UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
WYDZIAŁ STUDIÓW EDUKACYJNYCH

ANNA BASIŃSKA

AKTYWNOŚĆ POZNAWCZA DZIECKA W PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ ŚRODOWISKA

Praca doktorska napisana pod kierunkiem
Prof. UAM dr hab. Haliny Sowińskiej

POZNAŃ 2010

Drogiej Pani Profesor Halinie Sowińskiej
za cenne wskazówki,
poświęcony czas,
wyrozumiałość i wiarę

z całego serca gorąco dziękuję

SPIS TREŚCI

Wstęp……..… 6

Rozdział I Aktywność jednostki jako podłoże procesów rozwojowych……..……..8

1. Pojęcie aktywności i jej rodzaje……8
2. Aktywność jako czynnik rozwoju…….……11
3. Mechanizm wpływu aktywności na rozwój……..…13
4. Główne zadania i osiągnięcia rozwojowe okresu późnego dzieciństwa……18
5. Aktywność poznawcza……..……24
6. Rola zewnętrznej interwencji w cykl rozwoju. Dorosły jako mediator pomiędzy dzieckiem, a otoczeniem fizyczno – społecznym…….… 26

Rozdział II Przestrzeń edukacyjna jako zewnętrzny kontekst podejmowania przez dziecko aktywności poznawczej…….…… 31

1. Analiza pojęć: środowisko, środowisko lokalne, środowisko wychowawcze, przestrzeń edukacyjna…….. 31
2. Składniki przestrzeni edukacyjnej dziecka w okresie późnego dzieciństwa…… 38
   2.1. Przestrzeń fizyczno – przyrodnicza……..… 38
   2.2. Przestrzeń społeczna……..39
      2.2.1. Rodzina…….41
      2.2.2. Szkoła…….. 48
      2.2.3. Grupa rówieśnicza……... 56
      2.2.4. Społeczność lokalna oraz instytucje środowiska lokalnego……... 57
   2.3. Przestrzeń kulturowa……..57
   2.4. Przestrzeń wirtualna……...……58

Rozdział III Współpraca szkoły i rodziny w procesie edukacyjnym…….…….. 60

1. Prawne uwarunkowania współuczestnictwa rodziców w procesie edukacji dziecka……60
2. Przyczyny dezintegracji…… 64
   2.1. Przyczyny osobowe……64
   2.2. Przyczyny organizacyjne……...… 68
   2.3. Przyczyny historyczno - społeczno – kulturowe……..…. 70
3. Obszary współuczestnictwa nauczycieli i rodziców w procesie edukacji…… 71

Rozdział IV Metodologiczne założenia pracy……..…….77

1. Przedmiot i cele badań……..…… 77
2. Problemy główne i szczegółowe oraz hipotezy badawcze……...…… 79
3. Dobór zmiennych i ich charakterystyka……85
4. Metody, techniki i narzędzia badawcze…… 92
5. Organizacja i procedura badań……..94

Rozdział V Charakterystyka próby badawczej……..……95

1. Nauczyciele……...……95
2. Rodzice…….…… 98
3. Dzieci……101
4. Charakterystyka środowisk lokalnych……..……103
   4.1. Szkoły wiejskie……..……...103
   4.2. Szkoła w małym mieście……...……107
   4.3. Szkoły dużego miasta……...……109

Rozdział VI Charakterystyka aktywności poznawczej dziecka w okresie późnego dzieciństwa……120

1. Przedmiot poznania…….……..…120
2. Formy aktywności poznawczej w środowisku……..……133

3. Cechy charakteryzujące aktywność poznawczą dziecka w okresie późnego dzieciństwa…..… 144
3.1. Częstotliwość podejmowania aktywności poznawczej w środowisku……..... 144
3.2. Stopień spontaniczności w podejmowaniu aktywności poznawczej……... 149
4. Miejsce aktywności poznawczej wśród innych rodzajów aktywności w środowisku……..… 154
5. Potrzeby dziecka w zakresie aktywności poznawczej…….. 157
6. Podsumowanie……..… 162

Rozdział VII Doświadczenia zdobywane podczas aktywności poznawczej w relacji ze środowiskiem……..… 165

1. Rodzaj doświadczeń zdobywanych przez dziecko w różnych dziedzinach aktywności poznawczej w relacji ze środowiskiem……..… 165
2. Uczucia towarzyszące aktywności poznawczej dziecka w środowisku…….174
3. Sposoby wykorzystywania informacji zdobywanych w toku aktywności poznawczej……176

Rozdział VIII Rodzina jako miejsce aktywności poznawczej dziecka w okresie późnego dzieciństwa…… 179

1. Rozbudzanie potrzeb poznawczych dziecka przez rodzinę……. 179
2. Wykorzystywanie ofert edukacyjnych środowiska lokalnego……. 185
3. Rodzice jako twórcy ofert edukacyjnych dla dziecka……..… 194

Rozdział IX Szkoła jako miejsce aktywności poznawczej dziecka w środowisku……..……201

1. Wykorzystywanie przez szkołę ofert edukacyjnych środowiska lokalnego……202
2. Wbudowanie ofert edukacyjnych środowiska w proces nauczania…….. 206
3. Oferty edukacyjne w środowisku tworzone przez szkołę……210

Rozdział X Budowanie wspólnej przestrzeni edukacyjnej przez rodziców i nauczycieli…….. 222

1. Kontakty rodziców i nauczycieli na płaszczyźnie edukacyjnej……223
2. Włączanie (się) rodziców w edukacyjne działania szkoły……231

Podsumowanie i wnioski……...……242

Bibliografia……253

Załącznik 1……264

Załącznik 2…… 294

WSTĘP

„Nie zmuszaj dzieci do aktywności, lecz wyzwalaj ich aktywność.
Nie każ myśleć, lecz twórz warunki do myślenia.
Nie żądaj, lecz przekonuj.
Pozwól dziecku pytać i powoli rozwijaj jego umysł tak,
aby samo chciało wiedzieć …"
Janusz Korczak

Edukacja jest doświadczeniem społecznym, które pozwala człowiekowi sprawnie i skutecznie działać w otaczającym świecie. Człowiek uczy się za sprawą relacji z otoczeniem i aktywnie buduje wiedzę i umiejętności, nabywa kluczowe kompetencje wzbogaca swoje stosunki z innymi ludźmi. Do głównych zadań edukacji należy wyzwolenie w jednostce dążenia do samorealizacji, wyrażanego w postaci ciekawości, pragnienia poznania, poczucia sprawstwa.

Warunki życia i rozwoju we współczesnym świecie powodują, że szkoła nie jest już w stanie sama sprostać zadaniom przed nią stawianym. Jest nadmiernie sformalizowana, izoluje się od otaczającej rzeczywistości, a przez to nie jest w stanie zaspokoić potrzeb rozwijającej się w dynamicznym świecie jednostki. Dodatkowo badania dowodzą (Grolnick 1989), że to przede wszystkim środowisko rodzinne i kontekst społeczny życia dziecka determinują jego wiedzę i umiejętności.

Dlatego od wielu lat postuluje się potrzebę rozwoju współpracy na linii szkoła – dom, argumentując, że dla edukacyjnego sukcesu wszystkich dzieci ważne jest, aby rodzice i nauczyciele razem dzielili cele, wartości i odpowiedzialność za edukację młodego pokolenia. Dyskursy toczące się wokół relacji szkoły i rodziny postulują, aby postrzegać i traktować rodziców jako partnerów szkoły. Podkreśla się, że ich głos jest ważny i powinien zostać usłyszany przez nauczycieli.

Jednak postulaty te muszą zostać poparte rozwiązaniami koncepcyjnymi, uwzględniającymi specyfikę lokalnego i szerszego środowiska społecznego, w którym działa szkoła. „Wiąże się z tym konieczność ściślejszego wmontowania szkoły w strukturę środowiska społecznego, niedopuszczenie do jej izolacji, zbliżenie jej do życia" (Przetacznik – Gierowska, Włodarski 2002, s. 117).

Założeniem niniejszej pracy było przede wszystkim dokonanie charakterystyki aktywności poznawczej, jaką podejmuje dziecko w okresie późnego dzieciństwa w kontakcie ze środowiskiem.

Obraz aktywności dziecka nie byłby jednak pełen, gdyby nie uwzględniał specyfiki środowiska, w którym dziecko żyje i rozwija się. Dlatego drugim celem, który określał charakter badań było znalezienie odpowiedzi na pytanie, w jakim środowisku dziecko podejmuje aktywność poznawczą: jakie są jego cechy, jakie tkwią w nim możliwości. Najbliższymi dziecku w okresie późnego dzieciństwa strukturami środowiska są: rodzina, szkoła i otaczająca je lokalna przestrzeń. W każdym z nich poszukiwano czynników, które determinują aktywność poznawczą dziecka w środowisku.

Wreszcie zawarty w temacie pracy konstrukt *przestrzeń edukacyjna środowiska* oznacza, że końcowe analizy zawarte w pracy mają doprowadzić do ustalenia, na ile rodzina i szkoła oraz podmioty środowiska lokalnego kreują wspólną przestrzeń dla poznawczych działań dziecka w środowisku.

Rozdział I **Aktywność jednostki jako podłoże procesów rozwojowych**

1. Pojęcie aktywności i jej rodzaje

Aktywność jest właściwością wrodzoną każdego człowieka. Już płód przejawia pewne formy aktywności, których wachlarz poszerza się wraz ze wzrostem jednostki. Nie ulega więc wątpliwości, że może ona odgrywać znaczącą rolę w rozwoju człowieka.

„Nowy słownik pedagogiczny" definiuje aktywność jako „właściwość indywidualną jednostki polegającą na większej niż u innych częstości i intensywności jakiegoś rodzaju działań. Szczególną cechą aktywności ludzkiej jest udział w zmienianiu otoczenia przyrodniczego i społeczno-kulturowego, stosownie do ludzkich potrzeb, celów i ideałów" (Okoń 1995, s.16). Aktywność jest rozumiana tu jako właściwość, która różnicuje ludzi ze względu na stopień jej natężenia. Akcentowany jest również jej kreacyjny charakter.

T. Tomaszewski jako pierwszy zaakcentował regulacyjny charakter aktywności człowieka, która ulega ciągłym zmianom, aby regulować stosunki między jednostką a światem ją otaczającym. Kierunek aktywności wyznaczają potrzeby lub zadania, których realizacja zależy od rozwoju środowiska, w którym człowiek żyje, od roli jaką w nim spełnia oraz od własnego rozwoju umysłowego i kulturalnego. Utrzymanie homeostazy z otoczeniem wymaga od jednostki nieustannej regulacji, gdyż ciągłe zmiany zachodzące w świecie, jak i w niej samej implikują zmiany w sposobie reagowania na nie (Tomaszewski 1966, s.201-210).

Według M. Tyszkowej „aktywność jest podstawową właściwością istot żywych, sposobem ich istnienia" (Tyszkowa 1990, s.6). Poprzez aktywność ludzie regulują swoje stosunki ze światem otaczającym. Zmiany dokonujące się w zarówno w podmiocie, jak i w jego otoczeniu, a także dynamiczny charakter relacji jednostka – świat (ciągła wymiana), powodują, że procesy równoważenia tych zmian mają charakter aktywny. Poprzez proces adaptacji jednostki do zmiennego środowiska, ciągle zmienia się, przekształca i doskonali układ regulacji stosunków organizmu z otaczającym światem (Tyszkowa 1990, s.6; Przetacznik–Gierowska 2000, s.215).

Na regulacyjny charakter aktywności człowieka zwracają również uwagę A. Brzezińska, G. Lutomski i B. Smykowski stwierdzając, że „(...) przekracza [ona – przyp. aut.] świat wyznaczony potrzebami biologicznymi. Aktywność ludzka jest wszak nastawiona na stwarzanie warunków zaspokajania potrzeb zarówno pochodzenia społecznego, jak i biologicznego. Ma przy tym charakter antycypacji warunków przyszłych – poprzez nieustanne wytwarzanie planów (jakkolwiek wyrażanych). Istoty żywe cechuje autonomiczność aktywności – jest ona niezbędnym przymiotem bycia żywym, a jej ukierunkowanie, wynikające ze zorientowania na cel, jakim może być osiągnięcie stanu

zaspokojenia potrzeb różnego pochodzenia, porządkuje i służy regulowaniu odniesień (stosunków) organizmu do jego środowiska" (Brzezińska, Lutomski, Smykowski 1995, s.12).

M. Kofta także przyrównuje aktywność jednostki do mechanizmu popędowego. Jednostka, będąc źródłem aktywności, wywiera wpływ na fizyczne i społeczne otoczenie, a więc dąży do: wywoływania zmian w otoczeniu poprzez swoją aktywność, kontrolowania środowiska poprzez nabywanie m.in. sprawności poznawczych, komunikacji poprzez wchodzenie w interakcje oraz eksploracji środowiska poprzez aktywność służącą wzbogacaniu wiedzy o świecie (Kofta 1989, s.35). Tak pojmowana aktywność nie uwzględnia stymulacji ze strony środowiska, ani nie jest konsekwencją uprzedniego uczenia się.

Kolejna grupa definicji traktuje aktywność jako właściwość temperamentu i akcentuje głównie jeden z rodzajów aktywności, jaką jest aktywność motoryczna: „(...) w teorii temperamentu Heymansa-Wiersmy stanowi ona jeden z trzech wyodrębnionych wymiarów i (...) przejawia się w sposobie, w jaki jednostki wykonują zadania w szkole, w domu, w pracy, w sposobie spędzania czasu wolnego (aktywny lub bierny), w stosunku do obowiązków" (Sterlau 1985, s.286). W koncepcji temperamentu Guilforda, czy Thomasa aktywność wymienia się na pierwszym miejscu i charakteryzuje na podstawie poziomu, tempa i częstotliwości przejawiania się składnika motorycznego w zachowaniu. (Sterlau 1985, s.286) Sam autor definiuje aktywność jako „cechę temperamentu, która determinuje ilość i zakres podejmowanych działań o określonej wartości stymulacyjnej (...), cechę, pod względem której jednostki wykazują względnie stałe różnice" (Sterlau 1985, s.286).

Inne ujęcie aktywności akcentuje jej procesualny charakter. Jest ona nie tylko stanem, lecz również procesem. Jest ukierunkowana i charakteryzuje się wewnętrzną organizacją, która podlega kształtowaniu i doskonaleniu wraz z wiekiem. Wyraża się w postaci konkretnych czynności i działań podejmowanych przez człowieka, które ulegają zmianie wraz z pojawieniem się nowych potrzeb i dążeń w coraz bardziej złożonym środowisku (Przetacznik – Gierowska 2000, s. 151; Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża 1992, s.57). To ujęcie aktywności zbliża ją do pojęcia działania.

Działalność jest pojęciem pokrewnym do aktywności, charakterystycznym wyłącznie dla zachowań człowieka. „O działalności mówimy wtedy, gdy staramy się wskazać na złożony charakter działań człowieka (składających się z czynności). Wynika ona głównie z istnienia społecznego podziału pracy" (Brzezińska, Lutomski, Smykowski 1995, s.12). Próbując ustalić zależność między tymi pojęciami można powiedzieć, że czynność, będąca elementarną jednostką aktywności jest pojęciem najbardziej podrzędnym. Działanie jest ciągiem czynności, a działalność będąca złożonymi zespołami czynności i działań jest

pojęciem nadrzędnym do pozostałych. A wszystko to składa się na aktywność (patrz: Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża 1992, s.200). Stymulatorem szeroko pojętej aktywności są potrzeby jednostki, podczas gdy działania są stymulowane przez poszczególne zadania. Z przytoczonych powyżej definicji wynika, że aktywność jest podstawową i indywidualną własnością człowieka, jest podejmowana w celu zaspokojenia potrzeb lub realizacji zadań oraz pełni funkcję przystosowawczą, regulacyjną i przekształcającą rzeczywistość.

Na tym etapie warto zastanowić się, jakie można wyróżnić rodzaje aktywności i jaką rolę pełnią one w relacjach jednostki ze światem. Okazuje się, że istnieje szereg kryteriów podziału. Najprostszym i najbardziej znanym podziałem aktywności jest podział ze względu na kryterium wieku. Wyróżnia się w nim zabawę, jako najczęściej dominującą formę aktywności dzieci w wieku do 7 lat; naukę - aktywność wieku szkolnego, pracę – najczęściej przejawiany rodzaj aktywności w okresie dorosłości i czas emerytury oraz „umiłowania życia" w okresie późnej dorosłości (patrz: Brzezińska, Hejmanowski 2005; Hurlock 1985, Włodarski 1990).

Inny podział dotyczy sfer osobowości i wyróżnić można tu aktywność motoryczną, sensoryczną, intelektualną (poznawczą), emocjonalną i społeczną. (patrz: Gurycka 1976, 1977; Popek 1988; Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża 1992). A. Gurycka pisze o aktywności poznawczej, która „(...) wyraża się w fakcie, iż człowiek zamiast biernie spostrzegać rzeczy i zjawiska czynnie w nie wnika, by je poznać. Zamiast mechanicznie przyswajać materiał spostrzeżeniowy - intensywnie go analizuje, samodzielnie i planowo go organizuje dla lepszego zrozumienia i opanowania." (A. Gurycka 1977, s.38).

Według kryterium poziomu twórczości wyróżnia się aktywność twórczą i odtwórczą. W przypadku niższych form rozwoju aktywności mówi się o zachowaniach naśladowczych i powtarzających się, czyli aktywności odtwórczej, a w wyższych, o innowacyjnych i twórczych (aktywność twórcza) (patrz: Hurlock 1985; Popek 1988; Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża 1992). Aktywność twórcza wykracza poza zachowania stereotypowe; występuje w niej element nowy, nowatorski. W jej ukierunkowaniu kluczową rolę odgrywa inwencja podmiotu, który decyduje o rodzaju i sposobie działania (Włodarski 1992, s.67).

Ze względu na cel wyróżnia się aktywność zadaniową. „Jest ona ciągiem działań ukierunkowanych na osiągnięcie określonego wyniku (celu) czyli na rozwiązanie zadania (...), jest źródłem doświadczeń mówiących o samym podmiocie, o jego cechach psychicznych i kondycji fizycznej" (Michalak 1997, s.63-64).

T. Tomaszewski wskazuje na 3 rodzaje czynności człowieka, które składają się na jego aktywność. Po pierwsze to czynności wegetatywne, charakterystyczne dla wszystkich

organizmów żywych, umożliwiające jednostce utrzymanie się przy życiu. Drugim rodzajem czynności są czynności ruchowe (motoryczne), których najbardziej elementarną postacią są czynności lokomocyjne, umożliwiające przemieszczanie się osobnika w przestrzeni oraz czynności manipulacyjne, polegające na ruchowym oddziaływaniu na otoczenie zewnętrzne. U człowieka rozwinął się też specyficzny rodzaj czynności motorycznych, jakimi są czynności komunikacyjne, związane z porozumiewaniem się ludzi pomiędzy sobą. Rozwój mowy z kolei stał się podstawą do rozwoju trzeciego rodzaju czynności, będących specyficznie ludzkimi, mianowicie czynności umysłowych (Tomaszewski 1966, s.211-216).

Przedstawione klasyfikacje pokazują, że pojęcie aktywności rozpatrywane jest wieloaspektowo. Przybiera różne formy w ciągu ontogenezy. Jest istotą natury człowieka i stanowi fundamentalny warunek orientacji w świecie

2. Aktywność jako czynnik rozwoju

Wraz z naukowym rozwojem psychologii rozwojowej, prowadzono spór o czynniki i ich rolę w rozwoju jednostki. W zależności od koncepcji i przyjmowanych założeń, któryś z tych czynników był wyróżniony i dominował, inny zaś był całkowicie pomijany jako ten, który nie pełnił znaczącej roli w inicjowaniu lub podtrzymywaniu zmian rozwojowych. Współcześnie wyróżnia się cztery czynniki rozwoju: wyposażenie genetyczne jednostki, jej predyspozycje wynikające z cech wrodzonych; środowisko - fizyczne oraz społeczne; wychowanie oraz własną spontaniczną aktywność podmiotu (Brzezińska 2000, s.109).

Pierwsze koncepcje, pojawiające się na przełomie XIX i XX wieku przypisywały kluczową rolę w rozwoju człowieka dziedziczności bądź środowisku. Przedstawiciele natywizmu uważali, że ani wpływ środowiska, ani aktywność jednostki nie narusza realizacji planu rozwoju zdeterminowanego przez geny. Zwolennicy empiryzmu twierdzili, że dziecko jest przedmiotem i wytworem oddziaływań środowiska, które narzuca mu specyficzne rodzaje doświadczeń. Ten sposób myślenia o relacjach jednostka – środowisko znajduje odbicie w koncepcjach behawiorystycznych, zgodnie z którymi człowiek jest układem zewnątrzsterownym, tak więc jest całkowicie kontrolowany przez środowisko zewnętrzne, a jego aktywność ma charakter wyłącznie reaktywny (patrz: Brzezińska 2000, Kozielecki 1997, Matczak 1992, Przetacznik-Gierowska 2000, Przetacznikowa 1973). Koncepcje psychodynamiczne natomiast przedstawiają niemalże kliniczną wizję człowieka, bardzo często nie kontrolującego swoich zachowań, nie znającego powodów swoich działań, którego aktywność, będąca odpowiedzią na popędy, ma charakter nieświadomy. Człowiek jest istotą niedoskonałą i słabą, a kierują nim potężne siły wewnętrzne, których nie kontroluje. Niezbędnym warunkiem rozwoju jest więc w tej koncepcji samoświadomość, która przejawia

się w znajomości swojej wewnętrznej dynamiki i umiejętności rozwiązywania wewnętrznych konfliktów (Kozielecki 1997, s. 93-165). W późniejszych teoriach rozwoju próbowano łączyć czynniki endogenne z egzogennymi tak, że w końcu doprowadziło to do powstania koncepcji wieloczynnikowych. Są nimi między innymi teorie poznawcze i konstruktywistyczne J. Piageta i J. Brunera.

Poznawcze i konstruktywistyczne teorie rozwoju opracowane przez J. Piageta (1966), czy J. Brunera (1978) nie negują roli dojrzewania, uczenia się i środowiska w procesie rozwoju, lecz przede wszystkim przypisują istotną rolę aktywności podmiotu w konstruowaniu nowych struktur umysłowych. Aktywność człowieka polega według J. Piageta na „ciągłym i wiecznym mechanizmie przystosowywania czy równoważenia i dlatego każdą fazę początkowej konstrukcji kolejnych, rodzonych przez rozwój, struktur umysłowych uważać można za formę równowagi, przy czym każda z tych form stanowi postęp w stosunku do poprzednich" (Piaget 1966, s.12). Pomimo wielu cech różniących teorię J. Piageta i J. Brunera, wspólne jest założenie, że uczenie się i powstająca w rezultacie wiedza powstaje za sprawą własnej aktywności podmiotu i jest wewnętrznie konstruowaną reprezentacją świata, w którym człowiek rozwija się (Michalak 2004, s.13).

Koncepcje wieloczynnikowe rozwoju należą do koncepcji poznawczych, zgodnie z którymi człowiek jest układem przetwarzającym informacje, podmiotem, przyjmującym wobec otaczającej go rzeczywistości postawę badawczą, a źródłem jego rozwoju jest aktywność będąca rezultatem interakcji czynników zewnętrznych (stymulacji) i wewnętrznych (patrz: Brzezińska 2000, Kozielecki 1997, Matczak 1992, Przetacznik-Gierowska 2000, Przetacznikowa 1973). A. Matczak mówi, że „(...) rozwój dokonuje się w toku aktywnych kontaktów jednostki z otaczającą rzeczywistością. Aktywność ta jest motorem rozwoju, jego bezpośrednią przyczyną. Zarazem jest ona najbardziej podstawową potrzebą człowieka." (Matczak 1992, s.156) Według tej koncepcji człowiek nie tylko dojrzewa i uczy się, ale również sam się rozwija poprzez własną aktywność (Matczak 1992, s.156). Podobnie M. Przetacznikowa analizując czynniki rozwoju, za podstawową determinantę rozwoju uznaje działalność człowieka, czyli jego aktywność własną, natomiast zadatki biologiczne stanowią warunki wewnętrzne, a środowisko - warunki zewnętrzne zmian rozwojowych, tworząc razem kontekst, umożliwiający jednostce podejmowanie różnorodnych działań, zgodnych z jej aktualnymi potrzebami i jej dalekimi zadaniami (Przetacznikowa 1973, s.174). Stąd wniosek, że aktywność podmiotu stanowi podstawową i najważniejszą determinantę jego rozwoju, bo gdyby mimo sprzyjającego środowiska, „dobrych" genów i oddziaływań wychowawczych, jednostka nie przejawiała żadnej aktywności, nie mogłaby się w pełni rozwinąć. Oczywiście sytuacja taka jest jedynie czysto hipotetyczna, gdyż

aktywność jest wrodzoną cechą człowieka. Należy jednak zastanowić się, czy jednostka zawsze może realizować swoją potrzebę aktywności. Okazuje się, że może być ona zakłócana, bądź nawet blokowana przez którykolwiek z czynników tworzących kontekst rozwojowy. I tak na przykład niepełnosprawność fizyczna będzie w pewnym stopniu uniemożliwiała pełną aktywność ruchową podmiotu, środowisko społeczne może blokować pewne niepożądane formy aktywności ustalając sankcje za ich przejawianie, czy wreszcie oddziałując wychowawczo zabrania się pewnych rodzajów aktywności, faworyzując inne. Pytanie, jakie nasuwa się w tym momencie dotyczy tego, czy tak powinno być, czy skoro człowiek rozwija się poprzez własną aktywność, to czy należy przejawy pewnych rodzajów aktywności niwelować? Działania jednostki nie są obojętne dla jej rozwoju, ale nie zawsze muszą go pozytywnie stymulować. Nie każde działanie sprzyja pożądanym zmianom. Istnieje szereg zachowań, czy działań hamujących rozwój. Aby rozwój dokonywał się w sposób optymalny należy wyzwalać te rodzaje aktywności, które mu służą, natomiast kanalizować te, które go zakłócają.

3. Mechanizm wpływu aktywności na rozwój

W jaki sposób przebiega zmiana rozwojowa? Istnieją trzy modele wyjaśniania przebiegu zmiany rozwojowej (Brzezińska 2000, s.74-97). W pierwszym z nich – w modelu liniowym źródło zmian znajduje się w otoczeniu zewnętrznym, sama zmiana jest determinowana przez stymulację zewnętrzną i zależy od poziomu dojrzałości organizmu. Jest to płynny, ciągły proces kumulowania doświadczeń, a zmiany mają charakter ilościowy. Taki przebieg zmian obejmuje zarówno zmiany korzystne, jak i szkodliwe dla jednostki lub otoczenia. Zgodnie z tym modelem, rozwój można definiować jako pewien przyrost np. wiedzy, umiejętności. Kolejny model to model stadialny opisujący proces rozwoju jako proces nieciągły, skokowy, przebiegający w stadiach. Warunkiem nastąpienia zmiany jest jakość zewnętrznej stymulacji, a jej wyznacznikiem - proces dojrzewania. Zmiany również dokonują się poprzez kumulację doświadczeń lecz oprócz zmian ilościowych dokonują się też zmiany jakościowe, gdyż następuje proces integracji nowego doświadczenia, a więc powstaje nowa struktura. Trzecim modelem jest model cykliczno – fazowy, w którym „źródłem zmian jest aktywność podmiotu, będąca rezultatem interakcji czynników zewnętrznych (stymulacji) i wewnętrznych (poziomu dojrzałości)" (Brzezińska 2000, s.69).To, co odróżnia ten model powstawania zmiany rozwojowej od dwóch poprzednich to założenie, że nowe doświadczenia mogą zmieniać jakość wcześniej opanowanego doświadczenia. W procesie rozwoju zostały tu wyróżnione pewne powtarzające się cykle, a w ich ramach następujące po sobie fazy progresu, plateau, regresu i kryzysu.

Co jest motorem powstawania zmiany rozwojowej? Jaki jest mechanizm wpływu aktywności podmiotu na jego rozwój i czym charakteryzuje się związek pomiędzy aktywną jednostką, a otoczeniem, w którym działa? Istnieje szereg odmiennych podejść i koncepcji, które dają odmienne odpowiedzi na postawione powyżej pytania.

Koncepcja zadań rozwojowych R.J. Havighursta

Jedną z koncepcji powstawania zmian rozwojowych jest koncepcja zadań rozwojowych R.J. Havighursta (Hurlock 1985). Zadanie rozwojowe definiuje się jako „(...) zadanie, które pojawia się w danym lub przybliżonym okresie życia jednostki, a pomyślne zrealizowanie go zapewnia jej szczęście oraz powodzenie w późniejszych zadaniach, podczas gdy niepowodzenie prowadzi do braku zadowolenia, do dezaprobaty ze strony społeczeństwa i do trudności w późniejszych zadaniach" (Hurlock 1985, s.89). W każdym okresie życia człowiek podlega wpływom zegara biologicznego, psychicznego, ale również zegara społecznego, czyli pewnym naciskom i oczekiwaniom ze strony otoczenia społecznego. Źródeł pojawiania się nowych zadań jest więc kilka. Z jednej strony wynikają one z potencjału wewnętrznego. W trakcie życia organizm zmienia się i dojrzewa, staje się gotowy do osiągania nowych standardów. Istotne są również pojawiające się na każdym etapie życia oczekiwania społeczne wobec jednostki. Uwarunkowane kulturowo naciski społeczeństwa wyznaczają zakres ról społecznych, które jednostka ma zinternalizować. Źródłem zadań jest też sama jednostka ze swoimi wartościami, kompetencjami i aspiracjami (patrz: Brzezińska 2000, Hurlock 1985, Sowińska 2002).

Większość zadań rozwojowych jest rezultatem współdziałania wszystkich trzech rodzajów czynników. Napięcie pomiędzy nimi jednostka odczuwa jako wewnętrzny konflikt, szuka więc sposobów zniwelowania go. Nie mogąc poradzić sobie z nim przy pomocy posiadanych kompetencji, poszukuje nowych możliwości działania i w ten sposób opanowuje nowe sprawności oraz kompetencje świadczące o jej rozwoju.

Jednostka realizuje zadania wyłącznie w toku własnej, nienarzuconej aktywności, wynikającej z własnych dążeń, potrzeb i możliwości. Jest motywowana do ich opanowywania wewnętrznie, poprzez mechanizmy regulacyjne. Zadania rozwojowe stanowią całościowe sekwencje działań człowieka, które przyczyniają się do zdobywania przez niego kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w otaczającej go rzeczywistości (Sowińska 2002, s.23-24).

Koncepcja okresów krytycznych i sensytywnych

Inne podejście prezentuje koncepcja okresów krytycznych i sensytywnych w rozwoju. Głosi ona, że aby doszło do zmiany rozwojowej, aktywność dziecka musi być stymulowana w takim okresie, w którym organizm jest szczególnie wrażliwy na występowanie określonych zadań i rodzaju stymulacji. Te okresy noszą miano krytycznych. Kiedy mija okres krytyczny

jednostka staje się niewrażliwa i obojętna na określone pobudzenia. Okres sensytywny natomiast oznacza okres, w którym „(...) dany rodzaj stymulacji wywiera silniejszy, bardziej znaczący wpływ na rozwój w pewnych momentach procesu rozwoju – nie wcześniej i nie później" (Brzezińska 2000, s.133). Przyjmując cykliczno-fazowy model zmiany rozwojowej można powiedzieć, że okres sensytywny to okres przejściowy między fazami rozwoju. Jest to okres szczególnie trudny dla jednostki, która w tym czasie musi zaspokoić dwojakiego rodzaju potrzeby: po pierwsze tą związaną z kończącą się fazą, czyli potrzebę ćwiczenia nabytych już dyspozycji, a z drugiej strony potrzebę sprostania pojawiającym się nowym wyzwaniom, i to zarówno ze strony własnego organizmu jak i stymulującego otoczenia w związku z wchodzeniem w nową fazę rozwoju (Brzezińska 2000, Przetacznik-Gierowska 1992, 2000, Makiełło-Jarża 1992).

Aktywna rola dziecka w konstruowaniu kontekstu swojego rozwoju w ujęciu J. Piageta

J. Piaget ujmuje rozwój jako ciąg jakościowych zmian w strukturach poznawczych i aktywności intelektualnej dziecka. Rozwój według niego ma charakter ciągły, a zarazem stadialny. Każde stadium stanowi odrębną strukturę, w której wyróżnia się fazę przygotowawczą i fazę utrwalenia nowej organizacji poznawczej. Rozwój dokonuje się poprzez adaptację, na którą składają się procesy asymilacji i akomodacji. Asymilacja polega na przyswajaniu przez dziecko nowych informacji o świecie i włączaniu ich do schematów czynności, które już posiada. Dokonuje się to poprzez własną aktywność, której obiektem są przedmioty i osoby z otoczenia dziecka, które pragnie ono wyodrębnić i poznać, z którymi chce nawiązać kontakt. Kiedy sytuacja zewnętrzna uniemożliwia asymilację danych bodźców w ramach istniejącej już organizacji schematów, następuje proces akomodacji, czyli przystosowania się do nowych warunków zewnętrznych poprzez zmianę w podmiocie. Dziecko więc przekształca swe zachowanie tak, aby dostosować się do nowej sytuacji zewnętrznej i cech środowiska (Piaget 1966, s.13). Podsumowując, należy stwierdzić, że aktywność podmiotu odgrywa znaczącą rolę w procesie rozwoju jednostki i może wpływać na niego w dwojaki sposób: poprzez przekształcanie otoczenia w celu dopasowania go do własnej struktury lub przekształcanie własnej struktury w celu dopasowania jej do otoczenia zewnętrznego (patrz też: Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża 1992).

Pośrednicząca rola mowy i mediująca rola dorosłego w kontaktach dziecka ze światem w ujęciu L.S. Wygotskiego

Według L.S. Wygotskiego, przedstawiciela kierunku kulturowo – historycznego podstawowym mechanizmem rozwoju psychicznego jest proces interioryzacji, która polega na przechodzeniu w toku rozwoju od czynności wykonywanych na przedmiotach do czynności umysłowych (Wygotski 1971, s.126-127). Odbywa się to poprzez narzędzia i znaki

– systemy symboli, które wykorzystujemy do komunikowania się i analizowania rzeczywistości. Obejmują one znaki, mapy, cyfry, schematy, modele, obrazy i przede wszystkim język. Własna działalność symboliczna, a przede wszystkim mowa, przenikając wszystkie inne formy działalności, przekształca strukturę czynności psychicznych jednostki i tworzy podstawę do pojawienia się nowych form zachowania. Rozwój odbywa się poprzez aktywność dziecka wobec przedmiotów, dzięki przyswajaniu języka, poznawaniu świata narzędzi kulturowych i poprzez wchodzenie w kontakty społeczne (patrz też: Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża 1992; Tyszkowa, Przetacznik-Gierowska 2000, Brzezińska 2000). W odróżnieniu od J. Piageta, L.S. Wygotski szczególnie mocno akcentuje społeczny charakter rozwoju twierdząc, że bezpośrednim źródłem rozwoju osobowości dziecka jest współpraca z innymi ludźmi (Wygotski 2002, s.86).

Podejście kontekstualne R.M. Lernera

Podejście kontekstualne powstało na bazie organizmicznego ujęcia, które zakłada, że zmiany rozwojowe następują w obrębie całej struktury psychicznej człowieka, mają charakter jakościowy, ich źródło tkwi wewnątrz systemu, a czynnikiem inicjującym proces zmian jest aktywność własna człowieka (Brzezińska 2000, s.56-57). R.M. Lerner w swoim podejściu dodaje założenie dotyczące charakteru związku między jednostką, a otoczeniem. Uważa, że jednostka i otoczenie są osadzone jedno w drugim wzajemnie na siebie oddziałując. W tym ujęciu rozwój człowieka jest więc rezultatem dynamicznych interakcji pomiędzy jednostką, a różnymi poziomami organizacji jej otoczenia fizycznego i społecznego, które tworzą kontekst rozwojowy. Podkreśla się, że zarówno wszystkie poziomy funkcjonowania człowieka, jak i poziomy organizacji jego otoczenia ciągle się zmieniają w sposób współzależny od siebie, co oznacza, że zmiana w obrębie każdego subsystemu jest czynnikiem powodującym zmiany w kolejnych subsystemach. Co więcej, kontekst zmienia się na przestrzeni czasu, a jego określone właściwości posiadają dla jednostki znaczenie rozwojowe tylko w świetle aktualnie posiadanych przez nią kompetencji. Dlatego wyjaśniając przebieg rozwoju i badając jego rezultaty w ujęciu interakcyjnym nie można oddzielnie analizować jednostki i jej otoczenia, lecz zawsze badać relację pomiędzy tymi dwoma elementami (Brzezińska 2000, s.58–60).

Ekologiczna teoria rozwoju U. Bronfenbrennera

Podejście ekologiczne w psychologicznej teorii rozwoju zakłada, że „rozwój jednostki dokonuje się w kontekście jej związków ze środowiskiem, (...), związki między jednostką a jej środowiskiem mają charakter aktywnej i wzajemnej interakcji – realizują się poprzez aktywność jednostki i oddziaływania środowiska" (Tyszkowa 2000, s.95). Społeczne środowisko rozwoju postrzegane jest jako układ czterech wzajemnie zależnych od siebie

podsystemów, kolejno zawierających się w sobie. I tak mikrosystem jest tym najbliższym jednostce systemem, w którym aktywnie działa, pełni role społeczne, wchodzi w interakcje z innymi osobami. Należą do niego takie siedliska jak np. dom, szkoła, grupa rówieśnicza. Kolejnym kręgiem jest mezosystem, obejmujący relacje pomiędzy dwoma lub więcej siedliskami. Egzosystem natomiast zawiera również siedliska, w których człowiek aktywnie nie uczestniczy, lecz to co się w nich dzieje wpływa lub pozostaje pod wpływem siedlisk, w których jednostka aktywnie działa. Ostatnim najszerszym systemem jest makrosystem, ujmowany jako całość zawartości, treści i form systemów niższego rzędu, istniejący w ramach określonej kultury łącznie z leżącym u jej podstaw systemem wartości (Brzezińska 2000, s.188). W ujęciu ekologicznym rozwój jednostki przejawia się w „(...)podejmowaniu nowych ról i zajmowaniu nowych pozycji w nowych kręgach środowiska, w poszerzaniu się i różnicowaniu środowiska jednostki i wzbogacaniu się związków, w jakie ona z nim wchodzi [oraz] w angażowaniu się przez jednostkę w aktywność ukierunkowaną na środowisko i zmierzającą do jego utrzymania, zmiany lub przekształcenia na poziomie podobnej lub większej złożoności formalnej i treściowej" (Tyszkowa 2000, s.95). Psychologia ekologiczna reprezentuje stanowisko, w którym jednostka i środowisko, jako systemy od siebie zależne, wywierają na siebie wpływ kształcący. Człowiek w tej koncepcji rozwija się asymilując w trakcie własnej aktywności oddziaływania środowiska i poprzez akomodację, czyli zmiany w aktywności wywołuje zmiany w samym sobie (dokonuje się to w zgodzie z kierunkiem oddziaływań środowiska i wcześniej ukształtowanymi strukturami aktywności jednostki). Te zmiany modyfikują relacje jednostki ze środowiskiem i system, jaki razem tworzą, co stwarza nowe warunki do pojawienia się kolejnych zmian rozwojowych (Tyszkowa 2000, s.95; Brzezińska 2000, s.187-188).

Strukturyzowanie i restrukturyzowanie indywidualnych doświadczeń poprzez własną aktywność jednostki w ujęciu M. Tyszkowej

Ostatnim omawianym przeze mnie podejściem jest koncepcja, w myśl której rozwój psychiczny człowieka dokonuje się poprzez jego aktywność własną. M. Tyszkowa, reprezentująca to podejście, rozpatruje rozwój w aspekcie zdobywania i organizowania doświadczenia indywidualnego. Doświadczenie traktuje jako „(...) podstawowy materiał rozwoju gromadzony w toku całego życia i aktywności jednostki w świecie" (Tyszkowa 1988, s.47-48), który w pierwszym rzędzie odnosiłby się do „(...) śladów własnej, szeroko rozumianej aktywności podmiotu, aktywności przebiegającej w kontekście zdarzeń w świecie zewnętrznym, w którym jednostka uczestniczyła, i do zdarzeń w jej świecie wewnętrznym" (Tyszkowa 1988, s. 56). Według autorki na całokształt doświadczenia człowieka składają się trzy jego rodzaje: doświadczenie gatunkowe, indywidualne (wynoszone z własnych działań,

przeżyć, zdarzeń i sytuacji w których uczestniczy) oraz doświadczenie społeczne. Dwa ostatnie rodzaje doświadczenia jednostka zdobywa w toku własnej aktywności. Jednostka sama organizuje sobie dopływ doświadczeń. Są one konstruowane w toku aktywności wynikającej z potrzeby sytuacji, zadań życiowych, czy działalności podmiotu. Aby jakieś doświadczenie stało się własnością jednostki, musi ona je sobie aktywnie przyswoić, czyli to doświadczenie musi stać się obiektem i narzędziem aktywności poznawczej. Ślady tej aktywności zostają zasymilowane i w związku z tym doświadczenia wcześniejsze, już w jakiś sposób ustrukturowane podlegają procesowi restrukturacji. Te porządkujące się doświadczenia uprzednie z nowymi przybierają formę takich struktur, które wyznaczają nową jakość funkcjonowania psychicznego i nową organizację aktywności charakterystyczną dla nowego stadium rozwoju indywidualnego Koncepcja ta ujmuje rozwój jako proces, który odbywa się poprzez strukturyzowanie i restrukturyzowanie indywidualnych doświadczeń jednostki, a te procesy z kolei dokonują się poprzez podejmowanie różnych form aktywności (patrz: Tyszkowa 1988).

4. Główne zadania i osiągnięcia rozwojowe okresu późnego dzieciństwa

Człowiek zmienia się od momentu narodzin aż do śmierci. Przechodzi przez kolejne etapy rozwoju, charakteryzujące się ilościowymi i jakościowymi zmianami w funkcjonowaniu jednostki i przekształceniami strukturalnymi w obszarze różnych funkcji. W młodszym wieku szkolnym doskonalą się, zapoczątkowane w okresach wcześniejszych, formy rozwoju; inne zaś dopiero co rozpoczęte, będą rozwijane w kolejnych stadiach.

Późne dzieciństwo, nazywane również młodszym wiekiem szkolnym obejmuje okres od 6.-7. do 11.-12. roku życia człowieka. Jest to czas, kiedy dziecko rozpoczyna systematyczne zdobywanie wiedzy, a nauka staje się główną formą aktywności. Okres późnego dzieciństwa niesie ze sobą szereg zadań rozwojowych, które dziecko musi zrealizować, aby sprostać oczekiwaniom szkoły i rodziców. Na okres późnego dzieciństwa, zgodnie z koncepcją Havighursta, przypadają następujące zadania rozwojowe (Hurlock 1985, s.90; Sowińska 2002, s.23):

- opanowanie fizycznych umiejętności przydatnych w grach i zabawach sprawnościowych,
- kształtowanie się realistycznej samooceny wynikającej z dostrzegania związku pomiędzy działaniem i jego rezultatami,
- uczenie się współżycia i współpracy z rówieśnikami,
- uczenie się ról społecznych właściwych dla płci męskiej bądź żeńskiej,
- rozwijanie umiejętności czytania, pisania i liczenia,
- rozwój pojęć potrzebnych w codziennym życiu,

- kształtowanie się sumienia, moralności i skali wartości,
- osiąganie samodzielności,
- rozwój postaw społecznych w stosunku do grup i instytucji.

E. Erikson nazywa ten okres życia wiekiem pracowitości albo poczucia niższości. Związany jest on z kształtowaniem się poczucia kompetencji i skuteczności w działaniu, które wynikają z celowej aktywności dziecka oraz intensywnego uczenia się i ćwiczenia różnych sprawności indywidualnie oraz w grupie. „Dziecko rozwija w sobie przemyślność i pracowitość – tzn. dopasowuje się do obcych praw rządzących światem narzędzi i instrumentów. Doprowadzenie czynności wytwarzania do końca stanowi cel, który stopniowo wypiera zachcianki i pragnienia związane z zabawą" (Erikson 2000, s.270). Niebezpieczeństwem grożącym dziecku w tej fazie życia jest poczucie niższości, gdyż brak sukcesów i nieradzenie sobie z zadaniami prowadzi do wzrostu niepowodzeń i utraty pozycji w grupie rówieśniczej, a w konsekwencji sprzyja wytworzeniu się u dziecka poczucia mniejszej wartości (Erikson 2000, s.269–272).

W młodszym wieku szkolnym dziecko zdobywa nowe kompetencje we wszystkich obszarach rozwoju: fizycznym i ruchowym, emocjonalnym, społecznym, moralnym, mowy, osobowości i poznawczym. Znaczący dla analizy aktywności poznawczej rozwój poznawczy nie może być jednak rozpatrywany w oderwaniu od pozostałych obszarów rozwoju, gdyż człowiek rozwija się holistycznie, a zmiany w obrębie jednego obszaru warunkują zmiany w innym. Dlatego dokonam krótkiej charakterystyki każdego z obszarów, jako tła dla dokonującego się w tym okresie życia rozwoju poznawczego.

Jednym z czynników rozwoju społecznego w młodszym wieku szkolnym jest wejście w grupę rówieśniczą oraz pełnienie nowych ról społecznych. Choć już w przedszkolu można zaobserwować elementy socjalizacji „poprzez rówieśników", to właśnie szkoła jest głównym miejscem kształtowania się psychiki w ścisłej relacji z grupą (Wołoszynowa 1986, Lis 1992 za: Stefańska-Klar 2000, s.148). Dziecko coraz bardziej liczy się z opinią grupy rówieśniczej. To właśnie grupa uczy dziecko pojęcia normy oraz posłuszeństwa wobec norm jawnych, a potem ukrytych. Wchodząc w liczne i zróżnicowane ze względu na cel interakcje z innymi członkami grupy, dziecko poznaje i trenuje nowe zachowania i role oraz poszerza wiedzę o ludziach i zjawiskach społecznych. Daje mu to możliwość lepszego zrozumienia sytuacji społecznych oraz rozwija w zakresie wnioskowania społecznego (Stefańska-Klar 2000, s.148). Pod koniec okresu późnego dzieciństwa rozpoczyna się proces nawiązywania przyjaźni z dziećmi tej samej płci, opartych na relacjach bliskości i poczuciu więzi emocjonalnej z drugą osobą (Stefańska-Klar 2000, s.149).

Dziecko, poprzez życie w grupie uczy się kontrolować swoje reakcje emocjonalne, wyraża je w akceptowanej społecznie formie, zastępując formy behawioralne słownymi, pozawerbalnymi oraz symbolicznymi – doskonali się samokontrola (Matczak 2003, s.224; (Stefańska-Klar 2000, s.152). Zauważa się też zmniejszenie ich ukierunkowującego wpływu na działanie. Dziecko uczy się podejmować pewne czynności niezależnie od ich wartości emocjonalnej, tylko ze względu na poczucie obowiązku (Matczak 2003, s.224). Nawiązywanie przyjaźni sprzyja trenowaniu między innymi takich uczuć i postaw jak: empatia, altruizm, lojalność, solidarność czy odpowiedzialność za drugą osobę (Stefańska-Klar 2000, s.150).

W zakresie rozumowania moralnego, czyli analizy i oceny zdarzeń i sytuacji w kontekście obowiązujących norm, według J. Piageta (1967) dziecko w młodszym wieku szkolnym przechodzi od stadium realizmu moralnego (5.-7. r.ż.) do stadium relatywizmu moralnego (8.-11. r.ż.). Dziecko rozpoczynające naukę szkolną przejawia jeszcze moralność heteronomiczną, polegającą na sztywnym respektowaniu narzuconych przez innych reguł. Dotyczy to zarówno nakazów i zakazów wydawanych przez dorosłych, jak i reguł obowiązujących w zabawach z rówieśnikami). W moralnych osądach dziecko nie bierze pod uwagę intencji sprawcy. W trakcie uczęszczania do szkoły jego postrzeganie reguł relatywizuje się. Dziecko odkrywa, że reguły mogą zmieniać swoje znaczenie lub ulegać zmianie w różnych warunkach, a także, że mogą być tworzone i przyswajane przez konkretnych ludzi: grupę, rodziców czy przez samo dziecko (Stefańska-Klar 2000, s.136 i 137). Z kolei model rozumowania moralnego L. Kohlberga umiejscawia dzieci poniżej 9. roku życia w stadium moralności przedkonwencjonalnej, które charakteryzuje się przyjmowaniem przez dziecko egocentrycznej perspektywy. Dziecko za słuszne uznaje to zachowanie, które odpowiada jego potrzebom i interesom oraz zapewnia korzyść w kontaktach z innymi. Pod koniec okresu późnego dzieciństwa jednostka wchodzi w stadium moralności konwencjonalnej, w którym potrafi już przejąć punkt widzenia innej osoby oraz działa zgodnie z ogólnie uznawanymi normami (Stefańska-Klar 2000, s.137).

W okresie późnego dzieciństwa, dziecko w dalszym ciągu dojrzewa fizycznie. Doskonali motorykę dużą i małą w ruchowych grach zespołowych. Wzrasta sprawność i koordynacja potrzebna do wykonywania drobnych, precyzyjnych ruchów palców i nadgarstka w trakcie pisania i rysowania ((Stefańska-Klar 2000, s.141).

W zakresie rozwoju mowy, w związku ze zdobywaniem nowych doświadczeń, wzbogaca się słownik dziecka, zwłaszcza o terminy naukowe poznawane dzięki definicjom. Dziecko zaczyna też rozumieć umowność języka. Najistotniejszym jednak aspektem rozwoju mowy jest pojawienie się świadomego stosunku do reguł językowych (Matczak 2003, s.114).

W tym okresie dziecko uczy się mowy pośredniej – pisania, jako alternatywnego sposobu komunikowania się.

Rozwój osobowości w późnym dzieciństwie skoncentrowany jest na procesie kształtowania się świadomości siebie jako podmiotu własnych działań. Dziecko gromadzi i opracowuje doświadczenia, które zdobywa podczas porównywania siebie w różnych rolach oraz w trakcie porównywania siebie z innymi (Stefańska-Klar 2000, s.151). Wraz z pójściem do szkoły bogaci się samoocena dziecka. Spowodowane jest to przez oceny, jakim regularnie podlega działanie dziecka w szkole oraz porównywanie własnych osiągnięć z osiągnięciami rówieśników (Matczak 2003, s.226). W wieku 10-11 lat ujawnia się instrumentalna funkcja samooceny, która pozwala dziecku uwzględnić to, co wie o swoich możliwościach przy wyborze rodzaju i stopnia trudności podejmowanych zadań (Matczak 2003, s. 226). Dążąc do podtrzymywania pozytywnej samooceny, dziecko chętnie podejmuje różne formy współzawodnictwa z rówieśnikami.

Według K. Kuszak w zakresie rozwoju samodzielności dziecko w młodszym wieku szkolnym znajduje się na etapie samodzielności poznawczej, w której aktywność zdominowana jest przez czynnik intelektualny. Jest to okres, kiedy dziecko potrafi już korzystać z uprzednich doświadczeń, a samodzielność przejawia się w świadomym kierowaniu własną aktywnością oraz w ponoszeniu konsekwencji swoich decyzji i działań (Kuszak 2006, s.36).

W tym okresie życia zaczynają również kształtować się zainteresowania, będące względnie trwałym dążeniem do poznawania otaczającego świata, charakteryzującym się ukierunkowaną i selektywną aktywnością poznawczą o określonym nasileniu (Gurycka 1997, s.49).

Obowiązek szkolny stymuluje zapoczątkowany we wcześniejszym okresie życia rozwój procesów poznawczych, który przejawia następujące kierunki:

1. Rozwija się spostrzeganie dowolne, które początkowo związane z praktycznym działaniem dziecka, w wieku szkolnym przekształca się w celowo podejmowaną czynność badawczą inspirowaną wyłącznie celami poznawczymi (Matczak 2003, s.63).
2. Wzrasta stopień koncentracji uwagi i pojawia się umiejętność skupiania uwagi dowolnej, dzięki czemu dziecko potrafi dokonać celowej, planowej i systematycznej obserwacji. Umiejętność ta pozwala mu skupić uwagę na wykonywanym zadaniu mimo docierających do niego konkurencyjnych bodźców, a jednocześnie pozwala kontrolować i modyfikować własne czynności w zależności od obranego celu.

Umiejętność dowolnego skupiania uwagi jest przydatna w nauce szkolnej, a jej poziom często determinuje postępy w nauce (Appelt 2006, s.265).

3. Pamięć przekształca się z mechanicznej w coraz bardziej logiczną. Podczas zapamiętywania dziecko stara się zrozumieć treść tego, czego się uczy dokonując analizy, przekształcenia i organizacji informacji zawartych w materiale przy wykorzystaniu strategii pamięciowych (Stefańska-Klar 2000, s.135, Appelt 2006, s.265). Zmiany w zakresie posługiwania się strategiami pamięciowymi u dziecka w okresie późnego dzieciństwa wiążą się ze wzrostem dowolności pamięci, w wyniku której dziecko potrafi celowo zapamiętywać treści z nastawieniem na ich reprodukcję, np. przed nauczycielem (Przetacznikowa 1973, s. 133, Appelt 2006, s.270). Pojawiająca się w tym okresie życia świadomość możliwości stosowania różnych strategii służących efektywniejszemu zapamiętywaniu, pozwala dziecku oceniać ich skuteczność, modyfikować je dopasowując do swojego stylu uczenia się oraz poznawać nowe strategie. W ten sposób dziecko doskonali metapamięć, czyli wiedzę o zapamiętywaniu (Appelt 2006, s.271), która umożliwia mu szybsze i sprawniejsze przyswajanie nowych wiadomości.
4. Orientacja w rzeczywistości dziecka w młodszym wieku szkolnym wiąże się z bezpośrednim działaniem i percepcją najbliższego otoczenia (Przetacznikowa 1973, s.133). Myślenie znajduje się, zgodnie z poglądem J. Piageta, w fazie kształtowania się operacji konkretnych. Pod koniec tego okresu operacje umysłowe charakteryzuje odwracalność, czyli zdolność wykonywania działań umysłowych w przeciwnych kierunkach oraz decentracja poznawcza – zdolność ujmowania cech rzeczywistości z różnych punktów widzenia (Piaget 1966, s. 52; Matczak 2003, s. 74-76). Wraz z kształtowaniem się odwracalności myślenia następuje znaczący postęp w operacjach szeregowania (zdolność umysłowego porządkowania obiektów pod względem pewnej cechy) i klasyfikowania (zdolność do grupowania obiektów pod względem określonego kryterium) (Matczak 2003, s. 70 i 78, Appelt 2006, s.267-268). Czynność szeregowania u dziecka w stadium operacji konkretnych odbywa się w sposób systematyczny, zgodnie z wcześniej przyjętą strategią. Podczas czynności klasyfikowania, dziecko w stadium przedoperacyjnym grupuje tylko według jednej, określonej cechy i nie rozumie zależności między zbiorami, związków między klasą i podklasami, ani zjawiska inkluzji (zawierania klas). Zdolności te posiada dopiero dziecko w stadium operacji konkretnych, czyli w wieku około 7-8 lat (Appelt 2006, s.268). Zdaniem Piageta, zdolność szeregowania i klasyfikowania przyczynia się w znaczący sposób do rozwoju zdolności pojmowania liczb. W młodszym wieku

szkolnym dziecko opanowuje również zasadę zachowania stałości, która jest ściśle związana z nabytą w tym okresie umiejętnością decentracji spostrzeżeń, zdolnością ujmowania przekształceń oraz zdolnością odwracania operacji umysłowych. Zasada zachowania stałości, czyli uzmysłowienie przez dziecko, że pewne cechy przedmiotu nie zmieniają się mimo pozornej zmianie ich wyglądu, pojawia się u dzieci zwykle w stałej kolejności: na początku jest to stałość masy lub substancji w wieku około 7-8 lat, następnie stałość wagi w wieku 8-9 lat, natomiast stałość objętości pojawia się najpóźniej, bo dopiero około 11. roku życia (Appelt 2006, s.270). Te cechy myślenia kształtują się właśnie w okresie młodszego wieku szkolnego. W konsekwencji prowadzi to do pojawienia się myślenia logicznego, pozwalającego na przeprowadzenie wnioskowania przyczynowo – skutkowego, dzięki czemu dziecko potrafi wyjaśnić wiele zjawisk oraz przewidywać następstwo zdarzeń. Myślenie przyczynowo – skutkowe pojawia się też dzięki zdolności tworzenia sekwencji, serii i klasyfikowania (Piaget 1966, s.56; Matczak 2003, s.224). Dzięki nowej jakości myślenia, dziecko doskonali sposób porządkowania przyswajanych informacji, a jego wiedza zaczyna się systematyzować. W miarę bogacenia się kontaktów dziecka z otaczającym światem, w jego umyśle tworzą się schematy poznawcze, które reprezentują całą klasę obiektów posiadających pewne wspólne cechy, czyli pojęcia (Matczak 2003, s.70). Właśnie na młodszy wiek szkolny przypada intensywny rozwój myślenia pojęciowego. Zmiany, jakim podlega myślenie dziecka w okresie późnego dzieciństwa, przyczyniają się do postępu w zakresie rozwiązywania problemów, gdyż wzrasta zarówno ich złożoność i charakter (od rozwiązywania problemów na materiale konkretnym do problemów związanych z działaniem na materiale symbolicznym), jak i zmienia się sposób ich rozwiązywania. Dziecko w młodszym wieku szkolnym osiąga zdolność świadomego i kontrolowanego rozwiązywania problemów (Matczak 2003, s. 83-84, 223).

Myślenie rozwija się w procesie zdobywania wiedzy i umiejętności. Nauczanie stwarza więc znaczne możliwości stymulowania jego rozwoju, poprzez stawianie dziecka w sytuacjach wymagających od niego aktywności intelektualnej. „Jeśli zamiast przekazywania gotowych wiadomości i umiejętności stawia się ucznia w odpowiednio dobranych sytuacjach problemowych, sam zdobywa on potrzebne informacje i dochodzi do sformułowania niezbędnych algorytmów. W ten sposób jednocześnie uzyskuje konieczną wiedzę i kształci zdolność myślenia. Ponadto, tak zdobyta wiedza odznacza się, jak stwierdzono, większą trwałością i operatywnością” (Matczak 2003, s.88).

5. Aktywność poznawcza

Aktywność poznawcza jest jedną z wielu form aktywności, jakie człowiek podejmuje w ciągu swojego życia. Rozumiana jako indywidualna właściwość człowieka, służy zaspokajaniu potrzeb poznawczych lub wykonywaniu zadań o charakterze poznawczym. Wyraża się w dążeniu jednostki do wyjaśnienia lub zlikwidowania rozbieżności pomiędzy rzeczywistością i wiedzą zawartą w systemie poznawczym (Matczak 2003, s.207). Człowiek aktywny poznawczo dąży do poznania zjawisk, które go zaciekawiły. Intensywnie analizuje i organizuje materiał spostrzeżeniowy, by poznać dane zjawisko (Gurycka 1977, s.38).

Motywy podejmowania aktywności poznawczej mogą wypływać z dwóch źródeł: pobudek wewnętrznych oraz sterowania zewnętrznymi sankcjami wobec jednostki. W celu wyjaśnienia wewnętrznych motywów aktywności poznawczej, proponuje się takie pojęcia jak: konflikt informacyjny, konflikt poznawczy lub ciekawość poznawcza. Determinantą występowania konfliktu poznawczego jest stan niepewności wywołany przez percepcję bodźców o określonych właściwościach (Jurkowski, 1986, s.141). U człowieka konflikt poznawczy może być wywołany też pośrednio, poprzez stawiane mu pytań, bądź gdy sam je formułuje (Gurycka, 1977, s.42). Natomiast ciekawość poznawcza to „skupienie uwagi na jakichś przedmiotach i zjawiskach połączonych z aktywnym, nieobojętnym uczuciowo ich poznawaniem" (Gurycka, 1977, s.38) Podstawą fizjologiczną ciekawości są dwa typy odruchów poznawczych: odruch orientacyjny i odruch badawczy. Pierwszy z nich – orientacyjny został nazwany przez J.P. Pawłowa odruchem „co to takiego". Jego źródłem jest napotkanie czegoś nowego, odbiegającego od dotychczasowych doświadczeń. Jeżeli nie jest możliwe rozeznanie bodźca za pomocą reakcji orientacyjnej (narządu wzroku i słuchu), a bodziec bądź jego skutki mogą mieć dla człowieka jakieś znaczenie, następuje odruch badawczy, czyli próba rozszerzenia poznania bodźca poprzez uruchomienie pozostałych narządów zmysłów oraz „złożonych technik rozpoznawczych wyuczonych w toku życia" (Gurycka 1977, s.39). Analogicznie, wskazując na dwa rodzaje odruchów badawczych, wyróżnić można dwa typy aktywności poznawczej: orientacyjną i badawczą. Pierwsza z nich wyrażać się będzie w czynnościach związanych ze zmysłowym poznawaniem bodźców i towarzyszyć jej będą czynności werbalne: pytania, wymiana informacji, formułowanie sądów. Aktywność może również służyć poznaniu zjawisk niematerialnych (psychicznych, językowych, filozoficznych). Wyrażać się wtedy będzie w czynnościach umysłowych, a poznanie możliwe będzie poprzez wykonywanie operacji myślowych. Ten rodzaj aktywności poznawczej można więc nazwać aktywnością badawczą.

Aktywność poznawcza dziecka, zaspokajając jego ciekawość lub redukując dysonans (konflikt) poznawczy, nabiera pozytywnej wartości emocjonalnej i staje się podstawą rozwoju

potrzeby poznawania. Przejawami tej potrzeby jest zarówno tendencja do aktywnego usuwania rozbieżności za pomocą czynności poznawczych, jak i samodzielne dążenie do sytuacji powodujących taką rozbieżność (Matczak 2003, s.207). W trakcie aktywności poznawczej człowiek zarówno buduje nową wiedzę i umiejętności, jak i weryfikuje posiadaną już wiedzę oraz doskonali wcześniej nabyte umiejętności (Michalak 2004, s.7-8) Człowiek zazwyczaj realizuje potrzebę poznawania w kontakcie z wybranymi dziedzinami rzeczywistości. W ten sposób powstają zainteresowania, które w okresie dzieciństwa charakteryzują się krótkotrwałością i zmiennością, gdyż kierunki aktywności poznawczej zależą od zewnętrznych czynników (Matczak 2003, s.207).

Aktywność poznawczą analizować można z punktu widzenia jej obserwowalnych przejawów. Mówi się wtedy o aktywności poznawczej zewnętrznej. Jednocześnie brak jawnych, obserwowalnych zachowań nie musi świadczyć o braku aktywności poznawczej. Proces poznawczy może bowiem przebiegać tylko w sferze intelektualnej (aktywność poznawcza wewnętrzna), jednakże najczęściej towarzyszy mu aktywność zewnętrzna, czyli jawne zachowania, takie jak reakcje werbalne, obserwacja czy manipulacja (Gurycka, 1977, s. 44-45).

Aktywność poznawcza człowieka wyraża się w różnorodnych działaniach. Przyjmuję za Z. Włodarskim (1998, s.243-263), że przejawia się ona w czterech wymiarach:

a) dochodzeniu do nowych stwierdzeń,

b) działaniach na przyswajanym materiale

c) organizowaniu treści

d) werbalizacji.

Dochodzenie do nowych stwierdzeń wyrażać się będzie w takich działaniach dziecka, które będą wymagały wychodzenia poza dostarczone informacje, przetwarzania ich i produkowania nowych (Włodarski 1998, s.247). Wyróżniono tu: eksperymentowanie, rozwiązywanie problemów (stawianie i weryfikacja hipotez), poszukiwanie informacji, eksploracja, wnioskowanie, definiowanie, abstrahowanie, pisanie, rozmowa, dyskusja (negocjowanie znaczeń).

Działania na przyswajanym materiale obejmować będą wszelkie czynności poznawcze na materiale, z którym dziecko styka się w postaci gotowej (Włodarski 1998, s.244). Wyróżniono tu: tworzenie skojarzeń, porównywanie, klasyfikowanie, obserwacja zjawisk, dokonywanie pomiarów, czytanie.

Organizowanie treści, będące specyficznym rodzajem działań na przyswajanym materiale polega na „wiązaniu przez podmiot poszczególnych części materiału i włączaniu ich do odpowiednich ogniw własnego systemu wiedzy i umiejętności” (Włodarski 1998, s.250)

i przejawia się w takich czynnościach jak: szukanie powiązań, dokonywanie przekształceń na materiale (klasyfikowanie, grupowanie, porównywanie itp.).

Werbalizacja polega na nazywaniu przedstawień obrazowych pochodzących z zewnątrz lub będących wytworem działań człowieka. Werbalizowane są bodźce i reakcje, człowiek nazywa to, co spostrzega, określa słownie, czego oczekuje i co zamierza (Włodarski 1998, s.258). Wyróżniono tu: formułowanie pytań, formułowanie własnych sądów i przekonań.

6. Rola zewnętrznej interwencji w cykl rozwoju. Dorosły jako mediator pomiędzy dzieckiem, a otoczeniem fizyczno – społecznym

Człowiek od początku swojego życia jest „zanurzony" w kontekście społecznym. Składają się na niego kontakty z pojedynczymi osobami (relacje interpersonalne), uczestniczenie w różnych grupach społecznych (rodzinnych, zawodowych, sąsiedzkich, rówieśniczych, towarzyskich), przynależność do wspólnot, czy społeczności oraz podleganie wpływowi instytucji społecznych. Sieć związków społecznych jednostki jest więc bogata i rośnie wraz z jej wzrostem i rozwojem. Jednostka pełni w tym samym czasie wiele różnych ról społecznych, wchodzi w różnorodne kontakty z innymi osobami i to właśnie konstytuuje jej życiową przestrzeń społeczną. Jak zaznacza L.S. Wygotski (2002, s.78-79), najistotniejszym momentem przy rozpoznawaniu dynamiki rozwoju człowieka jest zrozumienie stosunków łączących go z jego otoczeniem społecznym. Stosunki te są wyjątkowe, niepowtarzalne i specyficzne dla każdego okresu rozwojowego człowieka i zostały przez badacza nazwane społeczną sytuacją rozwoju, która jest zawsze punktem wyjścia zmian rozwojowych zachodzących w danym wieku i „całkowicie określa (…) formy i drogę, podczas których osobowość dziecka nabywa nowych właściwości, czerpiąc je ze społecznej rzeczywistości jako głównego źródła rozwoju, drogę przekształcania w indywidualne tego, co społeczne" (Wygotski 2002, s.78). Jako przedstawiciel konstruktywizmu społecznego, L.S. Wygotski podkreślał aktywną rolę dziecka w gromadzeniu wiedzy i osiąganiu sprawności w rozwiązywaniu problemów, ale zaznaczał również, iż uczenie się staje się optymalne tylko we współpracy z innymi ludźmi, w kontekście wspólnie podejmowanych przedsięwzięć (Schaffer 2007, s.225). To właśnie dorosły, jako osoba bardziej kompetentna tworzy zewnętrzny kontekst rozwoju dziecka, stając się niejako mediatorem pomiędzy nim i otoczeniem fizyczno – społecznym.

Dorosły może ingerować w rozwój dziecka za pomocą kilku rodzajów oddziaływań. Po pierwsze, może tworzyć mu przestrzeń do działania. Aktywność osoby dorosłej sprowadza się tu wyłącznie do tworzenia dziecku optymalnego kontekstu działania poprzez

np. organizację czasu, przestrzeni, dostarczenie odpowiednich przedmiotów. Ma to na celu jedynie podtrzymanie toczącego się procesu zmian rozwojowych. Po drugie, dorosły może podejmować działania mające na celu przyspieszenie i facylitację zmian rozwojowych. Celem takich oddziaływań jest zmiana tempa dokonywania się zmian rozwojowych, którą można osiągnąć poprzez wspieranie aktywności podjętej przez dziecko, tworzenie warunków do optymalizacji przebiegu realizowanego przez nie zadania i maksymalizacji uzyskiwanych efektów. Przykładem takich oddziaływań może być dostarczanie nowych informacji, ułatwiających dziecku rozwiązanie zadania, organizowanie dodatkowych zajęć pomagających mu w nabywaniu nowych umiejętności, odpowiednio zaplanowany dzień lub tydzień aktywności uwzględniający potrzeby i zainteresowania dziecka, dostarczanie wsparcia emocjonalnego, niwelujące napięcie i tym samym poprawiające koncentrację na rozwiązywanym problemie. Trzeci rodzaj oddziaływań dorosłego może mieć ma celu zmienianie toku rozwoju dziecka poprzez zmianę kierunku jego dotychczasowego działania i przekształcania go w inne, zorganizowane według nowych zasad. Tego rodzaju oddziaływanie polega na bezpośrednim ingerowaniu w aktywność dziecka. Odbywa się to między innymi poprzez zachęcanie dziecka do podejmowania nowych rodzajów działań (tworzenia, odkrywania, eksperymentowania), stawianie w sytuacjach problemowych, ograniczanie dostępu do gotowych metod działania, wspieranie dziecka w poszukiwaniu własnych rozwiązań zadania oraz organizowanie sytuacji wymagających podjęcia współpracy z osobą o innym poziomie kompetencji. Koniecznym warunkiem zmiany jest tu również aktywna współpraca dorosłego z dzieckiem, polegająca na udzielaniu mu różnorodnej pomocy (Brzezińska 2000, s. 200-202).

Interwencja dorosłego w rozwój dziecka powinna mieć charakter antycypacyjny, czyli powinna angażować je w takiego rodzaju zadania, do których rozwiązania nie jest ono jeszcze wystarczająco przygotowane, czyli nie może im samodzielnie podołać (Schaffer 1994a, s. 72, Wygotski 2002, s. 84-85). Jest to pogląd, który L.S. Wygotski rozwinął w idei strefy najbliższego rozwoju. Uważał on że zadania, które dziecko potrafi wykonać samodzielnie są wyłącznie wskaźnikiem dojrzałości jego zdolności lub funkcji umysłowych, czyli określają aktualny poziom rozwoju dziecka. Dla Wygotskiego ważne było badanie nie tylko procesów dojrzałych, ale również dojrzewających, na podstawie których można wnioskować o dynamice procesów dojrzewania poszczególnych zdolności i funkcji umysłowych. Twierdził, że „badając to, co dziecko potrafi zrobić samodzielnie, badamy wczorajszy dzień w jego rozwoju. Badając to, co potrafi zrobić we współpracy, określamy dzień jutrzejszy" (Wygotski 2002, s.85). Określanie strefy dojrzewających funkcji intelektualnych odbywa się właśnie poprzez badanie możliwości współpracy, jakimi dysponuje dziecko, kiedy otrzymuje

zadanie, którego nie potrafi rozwiązać samodzielnie. Strefa najbliższego rozwoju (SNR) jest więc rozstępem pomiędzy tym, co dziecko jest w stanie osiągnąć samodzielnie, a tym, co może osiągnąć przy pomocy osoby posiadającej większą wiedzę (Schaffer 2007, s.226).

Postęp w granicach SNR ma charakter trzyetapowy. W etapie pierwszym działania dziecka wspierane są przez osoby bardziej kompetentne, które początkowo pokazują i kierują działaniem dziecka, aby następnie, gdy dziecko staje się bardziej kompetentne, w coraz większym stopniu przekazywać mu odpowiedzialność za kolejne aspekty zadania. Odbywa się to w tempie i w sposób odpowiadający możliwościom i działaniom dziecka, a dorosły w razie potrzeby zawsze służy pomocą i wsparciem. W etapie drugim – przejściowym pomiędzy wskazówkami innych, regulującymi działanie dziecka, a etapem internalizacji procesów, dziecko rozwiązuje zadania samodzielnie, kierując swoim zachowaniem poprzez głośne wypowiadanie wskazówek. Wielokrotne ćwiczenie zadania prowadzi dziecko do etapu trzeciego, w którym jego działanie jest już w pełni zautomatyzowane i nie wymaga jawnej autoregulacji. Wykonanie zadania nie przysparza dziecku trudności – staje się automatyczne. Można powiedzieć, że teraz wiedza o tym, jak wykonać zadanie zostaje zinternalizowana, czyli przeniesiona z poziomu społecznego (interpsychicznego) na poziom psychologiczny (intrapsychiczny) (Schaffer 2007, s.226-227).

Pojęcie SNR jest ściśle związane z pojmowaniem związków między nauczaniem (zarówno formalnym prowadzonym przez nauczyciela, jak i nieformalnym prowadzonym przez bliskie dziecku osoby), a rozwojem. Według Wygotskiego nauczanie nie opiera się tyle na dojrzałych już funkcjach i właściwościach dziecka, ile na dopiero dojrzewających. Nauczyciel nie powinien stawiać dziecku zadań, które potrafi wykonać samodzielnie, lecz takie, które potrafi wykonać w wyniku nauczania, czyli pod czyimś kierunkiem. Nauczanie obejmuje wszystko to, czego dziecko nie potrafi wykonać samodzielnie, a czego może się nauczyć lub co może wykonać pod kierunkiem, we współpracy, czy za pomocą pytań naprowadzających. Dlatego dla nauczania opierającego się na dojrzewających procesach, optymalny czas nauki wyznaczany jest przez strefę najbliższego rozwoju. Znajomość sfery najbliższego rozwoju dziecka pozwala nauczycielowi konstruować zadania, które będą wykraczały o jeden krok dalej ponad to, co dziecko potrafi już zrozumieć i wykonać samodzielnie, a tym samym będzie można je nazwać rozwojowymi. Warto zaznaczyć, że to co dzieje się w obrębie strefy najbliższego rozwoju nie ogranicza się tylko i wyłącznie do jawnych sytuacji dydaktycznych, lecz obejmuje również szereg innego rodzaju wzajemnych kontaktów dorosłego i dziecka, takich jak np. wspólna zabawa, czy rozmowa.

Takie interakcje noszą miano epizodów wspólnego zaangażowania (EWZ). Jest to „kontakt między dwiema jednostkami, podczas którego uczestnicy wspólnie zwracają uwagę

na jakiś zewnętrzny temat i wspólnie względem niego działają" (Schaffer 1994b, s. 153). W epizodach partnerem dziecka może być zarówno osoba dorosła, jak i rówieśnik występujący w roli tutora, który aktywnie poszerza repertuar zachowań dziecka pomagając mu opanować pewien nowy problem, a tym samym przenosząc je na wyższy poziom kompetencji w radzeniu sobie z wymaganiami otoczenia. Pierwszym krokiem w powstawaniu EWZ jest ustalenie wspólnego ośrodka uwagi, który mieścić będzie się w obrębie aktualnych doświadczeń i zainteresowań dziecka. Inicjatorem może być zarówno samo dziecko, jak i jego partner (dorosły lub inne dziecko). W EWZ rolą dorosłego jest dopasowanie się do jakości udziału dziecka, czyli jego wieku, możliwości rozwojowych, poziomu zachowań eksploracyjnych. poprzez dostarczanie motywacji i kierunkowanie jego uwagi (Schaffer 1994b, s.154). Epizody wspólnego zaangażowania mogą dostarczać efektywnego kontekstu dla rozwoju procesów poznawczych. I chociaż nie udowodniono, że dziecko w trakcie samodzielnego działania nie jest w stanie wypracować rozwiązania i osiągnąć adaptacji bez udziału partnera społecznego (Kontos 1983, Kontos i Nicholas 1986, za: Schaffer 1994b, s.164), wykazano, że poziom wykonywania zadań przez dziecko wzrasta podczas interakcji ze wspierającym je dorosłym (Schaffer 1994, s.164).

Dorosły pomagając dziecku w rozwiązywaniu zadań wykorzystuje rozmaite strategie w zależności od istoty zadania, wieku i zdolności dziecka. Nie są one stosowane przypadkowo, lecz dobierane ze świadomością wysiłków dziecka podejmowanych w danej sytuacji. Ich celem jest zachęcenie dziecka do maksymalnego zaangażowania posiadanych zdolności w rozwiązanie zadania. Te działania dorosłego budują niejako „rusztowanie" pomocne dziecku w rozwiązywaniu problemu (Schaffer 2007, s.228). Pojęcie rusztowania zostało wprowadzone przez J. Brunera, aby poprzez opisanie różnych sposób ukierunkowywania i wspierania dzieci w strefie najbliższego rozwoju przez dorosłych, określić rodzaj działań służących efektywnemu uczeniu się (Schaffer 2007, s.228). Budowanie rusztowania jest procesem, dzięki któremu dorośli pomagają dziecku w rozwiązywaniu problemu, dopasowując zarówno rodzaj, jak i zakres pomocy do jego możliwości. Jest to jednak wspólny, powstający w interakcji dorosłego i dziecka wysiłek, który powinien doprowadzić do przejęcia przez dziecko odpowiedzialności za ukończenie zadania (Schaffer 2007, s.228, 230). Do strategii stosowanych przez dorosłych w procesie budowania rusztowania należą między innymi: kierowanie uwagi na przedmioty, ustalanie sekwencji działań, uwypuklanie cech zasadniczych, demonstrowanie, kontrolowanie frustracji, ocenianie, czy podtrzymywanie ukierunkowania na cel (Schaffer 2007, s.229). Idea budowania rusztowania pokazuje, że proces uczenia się jest szczególnym rodzajem podejmowanych wspólnie wysiłków, gdyż dorosły musi udzielić dziecku określonego rodzaju

wsparcia w odpowiednim czasie i co istotne, podkreśla społeczno – interakcyjną naturę warunków, w jakich zachodzi proces uczenia się jednostki.

Rozdział II **Przestrzeń edukacyjna jako zewnętrzny kontekst podejmowania przez dziecko aktywności poznawczej**

1. Analiza pojęć: środowisko, środowisko lokalne, środowisko wychowawcze, przestrzeń edukacyjna

Aktywność człowieka i gromadzone w jej efekcie doświadczenia są wyznaczone między innymi okolicznościami życia danej jednostki, co oznacza, że rodzaj środowiska, w jakim żyje determinuje rodzaj podejmowanej przez nią aktywności, zadań i ról społecznych. Odrzucając skrajny determinizm, głoszący, że jednostka bezwolnie ulega wpływom środowiska, oraz skrajny personalizm, który zakłada, że jednostka jest w stanie przezwyciężyć wszelkie wpływy środowiska, związek jednostki ze środowiskiem postrzega się w układzie dialektycznym, w którym jednostka rozwija się pod wpływem warunków, w jakich żyje i może je równocześnie zmieniać oraz jest w stanie przezwyciężyć skutki niekorzystnych wpływów środowiska (Butrymowicz 1993, Marynowicz-Hetka 2006).

W literaturze istnieje wiele pojęć związanych z kategorią „środowisko" (środowisko społeczne, środowisko życia, środowisko lokalne, obiektywne, subiektywne, wychowawcze itp.). Dokonując przeglądu definicji można stwierdzić, że wielu badaczy odmiennie ujmuje pojęcie środowiska. A. Kamiński określa środowisko jako „te elementy struktury przyrodniczej, społecznej i kulturalnej, które działają na jednostkę stale lub przez czas dłuższy albo krótko, lecz ze znaczną siłą jako samorzutny lub zorganizowany system kształtujących ją podniet" (Kamiński 1975, s.40). E. Marynowicz-Hetka (2006) pisze natomiast o środowisku życia, które obejmuje wszelkie możliwe konfiguracje elementów środowiska, w których przebywa człowiek i akcentuje dialektyczny charakter relacji pomiędzy jednostką, a środowiskiem.

Spostrzeganie środowiska przez jednostkę jest procesem złożonym. Większość tego, co człowiek wie o otaczającym go świecie przechodzi przez filtr jego spostrzeżeń. W wyniku procesów percepcyjnych, gromadzenia własnych doświadczeń oraz uczenia się, jednostka wytwarza w umyśle mapę poznawczą – uporządkowaną umysłową reprezentację swojego środowiska. Są to przechowywane w pamięci obrazy środowiska, cechy im przypisywane i ich oceny (Bell, Greene, Fisher, Baum 2004, s.99-129).

Środowisko jest złożonym, dynamicznym układem, składającym się z wielu różnych, oddziałujących na siebie elementów. Do tych elementów należy otaczająca człowieka przyroda, przedmioty, zjawiska, ludzie, ale również przestrzeń, czas i procesy w nich zachodzące. Te składniki środowiska, powiązane ze sobą zależnościami funkcjonalnymi konfigurują się w układ (strukturę), z którym jednostka wchodzi w bezpośrednie lub

pośrednie relacje. Człowiek jest elementem tej struktury, lecz relacje między jednostką, a środowiskiem są relacjami wzajemnymi. Z jednej strony środowisko wpływa na człowieka i jego zachowanie, a tym samym uruchamia procesy przystosowawcze jednostki do zmian zachodzących w otoczeniu, lecz przede wszystkim własna aktywność człowieka w środowisku wywołuje w nim zmiany. Jednostka, podejmując aktywność życiową, zaspokajając własne potrzeby, kształtując określone relacje ze środowiskiem jest przede wszystkim podmiotem na nie oddziałującym.

W literaturze rozgranicza się pojęcie środowiska i otoczenia. Środowiskiem nazywany jest względnie stały zespół warunków, natomiast otoczenie charakteryzuje zmienność (Kamiński 1975, s.40). Tym, co odróżnia środowisko od otoczenia jest czas i siła oddziaływania. Te dwa atrybuty środowiska nie muszą być rozpatrywane łącznie. Słaby bodziec oddziaływujący przez dłuższy czas lub silny bodziec w krótkim czasie mogą być tak samo wystarczającym elementem stymulującym rozwój (Marynowicz–Hetka 2006, s.55). R. Wroczyński, definiując te dwa pojęcia, zwraca uwagę nie tyle na trwałość składników struktury rzeczywistości, co ich realne oddziaływanie. Otoczenie, które jest pojęciem szerszym, obejmuje całą strukturę, niezależnie od tego, czy jest trwała, ani czy stanowi źródło bodźców rozwojowych. Natomiast środowiskiem nazywa „(...) składniki struktury otaczającej osobnika, które działają jako system bodźców i wywołują określone reakcje (przeżycia) psychiczne" (Wroczyński 1976, s.77) będące źródłem zmian rozwojowych.

Ujmując środowisko jako zespół warunków bądź składników struktury otoczenia można dokonać typologizacji środowisk. Za jej podstawę można przyjąć zarówno rodzaj bodźców oddziałujących na jednostkę, jak i cechy terytorialne środowiska. Ze względu na rodzaj bodźców wyróżnia się środowisko naturalne (przyrodnicze, geofizyczne), kulturowe i społeczne. Nie istnieją one w izolacji, lecz stanowią całość wzajemnie powiązanych elementów, wyznaczających kierunek aktywności człowieka (Wroczyński 1976, s. 78; Kowalski 1979, s.69; Wincławski 1976, s.41). Typologia oparta na rozróżnieniu cech terytorialnych środowisk dzieli je na środowiska wiejskie i miejskie (Wroczyński 1976, s.83; Wincławski 1976, s.41). Opierając się na właściwościach typowych skupisk ludności, zakłada, że w skupiskach tych istnieją odrębne stosunki społeczne i kulturowe, które są podstawą do rozróżniania środowisk ze względu na terytorium.

Miasto, specyficzny układ przestrzenny, jest środowiskiem zamieszkania o dużej gęstości zaludnienia, charakteryzuje się zwartością i zróżnicowaniem architektonicznym oraz heterogenicznością społeczną (Wincławski 1976, s.187). Jedno z podejść (Gans 1962, za: Bell i in. 2004, s.418) traktuje miasta jako miejskie wioski – małe, względnie homogeniczne struktury relacji sąsiedzkich, Oznacza to, że codzienne życie przeciętnego mieszkańca miasta

wymaga od niego zazwyczaj kontaktów z małą częścią miasta, skupioną wokół domu, czy miejsca pracy, nie wymagając kontaktów z samym monolitycznym miastem. Miasto, w odróżnieniu od wsi, posiada prawie wszystkie dobra kulturowe i instytucje edukacyjne. Inna jest też jakość relacji międzyludzkich. Badania (Millgram 1977, za: Bell i in. 2004, s.427) wykazują, że mieszkańcy miast mniej chętnie wchodzą w kontakt z nieznajomymi, niż mieszkańcy obszarów wiejskich. W życiu mieszkańców miast pojawiają się osoby, które Millgram nazwał znajomymi nieznajomymi, czyli osoby, które widujemy regularnie przez dłuższy czas (np. na przystankach komunikacji miejskiej, w zakładach pracy, w sklepach), lecz nie wchodzimy z nimi w żadne interakcje.

Treści, jakie kryją się pod pojęciem „wieś" tworzą konfigurację kilku czynników. Przede wszystkim należy do nich określony typ aktywności, jaką jest praca w rolnictwie. Poza tym, mniejsze niż w miastach zagęszczenie ludności. Charakterystyczny dla tego środowiska jest również typ więzi społecznej. Ludzie mieszkający na wsi tworzą względnie trwałe wspólnoty lokalne, a relacje społeczne bazują na więzi krewniaczo – sąsiedzkiej. Innym czynnikiem, o którym należy wspomnieć to specyficzne cechy kultury wiejskiej, opartej na tradycji, wiejskich wartościach, eksponowanej roli autorytetu osób starszych, podziale na „swoich" i „obcych (Gorlach 2004, s. 14). Istotę sensu życia w społeczności wiejskiej pokazuje krytycznym okiem J. Bartkowski, który stwierdza: „Ten typ więzi łączy w poczucie wspólnoty elementy dzięki bliżej nieokreślonemu podobieństwu zachowań, konstrukcji psychicznej, sposobów reagowania i języka (…). Jest to więź bogata emocjonalnie, ale słabo zracjonalizowana i zarazem ograniczona tak treściowo, jak i społecznie. Jest ona nastawiona na reprodukcję tradycyjnych, dobrze znanych sytuacji, rytuałów i obrządków. Sprzyja wzajemnej solidarności, ale nie zawiera w sobie impulsów do tworzenia międzygrupowych form współdziałania i do stymulacji dalszego rozwoju" (Bartkowski 2003, s. 114).

Szeroko omawianą w literaturze pedagogicznej kategorią środowiska jest środowisko wychowawcze. Czołowy przedstawiciel pedagogiki społecznej, A. Kamiński, tak je definiuje: „środowisko wychowawcze jest częścią obiektywnego środowiska społecznego człowieka (wraz z jego podłożem przyrodniczym i kontekstem kulturowym), tworzą je osoby, grupy społeczne i instytucje pełniące zadania wychowawcze, pobudzające jednostki i grupy dzieci, młodzieży, dorosłych do przyswojenia wartości moralnych i zgodnych z nimi zachowań społecznych, odpowiadających ideałowi wychowawczemu społeczeństwa" (A. Kamiński 1978, s.30). S. Kowalski natomiast rozumie środowisko wychowawcze jako „społecznie kontrolowany i nastawiony na realizację celów wychowawczych system bodźców społecznych, kulturowych i przyrodniczych" (S. Kowalski 1979, s.92). Szerzej istotę środowiska wychowawczego rozpatruje A. Kargulowa (1998) i wyróżnia różne koncepcje

środowiska wychowawczego. W zależności od orientacji metodologicznej środowisko traktowane jest jako zespół warunków sprzyjających naturalnemu rozwojowi człowieka; w pozytywistycznej – jako źródło bodźców stymulujących rozwój; a w humanistycznej jest układem społecznych interakcji świadomych podmiotów.

Zmiany we współczesnym świecie związane z rozwojem techniki i rozwojem nauk społecznych, a także zmiany polityczno – ustrojowe w Polsce spowodowały podjęcie próby reinterpretacji pojęcia środowiska wychowawczego. Twórcy nowej pedagogiki społecznej A. Przecławska i W. Theiss twierdzą, że „(...) środowiskiem wychowawczym człowieka jest nie tylko to, co dzieje się w jego bezpośrednim doświadczeniu, ale wszystko to, co dociera do niego dzięki przekazowi pośredniemu oraz pod postacią skutków działań politycznych i gospodarczych" (Przecławska, Theiss 1994, s.13). Czynnikami, które zdaniem autorów wyróżniają nowe pojecie środowiska wychowawczego są między innymi (Przecławska, Theiss 1996, s.23):

- nakładanie się wymiaru lokalnego, glokalnego i globalnego w trakcie analizowania wpływu wychowawczego i struktury środowiska;
- strukturalna wielowymiarowość środowiska będącego zarówno źródłem, formą, jak i celem edukacji;
- uznanie sił ludzkich jako fundamentalnego ogniwa tworzącego środowisko wychowawcze i przebudowującego rzeczywistość;
- personalizacja środowiska, które wykracza poza ramy instytucji edukacyjnych i opiekuńczych oraz środowiska lokalnego;
- tworzenie nowej, często zagrażającej procesowi wychowania, przestrzeni środowiskowej przez media (treści telewizji, filmów, Internetu, kolorowych magazynów);
- wzrost znaczenia relacji międzyludzkich poprzez traktowanie wychowania w środowisku jako spotkania, dialogu i współdziałania.

Życie, a więc także rozwój dziecka odbywa się ramach takich grup społecznych jak: rodzina, społeczność sąsiedzka, grupa rówieśnicza i koleżeńska, społeczność lokalna. Środowisko rozwoju dziecka związane jest z miejscem jego zamieszkania i stopniowo rozszerza się w miarę wzrastania dziecka, obejmując całą dzielnicę mieszkalną miasta. Dzielnica jest przestrzennie i funkcjonalnie wyodrębnioną jednostką w ramach miasta, a której mieszkańcy zaspokajają swoje podstawowe potrzeby na tym terenie. Dzielnica stanowi ważny kontekst rozwoju dziecka, gdyż bardzo często jego doświadczenia, zainteresowania, jak i wszelka aktywność ogranicza się do miejsca zamieszkania. Dzielnica mieszkalna miasta może więc być przykładem środowiska lokalnego, które T. Pilch definiuje

jako „(...) zbiór ludzi zamieszkujących niewielkie terytorium oraz stworzoną przez nich kulturę, stosunki społeczne i otoczenie przyrodniczo – materialne. Składnikami środowiska lokalnego są wspólne instytucje, symbole i wartości". (Pilch 1995 s. 157). Autor zwraca również uwagę na poczucie odrębności, przynależności i bezpieczeństwa, jakie powinno towarzyszyć społeczności lokalnej oraz gotowość do wspólnotowego działania (T. Pilch 1995, s.157). Środowisko lokalne charakteryzuje się tym, że (M. Winiarski 2004a, s.141):

- ma granice terytorialne i własną infrastrukturę materialno – instytucjonalną (instytucje i urządzenia edukacyjne, kulturalne, socjalne, usługowe itp.)
- istnieją w nim grupy o charakterze wspólnotowym (więzi osobowe, sąsiedzkie, przyjacielskie) i stowarzyszeniowym (organizacje powołane do realizacji wyznaczonych zadań)
- mieszkańcy mają świadomość przynależności do społeczności lokalnej
- mieszkańcy mają poczucie jedności i działają wspólnie w przypadku zagrożeń, naruszania przyjętych norm, pojawienia się trudnych sytuacji w życiu jednostek, rodzin, grup ludzi
- istnieje system kontroli społecznej
- funkcjonują jawne siły społeczne (samorząd lokalny, ogniwa stowarzyszeń społecznych i grup zadaniowych, wolontariusze)
- dzieci i młodzież wchodzą w bezpośrednie kontakty osobowe, występują przyjaźnie, czasami powodują zacieśnienie kontaktów pomiędzy ich rodzicami
- „sieć stosunków rzeczowych i osobowych nie ingeruje w strefę życia prywatnego, ale służy jego wzbogaceniu, daje większe poczucie bezpieczeństwa i komfort psychiczny" (Winiarski 2004, s.141)

Środowisko lokalne, z wszystkimi ww. cechami, właściwościami i mechanizmami regulującymi tworzy specyficzny rodzaj środowiska wychowawczego. Tym, co określa je jako mniej lub bardziej edukogenne jest nasycenie instytucjonalne środowiska lokalnego oraz czynnik stratyfikacyjny (Frąckowiak 1990, s.66).

W analizowaniu środowiska życia dziecka istotne jest dostrzeżenie „wzajemności oddziaływań konfiguracji elementów środowiska, które zawsze są złożone w sposób jednostkowy i niepowtarzalny, oraz tych elementów osobowych jednostki (podmiotu), które orientują jej stosunek do środowiska" (Marynowicz–Hetka 2006, s.56). Tak postrzegane środowisko pozwala w analizowaniu zjawisk edukacyjnych na odniesienie do koncepcji konstruktywistycznych, według których jednostka samodzielnie tworzy osobistą wiedzę o rzeczywistości, a poznawana rzeczywistość jest indywidualnie konstruowana za pomocą narzędzi kulturowych i dochodzenia do rozumienia znaczeń (Bałachowicz 2003, s.22).

W tym znaczeniu także środowisko staje się indywidualne i subiektywne dopiero, gdy jest przeżyte i doświadczone. Poza kręgiem środowiska subiektywnego, z którym jednostka styka się bezpośrednio istnieje środowisko obiektywne, czyli wszystko to, co „istnieje w świecie przyrody i kultury, a z czym jednostka nie ma kontaktu, czasem nie jest nawet świadoma jego istnienia" (Butrymowicz, 1993, s.8). Aktywność poznawcza podmiotu oraz stwarzanie warunków do takiej aktywności poprzez środowisko życia dziecka służy wprowadzaniu elementów środowiska obiektywnego w bezpośrednie, indywidualne, subiektywne środowisko dziecka. „Jednostka nie umiejąca czytać nie ma w swoim osobistym posiadaniu treści książek stojących na półkach biblioteki szkolnej. Są one elementami obiektywnie istniejącej rzeczywistości, ale są bez znaczenia dla osobistych przeżyć jednostki, póki nie zostały przez nią przeczytane. Nie wystarczy mieszkać obok teatru, aby chodzić na spektakle. Potrzebny jest przewodnik, pośrednik, który udostępni tę instytucję, a także przybliży jej sens i znaczenie" (Butrymowicz, 1993, s.8).

S. Kawula wprowadza pojęcie „zasobów wychowania", jako kategorię definiowania środowiska. Są to „korzystne potencjały dla wspomagania rozwoju osób lub grup skupionych w danym środowisku przyrodniczo - społeczno - kulturowym, umiejscowione i realizowane poprzez zasoby osobiste osób, zasoby poszczególnych podsystemów środowiska (...), poszczególne rodziny i globalne zasoby społeczności (Kawula 2004, s.122). Autor dokonuje podziału zasobów wychowania na (Kawula 2004, s.121-122):

- warunki życia
    - cechy fizjograficzne środowiska (przyroda, ukształtowanie terenu, klimat itp.);
    - typ osady, osiedla, miejscowości, rodzaj zabudowy (stopień urbanizacji siedliska);
    - infrastruktura (sieć komunikacyjna, edukacyjna, pomocy społecznej, instytucje kulturalne, urządzenia do rekreacji i sportu);
- rodzaj relacji międzyludzkich i osobowo - instytucjonalnych
    - poziom integracji środowiska;
    - siła więzi społecznych;
    - działania o zasięgu lokalnym, wzmacniające ciągłość i stabilność środowiska;
- zasoby kulturowe
    - tradycje, tożsamość kulturowa i poczucie przynależności;
    - obyczaje, kultura osobista mieszkańców;
    - uznawane i realizowane wzorce zachowań;
    - stopień uczestnictwa w kulturze multimedialnej.

Jest to zbiór możliwości, które znajdują się w środowisku i jego komponentach, a które stanowią warunki rozwojowe dla poszczególnych jednostek i grup żyjących w danym środowisku.

Globalne przeobrażenia świata, członkowstwo Polski w Unii Europejskiej oraz postęp technologiczny są źródłem głębokich zmian w jakości funkcjonowania jednostki i modyfikują funkcje wychowawcze środowiska. Globalizacja jest „obiektywnie zachodzącym splotem procesów ekonomicznych, politycznych i społeczno – kulturowych, obejmujących coraz większą liczbę mieszkańców globu" (Ćwikliński 2005, s. 33). Procesy te bezpośrednio i pośrednio oddziałują na jednostkę, jej edukację i rozwój. Za sprawą kurczenia się przestrzeni społecznej, ludność różnych narodowości migruje wnosząc w zastaną kulturę elementy swojej własnej. Wzory kulturowe przenikają się również za sprawą mediów. Powszechne korzystanie z telewizji, komputera czy Internetu ma znaczenie dla rozwoju poznawczego, społecznego i emocjonalnego. Media mogą stymulować rozwój, mogą też stanowić dla niego zagrożenie.

Wzrastają możliwości komunikacji, a szybkie przemieszczenie się z jednego końca globu na drugi nie stanowi najmniejszego problemu. Dzięki temu ogólnie dostępne są światowe wydarzenia kulturalne, można uprawiać nieograniczoną terytorialnie turystykę, pobierać naukę poza granicami kraju, tworzyć międzynarodowe ośrodki kulturalne i edukacyjne. Jedynym czynnikiem ograniczającym wręcz nieograniczone możliwości eksploracji świata i uczestniczenia w życiu społeczeństwa globalnego jest czynnik finansowy. Jednak wraz z wejściem Polski do Unii Europejskiej jakość życia uległa pozytywnej zmianie. Pozyskiwane fundusze unijne są szansą na rozwój, zwłaszcza dla środowisk defaworyzowanych, głównie wiejskich. Tym samym, środowiska wychowawcze wzbogacają się o nowe elementy, gdyż rozwój dokonuje się również w sferze edukacji i życia kulturalnego.

Ostatnim omawianym konstruktem jest przestrzeń edukacyjna. Mimo rozległego stosowania pojęcia przestrzeni na gruncie wielu dziedzin nauki, wciąż pozostaje niedookreślone i niesie ze sobą niejednoznaczności. Przestrzeń definiowana jest jako układ warunków podmiotowego istnienia jednostek, wymagający wzajemnej z nimi identyfikacji. O ile kategoria miejsca jest zasadniczym punktem odniesienia dla jednostki i sytuuje ją w świecie natury i kultury, o tyle w kategorii przestrzeni jest się wraz z innymi, „(…) ze świadomością współbycia, współidentyfikacji, współobecności, współdysponowania zakreślonego granicami społecznej identyfikacji podmiotu z innymi uczestnikami życia wspólnotowego" (Modrzewski 2008, s.96). Tak więc kluczowym kryterium wyodrębniania przestrzeni jest czynnik identyfikujący podmiot z określoną strukturą społeczną. Dlatego

można mówić o przestrzeni rodzinnej, szkolnej, lokalnej, krajowej, itp. (Modrzewski 2008, s.96).

J. Modrzewski pod pojęciem przestrzeni edukacyjnej rozumie taki wymiar przestrzeni społecznej, w której zostają zachowane, albo zostają intencjonalnie wytworzone takie elementy kultury danego układu społecznego, które go identyfikują i odróżniają od innych układów (Modrzewski 2008, s. 106-107). Natomiast według W. Pasterniaka to „semantyczna rzeczywistość myślowa składająca się z sądów dyrektywalnych i normatywnych wskazujących na wartości" (Pasterniak 1995, s. 18). Autor tej definicji odwołuje się do wartości, jako głównego czynnika konstytuującego edukacyjną przestrzeń relacji podmiotowych. Podmioty te działają w ramach wspólnie ustalonych norm i zasad, w imię podzielanych wartości.

2. Składniki przestrzeni edukacyjnej dziecka w okresie późnego dzieciństwa

Próbując znaleźć odpowiedź na pytanie, jakie składniki wyróżnić można w środowisku życia dziecka w okresie późnego dzieciństwa, posłużyłam się kryterium odmienności bodźców, które dzieli środowisko na naturalne, społeczne i kulturowe (Wroczyński 1976, Kowalski 1979, Wincławski 1976). W związku z tym rozpatruję składniki środowiska edukacyjnego małego dziecka w następujących płaszczyznach: fizyczno-przyrodniczej, społecznej i kulturowej oraz dodatkowo wspominam o wirtualnym wymiarze środowiska.

2.1. Przestrzeń fizyczno – przyrodnicza

W skład przestrzeni fizyczno – przyrodniczej wchodzi między innymi miejsce zamieszkania, dostępna sieć komunikacyjna oraz ilość terenów zielonych.

Miejsce zamieszkania, rozumiane jako najbliższe środowisko życia dziecka, determinuje sposób spędzania przez niego czasu wolnego. Infrastruktura miejsca zamieszkania, czyli placówki, instytucje, urządzenia, do których dziecko ma dostęp wyznacza formy podejmowanych przez nie aktywności w czasie wolnym (Winiarski 2004, s.142).

Centrum miasta charakteryzuje się dużą gęstością zabudowy, nieustającym hałasem, znacznym zanieczyszczeniem powietrza oraz jest zazwyczaj ubogie w tereny zielone. Środowisko to cechuje rozbudowana sieć komunikacyjna oraz infrastruktura. Mieszkają tu zarówno osoby o wysokim statusie socjoekonomicznym, jak i klasa robotnicza. Centrum jest również siedliskiem osób bezdomnych i nierzadko miejscem największej przestępczości w mieście. Dziecko narażone jest na nieustający hałas, niebezpieczeństwa związane ze wzmożonym ruchem drogowym i akty wandalizmu. Mały mieszkaniec śródmieścia spędza

czas wolny na ulicy, na podwórku ograniczonym ze wszystkich stron kamienicami, często brudnym i zaniedbanym, ewentualnie w pobliskim ogródku jordanowskim, albo na miejskim placu zabaw.

Dzielnice osiedlowe obejmują znaczny obszar miasta. Ich krajobraz wyznaczają wysokie budynki, w których mieszka większość mieszkańców miasta. Dzielnice te są dobrze skomunikowane z centrum miasta i mają infrastrukturę umożliwiającą mieszkańcom zaspokojenie większości podstawowych potrzeb. Ich niewątpliwym atutem jest znacznie większa ilość terenów zielonych w porównaniu ze ścisłym centrum miasta. Dzieci mieszkające w dzielnicach osiedlowych mają do dyspozycji większą przestrzeń wyznaczoną odległościami pomiędzy blokami. Często przestrzeń ta zorganizowana jest jako park - posiada tereny zielone, alejki spacerowe oraz wiele miejsc do zabaw dzieci. Niemal na wszystkich osiedlach znajdują się Osiedlowe Domy Kultury – lokalne instytucje kulturalne proponujące różnego rodzaju oferty spędzania czasu wolnego dla prawie każdej grupy wiekowej mieszkańców. Szkoła często pełni funkcję integrującą mieszkańców osiedla, gdyż znajduje się w przestrzeni osiedla, blisko społeczności lokalnej.

Przedmieścia to obszary należące do miasta, relatywnie odległe od centrum, często ubogie w miejską sieć komunikacyjną i niejako wymuszające używanie samochodu, jako głównego środka transportu. Panują tu dużo lepsze warunki mieszkaniowe. Spośród wszystkich środowisk miejskich, to cechuje się najmniejszą przestępczością, hałasem oraz zanieczyszczeniem powietrza. Ludzie mieszkają na ogół w domach jednorodzinnych oraz willach miejskich. Często brakuje podstawowych instytucji kulturalnych, czy punktów usługowych. Na przedmieściach, przestrzeń wspólna mieszkańców rzadko bywa zagospodarowana w takim stopniu jak w dzielnicach osiedlowych, często brakuje ogólnodostępnych miejsc zorganizowanej aktywności rekreacyjnej. Atrakcyjność zamieszkiwania na przedmieściach wiąże się z jednej strony z bliskością naturalnych terenów zielonych (np. lasu, łąki, stawu), względną bliskością miejsca pracy oraz wszelkich dóbr oferowanych przez miasto, a z drugiej strony jest ucieczką od wszelkich negatywnych wpływów miasta na jego mieszkańców, takich jak tłok, hałas, brud, czy zanieczyszczenie powietrza.

2.2. Przestrzeń społeczna

Przestrzeń społeczną tworzą ludzie oraz występujące między nimi relacje, którym służą normy społeczne oraz symbole kulturowe. Elementy te tworzą razem układ stosunków między ludźmi. Dodatkowo, w skład przestrzeni społecznej wchodzą instytucje, uwikłane w układy stosunków i struktury zależności i jednocześnie regulujące je. W takiej przestrzeni

funkcjonuje dziecko, między innymi poprzez przynależność do małych grup społecznych, jak np. rodzina, grupa rówieśnicza. Grupy te pośredniczą w relacjach jednostki z szerszymi strukturami. W dużym stopniu to one decydują (głównie rodzina) o pozycji, jaką jednostka zajmie w makrostrukturze (Szmatka 1989, s.347-348). Przestrzeń społeczna dziecka to świat mikrostruktur, z którymi w największym zakresie wchodzi w relacje, w których realizuje swoje życiowe zadania, które stanowią jego pole poznawcze. W przestrzeni edukacyjnej środowiska to rodzina pełni rolę pośredniczącą pomiędzy instytucjami i organizacjami, które z założenia spełniają funkcje edukacyjne, a jednostką. Ona jest motorem aktywności dziecka. Teoria wzajemnych relacji między mikrostrukturami i makrostrukturami zakłada, że jeśli u działających jednostek pojawia się motywacja do określonego działania, to wynika ona z akceptacji dążenia do osiągnięcia celów grupy pierwotnej (Szmatka 1989, s. 347). Oznacza to, że udział rodziny w przestrzeni edukacyjnej środowiska lokalnego jest niezbędny dla optymalizacji rozwoju dziecka.

Nie bez znaczenia dla budowania spójnej przestrzeni edukacyjnej jest więc rodzaj relacji występujących pomiędzy dzieckiem, rodziną, szkołą i środowiskiem lokalnym. M. Winiarski zauważa, że istotę struktury organizacyjnej środowiska wychowawczego stanowi wzajemne powiązanie jego elementów składowych. Są to powiązania, które polegają na „wzajemnym oddziaływaniu na siebie różnych elementów środowiska z uwagi na cele kształcenia, wychowania i opieki" (Winiarski 2004, s.145). Przejawiają się one w interakcjach osób, grup społecznych, instytucji i placówek środowiskowych (Winiarski 2004, s.145). Jednym z najważniejszych warunków skutecznego oddziaływania wychowawczego jest integracja w zakresie funkcjonowania poszczególnych elementów najbliższego dziecku środowiska; integracja rozumiana jako „jedność w różnorodności, czyli takie zharmonizowanie środowiska, które z jednej strony – nie niszczy różnorodności poprzez pozbawianie autonomii jednostek, grup społecznych i instytucji środowiskowych, z drugiej – nie dopuszcza do tego, aby różnorodność ukierunkowana na indywidualizację nie spowodowała eliminacji pierwiastków wspólnych, szkodząc przez to środowisku jako odrębnej całości" (Winiarski 2004, s.145). Uważam, że z perspektywy dziecka i jego rozwoju, integracja środowisk wychowawczych umożliwia mu poznawanie i doświadczanie spójnego świata, a wspomaganie procesu jego edukacji poprzez zharmonizowanie środowiska polega na tworzeniu przez różne podmioty wspólnych ofert edukacyjnych. Sądzę, że kluczowe dla edukacji małego dziecka są przede wszystkim powiązania na linii szkoła – dom oraz szkoła – środowisko lokalne. Integracja oddziaływań szkoły i rodziny, jako dwóch najistotniejszych środowisk życia dziecka w młodszym wieku szkolnym, niesie ze sobą szereg korzyści dla

jego rozwoju; natomiast powiązania szkoły ze środowiskiem lokalnym oparte na współpracy tworzą środowiskowy kontekst edukacji dziecka.

