

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Wydział Pedagogiki i Psychologii

GRAŻYNA E. KWIATKOWSKA

ORCID: 0000-0002-7305-7193; g.k@umcs.lublin.pl

Poczucie kontroli a gotowość szkolna dzieci przedszkolnych

A Sense of Control and School Readiness of Preschool Children

PROPOZYCJA CYTOWANIA: Kwiatkowska, G.E. (2021). Poczucie kontroli a gotowość szkolna dzieci przedszkolnych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 34(1), 171–182. DOI: 10.17951/j.2021.34.1.171-182.

ABSTRAKT

Celem przeprowadzonych badań było określenie związku między poczuciem umiejscowienia kontroli a gotowością szkolną, rozumianą jako zainteresowanie dziecka uczeniem się. Związek ten, jak wynika z dotychczasowej literatury przedmiotu, jest istotny z punktu widzenia specyfiki funkcjonowania psychofizycznego małego dziecka. Poczucie kontroli jest pojęciem psychologicznym oznaczającym wymiar osobowości, który warunkuje to, jak człowiek postrzega zależności występujące między jego zachowaniem a skutkami tego zachowania. Problem główny sformułowano następująco: Jaki jest rodzaj związku umiejscowienia poczucia kontroli z gotowością szkolną dzieci w wieku przedszkolnym? W celu jego weryfikacji zbadano 80 dzieci w wieku 6 lat oraz ich rodziców. Poczucie umiejscowienia kontroli zmierzono za pomocą kwestionariusza Skali Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych (SPK-DP), natomiast gotowość szkolną za pomocą Rodzicielskiej Skali Gotowości Szkolnej (RSGS). Otrzymane wyniki jednoznacznie dowodzą, że dzieci, u których stwierdza się zewnętrzne poczucie kontroli, są wyżej oceniane pod względem wszystkich umiejętności składających się na gotowość szkolną. Dotyczy to zarówno zdolności w zakresie aktywności poznawczej, wiedzy z zakresu umiejętności społecznych, jak i zdolności matematycznych.

Słowa kluczowe: poczucie kontroli; gotowość szkolna; dzieci przedszkolne

WPROWADZENIE

Psychologia rozwojowa uznaje rozpoczęcie nauki w szkole za ważny, wręcz przełomowy moment w życiu każdego człowieka (Jugowar, 1982; Żebrowska, 1986; Kwiatkowska, 1988). Zachodzące wówczas zmiany rozwojowe są związane

z podejmowanymi przez dziecko różnymi formami aktywności oraz z tzw. zdarzeniami krytycznymi, które mają wpływ na jego dalsze życie i rozwój. Charakteryzują się one tym, że mocno angażują emocjonalnie, a ich skutki mogą być widoczne od razu lub po pewnym czasie. To czy ich konsekwencje są pozytywne czy też negatywne, zależy od indywidualnych predyspozycji dziecka, od kontekstu wydarzeń, a także od postaw i wsparcia udzielanego przez osoby znaczące dla dziecka. Ważna jest również własna aktywność małego człowieka (Maczak, 2004).

Gotowość szkolna jest zatem związana bezpośrednio z gotowością życiową i stanowi jeden z etapów nabywania przez dziecko nowych doświadczeń zachodzących we wszystkich sferach jego osobowości: percepcyjno-poznawczej, emocjonalno-motywacyjnej oraz werbalno-manualnej (Kielar-Turska, 2011). Gotowość to stadium w rozwoju człowieka, w którym „w efekcie zmian rozwojowych jest on bardziej wrażliwy na specyficzne rodzaje bodźców oraz bardziej podatny na określony sposób nauczania” (Brzezińska, 2012, s. 121). Dziecko gotowe do szkoły powinno wykazywać wysoki stopień przygotowania do opanowania danej umiejętności oraz przejawiać właściwy stan rozwoju psychofizycznego. „Gotowość nie jest stanem, na który wystarczy po prostu czekać, ale trzeba ją wykształcić” – twierdzi Anna I. Brzezińska (2012, s. 122). Jest to więc proces dynamiczny, w którym rozwój i uczenie się mają swój udział (Wilgocka-Okoń, 1999, 2003).

