

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXVII: 2022

NUMER 3 (265)

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

MIĘDZYNARODOWA RADA NAUKOWA, PROGRAMOWA I KONSULTACYJNA

Prof. Michael Apple, the John Bascom Professor of Curriculum and Instruction
and Educational Policy Studies at the University of Wisconsin-Madison
and Distinguished Professor of Educational Policy Studies at Northeast
Normal University in China, USA i Chiny

Prof. Gert Biesta, Maynooth University, Ireland, The University of Edinburgh, UK,
the University of Humanistic Studies, Holandia

Prof. Maria Assunção Flores, University of Minho, Portugalia

Prof. A. Lin Goodwin, University of Hong Kong, Hongkong

Prof. Eric Mangez, University of Louvain, Belgia

Prof. Joe O'Hara, Dublin City University, Irlandia

Prof. Qing Qu, University College London, Wielka Brytania

Prof. Barbara Schneider, John A. Hannah University Distinguished Professor
in the College of Education and the Department of Sociology, USA

Prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

Dr hab. Anna Odrowąż-Coates, prof. APS, Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Prof. dr hab. Krzysztof Rubacha, Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, Uniwersytet Łódzki

Prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek, Uniwersytet Gdański



KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXVII: 2022

NUMER 3 (265)



Warszawa 2022

Rada Redakcyjna: **Joanna Madalińska-Michalak** (red. naczelna), **Grzegorz Szumski**, **Elżbieta Durys**,
Agnieszka Naumiuk, **Joanna Dobkowska**, **Paulina Nowak** (sekretarz redakcji)

Adres redakcji: „Kwartalnik Pedagogiczny”,
Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny,
ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa,
e-mail: kwartalnik.pedagogiczny@uw.edu.pl; <http://www.kp.edu.pl>

Projekt okładki i stron tytułowych: **Jakub Rakusa-Suszczewski**

Redaktor prowadzący: **Dorota Dziedzic**

Redakcja językowa: **Katarzyna Kaczmarek**

Tłumaczenie i redakcja tekstów angielskich: **Paulina Marchlik**

Redaktor statystyczny: **Jan Łaszczyk**

PL ISSN 0023-5938

e-ISSN 2657-6007

© Copyright by Authors, 2022

Pismo dofinansowane przez Uniwersytet Warszawski

Edycja papierowa jest wersją pierwotną czasopisma

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
02-678 Warszawa, ul. Smyczkowa 5/7
<http://www.wuw.pl>; e-mail: wuw@uw.edu.pl
Dział Handlowy; tel. (48 22) 55-31-333,
e-mail: dz.handlowy@uw.edu.pl

Studio DTP: **Beata Stełęgowska**. Usługi Wydawniczo-Poligraficzne

Druk i oprawa: POZKAL



Fot. Prof. Barbara Wilgocka-Okoń

Źródło: Archiwum Małgorzaty Żytko

Pamięci Prof. dr hab. Barbary Wilgockiej-Okoń (1927–2022)

Spis treści

Małgorzata Żytko – Wprowadzenie	9
---------------------------------------	---

A R T Y K U Ł Y

Dorota Klus-Stańska – Dojrzałość szkolna/ gotowość szkolna – fenomen wciąż kontrowersyjny	13
Ewa Filipiak – Rozwijanie zdolności samodzielnego uczenia się – redefinicja myślenia o gotowości szkolnej dziecka w kontekście kulturowo-historycznej teorii Lwa S. Wygotskiego	35
Małgorzata Żytko – Dekonstrukcja pojęcia gotowości szkolnej	53
Renata Michalak – Gotowość szkolna w perspektywie wczesnodziecięcych doświadczeń	71
Hanna Krauze-Sikorska – Osiąganie gotowości szkolnej przez dzieci ze środowisk defaworyzowanych społecznie – możliwości i skuteczność programów wspierających start szkolny	93
Jarosław Jendza – Przejście, gotowość i adaptacja jako znaczące kategorie pedagogii Montessori	109
Noty o Autorach	123

Contents

Małgorzata Żytko – Introduction	9
---------------------------------------	---

ARTICLES

Dorota Klus-Stańska – School maturity/ school readiness – a phenomenon still controversial	13
Ewa Filipiak – Developing independent learning. Redefining thinking about school in the context of Lev S. Vygotsky's sociocultural theory	35
Małgorzata Żytko – Deconstruction of the notion of school readiness	53
Renata Michalak – School readiness in the perspective of early childhood experiences .	71
Hanna Krauze-Sikorska – Achieving school readiness by children from socially disadvantaged backgrounds. Opportunities and effectiveness of programmes supporting school start	93
Jarosław Jendza – Transition, readiness and adaptation as significant categories of the Montessori pedagogy	109
Contributors to this issue	123

Wprowadzenie

Niniejszy numer „Kwartalnika Pedagogicznego” jest poświęcony problematyce wczesnego dzieciństwa, prezentowanej w świetle dorobku naukowego Prof. Barbary Wilgockiej-Okoń (1927–2022). Jej zainteresowania naukowe koncentrowały się wokół zagadnienia rozwoju i wychowania dzieci we wczesnej edukacji oraz stwarzania warunków do ujawniania się ich potencjału rozwojowego. Współtworzyła i aktywnie rozwijała badania w obszarze pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, w szczególności gotowości do podjęcia nauki i wymagań stawianych przez szkołę dziecku i jego rodzinie, ale także wsparcia oczekiwanego od szkoły. Wyniki badań naukowych, obejmujących praktykę wczesnej edukacji, stanowiły podstawę wprowadzania znaczących zmian w kształceniu nauczycieli w Polsce i organizacji pracy placówek dla małych dzieci.

Była cenionym pracownikiem naukowym Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Kierowała przez wiele lat Katedrą Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, którą objęła w 1981 r. po zakończeniu pracy na UW przez Prof. Jadwigę Walczyńską. Współtworzyła nowoczesny program kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji na UW, ze szczególnym uwzględnieniem przygotowywania na wysokim poziomie kandydatów do pracy z dziećmi w przedszkolu i szkole podstawowej.