2.2.1. Rodzina

Najważniejszym składnikiem środowiska życia i czynnikiem warunkującym rozwój dziecka w młodszym wieku szkolnym jest rodzina. Wśród szeregu elementów środowiska rodzinnego istnieją takie, które w dużym stopniu wpływają na funkcjonowanie i rozwój dziecka. Należą do nich struktura rodziny, warunki materialno – bytowe, wykształcenie i praca zawodowa rodziców, atmosfera rodzinna, opieka nad dzieckiem, troska o jego stan zdrowia, podejmowanie przez dziecko obowiązków domowych, ilość czasu wolnego rodziców poświęcana dziecku oraz stosunek do nauki szkolnej dziecka, a także sposób spędzania czasu wolnego w rodzinie (Segiet 2000, s. 45-46) oraz stosunki społeczne w rodzinie. Elementem integrującym i scalającym je jest uznawany przez rodzinę system wartości, a w konsekwencji obowiązujący system wewnętrznych norm i kontroli. Osobami wychowawczo znaczącymi mogą być dla dziecka nie tylko rodzice, lecz również dziadkowie, rodzeństwo oraz dalsi krewni.

Wśród wielu podejść pedagogicznych w definiowaniu rodziny (rodzina jako grupa wychowawcza, rodzina jako wspólnota życia, rodzina jako instytucja wychowawcza) tradycyjna kategoria rodziny jako środowiska życia i wychowania człowieka umożliwia w sposób najbardziej wieloaspektowy ująć jej funkcjonowanie i wpływ jaki wywiera na swoich członków. Rodzina jest pierwotnym, podstawowym i naturalnym środowiskiem, w którym dziecko rozwija się i wychowuje (Wroczyński 1985, Jundziłł 1983, Brągiel 1994, Janke 2004), którego głównymi elementami są interakcje zachodzące pomiędzy jej członkami (Jundziłł 1983). Według wszystkich autorów rodzina „ma ogromny wpływ na kształtowanie osobowości dziecka, rozwój jego zdolności i umiejętności (Brągiel 1994, s.12). Jej rzeczywistość jest determinowana poprzez zewnętrzne względem niej czynniki (biopsychiczne, kulturowe, społeczne) oraz wewnętrzne cechy jednostkowe (Janke 2004, s.28). Rodzina jako środowisko życia i wychowania może tworzyć więc „układ czynników i uwarunkowań gwarantujących prawidłowy rozwój członków, kształtowanie oczekiwanych społecznie i pożądanych osobiście cech osobowościowych oraz wyzwalanie zachowań (postępowania) akceptowanych społecznie i przynoszących członkowi korzyść" (Janke 2004, s.28).

Rodzina realizuje cele i zadania wychowawcze zarówno na podłożu aktywności spontanicznej, niezamierzonej, jak również działalności zorganizowanej i zaplanowanej

(Kawula 1978, s.14; Trempała 1984, s.155-156). S. Kawula (2004, s.57) wyróżnia cztery rodzaje oddziaływań środowiska rodzinnego:

1. Oddziaływania niezamierzone i obojętne z wychowawczego punktu widzenia, do których należą zwyczajne, codzienne sytuacje niepowodujące nowych przeżyć;
2. Oddziaływania niezamierzone, ale nieobojętne z wychowawczego punktu widzenia, które mogą w sposób dodatni lub ujemny wpływać na kształtowanie osobowości dzieci;
3. Oddziaływania zamierzone wychowawczo, służące realizacji wewnętrznych celów rodziny;
4. Oddziaływania zamierzone wychowawczo, służące realizacji celów wychowawczych obowiązujących w społeczeństwie.

Rodzina na różnym poziomie i w różnym zakresie realizuje przypisane jej funkcje. Jakość i poziom ich wypełniania decyduje o efektach wychowania w rodzinie. Zakłócenie w realizacji choćby jednej z nich powoduje mniejszą wydolność wychowawczą rodziny. M. Ziemska wyróżnia następujące funkcje rodziny: prokreacyjna, produkcyjna, socjalizująca, psychohigieniczna i ekspresyjno-emocjonalna (Ziemska 1979, s.43). Z. Tyszka wymienia aż 10 funkcji pełnionych przez rodzinę: prokreacyjna, seksualna, materialno – ekonomiczna, opiekuńczo – zabezpieczająca, klasowa, legalizacyjno – kontrolna, socjalizacyjna, kulturalna, rekreacyjno – towarzyska oraz emocjonalno- ekspresyjna (Tyszka 1974, s.61). Na ogół przyjmuje się, że rodzina pełni cztery podstawowe funkcje: biologiczno - opiekuńczą, kulturalno – towarzyską, ekonomiczną i wychowawczą (Kawula 2004, s.59). Rodzina przyczynia się do zachowania ciągłości biologicznej, a od momentu narodzenia dziecka wypełnia wobec niego funkcję opiekuńczą, czyli zapewnia właściwe warunki rozwoju fizycznego. Jest także miejscem życia kulturalnego i towarzyskiego. Rodzina prowadzi wspólne gospodarstwo domowe i zapewnia środki niezbędne do życia wszystkim swoim członkom. Ostatnią z funkcji rodziny jest jej działalność wychowawcza, która może mieć charakter celowy, planowy i świadomy ze strony rodziców, lecz może odbywać się również w sposób przygodny i samorzutny. Realizowanie tej funkcji polega przede wszystkim na rozszerzaniu u dziecka zasobu wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie, technice i kulturze; na rozwijaniu jego zainteresowań i zdolności; na stymulowaniu rozwoju sfery uczuciowej, uspołecznianiu i przygotowywaniu do pracy zawodowej (Winiarski 2000, s. 127).

Rodzina jest główną i przez długie lata życia najważniejszą przestrzenią rozwoju i funkcjonowania dziecka. Również w okresie usamodzielniania i rozpoczynania niezależnego dorosłego życia jest podporą na drodze życiowej i zawodowej młodego człowieka, a przez całe dalsze życie stanowi dla niego układ odniesienia. Jest najważniejszym środowiskiem wychowawczym dziecka, gdyż oddziałuje na nie przez długi okres czasu i od najwcześniejszych lat życia, gdy dziecko jest bardzo podatne na wpływy najbliższych mu

osób. Poza tym, rodzina zaspokaja najważniejsze potrzeby jednostki niezbędne dla utrzymania życia. O wadze rodziny jako środowisku wychowawczym świadczy również fakt, że daje ona dziecku fundamenty rozwoju emocjonalnego, gdyż budowane w niej więzi emocjonalne są trwałe i mają najbardziej podstawowy charakter. Co więcej, rodzinne sytuacje społeczne wyróżnia autentyczność oraz bogactwo form. Rozważając wagę rodziny jako środowiska edukacyjnego, nie sposób nie zauważyć, że występuje tu specyficzny rodzaj stosunku wychowawczego, w którym dominują więzi osobiste nad rzeczowymi (Izdebska 2000, s.188-196; Kawula, Brągiel, Janke 2004, s.49-71; Winiarski 2000, s.126-131).

Rodzina jest głównym i podstawowym źródłem przekazu wartości. Problem pokoleniowej transmisji wartości podjęty został między innymi przez M. Mead (2000), która charakteryzuje trzy typy istniejących we współczesnym świecie kultur określających tożsamość młodego pokolenia. Kultury postfiguratywne to te, które opierają się na autorytecie pochodzącym z przeszłości, w których dzieci uczą się od rodziców i już w momencie przyjścia na świat mają z góry określoną tożsamość. „Ciągłość tych kultur opiera się na realizacji oczekiwań starszego pokolenia, na niemal bezwzględnie egzekwowanym spełnieniu jego wymagań" (Mead 2000, s.28). Kultury te charakteryzuje brak zmian i wdrażanie młodego pokolenia do bezwzględnego uznania form kulturowych. W kulturach kofiguratywnych rówieśnicy dostarczają wzorów życia. W odróżnieniu do kultur postfiguratywnych, w których istniała międzypokoleniowa ciągłość doświadczeń, te kultury opierają się na takim doświadczeniu młodych pokoleń, który nie ma odpowiednika w doświadczeniu rodziców, czy dziadków. Związane jest to między innymi z gwałtownymi przemianami społeczno – kulturowymi współczesnego świata, rewolucją technologiczną oraz wzrostem znaczenia przekazu medialnego. Dochodzi do konfliktów między pokoleniami z racji wyznawania innych wartości. I wreszcie kultury prefiguratywne, które charakteryzuje ciągła niedookreśloność, nieprzewidywalność, w których tożsamość dorastającego człowieka buduje się poprzez odrzucenie przeszłości swoich rodziców. W tej kulturze rodzice nie potrafią przedstawić moralnych imperatywów, nie mają na tyle pewności siebie, aby umacniać stare dogmaty. Nie wiedzą, jak powinni uczyć dzieci, które tak znacząco różnią się od nich samych w dzieciństwie. Tu rodzice uczą się od swoich dzieci (Mead 2000, s.23–130).

Trudność współczesnego międzypokoleniowego przekazu wartości wynika głównie z pojawienia się nowych, alternatywnych i często bardziej atrakcyjnych dla dziecka przekaźników całych systemów wartości, opierających się przede wszystkim na przekazie medialnym (Spętana 2007, s.72). Jednakże dziecko nie poddaje się biernie ich wpływom. Jest aktywną jednostką, indywidualnie nadającą sens otaczającemu światu. Dlatego też kształtowanie systemu wartości dziecka przez rodzinę powinno ukierunkowywać jego

aktywność, zwracać uwagę na wybrane aspekty rzeczywistości, na pewne wartości poprzez przybliżanie i uczenie ich rozpoznawania, zachęcanie do kontaktu z pewnymi wartościami, przestrzegania przed innymi.

Na funkcjonowanie rodziny jako środowiska edukacyjnego wpływa szereg różnorodnych czynników. S. Kawula wyłonił trzy grupy czynników, które konstytuują rodzinę jako środowisko wychowawcze. Należą do nich: a) czynniki ekonomiczno – społeczne, b) czynniki kulturalne oraz c) czynniki psychospołeczne. Każda grupa czynników obejmuje pewne elementy, których jakość różni się w każdej konkretnej rodzinie i które pozwalają wyznaczać istniejący w niej poziom wychowania (Kawula 2005, s.179-181). Badając środowisko rodzinne pod kątem warunków, jakie tworzy dziecku do podejmowania aktywności poznawczej należy zwrócić szczególną uwagę na działania podejmowane przez rodziców w celu rozwijania i zaspokajania potrzeb poznawczych dziecka, wykształcenie rodziców, majątek kulturowy rodziny, wzorce spędzania czasu wolnego przez członków rodziny, poziom kultury pedagogicznej rodziców, a także dążenia i aspiracje rodziców. Dlatego pokrótce omówię wybrane z nich.

Dla ogólnego funkcjonowania rodziny zasadniczą rolę odgrywa życie emocjonalne, które przenika wszystkie sytuacje i stosunki zachodzące w rodzinie. Więzi uczuciowe mają ogromne znaczenie dla prawidłowego rozwoju i wychowania dzieci. Powstają w toku zaspokajania potrzeb dziecka i zależą od sposobu zaspokajania ich przez rodzinę. Wśród różnych klasyfikacji potrzeb ludzkich można wyróżnić dwie ogólne kategorie: potrzeby biologiczne i potrzeby psychiczne. Zaspokojenie podstawowych potrzeb fizycznych warunkuje powstawanie wyższych potrzeb psychicznych, a ich realizacja z kolei umożliwia pełny rozwój człowieka. Rodzinie jako pierwszemu środowisku życia dziecka przypada ważna rola w zaspokajaniu jego potrzeb, chociaż w miarę rozwoju, dziecko uczy się zaspokajać część z nich poza domem rodzinnym. Przez pierwsze lata życia potrzeba poznawania i zdobywania nowych doświadczeń zaspokajana jest wyłącznie poprzez środowisko rodzinne. Z wiekiem jednak dziecko wchodzi w nowe środowiska (przedszkole, szkoła, grupa rówieśnicza, itp.), które tym bardziej są dla niego atrakcyjne i znaczące, im więcej stwarzają mu okazji do zaspokojenia indywidualnych potrzeb. Rodzina, oprócz zaspokajania potrzeb poznawczych dziecka, jest również źródłem ich kształtowania. Poprzez różne działania mające na celu rozbudzenie w dziecku ciekawości świata, poprzez odpowiednie postawy wobec świata kultury i nauki, czy też poprzez tworzenie dziecku ofert edukacyjnych, rodzina wzbudza jego potrzeby poznawcze i kształtuje aspiracje edukacyjne.

Rodzina w znacznym stopniu decyduje o dążeniach życiowych dziecka i preferowanych przez niego wzorach sukcesu życiowego (Szczupał 2000). Ważną rolę

w kształtowaniu szans zdobycia wiedzy i odpowiedniego przebiegu nauki szkolnej dziecka odgrywają aspiracje edukacyjne rodziców. Cechami, które na nie oddziałują są między innymi: przynależność społeczna rodziców, ich wykształcenie, pochodzenie i tradycje rodzinne oraz styl życia członków rodziny. Badania B. Szczupał (2000) pokazują, że poziom aspiracji edukacyjnych rodziców wobec dzieci jest wprost proporcjonalny do wykształcenia. Im wyższe wykształcenie rodziców, tym większą wagę przywiązują oni do edukacji swoich dzieci. O poziomie aspiracji decyduje również status materialny oraz liczba dzieci w rodzinie. Im większy dochód w rodzinie, tym wyższe aspiracje, natomiast maleją one wraz ze wzrostem liczby dzieci. Interesujący mechanizm determinujący poziom aspiracji edukacyjnych rodziców przedstawia K. Konarzewski (2004). Mówi o kreśleniu wizji przyszłości potomstwa, będącej składnikiem odtwarzanej z pokolenia na pokolenie kultury rodzinnej. Zakłada, że rodziny o niższym statusie społecznym tworzą wizje konkretne i szczegółowe, natomiast rodziny z wyższych warstw społecznych rysują przyszłość jako zbiór różnorodnych możliwości, które są tym słabiej określone, im bardziej oddalone w czasie. Ponieważ wizje przyszłości opierają się i tworzą na podstawie dostępnych przykładów karier życiowych, a im bardziej konkretna i sprecyzowana jest ostateczna wizja, tym bardziej ogranicza się zakres dających się wykorzystać wzorów karier życiowych, rodzinom o niskim statusie społecznym pozostają jedynie przykłady z własnego życia, życia krewnych i znajomych. Rodziny, które wiedzą dokładnie, jak powinien ułożyć się los dziecka, dadzą mu jedynie to, co jest niezbędne, aby ich wizja się zrealizowała. Inaczej rodziny nie przewidujące dokładnie i szczegółowo kariery dziecka, starają się tylko nie zamknąć drogi do pewnych interesujących karier, których dziecko może kiedyś zapragnąć i w odróżnieniu od rodzin ze sprecyzowaną wizją kariery życiowej potomstwa, nie określają z góry żadnego kresu wykształcenia. Brak uszczegółowionej wizji dalszej przyszłości edukacyjnej dziecka powoduje, że jego kariera życiowa może potoczyć się wieloma torami (Konarzewski 2004, s.134-135).

Najbardziej korzystną z punktu widzenia rozwoju młodego pokolenia postawę wychowawczą prezentują ci rodzice, którzy doceniają rolę edukacji dzieci i stwarzają im w domu optymalne warunki do nauki, współpracują ze szkołą w tym zakresie, a także stawiają szkole coraz większe wymagania, dążąc do tego, aby ich dzieci mogły kontynuować naukę w szkołach wyższego szczebla (Kawula 2004, s.351).

Kultura pedagogiczna rodziców jest jednym z ważniejszych czynników optymalizacji kształcenia i wychowania dzieci. Na kulturę pedagogiczną rodziny składają się „układ stosunków pomiędzy członkami rodziny, ich wiedza, poglądy i postawy dotyczące tych stosunków oraz postępowanie osób tworzących grupę rodzinną" (Kawula 2004, s.343). Tym,

co określa poziom kultury pedagogicznej rodziny jako wysoki bądź niski, a w konsekwencji decyduje o warunkach i efektach procesu wychowawczego jest (Kawula 2004, s.346):

- świadomość roli wychowawczej rodziców i wiążące się z nią poczucie odpowiedzialności za prawidłowy rozwój dzieci;
- świadomość celów wychowawczych;
- znajomość i respektowanie w działaniu praw rozwoju psychofizycznego dzieci;
- poglądy rodziców na charakter stosunków wychowawczych oraz rodzaj stosowanych środków wychowawczych;
- stosunek do nauki szkolnej dzieci;
- stopień i stan refleksji rodziców nad efektami pełnienia przez nich roli wychowawczej wobec własnych dzieci.

Jednym z przejawów kultury pedagogicznej rodziców jest sposób spędzania czasu wolnego w rodzinie. A. Kamiński określa czas wolny jako tą część budżetu czasu, która może być wykorzystana na wczasowanie, życie rodzinne i obowiązki społeczne oraz aktywność przynoszącą doraźne korzyści (Kamiński 1975, s.352). Specyficzne określenie „wczasowanie" autor pojmuje jako czas, który jednostka może dowolnie przeznaczyć na odpoczynek, zabawę bądź aktywność poznawczą, społeczną, artystyczną, sportową, itp. wynikającą z chęci zaspokojenia własnych potrzeb (Kamiński 1975, s.352). Każda rodzina realizuje pewien określony, inny niż wszystkie wzór spędzania czasu wolnego, który zależy od szeregu czynników (m.in. ilość czasu wolnego domowników, wykształcenie, status ekonomiczny, liczba dzieci).

J. Izdebska próbując zarysować obraz wypoczynku przeciętnej polskiej rodziny, wskazuje na szereg cech, które określają zarówno potencjalne wartości wychowawcze czasu wolnego, jak i zagrożenia jakie stwarza procesom rozwoju i edukacji dziecka (Izdebska 2000b, s.27-29). Z jednej strony, właściwe realizowanie funkcji czasu wolnego w rodzinie służy zaspokojeniu potrzeb dzieci i kształci ich osobowość w różnych zakresach. Z drugiej strony, może wywoływać niekorzystne zmiany w rozwoju dziecka. Na potrzeby tej pracy omówię tylko niektóre z nich.

Jedną z cech wypoczynku rodzinnego jest jego mediatyzacja, która przejawia się w spędzaniu czasu wolnego głównie przed telewizorem i komputerem. Polega ono na biernym, nieselektywnym i pozbawionym refleksji odbiorze treści przekazów medialnych przez członków rodziny (Izdebska 2000b, s.27). Jest też ważnym środkiem edukacji. „Pierwsza pozadomowa edukacja i socjalizacja dziecka rozpoczyna się właśnie wraz z regularnym oglądaniem telewizji. Jest ona dla niego pierwszym oknem na świat zewnętrzny" (Dyczewski 2003, s.159). Korzystanie z mediów może mieć charakter

edukacyjny, pod warunkiem, że odbywać się będzie w sposób kontrolowany i selektywny, w określonym celu (np. znalezieniu konkretnych informacji) i formie. Dużo większą wartość będzie miało oglądanie programu wspólnie z dzieckiem, a następnie przedyskutowanie podejmowanych w nim kwestii, niż pozostawienie go sam na sam z telewizorem, który niejako pełni rolę wypełniacza czasu wolnego.

J. Izdebska zwraca również uwagę na minimalizację zajęć o charakterze kreatywnym. Czas wolny w rodzinie coraz częściej charakteryzuje monotonia i jednolitość treści i form jego wykorzystywania, a także zredukowanie, bądź całkowita rezygnacja z pewnych form, takich, jak: czytelnictwo książek, chodzenie do teatru, kina, na koncerty, zajęcia sportowe i turystyczne (Izdebska 2000b, s.27). Częściowo wiąże się to z ograniczonymi środkami pieniężnymi, choć w żaden sposób nie usprawiedliwia monotonii życia rodzinnego. Nie ulega wątpliwości, że rodzina wielodzietna o ograniczonych dochodach nie będzie chodziła regularnie np. do teatru, czy kina, ponieważ wiąże się to z dużym wydatkiem pieniędzy, lecz już czytanie książek, czy wybrana aktywność sportowa nie są ograniczone finansowo, gdyż można korzystać z publicznych darmowych bibliotek, bądź ogólnodostępnych boisk wielofunkcyjnych. Dodatkowo, konsumpcyjny styl życia społeczeństwa generuje nowe formy spędzania czasu wolnego, jak chociażby wczasowanie w marketach.

Innym niepokojącym aspektem spędzania czasu wolnego w rodzinie jest jego dezintegracja (Izdebska 2000b, s.29). Czas wolny i wspólne z niego korzystanie sprzyja integracji i budowaniu więzi pomiędzy członkami rodziny. Dlatego tak ważne jest codzienne planowanie specjalnego czasu dla rodziny, który przejawiałby się w epizodach wspólnego zaangażowania dziecka i rodzica.

Wypoczynek rodzinny stwarza możliwości poszerzenia wiedzy o świecie, zdobywania nowych doświadczeń poprzez kontakty z różnego typu treściami kultury. Wypoczynek może być dla dziecka źródłem wiedzy, nowych możliwości poznawania świata oraz wyzwalania, zaspokajania i rozwijania potrzeb poznawczych, estetycznych, społecznych, czy kulturalnych (Izdebska 2000a, s.210).

W związku z dezintegracyjnymi procesami zmian w strukturze i funkcjonowaniu współczesnej rodziny, dużego większego znaczenia dla dziecka i jego rozwoju nabierają dziadkowie. Pełnią istotną rolę wspierając rodziców w wielu aspektach życia rodzinnego, między innymi w opiece nad dzieckiem, w kontaktach ze szkołą, czy w odrabianiu zadań domowych przez dziecko. Wspólna aktywność dziecka i dziadków, taka jak gotowanie, pielęgnowanie ogródka, zakupy, opowiadanie bajek itp. dostarcza wielu okazji do wspólnego międzypokoleniowego uczenia się. Dodatkowo, te wspólne epizody zaangażowania wnuków i dziadków rozwijają u dzieci umiejętności liczenia, czytania, rozumowania, które zostają

wykorzystane w procesie szkolnej edukacji do realizacji celów nauczania. Pojawiają się również sytuacje, w których wnuki wchodzą w role tutorów i uczą swoich dziadków, zwłaszcza w zakresie nowych technologii (Mitchell 2008, s. 130).

2.2.2 Szkoła

Szkoła to mały, odrapany budynek z trzeszczącymi drewnianymi schodami gdzieś na wsi. To również wielki, „zimny", osiedlowy „moloch" bez wyrazu, po którym błądzą wystraszone pierwszaki, lub stary gmach gdzieś w centrum miasta, którego mury pamiętają naukę naszych przodków. Szkoła to uśmiechnięta pani woźna witająca w drzwiach każdego dnia, to zapach przygotowywanego obiadu w stołówce, hałas na przerwach i cisza w bibliotece. Mówi się, że szkoła powinna przygotowywać do życia, ale przecież w szkole toczy się życie w całym swoim urozmaiceniu i intensywności. Korytarz, pokój nauczycielski, świetlica, stołówka, gabinet dyrektora, szatnie, biblioteka, boisko i wreszcie klasy to miejsca, w których przebiega życie szkolne. Dziecko doświadcza w szkole radości i smutku, porażek i sukcesów, nudy i zaciekawienia. Jest tu też miejsce na przyjaźń i konflikty, na naukę i zabawę.

Dla części dzieci, które nie uczęszczały do przedszkola, jest to pierwszy kontakt z formalną instytucją wychowawczą, w której muszą spędzać sporą część dnia. Rozpoczęcie nauki szkolnej jest trudnym, przełomowym etapem w życiu dziecka (Klus-Stańska 2004, s.15). Zmienia się tryb jego życia, dziecko musi stawić czoła nowym obowiązkom i wymaganiom, współdziałanie w grupie rówieśniczej przybiera nowe formy, a także pojawiają się nowe zasady pracy: systematyczność, porządek, długotrwała koncentracja uwagi (Klus-Stańska 2004, s.15).

Szkoła jest dla dziecka drugim po rodzinie najważniejszym środowiskiem życia. Tu właśnie wchodzi ono w dwojakiego rodzaju interakcje: uczeń - nauczyciel i uczeń - uczeń. Uczestnictwo w różnorodnych szkolnych sytuacjach społecznych stwarza uczniom okazję do wzajemnego poznania się i daje możliwość nawiązania kontaktów. Wchodząc we wzajemne interakcje dziecko zdobywa doświadczenie społeczne, konfrontuje własne poglądy z wartościami i normami innych, uczy się nowych zachowań. Poprzez kontakt z drugim człowiekiem kształtuje swoją osobowość i w ten sposób rozwija się. Szkoła jest też miejscem podejmowania aktywności poznawczej. Szkolne życie dziecka w szkole toczy się zarówno w klasie, jak i poza nią.

Jeszcze przed rozpoczęciem nauki szkolnej, rodzina oraz jej otoczenie społeczne kształtują podstawy osobowości dziecka. Dziecko otrzymuje w rodzinie potężny zasób wiedzy i umiejętności, a poprzez styczność z różnymi instytucjami zdobywa wiele

doświadczeń i informacji. Jak zauważa J. Szczepański (2004, s.58), szkoła nie jest więc pierwszą instytucją kształcącą i wychowującą z jaką spotyka się dziecko, jednakże jej miejsce pośród pozostałych instytucji wynika z kilku cech, które ją charakteryzują. Szkoła w odróżnieniu od pozostałych instytucji:

- jest miejscem systematycznego zgłębiania wiedzy naukowej;
- naucza metodami naukowymi, a jej oddziaływania na dziecko oparte są na określonej i spójnej teorii pedagogicznej i psychologicznej;
- może syntetyzować i ukierunkowywać wpływy innych oddziaływań edukacyjnych;
- daje całościowy pogląd na wiedzę człowieka o świecie;
- uspołecznia poprzez realizację pewnego społecznie uznanego ideału wychowawczego (Szczepański 2004, s.58-59).

Z powyższego wynika, że szkoła jest jednym z podstawowych komponentów środowiska, przez które została powołana i dla którego ma pracować, szczególnie ze względu na jej edukacyjny charakter zawarty w założonych celach, organizacji i metodach pracy. Jest podstawową instytucją oświatowo – wychowawczą w systemie edukacji, co implikuje szereg czynników regulujących i wpływających na jej funkcjonowanie. Jest powoływana, nadzorowana i kontrolowana przez odpowiednie organy państwowe oraz posiada formalną strukturę organizacyjną. Do organów szkoły należy dyrektor, rada pedagogiczna (nauczyciele, wychowawcy, pedagog, psycholog), organizacje rodzicielskie i samorząd uczniowski, w skład którego wchodzą wszyscy uczniowie uczęszczający do szkoły. Szkołę charakteryzuje dwupokoleniowość tworzących ją społeczności: uczniów, którzy z mocy prawa mają obowiązek uczęszczania do niej oraz nauczycieli, których zadaniem jest realizowanie założonych funkcji szkoły. Jak trafnie zauważa H. Sowińska „celem pracy szkoły jest rozwój dziecka jako autonomicznej jednostki, ale kształtowanie się społecznej osobowości dokonuje się tylko w określonym kontekście społecznym" (Sowińska 2002, s.101). Tym kontekstem dla dziecka jest jego klasa szkolna i zachodzące w niej procesy grupowe.

Szkoła jest dla ucznia głównym miejscem aktywności zarówno poznawczej jak i społecznej. „Podejmowanie przez dziecko takich form aktywności, które zapewniają mu aktywny kontakt ze światem i jednocześnie integrują wszystkie bodźce do niego napływające, przyczynia się do zmian rozwojowych wszystkich jego struktur psychicznych, które mimo swej odrębności są od siebie ściśle zależne i wzajemnie sprzężone. Ważne jest zatem dla ogólnego rozwoju jednostki, by sytuacje w jakich ona działa, były bogate, różnorodne i wyzwalały wieloraką aktywność" (Michalak 2004, s.18). A. Brzezińska wskazuje na trzy warunki, jakie muszą być spełnione, aby uczeń mógł i chciał być aktywny podczas zajęć:

poczucie bezpieczeństwa podczas działania, poczucie sensu działania oraz poczucie sprawstwa (Brzezińska 1994, s.32). Uczeń będzie czuł się bezpiecznie w szkole, jeśli będzie mieć świadomość, że nauczyciel i inne dzieci akceptują go takiego, jakim jest. Gdy będzie czuł się cały czas oceniany, krytykowany, porównywany z innymi (najczęściej lepszymi) dziećmi, wyśmiewany itd., nie będzie przejawiał chęci działania. Drugi warunek związany jest z poczuciem kompetencji, jakim kieruje się dziecko przystępując do działania. Dlatego nauczyciel powinien stawiać dzieciom takie zadania, które będą kształtowały ich kompetencje z jednoczesnym kształtowaniem adekwatnego poczucia własnych kompetencji. Zadania, które nie będą dla nich ani za łatwe, ani też za trudne, czyli takie, w których dzieci będą widziały szanse uzyskania oczekiwanego efektu. Wiąże się to z trzecim warunkiem - poczuciem sprawstwa. Należy rozwijać w dzieciach przekonanie, że mogą wpływać na to, co się dzieje w otoczeniu poprzez własne działania (Brzezińska, 1994, s.33). Zadaniem nauczyciela jest więc stworzenie takich warunków uczenia się, które będą pobudzały i wzmacniały u uczniów wewnętrzną i poznawczą motywację do działania, czyli środowiska sprzyjającego aktywnemu uczeniu się.

Charakterystyczną cechą takiego środowiska jest autentyczność procesu nauczania-uczenia się. Dotyczy ona zarówno sytuacji, kontekstu jak i zadań, które wykonuje uczeń. Autentyczność jest ważna dla aktywnego uczenia się z trzech powodów (Grabinger 1996, s.670). Po pierwsze zachęca uczniów do przejęcia kontroli nad sytuacją i procesem uczenia się. Uczenie się rozwiązywania realnych problemów w szkole wychodzi naprzeciw potrzebom i doświadczeniom uczniów, ponieważ nawiązuje do problemów, z którymi uczniowie spotykają się każdego dnia w życiu pozaszkolnym. Umożliwia im również wykorzystanie wcześniej nabytej wiedzy i umiejętności (Grabinger 1996, s.671). Po drugie, autentyczność pogłębia i wzbogaca strukturę wiedzy, zwiększając prawdopodobieństwo wykorzystania tej wiedzy i umiejętności w nowych sytuacjach. Co więcej, autentyczny kontekst zachęca uczniów do współdziałania i negocjacji. Złożone problemy najczęściej rozwiązuje się w grupie, gdyż ta dostarcza każdemu uczniowi możliwości do sprawdzenia i ulepszenia swoich pomysłów oraz pomaga w zrozumieniu i rozwiązaniu problemu (Grabinger 1996, s.670). Sytuacje dydaktyczne, jakie nauczyciel stwarza uczniom nie powinny być zgodne wyłącznie z realizowanym programem, lecz również z zainteresowaniami i potrzebami poznawczymi uczniów oraz z tym, co dzieje się za oknem klasy. Nauczyciel powinien włączać do programu nauczania zdarzenia dostrzeżone lub wywołane przez dzieci w najbliższym otoczeniu oraz zjawiska od nich niezależne, lecz ważne dla kontekstu szkolnej edukacji, jak i aktywności życiowej w ogóle. I choć wydaje się to oczywiste, to zdarza się na przykład, że mimo panującej wciąż za oknem zimy, nauczyciel

rozmawia z dziećmi na temat zwiastunów wiosny, bo akurat tak „wypadło" w podręczniku, lub ignoruje ważne dla dzieci wydarzenia z życia pozaszkolnego, które nie mają bezpośredniego związku z realizowanym tematem. Dlaczego wykorzystywanie najbliższego otoczenia ucznia jako kontekstu nauczania jest takie ważne? R. Michalak (2004) odpowiada na to pytanie w następujący sposób: „Zabiegi takie są niezbędne po to, by życie, jakie toczy się w szkole nie było wyizolowane, sztuczne i abstrakcyjne dla dzieci. By świat kreowany wewnątrz szkoły był dla dzieci zrozumiały i jak najbliższy ich codzienności. By to, o czym uczą się w szkole, było zgodne z tym, czego doświadczają poza jej murami. By zdobyte wiadomości i umiejętności miały zastosowanie w pokonywaniu trudności napotkanych w rzeczywistości" (Michalak 2004, s.109-110)

Szkoła, chcąc być dla ucznia jednym z ważniejszych terenów jego aktywności, a co się z tym wiąże, terenem zdobywania doświadczeń, musi stawiać przed nim różnorodne zadania. Powinny to być zadania uwzględniające potrzeby i zainteresowania danego ucznia. Zadaniem nauczyciela jest przełożenie celów, które chce, aby jego uczniowie zrealizowali, na konkretne zadania. Nauczyciel stawia uczniom zadania, które muszą być podporządkowane programowi szkolnemu, specyficznej budowie lekcji, dostępnym środkom dydaktycznym, a także kontroli i ocenie. Napotykając na tak wiele ograniczeń, nauczyciel powinien stawiać takie zadania, aby zostały one uwewnętrznione i stały się własnymi zadaniami poszczególnych uczniów, co będzie mieć miejsce, gdy uczeń będzie znał i zaakceptuje cel danego zadania. Jest to również możliwe, gdy nauczyciel organizować będzie sytuacje zadaniowe, które będą pobudzały uczniów do samodzielnego formułowania zadań (Radwiłowicz 1991, s.17).

Aby zadania szkolne były skuteczne, a więc aby spełniały funkcję osobotwórczą muszą być spełnione następujące warunki (za: Sowińska 2002, s.21):

- muszą umożliwiać wszechstronny kontakt z rzeczywistością, a tym samym aktywizować różne sfery i procesy psychiczne, tak, aby uczeń mógł podejmować wszystkie formy działalności;
- muszą uwzględniać wszystkie sfery rozwoju dziecka;
- muszą mieć charakter holistyczny, czyli łączyć treści z różnych dyscyplin naukowych, co jednocześnie pozwala zintegrować strategie działania charakterystyczne dla danych dyscyplin;
- muszą być bliskie dziecku, a więc uwzględniać doświadczenia, zainteresowania i potrzeby dziecka, kontekst sytuacyjny, przyrodniczy i warunki materialne;
- muszą być dostosowane do indywidualnego poziomu rozwoju dziecka;

- muszą być źródłem motywacji niezbędnej do ich wykonania, a jest to możliwe, gdy uczeń ma świadomość celu zadania, ma subiektywne poczucie kompetencji do wykonania danego zadania, a przede wszystkim ma wewnętrzną potrzebę podjęcia zadania;
- muszą umożliwiać uczniom podejmowanie aktywności społecznej i służyć społecznemu uczeniu się.

Badania R. Michalak pokazują, że prawie 80% zadań szkolnych uczniów klas III należy do kategorii zadań zamkniętych, w których określona jest strategia rozwiązania zadania, a czasami również wynik. Najmniej, bo zaledwie 5% zadań rozwiązywanych przez dzieci w szkole ma charakter półotwarty. Są to zadania, w których określony jest wynik, dzieci natomiast muszą samodzielnie znaleźć sposób rozwiązania zadania. Pozostałe zadania zaliczają się do kategorii zadań otwartych, w których uczniowie samodzielnie muszą poszukać strategii rozwiązania zadania oraz dojść do wyniku (Michalak 2004, s. 93). Okazuje się, że znacząca większość zadań szkolnych stawianych uczniom wymaga od nich myślenia odtwórczego i algorytmicznego, w którym podany przez nauczyciela sposób dojścia do rozwiązania jest jedynym poprawnym, mimo iż w odczuciu dziecka mogą istnieć inne możliwe sposoby rozwiązania danego zadania. Stosowane w nadmiarze zadania zamknięte mogą przyczynić się do zahamowania aktywności poznawczej dziecka, gdyż jest ona dyrektywnie sterowana przez nauczyciela, który nie dopuszcza do samodzielności poznawczej uczniów.

Przejawem aktywności poznawczej uczniów jest również ilość i rodzaj stawianych przez nich pytań podczas zajęć szkolnych. Poprzez formułowanie pytań i problemów dziecko osiąga orientację w rzeczywistości i poszerza wiedzę o świecie. Przed przystąpieniem do nauki szkolnej, przeżywa okres charakteryzujący się dużą ilością pytań, wynikających właśnie z potrzeby poznawania otaczającego go świata (Pęczkowski 1997, s.96). Czy zatem ta potrzeba, ta naturalna ciekawość wyrażająca się w postaci pytań jest wykorzystywana w szkole? Obserwując codzienność szkolną E. Misiorna zauważa, że świat przedstawiany uczniowi w szkole sprowadza się do gotowych informacji i przepisów. W konsekwencji obniża się aktywność poznawcza dziecka, gdyż stara się ono jedynie zapamiętać właściwe odpowiedzi, a także „(...) zanika spontaniczna ciekawość poznawcza, gdyż dodatkowe pytania są niepożądane i wzmacniane negatywnie. W wyniku tego pojawia się i utrwala postawa reaktywna, a więc gotowość do udzielania właściwej odpowiedzi, czyli zgodnej z oczekiwaniami nauczyciela i to w odpowiednio reglamentowanym przez niego czasie" (Misiorna 1997, s.59). A przecież wymaga się od niego, aby pytania, które stawia były głęboko przemyślane, tak, aby wzbudzały aktywność uczniów. Ponadto, sztuka kontaktu

dydaktycznego polega na tym, aby uczeń jak najwięcej pytał, a nauczyciel udzielał mu odpowiedzi, które oprócz tego, że spełnią funkcję informacyjną, będą inspirowały do dalszych, wartościowych poznawczo, samorzutnych pytań uczniów. Badania przeprowadzone na potrzeby własnej pracy magisterskiej pt. „Pytania jako czynnik aktywności dziecka" (Basińska 2008) wykazały, że uczniowie stawiają podczas zajęć bardzo mało pytań (~ 13% wszystkich pytań w procesie edukacyjnym), z czego większość z nich to pytania natury organizacyjno - porządkowej, niezwiązane z treścią procesu edukacyjnego. Z kolei nauczyciele stawiali przede wszystkim pytania zamknięte, głównie z jedną poprawną odpowiedzią. Były to pytania, które w większości testowały, a nie wzbogacały wiedzy uczniów. Generalnie nie stawiano pytań problemowych i niezmiernie rzadko można było znaleźć pytania odwołujące się do bezpośrednich doświadczeń uczniów (patrz też: Michalak 2004, s.101). R. Michalak (2004) stwierdza, że „naturalna skłonność dziecka do stawiania pytań, będąca efektem jego rozwoju intelektualnego i potrzeb poznawczych, nie jest wykorzystywana i rozwijana na zajęciach, a często wręcz hamowana. (…) Sytuacja taka nie stwarza warunków do rozwoju zainteresowań poznawczych uczniów otaczającą rzeczywistością społeczną i przyrodniczą, a nade wszystko nie sprzyja kształtowaniu umiejętności jej poznawania" (Michalak 2004, s.101).

Dziecko, które przekracza próg szkoły wnosi w jej mury swoje doświadczenia życiowe oraz bogatą wiedzę i szereg umiejętności, które zdobyło przez siedem lat swojego życia. Zadaniem nauczyciela jest włączenie tej wiedzy i doświadczeń w proces edukacyjny. Powinien on pomagać uczniom w weryfikowaniu ich wyobrażeń o świecie poprzez dostarczanie okazji do poszerzania osobistych doświadczeń w toku wymiany i dzielenia się potoczną wiedzą oraz indywidualnym rozumieniem zjawisk i procesów. W rzeczywistości, według D. Klus–Stańskiej, nauczyciele redukują rolę wiedzy osobistej uczniów poprzez uniemożliwianie im pracy poza bezpośrednią kontrolą nauczyciela, nie pozwalając im na popełnianie błędów podczas samodzielnego działania, a także poprzez tworzenie sztucznych kontekstów szkolnych, czyli egzekwowaniu od uczniów takich działań, które uzasadnione są jedynie wymaganiami nauczyciela. W konsekwencji, sytuacja taka niesie za sobą szereg niekorzystnych dla aktywności poznawczej dziecka skutków. Przede wszystkim wyklucza możliwość aktywizowania istniejącej wiedzy uczniów. Ponadto nie sprzyja wywołaniu poznawczego zaangażowania osobistego uczniów, gdyż wyraźnie rozgranicza dotychczasowe doświadczenia dzieci i nową przyswajaną wiedzę. Blokuje również interakcję posiadanych przez uczniów systemów pojęciowych z nowymi, stosowanymi w szkole co powoduje, że wiedza szkolna ucznia opracowywana jest w systemie nieużywanym poza klasą szkolną (Klus – Stańska 2002, s.185-191). Edukacja oparta na konstruktywistycznym modelu kształcenia

zakłada, że dzieci rozpoczynające naukę szkolną są doświadczonymi badaczami otaczającego je świata i dysponują osobistą wiedzą o tym świecie na miarę możliwości jego doświadczania. Nauczanie powinno więc rozpoczynać się tam, gdzie znajduje się uczeń ze swoją wiedzą o świecie, aby umożliwić mu wykorzystanie posiadanych sposobów rozwiązywania problemów, a zadaniem nauczyciela powinno być angażowanie uprzedniej wiedzy uczniów w procesie nabywania nowej wiedzy (Michalak 2004, s.28).

Klasa nie jest wyizolowaną grupą społeczną. Stanowi ona jedno z podstawowych ogniw większej struktury, jaką jest szkoła. Życie w szkole nie toczy się wyłącznie na lekcjach w klasie lecz również, a może nawet przede wszystkim poza nią. Po lekcjach uczniowie mają możliwość udziału w zajęciach organizowanych przez szkołę w świetlicy, bibliotece i w ramach kół zainteresowań. Stwarzanie możliwości podejmowania aktywności pozalekcyjnej przez uczniów świadczy o rozumieniu potrzeby budowania środowiska edukacyjnego, które nie ogranicza się wyłącznie do realizowania zajęć obowiązkowych lecz jednocześnie „wychodzi" z ofertami edukacyjnymi, które są odpowiedzią na potrzeby i zainteresowania najmłodszej społeczności szkolnej. Należą do nich: samorząd uczniowski, szeroki wachlarz kół zainteresowań, redagowanie gazetek szkolnych, audycje przez radiowęzeł, przygotowywanie uroczystości szkolnych i wiele innych (Sowińska 1974, Kamiński 1975).

Na końcu należy również wspomnieć o tym, że szkoła jest również komponentem środowiska lokalnego i może wykorzystać ten fakt w kreowaniu bardziej efektywnego środowiska edukacyjnego „Szkoła jako organizm wytworzony przez grupy społeczne i w ich interesie nie jest samotną wyspą. Jest ona połączona wieloma nićmi ze środowiskiem, przez które została powołana i dla którego ma pracować. Szkoła nie istnieje sama dla siebie (…)" (Dylak 2000, s.9). Oznacza to, że będąc osadzoną w konkretnym środowisku lokalnym, szkoła powinna z nim współpracować. Mimo upływu lat, style współpracy szkoły ze środowiskiem określone przez S. Kowalskiego (1979) nie tracą nic na swojej aktualności. Wyróżnia on trzy style pracy szkoły ze środowiskiem. Pierwszy z nich to szkoła podejmująca zadania w relacji ze środowiskiem jedynie w zakresie wymaganego minimum. Edukacja dzieci odbywa się prawie wyłącznie na terenie szkoły, przeważnie w izolacji od środowiska, a szkoła nawiązuje kontakt ze środowiskiem jedynie w granicach określonych obowiązków i pod wpływem nacisków z zewnątrz. Praca z rodzicami nie wykracza poza szablony działalności komitetów rodzicielskich. Zakres współpracy szkoły z domem ogranicza się do udziału rodziców w zebraniach klasowych, świadczeń materialnych, czy organizacji okolicznościowych imprez dla dzieci. Zajęcia pozalekcyjne dla dzieci organizowane są jedynie pod wpływem wymagań zewnętrznych i tylko w podyktowanych przez nie granicach

(Kowalski 1979, s.226). Drugim stylem pracy szkoły ze środowiskiem jest spontaniczne wiązanie się szkoły ze środowiskiem w stymulujących do tego sytuacjach. Współpraca ta ma więc charakter dorywczy i pojawia się pod wpływem szczególnych sytuacji, które stwarzając pewne problemy wychowawcze, stymulują ich integralne rozwiązywanie. S. Kowalski zwraca uwagę na fakt, że taki charakter współpracy angażuje przede wszystkim dyrektora oraz nauczycieli, pomijając w zupełności uczniów (Kowalski 1979, s.228). Zbudowane w trakcie współpracy więzi są na tyle trwałe, na ile istnieją wyzwalające je warunki, lecz wraz z ich ustępowaniem wygasają (Kowalski 1979, s. 227-228). Ostatnim, najdoskonalszym stylem współpracy szkoły ze środowiskiem jest współpraca planowa, trwała i wszechstronna. Relacje szkoły ze środowiskiem powinna charakteryzować dwukierunkowość; z jednej strony szkoła powinna współpracować z organizacjami lokalnymi, a z drugiej umożliwiać uczestnictwo przedstawicieli społeczności lokalnej w życiu szkoły. „Rozmaite formy i zakresy działania nauczycieli i młodzieży nie tylko zgadzają się tutaj z celami szkoły bądź ich własnymi (zaspokajanie zainteresowań poznawczych, turystycznych, sportowych, artystycznych), ale nadto zostają ukierunkowane na podejmowanie zadań dla dobra środowiska; nauczyciele i młodzież wchodzą w środowisko nie tylko celem poznania i zmobilizowania go dla dobra szkoły, lecz również angażują się czynnie w pracy na rzecz środowiska" (Kowalski 1979, s.230).

Badania B. Lulek (2008) diagnozujące rodzaj i zakres istniejącej współpracy szkoły z rodziną i instytucjami działającymi w środowisku pokazują, że 22,5% wszelkiej działalności realizowanej przez instytucje współpracujące ze szkołą mieści się w obszarze procesu kształcenia (Lulek 2008, s.73). Jeśli wziąć pod uwagę fakt, że wynik ten uwzględnia również rodzinę, nie jest to zadowalające. I chociaż wydaje się, że szkoła ma świadomość, iż nie posiada już monopolu na edukację, nie stara się wykorzystać możliwości pozyskanych do współpracy instytucji w procesie edukacyjnym. Wśród różnorodnych działań edukacyjnych podejmowanych przez instytucje dominują tradycyjne formy, takie jak: pogadanki, prelekcje, wykłady, konkursy wiedzy skierowane do uczniów. Brakuje natomiast innowacyjnych form współpracy, które akcentowałyby partnerstwo wszystkich zaangażowanych stron (Lulek 2008, s.92–95). Autorka zauważa, że o pozyskiwaniu instytucji do współpracy decydują w dużej mierze związki nieformalne, koleżeńskie, niekiedy rodzinne między nauczycielami i pracownikami określonej instytucji społecznej. Pozyskiwane w ten sposób kontakty cechują się najbardziej aktywną współpracą (Lulek 2008, s.70). Taki stan rzeczy pozwala wnioskować, że szkoła nie posiada przemyślanej koncepcji współpracy z instytucjami środowiska lokalnego, brakuje planowego jej zorganizowania. Aby optymalnie wykorzystać

społeczność lokalną i przedstawicieli instytucji oraz organizacji środowiskowych w procesie kształcenia nauczyciele powinni:

1) wspólnie przeanalizować na posiedzeniu rady pedagogicznej programy nauczania pod kątem treści możliwych do realizacji przy współudziale instytucji działających w środowisku,

2) nawiązać kontakty z odpowiednimi instytucjami w celu ustalenia możliwości zrealizowania danego tematu,

3) pomóc przedstawicielom instytucji w przygotowaniu się do przeprowadzenia zajęć,

4) ustalić formy lub metody działania dzieci na rzecz konkretnej instytucji

5) ustalić sprawy organizacyjne (Lulek 2008, s.84).

A. Kargulowa (2003, s.26) próbując opisać współczesną szkołę w kontekście przewartościowania jej symbolicznego wizerunku posługuje się metaforą zwierciadła, w której szkoła jest właśnie zwierciadłem życia społecznego i w której, jak w lustrze odbijają się zjawiska charakterystyczne dla współczesnej rzeczywistości. Trudno jest obecnie rozpoznać i zdefiniować te wszystkie zjawiska, które wywierają wpływ na funkcjonowanie szkoły, gdyż naszą rzeczywistość społeczną, określaną w nauce mianem ponowoczesności lub płynnej nowoczesności, charakteryzuje zmienność i wieloznaczność. „Dzisiejsza szkoła, próbując określić swoją rolę w środowisku (…), nie może zapominać, iż pracuje w złożonej bardziej niż dotychczas rzeczywistości, nie może udawać, że nic się wokół niej i w niej nie zmienia, że szkoła pozostaje wiecznie ’młoda’ i taka sama, że dobrze wie, po co została utworzona i jakie są jej zadania. Wracając bowiem do metafory lustra, szkoła, czy chce tego, czy nie chce, odbija ponowoczesną rzeczywistość i musi w obrębie swojej pracy radzić sobie z rodzącymi się w niej dylematami” (Kargulowa 2003, s.26).

2.2.3 Grupa rówieśnicza

Trzecim, istotnym dla rozwoju dziecka elementem środowiska jest grupa rówieśnicza. Powstaje ona w wyniku spontanicznej aktywności zadaniowej i samodzielnego rozwijania dążeń i celów oraz stanowi naturalną drogę procesu uspołeczniania dzieci (Wroczyński 1976, s.187-188). Kryterium spajające grupy koleżeńskie w tym okresie rozwojowym jest wspólnota działania (Bee 2004, s.302; Appelt 2005, s. 284), a główną formą aktywności grupy rówieśniczej jest wciąż zabawa. Ma ona charakter kooperacyjny i rządzi się określonymi, ustalonymi przez dzieci regułami. W związku tym, że dziecko w młodszym wieku szkolnym spędza coraz więcej czasu z coraz większą liczbą dzieci, rozszerza się zakres zdobywanych przez niego doświadczeń (Vasta R. i In. 1995, s.596). W obrębie grupy

zaobserwować można inicjowane przez same dzieci zjawisko nauczania rówieśniczego, zwanego również tutoringiem.

Wśród korzyści poznawczych dla dziecka płynących z działania w grupie rówieśniczej wyróżnić można:

- rozwijanie wiedzy
- nabywanie nowych umiejętności
- nabywanie nowych doświadczeń
- uzyskiwanie informacji zwrotnych dotyczących wiedzy i umiejętności
- ujawnienie się własnych talentów i uzdolnień w konfrontacji z umiejętnościami innych dzieci w grupie
- uczenie się współdziałania
- uczenie się negocjowania
- wzrost umiejętności przyjmowania roli (Appelt 2008, s.285)
- rozwój aspiracji
- pobudzanie motywacji do podejmowania zadań.

2.2.4. Społeczność lokalna oraz instytucje środowiska lokalnego

Dziecko w młodszym wieku szkolnym poszerza swoją aktywność o przestrzeń środowiska lokalnego i uczestniczy już w wybranych formach życia społeczności lokalnej poprzez korzystanie z jej instytucji edukacyjnych i kulturalnych oraz poprzez udział w młodzieżowych organizacjach społecznych (ZHP, ZHR) i organizacjach wyznaniowych (Kościół).

2.3. Przestrzeń kulturowa

Dziecko uczestniczy również w kulturze, która dostarcza mu określonych kategorii oraz reguł selekcji, interpretacji i przetwarzania informacji na temat określonych zjawisk czy zdarzeń społecznych. Dziecko w młodszym wieku szkolnym dopiero uczy się uczestniczyć w kulturze. Będzie żyło w myśl wartości, które wyznają jego rodzice; będzie wiedziało tyle o historii swojego miasta, ile mu o tym opowiedzą dziadkowie, rodzice, czy nauczyciel; będzie na tyle znało tradycje, na ile doświadczy ich kultywowania w środowisku życia. Na środowisko wychowawcze małego dziecka składają się zarówno wytwory kultury materialnej, jak i duchowej. Tylko poprzez ich poznawanie, częste obcowanie i aktywne doświadczanie dziecko zdobywa kompetencje umożliwiające mu korzystanie z kultury, a także jej przetwarzanie, zmienianie oraz wzbogacanie.

Dziecko powinno mieć możliwość poznawania i obcowania z dziedzictwem społeczno – kulturowym okolicznego środowiska.

Systemy wartości, norm, wzorów i stosunków międzyludzkich wywierają wpływ na przebieg uspołeczniania i wychowania dziecka. Ważne, aby były spójne i podzielane przez wszystkich, którzy uczestniczą w tworzeniu środowiska wychowawczego dziecka. Wysoko konkurencyjne dla wartości tradycyjnych są lansowane przez media wartości hedonistyczne, wywodzące się z praktyk konsumpcyjnych. Obrazem takiej praktyki są między innymi reklamy. Powodują one, że dziecko zaczyna wierzyć, iż sensem jego życia jest konsumpcja. Ideologia konsumpcji opiera się na kategoriach przyjemności i radości, a jednocześnie definiuje ją również kategoria nowości, co oznacza, że młody konsument tak naprawdę nigdy nie jest w stanie uzyskać pełni satysfakcji i zadowolenia (Samborska 2008, s.39).

Istotne z punktu widzenia rozwoju poznawczego dziecka jest również obcowanie z nauką.

2.4. Przestrzeń wirtualna

Coraz większego znaczenia dla rozwoju dziecka nabiera środowisko wirtualne, które z jednej strony może być nową szansą edukacyjną, a z drugiej strony może stanowić źródło poważnych zaburzeń w funkcjonowaniu jednostki. Przestrzeń życia dzieci gwałtownie poszerza się o nowe media i multimedia, które stają się podstawowym źródłem doświadczeń i przeżyć. Od najwcześniejszych lat swojego życia korzystają z telewizji, komputera, Internetu, telefonu komórkowego i innych nowych technologii cyfrowych. Bezpośrednie doświadczenie, jako źródło informacji i podstawy wartościowania ustąpiło miejsca doświadczeniom świata zapośredniczonego przez media. Socjologowie edukacji badają, na ile mass media determinują nasze postawy, wyznawane wartości, czy doświadczenia. Wyniki pokazują, że media w znacznym stopniu dostarczają nam wiedzy, dzięki której, czy też pod wpływem której podejmujemy wiele decyzji i formujemy nasze przekonania i postawy. Również reklamy oddziałują na nasz gust i preferencje, rozbudzają różne potrzeby konsumpcyjne, kreują styl i jakość życia (Meighan, Siraj – Blatchford 2000, s.54; Samborska 2008, s.39). Wobec powyższego, czy szkoła i rodzina mogą pozwolić sobie na ignorowanie wpływu jaki wywierają na dzieci media? Czy szkoła powinna zintensyfikować proces włączania ich w proces nauczania w celu uatrakcyjnienia edukacji szkolnej? Czy powinna próbować kompensować negatywne wpływy mediów?

Media stosowane we właściwym celu - jako środki przekazu treści kulturowych i edukacyjnych, wydają się być niezbędnym i wartościowym w obecnych czasach składnikiem środowiska wychowawczego, gdyż mogą pełnić w życiu dziecka funkcję

osobotwórczą – być źródłem wiedzy, głębokich doznań, czy przeżyć. W odróżnieniu od tradycyjnych, często mało zajmujących metod szkolnych, media przekazują dziecku informacje w atrakcyjny dla niego sposób, a tym samym zwiększają skuteczność uczenia się. Z pewnością wielu nauczycieli konfrontując swoją wiedzę z wiedzą uczniowską na wybrany temat zauważa, że dzieci używają bogatego, specjalistycznego słownictwa wypowiadając się na dany temat i posiadają wiele bardzo szczegółowych informacji w zakresie poruszanego tematu. Bardzo często jest to zasługą mediów, a zwłaszcza telewizyjnych programów edukacyjnych, oglądanych przez dzieci po powrocie ze szkoły do domu. Statystyki (Meighan, Siraj – Blatchford 2000, s.54) pokazują, że w zachodnich społeczeństwach dziecko spędza więcej czasu przed telewizorem, niż w szkole. Autorzy twierdzą nawet, iż obecnie telewizja zajęła pierwsze miejsce szkoły jako instytucji dostarczającej edukacji.

Z drugiej strony, mass media coraz częściej tworzą odrębny, wyizolowany świat dziecka. Niekontrolowane i niewyselekcjonowane przez wychowawców, korzystanie przez dziecko z telewizji, komputera, czy Internetu – mediów, które często kreują atrakcyjną dla młodego odbiorcy, ale jednocześnie fałszywą rzeczywistość powoduje, że jest ono wyobcowane z realnych warunków życia, a często doświadcza wyizolowania i osamotnienia (patrz: Gajda 2005, Izdebska 2000, Kosowski 1999). Media są dla dziecka źródłem inspiracji w zakresie różnorodnej aktywności oraz identyfikacji z wzorami z ekranu. Za pomocą podstawowych mechanizmów psychologicznych takich, jak naśladowanie, identyfikacja, czy modelowanie, dziecko przejmuje właściwości zachowania bohaterów medialnych jako własne. Media kształtują wobec najmłodszych odbiorców postawę uległości, która wyraża się brakiem krytycyzmu i refleksji nad odbieranymi treściami, łatwowiernością i naiwnością podczas oceny stopnia wiarygodności tych treści (Samborska 2008, s.41).

Podsumowując można powiedzieć, że coraz częściej bezpośredni kontakt z rzeczywistością zastępowany jest przez pośredni kontakt medialny. Współczesne dzieci, określane mianem pokolenia ekranowego, odbierają świat mediów jako środowisko całkowicie naturalne. Z pedagogicznego punktu widzenia ważne jest, aby kształtować u najmłodszych użytkowników mediów postawę krytycznego odbioru treści i selektywnego ich wyboru, a z drugiej strony, umiejętnie wykorzystywać zasoby aktywności płynące ze świata mediów w celu wspierania rozwoju dziecka.

Rozdział III **Współpraca szkoły i rodziny w procesie edukacyjnym**

Dla dziecka w młodszym wieku szkolnym dwoma najbardziej znaczącymi środowiskami jest rodzina i szkoła. Problem współpracy tych dwóch podmiotów wychowania zyskuje dużą rangę ze względu na konieczność optymalizowania procesu edukacyjnego dzieci. Niestety jakość ich wzajemnych stosunków pozostawia wiele do życzenia i skłania do refleksji na temat budowania nowych, alternatywnych wobec istniejącego i niezadowalającego stanu rzeczy, relacji na linii szkoła – dom. Szeroko zakrojone badania (Winiarski 2004, Janke 1996, Segiet 1999, Mendel 2000) ukazują funkcjonowanie modelu relacji rodziców i nauczycieli. Przede wszystkim, większość nauczycieli i rodziców nie ma pełnej świadomości walorów społeczno – wychowawczych współpracy, ich relacje cechuje brak partnerstwa i równorzędności ról.

1. Prawne uwarunkowania współuczestnictwa rodziców w procesie edukacji dziecka

Partycypacja rodziców w procesie edukacji dziecka, ich prawa i obowiązki w tym zakresie określone są w kilku aktów prawnych. W podstawowym, Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 roku, ustanowione zostały prawa rodziców do:

- wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami (artykuł 48 punkt 1 „Rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami. Wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania”) oraz
- zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania moralnego oraz religijnego zgodnie z przekonaniami np. w placówkach edukacyjnych (artykuł 53 punkt 3 „Rodzice mają prawo do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania moralnego i religijnego zgodnie ze swoimi przekonaniami (…)”).

Dodatkowo rodzice mają zagwarantowaną wolność wyboru szkoły dla swojego dziecka (artykuł 70 punkt 3 „Rodzice mają wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne (…)”.)

Kolejnym dokumentem, obowiązującym w niemal wszystkich państwach świata, w tym również w Polsce jest Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku. Określone zostały w niej wszystkie prawa dziecka. Na zwrócenie szczególnej uwagi w kontekście udziału rodziców w edukacji dziecka zasługuje artykuł 5, którego treść brzmi: „Państwa-Strony będą szanowały odpowiedzialność, prawa i obowiązki rodziców lub tam, gdzie jest to właściwe, członków dalszej rodziny lub środowiska, zgodnie z miejscowymi obyczajami, opiekunów prawnych

lub innych osób, prawnie odpowiedzialnych za dziecko, w celu zapewnienia im właściwego kierowania w sposób odpowiadający rozwijającym się zdolnościom dziecka, wykorzystaniu przez nie z praw przyznanych w niniejszej Konwencji" oraz artykuł 18 ustęp 1 „Państwa-Strony podejmą wszelkie możliwe starania dla pełnego uznania zasady, że oboje rodzice ponoszą wspólną odpowiedzialność za wychowanie i rozwój dziecka. Rodzice lub w określonych przypadkach opiekunowie prawni ponoszą główną odpowiedzialność za wychowanie i rozwój dziecka. Jak najlepsze zabezpieczenie interesów dziecka ma być przedmiotem ich największej troski".

Udział rodziców w życiu szkoły określa Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991, która została stworzona na bazie zasad zawartych w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także zgodnie ze wskazaniami Konwencji o Prawach Dziecka. Obowiązki rodziców określone w Ustawie sprowadzają się do:

- dopełnienia formalności związanych ze zgłoszeniem dziecka do szkoły;
- zapewnienia regularnego uczęszczania na zajęcia;
- zapewnienia dziecku warunków umożliwiających przygotowanie się do zajęć szkolnych

(artykuł 14b, ust. 1, punkt 1, 2, 3; artykuł 18 ust. 1, punkt 1, 2, 3). Obowiązkowa jest też działalność w każdej szkole rady rodziców, która reprezentuje ogół rodziców uczniów uczęszczających do placówki (artykuł 53, ustęp 1). Rada rodziców ma prawo do:

- udziału przedstawiciela rodziców w komisji konkursowej wybierającej dyrektora (artykuł 36a, ustęp 6, punkt 3b);
- występowania do dyrektora szkoły lub organu sprawującego nadzór pedagogiczny z wnioskami i opiniami we wszystkich sprawach szkoły (artykuł 54, ustęp 1)
- uchwalania w porozumieniu z radą pedagogiczną programu wychowawczego szkoły i programu profilaktyki (artykuł 54, ustęp 2, punkt 1a, 1b)
- opiniowania programu i harmonogramu poprawy efektywności kształcenia lub wychowania szkoły (artykuł 54, ustęp 2, punkt 2)
- opiniowania projektu planu finansowego szkoły (artykuł 54, ustęp 2, punkt 3)
- gromadzenia funduszy z dobrowolnych składek rodziców i innych źródeł oraz wydatkowania ich w celu wspierania działalności statutowej szkoły (artykuł 54, ustęp 8).

W szkole może (ale nie musi) działać również rada szkoły, w skład której wchodzi równa liczba nauczycieli, rodziców i uczniów (w szkole podstawowej w skład rady nie wchodzą uczniowie – artykuł 51, ustęp 1a). (artykuł 50, ustęp 1). Do kompetencji rady szkoły należy:

- uczestniczenie w rozwiązywaniu spraw wewnętrznych szkoły (artykuł 50, ustęp 2)
- uchwalanie statutu szkoły (artykuł 50, ustęp 2, punkt 1)

- opiniowanie projektu planu finansowego szkoły i przedstawianie wniosków w sprawie rocznego planu finansowego środków specjalnych szkoły (artykuł 50, ustęp 2, punkt 2)
- możliwość występowania do organu sprawującego nadzór pedagogiczny nad szkołą z wnioskami o zbadanie i dokonanie oceny działalności szkoły, jej dyrektora lub poszczególnych nauczycieli (artykuł 50, ustęp 2, punkt 3)
- opiniowanie planu pracy szkoły, projektów innowacji i eksperymentów pedagogicznych (artykuł 50, ustęp 2, punkt 4)
- możliwość oceniania sytuacji oraz stanu szkoły i występowania z wnioskami do dyrektora, rady pedagogicznej, organu prowadzącego szkołę, w szczególności w sprawach organizacji zajęć pozalekcyjnych i przedmiotów nadobowiązkowych (artykuł 50, ustęp 2, punkt 5)
- możliwość gromadzenia funduszy z dobrowolnych składek i innych źródeł oraz wydatkowania ich w celu wspierania działalności statutowej szkoły (artykuł 50, ustęp 3).

W związku z tym, że zadaniem szkoły jest umożliwienie uczniom podtrzymywania poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej, a w szczególności nauki języka oraz własnej historii i kultury (artykuł 13 ustęp 1), rodzice mogą wnioskować o naukę prowadzoną w osobnych grupach, oddziałach lub szkołach, z dodatkową nauką języka, własnej historii i kultury (artykuł 13, ustęp 2, punkt 1, 2, 3).

Dodatkowo Ustawa daje rodzicom prawo realizowania wobec swoich dzieci obowiązku szkolnego poza instytucją szkoły (artykuł 16 punkt 8), po spełnieniu szeregu warunków szczegółowo określonych w Ustawie.

W ogólnej wymowie powyższe akty prawne dają rodzicom status podmiotu w kreowaniu środowiska edukacyjnego szkoły. Zawarte w niej prawa rodziców, umożliwiają im podjęcie konstruktywnych działań na rzecz optymalizacji edukacji szkolnej swoich dzieci. Studium przypadku rady szkoły działającej w jednej ze szkół podstawowych w Łodzi (Śliwerski 2008) pokazuje jednak, że bezprawne i konfliktogenne, ale skuteczne zabiegi dyrektora, dla którego aktywnie działająca i wykorzystująca swoje prawa rada szkoły jest „niewygodna", mogą doprowadzić do jej destrukcji. Dlatego też, aby rodzice mogli podejmować w szkole aktywność wynikającą z danych im praw, muszą mieć do tego stworzoną przez dyrektora i nauczycieli atmosferę współpracy, która będzie sprzyjała i zachęcała rodziców do podejmowania inicjatyw.

Co więcej, aby móc korzystać ze swoich praw i obowiązków, rodzice muszą mieć świadomość ich istnienia, a w poznaniu tych dokumentów prawnych pomóc powinna im właśnie szkoła.

Modelowy status rodzica wykorzystującego swoje prawa i realizującego obowiązki wobec edukacji szkolnej swojego dziecka przedstawia „Karta Praw i Obowiązków

Rodziców" – dokument nie mający charakteru prawnego, przyjęty w 1992 roku przez Europejskie Stowarzyszenie Rodziców (European Parents Association – EPA) zrzeszające organizacje edukacyjne z krajów Unii Europejskiej. W przytoczonej poniżej „Karcie Praw i Obowiązków Rodziców", rodzice wyrażają głęboką potrzebę włączenia się w edukację szkolną swoich dzieci, ponad ramami wyznaczanymi im w obecnym kształcie przez szkołę.

„Karta Praw i Obowiązków Rodziców" zawiera następujące postulaty:

1. „Rodzice mają prawo do wychowania swoich dzieci w duchu tolerancji i zrozumienia dla innych, bez dyskryminacji wynikającej z koloru skóry, rasy, narodowości, wyznania, płci oraz pozycji ekonomicznej.
    - Rodzice mają obowiązek wychowywać swoje dzieci w duchu odpowiedzialności za siebie i za cały ludzki świat.
2. Rodzice mają prawo do uznania ich prymatu jako "pierwszych nauczycieli" swoich dzieci.
    - Rodzice mają obowiązek wychowywać swoje dzieci w sposób odpowiedzialny i nie zaniedbywać ich.
3. Rodzice mają prawo do pełnego dostępu do formalnego systemu edukacji dla swoich dzieci z uwzględnieniem ich potrzeb, możliwości i osiągnięć.
    - Rodzice mają obowiązek zaangażowania się jako partnerzy w nauczaniu ich dzieci w szkole.
4. Rodzice mają prawo dostępu do wszelkich informacji o instytucjach oświatowych, które mogą dotyczyć ich dzieci.
    - Rodzice mają obowiązek przekazywania wszelkich informacji szkołom, do których uczęszczają ich dzieci, informacji dotyczących możliwości osiągnięcia wspólnych (tj. domu i szkoły) celów edukacyjnych.
5. Rodzice mają prawo wyboru takiej drogi edukacji dla swoich dzieci, która jest najbliższa ich przekonaniom i wartościom uznawanym za najważniejsze dla rozwoju ich dzieci.
    - Rodzice mają obowiązek dokonania świadomego wyboru drogi edukacyjnej, jaką ich dzieci powinny zmierzać.
6. Rodzice mają prawo domagania się od formalnego systemu edukacji tego, aby ich dzieci osiągnęły wiedzę duchową i kulturową.
    - Rodzice mają obowiązek wychowywać swoje dzieci w poszanowaniu i akceptowaniu innych ludzi i ich przekonań.
7. Rodzice mają prawo wpływać na politykę oświatową realizowaną w szkołach ich dzieci.
    - Rodzice mają obowiązek osobiście włączać się w życie szkół ich dzieci i stanowić istotną część społeczności lokalnej.

8. Rodzice i ich stowarzyszenia mają prawo wydawania opinii i przeprowadzania konsultacji z władzami odpowiedzialnymi za edukację na wszystkich poziomach ich struktur.
    - Rodzice mają obowiązek tworzyć demokratyczne, reprezentatywne organizacje na wszystkich poziomach. Organizacje te będą reprezentowały rodziców i ich interesy.
9. Rodzice mają prawo do pomocy materialnej ze strony władz publicznych, eliminującej wszelkie bariery finansowe, które mogłyby utrudnić dostęp ich dzieci do edukacji.
    - Rodzice mają obowiązek poświęcać swój czas i uwagę swoim dzieciom i ich szkołom, tak aby wzmocnić ich wysiłki skierowane na osiągnięcie określonych celów nauczania.
10. Rodzice mają prawo żądać od odpowiedzialnych władz publicznych wysokiej jakości usługi edukacyjnej.
    - Rodzice mają obowiązek poznać siebie nawzajem, współpracować ze sobą i doskonalić swoje umiejętności "pierwszych nauczycieli" i partnerów w kontakcie: szkoła - dom" (za: Mendel 2000, s. 46 – 47).

2. Przyczyny dezintegracji

Pomimo istnienia wystarczającego prawnego wsparcia dla podejmowania przez rodziców działań w przestrzeni szkolnej, częstotliwość, jakość oraz formy ich aktywności są z punktu widzenia optymalizacji rozwoju dziecka niewystarczające. Jakie są tego przyczyny? Jakiego rodzaju bariery ograniczają, bądź całkowicie uniemożliwiają rodzinie i szkole budowanie wspólnego środowiska edukacyjnego? Czy istnieje konflikt wzajemnych oczekiwań nauczycieli i rodziców wobec pełnionych ról społecznych?

W związku z tym, iż nie znalazłam w literaturze przedmiotu odpowiedzi zweryfikowanych empirycznie, stawiam jedynie tezy, których potwierdzeniem są wnikliwe obserwacje z kilkuletniej praktyki nauczycielskiej, rozmowy z nauczycielkami edukacji wczesnoszkolnej oraz wnioski z dyskusji przeprowadzonych ze studentami w ramach prowadzonych przeze mnie zajęć. Podczas analizy przyczyn, które w moim odczuciu mogą dezintegrować pracę szkoły i domu w zakresie kreowania współprzestrzeni edukacyjnej, wyłoniłam trzy grupy czynników: przyczyny osobowe, organizacyjne i kulturowe.

2.1 Przyczyny osobowe

Wśród wszystkich czynników, które mogą determinować rodzaj relacji na linii szkoła – dom, te wydają się najbardziej znaczące. Jak zauważa A. Ćwikliński „w kontekście zmian zachodzących w Europie szczególnego znaczenia (…) nabierają właściwości osobowościowe

[nauczyciela], choć trzeba przyznać, iż w procesie kształcenia nauczycieli w szkole wyższej (..) są w programach studiów słabo zaznaczone i realizowane" (Ćwikliński 2005, s.239). Bariery w tym obszarze wynikają głównie z cech osobowości podmiotów, wyznawanych wartości, ich wcześniejszych doświadczeń, posiadanej wiedzy i kompetencji społeczno – emocjonalnych, a także wzajemnych oczekiwań, co do sposobu pełnienia roli nauczyciela i rodzica..

Wśród przyczyn osobowych leżących po stronie nauczyciela, jedną z podstawowych jest brak kompetencji w zakresie nawiązywania relacji współpracy z rodzicami. Nauczyciele nie posiadają umiejętności współpracy w ogóle, co można zauważyć obserwując „funkcjonowanie" pokoju nauczycielskiego, w którym panuje atmosfera rywalizacji o stopnie awansu zawodowego, o wyniki w nauczaniu, o dodatki motywacyjne, o nagrody dyrektora, o popularność wśród uczniów itp. Czasem sam dyrektor poprzez celowe wprowadzanie sytuacji konfliktowych i budowanie sytuacji współzawodnictwa, dąży do dezintegracji środowiska nauczycielskiego, gdyż łatwiej jest manipulować pozostającymi w konflikcie jednostkami, niż spójną grupą. Brak umiejętności współpracy nie jest cechą wyłącznie nauczycieli, ale całego społeczeństwa polskiego, które w toku edukacji szkolnej nie miało wielu okazji do jej doskonalenia. D. Klus – Stańska (2007) określa, że jedną z negatywnych cech polskiej edukacji jest rywalizacyjny indywidualizm. Jak trafnie zauważa „(…) na nic zda się perswazyjne promowanie koleżeńskich postaw (…), jeśli dzieci wiedzą, że szkoła jest nieustannym staraniem się, by sprostać zewnętrznym standardom, a gratyfikacje uwarunkowane są wyprzedzaniem innych w spełnianiu oczekiwań nauczyciela. Która mysz najszybciej naciśnie odpowiednią klapkę, ta dostanie największą porcję pożywienia" (Klus – Stańska 2007, s.26 – 27).

Nieumiejętność współpracy jest też przyczyną niskiego poziomu kompetencji interpersonalnych nauczycieli, który może skutkować problemami w budowaniu stosunków współdziałania z rodzicami. Nauczyciel powinien posiadać wysokie kompetencje komunikacyjne, gdyż w swojej pracy spotyka rodziców z różnym wykształceniem i z różnym „bagażem" życiowym, a to wymaga od niego dostosowania poziomu, na jakim będzie prowadził rozmowę do możliwości percepcji współrozmówcy.

Kolejnym czynnikiem, który może korelować z jakością współpracy jest poziom samooceny nauczycieli. Na jej kształt wpływa między innymi niski status społeczno – ekonomiczny tej grupy zawodowej oraz społeczna krytyka współczesnej szkoły i realizowanych przez nią funkcji. Nauczyciel, który posiada niską samoocenę, posiada również poczucie niskiego poziomu kompetencji zawodowych. W takiej sytuacji nie dąży do kontaktów z rodzicami z obawy przed pytaniami, na które nie będzie znał odpowiedzi, czy

problemami, których nie będzie potrafił rozwiązać. Nie dając sobie prawa do niewiedzy, albo do popełnienia błędu, nie może poradzić sobie z krytyką, jakiej ewentualnie doświadcza ze strony rodziców. Stąd też tak niechętnie wykorzystywana przez nauczycieli forma zajęć otwartych dla rodziców, która wiąże się z obawą przed negatywną oceną ich pracy. W tym miejscu zaryzykuję wysunięcie tezy, że niskie poczucie własnej wartości nauczycieli jest przez nich kompensowane właśnie rodzajem budowanych relacji z rodzicami. Badania M. Winiarskiego pokazały, że kontaktach z rodzicami nauczyciele najczęściej występowali „(…) jako osoby ważniejsze, decydujące, wyrokujące, które w zasadzie nie muszą się liczyć ze zdaniem i wolą drugiej strony – rodziców. Natomiast rodzicom wyznaczano role podrzędne, role *sui generis* klientów" (Winiarski 2004, s.442). W moim odczuciu nauczycielska postawa „Ja wiem lepiej", czy „Ja zawsze mam rację" ma na celu niedopuszczenie do jakiegokolwiek dialogu z rodzicami.

Bezpośrednio z powyższym wiąże się nauczycielska postawa broniąca swojej autonomii. Zainteresowanie rodzica sprawami edukacji dziecka nauczyciele traktują jako atak na swoje kompetencje zawodowe. M. Mendel (2007) stwierdza, że nauczyciele nawet często rozmawiają z rodzicami, ale zupełnie nie o tym, co tych drugich interesuje. Kiedy rodzic uzyskuje od nauczyciela informację, że jego dziecko ma kłopoty z opanowaniem jakiejś umiejętności, chciałby dowiedzieć się wszystkiego, co się z tym problemem łączy, czyli w czym przejawia się problem, w jaki sposób umiejętność była kształtowana, co już nauczyciel w tym względzie zrobił, jakie jeszcze działania podejmie, w jaki sposób rodzic może pomóc pracując z dzieckiem w domu. Pytania rodzica pozostają jednak bez odpowiedzi. Nauczyciel odsyła rodzica do pedagoga szkolnego, do poradni pedagogiczno – psychologicznej, „(…) najczęściej jednak oburza się i z pełnym oddaniem… broni swej autonomii. Tak bowiem przekłada sobie zainteresowanie rodzica sprawami edukacji dziecka, zagadnieniami, które on, nauczyciel rozumie jako sensu stricte dydaktyczne (też: metodyczne), czyli prawnie jemu przynależące i chronione jako takie, praktycznie niepodlegające jakiejkolwiek ingerencji z zewnątrz, stanowiące dla niego obszar własnej, niepodzielnej kompetencji, profesjonalnego przygotowania, które poświadcza jego znakomity, magisterski dyplom" (Mendel 2007, s.30).

Kolejną przyczyną braku porozumienia i współdziałania na linii szkoła – dom może być podejrzliwość wobec aktywności rodziców w szkole i żywego zainteresowania sprawami edukacji własnego dziecka. Nauczyciele nie wierzą ich intencjom aktywnego wspierania edukacji dzieci. Zazwyczaj stereotypowo, sztywno postrzegają rolę rodzica. R. Meighan wyróżnił sześć typów ról rodzicielskich, wynikających ze sposobu postrzegania rodziców przez szkołę: 1) rodzice jako kłopot, 2) rodzice jako policjanci, 3) rodzice jako

paraprofesjonalni pomocnicy, 4) rodzice jako partnerzy, 5) rodzice jako przed-szkolni wychowawcy, 6) rodzice jako najważniejsi wychowawcy (Meighan 1991, s.17), z których dwie pierwsze rzutują negatywnie na rodzaj relacji na linii szkoła – dom. Rodzice – kłopot, postrzegani są bądź jako intruzi ingerujący w sprawy szkoły, lub buntownicy niepodporządkowujący się niepisanym, ukrytym regułom życia szkolnego, a głównym celem szkoły jest sprowadzenie ich do roli biernych obserwatorów nieingerujących w sprawy szkoły. Natomiast rodzice - policjanci, to osoby, które chcą kontrolować aktywność szkoły. Wzbudzają strach wśród grona pedagogicznego i postrzegani są jako osoby, które ciągle „patrzą na ręce" nauczycielom. Tak bardzo często nauczyciele i dyrektorzy postrzegają aktywną działalność rodziców w radzie szkoły, społecznym organie nadzoru, wprowadzonym do Ustawy o systemie oświaty w 1991 roku (patrz: Śliwerski 2008). Kolejną przyczyną dezintegracji mogą być również uprzednie, negatywne doświadczenia nauczycieli w kontaktach z rodzicami, które rzutują na kreślony przez nauczyciela obraz rodziców, powodują uprzedzenia, a tym samym blokują nawiązywanie partnerskich relacji.

Ostatnim wymienianym przeze mnie czynnikiem leżącym po stronie nauczyciela, a wpływającym na jego rodzaj stosunków z rodzicami może być poziom kreatywności w realizacji programu nauczania. Jeśli nauczyciel podczas projektowania i przeprowadzania zajęć z uczniami w sposób odtwórczy kieruje się przewodnikiem metodycznym dołączonym do programu, nie będzie widział potrzeby włączania rodziców w proces edukacyjny, gdyż scenariusze w nim zawarte zawierają śladowe propozycje zaangażowania rodziców w proces szkolnej edukacji dziecka, szczelnie wypełniają czas poświęcony na zajęcia i ponadto proponują zadania, których wykonanie nie wymaga współudziału rodziców. Z drugiej strony, jeśli nauczyciel w toku procesu edukacyjnego kreatywnie poszukuje nowych metod nauczania, organizuje pracę w grupach, realizuje z uczniami złożone projekty, umożliwia im aktywne uczenie się w kontekście środowiskowym, będzie mógł zbudować takie zadania, których wykonanie wymagać będzie udziału rodziców.

Wśród przyczyn dezintegracji w relacjach szkoła – dom, leżących po stronie rodziców wymienić można między innymi poczucie braku kompetencji w podejmowaniu współpracy, które wiąże się często z niskim wykształceniem, małą znajomością procesów uczenia się, brakiem znajomości dokumentów prawnych określających prawa i obowiązki rodzica względem edukacji szkolnej dziecka, a tym samym brakiem świadomości w zakresie możliwości podejmowania owej współpracy. Jak zauważa M. Mendel, dziecko, które rozpoczyna naukę w szkole, zmienia swój status społeczny, przekraczając granicę między sferą prywatną a publiczną, między środowiskiem domowym i szkolnym, staje się uczniem. Ten proces nie odnosi się wyłącznie do dziecka przekraczającego próg szkoły, lecz obejmuje

również jego rodzinę. Rodzice zmieniają swój status społeczny i zyskują nową tożsamość: matki ucznia i ojca ucznia (Mendel 2006, s.182). „Rzadko słychać o edukacyjnych ofertach dla nich [rodziców], mało kto uczy rodziców, jak być rodzicami ucznia, a szkoła, jakby w ogóle nie dostrzegając 'świeżości' ich statusu (rodziców, ucznia), zawęża swoje wobec nich działania do oczekiwań i – nierzadko – zupełnie niezrozumiałych dla nich wymagań" (Mendel 2006, s.182). Nauczyciel, który ma świadomość, że dziecko przychodząc do szkoły „wnosi" środowisko, z którego wyrosło, niejako z założenia traktuje rodziców, rodzinę i najbliższe otoczenie społeczne dziecka jako naturalnych partnerów w jego edukacji (Mendel 2006, s.182).

Na jakość relacji, tak samo jak w przypadku nauczyciela, rzutują również uprzednie doświadczenia rodziców, zarówno te związane z wcześniejszymi kontaktami z nauczycielami (np. w przypadku pierwszego dziecka), jak i własne doświadczenia szkolne.

Wiek nauczyciela jest kolejnym czynnikiem, który w odczuciu rodziców, może wpływać na rodzaj stosunków z nauczycielem. Prosto po studiach, młodszy od rodziców swoich uczniów, nieposiadający dzieci, wydaje się rodzicom mało kompetentny i wiarygodny. Starszy i doświadczony, w ich odczuciu, nie rozumie realiów współczesnego świata i jest mało kreatywny.

Rodzice tłumaczą swój brak zaangażowania w życie szkolne dziecka brakiem czasu. Wykorzystują oni swój czas wolny na pracę zawodową i nie chcą przyjmować dodatkowych zobowiązań. Co więcej, inicjatywy pojedynczych rodziców chcących zaangażować się w edukację szkolną dziecka mogą być tłumione przez większość, która nie wykazuje gotowości do podjęcia takich działań.

Ostatnia przyczyna, która może wyjaśniać niechęć do współpracy z nauczycielem związana jest z obawą o szkolny los własnego dziecka. Rodzice obawiają się, że jeśli w jakiejś kwestii związanej z edukacją nie będą zgadzać się z nauczycielem i głośno zaprezentują swoje stanowisko, może to niekorzystnie wpłynąć na relacje nauczyciela z ich dzieckiem.

2.2 Przyczyny organizacyjne

Spośród przyczyn blokujących budowanie stosunków współpracy tkwiących w naturze organizacyjnej szkoły, wymienić można trzy najistotniejsze: godziny pracy szkoły, formy i sposób prowadzenia zebrań z rodzicami oraz autorytarne zarządzanie.

Szkoła pracuje zazwyczaj w godzinach przedpołudniowych, w których rodzice zazwyczaj uczęszczają do pracy. Trudno oczekiwać od nich, aby czynnie włączali się w edukację swoich dzieci kosztem pracy zawodowej, która stanowi źródło ich utrzymania.

Rzadko który nauczyciel bywa dostępny dla rodziców swoich uczniów w godzinach późno popołudniowych, okazjonalnie rodzice mogą uczestniczyć w zajęciach, uroczystościach, czy innych wydarzeniach odbywających się w szkole z udziałem ich dzieci w tym czasie. Po południu szkoła „świeci pustkami", często bywa nawet zamknięta.

Najczęściej wykorzystywana w szkolnictwie forma kontaktów z rodzicami- zebrania, mogą być okazją do zachęcenia rodziców do podjęcia wspólnych działań, jednakże z perspektywy rodziców bardzo często jawią się jako „zło konieczne". Już chociażby forma zawiadomienia ich o planowanym zebraniu, na skrawku kartki wklejonej do dzienniczka ucznia, bez podania godziny zakończenia oraz szczegółowego programu spotkania, w ukryty sposób daje rodzicom do zrozumienia, jaki jest do nich stosunek nauczyciela, a tym samym ich miejsce w przestrzeni szkoły. Przecież nigdy poza realiami szkoły nauczyciel nie pozwoliliby sobie na zaproszenie ważnego dla niego gościa jednym bezosobowym zdaniem; z pewnością uszanowałby to, że ktoś poświęca mu czas i poinformował o planowanym zakończeniu spotkania oraz dałby szansę na zapoznanie się z programem spotkania. Wiele do życzenia pozostawia również sposób aranżacji przestrzeni podczas spotkań z rodzicami, która nawiązuje do frontalnego nauczania, nie sprzyja jakiejkolwiek komunikacji, nie wspominając nawet o możliwości nawiązania partnerskiego dialogu pomiędzy rodzicami i nauczycielem.

Autorytarne kierowanie szkołą przez dyrektora jest kolejną przyczyną, która nie ułatwia, a wręcz blokuje podejmowanie aktywności przez rodziców w szkole. B. Śliwerski kontestuje, że „wprawdzie dyrekcje szkół nigdy nie odcinały się programowo od współpracy z uczniami i ich rodzicami, to jednak czyniły wiele, by ci pierwsi nie mieli zbyt wiele do powiedzenia, zaś ci drudzy pozbyli się odpowiedzialności za losy edukacyjne swoich dzieci" (Śliwerski 2008, s. 30). Autorytarnie rządząca dyrekcja szkoły jest usatysfakcjonowana postawą dystansu, którą prezentują rodzice wobec instytucji, a jedyna odpowiedzialność, jaką szkoła im przekazuje, dotyczy tego co bezpośrednie, czyli wspieranie akcji i przedsięwzięć klasowych, czy świadczenie usług na rzecz szkoły (Śliwerski 2008, s.30). Niestety, rodzicom nie umożliwia się udziału w realizacji kluczowych zadań w procesie dydaktyczno – wychowawczym, takich jak np. podejmowanie decyzji dotyczących programu dydaktyczno – wychowawczego, form i metod pracy, organizacji funkcjonowania szkoły w środowisku lokalnym itp., lecz stawia zadania niejako drugorzędne, pomocnicze, związane z naprawą sprzętu, remontami, dekoracją klasy, czy pomocą w organizacji wycieczek (Winiarski 2004, s.442).

2.3 Przyczyny historyczno - społeczno - kulturowe

Przyczyny dezintegracji w stosunkach szkoła – dom kryć się mogą również w kontekście kulturowo – historycznym. A. Olubiński (2005) stawia tezę, że szkoła była – i wciąż w jakimś stopniu jest – środowiskiem konkurencyjnym w stosunku do rodziny, zarówno w aspekcie formalnym, gdyż zabiera dzieci na co najmniej pół dnia, jak i w aspekcie merytorycznym, gdyż kształci i wychowuje niekoniecznie zgodnie, a czasem nawet wbrew celom i interesom rodziny. Przez wiele stuleci szkoła uważana była przez społeczności lokalne (zwłaszcza wiejskie) za instytucję obcą, gdyż realizowała cele sprzeczne z oczekiwaniami rodziny, chociażby w zakresie socjalizacji (Olubiński 2005, s. 77), indoktrynacji historycznej, czy na przykład narzucając naukę języka rosyjskiego. „Zakres i charakter owej obcości szkoły w społeczności lokalnej w poszczególnych okresach ich relacji kształtował się różnie, głównie w zależności od ustroju państwa, od priorytetowych zadań szkoły wobec środowiska, od roli, jaką miała spełniać rodzina w rozwoju społecznym, ale również od poziomu i świadomości społecznej samej rodziny wobec roli, którą szkoła mogłaby wobec niej pełnić" (Olubiński 2005, s.78). Nic tak silnie, jak edukacja nie podlega wpływom tradycjonalizmu, a wypracowywany przez wiele lat, ukryty, stworzony przez szkołę przepis pełnienia roli rodzica w tej instytucji, skutkuje niezadowalającym dla efektywności edukacji dziecka stopniem zaangażowania w nią rodziców.

Jednocześnie Polska jest krajem raczkującej demokracji i jej obywatele dopiero uczą się tej sztuki w wielu sferach życia społecznego, w tym również na gruncie oświaty. „Z trzech środowisk, tworzących radę szkoły [rodziców, nauczycieli i uczniów – przyp.], jedynie rodzice jako uprawnieni do głosowani na swoich przedstawicieli, nie interesują się aktywnie polityką edukacyjną i nie biorą powszechnie udziału w tym procesie. Choć zatem demokracja gwarantuje im swobodę udziału w wyborach do rady szkoły, to większość nie jest tym zainteresowana, zaniedbując tym samym swoje obywatelskie prawa" (Śliwerski 2008, s.28). Być może musi upłynąć trochę czasu zanim rodzice nauczą się wykorzystywać swoje demokratyczne prawo do wpływania na kształt polskiej oświaty, jednak jak słusznie zauważa B. Śliwerski, sztuki demokracji nie można uczyć się i doskonalić teoretycznie, lecz poprzez zdobywanie osobistych doświadczeń w ramach istniejących struktur demokratycznych (Śliwerski 2008, s.37).

Trzecim czynnikiem rzutującym na jakość relacji pomiędzy szkołą i rodziną jest narastająca społeczna krytyka oświaty. Kreślony w mediach obraz polskiej szkoły pokazuje społeczeństwu jej nieprzystosowanie do realiów współczesnego życia, niewydolność wychowawczą nauczycieli, a także podważa jakość kształcenia, przytaczając niezadowalające

wyniki polskich uczniów w międzynarodowych testach wiedzy i umiejętności oraz ogólnopolskich egzaminach.

W prasie rodzic można przeczytać, że „zawód nauczycielski, nędznie opłacany i pozbawiony rzeczywistego prestiżu społecznego, od dziesięcioleci zbiera kandydatów na zasadzie selekcji negatywnej. Trafiają doń nieudacznicy, którym nie udało się zaczepić gdzie indziej, i ci, którym nie chce się wysilać, bo szkoły i studia nauczycielskie są uznawane za łatwiejsze od tych prawdziwych. Polscy nauczyciele na ogół nie lubią swojego zawodu i traktują go jak upokarzającą kategorię, a dzieci, które mają uczyć i wychowywać, nie cierpią" (A. Samson 1993, s.1)

Rozporządzenia kolejnych Ministrów Edukacji Narodowej wprowadzane są w życie, a następnie wycofywane wraz ze zmianą opcji politycznej kolejnych rządzących. Dodatkowo, przeprowadzane reformy nie są przed wdrożeniem poddawane debacie publicznej. Doświadczający tego rodzice mają z jednej strony poczucie, że nikt nie pyta się ich, co jest dobre dla ich dzieci, nikt nie traktuje ich jako partnerów w dyskursie na temat przyszłego kształtu edukacji. Jednocześnie doświadczają ciągłej niepewności w związku z kształtem dalszej edukacji swoich dzieci, a z ukształtowanym przez media pejoratywnym wizerunkiem szkoły i nauczyciela, przekraczają po raz pierwszy próg placówki, w której sporą część życia spędzi ich dziecko, wyznając filozofię „jakoś to będzie" (patrz: Nalaskowski 1999, s.21), nie wierząc w swoją moc sprawczą w dokonywaniu zmian na lepsze. Co więcej, szkoła odpowiadając na krytykę i postulaty o aktywność „(…) reaguje działaniami pozorowanymi, w które oczywiście sama nie wierzy, lecz trudno to jej udowodnić. (…) Zasłaniając się trudnościami finansowymi i brakiem odpowiednich warunków (lokalowych, personalnych, czasowych, sprzętowych) wskazuje, że to wszystko, co można w danej chwili zrobić. Nieskuteczność jest tu więc programowa. Pomału więc szkoła staje się akwarium żyjącym swoim życiem, na które nikt z zewnątrz nie ma wpływu" (Nalaskowski 1999, s. 17), w tym również rodzice.

3. Obszary współuczestnictwa nauczycieli i rodziców w procesie edukacji

Jednym z najważniejszych warunków skutecznego oddziaływania wychowawczego jest integracja w zakresie funkcjonowania poszczególnych elementów najbliższego dziecku środowiska; integracja rozumiana jako „jedność w różnorodności, czyli takie zharmonizowanie środowiska, które z jednej strony – nie niszczy różnorodności poprzez pozbawianie autonomii jednostek, grup społecznych i instytucji środowiskowych, z drugiej – nie dopuszcza do tego, aby różnorodność ukierunkowana na indywidualizację nie spowodowała eliminacji pierwiastków wspólnych, szkodząc przez to środowisku jako

odrębnej całości" (Winiarski 2004, s.145). Z perspektywy dziecka i jego rozwoju, integracja środowiska szkolnego i rodzinnego umożliwia mu poznawanie i doświadczanie spójnego świata, a wspomaganie procesu jego edukacji poprzez zharmonizowanie środowiska polega na tworzeniu przez te podmioty wspólnych ofert edukacyjnych. Integracja ich oddziaływań, jako dwóch najistotniejszych środowisk życia dziecka, niesie ze sobą szereg korzyści dla jego rozwoju i tworzy środowiskowy kontekst jego edukacji.

Współczesna pedagogika poświęca wiele uwagi problemowi relacji między rodziną, a szkołą (zagadnieniem tym zajmują się między innymi: M. Mendel, S. Kawula, M. Winiarski, A. W. Janke, E. Trempała, M. Łobocki, W. Segiet, B. Lulek, B. Pawlak). Te dwa niezależnie od siebie funkcjonujące środowiska, na szkolnym etapie życia dziecka zaczynają koegzystować w jego przestrzeni życiowej. Określenie przez te podmioty kształtu wzajemnych oczekiwań, związków i zależności oraz zarysowanie płaszczyzn wspólnych działań jest niezbędne dla pełnego rozwoju dziecka. Mimo, iż w życie dziecka w okresie późnego dzieciństwa wkraczają nauczyciele i rówieśnicy, rodzina nadal pozostaje dla niego grupą znaczącą, zapewnia mu elementarne poczucie bezpieczeństwa, stanowi oparcie i wsparcie w sytuacjach trudnych, stwarza warunki do podejmowania wszechstronnej aktywności. Nie zmniejsza się więc rola, jaką rodzina pełni we wszechstronnym rozwoju dziecka.

Najbardziej korzystna dla dziecka jest sytuacja, w której rodzice i nauczyciele współdziałają realizując wspólne cele i chociaż „bez żadnej przesady można stwierdzić, że każda ze współpracujących stron korzysta na wspólnym przedsięwzięciu, dziecko właśnie jest największym beneficjentem tej zgody. Częściej przeżywa sukces, ma więcej szans rozwojowych, a jego edukacja staje się nie tylko <szkolna>, bardziej powiązana z życiem, atrakcyjniejsza i lepiej dostosowana do indywidualnych potrzeb psychofizycznych" (Mendel 2003, s. 148).

W świetle badań M. Winiarskiego istnieje dodatnia zależność pomiędzy poziomem współpracy rodziców i nauczycieli a osiągnięciami szkolnymi uczniów. Wyższy poziom współpracy rodziców z nauczycielami jest jednym z istotnych czynników generujących wyższe rezultaty pracy dydaktycznej uczniów, stymulujących ich aktywność pozalekcyjną oraz zaangażowanie w życie zarówno klasy, jak i całej społeczności uczniowskiej, przyczyniających się do większego uspołecznienia uczniów, osłabiających trend narastania trudności wychowawczych w szkole i domu (Winiarski 2000, s. 107 – 109).

Również A.T. Henderson i K.L.Mapp w raporcie z badań przeprowadzonych w amerykańskich szkołach wskazują na pozytywne połączenia pomiędzy różnymi formami zaangażowania rodziców w edukację dziecka i wzrastającymi osiągnięciami uczniów.

Autorzy konkludują, że kiedy rodzice rozmawiają ze swoimi dziećmi na temat szkoły, oczekują, że dzieci będą dobrze się uczyły, pomagają im planować wybór dalszych etapów edukacji, upewniają się, że zajęcia pozaszkolne są konstruktywne; ich dzieci radzą sobie lepiej w szkole. Natomiast kiedy szkoły angażują rodziny w działania mające na celu podnoszenie dziecięcych osiągnięć, uczniowie osiągają wyższe cele (Henderson, Mapp 2003, za: Davies 2003, s.51).

Najbardziej niekorzystną sytuacją dla rozwoju dziecka jest dezintegracja środowiska edukacyjnego, polegająca na braku współdziałania, a nawet na realizowaniu różnych, czasem sprzecznych ze sobą wzorców, ideałów i wartości przez instytucje i grupy społeczne (Kawula 2004, s. 362). Dziecko nie odbiera wtedy otaczającej go rzeczywistości jako spójnej, zintegrowanej, przeżywa wewnętrzne konflikty i rozterki, a jego rozwój jest zaburzony.

Wspólne działania szkoły i rodziny na rzecz budowania spójnego środowiska edukacyjnego dziecka możliwe są wtedy, gdy spełni się określone zasady funkcjonalnej współpracy. M. Winiarski (2000, s. 275 – 283) wyróżnia zestaw dziesięciu cech, które są warunkami pełnej współpracy szkoły i rodziny.

Po pierwsze, zalicza do nich oddolny charakter inicjatyw, podejmowanych przez samych nauczycieli i rodziców oraz dobrowolność uczestnictwa w nich.

Po drugie, współpraca możliwa jest przy respektowaniu zasady współrzędności i poszanowania współuczestników.

Po trzecie, niezmiernie istotną cechą współdziałania jest kompleksowość podejmowanych działań. M. Winiarski wyodrębnia różne wymiary kompleksowości, które dotyczą „uwzględniania rozwoju całej osobowości dzieci i młodzieży; równoczesnego podejmowania zadań w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki nad dziećmi i młodzieżą; uczestniczenia we współdziałaniu wszystkich zainteresowanych podmiotów, tj. nauczycieli, wychowawców szkolnych, innych pracowników szkoły, rodziców, a także uczniów; występowania współdziałania we wszystkich etapach działania zorganizowanego, tj. formułowania celów, i zadań, planowania, zdobywania środków, realizowania planu oraz kontrolowania i oceny jego realizacji; ogarniania podstawowych płaszczyzn życia i działalności szkoły i rodzin uczniów” (Winiarski 200, s.276-277).

Po czwarte, o efektywności współpracy decyduje korelacja celów i działań wszystkich podmiotów współpracy, a także autentyczność realizowanych zadań.

Co więcej, wielopodmiotowa współpraca powinna odznaczać się planowością. Działania o charakterze świadomym, celowym i intencjonalnym są jednym z najważniejszych warunków skuteczności wszelkiej współpracy i przesądzają o jej rezultatach końcowych.

Następną ważną cechą współdziałania, obok planowości, jest jej ciągłość i systematyczność, która przejawia się w długotrwałości, dużej częstotliwości i płynności podejmowanych wspólnie działań.

Kolejnymi warunkami efektywnej współpracy szkoły i rodziny jest stosowanie różnorodnych form i metod działania oraz poszukiwanie innowacyjnych rozwiązań, co podnosi atrakcyjność każdego współdziałania i przyczynia się do zwiększenia efektywności społeczno – pedagogicznej.

Ostatnią cechą wyróżnioną przez M. Winiarskiego, a warunkującą trwałą współpracę jest umiejętność rozszerzania ram podmiotowo – treściowych, czyli rozbudowywanie zakresu współpracy o kolejne podmioty lub (i) o nowe treści.

Polska szkoła deklaruje, że podejmuje współpracę z rodzicami, jednak zbyt często nauczyciele nadużywają tego pojęcia, operując nim bez świadomości, co się rzeczywiście pod nim kryje. Gdyby przeanalizować większość polskich szkół i sprawdzić, jakie cechy funkcjonalnej współpracy posiada rodzaj relacji budowanej z rodzicami, okazałoby się , że prawie żaden z tych warunków nie jest w pełni spełniony.

Kluczem do podjęcia efektywnej z punktu widzenia rozwoju dziecka, współpracy nauczycieli z rodzicami wydaje się być ostatnia cecha wyszczególniona przez M. Winiarskiego. Jest to poszerzanie ram treściowych współpracy o nowe treści. Warto zauważyć, że rodzice uczestniczą w szkolnym procesie nauki, między innymi poprzez czynności związane ze szkolnym obowiązkiem dziecka. Pomagają mu w rozwiązywaniu zadań domowych, ćwiczą z nim nowo nabywane umiejętności. Często angażują się w wysokim stopniu w edukację dziecka, jednak nie ujawniają tego przed nauczycielem. Kontrolują działania nauczyciela, wypytują dziecko o sposób pracy nauczyciela, realizowane zajęcia, oraz sposób traktowania dziecka. Robią to, bo troszczą się o swoje dziecko, ale nie mają możliwości mówić o tym zatroskaniu głośno.

Wiąże się to z pozycją, jaką przypisują sobie nauczyciele. Waga nauczycieli i rodziców jako podmiotów w edukacji dziecka przechyla szalę na korzyść nauczycieli. Postrzegają oni siebie często jako jedynych profesjonalnie przygotowanych specjalistów do wykonywania zadań związanych z edukacją dziecka. Instrumentalny charakter kontaktów pomiędzy rodzicami i nauczycielami nie pozwala nawiązać pozytywnych relacji opartych na sympatii i serdeczności. Wspólne spotkania nauczycieli i rodziców są tak naprawdę grą pozorów. Wskutek zewnętrznych nacisków wymusza się na rodzicu zaangażowanie w jakieś działanie na rzecz szkoły (Segiet 1999, s. 115). „Zamiast rozwijania wspólnej linii pracy, negocjowania jej, rodzice i nauczyciele trzymają się wyuczonych schematów myślenia i postępowania, w których na pewno nie ma miejsca na większą od uznanej przez obie strony

za wystarczającą uczuciowość, czy zmienione w swej jakości i natężeniu wymagania" (Segiet 1999, s.115).

Badania przeprowadzone przez K. J. Anderson i K.M. Minke (2007) na grupie 350 rodziców z trzech amerykańskich szkół podstawowych pokazały, że statystycznie istotnym czynnikiem, który wpływał na podjęcie przez rodziców decyzji o zaangażowaniu się w edukację szkolną dziecka był określony, wyraźny rodzaj zaproszenia do włączenia się w działania szkoły, jaki otrzymywali od nauczyciela. Odkryto również, że możliwości rodziców związane z czasem wolnym, jakim dysponują, nie determinują ich decyzji o włączeniu się w edukacyjne działania szkoły. Chętnie się w nie angażują, nawet nie mając wiele wolnego czasu. W amerykańskich badaniach nie zanotowano, aby przekonania rodziców związane z rolą, jaką powinni pełnić w edukacji swojego dziecka, a także ich siła przekonania o własnej efektywności (poczucie własnej skuteczności) w zakresie wpływu na naukę dzieci i ich szkolny sukces, determinowały decyzję o włączeniu się w proces edukacji szkolnej dziecka. Oznacza to, że to sposób zapraszania rodziców do współpracy przez nauczyciela jest kluczowy dla podjęcia działań ze strony rodziców w tym zakresie. Jeden z ankietowanych amerykańskich rodziców następująco opisał swoją reakcję na znajdującą się na szkolnej tablicy ogłoszeń informację o jednym z wydarzeń, które miały się w niej odbyć: „Napisano tylko 'Odbędzie się wydarzenie'. Nie napisali rodzicom, że nauczyciele chcą, żeby się w to zaangażowali" (Anderson, Minkę 2007, s. 321).

Edukacyjne partnerstwo jest możliwe tylko wtedy, gdy nauczyciel jest otwarty na współpracę i gotowy do jej podjęcia. To przede wszystkim nauczyciel kreuje obszary współpracy z rodzicami i podejmuje działania mające na celu włączanie ich w edukacyjne działania szkoły.

Obszary, które większość nauczycieli tworzy jako wspólne do działań z rodzicami obejmują tradycyjne formy związane z działalności usługową, organizacyjną i materialną, a przecież głównym celem współpracy rodziny i szkoły jest tworzenie warunków do optymalnego rozwoju dziecka. Dlatego współpraca powinna opierać się na realizacji wspólnych zadań. Dzięki temu rodzice i nauczyciele stanowią dla siebie praktyczne i emocjonalne wsparcie, a dzieciom dostarczają różnych form stymulacji intelektualnej i stałego wsparcia, które pozwala im na odnoszenie sukcesów w szkole.