Należy więc gotowość szkolną łączyć ściśle z gotowością do uczenia się, kiedy to u dziecka pojawia się taki moment rozwoju, w którym spełnione są trzy kryteria: zainteresowanie dziecka uczeniem się oraz chęć bycia nauczonym i samodzielnego uczenia się; długotrwałość zainteresowania, kontynuowanie zainteresowania pomimo trudności i niepowodzeń; osiąganie postępów w uczeniu się, choćby nieznacznych. Ważną rolę odgrywają wówczas cechy podmiotowe dziecka, co potwierdzają dotychczasowe wyniki badań (Smoczyńska, 1998; Szczyrba, 2003; Maczak, 2004), które uwidaczniają m.in. silne powiązania poczucia kontroli z motywacją osiągnięć, w tym sukcesów szkolnych. „Każdy człowiek, w toku społecznego uczenia się, nabywa zgeneralizowane oczekiwania, dotyczące związku między podejmowanymi przez niego działaniami a ich pozytywnymi lub negatywnymi konsekwencjami. Oczekiwania te wraz z upływem czasu utrwala się, by ostatecznie przybrać formę wewnętrznego bądź zewnętrznego poczucia kontroli (*locus of control*)” (Hurlock, 1970, s. 326).

Osoby charakteryzujące się wewnętrznym poczuciem kontroli są przekonane, że od nich samych zależy to, co im się w życiu przydarza (zarówno sukcesy, jak i porażki). Natomiast osoby o zewnętrznym poczuciu kontroli wierzą, że za ich sukcesy i porażki odpowiadają czynniki zewnętrzne (inni ludzie, zbieg okoliczności, fatum itp.) (Kościelak, 2010). Dzięki badaniom Juliana B. Rottera (1964) możliwe było wykazanie, że te zgeneralizowane oczekiwania, dotyczące przyczynowych związków między zachowaniem a jego konsekwencjami, stanowią jeden z ważniejszych wyznaczników ludzkiej motywacji (Drwal, 1995).

PROBLEMATYKA BADAŃ

W prezentowanych badaniach główny problem został sformułowany następująco: Jaki jest rodzaj związku umiejscowienia poczucia kontroli z gotowością szkolną dzieci w wieku przedszkolnym?

W badaniach własnych skoncentrowano się na jednej właściwości osobowości – poczuciu kontroli. Ogólny problem badawczy stanowił podstawę dla czterech problemów szczegółowych:

1. Czy istnieje związek między poczuciem kontroli a ogólnym poziomem dojrzałości szkolnej dzieci w wieku przedszkolnym?
2. Czy istnieje związek między poczuciem kontroli a umiejętnościami matematycznymi i zdolnością do koncentracji na wykonywanej czynności u dzieci w wieku przedszkolnym?
3. Czy istnieje związek między poczuciem kontroli a wigorem, aktywnością społeczną i komunikatywnością dzieci w wieku przedszkolnym?
4. Czy istnieje związek między poczuciem kontroli a ogólnym zasobem wiedzy i łatwością uczenia się u dzieci w wieku przedszkolnym?

Przypuszcza się, że wewnętrzne poczucie kontroli jest cechą bardziej dojrzałego systemu osobowości niż przekonanie o jego zewnętrznej lokalizacji. Wobec tego spodziewano się, że dzieci, które będą ujawniać wewnętrzne poczucie kontroli, będą się jednocześnie odznaczać wyższym poziomem dojrzałości szkolnej.

Poznawanie czynników, od których zależy powodzenie ucznia w nauce, zawsze stanowiło przedmiot zainteresowań psychologów. W badaniach nad związkiem pomiędzy poczuciem kontroli i możliwościami intelektualnymi oraz osiągnięciami szkolnymi dziecka ustalono dotychczas między innymi, że:

1. Poczucie kontroli wewnętrznej koreluje pozytywnie z poziomem osiągnięć szkolnych, przy czym związek ten jest silniejszy w populacji młodzieży niż w populacji dzieci i studentów oraz jest silniejszy w populacji chłopców niż w populacji dziewcząt (Nazaruk, Marchel, 2016).
2. Związek ten jest bardziej wyraźny, gdy poczucie kontroli jest mierzone oddzielnie dla sytuacji sukcesów i niepowodzeń oraz gdy miarą osiągnięć szkolnych są wyniki w testach inteligencji lub wiedzy szkolnej, a nie oceny szkolne (Wiatrowska, Dmochowska, 2013).
3. Dzieci przejawiające specjalne trudności w nauce charakteryzują się poczuciem kontroli zewnętrznej (Bieńkowska, 2013; Chojak, 2016).

