy telefoniczne	Zwykle z inicjatywy mojej lub drugiego rodzica/opiekuna	n	58	79	40	192	36	0,08
		%	24,8	22,1	25,8	33,5	26,9	
	Nieco częściej z inicjatywy mojej lub drugiego rodzica/opiekuna	n	16	30	16	53	9	
		%	6,8	8,4	10,3	9,2	6,7	
	Mniej więcej tak samo często z inicjatywy mojej lub drugiego opiekuna i wychowawcy	n	87	129	57	144	44	
		%	37,2	36,1	36,8	25,1	32,8	
	Nieco częściej z inicjatywy wychowawcy	n	31	43	15	45	12	
		%	13,2	12,0	9,7	7,9	9,0	
	Zwykle z inicjatywy wychowawcy	n	42	76	27	139	33	
		%	17,9	21,3	17,4	24,3	24,6	
Ogółem		n	234	357	155	573	134	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Krótkie wiadomości tekstowe (sms)	Zwykle z inicjatywy mojej lub drugiego rodzica/opiekuna	n	10	15	12	49	12	0,10
		%	26,3	18,3	28,6	28,3	25,0	
	Nieco częściej z inicjatywy mojej lub drugiego rodzica/opiekuna	n	2	3	5	5	3	
		%	5,3	3,7	11,9	2,9	6,3	
	Mniej więcej tak samo często z inicjatywy mojej lub drugiego opiekuna i wychowawcy	n	11	29	13	41	15	
		%	28,9	35,4	31,0	23,7	31,3	
	Nieco częściej z inicjatywy wychowawcy	n	5	10	3	18	4	
		%	13,2	12,2	7,1	10,4	8,3	
	Zwykle z inicjatywy wychowawcy	n	10	25	9	60	14	
		%	26,3	30,5	21,4	34,7	29,2	
Ogółem		n	38	82	42	173	48	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Poczta elektroniczna (e-mail)	Zwykle z inicjatywy mojej lub drugiego rodzica/opiekuna	n	2	10	9	18	5	0,13
		%	7,7	12,8	24,3	16,4	14,7	
	Nieco częściej z inicjatywy mojej lub drugiego rodzica/opiekuna	n	0	3	4	2	2	
		%	0,0	3,8	10,8	1,8	5,9	
	Mniej więcej tak samo często z inicjatywy mojej lub drugiego opiekuna i wychowawcy	n	4	18	9	27	9	
		%	15,4	23,1	24,3	24,5	26,5	
	Nieco częściej z inicjatywy wychowawcy	n	3	7	5	16	5	
		%	11,5	9,0	13,5	14,5	14,7	
	Zwykle z inicjatywy wychowawcy	n	17	40	10	47	13	
		%	65,4	51,3	27,0	42,7	38,2	
Ogółem		n	26	78	37	110	34	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

ANEKS: Tabele przekrojowe 14. Kontakty z placówką edukacyjną z wynikami badania

Z czyjej inicjatywy najczęściej odbywa się następujący rodzaj kontaktów Pani/Pana lub drugiego z rodziców/opiekunów z wychowawcą klasy/grupy Pana(i) dziecka?		grupa					Miara nierówności V Craméra	
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
Forum internetowe/portal szkoły/przedszkola	Zwyczajnie z inicjatywy mojej lub drugiego rodzica/opiekuna	n	13	6	12	23	6	0,17
		%	48,1	21,4	44,4	28,0	27,3	
	Nieco częściej z inicjatywy mojej lub drugiego rodzica/opiekuna	n	1	2	1	0	2	
		%	3,7	7,1	3,7	0,0	9,1	
	Mniej więcej tak samo, często z inicjatywy mojej lub drugiego opiekuna i wychowawcy	n	3	5	5	14	5	
		%	11,1	17,9	18,5	17,1	22,7	
	Nieco częściej z inicjatywy wychowawcy	n	3	4	5	9	1	
		%	11,1	14,3	18,5	11,0	4,5	
	Zwyczajnie z inicjatywy wychowawcy	n	7	11	4	36	8	
		%	25,9	39,3	14,8	43,9	36,4	
	Ogółem	n	27	28	27	82	22	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Tabela 14.4.

Zadowolenie z częstotliwości kontaktów z wychowawcą (wiosna 2013)

Czy odpowiada Pani/Panu częstotliwość kontaktów z wychowawcą klasy/grupy Państwa dziecka?		grupa				
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie
Tak	n	533	704	267	1137	239
	%	93,3	94,2	94,7	92,5	93,0
Nie, potrzebuję częstszych niż obecnie kontaktów z wychowawcą	n	34	43	15	86	16
	%	6,0	5,8	5,3	7,0	6,2
Nie, obecne kontakty z wychowawcą są dla mnie zbyt częste	n	4	0	0	6	2
	%	0,7	0,0	0,0	0,5	0,8
Ogółem	n	571	747	282	1229	257
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Miara nierówności: V Craméra = 0,04

Tabela 14.5.

Częstość podejmowania danych tematów w rozmowach z wychowawcą (wiosna 2013)

Jak często w trakcie indywidualnych rozmów Pani/Pana z wychowawcą klasy Pana(i)dziecka pojawiają się następujące tematy?			grupa				Miara nierówności V Craméra
			6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie	
Problemy i trudności dziecka w nauce	Bardzo często	n	84	35	133	27	0,04
		%	11,3	12,3	10,8	10,5	
	Często	n	179	59	263	50	
		%	24,1	20,7	21,4	19,5	
	Rzadko	n	209	100	416	92	
		%	28,1	35,1	33,9	35,9	
	Nigdy	n	272	91	415	87	
		%	36,6	31,9	33,8	34,0	
Ogółem	n	744	285	1227	256		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0		
Rozwijanie zainteresowań i zdolności dziecka	Bardzo często	n	100	42	78	24	0,07
		%	13,5	14,8	6,4	9,4	
	Często	n	325	119	558	107	
		%	43,7	41,9	45,7	41,8	
	Rzadko	n	187	79	367	80	
		%	25,2	27,8	30,1	31,3	
	Nigdy	n	131	44	217	45	
		%	17,6	15,5	17,8	17,6	
Ogółem	n	743	284	1220	256		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0		
Funkcjonowanie dziecka w relacjach z rówieśnikami	Bardzo często	n	116	53	164	32	0,04
		%	15,6	18,6	13,4	12,5	
	Często	n	384	138	627	129	
		%	51,7	48,4	51,1	50,2	
	Rzadko	n	154	62	267	69	
		%	20,7	21,8	21,8	26,8	
	Nigdy	n	89	32	169	27	
		%	12,0	11,2	13,8	10,5	
Ogółem	n	743	285	1227	257		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0		
Zachowanie dziecka na lekcji	Bardzo często	n	117	55	211	40	0,03
		%	15,7	19,3	17,3	15,6	
	Często	n	360	118	534	114	
		%	48,3	41,4	43,8	44,4	
	Rzadko	n	165	72	303	67	
		%	22,1	25,3	24,8	26,1	
	Nigdy	n	103	40	172	36	
		%	13,8	14,0	14,1	14,0	
Ogółem	n	745	285	1220	257		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0		

ANEKS: Tabele przekrojowe 14. Kontakty z placówką edukacyjną z wynikami badania

Jak często w trakcie indywidualnych rozmów Pani/Pana z wychowawcą klasy Pana(i)dziecka pojawiają się następujące tematy?			grupa				Miara nierówności V Craméra		
			6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie			
Skonsultowanie problemów wychowawczych jakie ma Pan(i) z dzieckiem lub uzgodnienia wspólnego sposobu radzenia sobie z tymi problemami	Bardzo często	n	57	31	60	15	0,07		
		%	7,7	11,0	5,0	5,9			
	Często	n	196	66	284	54			
		%	26,5	23,4	23,5	21,1			
	Rzadko	n	216	97	317	75			
		%	29,2	34,4	26,3	29,3			
	Nigdy	n	271	88	546	112			
		%	36,6	31,2	45,2	43,8			
	Ogółem	n	740	282	1207	256			
		%	100,0	100,0	100,0	100,0			
	Program nauczania i treści nauczania	Bardzo często	n	56	35	69		15	0,06
			%	7,6	12,3	5,6		5,8	
Często		n	269	92	403	79			
		%	36,4	32,4	33,0	30,7			
Rzadko		n	217	87	410	84			
		%	29,3	30,6	33,5	32,7			
Nigdy		n	198	70	341	79			
		%	26,8	24,6	27,9	30,7			
Ogółem		n	740	284	1223	257			
		%	100,0	100,0	100,0	100,0			
Zasady i sposoby oceniania stosowane w szkole		Bardzo często	n	50	32	61	13	0,05	
			%	6,8	11,3	5,0	5,1		
	Często	n	218	70	341	70			
		%	29,5	24,7	28,0	27,2			
	Rzadko	n	233	100	434	85			
		%	31,6	35,3	35,6	33,1			
	Nigdy	n	237	81	384	89			
		%	32,1	28,6	31,5	34,6			
	Ogółem	n	738	283	1220	257			
		%	100,0	100,0	100,0	100,0			

Tabela 14.6.

Częstość podejmowania danego tematu z wychowawcą (6-latki w przedszkolu) (wiosna 2013)

Jak często w trakcie indywidualnych rozmów Pani/Pana z wychowawcą grupy Pana(i) dziecka pojawiają się następujące tematy?		Problemy i trudności dziecka w nauce nowych umiejętności					Rozwijanie zainteresowań i zdolności dziecka		Funkcjonowanie dziecka w relacjach z rówieśnikami		Zachowanie dziecka w przedszkolu		Skonsultowanie problemów wychowawczych, jakie ma Pan(i) z dzieckiem lub uzgodnienia wspólnego sposobu radzenia sobie z tymi problemami	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
6-latek w przedszkolu	Bardzo często	n	46	79	93	101	48							
		%	8,1	13,8	16,3	17,7	8,4							
	Często	n	149	289	289	272	158							
		%	26,1	50,5	50,6	47,6	27,7							
	Rzadko	n	189	130	131	138	184							
		%	33,1	22,7	22,9	24,1	32,2							
	Nigdy	n	187	74	58	61	181							
		%	32,7	12,9	10,2	10,7	31,7							

Tabela 14.7.