Profesor Wilgocka-Okoń była absolwentką studiów pedagogicznych na Uniwersytecie Warszawskim. Stopień doktora uzyskała w 1965 r., doktora habilitowanego w 1972 r., zaś tytuł profesora w 1978 r. Już podczas studiów współpracowała z zespołem naukowym wówczas dra Wincentego Okonia i uczestniczyła w realizacji badań, dotyczących procesu nauczania i efektywności kształcenia. Skoncentrowała się na diagnozowaniu osiągnięć dzieci w klasach początkowych w zakresie mówienia, czytania i pisania oraz ich pedagogiczno-psychologicznych uwarunkowań. Zaowocowało to rozprawą doktorską pod tytułem *Zasób umysłowy dzieci dawniej i dziś*, której promotorem był Prof. Bogdan Suchodolski. Praca ta, została opublikowana w formie książki. Zapoczątkowało to etap samodzielnych badań naukowych, dotyczących problematyki dojrzałości i gotowości szkolnej prowadzonych

we współpracy z Prof. Marią Przetacznikową. Badania o charakterze ogólnopolskim wymagały stworzenia autorskiego testu diagnozowania dojrzałości szkolnej, a uzyskane na tej podstawie wyniki stały się podstawą opublikowanej (1972) rozprawy habilitacyjnej: *Dojrzałość szkolna a środowisko* bronionej na Uniwersytecie Jagiellońskim. Na podstawie testu dojrzałości szkolnej przez wiele lat w Polsce diagnozowano gotowość dzieci do rozpoczęcia nauki w szkole.

Wilgocka-Okon włączała się aktywnie swoimi publikacjami w ogólnopolską dyskusję na temat edukacji dzieci 6-letnich w szkole, analizowała uwarunkowania pomyślanej adaptacji do szkoły związane zarówno z rozwojem dziecka, środowiskiem społecznym, jak i gotowością szkoły. Ważnym obszarem badań, które miały także aplikacyjny charakter, była problematyka wymagań stawianych przez szkołę i możliwości ich realizacji przez uczniów. Ta tematyka została podjęta w kolejnej publikacji książkowej: *Obciążenia uczniów a optymalizacja pracy szkoły* (1976).

Profesor Wilgocka-Okon współtworzyła i aktywnie rozwijała badania naukowe w obszarze pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Wyniki tych badań, obejmujących praktykę edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej stanowiły podstawę wprowadzania znaczących zmian w kształceniu nauczycieli w Polsce i organizacji pracy placówek dla małych dzieci.

Najważniejsze publikacje to: *Gotowość szkolna dzieci 6-letnich* (2003), *Stan wychowania przedszkolnego w Polsce* (1989), *Rozwój i wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym* (1985), *Edukacja wczesnoszkolna* (red.) (1985), *O badaniu dojrzałości szkolnej* (1971), *Zasób umysłowy dzieci dawniej i dziś* (1967).

Autorka testu gotowości szkolnej wypromowała wielu doktorów oraz rzesze absolwentów studiów magisterskich, którzy zasili polską wczesną edukację.

Problematyka artykułów zamieszczonych w tym numerze „Kwartalnika Pedagogicznego” jest skupiona wokół analizy i współczesnej interpretacji pojęcia dojrzałości/ gotowości szkolnej oraz dekonstrukcji i redefinicji znaczenia tego procesu w ujęciu teoretycznym i praktycznym. Numer rozpoczyna artykuł Doroty Klus-Stańskiej *Dojrzałość szkolna/ gotowość szkolna – fenomen wciąż kontrowersyjny*. Autorka analizuje pojęcie dojrzałości szkolnej dziecka jako zjawiska psychologiczno-administracyjnego, które jest obecne od wielu lat w polskiej rzeczywistości szkolnej i obszarze diagnozowania rozwoju dzieci rozpoczynających naukę w szkole. Krytycznie ujmuje pojęcie dojrzałości szkolnej dziecka, wskazując na kontrowersje jakie ono wzbudza w kontekście interpretowania rozwoju oraz wykorzystywanych w praktyce metod pomiaru.

Artykuł Ewy Filipiak *Rozwijanie zdolności samodzielnego uczenia się – redefinicja myślenia o gotowości szkolnej dziecka w kontekście kulturowo-historycznej teorii Lwa S. Wygotskiego* to pogłębione studium rozumienia pojęcia gotowości szkolnej w kontekście socjokulturowej teorii Wygotskiego. Autorka wprowadza do dyskusji nowe

podejście, koncentrujące się na rozumieniu gotowości szkolnej jako procesu, a nie skończonego etapu rozwojowego zapewniającego gotowość do przekroczenia progu szkoły. W tym ujęciu gotowość szkolna to responsywny proces uczenia się dziecka, skupiony na samorozwoju i zdobywaniu samodzielności w procesie uczenia się i funkcjonowania w środowisku szkolnym.

W kolejnym tekście zatytułowanym *Dekonstrukcja pojęcia gotowości szkolnej* Małgorzata Żytko dokonuje rekonstrukcji tego pojęcia w kontekście psychologii krytycznej, a w szczególności koncepcji dziecka jako metody opracowanej przez Erikę Burman oraz nurtu badań dekolonizujących pojęcie rozwoju dziecka i pozwalających reinterpretować pojęcie gotowości szkolnej. Podejmuje polemikę z normalizującą rozwój diagnozą gotowości szkolnej, krytycznie analizuje narzędzia oceny gotowości szkolnej stosowane w praktyce edukacyjnej. Zwraca uwagę na konieczność wprowadzenia do badania gotowości szkolnej narzędzi do diagnozy gotowości szkoły do przyjęcia dzieci o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych.

Artykuł Renaty Michalak *Gotowość szkolna w perspektywie wczesnodziecięcych doświadczeń* prezentuje szerokie ujęcie gotowości szkolnej, jako procesu wspierania rozwoju dziecka od narodzin przez środowisko rodzinne, społeczność i instytucje edukacyjne we wczesnym etapie rozwoju. Jakość doświadczeń we wczesnym dzieciństwie i zakres wsparcia, umożliwiający rozwój potencjału dziecka, a także otwartość na potrzeby rodzin z małymi dziećmi, determinują efektywność kształtowanie gotowości szkolnej.

Artykuł Hanny Krauze-Sikorskiej zatytułowany *Osiąganie gotowości szkolnej przez dzieci ze środowisk defaworyzowanych społecznie – możliwości i skuteczność programów wspierających start szkolny* wprowadza nowy wątek do dyskusji pojęcia gotowości szkolnej. Autorka zwraca uwagę na niezwykle istotne zagadnienie uwarunkowań dobrego startu w edukacji szkolnej dzieci z środowisk defaworyzowanych. W artykule przeglądowym skupia się na znaczeniu wczesnych działań interwencyjnych o charakterze profilaktycznym, edukacyjnym i terapeutycznym, które są oparte na podstawach teoretycznych, a ich efektywność została zweryfikowana w badaniach podłużnych.