W badaniach m.in. nad związkiem pomiędzy poczuciem kontroli a osiągnięciami szkolnymi próbowano także odpowiedzieć na pytanie: Czy przekonanie dziecka o kontroli wewnętrznej przyczynia się do tego, że osiąga ono lepsze wyniki w nauce, czy też przeciwnie – dobre wyniki w nauce powodują kształtowanie się u ucznia przekonania, że powodzenie w nauce zależy od niego samego? Weryfikacji tej hipotezy dokonały Deborah Stipek i Kathy Seal (2002), przeprowadzając badania

nad dziećmi rozpoczynającymi naukę szkolną. Na podstawie uzyskanych wyników stwierdziły, że poczucie kontroli wpływa na oceny szkolne, a nie odwrotnie. Dzieci o poczuciu kontroli wewnętrznej osiągały lepsze wyniki w nauce niż dzieci o poczuciu kontroli zewnętrznej. Rezultaty te dowodzą, że poczucie kontroli jest cechą względnie ukształtowaną przed pójściem dziecka do szkoły i może stanowić jeden z predyktorów jego postępów w nauce szkolnej.

W badaniach nad poczuciem kontroli często zwracano uwagę także na związek pomiędzy tą zmienną a innymi cechami jednostki. Stwierdzano wielokrotnie, że zarówno dzieci, jak i dorośli przejawiający poczucie kontroli wewnętrznej odznaczają się cechami korzystniejszymi z punktu widzenia ich poznawczego funkcjonowania, a przede wszystkim przystosowania społecznego. Na podstawie badań dzieci przedszkolnych wysnuto wniosek, że dzieci przejawiające poczucie kontroli wewnętrznej – w porównaniu z dziećmi o poczuciu kontroli zewnętrznej – wykazują większą inicjatywę i wytrwałość w działaniu, chętniej współpracują z innymi, są mniej lękliwe i bardziej opanowane w różnych sytuacjach oraz bardziej samodzielne i pewne siebie w działaniu (Kusiak, Bednarczuk, 2015).

Poczucie kontroli okazuje się ważną zmienną umożliwiającą opisywanie i przewidywanie zachowań ludzkich. Odnosi się ono do ujmowania przez jednostkę zależności pomiędzy jej działaniem i uzyskiwanymi rezultatami.

Do zbadania umiejscowienia poczucia kontroli zastosowano Skalę Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych (SPK-DP) (Szmigielska, 1996), która służy do pomiaru zmiennej osobowościowej zwanej poczuciem kontroli wzmocnień, opisaną w teorii społecznego uczenia się przez Rottera. SPK-DP składa się z 18 pytań opisujących różne sytuacje z życia dziecka, z których połowa tworzy skalę Sukcesów, a druga – skalę Porażek. Wysoki wynik w SPK-DP wskazuje na poczucie kontroli zewnętrznej.

Z kolei Rodzicielska Skala Gotowości Szkolnej (RSGS) jest metodą obserwacyjną dla rodziców sześciolatków o charakterze skali szacunkowej. W skali tej wymieniono zachowania i umiejętności, które są ważne dla poznania osiągnięć, upodobań i zainteresowań, a także trudności doświadczanych przez dzieci w związku z osiąganiem gotowości szkolnej. Przyjęto, że gotowość szkolna sześciolatka powinna być rozpatrywana poprzez działania dziecka w środowisku domowym (Frydrychowicz, Koźniewska, Matuszewski, Zwierzyńska, 2006).

Badania przeprowadzono w szkole podstawowej oraz w przedszkolu miejskim w Lublinie. Wzięło w nich udział 80 dzieci w wieku 6 lat oraz ich rodzice.

ANALIZA WYNIKÓW

Pierwszy etap analizy wyników polegał na opisie rezultatów uzyskanych przez badane dzieci w Skali Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych oraz Rodzicielskiej Skali Gotowości Szkolnej.

W oparciu o Kwestionariusz Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych określono typ poczucia kontroli każdego z 60 badanych dzieci. Wyniki surowe kwestionariusza zostały odniesione do norm i przeliczone na wyniki na skali stenowej (1–10). Zgodnie z instrukcją zamieszczoną w podręczniku do testu wyniki w przedziale 1–4 stena zinterpretowano jako niskie (wewnętrzne poczucie kontroli), wyniki w przedziale 5–6 stena zinterpretowano jako przeciętne (nieustalone poczucie kontroli), natomiast wyniki w zakresie 7–10 stena zinterpretowano jako wysokie (zewnętrzne poczucie kontroli). W tabeli 1 przedstawiono statystyki opisowe dla wyników pierwszego z testów wykorzystanych w badaniach.