Dlatego, aby włączyć rodzinę w edukacyjne działania szkoły, nauczyciel powinien:

- dbać o wzajemność w relacjach z rodzicami, czyli o taki model współpracy, który nie dotyczy wyłącznie dwustronnego przepływu informacji, lecz w którym rodzice i nauczyciel wzajemnie odnoszą się do swoich reprezentacji światów kultury i wartości. Szukaniu porozumienia w wyborze wartości przekazywanych dzieciom sprzyja wspólne

budowanie programu nauczania. Oznacza to, że rodzice powinni dyskutować i porządkować cele zaproponowane przez nauczyciela, proponować własne cele, które z ich punktu widzenia wydają się ważne dla rozwoju osobowości dziecka, a także zastanawiać się, jak je realizować. Ponadto, warto angażować rodziców w proces opracowywania materiału nauczania, gdyż najlepiej znają swoje dzieci, ich potrzeby, możliwości, zainteresowania i dotychczasowe doświadczenia, a więc doradzą nauczycielowi, jakie treści będą użyteczne poznawczo i funkcjonalnie dla ich dzieci. Nauczyciel wspólnie z rodzicami może również podejmować decyzje dotyczące form organizacyjnych i metod pracy z dziećmi, a także sposobów oceniania. Angażowanie rodziców w budowanie programów nauczania sprzyja pozyskiwaniu sprzymierzeńców w tworzeniu spójnego środowiska edukacyjnego uczniów;

- rozpoznać możliwości wykorzystania w pracy z dziećmi wiedzy i umiejętności każdego z członków rodziny (rodziców, dziadków, rodzeństwa), aby móc znaleźć formy, w których mogliby włączać się w proces edukacyjny.
- prowadzić ciekawe zajęcia aktywnymi metodami pracy, które będą sprzyjać naturalnemu zaangażowaniu rodziców w podejmowane przez dzieci działania edukacyjne. Dziecko „żyje" tematem również w domu, opowiada co dzieje się w szkole, zadaje rodzicom pytania związane z podejmowaną w klasie tematyką, a to wręcz wymusza na rodzicach wspólne poszukiwania w księgozbiorze domowym, Internecie, czy w okolicznej bibliotece w celu znalezienia odpowiednich wiadomości. Chcąc włączyć rodziców w edukacyjne działania uczniów, nauczyciel powinien więc wybierać takie tematy zajęć, które dotyczyłyby problemów i zjawisk zachodzących w najbliższym otoczeniu dziecka, oraz które jednocześnie mogłyby zainteresować rodziców. Niewątpliwym atutem włączania rodziców w proces realizacji różnorodnych projektów edukacyjnych oraz prezentowania im dotychczasowych osiągnięć uczniów w postaci raportów, prac, kronik, albumów, prezentacji, wystaw, przedstawień itp., jest wzrost rodzicielskiej świadomości technik czynnego uczenia się, co z powodzeniem przekłada się na jakość edukacji dzieci w środowisku pozaszkolnym stymulowanej przez rodziców.

Podsumowując, można stwierdzić, że współpraca rodziny i szkoły w tworzeniu warunków dla optymalnego rozwoju dziecka powinna charakteryzować się głębokim zaangażowaniem szkoły i rodziny w kreowanie sytuacji dydaktycznych dostarczających dzieciom bogatych doświadczeń edukacyjnych oraz wzajemnym inspirowaniem do podejmowania kolejnych działań na rzecz rozwoju dzieci. Jej istotnym elementem powinna być systematyczność działań oraz pozostawanie w stałym kontakcie rodziny i szkoły.

Rozdział IV **Metodologiczne założenia pracy**

1. Przedmiot i cele badań

W literaturze psychologicznej i pedagogicznej podkreśla się znaczenie własnej aktywności poznawczej w procesie uczenia się jednostki. Nie trudno jednak zauważyć, że istnieje przepaść między nauczaniem szkolnym, a potrzebami społeczeństwa, które wymaga, by jego członkowie byli społecznie, poznawczo i emocjonalnie kompetentni. Przyczyną powstania tej przepaści był stosowany przez wiele lat tradycyjny model kształcenia. Rola nauczyciela zawierała się przede wszystkim w przekazie gotowych informacji, często pozbawionych naturalnego, pozaszkolnego, a bliskiego i znaczącego dla dziecka rzeczywistego kontekstu, a organizacja procesu kształcenia narzucała uczniom bierne przyswajanie informacji w czterech ścianach klasy szkolnej z nauczycielem będącym jedynym źródłem wiedzy i doświadczeń uczniów. Dlatego też polska szkoła, będąc w fazie wdrażania założeń reformy oświatowej, poddawana jest od kilkunastu lat licznym zmianom strukturalnym, organizacyjnym i merytorycznym. Jedną z siedmiu głównych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w szkole podstawowej jest umiejętność uczenia się, służąca zaspokajaniu naturalnej ciekawości świata, odkrywaniu swoich zainteresowań i przygotowaniu do dalszej edukacji (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* – Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 23 grudnia 2008 roku). Wiąże się to z koniecznością dokonania zmian w zakresie sposobu zdobywania przez uczniów doświadczeń edukacyjnych. Zadaniem nauczyciela jest organizowanie takich sytuacji edukacyjnych, w których uczniowie będą mieli możliwość rozwijania umiejętności poszukiwania i odkrywania wiedzy, czyli umiejętności poznawania siebie i otaczającego świata. Tym samym nauczyciel musi wykorzystywać dla realizacji celów edukacyjnych zasoby najbliższego otoczenia uczniów i budować zadania dydaktyczne głęboko osadzone w kontekście środowiskowym, umożliwiające uczniom aktywne poszukiwanie i gromadzenie informacji z różnych źródeł. Takim źródłem powinny być między innymi instytucje i osoby tworzące środowisko życia dziecka.

W dokumencie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z sierpnia 2005 roku - *Strategii rozwoju edukacji na lata 2007–2013* – nakreślony został nowy model funkcjonowania szkoły, która w obecnym kształcie pozostaje bezsilna wobec warunków i potrzeb edukacyjnych współczesnego społeczeństwa. Dlatego postuluje się rozszerzenie jej zadań o:

1) umożliwienie uczniom odrabiania lekcji pod opieką nauczycieli, uczestnictwa w różnych formach zajęć wyrównawczych oraz dostępu do biblioteki czy pracowni komputerowej w godzinach popołudniowych,
2) stworzenie oferty różnorodnych zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych dla uczniów, organizowanych we współpracy z placówkami oświatowymi i organizacjami pozarządowymi
3) wspieranie i motywowanie rozwoju zainteresowań oraz udzielanie pomocy uczniom wybitnie uzdolnionym poprzez koła zainteresowań, czy opiekę naukową,
4) wzmocnienie roli szkoły jako lokalnego centrum kultury, kształcenia ustawicznego i aktywności obywatelskiej poprzez włączenie jej w realizowanie polityki edukacyjnej, społecznej, zatrudnienia i rozwoju („Otwarte szkoły").

Dla efektywnej realizacji wyżej wymienionych zadań, „niezbędne jest włączanie rodziców w życie szkoły jako osób wspomagających realizację zadań edukacyjnych oraz jako uczestników edukacji ustawicznej" (*Strategia rozwoju edukacji* s. 34).

Wydaje się zatem, że dokonujące się w polskiej oświacie zmiany w zakresie tworzenia warunków dla aktywności poznawczej dziecka przez szkołę, określania na nowo roli rodziny i środowiska lokalnego w procesie edukacji, przemawiają za podjęciem badań diagnozujących zarówno stan poznawczego funkcjonowania dziecka w kontakcie z otaczającym go środowiskiem, jak i rodzaj przestrzeni edukacyjnej budowanej przez podmioty uczestniczące w edukacji dziecka.

Ustalone przeze mnie cele badań wynikają z przyjęcia klasyfikacji celów zaproponowanej przez J. Gniteckiego, który wyróżnia cele poznawcze, teoretyczne i prakseologiczne (Gnitecki 1993, s.128). Cele poznawcze służą opisaniu i zdiagnozowaniu interesującego badacza zjawiska. Realizacja tego celu w moich badaniach umożliwiła poznanie i opisanie charakteru aktywności poznawczej dziecka w okresie późnego dzieciństwa oraz warunków, jakie do tej aktywności stwarza mu najbliższe środowisko. Stawiając cele teoretyczne szukamy prawidłowości, jakie występują w obrębie zjawiska oraz zależności między danymi zjawiskami. Istotą tych zamierzeń badawczych w moich poszukiwaniach była próba ustalenia zależności, jakie zachodzą pomiędzy charakterem aktywności dziecka oraz charakterem relacji na linii szkoła – dom, a wybranymi cechami środowiska, nauczyciela i rodzica. Natomiast realizacja celu prakseologicznego, który związany jest z opracowaniem dyrektyw pedagogicznych, polegała na wyprowadzeniu z badań wniosków i praktycznych wskazówek dotyczących sposobu kreowania przestrzeni edukacyjnej dziecka w okresie późnego dzieciństwa.

Wyodrębniłam więc następujące cele badawcze:

Cele poznawcze:

1. Zbadanie poziomu i form poznawczego funkcjonowania dziecka w młodszym wieku szkolnym w kontakcie z otaczającym go środowiskiem;
2. Zbadanie doświadczeń zdobywanych przez dziecko w toku aktywności poznawczej w środowisku;
3. Zbadanie, na ile środowisko umożliwia i stymuluje podejmowanie aktywności poznawczej uczniowi w okresie późnego dzieciństwa;

Cele teoretyczne:

1. Zbadanie zależności pomiędzy charakterem aktywności poznawczej dziecka, a wybranymi cechami środowiska lokalnego, nauczyciela i rodziców.
2. Zbadanie zależności pomiędzy charakterem działań szkoły i rodziny na rzecz tworzenia wspólnego środowiska edukacyjnego dziecka, a wybranymi cechami środowiska lokalnego, nauczyciela i rodziców.

Cel prakseologiczny:

1. Wyprowadzenie wniosków pod adresem instytucji i osób tworzących środowisko edukacyjne dziecka w okresie późnego dzieciństwa
2. Wypracowanie modelu efektywnie działającego środowiska edukacyjnego.

2. Problemy główne i szczegółowe oraz hipotezy badawcze

Kolejnym krokiem w procedurze badań diagnostycznych jest wyprowadzenie z celów odpowiadających im problemów. Problem badawczy to pytanie lub zespół pytań, na które badacz szuka odpowiedzi na drodze badań (Nowak 1970, s.214; Łobocki 1978, s.56). Wyróżnia się dwa rodzaje problemów: istotnościowe i zależnościowe. Pierwsze z nich są pytaniami o wartości zmiennych charakteryzujących interesujące badacza zjawisko, a drugie – pytaniami o relacje łączące te zmienne (Brzeziński 2002, s. 224; Nowak 1970, s.222; Gnitecki 1993, s.78-79).

Klasyfikacja problemów, którą przyjęłam obejmuje problemy główne i szczegółowe. Procedura ta polega na wyprowadzeniu problemu głównego z celu, a następnie poprzez analizę zjawiska, którego ten problem dotyczy, wyłonieniu problemów szczegółowych.

Lista problemów w mojej pracy przedstawia się następująco:

1. Jaki charakter ma aktywność poznawcza dziecka w okresie późnego dzieciństwa w kontakcie ze środowiskiem?

1.1 Co jest przedmiotem poznawania uczniów w środowisku lokalnym?

1.2 Jakie formy aktywności poznawczej podejmuje uczeń w środowisku?

1.3 Które formy aktywności poznawczej są dla dziecka atrakcyjne?

1.4 Jakimi cechami charakteryzuje się aktywność poznawcza ucznia w środowisku lokalnym?

1.5 Jakie miejsce zajmuje aktywność poznawcza wśród innych form aktywności dziecka w środowisku życia?

2. Jaki charakter mają doświadczenia zdobywane przez dziecko w toku aktywności poznawczej w środowisku?

2.1 Jakie doświadczenia zdobywa dziecko w zakresie różnych dziedzin aktywności poznawczej w relacji ze środowiskiem?

2.2 W jaki sposób dziecko wykorzystuje informacje, które zdobywa w toku aktywności poznawczej w środowisku?

3. Na ile środowisko stwarza uczniom warunki do aktywności poznawczej?

3.1 Jakie podmioty w środowisku tworzą oferty edukacyjne i na ile dziecko jest ich inspiratorem?

3.2 Na czym polegają te oferty edukacyjne?

3.3 W jakim stopniu oferty edukacyjne środowiska uwzględniają potrzeby poznawcze dziecka?

3.4 Na ile oferty edukacyjne są spójne i koordynowane?

3.5 Na ile rodzina pobudza dziecko do aktywności poznawczej?

3.5.1 Na ile i w jaki sposób rodzina rozbudza w dziecku potrzeby poznawcze?

3.5.2 Na ile rodzice wykorzystują oferty edukacyjne środowiska lokalnego?

3.5.3 Na ile rodzice tworzą dziecku własne oferty edukacyjne?

3.6 Na ile szkoła stwarza dziecku warunki do aktywności poznawczej w środowisku?

3.6.1 Na ile szkoła wykorzystuje oferty edukacyjne środowiska lokalnego?

3.6.2 Na ile oferty te wbudowane są w proces edukacyjny?

3.6.3 Na ile szkoła tworzy własne oferty edukacyjne w środowisku?

3.7 Jakiego rodzaju relacje występują między szkołą a rodzicami w zakresie rozwijania aktywności poznawczej dziecka w środowisku?

3.7.1 Na ile rodzice włączają się w edukacyjne działania szkoły?

3.7.2 Na ile rodzice są inicjatorami działań edukacyjnych w szkole?

3.7.3 Na ile szkoła i rodzice budują wspólny program poznawczego funkcjonowania dziecka?

4. Jaka jest zależność pomiędzy charakterem aktywności uczniów, a wybranymi cechami uczniów, środowiska lokalnego, nauczyciela i rodziców?

4.1 Jaka jest zależność pomiędzy płcią dziecka, a charakterem aktywności poznawczej dziecka?

4.2 Jaka jest zależność pomiędzy lokalizacją szkoły, a charakterem aktywności poznawczej dziecka?

4.3 Jaka jest zależność pomiędzy stopniem korzystania przez nauczyciela w codziennej pracy z uczniami z ofert proponowanych przez środowisko lokalne, a charakterem aktywności poznawczej dziecka?

4.4 Jaka jest zależność pomiędzy wiekiem rodzica, a charakterem aktywności poznawczej dziecka?

4.5 Jaka jest zależność pomiędzy poziomem kulturowym rodziców, a charakterem aktywności poznawczej dziecka?

4.6 Jaka jest zależność pomiędzy poziomem aspiracji edukacyjnych rodziców, a charakterem aktywności poznawczej dziecka?

5. Jaka jest zależność pomiędzy poziomem włączania się rodziców w edukacyjne działania szkoły, a wybranymi cechami rodziców?

5.1 Jaka jest zależność pomiędzy miejscem zamieszkania rodziców, a poziomem ich włączania się w edukacyjne działania szkoły?

5.2 Jaka jest zależność pomiędzy wiekiem rodziców, a poziomem ich włączania się w edukacyjne działania szkoły?

5.3 Jaka jest zależność pomiędzy wykształceniem rodziców, a poziomem ich włączania się w edukacyjne działania szkoły?

5.4 Jaka jest zależność pomiędzy poziomem kulturowym rodziców, a poziomem ich włączania się w edukacyjne działania szkoły?

5.5 Jaka jest zależność pomiędzy poziomem aspiracji edukacyjnych rodziców, a poziomem ich włączania się w edukacyjne działania szkoły?

Kiedy badacz sformułuje problemy badawcze, na które w toku badań będzie chciał znaleźć odpowiedzi, ważne jest, aby wysunął hipotezy. „Stanowią one stwierdzenia, co do których istnieje pewne prawdopodobieństwo, że są właściwym rozwiązaniem sformułowanych poprzednio problemów badawczych" (Muszyński 1970, s.188). Hipotezy pozwalają badaczowi skonkretyzować ustalone problemy badawcze. „Dzięki hipotezom roboczym badacz (…) widzi problem jaśniej i wyraźniej, co umożliwia tym samym właściwy dobór metod i technik badawczych" (Łobocki 1978, s.74-75).

Jednak nie wszystkie problemy badawcze wymagają formułowania hipotezy. Ważne są one w przypadku problemów zależnościowych, bowiem przewidywania co do związku

między zjawiskami, o które pyta problem można uzasadnić teoretycznie opierając na istniejącej wiedzy o tych zjawiskach. Natomiast nie ma konieczności wysuwania hipotez, gdy problem badawczy dotyczy jedynie opisu badanych faktów czy zjawisk (Łobocki 1978, s.74-75), gdyż założenia zawarte w hipotezie mają wówczas charakter subiektywny, intuicyjny.

M. Łobocki stwierdza, że „(...) hipotezy robocze są oczekiwanymi przez badacza wynikami planowanych badań" (Łobocki 1978, s.74). Aby uznać hipotezę za dobrze postawioną, musi ona spełniać pewne warunki:

- musi dać się zweryfikować;
- musi wyrażać związek tylko pomiędzy dającymi się zbadać zmiennymi;
- musi mieć swoje uzasadnienie w dotychczasowym dorobku naukowym;
- musi być wnioskiem z dotychczasowych obserwacji i doświadczeń badacza;
- musi być stwierdzeniem jednoznacznym i uszczegółowionym

(Łobocki 1978, s.76-78).

Dla celów moich badań sformułowałam hipotezy jedynie do problemów zależnościowych. Uzasadnieniem postawionych poniżej hipotez jest pogłębiona analiza literatury przedmiotu oraz obserwacja edukacyjnej rzeczywistości i własna intuicja wsparta osobistymi doświadczeniami z kilkuletniej pracy nauczyciela.

- Można założyć, że charakter otoczenia fizyczno – przyrodniczego decyduje o tym, co jest przedmiotem poznania, dziecko bowiem eksploruje to, co jest mu bliskie i dostępne. Także formy aktywności poznawczej zmieniają się w zależności od typu środowiska. Dziecko wiejskie będzie częściej korzystało z bezpośredniego oglądu zjawisk przyrody i własnego doświadczenia wynikającego z towarzyszenia rodzicom w pracach gospodarczych. Dzieci miejskie natomiast w większym stopniu korzystają z przekazu pośredniego. Także dostępność do placówek edukacyjnych w środowisku może mieć znaczenie dla zakresu aktywności poznawczej dziecka i dla charakteru jego doświadczeń. Im środowisko jest bogatsze w te instytucje, tym bardziej wielokierunkowa i różnorodna jest aktywność poznawcza dzieci oraz charakteryzuje się większą częstotliwością.
- Lokalizacja szkoły w określonym typie środowiska (wieś, małe miasto, różne środowiska dużego miasta) może również determinować charakter działań szkoły i rodziny na rzecz tworzenia wspólnego środowiska edukacyjnego dziecka. Można przypuszczać, że małe, względnie spójne i jednorodne wspólnoty, takie jak wiejska, czy z peryferii miasta, w których szkoła pełni funkcję ogniwa zespalającego całą społeczność będą charakteryzowały się bardziej podmiotowymi i partnerskimi relacjami na linii szkoła – dom.

- Charakter podejmowanej przez dziecko aktywności poznawczej może różnić się w zależności od stopnia aktywności kształceniowej nauczyciela. Podejmowanie studiów zarówno uzupełniających, jak i podyplomowych, udział w warsztatach i kursach kwalifikacyjnych oraz doskonalących, daje nauczycielowi możliwość skonfrontowania posiadanych doświadczeń, przekonań i wiedzy z najnowszymi badaniami i teoriami w zakresie psychologii dziecka, teorii nauczania, pedagogiki społecznej oraz z doświadczeniami innych, poznanych nauczycieli, pracujących w innych środowiskach i posiadających odmienne wizje edukacji. Udział w jakiejkolwiek formie kształcenia dostarcza nauczycielowi nowych pomysłów i bardzo często przełamuje rutynę życia zawodowego, będąc motorem zmian w jego pracy z uczniami. Dlatego zakładam, że uczniowie nauczycieli aktywnych kształceniowo będą podejmowali częściej, systematyczniej i bardziej zróżnicowane formy aktywności poznawczej w kontakcie ze środowiskiem.
- Jednocześnie nauczyciele, którzy dokształcają się i doskonalą swoje kompetencje zawodowe będą zachęcać rodziców i stwarzać im warunki do włączania się w proces edukacji szkolnej dziecka. Przewiduję, że im wyższy stopień aktywności kształceniowej nauczyciela, tym częściej włączają oni rodziców w edukacyjne działania szkoły.
- Stopień korzystania przez nauczyciela w codziennej pracy z uczniami z ofert proponowanych przez środowisko lokalne będzie determinował charakter aktywności poznawczej uczniów. Dziecko stymulowane poprzez stwarzanie mu wielu różnorodnych sytuacji, rozwija w sobie pewną gotowość, orientację poznawczą, dzięki której dąży do aktywnego poznawania otaczającej rzeczywistości, do rozumienia zjawisk i procesów w niej zachodzących. Dlatego uczniowie nauczyciela, który systematycznie włącza oferty środowiska lokalnego w proces edukacyjny będą charakteryzowali się większą ilością potrzeb poznawczych, będą w większym zakresie spontanicznie inicjowali działania poznawcze, a ich aktywność będzie wielokierunkowa.
- Zależność charakteru aktywności dziecka od wieku rodzica może być dwojakiego rodzaju. Z jednej strony młodszy rodzic może mieć większą świadomość znaczenia podejmowana aktywności poznawczej przez dziecko dla jego dalszej edukacji, gdyż sam doświadczał edukacji szkolnej w czasach transformacji ustrojowej i może dostrzegać jej niedomogi w zakresie przygotowania do życia we współczesnym społeczeństwie. Z drugiej strony młody rodzic, walczący o pozycję na rynku pracy, poświęcający swój czas wolny na zadania związane z życiem zawodowym, takie jak np. uzupełnianie wykształcenia, doskonalenie zawodowe, dodatkowa praca zarobkowa, może nie mieć wystarczająco dużo czasu i siły, aby stymulować dziecko do podejmowania takiej aktywności. Dlatego też

można przypuszczać, że starszy rodzic, mający bardziej ustabilizowaną sytuację zawodową i więcej czasu wolnego może częściej pobudzać dziecko do podejmowania aktywności poznawczej. Dlatego też sformułowałam dwie równorzędne, wykluczające się hipotezy:

- Im młodszy rodzic, tym bardziej zróżnicowana i częściej podejmowana jest aktywność poznawcza dziecka.
- Im starszy rodzic, tym bardziej zróżnicowana i częściej podejmowana jest aktywność poznawcza dziecka.

❖ Zakładam, że poziom kulturowy rodziców różnicuje jakość i ilość podejmowanej przez dziecko aktywności poznawczej. Rodzice, którzy posiadają wyższe wykształcenie, rozwijają swoje zainteresowania, spędzają czas wolny w sposób aktywny i wartościowy poznawczo, posiadają w domu przedmioty użytku kulturalnego, stwarzają dziecku optymalne warunki do podejmowania aktywności poznawczej. Dlatego stawiam hipotezę, że im wyższy poziom kulturowy rodziny, tym bardziej wielokierunkowa, częstsza i bardziej spontaniczna jest aktywność poznawcza dziecka w środowisku.

❖ Rodzice posiadający wysokie aspiracje edukacyjne postrzegają edukację jako wartość i dlatego rozbudzają w dziecku ciekawość poznawczą i organizują mu warunki do podejmowania aktywności w tym zakresie. Dlatego sądzę, że im wyższe aspiracje edukacyjne posiadają rodzice, tym bardziej wielokierunkowa i częściej podejmowana jest aktywność poznawcza dziecka w środowisku. .

❖ Wybrane cechy rodziców różnicują również rodzaj relacji występujących między szkołą i rodzicami w zakresie rozwijania aktywności poznawczej dziecka. Rodzice o wysokim poziomie kulturowym i wysokich aspiracjach edukacyjnych dostrzegają potrzebę współuczestniczenia w procesie edukacji swoich dzieci w celu zoptymalizowania ich rozwoju i dlatego inicjują i włączają się w działania edukacyjne szkoły. Charakter tego współuczestnictwa może być różny. Może polegać na kontrolowaniu nauczyciela, na pomocy dziecku w realizacji jego zadań szkolnych, ale również na uczestniczeniu w organizowaniu procesów edukacyjnych. Takie uczestnictwo wymaga jednak wzajemnego spotkania rodzica i nauczyciel, komunikacji, wspólnych decyzji itd., więc nie jest to prosta zależność, ale wielostronnie uwikłana w wiele różnorodnych zmiennych, jak np. osiągnięcia szkolne dziecka, wcześniejsze doświadczenia rodziców, a także nauczycieli, typ środowiska i miejsce nauczyciela w społeczności lokalnej. Jednak ponieważ nie było realnej możliwości zbadania tej wieloczynnikowej zależności, weryfikacja tej hipotezy ograniczyła się do ustalenia zależności pomiędzy wiekiem,

wykształceniem, poziomem kulturowym i poziomem aspiracji edukacyjnych rodziców, a poziomem ich włączania się w edukacyjne działania szkoły.

3. Dobór zmiennych i ich charakterystyka

Zmienna jest pewną własnością, o której można powiedzieć, że przyjmuje różne wartości (Brzeziński 2002, s.184). Zmienne wyprowadzane są z problemów i mają na celu określenie, pod jakim względem i w jakim zakresie interesują badacza analizowane przedmioty i zjawiska. Zmienna tworzy specyfikację możliwych własności, stanów lub zdarzeń, którym podlega, a także określa, jakie typy relacji między rozpatrywanymi przedmiotami i zjawiskami będą przez badacza uwzględniane (Nowak 1985, s.152).

Wśród zmiennych wyróżnia się zmienne zależne i niezależne. Zmienną zależną jest ta, która jest przedmiotem badania, a której związki z innymi zmiennymi badacz chce określić, bądź wyjaśnić. Natomiast zmienne, od których ona zależy i które na nią oddziałują noszą nazwę zmiennych niezależnych (Brzeziński 2002, s.190; Pilch, Bauman 2001, s.51-52). Badacz musi mieć również świadomość istnienia zmiennych zakłócających, zarówno zależnych, jak i niezależnych, których wpływ na główne zmienne powinien eliminować, lub co najmniej kontrolować.

Mając świadomość, że pojęcie aktywności poznawczej może być różnie definiowane w zależności od potrzeb badacza, w celu zobiektywizowania badań i ich wyników zaproponowałam definicję operacyjną aktywności poznawczej i określiłam wskaźniki, czyli empiryczne dane, na podstawie których wnioskowałam, że wystąpiła aktywność poznawcza.

Dziecko może podejmować aktywność poznawczą w środowisku szkolnym, domowym, lokalnym oraz w środowisku dalszym. Aktywność ta przejawiać się może w różnych czynnościach. Ze względu na wiek badanych i niski stopień ich samodzielności uwzględniłam te formy aktywności poznawczej dziecka, które w szczególności wiążą się z jego pozaszkolnym funkcjonowaniem. W środowisku domowym skoncentrowałam się głównie na formach aktywności poznawczej dziecka zaplanowanych i (lub) stymulowanych przez innych członków rodziny, jednocześnie nie pomijając samorzutnej aktywności poznawczej dziecka w kontekście rodzinnym. W środowisku lokalnym wyróżniłam zarówno formy zorganizowanej, jaki i samorzutnej aktywności poznawczej dziecka.

Aktywność poznawcza dziecka w kontekście środowiskowym będzie przejawiać się:

<u>W szkole między innymi poprzez:</u>

- korzystanie przez dziecko w procesie edukacyjnym z informacji, książek, pomocy naukowych przynoszonych do szkoły (wykorzystywanie przez nauczyciela samorzutnie przynoszonych przez dzieci materiałów oraz planowe i celowe tworzenie

przez nauczyciela sytuacji implikujących wykorzystywanie materiałów edukacyjnych innych niż podręcznik i znajdujących się w zasobach środowiska pozaszkolnego);

- podejmowanie działań poznawczych osadzonych w autentycznym kontekście (bliskim dziecku środowisku życia) – rozwiązywanie rzeczywistych problemów; zajęcia poza salą szkolną, realizowane w bliskim otoczeniu szkoły;
- korzystanie z mediów w edukacji szkolnej;
- realizowanie zadań wymagających kontaktu ze środowiskiem (np. poszukiwanie i gromadzenie określonych materiałów);
- realizowanie zadań na rzecz środowiska lokalnego;
- udział w kołach zainteresowań i innych formach edukacyjnych proponowanych przez szkołę w czasie pozalekcyjnym w kontakcie ze środowiskiem;
- korzystanie z biblioteki szkolnej i pozaszkolnej;
- przygotowywaniu dziecka do udziału w konkursach organizowanych przez instytucje środowiska lokalnego;

W domu poprzez:

- gry i zabawy edukacyjne samorzutne oraz organizowane przez rodzinę;
- poszukiwanie informacji w dostępnych materiałach (pozycje książkowe, pozycje multimedialne, Internet, biblioteka);
- wykonywanie zadań domowych, polegających na gromadzeniu informacji z różnych źródeł, wymagających interakcji z innymi członkami rodziny;
- pozyskiwanie informacji od członków rodziny kierowane celami poznawczymi
- wycieczki rodzinne;
- badanie i wykorzystywanie rodzinnych zasobów tradycji i doświadczeń;
- oglądanie telewizyjnych programów, m.in. edukacyjnych;
- czytanie książek, magazynów, gazet;
- uczenie się od rodzeństwa;
- realizowanie hobby o charakterze poznawczym;
- wykorzystywanie programów komputerowych i Internetu dla celów poznawczych;

W środowisku lokalnym poprzez:

- uczęszczanie na dodatkowe zajęcia (nauka języka obcego, zajęcia szachowe, harcerstwo itp.);
- samorzutna aktywność poznawcza w kontaktach z rówieśnikami z otoczenia lokalnego;
- korzystanie z biblioteki osiedlowej i innych źródeł informacji;
- udział w środowiskowych, regionalnych wydarzeniach kulturalnych;

- udział w działaniach różnych instytucji środowiskowych;
- badanie, obserwacja zdarzeń w codziennym otoczeniu dziecka.

Zakres i charakter podejmowanej przez dziecko aktywności poznawczej w relacji ze środowiskiem badany był przy zastosowaniu następujących parametrów:

- wielość podejmowanych form aktywności poznawczej,
- różnorodność przedmiotów poznania,
- różnorodność podejmowanych form aktywności poznawczej,
- systemowość podejmowanej aktywności poznawczej,
- częstotliwość podejmowania aktywności poznawczej,
- rodzaj doświadczeń zdobywanych w toku aktywności poznawczej,
- sposób wykorzystania informacji zdobytych w toku aktywności poznawczej,
- rodzaj potrzeb poznawczych dziecka w kontakcie ze środowiskiem.

Zmienne, poddawane pomiarowi w moich badaniach wyprowadziłam z problemów szczegółowych:

Do **zmiennych niezależnych** zaliczyłam:

- cechy środowiska lokalnego
  - ✓ lokalizację szkoły (wieś, małe miasto, duże miasto [śródmieście, osiedla mieszkaniowe, peryferie]),
  - ✓ potencjał edukacyjny środowiska lokalnego (wyrażający się w nasyceniu i różnorodności instytucji, organizacji i innych podmiotów funkcjonujących w środowisku oraz stopniem zróżnicowania przyrodniczego)
- cechy nauczyciela
  - ✓ aktywność kształceniowa
  - ✓ stopień korzystania przez nauczyciela w codziennej pracy z uczniami z ofert proponowanych przez środowisko lokalne
- cechy rodzica
  - ✓ wiek
  - ✓ wykształcenie
  - ✓ poziom kulturowy
  - ✓ aspiracje edukacyjne
- cechy dziecka
  - ✓ płeć

Wyodrębnione **zmienne zależne** to:

1.1 Przedmiot poznania

Przez przedmiot poznania rozumiem przedmioty i zjawiska, na których koncentruje się aktywność poznawcza dziecka w środowisku. Wyróżniłam tu następujące kategorie: przyroda, nauka i technika, człowiek i jego praca, język.

1.2 Formy aktywności poznawczej

Wyróżniłam następujące formy aktywności:

- obserwacja zjawisk;
- eksploracja;
- eksperymentowanie;
- poszukiwanie i gromadzenie informacji;
- wykorzystywanie wiedzy w nowym kontekście;
- rozwiązywanie problemów;
- czytanie i pisanie;
- formułowanie pytań;
- oglądanie programów edukacyjnych w telewizji;
- rozmowa, dyskusja o charakterze poznawczym.

1.3 Przez **cechy charakteryzujące aktywność poznawczą** rozumiem**:**

a) częstotliwość podejmowania aktywności poznawczej w środowisku;

b) stopień spontaniczności w podejmowania aktywności poznawczej:

- aktywność poznawcza dziecka w środowisku wynika z jego wewnętrznej potrzeby zaspokojenia ciekawości, z zainteresowania pewnym przedmiotem bądź zjawiskiem,
- aktywność poznawcza dziecka w środowisku jest stymulowana zadaniami.

1.4 Miejsce aktywności poznawczej wśród innych form aktywności dziecka w środowisku życia

Wyodrębniłam następujące formy aktywności dziecka w środowisku życia:

- aktywność ruchowa;
- aktywność społeczna i kulturalna
- aktywność poznawcza;
- aktywność twórcza;
- aktywność zabawowa;
- aktywność związana z obowiązkami domowymi;

2.1 Rodzaj doświadczeń związanych z podejmowaniem aktywności poznawczej w środowisku

- wchodzi w relacje z innymi ludźmi;
- doświadcza konfliktu poznawczego;

- doświadcza porażki, krytyki, oceny;
- doświadcza poczucia sprawstwa;
- doświadcza poczucia samorozwoju;
- towarzyszą mu przeżycia emocjonalne (radość, duma, zdziwienie, frustracja, znudzenie);

2.2 Sposób wykorzystania informacji zdobywanych w toku aktywności poznawczej w środowisku

Przez sposób wykorzystania informacji zdobywanych w toku aktywności poznawczej w środowisku rozumiem to, co dziecko „robi" z informacją, którą zdobyło:

- podejmuje dalsze, samodzielne działania poznawcze;
- formułuje pytania;
- dzieli się tą informacją z innymi osobami (rówieśnikami, rodzicami, nauczycielem, itp.;)
- wykorzystuje dla realizacji zadań szkolnych;
- nie podejmuje żadnych dodatkowych działań.

3. Warunki do aktywności poznawczej w środowisku

Warunki do aktywności poznawczej to taka organizacja środowiska życia dziecka, która wspiera jego aktywność poznawczą. W obrębie tej zmiennej wyodrębniłam następujące zmienne szczegółowe:

3.1 Podmiot tworzący ofertę edukacyjną

Przez ofertę edukacyjną rozumiem pewną propozycję o charakterze zadaniowym, dopasowaną do potrzeb i rozwoju dziecka.

Przez podmiot rozumiem osobę bądź instytucję, będącą elementem środowiska, która stwarza warunki do aktywności poznawczej dziecka. Wyróżniam następujące podmioty (elementy) środowiska (za: Muszyński 1972, s.21-22):

A instytucje działające wychowawczo na podłożu stosunków nieformalnych (rodzina, grupa sąsiedzka, towarzyska lub rówieśnicza)

B instytucje działające wychowawczo na podłożu stosunków formalnych:

- instytucje powszechnego kształcenia (szkoły, przedszkola);
- instytucje powszechnej opieki instytucje rekreacyjno – kreatywne (np. domy kultury, kluby, świetlice, organizacje społeczne);
- instytucje powszechnej kontroli (komórki administracji, organa porządkowe);
- instytucje działające wychowawczo na podłożu stosunków pozaosobowych: upowszechnianie kultury i sztuki (kino, teatry, muzea), uprawiające ubocznie

działalność oświatowo – wychowawczą (zakłady produkcyjne i usługowe), środki masowego przekazu informacji (radio, telewizja, prasa, Internet).

3.2 Rodzaj ofert edukacyjnych proponowanych dziecku przez środowisko lokalne

Wyróżniono następujące rodzaje ofert proponowanych dziecku przez środowisko lokalne:

- oferty oparte na działalności zabawowej;
- oferty edukacyjne (np. kursy, nauka języków, itp.);
- oferty oparte na aktywności twórczej;
- oferty oparte na aktywności społecznej;
- oferty związane z aktywnością fizyczną.

3.3 Stopień uwzględniania przez środowisko potrzeb poznawczych dziecka

Wyróżnione przeze mnie potrzeby poznawcze dziecka to: potrzeba zdobycia informacji, nowych doświadczeń, potrzeba ciekawości, nowości, potrzeba podnoszenia kompetencji, potrzeba rozumienia świata, potrzeba eksperymentowania.

Stopień uwzględniania potrzeb poznawczych dziecka przez środowisko będzie wyrażał się w ilości niezaspokojonych potrzeb, określonych poprzez zadania i czynności poznawcze, które dziecko chciałoby realizować, ale z różnych powodów tego nie wykonuje.

Przyjęłam, że środowisko może:

- w wysokim stopniu uwzględniać potrzeby poznawcze dziecka;
- w przeciętnym stopniu uwzględniać potrzeby poznawcze dziecka;
- w niewielkim stopniu uwzględniać potrzeby poznawcze dziecka;
- w ogóle nie uwzględniać potrzeb poznawczych dziecka.

3.4 Stopień, w jakim działania edukacyjne w środowisku są skoordynowane i spójne

Spójność działań edukacyjnych w środowisku wyraża się w stopniu ujęcia ich w system wspólnych działań. Przez koordynatora działań edukacyjnych w środowisku rozumiem osobę lub instytucję, która wykorzystuje oferty różnych instytucji środowiska lokalnego i skierowuje na nie aktywność dziecka.

3.5 Pobudzanie dziecka do aktywności poznawczej przez rodzinę

Pobudzanie do aktywności poznawczej to:

- rozbudzanie ciekawości świata,
- wykorzystywanie przez rodziców ofert edukacyjnych środowiska,
- tworzenie zadań o charakterze poznawczym,
- rzeczywiste zainteresowanie tym co robi dziecko,

3.5.1 Rozbudzanie w dziecku ciekawości świata

Rozbudzanie w dziecku ciekawości świata to takie działania wychowawcy, które wywołują w dziecku zaciekawienie, bądź dysonans poznawczy. Służy temu stawianie problemowych pytań i sytuacji wykraczających poza wiedzę dziecka, pokazywanie mu tego, co dzieje się w najbliższym otoczeniu, dyskusje z dzieckiem, rozbudowane odpowiadanie na pytania dziecka.

3.5.2 Wykorzystywanie przez rodziców ofert edukacyjnych środowiska

Na wykorzystywanie ofert edukacyjnych środowiska składa się:

- znajomość tych ofert
- kryteria ich selekcji
- zachęcanie dziecka do wykorzystania oferty

3.5.3 Tworzenie ofert edukacyjnych

Tworzenie ofert edukacyjnych to stawianie przed dzieckiem własnych (autorskich) zadań

3.6 Stwarzanie warunków do aktywności poznawczej w środowisku przez szkołę

3.6.1 Wykorzystywanie ofert edukacyjnych środowiska przez szkołę

Na wykorzystywanie ofert edukacyjnych środowiska przez szkołę składa się:

- znajomość tych ofert przez nauczyciela
- kryteria ich selekcji
- wykorzystywanie ich w pracy dydaktycznej.

3.6.2 Wbudowanie ofert edukacyjnych środowiska w proces edukacyjny

Wbudowanie ofert edukacyjnych środowiska w proces edukacyjny to celowe uwzględnienie przez nauczyciela ofert edukacyjnych środowiska w programie nauczania, oraz włączanie do programu nauczania aktualnych wydarzeń z najbliższego środowiska.

3.6.3 Tworzenie ofert edukacyjnych w środowisku przez szkołę

3.7 Rodzaj relacji występujących między szkołą a rodzicami w zakresie rozwijania aktywności poznawczej dziecka w środowisku

3.7.1 Włączanie się rodziców w edukacyjne działania szkoły

Poprzez włączanie się rodziców w edukacyjne działania szkoły rozumiem to, na ile szkoła angażuje rodziców w działania edukacyjne i na ile rodzice wykorzystują te możliwości na kolejnych etapach pracy szkoły:

- na etapie planowania i przygotowywania
    - wspólne podejmowanie decyzji dotyczących celów programu dydaktycznego

- wspólne podejmowanie decyzji dotyczących form organizacyjnych i metod działania
- wspólne podejmowanie decyzji dotyczących organizacji funkcjonowania szkoły w środowisku lokalnym

- na etapie realizacji
  - uczestniczenie w edukacyjnych działaniach szkoły
- na etapie ewaluacji
  - ocenianie przez rodziców zrealizowanych działań
  - wspólne modyfikowanie działań

3.7.2 Rodzice jako inicjatorzy działań edukacyjnych w szkole

Rozumie się tu wszelkie propozycje i inicjatywy rodziców dotyczące edukacyjnego funkcjonowania ich dziecka, klasy czy szkoły.

3.7.3 Budowanie wspólnego programu poznawczego funkcjonowania dziecka przez szkołę i rodziców

Budowanie wspólnego programu poznawczego funkcjonowania dziecka to współdziałanie nauczycieli i rodziców polegające na tworzeniu wspólnej linii działania w celu zintensyfikowania rozwoju poznawczego dziecka

4. Metody, techniki i narzędzia badawcze

W literaturze z zakresu metodologii badań społecznych można zapoznać się z wieloma klasyfikacjami metod badań. Różnią się one znacznie w zależności od autora. Dla przykładu to, co część metodologów uważa za metodę, inni określają jako technikę (por. Brzeziński 1980, Gnitecki 1999, Łobocki 1978, Pilch 1995).

Metoda w rozumieniu T. Pilcha i T. Bauman jest zespołem zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych, uzasadnionych teoretycznie i obejmujących całość zabiegów badacza, który zmierza do rozwiązania określonego problemu naukowego (Pilch, Bauman 2001, s.71).

Techniki są czynnościami praktycznymi pozwalającymi na uzyskanie sprawdzalnych faktów, informacji, czy opinii. Ich wybór jest uwarunkowany wcześniejszym doborem odpowiedniej metody, natomiast narzędzie badawcze jest przedmiotem służącym do realizacji wybranej techniki badań (Pilch, Bauman 2001, s. 71)

W mojej pracy przyjmuję za obowiązują klasyfikację metod, technik i narzędzi badawczych dokonaną przez T. Pilcha i T. Bauman (2001, s. 70–102, 148–183).

Głównym celem dysertacji była głęboka analiza charakteru aktywności poznawczej dziecka w kontakcie ze środowiskiem oraz relacji łączących nauczycieli i rodziców w zakresie budowania przestrzeni edukacyjnej środowiska. W związku z tym główną strategią

badań było podejście ilościowe polegające na wypytywaniu badanych (nauczycieli, rodziców, uczniów) o ich sądy, oceny, doświadczenia, a w konsekwencji wyborem wiodącej metody był sondaż diagnostyczny. Celem przeprowadzonych badań był jednak nie tylko opis statystyczny. Zależało mi również, aby dowiedzieć się, na ile spójne, zintegrowane działania rodzica i nauczyciela mogą determinować jakość aktywności poznawczej podejmowanej przez dziecko. Odpowiedzi na to pytanie dostarczyła prowadzona na wybranych próbach (triadzie dziecko – nauczyciel – rodzic w kontekście relacji ze środowiskiem) analiza jakościowa zebranego materiału badawczego.

Odpowiednio zastosowanymi metodami, technikami i narzędziami służącymi do gromadzenia danych były:

- metoda sondażu diagnostycznego

- technika ankiety (narzędzia: kwestionariusz ankiety dla nauczyciela, kwestionariusz ankiety dla rodzica)
- technika analizy środowiska lokalnego (narzędzie: kwestionariusz do zbierania informacji o podmiotach środowiska lokalnego, środowisku przyrodniczym, ofertach edukacyjnych dla dziecka 9-10 letniego w środowisku lokalnym)

Techniki do badania dziecka:

- technika wywiadu (narzędzie: kwestionariusz rozmowy z dzieckiem);
- technika polegająca na czynnościowym segregowaniu cech własnych doświadczeń przez dziecko (tzw. technika pudełkowa);
- technika polegająca na selekcjonowaniu podejmowanych form aktywności przez dziecko (tzw. technika obrazkowa), służąca ustaleniu stopnia atrakcyjności aktywności poznawczej oraz określeniu potrzeb poznawczych (narzędzie: zestaw 24 obrazków przedstawiających różne czynności z życia dziecka oraz arkusz do rejestrowania wyników);
- technika polegająca na segregowaniu przez dziecko podejmowanych form aktywności poznawczej z uwzględnieniem podmiotu inicjującego daną formę (tzw. technika krzyżykowa); (narzędzie: kwestionariusz form aktywności poznawczej dziecka w środowisku);
- technika segregowania doświadczeń i uczuć towarzyszących podejmowaniu aktywności poznawczej w środowisku przez dziecko (narzędzie: kwestionariusz badania doświadczeń i uczuć);
- technika projekcyjna do badania sposobów wykorzystywania informacji zdobywanych przez dziecko w toku aktywności poznawczej w środowisku.

5. Organizacja i procedura badań

Badania miały charakter kilkuetapowy i trwały od listopada 2008 roku do czerwca 2009 roku.

Rozpoczął je etap przedwstępny, w którym przeprowadzono badania pilotażowe mające na celu zweryfikowanie trafności skonstruowanych narzędzi. Po niezbędnej korekcie przystąpiłam do badań właściwych. Celowo, ze względu na umiejscowienie, wybranych zostało 8 szkół (2 szkoły wiejskie, 1 szkoła w małym mieście, 5 szkół w dużym mieście – w tym 2 zlokalizowane w śródmieściu, 2 na osiedlach mieszkaniowych i 1 na peryferiach miasta). Charakter badań, których celem było zbadanie środowiska i podejmowanej w jego kontekście aktywności poznawczej przez dziecko oraz charakteru działań rodziny i szkoły na rzecz kreowania przestrzeni edukacyjnej, uzasadnia wybór tylko ośmiu placówek.

W większości ze szkół badaniami objęłam 2 klasy trzecie, w jednej ze szkół wiejskich zbadałam 3 klasy, a w jednej ze szkół w śródmieściu tylko jedną klasę. W sumie badaniami objęto 16 klas. Na samym początku przeprowadzono badania ankietowe wśród nauczycieli i rodziców uczniów uczęszczających do klasy III. W następnym etapie przystąpiono do badania uczniów. Na potrzeby drugiego etapu badań postanowiono wyłonić w sposób losowy dziesięcioosobową grupę dzieci z każdej klasy trzeciej ze wszystkich wyselekcjonowanych wcześniej szkół. Warunkiem uczestnictwa dziecka w badaniach było uzyskanie od rodziców wypełnionej ankiety oraz pisemnej zgody na udział w badaniach. Niestety w niektórych klasach przebadano wszystkie dzieci, które spełniały ten warunek, lecz nie osiągnięto liczby dziesięciu uczniów ze względu na brak rodzicielskiej zgody. Jednakże wypełnione ankiety zwrócone przez rodziców, których dzieci nie brały udziału w badaniach zostały włączone do analizy wyników badań. Dlatego też w sumie przebadano 16 nauczycieli, 245 rodziców i 153 uczniów.

Rozdział V **Charakterystyka próby badawczej**

W celu dokonania analizy charakteru aktywności dzieci w okresie późnego dzieciństwa oraz warunków, jakie do tej aktywności stwarza im środowisko lokalne, niezbędne było objęcie badaniami dzieci, ich rodziców i nauczycieli.

1. Nauczyciele

Badaniami objęto 16 nauczycielek klas trzecich szkoły podstawowej z wcześniej wytypowanych szkół podstawowych. Większość badanych stanowiły nauczycielki ze stażem powyżej 20 lat pracy w zawodzie (N=10) oraz w przedziale od 10 do 20 lat (N=5). Tylko jedna z respondentek legitymowała się stażem pracy w przedziale od 5 do 9 lat. Prawie wszystkie nauczycielki, z racji wieloletniej praktyki, charakteryzuje duże doświadczenie zawodowe i życiowe.

Połowa badanych posiadała najwyższy stopień awansu zawodowego „nauczyciel dyplomowany" (N=8), nieznacznie mniej (N=7) to nauczyciele mianowani i tylko jeden nauczyciel kontraktowy.

Wszystkie nauczycielki posiadały wykształcenie wyższe magisterskie. Zdecydowana większość ukończyła studia z zakresu edukacji wczesnoszkolnej (N=11), pozostałe (N=5) ukończyły inne kierunki, ale uzupełniły swoje wykształcenie na studiach podyplomowych z zakresu nauczania początkowego. Ogólna liczba respondentek, które zadeklarowały ukończenie studiów podyplomowych wynosi 12, z czego osiem nauczycielek, czyli połowa ogółu badanych ukończyła studia podyplomowe, które umożliwiły im zdobycie dodatkowych kwalifikacji. Respondentki twierdziły, że podejmowały się dokształcania na następujących studiach podyplomowych: diagnoza i terapia pedagogiczna, pedagogika sztuki, technika, nauczanie zintegrowane, edukacja dziecka w wieku 6 – 10 lat. Pięć nauczycielek zaznaczyło, że ukończyło kurs kwalifikacyjny. Tylko jedna nauczycielka zadeklarowała, że ukończyła więcej niż jedne studia podyplomowe (4) i kursy kwalifikacyjne (5). Cztery nauczycielki nie podjęły żadnych studiów podyplomowych, ani kursów kwalifikacyjnych. Trzy z nich były nauczycielami mianowanymi, a jedna nauczycielem kontraktowym. Większość respondentek (N=10) zapewniła, że w ostatnim roku brały udział w kursach doskonalących. Wskazywana ilość kursów, warsztatów i szkoleń wacha się od jednego do pięciu. Z podanych przez nauczycielki nazw kursów można wnioskować, że żadna z nich nie uczestniczyła w szkoleniu z zakresu współpracy edukacyjnej ze środowiskiem lokalnym, w tym z rodzicami. Na podstawie informacji udzielonych przez respondentki, ustalono poziomy ich aktywności kształceniowej.

Tabela 1. Aktywność kształceniowa badanych nauczycieli

poziom aktywności kształceniowej nauczycieli	lokalizacja szkoły						
	wieś	małe miasto	duże miasto			**razem**	
			śródmieście	osiedla	peryferie		
	N =5	N =2	N =3	N =4	N =2	N = 16	
	N	N	N	N	N	N	%
wysoki	1					1	6,25
przeciętny	2	2		2		6	37,50
niski				1	2	3	18,75
brak aktywności	2		3	1		6	37,50

Tylko jedna nauczycielka, ze środowiska wiejskiego, prezentuje wysoki poziom aktywności kształceniowej. Niepokoi dosyć wysoki wskaźnik nauczycielek, które nie dokształcają się (prawie 40% badanych) oraz które przejawiają niski poziom aktywności kształceniowej (19%). Ani jedna z badanych nauczycielek pracujących w szkołach w centrum dużego miasta nie podjęła w okresie minionego roku żadnych kursów oraz szkoleń zawodowych. Brak aktywności w zakresie doskonalenia warsztatu pracy może skutkować biernym, bezrefleksyjnym realizowaniem programu. M. Lewartowska – Zychowicz charakteryzując koncepcje stawania się nauczycielem zauważa, że model nauczyciela – adaptacyjnego technika jest powszechnie przyjmowany w polskich szkołach. Nauczyciel, który postrzega siebie w tych kategoriach widzi swoją rolę głównie „(…) w przystosowywaniu się do zastanej sytuacji, a w miarę nabierania doświadczenia i rutyny w przybieraniu postawy obrońcy własnego *status quo*" (Lewartowska – Zychowicz 2009, s.161). Taki nauczyciel nie potrafi krytycznie odnieść się do własnej praktyki zawodowej, nie czuje potrzeby modyfikacji metod pracy, a tym samym nie widzi potrzeby uczestniczenia w kursach, szkoleniach, studiach podyplomowych. Istnieje prawdopodobieństwo, że w swojej pracy z uczniami opiera się wyłącznie na wiedzy i umiejętnościach zdobytych wiele lat temu podczas studiów, a jego aktywność sprowadza się do „(…) analizy treści zawartych w podręcznikach <a z reguły nie musi ich nawet analizować, gdyż zostały one rozpracowane szczegółowo w obudowujących podręczniki przewodnikach metodycznych i poradnikach dla nauczycieli> oraz dobrania do nich metod i środków <lub po prostu wdrożenia tych, które przez te przewodniki są sugerowane>" (Klus – Stańska 2009, s. 458).

Są to nauczycielki posiadające duże doświadczenie, w większości podejmujące (w różnym zakresie) formy doskonalenia własnego warsztatu poprzez dokształcanie się. Dane te wskazują, że mają świadomość zadań, jakie stoją przed nauczycielem organizującym

proces edukacyjny. Posiadają ukształtowane przez studia zawodowe i doświadczenia wieloletniej praktyki osobiste orientacje pedagogiczne, które determinują ich działania.

W zakresie orientacji pedagogicznej nauczyciela mieści się między innymi osobista reprezentacja rzeczywistości, w kontekście której realizuje on cele programu szkolnego. Postanowiono wyłonić pięć nauczycielskich typów ze względu na stopień, w jakim nauczyciel korzysta z zasobów środowiska (głównie lokalnego) jako źródła uczenia się dzieci.

- Typ 1 – nauczyciel **w bardzo wysokim stopniu** wykorzystujący środowisko w procesie edukacyjnym. To nauczyciel, który celowo, w sposób systematyczny organizuje proces kształcenia w bliskim dziecku kontekście. Jego uczniowie systematycznie realizują zadania w środowisku. Działania te są umiejętnie włączane przez nauczyciela w program szkolny. Nawiązuje planową współpracę z instytucjami środowiska lokalnego, tworzy własne autorskie oferty edukacyjne w środowisku.
- Typ 2 – nauczyciel **w wysokim stopniu** wykorzystujący środowisko w procesie nauczania. Ten nauczyciel ma również świadomość walorów edukacyjnych działań w środowisku, jednak wykorzystuje je z mniejszym natężeniem.
- Typ 3 - nauczyciel **w przeciętnym stopniu** wykorzystujący środowisko w procesie nauczania. Uczniowie tego nauczyciela tylko czasami podejmują aktywność poznawczą w środowisku. Nauczyciel nie posiada spójnej strategii działań uczniów w środowisku, bywa, że nie dostrzega walorów edukacyjnych zadań, które uczniowie pod jego kierunkiem wykonują w środowisku.
- Typ 4 - nauczyciel **w niskim stopniu** wykorzystujący środowisko w procesie nauczania. To nauczyciel, który organizuje aktywność poznawczą uczniów w środowisku w sposób okazjonalny, przypadkowy. Nie włącza ofert instytucji lokalnych do programu nauczania. Aktywność w środowisku traktuje jako przerywnik w nauce.
- Typ 5 - nauczyciel **niewykorzystujący** środowiska w procesie nauczania. To nauczyciel, który przede wszystkim postrzega proces edukacji dziecka przez pryzmat zadań z podręcznika. Jego uczniowie praktycznie w ogóle nie uczą się poza ścianami izby szkolnej.

W celu wyłonienia nauczycielskich typów, dokonano analizy jakościowej wypowiedzi nauczyciela i rodziców jego uczniów, zamieszczonych w ankietach oraz doświadczeń uczniów w zakresie aktywności poznawczej organizowanej przez nauczyciela w środowisku. Typy nauczycieli z uwzględnieniem lokalizacji szkoły przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Ilość nauczycieli prezentujących określone typy w zakresie stopnia wykorzystywania środowiska w procesie edukacyjnym

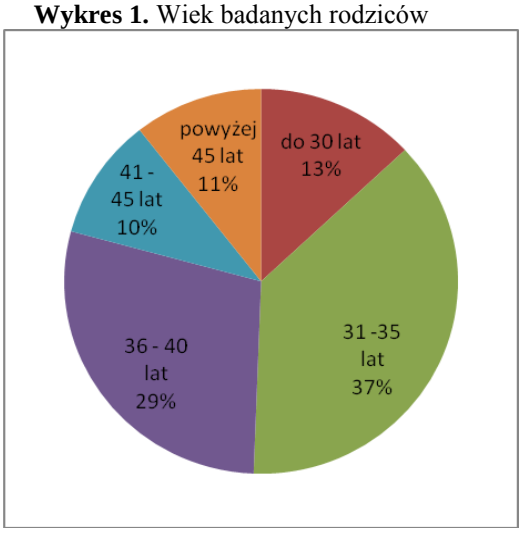
typ nauczyciela	lokalizacja szkoły						
	wieś	małe miasto	duże miasto			**razem**	
			śródmieście	osiedla	peryferie		
	N =5	N =2	N =3	N =4	N =2	N = 16	
	N	N	N	N	N	N	%
TYP 3 - w przeciętnym stopniu wykorzystujący środowisko w procesie edukacyjnym	2	1	2	3	1	9	56,25
TYP 4 - w niskim stopniu wykorzystujący środowisko w procesie edukacyjnym	3		1	1	1	6	37,50
TYP 5 - niewykorzystujący środowiska w procesie edukacyjnym		1				1	6,25

Żadna z objętych badaniami nauczycielek nie reprezentuje dwóch pierwszych typów, najbardziej pożądanych ze względu na optymalizowanie rozwoju uczniów. Niewiele więcej niż połowa nauczycielek w przeciętnym stopniu wykorzystuje środowisko dla celów edukacyjnych, pozostałe prezentują niski stopień. Jedna nauczycielka (z najmniejszym stażem pracy w szkolnictwie) w ogóle nie organizuje procesu edukacyjnego w środowisku.

2. Rodzice

Ankieta była wypełniana przez jednego z rodziców. Przebadano 245 rodziców. Zdecydowaną większość stanowiły matki - 215 respondentek, co stanowi 87,76% ogółu rodziców oraz 30 ojców (12,24% ogółu).

Wykres 1. Wiek badanych rodziców



Najliczniejszą grupę stanowią rodzice w wieku od 31 do 40 lat. Niewątpliwie są to młodzi rodzice, ale już z pewnym życiowym doświadczeniem. Najstarsi rodzice, powyżej 45.

roku życia stanowią 11% badanych. Niewiele więcej, bo 13% to rodzice najmłodsi, poniżej 30. roku życia.

Miejsce zamieszkania nie różnicuje znacząco wieku badanych. Jedynie rodzice z małego miasta są młodsi w porównaniu z pozostałymi badanymi. Tabela 3 przedstawia procentowe rozłożenie wieku badanych w zależności od środowiska zamieszkania.

Tabela 3. Wiek rodziców, a miejsce zamieszkania

wiek rodziców	miejsce zamieszkania						**razem**	
	wieś		małe miasto		duże miasto			
	N	%	N	%	N	%	Σ	%
do 30 lat	6	9,53	6	13,64	20	14,49	32	13,06
31 -35 lat	25	39,68	21	47,73	46	33,33	92	37,55
36 - 40 lat	17	26,98	10	22,72	43	31,16	70	28,57
41 -45 lat	7	11,11	5	11,37	13	9,43	25	10,21
powyżej 45 lat	8	12,7	2	4,54	16	11,59	26	10,61
razem	63	100	44	100	138	100	245	100

Zróżnicowanie wykształcenia badanych rodziców obrazuje tabela 4.

Tabela 4. Wykształcenie rodziców, a miejsce zamieszkania

wykształcenie rodziców	miejsce zamieszkania						**razem**	
	wieś		małe miasto		duże miasto śródmieście			
	N	%	N	%	N	%	N	%
niepełne podstawowe	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0
podstawowe	8	12,70	0	0,00	7	5,07	15	6,12
zawodowe	22	34,92	11	25,00	30	21,74	63	25,71
niepełne średnie	3	4,76	2	4,55	7	5,07	12	4,90
średnie	25	39,68	19	43,18	46	33,33	90	36,74
niepełne wyższe	1	1,59	1	2,27	12	8,70	14	5,71
wyższe	4	6,35	11	25,00	36	26,09	51	20,82
razem	63	100	44	100	138	100	245	100

Wśród badanych rodziców 1/3 posiadała wykształcenie średnie (36,74%). Ponad 30% respondentów posiadała wykształcenie zawodowe lub niższe, a 20,82% ogółu rodziców legitymowało się wykształceniem wyższym. W przybliżeniu 10% rodziców posiadało niepełne wykształcenie (średnie - 5% i wyższe 5%), co może oznaczać, że byli aktualnie w trakcie jego uzupełniania.

Rozkład danych dotyczących wykształcenia z uwzględnieniem miejsca zamieszkania pokazuje, że im mniejsza aglomeracja, tym więcej osób legitymuje się wykształceniem zawodowym. Różnice w wykształceniu rodziców z małego i dużego miasta są niewielkie.

Większy odsetek rodziców w dużym mieście uzupełnia wykształcenie wyższe, co może być związane z łatwiejszym dostępem do uczelni wyższych. W małym mieście nie ma respondentów z wykształceniem podstawowym. Na wsi mieszka dużo mniej badanych z wykształceniem wyższym w porównaniu z respondentami z miast.

Poziom kulturowy rodziców ustaliłam na podstawie pięciostopniowej skali (bardzo wysoki, wysoki, przeciętny, niski, bardzo niski). Do badania poziomu kulturowego rodziców, wykorzystałam ankietę dla rodziców oraz wybrane elementy technik dla dzieci (techniki „pudełkowej" i „materialnej"). Do wskaźników poziomu kulturowego zaliczyłam: wyposażenie domu w przedmioty użytku kulturalnego i edukacyjnego, warunki pracy dziecka w domu, wykształcenie rodzica, styl spędzania czasu wolnego w rodzinie, zainteresowania poznawcze rodziców, udział dziecka w dodatkowych zajęciach, organizowanie aktywności dziecka przez rodziców. Tabela 5 przedstawia procentowy rozkład poziomów kulturowych rodzin w różnych środowiskach zamieszkania

Do dalszych analiz odrzuciłam dwa skrajne poziomy kulturowe ze względu na małą ilość rodziców, którzy się w nich mieścili (poziom bardzo wysoki – dwóch rodziców; poziom bardzo niski - troje rodziców). Wyniki uzyskane przez te osoby włączyłam odpowiednio do poziomu wysokiego i niskiego.

Tabela 5. Poziom kulturowy rodziców, a miejsce zamieszkania

poziom kulturowy rodziców	miejsce zamieszkania						**razem**	
	wieś		małe miasto		duże miasto			
	N=63		N=44		N=138		N=245	
	N	%	N	%	N	%	N	%
wysoki	8	12,70	9	20,45	36	26,09	53	21,63
przeciętny	29	46,03	25	56,82	66	47,83	120	48,98
niski	26	41,27	10	22,73	36	26,09	72	29,39

Prawie połowę respondentów charakteryzuje przeciętny poziom kulturowy. Rozkład wyników zgodny jest z krzywą rozkładu normalnego. Różnice w poziomie kulturowym występują tylko między rodzicami ze wsi w porównaniu z respondentami z dwóch pozostałych kategorii. Rodzice zamieszkujący wieś legitymują się znacznie niższym poziomem kulturowym.

Kolejną zmienną niezależną są aspiracje edukacyjne rodziców. Do zbadania aspiracji edukacyjnych odnoszących się do dzieci zadałam rodzicom dwa pytania: *Na czym Panu/Pani najbardziej zależy w związku z przyszłością swojego dziecka*, gdzie w odpowiedziach skonfrontowano aspiracje edukacyjne z aspiracjami społecznymi, materialnymi i związanymi z pracą oraz *Czego oczekuje Pan/Pani w związku z dalszą nauką swojego dziecka?*, w którym

pytano o plany rodziców dotyczące wykształcenia dziecka (patrz pyt. 2 i 3 w ankiecie dla rodziców). Liczebny i procentowy rozkład poziomów aspiracji edukacyjnych rodziców przedstawia tabela 6.

Tabela 6. Aspiracje edukacyjne rodziców, a miejsce zamieszkania

aspiracje edukacyjne rodziców	miejsce zamieszkania						**razem**	
	wieś		małe miasto		duże miasto			
	N=63		N=44		N=138		N=245	
	N	%	N	%	N	%	N	%
wysokie	0	0,00	0	0,00	9	6,52	9	3,67
przeciętne	37	58,73	34	77,27	86	62,32	157	64,08
niskie	26	41,27	10	22,73	42	32,81	78	31,84

Aspiracje edukacyjne większości przebadanych rodziców (64,08%) są na przeciętnym poziomie. Rodzice o niskich aspiracjach edukacyjnych to prawie 1/3 wszystkich przebadanych. Największa stosunkowo liczba rodziców o niskich aspiracjach edukacyjnych (41,27%) mieszka na wsi. Można przypuszczać, że ten wynik związany jest z większym odsetkiem mieszkańców z wykształceniem podstawowym i zawodowym wśród próby wiejskiej w porównaniu do rodziców z miast.

Niewielki odsetek ogółu badanych (3,67%) posiada wysokie aspiracje edukacyjne i jest to tylko grupa rodziców z dużego miasta. Rodzice ze wsi i małego miasta nie posiadają wysokich aspiracji edukacyjnych. Z brakiem wysokich aspiracji edukacyjnych rodziców może korelować również mała liczba respondentów z wysokim poziomem kulturowym (12,70% na wsi i 20,45% w małym mieście). Jednocześnie taki wynik może jednak oznaczać, że rodzice dzieci 9-10 letnich, będących dopiero na początku ścieżki edukacyjnej, nie mają jeszcze ukształtowanych aspiracji w stosunku do swojego dziecka.

3. Dzieci

Badana grupa dzieci składała się z uczniów klas III (dzieci 9 – 10 letnich) szkół podstawowych z terenu Poznania, Chodzieży i dwóch wsi leżących w Wielkopolsce, jednej w odległości 40 km, a drugiej - 70 km od Poznania. Dzieci dobrano losowo spośród tych, których rodzice zwrócili wypełnioną ankietę i wyrazili zgodę na udział w badaniach. Starano się, aby w każdej szkole przebadane były dzieci z co najmniej dwóch klas III. Niestety z powodu niesprzyjających okoliczności organizacyjnych i czasowych, w szkole E zlokalizowanej w śródmieściu udało się przebadać uczniów tylko jednej klasy, natomiast w

szkole B przebadano dzieci z trzech zespołów klasowych. Liczbę przebadanych dzieci oraz ich zróżnicowanie płciowe przedstawia tabela 7.

Tabela 7. Liczba dzieci objętych badaniami z rozróżnieniem płci, a lokalizacja szkoły

płeć dziecka	Lokalizacja szkoły																**razem**	
	wieś				małe miasto		duże miasto											
							śródmieście				osiedla mieszkaniowe				peryferie			
	szkoła A		szkoła B		szkoła C		szkoła D		szkoła E		szkoła F		szkoła G		szkoła H		Σ	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
dziewczynki	8	47,06	15	50,00	12	50,00	9	47,37	4	50,00	8	44,44	9	50,00	8	42,11	73	47,71
chłopcy	9	52,94	15	50,00	12	50,00	10	52,63	4	50,00	10	55,56	9	50,00	11	57,89	80	52,29
razem	17	100	30	100	24	100	19	100	8	100	18	100	18	100	19	100	153	100

Jak wynika z danych zgromadzonych w tabeli, badaniami objęto 153 uczniów, w prawie równych proporcjach dziewcząt i chłopców. Dzieci uczęszczały do szesnastu klas w ośmiu szkołach.

4. Charakterystyka środowisk lokalnych

4.1. Szkoły wiejskie

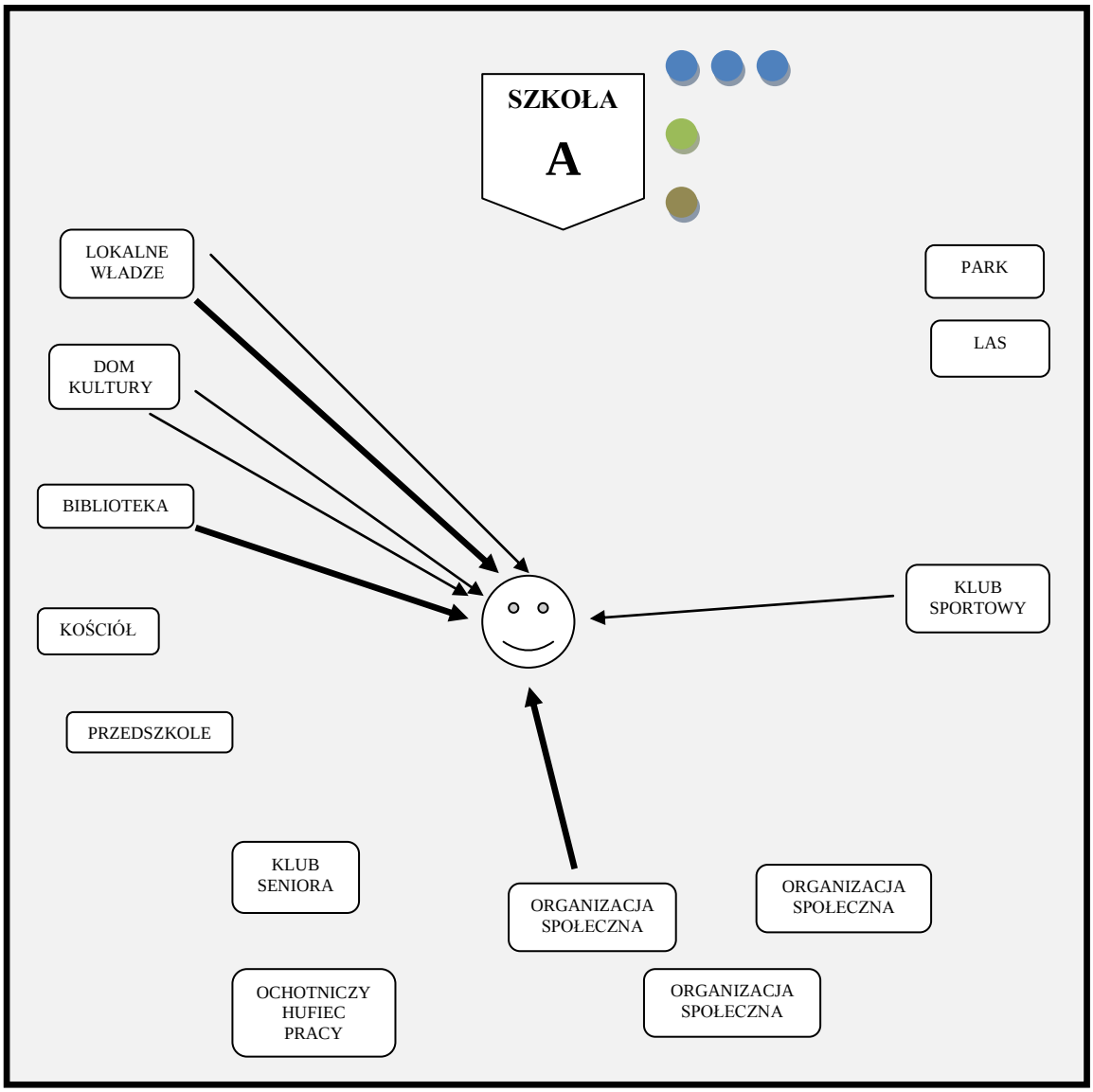
Szkoła podstawowa A

Wieś, w której znajduje się szkoła A, zlokalizowana jest w województwie wielkopolskim, w powiecie gnieźnieńskim. Jest oddalona od miasta Poznania o około 40 kilometrów. Tę wieś gminną zamieszkuje około 2300 mieszkańców. Na jej terenie istnieje park, a w sąsiedztwie lasy. W bliskim otoczeniu szkoły (w odległości około 1 -1,5 km) znajduje się dom kultury, publiczna biblioteka, przedszkole, Klub Seniora, Kościół i Ochotniczy Hufiec Pracy. W pobliżu, swoje siedziby mają trzy organizacje społeczne, z których jedna jest stowarzyszeniem zrzeszającym młodych miłośników Wielkopolski. Działa również Klub Sportowy, który korzysta z sali gimnastycznej przy szkole podstawowej, trawiastego boiska do gry w piłkę nożną oraz asfaltowego boiska wielofunkcyjnego znajdującego się na terenie wsi. Zważywszy, że jest do dość mała wieś, ilość instytucji jest duża.

Oferta instytucji środowiska lokalnego w odniesieniu do możliwości zagospodarowania czasu wolnego dzieci w wieku 9 – 10 lat nie była, w odniesieniu do warunków wiejskich, uboga. Pozaszkolne propozycje miały w większości charakter okazjonalny. Są to imprezy, happeningi, festyny, rajdy, konkursy, czy spotkania świąteczne organizowane raz lub kilka razy w roku. Prawie wszystkie mają charakter zabawowy lub ruchowy. Z ofert o charakterze edukacyjnym można wyróżnić organizowane przez szkołę we współpracy z lokalnymi instytucjami i organizacjami coroczne konkursy wiedzy o regionie (lokalne władze i Stowarzyszenie Młodych Wielkopolan) oraz konkursy ortograficzne (publiczna biblioteka). Jedyne regularne zajęcia pozaszkolne oferował dom kultury i były to dwie oferty oparte na aktywności twórczej: zajęcia plastyczne i zajęcia taneczne oraz lokalny klub sportowy, który proponował zajęcia sportowe dla wyselekcjonowanych dzieci.

Do szkoły podstawowej uczęszcza około 300 dzieci ze wsi i mniejszych wsi ościennych. W roku szkolnym 2008/2009 były dwie klasy trzecie liczące kolejno 30 i 27 uczniów. Szkoła dzieli budynek z gimnazjum.

Pozalekcyjna oferta szkoły dla uczniów klas III w roku szkolnym 2008/2009 była bardzo ograniczona i obejmowała koło taneczne, zajęcia z tenisa stołowego w ramach Uczniowskiego Klubu Sportowego oraz trzy oferty edukacyjne: Szkolny Klub Ekologiczny, koło informatyczne i koło języka angielskiego.



oferty o charakterze poznawczym skierowane dla dziecka 9-10-letniego

pozostałe oferty (oparte na aktywności twórczej, ruchowej, społecznej, zabawowej)

pozalekcyjne oferty edukacyjne szkoły dla dziecka w klasie III

pozalekcyjne oferty szkoły oparte na aktywności społecznej

pozalekcyjne oferty szkoły oparte na aktywności twórczej

pozalekcyjne oferty szkoły oparte na aktywności ruchowej

Rys. 1. Obraz przestrzeni edukacyjnej wiejskiego środowiska lokalnego (A) dziecka w okresie późnego dzieciństwa

Szkoła podstawowa B

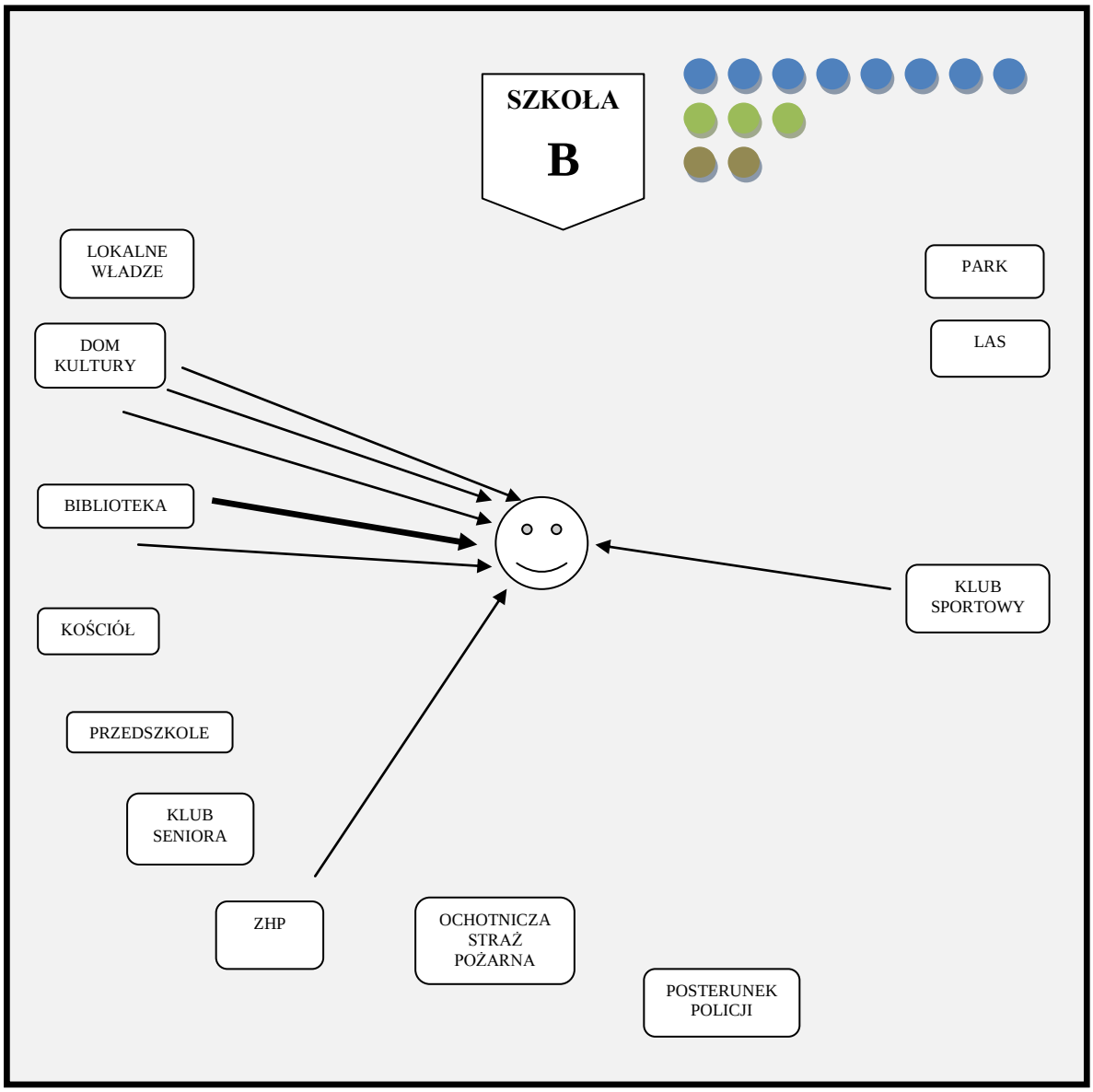
Szkoła podstawowa B położona jest we wsi wielkopolskiej leżącej około 70 kilometrów od Poznania, zamieszkiwaną przez około 3300 mieszkańców. W pobliżu wsi znajdują się lasy, a na jej terenie zespół pałacowo - parkowy. W najbliższym sąsiedztwie szkoły znajduje się dom kultury, publiczna biblioteka, Kościół, przedszkole i Klub Seniora. Swoją siedzibę ma również Związek Harcerstwa Polskiego oraz Klub Sportowy działający przy hali widowiskowo – sportowej, mieszczącej się przy szkole.

Propozycje lokalnych instytucji i organizacji dla uczniów klas III obejmowały spotkania orkiestry dętej, zajęcia taneczne i odpłatną naukę gry na pianinie w domu kultury, zbiórki harcerskie, treningi w sekcji piłki nożnej klubu sportowego, ale wyłącznie dla wyselekcjonowanych dzieci oraz konkursy czytelnicze i cykliczne spotkania z poezją w bibliotece publicznej kierowane do całej społeczności lokalnej.

Do szkoły podstawowej, która mieści się w Zespole Szkół i dzieli budynki z miejscowym gimnazjum uczęszcza około 600 dzieci. W roku szkolnym 2008/2009 dzieci uczyły się w trzech klasach III, każdej liczącej średnio 18 uczniów.

Po obowiązkowych zajęciach uczniowie klas III mogli uczestniczyć w licznych kołach zainteresowań prowadzonych w szkole. Szkoła posiadała bogatą ofertę opartą na aktywności poznawczej. Były to koła: matematyczne, polonistyczne, przyrodnicze, informatyczne, redakcyjne, recytatorskie, młodych twórców literackich oraz klub szachowy. Do ofert rozwijających postawy twórcze zaliczyć można koło taneczne, teatralne i plastyczno – muzyczne. Pozalekcyjna oferta związana z aktywnością fizyczną zawierała odpłatne zajęcia z karate oraz zajęcia w sekcjach szkolnego klubu sportowego, ale tylko dla wyselekcjonowanych pod kątem predyspozycji uczniów.

Analizując i porównując te dwa wiejskie środowiska można zauważyć, że charakteryzują się podobnym nasyceniem instytucjonalnym, a zakres i ilość ofert edukacyjnych proponowanych dziecku w wieku 9 – 10 lat przez instytucje i organizacje jest zbliżona i bardzo uboga. Można zauważyć jednak, że szkoła podstawowa B rekompensuje brak ofert w środowisku lokalnym wychodząc z bogatą i atrakcyjną pozalekcyjną ofertą edukacyjną dla swoich uczniów, a tym samym zaspokaja ich potrzeby poznawcze. Zauważyć można również znaczącą różnicę pomiędzy ilością uczniów w jednej klasie. Lepsze warunki do nauki zapewnione mają uczniowie szkoły podstawowej B, w której liczebność klas jest znacząco mniejsza.



oferty o charakterze poznawczym skierowane dla dziecka 9-10-letniego

pozostałe oferty (oparte na aktywności twórczej, ruchowej, społecznej, zabawowej)

pozalekcyjne oferty edukacyjne szkoły dla dziecka w klasie III

pozalekcyjne oferty szkoły oparte na aktywności społecznej

pozalekcyjne oferty szkoły oparte na aktywności twórczej

pozalekcyjne oferty szkoły oparte na aktywności ruchowej

Rys. 2. Obraz przestrzeni edukacyjnej wiejskiego środowiska lokalnego (B) dziecka w okresie późnego dzieciństwa

4.2. Szkoła w małym mieście

Szkoła C

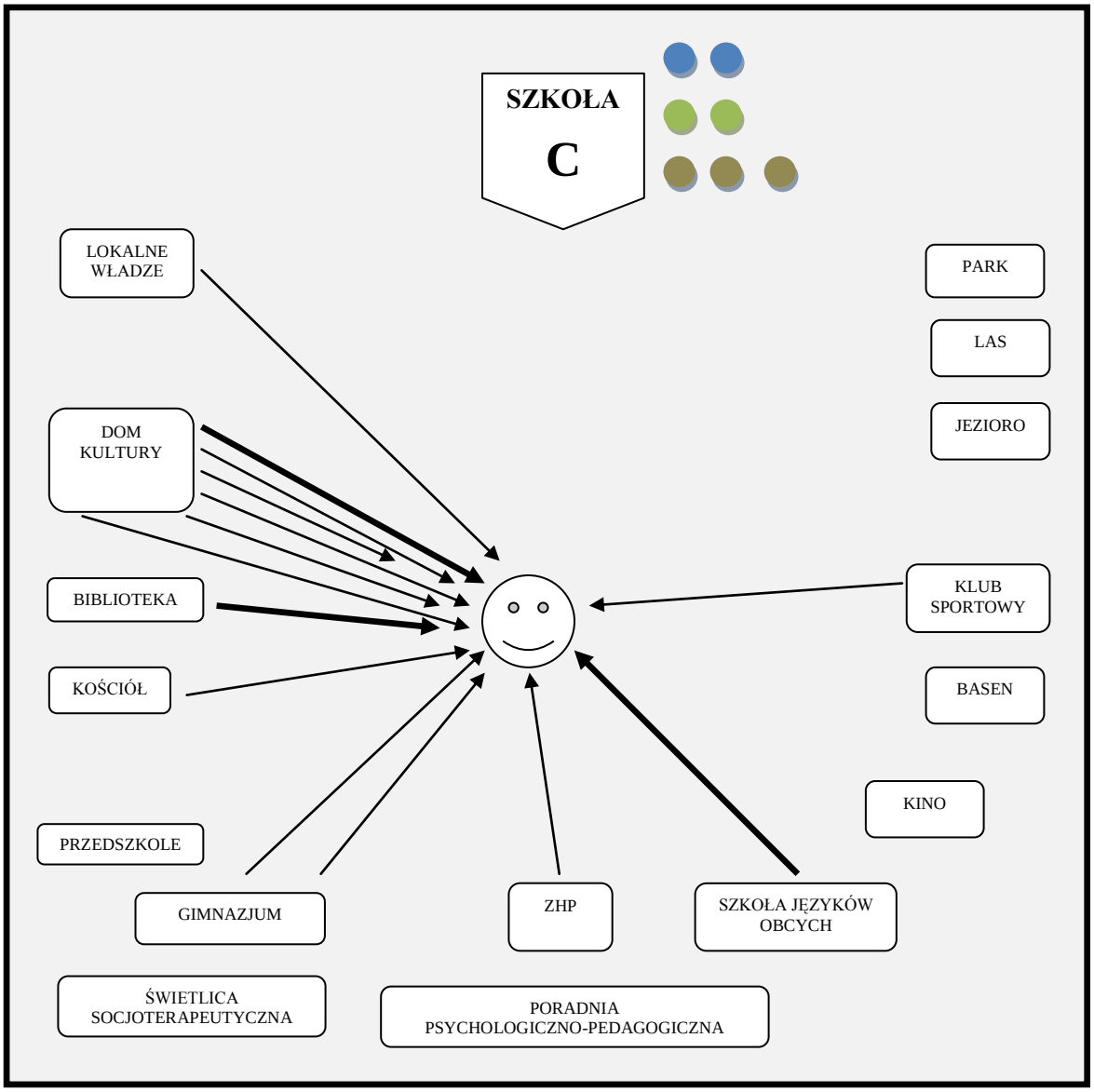
Miasto, w którym znajduje się szkoła podstawowa C leży w Wielkopolsce, 70 kilometrów na północ od Poznania. Liczy prawie 20 tysięcy mieszkańców. Okolica miasta została wpisana w obszar chronionego krajobrazu, ze względu na niepowtarzalne w tej okolicy ukształtowanie terenu. Miasto jest ośrodkiem turystyczno – wypoczynkowym. Otaczają je lasy i jeziora. W mieście funkcjonują cztery publiczne przedszkola, dwie miejskie szkoły podstawowe, gimnazjum i liceum. W środowisku lokalnym szkoły (w obrębie 1 kilometra od szkoły) znajduje się dom kultury, publiczna biblioteka, Kościół, przedszkole, gimnazjum, kino. Działa również świetlica socjoterapeutyczna, poradnia psychologiczno – pedagogiczna, Związek Harcerstwa Polskiego i prywatna szkoła języków obcych. W najbliższym sąsiedztwie szkoły znajdują się obiekty sportowe (basen, boiska), jezioro i las.

Pomimo dosyć dużej ilości instytucji i organizacji w środowisku lokalnym, najbogatszą ofertę dla dziecka w wieku 9 – 10 lat posiada dom kultury, w którym dzieci mogą wybierać zajęcia z szerokiego wachlarza pracowni: plastycznej, tanecznej, teatralnej wokalnej, muzycznej, modelarskiej i ceramicznej. Dodatkowo mają możliwość uczestniczyć w spotkaniach koła szachowego. Aktywnie działający oddział dziecięcy publicznej biblioteki proponuje kilka razy w miesiącu spotkania z ciekawymi gośćmi, wspólne czytanie, czy zajęcia twórcze. Wychodzi również z ofertą realizacji ścieżki czytelniczej dla przedszkoli i szkół. Ponadto dzieci mogą uczestniczyć w spotkaniach chóru przykościelnego oraz zbiórkach harcerskich prowadzonych przez ZHP. Prywatna szkoła języków obcych proponuje odpłatną naukę języka angielskiego i niemieckiego.

Do szkoły podstawowej C uczęszcza około 580 uczniów, a w roku szkolnym 2008/2009 dzieci uczyły się w czterech klasach III liczących średnio po 25 osób.

Szkoła oferowała trzecioklasistom kilka zajęć pozalekcyjnych: dwa koła o charakterze techniczno – plastycznych, trzy oferty oparte na aktywności ruchowej – piłkę nożną, zajęcia z siatkówki i lekkiej atletyki oraz dwa koła o charakterze edukacyjnym – koło polonistyczne i matematyczne.

Podsumowując można stwierdzić, że w odróżnieniu od ofert wiejskich środowisk lokalnych, w tym mieście prężnie działa dom kultury, który dając małym mieszkańcom duży wybór zajęć pozaszkolnych stymuluje ich aktywność twórczą, zarówno manualną, jak i ruchową. Niestety brakuje w nim ofert o charakterze edukacyjnym. Takich ofert niewiele ma również szkoła, a te które posiada (koło polonistyczne i matematyczne) może wydawać się uczniom mało atrakcyjne, gdyż powiela tematykę obowiązkowych zajęć szkolnych.



oferty o charakterze poznawczym skierowane dla dziecka 9-10-letniego

pozostałe oferty (oparte na aktywności twórczej, ruchowej, społecznej, zabawowej)

pozalekcyjne oferty edukacyjne szkoły dla dziecka w klasie III

pozalekcyjne oferty szkoły oparte na aktywności społecznej

pozalekcyjne oferty szkoły oparte na aktywności twórczej

pozalekcyjne oferty szkoły oparte na aktywności ruchowej

Rys. 3. Obraz przestrzeni edukacyjnej środowiska lokalnego małego miasta (C) dziecka w okresie późnego dzieciństwa

4.3. Szkoły dużego miasta

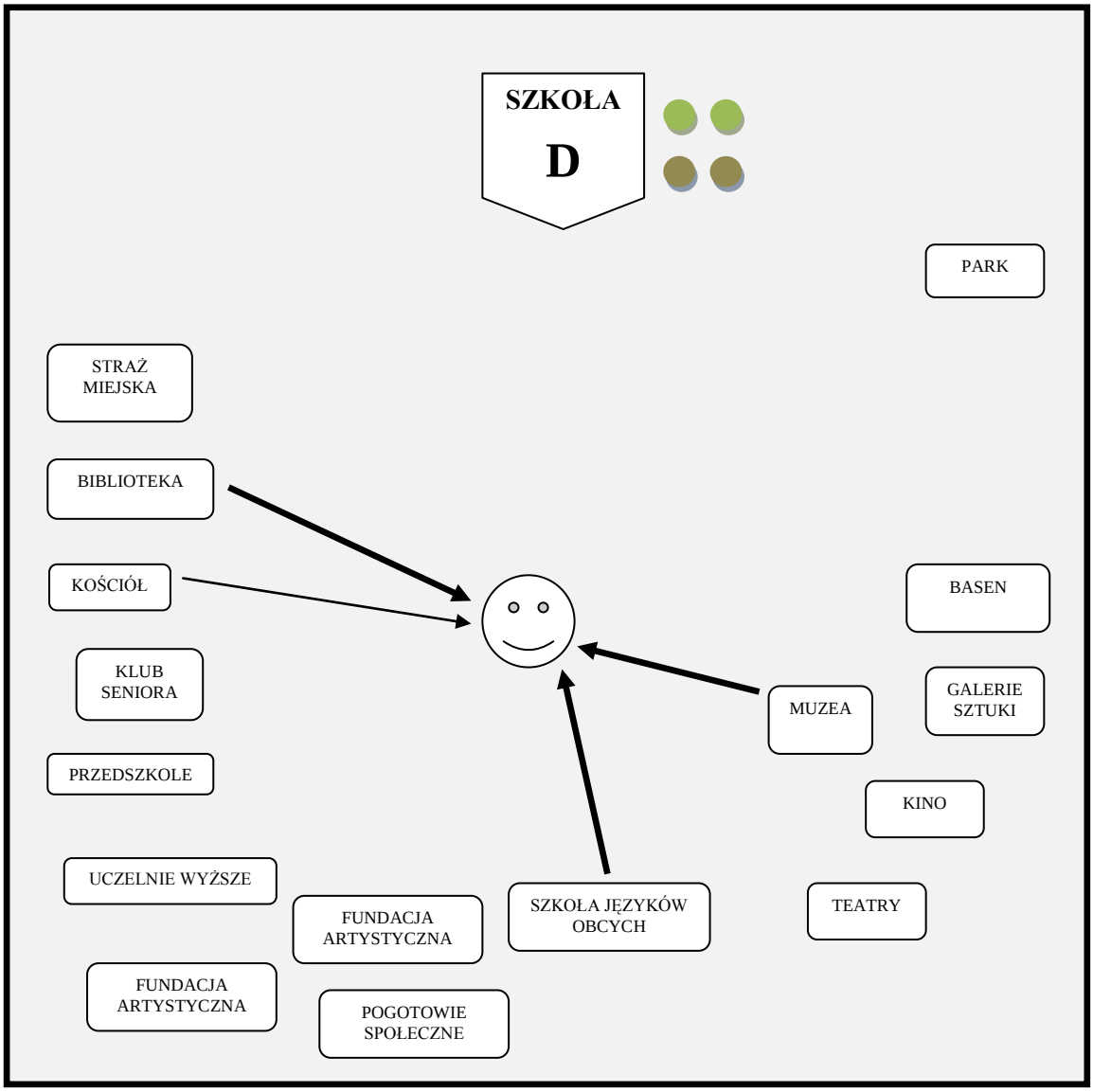
Szkoła D

Szkoła podstawowa D zlokalizowana jest w śródmieściu Poznania – jednego z największych miast Polski, liczącego około 550 tysięcy mieszkańców. Usytuowana jest u zbiegu dwóch głównych ulic miasta, w pobliżu rzeki Warty, dużego kompleksu parkowego i poznańskiej starówki. Okolica zabudowana jest starymi kamienicami i nowymi wielorodzinnymi willami miejskimi i chociaż niewątpliwie jest szkołą śródmiejską, znajduje się na obrzeżach ścisłego centrum miasta. W najbliższym otoczeniu szkoły znajduje się publiczna biblioteka, Klub Seniora, Kościół, przedszkole (w budynku szkoły), Straż Miejska, prywatna szkoła języków obcych. Dostępne są również muzea, teatry, galerie i kino. W pobliżu mają siedziby niektóre uczelnie wyższe oraz fundacje artystyczne. Niedaleko znajduje się również przychodnia zdrowia oraz miejski basen.

Pojedyncze pozaszkolne oferty edukacyjne dla dziecka 9 – 10- letniego kierowane są przez muzeum narodowe (zestawy zadań dla rodzin odwiedzających muzeum), bibliotekę (cykliczne niedzielne spotkania, na których znani aktorzy czytają dzieciom książki i odbywają się konkursy) oraz prywatną szkołę, która oferuje dzieciom odpłatną naukę języków obcych. Dodatkowo dzieci mogą doskonalić naukę śpiewu w przykościelnym chórze.

Szkoła zajmuje duży stary budynek. Uczy się w niej około 400 uczniów. W roku szkolnym 2008/2009 utworzone były trzy oddziały klasy III, w tym jeden integracyjny, do którego uczęszczało 14 dzieci. Pozostałe zespoły klasowe liczyły 19 uczniów każdy.

Oferta zajęć pozalekcyjnych dostępna dla uczniów klas III obejmuje dwa rodzaje zajęć plastyczno – technicznych oraz koło turystyczno – rekreacyjne i zajęcia z piłki nożnej dla chłopców. Ofertę zajęć plastycznych i teatralnych ma również świetlica szkolna, lecz skierowane są one wyłącznie dla uczniów z niej korzystających.



oferty o charakterze poznawczym skierowane dla dziecka 9-10-letniego

pozostałe oferty (oparte na aktywności twórczej, ruchowej, społecznej, zabawowej)

pozalekcyjne oferty edukacyjne szkoły dla dziecka w klasie III

pozalekcyjne oferty szkoły oparte na aktywności społecznej

pozalekcyjne oferty szkoły oparte na aktywności twórczej

pozalekcyjne oferty szkoły oparte na aktywności ruchowej

Rys. 4. Obraz przestrzeni edukacyjnej środowiska lokalnego dziecka w okresie późnego dzieciństwa w dużym mieście (śródmieście D)

Szkoła E

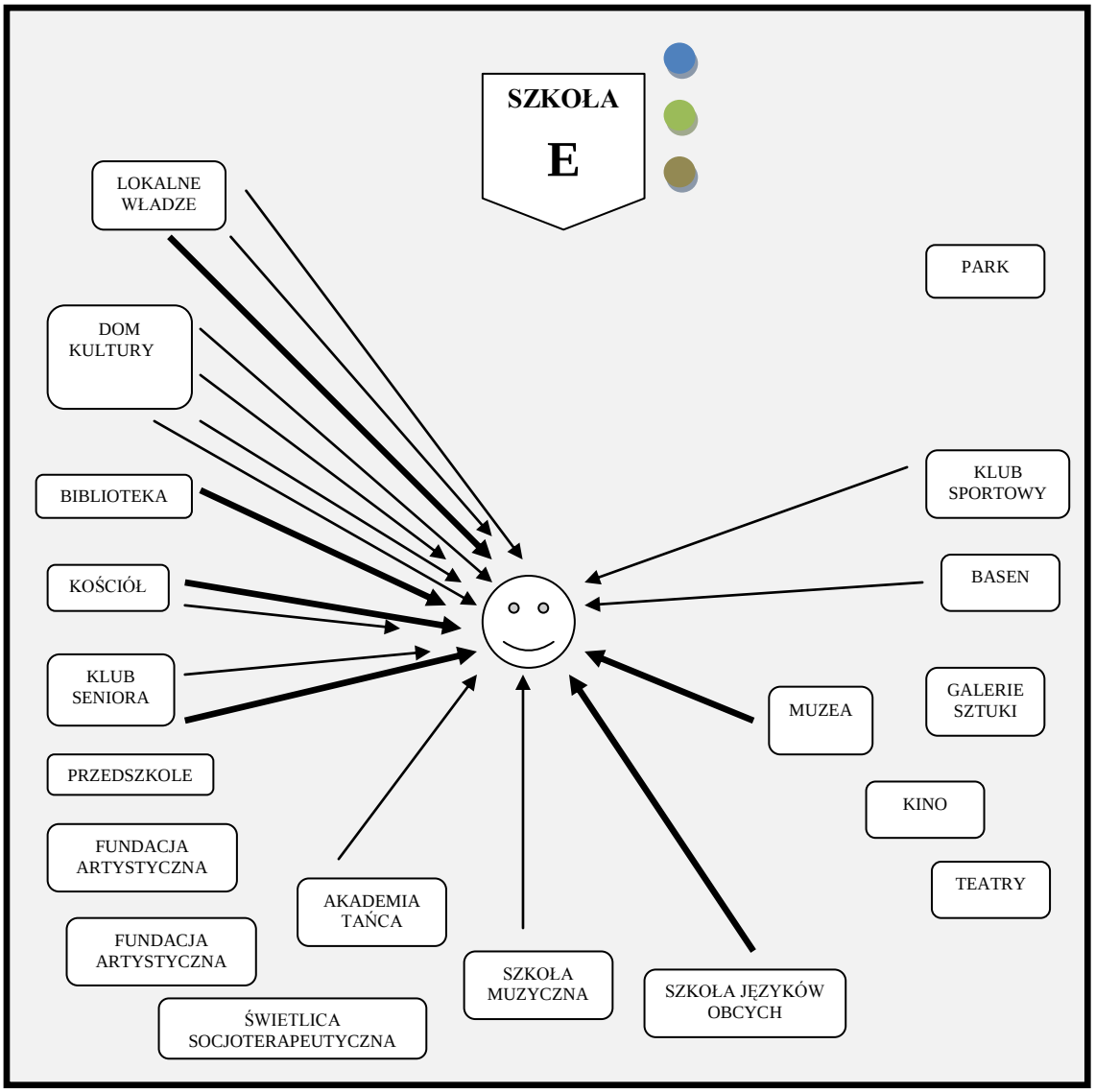
Szkoła podstawowa E jest również szkołą śródmiejską miasta Poznania. W odróżnieniu od szkoły D, w jej otoczeniu znajduje się tylko mały park miejski i od ruchliwych ulic miasta odgradza ją zabudowa mieszkalna. W sąsiedztwie szkoły znajduje się dom kultury, publiczna biblioteka, Kościół, przedszkole, świetlica socjoterapeutyczna i pływalnia. W pobliżu szkoły działa prywatna szkoła języków obcych, prywatna szkoła muzyczna oraz akademia tańca. Niedaleko jest szpital, siedziba lokalnych władz (rady osiedla), muzeum, kina, galerie i teatr. W budynku szkoły działa Klub Seniora, a niedaleko dwie fundacje artystyczne.

Różne instytucje i organizacje środowiska lokalnego tworzą oferty dla dziecka 9 – 10-letniego. Dom kultury proponuje twórcze zajęcia teatralne i plastyczne oraz udział w grupie tańca nowoczesnego, Klub Seniora kółko szachowe i zajęcia manualne, prywatne placówki edukacyjne oferują odpłatną naukę języków obcych, tańca oraz gry na instrumentach muzycznych. Rada Osiedla kieruje w stronę swoich najmłodszych mieszkańców okazjonalne oferty sportowe (wycieczki rowerowe), organizuje spotkania noworoczne mieszkańców okolicy i ogłasza różne konkursy tematyczne. Pływalnia (inna niż w przypadku szkoły D) organizuje odpłatne kursy nauki i doskonalenia pływania.

Do szkoły uczęszcza około 450 dzieci. W roku szkolnym 2008/2009 w trzech klasach III uczyło się średnio 21 uczniów w każdej.

Zajęcia pozalekcyjne dla uczniów klas III w roku szkolnym 2008/2009 obejmowały jedynie koło matematyczne, koło plastyczne i zajęcia sportowe w ramach Szkolnego Klubu Sportowego.

Próbując porównać środowiska lokalne, które współtworzą dwie szkoły podstawowe zlokalizowane w śródmieściu, można przede wszystkim zauważyć, że szkoła E posiada więcej instytucji i organizacji funkcjonujących w jej środowisku lokalnym, a ilość ofert kierowanych przez nie jest dużo większa, niż w środowisku lokalnym szkoły D. Wielkie zaskoczenie budzi ubóstwo oferty pozalekcyjnej obydwu szkół dla uczniów klas III. Należy pamiętać, że szkoły zlokalizowane są w śródmieściu, a dzieci tam mieszkające często pochodzą z ubogich rodzin, również dysfunkcyjnych i spędzając czas wolny na ulicach są bardziej narażone na marginalizację społeczną. Dlatego szkoła powinna umożliwiać im bezpieczne, ale i atrakcyjne spędzanie czasu wolnego po lekcjach, rozbudzać różne zainteresowania, kompensować ewentualne negatywne wpływy środowiska rodzinnego, czy wyrównywać zaniedbania edukacyjne.



oferty o charakterze poznawczym skierowane dla dziecka 9-10-letniego

pozostałe oferty (oparte na aktywności twórczej, ruchowej, społecznej, zabawowej)

pozalekcyjne oferty edukacyjne szkoły dla dziecka w klasie III

pozalekcyjne oferty szkoły oparte na aktywności społecznej

pozalekcyjne oferty szkoły oparte na aktywności twórczej

pozalekcyjne oferty szkoły oparte na aktywności ruchowej

Rys. 5. Obraz przestrzeni edukacyjnej środowiska lokalnego dziecka w okresie późnego dzieciństwa w dużym mieście (śródmieście E)

Szkoła F

Szkoła położona jest w środku osiedla mieszkaniowego. Otoczona blokami mieszkalnymi z lat 70-tych i 80 –tych w swoim najbliższym sąsiedztwie posiada park. Nie posiada wielu instytucji i organizacji w swoim najbliższym środowisku lokalnym. W pobliżu znajduje się dom kultury i mieszczący się w nim Klub Seniora, ponadto Kościół, przedszkole, oddział dziecięcy publicznej biblioteki, Rada Osiedla, prywatne ognisko muzyczne oraz działa ZHP.

Oferty środowiska lokalnego dla dziecka w wieku 9 – 10 lat to przede wszystkim propozycje domu kultury. Działa tu Centrum Języków Obcych, które oferuje naukę języka angielskiego i niemieckiego, grupa tańca towarzyskiego oraz nowoczesnego. Dzieci mogą brać udział w zajęciach karate i tenisa stołowego oraz warsztatach plastycznych. Niestety większość z zajęć jest odpłatna. Dodatkowo dom kultury organizuje regularnie wystawy plastyczne, fotografii oraz imprezy i happeningi dla społeczności lokalnej. Biblioteka oferuje dzieciom warsztaty plastyczne i teatralne podczas ferii zimowych oraz letnich, prowadzi lekcje biblioteczne dla szkół i przedszkoli, a także zaprasza na spotkania z ciekawymi ludźmi (podróżnikami, artystami, aktorami). Związek Harcerstwa Polskiego organizuje zbiórki zuchowe dla dzieci w osiedlowej harcówce, a prywatne ognisko muzyczne odpłatnie naucza gry na instrumentach muzycznych.

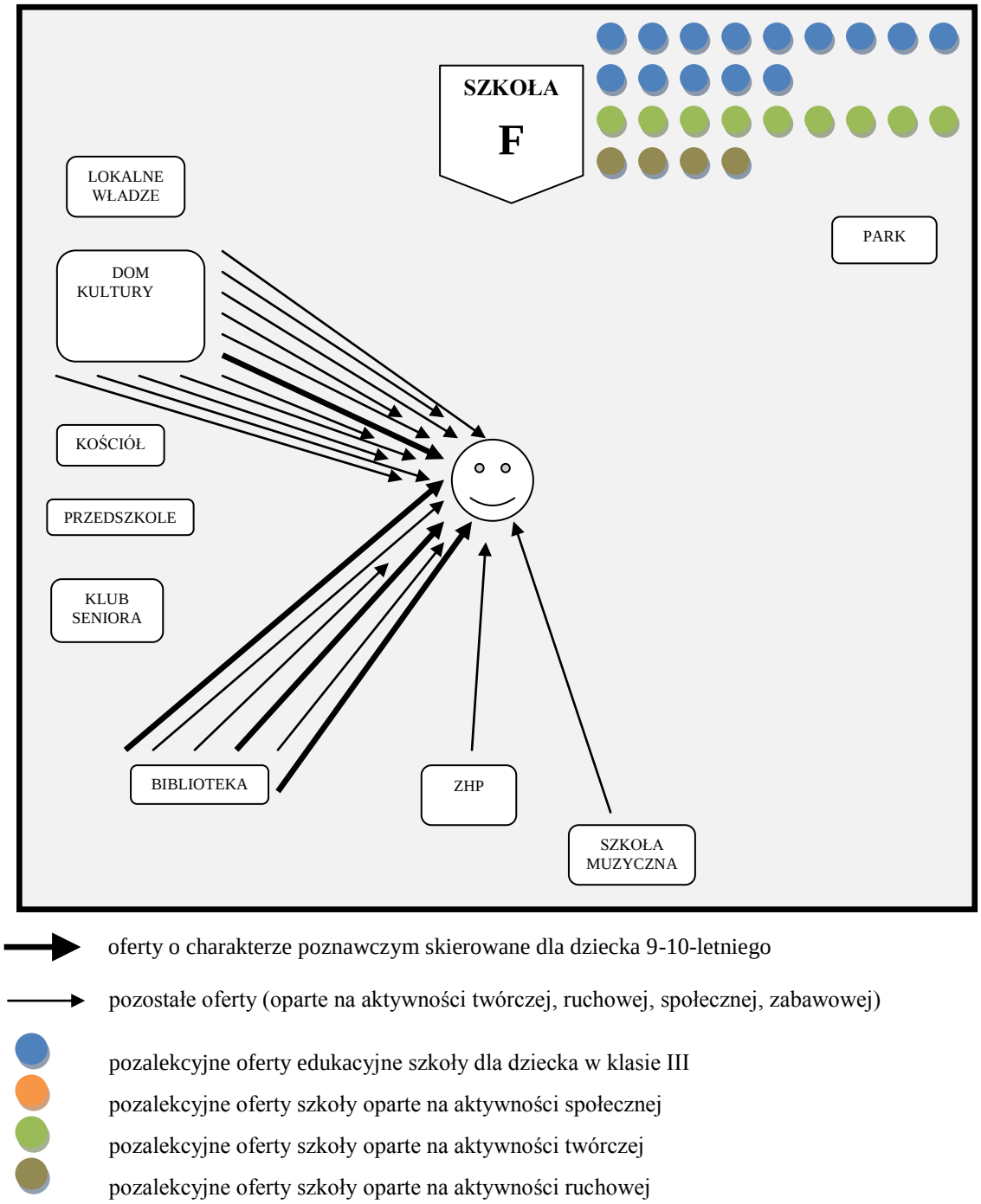
W murach szkoły F uczy się około 550 uczniów. W roku szkolnym 2008/2009 były trzy klasy trzecie, a do każdej uczęszczało średnio 22 uczniów.