Numer zamyka artykuł Jarosława Jendzy na temat: *Przejście, gotowość i adaptacja jako znaczące kategorie pedagogii Montessori*. Jest to studium rozumienia zagadnienia gotowości szkolnej w odniesieniu do trzech kategorii pojęciowych, zaczerpniętych z koncepcji pedagogicznej Marii Montessori. Nawiązując do dorobku Wilgockiej-Okoń autor podejmuje próbę wskazania podobieństw i różnic w interpretacji kategorii *przejścia, gotowości i adaptacji* w kontekście opisywanej gotowości szkolnej.

Małgorzata Żytko

Dorota Klus-Stańska

*Uniwersytet Gdański**

E-mail: klus.stanska@gmail.com

ORCID: 0000-0002-0430-3776

Dojrzałość szkolna/ gotowość szkolna – fenomen wciąż kontrowersyjny**

Summary

SCHOOL MATURITY/ SCHOOL READINESS – PHENOMENON STILL CONTROVERSIAL**

Following the indication formulated by Barbara Wilgocka-Okoń, who passed from measuring a child's school maturity to postulating school maturity, the article is about the discussion of the concept "school maturity of a child" and the effects of its use in diagnostic procedures. As a construct that is non-obvious as far as a child's development is considered but used as an important criterion for assessing it from the perspective of an institution such as school, it is a specific psychological-administrative phenomenon. Its use has many proponents and opponents, and each of them evokes different arguments derived from paradigmatically different theoretical and methodological rationalities. In this text, I will indicate some limitations and controversies related to the concept of "school maturity of a child" and the tests derived from it, trying to establish them theoretically, paradigmatically and pointing some potential dangers associated with their use.

Keywords: school maturity, school readiness, maturity of school, diagnosis, paradigm

Włączanie się do debaty nad zagadnieniem dojrzałości i gotowości szkolnej jest ważne z wielu przyczyn. Każdy aspekt rozwoju dzieci jest sam w sobie istotny,

* Adres: Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, ul. Jana Bążyńskiego 8, 80-309 Gdańsk

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

a *dojrzałość szkolna* to termin oparty na określonej konceptualizacji rozwoju. Występująca w wielu krajach tendencja do obniżania wieku rozpoczęcia nauki szkolnej dodatkowo podnosi wagę tej problematyki. Jak zauważają autorzy raportu UNICEF w całym świecie widoczna staje się potrzeba kompleksowego opracowania zagadnienia gotowości szkolnej, co wiąże się z jej rosnącym znaczeniem dla rozwoju indywidualnego i społecznego oraz rozkwitu wiedzy na ten temat (UNICEF, 2012, s. 5). Także podejmowana w Polsce i na świecie krytyka samego pojęcia i budowanej z jego użyciem teorii, jak też pomiaru dojrzałości szkolnej i jego konsekwencji, nie może być ignorowana. Dojrzałość szkolna należy do zjawisk, co do których w nauce nie ma zgody. Istnieje szereg teorii, które w odmienny sposób każą na nią patrzeć. Dyskusje dotyczą samej gotowości szkolnej, ale również szerzej ujmowanej normy w diagnostyce. Jest to zatem problematyka ważna naukowo i społecznie.

Dojrzałość a próg szkolny

Koncepcja „bycia dojrzałym do szkoły” ma psychologiczne korzenie w teorii Jeana Piageta. Zgodnie z nią uczenie się jest fundamentalnie powiązane z gotowością, co oznacza, że dzieci mogą się czegoś nauczyć dopiero wówczas, gdy biologiczna dojrzałość ich struktur poznawczych zapewni im tę możliwość (Piaget, 2006). Do dzisiaj w wielu krajach zachodnich czas rozpoczęcia nauki szkolnej wiązany jest z przejściem dziecka z myślenia przedoperacyjnego na etap operacji konkretnych (Bond, 2008). Również w Polsce zwraca się uwagę na związek między osiągnięciem przez ucznia określonego poziomu myślenia wskazanego przez Piageta a możliwością uczenia się określonych treści, zwłaszcza matematycznych (Gruszczyk-Kolczyńska, 1989; Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska 2009). Niemniej trzeba zauważyć, że programy i metody nauczania inspirowane teorią Piageta mają odmienny charakter od tych znanych z polskiej edukacji, która jest niezmiennie powiązana z kierowniczą rolą nauczyciela oraz unifikacją treści i tempa uczenia się. Obowiązujące w naszym kraju kolejne podstawy programowe i proponowane modele działań na lekcjach są wyraźnie didaskalocentryczne i zorientowane na ćwiczenie schematów działań w warunkach nieustannej komunikacji z kierującym nauczycielem (Klus-Stańska, 2012). Natomiast edukacja realizowana w perspektywie Piagetowskiej jest skoncentrowana na uczniu, dla którego nauczyciel organizuje bogate materialne środowisko eksperymentowania inicjowanego zaciekawieniem. Głównym motywem książki *To Understand is to Invent* Piaget uczynił zasadę prymarności samodzielnej eksploracji ucznia, twierdząc, że za każdym razem, gdy czegoś go nauczamy, uniemożliwiamy mu wymyślenie tego samemu (Piaget, 1972).

Uznanie pojęcia dojrzałości szkolnej za uzasadnione naukowo miało znaczące konsekwencje. Pogłębiło świadomość, że próg szkoły to niełatwy moment biograficzny, stawiający przed dzieckiem poważne wyzwania. Stanowi zasadnicze wydarzenie w dzieciństwie, swoisty rytuał przejścia (Mendel, 2006), oznacza głęboką zmianę trybu życia i wymaga od dziecka podejmowania licznych działań, stanowiących bodźce rozwojowe, ale też obciążenie w wymiarze społecznym i osobowym (Klus-Stańska, 2004; Skawina, Markiewicz 2015). Doświadczenie szkolne, na które składa się nowa organizacja dnia, przestrzeni, czasu, relacji rówieśniczych, typu aktywności, jest wejściem w inny świat, z którym dziecko musi sobie poradzić.

Drugą poważną konsekwencją były nowe zadań diagnostyczne i praktyki pomiarowe. Idea testowania dzieci dla potrzeb formalnego nauczania wyrastała z rosnącego na świecie entuzjazmu wobec testów na wyższych etapach edukacji i pozytywnego nastawienia do testowania dzieci zwłaszcza wśród rodziców klasy średniej (Sheppard, 1994). Zasadnicze jest pytanie o cel pomiaru i jego ewentualne skutki w biografii dzieci. W wielu krajach był on wykorzystywany jako narzędzie odraczania obowiązku szkolnego i przedłużania o rok pobytu dziecka w przedszkolu przy argumentie, że za rok będzie bardziej dojrzałe, co obecnie ocenia się jako praktyki kontrowersyjne (Shelli, 2005). W Polsce wynik testu dojrzałości szkolnej ma słabszy wpływ na zmianę czasu rozpoczęcia nauki szkolnej, gdyż ostateczną decyzję podejmują rodzice. Ale zawartość testów silnie modyfikuje program edukacji przedszkolnej, zwłaszcza w ostatnim roku tak zwanego przygotowania dziecka do szkoły.