Tabela 1. Wyniki Skali Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych – statystyki opisowe

Skala	N	Min.	Max	Średnia	SD
Skala Sukcesów	80	3	10	7,19	1,88
Skala Porażek	80	3	9	5,89	1,41
Wynik ogólny	80	3	10	6,43	1,36

Źródło: opracowanie własne.

SPK-DP umożliwiła obliczenie trzech wyników: w skalach Sukcesów i Porażek oraz wyniku ogólnego. Najwyższy wynik średni uzyskały badane dzieci w skali Sukcesów (7,19), natomiast najniższy – w skali Porażek (5,89). Wyniki uzyskane przez osoby badane w skali Sukcesów okazały się również najbardziej zróżnicowane, o czym świadczy wyższa w porównaniu do pozostałych skal wartość odchylenia standardowego ($SD = 1,88$). Najmniejszym zróżnicowaniem cechują się natomiast wyniki ogólne ($SD = 1,36$).

Ogólne wyniki testu wskazują, że nieco ponad połowa dzieci biorących udział w badaniu cechuje się nieustalonym poczuciem kontroli. Około 42% badanych osiągnęło rezultaty świadczące o zewnętrznym poczuciu kontroli. Tylko 2,5% dzieci uzyskało wyniki wskazujące na wewnętrzne poczucie kontroli.

Kolejny etap analizy polegał na opisie rezultatów RSGS. Skala ta pozwala na obliczenie ogólnego wyniku, który można interpretować w kategoriach zgodny lub niezgodny z oczekiwaniami poziom gotowości szkolnej (tabela 2). Możliwe jest też dokonanie analizy oceny dzieci w poszczególnych sferach. Taką analizę przeprowadzono poniżej.

Tabela 2. Wyniki Rodzicielskiej Skali Gotowości Szkolnej – statystyki opisowe

Min.	Max	Średnia	SD
39	56	45,30	5,94

Źródło: opracowanie własne.

W RSGS osoby badane uzyskały rezultaty w przedziale od 39 do 56 punktów. Średni wynik w grupie wynosi 45,30 punktu, a odchylenie standardowe jest równe 5,94.

Na podstawie szczegółowych wyników RSGS można stwierdzić, że średnie oceny większości umiejętności u badanych dzieci są zbliżone. Wyraźnie słabiej ocenione zostały umiejętności matematyczne: „Chętnie rozwiązuję zagadki matematyczne” (3,05); „Ma umiejętności matematyczne powyżej oczekiwanych” (2,05).

Ostatni etap analizy wyników polegał na ocenie związków między wynikami kwestionariuszy SPK-DP i RSGS. Aby dokonać takiej oceny, obliczono współczynniki r-Pearsona między poszczególnymi parami zmiennych. Wyniki analizy przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Analiza korelacji między wynikami SPK-DP i RSGS

Statystyki	Skala Sukcesów	Skala Porażek	Wynik ogólny
r-Pearsona	0,344**	0,532**	0,776**
Istotność (p)	0,002	0,001	0,001

** korelacja istotna statystycznie na poziomie $p = 0,01$

Źródło: opracowanie własne.

Z przeprowadzonej analizy wynika, że rezultaty uzyskane przez dzieci w RSGS są dodatnio skorelowane z wynikami skali Sukcesów ($r = 0,344$; $p < 0,01$), skali Porażek ($r = 0,532$; $p < 0,01$) oraz ogólnymi wynikami SPK-DP ($r = 0,776$; $p < 0,01$).

Współczynniki korelacji między wynikami dzieci w RSGS a wynikami w SPK-DP oraz w skali Porażek świadczą o silnych związkach między zmiennymi. Korelacja między wynikami RSGS a rezultatami w skali Sukcesów jest z kolei umiarkowana.

Wszystkie współczynniki korelacji mają znak dodatni, co oznacza, że wysokie wyniki jednej skali współwystępują z wysokimi wynikami drugiej skali. Analiza wyników badań własnych wykazała, że dzieci uzyskujące wysokie wyniki w RSGS osiągają jednocześnie wysokie wyniki w SPK-DP. Wysokie wyniki SPK-DP świadczą o poczuciu kontroli zewnętrznym, natomiast niskie – o poczuciu kontroli wewnętrznym.