Oferta pozalekcyjna szkoły jest bardzo bogata. Wymienione poniżej koła i kluby dostępne dla ucznia klasy III obejmują:

- oferty edukacyjne: Klub Młodego Badacza, biblioteczne spotkania z książką i filmem, Otwarty Umysł – zajęcia z technik szybkiego uczenia się, Koło redakcyjne gazetki klas I-III, zajęcia logopedyczne, Klub Europejski, Klub Informatyka, koło przyrodnicze, koło fotograficzne, koło ekologiczne, koło języka angielskiego, koło matematyczne, Ortograficzne Łamigłówki – koło polonistyczne. Dodatkowo w szkole codziennie działa pogotowie lekcyjne klas I –III, gdzie uczniowie mogą prosić nauczyciela o pomoc w rozwiązaniu zbyt trudnego zadania;
- oferty oparte na aktywności twórczej: zespół wokalny, zespół instrumentalny, dwa koła plastyczne, dwa koła teatralne, zajęcia konstruktorskie, Klub Origami, zajęcia z biblioterapii;
- oferty oparte na aktywności ruchowej: zespół taneczny, gry i zabawy ruchowe, koszykówka dziewcząt i chłopców w ramach Szkolnego Klubu Sportowego.

Dodatkowo szkoła prowadzi cykl comiesięcznych spotkań – warsztatów dla rodziców w ramach programu „Szkoła dla Rodziców”.

Ta znacząco większa liczba zajęć pozalekcyjnych w szkole F od innych badanych szkół sprowokowała mnie do znalezienia odpowiedzi na pytanie, skąd szkoła czerpie fundusze na ich realizację. Otóż, jak poinformował mnie dyrektor szkoły, większość środków zapewnia miasto, jednak nauczyciele godzą się prowadzić te zajęcia za mniejsze stawki, niż w innych szkołach, co pozwala sfinansować większą liczbę zajęć. Jednocześnie część ofert finansowana jest ze środków Rady Rodziców, która wychodzi z inicjatywami w zakresie organizacji czasu wolnego uczniów.



Rys. 6. Obraz przestrzeni edukacyjnej środowiska lokalnego dziecka w okresie późnego dzieciństwa w dużym mieście (osiedle mieszkaniowe F)

Szkoła G

Szkoła znajduje się w środku osiedla mieszkaniowego. Otoczona jest blokami mieszkalnymi z lat 80 –tych i 90-tych. W środowisku lokalnym szkoły znajduje się bardzo duża liczba instytucji, organizacji i stowarzyszeń. Mieści się tu dom kultury, publiczna biblioteka, przedszkole, Kościół, świetlica socjoterapeutyczna, poradnia psychologiczno – pedagogiczna i Klub Seniora. Na terenie środowiska lokalnego szkoły działa również pozarządowa organizacja zajmująca się sprawami osób niepełnosprawnych oraz hospicjum. Dodatkowo, istnieje prywatna szkoła języków obcych, szkoła muzyczna i szkoła tańca. W pobliżu szkoły znajdują się tereny rekreacyjno – sportowe, na których działa klub sportowy. W sąsiedztwie znajduje się park i miejski las.

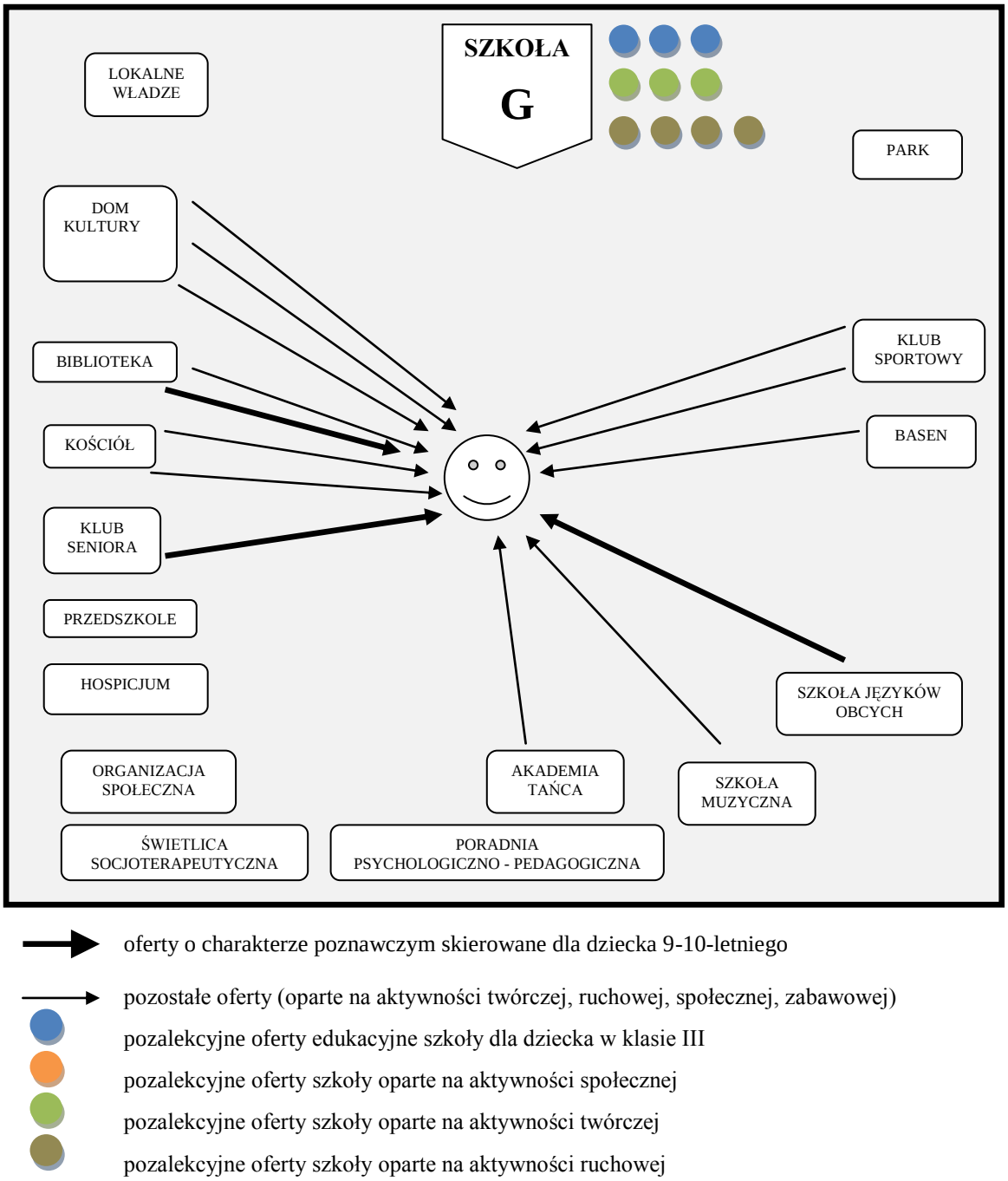
Oferty dla dziecka w wieku 9-10 lat kieruje między innymi dom kultury – są to odpłatne zajęcia wokalno – taneczne, baletowe oraz nauka gry w piłkę nożną oraz biblioteka, która oferuje dzieciom warsztaty plastyczne i literackie podczas ferii zimowych oraz letnich. W Kościele dzieci mogą przynależeć do dziecięcego zespołu pieśni. Kościół proponuje również swoim najmłodszym wiernym imprezy okolicznościowe oraz wycieczki. W prywatnych instytucjach edukacyjnych dziecko może podjąć naukę języka obcego, gry na instrumencie muzycznym lub różnych gatunków tańca, a w klubie sportowym może odpłatnie uczyć się jazdy na nartach.

Szkoła zajmuje bardzo duży budynek, w którym jedno skrzydło przeznaczone jest dla dzieci z klas I – III.. Uczy się w niej ponad 700 uczniów. W roku szkolnym 2008/2009 utworzonych było pięć oddziałów klasy III, które liczyły średnio po 23 uczniów każdy.

Oferta pozalekcyjna szkoły, zważywszy ilość uczniów do niej uczęszczających, jest bardzo skromna. Propozycje o charakterze stricte poznawczym obejmują koło matematyczne, przyrodnicze oraz koło szybkiego zapamiętywania. Koło plastyczne i koło orgiami to jedyne propozycje działań opartych na aktywności twórczej, a oferty związane z aktywnością ruchową, realizowane w szkole są odpłatne i obejmują naukę pływania, zajęcia z pływania synchronicznego i szkółkę tańca.

Zarówno szkoła F, jak i szkoła G znajdują się na osiedlach mieszkaniowych tej samej dzielnicy miasta Poznania. Osiedle, na którym działa szkoła G obejmuje znacznie większy obszar, ma więcej mieszkańców, a tym samym działa więcej niż w otoczeniu szkoły F instytucji i organizacji lokalnych. Dużo prężniej działa dom kultury i biblioteka w środowisku lokalnym szkoły F i można powiedzieć, że te dwie placówki (nie licząc szkoły) są głównymi podmiotami tworzącymi oferty spędzania czasu wolnego dziecka. Propozycje środowiska lokalnego szkoły G „płyną” z różnych instytucji, jednakże w większości przypadków są odpłatne, co uniemożliwia części dzieciom uczestniczenie w tych zajęciach. Znacząca różnica

istnieje w ilości ofert pozalekcyjnych proponowanych dziecku przez szkołę. Szkoła G, w której uczy się dużo większa liczba uczniów, niż w szkole F, posiada znacząco mniej zajęć pozalekcyjnych, a dodatkowo część z nich – związana z aktywnością ruchową – jest odpłatna. Oferty pozalekcyjne szkoły F są bardzo zróżnicowane ze względu na tematykę, więc każdy uczeń może znaleźć zajęcia odpowiadające jego zainteresowaniom i potrzebom zarówno poznawczym, jak i z zakresu twórczości, czy aktywności ruchowej. Co istotne, są one nieodpłatne, więc może w nich uczestniczyć każde dziecko, bez względu na status materialny rodziców.

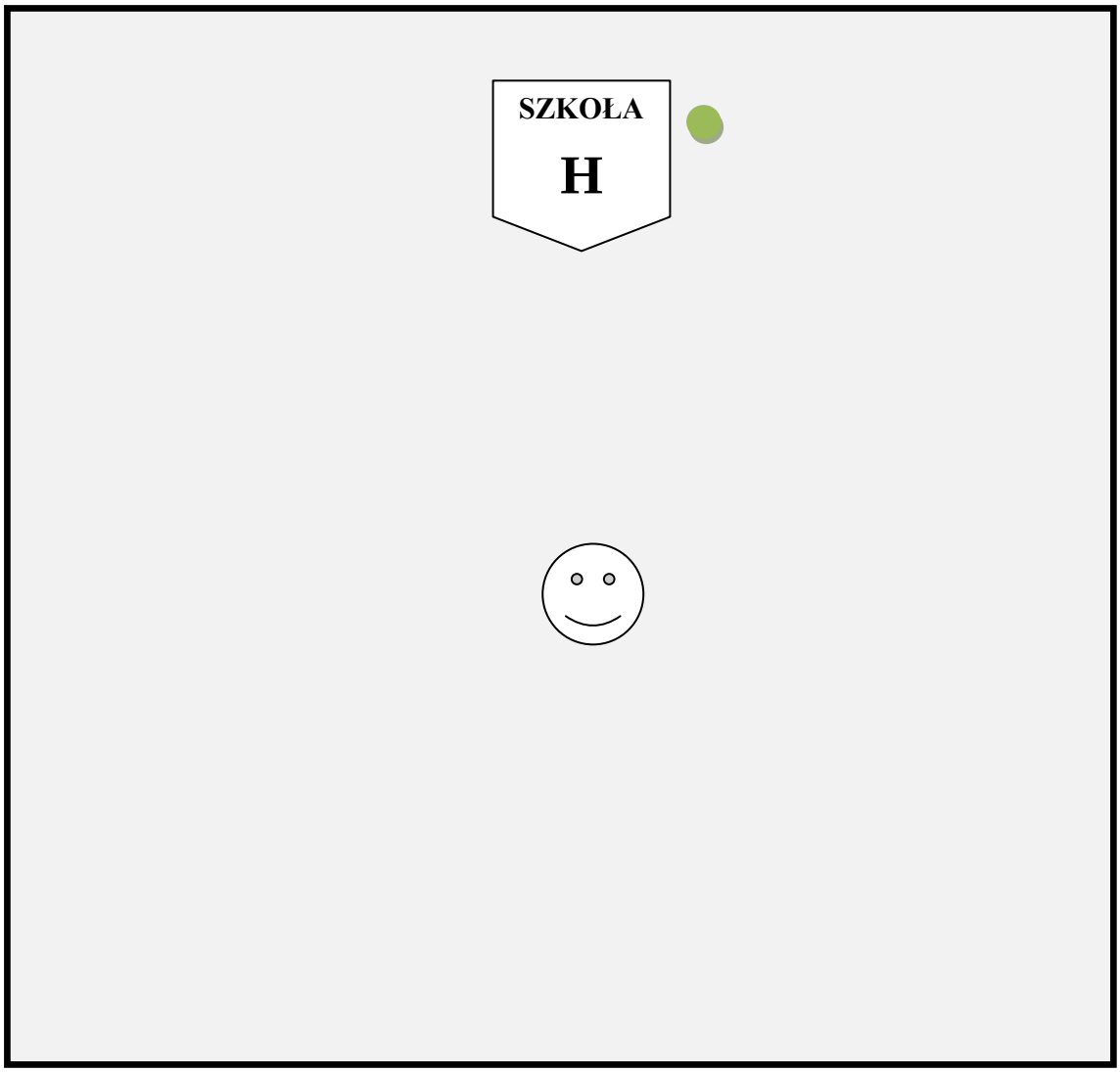


Rys. 7. Obraz przestrzeni edukacyjnej środowiska lokalnego dziecka w okresie późnego dzieciństwa w dużym mieście (osiedle mieszkaniowe G)

Szkoła H

Szkoła znajduje się na peryferiach miasta w dzielnicy domów jednorodzinnych, w większości z lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku. Położona jest na uboczu dzielnicy, w bliskim sąsiedztwie rzeki Warty. Mieści się w małym, kameralnym budynku. W jej najbliższym sąsiedztwie, czyli w ustalonej dla wszystkich szkół odległości 1 – 1,5 kilometra, nie ma żadnej instytucji środowiska lokalnego, nie działają żadne organizacje społeczne, ani prywatne placówki edukacyjne.

W szkole uczy się około 200 uczniów. W roku szkolnym 2009/2010 istniały dwie klasy trzecie, a do każdej uczęszczało średnio 20 uczniów.



pozalekcyjne oferty szkoły oparte na aktywności twórczej

Rys. 8. Obraz przestrzeni edukacyjnej środowiska lokalnego dziecka w okresie późnego dzieciństwa w dużym mieście (peryferie H)

Jednym z kryteriów, które przyjęłam podczas tworzenia typologii środowisk lokalnych było nasycenie instytucjami, organizacjami i stowarzyszeniami oraz zróżnicowanie środowiska przyrodniczego. Nie brałam pod uwagę ofert edukacyjnych proponowanych przez te instytucje oraz przez szkołę, jedynie sam fakt ich istnienia. Taka typologia pozwala ustalić, czy nauczyciele i rodzice wykorzystują potencjał tkwiący w środowisku dla tworzenia autorskich zadań charakterze poznawczym w środowisku.

Przyjmując te kryterium, wyłoniłam trzy typy środowisk ze względu na ich możliwości o charakterze edukacyjnym:

1) środowisko o dużym potencjale edukacyjnym
2) środowisko o przeciętnym potencjale edukacyjnym
3) środowisko o małym potencjale edukacyjnym.

Z drugiej strony, istotne jest również, na ile podmioty środowiska lokalnego tworzą oferty edukacyjne dla dziecka, z których może skorzystać w czasie wolnym. Takie podejście pozwala wyłonić 3 typy środowisk lokalnych ze względu na bogactwo ofert edukacyjnych. Uwzględniono tu wszelkie pozalekcyjne zajęcia szkolne i pozaszkolne oferty lokalnych instytucji o charakterze poznawczym kierowane do dziecka w okresie późnego dzieciństwa.

Wyłoniono:

1) środowisko bogate w oferty edukacyjne
2) środowisko o przeciętnej ofercie edukacyjnej
3) środowisko ubogie w oferty edukacyjne.

W poniższej tabeli zestawiono potencjał edukacyjny badanych środowisk lokalnych oraz rodzaj ofert edukacyjnych przez nie proponowanych.

Tabela 8. Potencjał edukacyjny środowiska, a ilość ofert o charakterze poznawczym w środowisku

bogactwo ofert edukacyjnych środowiska / **potencjał edukacyjny środowiska**	środowisko bogate w oferty edukacyjne	środowisko o przeciętnej ofercie edukacyjnej	środowisko ubogie w oferty edukacyjne
środowisko o dużym potencjale edukacyjnym		**szkoła C** (małe miasto) **szkoła E** (śródmieście) **szkoła G** (osiedle)	**szkoła D** (śródmieście)
środowisko o przeciętnym potencjale edukacyjnym	**szkoła B** (wieś) **szkoła F** (osiedle)	**szkoła A** (wieś)	
środowisko o małym potencjale edukacyjnym			**szkoła H** (peryferie)

Większość środowisk lokalnych posiadających duży potencjał edukacyjny ze względu na kumulację wielu różnego rodzaju instytucji, stowarzyszeń i organizacji, nie wykorzystuje tych możliwości dla kreowania lokalnej przestrzeni edukacyjnej. Ilość ofert o charakterze poznawczym proponowanych w tych środowiskach dziecku w okresie późnego dzieciństwa jest niewielka. Środowisko lokalne szkoły D, będące skarbnicą szans edukacyjnych, marnuje swoje możliwości, a dodatkowo szkoła nie próbuje kompensować braku ofert w środowisku poprzez rozbudowanie własnych pozalekcyjnych ofert edukacyjnych dla uczniów. Tym bardziej wydaje się to niepokojące, gdyż w środowisku śródmiejskim, w którym dziecko nie ma możliwości uczestniczenia w zorganizowanych formach spędzania czasu wolnego, często pozostaje mu stwarzająca wiele zagrożeń ulica.

Przykładem szkół, które funkcjonują w środowisku o przeciętnym potencjale edukacyjnym, ale które potrafiły to środowisko wzbogacić poprzez wiele pozalekcyjnych ofert edukacyjnych dla dziecka w okresie późnego dzieciństwa są wiejska szkoła B oraz osiedlowa szkoła F.

Najmniej korzystna sytuacja ze względu na podejmowanie aktywności poznawczej w środowisku dotyka dzieci mieszkające na peryferiach i uczęszczające do szkoły H. W środowisku lokalnym żyjącego i rozwijającego się młodego człowieka nie ma żadnych instytucji, organizacji i stowarzyszeń, w których mógłby aktywnie uczestniczyć, a dodatkowo szkoła zdaje się nie dostrzegać tego problemu i podobnie jak szkoła D, nie buduje własnych pozalekcyjnych ofert edukacyjnych dla uczniów.

Rozdział VI **Charakterystyka aktywności poznawczej dziecka w okresie późnego dzieciństwa**

1. Przedmiot poznania

Współczesne teorie psychologiczne akcentują, że rozwój człowieka, trwający całe życie, dokonuje się w toku aktywnego kontaktu ze środowiskiem (otaczającą rzeczywistością). Kontakt ten jest źródłem wielorakich, nowych doświadczeń jednostki, które stanowią materiał jej rozwoju i są podstawą tworzenia i przekształcania umysłowych struktur poznawczych (Tyszkowa 1988, s.48).

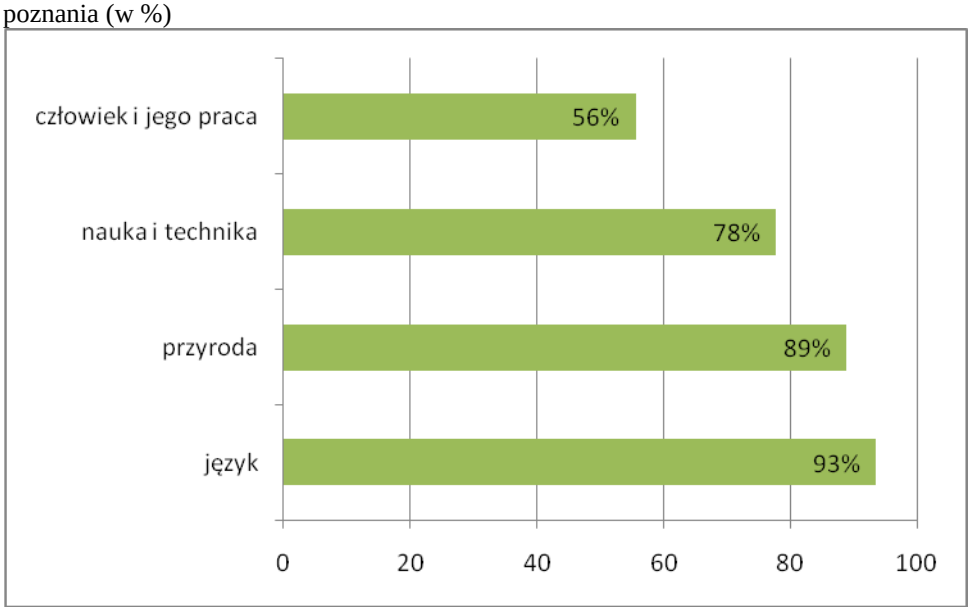
Aktywne doświadczanie i poznawanie świata przez człowieka rozpoczyna się wraz z momentem jego narodzin i trwa nieprzerwanie przez całe życie. Początkowo, w okresie niemowlęcym, dziecko poznaje świat za pomocą zmysłów, zdobywa elementarne doświadczenia manipulując przedmiotami znajdującymi się w zasięgu ręki i obserwując przebywających z nim innych ludzi. Wraz z nabyciem umiejętności chodzenia, komunikowania się za pomocą mowy i rozwojem myślenia, poszerza się krąg przedmiotów i zjawisk będących celem poznania. Pod koniec okresu późnego dzieciństwa, dziecko posiada już rozbudowaną i uszczegółowioną wiedzę na temat świata będącego zarówno w zasięgu jego osobistych doświadczeń, jak i wykraczających poza możliwości bezpośredniego poznania. Wciąż jednak kluczową rolę w tworzeniu reprezentacji poznawczych w tym wieku odgrywa to, co bliskie i bezpośrednio dostępne doświadczeniom dziecka.

J. Kozielecki wyróżnia cztery składniki struktur poznawczych człowieka, w skład których wchodzą: sądy o środowisku naturalnym, wiedza o kulturze, dane na temat świata społecznego oraz wiedza o sobie (1998, s.176). W wyniku zdobywania nowych doświadczeń w obrębie każdego z wymienionych wyżej obszarów, wewnętrzne struktury psychiczne człowieka podlegają restrukturyzacji, co w konsekwencji prowadzi do zmian jakościowych w relacjach podmiotu z otaczającą rzeczywistością i wskazuje dalszą ścieżkę rozwoju.

W celu ustalenia, na jakich przedmiotach i zjawiskach koncentruje się dziecko 9-10-letnie w toku aktywności poznawczej w środowisku, wyodrębniłam cztery kategorie przedmiotów poznania: przyrodę (będącą elementem wiedzy o środowisku naturalnym), język (traktowany jako kluczowe narzędzie w poznawaniu kultury) człowieka i jego pracę oraz naukę i technikę (reprezentujące świat społeczny w strukturach poznawczych). Skonstruowałam narzędzie, w którym dzieci zaznaczały, na czym koncentrowały swoją aktywność poznawczą w środowisku w okresie ostatniego miesiąca. Dla każdego przedmiotu poznania istniało po kilka wskaźników, co pozwoliło ustalić intensywność zainteresowania poznawczego uczniów w każdym z obszarów.

Podczas analizy danych w obrębie tej zmiennej zastosowałam podejście, w którym stosując skalę ważoną wyborów, zakwalifikowałam dzieci do dwóch grup. Grupa pierwsza, w której dzieci w ogóle nie dokonywały wyborów w danej kategorii, lub robiły to tylko jeden raz, co uznałam za przypadkowy wybór, to dzieci, które w zasadzie nie koncentrują swojej aktywności poznawczej na wyodrębnionych kategoriach. W grupie drugiej znalazły się dzieci, o których można z pewnością powiedzieć, że wskazywane przez nie kategorie są przedmiotem ich poznania w środowisku.

Wykres 2. Ilość dzieci podejmujących aktywność poznawczą w środowisku w obrębie poszczególnych kategorii poznania (w %)



Największa liczba dzieci koncentruje aktywność poznawczą w środowisku na aspekcie językowym (93%). Dzieci zaznaczały, że wymyślają oraz rozwiązują zagadki, łamigłówki językowe, krzyżówki, piszą bajki, opowiadania, wiersze, komiksy, a także uczą się języka obcego oraz grają w gry wymagające twórczości językowej i tworzenia skojarzeń. Język jest przede wszystkim narzędziem komunikowania, lecz jednocześnie instrumentem poznawania i interpretowania rzeczywistości – siebie i otaczającego świata. Pełni również zasadniczą rolę podczas wchodzenia w interakcje społeczne i budowania swoich relacji z innymi. Okres wczesnoszkolny to czas, w którym dziecko intensywnie rozwija swoje kompetencje językowe. Zaczyna odkrywać zależności pomiędzy całymi kategoriami słów, potrafi tworzyć klasy wyrazów, a tym samym znacznie poszerza się zakres jego słownictwa w tym okresie rozwojowym (Bee 2004, s.267). Zainteresowanie językiem w tym wieku wynika głównie z nabywania i doskonalenia umiejętności czytania i pisania, środków komunikacji pośredniej, które stwarzają dziecku nowe, wcześniej niedostępne możliwości samodzielnego zdobywania informacji, przeżywania emocji w kontakcie z literaturą oraz twórczości językowej.

Przyroda jest kolejnym (89% dzieci), przedmiotem zainteresowania i aktywności poznawczej w środowisku dzieci. „Stanowi ona źródło wiedzy, kompetencji poznawczych o charakterze badawczym, umiejętności samokształceniowych, kształtowania pozytywnych postaw wobec przyrody oraz postaw twórczych" (Chałas 2007, s.113). Dzieci w okresie późnego dzieciństwa posiadają duży zasób potocznej wiedzy przyrodniczej, zdobywanej od najmłodszych lat pod kierunkiem rodziców, a potem również przedszkoli, których programy nauczania w dużej części zawierają treści z zakresu edukacji przyrodniczej. Dzieci czerpią informacje o przyrodzie z książek i filmów dla dzieci, ale przede wszystkim z codziennego, bezpośredniego obcowania z przyrodą, które przybiera postać obserwacji małych zwierząt (owadów, ptaków, zwierząt domowych), często niehumanitarnych eksperymentów wykonywanych na tych zwierzętach bez wiedzy rodziców w celu zaspokojenia własnej ciekawości poznawczej, obserwacji zjawisk pogodowych, których skutki są bezpośrednio odczuwalne przez dziecko (np., gdy trzeba wziąć parasol, bo pada deszcz, czy z mrozu marzną palce u stóp i rąk. Badania I. Majcher oraz R. Suskiej – Wróbel (2007, s.156) nad zasobem doświadczeń przyrodniczych dziewięcioletnich uczniów potwierdzają ich bogactwo w zakresie dziecięcych przeżyć, obserwacji i badań dotyczących zarówno przyrody ożywionej, jak i nieożywionej. Wydaje się, że pewną rolę w natężeniu dziecięcego zainteresowania przyrodą może odgrywać kontekst środowiskowy. Dziecko wiejskie żyje, uczy się i rozwija w bezpośrednich kontaktach z naturą. Jest to specyficzna cecha odróżniająca go od rówieśników z miasta (Chałas 2007, s.179). Przypuszcza się, że dzieci mieszkające na wsi będą, ze względu na codzienny, bezpośredni kontakt z naturą, przejawiały większe zainteresowanie aspektami przyrodniczymi.

Prawie 80% dzieci podejmuje aktywność poznawczą w zakresie nauki i techniki. Zaznaczane przez dzieci były takie aktywności, jak: wizyty w muzeum, zwiedzanie wystaw o charakterze poznawczym, oglądanie programów telewizyjnych wyjaśniających w sposób naukowy różne zjawiska, wykonywanie prostych doświadczeń naukowych, a także sprawdzanie z czego są zbudowane i jak działają różne przedmioty codziennego użytku. O ile w przypadku przyrody, dzieci mogą dobrowolnie podejmować aktywność poznawczą skoncentrowaną na tym aspekcie ze względu na bezpośredni dostęp do obiektów przyrodniczych, o tyle w zakresie nauki i techniki często potrzebny jest dorosły (np. rodzic, czy nauczyciel), który stworzy dziecku okazje do podejmowania tego typu aktywności, a który jednocześnie, mając świadomość walorów poznawczych na przykład eksperymentowania, nie będzie blokował aktywności poznawczej dziecka zgłębiającego tajniki nauki i techniki, umożliwiając zabawy produktami spożywczymi, czy domowymi sprzętami.

Analiza wyników badań pokazuje, że w kategorii: „człowiek i jego praca", dzieci dokonywały najmniej wyborów – zaledwie 56% wszystkich dzieci podejmuje działania poznawcze w środowisku związane z człowiekiem i jego pracą zawodową, Są to takie czynności, jak: rozmowy, wywiady, wypytywanie osób o różne sprawy, obserwowanie i uczestniczenie w pracy zawodowej rodziców oraz obserwowanie kogoś, kto wykonuje ciekawą pracę. Zaledwie 70 dzieci (N=153), co stanowi 46% wszystkich badanych, zapytanych, czy w okresie ostatniego miesiąca prowadziły jakieś rozmowy i wywiady, czy wypytywały jakieś osoby o różne sprawy, odpowiedziało twierdząco. Oczywistym jest, że pozostałe 54% dzieci, które nie odpowiedziały twierdząco, przez ten okres rozmawiało z wieloma osobami i z pewnością stawiało im pytania, jednak nie był to celowy zabieg zdobycia informacji na interesujący je temat. Nasuwają się w tym miejscu dwa pytania związane z rozwijaniem dziecięcej ciekawości i dociekliwości poznawczej: pierwsze, o jakość zadań, jakie nauczyciel tworzy uczniom oraz drugie, o jakość stymulacji w tym zakresie w środowisku rodzinnym. Problem wagi środowiska szkolnego i rodzinnego dla aktywności poznawczej dziecka w środowisku omówiony zostanie w kolejnych rozdziałach.

We wspomnianych już badaniach nad zasobem doświadczeń przyrodniczych uczniów (Majcher, Suska–Wróbel 2007, s.156) autorki stwierdzają, że najmniejsza liczba dokonywanych przez dzieci wyborów wskaźników doświadczeń dotyczyła obszaru „człowiek i jego wytwory", co uzyskuje potwierdzenie w moich badaniach. Dlaczego dzieci w tak małym stopniu interesują się drugim człowiekiem i jego pracą?

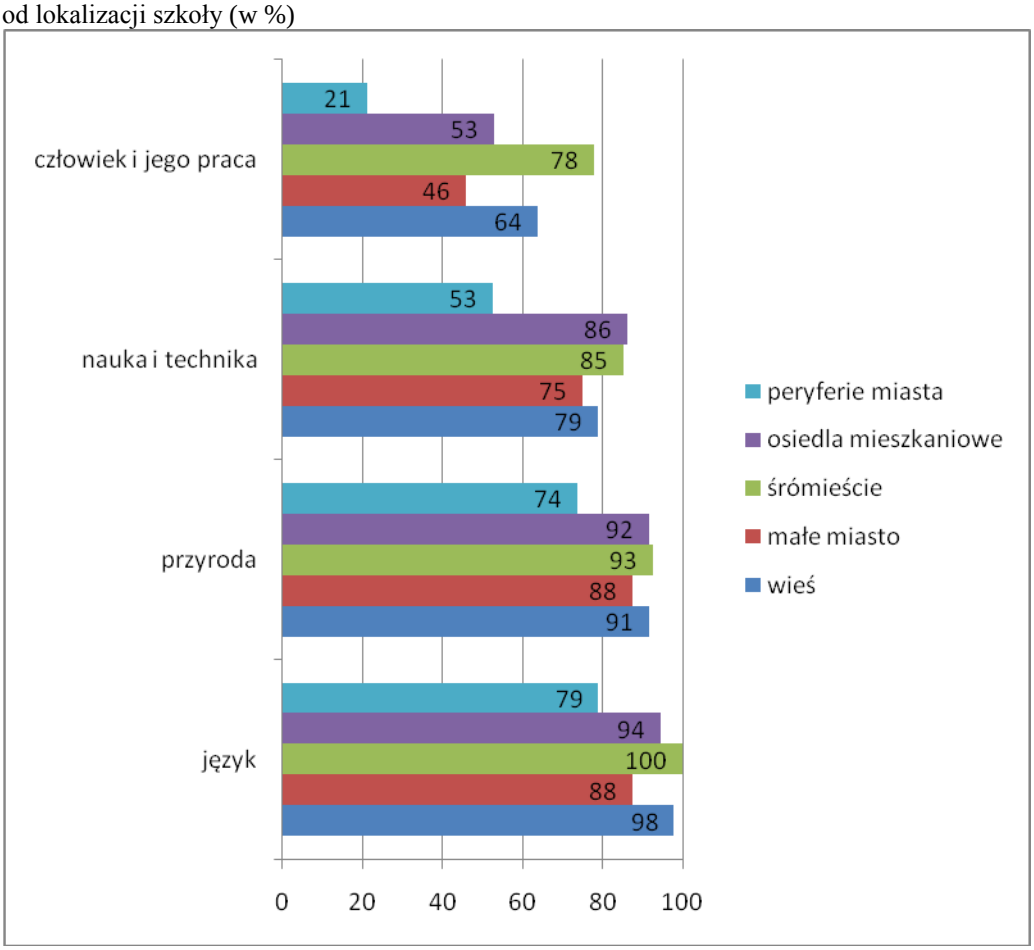
Otóż, jak twierdzi E.H. Erikson, okres późnego dzieciństwa, w którym dziecko doświadcza kryzysu psychospołecznego na linii produktywność a poczucie niższości, jest w sensie społecznym okresem o największym znaczeniu dla rozwoju ponieważ „pracowitość zakłada robienie różnych rzeczy obok innych ludzi i wraz z nimi, rozwija się w tym czasie początkowe zrozumienie podziału pracy i zróżnicowanych szans, tzn. poczucie etosu technologicznego danej kultury. (…). Doprowadzenie czynności wytwarzania do końca stanowi cel, który stopniowo wypiera zachcianki i pragnienia związane z zabawą" (Erikson 2000, s. 270-271). Dopiero w tym okresie życia, dziecko zaczyna postrzegać człowieka i jego działalność w kontekście pracy, jaką wykonuje, rozwijać w sobie pracowitość i zdobywać nowe narzędzia i umiejętności, które pozwalają mu osiągać poczucie własnej kompetencji. Późne dzieciństwo jest okresem identyfikacji z przyszłymi rolami zawodowymi. Dopiero w tym czasie rodzi się zainteresowanie pracą innych ludzi, co może tłumaczyć uzyskaną podczas badań małą liczbę wskazań w obrębie tej kategorii.

Interesująco przedstawiają się wyniki w zależności od lokalizacji szkoły. Tabela 9 i wykres 3 przedstawiają liczbę dzieci skupiających swoją aktywność poznawczą na wyodrębnionych przedmiotach.

Tabela 9. Dzieci aktywne poznawczo w obrębie wyłonionych kategorii przedmiotów poznania, a lokalizacja szkoły

przedmiot poznania w środowisku	Lokalizacja szkoły											
	wieś		małe miasto		duże miasto						**razem**	
					śródmieście		osiedla		peryferie			
	N=47		N =24		N =27		N =36		N =19		N = 153	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
język	46	97,87	21	87,50	27	100,0	34	94,44	15	78,95	143	93,46
przyroda	43	91,49	21	87,50	25	92,59	33	91,67	14	73,68	136	88,89
nauka i technika	37	78,72	18	75,00	23	85,19	31	86,11	10	52,63	119	77,78
człowiek i jego praca	30	63,83	11	45,83	21	77,78	19	52,78	4	21,05	85	55,56

Wykres 3. Ilość dzieci podejmujących aktywność poznawczą w obrębie poszczególnych kategorii w zależności od lokalizacji szkoły (w %)



Uzyskane wyniki pokazują, że niezależnie od lokalizacji szkoły, aktywność poznawcza większości dzieci koncentruje się przede wszystkim na języku i przyrodzie. W środowisku małego miasta i w szczególności peryferii wielkomiejskich, odsetek dzieci, o

których można powiedzieć, że podejmują planową, względnie trwałą i regularną aktywność poznawczą w obrębie każdej kategorii, jest dużo niższy, niż w pozostałych środowiskach.

Zaledwie 53% dzieci z dzielnicy peryferyjnej dużego miasta interesuje się zjawiskami naukowymi i technicznymi i tylko 21% człowiekiem i jego pracą. Również w dwóch pozostałych kategoriach, można zauważyć, że ilość dzieci z peryferii dużego miasta, koncentrujących aktywność poznawczą na zjawiskach przyrodniczych i językowych, odbiega od ilości dzieci z innych środowisk. Czy to oznacza, że dzieci te interesują się czymś innym, czego nie uwzględniłam podczas projektowania badań? Czy może w ogóle ubogi charakter aktywności poznawczej w środowisku tej grupy dzieci powoduje, że uzyskują tak niskie wyniki? Odpowiedzi na te pytania postaram się udzielić w podsumowaniu rozdziału.

Wynik testu statystycznego wskazuje, w odniesieniu do postawionej wcześniej tezy, że nie ma istotnych różnic pomiędzy ilością dzieci koncentrujących aktywność poznawczą na zagadnieniach przyrodniczych zamieszkujących różne środowiska (Chi kwadrat=6,0; df=2; p=0,064). Oznacza to, że zainteresowanie zagadnieniami przyrodniczymi dotyczy wszystkich dzieci w tym samym stopniu, niezależnie od tego, jak bliski mają kontakt z otaczającą ich przyrodą. Być może dzieci wiejskie posiadają większy zasób wiedzy w tym zakresie, jednak to nie było przedmiotem badań.

Przy założonym poziomie α=0,05 wynik testu pozwala natomiast na przyjęcie hipotezy o istotnym związku między lokalizacją szkoły, a liczbą dzieci zainteresowanych człowiekiem i jego pracą (Chi kwadrat=17,0; df=4; p<0,01). Najwięcej wyborów w kategorii „człowiek i jego praca" dokonywały dzieci śródmiejskie (78%) i wiejskie (64%). Na wsi wynika to z wielu okazji obserwowania pracy rodziców-rolników i pomagania im w czynnościach zawodowych przez dzieci. Duża liczba wyborów dzieci śródmiejskich, natomiast, może wynikać ze specyfiki tego lokalnego środowiska wielkomiejskiego, w którym panuje ciągły miejski „zamęt", istnieje szereg punktów handlowych i usługowych, a dzieci pokonując drogę do i ze szkoły oraz spędzając swój czas wolny często na ulicach centrum miasta mają wiele okazji do obserwowania pracujących ludzi.

Istotny związek istnie również w kategorii „język" (Chi kwadrat=11,0; df=4; p<0,05), a na granicy istotności znajduje się kategoria *nauka i technika* (Chi kwadrat=9,0; df=4; p=0,052).

Czynnikiem różnicującym ilość wyborów jest potencjał edukacyjny środowiska lokalnego, którego określa stopień nasycenia instytucjami, organizacjami i stowarzyszeniami oraz różnorodność przestrzeni przyrodniczych dostępnych dziecku w najbliższym otoczeniu.

Tabela 10. Ilość dzieci podejmujących aktywność poznawczą w obrębie poszczególnych kategorii w zależności od potencjału edukacyjnego środowiska lokalnego (w %)

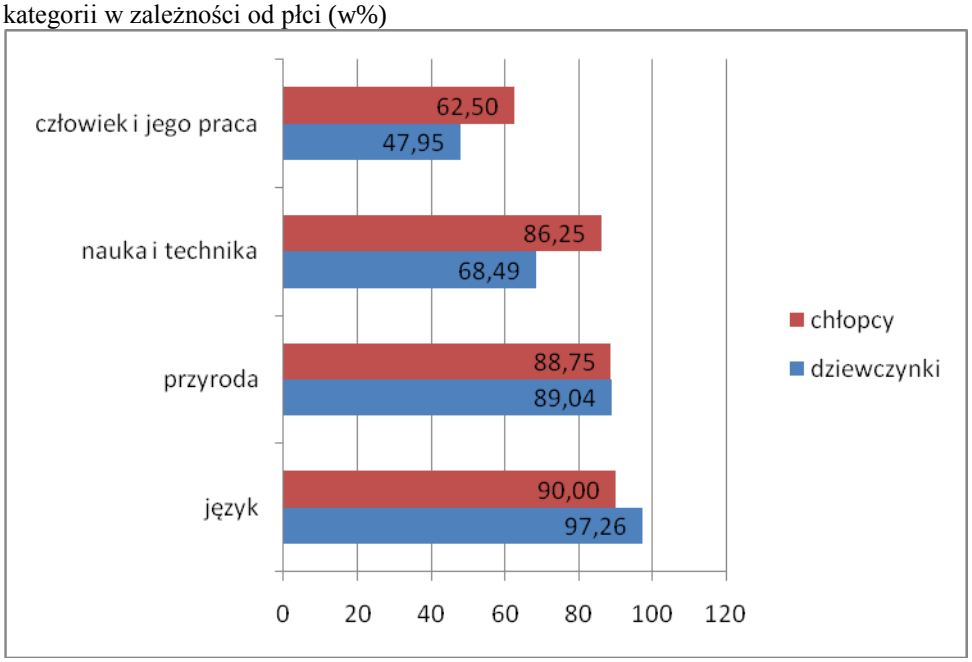
przedmiot poznania dziecka w środowisku	Potencjał edukacyjny środowiska lokalnego					
	duży		przeciętny		mały	
	N=69		N=65		N=19	
	N	%	N	%	N	%
język	65	94,20	63	96,92	15	78,95
przyroda	64	92,75	58	89,23	14	73,68
nauka i technika	56	81,16	53	81,54	10	52,63
człowiek i jego praca	44	63,77	37	56,92	4	21,05

Przy założonym poziomie α=0,05 wynik testu pozwala na przyjęcie hipotezy o istotnym związku między potencjałem edukacyjnym środowiska, a liczbą dzieci podejmujących aktywność poznawczą w obrębie następujących kategorii: nauka i technika (Chi kwadrat=8,0; df=2; p<0,05), człowiek i jego praca (Chi kwadrat=11,0; df=2; p<0,01) oraz język (Chi kwadrat=8,0; df=2; p<0,05). Nie istnieje natomiast zależność pomiędzy potencjałem środowiska a poziomem zainteresowania dzieci przyrodą. Dzieci ze środowisk ubogich pod względem przestrzeni przyrodniczej w takim samym stopniu interesują się zjawiskami przyrodniczymi, co ich koledzy dorastajcy w otoczeniu lasów, pól, czy jezior.

Istotny związek pomiędzy zmiennymi pozwala wnioskować, że już sama specyfika środowiska lokalnego, niezależnie od tego, czy jest bogate w oferty edukacyjne dla dziecka, wyznacza intensywność zainteresowania dziecka różnymi przedmiotami. Uzasadnieniem tego stanu rzeczy może być teza, że aktywność poznawcza w środowisku często bywa inicjowana przez samo dziecko, a tym samym zróżnicowane i nasycone środowisko lokalne dostarcza większej liczy bodźców i okazji do eksploracji. Jej potwierdzeniem jest fakt, że nie znaleziono istotnego związku pomiędzy przedmiotami poznania dziecka, a typami środowisk wyłonionych ze względu na liczbę ofert edukacyjnych dla dziecka 9-10 letniego.

Niewielkie zróżnicowanie w przedmiocie poznania widoczne jest w przypadku dzieci odmiennych płci.

Wykres 4. Ilość dzieci podejmujących planową i trwałą aktywność poznawczą w obrębie poszczególnych kategorii w zależności od płci (w%)



Wykres 4 pokazuje, że oprócz przyrody, którą z taką samą intensywnością interesują się wszystkie dzieci, w pozostałych kategoriach istnieją rozbieżności w wyborach w zależności od płci. I tak więcej chłopców, niż dziewczynek ogniskuje swoją aktywność poznawczą w środowisku na zagadnieniach naukowych i technicznych (86%). Poziom $p<0,001$ pozwala przyjąć hipotezę o istnieniu związku między płcią a tą kategorią przedmiotu poznania w środowisku. W przypadku języka oraz człowieka i jego pracy związek jest na granicy istotności (w obydwu przypadkach poziom $p=0,07$), co pokazuje pewne tendencje w różnicach, które wraz z wiekiem badanych mogą się niwelować lub pogłębiać. Te różnice nie zaskakują o tyle, że w polskim społeczeństwie istnieje stereotypowe postrzeganie ról społecznych pełnionych przez odmienne płci i te stereotypy komunikowane są dzieciom od najmłodszych lat. Inne zabawy proponuje się chłopcom, a inne dziewczynkom, rozwija się odmienne umiejętności oraz na inne przedmioty i zjawiska skierowuje się od najmłodszych lat ich aktywność poznawczą. Dziewczynki, u których rozwój kompetencji językowych następuje szybciej niż u chłopców, otrzymują pozytywne wzmocnienia ze strony środowiska, które dodatkowo motywują je do aktywności w tym zakresie. Natomiast chłopcom od najmłodszych lat stwarza się warunki do podejmowania działań o charakterze badawczym, wszak nikogo nie dziwi, że chłopcy ciągle coś rozkręcają, majsterkują i nieustannie z czymś eksperymentują. Uwagę chłopców od najmłodszych lat skierowuje się również na ciekawe z punktu widzenia dziecka, „męskie" zawody: policjanta, strażaka, kierowcy. Natomiast dziewczynki podczas zabaw rzadziej pełnią role zawodowe, a częściej wchodzą w role społeczne: matki, dziecka, sąsiadki. Jak zauważa A. Szewczyk – Zakrzewska, kobiety bywają

częściej postrzegane poprzez cechy ekspresyjne i prospołeczne, a mężczyźni przez cechy instrumentalne i sprawcze (Szewczyk-Zakrzewska 2008, s.143). Podsumowując, można zaryzykować tezę, iż to właśnie siła podtrzymywanych przez środowisko stereotypów implikuje niewielkie, ale jednak istniejące różnice w przedmiotach poznania dzieci w okresie późnego dzieciństwa, które wraz z wiekiem dziecka mogą się pogłębiać.

Podczas analizy wyników nie znaleziono istotnych zależności pomiędzy żadną cechą rodziców (wiekiem, wykształceniem, poziomem kulturowym oraz aspiracjami edukacyjnymi), a ilością dzieci podejmujących aktywność w zakresie poszczególnych kategorii poznawczych. Jeśli jednak zastosuje się odmienne podejście podczas analizy danych i zliczy wszystkie możliwe wybory, jakich dokonywały badane dzieci w obrębie każdego przedmiotu poznania w środowisku, a następnie obliczy dla nich wartość procentową, można zaobserwować różnice w ilości wyborów poszczególnych wskaźników w obrębie prawie każdej kategorii poznania w zależności od poziomu kulturowego.

Tabela 11. Ilość wyborów dokonywanych przez dzieci w obrębie każdej kategorii poznania w środowisku, a poziom kulturowy rodziny

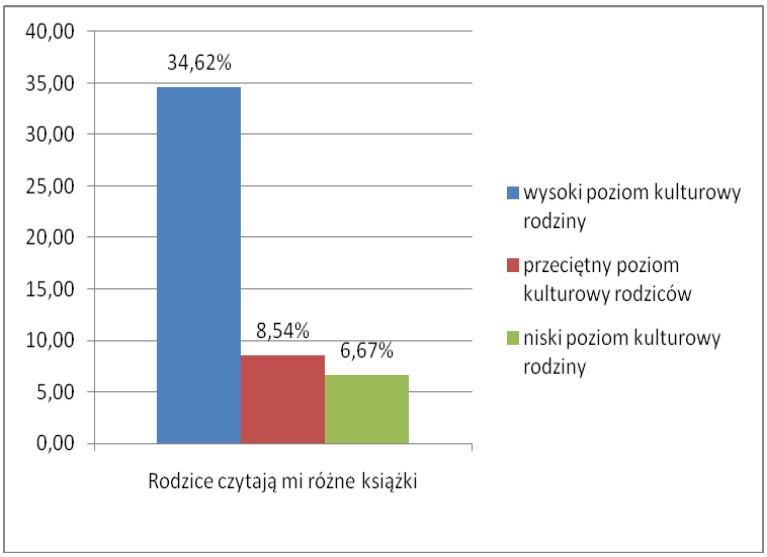
przedmiot poznania w środowisku	poziom kulturowy rodziny					
	wysoki		przeciętny		niski	
		%		%		%
język	109	83,85	330	80,49	161	71,56
przyroda	85	81,73	237	72,26	123	68,33
nauka i technika	68	65,38	183	55,79	103	57,22
człowiek i jego praca	43	55,13	124	50,41	67	49,63

Powyższe zestawienie pokazuje, że dzieci z rodzin o wysokim poziomie kulturowym w największym stopniu koncentrują swoją aktywność poznawczą w środowisku na języku (84%), przyrodzie (82%), nauce i technice (65%), a także człowieku i jego pracy (55%). Im niższy poziom kulturowy, tym mniejsza ilość wyborów dokonywanych przez dzieci związanych z prawie każdym przedmiotem poznania.

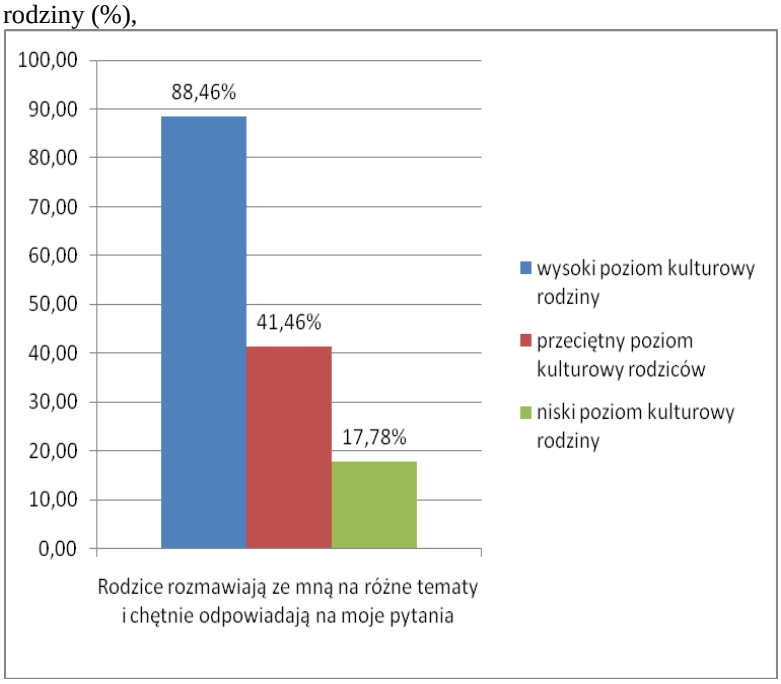
Warto zwrócić również uwagę na dynamikę spadku wyborów w kategorii „język" w zależności od poziomu kulturowego rodziny. Aby potwierdzić tezę, że dzieci w rodzinach o wysokim poziomie kulturowym są bardziej stymulowane w zakresie rozwijania kompetencji

językowych, a tym samym w większym stopniu ich aktywność poznawcza w środowisku koncentruje się na obszarze językowym, zamieściłam poniżej dwa wykresy, które przedstawiają rodzaj doświadczeń dzieci związanych z czytaniem im książek przez rodziców.

Wykres 5. Ilość dzieci, którym rodzice regularnie czytają książki, a poziom kulturowy rodziny (%)



Wykres 6. Ilość dzieci, które często prowadzą rozmowy o charakterze poznawczym, a poziom kulturowy rodziny (%),



Około 50% badanych dzieci regularnie doświadcza sytuacji, w których rodzice czytają im różne książki, lecz można zaobserwować ich znaczącą przewagę w przypadku dzieci z rodzin o wysokim poziomie kulturowym. Jak stwierdza H.R. Schaffer, mimo iż dziecko we współczesnych społeczeństwach rodząc się wchodzi w świat druku (na plakatach, koszulkach, reklamach, butelkach, gazetach itp.) i odkrywa, że symbole te nie są tylko obrazami, lecz

niosą ze sobą jakieś znaczenie, to jednak „(…) najistotniejsza motywacja do zainteresowania słowem pisanym pochodzi z bezpośrednich kontaktów z nim, zazwyczaj z inicjatywy rodziców" (Schaffer 2007, s.317).

Wspólne czytanie przed opanowaniem tej umiejętności przez dziecko, ale również wtedy, gdy potrafi już czytać samodzielnie jest bardzo ważnym dla rozwoju kompetencji językowych, interaktywnym, opartym na współpracy procesem, gdyż angażuje rodzica i dziecko do rozmowy na temat przeczytanego tekstu, do formułowania pytań i udzielania odpowiedzi dotyczących narracji. Wykres 6 pokazuje również, że dzieci z rodzin o wysokim poziomie kulturowym o wiele częściej, niż pozostali badani prowadzą rozmowy i dyskusje ze swoimi rodzicami, co jednoznacznie pozwala stwierdzić, że stopień zainteresowania dziecka językiem determinowany jest przez poziom kulturowy rodziny.

W badaniach zakładano, że czynnikiem determinującym aktywność poznawczą dziecka w środowisku jest działalność nauczyciela. Odpowiedzi na pytanie, na ile stopień wykorzystywania przez nauczyciela środowiska w procesie edukacyjnym determinuje ilość wyborów dokonywanych przez dzieci w obrębie każdej kategorii poznania dostarcza tabela 12.

Tabela 12. Przedmiot poznania dziecka w środowisku, a stopień wykorzystywania przez nauczyciela środowiska w procesie edukacyjnym

przedmiot poznania dziecka w środowisku	typ nauczyciela					
	w przeciętnym stopniu wykorzystujący środowisko w procesie edukacyjnym		w niskim stopniu wykorzystujący środowisko w procesie edukacyjnym		nie wykorzystujący środowiska w procesie edukacyjnym	
		%		%		%
język	335	80,72	224	77,24	41	68,33
przyroda	246	74,1	170	73,28	29	60,42
nauka i technika	197	59,34	132	56,9	25	52,08
człowiek i jego praca	138	55,42	85	48,85	11	30,56

Jak wynika z powyższych danych oraz testu istotności statystycznej, istotne zróżnicowanie w ilości dokonywanych przez dzieci wyborów w zależności od stopnia wykorzystywania przez nauczyciela naturalnego środowiska w procesie edukacyjnym dotyczy kategorii *język* (chi kwadrat=8,0; df=2; $p<0,05$) oraz kategorii *człowiek i jego praca*

(chi kwadrat=6,0; df=2; p<0,05). Zatrważające jest, że zaledwie troje dzieci (N=153) zadeklarowało, że wraz z nauczycielem obserwuje kogoś, kto wykonuje ciekawą pracę, co oznacza, że szkoła nie stwarza najmłodszym uczniom warunków do zdobywania doświadczeń „z pierwszej ręki", czyli bezpośrednio od specjalistów z różnych dziedzin, koncentruje natomiast aktywność poznawczą dzieci na podręcznikach i kartach pracy.

Generalnie należy podkreślić, że nie było możliwości zaobserwowania zależności między celową działalnością poznawczą podejmowaną przez nauczyciela w środowisku, a aktywnością poznawczą dzieci, bowiem wśród badanych nauczycieli nie udało się wyłonić takich, którzy wykorzystują środowisko w stopniu wysokim i bardzo wysokim. Brak zróżnicowania stopnia wykorzystywania zasobów środowiska przez badanych nauczycieli nie pozwolił wnioskować, na ile ta zmienna determinuje zakres podejmowania aktywności poznawczej w środowisku przez dzieci.

Badania potwierdzają, że nauczyciele w niewielkim zakresie wykorzystują środowisko do realizacji celów edukacyjnych. Ponad połowa nauczycieli w badaniach R. Michalak (2004, s.109-115) zadeklarowała, że bardzo rzadko znajduje czas i możliwości organizowania zajęć poza salą szkolną, a jeśli już wykorzystują środowisko, ograniczają się do poruszania zagadnień przyrodniczych (85% badanej przez autorkę populacji). „Nauczyciele (…) nie dostrzegają warunków i możliwości tkwiących w najbliższym środowisku dziecka do planowania i realizowania zintegrowanego procesu kształcenia. Prawie w ogóle nie włączają do niego zagadnień i problemów, z którymi dziecko styka się na co dzień" (Michalak 2004, s.113). Autorka badań pytając nauczycieli, jakiego rodzaju zagadnienia realizują poza klasą szkolną i na ile wykorzystują zasoby środowiska lokalnego do osiągania celów edukacyjnych, ustaliła między innymi, że największa liczba nauczycieli (43% badanych) obserwuje z uczniami przeobrażenia przyrody związane ze zmianami pór roku, a zaledwie 9% nauczycieli odwiedza z uczniami różne zakłady pracy. Tylko 42% badanych nauczycieli zadeklarowało, że zrealizowali zagadnienie „poznajemy zawody" z merytorycznym udziałem osób z zewnątrz. Były to jednak mało wyszukane zawody, poznawane już przez dzieci w przedszkolu, jak np. policjant, strażak, listonosz, piekarz, kolejarz (Michalak 2004, s. 114). Uważam, że rolą nauczyciela dzieci w młodszym wieku szkolnym jest pokazanie aktywnego, dorosłego człowieka, który z pasją wykonuje swój zawód, niekoniecznie tak spektakularny, jak profesja policjanta, czy strażaka, ale ważny dla społeczeństwa, czy nauki. Generalnie w większości tematów realizowanych w klasach I-III, można wskazać człowieka, który zajmuje się danym zagadnieniem zawodowo. Możliwość rozmowy i wykonywania wspólnych zadań z paleontologiem, historykiem, archeologiem, chemikiem, reporterem, informatykiem architektem, dietetykiem, ogrodnikiem, logistykiem, artystą, tłumaczem, kompozytorem,

entomologiem itp. umożliwia uczniom aktywne wzbogacanie własnych doświadczeń, dostarcza nowych wiadomości i umiejętności oraz wzbudza refleksję dotyczącą własnej ścieżki zawodowej.

Należy również wspomnieć, że tylko jedna nauczyciela w ogóle nie korzysta z zasobów środowiska w pracy z dziećmi, co może fałszować wyniki i nie pozwala wyciągnąć obiektywnych wniosków. Nie ulega jednak wątpliwości, że uczniowie tej nauczycielki, uzyskali najniższe wyniki w każdej kategorii. Jest to nauczycielka z najmłodszym stażem pracy w zawodzie (poniżej 5 lat), która twierdziła, że tylko sporadycznie i w niewielkim zakresie wykorzystuje oferty środowiska lokalnego, a większość jej uczniów stwierdziła, że w klasie nie odwiedzają ich żadni goście, nie wychodzą poza salę szkolną, aby obserwować to, czego się uczą oraz w ogóle nie wykonują zadań na rzecz społeczności lokalnej.

Uzyskane i przeanalizowane wyniki dotyczące zmiennej *przedmiot poznania dziecka w środowisku*, pozwoliły mi ustalić, że:

- dzieci w okresie późnego dzieciństwa najwięcej zainteresowania poświęcają światu przyrodniczemu oraz aktywności w przestrzeni językowej;
- w stosunkowo małym stopniu badani interesują się człowiekiem i jego pracą, najwięcej form aktywności w tych dziedzinach wykazały dzieci wiejskie i mieszkające w centrum dużego miasta (statystycznie istotny związek);
- najmniejsze zainteresowanie każdą z wymienionych kategorii poznania zaobserwowano u badanych dzieci uczęszczających do szkoły umiejscowionej na peryferiach dużego miasta;
- chłopcy w większym stopniu niż dziewczynki interesują się zagadnieniami naukowymi i technicznymi; natomiast w obrębie kategorii *człowiek i jego praca* oraz *język* można zaobserwować tylko niewielkie różnice ze względu na płeć, w pierwszym przypadku na korzyść chłopców, a w drugim – dziewczynek;
- zachodzi istotny związek pomiędzy potencjałem edukacyjnym środowiska lokalnego, a przedmiotem poznania dzieci w obrębie każdej kategorii, z wyjątkiem przyrody. W środowisku lokalnym o niskim potencjale edukacyjnym gwałtownie zmniejsza się liczba dzieci aktywnych poznawczo w środowisku;
- nie ma żadnego związku pomiędzy takimi cechami środowiska rodzinnego, jak: wiek rodziców, ich wykształcenie, aspiracje edukacyjne oraz poziom kulturowy, a ilością dzieci koncentrujących aktywność poznawczą na wszystkich kategoriach poznania. Jednak dzieci pochodzące z rodzin o wyższym poziomie kulturowym są częściej aktywne poznawczo w obrębie każdej kategorii poznania, a w szczególności w kategorii działań językowych, chociaż aktywność ta ma charakter okazjonalny;

- stopień, w jakim nauczyciel wykorzystuje środowisko w procesie edukacyjnym determinuje ilość dzieci podejmujących aktywność poznawczą w środowisku w dwóch obszarach: nauki i techniki oraz dotyczącym człowieka i jego pracy.

2. Formy aktywności poznawczej w środowisku

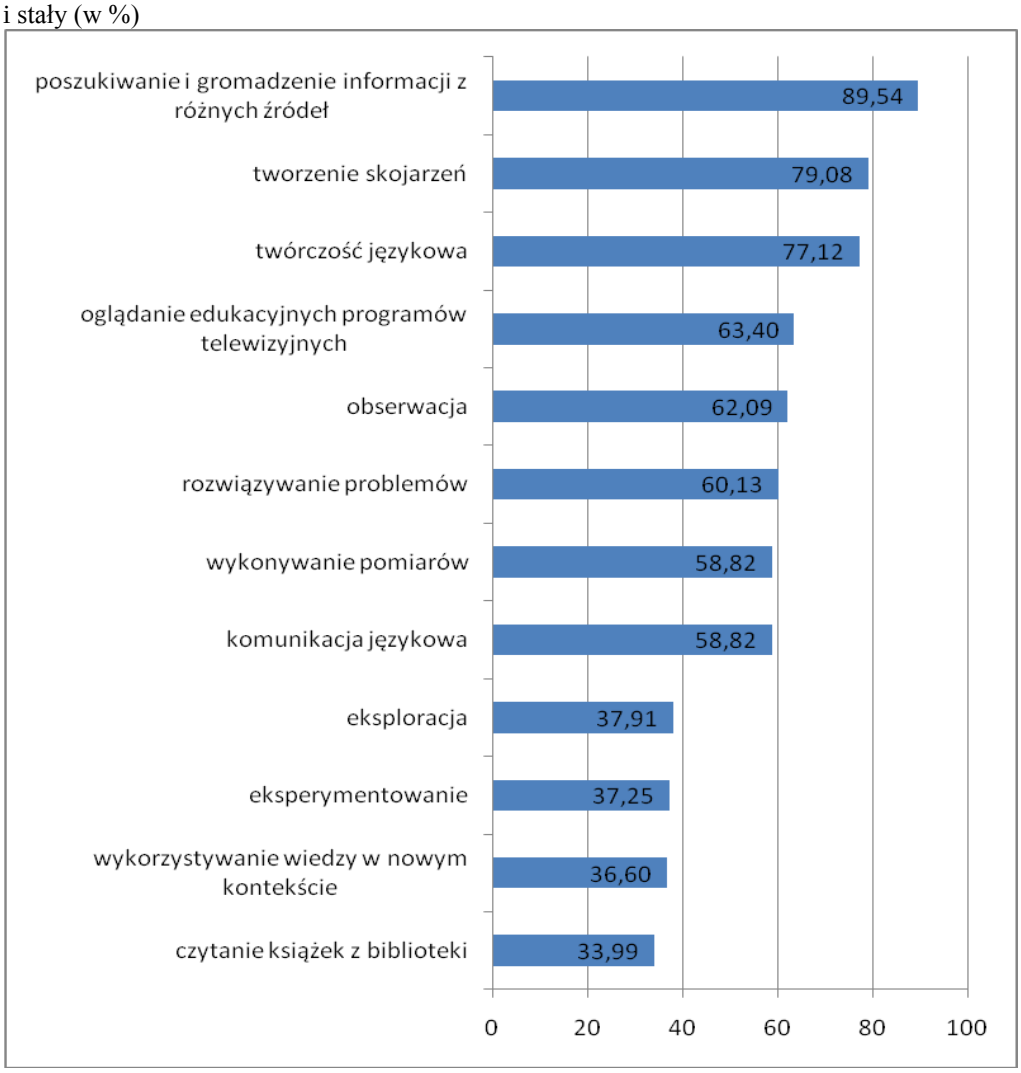
Aktywność poznawcza człowieka może przybierać różne formy. Rodzaj podejmowanych form zależy od wieku jednostki, możliwości, jakie tkwią w jej środowisku życia oraz warunków stwarzanych przez najbliższe otoczenie. Dziecko w okresie późnego dzieciństwa podejmuje już samodzielną aktywność poznawczą, jednak wachlarz wybieranych form jest wciąż zależny od tego, na ile środowisko umożliwia i stymuluje ich podejmowanie.

Wyłoniłam następujące formy aktywności poznawczej w środowisku dziecka w okresie późnego dzieciństwa: obserwacja, eksploracja, eksperymentowanie, wykorzystywanie wiedzy w nowym kontekście, poszukiwanie i gromadzenie informacji z różnych źródeł, oglądanie edukacyjnych programów telewizyjnych, dokonywanie pomiarów, tworzenie skojarzeń, twórcza aktywność językowa, komunikacja językowa, nauka języków obcych oraz czytanie książek, która jako forma aktywności poznawczej w środowisku obejmuje tylko pozycje wypożyczone z biblioteki.

Do zbadania tej zmiennej posłużyłam się tym samym narzędziem, którym badałam przedmiot poznawania w środowisku. Dzieci zaznaczały, jakie formy aktywności poznawczej podejmowały w środowisku w okresie ostatniego miesiąca. Dla większości form (z wyjątkiem dokonywania pomiarów, tworzenia skojarzeń, oraz nauki języka obcego) istniało po kilka wskaźników. Analiza zebranego materiału pozwoliła ustalić, jakie formy aktywności poznawczej w środowisku podejmuje dziecko w okresie późnego dzieciństwa.

Zastosowałam tu podobne obliczenia, jak w przypadku zmiennej „przedmiot poznania", a więc ustaliłam liczbę dzieci, które podejmują poszczególne formy aktywności poznawczej w środowisku w sposób systematyczny. Wykres 7 prezentuje wyniki obliczeń.

Wykres 7. Ilość dzieci podejmujących wybrane formy aktywności poznawczej w środowisku w sposób planowy i stały (w %)



Najwięcej (aż 90%) dzieci regularnie poszukuje i gromadzi informacje z różnych źródeł. Informacje uzyskane poprzez technikę „pudełkową" – selekcjonowania doświadczeń przez dzieci, pozwalają na stwierdzenie, że nauczyciele dość często stymulują tego rodzaju aktywność powierzając dzieciom takie zadania, jak gromadzenie informacji o miejscu wycieczki, na którą jedzie klasa, prace domowe, podczas których uczniowie poszukują informacji z różnych źródeł, uzyskiwanie informacji od członków rodziny., itp. Z jednej strony można więc stwierdzić, że nauczyciele sumiennie realizują wytyczne określone w *podstawie programowej*, w której wskazano, że jednym z zadań szkoły na etapie edukacji wczesnoszkolnej jest „dbałość o to, aby dziecko mogło nabywać wiedzę i umiejętności potrzebne do rozumienia świata, w tym zagwarantowanie mu dostępu do różnych źródeł informacji i możliwości korzystania z nich" (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, s.5).

Z drugiej strony brak regularnych działań dzieci związanych z wykorzystywaniem wiedzy w nowych okolicznościach pokazuje, że informacje zdobywane w procesie edukacji

przez uczniów i włączane przez nich w struktury poznawcze funkcjonują jako wiedza bierna – mechanicznie reprodukowana na żądanie, ale nie posiadająca cech użyteczności. Dzieci nie potrafią jej wykorzystać we właściwym miejscu i czasie, a osoby tworzące kontekst rozwoju dziecka nie tworzą zadań sprzyjających aplikacji zdobytej wiedzy (Kozielecki 1997, s.180).

Niestety nie można tego założenia potwierdzić w odniesieniu do form związanych z aktywnością badawczą. Niepokoi, że tylko ponad połowa (62%) badanych dzieci podejmuje planową obserwację, a nie więcej niż 38% osób systematycznie eksploruje, czyli aktywnie poszukuje różnorodnych informacji w środowisku oraz w nim eksperymentuje. A przecież, jak konstatuje R. Michalak „dzieci na etapie nauczania początkowego są z natury ciekawe i posiadają odkrywcze pasje. Cechuje je duża aktywność, dociekliwość, spontaniczność, chęć poszukiwania i eksplorowania świata (…), intrygują [ich] problemy, z którymi stykają się wielokrotnie w swoim codziennym życiu. Na ogół nie potrafią ich samodzielnie rozwiązywać i dlatego oczekują pomocy ze strony dorosłych w ich zrozumieniu i wyjaśnianiu" (Michalak 2004, s.104). Działalność badawcza stwarza dzieciom dogodne warunki do nabywania i rozwijania wiedzy oraz umiejętności poznawczych i przyczynia się do rozwijania samodzielności poznawczej dzieci (Michalak 2004, s.103). I. Adamek zaznacza, że doskonalący się na etapie wczesnoszkolnym zmysł obserwacji i umiejętność wyciągania wniosków muszą być wspierane i ukierunkowywane przez dorosłych (Adamek 2000, s.171). Dlatego osoby kreujące środowisko rozwoju dziecka (przede wszystkim rodzice i nauczyciele) powinni tworzyć sytuacje, w których dzieci będą aktywnie odkrywały naturę świata.

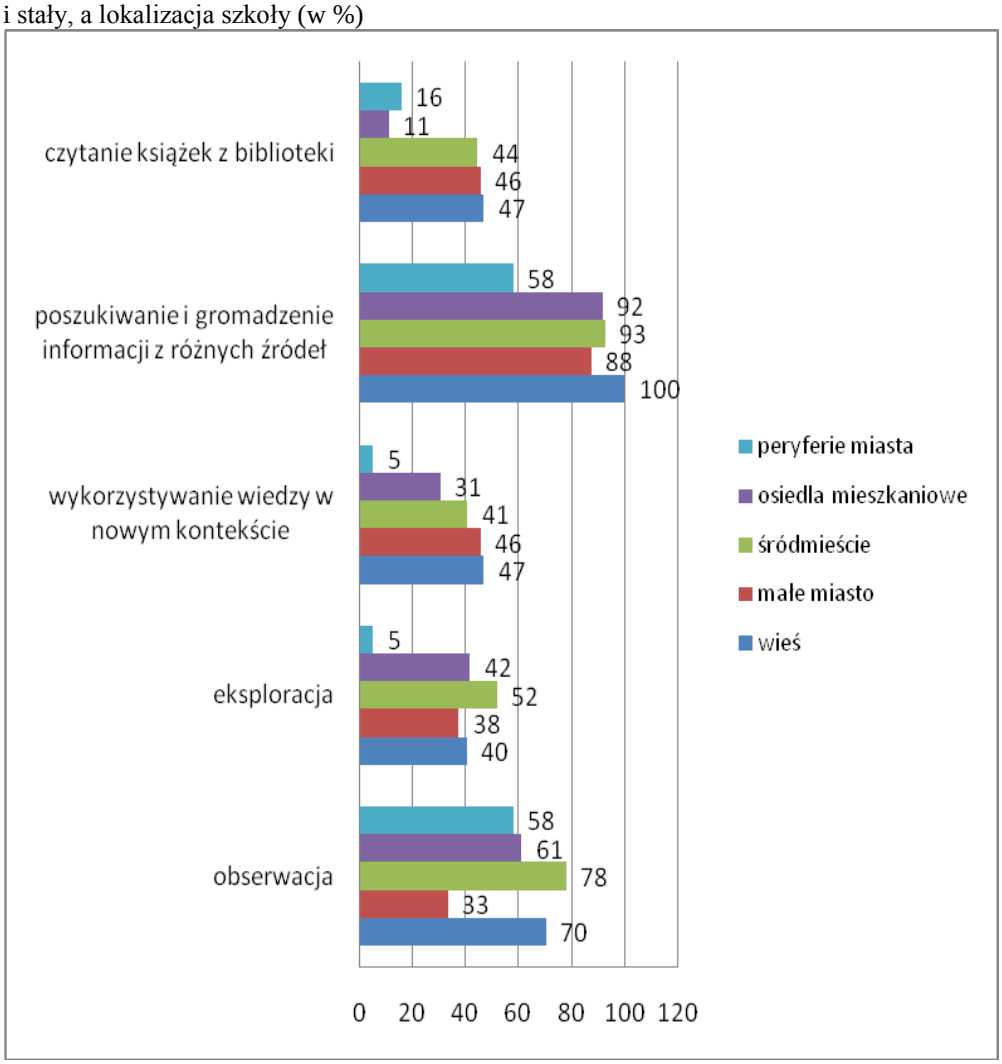
Niespełna 40% badanych dzieci w młodszym wieku szkolnym ma stworzone warunki do wykorzystywania posiadanej wiedzy i świeżo zdobytych informacji w nowym kontekście.

Próby znalezienia czynników warunkujących bogactwo podejmowanych form, pokazały, że jednym z nich jest lokalizacja szkoły. Istotna statystycznie zależność pomiędzy ilością dzieci podejmujących różne formy aktywności poznawczej w środowisku, a lokalizacją szkoły dotyczy tylko wybranych form, które zostały przedstawione na wykresie 8.

Przy założonym poziomie $\alpha=0,05$ wynik testu pozwala na przyjęcie hipotezy o istotnym związku między analizowanymi zmiennymi:

- czytanie książek pożyczonych z biblioteki (chi kwadrat=17,0; df=4; $p<0,01$)
- poszukiwanie i gromadzenie informacji z różnych źródeł (chi kwadrat=26,0; df=4; $p<0,001$)
- wykorzystywanie wiedzy w nowym kontekście (chi kwadrat=12,0; df=4; $p<0,05$)
- eksploracja (chi kwadrat=11,0; df=4; $p<0,05$)
- obserwacja (chi kwadrat=12,0; df=4; $p<0,05$).

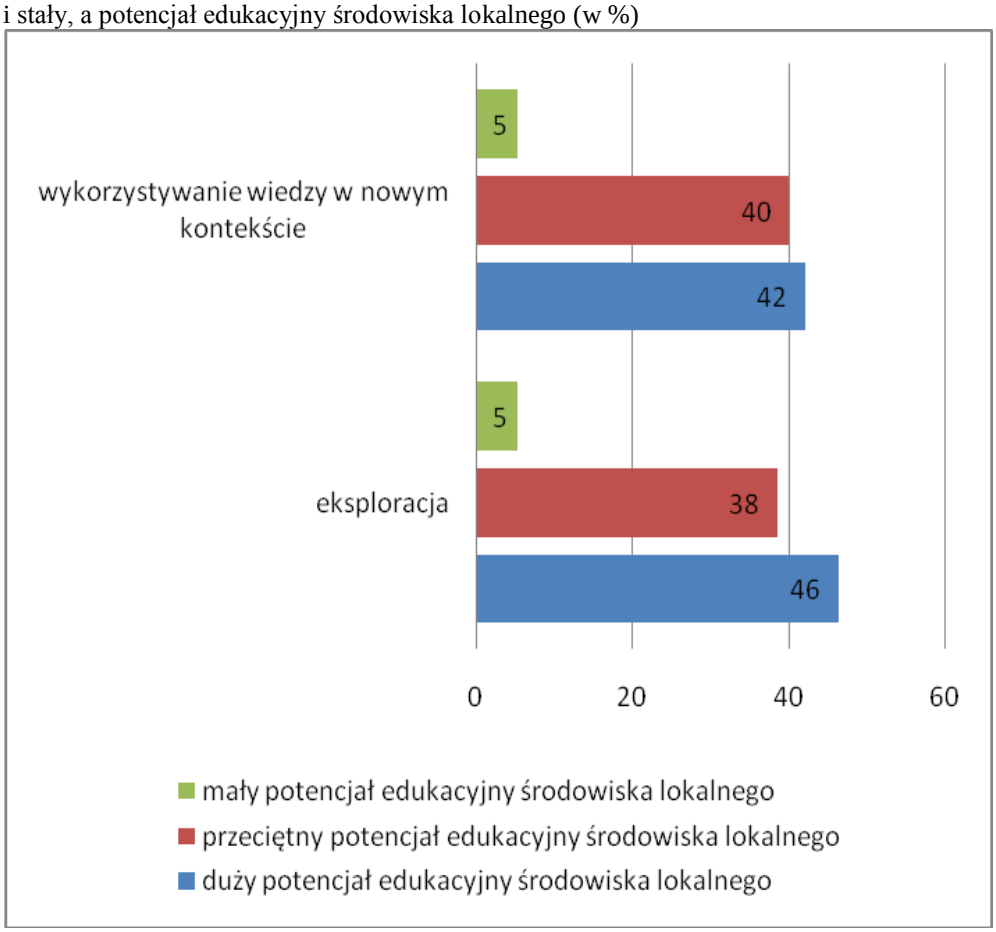
Wykres 8. Ilość dzieci podejmujących wybrane formy aktywności poznawczej w środowisku w sposób planowy i stały, a lokalizacja szkoły (w %)



Najmniejsza liczba dzieci korzysta z bibliotek w dużym mieście, a dotyczy to głównie małych mieszkańców osiedli mieszkaniowych (tylko 11%), którzy mają oprócz biblioteki zlokalizowanej w szkole, dostęp do biblioteki publicznej oraz dzieci z peryferii miasta (16%), które w najbliższym środowisku mogą czerpać wyłącznie z zasobów biblioteki szkolnej. W pozostałych środowiskach ta forma aktywności dotyczy również mniej niż połowy badanych. Dlaczego dzieci tak rzadko korzystają z bibliotek? Badania wskazują na niski stan czytelnictwa wśród dzieci, ale ponieważ nie znalazłam w literaturze prac badawczych, które dotyczyłyby motywów korzystania z biblioteki przez najmłodszych czytelników, pozwolę sobie w tym miejscu na własną interpretację. Otóż, jedną z przyczyn może być fakt, że dzieci posiadają taką ilość książek w domu, która nie wyzwala potrzeby zdobycia ich z innych źródeł. Jednak z czasów własnego dzieciństwa pamiętam, że istotną rolę w odwiedzaniu biblioteki odgrywała osoba bibliotekarki, która zawsze witała uśmiechem, pytała o wrażenia po przeczytaniu książki, polecała inne książki o podobnej tematyce, cierpliwie uczyła korzystania z katalogów, a także pozwalała sobie pomóc w układaniu pozycji itp. Dlatego w

związku z tym, że osiedla mieszkaniowe objęte badaniami znajdują się w sąsiedztwie mojego miejsca zamieszkania, postanowiłam sprawdzić, jaka atmosfera panuje w tych bibliotekach i wybrałam się z córką do obydwu publicznych bibliotek w celu zapisania jej i pożyczenia książki. Aktywność obydwu pań bibliotekarek ograniczyła się do założenia córce karty i przedstawienia w formie komunikatu skierowanego do mojej osoby ogólnych zasad i warunków korzystania z biblioteki. Nie było żadnego zainteresowania nowym czytelnikiem, żadnej z nim interakcji. Oczywiście mając świadomość, że nie upoważnia mnie to do wyciągania wniosku, że postawa osób pracujących bibliotece powoduje tak małe zainteresowanie badanych dzieci mieszkających na osiedlach mieszkaniowych zasobami bibliotecznymi, chciałabym tylko zasygnalizować, że taka sytuacja może być czynnikiem, który przyczynia się do podejmowania tej formy aktywności w mniejszym zakresie.

Wykres 9. Ilość dzieci podejmujących wybrane formy aktywności poznawczej w środowisku w sposób planowy i stały, a potencjał edukacyjny środowiska lokalnego (w %)



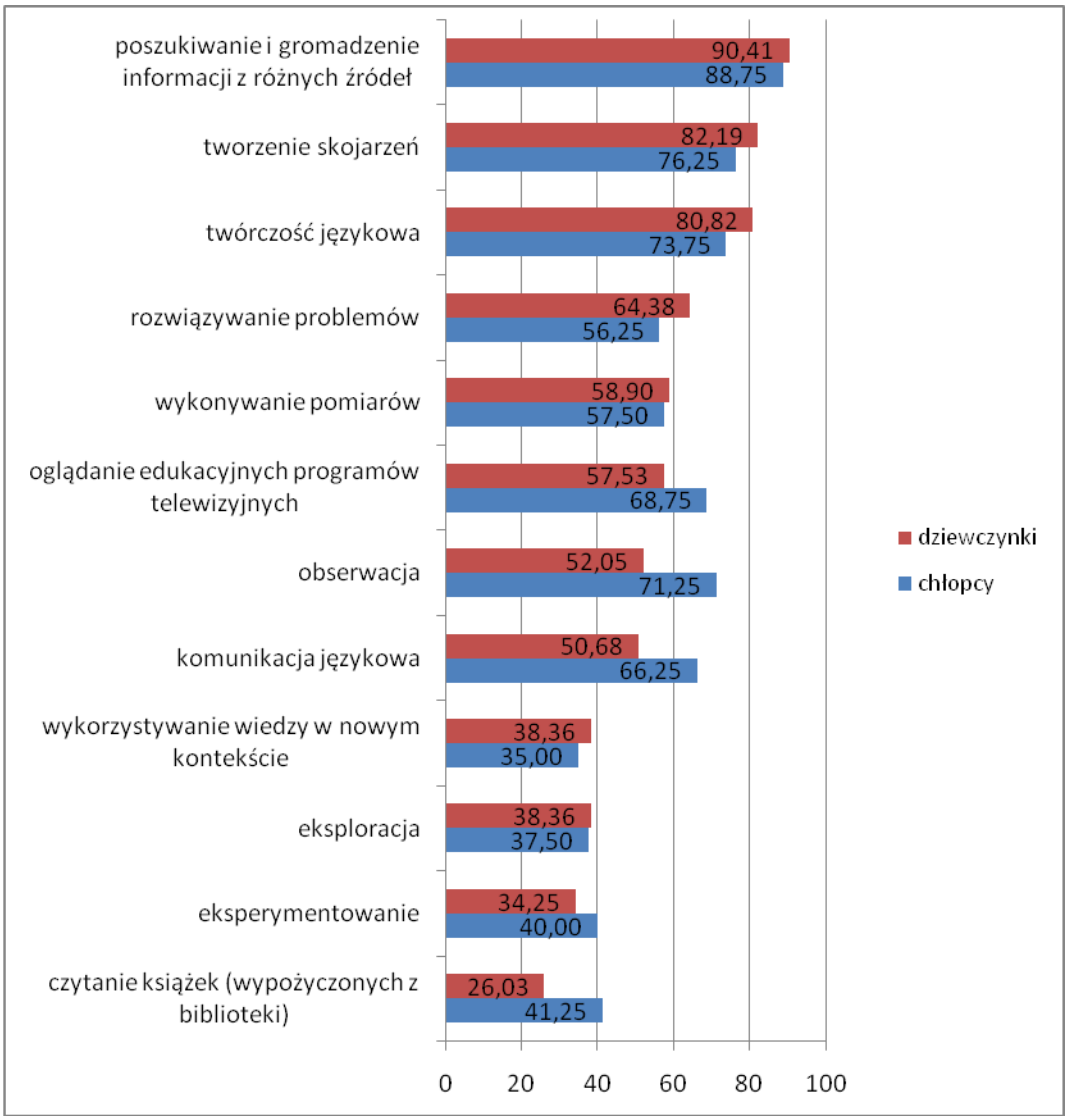
Najmniejszy odsetek dzieci poszukujących i gromadzących informacje na różne tematy, wykorzystujących posiadaną wiedzę w nowym kontekście oraz eksplorujących otaczającą rzeczywistość uczęszcza do szkoły na peryferiach dużego miasta. Sądzę jednak, że dużym nadużyciem byłoby interpretowanie tej zależności jako istotnej, gdyż zbadano dzieci tylko z jednej szkoły peryferyjnej i dlatego na taki wynik rzutować może wiele cech

współistniejących, częściej związanych z czynnikami rodzinnymi i szkolnymi, niż z lokalizacyjnymi.

Zaledwie dwie formy aktywności poznawczej dzieci w środowisku istotnie różnicuje potencjał edukacyjny środowiska lokalnego. Należy do nich eksploracja oraz wykorzystywanie wiedzy w nowym kontekście.

W środowisku o małym potencjale edukacyjnym tylko 5% dzieci regularnie podejmuje czynności eksploracyjne i podejmuje próby wykorzystywania posiadanej wiedzy w nowych okolicznościach. Taki wynik uzasadnia tezę, że zróżnicowane środowisko w większym stopniu umożliwia dziecku zdobywanie różnorodnych doświadczeń i stwarza wiele różnorodnych okazji do podejmowania aktywności. Zapewne poziom gotowości do podejmowania tych form przez dzieci jest podobny, natomiast to, co w jednym środowisku (o dużym potencjale) ma szansę się urzeczywistnić ze względu na istniejące warunki, w drugim musi pozostać wyłącznie w stanie potencjalnej gotowości.

Wykres 10. Formy aktywności poznawczej podejmowane w środowisku przez chłopców i dziewczynki (w %)



Wachlarz podejmowanych przez dzieci form aktywności poznawczej w środowisku może różnić się w zależności od płci dziecka. Podczas analizy statystycznej nie znaleziono jednak istotnych różnic w preferencjach form w zależności od płci. Dziewczynki i chłopcy podejmują większość form z porównywalną intensywnością, ale mimo wszystko warto zwrócić uwagę na pewne tendencje rozróżniające obydwie płci.

Chłopcy częściej niż dziewczynki wskazywali na takie formy aktywności poznawczej w środowisku, jak: obserwacja, eksperymentowanie, oglądanie edukacyjnych programów telewizyjnych, komunikacja językowa oraz czytanie książek wypożyczonych z biblioteki.

Dziewczynki natomiast dominowały w wyborze następujących form: twórczość językowa, rozwiązywanie problemów oraz tworzenie skojarzeń.

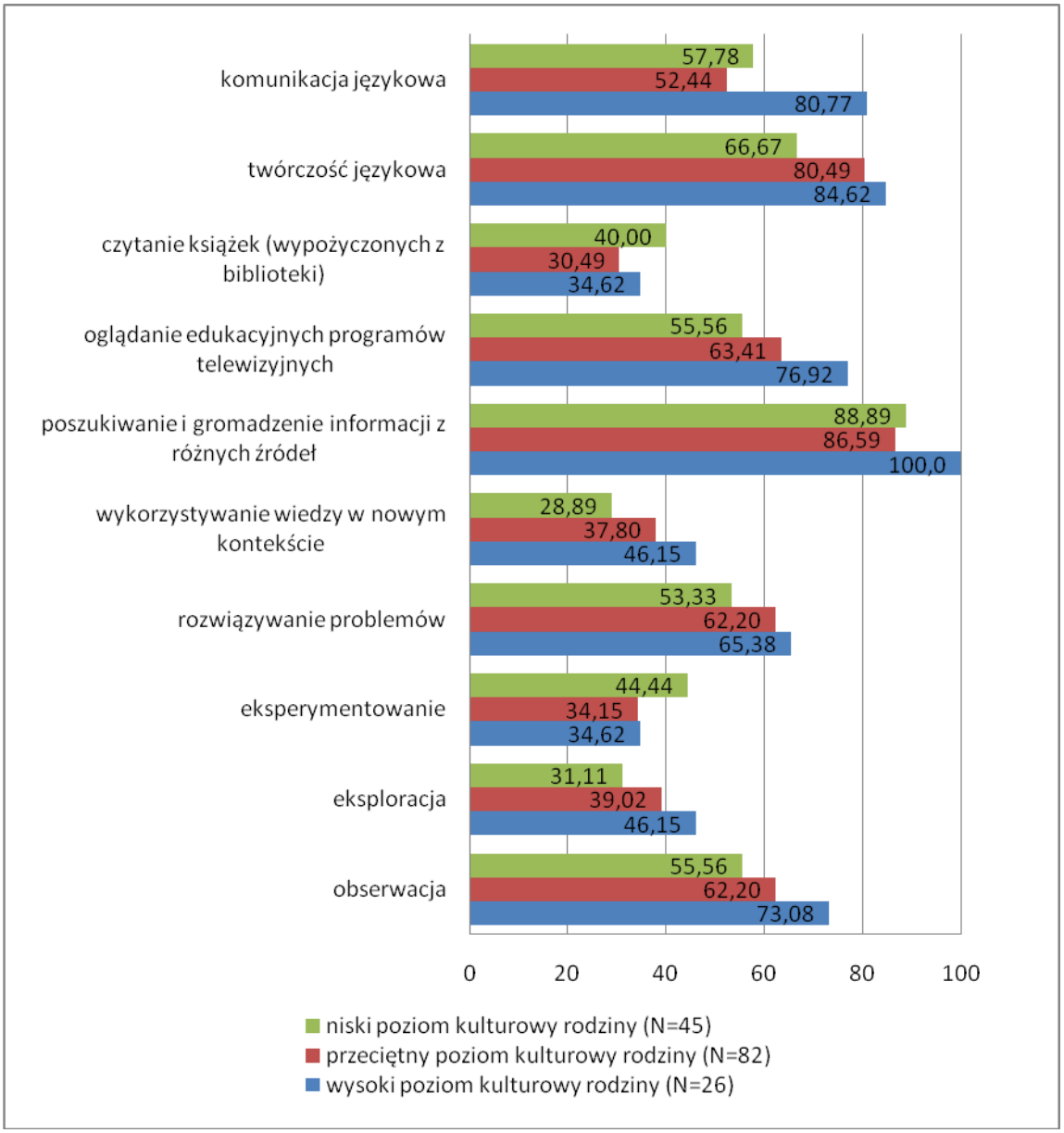
Istotny związek jednak został dowiedziony tylko w przypadku trzech form. Dużo większa liczba chłopców podejmuje w sposób planowy takie formy jak: obserwacja (69%) (związek istotny: chi kwadrat=6,0; df=1; $p<0,05$), komunikacja językowa (66%) (związek na granicy istotności: chi kwadrat=4,0; df=1; $p=0,051$). Większa liczba chłopców korzysta z biblioteki (41%) (związek istotny: chi kwadrat=4,0; df=1; $p<0,05$), a także spędza czas na oglądaniu programów edukacyjnych w telewizji (69%), co jednak nie znajduje potwierdzenia w teście chi-kwadrat. Dziewczynki nie wykazują się większą, niż u chłopców, intensywnością podejmowania którejkolwiek z form aktywności poznawczej w środowisku.

Przedstawione na wykresie 11 wyniki weryfikacji empirycznej wskazują, że istnieje zależność pomiędzy poziomem kulturowym rodziny, a podejmowaniem przez dzieci poszczególnych form aktywności poznawczej w środowisku.

W przypadku większości form, dzieci z rodzin o wysokim poziomie kulturowym podejmowały aktywność poznawczą w środowisku najczęściej z całej badanej populacji. Największe różnice (wahające się od 10 do 13%) dotyczą poszukiwania i gromadzenia informacji z róznych źródeł, obserwacji oraz komunikacji językowej. Z kolei porównując intensywność podejmowania poszczególnych form aktywności przez dzieci z rodzin o przeciętnym i niskim poziomie kulturowym, można zauważyć, że w odniesieniu do różnych form czasem ilość wyborów wzrastała, a czasem malała. Dwoma formami aktywności, które najczęściej wybierały dzieci z rodzin o niskim poziomie kulturowym jest eksperymentowanie i czytanie książek wypożyczanych w bibliotece. O ile wynik dotyczący drugiej z tych form, można wytłumaczyć tym, że w domach rodzin o niskim poziomie kulturowym jest zazwyczaj niewiele książek i stąd konieczność pożyczania ich w bibliotece, o tyle w przypadku eksperymentowania nie potrafię znaleźć racjonalnego wyjaśnienia. Można dywagować, że dzieci z rodzin o wyższym poziomie kulturowym mają bardziej wypełniony zorganizowanymi zajęciami czas wolny, natomiast dzieci z rodzin o niskim poziomie

kulturowym charakteryzuje spora dowolność w organizacji czasu wolnego, którego cechuje między innymi brak korzystania z ofert edukacyjnych instytucji środowiska lokalnego. Tym samym, jeśli użyć żargonu rodziców - więcej „kombinują", czyli po prostu eksperymentując, badając, sprawdzając działanie przedmiotów z najbliższego otoczenia, tworzą autorskie zadania o charakterze poznawczym w wyniku własnej spontaniczności.

Wykres 11. Podejmowane przez dzieci formy aktywności poznawczej w środowisku w zależności od poziomu kulturowego rodziny



Nie znaleziono zależności pomiędzy żadną inną badaną cechą środowiska rodzinnego, a formami aktywności poznawczej podejmowanymi przez dzieci w środowisku.

Spośród badanych nauczycieli nie wyłoniono takich, którzy wykorzystują środowisko dla celów edukacyjnych w sposób celowy, a tym samym okazłao się, że stopień, w jakim

objęci badaniami nauczyciele traktują środowisko jako źródło okazji edukacyjnych nie determinuje form aktywności dzieci w środowisku w sposób istotny, czego dowodzą zamieszczone w tabeli 13 dane. Liczy te oznaczają wypowiedzi uczniów uczonych przez tych nauczycieli.

Tabela 13. Ilość dzieci podejmujących wybrane formy aktywności poznawczej w środowisku w sposób planowy i stały, a typ nauczyciela

formy aktywności poznawczej dziecka w środowisku	**Typ nauczyciela**					
	w przeciętnym stopniu wykorzystujący środowisko w procesie edukacyjnym		w niskim stopniu wykorzystujący środowisko w procesie edukacyjnym		nie wykorzystujący środowiska w procesie edukacyjnym	
	N=83		N=58		N=12	
	N	%	N	%	N	%
obserwacja	56	67,47	36	62,069	3	25,00
eksploracja	34	40,96	21	36,207	3	25,00
eksperymentowanie	34	40,96	19	32,759	4	33,33
rozwiązywanie problemów	49	59,04	37	63,793	6	50,00
wykorzystywanie wiedzy w nowym kontekście	30	36,14	22	37,931	4	33,33
poszukiwanie i gromadzenie informacji z różnych źródeł	74	89,16	54	93,103	9	75,00
oglądanie edukacyjnych programów telewizyjnych	52	62,65	34	58,621	11	91,67
czytanie książek z biblioteki	29	34,94	20	34,483	3	25,00
twórczość językowa	67	80,72	43	74,138	8	66,67
komunikacja językowa	46	55,42	40	68,966	4	33,33

Jednak uczniowie nauczyciela nie korzystającego w ogóle z zasobów środowiska przejawiają większość form w dużo mniejszym zakresie niż uczniowie, którzy podczas zajęć mają okazje choćby w niewielkim stopniu do aktywnego działania w kontakcie ze środowiskiem w toku procesu dydaktycznego.

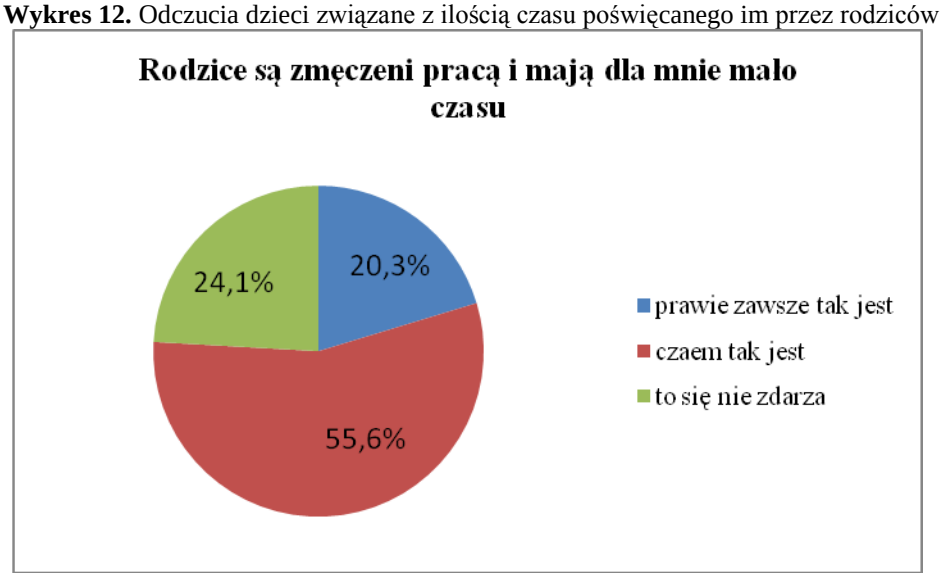
Wśród wachlarza podejmowanych przez dziecko form aktywności poznawczej w środowisku znajdują się takie, które są dla niego bardziej i mniej atrakcyjne. Do ustalenia, które z nich dziecko odbiera jako szczególnie interesujące i zajmujące, wykorzystano technikę „obrazkową". Poproszono dzieci, aby wśród obrazków przedstawiających różnego rodzaju czynności wybrały wszystkie, w których uczestniczyły w przeciągu ostatniego

miesiąca, a następnie wybrały z nich siedem takich, które lubią najbardziej wykonywać. Wśród siedmiu wybranych ilustracji mogły znaleźć się wszystkie rodzaje aktywności (poznawcza, ruchowa, zabawowa, itp.). I chociaż zadanie to służyło głównie do określenia ogólnego stopnia atrakcyjności aktywności poznawczej na tle innych rodzajów działań, to jednak można poprzez analizę wyborów poszczególnych obrazków dotyczących aktywności poznawczej wnioskować o najbardziej atrakcyjnych dla dzieci jej formach.

Do najbardziej atrakcyjnych i najczęściej wskazywanych przez dzieci form aktywności poznawczej w środowisku zaliczyć można granie w rodzinie w gry planszowe wymagające wykorzystywania wiedzy (39% dzieci), oglądanie edukacyjnych programów w telewizji (37%), spacer do parku o charakterze poznawczym (25%), czytanie książek (23%) oraz rozmowy z rodzicami (22%).

Większość tych form realizowa jest przede wszystkim w środowisku rodzinnym, a ponad połowa z nich wymaga wspólnego zaangażowania dzieci i rodziców (gry, rozmowy, spacer). Istnieje prawdopodobieństwo, że dzieci wybrały te formy ze względu na potrzebę kontaktu z rodzicami.

Wykres 12. Odczucia dzieci związane z ilością czasu poświęcanego im przez rodziców (w%)



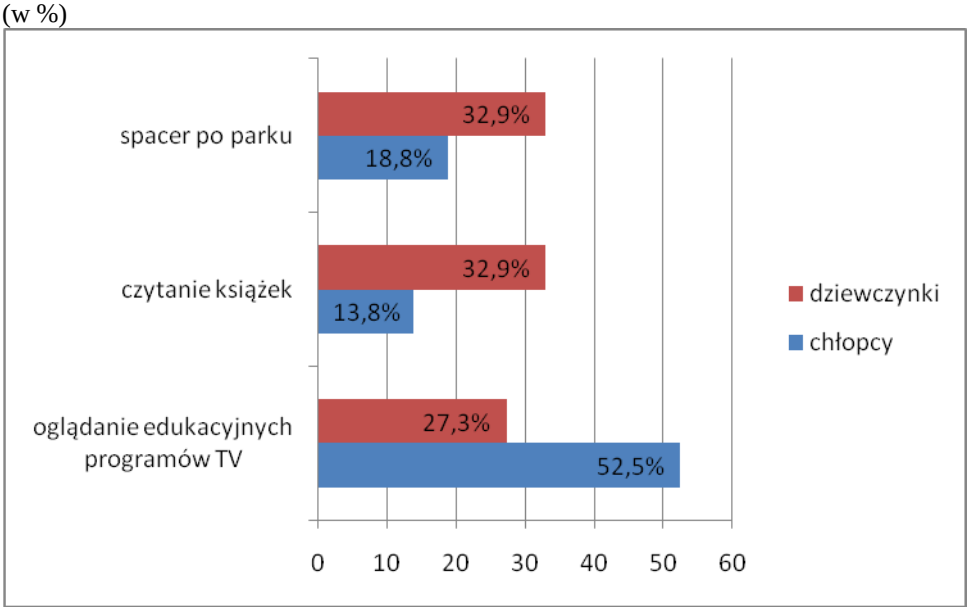
Jak pokazuje poniższy wykres zaledwie 24% dzieci odczuwa, że rodzice poświęcają im wystarczającą ilość czasu, natomiast większość doświadcza (regularnie bądź sporadycznie) deprywacji potrzeby kontaktu z rodzicami. Stąd moje przypuszczenie, że motywem wskazywannia tych form jako atrakcyjne był nie tylko sam rodzaj działania, lecz również możliwość interakcji z rodzicami.

Ponad to, duża liczba dzieci wskazywała na oglądanie edukacyjnych programów telewizyjnych, co potwierdza, że telewizja zajmuje niepokojąco istotne miejsce w życiu

dziecka i przedkłada ono ten bierny sposób spędzania czasu wolnego nad prawie wszystkie inne możliwe aktywności. Tę formę jako atrakcyjną wskazywały przede wszystkim dzieci mieszkające na peryferiach dużego miasta (63%) oraz w małym mieście (54%), czyli te, które w najmniejszym stopniu uczestniczą w zajęciach dodatkowych i których aktywność poznawcza w środowisku jest najbardziej uboga.

Atrakcyjności form aktywności poznawczej badanych dzieci w środowisku nie różnicują żadne z badanych czynników środowiska rodzinnego, szkolnego i lokalnego. Jedyny istotny związek istnieje pomiędzy atrakcyjnością niektórych form, a płcią dziecka.

Wykres 13. Atrakcyjność wybranych form aktywności poznawczej w środowisku z rozróżnieniem płci dziecka (w %)



Dla znacząco większej liczby chłopców (52,5%) atrakcyjne jest oglądanie edukacyjnych programów w telewizji (Chi kwadrat=10,0; df=1; p<0,01), a dla dziewczynek czytanie książek (Chi kwadrat=8,0; df=1; p<0,01) oraz spacer po parku (Chi kwadrat=4,0; df=1; p<0,05).

Podsumowując, można stwierdzić, że:

- preferowane przez dzieci formy aktywności poznawczej w środowisku obejmują: tworzenie skojarzeń, oglądanie telewizyjnych programów edukacyjnych i rozwiązywanie problemów;
- największa liczba dzieci w sposób systematyczny poszukuje i gromadzi informacje z różnych źródeł oraz działa twórczo w zakresie językowym w środowisku;
- stosunkowo mała liczba dzieci podejmuje w sposób planowy i systematyczny aktywność badawczą w środowisku (obserwację, eksperymentowanie, eksplorowanie);

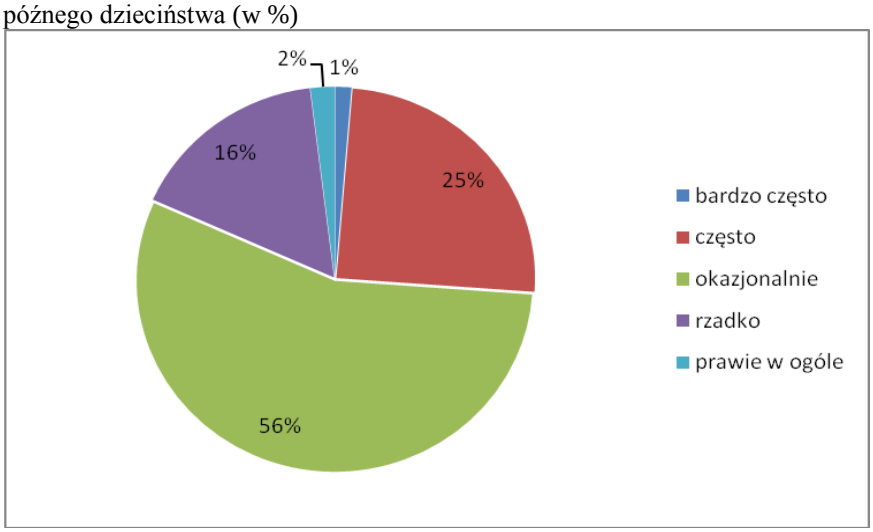
- stosunkowo mała liczba dzieci korzysta z biblioteki jako źródła zdobywania informacji;
- jedyną cechą środowiska rodzinnego, która różnicuje formy aktywności poznawczej podejmowanej przez dziecko jest poziom kulturowy rodziny. Dzieci z rodzin o najwyższym poziomie kulturowym podejmowały prawie każdą formę w większym zakresie niż pozostali badani;
- uczniowie nauczyciela, który nie wykorzystuje środowiska w procesie edukacyjnym podejmują prawie każdą formę aktywności poznawczej w środowisku w dużo mniejszym zakresie niż pozostałe badane dzieci;
- najbardziej atrakcyjne dla dzieci są formy aktywności poznawczej realizowane w środowisku rodzinnym, często wspólnie z rodzicami.
- atrakcyjność podejmowanych form nie zależy od żadnych cech środowiska lokalnego, rodzinnego i szkolnego; jedynie płeć determinuje niektóre z nich.