Klimat rozmów rodziców/opiekunów z wychowawcą (wiosna 2013)

Które z poniższych określeń najlepiej oddaje klimat rozmów Pani/Pana z wychowawcą klasy/grupy Pana(i) dziecka?	n	grupa				
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie
Ja i wychowawca jesteśmy równoprawnymi partnerami w rozmowie	n	515	640	253	1066	227
	%	89,9	85,8	89,7	86,9	88,7
To głównie wychowawca mówi, a ja słucham, co dokładnie odpowiada moim oczekiwaniom	n	32	57	17	107	20
	%	5,6	7,6	6,0	8,7	7,8
To głównie wychowawca mówi, a ja słucham, co nie odpowiada moim oczekiwaniom i brakuje mi możliwości wypowiedzenia swoich poglądów, oczekiwań, propozycji	n	19	31	8	43	8
	%	3,3	4,2	2,8	3,5	3,1
To głównie ja mówię, a wychowawca słucha i rzadko wypowiada swoje poglądy, oczekiwania, propozycje, co dokładnie odpowiada moim oczekiwaniom	n	4	9	1	4	1
	%	0,7	1,2	0,4	0,3	0,4
To głównie ja mówię, a wychowawca słucha i rzadko wypowiada swoje poglądy, oczekiwania, propozycje, co nie odpowiada moim oczekiwaniom	n	3	9	3	7	0
	%	0,5	1,2	1,1	0,6	0,0
Ogółem	n	573	746	282	1227	256
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Miara nierówności: V Craméra = 0,04

ANEKS: Tabele przekrojowe 14. Kontakty z placówką edukacyjną z wynikami badania

Tabela 14.8.

Osoba kontaktująca się ze szkołą (wiosna 2013)

Kto w Państwa rodzinie najczęściej kontaktuje się ze szkołą/przedszkolem?		grupa				
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie
Matka dziecka	n	444	597	227	982	206
	%	77,2	79,8	79,9	79,5	79,8
Ojciec dziecka	n	42	46	13	71	12
	%	7,3	6,1	4,6	5,7	4,7
Mniej więcej po połowie i matka i ojciec	n	77	92	42	173	37
	%	13,4	12,3	14,8	14,0	14,3
Inna osoba	n	12	13	2	9	3
	%	2,1	1,7	0,7	0,7	1,2
Ogółem	n	575	748	284	1235	258
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Miara nierówności: V Craméra = 0,04

Tabela 14.9.

Przynależność do Rady Rodziców (wiosna 2013)

Czy Pani/Pan lub drugi rodzic/opiekun należycie do Rady Rodziców w szkole/przedszkolu dziecka?		grupa				
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie
Tak	n	80	138	61	242	56
	%	13,9	18,4	21,4	19,6	21,7
Nie	n	494	610	224	993	202
	%	86,1	81,6	78,6	80,4	78,3
Ogółem	n	574	748	285	1235	258
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Miara nierówności: V Craméra = 0,06

Tabela 14.10.

Zadowolenie rodziców/opiekunów z kontaktów ze szkołą (wiosna 2013)

Ogólne zadowolenie z:			grupa					Miary nierówności V Craméra
			6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie	
jakości kontaktów z wychowawcą w sprawach dotyczących Pani/Pana dziecka?	Całkowicie zadowolona(y)	n	510	639	249	1088	225	0,03
		%	89,0	85,8	87,7	88,3	87,5	
	Mam pewne zastrzeżenia	n	49	80	26	112	30	
		%	8,6	10,7	9,2	9,1	11,7	
	Mam poważne zastrzeżenia	n	8	14	6	20	1	
		%	1,4	1,9	2,1	1,6	0,4	
	Całkowicie niezadowolona(y)	n	6	12	3	12	1	
		%	1,0	1,6	1,1	1,0	0,4	
	Ogółem	n	573	745	284	1232	257	
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
przebiegu zebrań z rodzicami (wywiadówek)?	Całkowicie zadowolona(y)	n	500	618	245	1061	213	0,04
		%	88,7	83,9	86,3	86,1	83,5	
	Mam pewne zastrzeżenia	n	53	91	33	142	39	
		%	9,4	12,3	11,6	11,5	15,3	
	Mam poważne zastrzeżenia	n	6	20	5	25	3	
		%	1,1	2,7	1,8	2,0	1,2	
	Całkowicie niezadowolona(y)	n	5	8	1	5	0	
		%	0,9	1,1	0,4	0,4	0,0	
	Ogółem	n	564	737	284	1233	255	
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
jakości informacji o życiu szkoły przekazywanych przez Radę Rodziców?	Całkowicie zadowolona(y)	n	455	544	211	876	186	0,06
		%	85,7	79,1	79,6	75,3	76,9	
	Mam pewne zastrzeżenia	n	53	108	42	223	39	
		%	10,0	15,7	15,8	19,2	16,1	
	Mam poważne zastrzeżenia	n	12	17	7	32	10	
		%	2,3	2,5	2,6	2,7	4,1	
	Całkowicie niezadowolona(y)	n	11	19	5	33	7	
		%	2,1	2,8	1,9	2,8	2,9	
	Ogółem	n	531	688	265	1164	242	
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

Tabela 14.11.

Konsultacje ze specjalistami (wiosna 2013)

Jak ocenia Pani/Pan:	grupa							Miary nierówności V Craméra
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
możliwość porozmawiania z zatrudnionymi przez placówkę specjalistami?	bardzo nisko	n	38	50	11	76	23	0,06
	nisko	%	9,0	10,0	5,7	10,2	14,9	
	raczej nisko	n	60	65	18	86	19	
	nisko	%	14,2	13,1	9,4	11,5	12,3	
	raczej wysoko	n	192	254	105	376	78	
	wysoko	%	45,4	51,0	54,7	50,4	50,6	
	bardzo wysoko	n	133	129	58	208	34	
	wysoko	%	31,4	25,9	30,2	27,9	22,1	
	Ogółem	n	423	498	192	746	154	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
możliwość uzyskania wskazówek dotyczących postępowania z dzieckiem od pracujących w placówce specjalistów?	bardzo nisko	n	29	47	12	51	17	0,05
	nisko	%	6,9	9,6	6,5	6,8	11,4	
	raczej nisko	n	56	60	17	96	20	
	nisko	%	13,3	12,2	9,1	12,8	13,4	
	raczej wysoko	n	204	257	104	417	77	
	wysoko	%	48,3	52,4	55,9	55,5	51,7	
	bardzo wysoko	n	133	126	53	188	35	
	wysoko	%	31,5	25,7	28,5	25,0	23,5	
	Ogółem	n	422	490	186	752	149	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
umożliwianie dostępu do innych specjalistów poza placówką przez pracujących w placówce specjalistów – kontakt mailowy, adresy poradni?	bardzo nisko	n	30	42	13	70	14	0,06
	nisko	%	7,6	9,3	7,2	10,2	10,3	
	raczej nisko	n	65	56	16	104	23	
	nisko	%	16,5	12,4	8,8	15,1	16,9	
	raczej wysoko	n	188	232	99	359	67	
	wysoko	%	47,6	51,2	54,7	52,2	49,3	
	bardzo wysoko	n	112	123	53	155	32	
	wysoko	%	28,4	27,2	29,3	22,5	23,5%	
	Ogółem	n	395	453	181	688	136	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

15. Zespół pomocy psychologiczno-pedagogicznej (PPP) w placówce

Tabela 15.1.

Uczestnictwo w spotkaniach PPP (wiosna 2013)

			grupa		
			6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie
Czy Pani/Pan lub drugi z rodziców/opiekunów uczestniczyła/uczestniczył w spotkaniu zespołu pomocy psychologiczno-pedagogicznej?	tak	n	22	98	22
		%	7,7	7,9	8,5
	nie	n	263	1137	236
		%	92,3	92,1	91,5
Ogółem	n	285	1235	258	
	%	100,0	100,0	100,0	

Miara nierówności: V Craméra = 0,01

Tabela 15.2.

Specjaliści uczestniczący w spotkaniach PPP (wiosna 2013)

Które z wymienionych osób uczestniczyły w spotkaniu zespołu pomocy psychologiczno-pedagogicznej?			grupa			Miary nierówności V Craméra
			6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie	
Wychowawca klasy Państwa dziecka	tak	n	9	56	9	0,15
		%	40,9	57,1	40,9	
Pedagog lub psycholog szkolny	tak	n	15	76	13	0,15
		%	68,2	76,8	59,1	
Logopeda	tak	n	5	38	4	0,18
		%	22,7	38,4	18,2	
Rehabilitant	tak	n	1	6	0	0,10
		%	4,5	6,1	0,0	
Pedagog specjalny	tak	n	3	10	2	0,05
		%	13,6	10,2	9,1	
Terapeuta	tak	n	2	2	2	0,16
		%	9,1	2,0	9,1	

ANEKS: Tabele przekrojowe 15. Zespół pomocy psychologiczno-pedagogicznej (PPP) w placówce z wynikami badania

Tabela 15.3.