Dziecko dojrzałe czy gotowe do szkoły?

Pojęcie dojrzałości szkolnej zmieniało się na przestrzeni lat w związku z przekształcaniem teorii rozwoju dzieci i uczenia się oraz oczekiwań praktyki edukacyjnej (Filipiak, 2005). Przede wszystkim poszerzono ogląd rozwoju z koncentracji na sferze poznawczej na inne obszary. Jednym z powodów długotrwałego utożsamiania dojrzałości szkolnej przede wszystkim z osiągnięciami poznawczymi było założenie Piageta, że wzrost poznawczy kontroluje każdy inny aspekt rozwoju psychicznego (Piaget, 2006). Piaget nie uwzględnił złożoności psychiki i działających w niej sieci sprzężeń. Chociaż każda sfera rozwoju ma swoją specyfikę, tempo i trajektorię, jednak pozostają one we wzajemnych zależnościach i każda wpływa na uczenie się. W Polsce szczególne znaczenie dla budowania tradycji rozumienia dojrzałości szkolnej miały prace Stefana Szumana. Według niego oznacza ona „osiągnięcie przez dzieci takiego poziomu rozwoju fizycznego, społecznego i psychicznego,

który czyni je wrażliwymi i podatnymi na systematyczne nauczanie i wychowanie w klasie pierwszej szkoły podstawowej” (Szuman, 1962, s. 24). Dlatego od kilku dziesięcioleci dominuje tendencja, by pojęciem dojrzałość szkolna obejmować szersze spektrum kompetencji i nastawień. Założono, że u dziecka dojrzałego do szkoły rozwój poznawczy umożliwi opanowanie podstawowych czynności i treści szkolnych; emocjonalny pozwoli kontrolować emocje; społeczny zapewni dobre relacje z rówieśnikami i respektowanie norm szkolnych, a fizyczny zapewni sprawność ruchową i manualną i pozwoli na aktywność bez nadmiernego zmęczenia.

Z czasem pedagogicy stają się „w większym stopniu zainteresowani rozwijaniem motywacji dzieci, ich wiary we własne siły, odporności emocjonalnej, inicjatywy i twórczości, a także budowaniem zaufania w stosunku do szkoły. [...] Wzrasta także świadomość i wpływ rodziców na edukację dzieci” (Frydrychowicz i in., 2006, s. 4). Położono nacisk na interakcyjny charakter rozwoju dziecka oraz powstawania jego wiedzy i kompetencji, dlatego dojrzałość szkolną rozpatruje się obecnie najczęściej jako proces i efekt współdziałania aktywności dziecka i aktywności dorosłych ze środowiska rodzinnego i przedszkolnego, których zadaniem jest zapewnienie warunków sprzyjających uczeniu się (Wilgocka-Okoń, 2003, s. 12). Badania Wilgockiej-Okoń wykazały, że czynnik środowiska silniej determinuje wyniki w teście mierzącym dojrzałość szkolną niż wiek dzieci (1972b), a polska myśl pedagogiczna poświęcona zagadnieniom dojrzałości szkolnej skoncentrowała się na ważnej społecznie kwestii wyrównywania szans i przeciwdziałania niepowodzeniom dzieci ze środowisk defaworyzowanych (Filipiak, 2005; Wilgocka-Okoń, 2002).

Towarzyszyło to odejściu od piagetowskiej biologicznej perspektywy, zgodnie z którą rozwój jednostki jest prostym efektem jej dojrzewania, a rozwój poznawczy przebiega według tych samych prawidłowości, co rozwój biologiczny. Zwrócono się ku socjokulturowej teorii Wygotskiego, eksponującej wpływy społeczne i rolę dorosłych w uczeniu się. Częściej też zaczęto stosować pojęcie gotowości szkolnej. Co interesujące, mimo że już teoria Piageta wskazuje na gotowość do określonej aktywności i jej rozumienia jako podstawowy warunek uczenia się, jednak wielu autorów wiąże popularność tego pojęcia z rosnącą świadomością znaczenia wpływów społecznych (por. Frydrychowicz i in., 2006). Pojęcie dojrzałości szkolnej – oparto na założeniu spontaniczności procesu dojrzewania, a gotowości – na możliwości intencjonalnego ćwiczenia i przygotowywania dziecka do wymagań szkolnych (Wilgocka-Okoń, 1998, s. 11). Chociaż oba pojęcia bywają stosowane zamiennie, każde z nich wyprowadzono z nieco odmiennych założeń teoretycznych. Zgodnie z nimi należałoby przyjąć, że dojrzałość jest silniej zdeterminowana neurologicznie i somatycznie, a więc jest procesem i stanem niezbędnym, ale niewystarczającym dla osiągnięcia gotowości.

Złudzenie konstruktywizmu?

Jak powiedziano wcześniej, dojrzałość szkolna i gotowość szkolna wiązane są z teoriami Piageta i Wygotskiego. Stąd o krok do wyciągnięcia wniosku o konstruktywistycznym ich rozumieniu w pedagogice i diagnostyce pedagogicznej, jednak byłby to wniosek nie do końca uprawniony. Chociaż osadzenie tych pojęć na gruncie konstruktywizmu jest możliwe, nie jest jednak oczywiste. Na przykład w Polsce oba te terminy mają wyraźne konotacje obiektywistyczne, pozostają powiązane z quasi-behawiorystycznym rozumieniem uczenia się (Klus-Stańska, 2010) i funkcjonalistycznym rozumieniem roli szkoły (Klus-Stańska, 2009).

Z teorii Piageta wynika, że podstawą uczenia się jest samodzielna aktywność eksploracyjna dziecka, wyzwalająca jego rozumowanie w odpowiedzi na pojawiające się problemy i nowe sytuacje. Także dla konstruktywizmu socjokulturowego Wygotskiego i jego współczesnych rozwinięć kluczowy jest nacisk na dziecięce rozumowanie wspierane przez nauczanie rozwijające, oparte na rozwijaniu u dzieci myślenia teoretycznego, twórczego, krytycznego, problemowego i projektowego (Filipiak, 2015; Filipiak, Lemańska-Lewandowska, 2015; Wygotski, 1989). Natomiast ministerialne próby reformowania podstawy programowej wychowania przedszkolnego pozostają wsteczne, marginalizują ważne sfery rozwoju dzieci, dowodząc nieznajomości rozwoju dziecka, jego potencjału i potrzeb (Grochowalska, Sajdera, 2017; Klus-Stańska, 2017) i stanowią wobec wczesnej edukacji element toksyczny, wsparty manipulowaniem danymi i badaniami o charakterze gry „fałszywymi kartami” (Śliwerski, 2013).