3. Cechy charakteryzujące aktywność poznawczą dziecka w okresie późnego dzieciństwa

3.1. Częstotliwość podejmowania aktywności poznawczej w środowisku

W celu zbadania, na ile aktywność poznawcza dziecka w środowisku ma charakter stały, systematyczny, pytałam dzieci, jakie formy aktywności poznawczej podejmowały w okresie minionego miesiąca. Do obliczenia tej zmiennej wykorzystam informacje uzyskane od dzieci z trzech różnych technik badawczych służących do weryfikacji doświadczeń dziecka (techniki „krzyżykowej", „obrazkowej" i „pudełkowej" – patrz rozdział 6). Za każdą aktywność wskazaną przez dziecko przyznawałam 1 punkt. Maksymalnie dziecko mogło uzyskać 56 punktów. Na podstawie stworzonej pięciostopniowej skali, przyporządkowałam wyniki każdego dziecka do określonego poziomu częstotliwości aktywności poznawczej w środowisku. Uzyskane w ten sposób wyniki prezentuje wykres 14 i tabela 14.

Wykres 14. Częstotliwości podejmowania aktywności poznawczej w środowisku przez dziecko w okresie późnego dzieciństwa (w %)



Wyniki przedstawione na wykresie 14 pokazują, że około 25% badanych dzieci często podejmuje aktywność poznawczą w środowisku. Pojedyncze przypadki dzieci, które podejmują aktywność bardzo często (N=2) lub prawie w ogóle (N=3) pozwalają przypuszczać, że zarówno bardzo częsta, jak i nikła częstotliwość aktywności w środowisku należy do wyjątków. Dlatego w dalszych analizach te wyniki zostały włączone odpowiednio do poziomu „często" i „rzadko".

Największa grupa dzieci - ponad połowa badanych - podejmuje aktywność poznawczą w środowisku okazjonalnie, a więc w większości przypadków nie ma ona charakteru regularnego. Jest to spowodowane niedostateczną jeszcze samodzielnością dziecka w planowym, regularnym tworzeniu autorskich zadań, a w konsekwencji zależnością od środowiska, które poprzez budowanie sytuacji zadaniowych stwarza mu okazje do podejmowania takiej aktywności. Jak pokaże zamieszczona w dalszej części pracy analiza podmiotów środowiska tworzących oferty edukacyjne dla dziecka, to przede wszystkim samo dziecko jest pomysłodawcą zadań i inspiratorem własnej aktywności, a podmioty środowiska, w tym przede wszystkim szkoła i dom, nie stymulują dziecka w wysokim stopniu do podejmowania aktywności poznawczej.

Tabela 14. Częstotliwość podejmowania aktywności poznawczej w środowisku przez dziecko w okresie późnego dzieciństwa w zależności od lokalizacji szkoły

częstotliwość podejmowania aktywności poznawczej	Lokalizacja szkoły									
	wieś		małe miasto		duże miasto					
					śródmieście		osiedla		peryferie	
	N =47		N =24		N =27		N =36		N =19	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
często	11	23,40	4	16,67	10	37,04	10	27,78	5	26,32
okazjonalnie	33	70,21	12	50,0	14	51,85	18	50,00	8	42,11
rzadko	3	6,38	8	33,33	3	11,11	8	22,22	6	31,58

Największa częstotliwość, z jaką dziecko podejmuje aktywność poznawczą w środowisku ujawnia się wśród dzieci śródmiejskich (37%), co jest o tyle zaskakujące, że duża liczba rodzin w tym środowisku charakteryzuje się zarówno niskim poziomem wykształcenia, jak i niskim poziomem kulturowym.

Niewielki procent dzieci ze środowisk wiejskich (6%) i śródmiejskich (11%) rzadko podejmuje aktywność poznawczą w środowisku, w przeciwieństwie do dzieci mieszkających w małym mieście i na peryferiach dużego miasta, których ponad 30% charakteryzuje się incydentalnie podejmowaną aktywnością poznawczą.

Nie znaleziono istotnego statystycznie związku pomiędzy płcią dziecka, a częstotliwością podejmowania aktywności poznawczej w środowisku (Chi kwadrat=7,0; df=6; p=0,254).

Tabela 15. Częstotliwość podejmowania aktywności poznawczej w środowisku ze względu na płeć dziecka

częstotliwość podejmowania aktywności poznawczej	**Płeć dziecka**			
	dziewczynki		chłopcy	
	N =73		N =80	
	N	%	N	%
często	20	27,4	20	25,0
okazjonalnie	44	60,27	41	51,25
rzadko	9	12,33	19	23,75

Mimo, iż różnice ze względu na płeć dziecka nie są znaczące, wyniki pokazują, że dwa razy większa liczba chłopców (24%) rzadko podejmuje aktywność poznawczą w środowisku w porównaniu do grupy dziewczynek, w której jest to zaledwie 12% dzieci. Również na poziomie „okazjonalnie" i „często", choć już nie tak znacząco, odsetek dziewczynek przewyższa odsetek badanych chłopców. Być może dziewczynki w tym wieku wykazują większe zaciekawienie poznawcze otaczającym światem, a częstsze podejmowanie aktywności poznawczej w środowisku przez dziewczynki może wynikać również z faktu, że w tej grupie płciowej aktywność ma charakter bardziej umiarkowany, niż w przypadku chłopców, a więc z reguły dziewczynki będą częściej i chętniej podejmowały statyczne zabawy, również te związane z procesem uczenia się. Poza tym chłopcy preferują zabawy w grupach, co często wyznacza i ogranicza zakres aktywności w środowisku wspólnie z rówieśnikami głównie do ruchowej.

K. Konarzewski (2004, s.114) powołując się na różne badania wykazuje, że nauczyciele przypisują dziewczynkom więcej cech sprzyjających szkolnemu sukcesowi. Są według nich lepiej przygotowane do nauki pod względem umysłowym i społecznym, łatwiej koncentrują uwagę na zadaniach, są staranniejsze i bardziej wytrwałe w pracy. W konsekwencji inaczej wobec nich postępują. Myślę, że w związku z przypisywaniem różnych cech dziewczynkom i chłopcom, zarówno nauczyciele, jak i rodzice, często niesłusznie, różnicują swoje oferty edukacyjne i kierują innego rodzaju zadania do chłopców, a inne do dziewczynek. Stąd być może badani chłopcy mieli stworzoną mniejszą ilość okazji do podejmowania aktywności poznawczej w środowisku.

Szukając zależności pomiędzy wybranymi cechami rodziców, a częstotliwością aktywności poznawczej dziecka w środowisku, nie znaleziono istotnych powiązań pomiędzy wiekiem, ani wykształceniem rodzica a częstotliwością działań dziecka o charakterze poznawczym w kontakcie ze środowiskiem.

Częstotliwość podejmowanej przez dziecko aktywności nie zależy również od aspiracji edukacyjnych rodziców, natomiast determinuje ją poziom kulturowy rodziny.

Tabela 16. Częstotliwość podejmowania aktywności poznawczej w środowisku przez dziecko w okresie późnego dzieciństwa z rodzin o różnym poziomie kulturowym

częstotliwość podejmowania aktywności poznawczej w środowisku	**Poziom kulturowy rodziny**					
	wysoki		przeciętny		niski	
	N =26		N =82		N =45	
	N	%	N	%	N	%
często	15	57,69	20	24,39	5	11,1
okazjonalnie	10	38,46	47	57,32	28	62,2
rzadko	1	3,846	15	18,29	12	26,7

Przy założonym poziomie α=0,05 wynik testu pozwala na przyjęcie hipotezy o istotnym związku między analizowanymi zmiennymi (Chi kwadrat=19,0; df=6; p<0,01). Im wyższy poziom kulturowy rodziny, tym większa liczba dzieci z danej grupy podejmowała aktywność poznawczą w środowisku charakteryzującą się dużą częstotliwością, natomiast wprost proporcjonalnie malała liczba dzieci podejmujących aktywność poznawczą okazjonalnie i rzadko.

Jednym ze wskaźników poziomu kulturowego rodziny jest sposób spędzania czasu wolnego. Czas wolny dzieci pozbawiony jest częściowo dobrowolności wyboru, gdyż to, w jaki sposób dziecko w okresie późnego dzieciństwa go spędza w znacznym stopniu zależy od rodziców i podlega ich kontroli oraz interwencji. Jeśli, jak ma to miejsce w rodzinach o wysokim poziomie kulturowym, rodzice poświęcają swój czas wolny na rozwijanie własnych zainteresowań, spędzają go uczestnicząc w różnych formach życia kulturalnego i społecznego, a także dzielą go z własnymi dziećmi podczas wspólnych zabaw, gier, rozmów, czy wycieczek, dzieci częściej podejmują aktywność o charakterze poznawczym. Jednocześnie rodzice przekazują swoim dzieciom wzorce spędzania czasu wolnego, co oznacza, że podczas samodzielnego organizowania czasu wolnego, dziecko będzie preferowało formy aktywności, zbliżone do tych, które podejmują jego rodzice.

Wykryta została statystyczna zależność pomiędzy częstotliwością aktywności poznawczej w środowisku, a stopniem wykorzystywania środowiska w procesie edukacyjnym przez nauczyciela (Chi kwadrat=14,0; df=6; p<0,05).

Tabela 17. Częstotliwość podejmowania aktywności poznawczej w środowisku przez dziecko w okresie późnego dzieciństwa, a typ nauczyciela

częstotliwość podejmowania aktywności poznawczej w środowisku	**Typ nauczyciela**					
	w przeciętnym stopniu wykorzystujący środowisko w procesie edukacyjnym		w niskim stopniu wykorzystujący środowisko w procesie edukacyjnym		nie wykorzystujący środowiska w procesie edukacyjnym	
	N =83		N =58		N =12	
	N	%	N	%	N	%
często	23	27,71	16	27,59	1	8,33
okazjonalnie	49	59,04	32	55,17	10	83,33
rzadko	11	13,25	10	17,24	1	8,33

Uczniowie nauczycieli czerpiących z zasobów środowiska lokalnego w pracy dydaktycznej częściej deklarowali, że dosyć intensywnie podejmują aktywność poznawczą w środowisku. Niestety większość tych działań ma okazjonalny charakter. Nie można w pełni ustalić zależności pomiędzy stopniem częstotliwości podejmowania aktywności przez uczniów, a stopniem wykorzystywania przez nauczycieli środowiska w procesie edukacyjnym, gdyż wśród badanych nauczycielinie było takich, którzy regularnie organizują pracę uczniów w kontekście środowiskowym. Dlatego z tego względu nie można dostrzec różnic w przypadku nauczycieli dwóch pierwszych typów. Widać za to wyraźnie, że jeśli nauczyciel w ogóle nie wykorzystuje środowiska w procesie edukacyjnym, aktywność zdecydowanej większości uczniów ma charakter okazjonalny.

Zbierając uzyskane w toku empirycznej weryfikacji fakty na temat częstotliwości dziecięcej aktywności poznawczej w środowisku, można uznać, że:

- ¼ dzieci 9-10 letnich regularnie podejmuje aktywność poznawczą w środowisku;
- większość dzieci 9-10 letnich bywa aktywne poznawczo w środowisku w sposób wyłącznie okazjonalny;
- poziom kulturowy rodziny koreluje z częstotliwością podejmowania aktywności poznawczej przez dziecko. Im jest on wyższy, tym działania mają bardziej systematyczny charakter;
- jeśli nauczyciele podejmują (nawet wyłącznie okazjonalne) próby włączania środowiska do realizacji celów edukacyjnych, zwiększa się częstotliwość aktywności poznawczej ich uczniów.

3.2. Stopień spontaniczności w podejmowaniu aktywności poznawczej

Motorem podejmowania wszelkiej aktywności przez człowieka może być zarówno dążenie do zaspokojenia własnych, określonych potrzeb, jak i realizacja zadań stawianych przez środowisko. Stopień spontaniczności w podejmowaniu aktywności poznawczej w środowisku określa, na ile aktywność poznawcza dziecka w środowisku wynika z jego wewnętrznej potrzeby zaspokojenia ciekawości, czy z zainteresowania pewnym przedmiotem, bądź zjawiskiem.

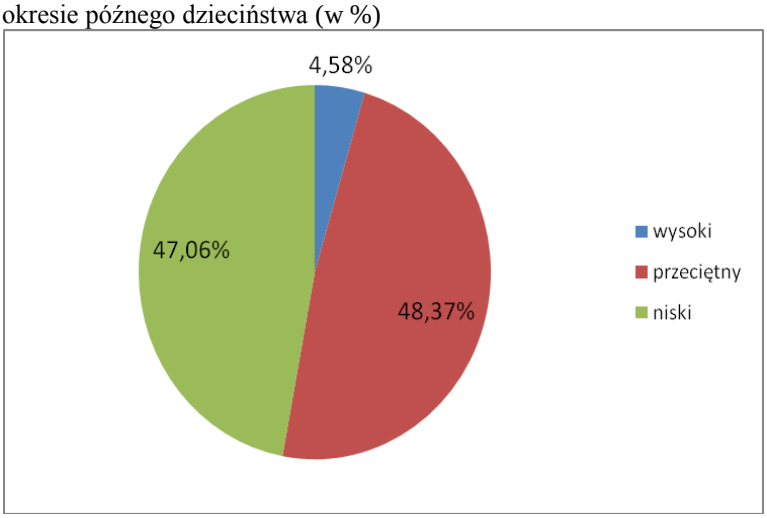
Bodźcem, dzięki któremu powstaje zainteresowanie, jest „określona sytuacja, w której tkwi coś nowego, niespotykanego, zaskakującego, co nie tylko zwróci uwagę dziecka, ale pobudzi je do czynności poznawczych" (Krauze–Sikorska 2006, s.247)

Niewątpliwie dużą rolę w samorzutnie podejmowanej aktywności poznawczej przez dziecko odgrywa kontekst społeczny rozwoju, czyli wzorce i warunki, jakie do tej aktywności stwarza mu jego środowisko. Stopień spontaniczności w podejmowaniu aktywności poznawczej przez dziecko w okresie późnego dzieciństwa uwarunkowany jest jakością uprzednio dostarczanej stymulacji oraz wsparcia przez osoby, i dorosłych, i rówieśników, którzy tworzą kontekst jego rozwoju. Poprzez takie działania, jak wspieranie ciekawości i zainteresowania otaczającym światem, rozbudzanie potrzeb poznawczych dziecka, tworzenie przestrzeni do działania poprzez dostarczanie lub umożliwianie dostępu do odpowiednich materiałów, a także stwarzanie okazji wchodzenia w interakcje z innymi ludźmi, w tym przede wszystkim współdziałania z rówieśnikami, tworzy się fundamenty pod samorzutną i spontaniczną aktywność poznawczą dziecka.

W celu określenia stopnia spontaniczności w podejmowaniu aktywności poznawczej w środowisku przez dziecko stworzono trzystopniową skalę, na której oceniano jej poziom. Na podstawie ilości przyznanych punktów za wszystkie działania poznawcze wykonywane przez dziecko w środowisku z własnej inicjatywy, badane dzieci zostały zakwalifikowane do grup o wysokim, przeciętnym lub niskim stopniu spontaniczności w podejmowaniu aktywności poznawczej w środowisku. Oto jak przedstawia się rozkład grup:

Stopień spontaniczności w podejmowaniu aktywności poznawczej w środowisku u prawie wszystkich przebadanych dzieci jest przeciętny (48%) lub niski (47%). Zaledwie 5% dzieci charakteryzuje wysoki stopień spontaniczności w podejmowaniu aktywności poznawczej w środowisku.

Wykres 15. Stopień spontaniczności w podejmowaniu aktywności poznawczej w środowisku przez dziecko w okresie późnego dzieciństwa (w %)



Próby znalezienia czynników determinujących stopień spontaniczności dziecka w podejmowaniu aktywności poznawczej w środowisku pokazały, że jednym z nich jest lokalizacja szkoły.

Tabela 18. Stopień spontaniczności w podejmowaniu aktywności poznawczej w środowisku przez dziecko w okresie późnego dzieciństwa ze względu na lokalizację szkoły

stopień spontaniczności w podejmowaniu aktywności poznawczej w środowisku	Lokalizacja szkoły									
	wieś		małe miasto		duże miasto					
					śródmieście		osiedla		peryferie	
	N =47		N =24		N =27		N =36		N =19	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
wysoki	4	8,51	0	0,0	3	11,11	0	0,0	0	0,0
przeciętny	25	53,19	10	41,67	8	29,63	26	72,22	5	26,32
niski	18	38,30	14	58,33	16	59,26	10	27,78	14	73,68

Istotny statystycznie związek (chi kwadrat=24,0; df=8; p<0,01) zanotowano w rozkładach wyników zmiennej w zależności od środowiska życia dziecka. Ze względu na omawianą cechę najkorzystniej należy ocenić środowiska wiejskie i obszary osiedli mieszkaniowych dużych miast. Najmniej spontaniczne są natomiast dzieci mieszkające w małym mieście i na peryferiach dużego miasta.

Stopień spontaniczności dziecka różnicuje również potencjał edukacyjny środowiska. Tabela 19 przedstawia rozkład wyników tej zależności.

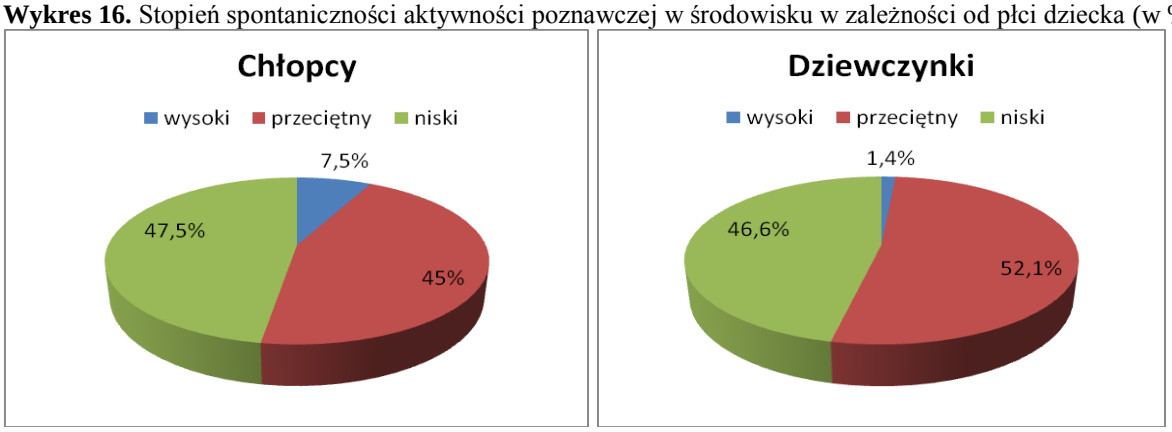
Tabela 19. Stopień spontaniczności w podejmowaniu aktywności poznawczej w środowisku przez dziecko w okresie późnego dzieciństwa ze względu na potencjał edukacyjny środowiska

stopień spontaniczności w podejmowaniu aktywności poznawczej w środowisku	potencjał edukacyjny środowiska lokalnego					
	duży		przeciętny		mały	
	N=69		N=65		N=19	
	N	%	N	%	N	%
wysoki	3	4,35	4	6,15	0	0,00
przeciętny	34	49,28	35	53,85	5	26,32
niski	32	46,38	26	40,00	14	73,68

Większość dzieci (74%) ze środowisk o niskim potencjale edukacyjnym, czyli takich, które są ubogie w różnorodne instytucje kulturalne i placówki edukacyjne przejawia niski stopień spontaniczności. W pozostałych środowiskach utrzymują się podobne proporcje.

Płeć dziecka determinuje wysoki stopień spontaniczności aktywności poznawczej w środowisku. Większa liczba chłopców niż dziewczynek częściej spontanicznie podejmuje działania poznawcze w kontakcie ze środowiskiem.

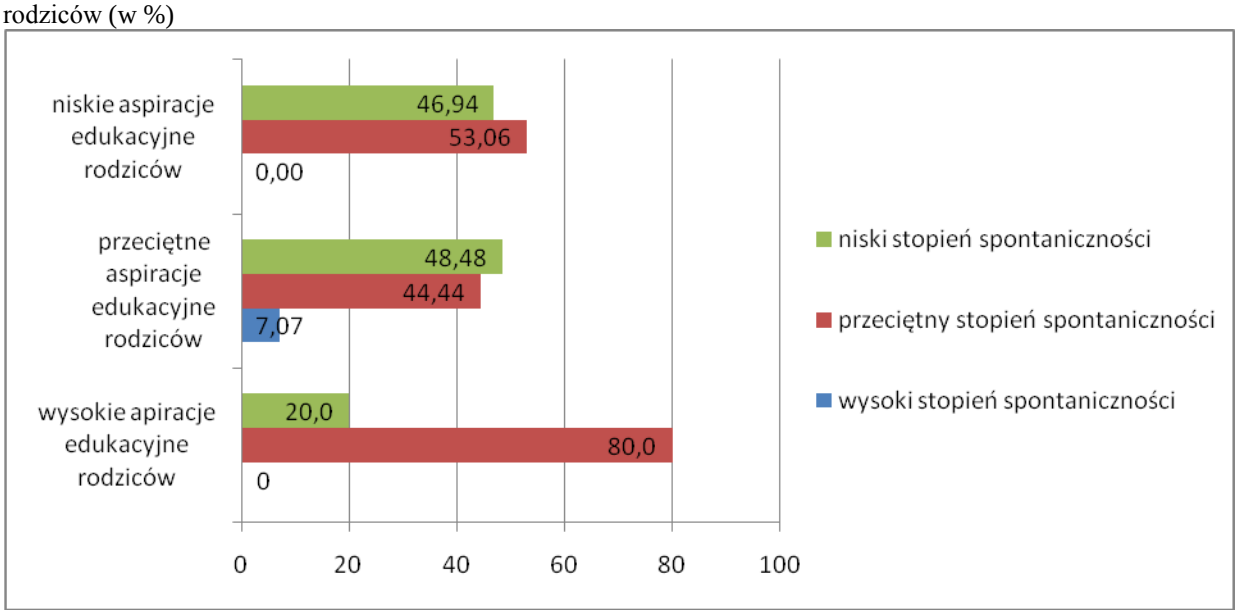
Wykres 16. Stopień spontaniczności aktywności poznawczej w środowisku w zależności od płci dziecka (w %)



Zaprezentowana na wykresie 16 różnica w odsetku dziewczynek i chłopców charakteryzujących się wysokim stopniem spontaniczności może świadczyć o tym, że dziewczynki są bardziej kontrolowane przez rodziców niż chłopcy i ich naturalna ciekawość poznawcza jest blokowana.

Kolejnym czynnikiem różnicującym stopień spontaniczności dziecka w podejmowaniu aktywności poznawczej dziecka w środowisku jest wysoki poziom aspiracji edukacyjnych rodziców

Wykres 17. Stopień spontaniczności aktywności poznawczej badanych dzieci, a poziom aspiracji edukacyjnych rodziców (w %)



Aktywność dzieci, których rodzice posiadają wysokie aspiracje edukacyjne ma charakter bardziej spontaniczny od pozostałych grup. Tylko 20% dzieci z tej grupy przejawia spontaniczność aktywności poznawczej w stopniu niskim, pozostali w stopniu przeciętnym. W grupach, gdzie rodzice prezentują przeciętne i niskie aspiracje edukacyjne stosunek ten wynosi 50:50. Jest to o tyle interesujące, że w przypadku wcześniej omawianych zmiennych nie wykryto związku z poziomem aspiracji edukacyjnych rodziców. Być może właśnie stymulowanie wewnętrznej motywacji dziecka przez rodziców, dla których takie wartości jak nauka i kształcenie zajmują wysoką pozycję wśród innych dążeń jest tym, co wyróżnia rzeczywiste zaangażowanie poznawcze dziecka odzwierciedlające się w poziomie jego spontaniczności.

Istotny statystycznie związek znaleziono również pomiędzy stopniem spontaniczności dziecięcej aktywności poznawczej w środowisku, a poziomem kulturowym (Chi kwadrat=13,0; df=4; p<0,05).

Tabela 20. Stopień spontaniczności w podejmowaniu aktywności poznawczej w środowisku przez dziecko, a poziom kulturowy rodziny

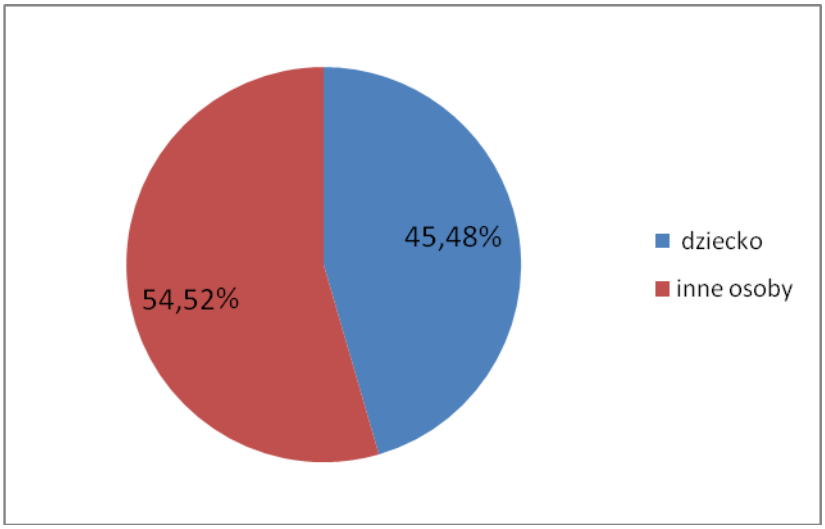
stopień spontaniczności w podejmowaniu aktywności poznawczej w środowisku	**Poziom kulturowy rodziny**					
	wysoki		przeciętny		niski	
	N =26		N =82		N =45	
	N	%	N	%	N	%
wysoki	2	7,69	5	6,10	0	0,00
przeciętny	19	73,08	36	43,90	19	42,22
niski	5	19,23	41	50,0	26	57,78

Dzieci z rodzin o wysokim poziomie kulturowym częściej od pozostałych grup spontanicznie podejmują działania poznawcze w środowisku. W rodzinach o niskim poziomie kulturowym większość dzieci (58%) charakteryzuje niski stopień spontaniczności, podczas gdy w rodzinach o wysokim poziomie kulturowym ich odsetek nie osiąga 20%.

Aktywność poznawcza dziecka w środowisku jest również stymulowana zadaniami kierowanymi do niego przez osoby tworzące jego kontekst rozwojowy. Głównie nauczyciele i rodzice są źródłem ofert o charakterze poznawczym i to oni dostarczają różnorodnych okazji do uczenia się przez dziecko.

Weryfikacja danych pozwala zobrazować, w jakich proporcjach aktywność poznawcza w środowisku podejmowana jest przez dziecko samorzutnie, spontanicznie, a na ile stymulowana zadaniami. Wykres 18 prezentuje ilość działań poznawczych podejmowanych przez dziecko spontanicznie oraz w wyniku zadania skierowanego przez inną osobę.

Wykres 18. Inicjatywa dziecka w podejmowaniu aktywności poznawczej w środowisku (w %)



Większość działań poznawczych dziecka stymulowana jest zadaniami tworzonymi przez osoby uczestniczące w jego rozwoju: rodziców, rodzeństwo, dziadków oraz dalszych krewnych, nauczycieli a także rówieśników.

Zebrane dane dowodzą, że:

- dziecięca aktywność poznawcza w środowisku charakteryzuje się głównie przeciętnym i niskim stopniem spontaniczności
- jedynie wśród dzieci wiejskich i śródmiejskich zaobserwowano wysoką spontaniczność aktywności poznawczej w środowisku;

- dzieci mieszkające na peryferiach najrzadziej ze wszystkich inicjują działania poznawcze w środowisku;
- stopień spontaniczności zależy od płci dziecka;
- stopień korzystania ze środowiska w procesie edukacyjnym przez nauczyciela nie koreluje ze stopniem spontaniczności działań poznawczych dziecka w środowisku; nie różnicuje go również wiek, ani wykształcenie rodziców;
- dzieci z rodzin o wyższym poziomie kulturowym w większym zakresie są inicjatorami własnej aktywności poznawczej w środowisku;
- dzieci rodziców posiadających wysokie aspiracje edukacyjne są dużo bardziej spontaniczne poznawczo od pozostałych;
- niewiele ponad połowa wszelkiej aktywności poznawczej dziecka w środowisku stymulowana jest zadaniami kierowanymi do dziecka przez inne osoby.

4. Miejsce aktywności poznawczej wśród innych rodzajów aktywności w środowisku

Dziecko w okresie późnego dzieciństwa podejmuje szereg działań w różnych obszarach aktywności. W coraz większym stopniu uniezależnia się od rodziców, zdobywa nowe umiejętności, które wytrwale doskonali, zdobywając kolejne poziomy ich opanowania. Zmiany rozwojowe pojawiają się w wielu obszarach funkcjonowania dziecka, często równocześnie, a wchodząc ze sobą w interakcje warunkują i wzmacniają się nawzajem oraz wywołują i pociągają za sobą zmiany w kolejnych sferach (Appelt 2005, s.260).

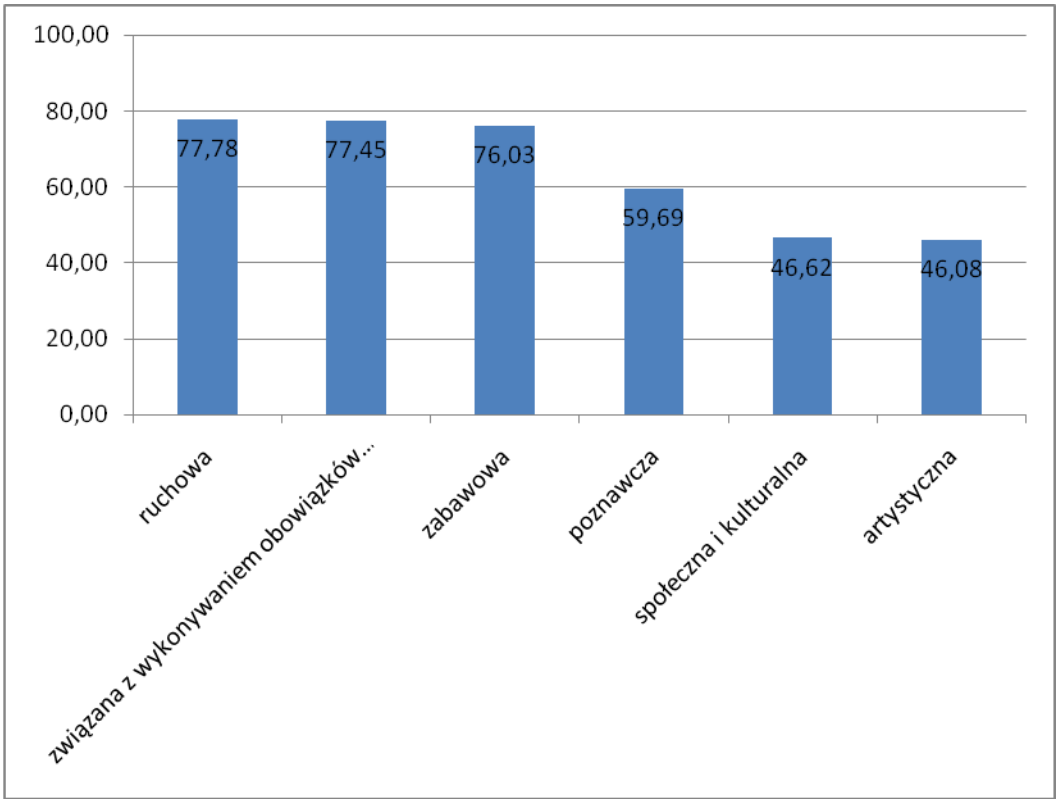
Wykres 19 prezentuje rodzaje aktywności podejmowane przez dzieci 9-10 letnie oraz miejsce aktywności poznawczej w środowisku wśród pozostałych obszarów dziecięcej działalności.

Aktywność poznawcza zajmuje czwarte miejsce wśród wyłonionych sześciu dziedzin, w których najczęściej działają dzieci. Duża liczba wyborów w obrębie aktywności ruchowej, zabawowej i związanej z wykonywaniem obowiązków domowych pokazuje, że przede wszystkim te rodzaje działań wypełniają codzienne życie dziecka.

Pytane o to, co robiły w przeciągu ostatniego miesiąca najczęściej wskazywały na różne formy aktywności ruchowej (77,78% wyborów). W młodszym wieku szkolnym następuje duży postęp w koordynacji mięśni dużych, powodując zwiększenie siły oraz szybkości z jaką dziecko się porusza, rozwija się poziom koordynacji wzrokowo – ruchowej oraz poczucie równowagi, które otwierają przed dzieckiem nowe możliwości w zakresie aktywności ruchowej (Bee 1998, s.264; Appelt 2005, s.261). Dzieci już w wieku 6-7 lat rozpoczynają zajęcia w zorganizowanych zespołach i sekcjach, jednak jak zauważa H. Bee dopiero w wieku 9-10 lat dziecko jest gotowe brać udział w sportowym współzawodnictwie i

uprawiać większość dyscyplin sportowych. Wcześniejszy okres należy „poświęcić na naukę i doskonalenie umiejętności w działaniach, w których nie ma znaczenia poziom zdolności ruchowych, a które wymagają tylko takich ruchów, które dziecko może wykonać" (Bee 1998, s.265). Dlatego dzieci osiągając w wieku 9-10 lat większy poziom zdolności ruchowych, chętnie doskonalą nowo nabyte umiejętności, co powoduje tak duże zainteresowanie aktywnością ruchową.

Wykres 19. Rodzaje aktywności podejmowanych przez dziecko w środowisku (ilość wyborów w %)



Prawie na równi z aktywnością ruchową (77,45% wyborów) dziecko podejmuje działania związane z wykonywaniem obowiązków domowych. Z jednej strony rodzice w większym stopniu włączają dzieci w prace na rzecz domu przydzielając i rozliczając ich z prostych zadań takich jak: sprzątanie, wynoszenie śmieci, podlewanie kwiatów, pomoc w przygotowywaniu posiłków, czy opieka nad młodszym rodzeństwem. Obowiązki te rozwijają u dziecka samodzielność i odpowiedzialność za wykonanie powierzonych zadań. Z drugiej strony dziecko, będące, według teorii E.H. Eriksona (2000), w fazie latencji, w której rozwija się jego pracowitość, zaspokaja potrzebę sprawstwa, uznania i bycia kompetentnym przez wywiązywanie się z powierzonych zadań, a tym samym czerpie satysfakcję i radość z zaangażowanie w prace domowe.

Kolejne miejsce w wachlarzu rodzajów aktywności dziecka w okresie późnego dzieciństwa zajmuje działalność zabawowa. W okresie przedszkolnym była to dominująca forma aktywności dziecka, lecz wraz z przejściem do szkoły i zmianą wymagań i oczekiwań społecznych związanych z realizacją nowej roli ucznia, zostaje ona zdominowana przez obowiązki. Wciąż jednak aktywność zabawowa, choć w innej formie, niż miało to miejsce w wieku przedszkolnym, stanowi fundament zmian rozwojowych dziecka ułatwiając mu proces uczenia się.

Na pozycji czwartej, ustępując miejsca aktywności zabawowej, ruchowej i związanej z wykonywaniem obowiązków domowych, znajduje się aktywność poznawcza w środowisku (60% wyborów). Nie ulega wątpliwości, że aktywność poznawcza dziecka w szkole wynikająca z realizacji zadań szkolnych zajęłaby wyższą pozycję w rankingu. Jednak problem dotyczy aktywności poznawczej osadzonej w kontekście środowiskowym, podejmowanej przez dziecko z własnej inicjatywy, bądź za sprawą zadań stawianych przez otoczenie społeczne.

Dziecko nabywa wiedzę i rozwija się dzięki własnej, samodzielnie inicjowanej aktywności oraz możliwościom, które stwarza mu środowisko. To dzięki aktywnym interakcjom z otoczeniem społecznym i fizycznym dokonuje się rozwój, a środowisko w którym dziecko żyje, jest rzeczywistością subiektywnie przez nie spostrzeganą, konstruowaną i interpretowaną poprzez osobiste doświadczania (Stefańska-Klar 2000, s.146). Dlatego tak ważne jest, aby oprócz samorzutnej aktywności dzieci, osoby dorosłe stwarzały im warunki do podejmowania różnorodnych form aktywności poznawczej w kontakcie ze środowiskiem, gdyż dzięki tym zabiegom bogacą dziecięce doświadczenia i stymulują rozwój sfery ich zainteresowań i zdolności. „Nie jest zatem bez znaczenia czym wypełniony jest czas ukierunkowanej aktywności, gdyż kształtują się wówczas struktury i mechanizmy związane z funkcjonowaniem w roli świadomego sprawcy, m.in. wewnętrzne regulatory motywacji działania, zaradności i kontroli czynności" (Stefańska-Klar 2000, s.140).

Podsumowując, ustalono, że:

- życie dziecka 9-10 letniego koncentruje się przede wszystkim wokół takich obszarów aktywności, jak: aktywność ruchowa, codzienne zajęcia domowe oraz zabawa;
- dzieci wskazują na podejmowanie aktywności poznawczej w środowisku, jednak nie zajmuje ona znaczącego miejsca w ich codziennym życiu. Dlatego zadaniem środowiska społecznego jest w większym stopniu stymulowanie dzieci do podejmowania różnorodnych, atrakcyjnych form aktywności poznawczej w środowisku;

- na miejsce aktywności poznawczej wśród innych sfer działalności nie mają wpływu żadne wyłonione w tej pracy cechy środowiska lokalnego, rodziny i szkoły; nie różnicuje go również płeć dziecka;
- układ hierarchiczny sfer aktywności ma charakter uniwersalny i wynika z praw rozwojowych.

5. Potrzeby dziecka w zakresie aktywności poznawczej

„Potrzeby wiedzy i rozumienia ujawniają się w okresie dzieciństwa być może jeszcze silniej, niż w wieku dojrzałym. Ponadto wydaje się, że są one raczej spontanicznym produktem dojrzewania niż uczenia się, bez względu na to, jak je zdefiniujemy. Dzieci nie trzeba uczyć ciekawości. Jednakże można je uczyć, jak to się dzieje w procesie instytucjonalizacji, żeby nie były ciekawe" (Maslow 2009, s.74).

Człowiek zaspokaja swoje potrzeby poprzez podejmowanie różnych celowych działań, których przebieg jest regulowany zarówno przez wiedzę podmiotu zakodowaną w umyśle oraz informacje płynące ze środowiska (Kozielecki 1997, s.213). Zaspokojeniu większości potrzeb poznawczych sprzyja kontekst środowiskowy.

Dziecko w okresie późnego dzieciństwa przejawia szereg potrzeb poznawczych. Odczuwa intensywnie potrzebę rozumienia otaczającej rzeczywistości i zdobywania o nim informacji. Potrzeba ta przejawia się przede wszystkim w stawianiu dużej ilości pytań o naturę świata. Dodatkowo manifestuje potrzebę ciekawości, eksperymentowania, zdobywania nowych doświadczeń. Ciekawość dziecka bywa niejednokrotnie silniejsza niż zasady i reguły, którym powinien się podporządkować. Często w celach poznawczych podejmuje spontaniczne działania, których nie akceptują wychowawcy. Dziecko odczuwa też silnie potrzebę podnoszenia kompetencji, która jest uwarunkowana kształtowaniem się w tym okresie poczucia kompetencji i skuteczności w działaniu (Erikson 2000). Możliwości jej realizowania wynikają z podejmowania celowej aktywności związanej z nauką szkolną, obowiązkami domowymi i rozwojem zainteresowań oraz intensywnego uczenia się i ćwiczenia różnych sprawności w działaniach indywidualnych i grupowych (Stefańska – Klar 2000, s.132).

Do zbadania potrzeb poznawczych dziecka i stopnia ich zaspokojenia skonstruowano technikę, w której badane dzieci operowały 24 obrazkami przedstawiającymi różne formy aktywności (poznawczej, społeczno – kulturalnej, artystycznej, ruchowej, zabawowej, związanej z wykonywaniem obowiązków domowych). W pierwszym zadaniu poproszono dzieci, aby wybrały z puli obrazków te czynności, które wykonywały w ostatnim miesiącu. Wyniki tego zadania pomocne były w ustalaniu form aktywności poznawczej podejmowanej

przez dziecko. Następnie tylko z wyselekcjonowanych przez dziecko obrazków miało wybrać maksymalnie siedem takich, które najbardziej lubi wykonywać. Wyniki tego zadania pozwoliły ustalić, jakie jest miejsce aktywności poznawczej wśród innych rodzajów aktywności. Zadanie trzecie pozwoliło określić poziom potrzeb poznawczych dziecka. Instrukcja wydana dzieciom brzmiała następująco: *Gdybyś mógł (mogła) sam(a) zadecydować i zaplanować, co będziesz robić przez cały dzień, które zajęcia byś wybrał(a)? Wybierz spośród wszystkich obrazków. A może jest coś, czego na obrazkach nie ma, a ty bardzo chciałbyś to robić?* Dzieci wybierały nieograniczoną ilość obrazków z puli wszystkich dwudziestu czterech. Mogły też podać własne propozycje. Na podstawie ilości wybranych przez dzieci obrazków z grupy działań poznawczych ustalono trzy poziomy potrzeb poznawczych, które prezentuje tabela 21.

Tabela 21. Poziom potrzeb poznawczych dziecka w kontakcie ze środowiskiem

poziom występowania potrzeb poznawczych dziecka w kontakcie ze środowiskiem	lokalizacja szkoły											
	wieś		małe miasto		duże miasto						**razem**	
					śródmieście		osiedla		peryferie			
	N =47		N =24		N =27		N =36		N =19		N = 153	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
wysoki	4	8,51	2	8,33	7	25,93	8	22,22	3	15,79	24	15,69
przeciętny	15	31,91	6	25,00	10	37,04	10	27,78	6	31,58	47	30,72
niski	28	59,57	16	66,67	10	37,04	18	50,00	10	52,63	82	53,59

Połowa badanych miała mało rozbudowane potrzeby poznawcze, około 30% przejawia przeciętny poziom, a zaledwie 15,69% charakteryzuje się wysokim poziomem potrzeb poznawczych w kontakcie ze środowiskiem.

Interesujące jest, że poziom potrzeb nie korelował z żadną cechą rodziców, choć teoretycznie można było założyć, że dzieci z rodzin o wysokim poziomie kulturowym i dzieci rodziców o wysokich aspiracjach edukacyjnych będą posiadały większy zakres potrzeb poznawczych.

Pewne różnice w ilości potrzeb zaobserwowano natomiast w przypadku miejsca zamieszkania i płci dziecka. Dzieci mieszkające na wsi i w małym mieście przejawiają niższy poziom potrzeb poznawczych w kontakcie ze środowiskiem, niż ich rówieśnicy mieszkający w dużym mieście, przy czym dzieci ze śródmieścia w niewielkim stopniu wyróżniają się poziomem wśród dzieci miejskich. Okazuje się więc, że pewne właściwości dużego miasta i organizacji życia w nim wyzwalają więcej potrzeb poznawczych dzieci. Do takich należą

między innymi: urozmaicone życie kulturalne, bogatsza oferta o charakterze edukacyjnym, specyficzny styl życia i organizacji czasu wolnego mieszkańców miasta, itp.

W przypadku zależności poziomu potrzeb od płci, można zauważyć, że dziewczynki przejawiają wyższy poziom potrzeb poznawczych w kontakcie ze środowiskiem.

Tabela 22. Poziom potrzeb poznawczych w kontakcie ze środowiskiem, a płeć dziecka

poziom potrzeb poznawczych dziecka w kontakcie ze środowiskiem	płeć dziecka			
	dziewczynki		chłopcy	
	N =73		N =80	
	N	%	N	%
wysoki	16	21,9	8	10,0
przeciętny	23	31,5	24	30,0
niski	32	43,8	48	60,0

W tym miejscu należy zapytać o liczbę niezaspokojonych potrzeb. Tabela 23 prezentuje ich średnią liczbę w zestawieniu ze średnią potrzeb zaspokajanych.

Tabela 23. Potrzeby poznawcze dziecka w kontakcie ze środowiskiem, a lokalizacja szkoły

potrzeby poznawcze dziecka w kontakcie ze środowiskiem	lokalizacja szkoły										**razem**	
	wieś		małe miasto		duże miasto							
					śródmieście		osiedla		peryferie			
	śr.	%	śr.	%	śr.	%	śr.	%	śr.	%	śr.	%
średnia liczba potrzeb poznawczych	3,1	25,80	3,5	29,20	5,1	42,50	4,6	38,30	4	33,30	4	33,30
średnia liczba niezaspokojonych potrzeb poznawczych	1	8,30	1,4	11,70	1,8	15,00	1,2	10,00	1	10,00	1,3	10,80

Spośród dwunastu obrazków przedstawiających różne formy aktywności poznawczej w środowisku, dzieci wybierały średnio cztery. Dużo częściej wybierały obrazki reprezentujące inne rodzaje aktywności. Jest to potwierdzeniem wniosków z analizy stopnia atrakcyjności aktywności poznawczej i jej rangi w wachlarzu rodzajów aktywności, jakie podejmują dzieci. Najwięcej potrzeb poznawczych w kontakcie ze środowiskiem przejawiały dzieci ze środowisk śródmiejskich (5,1) oraz mieszkające na osiedlach mieszkaniowych dużego miasta (4,6), a najmniej dzieci wiejskie (3,1).

Duża liczba pojawiających się potrzeb poznawczych może z jednej strony wynikać z ciągłego stymulowania dziecięcej aktywności poznawczej poprzez zadania. Jednak może też

być symptomem braku okazji edukacyjnych tworzonych przez środowisko. Zestawiając wyniki uzyskane podczas analizy częstotliwości oraz stopnia spontaniczności w podejmowaniu aktywności przez dziecko można stwierdzić, że dzieci z centrum miasta, charakteryzując się najwyższym poziomem częstotliwości i dosyć wysokimi wskaźnikami spontaniczności, a jednocześnie żyjąc w środowisku ubogim w oferty edukacyjne, które nie tworzy im wielu okazji edukacyjnych, same je kreują w toku spontanicznych działań. Motorem pojawiania się dużej liczby potrzeb są więc ich samodzielne działania poznawcze. Z drugiej strony, dużo mniejsza częstotliwość i spontaniczność podejmowania aktywności przez dzieci wiejskie w zestawieniu z większą liczbą ofert edukacyjnych kierowanych przez środowisko lokalne, pozwala zaobserwować, że mała aktywność poznawcza będąca rezultatem ofert środowiska nie rozbudza u dzieci potrzeb w tym zakresie.

Okazuje się, że zalewie 1/3 potrzeb poznawczych dzieci w kontakcie ze środowiskiem pozostaje niezrealizowana. Średnio 1,3 na 12 potrzeb nie znajduje zaspokojenia. Jest to więc wynik, który sugeruje, że większość potrzeb poznawczych reprezentowanych przez czynności znajdujące się na obrazkach jest realizowana.

Aby ustalić, jaki jest poziom ich zaspokojenia, porównano wyniki zadania drugiego i trzeciego. Wskaźnikiem niezaspakajanych potrzeb poznawczych były czynności, które dziecko wskazywało, jako te, które chętnie wykonywałoby, gdyby mogło samo o tym decydować, a które nie znalazły się w repertuarze aktywności podejmowanych w okresie miesiąca.

Podjęto próbę skonstruowania skali, która ilustrowałaby trzy poziomy (wysoki, przeciętny i niski) zaspokojenia potrzeb poznawczych w kontakcie ze środowiskiem. Okazało się jednak, że przeważająca grupa dzieci reprezentuje poziom wysoki (N=147). Pozostała grupa (N=16) zaspokaja swoje potrzeby poznawcze w przeciętnym stopniu. Nie ma wśród badanych dzieci, takich które nie realizują większości potrzeb poznawczych. W związku z tym, że grupa badanych nie była zróżnicowana, nie poszukiwano w tym zakresie zależności.

Poszukując związku pomiędzy liczbą niezaspokojonych potrzeb dzieci, a wyłonionymi zmiennymi niezależnymi użyto między innymi testu U Manna Whitneya. Ten nieparametryczny test służy do weryfikacji hipotezy, że dwie analizowane próby różnią się miedzy sobą istotnie.

Analiza testem rangowym U Manna Whitneya przy zakładanym poziomie istotności α=0,05 pokazała, że w przypadku liczby niezaspokojonych potrzeb, istotne statystycznie różnice występują pomiędzy chłopcami, a dziewczętami. Uzyskane średnie wynoszą odpowiednio 1,6 dla dziewczynek i 1,0 dla chłopców. Okazuje się więc, że badane dziewczynki mają większą liczbę niezaspokojonych potrzeb. Jednym z możliwych źródeł tych

różnic są odmienne oczekiwania oraz stereotypy, jakie dorośli mają w stosunku do dziewcząt i chłopców. Dziewczynki pozostają z niezaspokojonymi potrzebami poznawczymi, gdyż dorośli rzadziej postrzegają je jako „małych naukowców" i tworzą im raczej innego rodzaju zadania, niż chłopcom np. pomaganie w pracach domowych, zadania o charakterze artystycznym, opieka nad młodszym rodzeństwem.

Inną wykrytą istotna statystycznie zależność wystąpiła pomiędzy wiekiem rodziców, a liczbą niezaspokojonych potrzeb poznawczych u dzieci. Została ona ustalona przy użyciu nieparametrycznego testu Kruskala–Wallisa. Uzyskane średnie przedstawia tabela 24.

Tabela 24. Średnia ilość niezaspokojonych potrzeb poznawczych dziecka, a wiek rodziców

wiek rodziców	średnia	N	odchylenie std.
do 30 lat	1,9	21	1,7
31-35 lat	1,5	58	1,7
36-40 lat	1,0	40	1,3
41-45 lat	0,5	18	0,9
powyżej 45 lat	1,1	16	1,2

Okazuje się, że najwięcej niezaspokojonych potrzeb poznawczych w kontakcie ze środowiskiem mają dzieci najmłodszych rodziców, poniżej trzydziestego roku życia. Można zaobserwować, że wraz z wiekiem rodziców zmniejsza się liczba potrzeb niezrealizowanych, a w grupie rodziców najstarszych ma tendencję zwyżkową.

Przed rozpoczęciem badań zbudowano dwie równorzędne, wykluczające się hipotezy dotyczące zależności pomiędzy wiekiem rodziców, a charakterem aktywności dziecka. Z jednej strony zakładano, że im młodszy rodzic, tym bardziej zróżnicowana i częściej podejmowana będzie aktywność poznawcza dziecka Stawiano tezę, że młodszy rodzic może mieć większą świadomość znaczenia podejmowana aktywności poznawczej przez dziecko dla jego dalszej edukacji, gdyż sam doświadczał edukacji szkolnej w czasach transformacji ustrojowej i może dostrzegać jej niedomogi w zakresie przygotowania do życia we współczesnym społeczeństwie. Z drugiej strony przypuszczano, że bardziej zróżnicowana i częściej podejmowana będzie aktywność poznawcza dziecka im starszy będzie rodzic, gdyż mając bardziej ustabilizowaną sytuację zawodową i więcej czasu wolnego może częściej pobudzać dziecko do podejmowania aktywności poznawczej.

Wyniki analizy pokazują, że obydwie hipotezy nie znalazły potwierdzenia. Można przypuszczać, że wysoki poziom niezaspokojonych potrzeb poznawczych u dzieci najmłodszych rodziców związany jest z brakiem czasu, jaki rodzic może poświęcić własnemu dziecku. Młody rodzic, walczący o pozycję na rynku pracy, poświęcający swój czas wolny na zadania związane z życiem zawodowym, takie jak np. uzupełnianie wykształcenia,

doskonalenie zawodowe, dodatkowa praca zarobkowa, może nie mieć wystarczająco dużo czasu i siły, aby stymulować dziecko do podejmowania takiej aktywności. Natomiast wzrost średniej liczby niezaspokojonych potrzeb u dzieci starszych rodziców może jedynie sugerować brak sił organizmu na częste wycieczki i wspólne zabawy poznawcze, co wydaje się raczej mało prawdopodobne.

6. Podsumowanie

Analiza materiału empirycznego dostarczyła wielu informacji na temat zależności pomiędzy charakterem aktywności poznawczej dziecka w środowisku, a wybranymi cechami dziecka, jego rodziców, nauczyciela i środowiska, w jakim żyje. Zostały one zebrane w zbiorczej tabeli 25.

Warto przyjrzeć się rozkładom występujących zależności. Okazuje się, że miejsce aktywności poznawczej wśród innych działań dziecka ma charakter uniwersalny i wynika z praw rozwojowych. Wyprzedza ją pod względem atrakcyjności zabawa, aktywność ruchowa i zajęcia polegające na wykonywaniu obowiązków domowych.

Najbardziej różnicuje ją środowisko zamieszkania (lokalizacja szkoły). Okazuje się, że różnice pomiędzy środowiskami wiejskimi, a miejskimi, mimo wielu wysiłków państwa zmierzających do wyrównania różnic i szans edukacyjnych istnieją i zapewne będą istnieć. Co ciekawe, w małym mieście sytuacja ta też nie jawi się optymistycznie. W odniesieniu do większości cech aktywności poznawczej, dzieci z małego miasta osiągały gorsze wyniki, niż dzieci wiejskie. Być może oprócz działań mających na celu podnoszenie konkurencyjności edukacyjnej środowisk wiejskich, należało by przyjrzeć się problemom małego miasta.

Wśród cech rodziców determinujących charakter aktywności poznawczej dziecka w środowisku kluczowy jest poziom kulturowy rodziny, dlatego niepokoi pojawiający się pluralizm wartości w środowiskach rodzinnych i obniżanie się jakości życia jej członków we współczesnym społeczeństwie.

Na podstawie przedstawionych badań nie można wyrokować na temat wpływu cech nauczyciela na charakter aktywności poznawczej dziecka w środowisku. W grupie losowo wybranych nauczycielek nie było takiej, która realizuje z uczniami celowe i planowe działania w środowisku, w wyniku czego wystąpiły tylko dwa rodzaje zależności. Ich obecność sygnalizuje, że gdyby próba była bardziej reprezentatywna, ujawnić mogłyby się kolejne korelacje, istotne z punktu widzenia optymalizacji procesu edukacji szkolnej.

Tabela 25. Zestawienie zależności pomiędzy cechami dziecka, rodziców, nauczyciela i środowiska, a cechami aktywności poznawczej dziecka w środowisku

charakter aktywności poznawczej dziecka w środowisku		cechy rodziców				cechy nauczyciela		cechy środowiska	
	płeć dziecka	wiek rodziców	wykształcenie rodziców	aspiracje edukacyjne rodziców	poziom kulturowy rodziny	typ nauczyciela	aktywność kształceniowa	potencjał edukacyjny środowiska	lokalizacja szkoły
przedmiot poznania w środowisku	X				X	X		X	X
formy aktywności poznawczej w środowisku	X				X			X	X
częstotliwość podejmowania aktywności poznawczej w środowisku					X	X	X		X
stopień spontaniczności w podejmowaniu aktywności poznawczej w środowisku	X	X		X	X			X	X
miejsce aktywności poznawczej wśród innych rodzajów aktywności									
poziom potrzeb poznawczych w kontakcie ze środowiskiem	X								X
ilość niezaspokojonych potrzeb poznawczych w kontakcie ze środowiskiem	X	X							X

Aktywność poznawczą dzieci w środowisku w wielu aspektach różnicuje płeć. Różne obiekty zainteresowania i formy działania poznawczego w środowisku, inny stopień spontaniczności i zakres potrzeb poznawczych dziewcząt i chłopców powinien zostać uwzględniony w stwarzaniu dzieciom okazji edukacyjnych.

Ogólny obraz aktywności poznawczej dzieci w okresie późnego dzieciństwa w środowisku, wyłaniający się z analizy badań, nie jest zadowalający. Nie ma ona regularnego charakteru, przybiera mało różnorodne formy, koncentruje się na niewielkiej liczbie obszarów życia. Wynika to zapewne z faktu, że nie jest dominującym i najbardziej atrakcyjnym dla

dzieci rodzajem aktywności. Ustępuje miejsca innym rodzajom aktywności. Z drugiej strony, to przede wszystkim dziecko jest inicjatorem aktywności poznawczej w środowisku. Czy wobec tego rodzice, nauczyciele i inne osoby zaangażowane w rozwój dziecka nie dostrzegają potrzeby stymulowania aktywności poznawczej dziecka zadaniami? Odpowiedzi dostarczą kolejne rozdziały, choć przyglądając się stanowczo zbyt niskiemu poziomowi posiadanych przez dzieci potrzeb poznawczych w środowisku, można wnioskować, że rodzina i szkoła nie posiadają świadomości wartości edukacyjnej, jaka znajduje się w środowisku.

Rozdział VII **Doświadczenia zdobywane podczas aktywności poznawczej w relacji ze środowiskiem**

1. Rodzaj doświadczeń zdobywanych przez dziecko w różnych dziedzinach aktywności poznawczej w relacji ze środowiskiem

Późne dzieciństwo przygotowuje człowieka do samodzielnego radzenia sobie w przyszłości z wymogami różnorodnych zadań i sytuacji, do stawiania celów i określania strategii ich osiągania, do przezwyciężania pojawiających się w toku działania trudności, do radzenia sobie z niepowodzeniami. Postaram się ustalić, czego doświadcza dziecko podejmujące aktywność poznawczą w środowisku, jaki jest zakres pozytywnych doświadczeń oraz jakie uczucia towarzyszą dziecku podczas działań o charakterze poznawczym w środowisku.

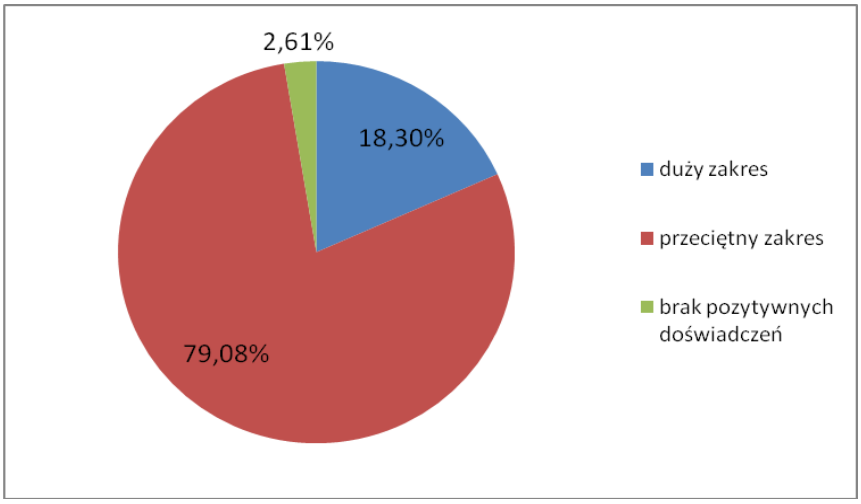
Od rodzaju doświadczeń zdobywanych przez dziecko w toku aktywności poznawczej w środowisku zależy, czy będzie podejmowało dalsze działania poznawcze. Jeśli dana aktywność zaspokaja dziecięce potrzeby, jawi się jako atrakcyjna i dziecko dąży do ponownego jej podjęcia.

Wyodrębniono sześć rodzajów doświadczeń ważnych dla rozwoju poczucia kompetencji oraz skuteczności działania u dziecka – 4 pozytywne oraz dwa negatywne. Związane są one głównie z doświadczeniami, które dziecko zdobywa w toku szkolnego procesu edukacyjnego. Należą do nich: doświadczenia w zakresie wchodzenia w relacje z innymi ludźmi, poczucie sprawstwa, samorozwoju, odczuwanie konfliktu poznawczego, a także poczucie porażki oraz poczucie krytyki.

Do zbadania tej zmiennej zastosowano technikę segregowania doświadczeń i uczuć towarzyszących podejmowaniu aktywności poznawczej w środowisku przez dziecko, która polegała na zaznaczeniu przez dziecko na trzystopniowej skali ((A) bardzo często się tak czuję, (B) zdarza się, że tak się czuję, (C) to się nie zdarza) doświadczeń i uczuć, których doznaje. Na tej podstawie ustaliłam ogólny zakres pozytywnych doświadczeń oraz uczuć związanych z podejmowaniem aktywności poznawczej, oraz dodatkowo przeanalizowałam odrębnie każdy szczegółowy rodzaj doświadczenia.

Aktywność poznawcza w środowisku regularnie łączy się z pozytywnymi doświadczeniami u niecałych 20% badanych dzieci. Znacząca większość (79%) doznaje takich doświadczeń w przeciętnym zakresie, czyli w sposób bardziej okazjonalny. Natomiast zaledwie 2,61% dzieci podejmując aktywność poznawczą w środowisku nie gromadzi pozytywnych doświadczeń. Analiza zależności pokazała, że żadna z wyłonionych zmiennych niezależnych nie determinuje w sposób istotny zakresu pozytywnych doświadczeń dzieci.

Wykres 20. Zakres pozytywnych doświadczeń zdobywanych przez dziecko w toku aktywności poznawczej w środowisku



R. Stefańska – Klar (2000, s. 151) stoi na stanowisku, że rozwój osobowości w późnym dzieciństwie związany jest przede wszystkim z procesem kształtowania się świadomości siebie jako podmiotu własnych działań. Dziecko integruje wiedzę o sobie m.in. dzięki doświadczeniom związanym z własną aktywnością. „Brak sukcesów i nie radzenie sobie z zadaniami, może prowadzić w tym wieku do poczucia nieadekwatności wobec oczekiwań społecznych oraz zahamowań w wykorzystywaniu swojego potencjału rozwojowego" (Stefańska – Klar 2000, s. 132).

W tym miejscu warto przeanalizować każde ze szczegółowych doświadczeń, które dziecko może zdobywać w toku aktywności poznawczej w środowisku. Pierwszym z nich jest możliwość wchodzenia w relacje z innymi ludźmi. Wskaźnikiem tego doświadczenia było ustosunkowanie się dziecka do następujących twierdzeń:

Czuję zaciekawienie, a nawet podekscytowanie, gdy idziemy z klasą na wycieczkę i gdy spotykamy ciekawych ludzi;

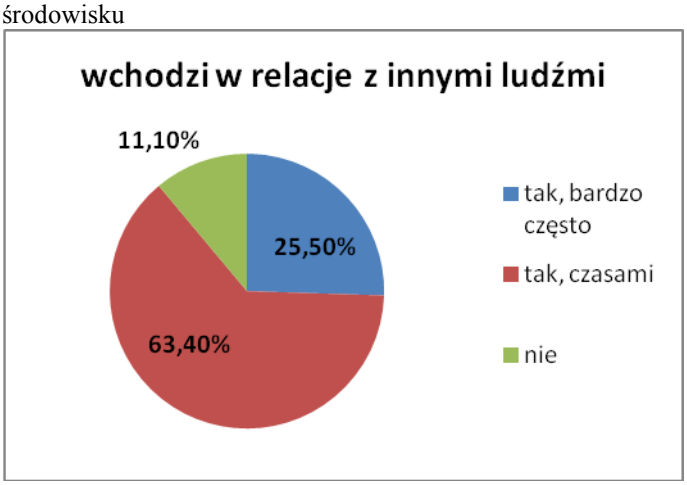
Odczuwam przyjemność, gdy mogę wykonywać zadanie wspólnie z kolegami/koleżankami.

Około ¼ badanych wchodzi regularnie w interakcje z różnymi osobami w toku aktywności poznawczej w środowisku. Większość dzieci (63%) zdobywa takie doświadczenia okazjonalnie, natomiast aż 11% deklaruje, że podejmując różnorodne formy aktywności nie ma możliwości interakcji z innymi ludźmi.

Zdecydowanie zbyt mała liczba dzieci ma możliwość regularnego zdobywania doświadczeń związanych z wchodzeniem w relacje z innymi osobami w toku aktywności poznawczej. Według L. Wygotskiego rozwój poznawczy jest wynikiem wzajemnych interakcji z osobami bardziej kompetentnymi, które motywują dziecko do podejmowania zadań wykraczających poza jego aktualny poziom rozumienia oraz udzielają wskazówek i wsparcia w sytuacjach problemowych. Stąd tak istotne wydaje się stwarzanie dzieciom

sytuacji, w których będą mogły podejmować interakcje i wchodzić w interakcje z pojedynczymi osobami, zarówno dużo bardziej kompetentnymi dorosłymi, jak i rówieśnikami, a także zróżnicowanymi pod względem zainteresowań i celów grupami społecznymi.

Wykres 21. Częstotliwość wchodzenia w relacje z innymi ludźmi w toku aktywności poznawczej dziecka w środowisku



Wchodzenie w relacje z innymi ludźmi w toku aktywności poznawczej w środowisku jest zdeterminowane lokalizacją szkoły.

Tabela 26. Częstotliwość występowania doświadczeń związanych z wchodzeniem w relacje z innymi ludźmi w toku aktywności poznawczej dziecka w środowisku, a lokalizacja szkoły

wchodzi w relacje z innymi ludźmi	lokalizacja szkoły									
	wieś		małe miasto		duże miasto					
					śródmieście		osiedla		peryferie	
	N =47		N =24		N =27		N =36		N =19	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
często	8	17,02	5	20,83	14	51,85	8	22,22	4	21,05
czasami	34	72,34	15	62,50	11	40,74	26	72,22	11	57,89
nie doświadcza	5	10,64	4	16,67	2	7,41	2	5,56	4	21,05

Przy założonym poziomie α=0,05 wynik testu pozwala na przyjęcie hipotezy o istotnym związku między analizowanymi zmiennymi (Chi kwadrat=16,0; df=8; $p<0,05$). Dzieci mieszkające w śródmieściu w dużo większym zakresie (52%) niż pozostałe wchodzą regularnie w relacje z innymi ludźmi podczas aktywności poznawczej w środowisku.

Kolejnym omawianym doświadczeniem jest poczucie sprawstwa. Zdania, które dziecko miało odnieść do swoich doświadczeń brzmiały:

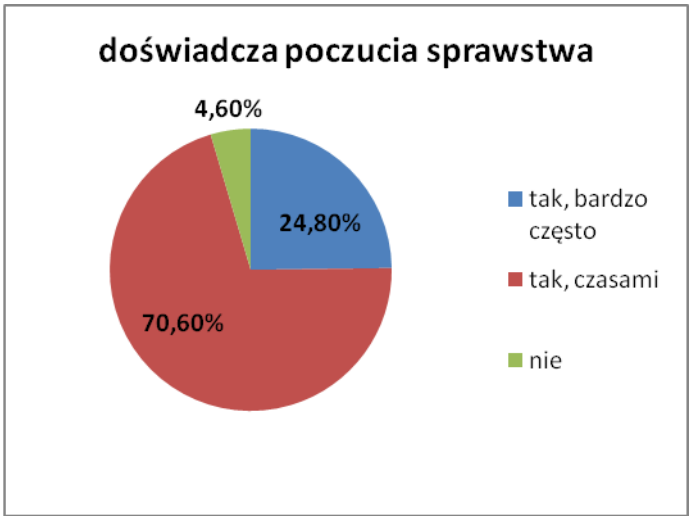
Czuję się dumny(a), gdy coś ciekawego przyniosę do szkoły, a pani mnie pochwali i wykorzysta to na lekcji;

Czuję radość, gdy mogę sam(a) zadecydować, jakie zadanie będę wykonywał(a;)

Czuję złość kiedy mam świetny pomysł na rozwiązanie zadania, a nikt nie chce mnie słuchać.

Poczucia sprawstwa w związku z aktywnością poznawczą w środowisku regularnie doświadcza 25% badanych dzieci, a w przypadku zdecydowanej większości (71%) doświadczenia te mają charakter okazjonalny. Niewielki odsetek badanych (4,60%) nie czuje się sprawcą swych działań w kontakcie ze środowiskiem.

Wykres 22. Częstotliwość doświadczania poczucia sprawstwa w toku aktywności poznawczej dziecka w środowisku



Źródłem poczucia sprawstwa jest doznawanie radości z zasłużonego sukcesu oraz odbiór społecznych skutków działania Przekonanie o własnej skuteczności pozwala dziecku stworzyć pozytywny obraz doświadczanej rzeczywistości, jako otoczenia, które można zrozumieć, kontrolować i zmieniać oraz wizję siebie jako podmiotu, który może osiągać upragnione cele oraz poradzi sobie z niepowodzeniami (Stefańska – Klar 2000, s.143).

Poczucie sprawstwa pozostaje w istotnym związku (Chi kwadrat=19,0; df=6; p<0,01) z wykształceniem rodzica, czego dowodzą dane zawarte w tabeli 27.

Znacząco większa liczba dzieci posiadających rodziców z wykształceniem podstawowym (25%) nie doświadcza poczucia sprawstwa. Nie ma w tej grupie również dzieci, które podejmując aktywność poznawczą w środowisku regularnie doświadczają poczucia sprawstwa. Co ciekawe, większy odsetek (40%) dzieci rodziców z wykształceniem zawodowym, niż z wyższym wykształceniem, regularnie czuje się sprawcą swoich działań w środowisku. Sprawstwo zakłada poczucie samokontroli nad własnymi czynami, a rodzice z wyższym wykształceniem prawdopodobnie mając pewne uświadamiane i założone cele związane z edukacją dzieci, bardziej kontrolują ich działania poznawcze.

Tabela 27. Częstotliwość doświadczania poczucia sprawstwa w toku aktywności poznawczej dziecka w środowisku, a wykształcenie rodzica

poczucie sprawstwa	wykształcenie rodzica							
	podstawowe		**zawodowe**		**średnie**		**wyższe**	
	N =8		N =47		N =69		N = 29	
	N	%	N	%	N	%	N	%
często	0	0,0	19	40,43	13	18,84	6	20,69
czasami	6	75,0	26	55,32	53	76,81	23	79,31
nie doświadcza	2	25,0	2	4,26	3	4,35	0	0,0

Dla coraz bardziej zaangażowanego działania i wzbudzania wewnętrznej motywacji do realizacji zadań w środowisku niezbędne jest dziecku poczucie, że podejmowana przez niego aktywność sprzyja doskonaleniu posiadanych umiejętności i nabywaniu nowych kompetencji. Wskaźnikami samorozwoju dziecka było pozytywne odniesienie się do poniższych opinii:

Czuję się dumny, że potrafię zrobić coś naprawdę dobrze, dzięki czemu jestem w tym lepszy(a);

Czuję zdziwienie, kiedy odkrywamy z klasą coś nowego, ciekawego, coś czego wcześniej nie wiedziałem(am);

Czuję zniecierpliwienie, że w klasie trzeba ciągle robić to samo, a ja już to potrafię;

Czuję nudę, że nic ciekawego się nie dzieje.

Wykres 23 przedstawia zakres poczucia samorozwoju dzieci w kontakcie ze środowiskiem.

Aż 3/4 badanych dzieci doznaje sporadycznie poczucia samorozwoju, a 10% w ogóle nie odczuwa, że poprzez wykonywanie zadań (np. szkolnych) staje się bardziej kompetentne. Z jednej strony podyktowane może to być brakiem działań nauczycieli i rodziców, mających na celu wzbudzenie u dziecka refleksji nad własnym procesem uczenia się. Jeśli dziecko nie ma świadomości celów, jakim podporządkowane są jego działania, nie dokonuje oceny i ewaluacji wykonanych zadań, a nauczyciel nie pomaga mu w „oglądzie" zmian dokonujących się w jego wiedzy i umiejętnościach, nie będzie doświadczało poczucia samorozwoju. Jest też wysoko prawdopodobne, że większość zadań, które uczniowie realizują, odnosi się do sfery ich aktualnych możliwości, co również nie przyczynia się do poczucia rozwoju u dzieci.

Wykres 23. Częstotliwość doświadczania poczucia samorozwoju w toku aktywności poznawczej dziecka w środowisku

Zadaniem szkoły jest rozwijanie u uczniów potrzeby stałego i zarazem spontanicznego rozwoju. Dzięki stwarzaniu dzieciom bogatych okazji edukacyjnych, które umożliwiają im zdobywanie wiedzy o świecie z różnych źródeł, zaczynają samodzielnie i spontanicznie poszukiwać własnych dróg rozwoju, kierując się indywidualnymi potrzebami i zainteresowaniami (Szczurek – Boruta 2007, s.350).

Wykryty został związek pomiędzy aspiracjami edukacyjnymi rodziców, a doświadczaniem poczucia samorozwoju przez dziecko (Chi kwadrat=10,0; df=4; p<0,05), który przedstawia tabela 28.

Tabela 28. Częstotliwość doświadczania poczucia samorozwoju w toku aktywności poznawczej dziecka w środowisku, a aspiracje edukacyjne rodziców

poczucie samorozwoju	aspiracje edukacyjne rodziców					
	wysokie		przeciętne		niskie	
	N =5		N =99		N =49	
	N	%	N	%	N	%
często	0	0,0	11	11,11	11	22,45
czasami	3	60,0	77	77,78	36	73,47
nie doświadcza	2	40,0	11	11,11	2	4,08

Zaskakujące jest, że wraz ze wzrostem aspiracji edukacyjnych rodziców zmniejsza się u dziecka poczucie samorozwoju w toku aktywności poznawczej. Możliwym uzasadnieniem tej zależności jest teza, że im wyższe aspiracje edukacyjne posiadają rodzice, tym częściej stawiają dziecku zbyt trudne zadania, przekraczające możliwości samodzielnego wykonania przez dziecko, powodując w efekcie frustrację i poczucie porażki. .

Kolejnym doświadczeniem wypływającym z podejmowanej przez dziecko aktywności poznawczej w środowisku, a istotnym dla powstawania zmian rozwojowych jest stan konfliktu poznawczego. Zapytano dzieci jak często czują się podirytowane, zdenerwowane gdy nie potrafią sobie czegoś wyjaśnić, gdy czegoś nie rozumieją.

Wykres 24. Częstotliwość doświadczania konfliktu poznawczego w toku aktywności poznawczej dziecka w środowisku

Zaledwie 25% badanych doświadcza regulrnie konfliktu poznawczego, około 40% sporadycznie odczuwa rozbieżność pomiędzy posiadanym zasobem wiedzy i umiejętności, a doświadczaną rzeczywistością. Niepokoi odsetek dzieci (34%), które w toku aktywności poznawczej w środowisku nie doświadczają konfliktu poznawczego. Jest to grupa dzieci, dla których oferty proponowane przez podmioty środowiska nie zawierają w sobie sytuacji spostrzeganej przez dziecko jako problemowej. Jednym słowem są zbyt proste, infantylne, nie dostosowane do możliwości dziecka.

Sytuacja, w której dziecko odczuwa konflikt poznawczy została tu uznana za pozytywne doświadczenie, chociaż towarzyszące jej uczucie dyskomfortu odczuwane jest przez podmiot jako przykry stan. Zaburzenie przez środowisko uczenia się dziecka jego dotychczasowej równowagi z otoczeniem, czyli wywołanie konfliktu powoduje, że podejmuje ono działania w celu przywrócenia naruszonej równowagi. Do rozwiązania sytucji konfliktowej nie wystarczą dziecku znane mu do tej pory strategie działania. Aby przezwyciężyć kryzys i zniwelować dysonans musi zmodyfikować posiadane struktury poznawcze oprzez aktywną akomodację i asymilację co z kolei przyczynia się do poznawczej zmiany rozwojowej (Klus-Stańska 2009, s.473, 497). Dlatego zadaniem rodziców, nauczycieli i innych podmiotów tworzących przestrzeń edukacyjną dziecka jest stwarzanie mu jak największej liczby sytuacji problemowych wywołujących konflikt poznawczy, gdyż

jak twierdzi D. Klus – Stańska ma on największą moc wprowadzania zmian rozwojowych (2009, s. 473).

Ilość doświadczanych sytuacji konfliktu poznawczego w toku aktywności poznawczej w środowisku różni się istotnie w zależności od płci dziecka (Chi kwadrat=6,0; df=2; p<0,05).

Tabela 29. Częstotliwość doświadczania konfliktu poznawczego w toku aktywności poznawczej dziecka w środowisku, a płeć dziecka

konflikt poznawczy	płeć dziecka			
	dziewczynki		chłopcy	
	N =73		N =80	
	N	%	N	%
często	23	31,5	15	18,8
czasami	32	43,84	31	38,75
nie doświadcza	18	24,66	34	42,5

Chłopcy rzadziej, niż dziewczynki doświadczają konfliktu poznawczego podczas podejmowania aktywności poznawczej w środowisku. O połowę więcej chłopców, niż dziewczynek twierdzi, że nie doznaje uczucia braku wewnętrznej równowagi. Jest możliwość, że sposób sformułowania zdania, do którego dziecko miało się ustosunkować (*Denerwuje mnie, gdy nie potrafię sobie czegoś wyjaśnić, gdy czegoś nie rozumiem*), spowodowało, iż jego wydźwięk emocjonalny – zdenerwowanie, bardziej określa sposób spostrzegania problemów i sytuacji trudnych przez dziewczęta. Są one bardziej samokrytyczne (Konarzewski 2004, s. 115) i w obliczu sytuacji konfliktowych uruchamiają silniejsze emocje niż chłopcy. Ponadto, chłopców bardziej zachęca się do kontrolowania ekspresji emocji niż dziewczynki (Schaffer 2007, s. 351). Stąd wniosek, że być może chłopcy odnieśli się głównie do aspektu emocjonalnego zdania, a afekt „zdenerwowanie" nie opisało trafnie uczucia towarzyszącego im podczas poznawczo konfliktowych sytuacji.

Doświadczanie sytuacji konfliktu poznawczego jest zróżnicowane w zależności od lokalizacji szkoły.

Przy założonym poziomie α=0,05 wynik testu pozwala na przyjęcie hipotezy o istotnym związku między analizowanymi zmiennymi (Chi kwadrat=16,0; df=6; p<0,05). Dzieci mieszkające na peryferiach dużego miasta charakteryzują się najniższą częstotliwością doświadczania konfliktu poznawczego w toku aktywności poznawczej w środowisku. Ponad połowa z nich (53%) w ogóle go nie doświadcza, a prawie 40% dzieci z tej grupy tylko sporadycznie odczuwa dysonans poznawczy. W środowisku małego miasta również zatrważa liczba dzieci nie doświadczających rozbieżności pomiędzy swoimi możliwościami,

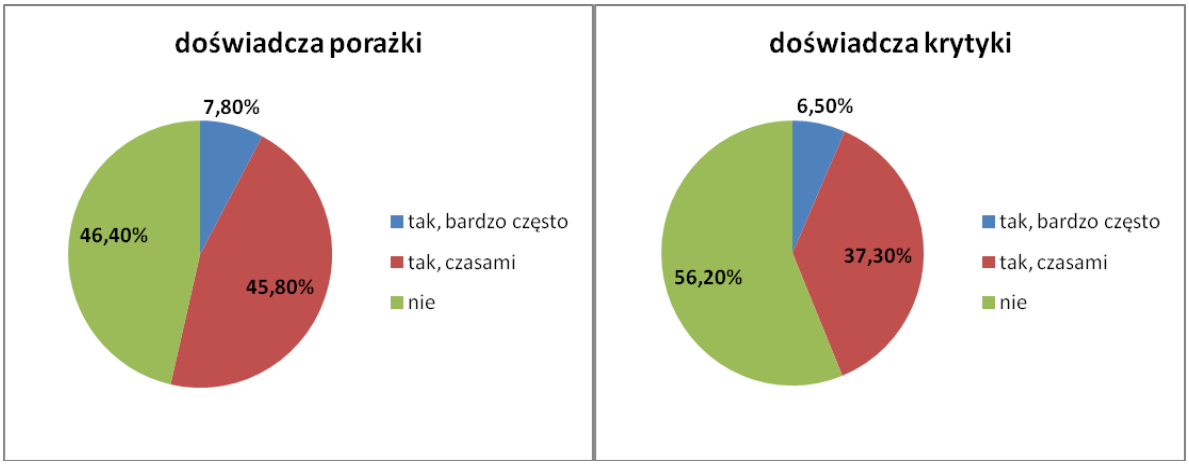
a warunkami zaistniałej sytuacji podczas działań poznawczych w środowisku. Przyczyną tak dużej liczby dzieci, które nie doznają konfliktu poznawczego jest z dużym prawdopodobieństwem niewłaściwe kreowanie sytuacji dydaktycznych przez nauczycieli.

Tabela 30. Częstotliwość doświadczania konfliktu poznawczego w toku aktywności poznawczej dziecka w środowisku, a lokalizacja szkoły

konflikt poznawczy	lokalizacja szkoły									
	wieś		małe miasto		duże miasto					
					śródmieście		osiedla		peryferie	
	N =47		N =24		N =27		N =36		N =19	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
często	8	17,02	9	37,5	7	25,93	12	33,33	2	10,53
czasami	23	48,94	4	16,7	12	44,44	17	47,22	7	36,84
nie doświadcza	16	34,04	11	45,83	8	29,63	7	19,44	10	52,63

Negatywne doświadczenia, które regularnie towarzyszą podejmowaniu aktywności poznawczej przez dzieci są niekorzystne z punktu widzenia ich wewnętrznej motywacji. Zniechęcają je do dalszych działań, nie dostarczają pozytywnych wrażeń i budują negatywny obraz własnych kompetencji. U dziecka doznającego często porażki i krytyki ze strony innych tworzy się lęk przed niepowodzeniem, który powoduje wycofywanie się z różnych form działalności i ograniczanie aktywności, która jest źródłem takich uczuć. Zakres doświadczania porażki i krytyki przez dziecko w toku aktywności poznawczej przedstawia wykres 25.

Wykres 25. Częstotliwość doświadczania porażki i krytyki w toku aktywności poznawczej dziecka w środowisku



Około połowy dzieci doświadcza porażki oraz krytyki podczas działań poznawczych. Jednak w większości mają one charakter okazjonalny, a sporadyczne doświadczenia porażki i konstruktywnej krytyki mogą mieć również pozytywne konsekwencje dla rozwoju dziecka.

Dzięki nim staje się silniejsze, uczy się radzić sobie z towarzyszącymi im negatywnymi uczuciami oraz mobilizują go do większego wysiłku. S. Guz konstatuje: „jesteśmy skłonni powtarzać starania uwieńczone sukcesem, ale i porażka może stanowić podnietę do działania. Nikt nie pragnie łatwego zwycięstwa, cenimy sobie tylko taki sukces, w którego osiągnięcie włożyliśmy wiele wysiłku" (Guz 1987, s.41)

Próbując nakreślić obraz doświadczeń towarzyszących dziecku aktywnemu poznawczo w środowisku, można stwierdzić, że:

- dziecięcej aktywności poznawczej w środowisku w przeważającej mierze towarzyszą pozytywne doświadczenia;
- generalnie dzieci czują się sprawcami swoich działań, rzadziej gdy rodzice posiadają wyższe wykształcenie i czują się bardziej odpowiedzialni za ich edukację i chcą w większym zakresie kontrolować ich działania;
- podczas działań poznawczych w środowisku często nawiązują interakcje z innymi osobami;
- zdarzają się okazjonalnie sytuacje, w których doświadczają porażki i krytyki;
- dość spora grupa dzieci rzadko, bądź w ogóle nie doświadcza konfliktu poznawczego. W tej grupie może być większość dzieci zdolnych, które nie otrzymują zadań na miarę swoich możliwości, a ich aktywność nie ma charakteru rozwojowego;
- zbyt rzadko działaniom dziecka towarzyszy poczucie samorozwoju.

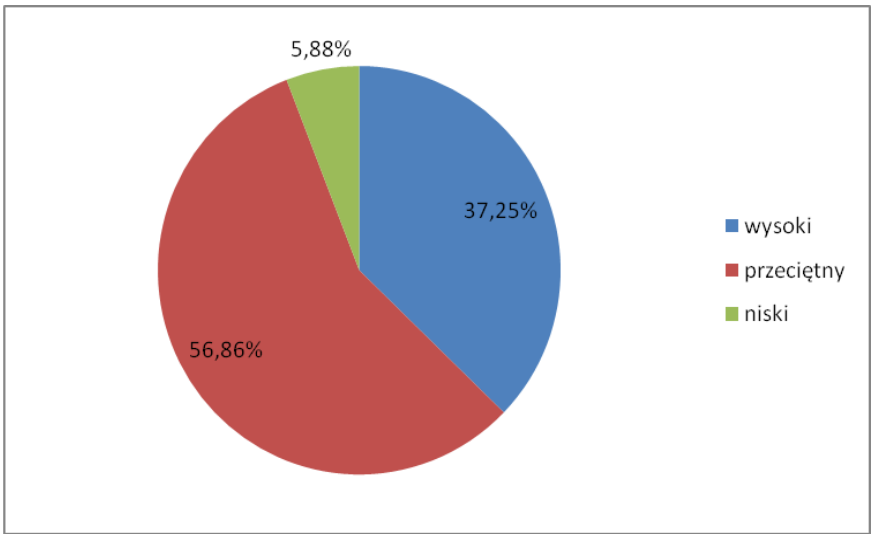
2. Uczucia towarzyszące aktywności poznawczej dziecka w środowisku

Każde doświadczenie człowieka zabarwione jest jakiegoś rodzaju uczuciem. Postaram się odpowiedzieć na pytanie, jakie uczucia towarzyszą dzieciom w okresie późnego dzieciństwa podczas podejmowania aktywności poznawczej w środowisku.

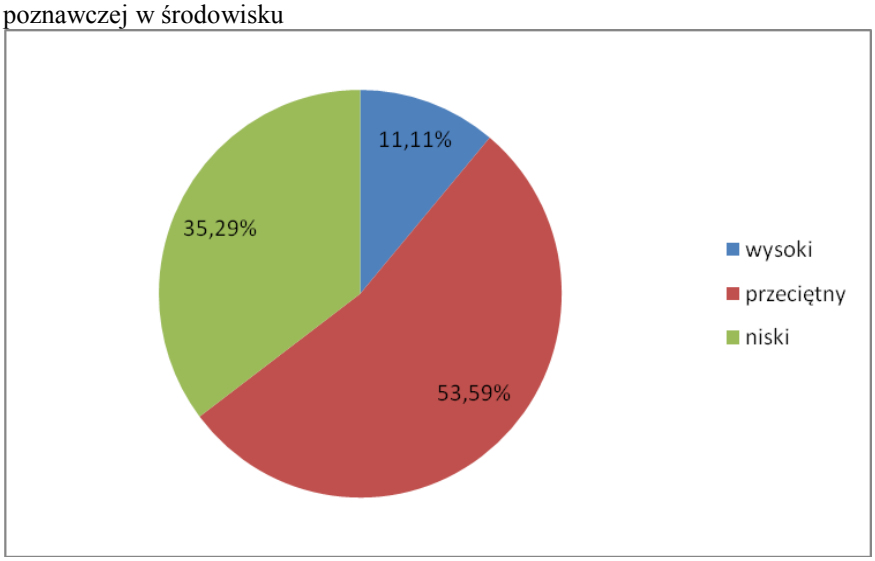
Uczucia są subiektywnym składnikiem emocji, są ich treścią. Poprzez uczucia dziecko wyraża, jakie znaczenie ma dla niego określony bodziec, czy sytuacja. Najważniejszą właściwością je różnicującą jest znak emocjonalny, który może być pozytywny lub negatywny (Obuchowska 2001, s. 14, 18). Uczucia dodatnie, pozytywne, takie jak radość i duma towarzyszące działaniom człowieka pełnią funkcję nagrody. Jak wskazuje I. Obuchowska utrwalają one zachowania wiążące się z takimi emocjami, ułatwiają pokonywanie trudności i uczenie się, motywują do działania i wzmacniają poczucie własnej wartości, podczas gdy emocje negatywne pełnią funkcję kary i człowiek dąży do unikania sytuacji, które je wywołują (2001, s. 19). Bogactwo uczuć w wieku szkolnym jest związane z rozwojem umysłowym dziecka i jego ciekawością poznawczą. Wywołują je konkretne

sytuacje, w jakich znajduje się dziecko, jego własne działania oraz relacje z innymi ludźmi. (Obuchowska 2001, s. 33).

Wykres 26. Poziom pozytywnych uczuć towarzyszących dziecku w toku podejmowania aktywności poznawczej w środowisku



Wykres 27. Poziom negatywnych uczuć towarzyszących dziecku podczas podejmowania aktywności poznawczej w środowisku



Prawie wszystkie dzieci doznają pozytywnych uczuć w toku aktywności poznawczej w środowisku, większość na przeciętnym poziomie (57%) i spora grupa na wysokim (37%). Niestety dzieciom towarzyszą również negatywne uczucia, takie jak frustracja, złość, znudzenie, czy zniechęcenie – większości w przeciętnym stopniu (54% dzieci) i około 11% w stopniu wysokim.

Doznawanie negatywnych uczuć jest nieuniknione, gdyż dzieci w młodszym wieku szkolnym „wchodzą w coraz szersze środowisko społeczne, w którym jest wiele nowych i trudnych dla nich sytuacji. Nierzadko występują konflikty i frustracje, wywołujące emocje, z jakimi dziecko nie zawsze umie sobie poradzić" (Obuchowska 2001, s.7)

Znaleziono związek pomiędzy poziomem pozytywnych uczuć towarzyszących dziecku podczas aktywności poznawczej w środowisku, a poziomem kulturowym rodziny.

Tabela 31. Poziom pozytywnych uczuć towarzyszących dziecku podczas podejmowania aktywności poznawczej w środowisku

poziom pozytywnych uczuć towarzyszących podejmowaniu aktywności poznawczej w środowisku	poziom kulturowy rodziny					
	wysoki		przeciętny		niski	
	N =26		N =82		N =45	
	N	%	N	%	N	%
wysoki	13	50,00	36	43,90	8	17,78
przeciętny	12	46,15	43	52,44	32	71,11
niski	1	3,846	3	3,7	5	11,11

Przy założonym poziomie α=0,05 wynik testu pozwala na przyjęcie hipotezy o istotnym związku między analizowanymi zmiennymi (Chi kwadrat=12,0; df=4; $p<0,05$). Dzieci różnią się doświadczeniami w zakresie ilości pozytywnych uczuć towarzyszących im w trakcie aktywności poznawczej w środowisku w zależności od poziomu kulturowego rodziny. Im wyższy poziom kulturowy rodziny, tym większy zakres pozytywnych uczuć, które dziecko doświadcza podczas aktywności poznawczej w środowisku.

Rodzice o wysokim poziomie kulturowym uczą swoje dzieci czerpać radość i satysfakcję z uczenia się, służąc im jako przykład i włączając w działania o charakterze poznawczym, np. gdy przygotowują się do wyjazdu na wakacje i poszukują ciekawych informacji o celu podróży; gdy pogłębiają wiedzę na temat swojego hobby lub gdy w czasie wolnym organizują rodzinne „wyprawy poznawcze" nad rzekę, do parku, muzeum, czy biblioteki.

Reasumując, ustalono, że dzieciom towarzyszą głównie pozytywne uczucia w trakcie działań poznawczych w środowisku. Ich poziom wzrasta wraz z poziomem kulturowym rodziny. Przeważają też nad uczuciami negatywnymi, które mają charakter okazjonalny.

3. Sposoby wykorzystywania informacji zdobywanych w toku aktywności poznawczej

Dla dokonania pełnej charakterystyki aktywności poznawczej dzieci w środowisku niezbędne jest ustalenie, w jaki sposób wykorzystują one doświadczenia i informacje zdobywane w jej toku.

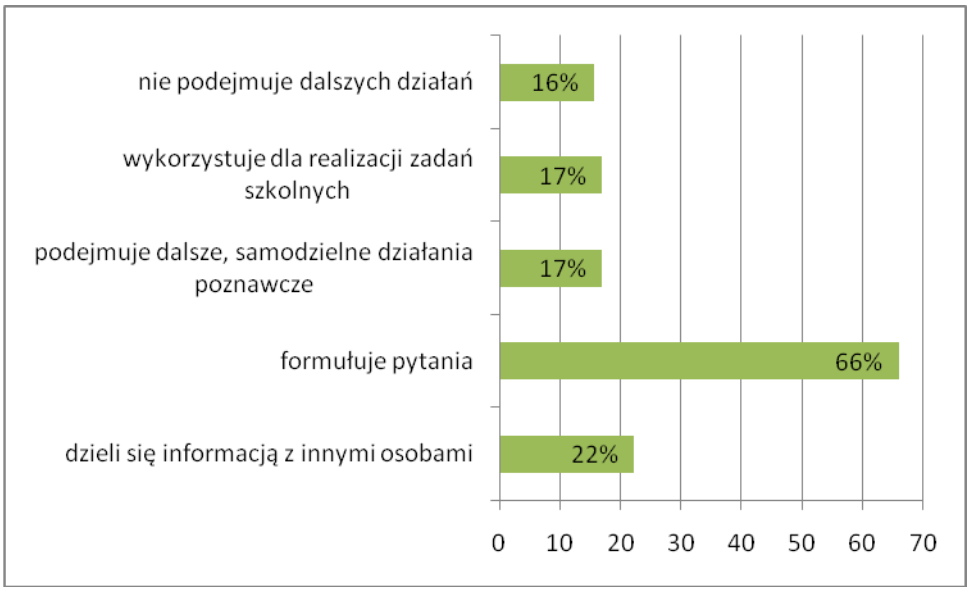
Do zbadania tej zmiennej wykorzystano technikę projekcyjną. W tym celu opowiedziano dzieciom cztery historyjki opowiadające o sytuacjach poznawczych, w których

znalazło się dziecko. Po każdym opowiadaniu pytano dzieci: *Co zrobi Adam/Kasia?* Jeśli dziecko nie potrafiło odpowiedzieć na pytanie, mówiono mu, że usłyszy odpowiedzi, jakie podawały inne dzieci i czytano mu propozycje, z których mógł wybrać dowolną ilość odpowiedzi. Jedna z nich wskazywała na brak kolejnych działań, natomiast pozostałe cztery były wskaźnikami dalszego wykorzystania informacji zdobywanych w toku aktywności poznawczej. Uczyniono nimi:

- dzielenie się informacją z innymi osobami;
- formułowanie pytań;
- podejmowanie dalszych samodzielnych działań poznawczych;
- wykorzystywanie informacji dla realizacji zadań szkolnych.

W przypadku historyjki nr 1 (dziecko podczas spaceru znajduje na ziemi opuszczone ptasie gniazdo) oraz historyjki nr 4 (dziecko widzi, jak w karmniku dwa ptaki walczą o pożywienie), żadne dziecko przed usłyszeniem możliwych odpowiedzi nie myślało o tej sytuacji w kategoriach poznawczych. Wszystkie chciały umieszczać gniazdo z pomocą rodziców z powrotem na drzewie oraz rozdzielać walczące ptaki. Świadczy to o dużej wrażliwości na otaczającą przyrodę i postawy gotowości do niesienia pomocy, większej niż poznawcze zainteresowanie zaistniałą sytuacją.

Wykres 28. Sposób wykorzystywania przez dziecko informacji zdobywanych w toku aktywności poznawczej w środowisku



Na podstawie wyników przedstawionych na wykresie 28 można stwierdzić, że badani najczęściej decydowali, że dziecko z opowiadania sformułuje pytanie. Ten wynik nie znajduje potwierdzenia w badaniach (Michalak 2004, Pęczkowski 1997, Basińska 2008), które pokazują, że istnieje ogromna dysproporcja w ilości pytań stawianych przez uczniów

i nauczycieli podczas zajęć szkolnych. Nauczyciele stawiają średnio 85-90% pytań w trakcie procesu edukacyjnego, głównie o charakterze zamkniętym, a dodatkowo nie pobudzają uczniów do samodzielnego stawiania pytań poprzez organizowanie odpowiednich sytuacji dydaktycznych. Uczeń w szkole jest biernym odbiorcą treści prezentowanych przez nauczyciela. Dlatego tak wysoka liczba wskazań ma zapewne związek z tym, że w większości historyjek bohater kieruje pytanie do rodziców, a nie do nauczyciela. Oznacza to, że wyuczona bierność i postawa reaktywna ucznia w szkole na szczęście nie utrwala się na tyle, aby trwać po zakończeniu zajęć. Dzieci wciąż są ciekawe poznawczo i aktywnie poznają rzeczywistość, ale tylko tam, gdzie ich pytania nie zostają bez odpowiedzi i gdzie cieszą wychowawcę.

Dużo rzadziej dzieci deklarowały podzielenie się z kimś tymi informacjami, czy podejmowanie dalszych działań mających na celu zdobycie więcej informacji o danym zagadnieniu. Również niewielki odsetek badanych zgłosił możliwość wykorzystania tych doświadczeń i informacji w toku procesu edukacyjnego w szkole. Jest również grupa dzieci (16%), która twierdziła, że bohater historyjki nie podejmie dalszych działań.

Nie wykryto istotnych zależności pomiędzy stopniem wykorzystywania informacji zdobywanych w wyniku aktywności poznawczej, a wyłonionymi zmiennymi niezależnymi.

Uzyskane wyniki pozwalają przypuszczać, iż znaczna część badanych w niewielkim zakresie wykorzystuje zdobyte doświadczenia i informacje do dalszych działań poznawczych, co oznacza, że dzieci nie posiadają umiejętności wykorzystywania zgromadzonych doświadczeń i informacji w nowym kontekście.

Rozdział VIII **Rodzina jako miejsce aktywności poznawczej dziecka w okresie późnego dzieciństwa**

Rodzina stanowi dla dziecka fundament jego życia „tu i teraz" oraz w znaczącym stopniu decyduje o kształcie jego dorosłego życia. Badania i rozważania teoretyczne koncentrują się głównie na realizowaniu przez nią funkcji wychowawczej oraz opiekuńczej. Dużo mniej uwagi poświęca się i rzadziej analizuje rodzinę pod kątem budowania przez nią przestrzeni edukacyjnej dziecka. Oczywiście nie podważa się jej roli w kwestii tworzenia warunków dla startu edukacyjnego dzieci, jednak w okresie szkolnym dziecka uwaga badaczy skupia się przede wszystkim na szkole jako miejscu, które wydaje się bardziej znaczące dla aktywności poznawczej dziecka. Dlatego przedmiotem empirycznej analizy uczyniłam środowisko rodzinne, badane pod kątem warunków, jakie stwarza dzieciom do podejmowania aktywności poznawczej. W tym rozdziale postaram się odpowiedzieć na pytanie, na ile i w jaki sposób rodzina rozbudza w dziecku potrzeby poznawcze, w jakim zakresie rodzice wykorzystują oferty edukacyjne środowiska, oraz na ile tworzą własne, autorskie zadania o charakterze poznawczym skierowane do dziecka.

1. Rozbudzanie potrzeb poznawczych dziecka przez rodzinę

Rodzina jest głównym miejscem i źródłem zaspokajania potrzeb dziecka. Społeczeństwo wymaga i „rozlicza" rodzinę przede wszystkim z tego, na ile stwarza dziecku warunki do zaspokojenia potrzeb podstawowych niższego rzędu, takich jak potrzeby fizjologiczne, bezpieczeństwa, przynależności i miłości oraz potrzeba szacunku. Z drugiej strony, w obszar funkcjonowania rodziny wprowadzane zostają kategorie rynkowe, które każą rodzicom traktować dziecko jako inwestycję. Przejawem realizacji tej koncepcji jest „podejmowanie działań zmierzających do wyposażenia go w jak największą ilość wiadomości i umiejętności, które w przyszłości uczynią je wysoko konkurencyjnym na rynku pracy" (Zwiernik 2008, s.44). Stąd tak duża popularność różnych kursów, zajęć, warsztatów dla dzieci. Jednak przytoczę pogląd A. Maslowa, który uważa, że „myślenie, podobnie jak postrzeganie, może być spontaniczną i bierną recepcją lub twórczością – niemotywowaną, niewymagającą wysiłku, radosną ekspresją natury i egzystencji organizmu, raczej poddawaniem się wrażeniom niż ich prowokowaniem" (Maslow 2009, s.136). Dlatego wiadomości i umiejętności, jakie będzie posiadać dziecko nie wystarczą mu do pełnej realizacji swojego rozwoju. Potrzebne jest jeszcze dążenie do zrozumienia świata, które rodzina może od najmłodszych lat rozwijać, rozbudzając w dziecku potrzeby poznawcze. A Maslow twierdzi, że dzieci nie trzeba uczyć ciekawości, a potrzeby wiedzy i rozumienia ujawniają się we wczesnym dzieciństwie i są raczej spontanicznym produktem dojrzewania, niż uczenia się. Jednakże dzieci można uczyć, żeby nie były ciekawe, a frustracja potrzeb poznawczych

powoduje niekorzystne dla rozwoju człowieka skutki, przejawiające się marazmem intelektualnym, biernością, brakiem inicjatywy i uległością (Maslow 2009, s.74).

Poniżej postaram się dostarczyć odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu i w jaki sposób rodzina rozbudza potrzeby poznawcze dzieci, choć wynikający z tych analiz obraz rodziny może napawać niepokojem.

W celu ustalenia, na ile rodzina podejmuje działania, aby rozbudzić potrzeby poznawcze dziecka, wybrałam z ankiety dla rodziców (pytanie nr 7) oraz z techniki polegającej na segregowaniu przez dziecko cech własnych doświadczeń (technika „pudełkowa") wskaźniki określające różne sposoby rozbudzania potrzeb poznawczych dziecka przez rodzinę. Zostały one zestawione w tabeli 32.

Ilość rodziców wykorzystujących poszczególne sposoby wyzwalania i rozwijania potrzeb poznawczych dzieci nie różni się znacząco w zależności od miejsca zamieszkania i we wszystkich rodzajach środowisk jest niepokojąco mała.

Niewiele ponad połowa badanych rodziców prowadzi z dziećmi rozmowy na różne tematy, opowiada sobie wzajemnie o tym co ich zaciekawiło, co przeżyli oraz odpowiada na pytania dziecka.

Rozmowa rozpatrywana w aspekcie poznawczym pozwala jej uczestnikom przedstawiać i uzasadniać własne argumenty, porządkować i wyrażać myśli, zdobywać informacje i weryfikować wiedzę. W trakcie rozmowy pojawiają się pytania. Często też inicjują rozmowę. A. Ćwikliński wskazuje na walory pedagogiczne pytań stawianych przez dzieci. Przede wszystkim intelektualizują one proces spostrzegania, precyzując go poprzez wyznaczenie pytaniem kierunku myślenia. Poza tym, dzięki pytaniom, dziecko dokonuje selekcji informacji niezbędnych do rozwiązania problemu. Ich pojawienie się świadczy o aktywności myślowej dziecka i pozwala dorosłym zorientować się, jaki jest zakres i struktura wiedzy dziecka, co ono wie i w jaki sposób rozumuje (Ćwikliński 1996, s. 151). Dlatego uważam, że żadne pytanie dziecka nie powinno pozostać bez reakcji ze strony osoby, do której jest kierowane. Nie zawsze musi to oznaczać, że dziecko otrzymuje gotową odpowiedź. Zresztą trudno oczekiwać od rodziców, żeby znali odpowiedź na każde, w tym te wymagające specjalistycznej wiedzy, pytanie dziecka. Ważne jest, aby pokazywać dziecku, że może również samodzielnie poszukiwać odpowiedzi na nurtujące go, trudne pytania w różnych źródłach (np. zasobach Internetu, książkach). Z deklaracji rodziców wynika, że zaledwie 29% z nich zachęca swoje dzieci do tego typu aktywności. Niewiele więcej, bo zaledwie 31% rodziców wspólnie z dzieckiem wyszukuje informacje na określony, będący przedmiotem zainteresowania, temat.

Tabela 32. Sposoby rozbudzania w dziecku potrzeb poznawczych przez rodzinę, a miejsce zamieszkania

sposoby rozbudzania w dziecku potrzeb poznawczych przez rodzinę	lokalizacja szkoły											
	wieś		małe miasto		duże miasto						**razem**	
					śródmieście		osiedla		peryferie			
	N =47		N =24		N =27		N =36		N =19		N = 153	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
prowadzenie rozmów na różne ciekawe tematy	23	48,94	16	66,67	13	48,15	21	58,33	11	57,89	84	54,90
rozmowa z dzieckiem na temat wspólnie obejrzanego programu edukacyjnego w telewizji	14	29,79	6	25,00	12	44,44	9	25,00	5	26,32	46	30,07
odpowiadanie na pytania dziecka	29	61,70	12	50,00	18	66,67	13	36,11	9	47,37	81	52,94
zachęcanie dziecka do samodzielnego poszukiwania odpowiedzi na trudne pytania w książkach, Internecie	12	25,53	6	25,00	9	33,33	12	33,33	5	26,32	44	28,76
poszukiwanie z dzieckiem informacji na określony temat	9	19,15	6	25,00	13	48,15	12	33,33	7	36,84	47	30,72
kupowanie czasopism i książek związanych z zainteresowaniami dziecka	18	38,30	6	25,00	12	44,44	13	36,11	10	52,63	59	38,56
czytanie dziecku książek	5	10,64	4	16,67	4	14,81	4	11,11	2	10,53	19	12,42
opowiadanie o przyrodzie podczas spacerów do parku, lasu	8	17,02	7	29,17	13	48,15	5	13,89	2	10,53	35	22,88
regularne wyjścia do kina teatru, na wystawy	0	0,00	1	4,17	2	7,41	1	2,78	0	0,00	4	2,61
wspólne wycieczki, zwiedzanie ciekawych miejsc	15	31,91	10	41,67	5	18,52	10	27,78	5	26,32	45	29,41
przeprowadzanie wspólnie z dzieckiem prostych eksperymentów i wyjaśnianie ich wyników	1	2,13	0	0,00	1	3,70	1	2,78	1	5,26	4	2,61
granie z dzieckiem w gry wymagające użycia wiedzy	7	14,89	4	16,67	4	14,81	13	36,11	5	26,32	33	21,57

Rodzice, wiedząc wokół jakich dziedzin koncentrują się zainteresowania ich dziecka, powinni zachęcać je do poznawczego zgłębiania tematu. Jednym ze sposobów jest dostarczanie mu materiałów związanych bezpośrednio z tym, co zaciekawia dziecko. 39% dzieci twierdzi, że rodzice kupują im czasopisma lub książki związane z tym, czym się interesują. Kiedy w indywidualnych rozmowach z dziećmi pytałam, ile mają własnych książek, część z nich nie potrafiła podać nawet w przybliżeniu ich liczby i reagowała gwałtownym zdziwieniem, mówiąc: „bardzo dużo, całe mnóstwo, trzy półki, cały regał, chyba ze sto". Była też grupa dzieci, które skupiały się, zaczynały w myślach liczyć, po czym odpowiadały: (pięć, dziesięć, dwanaście). Mimo, iż czasem możliwości

finansowe rodziny nie pozwalają na częsty zakup książek, nic nie usprawiedliwia rodziców, których 10-letnie dziecko posiada zaledwie 5 książek. Co więcej, brak środków wcale nie musi być przyczyną takiego stanu rzeczy. Pewien chłopiec mieszkający na peryferiach dużego miasta i deklarujący, że posiada tylko kilka książek, zapytany, czy w domu jest telewizor, odpowiedział: „w domu mamy aż 5 plazm, w każdym pokoju po jednej". Jeżeli rodzice nie czytają książek i nie traktują ich jako źródła przeżyć i informacji o świecie, nie będą ich kupować swoim dzieciom, nawet, jeśli pozwalają im na to środki finansowe.