Zadowolenie ze spotkania PPP (wiosna 2013)

Na ile jest Pan(Panie) zadowolony(a) z przebiegu spotkania zespołu PPP dotyczącego Pana(Pani) dziecka?		grupa		
		6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie
Całkowicie zadowolony(a)	n	16	73	14
	%	76,2	83,9	73,7
Mam pewne zastrzeżenia	n	4	9	5
	%	19,0	10,3	26,3
Mam poważne zastrzeżenia	n	1	0	0
	%	4,8	0,0	0,0
Całkowicie niezadowolony(a)	n	0	5	0
	%	0,0	5,7	0,0
Ogółem	n	21	87	19
	%	100,0	100,0	100,0

Miara nierówności: V Craméra = 0,21

Tabela 15.4.

Kontakty z pedagogiem/psychologiem w szkole i przedszkolu (jesień 2012)

		grupa					Miary nierówności V Craméra	
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
Czy Pani/Pan lub drugi z rodziców/opiekunów kiedykolwiek kontaktował się z pedagogiem lub psychologiem szkolnym/w przedszkolu w sprawie Pana(i) dziecka?	Tak	n	77	106	44	173	39	0,02
		%	13,4	14,2	15,4	14,0	15,1	
	Całkowicie zadowolony(a)	n	65	88	37	142	32	
		%	91,5	88,0	88,1	86,1	82,1	
Na ile ogólnie jest Pani/Pan zadowolony/a/y z przebiegu kontaktów z pedagogiem/psychologiem szkolnym/w przedszkolu?	Mam pewne zastrzeżenia	n	4	9	4	16	5	
		%	5,6	9,0	9,5	9,7	12,8	
	Mam poważne zastrzeżenia	n	2	2	0	5	1	0,07
		%	2,8	2,0	0,0	3,0	2,6	
	Całkowicie niezadowolony(a)	n	0	1	1	2	1	
		%	0,0	1,0	2,4	1,2	2,6	
Ogółem			71	100	42	165	39	
			100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

16. Adaptacja dziecka do placówki i pozytywne zmiany

Tabela 16.1.

Funkcjonowanie dziecka w szkole – różne aspekty (wiosna 2013)

W jakim stopniu zgadza się Pan(i) z następującymi stwierdzeniami dotyczącymi funkcjonowania dziecka w placówce?	grupa					Miary nierówności V Craméra	
	6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
<i>Moje dziecko chętnie idzie codziennie rano do przedszkola/szkoły</i>	Zdecydowanie tak	n 9	12	7	25	5	0,03
		% 1,6	1,6	2,5	2,0	2,0	
	Raczej tak	n 32	57	15	77	18	
		% 5,6	7,7	5,3	6,3	7,0	
	Raczej nie	n 204	262	104	453	104	
		% 35,7	35,3	36,7	36,9	40,6	
Ogółem	Zdecydowanie nie	n 326	412	157	673	129	
		% 57,1	55,5	55,5	54,8	50,4	
<i>Zdarza się, że nie chce od razu iść do domu, gdy po nie przychodzimy</i>	Zdecydowanie tak	n 66	136	53	225	39	0,08
		% 11,6	18,4	18,9	18,9	15,6	
	Raczej tak	n 124	196	77	377	77	
		% 21,9	26,6	27,4	31,6	30,8	
	Raczej nie	n 233	243	100	418	87	
		% 41,1	32,9	35,6	35,0	34,8	
Ogółem	Zdecydowanie nie	n 144	163	51	173	47	
		% 25,4	22,1	18,1	14,5	18,8	
<i>Chętnie opowiada o tym, co się wydarzyło w przedszkolu/szkole, co robiło</i>	Zdecydowanie tak	n 16	27	9	19	6	0,05
		% 2,8	3,6	3,2	1,5	2,3	
	Raczej tak	n 61	103	32	184	33	
		% 10,7	13,9	11,2	14,9	12,9	
	Raczej nie	n 238	281	112	507	121	
		% 41,7	37,9	39,3	41,2	47,3	
Ogółem	Zdecydowanie nie	n 256	330	132	521	96	
		% 44,8	44,5	46,3	42,3	37,5	
Ogółem		n 571	741	285	1231	256	
		% 100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

ANEKS: Tabele przekrojowe 16. Adaptacja dziecka do placówki i pozytywne zmiany z wynikami badania

W jakim stopniu zgadza się Pan(i) z następującymi stwierdzeniami dotyczącymi funkcjonowania dziecka w placówce?			grupa					Miary nierówności V Craméra
			6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie	
<i>Chętnie opowiada o swoich nauczycielach, widać, że ich lubi</i>	Zdecydowanie tak	n	12	31	8	32	5	0,05
		%	2,1	4,2	2,8	2,6	2,0	
	Raczej tak	n	71	108	31	168	37	
		%	12,4	14,5	10,9	13,7	14,5	
	Raczej nie	n	225	265	109	528	110	
		%	39,3	35,6	38,4	43,0	43,1	
Zdecydowanie nie	n	265	340	136	501	103		
	%	46,2	45,7	47,9	40,8	40,4		
Ogółem	n	573	744	284	1229	255		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
<i>Chętnie opowiada o swoich koleżankach i kolegach</i>	Zdecydowanie tak	n	6	7	3	2	0	0,06
		%	1,0	0,9	1,1	0,2	0,0	
	Raczej tak	n	25	46	16	66	13	
		%	4,4	6,1	5,6	5,4	5,1	
	Raczej nie	n	231	267	107	544	124	
		%	40,2	35,7	37,5	44,2	48,2	
Zdecydowanie nie	n	312	428	159	620	120		
	%	54,4	57,2	55,8	50,3	46,7		
Ogółem	n	574	748	285	1232	257		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
<i>Chętnie pokazuje, czego się w przedszkolu/szkole nauczyło</i>	Zdecydowanie tak	n	11	22	5	15	4	0,05
		%	1,9	3,0	1,8	1,2	1,6	
	Raczej tak	n	57	84	23	133	35	
		%	10,0	11,3	8,1	10,8	13,7	
	Raczej nie	n	237	280	110	551	114	
		%	41,4	37,6	38,7	44,8	44,5	
Zdecydowanie nie	n	267	358	146	532	103		
	%	46,7	48,1	51,4	43,2	40,2		
Ogółem	n	572	744	284	1231	256		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
<i>Lubi popisywać się swoimi nowymi osiągnięciami</i>	Zdecydowanie tak	n	18	26	9	39	5	0,05
		%	3,2	3,5	3,2	3,2	1,9	
	Raczej tak	n	66	108	36	195	48	
		%	11,6	14,5	12,6	15,8	18,7	
	Raczej nie	n	210	257	103	489	104	
		%	36,9	34,5	36,1	39,7	40,5	
Zdecydowanie nie	n	275	354	137	509	100		
	%	48,3	47,5	48,1	41,3	38,9		
Ogółem	n	569	745	285	1232	257		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

ANEKS: Tabele przekrojowe 16. Adaptacja dziecka do placówki i pozytywne zmiany z wynikami badania

W jakim stopniu zgadza się Pan(i) z następującymi stwierdzeniami dotyczącymi funkcjonowania dziecka w placówce?			grupa					Miary nierówności V Craméra
			6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie	
<i>Chętnie spotyka ze swoimi kolegami z przedszkola/szkoły w czasie wolnym (w innym miejscu niż przedszkole/szkoła)</i>	Zdecydowanie tak	n	19	18	11	19	2	0,06
		%	3,4	2,4	3,9	1,6	0,8	
	Raczej tak	n	62	94	20	135	19	
		%	11,1	12,6	7,2	11,1	7,5	
	Raczej nie	n	178	223	88	434	90	
		%	32,0	30,0	31,5	35,5	35,3	
	Zdecydowanie nie	n	298	409	160	633	144	
		%	53,5	55,0	57,3	51,8	56,5	
Ogółem	n	557	744	279	1221	255		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
<i>Chętnie zaprasza do domu swoich kolegów z przedszkola/szkoły albo chodzi do nich do domu</i>	Zdecydowanie tak	n	38	34	17	39	8	0,06
		%	6,7	4,6	6,1	3,2	3,1	
	Raczej tak	n	84	97	31	168	27	
		%	14,9	13,2	11,1	13,7	10,5	
	Raczej nie	n	184	223	90	452	92	
		%	32,6	30,3	32,1	36,9	35,9	
	Zdecydowanie nie	n	258	381	142	566	129	
		%	45,7	51,8	50,7	46,2	50,4	
Ogółem	n	564	735	280	1225	256		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
<i>Dziecko tęskni za szkołą, gdy jest chore albo z innego powodu musi zostać w domu</i>	Zdecydowanie tak	n	68	82	38	112	29	0,08
		%	12,1	11,2	13,9	9,4	12,0	
	Raczej tak	n	138	204	72	385	79	
		%	24,6	27,9	26,4	32,2	32,8	
	Raczej nie	n	215	243	98	492	91	
		%	38,4	33,2	35,9	41,2	37,8	
	Zdecydowanie nie	n	139	203	65	205	42	
		%	24,8	27,7	23,8	17,2	17,4	
Ogółem	n	560	732	273	1194	241		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

ANEKS: Tabele przekrojowe 16. Adaptacja dziecka do placówki i pozytywne zmiany z wynikami badania

Tabela 16.2.