Aby bliżej przyjrzeć się zależności między poczuciem kontroli a gotowością szkolną, przeprowadzono analizę różnic w wynikach RSGS w grupie dzieci, u których stwierdzono poczucie kontroli zewnętrzne oraz tymi, u których występowało poczucie kontroli nieustalone lub wewnętrzne (tabela 4).

Tabela 4. Odsetek badanych dzieci, które uzyskały w SPK-DP wyniki wskazujące na poczucie kontroli nieustalone/wewnętrzne oraz zewnętrzne

Rodzaj poczucia kontroli	Częstość	Procent
Nieustalone/wewnętrzne	46	57,5
Zewnętrzne	34	42,5

Źródło: opracowanie własne.

Grupa dzieci, które uzyskały wyniki wskazujące na poczucie kontroli nieustalone bądź wewnętrzne, była bardziej liczna niż grupa dzieci, u których stwierdzono poczucie kontroli zewnętrzne. Porównano obie grupy dzieci pod względem osiągniętych przez nie wyników w RSGS. Różnicę między średnimi zweryfikowano za pomocą testu t-Studenta dla grup niezależnych. Statystyki testu przedstawiono w tabeli 5.

Tabela 5. Analiza różnic w wynikach RSGS między dziećmi prezentującymi poczucie kontroli nieustalone/wewnętrzne oraz poczucie kontroli zewnętrzne

Grupa – poczucie kontroli	M	SD	Różnica średnich	t-Studenta	p
Nieustalone/wewnętrzne	41,09	1,64	-9,91	-13,19	0,001**
Zewnętrzne	51,00	4,74			

** różnica istotna statystycznie na poziomie $p = 0,01$

Źródło: opracowanie własne.

Analiza statystyczna testem t-Studenta wykazała, że między porównywanymi grupami występuje istotna różnica w wynikach RSGS ($t = -13,19$; $p < 0,01$). Znacząco wyższe wyniki w tej skali uzyskały dzieci, u których stwierdzono poczucie kontroli zewnętrzne.

Ostatni etap analizy wyników polegał na porównaniu szczegółowych wyników RSGS między grupami dzieci wyróżnionymi na podstawie lokalizacji poczucia kontroli. Umiejętności składające się na gotowość szkolną przedstawiono w podziale na kategorie: *wigor* i *aktywność społeczna*, *łatwość uczenia się* i *umiejętności matematyczne*. Z danych wynika, że dzieci prezentujące poczucie kontroli zewnętrzne zostały wyżej ocenione pod względem wszystkich umiejętności składających się na *wigor* i *aktywność społeczną*. Analiza statystyczna testem t-Studenta (tabela 6) potwierdziła, że różnice między grupami są znaczące.

Tabela 6. Analiza różnic w szczegółowych wynikach RSGS (*wigor*, *aktywność społeczna*) między dziećmi prezentującymi poczucie kontroli nieustalone/wewnętrzne oraz poczucie kontroli zewnętrzne

Umiejętność	Nieustalone/ wewnętrzne		Zewnętrzne		Różnica średnich	t-Studenta
	M	SD	M	SD		
Aktywnie szuka wiadomości, zadaje pytania	3,00	0,30	3,68	0,47	-0,68	-7,81
Zna dużo wierszyków, piosenek	3,04	0,21	3,71	0,46	-0,66	-8,64
Ma pomysły na zabawę	3,11	0,31	3,79	0,41	-0,69	-8,46
Pomaga innym dzieciom, próbuje pocieszyć kolegę	3,02	0,15	3,76	0,43	-0,74	-10,89
Umie się bawić w dziecięce gry	3,00	0,00	3,82	0,39	-0,82	-14,47

Źródło: opracowanie własne.

Można stwierdzić, że dzieci, u których stwierdzono poczucie kontroli zewnętrzne, są wyżej oceniane pod względem omawianych zdolności. Analiza statystyczna testem t-Studenta potwierdziła, że różnice te są istotne statystycznie. Szczegółowe wyniki znajdują się w tabeli 7.