Niewielka grupa rodziców (12%) czyta książki swoim dzieciom. O tym zjawisku wspomniałam w rozdziale 8. W tym miejscu chciałabym tylko dodać, że wspólne czytanie dziecka z rodzicem często staje się punktem wyjścia do rozmowy, dyskusji o tym, co się przeczytało.

Tylko 23% dzieci stwierdziło, że chodzą z rodzicami na spacery do parku, lasu i rodzice opowiadają im o tym, co widzą po drodze. Współczesne dziecko spędza większość swojego czasu wolnego przez telewizorem, specjaliści od edukacji zdrowotnej biją na alarm w związku z małą ilością czasu, w którym dziecko aktywnie wypoczywa na powietrzu. Dodatkowo rodzice w kieracie codziennych obowiązków rzadko dysponują czasem na wspólne spacery, a jeśli już podejmują taką aktywność, często brakuje im wiedzy na temat świata przyrodniczego, aby mogli o tym opowiadać dzieciom – nie potrafią rozpoznać i nazwać podstawowych gatunków drzew, ptaków, niewiele wiedzą na temat zwyczajów owadów i pająków, które dziecko może obserwować podczas tego typu spacerów. Sami też nie podejmują żadnych działań, aby razem z dzieckiem uczyć się poznawać świat, nie dostarczają dziecku wzorów, jak można samodzielnie odkrywać, badać otaczającą rzeczywistość.

Jednym ze sposobów rozbudzania dziecięcej ciekawości świata są rodzinne wycieczki. Taką formę spędzania czasu wolnego wybiera zaledwie 29% badanych rodziców. Zwiedzanie ciekawych miejsc, często znajdujących się blisko miejsca zamieszkania, dostarcza dzieciom wiele nowych informacji i przeżyć, wzbogaca osobistą wiedzę o otaczającym świecie oraz poszerza zasób ich doświadczeń. Dzięki bezpośredniej, osobistej obserwacji i eksploracji nowopoznanych miejsc, dziecko buduje osobiste reprezentacje świata.

Rodzinne granie w gry wymagające wykorzystywania posiadanej wiedzy, jak pokazano w rozdziale 8, jest jedną z najbardziej atrakcyjnych dla dzieci form aktywności poznawczej, lecz tylko 22% rodziców deklaruje, że podejmuje wspólnie z dzieckiem takie działania. Granie w gry edukacyjne stanowi jeden z wielu sposobów uczenia się o otaczającej rzeczywistości, rozbudza |u dzieci zainteresowanie nowymi zagadnieniami i wyzwala poczucie konfliktu poznawczego. Znajdujące się w treści gier fakty lub problemy stanowią punkt wyjścia do dalszych poszukiwań poznawczych, rozmów i wyjaśnień.

Czas wolny dziecka zdominowany jest przez świat mediów. Dziecko spędza przed telewizorem przeciętnie 3 - 4 godziny dziennie (Izdebska 2000a, s.70, Bee 2004, s.316). Korzystanie z mediów może stanowić zagrożenie dla rozwoju dziecka, lecz właściwe z nich korzystanie może mieć charakter edukacyjny pod warunkiem, że odbywać się to będzie w sposób kontrolowany i selektywny. Programy telewizyjne o tematyce edukacyjnej wydają się być najlepszym z możliwych sposobów spędzania czasu wolnego przez dziecko przed telewizorem, gdyż zmuszają je do wysiłku intelektualnego. Aż 63% badanych dzieci regularnie ogląda programy edukacyjne w telewizji (patrz: rozdział 8). Jednak zaledwie połowa z nich (30%) ma okazję porozmawiać z rodzicami, na temat tego, co zobaczyło. Pozostawianie dziecka sam na sam z telewizorem stanowi zagrożenie dla jego rozwoju poznawczego, gdyż „treści płynące z ekranu, tworząc mieszankę faktów, mitów, sloganów reklamowych, skrótów myślowych, powodują, że świat fikcji staje się dla dziecka bardziej realny niż rzeczywistość. Ponadto brak umiejętności racjonalizacji faktów, ograniczona zdolność selekcji i krytycznej ich oceny u małego odbiorcy, sprzyja tworzeniu przez dziecko zniekształconego obrazu rzeczywistości" (Izdebska 2000a, 71). Badania J. Izdebskiej pokazują, że 22,4% rodziców na wsi i 15% mieszkających w mieście nie interesuje się tym, jak dziecko korzysta z mediów, co ogląda, czy rozumie program, co zapamiętało, jak go ocenia. Nie dzielą się z dzieckiem uwagami o programie, nie uczą krytycznego odbioru telewizji (Izdebska 2000a, s. 80). Uważam, że wspólne oglądanie telewizyjnych programów edukacyjnych z dzieckiem, a następnie przedyskutowanie podejmowanych w nich kwestii, pomaga dziecku w poznawaniu i rozumieniu rzeczywistości, zachęca do analizy i syntezy odebranych treści oraz rodzi pytania z nimi związane. Tym samym rozbudza potrzebę rozumienia otaczającego świata.

Z uzyskanych danych wynika, że rodzice prawie w ogóle nie uczestniczą z dziećmi w życiu kulturalnym. Zaledwie 3% z nich zabiera dzieci do kina, teatru, muzeum. Nie rozwijają również postaw badawczych swoich dzieci, gdyż tylko 3% twierdzi, że wykonuje z dzieckiem proste eksperymenty i wyjaśnia ich wyniki.

W celu ustalenia korelacji pomiędzy wybranymi cechami rodziców, a stopniem pobudzania przez nich potrzeb poznawczych dziecka, wyprowadziłam punktację i skonstruowałam 3 – stopniową skalę i pogrupowałam rodziców na tych, którzy w wysokim, przeciętnym lub niskim stopniu wyzwalają i rozwijają potrzeby poznawcze swoich dzieci.

Niestety żadna badana rodzina nie rozbudza mocno potrzeb poznawczych dzieci. 46 rodziców, co stanowi 30% wszystkich badanych wyzwala i rozwija je u dziecka w przeciętnym stopniu, natomiast pozostałe 70% respondentów to rodzice, którzy swoją działalnością rzadko zmierzają do rozbudzania potrzeb.

Jedyny istotny statystycznie, bardzo silny związek ustalono pomiędzy stymulowaniem potrzeb poznawczych dziecka, a poziomem kulturowym rodziny.

Tabela 33. Stopień rozbudzania potrzeb poznawczych przez rodzinę, a poziom kulturowy rodziny

stopień rozbudzania potrzeb poznawczych dziecka przez rodzinę	poziom kulturowy rodziny						razem	
	wysoki		przeciętny		niski			
	N =26		N =82		N =45		N =153	
	N	%	N	%	N	%	N	%
wysoki	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
przeciętny	19	73,08	25	30,49	2	4,44	46	30,07
niski	7	26,92	57	69,5	43	95,56	107	69,93

Przy założonym poziomie α=0,05 wynik testu pozwala na przyjęcie hipotezy o istotnym związku między analizowanymi zmiennymi (Chi kwadrat=37,0; df=2; p<0,0001). Rodziny o wyższym poziomie kulturowym w wyższym stopniu rozbudzają potrzeby poznawcze dzieci. Wśród rodzin o wysokim poziomie kulturowym, znacząca większość (73%) wyzwala potrzeby dzieci w przeciętnym stopniu, podczas gdy w grupie rodzin o przeciętnym poziomie kulturowym jest ich 30%, a zaledwie 4% w rodzinach o niskim poziomie kulturowym.

Na granicy istotności (Chi kwadrat=5,0; df=2; p<0,0845) występuje zależność pomiędzy działalnością rodziców zmierzającą do rozbudzania jak największej liczby potrzeb poznawczych u dziecka, a potencjałem edukacyjnym środowiska.

Tabela 34. Stopień rozbudzania potrzeb poznawczych przez rodzinę, a potencjał edukacyjny środowiska lokalnego

stopień rozbudzania potrzeb poznawczych dziecka przez rodzinę	potencjał edukacyjny środowiska lokalnego					
	duży		przeciętny		mały	
	N=69		N=65		N=19	
	N	%	N	%	N	%
wysoki	0	0,00	0	0,00	0	0,00
przeciętny	27	39,13	15	23,08	4	21,05
niski	42	60,87	50	76,92	15	78,95

Rodziny mieszkające w środowisku lokalnym o dużym potencjale edukacyjnym w wyższym stopniu rozbudzają potrzeby poznawcze dzieci. W środowisku, które charakteryzuje duża różnorodność instytucjonalna i przyrodnicza, 39% rodzin wzbudza dziecięce dążenia o charakterze poznawczym w stopniu przeciętnym, podczas gdy w środowiskach o przeciętnym i małym

potencjale edukacyjnym ich odsetek zmniejsza się i wynosi odpowiednio 23% i 21%. Taka zależność jest zapewne wynikiem ewentualnych możliwości spędzania czasu wolnego przez rodziny w sposób aktywny poznawczo, które w środowisku o dużym potencjale są ze względu na różnorodność znacznie większe, niż w środowiskach lokalnych ubogich w sieć instytucjonalną i przestrzeń zróżnicowaną przyrodniczo.

Podsumowując wyniki badań dotyczące sposobów i stopnia rozbudzania potrzeb poznawczych dziecka ustalono, że:

- rodzice w niewielkim stopniu wyzwalają potrzeby poznawcze dzieci;
- wśród wielu potencjalnie dostępnych większości rodzin sposobów rozbudzania dziecięcej ciekawości świata, rodzice wykorzystują głównie rozmowę, która jest mniej atrakcyjna w swojej formie dla dziecka, niż zdobywanie bezpośrednich doświadczeń poprzez np. wyjścia do kina, teatru i na wystawy, czy eksperymentowanie, których to form rodzice w ogóle nie inicjują;
- wśród badanych rodziców nie ma takich, którzy mocno rozbudzają potrzeby poznawcze swoich dzieci;
- czynnikiem determinującym intensywność oddziaływań mających na celu wyzwalanie potrzeb poznawczych dziecka jest poziom kulturowy rodziny. Im wyższy poziom kulturowy rodziny, w tym większym stopniu dążą do rozbudzania w dziecku ciekawości. Uważam, że najmocniej rozbudzają potrzeby poznawcze ci rodzice, którzy sami przejawiają ciekawość wobec otaczającego ich świata, sami dążą do przeżywania konfliktu poznawczego, stawiają pytania, na które następnie poszukują odpowiedzi;
- istnieje duże prawdopodobieństwo, że potencjał edukacyjny środowiska lokalnego różnicuje intensywność działań rodziców w zakresie wyzwalania i rozwijania u dzieci potrzeb poznawczych. Im więcej możliwości o charakterze edukacyjnym znajduje się w środowisku lokalnym, tym częściej rodzice wykorzystują je na potrzeby rozbudzania ciekawości dziecka otaczającą rzeczywistością.

2. Wykorzystywanie ofert edukacyjnych środowiska lokalnego

Korzystanie przez rodziców ofert edukacyjnych, jakie proponuje środowisko lokalne jest dla dziecka szansą na podejmowanie aktywności poznawczej w środowisku, a tym samym stwarza możliwości pełnego rozwoju poznawczego dzięki zdobywaniu przez dziecko nowych, innych niż szkolne, doświadczeń, informacji oraz umiejętności, a także wykorzystywaniu w nowym kontekście wiedzy i umiejętności zdobytych w szkole.

Wykorzystywanie przez rodziców ofert edukacyjnych środowiska skierowanych do dziecka oznacza przede wszystkim udział w zajęciach pozalekcyjnych (bezpłatnych, odbywających się

w szkole po obowiązkowych zajęciach, prowadzonych przez nauczycieli) i pozaszkolnych (najczęściej odpłatnych, prowadzonych przez osoby z różnych organizacji, instytucji, odbywających się w różnych placówkach środowiska lokalnego i dalszego, domu dziecka lub w budynku szkolnym). W okresie późnego dzieciństwa to przede wszystkim rodzice decydują o tym, czy dziecko będzie uczęszczać na dodatkowe zajęcia. Nie musi to jednak oznaczać, że wybór tych ofert zawsze wynika z inicjatywy rodziców. Kiedy pytałam dzieci, kto zachęcił ich do udziału w poszczególnych zajęciach, najczęściej podawały dwie odpowiedzi: *„to był pomysł rodziców”, „mama (lub tata) mi to zaproponował(a)”* ale również *„kolega (koleżanka) chodzi na te zajęcia i mnie zachęcił(a)”*. Dlatego należy mieć świadomość, że tylko część rodziców świadomie, celowo poszukuje dla swojego dziecka różnych ofert zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, które w największym stopniu będą odpowiadały jego potrzebom, zainteresowaniom i talentom, a następnie proponuje, bądź czego nie można wykluczyć – narzuca je dziecku. W grupie dzieci objętych badaniami nie znalazły się jednak takie, które pytane o stopień zadowolenia z dodatkowych zajęć proponowanych przez rodziców, odpowiedziały, że nie lubią w nich uczestniczyć.

Z przeprowadzonych indywidualnych rozmów z 131 dziećmi wynika, że 69% z nich uczestniczy w zajęciach dodatkowych. Z oferty pozalekcyjnej szkoły korzysta połowa badanych dzieci. 68% respondentów z tej grupy wybiera zajęcia o charakterze edukacyjnym. Ich zróżnicowanie tematyczne jest niewielkie i obejmuje udział w takich kołach zainteresowań, jak: kółko matematyczne, przyrodnicze, komputerowe i zajęcia dodatkowe z języka angielskiego. 32% dzieci uczestniczących w dodatkowych zajęciach pozalekcyjnych wybiera oferty związane z aktywnością ruchową i artystyczną. Uczęszczają głównie na dodatkowe zajęcia sportowe (piłka nożna, koszykówka, lekkoatletyka, gimnastyka artystyczna itp.), taneczne i zajęcia plastyczno – techniczne (kółko plastyczne, stolarskie, orgiami).

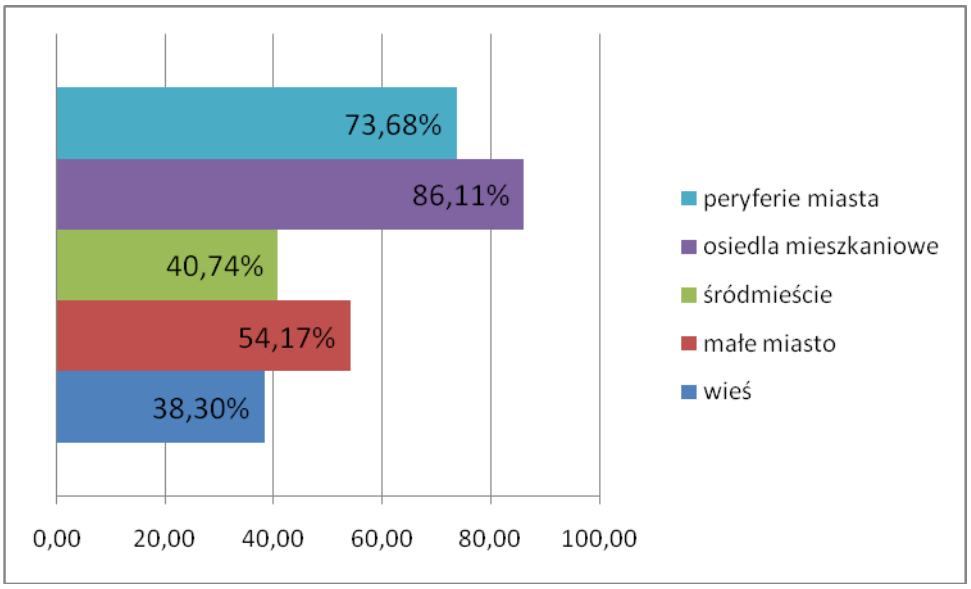
W dodatkowych zajęciach pozaszkolnych uczestniczy zaledwie 34% badanych, w większości dzieci mieszkające na osiedlach mieszkaniowych dużego miasta, w jednej ze wsi oraz w małym mieście. Z ofert edukacyjnych środowiska lokalnego i dalszego prawie w ogóle nie korzystają dzieci mieszkające w centrum dużego miasta oraz w drugim z badanych środowisk wiejskich. W zajęciach pozaszkolnych o charakterze poznawczym bierze udział 31% dzieci z grupy uczęszczającej na dodatkowe zajęcia. Dotyczą one przede wszystkim nauki języka obcego. Natomiast prawie wszystkie dzieci korzystające z oferty zajęć pozaszkolnych, uczestniczą w jednej, bądź dwóch rodzajach ofert o charakterze ruchowym (karate, tenis stołowy, pływanie, narty, taniec), artystycznym (nauka gry na instrumencie muzycznym, malarstwo, modelarstwo, chór) lub społecznym (zuchy).

O udział dzieci w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych zapytano również rodziców. Z ich odpowiedzi wynika, że 57% dzieci uczestniczy w takich formach spędzania czasu wolnego.

Ustalono szereg istotnych statystycznie zależności pomiędzy udziałem dzieci w zajęciach dodatkowych, a wybranymi cechami rodziców i miejscem zamieszkania.

Przede wszystkim, korzystanie z ofert zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych jest związane z miejscem zamieszkania. Przy założonym poziomie α=0,05 wynik testu pozwala na przyjęcie hipotezy o istotnym związku między analizowanymi zmiennymi (Chi kwadrat=24,0; df=4; p<0,001).

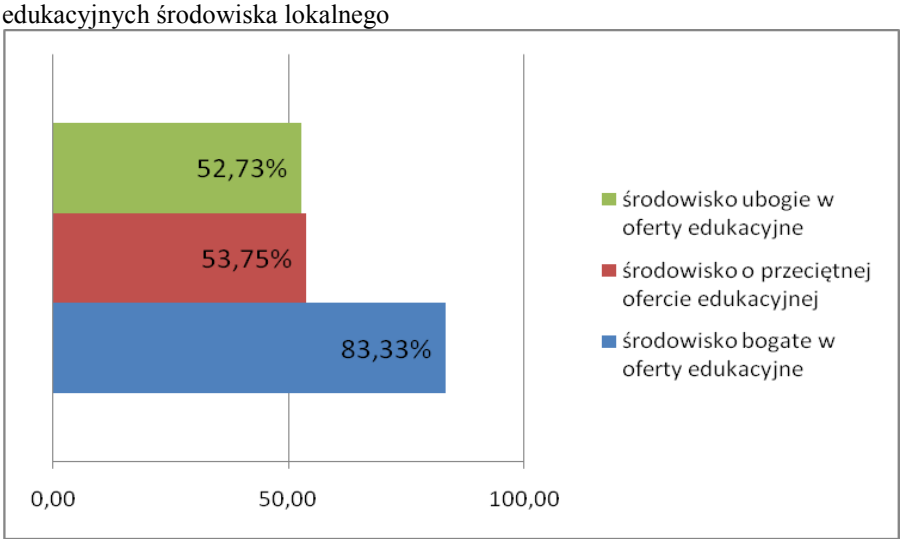
Wykres 29. Ilość dzieci (w %) uczęszczających na dodatkowe zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne, a miejsce zamieszkania



Dzieci mieszkające na osiedlach mieszkaniowych dużego miasta częściej od dzieci śródmiejskich i mieszkających na wsi uczestniczą w dodatkowych zajęciach. Tak znacząca różnica pomiędzy środowiskiem osiedlowym, a śródmiejskim może wynikać z dużej różnicy w ilości ofert pozalekcyjnych proponowanych przez poszczególne szkoły. Placówki osiedlowe mają znacznie bogatszą ofertę edukacyjną od szkół zlokalizowanych w centrum miasta. Z drugiej strony znacząca ilość dzieci (74%) mieszkających na peryferiach dużego miasta, uczęszczających do szkoły, której oferta pozalekcyjna ogranicza się do jednego koła zainteresowania, uczestniczy w zajęciach dodatkowych. Są to jednak przede wszystkim zajęcia pozaszkolne, odbywające się nawet poza środowiskiem lokalnym, gdyż jest ono równie ubogie, co oferta szkoły.

Jednak, jak wynika z poniższego wykresu, nie bez znaczenia dla udziału dziecka w dodatkowych zajęciach jest ilość ofert edukacyjnych środowiska lokalnego. Można przyjąć hipotezę o istotnym związku pomiędzy ich ilością, a liczbą dzieci uczęszczających na dodatkowe zajęcia (Chi kwadrat=6,0; df=2; p=0,054).

Wykres 30. Ilość dzieci (w %) uczęszczających na dodatkowe zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne, a ilość ofert edukacyjnych środowiska lokalnego

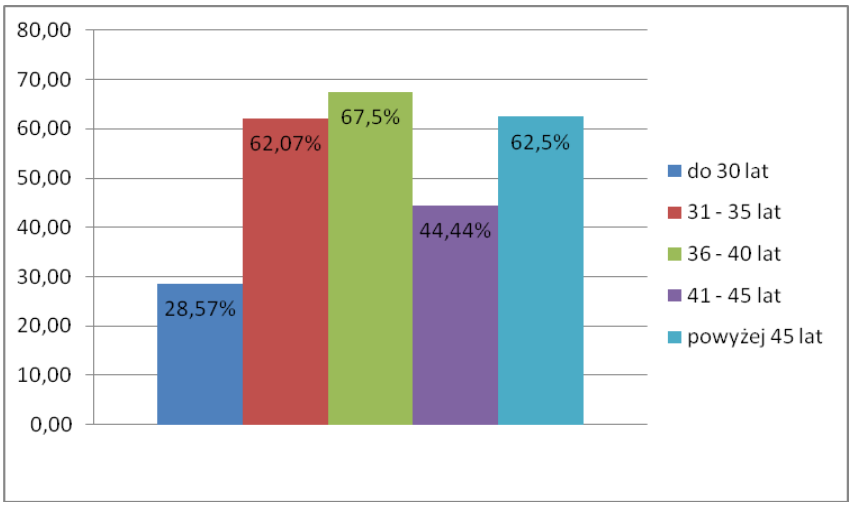


W środowisku bogatym w oferty edukacyjne znacząco większa liczba dzieci bierze udział w dodatkowych zajęciach, niż w pozostałych typach środowisk. Myślę, że dla rodziców istotne jest, aby zajęcia, na które posyłają dziecko odbywały się w miarę blisko domu, głównie dlatego, iż może ono samodzielnie na nie dotrzeć. Jeśli oferta środowiska lokalnego jest uboga, rodzic zmuszony jest szukać ofert w środowisku dalszym, co wiąże się z cotygodniowym, regularnym dowożeniem dziecka na zajęcia. W konsekwencji, wielu rodziców rezygnuje z posyłania dziecka na zajęcia dodatkowe.

Okazuje się jednak, że niezależnie od tego, czy środowisko posiada ubogą, czy bogatą ofertę edukacyjną dla dziecka, korzystanie z nich jest zależne od takich cech rodziców, jak wiek, wykształcenie i poziom kulturowy.

Udział w dodatkowych zajęciach koreluje z wiekiem rodziców (Chi kwadrat=10,0; df=4; $p<0,05$).

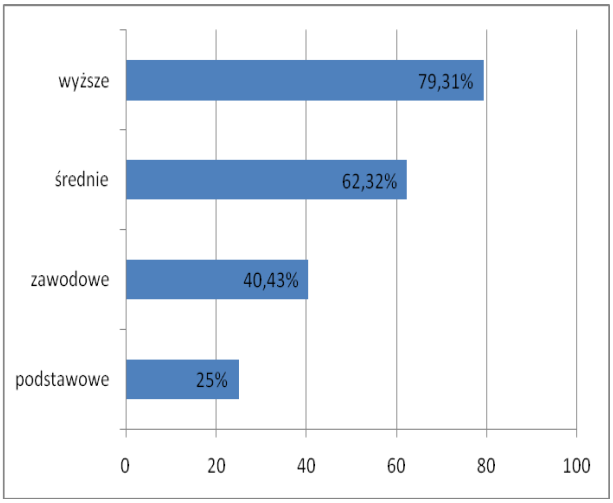
Wykres 31. Ilość dzieci (w %) uczęszczających na dodatkowe zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne w zależności od wieku rodzica



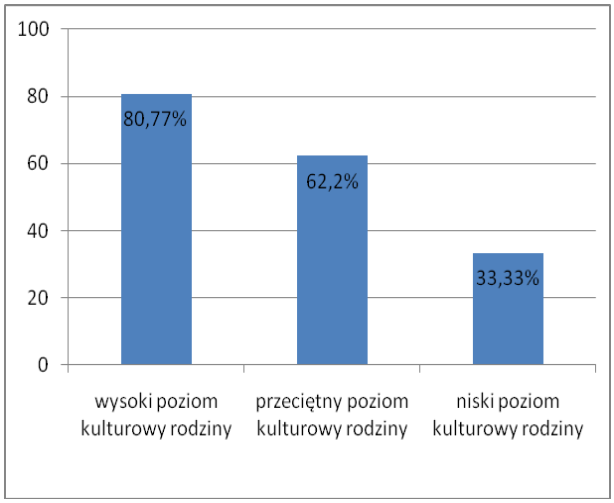
Dzieci najmłodszych rodziców (zaledwie 29%) rzadziej niż pozostali badani biorą udział w dodatkowych zajęciach pozalekcyjnych. Może wiązać się to z brakiem środków materialnych umożliwiających zapłacenie za dodatkowe zajęcia. Młodzi rodzice, będący na początku ścieżki zawodowej i życiowej często zarabiają mniej pieniędzy, niż osoby z większym doświadczeniem zawodowym i znajdujący się na wyższych szczeblach awansu zawodowego. Dodatkowo, zarabiane pieniądze wydatkują na cele mieszkaniowe, uzupełnianie wykształcenia i dokształcanie się. Z drugiej strony, istnieje możliwość, że nieposyłanie dziecka na dodatkowe zajęcia wiąże się z ich brakiem dojrzałości i świadomości walorów tego typu zajęć dla obecnego i dalszego rozwoju dziecka.

Świadomość wartości zajęć dodatkowych dla rozwoju dziecka widoczna jest u rodziców posiadających wyższe wykształcenie i prezentujących wyższy poziom kulturowy, co prezentują wykresy 32 i 33.

Wykres 32. Ilość dzieci (w %) uczęszczających na dodatkowe zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne w zależności od wykształcenia rodzica



Wykres 33. Ilość dzieci (w %) uczęszczających na dodatkowe zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne w zależności od poziomu kulturowego rodziny



Przy założonym poziomie α=0,05 wynik testu pozwala na przyjęcie hipotezy o istotnym związku między udziałem dziecka w zajęciach dodatkowych, a wykształceniem rodzica (Chi kwadrat=15,0; df=3; p<0,01) oraz poziomem kulturowym rodziny (Chi kwadrat=17,0; df=2; p<0,001). Im wyższe wykształcenie i poziom kulturowy rodziców, tym częściej posyłają swoje dzieci na dodatkowe zajęcia. Udział w takich formach spędzania czasu wolnego traktowany jest zapewne wśród tych rodziców jako inwestycja w przyszłość dziecka, lecz także sposób na wyrobienie aktywnego stylu spędzania czasu wolnego.

W ankiecie (pytanie nr 5) zapytano rodziców, jakie motywy kierują nimi w związku z uczestnictwem ich dziecka w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Wśród 245 badanych, 78

z nich, co stanowi 32% ogółu, twierdzi, że ich dzieci nie uczęszczają na dodatkowe zajęcia. Głównym powodem wskazywanym przez rodziców jest brak środków na opłaty za dodatkowe zajęcia (38%), brak czasu na dowożenie dziecka na zajęcia (15%), a także przeświadczenie, że w szkole dziecko ma tyle zajęć, iż nie musi uczyć się w czasie wolnym (14%) oraz brak chęci i zainteresowania samego dziecka uczestnictwem w dodatkowych zajęciach (14%). Dodatkowo 8% rodziców twierdzi, że nie posyła dziecka na dodatkowe zajęcia, gdyż nie ma takich, które odpowiadałyby zainteresowaniom ich dziecka, a 10% rodziców odpowiada, że nie zastanawiali się jeszcze nad tego typu zajęciami dla dziecka.

Większość rodziców (68%) zadeklarowało, że ich dzieci uczestniczą w dodatkowych zajęciach. Przeważająca większość posyła dzieci na zajęcia, aby mogły rozwijać swoje zainteresowania (41%), gromadzić dodatkowe doświadczenia i wiedzę (31%) oraz nabyć dodatkowe umiejętności, w które szkoła nie jest w stanie ich wyposażyć (10%). 9% dzieci uczęszczających na dodatkowe zajęcia nadrabia w ich trakcie szkolne zaległości, natomiast dla 10% rodziców motywem posyłania dziecko na zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne jest wyłącznie zapewnienie mu opieki w czasie wolnym. Wynika z tego, że tylko co dziesiąty rodzic nie ma świadomości walorów edukacyjnych dodatkowych zajęć, w których uczestniczy jego dziecko.

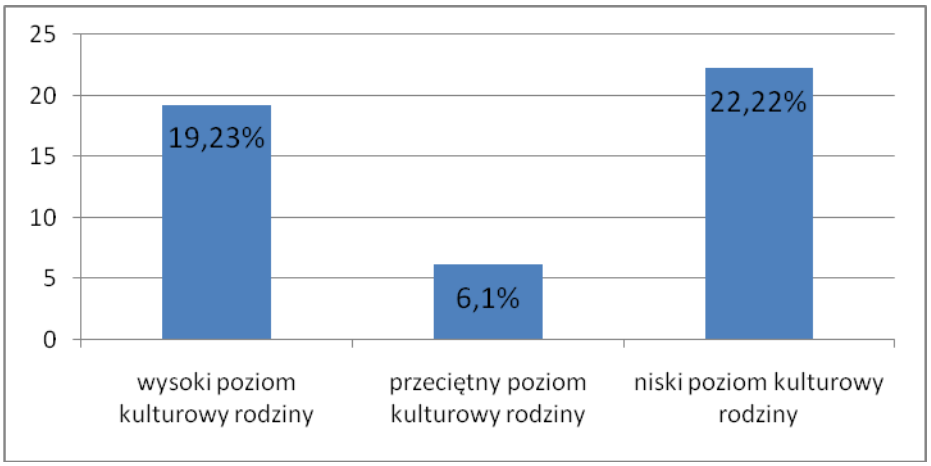
Kolejnym wskaźnikiem wykorzystywania przez rodziców ofert edukacyjnych środowiska lokalnego w celu pobudzania dziecka do aktywności poznawczej jest zachęcanie do uczestnictwa w rożnego rodzaju konkursach ogłaszanych w placówkach środowiska lokalnego (w tym również w szkole), telewizji, radiu, lokalnej prasie oraz magazynach dla dzieci.

Zaledwie 11 dzieci, co stanowi 7% wszystkich objętych badaniami dzieci bierze z inicjatywy rodziców udział w konkursach wymagających wykazania się posiadanymi wiadomościami.

Konkursy pozwalają rozwinąć w dzieciach ducha zdrowej rywalizacji. Umożliwiają im odkrycie swoich mocnych stron i rozwijają talenty. Udział w konkursie wymaga od dziecka sporego zaangażowania i wysiłku, niezależnie od tego, czy będzie to pieczołowicie przygotowywana praca plastyczna, tworzone opowiadanie, wiersz, czy intensywne ćwiczenie określonych umiejętności przed konkursem matematycznym lub sportowym, albo też utrwalanie wiadomości przed konkursem wiedzy. Konkursowe nagrody stanowią dla dziecka dużą motywację do podejmowania aktywności. Zwycięstwo pozytywnie wpływa na samoocenę dziecka, gdyż dostarcza mu informacji zwrotnych na temat własnych kompetencji. Mniej przyjemna dla dziecka porażka również uczy je, że nie posiada wystarczającej wiedzy i umiejętności, aby konkurs wygrać, a tym samym motywuje do dalszej pracy. Niestety rodzice w niewielkim stopniu wykorzystują ten rodzaj ofert edukacyjnych, aby zachęcić dziecko do podejmowania aktywności poznawczej.

Innym rodzajem oferty edukacyjnej kierowanej do dziecka w środowisku lokalnym, a którą z powodzeniem mogą wykorzystywać rodzice w celu aktywizowania poznawczego dziecka jest korzystanie z okolicznej biblioteki. Chociaż, jak pokazano w rozdziale 8, 34% dzieci regularnie korzysta z bibliotek (w tym również szkolnej), zaledwie 13% dzieci twierdzi, że to właśnie rodzice zachęcają je do odwiedzania okolicznej biblioteki. Przy założonym poziomie α=0,05 wynik testu pozwala na przyjęcie hipotezy o istotnym związku między korzystaniem przez dziecko z okolicznej biblioteki, a poziomem kulturowym rodziny (Chi kwadrat=8,0; df=2; p<0,05).

Wykres 34. Ilość dzieci (w %) korzystających z okolicznej biblioteki, a poziom kulturowy rodziny

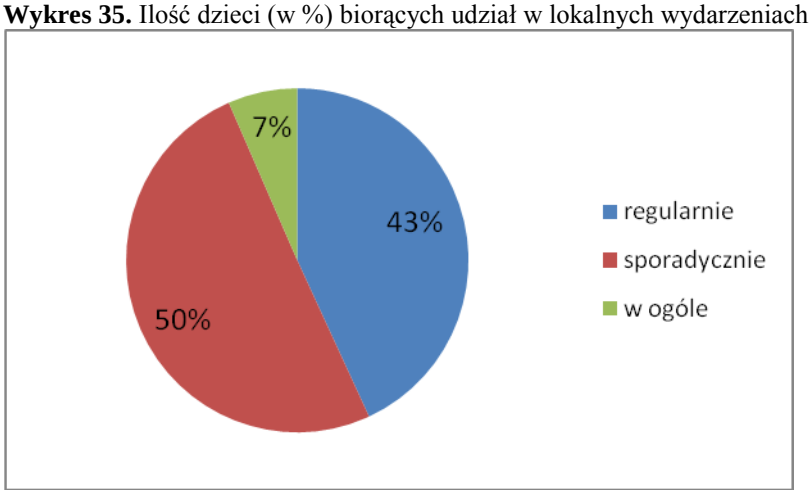


Wyraźnie widać, że dzieci z rodzin o wysokim i niskim poziomie kulturowym dużo częściej korzystają z okolicznej biblioteki niż dzieci z rodzin o przeciętnym poziomie kulturowym. 22% dzieci z rodzin o niskim poziomie kulturowym korzysta z inicjatywy rodziców z okolicznej biblioteki, a motywy podejmowania tego typu aktywności są prawdopodobnie inne, niż u rodziców o wysokim poziomie kulturowym, wśród których 19% inicjuje takie działania swoich dzieci. W domach rodzin o niskim poziomie kulturowym nie ma zazwyczaj wielu pozycji książkowych, dzieci nie posiadają własnej domowej biblioteczki, a rodzina nie spędza czasu wolnego czytając książki. Stąd przypuszczam, że motywem zachęcania dziecka do korzystania z okolicznej biblioteki przez rodziców jest wypożyczenie książki, najczęściej obowiązkowej lektury, której dziecko nie posiada w domu, a którą musi przeczytać. Natomiast w rodzinach o wysokim poziomie kulturowym dzieci (wzorem rodziców) często czytają książki z własnej potrzeby i dla przyjemności. Posiadają własne, rozbudowane biblioteczki, jednak zazwyczaj są to książki już (wielokrotnie) przeczytane. Jedna z dziewczynek podczas indywidualnej rozmowy powiedziała: *„Mam cały regał książek. Przeczytałam już wszystkie, niektóre ze sto razy. Teraz mama śmieje się i mówi, że następnym razem da mi do poczytania instrukcję obsługi pralki, bo już nie ma gdzie trzymać nowych książek”*. Rodzice dzieci, które „pochłaniają” książki, zachęcają je do korzystania z biblioteki, w której mogą

znaleźć różne pozycje na interesujące ich tematy. Tym samym wdrażają dzieci do korzystania z instytucji i wyrabiają w nich nawyk szanowania książek.

Ostatnim wyłonionym wskaźnikiem wykorzystywania przez rodziców ofert edukacyjnych środowiska lokalnego jest uczestnictwo w lokalnych wydarzeniach kulturalnych i edukacyjnych.

Wykres 35. Ilość dzieci (w %) biorących udział w lokalnych wydarzeniach społeczno – kulturalnych wraz z rodzicami



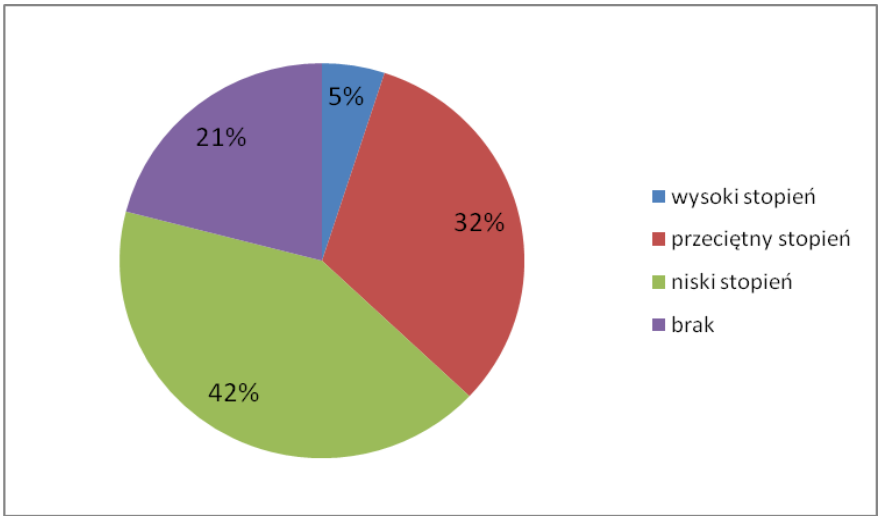
43% dzieci zadeklarowało, że rodzice regularnie chodzą z nimi na wystawy, festyny, spotkania z ciekawymi ludźmi i inne interesujące wydarzenia, które mają miejsce w okolicy. Połowa badanych rodzin bierze udział w takich wydarzeniach sporadycznie, a 7% dzieci w ogóle nie podejmuje wraz z rodzicami tego typu aktywności. Oznacza to, że większość rodziców dosyć chętnie korzysta z dziećmi z tego rodzaju ofert. Imprezy i uroczystości lokalne organizowane w środowisku umożliwiają dziecku zdobycie nowych doświadczeń, poszerzają zakres jego wiedzy na temat historii miejsca zamieszkania, lokalnych tradycji, słynnych mieszkańców, itp. Jednocześnie udział w nich kształtuje i rozwija w dziecku poczucie przynależności do wspólnoty lokalnej.

W tym miejscu, mając obraz poszczególnych wskaźników wykorzystywania przez rodziców ofert edukacyjnych środowiska lokalnego, należy dokonać syntezy. W tym celu sporządzono czterostopniową skalę, i pogrupowano rodziny w zależności od tego, jak często i w jakim zakresie rodzice wykorzystują oferty edukacyjne dostępne w środowisku. Początkowo zakładano, że skala będzie posiadała tylko trzy stopnie nasilenia cechy. Jednak w związku z tym, iż duża liczba badanych uzyskała 0 punktów, wyodrębniłam tę grupę i umiejscowiłam na czwartym, najniższym stopniu skali.

Prawie ¼ dzieci badanych rodziców (21%) w ogóle nie uczęszcza na dodatkowe zajęcia, nie uczestniczy wraz z rodzicami w życiu kulturalnym społeczności lokalnej, w akcjach, ani konkursach organizowanych w środowisku. Niewiele mniej niż połowa respondentów (41%) wykorzystuje możliwości edukacyjne środowiska lokalnego w stopniu niskim. Przeciętny stopień

charakteryzuje 32% rodziców, natomiast zaledwie 5% wszystkich badanych rodziców to ci, którzy w pełni korzystają z propozycji edukacyjnych oferowanych przez środowisko lokalne.

Wykres 36. Stopień wykorzystywania ofert edukacyjnych środowiska lokalnego przez rodzinę



Niestety poziom wykorzystywania ofert edukacyjnych środowiska lokalnego przez rodziców jawi się jako niewystarczający dla pełnego pobudzania aktywności poznawczej dziecka w środowisku. Ponad połowa badanych rodziców w ogóle nie korzysta, bądź korzysta w niskim stopniu z propozycji środowiska lokalnego o charakterze edukacyjnym. Należy jednak zaznaczyć, że ta zmienna zależy od wielu dodatkowych czynników. Jednym z nich jest ilość ofert edukacyjnych. Jeśli w środowisku lokalnym często pojawiają się atrakcyjne propozycje o charakterze kulturalnym, jeśli oferta zajęć dodatkowych (zarówno dla dzieci, jak i dorosłych) jest bogata, jeśli społeczność lokalna tworzy zintegrowaną wspólnotę i podejmuje inicjatywy związane z kreowaniem przestrzeni edukacyjnej dla swoich mieszkańców, istnieje większe prawdopodobieństwo, że rodziny będą częściej z takich ofert korzystały.

Na stopień wykorzystywania ofert edukacyjnych środowiska lokalnego składa się również znajomość tych ofert przez rodziców. To, czy rodzic wie, jakiego rodzaju propozycje o charakterze edukacyjnym tworzone są w środowisku lokalnym zależy od jego samodzielnych aktywnych poszukiwań, ale również od sposobu rozpowszechniania tych informacji przez odpowiedzialne podmioty w środowisku lokalnym. Z jednej strony, w mniejszych środowiskach, takich jak np. wieś, czy małe miasto, dostęp do tego rodzaju informacji jest prostszy, ale też zazwyczaj istnieje mniej ofert. Z kolei w dużym mieście regularnie pojawiają się nowe oferty edukacyjne, w różnych częściach miasta, lecz informacje o nich często nie docierają do wszystkich zainteresowanych. W dużym mieście rodzic musi sam aktywnie poszukiwać informacji o propozycjach edukacyjnych. Nie sposób nie wspomnieć o roli, jaką powinny w tym względzie pełnić szkoły, do których regularnie napływają informacje o wydarzeniach kulturalnych

i propozycjach edukacyjnych w środowisku lokalnym i dalszym. Ich zadaniem powinno być przekazywanie tych informacji rodzicom. W ankiecie dla nauczycieli (pytanie 5H) zapytano respondentki, czy dostarczają informacje o tym, jakie możliwe zajęcia, programy i imprezy oferują różne instytucje oraz organizacje w środowisku lokalnym. Większość nauczycielek (11 na 16 badanych) twierdzi, że informuje rodziców o ofertach edukacyjnych środowiska lokalnego. Jednak z deklaracji rodziców (pytanie 12A z ankiety dla rodziców) wynika, że zaledwie 26% z nich otrzymuje informacje o zajęciach i akcjach dla dzieci odbywających się w różnych instytucjach kulturalnych znajdujących się w okolicy.

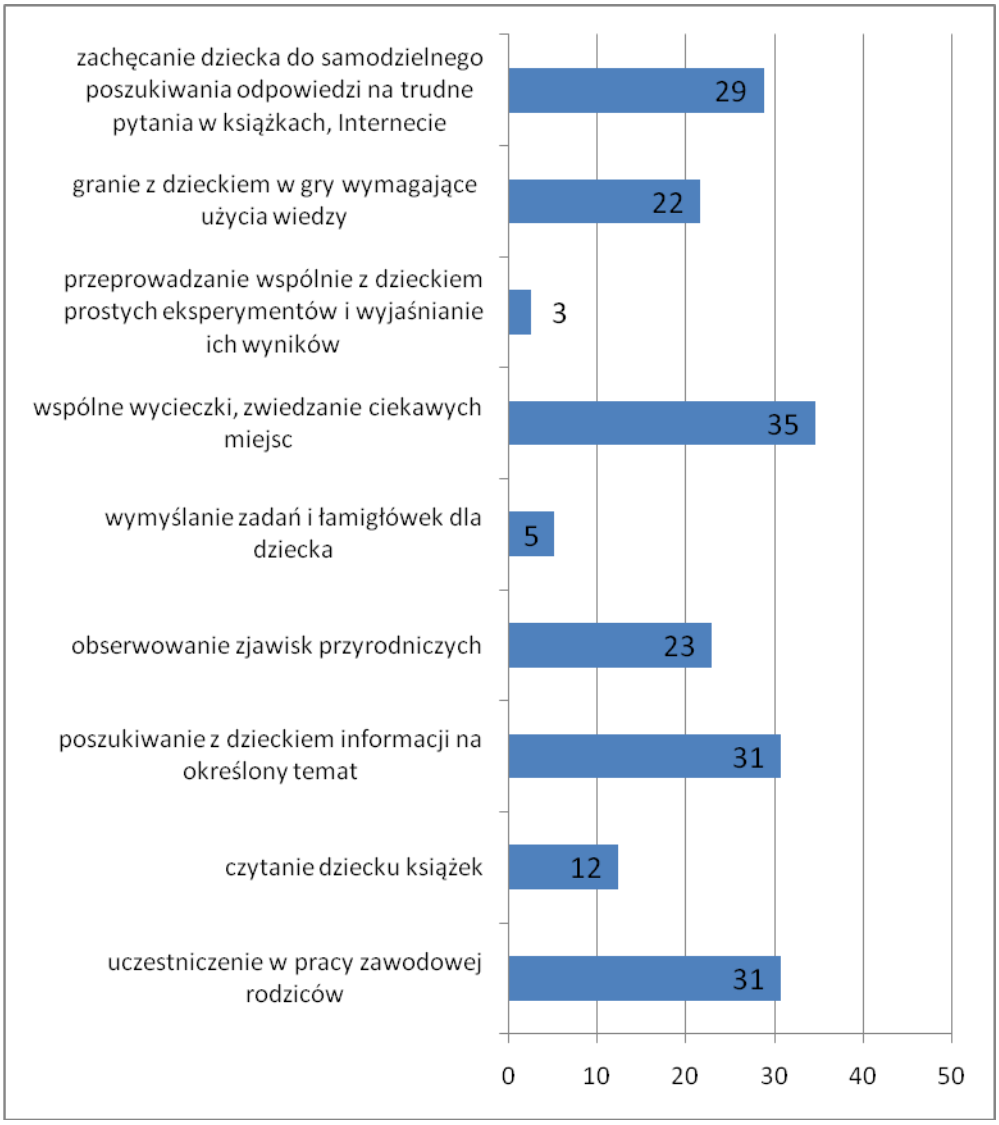
Podsumowując wyniki uzyskane w zakresie stopnia i sposobów wykorzystywania przez rodziców ofert edukacyjnych środowiska lokalnego, ustalono, że:

- większość rodziców nie wykorzystuje bądź korzysta tylko w niskim stopniu z ofert edukacyjnych środowiska lokalnego; niewielki odsetek rodziców (5%) wykorzystuje propozycje o charakterze edukacyjnym
- najczęstszą formą korzystania z propozycji edukacyjnych środowiska jest uczestniczenie w lokalnych akcjach, imprezach i wydarzeniach kulturalnych oraz edukacyjnych, a także udział dziecka w dodatkowych zajęciach,
- większość dzieci uczestniczy w zajęciach o charakterze edukacyjnym wybieranych głównie z oferty pozalekcyjnej szkoły; w dodatkowych edukacyjnych zajęciach pozaszkolnych bierze udział zaledwie 32% badanych;
- większość rodziców ma świadomość walorów edukacyjnych dodatkowych zajęć, w których uczestniczą ich dzieci;
- szkoła nie pośredniczy w przepływie informacji o ofertach edukacyjnych środowiska lokalnego.

3. Rodzice jako twórcy ofert edukacyjnych dla dziecka

Rodzice kreujący warunki dla aktywności poznawczej dziecka tworzą również autorskie oferty o charakterze poznawczym. Większość ze wskaźników tej zmiennej została wykorzystana i omówiona podczas analizowania stopnia pobudzania potrzeb poznawczych. Należą do nich czytanie dziecku książek, poszukiwanie z nim informacji na określony temat, wspólne wycieczki, przeprowadzanie prostych eksperymentów, granie w gry edukacyjne i zachęcanie do samodzielnego poszukiwania odpowiedzi na trudne pytania, a także wspólne z dzieckiem obserwowanie zjawisk przyrodniczych. Dodatkowymi wskaźnikami tej zmiennej jest włączanie dzieci przez rodziców w elementy ich pracy zawodowej oraz wymyślanie zadań i łamigłówek dla dziecka. Część danych uzyskano z ankiety dla rodziców, jednak większość za pomocą narzędzi do badania doświadczeń dziecka.

Wykres 37. Odsetek rodziców (w %) tworzących swoim dzieciom autorskie zadania oparte na aktywności poznawczej



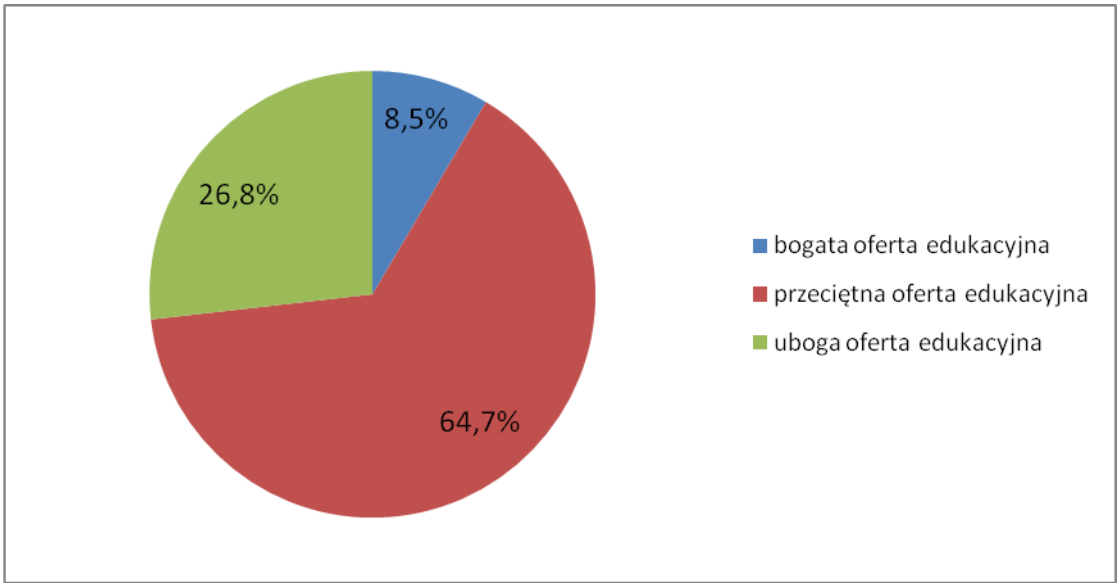
Zaledwie 5% rodziców deklaruje, że wymyśla swoim dzieciom różne zadania o charakterze poznawczym, łamigłówki, zagadki i zabawy poznawcze, których celem jest wzbogacanie wiedzy o otaczającym świecie i rozwijanie umiejętności poznawczych. Poprzez tego rodzaju, atrakcyjne dla dziecka formy działania, gromadzi ono nowe doświadczenia i informacje w sposób mimowolny, zdobywa i doskonali różne umiejętności bez uczucia znużenia i bez świadomości, że właśnie doświadcza procesu nauczania. Wynik pokazuje, że tylko nieliczni rodzice wykorzystują w sposób edukacyjny wspólnie spędzany czas z dzieckiem, chociażby podczas podróży samochodem, autobusem, oczekiwania w kolejce u lekarza, w sklepie, czy podczas wspólnych spacerów.

Niewielka grupa rodziców (31%) umożliwia dzieciom uczestniczenie w swojej pracy zawodowej poprzez obserwację, albo współudział w realizacji wybranych zadań. Mimo, iż specyfika poszczególnych zawodów bardzo się różni, dzieci interesują się pracą zawodową swoich rodziców. To zainteresowanie w sposób naturalny wynika z faktu, że często uczestniczą w codziennych rozmowach rodziców na temat ich pracy, a czasami doświadczają ich pracy po

godzinach w domu. W swoich zabawach wchodzą w role zawodowe rodziców, często deklarują, że będą w życiu dorosłym wykonywały taki sam zawód, jak ich rodzice. Poprzez angażowanie dzieci w elementy własnej pracy zawodowej, rodzice przybliżają im reguły świata dorosłych, wskazują na pożądane cechy osobowościowe w świecie pracy, takie jak uczciwość, sumienność, dokładność, obowiązkowość, a także dostarczają informacji z zakresu obszaru problemowego danego zawodu.

W celu ustalenia zależności pomiędzy ilością ofert edukacyjnych tworzonych dziecku przez rodzinę, a wybranymi cechami środowiska lokalnego i rodziny, zliczono ilość ofert tworzonych dla dziecka, a następnie stworzono skalę, na której umieszczono wyniki uzyskane przez poszczególne rodziny. Wyróżniono 3 poziomy w zakresie ilości ofert edukacyjnych proponowanych dziecku przez rodzinę. Jest to bogata, przeciętna lub uboga oferta edukacyjna tworzona przez rodziców dla dziecka.

Wykres 38. Zakres oferty edukacyjnej tworzonej dziecku przez rodzinę



Wśród wszystkich badanych rodziców, tylko 8,5% z nich tworzy różnorodne zadania o charakterze poznawczym dla własnych dzieci. O ich ofercie można powiedzieć, że jest bogata, zróżnicowana i obejmuje różne formy działania, a sami rodzice mają świadomość i dbają o to, aby w środowisku rodzinnym dziecko miało możliwości podejmowania urozmaiconej aktywności poznawczej. Niestety większość badanych rodziców (64,7%) charakteryzuje przeciętny poziom w zakresie kreowania autorskich ofert edukacyjnych. W tych rodzinach autorskie zadania są stawiane dzieciom okazjonalnie i obejmują tylko wybrane formy działania. Ponad ¼ rodziców (26,8%) prawie w ogóle nie tworzy swoim dzieciom zadań o charakterze poznawczym. W tej grupie znajdują się rodzice, którzy nie podejmują żadnych twórczych wysiłków, aby zainteresować swoje

dzieci otaczającym światem, zupełnie nie budują sytuacji edukacyjnych, w których mogłyby uczestniczyć ich dzieci w środowisku rodzinnym.

Istnieje istotna statystycznie korelacja pomiędzy poziomem oferty edukacyjnej tworzonej przez rodziców, a miejscem zamieszkania (Chi kwadrat=33,0; df=8; p<0,001).

.

Tabela 35. Poziom oferty edukacyjnej tworzonej dziecku przez rodzinę, a miejsce zamieszkania

poziom oferty edukacyjnej tworzonej dziecku przez rodzinę	miejsce zamieszkania											
	wieś		małe miasto		duże miasto						**razem**	
					śródmieście		osiedla		peryferie			
	N =47		N =24		N =27		N =36		N =19		N = 153	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
bogata oferta edukacyjna	0	0,00	0	0,00	6	22,22	7	19,44	0	0,00	13	8,5
przeciętna oferta edukacyjna	35	74,47	15	62,50	18	66,67	23	63,89	8	42,11	99	64,7
uboga oferta edukacyjna	12	25,53	9	37,50	3	11,11	6	16,67	11	57,89	41	26,8

Rodzice mieszkający na wsi, w małym mieście i w dzielnicy peryferyjnej dużego miasta rzadziej są twórcami ofert edukacyjnych dla swoich dzieci niż respondenci ze śródmieścia i osiedli mieszkaniowych dużego miasta. Nie ma wśród nich rodziców, którzy kreują bogatą ofertę edukacyjną. Najgorzej przedstawia się sytuacja na peryferiach, gdzie ponad połowa dzieci (58%) doświadcza ubogiej oferty edukacyjnej ze strony swoich rodziców. W śródmieściu i na osiedlach mieszkaniowych rozkład rodziców zbliżony jest do rozkładu normalnego, a większość rodziców tworzy swoim dzieciom ofertę przeciętną pod względem ilości i różnorodności zadań.

Poziom oferty edukacyjnej koreluje z potencjałem edukacyjnym środowiska lokalnego (Chi kwadrat=22,0; df=4; p<0,001).

Tabela 36. Poziom oferty edukacyjnej tworzonej dziecku przez rodzinę, a potencjał edukacyjny środowiska lokalnego

poziom oferty edukacyjnej tworzonej dziecku przez rodzinę	potencjał edukacyjny środowiska lokalnego					
	duży		przeciętny		mały	
	N=69		N=65		N=19	
	N	%	N	%	N	%
bogata oferta edukacyjna	12	17,39	1	1,54	0	0,00
przeciętna oferta edukacyjna	44	63,77	47	72,31	8	42,11
uboga oferta edukacyjna	13	18,84	17	26,15	11	57,89

Można założyć, że im więcej możliwości o charakterze edukacyjnym tkwi w środowisku, tym bogatszą ofertę edukacyjną rodzice kreują dla swoich dzieci. Wyjątkiem jest środowisko małego miasta, które charakteryzuje duży potencjał edukacyjny, a jednak nie przekłada się to na ilość i jakość oferty edukacyjnej tworzonej przez rodziców. Z jednej strony, może wydawać się, że niesłusznie została skorelowana cecha środowiska lokalnego z poziomem oferty edukacyjnej rodziców, która, jak wskazuje większość wskaźników, ogranicza się ściśle do aktywności poznawczej dziecka w środowisku domowym (wyjątkiem są wycieczki i obserwacja zjawisk przyrodniczych). Jednak wyraźna, silna korelacja może sugerować, że miejsce zamieszkania w środowisku o określonym potencjale edukacyjnym w jakiś sposób determinuje aktywność rodziców w zakresie tworzenia autorskich ofert edukacyjnych dla dzieci. Zaryzykuję tezę, że warunki środowiskowe stanowią pewnego rodzaju motor napędowy autorskich działań rodziców. Codzienne funkcjonowanie w środowisku nasyconym instytucjami, organizacjami i stowarzyszeniami oraz zróżnicowanym przyrodniczo, określony styl życia w centrum, wzorce kulturowe mogą stymulować działania rodziców i dostarczać im więcej pomysłów na wykorzystanie możliwości tkwiących w konkretnej przestrzeni dla tworzenia własnych zadań o charakterze poznawczym skierowanych do dziecka.

Zaskakująco przedstawiają się wyniki analiz statystycznych w zakresie cech rodziny determinujących poziom oferty edukacyjnej przez nią generowanej. Z analizy danych jasno wynika, że wiek, poziom wykształcenia oraz aspiracje edukacyjne rodziców nie przekładają się bezpośrednio na poziom ich autorskiej oferty edukacyjnej kierowanej do dziecka. Potwierdza się za to hipoteza o silnym związku pomiędzy poziomem kulturowym rodziny, a intensywnością i różnorodnością zadań o charakterze poznawczym tworzonych przez rodziców (Chi kwadrat=38,0; df=4; p<0,001).

Tabela 37. Poziom oferty edukacyjnej tworzonej dziecku przez rodzinę, a poziom kulturowy rodziny

poziom oferty edukacyjnej tworzonej dziecku przez rodzinę	poziom kulturowy rodziny					
	wysoki		przeciętny		niski	
	N =26		N =82		N =45	
	N	%	N	%	N	%
bogata oferta edukacyjna	8	30,77	5	6,10	0	0,0
przeciętna oferta edukacyjna	16	61,54	61	74,39	22	48,89
uboga oferta edukacyjna	2	7,69	16	19,51	23	51,11

Tabela 37 wyraźnie pokazuje, że im wyższy poziom kulturowy rodziny, tym większe bogactwo oferty edukacyjnej kreowanej przez rodziców. W rodzinach o wysokim poziomie kulturowym 31% dzieci było w wysokim stopniu stymulowanych do podejmowania aktywności poznawczej poprzez autorskie zadania rodziców, a zaledwie w dwóch rodzinach kreowano ubogą ofertę edukacyjną. W rodzinach o niskim poziomie kulturowym połowę grupy stanowią rodzice, o których można powiedzieć, że są twórcami ofert edukacyjnych dla swoich dzieci w stopniu przeciętnym. Natomiast drugą połowę tworzą respondenci, których dzieci w znikomym stopniu doświadczają autorskich zadań o charakterze poznawczym w środowisku rodzinnym.

Dokonując podsumowania w odpowiedzi na pytanie w jakim stopniu rodzice są twórcami zadań o charakterze poznawczym skierowanych do dziecka, można stwierdzić, że:

- rodzice okazjonalnie tworzą zadania poznawcze w środowisku dla swoich dzieci;
- .środowisko o dużym potencjale edukacyjnym może być dodatkowym źródłem inspiracji dla działań własnych rodziców w zakresie kreowania zadań o charakterze poznawczym;
- rodziny o wysokim poziomie kulturowym proponują dzieciom więcej i bardziej różnorodnych zadań o charakterze poznawczym w środowisku.

Podsumowanie

W tym rozdziale starałam się odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób rodzina pobudza dziecko w okresie późnego dzieciństwa do aktywności poznawczej, a tym samym, na ile jest dla niego miejscem tego rodzaju działań.

Większość swojego czasu wolnego dziecko spędza w domu rodzinnym. To, jakiego rodzaju aktywność będzie podejmowało zależy głównie od rodziców. Właściwie zorganizowany przez rodziców czas wolny dziecka, może być dla niego źródłem wiedzy, nowych możliwości poznawania świata, wyzwalania, zaspokajania i rozwijania potrzeb poznawczych. Zebrany materiał pokazuje jednak, że rodzice nie są do końca świadomi roli jaką mogą pełnić w stymulowaniu aktywności poznawczej swoich dzieci i nie wykorzystują możliwości, jakie mają w zakresie kreowania przestrzeni edukacyjnej dla ich działań.

Większość rodziców charakteryzuje niski stopień rozbudzania potrzeb poznawczych swoich dzieci. Wśród respondentów nie ma osób, które w wysokim stopniu pobudzają dziecięcą ciekawość świata. Stopień wyzwalania potrzeb poznawczych dziecka związany jest z poziomem kulturowym rodziny oraz z potencjałem edukacyjnym środowiska lokalnego – im wyższe, tym bardziej rozwijane są przez rodziców potrzeby poznawcze dziecka.

Prawie połowa rodziców w małym zakresie korzysta wraz z dziećmi z oferty edukacyjne środowiska lokalnego, a ponad 20% w ogóle nie uczestniczy w takich propozycjach środowiska. Znikoma ilość rodziców wykorzystuje konkursy organizowane przez instytucje środowiska

lokalnego dla stymulowania aktywności poznawczej dziecka, niewielki odsetek korzysta z dziećmi z miejscowej biblioteki. Najlepiej w zakresie wykorzystywania ofert edukacyjnych środowiska lokalnego przez rodziców przedstawia się uczestniczenie wraz z dziećmi w lokalnych wydarzeniach kulturalnych, w których prawie połowa partycypuje regularnie, a dokładnie druga połowa sporadycznie. Na uwagę zasługuje też udział dzieci w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Większość rodziców ma świadomość walorów edukacyjnych tego typu aktywności dziecka. Przeważająca grupa dzieci uczestniczy w dodatkowych zajęciach, najwięcej z nich w środowiskach osiedli mieszkaniowych dużego miasta. Rodzice częściej wybierają pozalekcyjne oferty szkoły, niż (najczęściej odpłatne) zajęcia pozaszkolne w różnych instytucjach. Wzrasta liczba dzieci uczęszczających na dodatkowe zajęcia w środowiskach posiadających bogatą ofertę edukacyjną, która daje rodzicom możliwość wyboru tej najbardziej odpowiedniej dla potrzeb i możliwości dziecka. Dzieci bardziej wykształconych rodziców i z rodzin o wyższym poziomie kulturowym częściej uczestniczą w dodatkowych zajęciach. Co ciekawe, najmłodsi rodzice rzadziej od pozostałych posyłają dzieci na dodatkowe zajęcia.

Oprócz wykorzystywania propozycji edukacyjnych środowiska lokalnego, rodzice tworzą również własne, autorskie oferty o charakterze poznawczym, jednak zebrany materiał badawczy pokazuje, że tego typu zadania dla dziecka budowane są przez znaczną większość rodziców nieregularnie, sporadycznie, wybiórczo. Ich ilość wzrasta proporcjonalnie do poziomu kulturowego rodziny i potencjału edukacyjnego środowiska lokalnego, jednak zaledwie 8,5% badanych rodziców tworzy swoim dzieciom bogatą ofertę edukacyjną.

Ten okazjonalny, często charakteryzujący się przypadkowością proces stymulowania dziecka do aktywności poznawczej przez rodzinę zmusza do wyciągnięcia wniosku, że w większości przypadków rodzice nie budują strategii, która umożliwiałaby im podejmowanie planowych, stałych i względnie spójnych działań mających na celu kreowanie przestrzeni edukacyjnej w środowisku rodzinnym. Niestety dla przeważającej grupy dzieci w okresie późnego dzieciństwa środowisko rodzinne nie pełni roli znaczącego miejsca dla podejmowania aktywności poznawczej.

Rozdział IX **Szkoła jako miejsce aktywności poznawczej dziecka w środowisku**

Szkoła powinna wspomagać dziecko w jego indywidualnym rozwoju, zaspokajaniu, jak i rozbudzaniu potrzeb poznawczych i aspiracji edukacyjnych. Jednak nie dokona tego realizując szkolne cele edukacyjne w izolacji od treści, reguł i form toczącego się życia w środowisku lokalnym, zamykając się w swojej strukturze społeczno-organizacyjnej. Przestrzeń lokalna, w której osadzona jest szkoła, jest dla dziecka głównym miejscem różnorodnej aktywności i zdobywania nowych doświadczeń, a tym samym pełni funkcję edukacyjną. Dlatego zadaniem szkoły jest realizowanie różnego rodzaju form aktywności poznawczej uczniów w środowisku. Jak pisze Dzierżymir Jankowski „szkoła skoncentrowana tylko na procesach wewnątrzszkolnych, nie dostrzegająca złożoności wpływów środowiska lokalnego i pozalokalnego, nie stymulująca wysiłków zmierzających do edukacyjnej waloryzacji jego licznych sytuacji życia i działania, nie spożytkowująca we własnych działaniach wiedzy i doświadczeń, które wychowanek nabywa poza nią, i zasobów oraz sytuacji pozaszkolnych, w których może uczestniczyć młody człowiek, a do czego warto go zachęcić, nie może go skutecznie wspierać w wielostronnym rozwoju" (Jankowski 2003, s.58).

Szansą dla wytworzenia powiązań pomiędzy szkołą, a środowiskiem lokalnym może być edukacja środowiskowa, rozumiana jako formalna (szkolna) i nieformalna (społeczna) edukacja związana z realizacją potrzeb, dążeń i ideałów występujących w środowisku lokalnym. W węższym znaczeniu polega ona na poznawaniu, nauczaniu i popularyzowaniu wiedzy o najbliższym środowisku, jego życiu społecznym, kulturowym, gospodarczym i przyrodniczym, a główną rolę w tej edukacji pełni szkoła. Natomiast ujęcie szersze traktuje edukację środowiskową jako proces kształtowania i rozwijania potencjału i kompetencji własnego środowiska poprzez praktyczny, dobrowolny i bezpośredni udział społeczności lokalnej w realizacji zadań na rzecz środowiska (Theiss 2004, s.41).

Uważam, że obydwa rodzaje celów edukacji środowiskowej powinny być realizowane przez szkołę, a sama edukacja w środowisku powinna opierać się na trzech filarach. Z jednej strony uczeń powinien poznawać miejscowe dziedzictwo historyczne i kulturowe oraz walory geograficzno – przyrodnicze środowiska lokalnego, co można nazwać **edukacją o środowisku**. Ponadto, niezbędne jest, aby szkoła umożliwiała uczniom realizowanie zadań na rzecz społeczności i przestrzeni lokalnej. Ten filar edukacji środowiskowej określę jako **edukację dla środowiska**. Istotny jest również jeszcze inny wymiar edukacji obejmującej

najbliższe środowisko życia dziecka. To **edukacja poprzez środowisko**, wykorzystująca potencjał i zasoby tkwiące w najbliższej okolicy do budowania kontekstu wszelkiej aktywności poznawczej uczniów.

Nauczyciel w swojej działalności edukacyjnej powinien poszukiwać takich rozwiązań metodycznych i organizacyjnych, które pozwolą mu urzeczywistniać wszystkie trzy wymiary edukacji środowiskowej, a tym samym umożliwią uczniom podejmowanie różnorodnej aktywności poznawczej w środowisku, dzięki której w optymalny sposób będą osiągane cele edukacyjne. Poprzez realizację zadań osadzonych w kontekście środowiskowym dziecko poznaje świat całościowo, dostrzega związki między sobą i światem, widzi swoje miejsce w otaczającej, realnej rzeczywistości oraz nabywa umiejętność przekształcania i wykorzystywania jej dla zaspakajania własnych potrzeb.

W celu określenia, na ile szkoła stwarza dziecku warunki do aktywności poznawczej w środowisku kontrolowałam trzy zmienne obejmujące: wykorzystywanie przez szkołę ofert edukacyjnych środowiska lokalnego, stopień ich wbudowania przez nauczyciela w proces edukacyjny oparty na programie szkolnym, a także tworzenie własnych ofert związanych z aktywnością poznawczą w środowisku przez szkołę. Pozwolą one ustalić, w jakim zakresie i stopniu nauczyciele korzystają z kapitału społecznego i propozycji o charakterze edukacyjnym środowiska lokalnego, na ile uwzględniają te oferty w programie nauczania, a także, czy włączają do niego aktualne wydarzenia z najbliższego środowiska. Analiza zmiennych dostarczy również odpowiedzi na pytanie, jakiego rodzaju autorskie oferty o charakterze poznawczym w środowisku tworzą nauczyciele dla swoich uczniów oraz szkoła dla społeczności lokalnej.

1. Wykorzystywanie przez szkołę ofert edukacyjnych środowiska lokalnego

Środowiska lokalne różnią się między sobą w zakresie nasycenia instytucjami społeczno – kulturalnymi, organizacjami i stowarzyszeniami. Inny jest też stopień spójności i integracji w obrębie różnych wspólnot lokalnych. Jednocześnie każda szkoła posiadając określoną koncepcję edukacyjną (lub jej nie posiadając), różnie definiuje swoją rolę w lokalnym środowisku. Czynniki te mogą wpływać na kształt relacji szkoły ze środowiskiem lokalnym i odpowiednio stymulować, bądź hamować edukacyjną współpracę wszystkich obecnych w środowisku podmiotów, co z kolei przekłada się na ilość tworzonych przez lokalne instytucje ofert edukacyjnych skierowanych do szkół i stopień ich wykorzystywania przez nauczycieli w procesie dydaktycznym.

W celu ustalenia, na ile i jakie podmioty środowiska lokalnego wychodzą z ofertami edukacyjnymi, które szkoła może wykorzystać w toku procesu edukacyjnego zapytano

badane nauczycielki o częstotliwość wychodzenia z tego typu ofertami przez określone instytucje środowiska lokalnego (pytanie nr 9 z ankiety dla nauczycieli).

W środowisku szkoły A zlokalizowanej na wsi obydwie objęte badaniami nauczycielki zaznaczyły, że często z ofertami edukacyjnymi wychodzą: dom kultury, okoliczna biblioteka i lokalne władze, natomiast w ogóle takich ofert nie ma ze strony okolicznych zakładów pracy, czy punktów usługowych oraz organizacji społecznych. W przypadku pozostałych instytucji (Kościół, policja, przychodnia zdrowia) nauczycielki miały odmienne zdanie i podczas gdy jedna z nich zaznaczała, że dana instytucja sporadycznie wychodzi z propozycjami o charakterze edukacyjnym, druga twierdziła, że takich ofert nigdy nie było. Ta rozbieżność w opiniach może wynikać z subiektywnie wytworzonego przez każdą z respondentek, odmiennego obrazu środowiska, różniącego się od obiektywnie istniejącego otoczenia społecznego i edukacyjnego. Posiadana reprezentacja rzeczywistości jest wypadkową wiedzy, uprzednich doświadczeń oraz zbioru wartości i przekonań, a ocena środowiska dokonywana jest przez pryzmat osobistej koncepcji edukacji szkolnej nauczyciela. Jeśli nauczyciel nie dostrzega korzyści płynących z organizowania procesu edukacyjnego w przestrzeni środowiska, nie będzie miał potrzeby nawiązywania współpracy z instytucjami środowiska lokalnego, a tym samym nie będzie tego rodzaju ofert dostrzegał.

W ocenie nauczycielek z wiejskiej szkoły B, wszystkie instytucje podejmują różnorodne działania, które można wykorzystać do realizacji zadań szkolnych, lecz mają one charakter sporadyczny. Jedynie lokalne władze nie wychodzą z żadnymi propozycjami edukacyjnymi, które nauczycielki mogłyby włączyć w proces edukacyjny.

Nauczycielki ze szkoły A mają mniej możliwości wyboru instytucji, z których ofert mogą korzystać, niż nauczycielki ze szkoły B, do której docierają, choć sporadycznie, oferty z różnych placówek i instytucji. Jednak dzięki regularnym ofertom wybranych placówek środowiska lokalnego szkoły A, nauczycielki mają możliwość nawiązania głębszej, bardziej planowej współpracy z tymi instytucjami.

Praktycznie wszystkie instytucje środowiska lokalnego szkoły C, zlokalizowanej w małym mieście, z wyjątkiem lokalnych zakładów pracy i punktów usługowych, które w ogóle nie tworzą ofert edukacyjnych, wychodzą okazjonalnie z ofertami edukacyjnymi, które nauczyciele mogą wykorzystać w toku procesu edukacyjnego. Można zaobserwować, że jedna z dwóch przebadanych w tym środowisku nauczycielek, która posiada mały staż pracy (mniej niż 5 lat) w oświacie zaznaczyła przy kilku instytucjach brak ofert, podczas, gdy druga respondentka deklarowała, że sporadycznie takie oferty z tych instytucji wypływają. Ta różnica może być wskaźnikiem znajomości ofert edukacyjnych środowiska lokalnego, która w przypadku młodszej nauczycielki jest niższa i wynika ze sposobu postrzegania środowiska

jako pola działań edukacyjnych. Nauczycielki ze szkół D oraz E, umiejscowionych w śródmieściu dużego miasta twierdzą, że instytucjami, jakie wychodzą z ofertami edukacyjnymi są policja i (lub) straż miejska oraz instytucje kulturalne (muzea, kina, teatry). Te propozycje pojawiają się w opinii nauczycielek często. Natomiast wszystkie pozostałe instytucje w ogóle nie tworzą ofert o charakterze edukacyjnym, które nauczycielki mogłyby wykorzystać w toku pracy edukacyjnej, choć analiza środowisk lokalnych obydwu szkół pozwoliła ustalić, że posiadają duży potencjał edukacyjny, który objawia się głównie nasyceniem instytucjonalnym. Niestety w trakcie dalszej charakterystyki środowisk lokalnych (w rozdziale 7) okazało się, że ilość instytucji nie przekłada się na ilość pozaszkolnych ofert edukacyjnych dla dziecka w młodszym wieku szkolnym, a teraz wiadomo, że również na ilość ofert kierowanych do szkół. W tych środowiskach lokalnych, nie mając praktycznie żadnych propozycji działań ze strony instytucji, nauczycielki powinny w dużo większym stopniu tworzyć własne zadania o charakterze edukacyjnym w środowisku.

Środowiska lokalne szkół F i G, zlokalizowanych na osiedlach mieszkaniowych dużego miasta, charakteryzują się odpowiednio przeciętnym i dużym nasyceniem instytucjami społeczno – kulturalnymi, organizacjami i stowarzyszeniami oraz placówkami edukacyjnymi. Cztery objęte badaniami nauczycielki z tych szkół zgodnie twierdzą, że wszystkie instytucje środowiska lokalnego wychodzą sporadycznie z ofertami edukacyjnymi, natomiast częste propozycje otrzymują wyłącznie z placówek kulturalnych, takich jak muzea, teatry, kina, znajdujących się w środowisku pozalokalnym.

Szkoła H, zlokalizowana na peryferiach dużego miasta nie posiada w swoim najbliższym otoczeniu żadnych placówek, instytucji, stowarzyszeń i organizacji. Jednak nauczycielki wskazują, że sporadycznie z ofertą edukacyjną wychodzi Kościół (znajdujący się w odległości 3 km od szkoły), muzea, teatry i kina oraz organizacje społeczne środowiska dalszego, takie jak np.: Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy, Caritas, których propozycje mają charakter ogólnopolskich akcji informacyjnych, albo pomocowych. Jedyne regularne oferty edukacyjne pojawiają się ze strony policji i straży miejskiej. Nie jest to jednak oferta środowiska lokalnego i wynika z obowiązku nałożonego na policjantów, którzy muszą wdrażać w szkołach programy edukacyjne związane z bezpieczeństwem dzieci. Dodatkowo poproszono nauczycielki, aby wskazały, z jakich ofert środowiska lokalnego korzystają w codziennej pracy z uczniami (pytanie nr 10 z ankiety dla nauczycieli).

Uczniowie uczestniczą również w wycieczkach, konkursach tematycznych organizowanych przez różne instytucje i stowarzyszenia, rzadziej w akcjach inicjowanych przez lokalne władze lub ośrodek metodyczny.

Konkurs jest jedną z najczęściej pojawiających się ofert edukacyjnych lokalnych instytucji. Przygotowanie uczniów do konkursu wymaga od nauczyciela wysiłku zintegrowania celów takiej oferty z celami zawartymi w programie nauczania. Niestety nauczyciele nie posiadając tej umiejętności, często traktują przygotowanie i udział w konkursach, jako, w żaden sposób niepowiązaną z realizację celów programowych, dodatkową, pozalekcyjną aktywność uczniów. Potwierdzeniem tej tezy są doświadczenia dzieci w zakresie klasowych przygotowań do konkursów omówione w podrozdziale 2.

Mniej niż połowa uczniów uczestniczy w zajęciach organizowanych przez okoliczne placówki edukacyjne i wykonuje prace użyteczne na rzecz środowiska. Niewielka liczba nauczycielek nawiązała współpracę z okoliczną biblioteką i twierdzi, że rodzice uczniów zapraszają ich czasami do swoich zakładów pracy. Uczniowie żadnej z objętych badaniami nauczycielek nie uczestniczą w zajęciach prowadzonych przez okoliczne zakłady pracy, punkty usługowe, przychodnię zdrowia.

Z ofertami edukacyjnymi dla uczniów wychodzi również telewizja. Istnieją programy i filmy, które w sposób naukowy, ale przystępny dziecku wyjaśniają różne zjawiska, przybliżają świat przyrodniczy, przedstawiają różne nieznane dzieciom zakątki i mieszkańców Polski oraz całego świata. Żadna z nauczycielek nie wykorzystuje regularnie telewizyjnych programów edukacyjnych jako źródła nowych informacji, a pięć korzysta z nich w sposób okazjonalny, sporadyczny. Znacząca większość dzieci nie ma możliwości oglądania telewizyjnych programów edukacyjnych podczas nauki w szkole, podczas gdy *Podstawa programowa kształcenia ogólnego* jednoznacznie wskazuje, że „nauczyciel powinien poświęcić dużo uwagi edukacji medialnej, czyli wychowaniu uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów". Mając na uwadze fakt, że telewizja odgrywa znaczącą rolę w rozwoju współczesnych dzieci, jest dla nich bardzo atrakcyjną formą spędzania czasu wolnego, a często ogranicza się do niekontrolowanego przez rodziców oglądania programów rozrywkowych, korzystanie przez nauczycieli z ciekawych programów edukacyjnych dla dzieci w toku procesu kształcenia, dawałoby uczniom przykład wykorzystania telewizji jako źródła interesujących informacji.

Podsumowując, można zauważyć, że w większości środowisk lokalnych z ofertami edukacyjnymi nigdy nie wychodzi przychodnia zdrowia, ani okoliczne zakłady pracy i punkty usługowe. Rzadko w tworzenie ofert edukacyjnych dla szkół zaangażowane są lokalne władze i ośrodki metodyczne. Częściej uczniowie biorą udział w konkursach organizowanych przez instytucje edukacyjne i organizacje społeczne środowiska lokalnego. Opinie nauczycielek są zróżnicowane, a obraz środowiska, jaki wyłania się z ich wypowiedzi jest ubogi. Oferty są nieliczne, mają charakter okazjonalny, bywają niedostrzegane przez nauczycielki. Władze

myślą o szkole głównie w kategoriach budynku do remontowania zamiast w kategoriach potrzeb edukacyjnych dziecka. W związku z tym nie stymulują lokalnych instytucji do udziału w budowaniu środowiska edukacyjnego, a problemy szeroko rozumianej edukacji nie zajmują znaczącego miejsca w środowisku. Jeśli nawet instytucje występują z propozycjami edukacyjnymi, realizują swoje wewnętrzne zadania, natomiast dziecko nie jest podmiotem ich zainteresowania.

Najbardziej spójnym środowiskiem lokalnym i bogatym w oferty edukacyjne, które nauczyciel może włączyć w proces kształcenia, wydaje się być środowisko wiejskiej szkoły A, w której istnieje największa liczba podmiotów w sposób regularny stwarzająca warunki dla podejmowania przez dzieci aktywności poznawczej. Najmniejsze wsparcie w postaci ofert edukacyjnych otrzymują od lokalnych podmiotów nauczycielki pracujące w szkołach śródmiejskich w dużym mieście. Dziwi to o tyle, że właśnie w centrum dużego miasta znajduje się najwięcej instytucji, stowarzyszeń i organizacji. Być może jest to efektem specyficznego charakteru tych środowisk, które z jednej strony mają charakter lokalny dla swoich mieszkańców, ale z drugiej strony są centrum miasta, z którego przestrzeni i instytucji korzystają wszyscy mieszkańcy danego miasta. Powoduje to, że badane środowiska śródmiejskie są mniej spójne, zintegrowane, a podmioty w niej działające rzadziej koncentrują się na realizacji zadań na rzecz społeczności lokalnej, w tym szkoły. Brak wsparcia zauważalny jest również w szkole H, zlokalizowanej na peryferiach dużego miasta, co jednak wynika z zupełnie innej przyczyny – braku jakichkolwiek instytucji w najbliższym środowisku. W pozostałych środowiskach lokalnych przeważa okazjonalny charakter większości ofert edukacyjnych płynących z różnych instytucji. Nie sprzyja to podejmowaniu zróżnicowanej aktywności poznawczej przez uczniów w środowisku i wymaga od nauczyciela chcącego tworzyć środowiskowy kontekst dla edukacji swoich uczniów, dużej inicjatywy, samodzielności i kreatywności w działaniu. Niestety niewielka liczba respondentek wykorzystuje możliwości rodziców swoich uczniów w zakresie organizowania zajęć w ich zakładach pracy, a większość nauczycieli nie korzysta nawet z dostępnych ofert ponadlokalnych, takich jak np. telewizyjne programy edukacyjne.

2. Wbudowanie ofert edukacyjnych środowiska w proces nauczania

W tym miejscu chciałabym ustalić, według jakiego kryterium badane nauczycielki dokonują selekcji ofert edukacyjnych środowiska lokalnego, czyli w jakim stopniu postrzegają daną ofertę jako edukacyjną i w konsekwencji na ile wbudowują je w proces kształcenia i wykorzystują dla realizacji zadań szkolnych.

Zapytano nauczycielki, czym się kierują wybierając konkretne oferty edukacyjne środowiska (ankieta pytanie nr 11). Mogły wskazać maksymalnie 3 odpowiedzi.

Wszystkie objęte badaniami nauczycielki świadomie dokonują selekcji i wyboru ofert edukacyjnych napływających ze środowiska. Jednak, jakie przyjmują kryterium i w jakim stopniu wbudowują te oferty w proces edukacyjny? Szczegółowe wyniki ilustruje tabela 38.

Tabela 38. Kryteria selekcji ofert edukacyjnych środowiska lokalnego przez nauczycielki

kryterium selekcji ofert edukacyjnych środowiska lokalnego przez nauczyciela	Lokalizacja szkoły									
	wieś		małe miasto	duże miasto					**razem**	
				śródmieście		osiedla		peryferie		
	N =2	N=3	N =2	N =2	N=1	N =2	N=2	N =2	N = 16	
	Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Szkoła D	Szkoła E	Szkoła F	Szkoła G	Szkoła H	N	%
brak dodatkowych nakładów finansowych ze strony rodziców	1	1	1	2	1	1	1	1	9	56,25
mało czasochłonne		1	1					1	3	18,75
możliwość włączenia w realizowany program nauczania		3		2		2	2	2	11	68,75
duża atrakcyjność, oderwanie od nauki	1		1					2	4	25,00
duża wartość poznawcza	2	1	1	2		2	2		10	62,50
ostateczna decyzja rodziców			1						1	6,25

Spośród szesnastu nauczycielek tylko siedem rozpatruje oferty instytucji lokalnych w kategoriach ich wartości poznawczych i włącza równocześnie w swój program pracy z dzieckiem. Jest to więc w pełni świadome poszerzanie pola aktywności poznawczej dziecka. Ponadto, cztery nauczycielki stwierdzają, że wykorzystują oferty w realizacji procesu pracy szkolnej, ale nie jest jasne, jaką funkcję im przypisują w sytuacji, gdy kryterium wyboru nie jest jakość tych ofert z punktu widzenia ich wartości poznawczych. Dla pozostałych nauczycielek ważne jest głównie, czy oferty nie wymagają dodatkowych obciążeń finansowych lub czasowych.

Najkorzystniej sytuacja przedstawia się w przypadku dwóch nauczycielek ze szkół osiedlowych, jednej ze szkoły śródmiejskiej oraz jednej nauczycielki ze szkoły wiejskiej. Te nauczycielki mają największą świadomość, że aktywność uczniów w ramach oferty edukacyjnej środowiska powinna być zgodna z celami zawartymi w programie nauczania i musi przedstawiać wartość poznawczą dla uczniów.

O stopień włączania przez nauczycieli ofert edukacyjnych środowiska w proces dydaktyczny zapytano również uczniów. Ich zadaniem było wskazanie doświadczeń szkolnych związanych z przygotowywaniem się do wycieczek i konkursów. Właśnie jedną z najczęściej podejmowanych form aktywności poznawczej w środowisku (często pozalokalnym) są wycieczki. Ponad połowa (54%) uczniów twierdzi, że często odwiedzają z nauczycielką interesujące miejsca podczas wycieczek. Jak pisze C. Kupisiewicz stanowią one integralny składnik procesu edukacyjnego, a ich funkcja dydaktyczna polega na bezpośrednim zaznajamianiu uczniów różnorodnymi przedmiotami, zjawiskami i procesami pod kątem wcześniej ustalonych celów pedagogicznych. Podkreśla się również, że skuteczność wycieczki w dużym stopniu zależy od fazy przygotowawczej, która polega na sprecyzowaniu i przydzieleniu uczniom zadań do wykonania podczas wycieczki, a których wyniki zostaną później przedstawione klasie (Kupisiewicz 2002, s.175). Niestety zaledwie 39% badanych uczniów twierdzi, że klasa zawsze przygotowuje się do wycieczki, zbierając informacje o miejscu, do którego jedzie. Oznacza to, że spora grupa nauczycieli traktuje wycieczkę (często dużo wcześniej zaplanowaną) jako propozycję wyłącznie o charakterze rekreacyjnym, rozrywkowym i nie dostrzega płynących z tej oferty walorów poznawczych. Aby dzieci miały możliwość podejmowania zaplanowanej wcześniej przez nauczycieli aktywności poznawczej, muszą zostać do tego przygotowane, otrzymać odpowiednie zadania i instrukcje ich wykonania, mieć wyjaśnione przez nauczyciela procedury np. obserwacji, którą będą wykonywać, sposoby rejestracji wyników itp. Brak przygotowań do wycieczki na co zwraca uwagę ponad połowa uczniów oznacza, że ewentualna aktywność poznawcza uczniów podczas jej trwania ma charakter przypadkowy i jest inicjowana przez samych uczniów. Więcej, bo 66% dzieci rozmawia po wycieczce z nauczycielami o swoich wrażeniach, podsumowuje to, czego się dowiedzieli i wykorzystuje te informacje do dalszej pracy w klasie. Jednak bez wcześniejszego przygotowania i bez wyraźnie określonych zadań do wykonania podczas wycieczki, nowe informacje oraz doświadczenia zebrane przez uczniów w trakcie wycieczki mają charakter chaotyczny i nieuporządkowany. W tej formie są włączane w struktury poznawcze i w związku z tym wiedza w ten sposób gromadzona nie jest wykorzystywana, bowiem dziecko nie dostrzega związków między nowym doświadczeniem a tym, co już wcześniej poznało.

Prawie połowa (46%) objętych badaniami dzieci stwierdziła, że podejmuje w klasie różne zadania, aby przygotować się do konkursu. Jednak na taką aktywność wskazywali prawie wszyscy uczniowie zaledwie trzech nauczycielek: jednej z wiejskiej szkoły B, śródmiejskiej szkoły E oraz osiedlowej szkoły G. Te nauczycielki wbudowują edukacyjne oferty konkursowe płynące z lokalnych i pozalokalnych instytucji w tok procesu

edukacyjnego i dzięki zadaniom, mającym na celu przygotowanie do konkursu, realizują cele edukacyjne. Pozostałe nauczycielki, które zadeklarowały, że ich uczniowie biorą udział w różnych konkursach organizowanych przez instytucje środowiska lokalnego, traktują je jako zadania dodatkowe, niezwiązane z tokiem procesu edukacyjnego. Okazuje się, że zaledwie 54% uczniów ma poczucie, że nauczyciel dba o to, aby każde dziecko mogło wziąć udział w konkursie. Zapewne więc większość nauczycielek przedstawiają uczniom zadanie konkursowe i zleca jego wykonanie jako pracę domową dla chętnych, albo kieruje je do uczniów zdolnych.

Uczniowie regularnie przynoszą do szkoły (często zachęcani przez rodziców) różne materiały i przedmioty (książki, gry edukacyjne, okazy przyrodnicze itp.) z domu. Pokazując je nauczycielowi wychodzą z pewną (mniej lub bardziej określoną) propozycją o charakterze edukacyjnym. Wykorzystywanie tego rodzaju ofert przez nauczyciela w toku procesu edukacyjnego świadczy o jego umiejętności łączenia treści szkolnych i osobistych doświadczeń uczniów. Jedna z zasad nauczania – zasada przystępności głosi, że proces edukacyjny powinien rozpoczynać się zawsze od treści, zagadnień i problemów bliskich doświadczeniom uczniów (Kupisiewicz 2002, Okoń 2003, Michalak 2004, Klus – Stańska 2002, Dryden, Vos 2000). Uczniowie przynosząc do szkoły różne przedmioty sygnalizują nauczycielowi, czym się interesują i co ich ciekawi. Mniej niż połowa badanych dzieci (39%) zadeklarowała, że nauczycielki wykorzystują na lekcjach różne przedmioty przynoszone przez dzieci, a regularnie zaledwie w czterech zespołach klasowych (po jednym w szkole B, C, F i G) Wynika z tego, że dość duża grupa nauczycielek nie wykorzystuje tego rodzaju źródeł uczenia się, które wzbogacają i uatrakcyjniają proces dydaktyczny wyzwalając u uczniów wewnętrzną motywację do uczenia się. Widząc zaciekawienie wśród uczniów przedmiotem przyniesionym przez jedno z dzieci, nauczyciel może wykorzystać naturalną ciekawość swoich uczniów i zaprojektować zajęcia, których punktem wyjścia będzie właśnie ów przedmiot i związane z nim dziecięce doświadczenia. H. Sowińska analizując zadania szkolne wskazuje między innymi, iż musi ono „wychodzić od dziecka, jego bieżącej sytuacji i tego, czym ono obecnie żyje. W ten sposób staje się ono pomostem między aktualnym doświadczeniem ucznia a odleglejszymi celami, jakie zakłada nauczyciel uwzględniając program szkolny" (Sowińska 2002, s. 32). Okazuje się jednak, że większość nauczycieli nie stara się budować tego rodzaju pomostów i nie zważa na to, czym interesują się aktualnie uczniowie, bezrefleksyjnie wierząc, że treści i sposób ich realizacji zaproponowane w przewodniku metodycznym najpełniej odpowiadają na potrzeby, oczekiwania i możliwości uczniów. Powstają sytuacje, w których uczniowie na zajęciach podczas pracy z podręcznikiem budują słowa ze zdekontekstualizowanej „rozsypanki wyrazowej", a na

przerwach z własnej inicjatywy grają w „Scrabble" – pasjonującą grę, która polega na budowaniu słów z wylosowanych liter. Cel obydwu rodzajów aktywności uczniów jest taki sam, jednak sposób jego osiągania różny. Nie trzeba wskazywać, który jest dla uczniów bardziej atrakcyjny.

Zaprezentowana powyżej analiza świadczy o tym, że większość respondentek posiada świadomość, że wybierane oferty powinny mieć dużą wartość poznawczą dla ucznia i należy włączać je do programu nauczania. Niestety w sporym kontraście do deklaracji nauczycielek rysują się doświadczenia uczniów, z których wynika, że około połowa badanych nauczycielek nie włącza ofert proponowanych przez środowisko lokalne w proces edukacyjny. Oprócz kilku respondentek, które otwarcie twierdzą, iż traktują oferty edukacyjne jako „przerywnik" procesu edukacyjnego, coś, dzięki czemu można się na chwilę oderwać od właściwej, szkolnej nauki pojmowanej przez nie zapewne jako rozwiązywanie mało atrakcyjnych i stymulujących poznawczo zadań z podręcznika, istnieje jeszcze grupa nauczycielek, u których proces włączania ofert edukacyjnych środowiska lokalnego w program nauczania pozostaje w sferze ich deklaracji i nie przekłada się na praktykę edukacyjną.

3. Oferty edukacyjne w środowisku tworzone przez szkołę

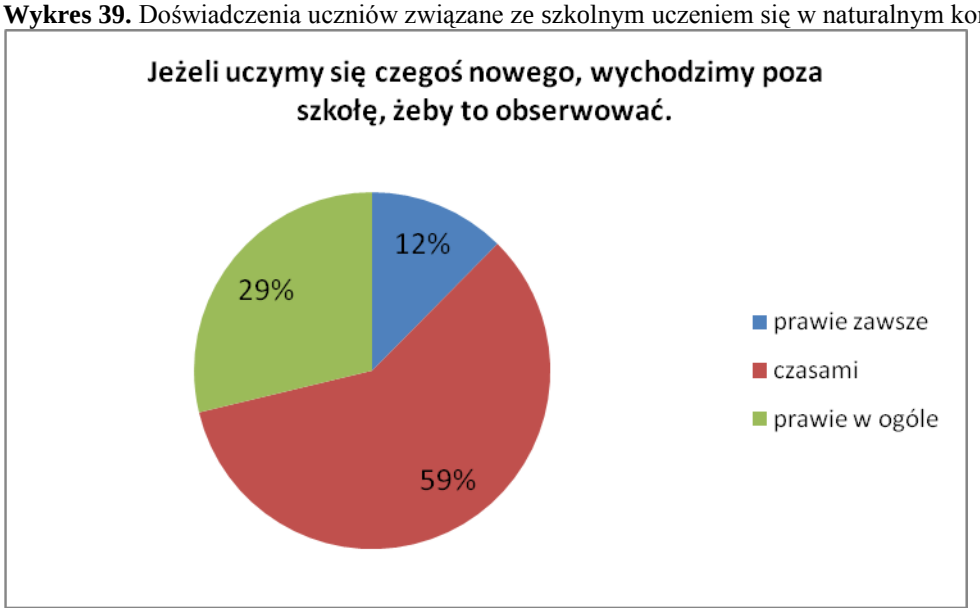
Oprócz wykorzystywania ofert edukacyjnych napływających z różnych instytucji środowiska lokalnego i dalszego, szkoła ma możliwość, a wręcz konieczność tworzenia własnych ofert o charakterze edukacyjnym w środowisku. Mogą one posiadać różnych adresatów i przyjmować postać różnorodnych działań. Do ofert edukacyjnych tworzonych przez szkołę zaliczyłam:

- autorskie zadania będące elementami procesu edukacyjnego, kierowane przez poszczególnych nauczycieli do swoich zespołów klasowych (wprowadzanie uczniów w nowe zagadnienia w naturalnym, pozaszkolnym kontekście; propozycje zadań domowych angażujących i wykorzystujących bogactwo zasobów środowiska; wspólne planowanie i wykonywanie z dziećmi zadań na rzecz środowiska i społeczności lokalnej; zadania oparte na współpracy z przedszkolem lub inną szkołą, zapraszanie do klasy gości – specjalistów, a także organizowanie wraz uczniami wystaw, przedstawień i zabaw dla rodziców)
- pozalekcyjne oferty zajęć (koła zainteresowań, organizacje uczniowskie, kluby) dla uczniów;
- propozycje o charakterze edukacyjnym dla rodziców (warsztaty rozwijające określone umiejętności, szkolenia poświęcone zagadnieniom wychowawczym lub zdrowotnym, wspólne koła zainteresowań dla dzieci i ich rodziców, wspólne zadania dla rodziców i dzieci w środowisku)

- oferty kierowane przez szkołę do całej społeczności lokalnej (szkolenia umożliwiające podniesienie kwalifikacji, akcje proekologiczne, imprezy i happeningi, pokazy filmów, prowadzenie chóru, zespołu muzycznego lub teatralnego z udziałem społeczności lokalnej)

Konstruktywistyczna teoria wiedzy zakłada, że wiedza jest zdeterminowana przez kontekst, w którym jednostka ją odkrywa, co powoduje, że istnieje małe prawdopodobieństwo, aby człowiek korzystał z wiedzy zdekontekstualizowanej, gdyż nie ma ona dla niego żadnego znaczenia. Dlatego należy kreować bogate środowisko uczenia się poprzez organizowanie procesu kształcenia w realistycznych, złożonych kontekstach wyzwalających u uczniów konflikty poznawcze i ciekawość. Dzięki takim warunkom uczniowie mają możliwość zdobycia szerokiego wachlarza reprezentacji umysłowych, które umożliwiają im korzystanie z tej wiedzy w sposób naturalny w nowych dla nich sytuacjach (Michalak 2004, s.146). Dane umieszczone na wykresie 39 pokazują, w jakim stopniu nauczyciele organizują proces edukacyjny w kontekście najbliższego środowiska życia dziecka.

Wykres 39. Doświadczenia uczniów związane ze szkolnym uczeniem się w naturalnym kontekście



Zaledwie 12% badanych dzieci regularnie rozpoczyna pracę nad nowym zagadnieniem od eksploracji lub obserwacji danego problemu lub zjawiska w naturalnym kontekście. Są to uczniowie dwóch nauczycielek ze środowisk wiejskich (po jednej ze szkoły A i B). Niestety większość uczniów (59%) sporadycznie uczy się poza murami szkoły, w naturalnym kontekście, a prawie 30% badanych dzieci w ogóle nie ma okazji do podejmowania zadań szkolnych w środowisku. Do nauczycieli niewykorzystujących najbliższego środowiska podczas procesu dydaktycznego należą obydwie nauczycielki ze szkoły w małym mieście, jedna z wiejskiej szkoły A, osiedlowej G oraz jedna z peryferyjnej szkoły H.

Nauczyciele edukacji początkowej zazwyczaj pojmują środowisko kształcenia w sposób tradycyjny – jako przestrzeń klasy i zbiór pomocy dydaktycznych, najczęściej ograniczających się do podręcznika, plansz poglądowych, tablicy i kredy. Badania R. Michalak pokazują,że zaledwie 8% z badanych przez nią nauczycieli zaproponowało rozpoczęcie zajęć z nowym tematem dla ucznia poprzez zorganizowanie wycieczki w różne miejsca w celu zdobycia nowych informacji lub zebrania materiałów do dalszych badań (Michalak 2004, s.89). Tymczasem w najbliższym otoczeniu ucznia znajdują się zasoby o charakterze edukacyjnym, bliskie uczniom i dobrze im znane, z którymi mają oni dużo doświadczeń. Te zasoby są cennym źródłem naturalnych pomocy dydaktycznych, które nauczyciel może z łatwością wykorzystywać do realizacji celów edukacyjnych.

Nauczyciele okazjonalnie korzystają z zasobów najbliższego środowiska dla tworzenia zadań dla uczniów. Prawie 1/3 badanych dzieci buduje swoją wiedzę o otaczającym świecie na podstawie zdekontekstualizowanych zadań realizowanych wyłącznie w murach szkoły, co uniemożliwia im tworzenie powiązań pomiędzy tym, czego uczą się w szkole, a czego doświadczają w sytuacjach pozaszkolnych. Dlaczego tak się dzieje?

Jedną z przyczyn może być czasochłonność tego typu działań w środowisku. Wszak z perspektywy nauczyciela, zaoszczędzi on mnóstwo czasu, jeśli nie wychodząc z klasy pokaże swoim uczniom np. zdjęcia mrowiska, ilustracje mrówek, a następnie omówi ich budowę oraz zwyczaje, niż gdyby chciał zabrać uczniów na łąkę (do parku, lasu), umożliwić im samodzielną, planową obserwację mrowiska i jego mieszkańców.

Kolejną przyczyną może być brak umiejętności nauczyciela w zakresie tworzenia tego typu zadań, a dodatkowo behawiorystyczny, nieuwzględniający współczesnych odkryć psychologii poznawczej, sposób rozumienia procesu nauczania – uczenia się powoduje, że nauczyciele kształcą w sposób transmisyjny, w przestrzeni, która według nich najlepiej się do tego nadaje – klasie szkolnej.

Z powodzeniem funkcjonujące od wielu lat na świecie szkoły alternatywne (wywodzące się z idei szkoły aktywnej J. Dewya) z sukcesem łączą proces uczenia się z realnym życiowym doświadczeniem i wyzwalają rozmaite sposoby uczenia się z wykorzystaniem różnych elementów środowiska. Nie jest zrozumiałe, dlaczego te placówki nie były, nie są i z dużym prawdopodobieństwem nie będą impulsem do zmiany sposobu rozumienia interakcji uczącego się podmiotu ze środowiskiem w tradycyjnej szkole publicznej.

Wśród wielu możliwych źródeł, z których uczniowie gromadzą nowe informacje są również inne osoby. Nieocenione dla jednostki w procesie uczenia się są interakcje z drugim człowiekiem (zarówno dorosłym, jak i dzieckiem), który wie więcej, ma inne, bogatsze

doświadczenia, posiada określone umiejętności (Wygotski 2002; Schaffer 1994). W środowisku szkolnym takim tutorem dla ucznia jest przede wszystkim nauczyciel oraz koledzy i koleżanki z klasy. Jednak nauczyciel, jak każdy inny człowiek nie jest kompetentny w zakresie każdej dziedziny wiedzy. Dlatego realizując z uczniami tematy wymagające wyspecjalizowanej wiedzy, powinien korzystać z pomocy specjalistów z określonych dziedzin (np. rodziców, pracowników okolicznych zakładów pracy itp.).

Pięć nauczycielek (po jednej ze szkoły B, C, D, F oraz G) deklaruje, że systematycznie zaprasza do klasy różnych gości – specjalistów. Jednak z analizy materiałów zebranych od uczniów wynika, że w żadnej klasie wizyty gości nie mają charakteru regularnego, większość dzieci (70%) sporadycznie zdobywa informacje od gości odwiedzających ich w klasie, a 30% badanych (uczniowie wszystkich trzech objętych badaniami klas III w wiejskiej szkole B) w ogóle nie doświadcza tego rodzaju sytuacji dydaktycznych. Okazjonalność tworzonych przez większość nauczycieli ofert edukacyjnych dla ucznia z udziałem innych, bardziej kompetentnych osób w klasie może wynikać moim zdaniem z kilku przyczyn. Po pierwsze, odwołując się do obserwacji poczynionych przez D. Klus–Stańską, wczesną edukację charakteryzuje infantylizm treści, przejawiający się w koncentracji na dobrze znanych uczniom zjawiskach, nudnych i uproszczonych treściach językowych, przyrodniczych, społecznych, nasyconych nazwami przeznaczonymi do zapamiętania, bez prób głębokiego i naukowego poznawania świata (Klus – Stańska 2007, s.25). Tym sposobem sam nauczyciel czuje się wystarczająco kompetentny, aby dostarczyć uczniom wszystkich niezbędnych informacji, a jednocześnie dzieci ucząc się tego, co jest im dobrze znane (sic!) i otrzymując zadania uwzględniające wyłącznie strefę ich aktualnego rozwoju, nie doświadczają konfliktu poznawczego, dzięki któremu mogłyby zrodzić się trudne pytania, wobec których wiedza nauczyciela byłaby niewystarczająca. Dlatego nauczyciele nie dostrzegają potrzeby zapraszania specjalistów, którzy mogliby szczegółowo wyjaśnić określone zjawiska, czy problemy. Po drugie, wizyta gościa – specjalisty przysparza nauczycielom więcej trudności w ujęciu tej formy w ramy organizacyjne i metodyczne, niż praca z podręcznikiem. W związku z tym, iż gość zazwyczaj nie jest nauczycielem, całość przygotowań do zajęć spoczywa na nauczycielu. Musi on zaplanować przebieg spotkania, zapoznać z nim gościa, stworzyć zadania, które uczniowie będą wykonywać wspólnie z tą osobą, a dodatkowo odpowiednio przygotować dzieci do tej wizyty. Po trzecie, nawet jeśli nauczyciele widzą potrzebę odwoływania się do specjalisty, nie posiadają wypracowanych przez lata kontaktów z różnymi osobami, które mogą przyjść i wzbogacić proces edukacyjny (warto przypomnieć, że prawie wszystkie badane nauczycielki posiadają ponad dziesięcioletni staż pracy w zawodzie). Ponadto, nie mają świadomości, że w roli specjalistów nie muszą występować

osoby z udokumentowanymi kwalifikacjami, lecz członkowie rodzin uczniów, znajomi nauczyciela, pracownicy szkoły, absolwenci, albo starsi uczniowie uczący się w tej samej szkole posiadający określone hobby, zainteresowania, które wpisują się w realizowany z klasą temat.