Zmiany (wiosna 2013)

W jakim stopniu zgadza się Pan(i) z następującymi stwierdzeniami dotyczącymi Pana(i) dziecka?		grupa					Miary nierówności V Craméra	
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
Dziecko dowiaduje się wielu nowych rzeczy	Zdecydowanie nie	n	2	8	2	25	5	0,06
		%	0,3	1,1	0,7	2,0	1,9	
	Raczej nie	n	7	20	3	22	3	
		%	1,2	2,7	1,1	1,8	1,2	
	Raczej tak	n	209	284	81	432	101	
		%	36,4	38,1	28,4	35,0	39,3	
	Zdecydowanie tak	n	356	434	199	754	148	
		%	62,0	58,2	69,8	61,2	57,6	
Ogółem	n	574	746	285	1233	257		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Dziecko zmienia swój sposób mówienia, używa bogatszego słownictwa	Zdecydowanie nie	n	1	4	2	8	1	0,05
		%	0,2	0,5	0,7	0,6	0,4	
	Raczej nie	n	24	53	13	70	16	
		%	4,2	7,1	4,6	5,7	6,3	
	Raczej tak	n	195	262	92	506	103	
		%	34,0	35,1	32,5	41,0	40,2	
	Zdecydowanie tak	n	353	428	176	651	136	
		%	61,6	57,3	62,2	52,7	53,1	
Ogółem	n	573	747	283	1235	256		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Dziecko umie opowiadać o tym, co robiło i co się wydarzyło	Zdecydowanie nie	n	1	4	0	5	1	0,05
		%	0,2	0,5	0,0	0,4	0,4	
	Raczej nie	n	21	37	9	44	12	
		%	3,7	5,0	3,2	3,6	4,7	
	Raczej tak	n	211	265	91	534	103	
		%	36,9	35,6	32,0	43,5	40,1	
	Zdecydowanie tak	n	339	439	184	645	141	
		%	59,3	58,9	64,8	52,5	54,9	
Ogółem	n	572	745	284	1228	257		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Dziecko zadaje różne pytania i domaga się odpowiedzi	Zdecydowanie nie	n	1	0	0	7	0	0,07
		%	0,2	0,0	0,0	0,6	0,0	
	Raczej nie	n	10	24	6	22	9	
		%	1,7	3,2	2,1	1,8	3,5	
	Raczej tak	n	170	201	80	467	89	
		%	29,6	26,9	28,2	38,0	34,5	
	Zdecydowanie tak	n	393	523	198	733	160	
		%	68,5	69,9	69,7	59,6	62,0	
Ogółem	n	574	748	284	1229	258		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

ANEKS: Tabele przekrojowe 16. Adaptacja dziecka do placówki i pozytywne zmiany z wynikami badania

W jakim stopniu zgadza się Pan(i) z następującymi stwierdzeniami dotyczącymi Pana(i) dziecka?		grupa					Miary nierówności V Craméra			
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie				
Dziecko interesuje się wieloma sprawami, którymi dotąd się nie interesowało	Zdecydowanie nie	n	0	10	2	9	1	0,06		
		%	0,0	1,3	0,7	0,7	0,4			
	Raczej nie	n	25	52	21	67	20			
		%	4,4	7,0	7,4	5,4	7,8			
	Raczej tak	n	213	274	101	560	108			
		%	37,3	36,9	35,7	45,5	42,4			
	Zdecydowanie tak	n	333	407	159	596	126			
		%	58,3	54,8	56,2	48,4	49,4			
	Ogółem	n	571	743	283	1232	255			
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
	Dziecko jest coraz bardziej samodzielne	Zdecydowanie nie	n	0	0	0	2		0	0,5
			%	0,0	0,0	0,0	0,2		0,0	
Raczej nie		n	8	16	7	23	7			
		%	1,4	2,1	2,5	1,9	2,7			
Raczej tak		n	153	217	81	424	90			
		%	26,6	29,1	28,5	34,5	35,0			
Zdecydowanie tak		n	414	513	196	780	160			
		%	72,0	68,8	69,0	63,5	62,3			
Ogółem		n	575	746	284	1229	257			
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Dziecko staje się coraz bardziej pomysłowe		Zdecydowanie nie	n	0	1	0	5	0	0,06	
			%	0,0	0,1	0,0	0,4	0,0		
	Raczej nie	n	11	18	5	20	12			
		%	1,9	2,4	1,8	1,6	4,7			
	Raczej tak	n	166	227	91	469	97			
		%	29,0	30,4	31,9	38,2	37,9			
	Zdecydowanie tak	n	396	501	189	734	147			
		%	69,1	67,1	66,3	59,8	57,4			
	Ogółem	n	573	747	285	1228	256			
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
	Dziecko coraz lepiej rozumie reguły życia społecznego	Zdecydowanie nie	n	0	1	2	2	0		0,08
			%	0,0	0,1	0,7	0,2	0,0		
Raczej nie		n	18	31	9	41	15			
		%	3,2	4,2	3,2	3,4	5,9			
Raczej tak		n	226	289	108	622	126			
		%	39,9	39,4	38,7	50,9	49,4			
Zdecydowanie tak		n	322	413	160	557	114			
		%	56,9	56,3	57,3	45,6	44,7			
Ogółem		n	566	734	279	1222	255			
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Dziecko coraz lepiej radzi sobie ze swoimi emocjami		Zdecydowanie nie	n	1	11	4	15	2	0,08	
			%	0,2	1,5	1,4	1,2	0,8		
	Raczej nie	n	68	95	33	140	45			
		%	12,1	13,0	12,0	11,5	17,6			
	Raczej tak	n	241	326	124	666	127			
		%	43,0	44,7	44,9	54,8	49,6			
	Zdecydowanie tak	n	251	298	115	394	82			
		%	44,7	40,8	41,7	32,4	32,0			
	Ogółem	n	561	730	276	1215	256			
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			

ANEKS: Tabele przekrojowe 16. Adaptacja dziecka do placówki i pozytywne zmiany z wynikami badania

W jakim stopniu zgadza się Pan(i) z następującymi stwierdzeniami dotyczącymi Pana(i) dziecka?		grupa						Miary nierówności V Craméra
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
Dziecko coraz dłużej potrafi samo się czymś zająć	Zdecydowanie nie	n	1	3	2	9	1	0,07
		%	0,2	0,4	0,7	0,7	0,4	
	Raczej nie	n	23	34	11	55	15	
		%	4,0	4,6	3,9	4,5	5,9	
	Raczej tak	n	207	253	106	564	115	
		%	36,1	34,0	37,3	46,2	44,9	
	Zdecydowanie tak	n	342	454	165	593	125	
		%	59,7	61,0	58,1	48,6	48,8	
Ogółem	n	573	744	284	1221	256		
%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Dziecko chętniej pomaga w domu przy różnych czynnościach	Zdecydowanie nie	n	5	7	8	25	7	0,10
		%	0,9	0,9	2,9	2,1	2,7	
	Raczej nie	n	59	103	41	236	52	
		%	10,4	13,9	14,6	19,4	20,3	
	Raczej tak	n	232	271	111	556	118	
		%	40,8	36,5	39,6	45,8	46,1	
	Zdecydowanie tak	n	273	362	120	397	79	
		%	48,0	48,7	42,9	32,7	30,9	
Ogółem	n	569	743	280	1214	256		
%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Dziecko coraz lepiej umie zachować się w różnych sytuacjach poza domem	Zdecydowanie nie	n	3	1	2	9	1	0,07
		%	0,5	0,1	0,7	0,7	0,4	
	Raczej nie	n	16	24	13	55	14	
		%	2,8	3,2	4,6	4,5	5,5	
	Raczej tak	n	227	320	118	633	135	
		%	40,2	43,0	42,0	51,6	52,7	
	Zdecydowanie tak	n	319	399	148	530	106	
		%	56,5	53,6	52,7	43,2	41,4	
Ogółem	n	565	744	281	1227	256		
%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Mam poczucie, że moje dziecko jest traktowane w sposób indywidualny	Zdecydowanie nie	n	62	104	48	175	31	0,09
		%	11,1	14,2	17,1	14,6	12,5	
	Raczej nie	n	187	243	70	471	92	
		%	33,5	33,3	25,0	39,2	37,1	
	Raczej tak	n	177	209	93	401	83	
		%	31,7	28,6	33,2	33,4	33,5	
	Zdecydowanie tak	n	133	174	69	155	42	
		%	23,8	23,8	24,6	12,9	16,9	
Ogółem	n	559	730	280	1202	248		
%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Cieszę się z tego, w jaki sposób rozwija się moje dziecko	Zdecydowanie nie	n	1	1	2	2	2	0,05
		%	0,2	0,1	0,7	0,2	0,8	
	Raczej nie	n	7	10	2	14	6	
		%	1,2	1,3	0,7	1,1	2,3	
	Raczej tak	n	150	233	82	427	93	
		%	26,2	31,4	29,0	34,8	36,3	
	Zdecydowanie tak	n	414	498	197	784	155	
		%	72,4	67,1	69,6	63,9	60,5	
Ogółem	n	572	742	283	1227	256		
%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

Tabela 16.3.