Tabela 7. Analiza różnic w szczegółowych wynikach RSGS (*łatwość uczenia się, zasób wiedzy*) między dziećmi prezentującymi poczucie kontroli nieustalone/wewnętrzne oraz poczucie kontroli zewnętrzne

Umiejętność	Nieustalone/ wewnętrzne		Zewnętrzne		Różnica średnich	t-Studenta
	M	SD	M	SD		
Łatwo uczy się nowych czynności	3,00	0,00	3,71	0,46	-0,71	-6,99
Zna pory roku i związane z nimi zjawiska	3,00	0,00	3,71	0,46	-0,71	-10,37
Potrafi powiedzieć, jaki jest dzień tygodnia i jaki jest następny	3,11	0,31	3,79	0,41	-0,69	-8,46
Podejmuje próby samodzielnego czytania	3,13	0,34	3,85	0,36	-0,72	-9,16
Rozumie takie pojęcia, jak „nad”, „pod”, „za”, „obok”	3,07	0,25	3,79	0,41	-0,73	-9,84

Źródło: opracowanie własne.

Wyższy poziom wszystkich cech składających się na ten aspekt dojrzałości szkolnej stwierdzono u dzieci o poczuciu kontroli zewnętrznym. Na podstawie wyników analizy statystycznej testem t-Studenta można stwierdzić, że dzieci o poczuciu kontroli zewnętrznym są wyżej oceniane pod względem omawianych umiejętności matematycznych niż ich rówieśnicy prezentujący nieustalone bądź wewnętrzne poczucie kontroli (tabela 8).

Tabela 8. Analiza różnic w szczegółowych wynikach RSGS (*umiejętności matematyczne*) między dziećmi prezentującymi poczucie kontroli nieustalone/wewnętrzne oraz poczucie kontroli zewnętrzne

Umiejętność	Nieustalone/ wewnętrzne		Zewnętrzne		Różnica średnich	t-Studenta
	M	SD	M	SD		
Potrafi skupić się na tym, co robi	3,00	0,00	3,79	0,41	-0,79	-11,28
Dodaje i odejmuje konkretne przedmioty	3,02	0,15	3,76	0,43	-0,74	-9,65
Chętnie rozwiązuje zagadki matematyczne	2,74	0,44	3,47	0,56	-0,73	-6,27
Ma umiejętności matematyczne powyżej oczekiwanych	1,78	0,47	2,41	0,86	-0,63	-3,88

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawione wyżej analizy jednoznacznie dowodzą, że dzieci, u których stwierdza się poczucie kontroli zewnętrzne, są wyżej oceniane pod względem wszystkich umiejętności składających się na dojrzałość szkolną. Dotyczy to aktywności poznawczej, umiejętności społecznych oraz zdolności matematycznych.

DYSKUSJA WYNIKÓW

Z zaprezentowanych analiz wynika, że nieco ponad połowa dzieci biorących udział w badaniu cechuje się nieustalonym poczuciem kontroli. Około 42% badanych osiągnęło rezultaty świadczące o poczuciu kontroli zewnętrznym. Tylko 2,5% dzieci uzyskało wyniki wskazujące na poczucie kontroli wewnętrzne. Fakt ten dowodzi, że w przypadku dziecka przedszkolnego poczucie kontroli dopiero się kształtuje.

W okresie między 3. a 6. rokiem życia u dzieci w tym wieku następuje etap szybkiego rozwoju orientacji na cele oraz inicjatywności w działaniu. Na etapie przedszkolnym to wciąż rodzice mają największy wpływ na funkcjonowanie dzieci, gdyż to rodzina jest dla dziecka podstawowym, nieraz jedynym środowiskiem wychowawczym decydującym o jego rozwoju (Szmigielska, 2004; Płopa, 2005). Przedszkole zaś to pierwsze miejsce, w którym dochodzi do rozszerzenia przestrzeni życiowej dziecka poprzez nawiązanie kontaktów z grupą rówieśników, a także z grupą nowych dorosłych – wychowawców, opiekunów, którzy pomagają dziecku w osiągnięciu zdolności do samoregulacji, stopniowo przeradzającej się od całkowitego uzależnienia małego dziecka od pomocy dorosłych w zaspokajaniu podstawowych potrzeb, poprzez kontrolowanie zachowania w różnych typowych i nietypowych sytuacjach oraz opanowywanie własnych procesów poznawczych i emocjonalnych, aż po samowystarczalność w tych wszystkich obszarach w wieku szkolnym (Basińska, 2010; Kościelak, 2010).