Integralną część szkolnego procesu edukacyjnego stanowią zadania domowe. To od nauczyciela, który decyduje, jakie zadania przydziela dzieciom, w dużej mierze zależy, czy praca domowa spełnia swoje funkcje dydaktyczne. Przeciążanie nadmierną ilością zadań, zbyt wysoki stopień trudności oraz brak umiejętności samodzielnej pracy pracy w domu są czynnikami utrudniającymi pracę domową i zniechęcającymi do nauki (Kupisiewicz 2002, s.174).

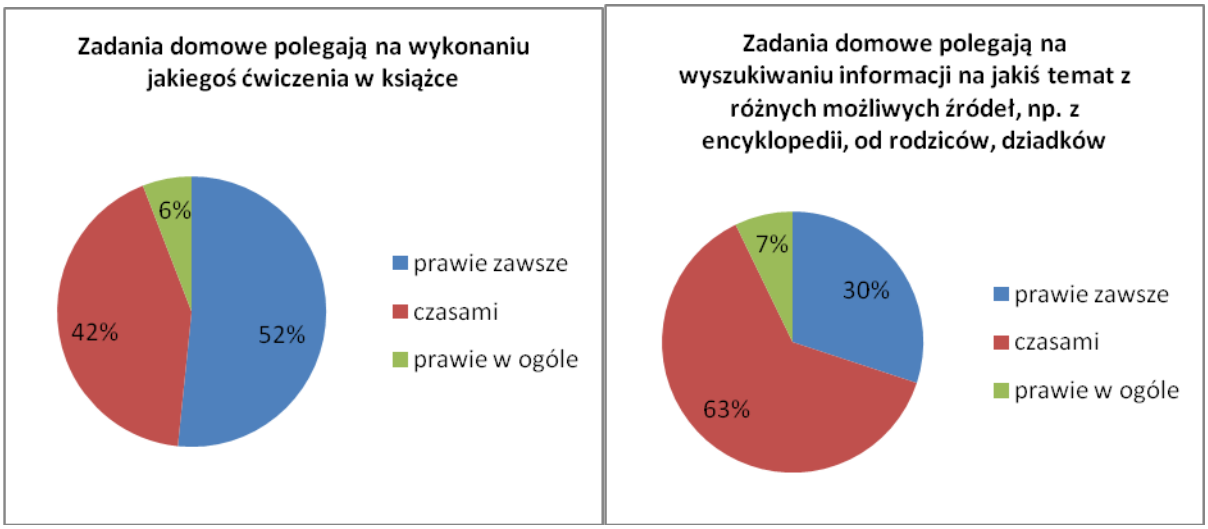
Zadanie domowe może być dla dziecka okazją do podejmowania aktywności poznawczej w środowisku (głównie rodzinnym), o ile tylko nauczyciel zleci wykonanie takiej pracy. Zarówno gromadzenie przedmiotów potrzebnych na kolejne zajęcia, prowadzenie wywiadów z członkami rodziny i kolegami, planowe obserwowanie zjawisk przyrodniczych lub społecznych, dokonywanie pomiarów określonych sprzętów domowych, tworzenie plakatów nawołujących rodzinę do segregacji odpadów i inne podobne przykłady zadań domowych dają dziecku możliwość gromadzenia nowych doświadczeń, uczą wykorzystywania wiedzy w nowym kontekście, doskonalą szereg umiejętności poznawczych i społecznych, a także wytwarzają powiązania pomiędzy rzeczywistością szkolą i pozaszkolną dziecka.

Zapytano badane dzieci, jak często zadania domowe sprowadzają się do wykonania jakiegoś ćwiczenia w książce, a w jakim stopniu polegają na wyszukiwaniu informacji na określony temat z różnych możliwych źródeł (w tym również od członków rodziny). Wyniki zosały przedstawione na wykresie 40.

Niewiele ponad połowa uczniów (52%) praktycznie zawsze otrzymuje do wykonania w ramach zadania domowego ćwiczenia z podręcznika. Są to przede wszytkim wszystkie objęte badaniami zespoły klasowe wiejskiej szkoły A, obydwu szkół zlokalizowanych w śródmieściu i na peryferiach dużego miasta. Jak zauważa D. Klus – Stańska podręczniki i zeszysty ćwiczeń sprowadzają edukację wczesnoszkolną do „kolorowania konturowanej przestrzeni, uzupełniania luk w wyrazach, zaznaczania krzyżykiem wybranego obiektu, posuwania się śladem barwnych strzałek" (Klus-Stańska 2007, s.21), co w konsekwencji doprowadza do braku własnej aktywności koncepcyjnej uczniów i paraliżu intelektualnego nauczycieli, którzy wiernie i bezrefleksyjnie odzwiercielają znajdujące się w przewodnikach metodycznych scenariusze zajęć, w tym również zadania domowe. Warto zauważyć, że programy nauczania, podręczniki i przewodniki metodyczne o zasięgu ogólnopolskim mają

charakter uniwersalny, a ich adresatem jest bliżej nieokreślone, przeciętne dziecko w danym wieku. Twórcy tych dokumentów i opracowań nie uwzględniają specyfiki środowiska lokalnego dziecka, jego indywidualnych doświadczeń, sytuacji rodzinnej, specyficznych uzdolnień, czy utrudnień w rozwoju, liczby dzieci w klasie i wielu innych czynników, które determinują kształt szkolnego procesu edukacyjnego. To zadanie spoczywa na nauczycielu, który mając obraz poszczególnych uczniów, zespołu klasowego i możliwości środowiska lokalnego, powinien przekształcać, zmieniać i adaptować propozycje zawarte w przewodniku metodycznym do warunków, w jakich żyją i rozwijają się jego uczniowie oraz tworzyć jak najwięcej własnych zadań możliwie jak najgłębiej osadzonych w kontekście środowiskowym.

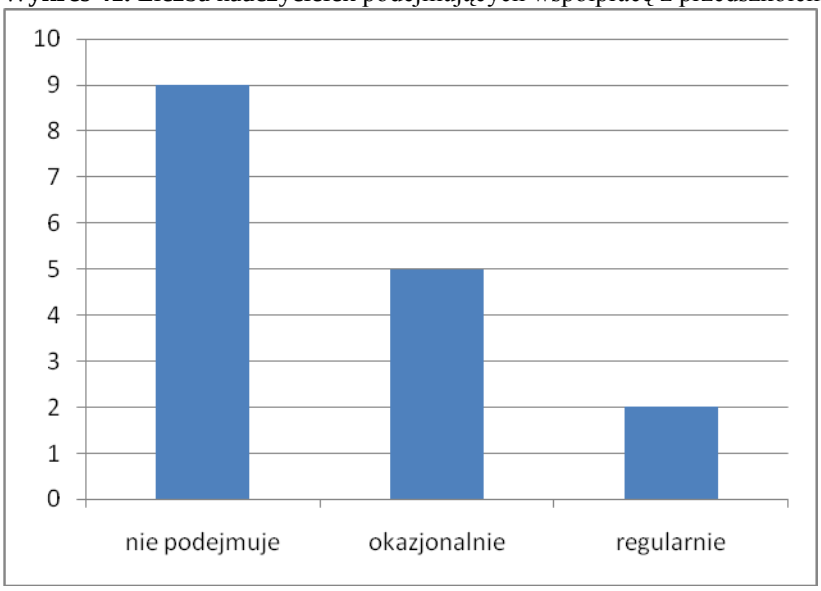
Wykres 40. Doświadczenia uczniów związane wykonywaniem zadań domowych



Na szczęście prawie wszystkie dzieci otrzymują również zadania, które wymagają interakcji z innymi osobami, uczą poszukiwania informacji z różnych źródeł, choć w większości przypadków mają one charakter okazjonalny. Najwięcej takich zadań otrzymują uczniowie w szkołach zlokalizowanych na osiedlach mieszkaniowych dużego miasta.

Innego rodzaju ofertą o charakterze edukacyjnym, którą może tworzyć nauczyciel jest współpraca z przedszkolem lub inną, zaprzyjaźnioną szkołą. Planowa współpraca uczniów z przedszkolakami oraz uczniami innej szkoły w okolicy może polegać na realizowaniu wspólnych projektów, co umożliwia uczniom wchodzenie w role ekspertów, tutorów podczas projektowania i prowadzenia zajęć dla przedszkolaków, kształtuje właściwe postawy społeczne takie, jak odpowiedzialność, troska o słabszych oraz cierpliwość, umożliwia wymianę doświadczeń uczniów.

Wykres 41. Liczba nauczycielek podejmujących współpracę z przedszkolem lub inną szkołą



Regularną współpracę z uczniami innej szkoły lub dziećmi przedszkolnymi podejmują uczniowie zaledwie dwóch nauczycielek (ze szkoły wiejskiej A oraz śródmiejskiej D). Aktywność o charakterze okazjonalnym, sporadycznym w tym zakresie podejmują uczniowie pięciu nauczycielek – po jednej z obydwu szkół wiejskich, jednej ze szkoły w małym mieście, w śródmieściu (szkoła D) i na peryferiach dużego miasta. Niestety większość uczniów nie ma w ogóle stwarzanych okazji przez nauczycielki do podejmowania aktywności w tym zakresie, chociaż w środowisku lokalnym każdej objętej badaniami szkoły (z wyjątkiem placówki znajdującej się na peryferich dużego miasta) znajduje się przedszkole. Do dziewięciu nauczycielek, które nie nawiązały współpracy z przedszkolem i inną szkołą należą wszystkie cztery objęte badaniami nauczycielki ze szkół osiedlowych, dwie ze szkoły wiejskiej B oraz po jednej ze szkoły w małym mieście, śródmiejskiej E i peryferyjnej).

O charakterze współpracy i jej inicjowaniu przez nauczyciela często decydują jego osobiste kontakty. Jednak, mimo iż większość nauczycieli posiada w gronie znajomych nauczycieli z innych szkół i przedszkoli, nawiązuje nowe znajomości podczas uczestnictwa w kursach doskonalących, studiach podyplomowych, konferencjach metodycznych, taka forma działań dla realizacji celów edukacyjnych nie cieszy się wśród nauczycieli dużą popularnością. Być może powodem jest przede wszystkim brak pomysłu na współpracę. Współdziałanie zawsze oznacza realizację wspólnych zadań i jeśli nauczyciel nie wie, czego te zadania mogą dotyczyć i w jaki sposób mogą być realizowane, wszelkie próby podejmowania współpracy zakończą się fiaskiem.

Współpraca pomiędzy dziećmi z różnych placówek edukacyjnych może przyjmować różne formy organizacyjne; jeśli obydwie instytucje znajdują się w tym samym środowisku

lokalnym, kontakty dzieci będą miały charakter bezpośredni, a jeśli zaprzyjaźniona szkoła, bądź przedszkole znajdują się w innej wsi, dzielnicy, mieście, czasem nawet kraju, będą dominowały kontakty o charakterze pośrednim, np. poprzez pocztę , czy Internet.

Modelowym przykładem zadań szkolnych realizowanych przez uczniów poprzez współpracę z inną placówką edukacyjną są szkoły freinetowskie. Dzieci, poprzez korespondencję międzyszkolną, na którą składa się wymiana listów zbiorowych lub indywidualnych, albmów tematycznych oraz gazetek szkolnych realizują programowe cele edukacyjne. Takie zadania nie tylko wyzwalają naturalną motywację do zbierania informacji dla korespondentów i tworzenia dla nich ciekawych tekstów, czy sprzyjają zdobywaniu informacji o znacznie szerszym zakresie, aniżeli można by to osiągnąć przez nauczanie podręcznikowe, ale służą również nawiązywaniu kontaktów i przyjaźni między dziećmi różnych okolic, a nawet odległych krajów oraz uczą szacunku dla obyczajów i zainteresowań innych niż własne (Semenowicz 1995, s.80–81).

Współpraca z dziećmi z innej szkoły lub przedszkola jest dla uczniów ofertą o bardzo dużym potencjale edukacyjnym. Nauczyciel ma wiele możliwości, aby wykorzystać ją do realizacji różnorodnych celów edukacyjnych. Niestety potencjał tej oferty pozostaje niewykorzystany przez większość objętych badaniami nauczycieli.

Innym wskaźnikiem tworzenia przez nauczycieli ofert edukacyjnych w środowisku jest planowanie oraz wykonywanie przez uczniów różnych zadań na rzecz śodowiska i społeczności lokalnej.

Jednym z zadań stojących przed szkołą, określonym w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego* jest rozwijanie cech osobowości dziecka koniecznych do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Tak więc oprócz nauczania o życiu społecznym, kulturalnym i przyrodniczym miejscowego środowiska, szkoła powinna również kształtować i rozwijać u uczniów postawy podmiotowe wobec środowiska lokalnego, przejawiające się dążeniem do czynnego, odpowiedzialnego i twórczego przekształcania oraz ulepszania go. Nie jest jednak w stanie kształtować tych kompetencji bez stwarzania uczniom okazji do podejmowania zadań na rzecz społeczności lokalnej; zadań głęboko osadzonych w danej rzeczywistości lokalnej, uwzględniających miejscowe potrzeby i możliwości. W. Theiss zarysowyjąc zadania stojące przed edukacją środowiskową, sygnalizuje między innymi zanik wszelkiego rodzaju aktywności społecznej w skali całego kraju, jednocześnie postulując włączenie młodego pokolenia do aktywnego udziału w rozwijaniu zasobów środowiska lokalnego (Theiss 2004, s.43).

Niestety, większość objętych badaniami uczniów sporadycznie wykonuje różnorodne prace na rzecz okolicy i jej mieszkańców pod kierunkiem nauczyciela. W przypadku aż

czterech zespołów klasowych można mówić o całkowitym braku tego typu zadań. Do tej grupy należą uczniowie obydwu nauczycielek ze szkoły A, zlokalizowanej w środowisku wiejskim, najmłodszej stażem nauczycielki ze szkoły w małym mieście oraz jednej z nauczycielek ze śródmiejskiej szkoły D.

Okazjonalny charaker działań podejmowanych przez uczniów na rzecz środowiska lokalnego nie jest w stanie wykształcić podmiotowego stosunku do otaczającej rzeczywistości i poczucia współodpowiedzialności za kształt małej ojczyzny, a w konsekwencji przyczynia się do zaniku wśród młodego pokolenia aktywności społecznej (zaangażowanej obecności) we własnym środowisku oraz dalszych przestrzeniach społecznych.

Reasumując, autorskie oferty edukacyjne o charakterze środowiskowym tworzone przez nauczycieli w toku procesu edukacyjnego różnią się znacząco w poszczególnych zespołach klasowych. Ilość i częstotliwość zadań realizowanych w środowisku nie zależą od lokalizacji szkoły, czy potencjału edukacyjnego środowiska. W tych samych placówkach pracują nauczycielki, które w wysokim stopniu tworzą własne oferty edukacyjne w środowisku dla uczniów i takie, które w minimalnym zakresie umożliwiają uczniom podejmowanie aktywności poznawczej w kontekście środowiskowym. Dla przykładu, w szkole zlokalizowanej w małym mieście (szkoła C), uczniowie jednej nauczycielki uczą się (choć sporadycznie) poza murami szkoły, podejmują wspólne zadania z zaprzyjaźnioną placówką edukacyjną, zapraszają rodziców na zajęcia, prezentując im swoje osiągnięcia, podczas gdy uczniowie z równoległej klasy trzeciej nie mają w ogóle możliwości podejmowania tego typu zadań – ich aktywność poznawcza na zajęciach ogranicza się do pracy z podręcznikiem. Podobna sytuacja ma miejsce w wiejskiej szkole A, gdzie jedna z nauczycielek bardzo rzadko, okazjonalnie tworzy uczniom zadania o charakterze poznawczym w środowisku, a druga podejmuje systematyczną i planową współpracę z zaprzyjaźnioną szkołą lub przedszkolem, regularnie organizuje z uczniami spotkania dla rodziców, a jej uczniowie twierdzą, że prawie zawsze, kiedy zajmują się na lekcjach nowym zagadnieniem, wychodzą poza mury szkoły, aby zebrać informacje na dany temat. Wśród badanych nauczycielek nie ma takiej, która we wszystkich wskazanych zakresach w wysokim stopniu wykorzystuje środowisko dla realizacji zadań szkolnych. Większość respondentek koncentruje się na jednej formie aktywności poznawczej w środowisku i wokół niej tworzy regularnie autorskie zadania o charakterze poznawczym. To lepsza sytuacja, niż w przypadku dwóch nauczycielek ze szkół wiejskich (jednej ze szkoły A i szkoły B) oraz dwóch ze szkół osiedlowych (jednej ze szkoły F i szkoły G), które tworzą dla uczniów zadania w obrębie każdej formy aktywności poznawczej w środowisku, jednak w sposób bardzo sporadyczny, przypadkowy.

Innym rodzajem ofert edukacyjnych tworzonych przez szkołę dla uczniów są zajęcia pozalekcyjne. Właściwe przygotowanie bogatej, różnorodnej, uwzględniającej potrzeby i możliwości uczniów oferty w tym zakresie pozwala na rozbudzanie i wzrost zainteresowań poznawczych dzieci i odgrywa znaczącą rolę w ich rozwoju. Jest też podyktowane wymogami *Podstawy Programowej*, w której jednym z ośmiu wyszczególnionych zadań szkoły na etapie edukacji wczesnoszkolnej jest rozwijanie predyspozycji i zdolności poznawczych. W większości są one doskonalone podczas obowiązkowych zajęć. Oferty pozalekcyjne stwarzają jednak dodatkowe okazje do podejmowania przez dzieci różnorodnych działań o charakterze poznawczym, które nie mają typowo szkolnego charakteru, są dla dziecka bardziej atrakcyjne i wyzwalają wewnętrznną motywację do nauki.

Badane szkoły różnią się znacząco ilością i rodzajem zajęć pozalekcyjnych proponowanych uczniom. Wymienione zostały one w rozdziale V, podczas dokonywania charakterystyki badanych środowisk lokalnych. W tym miejscu wskażę jedynie zaobserwowane prawidłowości w zakresie ofert o charakterze edukacyjnym.

Istnieją szkoły, które oferują uczniom klas trzecich po kilka zajęć opartych na aktywności poznawczej. Największa liczba zajęć o charakterze edukacyjnym proponowana jest przez osiedlową szkołę F - 14 propozycji i wiejską szkołę B – 6. Druga wiejska szkoła A i osiedlowa szkoła G mają w swojej ofercie trzy koła zainteresowań o charakterze edukacyjnym. Objęta badaniami szkoła C w małym mieście posiada tylko dwie oferty oparte na aktywności poznawczej, a jedna ze szkół zlokalizowanych w centrum dużego miasta nie daje dzieciom możliwości wyboru, oferując tylko jedno koło zainteresowań o charakterze edukacyjnym. Dwie szkoły w dużym mieście (śródmiejska szkoła D oraz peryferyjna H) w ogóle nie tworzą uczniom pozalekcyjnych ofert edukacyjnych.

Zakres tematyczny tych kół zainteresowań jest ubogi. Mimo iż nie analizowałam programów zajęć pozalekcyjnych, już same ich nazwy wyznaczają zakres merytoryczny oraz organizacyjny ofert. Większość nazw (np. koło polonistyczne, matematyczne, przyrodnicze, informatyczne, koło języka angielskiego itp.) sugeruje, że oferta zajęć pozalekcyjnych jest powieleniem celów, treści i zadań realizowanych w trakcie obowiązkowych zajęć szkolnych. Zaledwie w dwóch szkołach istnieją koła zainteresowań, których nazwy mogą świadczyć o inerdyscyplinarnych celach i treściach zajęć oraz różnorodnych formach aktywności poznawczej – podejmowanej również w środowisku, np. Klub Szachowy i Koło Redakcyjne w wiejskiej szkole B oraz Klub Młodego Badacza, Otwarty Umysł, Klub Europejski, kółko fotograficzne i koło redakcyjne w osiedlowej szkole F.

Okazuje się, że na tle placówek miejskich, oferta szkół wiejskich jest dosyć bogata. Warto wspomnieć, że dzieci ze szkół wiejskich mają bardziej ograniczone możliwości

uczestniczenia w dodatkowych zajęciach o charakterze edukacyjnym w środowisku pozaszkolnym, które jest uboższe pod względem nasycenia instytucjami edukacyjnymi. Mając tego świadomość, szkoły te w miarę dobrze rozwinęły obszar pracy w zakresie organizacji czasu wolnego uczniów. Specyficzne środowisko lokalne szkoły położonej na peryferiach dużego miasta, w którym nie ma żadnych instytucji, w tym również edukacyjnych, nie wyzwoliło aktywności szkoły w zakresie budowania bogatej oferty pozalekcyjnej dla uczniów, a jej uczniowie uczęszczają na dodatkowe zajęcia o charakterze edukacyjnym w środowisku dalszym – na terenie całego miasta.

Adresatem ofert edukacyjnych szkoły powinni być również rodzice uczniów. To oni ponoszą odpowiedzialność za dziecko, w tym między innymi za jego edukację. Polskie prawo gwarantuje im prawo do wyboru szkoły dla swojego dziecka, a więc decydowania o kształcie jego drogi edukacyjnej. Szkoła zatem powinna być miejscem, w którym rodzice znajdą kompetentne wsparcie dla swoich działań wobec dziecka.

Jednym z zadań wpisanych do programu wychowawczego szkoły jest pedagogizacja rodziców. Jest to działalność, która polega na wzbogacaniu potocznej wiedzy rodziców o elementy wiedzy naukowej dotyczącej procesów wychowania dzieci i młodzieży. Należy pamiętać, że rodzice przejawiają zróżnicowane umiejętności wychowawcze, które często ukształtowały się się w oparciu o osobiste doświadczenia z czasów dzieciństwa. Świat jednak gwałtownie zmienia się w ostatnich dekadach i wzorce postaw, wartości i działań o charakterze wychowawczym dostarczone przez rodziców rodziców mogą nie udźwignąć ciężaru współczesnych wyzwań wychowawczych. Dlatego młodzi rodzice często intuicyjnie, metodą prób i błędów, z różnym efektem wychowują swoje dzieci. Potrzebne im wsparcie w wychowaniu dziecka mogą otrzymać od szkoły, która nie w sposób moralizatorski i niezrozumiały, lecz przystępny i praktyczny wskaże możliwe drogi działań wychowawczych. Edukacja pedagogiczna rodziców odbywa się zarówno w kontaktach indywidualnych z nauczycielem, jak i podczas wykładów, szkoleń, warsztatów oferowanych całej społeczności rodziców.

Analiza zebranego materiału pozwoliła ustalić, iż większość szkół organizuje dla rodziców szkolenia poświęcone zagadnieniom wychowawczym i zdrowotnym. Należy do nich wiejska szkoła B, szkoła C z małego miasta, śródmiejska szkoła E, peryferyjna szkoła H oraz osiedlowa szkoła F. Dodatkowo, jedynie szkoła F organizuje cykliczne, odbywające się raz w miesiącu warsztaty dla chętnych rodziców w ramach programu „Szkoła dla Rodziców" prowadzone przez pracowników szkoły lub zapraszanych specjalistów (psychologów, pedagogów) z różnych instytucji.W tej szkole, jako jedynej odbywają się również wspólne warsztaty dla uczniów i rodziców rozwijające określone umiejętności.

Większość objętych badaniami szkół nie podejmuje wysiłku stworzenia oferty edukacyjnej dla rodziców (z wyjątkiem pedagogizacji), a trzy z nich nie realizują nawet tego obowiązkowego zadania. Jedynie osiedlowa szkoła F wychodzi w stronę rodziców z bardziej rozbudowaną ofertą o charakterze edukacyjnym. Środowiskowa działalność szkoły obejmuje również tworzenie ofert edukacyjnych dla społeczności lokalnej. Jedno z pytań w ankiecie (pytanie 12) skierowanej do nauczycieli dotyczyło rodzaju ofert edukacyjnych, jakie tworzą w środowisku szkoły, w których uczą.

We wszystkich szkołach organizuje się imprezy i happeningi dla społeczności lokalnej. Są to najczęściej odbywające się raz w roku festyny rodzinne i kiermasze świąteczne. W czasie karnawału niektóre szkoły organizują dla mieszkańców okolicy bale dobroczynne, a dochód z biletów przeznaczany jest na cele charytatywne, bądź na potrzeby szkoły. Wszystkie objęte badaniami szkoły prowadzą również akcje proekologiczne w środowisku, angażując społeczność lokalną w selektywną zbiórkę odpadów, organizując „sprzątanie świata" – ogólnoświatową akcję odbywającą się podczas Międzynarodowego Dnia Ziemi. Większość szkół (oprócz szkoły C, zlokalizowanej w małym mieście) udostępnia społeczności lokalnej swoje obiekty, np. salę gimnastyczną, boiska wielofunkcyjne, pracownie komputerowe. Należy jednak wspomnieć, że tego typu działalność ma charakter komercyjny, gdyż w większości przypadków polega na odpłatnym wynajmie zorganizowanym grupom na określony czas.

Krystyna Ferenz uważa, że zmiany aspiracji edukacyjnych i towarzyszących im wartości wśród społeczeństwa powodują różnicowanie się środowisk pod względem wymagań i oczekiwań wobec szkoły. Znając oczekiwania rodziców, marzenia uczniów i ich możliwości, szkoły tworzą misje, przyjmując idee, które wyznaczają sens ich działań. W konsekwencji zmieniają swoje cele, sposoby pracy i współpracy oraz tworzą liczne oferty edukacyjne (Ferenz 2003, s.40).

W świetle przedstawionych wyników, powyższa myśl jawi się jako utopijna. Znamienne jest to, że oferta prawie wszystkich objętych badaniami szkół jest identyczna. Nie różnicuje jej specyfika potrzeb, możliwości i aspiracji edukacyjnych środowiska lokalnego. Zaprezentowane wyniki wskazują, że w zakresie oferty edukacyjnej dla lokalnej społeczności, większość szkół podejmuje tradycyjne formy działań. Być może szkołom brakuje pomysłu na zdefiniowanie swojej roli w środowisku lokalnym, a nauczycielom kompetencji w zakresie budowania nowych, partnerskich relacji? A może chodzi o brak woli poznania oczekiwań rodziców, uczniów i całej wspólnoty lokalnej, które pozwoliłyby określić nowe ramy funkcjonowania szkół?

Rozdział X **Budowanie wspólnej przestrzeni edukacyjnej przez rodziców i nauczycieli**

Obserwując rzeczywistość szkolną można stwierdzić, że kontakty na linii szkoła – dom dotyczą głównie obszaru funkcjonowania dziecka w procesie nauczania i polegają na przekazywaniu przez nauczyciela informacji o ocenach szkolnych dziecka, o jego pracy na lekcjach i ewentualnych brakach. Jednocześnie brakuje strategii tworzenia relacji łączących szkołę i rodzinę zmierzającej w kierunku poszerzenia płaszczyzn relacji tak, aby nie służyły one tylko przekazywaniu informacji, lecz tworzyły wspólnotę zadań i działań. Strategia ta powinna zakładać wspólne tworzenie przez szkołę i rodzinę przestrzeni dla aktywności poznawczej dziecka.

Niestety niedookreślone relacje na linii szkoła - dom i wynikające z nich spory kompetencyjne nie sprzyjają budowaniu wspólnej przestrzeni edukacyjnej przez rodziców i nauczycieli. Przyczyny takiego stanu rzeczy można upatrywać u nauczycieli w braku wiedzy i umiejętności w zakresie nawiązywania i rozwijania współpracy z rodzicami. W procesie kształcenia polskich nauczycieli nie przykłada się szczególnej wagi do rozwijania umiejętności współpracy z rodzicami. Jednak, jak pokazują badania C. Lewickiego, wśród nauczycieli różnych specjalności najwyższą samoocenę kompetencji w zakresie współpracy i partnerstwa w edukacji w lokalnym środowisku społecznym posiadają właśnie nauczyciele przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej. Ponad 75% badanych nauczycieli z tej grupy określiło swoje kompetencje jako dobre bądź bardzo dobre. Z całej próby badawczej obejmującej 299 nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych różnych specjalności aż 82% respondentów wysoko oceniło swoje kompetencje w zakresie współpracy z rodziną (Lewicki 2004, s.123-124).

M. Mendel badając orientacje przyszłych nauczycieli wobec rodziców i członków lokalnej społeczności w Polsce i USA zauważyła, że amerykańscy studenci o wiele łatwiej niż polscy operowali swoistą retoryką partnerstwa, sprawniej rysowali schematy współdziałania, powiązań, oddające ich teoretyczną i praktyczną wiedzę w tym zakresie. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest ich uniwersyteckie przygotowanie zawierające przedmioty bezpośrednio związane z współpracą szkoły, rodziny i gminy oraz silniejsze niż w Polsce osadzenie tego zagadnienia w lokalnej kulturze. Co więcej, w USA termin „partnerstwo" łączy się głównie ze skutecznym i niosącym wiele korzyści współdziałaniem, natomiast w Polsce kojarzone jest raczej ze skracaniem dystansu, czy poklepywaniem po ramieniu (Mendel 2003, s.92-93).

Badania M. Mendel, badając role, jakie w oczach przyszłych nauczycieli pełnią w szkole rodzice, posłużyła się zmodyfikowaną klasyfikacją ról, w jakich według R. Meighana

bywają postrzegani rodzice przez nauczycieli: rodzic – najlepszy wychowawca, przedszkolny nauczyciel, paraprofesjonalna pomoc, rodzic jako policjant, zagrożenie, kłopot (Meighan 1991, s.17–23). dowodzą, że w ujęciu większości (85%) polskich studentów ostatnich lat kierunków nauczycielskich występowanie roli „rodzice jako kłopot" stanowi realne prawdopodobieństwo, podczas gdy u studentów amerykańskich rola ta zaledwie zaznacza się w ich rzeczywistości. Jak konstatuje autorka badań: „rodzic, rozumiany jako kłopot, jest osobą zbędną w otoczeniu nauczyciela. Wiadomo, co chciałoby się zrobić z kłopotem. Najlepiej, żeby go nie było, a jeśli już jest, należy pozbyć się go możliwie szybko i skutecznie" (Mendel 2003, s.92-93). Myślenie o rodzicu, jak o kłopocie, M. Mendel wpisuje w dyskurs profesjonalny, który w polskiej rzeczywistości bazuje na etosie nauczycielskim. „Nauczyciel przeniknięty funkcją oświecenia […] potraktuje rodzica, upominającego się o soje prawa lub oczekującego wsparcia, jak własne zadanie problemowe. Czyniąc z niego obiekt własnych poczynań, zastosuje wobec niego procedurę, odpowiednią w świetle akademickiej legitymizacji swojej profesjonalności, po czym uzna swoje działanie za zakończone w momencie osiągnięcia rozwiązania, czyli nie budzącego wątpliwości podporządkowania go sobie." (Mendel 2003, s.91).

1. Kontakty rodziców i nauczycieli na płaszczyźnie edukacyjnej

W tym rozdziale postaram się odpowiedzieć na pytanie, jaki zakres ról rodziców w procesie edukacji dziecka rysuje się w świadomości nauczycieli, jakiego rodzaju oczekiwania względem nich artykułują oraz w jakim stopniu znajduje to odzwierciedlenie w praktyce, czyli formach i charakterze wzajemnych kontaktów.

W ankiecie dla nauczyciela (pytanie nr 1) poproszono respondentów o ocenę udziału rodziców w edukacji szkolnej ich uczniów poprzez zaznaczenie wszystkich twierdzeń, z którymi się zgadzają. Z poniższej tabeli, ilustrującej wybory poszczególnych nauczycielek można wnioskować, że respondentki różnią się w opiniach co do możliwości współdecydowania rodziców o kształcie edukacji szkolnej i różnie oceniają rodzicielskie postawy względem szkoły.

Większość nauczycielek (62,5%) podziela opinię, że rodzice nie dysponują czasem na podejmowanie działań związanych z edukacją swoich dzieci. Na rzeczywiste partnerstwo nauczycieli i rodziców w pracy z dziećmi wskazuje sześć badanych. Taka sama ilość nauczycielek twierdzi, że rodzice wspierają ich działania we wszystkich możliwych aspektach pracy z uczniem.

Tabela 39. Opinie nauczycieli na temat udziału rodziców w edukacji szkolnej dzieci

udzaiał rodziców w edukacji szkolnej dziecka w opinii nauczycieli	lokalizacja szkoły																	
	wieś					małe miasto		duże miasto									**razem**	
								śródmieście			osiedla				peryferie			
	N =2		N=3			N =2		N =2		N=1	N =2		N=2		N =2		N = 16	
	Szkoła A		Szkoła B			Szkoła C		Szkoła D		Szkoła E	Szkoła F		Szkoła G		Szkoła H		N	%
	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7	N8	N9	N10	N11	N12	N13	N14	N15	N16		
Rodzice są zabiegani, zapracowani i zwykle nie mają czasu na podejmowanie działań związanych z edukacją ich dzieci		1		1	1		1	1	1	1	1			1	1		10	62,5
Rodzice na ogół nie posiadają wystarczającej wiedzy i umiejętności, by wspomóc dziecko w jego edukacji								1		1							2	12,5
Większość rodziców wspiera działania nauczyciela we wszystkich aspektach jego pracy	1	1	1							1		1				1	6	37,5
Rodzice wspierają tylko finansowo działalność szkoły			1	1													2	12,5
Większość rodziców nie podejmuje żadnej współpracy ze szkołą								1	1				1	1			4	25,0
Rodzice mają ciągłe pretensje i prezentują roszczeniowe oraz rozliczeniowe postawy																		0,00
Rodzic i nauczyciel są rzeczywistymi partnerami w pracy z dzieckiem		1	1	1		1		1		1							6	37,5
Rodzice nie widzą potrzeby włączania się w proces edukacji szkolnej dziecka, nie rozumieją na czym to polega		1											1				2	12,5
Rodzice mają zbyt duży wpływ na pracę dziecka w szkole, czasem działają sprzecznie z intencjami nauczyciela								1								1	2	12,5
Rodzice nie powinni współdecydować o wyborze programu dydaktycznego, gdyż się na tym nie znają		1		1										1			3	18,75
Rodzice interesują się wyłącznie swoim dzieckiem, nie podejmują działań na rzecz całej klasy				1	1	1				1							4	25,0
Rodzice tworzą spójną i zorganizowaną grupę, która chętnie włącza się w działania klasy									1		1					1	3	18,75

Żadna z nauczycielek nie odważyła się zgodzić ze stwierdzeniem, że rodzice prezentują postawy roszczeniowe, choć w nieformalnych rozmowach nauczycielskie wypowiedzi na temat rodziców często przyjmują taki wydźwięk. Mimo to, można w przypadku kilku respondentek zauważyć, iż ich opinie pozostają wobec siebie sprzeczne. Na przykład nauczycielka oznaczona symbolem N8 ze szkoły D, zlokalizowanej w śródmieściu z jednej strony twierdzi, że nauczyciel i rodzic są rzeczywistymi partnerami w edukacji dziecka, a jednocześnie uważa, że mają oni zbyt duży wpływ na pracę dziecka w szkole i zarzuca im brak wystarczających kompetencji do wspomagania dziecka w edukacji. Podobnie niespójne opinie przedstawia nauczycielka N2 ze szkoły wiejskiej A – mówi o rzeczywistym partnerstwie rodziców i nauczyciela, ale odmawia im prawa do współdecydowania o wyborze programu nauczania. Zaledwie trzy nauczycielki zgodziły się ze stwierdzeniem, że rodzice nie powinni współdecydować o wyborze programu dydaktycznego, gdyż się na tym nie znają, ale już w pytaniu o włączanie rodziców w wypracowywanie programu, znacząca większość odpowiedziała, że program wybiera sama, bez pomocy rodziców i tylko ich informuje o tym

wyborze. Takie postępowanie jest odebraniem rodzicom prawa do współdecydowania o programie nauczania ich dzieci. Widać więc wyraźnie, jak przeplata się w świadomości nauczycieli wiedza życzeniowa - wiedza o tym, jak powinno być z doświadczaną i kreowaną przez nich rzeczywistością.

Z analizy odpowiedzi nauczycielek wynika, że zaledwie dwie respondentki ze szkoły wiejskiej (oznaczone N1 i N3) nie przypisują rodzicom negatywnych intencji, czy braku kompetencji we współdecydowaniu o kształcie edukacji szkolnej dzieci. Oznacza to, że są gotowe wchodzić w rzeczywiste, partnerskie stosunki w wielu dziedzinach życia szkolnego. Pozostałe nauczycielki, nawet jeśli stwierdzają, że rodzice pozostają z nimi w relacjach partnerskich, jednocześnie wyrażają wiele zastrzeżeń co do ich uprawnień, motywacji i możliwości w tym zakresie. Tym sposobem w rzeczywistości nie jest realna żadna partnerska współpraca, bowiem z takimi nastawieniami wobec partnera nauczycielka nie jest skłonna wsłuchiwać się w racje rodziców, ani budować z nimi wspólnych projektów.

Poszukując dalej roli, jaką przypisują respondentki rodzicom w procesie edukacji szkolnej dziecka, zapytałam nauczycielki, jakiego rodzaju pomocy od nich oczekują. Zamieszczone w tabeli 40 odpowiedzi pokazują, że obszary oczekiwanego wsparcia ze strony rodziców są podzielane przez znaczącą większość badanych.

Żadna z nauczycielek nie twierdzi, że jej kompetencje są wystarczające do realizacji wszystkich zadań związanych z edukacją szkolną dziecka. Z drugiej strony, oczekując pomocy wszystkie badane wykluczają możliwość otrzymywania pomocy w zakresie planowania i wdrażania procesu edukacyjnego. Prawie wszystkie nauczycielki (93,75%) wskazują na powinności rodziców w zakresie pracy z dzieckiem w domu według zaleceń nauczyciela oraz dopilnowania, aby dziecko odrobiło zadanie domowe i skompletowało przybory szkolne. Większość z nich liczy na pomoc o charakterze organizacyjnym, materialnym i w działaniach wychowawczych. Nie zgłaszają natomiast potrzeby pomocy w aspekcie edukacyjnym. Żadna z respondentek nie oczekuje ze strony rodziców wsparcia w przygotowywaniu i prowadzeniu zajęć, a tylko jedna (ze szkoły peryferyjnej H) chciałaby, aby rodzice wychodzili z propozycjami dotyczącymi programu edukacji szkolnej dziecka. Większości wystarczy, jeśli rodzic będzie interesował się tym, czego uczy się dziecko. Jednak i tego zadania nauczyciele nie ułatwiają rodzicom. Żadna z badanych nauczycielek nie przekazuje im informacji o celach i planie pracy na najbliższy tydzień lub miesiąc, tak więc informacje te rodzic musi zdobywać od samego dziecka, albo studiując podręczniki szkolne i zeszyty.

Tabela 40. Oczekiwania nauczycieli w zakresie pomocy udzielanej im przez rodziców

oczekiwania nauczycieli wobec rodziców	lokalizacja szkoły																
	wieś					małe miasto		duże miasto								**razem**	
								śródmieście			osiedla				peryferie		
	N =2		N=3			N =2		N =2		N=1	N =2		N=2		N =2	N = 16	
	Szkoła A		Szkoła B			Szkoła C		Szkoła D		Szkoła E	Szkoła F		Szkoła G		Szkoła H	N	%
	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7	N8	N9	N10	N11	N12	N13	N14	N15	N16		
powinni dopilnować, aby ich dziecko przychodziło do szkoły zawsze przygotowane, z odrobionym zadaniem domowym i kompletnie spakowanym tornistrem	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		15	93,75
powinni wychodzić z propozycjami dotyczącymi programu edukacji szkolnej dziecka																1	1	6,25
powinni interesować się tym, co dziecko robi w szkole, wnikać w zadania realizowane przez dziecko, aby dobrze rozumieć, czego się ono uczy	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1		1	14	87,50
powinni wspomagać nauczyciela w działaniach wychowawczych	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	87,50
powinni uczestniczyć w działaniach dydaktycznych nauczyciela i pomagać mu w przygotowywaniu i prowadzeniu zajęć																	0	0,00
powinni stosować się do zaleceń nauczyciela dotyczących pracy z dzieckiem w domu	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	93,75
powinni pomagać w organizacji wycieczek i uroczystości szkolnych	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	13	81,25
powinni w miarę możliwości wspomagać klasę materialnie, materiałowo				1	1			1	1	1	1	1		1		1	9	56,25
nie oczekuję żadnej pomocy, ze wszystkim sobie daję radę sama/sam																	0	0
nie powinni podważać opinii lub decyzji nauczyciela			1	1		1	1	1					1	1			7	43,75

Okazuje się więc, że istotną przeszkodą we współpracy jest brak równorzędności ról, gdyż nauczyciele najczęściej występują w tej diadzie jako osoby ważniejsze, decydujące, wyrokujące, które nie muszą się liczyć ze zdaniem i wolą drugiej strony – rodziców. Natomiast rodzicom wyznacza się role podrzędne, role klientów, a jeśli stawia się im zadania, są one niejako drugorzędne, pomocnicze i dotyczą napraw sprzętu, remontów, dekoracji klasy, dostarczenia materiałów do pracy, wsparcia materialnego czy pomocy w organizacji wycieczek (Winiarski 2004, s. 442). Taki układ ról i zadań nauczyciele często definiują jako współpracę. Nie ma to jednak nic wspólnego ze współodpowiedzialnością i partnerskim działaniem, jest to jedynie pewien rodzaj relacji pomiędzy dwoma nierównorzędnymi podmiotami w edukacji dziecka. Rodzicom nie umożliwia się udziału w realizacji kluczowych zadań w procesie dydaktyczno – wychowawczym, takich jak np. podejmowanie decyzji dotyczących programu dydaktyczno – wychowawczego, form i metod pracy, organizacji funkcjonowania szkoły w środowisku lokalnym itp. (Winiarski 2004, s. 442). Badania M. Mendel przeprowadzone w latach 90-tych również potwierdzają, że nauczyciele

niezmiennie od wielu lat proponują rodzicom zaangażowanie w roli użytecznych pomocników nauczycieli, spełniających funkcje usługowe. Autorka konstatuje, że te charakterystyczne dla społeczeństwa industrialnego formy straciły tak dalece na aktualności, że w wielu przypadkach są wprost niemożliwe do podjęcia przez rodziców. Uniemożliwia im to zupełnie odmienny od lat pięćdziesiątych, czy sześćdziesiątych XX wieku strukturalnie model rodziny, czas pracy i związany z nim rytm życia (Mendel 2004, s.299)

Posłużę się w tym miejscu metaforą projektowania domu, która wydaje się trafnie opisywać nakreślaną przez nauczycieli rolę rodzica w procesie edukacji dziecka. Kiedy podejmujemy decyzję o tym, że chcemy wybudować dom, udajemy się do architekta – specjalisty, któremu zlecamy wykonanie projektu. Tak samo rodzic, kiedy jego dziecko osiąga wiek szkolny, wybiera dla niego szkołę i powierza nauczycielowi jego edukację szkolną. Nasz architekt mówi nam na samym początku, że będzie potrzebował naszego zaangażowania i pomocy. Oczywiście rozumiemy to, a nawet nie wyobrażamy sobie, aby nasz dom mógł powstać bez naszych decyzji. W końcu to będzie nasz dom, a nie architekta. I oto w końcu werbalizuje, jakiej oczekuje od nas pomocy; dostajemy zadania. Przede wszystkim mamy mu dostarczyć kartki, linijkę i ołówek, za pomocą których naszkicuje nasz dom, zapewnić miejsce do pracy oraz zaopiekować się psem, żeby nie przeszkadzał mu w tym trudnym przedsięwzięciu. Ale już w kwestii dla nas najważniejszej podczas projektowania domu, czyli planowaniu jego bryły, organizacji wewnętrznej przestrzeni, wyglądu zewnętrznego, konstrukcji, architekt nie oczekuje od nas pomocy, nie chce, abyśmy wychodzili z propozycjami własnych rozwiązań. Przecież to on się zna na projektowaniu, nie my. Najlepiej gdybyśmy w ogóle nie uczestniczyli w jego pracach, nie spoglądali mu na ręce, nie rozpraszali i wyszli w tym czasie z psem na spacer. I kiedy wracamy do domu, architekt przedstawia nam gotowy projekt naszego domu. Czy nas satysfakcjonuje? Czy uwzględnia nasze potrzeby życiowe i nasze możliwości finansowe? Czy jest w nim miejsce na wyeksponowanie tworzonej przez wiele lat kolekcji? Czy to jest taki dom, w którym chcielibyśmy spędzić resztę życia? Na szczęście to tylko projekt, który możemy wyrzucić i zlecić na nowo jego wykonanie innemu specjaliście. Niestety, w przypadku trwającej wiele lat edukacji szkolnej dziecka, naprawienie błędów i dokonanie zmian już nie jest takie proste. I chociaż wydaje się surrealistycznym, aby architekt wykonywał projekt naszego domu bez konsultacji z nami, bez poznania naszego stylu życia, oczekiwań, jakie w związku z tym domem posiadamy, bez oglądu działki, na której ma zostać wybudowany, to w przypadku losów edukacyjnych własnych dzieci, wydaje nam się to mniej absurdalne i niedorzeczne.

W opinii nauczycieli, ich kontakty z rodzicami na płaszczyźnie edukacyjnej polegają głównie na przedstawianiu kryteriów oceniania (N=16) oraz oczekiwań w zakresie pracy

domowej (N=14). Są więc wyłącznie dostarczaniem informacji o regułach szkolnego funkcjonowania dziecka, bez możliwości ich negocjowania, poddawania krytyce i ostatecznie wspólnego ustalania. Niewątpliwie nauczyciele często przyznają sobie niezbywalne, wynikające z profesjonalnego przygotowania prawo do stanowienia o kryteriach oceniania i formach zadań domowych. Z drugiej strony, istnieje duże prawdopodobieństwo, że część rodziców nie wzięłaby udziału w dyskusji nad tymi zagadnieniami, właśnie ze względu na brak poczucia kompetencji. Gdyby jednak nauczyciel wcześniej zorganizował zebranie warsztatowe podejmujące kwestie procesu i form oceniania dziecka oraz sposobów wdrażania dziecka do systematycznej pracy i obowiązków ucznia poprzez wykonywanie zadań domowych, rodzice chętniej włączyliby się do dyskusji.

Zebrany materiał empiryczny pokazuje, że zebrania dla rodziców służące ich pedagogizacji organizowane są okazjonalnie przez większość nauczycielek (N=11) i można z dużym prawdopodobieństwem stwierdzić, że prowadzone są one z inicjatywy samych respondentek, gdyż w tych samych szkołach pracują nauczycielki, które tego rodzaju szkoleń dla rodziców nie organizują.

R. Meighan konstatuje, że nie zakłada się a priori, że wszyscy rodzice są z natury kompetentnymi nauczycielami, jednak mogą stać się nimi mając zapewnione poparcie, radę i przewodnictwo. Przytacza przykłady projektów, w których uczono rodziców, w jaki sposób mogą pracować z dzieckiem, aby rozwinąć jego potencjał umysłowy. Wyniki tych badań wskazują, że te taka edukacja rodziców wpływa na poprawę w postawach uczenia się i osiągnięciach dzieci (Meighan 1993, s.58). Inne badania wykazują, że forma wsparcia udzielanego dzieciom w domach i związane z nią efekty nauczania różni się raczej techniką, niż motywem działania rodziców (Meighan 1993, s.59). Przytoczone badania dostarczają ważkich argumentów w dyskusji nad obowiązkiem prowadzenia przez szkoły edukacji pedagogicznej rodziców.

Inną formą działań nauczyciela na płaszczyźnie edukacyjnych kontaktów z rodzicami jest regularne dostarczanie informacji o ofertach edukacyjnych środowiska lokalnego, zarówno o regularnych zajęciach pozaszkolnych, jak i okazjonalnych akcjach i wydarzeniach kulturalno – edukacyjnych, a także o ofercie pozalekcyjnej szkoły.

Połowa badanych nauczycielek twierdzi, że regularnie dostarcza informacji na temat pojawiających się ofert edukacyjnych w środowisku lokalnym, a także pomaga rodzicom w wyborze zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych dla dzieci. Tego rodzaju pomoc jest doskonałą okazją do rozmowy z rodzicem i wymiany poglądów na temat zainteresowań i uzdolnień dziecka.

Jednym z podstawowych warunków wszelkiej współpracy jest możliwość wymiany informacji i komunikowania swoich myśli oraz uczuć, dlatego poniżej poddano analizie formy kontaktowania się nauczycieli i rodziców, które są wskaźnikiem jej efektywności.

Kontakty badanych nauczycielek z rodzicami opierają się przede wszystkim na korespondencji w dzienniczkach uczniów oraz tradycyjnych zebraniach – wywiadówkach. Wszystkie respondentki uznały te formy komunikacji jako występujące najczęściej. Takiego rodzaju porozumiewanie ma zazwyczaj charakter jednokierunkowy, w którym nadawcą informacji jest nauczyciel, a rodzice ich biernymi odbiorcami, co skutecznie blokuje proces nawiązywania relacji partnerstwa. Niemożliwym wydaje się wzajemne współdziałanie bez nawiązywania osobistych kontaktów za pośrednictwem rozmowy - dwukierunkowej wymiany myśli i uczuć, która jest procesem wzajemnego oddziaływania partnerów rozmowy i często przyczynia się do zmiany dotychczasowych, osobistych opinii i ocen w omawianych wspólnie sprawach (Łobocki 1985, s.37). W rzeczywistości indywidualne, aranżowane przez nauczycielki rozmowy z rodzicami odbywają się w niewielkim zakresie. Celowo pomijam w analizie krótkie wymiany zdań pomiędzy nauczycielem a rodzicami, pojawiające się podczas przyprowadzania i odbierania dziecka ze szkoły lub przypadkowych spotkań na terenie szkoły. Rozmowy te, ze względu na panujące warunki czasowo – przestrzenne, dotyczą raczej doraźnych spraw organizacyjnych, niż wspólnych ustaleń w zakresie edukacji dziecka.

Większość nauczycielek (N=10) twierdzi, iż czasami (okazjonalnie) aranżuje indywidualne spotkania z rodzicami, cztery respondentki wskazują na częste kontakty, natomiast dwie w ogóle nie inicjują indywidualnych spotkań z rodzicami. Jednym z zadań nauczyciela wobec rodziców jest przekazywanie rodzicom informacji o postępach dziecka. Zapytano więc dodatkowo nauczycielki w jakiej formie i jak często rodzice otrzymują takie dane. Większość nauczycielek twierdzi, że głównie przekazuje informacje o postępach dziecka w trakcie indywidualnych rozmów z rodzicami kilka razy w roku (N=12). Jedna z nauczycielek ze szkoły osiedlowej G dodatkowo zaznaczyła, że rozmowy te prowadzi tylko z wybranymi rodzicami. Można podejrzewać, że tymi „wybrańcami" są rodzice, których dzieci nie osiągają postępów. M. Łobocki (1985) zaznacza, że największym błędem nauczycieli jest występowanie z inicjatywą rozmowy dopiero wtedy, gdy pojawiają się problemy podczas, gdy „rozmowa zbyt późno zaaranżowana świadczy niejednokrotnie o bezradności nauczyciela i łatwo może przeobrazić się w zgłaszanie wzajemnych pretensji i żalów, zamiast stwarzać podstawę usilnych poszukiwań właściwego wyjścia z trudnej sytuacji" (Łobocki 1985, s.51).

Skoro większość rodziców nie może liczyć na częste spotkania i indywidualne rozmowy z nauczycielami, powinni sami wychodzić z inicjatywą w tym zakresie. Większość badanych rodziców (75%) twierdzi, że kontaktuje się z nauczycielem z własnej inicjatywy

okazjonalnie i tylko wtedy, gdy potrzebuje informacji dotyczących własnego dziecka lub spraw organizacyjnych. 1/4 badanych inicjuje systematyczne kontakty co najmniej raz w miesiącu. Pozostali wchodzą w kontakt z nauczycielem dopiero wtedy, gdy pojawiają się problemy, lub w ogóle nie przejawiają inicjatywy w kontaktach z nauczycielem własnego dziecka i przychodzą na spotkania tylko, gdy wzywa ich nauczyciel. Z całej grupy badawczej (N=153) zaledwie dziewięcioro rodziców (6%) z różnych szkół przyznaje, że systematycznie kontaktuje się z nauczycielem, gdy ma jakąś propozycję, pomysł, który nauczyciel może wykorzystać.

Na podstawie uzyskanych wyników można wnioskować, że indywidualne spotkania nauczycieli i rodziców są zaniedbaną płaszczyzną kontaktów szkoły i domu. Do czynników powodujących taki stan zaliczyć można brak czasu, wzajemnego zaufania obydwu podmiotów oraz brak wiary w celowość i skuteczność tego rodzaju kontaktów (Łobocki 1985, s.105, Segiet 1999, s.172). Tymczasem taka forma kontaktów sprzyja głębszej analizie potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka, jego mocnych i słabych stron, umożliwiając tym samym zaplanowanie wspólnych działań mających na celu optymalizację rozwoju dziecka.

Dodatkowo warto wspomnieć, że wszystkie nauczycielki posiadają z rodzicami kontakt telefoniczny, lecz rzadko prowadzą w ten sposób rozmowy. Tylko jedna nauczycielka ze szkoły wiejskiej B (N5) wspomina, że pełni comiesięczne dyżury telefoniczne, podczas których udziela informacji o postępach uczniów. Większość z respondentek nie korzysta również z form komunikacji dostępnych za pośrednictwem nowych technologii, takich jak komunikatory, poczta elektroniczna, strony internetowe. Zaledwie dwie nauczycielki (z wiejskiej szkoły B i osiedlowej F) sporadycznie wykorzystują drogę e-mailową do kontaktowania się z rodzicami.

Bazując na niezmiennych od wielu lat w szkole, tradycyjnych formach komunikacji z rodzicami, nauczyciele nie poszukują nowych, alternatywnych sposobów wymiany informacji. Większość objętych badaniami rodziców nie przekracza 40. roku życia – są to więc młodzi ludzie, którzy biegle posługują się nowoczesnymi technologiami i wykorzystują je w swojej pracy zawodowej oraz w czasie wolnym. Wychodząc naprzeciw rodzicom, szkoła powinna wzbogacać repertuar sposobów komunikowania się z nimi.

Inną, sporadycznie stosowaną formą przekazywania informacji o postępach uczniów jest umożliwianie rodzicom wglądu do teczek z kartami pracy i kart obserwacji uczniów – głównie podczas zebrań z rodzicami, które odbywają się kilka razy w roku. Dłuższą pisemną informację o postępach dziecka, rodzice otrzymują wyłącznie w postaci oceny opisowej dwa razy w roku pod koniec każdego semestru szkolnego.

Pogłębianie i rozwijanie kontaktów z rodzicami może odbywać się również poprzez nieformalne spotkania towarzyskie i wspólne wyjazdy, które mają na celu umożliwienie wzajemnego poznania się, zacieśnienia wzajemnych więzi i zintegrowanie grupy rodziców. Mimo, iż formy te nie cieszą się dużą popularnością wśród nauczycieli, respondentki ze szkoły wiejskiej B oraz szkoły C, zlokalizowanej w małym mieście twierdzą, że sporadycznie je podejmują. Utrzymywany z obawy przed nadmiernym spoufaleniem dystans uczuciowy u nauczycieli nie sprzyja nawiązywaniu relacji współpracy. Badania W. Żłobickiego pokazują, że wysokie nasilenie czynnika dystansu uczuciowego nauczyciela koreluje z niskim poziomem współpracy na linii szkoła - dom (Żłobicki 2000, s. 134). Jednym ze sposobów jego zmniejszenia może być nawiązywanie nieformalnych interakcji.

Uzyskany materiał empiryczny pozwala ustalić, że znacząca większość nauczycieli deklaruje postawę partnerską wobec rodziców. Jednak można zaobserwować znaczące dysproporcje pomiędzy tym, jak wiedzą, że powinno być, a praktyką edukacyjną. Praktycznie wszystkie objęte badaniami nauczycielki nie dopuszczają lub w wysokim stopniu ograniczają kontakty z rodzicami na płaszczyźnie edukacyjnej, jednocześnie tłumacząc to brakiem czasu rodziców. Czynią rodziców petentami, którzy mają interesować się „sprawą", ale nie są organem (współ)decyzyjnym. Liczą na pomoc typu usługowego. Formy kontaktów na linii szkoła – dom pozostają niezmienne od lat, są mało atrakcyjne i w niewielkim stopniu dostosowane do potrzeb i możliwości rodziców. Tylko nieliczni nauczyciele poszukują alternatywnych rozwiązań. Zakres merytoryczny kontaktów dotyczy głównie obszaru funkcjonowania dziecka w procesie nauczania i polega na jednostronnym przekazywaniu informacji rodzicom przez nauczyciela.

2. Włączanie (się) rodziców w edukacyjne działania szkoły

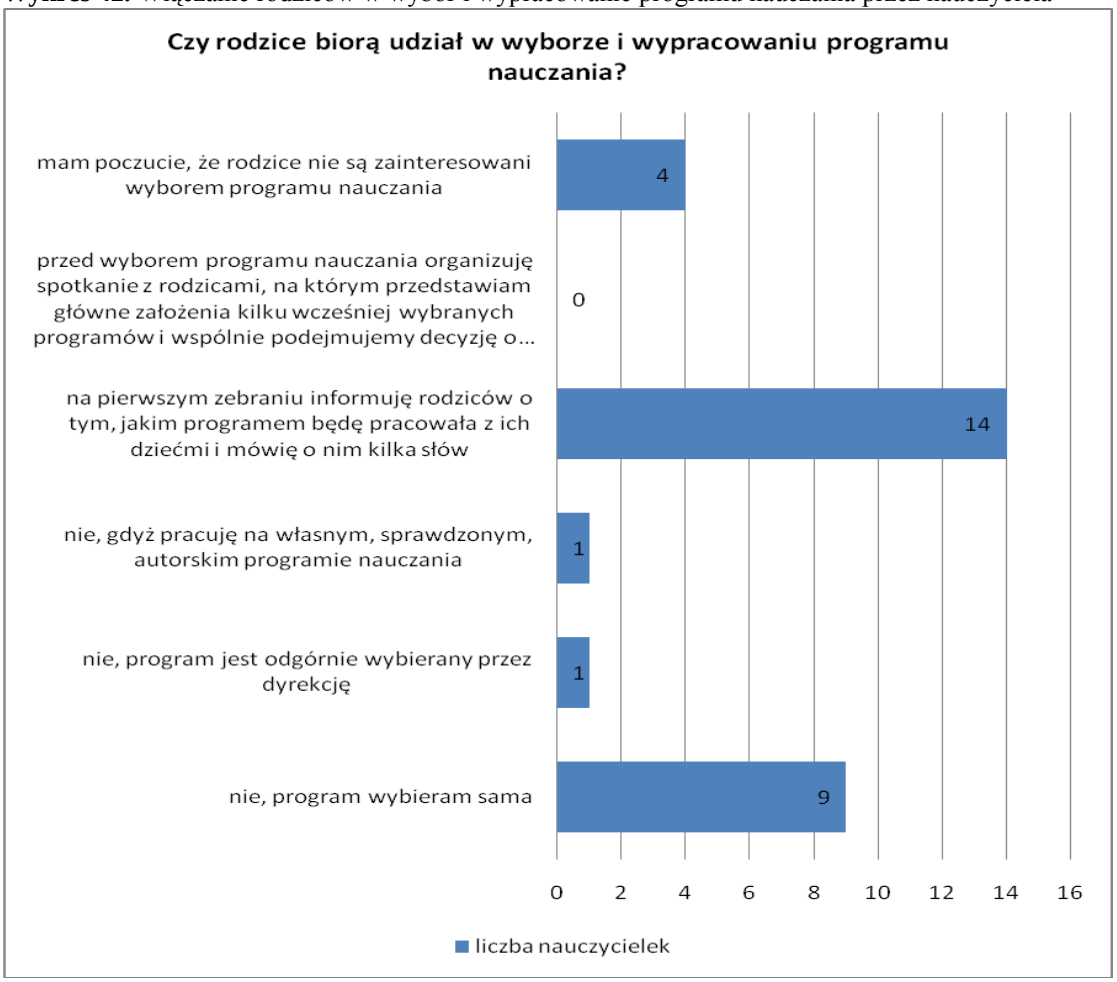
Ten rozdział jest próbą pokazania, na jakich etapach pracy i w jaki sposób nauczyciele włączają rodziców w edukacyjne działania klasy i szkoły a także, w jakim stopniu rodzice reagują na te oferty własnym zaangażowaniem.

Pierwszym, wstępnym, bardzo istotnym etapem procesu edukacyjnego jest etap planowania. Zapytano więc rodziców w ankiecie (pytanie nr 10), jakie problemy poruszane były na zebraniach w danym roku szkolnym. Zaproponowana przeze mnie kafeteria odpowiedzi odnosiła się jednak głównie do zagadnień poruszanych podczas pierwszego zebrania z rodzicami, odbywającego się na początku roku szkolnego, kiedy przed nauczycielem stoi szereg decyzji do podjęcia, a w których podejmowanie mogą zostać z powodzeniem włączeni rodzice. Przede wszystkim interesowało mnie, czy nauczyciele

angażują rodziców, chociaż w niewielkim stopniu w proces ustalania programu nauczania, w tym kluczowych celów edukacyjnych, treści kształcenia, metod i form pracy.

Większość rodziców (70%) twierdzi, że została wyłącznie w sposób ogólny poinformowana o programie realizowanym w danym roku szkolnym. Potwierdzeniem tych danych są wypowiedzi nauczycielek (ankieta dla nauczycieli, pytanie nr 4).

Wykres 42. Włączanie rodziców w wybór i wypracowanie programu nauczania przez nauczyciela



Większość z nich (N=9) wybiera program sama, a na pierwszym zebraniu krótko przedstawia go rodzicom (N=14). Połowa badanych rodziców dowiedziała się, jakie cele będą realizować ich dzieci w klasie III i w jaki sposób będą one osiągane, a tylko rodzice jednego zespołu klasowego, prowadzonego przez nauczycielkę (symbol N16) ze szkoły zlokalizowanej na peryferiach dużego miasta zgodnie twierdzili, że mieli możliwość podjęcia dyskusji, wyrażenia i przedstawienia własnych pomysłów, a następnie wspólnie z nauczycielką ustalili treści i określili cele kształcenia. Ta nauczycielka jest jedyną, która uważa, że rodzice powinni wychodzić z propozycjami dotyczącymi programu edukacji szkolnej dziecka i jak można zauważyć, stworzyła rodzicom taką możliwość. Aktywny udział rodziców w planowaniu działań edukacyjnych daje rodzicom świadomość celów, dzięki

czemu będą mogli świadomie wspierać się wzajemnie z nauczycielem w dążeniu do określonych celów.

Poza programem nauczania, na pierwszym zebraniu z rodzicami w nowym roku szkolnym ustalane są zazwyczaj finanse klasy, harmonogram imprez klasowych oraz propozycje wycieczek klasowych. Większość rodziców wskazuje, że te punkty zebrania wystąpiły, ale tylko połowa badanych miała okazję wspólnie z nauczycielem zadecydować, jakie imprezy klasowe odbędą się w nowym roku szkolnym. Pozostałe informacje zostały rodzicom tylko zakomunikowane.

Imprezy i uroczystości klasowe należą do nieformalnych, towarzyskich spotkań nauczycieli, uczniów i rodziców. Często ich współorganizatorami są sami rodzice. Pełnią one również funkcję edukacyjną – stwarzają uczniom możliwości wykazania się swoimi zdolnościami i umiejętnościami oraz sprzyjają ujawnianiu nieznanych dotąd zainteresowań, uzdolnień i potrzeb. Wspólne celebrowanie świąt, rocznic ważnych lokalnych i krajowych wydarzeń, a także wydarzeń w życiu osobistym uczniów z udziałem rodziców przyczynia się do ograniczania, a nawet eliminowania uprzedzeń żywionych przez rodziców wobec szkoły i pozwalają budować więź emocjonalną z całą klasą i szkołą (Łobocki 1985, s. 87-89). Dlatego umożliwiając rodzicom współdecydowanie o harmonogramie imprez klasowych i uwzględniając ich pomysły, możemy liczyć na większe zaangażowanie w ich przygotowanie ze strony rodziców, większą frekwencję podczas uroczystości

Rodzicom zależy na szkolnej edukacji dziecka. Świadczy o tym fakt, że wszyscy badani twierdzą, że regularnie uczęszczają na zebrania. Mimo, iż udział w nich należy do obowiązku rodziców, żaden z respondentów nie wyraził opinii, że zebrania są dla niego stratą czasu, choć z obserwacji rzeczywistości szkolnej wiadomo, że często formuła oraz zakres merytoryczny tych spotkań pozostawia wiele do życzenia. Badania potwierdzają, że zebrania (a dotyczy to zwłaszcza odbywających się po raz pierwszy w roku szkolnym – kluczowych dla ustalenia ram wspólnego działania) mają charakter wyłącznie informacyjny i są transmisją faktów i odgórnie zatwierdzonych ustaleń na linii nauczyciel – rodzic.

Badania przeprowadzone przez W. Żłobickiego wykazały, że jednym z czynników determinujących proces współpracy nauczyciela i rodziców w klasach początkowych jest poczucie podmiotowości rodziców. Badacz ustalił istotną zależność między poczuciem sprawstwa w kwestiach dotyczących klasy, w której uczy się dziecko, a poziomem współdziałania rodziców z nauczycielem (Żłobicki 2000, s.134).

Większość badanych przeze mnie rodziców nie doświadcza poczucia sprawstwa w decydowaniu o losach szkolnej edukacji swoich dzieci. Umożliwianie rodzicom współdecydowania o realizowanych celach odbija się pozytywnym wydźwiękiem w stopniu

ich zaangażowania w osiąganie określonych celów. Jeśli cele ustalane są w wyniku interakcji członków grupy, stają się bardziej pożądane i silniej mobilizują do aktywnego działania zmierzającego do osiągnięcia tych celów (Mika 1981, s.371).

Inna prawidłowość pokazuje, że istnieje zależność pomiędzy stopniem jasności ustanowionego celu, a zachowaniem jednostki. Im jaśniejszy jest cel, tym lepiej pozwala jej się zorientować, do czego zmierza i w związku z tym przeżywa mniej napięć podczas pracy (Mika 1981, s. 358). Niestety, oprócz braku działań włączających rodziców w ustalanie celów edukacyjnych, żadna z badanych nauczycielek nie przekazuje im również informacji o celach i planie pracy na najbliższy czas (tydzień, miesiąc). Niewątpliwie pomogłoby to rodzicom we wspieraniu dziecka w edukacji szkolnej, generowało pomysły, propozycje zadań o charakterze poznawczym realizowanych w środowisku rodzinnym oraz takich, które nauczyciel mógłby wykorzystać w toku procesu edukacyjnego, dostarczało w rodzinie tematów do dyskusji, będących kontynuacją rozmów dzieci z nauczycielem w szkole. Jednym słowem, krótka, przejrzysta, pisemna informacja o zamierzeniach dydaktycznych klasy na najbliższy czas może być znaczącym impulsem do podejmowania próby kreowania spójnej przestrzeni edukacyjnej dziecka przez szkołę i dom.

Warto wspomnieć jeszcze, że na etapie planowania pracy mniej niż połowa nauczycielek (N=5) twierdzi, że ustala z każdym rodzicem wspólną linię działania w celu indywidualizacji pracy z dzieckiem.

Podczas realizacji programu edukacyjnego, nauczyciele mają wiele okazji włączania rodziców w działania dzieci i całego zespołu klasowego, między innymi poprzez wspólne zadania domowe dla dzieci i ich rodziców, zajęcia otwarte, organizowanie wystaw, przedstawień i zabaw przygotowywanych przez uczniów, a także zapraszanie rodziców w roli specjalistów na zajęcia.

Niewiele ponad połowa nauczycielek (N=9) twierdzi, że włącza rodziców w edukacyjne działania uczniów, zlecając wspólne zadania domowe dla dzieci i ich rodziców. Takich praktyk nie prowadzą w ogóle nauczycielki w wiejskiej szkole A i osiedlowej szkole G.

M. Mendel (2007, s.91-92) przytacza przykład z amerykańskiej szkoły, w której występują nieinteraktywne i interaktywne prace domowe, które wzajemnie uzupełniają się i przeplatają. Te pierwsze to typowe zadania domowe, odrabiane przez ucznia samodzielnie, indywidualnie. Drugie z kolei polegają na włączeniu rodziny ucznia (rodziców, dziadków, rodzeństwa) w ich realizację. To zadania, które pozwalają budować most na linii szkoła – dom, w toku których ma miejsce komunikacja pomiędzy nauczycielem, uczniem i jego rodzicami. Mogą być to na przykład wywiady dziecka z rodzicami (dziadkami), wspólne

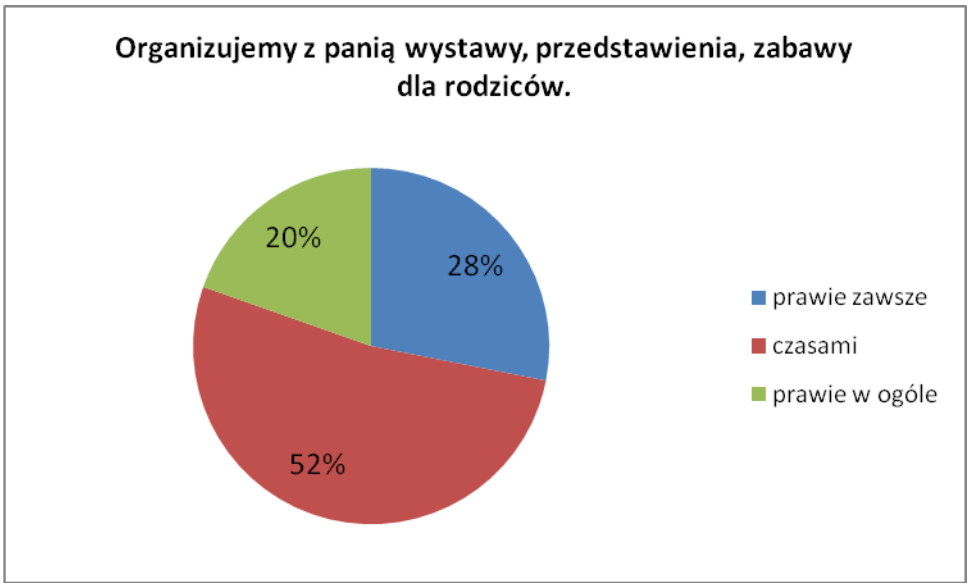
wykonywanie prac technicznych, tworzenie przepisu kulinarnego, budowanie drzewa genealogicznego rodziny, tworzenie gry planszowej itp. Niewątpliwą zaletą interaktywnych zadań domowych jest zaangażowanie rodziny dziecka w proces szkolnej edukacji.

Połowa nauczycielek organizuje zajęcia otwarte dla rodziców. Jednak tylko 13% rodziców, jak wynika z ich odpowiedzi, w nich uczestniczy, co jednak jest niezgodne z wypowiedziami dzieci, wśród których 42% twierdzi, że rodzice są zapraszani do szkoły, aby zobaczyć, jak się uczą . Istnieje prawdopodobieństwo, że rodzice błędnie rozumieli termin „zajęcia otwarte" i nie zaliczali do nich wszystkich zajęć, w których uczestniczyli wraz z dzieckiem.

Inną możliwą formą włączania rodziców w szkolną działalność dzieci jest umożliwianie im oglądu efektów końcowych pracy dzieci nad określonym zagadnieniem.

Wszystkie respondentki (z wyjątkiem jednej nauczycielki z wiejskiej szkoły A) zapraszają czasami rodziców na wystawy, przedstawienia, prezentacje przygotowane przez uczniów, natomiast zaledwie cztery wykorzystują rodziców jako specjalistów podczas zajęć z uczniami.

Wykres 43.



Niewątpliwym atutem prezentowania im dotychczasowych osiągnięć uczniów w postaci raportów, prac, kronik, albumów, prezentacji, wystaw itp., jest wzrost rodzicielskiej świadomości w zakresie technik uczenia się, co z powodzeniem przekłada się na jakość aktywności poznawczej dzieci w środowisku pozaszkolnym stymulowanej przez rodziców.

O sposoby włączania się rodziców w edukacyjne działania uczniów zapytano nauczycielki, prosząc o wskazanie wszelkich form pomocy udzielanej im przez rodziców.

Tabela 41. Formy pomocy udzielanej przez rodziców w percepcji nauczycieli

formy pomocy rodziców		lokalizacja szkoły																	
		wieś					małe miasto		duże miasto								**razem**	
									śródmieście			osiedla				peryferie			
		N =2		N=3			N =2		N =2		N=1	N =2		N=2		N =2		N = 16	
		Szkoła A		Szkoła B			Szkoła C		Szkoła D		Szkoła E	Szkoła F		Szkoła G		Szkoła H		N	%
		N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7	N8	N9	N10	N11	N12	N13	N14	N15	N16		
pomoc materialna		1		1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1		13	81,25
pomoc organizacyjna		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16	100,0
pomoc edukacyjna	dostarczanie materiałów edukacyjnych	1		1		1			1			1		1		1	1	8	50,0
	wyszukiwanie ofert edukacyjnych w środowisku											1	1	1			1	4	25,0
	pomaganie dziecku w pracy domowej jeśli ma trudności w nauce		1		1	1	1		1		1	1	1	1	1	1	1	12	75,0
	pomaganie innym dzieciom mającym trudności w nauce					1	1											2	12,5
	pomaganie w prowadzeniu zajęć													1			1	2	12,5

Jak wynika z danych zawartych w tabeli, działania rodziców idealnie wpisują się w oczekiwane przez nauczycielki formy pomocy (omówione wcześniej w podrozdziale 1), i obejmują głównie obszar pomocy materialnej i organizacyjnej. Pomoc o charakterze edukacyjnym polega przede wszystkim na pracy z dzieckiem podczas wykonywania zadań domowych. 75% nauczycielek twierdzi, że rodzice wspierają je w realizacji tego ogniwa procesu edukacyjnego. Część nauczycielek otrzymuje od rodziców wsparcie na etapie planowania i przygotowywania zajęć. Połowa respondentek otrzymuje od rodziców różne materiały edukacyjne, które mogą wykorzystać w trakcie pracy z dziećmi, a cztery nauczycielki mogą liczyć, że rodzice powiadomią je o planowanych wydarzeniach edukacyjnych w środowisku, które będą mogły włączyć w proces edukacyjny.

W ankiecie zapytano również rodziców, czy angażują się w życie szkoły (ankieta dla rodziców, pytanie nr 11). Prawie 60% respondentów udzieliło negatywnej odpowiedzi. Rodzice nie włączają się w życie szkoły przede wszystkim z powodu poczucia braku czasu (50%). Tylko, a może aż 7% badanych nie widzi potrzeby takiego zaangażowania, a 4 osoby wyrażają chęć zaangażowania, lecz nie wiedzą, w jaki sposób mogłyby się włączyć w działania szkoły.

Pozostałe 40% rodziców angażuje się w życie szkoły, przede wszystkim pomagając w organizacji uroczystości klasowych i w opiece nad dziećmi podczas wycieczek (38%). Na zaangażowanie o charakterze edukacyjnym wskazywało o wiele mniej respondentów, co daje spójny obraz z opiniami nauczycieli. Tylko 13% rodziców uczestniczy w zajęciach

otwartych, specjalnie do nich kierowanych, pomoce edukacyjne dostarcza nauczycielowi 8% badanych, a tylko dwie osoby wskazały na pomoc nauczycielowi w prowadzeniu zajęć.

Można więc zauważyć, że jakie oczekiwanie – takie zaangażowanie. Nauczyciele sygnalizują, bądź wprost komunikują swoje oczekiwania, a rodzice podporządkowują się im. Nie chcą wykraczać poza narzucane w ten sposób ramy, czy reguły gry ustalone przez nauczyciela najczęściej z obawy o konsekwencje dla dziecka. Nauczyciele w ten sposób tworzą bariery określające uprawnienia rodziców. Gdyby badane nauczycielki poszerzyły swoje oczekiwania – z pewnością więcej rodziców włączyłoby się w życie klasy.

W jakim stopniu rodzice, którzy angażują się w życie szkoły, są inicjatorami działań o charakterze edukacyjnym? Zapytano nauczycielki (ankieta dla nauczycieli, pytanie nr 6), z jakiego rodzaju propozycjami wychodzą rodzice.

Większość z nich (N=11) twierdzi, że rodzice nie ingerują i nie zgłaszają żadnych propozycji w zakresie sposobu organizacji pracy w klasie, doboru metod pracy, treści realizowanych na zajęciach oraz form oceniania uczniów stosowanych przez nauczyciela.

Odważniej natomiast, chociaż zazwyczaj okazjonalnie, wychodzą z propozycjami dotyczącymi zadań domowych, organizacji wycieczek i uroczystości klasowych, czyli tych obszarów, w których jak pokazałam wcześniej, nauczyciele oczekują od nich pomocy.

Rzadko, ale zdarzają się ze strony rodziców propozycje organizacji zajęć pozalekcyjnych dla uczniów. Tego rodzaju zrozumiałe sugestie pojawiają się wśród rodziców ze szkoły H, zlokalizowanej na peryferiach dużego miasta, w której oferta zajęć pozalekcyjnych ogranicza się do jednego koła zainteresowań i co ciekawe dotyczy również szkoły osiedlowej F, która posiada bardzo bogatą i urozmaiconą ofertę zajęć pozalekcyjnych. O ile w pierwszym przypadku propozycje rodziców są próbą wymuszenia jakichkolwiek zajęć dodatkowych dla uczniów, o tyle myślę, że w przypadku szkoły F są jak najbardziej pożądanymi, twórczymi dyskusjami pomiędzy rodzicami, a nauczycielem, podczas których rodzice generują pomysły dotyczące tematyki zajęć dodatkowych.

W jakim stopniu rodzice włączają się więc w edukacyjne działania szkoły i jakie czynniki determinują poziom ich zaangażowania? Na podstawie wcześniejszych analiz można przypuszczać, że rodzice nie przejawiają głębokiego zaangażowania w działania edukacyjne szkoły. Intensywność włączania się w działania szkoły ustalono na podstawie odpowiedzi udzielonych przez rodziców oraz badań dotyczących doświadczeń dzieci w zakresie angażowania się ich rodziców w proces edukacyjny. Stworzono pięciostopniową skalę. Ilość przyznanych każdemu rodzicowi punktów pozwoliła wyodrębnić grupy rodziców, którzy z różną intensywnością włączają się w edukacyjne działania szkoły. Tabela 42 przedstawia rozkłady tych danych.

Tabela 42. Stopień włączania się rodziców w edukacyjne działania szkoły, a lokalizacja szkoły

Stopień włączania się rodziców w edukacyjne działania szkoły	Lokalizacja szkoły											
	wieś		małe miasto		duże miasto						**razem**	
					śródmieście		osiedla		peryferie			
	N =47		N =24		N =27		N =36		N =19		N = 153	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
przeciętny	3	6,38	3	12,5	4	14,81	1	2,8	4	21,1	15	9,80
niski	18	38,30	10	41,67	16	59,26	21	58,33	13	68,42	78	50,98
bardzo niski	26	55,32	11	45,83	7	25,93	14	38,89	2	10,53	60	39,22

Okazało się, zgodnie z przypuszczeniami, że w grupie badawczej nie ma rodziców, którzy w bardzo wysokim, bądź wysokim stopniu włączaliby się w działania nauczyciela. Połowa badanych (51%) angażuje się w edukacyjne działania szkoły w niskim stopniu. Prawie 40% rodziców w bardzo ograniczonym, wręcz incydentalnym zakresie włącza się w edukację szkolną dziecka, a niewielka grupa, stanowiąca 10% respondentów w zakresie przeciętnym, będącym najwyższym z reprezentowanych poziomów przez objętych badaniami rodziców.

Niskie zaangażowanie rodziców w działania edukacyjne szkoły nie znajduje odzwierciedlenia w ich opiniach na temat konieczności współpracy. Badania B. Lulek pokazują, że rodzice formułują pozytywne opinie o potrzebie współpracy. Aż 94,7% ogółu badanych rodziców dostrzega potrzebę i konieczność podejmowania przez szkołę współpracy z rodziną. „Szczegółowe zestawienie odpowiedzi nauczycieli i rodziców wskazuje, że rozumieją oni, iż współpraca prowadzi do sukcesów w realizacji celów życiowych uczniów związanych z ich własnym rozwojem oraz edukacją (…). Mimo takiej wysokiej oceny rodziców dotyczącej podjęcia współpracy, większość zachowań rodziców i nauczycieli cechuje wiele sprzeczności i brak konsekwencji w podejmowanych działaniach na rzecz harmonijnego współdziałania szkoły z rodziną (Lulek 2008, s.63-64).

Istotny statystycznie związek (chi kwadrat=18,0; df=8; $p<0,05$) zanotowano pomiędzy poziomem włączania się rodziców w edukacyjne działania szkoły, a miejscem jej lokalizacji. W najmniejszym stopniu w proces edukacji swoich dzieci angażują się rodzice mieszkający na wsi. Ponad 55% badanych znajduje się w grupie praktycznie w ogóle nie podejmującej aktywności związanej z działalnością edukacyjną szkoły. Może to wynikać z niższego, niż w środowiskach miejskich wykształcenia oraz poziomu kulturowego większości rodzin z obszarów wiejskich. Najczęściej w działania edukacyjne szkoły włączają się rodzice mieszkający na peryferiach dużego miasta. Najmniejszy odsetek rodziców angażujących się w działania edukacyjne szkoły przypada na środowiska osiedlowe w dużych miastach (2,8%).

Jest to wynik sprzeczny z opiniami większości nauczycielek szkół osiedlowych na temat włączania się rodziców w edukacyjne działania szkoły. Skoro nauczycielki twierdzą, że rodzice włączają się w edukacyjne działania szkoły, a rodzice postrzegają siebie jako biernych, to istnieje prawdopodobieństwo, że chcieliby włączać się w większym zakresie, ale nie mają ku temu stworzonych warunków przez szkołę. Jest również możliwość, która dotyczy bardziej szkoły osiedlowej F, że ilość imprez, wydarzeń, pomysłów, ofert, które szkoła adresuje do uczniów i rodziców powoduje, że nie zawsze są w stanie na nie odpowiedzieć, a tym samym w kontekście aktywności szkoły oceniają swoje zaangażowanie jako niskie.

Kolejnym czynnikiem korelującym (chi kwadrat=12,0; df=4; $p<0,05$) ze stopniem włączania się rodziców w edukacyjne działania szkoły jest poziom kulturowy rodziny. Rozkład wyników przedstawia tabela 43.

Tabela 43. Stopień włączania się rodziców w edukacyjne działania szkoły, a poziom kulturowy rodziny

stopień włączania się rodziców w edukacyjne działania szkoły	poziom kulturowy rodziny					
	wysoki		przeciętny		niski	
	N =26		N =82		N =45	
	N	%	N	%	N	%
przeciętny	5	19,23	8	9,76	2	4,44
niski	10	38,46	50	60,98	18	40,00
bardzo niski	11	42,31	24	29,3	25	55,56

Poziom kulturowy determinuje stopień włączania się rodziców w edukacyjne działania szkoły, a zależność wydaje się dosyć zaskakująca. Otóż najbardziej angażują się w proces edukacji szkolnej dziecka rodzice o przeciętnym poziomie kulturowym. a w najmniejszym stopniu rodzice o niskim poziomie kulturowym Co ciekawe, duży odsetek rodzin o wysokim poziomie kulturowym (42,31%) rzadko włącza się w działania edukacyjne szkoły. Być może wynika to z dużej świadomości tej grupy rodziców w zakresie słabych stron szkoły, dostrzeganiu popełnianych przez nią błędów i zaniedbań w procesie edukacji dziecka, a tym samym braku wiary w możliwość jej zmiany. S. Hinc stwierdza, że „do największych krytyków reformy edukacji, wysuwających postulaty radykalnej zmiany, należą przedstawiciele kadry kierowniczej i inteligencji, badani najlepiej wykształceni i zadowoleni ze swoich warunków materialnych. Są to także osoby, które zajmują najwyższe pozycje społeczne" (Hinc 2010, s. 272), a więc najczęściej osoby o wysokim poziomie kulturowym, których dzieci osiągają sukcesy szkolne. Tacy rodzice, jak zauważa R. Meighan, unikają

etykiety natrętów w szkole, mimo, iż nieustannie ingerują w kształcenie dzieci. „Udają, że to oni odpowiadają definicji <dobrych rodziców> <nie wtrącając się>, nie pomagając dzieciom w domu uczyć się czytać, pisać i liczyć, podczas gdy w rzeczywistości właśnie to wszystko robią, a także uczą dzieci, jak zachowywać się w szkole nie zdradzając tajemnicy" (Meighan 1993, s.55).

Silny związek (chi kwadrat=12,0; df=4; p<0,01) istnieje pomiędzy stopniem włączania się rodziców w edukacyjne działania szkoły, a typem nauczyciela, określonym ze względu na stopień wykorzystywania środowiska w procesie edukacyjnym.

Im częściej nauczyciel wykorzystuje zasoby środowiska w procesie kształcenia, tym bardziej rodzice angażują się w edukacyjne działania szkoły (patrz: tabela 44). Nauczyciele stymulują więc zaangażowanie rodziców, a rodzice odpowiadają na sygnały nauczyciela.

Podsumowując, w celu zobrazowania relacji występujących pomiędzy objętymi badaniami nauczycielami i rodzicami na płaszczyźnie edukacyjnej posłużę się typologizacją S. Kawuli (2004, s.366), który wyróżnia cztery poziomy wychowawczych powiązań rodziny z poszczególnymi elementami środowiskowego systemu wychowawczego. Postawy rodziny wobec działań edukacyjnych szkoły mogą zatem przybierać postać: 1) partycypacji; 2) przystosowania; 3) inercji; oraz 4) opozycji.

Tabela 44. Stopień włączania się rodziców w edukacyjne działania szkoły, a typ nauczyciela

stopień włączania się rodziców w edukacyjne działania szkoły	typ nauczyciela					
	w przeciętnym stopniu wykorzystujący środowisko w procesie edukacyjnym		w niskim stopniu wykorzystujący środowisko w procesie edukacyjnym		nie wykorzystujący środowiska w procesie edukacyjnym	
	N =83		N =58		N =12	
	N	%	N	%	N	%
przeciętny	9	10,84	6	10,34	0	0,00
niski	52	62,65	23	39,66	3	25,00
bardzo niski	22	26,51	29	50,00	9	75,00

Opozycja, ostatnia postać stosunków na płaszczyźnie rodzina – szkoła jest najbardziej niekorzystna z pedagogicznego punktu widzenia, gdyż cechuje ją sprzeczność interesów w zakresie edukacyjnego funkcjonowania dziecka. Opozycyjne nastawienie rodziców do edukacyjnych zadań szkoły prowadzi do częstych konfliktów, co z kolei uniemożliwia nawiązanie dialogu wychowawczego szkoły z domem. Uzyskany materiał empiryczny nie dostarcza dowodów na występowanie takiej postawy wśród rodziców w badanych szkołach.

Innym rodzajem zachowań rodziny wobec działań szkoły jest bierność (inercja). Może być to również pewien rodzaj opozycji. Jest to sytuacja, w której rodzina nie interesuje się

tym, co dzieje się z dzieckiem w szkole, czego się uczy, z kim, w jaki sposób, itp. Są to rodzice, z którymi nauczyciel prawie w ogóle nie ma kontaktu, gdyż nie przychodzą na zebrania klasowe, nie uczestniczą w żadnych uroczystościach szkolnych, bądź jeśli z poczucia obowiązku kontaktują się z nauczycielem to przejawiają wobec jego postulatów i propozycji postawę obojętną. Nauczyciel wie, że cokolwiek zaproponuje, nie spotka się to z żadnym pozytywnym odzewem ze strony rodzica.

Dość duża grupa badanych rodziców przejawia bierność wobec działań edukacyjnych szkoły. Mimo, iż wszyscy uczestniczą w zebraniach, w niewielkim, niezadowalającym stopniu włączają się w działania edukacyjne klasy i szkoły, nie wychodzą z propozycjami dotyczącymi edukacji dzieci.

Kolejne - przystosowawcze powiązanie działalności wychowawczej rodziny ze szkołą jest jednym z najczęściej spotykanych zachowań w polskiej rzeczywistości edukacyjnej. Przystosowanie może przybierać formę opozycyjną. Dzieje się tak wtedy, gdy rodzice, mimo, iż wywiązują się z realizacji zadań, które są im odgórnie przez szkołę narzucone, robią to jedynie, aby nie narażać się i nie ryzykować poprawnych (w ich odczuciu) stosunków z nauczycielem. Chcąc mieć tzw. „święty spokój”, często wyręczają dziecko w realizacji jego zadań szkolnych. Drugim rodzajem przystosowania jest akomodacja pozytywna. Chociaż przejawia się we właściwym, dodatnim stosunku rodziców do wymagań stawianych im przez szkołę, jej cechą charakterystyczną jest jednokierunkowość inicjowania działań, wyłącznie od szkoły w kierunku rodziny. Większość objętych badaniami rodziców prezentuje pozytywną akomodację. Uczestniczą w zebraniach klasowych, wykonują prośby i polecenia nauczycieli, akceptują wzorce wychowawcze szkoły, a ich dzieci przychodzą przygotowane do szkoły. Nie jest to jednak rodzaj relacji, na których nauczycielowi powinno najbardziej zależeć.

Partycypacja w działaniach stanowi najbardziej pożądany wychowawczo rodzaj powiązań rodziny i szkoły. Oznacza partnerski układ, w którym oba podmioty tworzą wspólne środowisko edukacyjne dziecka. Współpraca ta, bo tylko w przypadku partycypacji można mówić o takim zjawisku, charakteryzuje się głębokim zaangażowaniem szkoły i rodziny w kreowanie sytuacji dydaktycznych dostarczających dzieciom bogatych doświadczeń edukacyjnych oraz wzajemnym inspirowaniem do podejmowania kolejnych działań na rzecz rozwoju poznawczego dzieci. Jej istotnym elementem jest systematyczność działań oraz pozostawanie w stałym kontakcie rodziny i szkoły. Rodzice mają prawo zarówno inicjować jak i włączać się w już istniejące zadania edukacyjne w szkole. Mimo, iż ta modelowa relacja nie znajduje odzwierciedlenia w badanej rzeczywistości, nieliczni nauczyciele i rodzice podejmują próby budowania układów opartych na partycypacji.

Podsumowanie i wnioski

Głównym celem, jaki został postawiony w tej pracy było zbadanie charakteru aktywności poznawczej dzieci kończących pierwszy etap edukacyjny szkoły podstawowej w kontakcie ze środowiskiem. Mam nadzieję, że zaprezentowane badania w niewielkim stopniu nakreślają obraz tej aktywności oraz pokazują dalsze kierunki poszukiwań w tym zakresie.

Aktywność poznawcza w środowisku nie jest dominującym rodzajem aktywności podejmowanej przez dziecko w okresie późnego dzieciństwa. Ustępuje miejsca aktywności ruchowej, zabawowej i związanej z wykonywaniem obowiązków domowych. Potrzeby poznawcze w kontakcie ze środowiskiem nie są rozbudowane, a duża część z nich znajduje zaspokojenie.

Większość dzieci podejmuje aktywność poznawczą w środowisku okazjonalnie. Niewiele ponad połowa tej aktywności stymulowana jest zadaniami kierowanymi do dziecka przez inne osoby; pozostała część inicjowana jest przez same dzieci.

Dziecięca aktywność poznawcza w środowisku koncentruje się głównie na aspekcie językowym. Dzieci poznają i interpretują otaczającą ich rzeczywistość za pośrednictwem aktów komunikacji, czytelnictwa i twórczości językowej. Język jest ich narzędziem eksploracji świata. Niewiele mniejszym zainteresowaniem podczas działań poznawczych w środowisku obdarzają otaczający ich świat przyrody i zachodzące w nim zjawiska oraz osobliwości nauki i techniki. Dużo rzadziej skupia się uwagę dzieci w środowisku na zawodowym życiu świata dorosłych.

Rozpiętość w zakresie częstotliwości podejmowania różnych form aktywności poznawczej w środowisku jest duża. Najczęściej dziecięca aktywność w środowisku obejmuje poszukiwanie i gromadzenie informacji z różnych źródeł, tworzenie skojarzeń i twórczość językową; rzadko natomiast przybiera formy naukowego poznawania świata poprzez eksplorację i eksperymentowanie. Niewiele zadań umożliwia dzieciom wykorzystywanie wiedzy w nowych kontekstach. Atrakcyjne dla dziecka są przede wszystkim te formy aktywności poznawczej, które podejmuje w środowisku domowym.

Dzieci nie potrafią, bądź nie mają wielu okazji do wykorzystania informacji zdobytych w toku aktywności poznawczej w środowisku w nowym kontekście. Nie dążą do dalszego pogłębiania problemu, nie wykorzystują tych informacji podczas realizacji zadań szkolnych, nie mają potrzeby podzielenia się tymi informacjami z innymi. Najczęściej wzbudza to ich zaciekawienie na tyle, że formułują pytania, głównie do rodziców.

Podczas aktywności poznawczej w środowisku dzieci często nawiązują interakcje z innymi osobami, w przeważającej mierze towarzyszą im pozytywne uczucia i doświadczenia, choć dość rzadko doświadczają poczucia samorozwoju. Zdarzają się sytuacje, w których

podczas tej aktywności czują się krytykowane i doznają porażki, lecz te doświadczenia mają charakter bardzo okazjonalny. Bardziej niepokojące jest, że dość spora grupa dzieci rzadko, bądź w ogóle nie doświadcza konfliktu poznawczego.

Po dokonaniu kwerendy i przed przystąpieniem do badań sformułowano hipotezy, przypuszczenia związane ze stanem antycypowanym. Dotyczyły one czynników, które mogą determinować charakter aktywności poznawczej dziecka w środowisku. Spora część tych hipotez nie została pozytywnie zweryfikowana.

Założono, że charakter otoczenia fizyczno – przyrodniczego decyduje o tym, co jest przedmiotem poznania w kontakcie ze środowiskiem, dziecko bowiem eksploruje to, co jest mu bliskie i dostępne. Jednak wyniki badań tylko częściowo potwierdzają tę hipotezę. Wszystkie dzieci w takim samym stopniu koncentrują się na aspekcie naukowym i technicznym oraz, co ciekawe, również przyrodniczym, niezależnie od tego jak bliski i częsty mają z nim kontakt. Człowiekiem i jego pracą zawodową, bardziej od pozostałych, interesują się dzieci wiejskie i śródmiejskie, gdyż mają więcej okazji do obserwowania rodziców (dzieci wiejskie) i pracujących w centrum mieszkańców miasta. Jedynie dzieci mieszkające na peryferiach dużego miasta w dużo mniejszym zakresie podejmują planową aktywność poznawczą w środowisku w aspekcie językowym.

Wpływ środowiska terytorialnego na podejmowane przez dzieci formy aktywności poznawczej w środowisku ujawnił się znacząco w przypadku dzieci mieszkających w śródmieściu dużego miasta. Dużo częściej od swoich rówieśników z innych rejonów podejmują obserwacje i eksplorują środowisko.

Jedynie wśród dzieci mieszkających na wsi i w śródmieściu dużego miasta zanotowano wysoki poziom spontaniczności w podejmowaniu aktywności poznawczej w środowisku, natomiast dzieci mieszkające na peryferiach dużego miasta przejawiały najmniejszą inicjatywę w podejmowaniu działań poznawczych w środowisku.

Zaobserwowano pewne różnice w ilości potrzeb poznawczych w przypadku miejsca zamieszkania. Dzieci mieszkające na wsi i w małym mieście przejawiały niższy poziom potrzeb poznawczych w kontakcie ze środowiskiem, niż ich rówieśnicy mieszkający w dużym mieście, przy czym dzieci ze śródmieścia w niewielkim stopniu wyróżniają się ich poziomem wśród dzieci miejskich.

Charakter aktywności poznawczej dziecka w środowisku różnicuje jego płeć. Dostrzegalne są różnice pomiędzy płcią dzieci, a przedmiotami, na których koncentruje się ich aktywność. Uwidaczniają się one w większości przedmiotów poznania. Większa liczba chłopców interesuje się nauką i techniką oraz człowiekiem i jego pracą, natomiast dziewczynki dominują w aktywności językowej.

Chłopcy częściej niż dziewczynki spędzają czas na oglądaniu telewizyjnych programów edukacyjnych, częściej prowadzą obserwacje otaczającej rzeczywistości, częściej formułują pytania i prowadzą rozmowy. Natomiast dziewczynki chętniej czytają książki. Mają również bardziej rozbudowane potrzeby poznawcze w kontakcie ze środowiskiem niż chłopcy i większa ilość ich potrzeb pozostaje niezaspokojona.

Zakładano, że charakter podejmowanej przez dziecko aktywności poznawczej może różnić się w zależności od stopnia aktywności kształceniowej nauczyciela. Przypuszczano, że uczniowie nauczycieli aktywnych kształceniowo będą podejmowali częściej, systematyczniej i bardziej zróżnicowane formy aktywności poznawczej w kontakcie ze środowiskiem. Niestety nie było możliwości zweryfikowania tej hipotezy, gdyż niewielka próba nauczycielek oraz generalnie podobna, okazjonalna aktywność kształceniowa wszystkich badanych nie ujawniła istotnych zależności.

Przypuszczenia, że stopień korzystania przez nauczyciela w codziennej pracy z uczniami z ofert proponowanych przez środowisko lokalne będzie determinował charakter aktywności poznawczej uczniów, częściowo potwierdziły się. Zakładano, że uczniowie nauczyciela, który systematycznie włącza oferty środowiska lokalnego w proces edukacyjny będą charakteryzowali się większą ilością potrzeb poznawczych, będą w większym zakresie spontanicznie inicjowali działania poznawcze, a ich aktywność będzie wielokierunkowa. Okazało się, że stopień korzystania przez nauczyciela w codziennej pracy z uczniami z ofert proponowanych przez środowisko lokalne determinował aktywność poznawczą dziecka w środowisku w aspekcie językowym oraz związanym z człowiekiem i jego pracą. Im częściej nauczyciel wykorzystuje kontekst środowiskowy w edukacji, tym większe było zainteresowanie dzieci człowiekiem i jego pracą oraz aktywnością językową. Uczniowie nauczyciela, który nie wykorzystuje w ogóle środowiska w procesie edukacji szkolnej podejmowali mniej różnorodnych form aktywności poznawczej w środowisku, niż pozostali uczniowie. Dodatkowo zwiększała się częstotliwość aktywności poznawczej uczniów, gdy nauczyciele podejmowali próby włączania środowiska w proces edukacyjny.

Istnieje prawdopodobieństwo, że gdyby wśród badanych nauczycieli był taki, który w sposób planowy i celowy wykorzystuje środowisko w toku procesu edukacyjnego, wyżej opisane zależności zostałyby bardziej uwidocznione i obejmowałyby więcej cech aktywności.

Zakładano, że wybrane cechy rodziców będą różnicowały charakter aktywności poznawczej dzieci w środowisku. Jedną z takich cech rodziców były aspiracje edukacyjne przejawiane w stosunku do dzieci. Już na początku analizy badań okazało się, że rodzice dzieci w młodszym wieku szkolnym nie mają jeszcze w stosunku do nich szczególnie

wysokich aspiracji edukacyjnych. Wiadomo tylko, że dzieci rodziców z najwyższymi aspiracjami były bardziej spontaniczne poznawczo w środowisku.

Wiek rodziców nie determinował charakteru aktywności poznawczej dziecka w środowisku. Jedynie zaobserwowano, że dzieci najmłodszych i najstarszych rodziców mają najwięcej niezaspokojonych potrzeb poznawczych w kontakcie ze środowiskiem. Podobnie, wykształcenie rodziców nie miało związku z charakterem aktywności poznawczej dziecka w środowisku. Zauważono tylko, że im wyższe wykształcenie rodziców, tym w mniejszym zakresie dzieci czują się sprawcami swoich działań poznawczych w środowisku.

Najbardziej znaczący dla jakości aktywności poznawczej dziecka w środowisku jest poziom kulturowy rodziny. Zakładano, że im wyższy poziom kulturowy rodziny, tym bardziej wielokierunkowa, częstsza i bardziej spontaniczna jest aktywność poznawcza dziecka w środowisku. I tu hipoteza została pozytywnie zweryfikowana, gdyż badania dowiodły, że im wyższy poziom kulturowy przejawiały rodziny, tym działania poznawcze dzieci w środowisku miały bardziej systematyczny charakter. Dzieci te częściej podejmowały aktywność poznawczą w środowisku, same częściej od pozostałych badanych ją inicjowały. Podejmowały również bardziej zróżnicowane formy aktywności, a ich działaniom towarzyszył wyższy poziom pozytywnych uczuć podczas działań poznawczych w środowisku. Zauważono również, że im niższy poziom kulturowy przejawiały rodziny, tym rzadziej dziecięce działania koncentrowały się na prawie wszystkich przedmiotach poznania w środowisku. Co więcej dowiedziono, że rodziny o wysokim poziomie kulturowym częściej koncentrują aktywność dziecka na aspekcie językowym, częściej podejmują z dzieckiem rozmowy o charakterze poznawczym, częściej też czytają umiejącym już czytać dzieciom książki.

Podsumowując, należy stwierdzić, że wiele aspektów aktywności poznawczej dziecka zależy od poziomu kulturowego rodziny oraz miejsca zamieszkania dziecka.

Drugim, nie mniej ważnym celem prezentowanych badań było sprawdzenie, na ile środowisko umożliwia i stymuluje podejmowanie aktywności poznawczej przez dziecko w okresie późnego dzieciństwa. Dlatego pokrótce dokonam charakterystyki środowisk, w których dzieci podejmują aktywność poznawczą. Kryterium, którym kierowałam się podczas analizy środowisk stanowił ich potencjał edukacyjny, czyli pewien zbiór możliwości o charakterze edukogennym. Potencjał nie ma mocy samourzeczywistniania się. Potrzebny jest podmiot – osoba, bądź grupa osób reprezentujących instytucje, organizacje, stowarzyszenia, ale również „zwykli" mieszkańcy, którzy dostrzegą i wykorzystają możliwości tkwiące w środowisku lokalnym jako źródła uczenia się.

Określając potencjał edukacyjny środowiska brałam pod uwagę jedynie ilość i różnorodność instytucji, stowarzyszeń, organizacji, które na jego terenie działają oraz zróżnicowanie przyrodnicze. Potencjał edukacyjny środowiska znajduje się również w społeczności lokalnej, w tym przede wszystkim w rodzinach, jednak nie jest to czynnik różnicujący środowiska, gdyż wszystkie szkoły mogą w takim samym stopniu wykorzystać kapitał edukacyjny tkwiący w rodzinach pod warunkiem, że będą widziały taką potrzebę.

O tym, jaki typ przestrzeni edukacyjnej budowany jest przez podmioty działające w poszczególnych środowiskach o określonym potencjale, będą decydowały następujące czynniki:

- ✓ ilość ofert edukacyjnych kierowanych do dziecka przez instytucje środowiska lokalnego (oferta zajęcia pozaszkolnych, wydarzenia kulturalne, akcje edukacyjne, konkursy, itp.);
- ✓ ilość i systematyczność ofert edukacyjnych kierowanych do szkoły przez instytucje środowiska lokalnego;
- ✓ szkolne propozycje zadań poznawczych dla uczniów realizowanych w środowisku w toku procesu edukacyjnego;
- ✓ bogactwo szkolnej oferty zajęć pozalekcyjnych dla ucznia,
- ✓ edukacyjne propozycje szkoły dla rodziców i społeczności lokalnej,
- ✓ spontaniczna, własna aktywność poznawcza dziecka w środowisku;
- ✓ rodzaj relacji występujących pomiędzy podmiotami środowiska w zakresie budowania wspólnej przestrzeni edukacyjnej (głównie relacji pomiędzy nauczycielami i rodzicami)

Środowiska lokalne o dużym potencjale

Cztery spośród badanych środowisk lokalnych posiadają duży potencjał edukacyjny. Są to środowiska śródmiejskie (D i E), osiedle mieszkaniowe w dużym mieście (G) oraz małe miasto (C). W najbliższym otoczeniu szkół funkcjonujących w tych środowiskach znajduje się najwięcej instytucji kulturalnych, placówek edukacyjnych, punktów usługowych. Siedziby mają lokalne władze, organizacje kościelne, stowarzyszenia i organizacje społeczne. Okolice te różnicują dostępne zasoby przyrodnicze. Środowiska śródmiejskie oferują znacznie mniej, niż przestrzeń lokalna małego miasta, w badanym przypadku położonego nad jeziorem, na szlaku wzniesień morenowych, z bliskim dostępem do jeziora i lasu. Okazuje się jednak, że ten aspekt środowiska lokalnego nie wpływa znacząco na aktywność poznawczą dziecka w środowisku. Większa różnorodność przyrodnicza nie determinuje większego zainteresowania

dzieci zagadnieniami przyrodniczymi. Niezależnie od tego, czy będzie to kilka drzew, czy cały las, kałuża, czy jezioro, gołąb, czy łabędź, przyroda jest bliska doświadczeniom dzieci i w dużym zakresie stanowi przedmiot ich poznania.

Z czterech wyłonionych środowisk o dużym potencjale edukacyjnym, żadne nie wykorzystuje w pełni jego możliwości. Niewiele instytucji wychodzi z propozycjami pozaszkolnych zajęć edukacyjnych dla dziecka. Wyjątkiem jest środowisko śródmiejskiej szkoły E, w którym liczne podmioty tworzą pozaszkolną ofertę o charakterze edukacyjnym dla dziecka. Jednak instytucje te nie podejmują żadnych działań we współpracy ze szkołą. Z bogatą ofertą edukacyjną dla dziecka wychodzi rodzina. Badania tu prezentowane dowiodły, że rodziny ze środowisk o dużym potencjale edukacyjnym stawiają przed dziećmi więcej własnych zadań o charakterze poznawczym. Oznacza to, że rodzina żyjąca w takim środowisku wykorzystuje tkwiące w nim możliwości. Wyjątkiem jest środowisko małego miasta, w którym większość rodziców rzadziej bywa twórcami ofert edukacyjnych. Znajduje to odzwierciedlenie w charakterze aktywności poznawczej dziecka w środowisku. Dzieci z małego miasta posiadają mniej potrzeb poznawczych w kontakcie ze środowiskiem, a charakter ich aktywności poznawczej jest ubogi - rzadziej podejmują zadania i w mniejszym zakresie,

Wyniki badań pokazują, że dzieci ze środowisk o dużym potencjale częściej wykorzystują swoją wiedzę w nowym kontekście i podejmują czynności eksploracyjne, gdyż zróżnicowane środowisko w większym stopniu umożliwia dziecku zdobywanie różnorodnych doświadczeń i stwarza wiele okazji do podejmowania aktywności.