Funkcjonowanie dziecka poza szkołą/przedszkolem w tygodniu poprzedzającym badanie (wiosna 2013)

Jak często w ciągu minionego tygodnia zdarzały się następujące sytuacje?			grupa					Miary nierówności V Craméra
			6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie	
Moje dziecko bez problemów radziło sobie z obowiązkami i zadaniami, jakie ma w domu	nigdy	n	7	13	4	17	4	0,04
		%	1,2	1,8	1,4	1,4	1,6	
	rzadko	n	27	31	16	40	14	
		%	4,7	4,2	5,7	3,3	5,4	
	czasami	n	63	90	31	172	34	
		%	11,1	12,1	11,0	14,0	13,2	
	często	n	228	302	102	505	111	
		%	40,0	40,8	36,2	41,2	43,2	
	cały czas	n	245	305	129	491	94	
		%	43,0	41,2	45,7	40,1	36,6	
Ogółem	n	570	741	282	1225	257		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Moje dziecko było smutne	nigdy	n	187	207	89	422	82	0,04
		%	32,6	27,9	31,4	34,2	32,0	
	rzadko	n	233	291	113	467	100	
		%	40,7	39,2	39,9	37,8	39,1	
	czasami	n	135	208	71	311	61	
		%	23,6	28,0	25,1	25,2	23,8	
	często	n	16	34	9	26	11	
		%	2,8	4,6	3,2	2,1	4,3	
	cały czas	n	2	2	1	9	2	
		%	0,3	0,3	0,4	0,7	0,8	
Ogółem	n	573	742	283	1235	256		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Moje dziecko miało dobry apetyt	nigdy	n	8	20	6	24	7	0,03
		%	1,4	2,7	2,1	1,9	2,7	
	rzadko	n	60	97	36	155	33	
		%	10,5	13,0	12,7	12,6	12,8	
	czasami	n	89	98	44	162	37	
		%	15,5	13,2	15,5	13,1	14,3	
	często	n	148	200	71	369	74	
		%	25,8	26,8	25,1	29,9	28,7	
	cały czas	n	269	330	126	523	107	
		%	46,9	44,3	44,5	42,4	41,5	
Ogółem	n	574	745	283	1233	258		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Staralem(am) się zrozumieć moje dziecko i być cierpliwym(a)	nigdy	n	8	15	2	17	1	0,04
		%	1,4	2,0	0,7	1,4	0,4	
	rzadko	n	9	21	7	35	9	
		%	1,6	2,8	2,5	2,8	3,5	
	czasami	n	66	83	36	123	37	
		%	11,5	11,1	12,7	10,0	14,3	
	często	n	275	311	130	547	124	
		%	48,0	41,7	45,8	44,3	48,1	
	cały czas	n	215	315	109	512	87	
		%	37,5	42,3	38,4	41,5	33,7	
Ogółem	n	573	745	284	1234	258		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

ANEKS: Tabele przekrojowe 16. Adaptacja dziecka do placówki i pozytywne zmiany z wynikami badania

Jak często w ciągu minionego tygodnia zdarzały się następujące sytuacje?			grupa					Miary nierówności V Craméra
			6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie	
Moje dziecko było napięte	nigdy	n	267	298	125	551	97	0,04
		%	46,5	39,9	44,0	44,7	37,9	
	rzadko	n	163	259	87	385	84	
		%	28,4	34,7	30,6	31,2	32,8	
	czasami	n	114	145	52	218	54	
		%	19,9	19,4	18,3	17,7	21,1	
	często	n	25	42	18	70	18	
		%	4,4	5,6	6,3	5,7	7,0	
	cały czas	n	5	3	2	9	3	
		%	0,9	0,4	0,7	0,7	1,2	
	Ogółem	n	574	747	284	1233	256	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Moje dziecko dobrze spało	nigdy	n	3	6	0	8	2	0,04
		%	0,5	0,8	0,0	0,6	0,8	
	rzadko	n	10	11	6	15	4	
		%	1,7	1,5	2,1	1,2	1,5	
	czasami	n	18	40	13	31	6	
		%	3,1	5,4	4,6	2,5	2,3	
	często	n	126	158	55	285	59	
		%	21,9	21,2	19,4	23,1	22,8	
	cały czas	n	418	532	209	897	188	
		%	72,7	71,2	73,9	72,6	72,6	
	Ogółem	n	575	747	283	1236	259	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Moje dziecko bawiło się z innymi dziećmi	nigdy	n	3	6	1	21	2	0,08
		%	0,5	0,8	0,4	1,7	0,8	
	rzadko	n	7	15	7	33	9	
		%	1,2	2,0	2,5	2,7	3,5	
	czasami	n	22	37	14	58	12	
		%	3,8	4,9	4,9	4,7	4,7	
	często	n	171	273	98	565	122	
		%	29,8	36,5	34,5	45,7	47,5	
	cały czas	n	371	417	164	558	112	
		%	64,6	55,7	57,7	45,2	43,6	
	Ogółem	n	574	748	284	1235	257	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Moje dziecko z chęcią chodziło do szkoły/przedszkola	nigdy	n	10	14	3	20	4	0,04
		%	1,8	1,9	1,1	1,6	1,6	
	rzadko	n	11	25	9	41	9	
		%	1,9	3,4	3,2	3,3	3,5	
	czasami	n	21	42	20	74	15	
		%	3,7	5,7	7,1	6,0	5,8	
	często	n	163	212	69	384	93	
		%	28,7	28,6	24,6	31,3	36,2	
	cały czas	n	363	449	180	709	136	
		%	63,9	60,5	64,1	57,7	52,9	
	Ogółem	n	568	742	281	1228	257	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

ANEKS: Tabele przekrojowe 16. Adaptacja dziecka do placówki i pozytywne zmiany z wynikami badania

Jak często w ciągu minionego tygodnia zdarzały się następujące sytuacje?			grupa					Miary nierówności V Craméra
			6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie	
Moje dziecko było zmęczone i apatyczne	nigdy	n	320	331	143	644	118	0,06
		%	55,7	44,2	50,4	52,1	45,7	
	rzadko	n	166	262	80	359	82	
		%	28,9	35,0	28,2	29,1	31,8	
	czasami	n	69	114	47	160	38	
		%	12,0	15,2	16,5	13,0	14,7	
	często	n	13	35	12	72	16	
		%	2,3	4,7	4,2	5,8	6,2	
	cały czas	n	7	7	2	0	4	
		%	1,2	0,9	0,7	0,0	1,6	
Ogółem	n	575	749	284	1235	258		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Moje dziecko było grzeczne	nigdy	n	2	5	2	4	2	0,05
		%	0,3	0,7	0,7	0,3	0,8	
	rzadko	n	18	20	11	65	12	
		%	3,1	2,7	3,9	5,3	4,7	
	czasami	n	115	167	65	291	63	
		%	20,0	22,3	22,8	23,6	24,5	
	często	n	257	342	128	578	127	
		%	44,8	45,7	44,9	47,0	49,4	
	cały czas	n	182	214	79	293	53	
		%	31,7	28,6	27,7	23,8	20,6	
Ogółem	n	574	748	285	1231	257		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Moje dziecko nie miało na nic ochoty	nigdy	n	315	350	152	656	129	0,05
		%	54,9	46,9	53,5	53,1	49,8	
	rzadko	n	175	259	86	402	88	
		%	30,5	34,7	30,3	32,6	34,0	
	czasami	n	65	99	34	146	28	
		%	11,3	13,3	12,0	11,8	10,8	
	często	n	15	32	8	29	10	
		%	2,6	4,3	2,8	2,3	3,9	
	cały czas	n	4	7	4	2	4	
		%	0,7	0,9	1,4	0,2	1,5	
Ogółem	n	574	747	284	1235	259		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Moje dziecko miało kłopoty z odrabianiem lekcji	nigdy	n	344	428	158	698	125	0,07
		%	69,2	61,8	55,8	56,7	48,4	
	rzadko	n	80	149	59	274	67	
		%	16,1	21,5	20,8	22,2	26,0	
	czasami	n	41	71	39	177	43	
		%	8,2	10,2	13,8	14,4	16,7	
	często	n	17	30	19	66	16	
		%	3,4	4,3	6,7	5,4	6,2	
	cały czas	n	15	15	8	17	7	
		%	3,0	2,2	2,8	1,4	2,7	
Ogółem	n	497	693	283	1232	258		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

ANEKS: Tabele przekrojowe 16. Adaptacja dziecka do placówki i pozytywne zmiany z wynikami badania

Jak często w ciągu minionego tygodnia zdarzały się następujące sytuacje?			grupa					Miary nierówności V Craméra
			6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie	
Moje dziecko dużo biegało i było bardzo aktywne	nigdy	n	7	8	1	29	5	0,07
		%	1,2	1,1	0,4	2,4	1,9	
	rzadko	n	8	21	9	54	13	
		%	1,4	2,8	3,2	4,4	5,1	
	czasami	n	36	55	23	87	22	
		%	6,3	7,3	8,1	7,1	8,6	
	często	n	213	261	94	531	116	
		%	37,1	34,8	33,1	43,1	45,1	
	cały czas	n	310	404	157	532	101	
		%	54,0	53,9	55,3	43,1	39,3	
Ogółem	n	574	749	284	1233	257		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Moje dziecko i ja kłóciliśmy się	nigdy	n	224	280	100	511	87	0,05
		%	39,2	37,4	35,3	41,4	33,7	
	rzadko	n	171	224	84	391	84	
		%	29,9	29,9	29,7	31,7	32,6	
	czasami	n	126	190	73	249	63	
		%	22,0	25,4	25,8	20,2	24,4	
	często	n	42	42	22	78	19	
		%	7,3	5,6	7,8	6,3	7,4	
	cały czas	n	9	12	4	6	5	
		%	1,6	1,6	1,4	0,5	1,9	
Ogółem	n	572	748	283	1235	258		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Moje dziecko miało dużo dobrych pomysłów	nigdy	n	6	6	2	16	4	0,10
		%	1,0	0,8	0,7	1,3	1,6	
	rzadko	n	22	35	11	72	21	
		%	3,8	4,7	3,9	5,8	8,2	
	czasami	n	80	141	55	286	66	
		%	14,0	19,0	19,6	23,2	25,8	
	często	n	276	344	127	668	131	
		%	48,2	46,2	45,2	54,1	51,2	
	cały czas	n	189	218	86	192	34	
		%	33,0	29,3	30,6	15,6	13,3	
Ogółem	n	573	744	281	1234	256		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Moje dziecko często płakało	nigdy	n	280	326	137	666	131	0,06
		%	48,8	43,6	48,4	53,9	50,8	
	rzadko	n	203	298	96	421	84	
		%	35,4	39,8	33,9	34,1	32,6	
	czasami	n	65	90	36	99	23	
		%	11,3	12,0	12,7	8,0	8,9	
	często	n	20	29	12	42	14	
		%	3,5	3,9	4,2	3,4	5,4	
	cały czas	n	6	5	2	7	6	
		%	1,0	0,7	0,7	0,6	2,3	
Ogółem	n	574	748	283	1235	258		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

ANEKS: Tabele przekrojowe 16. Adaptacja dziecka do placówki i pozytywne zmiany z wynikami badania