Poza samodzielnością uczenia się, akcentowaną przez Piageta, w nurcie socjokulturowym konstruktywizmu zredefiniowano interakcje społeczne w edukacji. Nie są one rozumiane jako przepływ informacji od nauczyciela, ale budowanie *scaffoldingu* – wrażliwego wsparcia w przekształcaniu strefy najbliższego rozwoju w strefę aktualnego rozwoju, w której dziecko nie wymaga już pomocy bardziej zaawansowanego tutora (nauczyciela lub ucznia) (Wood i in., 1976; Wygotski, 1971). Współczesne rewizje i rozwinięcia myśli Wygotskiego i Jerome Brunera pozwoliło jeszcze wyraźniej zdystansować się do roli osób bardziej kompetentnych w uczeniu się. Choć nikt nie odmawia im znaczenia, jednak badania dowodzą (Light, Litteton, 1999), że budowanie kompetencji i wiedzy, uznanych za edukacyjnie i rozwojowo ważne, jest również owocne w warunkach współpracy z symetrycznie niekompetentnym rówieśnikiem. Jednym z czynników, które mogą to wyjaśniać, jest mowa eksploracyjna, pojawiająca się w takich warunkach w dużym nasileniu (Barnes, 1988), będąca odmianą wspólnego myślenia (Mercer, 1996). Mowa eksploracyjna znacząco poprawia efekty uczenia się i rozumowania wykazywane w testach w porównaniu z grupami kontrolnymi (Mercer i in., 1999; Slavin,

2013), a uczniowie uczą się więcej podczas dobrze zainspirowanej współpracy, grupowej dyskusji, symulacji, odgrywania ról nawet w warunkach *online*, niż podczas wyjaśnień „nauczyciela tablicowego” (Katz, Rezaei, 1999). W Polsce, z uwagi na petryfikację kierowniczej roli nauczyciela w nauczaniu, będącej spuścizną silnie, choć niemal anonimowo zakorzenionej w naszym kraju pedagogiki Iwana Kairowa (por. Klus-Stańska, 2018), mowa eksploracyjna właściwie nie doczekała się głębszych analiz, a tym bardziej wdrożeń szkolnych.

O ile zatem w perspektywie obiektywistycznej zakładano, że uczenie się jest odpowiedzią na nauczanie rozumiane jako wyjaśnienia i instrukcje pochodzące od nauczyciela, o tyle konstruktywiści przyjmują, że nauczanie – choć w pewnych zakresach polega na udzielaniu wyjaśnień i instruowaniu, jednak przede wszystkim powinno być tworzeniem okazji wyzwalających samodzielne uczenie się. Uczniowie mogą wiele się dowiedzieć od nauczyciela, jednak, gdy dominuje on przez ciągłą aktywność werbalną i instruktażową, przestaje być darem wiedzy, a okazuje się przeszkodą.

Wpływy społeczne sprzyjające uczeniu się oparte są nie na słuchaniu i gromadzeniu pochodzących od nauczyciela informacji, instrukcji działania, zasad i wartości, ale na fundamencie respektu dla osobistej wiedzy dziecka wokół problemów mogących je zainteresować, a rozwiązywanych w dynamicznej interakcji społecznej. Przeciwnie do tego rodzaju założeń, powszechny model edukacji występujący w polskiej szkole oparty jest na ignorowaniu, a nawet eliminacji wiedzy osobistej dziecka (Klus-Stańska, 2019, *taż* 2000; Nowak-Łojewska, 2011; Wiśniewska-Kin, 2013), wygaszaniu ciekawości poznawczej i pytałości dziecięcej (Kalinowska, 2010; Szczepska-Pustkowska, 2006) i blokowaniu współpracy rówieśniczej (Nowicka, 2006; *taż* 2010).

Rodzi się pytanie, jak do potrzeby tworzenia tego rodzaju warunków do uczenia się przez współpracę i odkrywanie mają się takie powszechnie stosowane wskaźniki dojrzałości/ gotowości szkolnej dzieci, jak (podaję przykładowe): „kreśli linie koliste i faliste”, „rysuje szlaczki według przedstawionych wzorów”, „odtworza prosty układ rytmiczny wystukany przez dorosłego”, „dzieli proste wyrazy na głoski, posługuje się liczebnikami głównymi w zakresie 20”, liczy wspak, zna nazwy niektórych zawodów, zna nazwy roślin, potrafi przez dłuższą chwilę uważnie słuchać opowiadania” itd.

Pytanie, czy w stosowanych pojęciach dojrzałość/ gotowość szkolna odwołania do konstruktywizmu nie są powierzchowne, a nawet po prostu mylące i fałszywe, wydaje się warte rozważenia.

Kontrowersje wewnątrz-paradygmatyczne

By nie ograniczać się do sporu o przynależność paradygmatyczną koncepcji dojrzałości/ gotowości szkolnej, chcę wskazać niepokoje, jakie te pojęcia i ich wykorzystanie w praktykach edukacyjnych wzbudzają na gruncie odmiennych paradygmatów. Wątpliwości i kontrowersje obejmują wówczas wyraźnie różniące się od siebie zakresy. Odmiennie też ujmowany jest status szkoły jako podstawowego odniesienia rozwojowego.

Te dylematy można, nieco upraszczając, uporządkować w trzech grupach:

- obiektywistycznej, kiedy niepokoje dotyczą przede wszystkim jakości pomiaru diagnostycznego i jego możliwych błędów,
- konstruktywistycznej, skupionej na ryzyku wytwarzania przez przygotowanie do szkoły nierozwojowych praktyk edukacyjnych;
- transformatywnej, w której zakwestionowano tendencje biurokratyzacji rozwoju jednostki i uniwersalizacji normy rozwojowej, a nawet ideę rozwoju jednostki w ogóle.

Poniżej omówię wybrane wątki polemik podejmowanych w każdej z tych grup.