Opisywane szkoły nie wykorzystują potencjału edukacyjnego środowisk, w których działają. Z jednej strony, nie otrzymują wsparcia ze strony lokalnych podmiotów instytucjonalnych (brak ofert dla szkół), ale same z własnej inicjatywy również nie próbują nawiązywać z nimi form planowej, systematycznej współpracy. Nie postrzegają również rodziców jako partnerów w procesie edukacji dziecka i ograniczają swoje oczekiwania wobec nich do działań pomocowych w wymiarze organizacyjnym oraz materialnym.

Nauczycieli z tych szkół różnicują warunki, jakie tworzą uczniom do aktywności poznawczej w środowisku. Nauczyciele z tej samej szkoły w różnym stopniu wykorzystują oferty edukacyjne środowiska, w różnym zakresie tworzą własne propozycje zadań poznawczych w środowisku. Przypuszczano, że stopień korzystania przez nauczyciela w codziennej pracy z uczniami z ofert proponowanych przez środowisko lokalne będzie determinował charakter aktywności poznawczej uczniów. Zakładano, że dzieci będą miały bardziej rozbudowane potrzeby poznawcze, będą w większym zakresie spontanicznie inicjowały działania poznawcze, a ich aktywność będzie wielokierunkowa. Stawiając tę

hipotezę, kierowano się założeniem, że dziecko stymulowane poprzez stwarzanie mu wielu różnorodnych sytuacji, rozwija w sobie pewną gotowość, orientację poznawczą, dzięki której dąży do aktywnego poznawania otaczającej rzeczywistości, do rozumienia zjawisk i procesów w niej zachodzących. Niestety nie można dokonać pełnej weryfikacji tego założenia, gdyż wśród badanych nie znalazł się żaden nauczyciel, który organizuje regularne i celowe działania poznawcze dziecka w środowisku. Jednak zaobserwowano zależność, która wskazuje, że im częściej nauczyciel korzysta z ofert środowiska lokalnego, tym bardziej wzrasta częstotliowść aktywności poznawczej jego uczniów w środowisku, stopień wykorzystywania zdobywanych w jej toku informacji oraz zwiększa się zainteresowanie dzieci poszczególnymi obiektami i zjawiskami poznawanymi w środowisku. Dzieci ze środowisk o dużym potencjale edukacyjnym (poza małym miastem) posiadają większą od przeciętnej, ilość potrzeb poznawczych. Nie zależy to jednak od badanych czynników szkolnych, wiąże się raczej ze specyfiką mieszkania w dużym mieście.

Jak już zasygnalizowano, nauczyciele ze środowisk o dużym potencjale edukacyjnym nie postrzegają rodziców jako parnerów w edukacji szkolnej dziecka, nie oczekują od nich pomocy w zakresie planowania i realizowania procesu edukacyjnego, a rodzice adaptują się do oczekiwań nauczyciela i nie wychodzą z inicjatywami eukacyjnymi w szkole. Zauważono jednak, że im częściej nauczyciel wykorzystuje zasoby środowiska w procesie kształcenia, tym bardziej rodzice angażują się w edukacyjne działania szkoły.

Przestrzeń edukacyjna badanych środowisk o dużym potencjale edukacyjnym ma charakter wyspowy. Szkoły, rodziny, instytucje, w mniejszym lub większym zakresie starają się tworzyć własną przestrzeń dla działań edukacyjnych dziecka w środowisku. Nie tworzą jednej, wspólnej i spójnej strategii. Pojawiające się okazjonalnie epizody wspólnego zaangażowania nie wykraczają poza minimum zadań programowych, są nieprzemyślane i mają charakter przypadkowy. Brakuje koordynatorów działań edukacyjnych w środowisku – osób lub instytucji, które wykorzystają oferty różnych podmiotów środowiska lokalnego i skierują na nie aktywność dziecka. Nie tworzy się żadnych wspólnych przestrzeni edukacyjnych – obszarów wspólnych działań wybranych podmiotów, mających na celu budowanie warunków do optymalnej edukacji dziecka. Można z bardzo dużym prawdopodobieństwem mówić o całkowitym braku integracji działań edukacyjnych w tych środowiskach.

Środowiska lokalne o przeciętnym potencjale.

Do środowisk o przeciętnym potencjale zaliczono obydwa środowiska wiejskie oraz jedno ze środowisk osiedlowych dużego miasta (F). Działa w nich mniejsza ilość instytucji

kulturalnych, placówek edukacyjnych, organizacji i stowarzyszeń społecznych, jednak lepiej wykorzystują swój potencjał, niż środowiska z dużymi możliwościami.

Najbardziej widoczne jest to w środowisku osiedlowym, gdzie trzy instytucje, w tym w dużym zakresie szkoła, zbudowały różnorodną i atrakcyjną ofertę zajęć dodatkowych dla uczniów. Dzieci z obszarów wiejskich mają niewiele gorsze możliwości do podejmowania planowych działań edukacyjnych w czasie wolnym. Nie przekłada się to jednak zawsze na ilość ofert edukacyjnch, proponowanych szkołom przez lokalne instytucje. Każda z trzech szkół ma zupełnie inne doświadczenia w tym zakresie. Największe możliwości planowej współpracy z lokalnymi placówkami zapewnione ma szkoła A, szkoła osiedlowa w ogóle nie otrzymuje tego typu propozycji, ale rekompensuje ten stan tworząc wiele własnych autorskich ofert.

W środowisku wiejskim (A) z propozycjami edukacyjnymi dla szkoły wychodzi mała liczba instytucji, jednak mają one charakter regularny, co z pewnością sprzyja nawiązywaniu relacji współpracy. Niestety nauczycielki pracujące w tej szkole nie wykorzystują tych szans, gdyż nie wbudowują tych ofert w proces dydaktyczny, a traktują jako „przerywniki" w nauce. Dodatkowo nie tworzą własnych ofert edukacyjnych w środowisku.

Inaczej potencjał środowiska wykorzystuje inna szkoła wiejska (B). Tam oferty lokalnych instytucji mają charakter bardziej okazjonalny, jednak nauczycielki wykorzystują je i włączają w realizowany program nauczania. Próbują ponadto w większym zakresie tworzyć i realizować własne oferty.

W szkołach wiejskich rodzice rzadziej angażują się w edukację szkolną dzieci, przejawiają mniejszą inicjatywę, ale z drugiej strony szkoła bardziej ogranicza im możliwości włączenia się w proces kształcenia własnych dzieci.

Szkoła osiedlowa F nie otrzymuje ofert edukacyjnych od lokalnych placówek. Jednak nauczycielki tworzą szereg programowych ofert dydaktycznych w środowisku i zajęć pozalekcyjnych dla uczniów. Pojawiają się też oferty edukacyjne dla rodziców. Nauczycielki stwarzają im okazje do włączania się w szkolne działania edukacyjne uczniów.

Charakter aktywności dzieci w środowiskach o przeciętnym potencjale z różnych szkół jest zbliżony. Dzieci te w podobnym zakresie interesują się różnymi zagadnieniami, w podobnym, wysokim stopniu podejmują różnorodne formy aktywności, są najbardziej spontaniczne spośród wszystkich badanych dzieci i w największym zakresie podejmują dalsze, samodzielne działania poznawcze. W różnym stopniu jednak wykorzystują informacje zdobyte w toku aktywności poznawczej w środowisku. Dzieci ze środowisk wiejskich dużo częściej wykorzystują je do realizacji zadań szkolnych, niż dzieci ze szkoły osiedlowej.

Odwrotna sytuacja ma miejsce w przypadku doświadczania konfliktu poznawczego, którego dzieci wiejskie doświadczają rzadziej.

Przestrzeń edukacyjna środowisk o przeciętnym potencjale również przypomina wyspy, lecz znajdują się one na tyle blisko siebie, że można połączyć je mostami. Te mosty mają różną konstrukcję, niektóre są dopiero w trakcie budowy. W tych środowiskach, tak samo jak w środowiskach o dużym potencjale, szkoły, rodziny i instytucje budują własną przestrzeń dla działań edukacyjnych dziecka. Jednak podejmują próby, aby tworzyć przestrzenie wspólne z innymi podmiotami. Środowiska wiejskie tworzą względnie spójne i jednorodne wspólnoty. Środowisko osiedlowe (F) w dużym mieście również posiada cechy jednorodnej wspólnoty – jest w miarę małe, kameralne, usytuowane na uboczu, posiada możliwości zaspokajania wielu potrzeb życiowych mieszkańców. Nie buduje się na jego terenie nowych mieszkań, co powoduje, że społeczność lokalna ma w miarę jednorodny charakter. Przypuszczano, że małe, względnie spójne i jednorodne wspólnoty, w których szkoła pełni funkcję ogniwa zespalającego całą społeczność będą charakteryzowały się bardziej podmiotowymi i partnerskimi relacjami na linii szkoła - dom. Niestety takie stosunki nie są jeszcze możliwe do osiągnięcia w tych środowiskach, ponieważ szkoła ciągle postrzega rodziców z perspektywy tego ważniejszego, bardziej kompetentnego podmiotu oddziaływań edukacyjnych. Jednak wiele może się zmienić, bo zarówno nauczyciele, jak i rodzice próbują budować most łączący ich wyspy.

Środowisko lokalne o małym potencjale.

Jest to opis jednego przypadku – środowiska peryferyjnego dużego miasta. Jego potencjał jest mały, gdyż w przestrzeni tego środowiska funkcjonuje tylko szkoła. Na jej barkach spoczywa obowiązek tworzenia dzieciom warunków do podejmowania aktywności poznawczej także poza szkołą. Ten obowiązek chcą dzielić ze szkołą rodzice (intuicyjnie wydaje się, że bardziej, niż szkoła tego pragnie), chętnie włączając się w działania szkoły. Przejawiają bardzo dużą inicjatywę, również w obszarze edukacji szkolnej dziecka. Rodzice zapraszają uczniów do swoich zakładów pracy, uczestniczą w zajęciach otwartych, dostarczają nauczycielowi pomoce edukacyjne.

Nauczycielki nie korzystają z wielu ofert środowiska pozalokalnego i traktują je jako rodzaj odskoczni od żmudnej nauki. Braki instytucjonalne w środowisku rekompensują zapraszając gości do klasy. Niestety nie podejmują działań na rzecz społeczności lokalnej, rzadko organizują proces edukacyjny poza murami szkoły. Nie budują ofert aktywności pozalekcyjnej uczniów. W bardzo ograniczonym zakresie tworząc warunki do aktywności poznawczej w środowisku, nie wytwarzają żadnych powiązań między nauką w szkole,

a rzeczywitością pozaszkolną. W efekcie determinuje to charakter aktywności poznawczej dzieci w środowisku. W przypadku prawie każdej zmiennej opisującej cechy aktywności poznawczej w środowisku, dzieci mieszkające na peryferiach uzyskiwały zwykle gorsze wyniki. Zaryzykuję tezę, że te nauczycielki nie mają w ogóle świadomości walorów edukacyjnych żadnych działań, które wykraczają poza karty podręcznika.

Tylko dwa podmioty tego środowiska budują swoje własne przestrzenie edukacyjne – rodzina i szkoła. W tej niekomfortowej sytuacji zwłaszcza rodzice próbują dosyć intensywnie łączyć je w jedną wspólną przestrzeń, co nie przekłada się na poziom aktywności poznawczej dzieci. Przyczyn upatrywać można w braku celowego i planowego wykorzystywania tych sytuacji dla realizacji celów zawartych w programie nauczania.

Wydaje się, że w ubogim pod kątem edukacyjnym środowisku rodzice sami podjęli próbę budowy własnej, wewnątrzrodzinnej przestrzeni edukacyjnej, nie oglądając się na szkołę, która przestaje być dla nich partnerem.

Dokonana analiza środowisk lokalnych pod kątem budowania przestrzeni edukacyjnej dziecka w okresie późnego dzieciństwa pokazuje, że obraz ten jest mało wrazisty i niespójny. W każdym z ośmiu badanych środowisk istnieją specyficzne warunki, które nadają ostateczny kształt przestrzeni edukacyjnej. Można jednak zauważyć tendencję, która pokazuje, że im większy potencjał edukacyjny posiada środowisko, tym mniejsze jest zaangażowanie rodziny w proces edukacji szkolnej dziecka.

Zróżnicowanie stopnia i zakresu włączania rodziców w szkolny proces edukacyjny przez poszczególnych nauczycieli, niezależnie od potencjału edukacyjnego środowiska, czy lokalizacji szkoły, pozwala stwierdzić, że przede wszystkim nauczyciel jest tą osobą, która ostatecznie decyduje o spójności przestrzeni edukacyjnej, w której działa dziecko. To na nim spoczywa rola koordynatora działań edukacyjnych wszystkich podmiotów środowiska lokalnego.

To od nauczyciela zależy, na ile rodzice włączają się w działania edukacyjne szkoły. Badania dowiodły, że nauczyciele mają szereg oczekiwań wobec rodziców w zakresie działań na rzecz dziecka, klasy i szkoły, a rodzice te oczekiwania spełniają. Propozycje nauczycieli dotyczące współpracy odnoszą się przede wszystkim do działań organizacyjnych i usługowych na rzecz szkoły. Tak więc inicjatywa rodziców ogranicza się tylko do pól współpracy z góry nakreślonych przez nauczycieli. W efekcie można z wysokim prawdopodobieństwem przypuszczać, że inicjatywa związana z podjęciem wspólnych działań przez rodziców i nauczycieli znajduje się wyłącznie po stronie nauczyciela. Rodzice włączą się w szkolną edukację dziecka, jeśli tylko nauczyciel ich do tej współpracy zaprosi.

Potwierdzeniem tego wniosku są przywoływane wcześniej w pracy badania K. J. Anderson i K.M. Minke (2007), które pokazały, że statystycznie istotnym czynnikiem, który wpływał na podjęcie przez rodziców decyzji o zaangażowaniu się w edukację szkolną dziecka był jedynie określony, wyraźny rodzaj zaproszenia do włączenia się w działania szkoły, jaki otrzymywali od nauczyciela.

Oznacza to, że to sposób zapraszania rodziców do współpracy przez nauczyciela jest kluczowy dla podjęcia działań ze strony rodziców w tym zakresie.

Rodzice nie traktują przestrzeni szkoły, jako własnej. Czują się w niej bardziej gośćmi niż partnerami. Istnieje granica, pewien dystans pomiędzy domem, a szkołą: pomiędzy profesjonalną przestrzenią instytucji, a prywatną, osobistą przestrzenią rodziny, która wpływa na kształt i siłę relacji pomiędzy „profesjonalnymi" nauczycielami i „prywatnymi" rodzicami. Zadaniem nauczyciela jest tę barierę przełamywać.

Bibliografia

Adamek I. (2000), Podstawy edukacji wczesnoszkolnej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Anderson K.J., Minke K.M. (2007), Parent Involvement In Education: Toward an Understanding of Parents’ Decision Making, The Journal of Educational Research, vol. 100, nr 5.

Appelt K. (2005), Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka, [w:] Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa, (red.) A.I. Brzezińska, GWP, Gdańsk.

Bałachowicz J. (2003), Konstruktywizm w teorii i praktyce edukacji, „Edukacja”, nr 3.

Bartkowski J. (2003), Tradycja i polityka. Wpływ tradycji kulturowych polskich regionów na współczesne zachowania społeczne i polityczne, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

Basińska A. (2008), Pytania jako czynnik aktywności dziecka, [w:] Aktywność dzieci i młodzieży, (red.) S. Guz, T. Sokołowska – Dzioba, A. Pielecki, Wydawnictwo „Comandor”, Warszawa.

Bee H. (2004), Psychologia rozwoju człowieka, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.

Bell P.A., Greene Th. C., Fisher J.D., Baum A. (2004), Psychologia środowiskowa, GWP, Gdańsk.

Brągiel J. (1994) Rodzinne i osobowościowe uwarunkowanie sukcesu szkolnego dziecka z rodziny rozwiedzionej, Opole.

Bronfenbrenner U. (1976), Ekologia rozwoju człowieka. Historia i perspektywy, „Psychologia Wychowawcza”, nr 5.

Bruner J. S. (1978), Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania, PWN, Warszawa.

Brzezińska A. (1994), Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela, [w:] Uczyć inaczej, (red.) G. Lutomski, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.

Brzezińska A., Lutomski G., Smykowski B. (1995), Wprowadzenie, [w:] Dziecko wśród rówieśników i dorosłych, (red.) A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Zysk i S-ka,. Poznań.

Brzezińska A. (2000), Społeczna psychologia rozwoju, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.

Brzezińska A.I., Hejmanowski S. (2005), Okres późnej dorosłości. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?, [w:] Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa, (red.) A.I. Brzezińska, GWP, Gdańsk.

Brzeziński J. (2002), Metodologia badań psychologicznych, PWN, Warszawa.

Bulera M., Żuchelkowska K. (2006), Edukacja przedszkolna z partnerskim udziałem rodziców, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń.

Burnham J., Farrar M., Otero G. (2007), Schools and communities. Working together to transform children’s lives, Network Continuum, London.

Butrymowicz B. (1993), Środowisko i jego komponenty, [w:] Z problematyki profilaktyki alkoholowej wśród dzieci i młodzieży szkolnej, (red.) E. Marynowicz-Hetka, t. 1, Archidiecezjalne Wyd. Łódzkie, Łódź.

Chałas K. (2007), Wychowanie ku wartościom wiejskim jako szansa integralnego rozwoju wychowanka, Wydawnictwo KUL, Lublin.

Ćwikliński A. (1996), Rola pytań w kształtowaniu poszukującej aktywności ucznia, „Studia Edukacyjne" nr 2, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Ćwikliński A. (2005), Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Davies D. (2003), Beyond Partnership: The Need for Independent Citizen Activism for School Reform In the United States, [w:] School,Family and Community Partnership In a World of Differences and Changes, (red.) S. Castelli, M. Mendel, B. Ravn, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.

Doniec R. (2001), Rodzinna wspólnota wartości – analiza przemian generacyjnych, [w:] Pedagogika społeczna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania, (red.) E. Trempała, M. Cichosz, Wszechnica Mazurska, Olecko.

Dryden G., Vos J. (2000), Rewolucja w uczeniu, Wydawnictwo Moderski i S-ka, Poznań.

Dylak S. (2000), Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania, PWN, Warszawa.

Erikson E.H. (2000), Dzieciństwo i społeczeństwo, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.

Ferenz K. (2000), Kultura wypoczynku dzieci w rodzinach wiejskich, [w:] Czas wolny w różnych jego aspektach, (red.) J. Kędzior, M. Wawrzak-Chodaczek, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

Ferenz K. (2003), Wizje i misje szkół samorządowych, [w:] Szkoła w społeczności lokalnej, (red.) D. Jankowski, Wydział Pedagogiczno – Artystyczny UAM w Kaliszu, Kalisz.

Fraisse P., Piaget J. (1967), Inteligencja, PWN, Warszawa.

Frąckowiak T. (1990), Przeobrażenia środowisk a wychowanie. Tendencje i kierunki zmian, [w:] Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian. Raport nr 3. Szkoła i jej środowisko lokalne, (red.) T.Frąckowiak, Poznań.

Gajda J. (2005), Media audiowizualne – wpływowe środowisko wychowawcze dziecka: zagrożenia, szanse, profilaktyka, [w:] Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa, (red.) J. Izdebska, T.Sosnowski, Trans Humana, Białystok.

Gnitecki J.(1993), Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej, Zielona Góra.

Grabinger R.S. (1996), Rich environments for active learning, [w:] D.H. Jonassen, Handbook of research for educational communications and technology, Macmillam, London.

Grolnick W.S. (1989), Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school, Journal of Educational Psychology, vol. 81 nr 2.

Gorlach K. (2004), Socjologia obszarów wiejskich. Problemy i perspektywy, Wydawictwo Naukowe „Scholar", Warszawa.

Gurycka, A. (1976), W poszukiwaniu psychologicznych mechanizmów społecznej aktywizacji, [w:] Aktywność i aktywizacja społeczna, (red.)A. Gurycka, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Gurycka A. (1977), Przeciw nudzie. O aktywności, Nasza Księgarnia, Warszawa.

Guz S. (1987), Rozwój i kształtowanie osobowości dzieci w okresie wczesnoszkolnym, WSiP, Warszawa.

Hinc S. (2010), Spór o społeczne funkcje edukacji. Z perspektywy teorii funkcjonalizmu strukturalnego i teorii konfliktu, Wyższa Szkoła Zawodowa „Kadry dla Europy" w Poznaniu, Poznań.

Hurlock E. B. (1985), Rozwój dziecka, PWN, Warszawa.

Izdebska J.(2000), Rodzina – dziecko – telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia TV, Trans Humana, Białystok.

Izdebska J. (2000a), Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje, Trans Humana, Białystok.

Izdebska J. (2000b), Wypoczynek współczesnej rodziny – istota, cechy charakterystyczne, próba typologii, [w:] Czas wolny w różnych jego aspektach, (red.) J. Kędzior, M. Wawrzak-Chodaczek, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

Janke A.W., Kawula S. (2004), Polimorficzność i komplementarność badań nad współczesną rodziną, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Janke A.W. (1996), O nową jakość stosunków rodziny i szkoły, „Wychowanie na co dzień" nr 7-8.

Jankowski D. (2003), Szkoła centrum edukacyjnym społeczności lokalnej, [w:] Szkoła w społeczności lokalnej, (red.) D. Jankowski, Wydział Pedagogiczno – Artystyczny UAM w Kaliszu, Kalisz.

Janowski A. (1970), Kierowanie wychowawcze w toku lekcji, PWN, Warszawa.

Janowski A. (1998), Uczeń w teatrze życia szkolnego, WSiP, Warszawa.

Janowski A. (1980), Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

Kamiński A. (1975), Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna, PWN, Warszawa.

Kamiński A. (1978), Studia i szkice pedagogiczne, PWN, Warszawa.

Kargulowa A.(1991), Dlaczego dzieci nie lubią szkoły, WSiP, Warszawa.

Kargulowa A. (1998), Kilka uwag na temat przesłanek metodologicznych pedagogiki społecznej (relacja jednostka – środowisko), [w:] Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy, (red) E. Marynowicz – Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Kargulowa A. (2003), Szkoła wobec dylematów współczesności, [w:] Szkoła w społeczności lokalnej, (red.) D. Jankowski, Wydział Pedagogiczno – Artystyczny UAM, Kalisz.

Kawula S. (2005) Czynniki i sieć wsparcia społecznego w życiu człowieka, [w:] Pedagogika społeczna. Dokonania. Aktualność. Perspektywy, (red.) S. Kawula, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Kawula S. (2005a), Zagadnienie integracji oddziaływań wychowawczych w środowisku, [w:] Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy, (red.) S. Kawula, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Kawula S. (1978), Diagnozowanie potrzeb opiekuńczo – wychowawczych środowiska rodzinnego, UMK, Toruń.

Kawula S., Brągiel J., Janke A.W. (2005), Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Kawula S. (2005b) Pedagogika społeczna i jej miejsce wśród nauk pedagogicznych, [w:] Pedagogika społeczna. Dokonania. Aktualność. Perspektywy, (red.) S. Kawula, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Kędzior J. (2000), Wzory wypoczynku rodzinnego (na przykładzie mieszkańców Wrocławia), [w:] Czas wolny w różnych jego aspektach, (red.) J. Kędzior, M. Wawrzak-Chodaczek, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

Klus – Stańska D. (2007), Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji, [w:] Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno – badawczych, (red.) D. Klus – Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.

Klus-Stańska D. (2002), Konstruowanie wiedzy w szkole, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko – Mazurskiego, Olsztyn.

Klus – Stańska D. (2009), Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko, [w:] Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy,problemy, rozwiązania, (red.) D. Klus – Stańska, M. Szczepska – Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

Kofta M. (1989) Orientacja podmiotowa: zarys modelu, [w:] Wychowanek jako podmiot działań, (red.) M. Kofta, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego Warszawa.

Konarzewski K. (2004), Uczeń, [w:] Sztuka nauczania. Szkoła, (red.) K. Konarzewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Kossowski P. (1999), Dziecko i reklama telewizyjna, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.

Kowalski S. (1979), Socjologia wychowania w zarysie, PWN, Warszawa.

Kowolik P. (2005),Dialog i współdziałanie szkoły z domem rodzinnym, [w:] Współprzestrzenie edukacji, (red.) M. Nyczaj – Drąg, M. Głażewski, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Kozielecki J. (1997), Koncepcje psychologiczne człowieka, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.

Krauze – Sikorska H. (2006), Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Kuhn F.J. (1992), Dziecko w drodze ku samodzielności, [w:] Edukacja w wolności, (red) B. Śliwerski, Impuls, Kraków.

Kujawiński J (1998), Współdziałanie partnerskie w szkole, Wydawnictwo ERUDITUS, Poznań.

Kulas H. (1998), Rozwój poczucia kontroli u dzieci w wieku szkolnym, Psychologia wychowawcza nr 3, s.219-230.

Kupisiewicz C. (2002), Dydaktyka ogólna, Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt, Warszawa.

Kuszak K.(2006), Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Lewartowska – Zychowicz M. (2009), Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu, [w:] Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy,problemy, rozwiązania, (red.) D. Klus – Stańska, M. Szczepska – Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

Lewicki C. (2004), Kompetencje i ograniczenia nauczycieli wobec zadań w zakresie współpracy i partnerstwa w edukacji w środowisku lokalnym, [w:] Edukacyjne aspekty współpracy i partnerstwa w środowiskach lokalnych, (red.) C. Lewicki, Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli, Rzeszów.

Lulek B. (2008), Współpraca szkoły, rodziny i środowiska, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.

Łobocki M. (1978), Metody badań pedagogicznych, PWN, Warszawa.

Łobocki M. (1974), Wychowanie w klasie szkolnej, WSiP, Warszawa.

Łobocki M. (1985), Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania, Nasa Księgarnia, Warszawa.

Majcher I., Suska- Wróbel R.(2007), Dziecięce wyjaśnienia świata przyrody,[w:] Wczesna edukacja. Między schematem, a posukiwaniem nowych ujęć teoretyczno – badawczych, (red.) D. Klus – Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.

Marynowicz-Hetka E. (2006), Pedagogika społeczna, PWN, Warszawa.

Matczak Z. A. (1992), Wprowadzenie do psychologii. Podręcznik dla nauczycieli, WSiP, Warszawa.

Matczak A. (2003), Zarys psychologii rozwoju, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.

Mead M. (2000), Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Meighan R. (1991), Edukacja elastyczna. Jutro twojego dziecka decyduje się dzisiaj, Nasza Szkoła, Toruń.

Meighan R., Siraj – Blatchford I. (2000), A Sociology of Educating, CONTINUUM, London and New York.

Mendel M (2003), Rodzice jako obiekty dyskursywnej praktyki w szkole i co z tego dla dzieci wynika, [w:] Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne, (red.) R. Piwowarski, IBE, Białystok - Warszawa.

Mendel M. (2006), Przekraczanie progu szkoły jako rite de passage, [w:] Pedagogika miejsca, (red.) M. Mendel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.

Mendel M. (2000), Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?, Adam Marszałek, Toruń.

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

Mendel M. (2004), Stosunki rodziny i szkoły, [w:] Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań, (red.) A. W. Janke, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.

Michalak R. (1997), Aktywność zadaniowa, a rozwój osobowości człowieka, [w:] Przyroda, badania, język. Przyrodnicze rozumowanie i komunikowanie się najmłodszych, Wydawnictwa CODN, Warszawa.

Michalak R. (2004), Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.

Mika S. (1981), Psychologia społeczna, PWN, Warszawa

Misiorna E. (1997), Dynamika zmian w edukacji wczesnoszkolnej, [w:] Integracja w edukacji wczesnoszkolnej, PDW „ŁAWICA", Poznań.

Misiorna E. (1997a), Dziecko a szkolna rzeczywistość, [w:] Przyroda, badania, język. Przyrodnicze rozumowanie i komunikowanie się najmłodszych, Wydawnictwa CODN, Warszawa.

Mitchell W. (2008), The role player by grandparents in family suport and learning: considerations for mainstream and special schools, Support for learning, vol. 23, nr 3, Oxford.

Muszyński H. (1972), Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły, PWN, Warszawa.

Muszyński H. (1970), Wstęp do metodologii pedagogiki, PWN, Warszawa.

Muszyński H. (1964), Wychowanie moralne w zespole, PZWS, Warszawa.

Nalaskowski A. (1999), Edukacja, która nie chce przeminąć, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Nowak S. (1970), Metodologia badań socjologicznych, PWN, Warszawa.

Nowak S. (1985), Metodologia badań społecznych, PWN, Warszawa.

Obuchowska I. (2001), Jak sobie radzić z niechcianymi uczuciami, Media Rodzina, Poznań.

Okoń W. (1975), Nauczanie problemowe we współczesnej szkole, WSiP, Warszawa.

Okoń W. (1995), Nowy słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.

Olubiński A. (2005), Współpraca rodziny i szkoły jako funkcja życia społecznego, [w:] Współprzestrzenie edukacji, (red.) M. Nyczaj – Drąg, M. Głażewski, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Pęczkowski R. (1997), Edukacja przyrodnicza dla najmłodszych w świetle badań diagnostycznych, [w:] Przyroda, badania, język. Przyrodnicze rozumowanie i komunikowanie się najmłodszych, Wydawnictwa CODN, Warszawa.

Piaget J. (1967), Rozwój ocen moralnych, PWN, Warszawa.

Piaget J. (1966), Studia z psychologii dziecka, PWN, Warszawa.

Pilch T. (1995), Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany, [w:] Pedagogika społeczna, (red.) T.Pilch, I. Leparczyk, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.

Pilch T., Bauman T. (2001), Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.

Popek S. (1988), Zdolności i uzdolnienia twórcze – podstawy teoretyczne, [w:] Aktywność twórcza dzieci i młodzieży, (red.) S. Popek, WSiP, Warszawa.

Porter L. (2005), Gifted Young children. Aguide for teachers and parents, Open University Press, Maidenhead.

Przecławska A. (1999), Przestrzeń życia – między perspektywą mikro a makro, [w:] Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek, (red.) A. Przecławska, W. Theiss, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.

Przecławska A., Theiss W. (1994), Pedagogika społeczna – dyskusji ciąg dalszy, „Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze", nr 8.

Przecławska A., Theiss W. (1996), Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse, [w:] Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań, (red.) A. Przecławska,, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.

Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G. (1992), Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego, WSiP, Warszawa.

Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (2000), Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne, PWN, Warszawa.

Przetacznikowa M. (1973), Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży, PZWS, Warszawa.

Radwiłowiczowie M. R. (1991) Metoda zadaniowo – sytuacyjna w nauczaniu początkowym, WSiP, Warszawa.

Reykowski J. (1978), Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności człowieka, w: T.Tomaszewski (red.), Psychologia, PWN, Warszawa.

Samborska I. (2008), Świat mediów elektronicznych jako źródło aktywności dziecka, [w:] Aktywność dzieci i młodzieży, (red.) S. Guz, T. Sokołowska – Dzioba, A. Pielecki, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa.

Samson A. (1993), Stres powszedni, [w:] Gazeta o zdrowiu i urodzie, bezpłatny dodatek do „Gazety Wyborczej" z dnia 10 marca.

Schaffer H.R. (1994a), Społeczny kontekst rozwoju psychobiologicznego, w: Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Zysk i S-ka, Poznań.

Schaffer H.R. (1994b), Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego, w: Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Zysk i S-ka, Poznań.

Schaffer H.R. (2007), Psychologia dziecka, PWN, Warszawa.

Segiet K. (2000), Dziecko w wielkim mieście, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań.

Segiet W. (1999), Rodzice – nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje, Poznań.

Semenowicz H. (1995), Nowoczesna Szkoła Francuska technik Freineta, Polskie Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki Celestyna Freineta, Otwock – Warszawa.

Spętana J. (2007), Aksjologiczne perspektywy świata dziecka w kontekście wychowania, [w:] Dziecko i dzieciństwo. W kręgu pytań i poszukiwań teoretyczno – badawczych, (red.) K. Segiet, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa.

Stefańska-Klar R. (2000), Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny, w: Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia, red. B. Harwas-Napierała i J.Trempała, t.2, PWN, Warszawa.

Sowińska H. (2004), Szkoła jako miejsce życia i rozwoju dziecka, w: H. Sowińska, R. Michalak, Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka, Impuls, Kraków.

Sowińska H.(1974), Klasa szkolna jako zespół wychowawczy, WSiP, Warszawa.

Sowińska H., Misiorna E., Michalak R. (2002), Konteksty edukacji zintegrowanej, Eruditus, Poznań.

Sterlau J. (1985), Temperament – osobowość – działanie, PWN, Warszawa.

Szczepański J. (2004), Szkoła w społeczeństwie, [w:] Sztuka nauczania. Szkoła. Czynności nauczyciela (2004), (red.) K. Kruszewski, PWN, Warszawa.

Szczupał B. (2000), Rodzina kształtuje osobowość dziecka, Edukacja i Dialog, nr 2.

Szczurek – Boruta (2007), Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo. Studium pedagogiczne, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Szewczyk – Zakrzewska A. (2008), Co rozumie się przez stereotyp, co rozumie się przez stereotyp płci? Struktura i treść stereotypu płci, [w:] Dziecko w świecie współczesnym, (red.) B. Muchacka, K. Kraszewski, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Szmatka J. (1989), Małe struktury społeczne, PWN, Warszawa.

Sztuka nauczania. Szkoła. Czynności nauczyciela (2004), (red.) K. Kruszewski, PWN, Warszawa.

Śliwerski B. (2008), Klinika szkolnej demokracji, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Śmiałek M.J (2008), Zjawisko przywództwa w relacjach podmiotów przestrzeni (zawsze) edukacyjnej, [w:] Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje…), (red.) J. Modrzewski, M.J.Śmiałek, K. Wojnowski, Wydawnictwo UAM, Poznań.

Theiss W. (2004), Tezy o małej ojczyźnie, edukacji i rozwoju lokalnym, [w:] Edukacyjne aspekty współpracy i partnerstwa w środowiskach lokalnych, (red.) C. Lewicki, Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli, Rzeszów.

Tomaszewski T. (1966), Aktywność człowieka, w: M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski, Psychologia jako nauka o człowieku, Książka i Wiedza, Warszawa.

Trempała E. (1984), Instytucje i placówki wychowania równoległego, [w:] Pedagogika społeczna – poszukiwania i rozstrzygnięcia, (red.) T. Pilch, B. Smolińska-Theiss, Studia pedagogiczne XLVI, Wrocław.

Trusz S. (2005), Jedność i różnorodność – konteksty edukacyjnej wspólnoty w wymiarze instytucjonalnym szkoły, [w:] Fundamenty edukacyjnej wspólnoty, (red.) J. Danilewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Twardowski A. (2005), Współpraca nauczycieli i rodziców w procesie wspomagania rozwoju dzieci niepełnosprawnych intelektualnie, [w:] Współprzestrzenie edukacji, (red.) M. Nyczaj – Drąg, M. Głażewski, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Tyszka Z. (1974), Socjologia rodziny, PWN, Warszawa.

Tyszkowa M. (1990), Aktywność i działalność dzieci i młodzieży, WSiP, Warszawa.

Tyszkowa M. (1988), Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturacji i restrukturacji doświadczenia, [w:] Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne, M. Tyszkowa (red.), PWN, Warszawa.

Vasta R., Haith M. M., Miller S.A. (1995), Psychologia dziecka, WSiP, Warszawa

Wawryniuk S. (1990), Podstawowe problemy szkoły w świadomości różnych podmiotów wychowania, [w:] T.Frąckowiak (red.), Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian. Raport nr 3. Szkoła i jej środowisko lokalne, Poznań.

Wincławski W. (1976), Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski, PWN, Warszawa.

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

Winiarski M. (2004), Współpraca rodziców i nauczycieli, jej implikacje edukacyjne i determinanty, [w:] Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy, (red.) S. Kawula, Adam Marszałek, Toruń.

Winiarski M. (2004a), Edukacja środowiskowa – istota, wymiary, aktualne problemy, [w:] Pedagogika społeczna. Dokonania. Aktualność. Perspektywy, (red.) S. Kawula, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Włodarski Z. (1998), Psychologia uczenia się, PWN, Warszawa.

Włodarski Z. (1990), Aktywność i jej znaczenie dla rozwoju, „Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze”, nr 1-2.

Włodarski Z., Matczak A. (1992), Wprowadzenie do psychologii. Podręcznik dla nauczycieli, WSiP, Warszawa.

Wroczyński R. (1976), Pedagogika społeczna, PWN, Warszawa.

Wygotski L.S. (1971), Wybrane prace psychologiczne, PWN, Warszawa.

Wygotski L.S. (2002), Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.

Ziemska M. (1979), Postawy rodzicielskie i ich wpływ na osobowość dziecka, [w:] Rodzina i dziecko, (red.) M. Ziemska, PWN, Warszawa.

Zwiernik J. (2008),Nauczyciel wobec niejednoznaczności kategorii „dziecko”, [w:] Dziecko w świecie współczesnym, (red.) B. Muchacka, K. Kraszewski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Żłobicki W. (2000), Rodzice i nauczyciele w edukacji wczesnoszkolnej, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

KWESTIONARIUSZ ANKIETY DLA NAUCZYCIELI

Zwracam się do Pani z prośbą o udzielenie pełnych i wyczerpujących odpowiedzi na pytania zawarte w załączonej ankiecie, która jest anonimowa. Za jej pomocą pragnę zebrać informacje dotyczące nauczycielskich doświadczeń dotyczących stopnia zaangażowania rodziców w życie szkoły oraz ofert edukacyjnych dla uczniów proponowanych przez środowisko lokalne.

Wypełniając poszczególne punkty proszę pamiętać, że nie ma złych odpowiedzi. Wszystkie są dobre, gdyż ukazują Pani indywidualny, osobisty punkt widzenia na poruszane w ankiecie sprawy i problemy. Liczę na szczere odpowiedzi i staranne wypełnienie wszystkich zawartych w niej punktów. Informacje zebrane za pomocą ankiety będą wykorzystywane wyłącznie do analiz i opracowań o charakterze naukowym. Jednocześnie, z mojej strony, zapewniam o dyskrecji oraz zobowiązuję się do bezwzględnego przestrzegania przepisów wynikających z Ustawy o Ochronie Danych Osobowych z dnia 29 sierpnia 1997, Dz.U.2002 Nr 101, poz. 926.

Z góry bardzo dziękuję za życzliwość i poświęcony czas.

mgr Anna Basińska
Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Studiów Edukacyjnych
Zakład Teoretycznych Podstaw Edukacji

1. Jak Pani ocenia udział rodziców w edukacji szkolnej swoich uczniów? *Proszę zaznaczyć stwierdzenia, z którymi Pani zgadza się.*

a) Rodzice są zabiegani, zapracowani i zwykle nie mają czasu na podejmowanie działań związanych z edukacją ich dzieci.

b) Rodzice na ogół nie posiadają wystarczającej wiedzy i umiejętności, by wspomóc dziecko w jego edukacji.

c) Większość rodziców wspiera działania nauczyciela we wszystkich aspektach jego pracy.

d) Rodzice wspierają tylko finansowo działalność szkoły.

e) Większość rodziców nie podejmuje żadnej współpracy ze szkołą.

f) Rodzice mają ciągłe pretensje i prezentują roszczeniowe oraz rozliczeniowe postawy.

g) Rodzic i nauczyciel są rzeczywistymi partnerami w pracy z dzieckiem.

h) Rodzice nie widzą potrzeby włączania się w proces edukacji szkolnej dziecka, nie rozumieją na czym to polega.

i) Rodzice mają zbyt duży wpływ na pracę dziecka w szkole, czasem działają sprzecznie z intencjami nauczyciela.

j) Rodzice nie powinni współdecydować o wyborze programu dydaktycznego, gdyż się na tym nie znają.

k) Rodzice interesują się wyłącznie swoim dzieckiem, nie podejmują działań na rzecz całej klasy

l) Rodzice tworzą spójną i zorganizowaną grupę, która chętnie włącza się w działania klasy

ł) Inna opinia (proszę napisać jaka?) ……
……..
……..

2. W jaki sposób utrzymuje Pani kontakty z większością rodziców swoich uczniów? *Proszę zaznaczyć występujące formy kontaktów.*

l.p.	Formy kontaktów	nie podejmuję	sporady-cznie	czasami	często
a.	Zebrania - wywiadówki				
b.	Zebrania poświęcone organizacji określonego działania, np. wycieczki				
c.	Zebrania – wykłady służące pedagogizacji rodziców				
d.	Spotkania indywidualne z mojej inicjatywy				
e.	Spotkania indywidualne z inicjatywy rodziców				
f.	Korespondencja w dzienniczku				
g.	Kontakt telefoniczny				
h.	Kontakt mailowy				
i.	Zajęcia otwarte dla rodziców				
j.	Wspólne wyjazdy				
k.	Nieformalne spotkania towarzyskie				
l.	Spotkania z grupą rodziców, którzy chcą się włączać w działania edukacyjne klasy				
ł.	Zapraszam rodziców na wystawy, przedstawienia, prezentacje itp. przygotowane przez uczniów				
m.	Zapraszam rodziców na zajęcia w roli specjalistów				
n.	- inne (jakie?)..……..…… …….. ……..				

3. Jakiej pomocy oczekuje Pani od rodziców, na czym Pani zależy? *Proszę zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.*

a) powinni dopilnować, aby ich dziecko przychodziło do szkoły zawsze przygotowane, z odrobionym zadaniem domowym i kompletnie spakowanym tornistrem

b) powinni wychodzić z propozycjami dotyczącymi programu edukacji szkolnej dziecka

c) powinni interesować się tym, co dziecko robi w szkole, wnikać w zadania realizowane przez dziecko, aby dobrze rozumieć, czego się ono uczy

d) powinni wspomagać nauczyciela w działaniach wychowawczych

e) powinni uczestniczyć w działaniach dydaktycznych nauczyciela i pomagać mu w przygotowywaniu i prowadzeniu zajęć

f) powinni stosować się do zaleceń nauczyciela dotyczących pracy z dzieckiem w domu

g) powinni pomagać w organizacji wycieczek i uroczystości szkolnych

h) powinni w miarę możliwości wspomagać klasę materialnie, materiałowo

i) nie oczekuję żadnej pomocy, ze wszystkim sobie daję radę sama/sam

j) nie powinni podważać opinii lub decyzji nauczyciela

k) oczekuję czegoś innego *(proszę napisać czego?)* ……

…….

…….

…….

4. Czy rodzice biorą udział w wyborze i wypracowaniu programu nauczania? *Proszę zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.*

a) nie, program wybieram sam(a)

b) nie, program jest odgórnie wybierany przez dyrekcję

c) nie, gdyż pracuję na własnym, sprawdzonym, autorskim programie nauczania

d) na pierwszym zebraniu informuję rodziców o tym, jakim programem będę pracował(a) z ich dziećmi i mówię o nim kilka słów

e) przed wyborem programu nauczania organizuję spotkanie z rodzicami, na którym przedstawiam główne założenia kilku wcześniej wybranych programów i wspólnie podejmujemy decyzję o realizacji jednego z nich

f) mam poczucie, że rodzice nie są zainteresowani wyborem programu nauczania

g) inna możliwość ……...…….

……..

5. Czego dotyczą Pani kontakty z rodzicami na płaszczyźnie edukacyjnej? *Proszę zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.*

a) wspólnie wybieramy program nauczania

b) przedstawiam kryteria oceniania dziecka

c) przedstawiam oczekiwania w zakresie pracy domowej

d) przekazuję informacje o postępach dziecka *(proszę zaznaczyć występujące formy)*

l.p.	**W jaki sposób?**	**raz na rok**	**kilka razy w roku**	**raz na miesiąc**	**kilka razy w miesiącu**
1.	poprzez indywidualne rozmowy z rodzicami				
2.	poprzez umożliwienie rodzicom wglądu do teczki z kartami pracy				
3.	poprzez udostępnianie rodzicom indywidualnych kart obserwacji				
4.	poprzez przekazywanie rodzicom informacji w formie pisemnej				
5.	inne *(proszę napisać jakie?)*				

e) przekazuję informację o celach i planie pracy na najbliższy tydzień/miesiąc w formie pisemnej

f) zachęcam rodziców do uczestnictwa w edukacyjnych działaniach klasy poprzez: *(proszę zaznaczyć występujące formy)*

A. pomoc w prowadzeniu zajęć

B. uczestniczenie w zajęciach z dzieckiem

C. obserwowanie prowadzonych przeze mnie zajęć z dziećmi

D. prowadzenie przez rodziców wybranych zajęć

E. wspólne zadania domowe dla dzieci i rodziców

g) pomagam rodzicom w wyborze zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych dla ich dzieci

h) dostarczam informacje o tym, jakie możliwe zajęcia, programy, imprezy oferują różne instytucje i organizacje w środowisku lokalnym

i) ustalam z każdym rodzicem wspólną linię działania w celu indywidualizacji pracy z dzieckiem

j) zachęcam rodziców do inicjowania działań edukacyjnych we własnym zakresie

k) zazwyczaj nie angażuję rodziców w edukacyjne działania klasy i szkoły, gdyż wiem, że nie mają na to czasu, a czasem też chęci

l) czegoś innego *(proszę dopisać)* ……...

……..

6. Czy rodzice wychodzą z propozycjami dotyczącymi:

		prawie nigdy	rzadko	okazjonalnie	często	bardzo często
A	- sposobu organizacji pracy w klasie					
B	- metod pracy z dziećmi					
C	- dyscyplinowania klasy					
D	- treści realizowanych na zajęciach					
E	- zadań domowych					
F	- form oceniania					
G	- organizacji wycieczek klasowych					
H	- organizacji uroczystości klasowych					
I	- organizacji zajęć pozalekcyjnych					
J	- inne (jakie?) ……. …….					

7. Na jaką pomoc ze strony rodziców może Pani liczyć? Dodatkowo proszę zaznaczyć te formy, które realizowane są z inicjatywy rodziców.

l.p.	Formy pomocy rodziców	NIE	TAK	Inicjatywa rodziców
A	dostarczają materiały biurowe, plastyczne			
B	pomagają w organizacji wycieczek i uroczystości szkolnych			
C	pełnią opiekę nad dziećmi w czasie wycieczek			
D	pracują z dziećmi w domu wg moich zaleceń			
E	wykonują drobne naprawy i remonty w klasie			
F	dostarczają mi ciekawe książki, czasopisma, gry i inne materiały edukacyjne do pracy z dziećmi			
G	uczestniczą w prowadzeniu zajęć i realizują z dziećmi określone zadania			
H	wyszukują ciekawe oferty edukacyjne w środowisku lokalnym			
I	pomagają swemu dziecku w pracy domowej jeśli ma trudności w nauce, np. dodatkowe ćwiczenia, utrwalające zadania itp.			
J	opiekują się dziećmi z klasy, których rodzice mają jakieś trudności			
K	pomagają innym dzieciom, które mają trudności w nauce			
L	pomagają okazjonalnie, tylko przy większych przedsięwzięciach klasowych lub szkolnych			
Ł	Pomagają w inny sposób *(proszę napisać jak?)*			

8. Czy ma Pani jakieś własne, wypracowane sposoby współpracy z rodzicami, pobudzające ich do organizowania uczenia się poza szkołą? *Proszę krótko opisać.*

……

……

…….

…….

…….

…….

9. Jakie instytucje, placówki, osoby ze środowiska lokalnego wychodzą z ofertami edukacyjnymi, które może Pani wykorzystać w toku procesu edukacyjnego?

l.p.	**rodzaj placówki**	**często**	**sporadycznie**	**nigdy**
a.	dom kultury, klub osiedlowy			
b.	Kościół			
c.	okoliczna biblioteka			
d.	okoliczne zakłady pracy, punkty usługowe			
e.	policja, straż miejska			
f.	przychodnia zdrowia			
g.	muzeum, teatr, kino			
h.	organizacje społeczne (np. Caritas, ZHP,			
i.	lokalne władze			
j.	inne (jakie?)			

10. Czy korzysta Pani w codziennej pracy z uczniami z ofert proponowanych przez środowisko lokalne? *Przed każdą z poniższych propozycji proszę wpisać odpowiednią cyfrę.*

[1] tak [2] tak, ale tylko sporadycznie [3] nie

a) okoliczne zakłady pracy, punkty usługowe prowadzą zajęcia dla moich uczniów

b) okoliczne placówki edukacyjno - opiekuńcze (domy kultury, kluby, świetlice) prowadzą zajęcia dla moich uczniów

c) nawiązałam współpracę z okoliczną biblioteką

d) nawiązałam kontakt z różnymi kompetentnymi osobami, które odwiedzają nas w szkole

e) moi uczniowie wykonują różne prace użyteczne na rzecz środowiska

f) nawiązałam współpracę z okoliczną szkołą, przedszkolem

g) prowadzę wspólnie z prelegentami zajęcia w muzeum

h) moi uczniowie uczestniczą w zajęciach w przychodni zdrowia

i) moi uczniowie biorą udział w akcjach, konkursach organizowanych przez lokalne władze, ośrodek metodyczny

j) rodzice moich uczniów zapraszają nas do swoich zakładów pracy

k) korzystam z ofert programów edukacyjnych w telewizji

l) często napływają różne propozycje konkursów tematycznych organizowanych przez instytucje, stowarzyszenia i moja klasa w tym uczestniczy

ł) inne (proszę napisać jakie?) …….

……..

……...

11. Czym kieruje się Pani wybierając konkretne oferty edukacyjne środowiska? *Proszę zaznaczyć* ***maksymalnie 3 odpowiedzi****.*

a) wybieram te, które nie wymagają od rodziców dodatkowych nakładów finansowych

b) niczym szczególnym, kiedy pojawia się jakaś oferta, po prostu korzystam z niej z klasą

c) wybieram te, które nie zajmą mi zbyt wiele czasu, dzięki którym nie będę miała opóźnień w realizacji programu

d) wybieram te, które mogę włączyć w realizowany w tym czasie w klasie program nauczania

e) wybieram te, które są dla dzieci najbardziej atrakcyjne, dzięki którym oderwą się od nauki szkolnej

f) wybieram te, które w moim odczuciu mają największą wartość poznawczą

g) to rodzice ostatecznie decydują o wyborze ofert edukacyjnych środowiska, z których moi uczniowie będą korzystać

h) bardzo rzadko korzystam z tych ofert, bo zwykle zaburzają naturalną pracę z klasą

i) kieruję się czymś innym *(proszę napisać czym?)* …….

……...

12. Jakiego rodzaju oferty edukacyjne w środowisku tworzy szkoła, w której Pani uczy?
Proszę zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

a) szkoła oferuje koła zainteresowań, w których uczestniczyć mogą dzieci wraz z rodzicami

b**)** szkoła organizuje wspólne warsztaty dla uczniów i rodziców rozwijające określone umiejętności

c) szkoła organizuje dla rodziców szkolenia poświęcone zagadnieniom wychowawczym, zdrowotnym

d) szkoła organizuje dla społeczności lokalnej szkolenia umożliwiające podniesienie swoich kwalifikacji (np. nauka języka obcego, nauka obsługi komputera)

e) szkoła organizuje imprezy, happeningi dla społeczności lokalnej (np. Dzień Matki, Ojca, Wigilia, bal dobroczynny, itp.)

f) szkoła udostępnia społeczności lokalnej swoje obiekty (np. salę gimnastyczną, pracownię komputerową)

g) szkoła prowadzi akcje proekologiczne w środowisku, angażuje społeczność lokalną w selektywną zbiórkę odpadów, organizuje „Sprzątanie Świata”,

h) w związku z tematami, jakie realizuję na lekcjach, proponuję rodzicom wspólne zadania z dziećmi realizowane w środowisku

i) szkoła organizuje dla społeczności lokalnej pokazy filmów

j) szkoła prowadzi teatr z udziałem członków społeczności lokalnej

k) szkoła prowadzi chór lub zespół muzyczny z udziałem społeczności lokalnej

l) coś innego *(proszę napisać co?)* ……

……

……...

Uprzejmie roszę o dokładne wypełnienie przez zaznaczenie lub wpisanie właściwych odpowiedzi

- **Wykształcenie i kwalifikacje zawodowe. Proszę podać kierunek i rok ukończenia:**
  - SN ……
  - studia magisterskie jednolite…….
  - studia licencjackie…….
  - studia uzupełniające magisterskie…….
  - kurs kwalifikacyjny jaki?.....
  - studia podyplomowe jakie? …….

- **W jakich kursach doskonalących lub kwalifikacyjnych brała Pani udział w ostatnim roku?**

  ……..…
  ……..…
  …….…….
  ……..
  ……..

- **Jaki jest stopień Pani awansu zawodowego?**
  - nauczyciel stażysta
  - nauczyciel kontraktowy
  - nauczyciel mianowany
  - nauczyciel dyplomowany

- **Staż pracy w szkole:**

  mniej niż 5 lat ……..

  od 5 do 10 lat ……..

  od 10 do 20 lat …….

  powyżej 20 lat …….

kod: …….

KWESTIONARIUSZ ANKIETY DLA RODZICÓW

Zwracam się z prośbą o udzielenie pełnych i wyczerpujących odpowiedzi na pytania zawarte w załączonej ankiecie, która jest anonimowa. Wypełniając poszczególne punkty proszę pamiętać, że nie ma złych odpowiedzi. Wszystkie są dobre, gdyż ukazują Pani/Pana indywidualny, osobisty punkt widzenia na poruszane w ankiecie sprawy i problemy. Liczę na szczere odpowiedzi i staranne wypełnienie zawartych w niej punktów.

Z góry bardzo dziękuję za poświęcony czas.
mgr Anna Basińska

1. **Jak Pan/Pani opisał(a)by szkołę, do której uczęszcza Pana/Pani dziecko?** *(Proszę zaznaczyć wszystkie stwierdzenia, z którymi się Pan/Pani zgadza)*

   a. rozwija zainteresowania dziecka
   b. nie liczy się z indywidualnością ucznia, z jego potrzebami i możliwościami
   c. rozwija indywidualne i intelektualne zdolności
   d. umożliwia rodzicom czynne włączenie się w jej proces nauczania
   e. realizuje złe programy nauczania, nieodpowiednio dobrane
   f. tworzy wraz z rodziną spójne środowisko edukacyjne
   g. jest źle wyposażona w pomoce dydaktyczne
   h. uczy samodzielnego poszukiwania informacji
   i. zatrudnia niewłaściwie wykształconych nauczycieli
   j. tworzy oferty spędzania czasu po lekcjach (kluby, koła zainteresowań)
   k. zdobywana wiedza i umiejętności są odizolowane od rzeczywistego życia
   l. zmarnowany czas, niewiele daje
   m. nie dopuszcza rodziców do współdecydowania o edukacji szkolnej dziecka
   n. zapewnia wysoki poziom nauczania

2. **Na czym Panu/Pani najbardziej zależy w związku z przyszłością swojego dziecka?** *(Proszę wybrać **maksymalnie 3** odpowiedzi)*

   a. żeby odnosiło sukcesy w pracy
   b. żeby było mądrym człowiekiem
   c. żeby było wrażliwe na problemy innych ludzi
   d. żeby zarabiało dużo pieniędzy
   e. żeby ukończyło dobrą szkołę
   f. żeby prowadziło własną firmę, bądź miało kierownicze stanowisko w firmie
   g. żeby założyło rodzinę i było szczęśliwe
   h. żeby było je stać na własne mieszkanie, atrakcyjne wakacje i inne przyjemności w życiu
   i. żeby umiało dobrze się uczyć i rozwijało swoje umiejętności
   j. żeby miało szacunek i uznanie wśród ludzi
   k. żeby miało dobrą pracę, dającą satysfakcję
   l. żeby miało wygodne życie
   m. nie wyobrażałam/em sobie jeszcze przyszłości mojego dziecka

3. **Czego oczekuje Pan/Pani w związku z dalszą nauką swojego dziecka?** *(Proszę zaznaczyć **1** odpowiedź)*
   a. chciał(a)bym, aby skończyło szkołę zawodową, poszło do pracy i usamodzielniło się
   b. chciał(a)bym, aby zdało chociaż maturę
   c. uważam, że wykształcenie nie jest takie ważne, gdy ma się stałą i dobrze płatną pracę
   d. chciał(a)bym, aby uczyło się jak najdłużej
   e. chciał(a)bym, aby najpierw skończyło studia, a potem dostało dobrze płatną pracę i założyło rodzinę
   f. chciał(a)bym, aby pracowało naukowo
   g. nie zastanawiałam/em się jeszcze nad tym

4. **W jaki sposób spędza Pani/Pan czas wolny?** *(Proszę zaznaczyć **maksymalnie 5** odpowiedzi)*
   a. Oglądam telewizję
   b. Śpię, leniuchuję
   c. Nadrabiam zaległości w pracach domowych
   d. Czytam czasopisma, gazety (jakie tytuły?) …….
   ……..
   e. Czytam książki (o jakiej tematyce?) ……
   ……...
   f. Słucham muzyki
   g. Chodzę na spacery
   h. Uprawiam sport
   i. Chodzę na zakupy
   j. Piekę, gotuję coś specjalnego
   k. Spotykam się z dalszą rodziną
   l. Spotykam się ze znajomymi
   m. Zajmuję się swoim hobby (majsterkowanie, malowanie, wyszywanie, filatelistyka, itp.)
   n. Coś innego (co?) …….
   ……..

5. **Czy Pana/Pani dziecko uczestniczy w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych?** *(Proszę zaznaczyć **1** odpowiedź)*

   Nie, ponieważ:
   a. nie stać mnie na płacenie za dodatkowe zajęcia dla dziecka
   b. nie mam czasu, aby go odprowadzać (odwozić) i przyprowadzać (przywozić) z powrotem do domu
   c. w szkole ma zapewnione tyle zajęć, że nie ma potrzeby uczyć się po szkole
   d. nie wyraża chęci uczestnictwa w takich zajęciach
   e. nie ma takich zajęć, które odpowiadają zainteresowaniom mojego dziecka
   f. nie myślałem(am) jeszcze o tym

   Tak, ponieważ:

g. ma gdzie spędzać czas wolny pod opieką
h. może zgromadzić dodatkowe doświadczenia i wiedzę
i. może tam rozwijać swoje zainteresowania
j. może nadrobić zaległości (korepetycje)
k. może nauczyć się tam tego, czego nie daje mu szkoła (np. nauka języków obcych, gra na instrumencie)
l. coś innego (co?) ……..

6. Jak ocenia Pani /Pan możliwości swojego dziecka? *(Proszę zaznaczyć **1** odpowiedź)*

a. Jest bardzo zdolne, nauka przychodzi mu z łatwością i chętnie się uczy
b. Jest dobre, ale musi się napracować, aby osiągnąć odpowiednie rezultaty
c. Jest zdolne i mogłoby osiągać znacznie lepsze wyniki, ale niechętnie się uczy
d. Radzi sobie raz lepiej, raz gorzej, ale nie lubi się uczyć
e. Jest słabe w nauce, nie ma szans na większe osiągnięcia

7. Co powoduje Pana/Pani zdaniem, że dziecko wykazuje zainteresowanie tym, co nas otacza, jest ciekawe świata? *(Proszę zaznaczyć **maksymalnie 5** odpowiedzi)*

a. zadaje dużo pytań i ktoś w domu cierpliwie mu odpowiada (np. ja, starsze rodzeństwo, dziadkowie itp.)
b. w domu jest dużo książek, gazet, także dla dzieci
c. w domu dużo się rozmawia, opowiadamy sobie wzajemnie o tym, co nas zaciekawiło, co przeżyliśmy
d. dużo zwiedzamy, jeździmy na wycieczki
e. dziecko chodzi na dodatkowe zajęcia poza szkołą
f. ma świetnych nauczycieli, którzy rozwijają jego zainteresowania
g. w szkole jest mnóstwo ciekawych wycieczek, imprez, akcji
h. bardzo chce dorównać kolegom
i. zawsze było ciekawskie, chciało wszystko zrozumieć
j. dziecko często ogląda programy edukacyjne w telewizji
k. regularnie chodzimy do kina, teatru, na wystawy
l. w domu gramy w gry, które wymagają użycia wiedzy
m. ktoś z rodziny (np. ja, starsze rodzeństwo itp.) wymyśla mu różne zadania, łamigłówki
n. zachęcam dziecko do samodzielnego poszukiwania odpowiedzi na trudne pytania w książkach, Internecie
o. w domu przeprowadzamy różne eksperymenty, badania, bawimy się, żeby jak najwięcej się dowiedzieć
p. jest ktoś, na kim się wzoruje, kto mu imponuje wiedzą (np. ktoś z rodziny, z przyjaciół, itp.)
r. coś innego (co?) ……...
……...
……...

8. **Jak często kontaktuje się Pani z nauczycielem z własnej inicjatywy?** *(Proszę zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi)*

   a. systematycznie, mniej więcej raz w miesiącu
   b. systematycznie, kiedy mogę coś zaproponować, mam jakiś pomysł
   c. okazjonalnie, gdy potrzebuję informacji dotyczących spraw organizacyjnych
   d. okazjonalnie, gdy potrzebuję informacji dotyczących mojego dziecka
   e. tylko wtedy, gdy pojawiają się problemy
   f. tylko wtedy, gdy wzywa mnie nauczyciel
   g. w innych przypadkach (jakich?) ……..
   ……...
   ……...

9. **W jakiej formie i jak często ma Pan/Pani kontakt z wychowawcą klasy?**

	w ogóle nie	kilka razy w roku	1 raz w miesiącu	kilka razy w miesiącu	kilka razy w tygodniu
zebrania klasowe					
indywidualne spotkania					
rozmowy telefoniczne					
kontakt mailowy					
korespondencja w dzienniczku					

10. **Jakie problemy były poruszane na zebraniu (zebraniach), które odbyły się w obecnym roku szkolnym?** *(Proszę zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi)*

   a. Nauczyciel przedstawił harmonogram imprez klasowych i szkolnych
   b. Rodzice wspólnie z nauczycielem ustalili, jakie imprezy klasowe odbędą się w najbliższym roku szkolnym
   c. Nauczyciel przedstawił swoje propozycje wyjść/wycieczek klasowych, a rodzice wypowiedzieli swoje opinie w tej kwestii
   d. Ustalono finanse klasy (miesięczną składkę, koszt planowanych wycieczek, itp.)
   e. Nauczyciel przedstawił, ogólnie poinformował rodziców, czego uczniowie będą się uczyć w roku szkolnym, ogólnie poinformował
   f. Nauczyciel szczegółowo poinformował, czego uczniowie będą się uczyć w roku szkolnym, i od razu przydzielił zadania rodzicom
   g. Nauczyciel wytłumaczył, w jaki sposób będzie realizował z dziećmi cele programu
   h. Nauczyciel rozmawiał z rodzicami o tym, na czym mu zależy, co chce osiągnąć z dziećmi w roku szkolnym
   i. Rodzice dyskutowali o tym, czego będą uczyć się dzieci, proponowali coś od siebie, a nauczyciel wziął pod uwagę te sugestie, pomysły
   j. Nauczyciel wspólnie z rodzicami ustalił, czego dzieci będą się uczyć w czasie roku szkolnego, razem określili cele nauczania
   k. Nie chodzę na te zebrania, to zwykła strata czasu
   l. Coś innego (co?) ……
   ……..
   ……..

11. Czy angażuje się Pan/Pani w życie szkoły? Jeśli tak, to w jaki sposób? *(Proszę zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi)*

a. Nie angażuję się, gdyż nie widzę takiej potrzeby
b. Nie angażuję się, ponieważ nie mam na to czasu
c. Nie angażuję się, ponieważ nie wiem jak, chociaż bardzo bym chciał(a)
d. Tak, pełnię funkcję w Radzie Rodziców
e. Tak, pomagam w organizacji uroczystości klasowych
f. Tak, pomagam nauczycielce opiekować się dziećmi podczas wycieczek
g. Tak, uczestniczę w zajęciach otwartych dla rodziców
h. Tak, pomagam nauczycielce w przeprowadzaniu zajęć
i. Tak, dostarczam pomoce dydaktyczne i różne informacje dotyczące realizowanego przez dzieci tematu zajęć
j. Uczestniczę w zajęciach dla rodziców
k. Prowadzę kółko zainteresowania dla uczniów
l. inne …….

12. Czy otrzymuje (otrzymał(a)) Pan/Pani od wychowawcy swojego dziecka: *(Proszę zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi)*

a. informacje o zajęciach, akcjach dla dzieci odbywających się w różnych instytucjach kulturalnych znajdujących się w okolicy
b. propozycje szkoleń dla rodziców
c. informację o celach nauczania realizowanych w tym roku szkolnym
d. informację na temat zasad oceniania dziecka
e. informację dotyczącą organizacji roku szkolnego
f. cotygodniową informację na temat osiągnięć dziecka
g. informację dotyczącą zachowania dziecka
h. gratulacje związane z osiągnięciami dziecka
i. informację o zadaniach szkolnych, które dziecko będzie podejmowało w kolejnym tygodniu
j. artykuł do poczytania dotyczący edukacji dziecka
k. coś innego (co?) ……...
……...

13. Jakie przeżywa Pan/Pani trudności związane z rozwojem swojego dziecka? *(Proszę zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi)*

a. nie potrafię odpowiedzieć dziecku na niektóre pytania
b. co chwilę prosi mnie o jakąś książkę, czasopismo
c. zamęcza mnie swoimi pytaniami
d. muszę go/ją zmuszać do nauki
e. ma już takie zainteresowania, które wymagają specjalistycznej wiedzy
f. zawraca mi głowę swoimi zagadkami
g. ciągle coś rozkręca, sprawdza, eksperymentuje
h. przestaję go rozumieć, ma już inne zainteresowania
i. coś innego (co?) ……...
……..

14. Pana/Pani płeć: a. kobieta b. mężczyzna

15. Pana/ Pani wiek: ……. lat

16. Proszę zaznaczyć jakie posiada Pan/Pani wykształcenie:

a) niepełne podstawowe
b) podstawowe
c) zawodowe
d) niepełne średnie
e) średnie
f) niepełne wyższe
g) wyższe

TECHNIKA „KRZYŻYKOWA”

Instrukcja: Masz przed sobą wypisane różne czynności. Zastanów się i wybierz te, które miały miejsce w ostatnim miesiącu. Zaznacz również kto był ich pomysłodawcą, czyli kto zaproponował tę czynność. Możesz wybrać i zaznaczyć kilka osób, jeśli różne osoby proponowały te czynności

l.p.	czynność	nie miało miejsca	ja sam	tata lub mama	babcia lub dziadek	pani nauczycielka	brat lub siostra	kolega lub koleżanka	ktoś inny (kto?)
1.	obserwowanie różnych zdarzeń w przyrodzie, np. zachowanie owadów po deszczu, tęczę								
2.	opiekowanie się zwierzątkiem (karmienie, zbieranie informacji dotyczących jego hodowli itp.)								
3.	obserwowanie kogoś, kto wykonuje ciekawą pracę np. strażaka, piekarza, malarza itp.								
4.	poznawanie, obserwowanie, uczestniczenie w pracy zawodowej rodziców								
5.	wykonywanie doświadczeń chemicznych przy pomocy artykułów spożywczych, np. lodu, wody, soli, mąki								
6.	badanie, sprawdzanie jak działają różne przedmioty i z czego są zbudowane, np. radio, telefon,								
7.	obserwowanie i ustalanie wielkości i ilości różnych przedmiotów w								

	otoczeniu, np. mierzenie obwodu pnia drzewa, wysokości stołu, ciężaru książki, temperatury wody, zliczanie różnych obiektów takich jak samochody, drzewa, itp								
8.	granie w gry planszowe i stolikowe wymagające wiedzy np. quiz przyrodniczy, historyczny, ortograficzny, planeta Ziemia, kraje-miasta,								
9.	granie w gry planszowe wymagające tworzenia skojarzeń i pomysłowości np. scrabble, zgadnij kto to, narysuj i zgadnij, tabu,								
10.	wykorzystywanie gier komputerowych do uczenia się np. ortografii, języka obcego, matematyki								
11.	rozwiązywanie zagadek, układanek, łamigłówek, krzyżówek								
12.	wymyślanie, tworzenie zagadek, układanek, łamigłówek, krzyżówek								
13.	nauka języka obcego								
14.	szukanie w słowniku, encyklopedii lub atlasie informacji na różny temat								

15.	szukanie w Internecie potrzebnych informacji								
16.	pisanie historyjek, bajek, wierszy, opowiadań, komiksów								
17.	wizyta w muzeum, zwiedzanie wystaw np. malarstwa, gadów, różnych przedmiotów z życia codziennego								
18.	wyprawy do ZOO, Ogrodu Botanicznego, Palmiarni, obserwatorium astronomicznego, parku dinozaurów, fokarium								
19.	udział w konkursie wymagającym wykazania się posiadanymi wiadomościami								
20.	korzystanie z biblioteki szkolnej								
21.	korzystanie z okolicznej biblioteki, niedaleko domu								
22.	czytanie książek								
23.	czytanie czasopism								
24.	oglądanie programów telewizyjnych wyjaśniających								

	naukowo różne zjawiska np. na kanale Discovery, National Geografic, Animal Planet								
25.	rozmowy, wywiady, zwiady, wypytywanie osób o różne sprawy								
26.	dyskutowanie, przekonywanie, obrona własnych pomysłów i własnego zdania								
27.	słuchanie bajek, słuchowisk								

TECHNIKA PROJEKCYJNA
(do badania sposobów wykorzystywania przez dziecko informacji zdobywanych w toku aktywności poznawczej w środowisku)

Badacz opowiada historyjkę z życia Adama/Kasi. Następnie pyta, co zrobi Adam/Kasia? Jeśli dziecko nie potrafi odpowiedzieć na pytanie, badacz mówi mu, że przeczyta odpowiedzi, jakie podawały inne dzieci.

Historyjka 1
Adam/Kasia podczas spaceru z rodzicami zauważa na ziemi stare, nieużywane już ptasie gniazdo, które pewnie spadło z drzewa. Co zrobi Adam/Kasia?
a) Nic nie zrobi, oglądnie i pójdzie dalej
b) Pokaże rodzicom, wspólnie oglądną je i pójdą dalej
c) Zapyta rodziców, jakie to gniazdo i dlaczego leży na ziemi
d) Weźmie gniazdo do domu i spróbuje dowiedzieć się, jaki ptak je zbudował
e) Zaniesie gniazdo do szkoły

Historyjka 2
Adam/Kasia widzi w telewizji, jak ktoś napełnia szklankę wodą, przykłada kartonik, szybko odwraca szklankę do góry dnem i woda nie wylewa się ze szklanki. Co zrobi Adam/Kasia?
a) zdziwi się i dalej będzie oglądać telewizję
b) opowie o tym co zobaczył(a) kolegom/koleżankom
c) zapyta rodziców, jak to się dzieje, że woda nie wylewa się ze szklanki
d) pójdzie sprawdzić, czy to działa
e) spróbuje wykonać to doświadczenie w szkole razem z panią

Historyjka 3
Mama poprosiła Adama/Kasię, aby poszedł (poszła) do piwnicy po kompot na obiad. Adam/Kasia sięga kompot z półki i nagle zauważa na półce obok stare, zakurzone pudełko. Otwiera je. W środku są stare, zniszczone zdjęcia. Adam/Kasia zauważa nagle, że na jednym ze zdjęć siedzi na koniu mężczyzna w mundurze i jest bardzo podobny do taty. Co zrobi Adam/Kasia?
a) poogląda jeszcze chwilę, a potem pójdzie zanieść kompot mamie
b) pokaże zdjęcie kolegom/koleżankom, razem przyglądną się mundurowi i spróbują zgadnąć co to za mundur
c) zapyta rodziców kogo przedstawia zdjęcie i dlaczego ten pan jest w mundurze
d) spróbuje odczytać zapiski na tyle zdjęcia, porówna z podobnym zdjęciem, które widział w książce
e) zaniesie zdjęcie do szkoły i opowie historię mężczyzny na zdjęciu

Historyjka 4
Dzieci są na przerwie ze swoją panią. Grają w piłkę, gumę, klasy. W pewnym momencie Adam/Kasia widzi, że do karmnika, który stoi na placu zabaw przyleciały dwa ptaki i zaczynają walczyć o pożywienie. Co zrobi Adam/Kasia?
a) chwilę popatrzy i pójdzie bawić się dalej
b) pokaże scenę walki koleżankom/kolegom, spróbuje zgadnąć jakie to ptaki
c) zapyta panią o to jakie to ptaki i o ich zwyczaje
d) spróbuje odnaleźć w atlasie ptaków, albo w Internecie, jaki to gatunek ptaków
e) napisze o tym, jak ptaki pokłóciły się o okruszek chleba, gdy pani zada napisanie jakiegoś opowiadania

TECHNIKA „PUDEŁKOWA”
(technika czynnościowego segregowania przez dziecko cech własnych doświadczeń związanych z podejmowaniem aktywności poznawczej w środowisku)

Dziecko otrzymuje 3 pudełka z napisami: *prawie zawsze tak jest, czasem tak jest, to się nie zdarza* oraz 38 dużych pasków papieru, na których zapisane są różne zdarzenia związane z podejmowaniem aktywności poznawczej przez dzieci w środowisku. Opisane zostały formie zdań twierdzących. Zadaniem dziecka jest włożenie każdego zdania do pudełka z odpowiednim napisem. Można pomagać dziecku, głośno odczytując kolejne zdania. Po wyjściu dziecka, badacz zapisuje numery zdań umieszczonych w każdym pudełku.

Instrukcja: Przed sobą masz ustawione trzy różnego koloru pudełka.

- pudełko I – **czerwone** ma napis: **prawie zawsze tak jest**
- pudełko II – **niebieskie** ma napis**: czasem tak jest**
- pudełko III – **zielone** ma napis: **to się nie zdarza**

Na karteczkach opisane są różne zdarzenia z różnych klas i rodzin, jakie odwiedziłam. Przeczytaj każdą karteczkę i wrzuć ją do odpowiedniego pudełka. Jeśli zdanie na kartce mówi o czymś, co zwykle ma miejsce w twojej klasie lub rodzinie - włóż ją do pudełka czerwonego; jeśli w waszej klasie lub rodzinie to się nie zdarza – do pudełka zielonego itd.

I. Rodzaje aktywności poznawczej doświadczanej w środowisku szkolnym
   1. Jeżeli uczymy się czegoś nowego, wychodzimy poza szkołę, żeby to obserwować.
   2. Dzieci przynoszą z domu różne ciekawe przedmioty, gry, książki, materiały, a pani cieszy się i wykorzystuje je na lekcjach.
   3. W klasie odwiedzają nas różni goście, którzy odpowiadają na przygotowane przez nas wcześniej pytania.
   4. Jeździmy na wycieczki, dużo się tam ciekawego dowiadujemy.
   5. Przed wycieczką przygotowujemy się zbierając informacje o miejscu, do którego jedziemy
   6. Po wycieczce rozmawiamy o naszych wrażeniach, o tym, czego się na niej dowiedzieliśmy i wykorzystujemy te informacje do dalszej pracy w klasie.
   7. Podejmujemy różne zadania w klasie, aby przygotować się do konkursu szkolnego.
   8. Pani dba o to, aby każde dziecko miało szansę wziąć udział w konkursie.
   9. Chodzimy z panią do biblioteki szkolnej, aby znaleźć jakieś informacje i materiały potrzebne na zajęciach.
   10. Pani zaprasza rodziców do naszej klasy, aby zobaczyli jak się uczymy.
   11. Rodzice pomagają pani w prowadzeniu niektórych zajęć.
   12. Organizujemy z panią wystawy, przedstawienia, zabawy dla rodziców.
   13. Pani razem z rodzicami wymyśla dla nas różne ciekawe zadania.
   14. Pani na wywiadówkach dokładnie informuje rodziców o tym, co robimy w klasie i stara się pokazać, co dobrego się w klasie dzieje.

15. Jeśli w okolicy organizowane są ciekawe imprezy i akcje, to bierzemy w nich udział razem z panią.
16. Jeśli organizowane są różne prace na rzecz naszej okolicy i jej mieszkańców, to planujemy z panią, co możemy zrobić i uczestniczymy w tym.
17. Jeśli jakieś instytucje (np. zakłady pracy) potrzebują pomocy, to pani mówi nam o tym i niektórzy z klasy w tym uczestniczą.
18. Nasza klasa współpracuje z zaprzyjaźnioną szkołą lub przedszkolem.
19. Gdy w telewizji lub radio są ciekawe konkursy, pani mówi nam o tym i bierzemy w nich udział.
20. Szkoła organizuje imprezy, spotkania dla mieszkańców okolicy.

II. Rodzaje aktywności poznawczej doświadczanej w środowisku rodzinnym

21. Rozmawiam z rodzicami o tym, czego uczyliśmy się w szkole, rodzice dowiadują się ode mnie różnych ciekawych wiadomości.
22. Rodzice interesują się tym, na czym polegają moje zadania domowe i myślę, że naprawdę ich to ciekawi.
23. Zadania domowe polegają na wykonaniu jakiegoś ćwiczenia w książce.
24. Zadania domowe polegają na wyszukiwaniu informacji na jakiś temat z różnych możliwych źródeł, np. z encyklopedii, od rodziców, dziadków.
25. Telewizję oglądam wspólnie z rodzicami i rozmawiamy o tym co zobaczyliśmy
26. Rodzice rozmawiają ze mną o tym, co mnie interesuje, szukają ze mną na ten temat informacji.
27. Rodzice rozmawiają ze mną na różne tematy i chętnie odpowiadają na moje pytania.
28. Rodzice kupują mi czasopisma i książki związane z tym, czym się interesuję.
29. Rodzice czytają mi różne książki.
30. Rodzice chodzą ze mną na spacery do parku, lasu i opowiadają mi o tym co widzimy po drodze.
31. Jeżdżę z rodzicami na wycieczki, wspólnie zwiedzamy ciekawe miejsca.
32. Rodzice są zmęczeni pracą i mają dla mnie mało czasu
33. Rodzice wymyślają mi różne ciekawe zadania i łamigłówki, jest to jedna z naszych ulubionych zabaw
34. Wykonuję z rodzicami różne eksperymenty, a potem wyjaśniamy, co zaobserwowaliśmy
35. Kiedy coś ciekawego dzieje się w okolicy, np. festyn, wystawa, rodzice idą tam ze mną.
36. Kiedy po drodze ze szkoły do domu zauważę coś ciekawego, mama zatrzymuje się i razem to obserwujemy.
37. Rodzice mają ciekawe pomysły i podpowiadają mi, żeby wykorzystać je na lekcjach w szkole.
38. Chodzę na imprezy i spotkania organizowane w okolicy.

Kwestionariusz badania doświadczeń i uczuć towarzyszących dziecku w toku aktywności poznawczej w środowisku

Instrukcja: Przed Tobą na kartce znajduje się 14 zdań, które powiedziały mi różne dzieci. Dotyczą tego, co dzieci czują. Jak często Tobie zdarza się tak czuć? Jeżeli dość często się tak czujesz, wpisz A, jeśli czasami zdarza się, że tak się czujesz, wpisz B, a jeśli Ci się to nie zdarza, wpisz C. Przed Tobą, na żółtej kartce wyjaśnione są znaczenia tych liter.
A. dość często mi się to zdarza
B. zdarza się, że tak się czuję
C. to się nie zdarza
Pomogę Ci czytać kolejne zdania. Zastanów się i wpisz w kwadrat znajdujący się przy numerze zdania odpowiednią literę.

	1.	Czuję się dumny(a), że potrafię zrobić coś naprawdę dobrze, dzięki czemu jestem w tym lepszy(a).
	2.	Czuję nudę, że nic ciekawego się nie dzieje.
	3.	Czuję się dumny(a), gdy coś ciekawego przyniosę do szkoły, a pani mnie pochwali i wykorzysta to na lekcji.
	4.	Czuję złość, kiedy ktoś udowadnia mi, że nie mam racji, choć dokładnie mnie wysłucha.
	5.	Czuję zaciekawienie, a nawet podekscytowanie, gdy idziemy z klasą na wycieczkę i gdy spotykamy ciekawych ludzi.
	6.	Czuję wstyd, gdy mnie krytykują lub wyśmiewają za wykonane zadanie.
	7.	Odczuwam przyjemność, gdy mogę wykonywać zadanie wspólnie z kolegami/koleżankami.
	8.	Czuję zniecierpliwienie, że w klasie trzeba ciągle robić to samo, a ja już to potrafię.
	9.	Czuję radość, gdy mogę sam(a) zadecydować, jakie zadanie będę wykonywał(a).
	10.	Czuję zniechęcenie, gdy mimo mojego wysiłku, pani źle mnie ocenia.
	11.	Czuję zdziwienie, kiedy odkrywamy z klasą coś nowego, ciekawego, coś czego wcześniej nie wiedziałem(am).
	12.	Czuję złość, gdy mimo starań, nie potrafię czegoś zrobić.
	13.	Denerwuje mnie, gdy nie potrafię sobie czegoś wyjaśnić, gdy czegoś nie rozumiem.
	14.	Czuję złość, kiedy mam świetny pomysł na rozwiązanie zadania, a nikt nie chce mnie słuchać.

TECHNIKA OBRAZKOWA
(technika selekcjonowania podejmowanych rodzajów aktywności przez dziecko, ustalanie ich atrakcyjności oraz określanie potrzeb poznawczych)

Zestaw obrazków

1. Oglądanie programu edukacyjnego w telewizji
2. Czytanie książki
3. Rozwiązywanie krzyżówki
4. Spacer po parku
5. Wizyta w muzeum, na wystawie
6. Wykonywanie eksperymentu
7. Wizyta w bibliotece
8. Wykonywanie zadania domowego przy biurku
9. Układanie puzzli
10. Rozmowa z mamą lub tatą
11. Wyszukiwanie informacji w Internecie
12. Rodzinne granie w grę planszową (quiz)
13. Zabawy z piłką/ Skakanie na skakance
14. Jazda na rowerze
15. Zbiórka zuchowa
16. Kino
17. Kościół
18. Malowanie farbami
19. Zajęcia taneczne
20. Zabawa
21. Oglądanie bajek w telewizji
22. Gra na komputerze
23. Nakrywanie do stołu w kuchni
24. Zakupy w sklepie spożywczym

Rodzaje aktywności, których dotyczą obrazki

obrazki 1 – 12 – aktywność poznawcza

obrazki 13 -14 – aktywność ruchowa

obrazki 15 – 17 – aktywność społeczna i kulturalna

obrazki 18 – 19 – aktywność artystyczna

obrazki 20 – 22 – aktywność zabawowa

obrazki 23 – 24- aktywność związana z wykonywaniem obowiązków domowych

Zadanie 1. (Badanie form aktywności poznawczej podejmowanych przez dziecko oraz miejsca aktywności poznawczej wśród innych rodzajów aktywności)

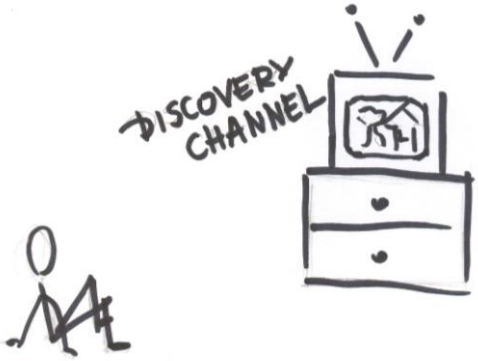
Instrukcja: Masz przed sobą obrazki przedstawiające różne zajęcia. Zastanów się i wybierz te, które pokazują sytuacje i działania, w których uczestniczyłeś(aś) w ostatnim miesiącu. Jest też kilka pustych karteczek, na których możesz zapisać inne czynności, które wykonujesz, a których nie ma na obrazkach.

Zadanie 2. (Badanie stopnia atrakcyjności form aktywności poznawczej dziecka)

Instrukcja: Spośród wybranych przez Ciebie obrazków, wybierz teraz 7 takich czynności, które najbardziej lubisz wykonywać.

Zadanie 3. (Badanie potrzeb poznawczych dziecka oraz stopnia ich uwzględniania przez środowisko)

Instrukcja: Gdybyś mógł (mogła) sam(a) zadecydować i zaplanować, co będziesz robić przez cały dzień, które zajęcia byś wybrał(a)? Wybierz spośród wszystkich obrazków. A może jest coś, czego na obrazkach nie ma, a ty bardzo chciałbyś to robić?

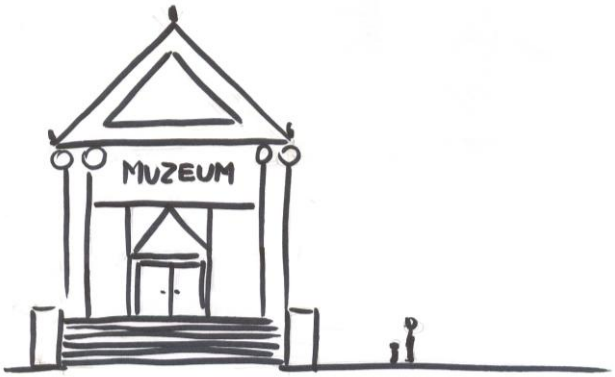


1.

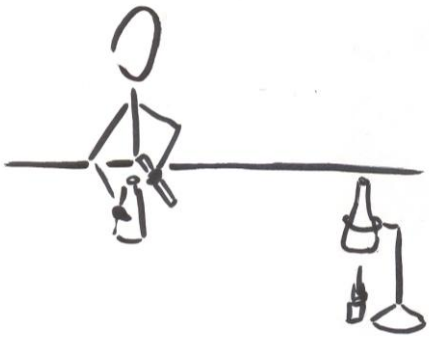
2.

3.

4.

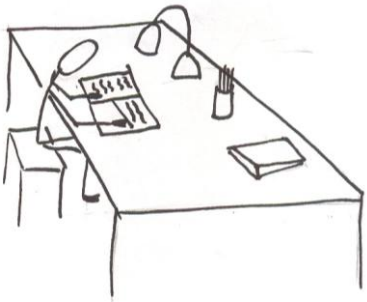


5.



6.

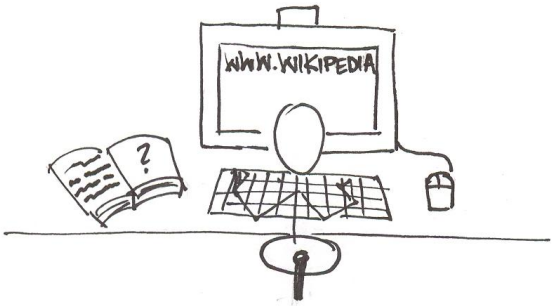
7.



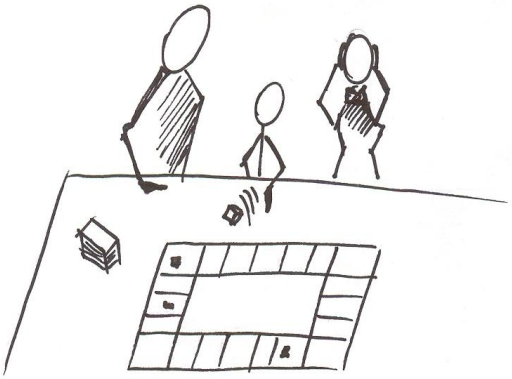
8.

9.

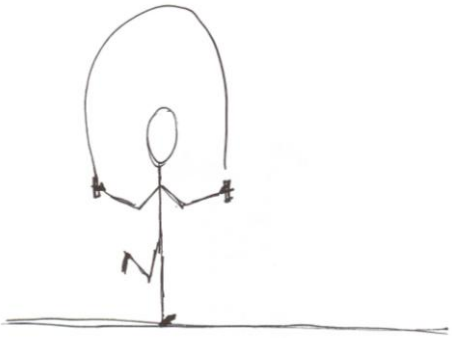
10.



11.



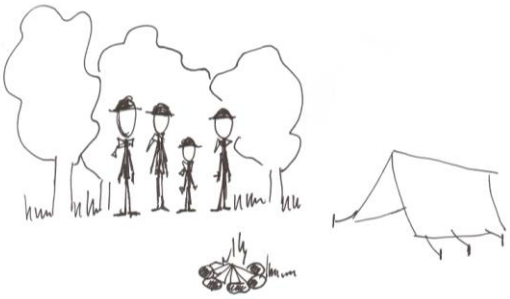
12.



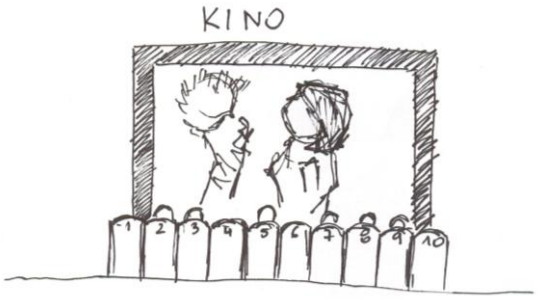
13.

13.

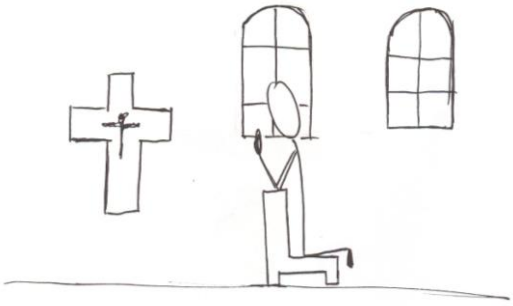
14.



15.



16.

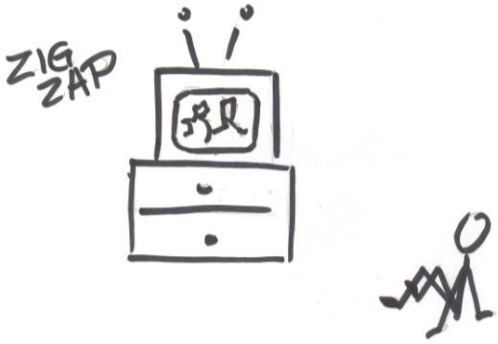


17.

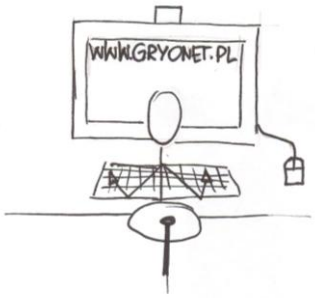
18.

19.

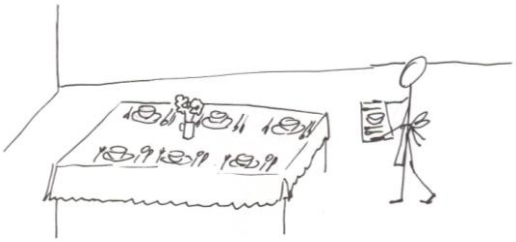
20.



21.



22.



23.

24.

Wybrane wyniki zależności bez istotnego związku między zmiennymi

Do niemal wszystkich analiz użyłam testu chi-kwadrat. Jest to najpopularniejszy test wykorzystywany do wykrywania zależności dwóch cech jakościowych. Zakładany poziom istotności wynosi α=0,05. Prezentuje on prawdopodobieństwo popełnienia błędu związanego z przyjęciem hipotezy o istnieniu związku między dwoma cechami. Dla poniższych zależności poziom p>0,05, więc przyjmuję hipotezę o braku istotnego związku między zmiennymi.

Tabela 45. Ilość dzieci podejmujących aktywność poznawczą w obrębie poszczególnych kategorii w zależności od typu środowiska lokalnego ze względu na bogactwo ofert edukacyjnych

przedmiot poznania dziecka w środowisku	Typ środowiska lokalnego					
	środowisko bogate w oferty edukacyjne		środowisko o przeciętnej ofercie edukacyjnej		środowisko ubogie w oferty edukacyjne	
	N=18		N=80		N=55	
	N	%	N	%	N	%
język	17	94,44	75	93,75	51	92,73
przyroda	15	83,33	75	93,75	46	83,64
nauka i technika	16	88,89	64	80,0	39	70,91
człowiek i jego praca	7	38,89	51	63,75	27	49,09

Tabela 46. Ilość dzieci podejmujących aktywność poznawczą w obrębie poszczególnych kategorii w zależności od wieku rodzica

przedmiot poznawania w środowisku	Wiek rodzica									
	do 30 lat		31 - 35 lat		36 - 40 lat		41 - 45 lat		powyżej 45 lat	
	N =21		N =58		N =40		N =18		N =16	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
język	21	100	54	93,10	39	97,50	14	77,78	15	93,75
przyroda	19	90,48	53	91,38	36	90,00	13	72,22	15	93,75
nauka i technika	18	85,71	43	74,14	34	85,00	13	72,22	11	68,75
człowiek i jego praca	16	76,19	28	48,28	21	52,50	13	72,22	7	43,75

Tabela 47. Ilość dzieci podejmujących aktywność poznawczą w obrębie poszczególnych kategorii w zależności od wykształcenia rodzica

przedmiot poznania w środowisku	wykształcenie rodzica								razem	
	podstawowe		**zawodowe**		**średnie**		**wyższe**			
	N =8		N =47		N =69		N = 29		N =153	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
język	8	100,0	45	95,74	62	89,86	28	96,55	143	93,46
przyroda	6	75,0	43	91,49	60	86,96	27	93,10	136	88,89
nauka i technika	7	87,5	38	80,85	52	75,36	22	75,86	119	77,78
człowiek i jego praca	5	62,5	26	55,32	38	55,07	16	55,17	85	55,56

Tabela 48. Ilość dzieci podejmujących aktywność poznawczą w obrębie poszczególnych kategorii w zależności od poziomu kulturowego rodziny

przedmiot poznania w środowisku	poziom kulturowy rodziny						razem	
	wysoki		przeciętny		niski			
	N =26		N =82		N =45		N =153	
	N	%	N	%	N	%	N	%
język	26	100,0	77	93,9	40	88,89	143	93,46
przyroda	26	100,0	72	87,8	38	84,4	136	88,89
nauka i technika	22	84,62	64	78,05	33	73,33	119	77,78
człowiek i jego praca	14	53,85	48	58,54	23	51,11	85	55,56

Tabela 49. Ilość dzieci podejmujących aktywność poznawczą w obrębie poszczególnych kategorii w zależności od aspiracji edukacyjnych rodzica

przedmiot poznania w środowisku	aspiracje edukacyjne rodziców						**razem**	
	wysokie		przeciętne		niskie			
	N =5		N =99		N =49		N =153	
	N	%	N	%	N	%	N	%
język	4	80,0	91	91,92	48	97,96	143	93,46
przyroda	5	100,0	86	86,87	45	91,84	136	88,89
nauka i technika	4	80,0	77	77,78	38	77,55	119	77,78
człowiek i jego praca	2	40,0	56	56,57	27	55,10	85	55,56

Tabela 50. Ilość dzieci podejmujących wybrane formy aktywności poznawczej w środowisku w sposób planowy i trwały, a typ środowiska lokalnego

przedmiot poznania dziecka w środowisku	**Typ środowiska lokalnego**					
	środowisko bogate w oferty edukacyjne		środowisko o przeciętnej ofercie edukacyjnej		środowisko ubogie w oferty edukacyjne	
	N=18		N=80		N=55	
	N	%	N	%	N	%
obserwacja	11	61,11	48	60,00	36	65,45
eksploracja	6	33,33	34	42,50	18	32,73
eksperymentowanie	7	38,89	29	36,25	21	38,18
rozwiązywanie problemów	8	44,44	52	65,00	32	58,18
wykorzystywanie wiedzy w nowym kontekście	4	22,22	33	41,25	19	34,55
poszukiwanie i gromadzenie informacji z różnych źródeł	15	83,33	77	96,25	45	81,82
oglądanie edukacyjnych programów telewizyjnych	11	61,11	61	76,25	25	45,45
czytanie książek z biblioteki	3	16,67	27	33,75	22	40,00
twórczość językowa	12	66,67	65	81,25	41	74,55
komunikacja językowa	11	15,94	46	57,50	33	60,00

Tabela 51. Ilość dzieci podejmujących wybrane formy aktywności poznawczej w środowisku w sposób planowy i trwały, a typ nauczyciela

formy aktywności poznawczej dziecka w środowisku	Typ nauczyciela					
	w przeciętnym stopniu wykorzystujący środowisko w procesie edukacyjnym		w niskim stopniu wykorzystujący środowisko w procesie edukacyjnym		nie wykorzystujący środowiska w procesie edukacyjnym	
	N=83		N=58		N=12	
	N	%	N	%	N	%
obserwacja	56	67,47	36	62,069	3	25,00
eksploracja	34	40,96	21	36,207	3	25,00
eksperymentowanie	34	40,96	19	32,759	4	33,33
rozwiązywanie problemów	49	59,04	37	63,793	6	50,00
wykorzystywanie wiedzy w nowym kontekście	30	36,14	22	37,931	4	33,33
poszukiwanie i gromadzenie informacji z różnych źródeł	74	89,16	54	93,103	9	75,00
oglądanie edukacyjnych programów telewizyjnych	52	62,65	34	58,621	11	91,67
czytanie książek z biblioteki	29	34,94	20	34,483	3	25,00
twórczość językowa	67	80,72	43	74,138	8	66,67
komunikacja językowa	46	55,42	40	68,966	4	33,33

Tabela 52. Częstotliwość podejmowania aktywności poznawczej w środowisku przez dziecko w okresie późnego dzieciństwa w zależności od potencjału edukacyjnego środowiska lokalnego

częstotliwość podejmowania aktywności poznawczej w środowisku	Potencjał edukacyjny środowiska lokalnego					
	duży		przeciętny		mały	
	N=69		N=65		N=19	
	N	%	N	%	N	%
często	23	33,33	12	18,46	5	26,32
okazjonalnie	33	47,83	44	67,69	8	42,11
rzadko	13	18,84	9	13,85	6	31,58

Tabela 53. Częstotliwość podejmowania aktywności poznawczej w środowisku przez dziecko w okresie późnego dzieciństwa w zależności od typu środowiska lokalnego

częstotliwość podejmowania aktywności poznawczej w środowisku	**Typ środowiska lokalnego**					
	środowisko bogate w oferty edukacyjne		środowisko o przeciętnej ofercie edukacyjnej		środowisko ubogie w oferty edukacyjne	
	N=18		N=80		N=55	
	N	%	N	%	N	%
często	1	5,56	23	28,75	16	29,09
okazjonalnie	11	61,11	44	55,00	30	54,55
rzadko	6	33,33	13	16,25	9	16,36

Tabela 54. Częstotliwość podejmowania aktywności poznawczej w środowisku przez dziecko w okresie późnego dzieciństwa, a aktywność kształceniowa nauczyciela

częstotliwość podejmowania aktywności poznawczej w środowisku	**aktywność kształceniowa nauczyciela**							
	wysoki poziom		przeciętny poziom		niski poziom		brak	
	N =10		N =61		N =26		N =53	
	N	%	N	%	N	%	N	%
często	0	0,0	11	18,03	9	34,62	20	37,74
okazjonalnie	9	90,0	35	57,38	11	42,31	30	56,60
rzadko	1	10,0	15	24,59	6	23,08	3	5,66

Tabela 55. Stopień spontaniczności w podejmowaniu aktywności poznawczej w środowisku przez dziecko, a wykształcenie rodzica

stopień spontaniczności w podejmowaniu aktywności poznawczej w środowisku	Wykształcenie rodzica							
	podstawowe		**zawodowe**		**średnie**		**wyższe**	
	N =8		N =47		N =69		N = 29	
	N	%	N	%	N	%	N	%
wysoki	0	0,0	4	8,51	2	2,9	1	3,45
przeciętny	3	37,5	25	53,19	27	39,13	18	62,07
niski	5	62,5	18	38,3	40	57,97	10	34,48

Tabela 56. Stopień spontaniczności w podejmowaniu aktywności poznawczej w środowisku przez dziecko, a wiek rodzica

stopień spontaniczności w podejmowaniu aktywności poznawczej w środowisku	Wiek rodzica									
	do 30 lat		31 - 35 lat		36 - 40 lat		41 - 45 lat		powyżej 45 lat	
	N =21		N =58		N =40		N =18		N =16	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
wysoki	1	4,76	3	5,17	2	5,0	1	5,56	0	0
przeciętny	12	57,14	31	53,45	17	42,50	5	27,78	9	56,25
niski	8	38,10	24	41,38	21	52,50	12	66,67	7	43,75

Tabela 57. Rodzaje aktywności podejmowanej przez dziecko w środowisku, a lokalizacja szkoły

rodzaj aktywności podejmowanej przez dziecko w środowisku	Lokalizacja szkoły											
	wieś		małe miasto		duże miasto						**razem**	
					śródmieście		osiedla		peryferie			
		%		%		%		%		%		%
ruchowa	84	89,36	38	79,17	37	68,52	50	69,44	29	76,32	238	77,78
związana z wykonywaniem obowiązków domowych	74	78,72	36	75,0	38	70,37	58	80,56	31	81,58	237	77,45
zabawowa	98	69,5	59	81,94	51	62,96	90	83,33	51	89,47	349	76,03
poznawcza	330	58,51	158	54,86	175	54,01	277	64,12	156	68,42	1096	59,69
społeczna i kulturalna	65	46,1	29	40,28	37	45,68	52	48,15	31	54,39	214	46,62
artystyczna	38	40,43	20	41,67	20	37,04	42	58,33	21	55,26	141	46,08

Tabela 58. Zakres pozytywnych doświadczeń zdobywanych w toku aktywności poznawczej w środowisku, a płeć dziecka

zakres pozytywnych doświadczeń zdobywanych w toku aktywności poznawczej w środowisku	płeć dziecka			
	dziewczynki		chłopcy	
	N =73		N =80	
	N	%	N	%
duży	19	26,0	9	11,3
przeciętny	52	71,23	69	86,25
brak doświadczeń	2	2,74	2	2,5

Tabela 59. Zakres pozytywnych doświadczeń zdobywanych w toku aktywności poznawczej w środowisku, a lokalizacja szkoły

zakres pozytywnych doświadczeń zdobywanych w toku aktywności poznawczej w środowisku	lokalizacja szkoły									
	wieś		małe miasto		duże miasto					
					śródmieście		osiedla		peryferie	
	N =47		N =24		N =27		N =36		N =19	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
duży	9	19,15	3	12,5	7	25,93	7	19,44	2	10,53
przeciętny	36	76,60	20	83,3	20	74,07	28	77,78	17	89,47
brak doświadczeń	2	4,26	1	4,167	0	0,00	1	2,78	0	0,00

Tabela 60. Zakres pozytywnych doświadczeń zdobywanych w toku aktywności poznawczej w środowisku, a typ środowiska lokalnego

zakres pozytywnych doświadczeń zdobywanych w toku aktywności poznawczej w środowisku	typ środowiska lokalnego					
	środowisko bogate w oferty edukacyjne		środowisko o przeciętnej ofercie edukacyjnej		środowisko ubogie w oferty edukacyjne	
	N=18		N=80		N=55	
	N	%	N	%	N	%
duży	3	16,67	17	21,25	8	14,55
przeciętny	15	83,33	59	73,75	47	85,45
brak pozytywnych doświadczeń	0	0,00	4	5,00	0	0,00

Tabela 61. Zakres pozytywnych doświadczeń zdobywanych w toku aktywności poznawczej w środowisku, a potencjał edukacyjny środowiska

zakres pozytywnych doświadczeń zdobywanych w toku aktywności poznawczej w środowisku	potencjał edukacyjny środowiska lokalnego					
	duży		przeciętny		mały	
	N=69		N=65		N=19	
	N	%	N	%	N	%
duży	14	20,29	12	18,46	2	10,53
przeciętny	53	76,81	51	78,46	17	89,47
brak pozytywnych doświadczeń	2	2,90	2	3,08	0	0,00

Tabela 62. Zakres pozytywnych doświadczeń zdobywanych w toku aktywności poznawczej w środowisku, a wiek rodzica

zakres pozytywnych doświadczeń zdobywanych w toku aktywności poznawczej w środowisku	wiek rodzica									
	do 30 lat		31 - 35 lat		36 - 40 lat		41 - 45 lat		powyżej 45 lat	
	N =21		N =58		N =40		N =18		N =16	
	N	%	N =58	%	N	%	N	%	N	%
duży	2	9,524	10	17,24	11	27,5	3	16,67	2	12,5
przeciętny	19	90,48	46	79,3	28	70,00	14	77,78	14	87,5
brak pozytywnych doświadczeń	0	0,00	2	3,448	1	2,50	1	5,56	0	0,00

Tabela 63. Zakres pozytywnych doświadczeń zdobywanych w toku aktywności poznawczej w środowisku, a wykształcenie rodzica

zakres pozytywnych doświadczeń zdobywanych w toku aktywności poznawczej w środowisku	wykształcenie rodzica							
	podstawowe		**zawodowe**		**średnie**		**wyższe**	
	N =8		N =47		N =69		N = 29	
	N	%	N	%	N	%	N	%
duży	1	12,50	13	27,66	7	10,14	7	24,14
przeciętny	6	75,00	34	72,34	61	88,41	20	68,97
brak pozytywnych doświadczeń	1	12,50	0	0	1	1,449	2	6,897

Tabela 64. Zakres pozytywnych doświadczeń zdobywanych w toku aktywności poznawczej w środowisku, a poziom kulturowy rodziny

zakres pozytywnych doświadczeń zdobywanych w toku aktywności poznawczej w środowisku	poziom kulturowy rodziny					
	wysoki		przeciętny		niski	
	N =26		N =82		N =45	
	N	%	N	%	N	%
duży	7	26,92	14	17,07	7	15,6
przeciętny	18	69,23	67	81,71	36	80,0
brak pozytywnych doświadczeń	1	3,846	1	1,22	2	4,4

Tabela 65. Zakres pozytywnych doświadczeń zdobywanych w toku aktywności poznawczej w środowisku, a aspiracje edukacyjne rodziców

zakres pozytywnych doświadczeń zdobywanych w toku aktywności poznawczej w środowisku	aspiracje edukacyjne rodziców					
	wysokie		przeciętne		niskie	
	N =5		N =99		N =49	
	N	%	N	%	N	%
duży	1	20,0	15	15,15	12	24,49
przeciętny	4	80,0	81	81,82	36	73,47
brak pozytywnych doświadczeń	0	0,0	3	3,03	1	2,04

Tabela 66. Zakres pozytywnych doświadczeń zdobywanych w toku aktywności poznawczej w środowisku, a aktywność kształceniowa nauczyciela

zakres pozytywnych doświadczeń zdobywanych w toku aktywności poznawczej w środowisku	aktywność kształceniowa nauczyciela							
	wysoki poziom		przeciętny poziom		niski poziom		brak	
	N =10		N =62		N =27		N =54	
	N	%	N	%	N	%	N	%
duży	0	0,0	14	22,58	4	14,81	10	18,52
przeciętny	9	90,0	46	74,19	22	81,48	44	81,48
brak pozytywnych doświadczeń	1	10,0	2	3,23	1	3,70	0	0,00