Jak często w ciągu minionego tygodnia zdarzały się następujące sytuacje?			grupa					Miary nierówności V Craméra
			6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie	
Moje dziecko było uśmiechnięte i w dobrym nastroju	nigdy	n	3	12	1	15	3	0,06
		%	0,5	1,6	0,4	1,2	1,2	
	rzadko	n	7	12	3	17	6	
		%	1,2	1,6	1,1	1,4	2,3	
	czasami	n	40	52	18	84	20	
		%	7,0	6,9	6,3	6,8	7,8	
	często	n	283	417	160	749	162	
		%	49,4	55,6	56,3	60,6	63,0	
	cały czas	n	240	257	102	371	66	
		%	41,9	34,3	35,9	30,0	25,7	
Ogółem	n	573	750	284	1236	257		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Moje dziecko było chore	nigdy	n	417	506	214	958	207	0,06
		%	72,5	67,8	75,9	77,6	80,2	
	rzadko	n	76	118	38	139	23	
		%	13,2	15,8	13,5	11,3	8,9	
	czasami	n	37	52	11	54	10	
		%	6,4	7,0	3,9	4,4	3,9	
	często	n	29	45	10	37	9	
		%	5,0	6,0	3,5	3,0	3,5	
	cały czas	n	16	25	9	47	9	
		%	2,8	3,4	3,2	3,8	3,5	
Ogółem	n	575	746	282	1235	258		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Moje dziecko wydawało się być zadowolone w domu z rodziną	nigdy	n	2	2	1	2	1	0,04
		%	0,3	0,3	0,4	0,2	0,4	
	rzadko	n	5	4	3	12	2	
		%	0,9	0,5	1,1	1,0	0,8	
	czasami	n	27	31	10	38	9	
		%	4,7	4,1	3,5	3,1	3,5	
	często	n	186	265	111	492	110	
		%	32,5	35,5	39,1	39,9	42,8	
	cały czas	n	352	445	159	688	135	
		%	61,5	59,6	56,0	55,8	52,5	
Ogółem	n	572	747	284	1232	257		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Moje dziecko było zdolne dobrze się skoncentrować	nigdy	n	4	4	0	11	2	0,05
		%	0,7	0,5	0,0	0,9	0,8	
	rzadko	n	12	29	12	62	16	
		%	2,1	3,9	4,2	5,0	6,2	
	czasami	n	72	124	40	215	45	
		%	12,6	16,6	14,1	17,5	17,4	
	często	n	270	329	137	574	128	
		%	47,3	44,2	48,2	46,7	49,6	
	cały czas	n	213	259	95	367	67	
		%	37,3	34,8	33,5	29,9	26,0	
Ogółem	n	571	745	284	1229	258		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

Tabela 16.4.

Funkcjonowanie dziecka poza szkołą/przedszkolem w tygodniu poprzedzającym badanie (wiosna 2013)

Jak często w ciągu minionego tygodnia zdarzały się następujące sytuacje?		grupa					Miary nierówności V Craméra	
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
Moje dziecko było roztargnione	nigdy	n	247	296	102	480	90	0,04
		%	43,2	39,6	36,2	38,9	34,9	
	rzadko	n	170	209	80	361	74	
		%	29,7	28,0	28,4	29,2	28,7	
	czasami	n	112	178	69	300	62	
		%	19,6	23,8	24,5	24,3	24,0	
	często	n	34	57	26	81	29	
		%	5,9	7,6	9,2	6,6	11,2	
	cały czas	n	9	7	5	13	3	
		%	1,6	0,9	1,8	1,1	1,2	
Ogółem	n	572	747	282	1235	258		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Moje dziecko dużo bawiło się i śmiało	nigdy	n	1	2	0	12	2	0,08
		%	0,2	0,3	0,0	1,0	0,8	
	rzadko	n	8	10	4	24	5	
		%	1,4	1,3	1,4	1,9	1,9	
	czasami	n	19	42	15	90	18	
		%	3,3	5,6	5,3	7,3	6,9	
	często	n	303	402	157	766	167	
		%	52,8	53,8	55,5	62,0	64,5	
	cały czas	n	243	291	107	343	67	
		%	42,3	39,0	37,8	27,8	25,9	
Ogółem	n	574	747	283	1235	259		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Moje dziecko bawiło się z innymi	nigdy	n	3	15	1	32	4	0,09
		%	0,5	2,0	0,4	2,6	1,6	
	rzadko	n	13	15	9	47	8	
		%	2,3	2,0	3,2	3,8	3,1	
	czasami	n	29	47	20	107	21	
		%	5,1	6,3	7,1	8,7	8,1	
	często	n	292	377	140	738	166	
		%	51,0	50,5	49,5	59,8	64,3	
	cały czas	n	236	292	113	311	59	
		%	41,2	39,1	39,9	25,2	22,9	
Ogółem	n	573	746	283	1235	258		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Moje dziecko bolała głowa i brzuch	nigdy	n	363	466	173	803	167	0,03
		%	63,2	62,3	60,9	65,1	64,2	
	rzadko	n	117	165	65	269	57	
		%	20,4	22,1	22,9	21,8	21,9	
	czasami	n	66	72	32	106	24	
		%	11,5	9,6	11,3	8,6	9,2	
	często	n	23	38	12	43	10	
		%	4,0	5,1	4,2	3,5	3,8	
	cały czas	n	5	7	2	13	2	
		%	0,9	0,9	0,7	1,1	0,8	
Ogółem	n	574	748	284	1234	260		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

ANEKS: Tabele przekrojowe 16. Adaptacja dziecka do placówki i pozytywne zmiany z wynikami badania

Jak często w ciągu minionego tygodnia zdarzały się następujące sytuacje?		grupa					Miary nierówności V Craméra	
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
Moje dziecko było w szczytowej formie fizycznej	nigdy	n	9	13	6	39	5	0,05
		%	1,6	1,8	2,1	3,2	2,0	
	rzadko	n	27	40	13	95	19	
		%	4,8	5,4	4,6	7,8	7,5	
	czasami	n	85	107	45	165	36	
		%	15,1	14,4	16,0	13,5	14,2	
	często	n	237	332	122	564	118	
		%	42,2	44,7	43,3	46,1	46,5	
	cały czas	n	204	250	96	361	76	
		%	36,3	33,7	34,0	29,5	29,9	
	Ogółem	n	562	742	282	1224	254	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Moje dziecko było lęklive i niepewne	nigdy	n	381	448	196	891	184	0,06
		%	66,5	60,0	69,5	72,1	71,0	
	rzadko	n	124	181	56	230	53	
		%	21,6	24,2	19,9	18,6	20,5	
	czasami	n	45	78	20	92	15	
		%	7,9	10,4	7,1	7,4	5,8	
	często	n	19	32	8	18	5	
		%	3,3	4,3	2,8	1,5	1,9	
	cały czas	n	4	8	2	4	2	
		%	0,7	1,1	0,7	0,3	0,8	
	Ogółem	n	573	747	282	1235	259	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Robiłem(am) mojemu dziecku wymówki	nigdy	n	233	305	112	554	99	0,05
		%	40,6	40,8	39,4	44,9	38,5	
	rzadko	n	160	218	80	324	81	
		%	27,9	29,2	28,2	26,2	31,5	
	czasami	n	149	172	67	291	60	
		%	26,0	23,0	23,6	23,6	23,3	
	często	n	29	34	21	50	16	
		%	5,1	4,6	7,4	4,0	6,2	
	cały czas	n	3	18	4	16	1	
		%	0,5	2,4	1,4	1,3	0,4	
	Ogółem	n	574	747	284	1235	257	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Chwaliłem(am) moje dziecko	nigdy	n	12	4	2	29	4	0,08
		%	2,1	0,5	0,7	2,3	1,6	
	rzadko	n	3	12	3	24	5	
		%	0,5	1,6	1,1	1,9	1,9	
	czasami	n	62	83	35	171	52	
		%	10,8	11,1	12,3	13,8	20,2	
	często	n	321	417	165	770	157	
		%	55,9	55,9	58,1	62,3	60,9	
	cały czas	n	176	230	79	241	40	
		%	30,7	30,8	27,8	19,5	15,5	
	Ogółem	n	574	746	284	1235	258	
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

ANEKS: Tabele przekrojowe 16. Adaptacja dziecka do placówki i pozytywne zmiany z wynikami badania

Jak często w ciągu minionego tygodnia zdarzały się następujące sytuacje?		grupa					Miary nierówności V Craméra	
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
Moje dziecko miało problemy z nauczycielami, wychowawcami	nigdy	n	479	578	232	1043	219	0,06
		%	84,2	77,7	81,7	84,5	84,9	
	rzadko	n	55	88	29	128	23	
		%	9,7	11,8	10,2	10,4	8,9	
	czasami	n	14	45	9	37	10	
		%	2,5	6,0	3,2	3,0	3,9	
	często	n	15	24	8	24	4	
		%	2,6	3,2	2,8	1,9	1,6	
	cały czas	n	6	9	6	2	2	
		%	1,1	1,2	2,1	0,2	0,8	
Ogółem	n	569	744	284	1234	258		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Moje dziecko było nerwowe i niecierpliwe	nigdy	n	284	311	131	610	117	0,04
		%	49,6	41,6	46,1	49,5	45,3	
	rzadko	n	120	195	70	297	66	
		%	20,9	26,1	24,6	24,1	25,6	
	czasami	n	127	172	60	234	54	
		%	22,2	23,0	21,1	19,0	20,9	
	często	n	35	65	19	81	17	
		%	6,1	8,7	6,7	6,6	6,6	
	cały czas	n	7	4	4	11	4	
		%	1,2	0,5	1,4	0,9	1,6	
Ogółem	n	573	747	284	1233	258		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Moje dziecko było zadowolone, gdy mu się coś udało	nigdy	n	5	3	2	8	1	0,06
		%	0,9	0,4	0,7	0,6	0,4	
	rzadko	n	7	11	1	10	3	
		%	1,2	1,5	0,4	0,8	1,2	
	czasami	n	27	39	19	67	16	
		%	4,7	5,2	6,7	5,4	6,2	
	często	n	254	353	139	708	151	
		%	44,3	47,3	48,9	57,3	58,5	
	cały czas	n	280	341	123	442	87	
		%	48,9	45,6	43,3	35,8	33,7	
Ogółem	n	573	747	284	1235	258		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Moje dziecko było bardzo żywotne i energiczne	nigdy	n	7	7	1	14	2	0,05
		%	1,2	0,9	0,4	1,1	0,8	
	rzadko	n	9	16	5	30	5	
		%	1,6	2,1	1,8	2,4	1,9	
	czasami	n	36	55	19	84	27	
		%	6,3	7,4	6,7	6,8	10,5	
	często	n	243	305	121	607	119	
		%	42,4	40,8	42,6	49,2	46,3	
	cały czas	n	278	364	138	499	104	
		%	48,5	48,7	48,6	40,4	40,5	
Ogółem	n	573	747	284	1234	257		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