Na gruncie **paradygmatu obiektywistycznego** nie poddaje się w wątpliwość rangi szkoły jako instytucji edukacyjnej i od dziecka oczekuje się spełniania jej wymagań, utożsamiając je z dobrem prorozwojowym. W tej perspektywie samo pojęcie dojrzałości/ gotowości szkolnej i potrzeba ich pomiaru dla celów selekcyjno-wyrównawczych nie podlega dyskusji. W Polsce w okresie powojennym czołową badaczką dojrzałości szkolnej i jej uwarunkowań środowiskowych była niewątpliwie Wilgocka-Okoń. Jej test diagnostyczny wykorzystywano w badaniach naukowych i praktyce edukacyjnej. Obecnie dysponujemy wieloma testami z tego zakresu, z których jednak nie wszystkie spełniają obowiązujące wymogi metodologiczne. Z teorii diagnostyki (Brzeziński, 2005; Hornowska, 2007; Niemierko, 2021) jasno wynika niezbędność standaryzacji testów, by spełniały psychometryczne wymogi. Skupię się tutaj na dwóch najistotniejszych charakterystykach, a mianowicie na trafności teoretycznej i prognostycznej testu oraz jego rzetelności.

Zmienna podlegająca pomiarowi musi być wyprowadzona z określonej teorii, która wyjaśnia, co tak naprawdę mierzy test. Trafność teoretyczna jest podstawą uznania wartości testu, gdyż pozwala ustalić, w jakim stopniu test rzeczywiście odzwierciedla mierzoną cechę. Test nietrafny teoretycznie jest bezużyteczny.

Trafność prognostyczna testu odnosi się do kryterium uwzględnianego w przyszłości w pomiarze dokonywanym innym testem. Na przykład wskazuje na związek testów gotowości szkolnej z badaniami późniejszych efektywności kształcenia (*school effectiveness research* – SER), które w nauce światowej doczekały się szerokich opracowań (Reynolds, Teddlie, 2000), a w Polsce były prowadzone przez Instytut

Badań Edukacyjnych w Warszawie, który utworzył dla nich odrębną pracownię. Preferuje się wówczas badania longitudinalne na dużych próbach, co umożliwia dobór kohort ujednoliconych demograficznie.

Druga obok trafności zasadnicza charakterystyka testu to jego rzetelność, która oznacza, że mierząc kilkakrotnie testem to samo w tych samych warunkach uzyskalibyśmy ten sam wynik, podobnie jak wówczas, gdy z użyciem metrówki mierzymy długość deski. Diagnostowanie za pomocą nierzetelnego testu przypomina pomiar długości gumką. W ocenie jakości stosowanych testów w tym zakresie jest brana pod uwagę wysokość statystycznych wskaźników rzetelności.

Tak więc w paradygmacie obiektywistycznym zakłada się, że dojrzałość szkolna jest zjawiskiem niedyskusyjnym i jej pomiar jest potrzebny, ale musi być dokonany za pomocą solidnie opracowanych narzędzi. I właśnie w zakresie oceny jakości stosowanych testów pojawiają się uwagi krytyczne.

Do wskazania wybranych poważnych niedociągnięć, jakie możemy zaobserwować w tym zakresie, posłużę się przykładem popularnych wśród nauczycieli *Kart Oceny Gotowości Szkolnej* (KOGS) autorstwa Joanny Gruby i Bożeny Gubały. Pierwszą poważną usterką jest brak pogłębionego osadzenia teoretycznego. W podręczniku do testu poza powierzchownym zasygnalizowaniem wybiórczych psychologicznych charakterystyk dzieci nie ma przeglądu koncepcji i badań. Autorki nie wskazują żadnej koncepcji dojrzałości szkolnej, która sugerowałaby taką a nie inną zawartość testu. Nie wiadomo zatem, na jakiej podstawie przyjęto, że takie a nie inne osiągnięcia dzieci są dowodem na ich dojrzałość szkolną.

Trafność teoretyczną testu można ustalić przez analizę związków wyników testowych z innymi zewnętrznymi zmiennymi dzięki wykorzystaniu badań korelacyjnych lub eksperymentalnych. Możemy ją też walidować przez oceny dokonane przez sędziów kompetentnych, co wykorzystano w omawianym teście. Dobór sędziów i ich zadania muszą być bardzo dobrze przemyślane i uzasadnione. Tymczasem w podręczniku do KOGS brak jest informacji na temat procedury doboru i przeszkolenia sędziów, kategorii częstkowych, wobec których mieli rozpoznawać trafność, sposobów kwantyfikacji dokonywanych przez nich ocen czy weryfikacji ich zgodności. Zrekrutowano sędziów wyłącznie z grona nauczycieli, a nie np. psychologów. Efektem jest widoczne w zadaniach diagnostycznych testu mieszanie osiągnięć rozwojowych z przypadkowo wybranymi treściami szkolnymi. To poważny błąd, gdyż o ile opóźnienie rozwojowe może znacząco utrudnić dziecku funkcjonowanie w szkole, o tyle niewiedzę o tym, że pomarańczy nie hoduje się w naszym kraju lub o tym, jakie jest godło Polski (podaję na podstawie zawartości KOGS) można nadrobić w ciągu kilku minut. Tych zadań nie można uznać za diagnostyczne dla dojrzałości szkolnej.

Chociaż już przed laty Wilgocka-Okoń sygnalizowała związek dojrzałości szkolnej z późniejszym powodzeniem w nauce (1972a), a trafność prognostyczna jej testu była weryfikowana w badaniach (Dutkiewicz, 1979), kolejną wadą KOGS jest brak prób ustalenia związku wyników osiąganych w teście z późniejszymi osiągnięciami szkolnymi. Nie znamy więc funkcji prognostycznej KOGS.

Poważne zastrzeżenia budzi również rzetelność testu, co łatwo sprawdzić w jego podręczniku. Na 26 wskaźników (13 mierzonych jesienią i 13 wiosną) tylko w przypadku dwóch osiągnięty był poziom wysokiej rzetelności, 13 innych znalazło się na poziomie niskiej rzetelności, a dziewięć pozostałych pomierzono nierzetelnie. Autorki testu zbagatelizowały ten fakt, mimo ewidentnej konieczności dokonania głębokich korekt w teście.

Słaba trafność i rzetelność testów to wady dyskwalifikujące. Słaba trafność oznacza, że test nie mierzy tego, co deklaruje, a nierzetelność, że mierzy źle. Niepełnione przez KOGS standardy wobec obu tych charakterystyk oznaczają, że test niedokładnie mierzy nie bardzo wiadomo co.