Na przełomie okresu przedszkolnego i szkolnego dziecko nadal jest zależne od rodziców i wychowawców i tę zależność aprobuje. Podobnie dorośli uważają, że dziecko nadal potrzebuje kontroli i kierowania, szczególnie w procesie edukacyjnym (Łuczyński, 2008). Dlatego wyżej cenią sobie dzieci, które podporządkowują się ich poleceniom i sugestiom, zakładając, że czerpią one wówczas więcej z samego toku nauczania, a swoją postawą usprawniają cały proces edukacyjny. Dowodzą tego przedstawione w niniejszym opracowaniu analizy, które potwierdzają, że dzieci, u których stwierdza się poczucie kontroli zewnętrzne, są wyżej oceniane pod względem wszystkich umiejętności składających się na gotowość szkolną. Dotyczy to aktywności poznawczej, umiejętności społecznych i zdolności matematycznych. Dzieci niezależne oceniane są jako te, które wymagają większej uwagi i pracy edukacyjno-wychowawczej (Brzezińska, 2012).

Dopiero w kształceniu wczesnoszkolnym dochodzi do świadomego ze strony nauczycieli kształtowania lokacji poczucia kontroli wewnętrznej, wówczas bowiem

w połączeniu z motywacją osiągnąć staje się ona niejako ich gwarantem, w tym sukcesów szkolnych (Kościelak, 2010). Potwierdza to wiele wyników badań, które wskazują, że na poziomie kształcenia szkolnego i licealnego wyższy poziom poczucia kontroli zewnętrznej wiąże się ze specyficznymi trudnościami w nauce, natomiast wyższy poziom poczucia kontroli wewnętrznej wiąże się z osiągnięciami szkolnymi, szczególnie wtedy, gdy miarą są wyniki w testach inteligencji lub wiedzy szkolnej.

Ponadto badania nad dziećmi rozpoczynającymi naukę wykazały, że poczucie kontroli wpływa na oceny szkolne (Brzezińska, Nowotnik, 2012). Zdolności samoregulacyjne mają zasadnicze znaczenie nie tylko dla rozwoju osobowości dziecka, lecz także dla ukształtowania jego fizycznej samodzielności i poczucia autonomii oraz gotowości szkolnej w wymiarze poznawczym i społecznym. Poza tym wpływają one na poziom jego przyszłych osiągnięć edukacyjnych, zawodowych i szerzej – życiowych (Kamza, 2014). Dzięki samoregulacji dziecko nabywa zdolności kierowania własnymi myślami i zachowaniem w sposób świadomy, celowy i samodzielnie zaplanowany, dzięki czemu rozwija swoją niezależność oraz kształtuje poczucie własnej tożsamości i samoskuteczności (Jabłoński, 2007). Przykładem takiej formy samoregulacji w sytuacji szkolnej może być umiejętność powstrzymywania się od przeszkadzania podczas lekcji.

Na etapie przedszkolnym umiejętności te są dopiero modelowane, rozwijane, utrwalane, aby wraz z wiekiem – w zależności od czynników wrodzonych, aktywności i działania jednostki, środowiska, nauczania i wychowania – ukształtować się prawidłowo lub dysfunkcyjnie.

ZAKOŃCZENIE

Związek umiejscowienia poczucia kontroli z gotowością szkolną dzieci w wieku przedszkolnym jest bardzo istotny i niepodważalny (Grochowalska, 1991). Poczucie kontroli jest pojęciem psychologicznym oznaczającym wymiar osobowości warunkujący to, jak człowiek postrzega zależności występujące między jego zachowaniem a skutkami tego zachowania (Kofta, Rędzio, 2020). Kształtuje się ono w okresie przedszkolnym i szkolnym. Na każdym poziomie rozwoju psychofizycznego przyjmuje inną postać (Waszkiewicz, 1996). W rezultacie powinno to doprowadzić dziecko do przeświadczenia o tym, że ma wpływ na otaczający je świat i ponosi konsekwencje własnych wyborów, co powinno zaowocować lepszymi wynikami w nauce oraz wyższym poziomem satysfakcji z życia na kolejnych etapach dojrzewania.