ANEKS: Tabele przekrojowe 16. Adaptacja dziecka do placówki i pozytywne zmiany z wynikami badania

Jak często w ciągu minionego tygodnia zdarzały się następujące sytuacje?		grupa					Miary nierówności V Craméra	
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
Moje dziecko skarżyło się na ból	nigdy	n	349	417	167	784	163	0,04
		%	60,9	55,7	58,6	63,5	63,2	
	rzadko	n	144	198	76	295	55	
		%	25,1	26,4	26,7	23,9	21,3	
	czasami	n	50	90	27	106	25	
		%	8,7	12,0	9,5	8,6	9,7	
	często	n	20	34	12	39	12	
		%	3,5	4,5	4,2	3,2	4,7	
cały czas	n	10	10	3	10	3		
	%	1,7	1,3	1,1	0,8	1,2		
Ogółem	n	573	749	285	1234	258		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Moje dziecko było towarzyskie	nigdy	n	1	2	2	12	1	0,07
		%	0,2	0,3	0,7	1,0	0,4	
	rzadko	n	7	10	2	26	4	
		%	1,2	1,3	0,7	2,1	1,6	
	czasami	n	26	37	18	76	18	
		%	4,5	5,0	6,4	6,2	7,0	
	często	n	241	322	124	652	134	
		%	42,1	43,2	43,8	52,9	52,1	
cały czas	n	297	375	137	466	100		
	%	51,9	50,3	48,4	37,8	38,9		
Ogółem	n	572	746	283	1232	257		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Moje dziecko było zadowolone, gdy mu się coś udało	nigdy	n	2	2	1	6	1	0,08
		%	0,3	0,3	0,4	0,5	0,4	
	rzadko	n	4	5	2	9	2	
		%	0,7	0,7	0,7	0,7	0,8	
	czasami	n	27	36	10	39	11	
		%	4,7	4,8	3,5	3,2	4,3	
	często	n	209	289	121	671	141	
		%	36,5	38,7	42,8	54,4	54,7	
cały czas	n	331	415	149	508	103		
	%	57,8	55,6	52,7	41,2	39,9		
Ogółem	n	573	747	283	1233	258		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Moje dziecko łatwo się denerwowało	nigdy	n	124	152	60	240	46	0,04
		%	21,7	20,4	21,2	19,4	17,8	
	rzadko	n	186	192	87	379	82	
		%	32,5	25,8	30,7	30,7	31,8	
	czasami	n	155	244	86	358	77	
		%	27,1	32,8	30,4	29,0	29,8	
	często	n	87	137	42	233	47	
		%	15,2	18,4	14,8	18,9	18,2	
cały czas	n	20	20	8	25	6		
	%	3,5	2,7	2,8	2,0	2,3		
Ogółem	n	572	745	283	1235	258		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

ANEKS: Tabele przekrojowe 16. Adaptacja dziecka do placówki i pozytywne zmiany z wynikami badania

Jak często w ciągu minionego tygodnia zdarzały się następujące sytuacje?		grupa					Miary nierówności V Craméra	
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
Moje dziecko miało dużo energii i siły	nigdy	n	4	6	0	16	3	0,06
		%	0,7	0,8	0,0	1,3	1,2	
	rzadko	n	9	18	3	30	5	
		%	1,6	2,4	1,1	2,4	2,0	
	czasami	n	28	46	18	91	21	
		%	4,9	6,2	6,4	7,4	8,2	
	często	n	247	329	126	629	129	
		%	43,3	44,2	44,7	51,0	50,4	
	cały czas	n	283	346	135	467	98	
		%	49,6	46,4	47,9	37,9	38,3	
Ogółem	n	571	745	282	1233	256		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Moje dziecko mocno płakało	nigdy	n	399	489	197	941	193	0,06
		%	69,6	65,4	69,1	76,2	74,5	
	rzadko	n	132	184	66	218	47	
		%	23,0	24,6	23,2	17,7	18,1	
	czasami	n	24	50	12	51	10	
		%	4,2	6,7	4,2	4,1	3,9	
	często	n	12	17	9	23	7	
		%	2,1	2,3	3,2	1,9	2,7	
	cały czas	n	6	8	1	2	2	
		%	1,0	1,1	0,4	0,2	0,8	
Ogółem	n	573	748	285	1235	259		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Moje dziecko łatwo złościło się	nigdy	n	159	171	69	309	66	0,03
		%	27,7	22,9	24,4	25,0	25,7	
	rzadko	n	156	225	88	371	75	
		%	27,2	30,2	31,1	30,0	29,2	
	czasami	n	173	222	83	362	72	
		%	30,2	29,8	29,3	29,3	28,0	
	często	n	74	114	39	172	37	
		%	12,9	15,3	13,8	13,9	14,4	
	cały czas	n	11	14	4	22	7	
		%	1,9	1,9	1,4	1,8	2,7	
Ogółem	n	573	746	283	1236	257		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Moje dziecko było spokojne i zadowolone z siebie	nigdy	n	3	7	3	12	3	0,07
		%	0,5	0,9	1,1	1,0	1,2	
	rzadko	n	13	26	12	39	8	
		%	2,3	3,5	4,2	3,2	3,1	
	czasami	n	78	144	55	223	46	
		%	13,6	19,4	19,4	18,1	17,8	
	często	n	276	347	133	674	153	
		%	48,3	46,6	46,8	54,8	59,3	
	cały czas	n	202	220	81	282	48	
		%	35,3	29,6	28,5	22,9	18,6	
Ogółem	n	572	744	284	1230	258		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

Tabela 16.5.

Charakterystyka dziecka (wiosna 2013)

Proszę opisać własne dziecko za pomocą zdań ujmujących różne zachowania dzieci		grupa					Miary nierówności V Craméra	
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
Chętnie pomaga innym dzieciom	zawsze	n	241	303	114	483	86	0,05
		%	43,0	41,2	41,3	39,4	33,7	
	często	n	225	271	112	524	120	
		%	40,2	36,9	40,6	42,7	47,1	
	raczej	n	74	116	40	160	39	
		często	%	13,2	15,8	14,5	13,1	
	raczej	n	15	31	6	37	6	
		rzadko	%	2,7	4,2	2,2	3,0	
	rzadko	n	5	14	3	18	4	
		%	0,9	1,9	1,1	1,5	1,6	
	nigdy	n	0	0	1	4	0	
		%	0,0	0,0	0,4	0,3	0,0	
Ogółem	n	560	735	276	1226	255		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Zadaje dużo pytań dorosłym	zawsze	n	253	347	114	467	86	0,05
		%	44,2	46,5	40,1	37,8	33,3	
	często	n	221	290	120	568	123	
		%	38,6	38,8	42,3	46,0	47,7	
	raczej	n	61	74	35	137	33	
		często	%	10,6	9,9	12,3	11,1	
	raczej	n	24	20	10	38	9	
		rzadko	%	4,2	2,7	3,5	3,1	
	rzadko	n	13	15	5	24	7	
		%	2,3	2,0	1,8	1,9	2,7	
	nigdy	n	1	1	0	0	0	
		%	0,2	0,1	0,0	0,0	0,0	
Ogółem	n	573	747	284	1234	258		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Jest wytrwale w rozwiązywaniu łamigłówek lub zagadek	zawsze	n	153	164	73	258	42	0,06
		%	26,9	22,1	26,1	20,9	16,3	
	często	n	173	224	97	448	85	
		%	30,4	30,2	34,6	36,3	33,1	
	raczej	n	120	158	60	257	73	
		często	%	21,1	21,3	21,4	20,8	
	raczej	n	71	115	29	145	33	
		rzadko	%	12,5	15,5	10,4	11,8	
	rzadko	n	41	68	18	118	20	
		%	7,2	9,2	6,4	9,6	7,8	
	nigdy	n	11	13	3	8	4	
		%	1,9	1,8	1,1	0,6	1,6	
Ogółem	n	569	742	280	1234	257		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

ANEKS: Tabele przekrojowe 16. Adaptacja dziecka do placówki i pozytywne zmiany z wynikami badania