Również wobec innych testów formułowane są zarzuty metodologiczne. Na przykład Małgorzata Żytka kwestionuje koncepcję dziecka gotowego do szkoły, która legła u podstaw konstrukcji Skali Gotowości Szkolnej (SGS) Elżbiety Koźniewskiej. Wskazując na utożsamianie w teście pewnych obszarów gotowości z posłuszeństwem, brakiem sprzeciwu, stonowaniem emocji, redukcją kontaktów z nauczycielem, brakiem próśb o pomoc itd., pisze, że jest to „uproszczony, powierzchowny i chwilami niejasny obraz funkcjonowania dziecka” (Żytka, 2014, s. 115).

Oczywiście, w pedagogice obiektywistycznej mamy też narzędzia diagnostyczne dla dzieci rozpoczynających naukę szkolną lepiej spełniające wymagania metodologiczne, jak chociażby Test Umiejętności na Starcie Szkolnym (TUNSS), skonstruowany w metodologii testowania adaptatywnego o znacznie większej dokładności diagnostycznej i oparty na wykonywaniu zadań przez dzieci, a nie gromadzeniu opinii na ich temat. Tyle że zakres mierzonych umiejętności jest uderzająco wąski.

W perspektywie obiektywistycznej podstawowe kontrowersje związane z dojrzałością szkolną dotyczą zatem jakości jej pomiaru, a niestety tradycja wnikliwej i wieloetapowej standaryzacji testów jest znacznie słabsza w pedagogice niż w psychologii, co powinno pracowników oświaty i rodziców uwrażliwiać na istnienie ryzyka diagnozowania dzieci narzędziami zupełnie się do tego nienadającymi.

Rozpatrywanie **paradygmatu konstruktywistycznego** w odniesieniu do edukacji nie jest łatwe z uwagi na jego złożoność teoretyczną, wielość odmian, niejasności, jakie się z nimi wiążą (Gołębniak, 2005; Klus-Stańska, 2020; Phillips, 1995). Można jednak odnaleźć kluczowe założenia, rzucające polemiczne światło na kategorię dojrzałości/ gotowości szkolnej.

Dla konstruktywizmu najbardziej fundamentalne jest założenie o aktywnym, a nie pasywno-receptywnym charakterze uczenia się i tworzenia wiedzy w umyśle. Przy czym aktywność nie oznacza gotowości do oczekiwanego przez nauczyciela reagowania na jego sygnały, a „wkład własny” ucznia w postaci jego dotychczasowych doświadczeń, wiedzy osobistej, strategii rozumowania, posiadanych wzorców nadawania znaczeń (Dylak, 2013; Klus-Stańska, 2018; Michalak, 2020). Wiedza i kompetencje nie są więc efektem jednokierunkowego dopływu informacji, ale wynikiem dynamicznej, zindywidualizowanej, przekształcającej interakcji.

Przedszkola i szkoły przestają być interpretowane funkcjonalistycznie jako niewątpliwe dobro społeczne. Przyjmuje się, że mogą sprzyjać uczeniu się, ale mogą też zaniedbywać rozwój niektórych obszarów lub go deformować. W świetle konstruktywizmu program nauczania i wychowania, cele i wymagania szkoły/przedszkola oraz warunki edukacyjne, jakie narzuca, mogą też być szkodliwe nie dlatego, że nie przestrzega się w nich przyjętych założeń i zaleceń, ale dlatego, że te założenia i zalecenia są z gruntu wadliwe.

Wbrew częstym uproszczeniom obecnym zwłaszcza w wersjach metodycznych pedagogiki, konstruktywizm nie jest po prostu metodą nauczania, ale teorią, która wyjaśnia, jak działa ludzki umysł i w jaki sposób tworzona jest w nim wiedza. Kiedy więc poszukujemy dobrej edukacji, pytanie nie brzmi, czy uczniowie konstruują wiedzę, ale co w takich a nie innych warunkach skonstruują w umyśle i jakimi kompetencjami umysłowymi będą pod wpływem takiej edukacji dysponować. W obszarze analizy treści chodzi o stopień, w jakim respektowane są zainteresowania dzieci i zadawane przez nie pytania oraz adekwatność zagadnień wobec dziecięcego potencjału. W obszarze strategii działania istotą jest rozpoznanie, na ile warunki do uczenia się oparte są na aktywizacji, indywidualizacji i zapewnianiu przestrzeni dla uruchamiania osobistych zasobów intelektualnych uczniów (por. Wilgocka-Okon, 1998).

Konstruktywizm zmusza zatem do zmiany spojrzenia na dwa pytania: „Czego uczą się dzieci?” i „Jak się uczą?”. Odpowiedzi nie ograniczają się do rekomendacji treści i metod, ale zawierają krytyczną refleksję na temat tego, co z dziećmi czynią placówki edukacyjne. Prowadzone w Polsce badania i analizy prowadzą do pesymistycznych wniosków w tych zakresach.

Rozdzwięk między posiadaną przez dzieci a przewidzianą dla nich w szkole wiedzą jest ogromny, co oznacza, że dzieci zamiast budować nową wiedzę i kompetencje są przetrzymywane lub wręcz cofane w rozwoju. Zagadnienia realizowane we wczesnej edukacji opierają się na infantylizującym dyskursie dziecka, w którym traktowane jest ono jako niezdolne do rozumienia świata i samodzielnego myślenia (Klus-Stańska, 2014). Dotyczą głównie pamięciowej wiedzy nazewniczej, a w niewielkim stopniu wiedzy wyjaśniającej i interpretacyjnej, aktywizującej rozu-

mowanie (Klus-Stańska, 2000). Są niewspółmiernie ubogie wobec wiedzy osobistej i życiowych doświadczeń dzieci (Wiśniewska-Kin, 2013), prezentują świat dogmatyczny, nieistniejący, utopijny i niezgodny z dziecięcymi doświadczeniami (Nowak-Łojewska, 2011; Łaciak, 2011; Nowicka, 2005). Powtarzają treści opanowane już wcześniej przez większość uczniów (Murawska, 2004). Wymuszają wiedzę niespójną ze światem pozaszkolnym także w obszarze pojęć matematycznych (Kalinowska, 2014), dodatkowo z każdą reformą mocno zawężając zagadnienia matematyczne aż do redukcji dwóch lat (!) treści z klas początkowych (Dąbrowski, 2013). Chociaż podstawowe pojęcie liczby jest opanowywane przez dzieci już w drugim roku życia (Geary, 1994), a elementarne rozpoznawania regularności statystycznych i szacowanie prawdopodobieństwa stwierdzono już u dzieci 12-miesięcznych (Téglaś i in., 2011), polskie dzieci na progu szkoły są nauczane, jaką wartość ma liczba 1, ile to jest $2 + 2$, czy jak wymieniać liczby „wstecz” od 10 do 1. Dramatyczna sytuacja dotyczy wczesnej edukacji przyrodniczej, która na świecie „rozwinęła się jako odrębna dziedzina dociekań empirycznych na przestrzeni ostatnich czterech dekad” (Michalak, 2020, s. 99) i stała się fundamentem uczenia się dzieci. W polskich klasach początkowych istnieje w żałośnie wąskim zakresie, a zagadnień i aktywności z obszaru przyrody nieożywionej niemal nie przewiduje się. To właśnie do odbioru tego rodzaju „wiedzy” w szkole przygotowuje się dzieci, blokując w ten sposób i wygaszając ich własną, bardziej złożoną, bogatą, różnorodną i zgodną z realiami. Te poważne w mentalnych skutkach rozbieżności między możliwościami dzieci a ofertą programową mają charakter bardzo szeroki.