BIBLIOGRAFIA

- Basińska, A. (2010). *Aktywność poznawcza dziecka w przestrzeni edukacyjnej środowiska*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Bieńkowska, K. (2013). *Gotowość szkolna dziecka z uszkodzeniem narządu słuchu*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Brzezińska, A.I. (2012). Gotowość dziecka do szkoły czy gotowość szkoły do przyjęcia dziecka: interakcyjne ujęcie gotowości szkolnej. *Edukacja. Studia, badania, innowacje*, 1(117), 120–128.
- Brzezińska, A.I., Nowotnik, A. (2012). Funkcje wykonawcze a funkcjonowanie dziecka w środowisku przedszkolnym i szkolnym. *Edukacja. Studia, badania, innowacje*, 1(117), 1–17.
- Chojak, M. (2016). *Rodzice a gotowość szkolna dzieci*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Drwal, R. (1995). *Adaptacja kwestionariuszy osobowości. Wybrane zagadnienia i techniki*. Warszawa: PWN.
- Frydrychowicz, A., Koźniewska, E., Matuszewski, A., Zwierzyńska, E. (2006). *Skala gotowości szkolnej. Podręcznik*. Warszawa: CMPP-P.
- Grochowalska, M. (1991). Gotowość a dojrzałość szkolna dzieci. *Wychowanie w Przedszkolu*, (9), 408–415.
- Hurlock, E.B. (1970). *Rozwój dziecka*. Warszawa: PWN.
- Jabłoński, S. (2007). Mechanizmy zmian rozwojowych na początku wieku przedszkolnego a proces edukacji dzieci. *Edukacja. Studia, Badania, Innowacje*, 1(97), 102–119.
- Jugowar, B. (1982). *Wiek przedszkolny*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kamza, A. (2014). *Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny*. Warszawa: Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Kielar-Turska, M. (red.). (2011). *Edukacyjna perspektywa rozwoju*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kofta, M., Rzędzio, A.M. (2020). *Poczucie kontroli i niepewność. Konsekwencje dla rozumienia świata społecznego*. Warszawa: Wydawnictwo Liberi.
- Kościelak, R. (2010). *Poczucie umiejscowienia kontroli i przekonania o własnej skuteczności w zdrowiu i chorobie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kusiak, K., Bednarczuk, B. (2015). *Oblicza gotowości szkolnej*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Kwiatkowska, M. (red.). (1988). *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Łuczynski, J. (red.). (2008). *Edukacyjne uwarunkowania rozwojowe w różnych fazach cyklu życiowego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Matczak, A. (red.). (2004). *Uwarunkowania podmiotowego funkcjonowania człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Nazaruk, S., Marchel, J. (2016). *Gotowość szkolna dzieci. Wyniki badań z wybranych przedszkoli z terenu Białej Podlaskiej*. Biała Podlaska: Wydawnictwo PSW im. Papieża Jana Pawła II.
- Płopa, M. (2005). *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rotter, J.B. (1964). *Clinical Psychology*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs.
- Smoczyńska, M. (red.). (1998). *Studia z psychologii rozwojowej i psycholingwistyki*. Kraków: Universitas.
- Stipek, D., Seal, K. (2002). *Jak nakłonić dziecko do nauki?* Warszawa: Wydawnictwo Diogenes.
- Szczyrba, D. (2003). *Czynniki wpływające na poziom dojrzałości szkolnej*. Tychy: Świat Dobrej Książki.
- Szmiągalska, B. (1996). *Skala Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych – SPK-DP*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Szmiągalska, B. (red.). (2004). *Rodzina jako środowisko rozwojowe dzieci i rodziców*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Waszkiewicz, E. (1996). *Pracując z siedmiolatkami. Poradnik dla nauczycieli i rodziców*. Warszawa: WSiP.

- Wiatrowska, L., Dmochowska, H. (2013). *Dziecko u progu szkoły. Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wilgocka-Okoń, B. (1999). Gotowość szkolna a uczenie się w przedszkolu. *Wychowanie w Przedszkolu*, (3), 162–167.
- Wilgocka-Okoń, B. (2003). *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Żebrowska, M. (red.). (1986). *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN.

ABSTRACT

The aim of the study was to determine the relationship between the sense of location of control and school readiness, understood as the child's interest in learning. This relationship, as is clear from the current knowledge of the subject, is important from the point of view of the specificity of the psychophysical functioning of a small child. The sense of control is a psychological concept denoting the dimension of personality, which determines how a person perceives the relationships between his behavior and the effects of this behavior. The main problem was formulated as follows: What is the relationship between the location of the sense of control and the school readiness of preschool children? In order to verify the problem, 80 children aged 6 and their parents were examined. The sense of location of control was measured using the Questionnaire of Sense of Control in Pre-school Children (SPK-DP), while school readiness using the Parental School Readiness Scale (RSGS). The obtained results clearly prove that children who have an external sense of control are rated higher in terms of all the skills that make up school readiness. This applies to both cognitive activity skills, knowledge of social skills and mathematical skills.

Keywords: sense of control; school readiness; preschool children