Proszę opisać własne dziecko za pomocą zdań ujmujących różne zachowania dzieci		grupa					Miary nierówności V Craméra	
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
Ma swoje zdanie na różne tematy	zawsze	n	243	302	128	419	90	0,05
		%	42,6	40,5	45,1	33,9	35,0	
	często	n	231	305	114	619	124	
		%	40,5	40,9	40,1	50,1	48,2	
	raczej	n	77	109	36	155	31	
		%	13,5	14,6	12,7	12,6	12,1	
	raczej	n	14	22	4	27	7	
		%	2,5	2,9	1,4	2,2	2,7	
	rzadko	n	5	8	2	15	5	
		%	0,9	1,1	0,7	1,2	1,9	
Ogółem	n	570	746	284	1235	257		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Chętnie dzieli się swoimi rzeczami	zawsze	n	147	180	72	290	45	0,06
		%	25,7	24,4	25,4	23,6	17,6	
	często	n	166	234	91	457	105	
		%	29,0	31,7	32,2	37,2	41,0	
	raczej	n	131	188	62	260	61	
		%	22,9	25,5	21,9	21,2	23,8	
	raczej	n	86	81	30	142	26	
		%	15,0	11,0	10,6	11,6	10,2	
	rzadko	n	30	53	22	65	16	
		%	5,2	7,2	7,8	5,3	6,3	
nigdy	n	12	2	6	15	3		
	%	2,1	0,3	2,1	1,2	1,2		
Ogółem	n	572	738	283	1229	256		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Swobodnie pyta się, gdy czegoś nie rozumie	zawsze	n	263	356	137	594	111	0,04
		%	45,7	47,7	48,4	48,1	43,0	
	często	n	227	279	105	459	113	
		%	39,5	37,4	37,1	37,2	43,8	
	raczej	n	60	79	29	144	24	
		%	10,4	10,6	10,2	11,7	9,3	
	raczej	n	21	26	8	29	5	
		%	3,7	3,5	2,8	2,4	1,9	
	rzadko	n	4	6	3	6	5	
		%	0,7	0,8	1,1	0,5	1,9	
nigdy	n	0	0	1	2	0		
	%	0,0	0,0	0,4	0,2	0,0		
Ogółem	n	575	746	283	1234	258		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Zachowuje się stosownie w różnych sytuacjach	zawsze	n	164	224	84	326	64	0,04
		%	28,6	30,0	29,7	26,4	24,7	
	często	n	261	316	116	556	122	
		%	45,5	42,3	41,0	45,1	47,1	
	raczej	n	117	160	68	271	56	
		%	20,4	21,4	24,0	22,0	21,6	
	raczej	n	24	36	11	48	11	
		%	4,2	4,8	3,9	3,9	4,2	
	rzadko	n	6	9	4	32	5	
		%	1,0	1,2	1,4	2,6	1,9	
nigdy	n	1	2	0	0	1		
	%	0,2	0,3	0,0	0,0	0,4		
Ogółem	n	573	747	283	1233	259		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

ANEKS: Tabele przekrojowe 16. Adaptacja dziecka do placówki i pozytywne zmiany z wynikami badania

Proszę opisać własne dziecko za pomocą zdań ujmujących różne zachowania dzieci		grupa					Miary nierówności V Craméra	
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
Nic nie jest w stanie oderwać go od wykonywanego zadania	zawsze	n	70	75	23	62	13	0,07
		%	12,3	10,3	8,3	5,1	5,1	
	często	n	150	177	61	350	61	
		%	26,4	24,3	21,9	28,6	23,9	
	raczej	n	127	151	68	242	66	
		%	22,3	20,7	24,5	19,8	25,9	
	często	n	114	141	63	236	57	
		%	20,0	19,4	22,7	19,3	22,4	
	rzadko	n	92	170	54	293	53	
		%	16,2	23,4	19,4	24,0	20,8	
nigdy	n	16	14	9	40	5		
	%	2,8	1,9	3,2	3,3	2,0		
Ogółem	n	569	728	278	1223	255		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Jest śmiały, nie wstydzi się	zawsze	n	173	237	87	382	81	0,05
		%	30,2	31,9	30,9	30,9	31,6	
	często	n	160	214	88	422	93	
		%	27,9	28,8	31,2	34,1	36,3	
	raczej	n	113	152	61	234	41	
		%	19,7	20,5	21,6	18,9	16,0	
	często	n	67	74	28	94	24	
		%	11,7	10,0	9,9	7,6	9,4	
	rzadko	n	55	57	15	93	14	
		%	9,6	7,7	5,3	7,5	5,5	
nigdy	n	5	8	3	11	3		
	%	0,9	1,1	1,1	0,9	1,2		
Ogółem	n	573	742	282	1236	256		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Dopytuje się o sprawy świata dorosłych	zawsze	n	165	241	82	285	57	0,06
		%	28,7	32,3	28,9	23,1	22,2	
	często	n	224	295	116	592	118	
		%	39,0	39,5	40,8	48,0	45,9	
	raczej	n	96	107	42	183	41	
		%	16,7	14,3	14,8	14,8	16,0	
	często	n	40	41	24	89	22	
		%	7,0	5,5	8,5	7,2	8,6	
	rzadko	n	40	47	14	72	15	
		%	7,0	6,3	4,9	5,8	5,8	
nigdy	n	9	16	6	13	4		
	%	1,6	2,1	2,1	1,1	1,6		
Ogółem	n	574	747	284	1234	257		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Ma twórcze pomysły	zawsze	n	193	234	90	260	52	0,08
		%	33,6	31,4	31,8	21,1	20,3	
	często	n	242	316	124	651	129	
		%	42,2	42,4	43,8	52,7	50,4	
	raczej	n	102	144	57	207	50	
		%	17,8	19,3	20,1	16,8	19,5	
	często	n	29	30	10	70	15	
		%	5,1	4,0	3,5	5,7	5,9	
	rzadko	n	6	17	2	45	9	
		%	1,0	2,3	0,7	3,6	3,5	
nigdy	n	2	4	0	2	1		
	%	0,3	0,5	0,0	0,2	0,4		
Ogółem	n	574	745	283	1235	256		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

ANEKS: Tabele przekrojowe 16. Adaptacja dziecka do placówki i pozytywne zmiany z wynikami badania

Proszę opisać własne dziecko za pomocą zdań ujmujących różne zachowania dzieci		grupa					Miary nierówności V Craméra	
		6-latek w przedszkolu	6-latek w zerówce w szkole	6-latek w I klasie	7-latek w I klasie	7-latek w II klasie		
Zachwycą się, gdy uda mu się zrobić coś nowego	zawsze	n	244	334	132	486	93	0,05
		%	42,5	44,8	46,3	39,4	36,2	
	często	n	245	308	113	588	120	
		%	42,7	41,3	39,6	47,6	46,7	
	raczej	n	72	84	32	137	34	
		%	12,5	11,3	11,2	11,1	13,2	
	często	n	8	15	4	10	4	
		%	1,4	2,0	1,4	0,8	1,6	
	rzadko	n	5	4	3	14	5	
		%	0,9	0,5	1,1	1,1	1,9	
nigdy	n	0	0	1	0	1		
	%	0,0	0,0	0,4	0,0	0,4		
Ogółem	n	574	745	285	1235	257		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Niechętnie włącza się do zabawy, którą się mu proponuje	zawsze	n	29	43	11	75	9	0,05
		%	5,1	5,9	4,0	6,1	3,5	
	często	n	45	78	32	106	24	
		%	7,9	10,6	11,6	8,6	9,4	
	raczej	n	47	68	20	91	17	
		%	8,3	9,3	7,2	7,4	6,6	
	często	n	78	109	46	151	35	
		%	13,8	14,8	16,6	12,3	13,7	
	rzadko	n	198	249	96	494	100	
		%	34,9	33,9	34,7	40,2	39,1	
nigdy	n	170	188	72	311	71		
	%	30,0	25,6	26,0	25,3	27,7		
Ogółem	n	567	735	277	1228	256		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Jest zainteresowane efektami swojej pracy	zawsze	n	251	309	124	466	87	0,06
		%	43,8	41,4	43,8	37,7	33,9	
	często	n	251	300	111	592	129	
		%	43,8	40,2	39,2	47,9	50,2	
	raczej	n	58	121	39	135	32	
		%	10,1	16,2	13,8	10,9	12,5	
	często	n	7	13	7	21	4	
		%	1,2	1,7	2,5	1,7	1,6	
	rzadko	n	4	3	1	20	4	
		%	0,7	0,4	0,4	1,6	1,6	
nigdy	n	2	0	1	2	1		
	%	0,3	0,0	0,4	0,2	0,4		
Ogółem	n	573	746	283	1236	257		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Dobrze rozumie potrzeby innych dzieci	zawsze	n	151	198	80	267	54	0,05
		%	27,2	27,2	29,4	22,1	21,5	
	często	n	243	292	111	553	116	
		%	43,8	40,1	40,8	45,7	46,2	
	raczej	n	123	176	58	285	62	
		%	22,2	24,2	21,3	23,6	24,7	
	często	n	29	47	17	64	11	
		%	5,2	6,5	6,3	5,3	4,4	
	rzadko	n	9	14	4	34	7	
		%	1,6	1,9	1,5	2,8	2,8	
nigdy	n	0	1	2	6	1		
	%	0,0	0,1	0,7	0,5	0,4		
Ogółem	n	555	728	272	1209	251		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

Instytut Badań Edukacyjnych

Głównym zadaniem Instytutu jest prowadzenie badań, analiz i prac przydatnych w rozwoju polityki i praktyki edukacyjnej.

Instytut zatrudnia ponad 150 badaczy zajmujących się edukacją – pedagogów, socjologów, psychologów, ekonomistów, politologów i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych – wybitnych specjalistów w swoich dziedzinach, o różnorodnych doświadczeniach zawodowych, które obejmują, oprócz badań naukowych, także pracę dydaktyczną, doświadczenie w administracji publicznej czy działalność w organizacjach pozarządowych.

Instytut w Polsce uczestniczy w realizacji międzynarodowych projektów badawczych w tym *PIAAC, PISA, TALIS, ESCLC, SHARE, TIMSS i PIRLS* oraz projektów systemowych współfinansowanych przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa | tel. +48 22 241 71 00 | ibe@ibe.edu.pl | www.ibe.edu.pl

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.