Ten obraz staje się jeszcze bardziej przynębiający, gdy obok tego, czego uczą się dzieci, spojrzymy na to, jak się uczą. Zgodnie z licznymi badaniami, które głęboko zmieniły teorie rozwojowe (Gopnik, 2012; Gopnik i in., 2004), mechanizmy uczenia się i myślenia już bardzo małych dzieci są bardzo zbliżone do mechanizmów umożliwiających dorosłym tworzenie zaawansowanej nauki. Dzieci przedszkolne wiele uczą się słuchając i obserwując dorosłych, ale także samodzielnie formułują problemy i hipotezy i testują je eksperymentalnie. Wszystko to czynią w sposób dalece odbiegający od ustrukturyzowanych, formalnych sposobów nauczania szkolnego, które w tym świetle okazują się błędem edukacyjnym (Gopnik, 2012).

Ponieważ od dzieci określanych jako dojrzałe do szkoły wymaga się, by odpowiadały jej wymaganiom, proces ich przygotowywania nabiera cech typowych dla modelu szkoły. W pierwszych latach przedszkola zajęcia stymulują samodzielne dziecięce odkrywanie świata. Paradoksalnie, jak wynika z badań, aktywizacja poznawcza i badania dziecięce są redukowane aż do zaniku od chwili rozpoczęcia tak zwanego rocznego przygotowania do szkoły. W pierwszych latach pobytu dziecka w placówce uczestniczy ono w bardzo różnorodnej aktywności, współdziała z rówieśnikami, otrzymuje indywidualne wsparcie zgodne ze swoimi potrzebami,

możliwościami i zainteresowaniami (Sławińska, 2009, s. 383). Nim dzieci przejdą do ostatniego, bezpośrednio poprzedzającego naukę szkolną, etapu edukacji w przedszkolu, różnice w poziomie ich kompetencji są akceptowane, a indywidualny kontakt nauczyciela z dzieckiem nie koncentruje się na «wyrównywaniu» tych różnic, lecz organizowaniu stymulującego środowiska poznawczego pomimo ich istnienia (Sławińska, 2009, s. 384-385).

Niestety „optymistyczny obraz wszechstronnej edukacji dzieci w wieku przedszkolnym zmienia się, gdy zaczyna dotyczyć dziecka 6-letniego. Edukacja najstarszych przedszkolaków traci bowiem wspomniane atuty na rzecz bardziej sformalizowanego nauczania zbliżonego do nauki szkolnej” (Sławińska, 2009, s. 385). Podsumowując wywiady przeprowadzone z nauczycielkami przedszkoli, Małgorzata Sławińska pisze: „Choć większość moich rozmówczyń zgodziła się z tezą, że zajęcia badawcze o charakterze problemowym nie tylko są niezwykle atrakcyjne dla dziecka, lecz także mają duży udział w rozwijaniu jego myślenia, to jednak ograniczają ich częstotliwość w najstarszej grupie przedszkolnej na rzecz ćwiczeń bardziej zbliżonych do tradycyjnej nauki szkolnej” (Sławińska, 2009, s. 386).

Przytoczmy przykładową wypowiedź jednej z badanych: „Dziecko idzie do szkoły i szkoły nie interesuje, czy to dziecko umie myśleć, czy nie umie, czy umie logicznie rozumować i wyciągać wnioski, czy umie abstrahować, czy nie umie. Szkoła widzi konkretne umiejętności i te konkretne umiejętności ocenia” (za: Sławińska, 2009, s. 387). Gdyby ktoś miał wątpliwości, czym są owe konkretne umiejętności, to wyjaśnienie znajdujemy w wypowiedzi innej z badanych:

Dla mnie to jest ogromne przedsięwzięcie dobre przygotowanie dzieci do pierwszej klasy. Mój sukces w tym zakresie, to jeżeli dziecko potrafi mi z rozsypanki literowej wybrać te literki, o które ja poproszę. Albo daję zagadkę, a zagadka jest na literkę «a» i ono znajdzie tę literkę. [...] to jest moim zadaniem, żeby cały czas te literki utrwałać i żeby dzieci je znały, żeby dobrze przyswoiły sobie wzór graficzny litery zarówno pisanej, jak i drukowanej, wielkiej i małej – jak to się uda, to jest dla mnie osiągnięcie (za: Sławińska, 2009, s. 387).

Schemat, poprawność formalna, mechaniczne ćwiczenia i brak wyzwań intelektualnych odpowiadają zachowawczym cechom polskiej szkoły, w której naukę mają rozpocząć niebawem dzieci przedszkolne (Klus-Stańska, 2010; taż 2012). Co interesujące, już dzieci przedszkolne mają dość jasną wiedzę na temat ogromnych różnic, jakie istnieją między tym, czego doświadczają „na przedszkolny sposób”, a tym, czego należy spodziewać się po nauce szkolnej, i tę ostatnią wiążą z klimatem sztywności, nudy, wszechobecnych zakazów i kar, w tym zakazu samodzielnej aktywności i komunikacji z rówieśnikami (Szyling, 2017).

Stąd też pomimo używania w dokumentach programowych argumentów o konieczności przystosowywania zadań przedszkola do możliwości dziecka oraz za-

chowania uważności wobec różnic indywidualnych, pozostają one pustymi hasłami bez pokrycia w dalszej zawartości i języku podstaw, które cechuje wybiórczość, ignorowanie kluczowych obszarów rozwojowych dziecka, pomijanie postawy badawczej dziecka i redukovanie jego poznawczej samodzielności oraz potrzeby ekspresji (Klus-Stańska, 2017). Mimo kosmetycznych poprawek wprowadzanych do zmieniających się podstaw wychowania przedszkolnego, generalnie – jak wynika z tych dokumentów – dziecko kończące przedszkole i przygotowane do nauki szkolnej, „wykonuje czynności, takie jak sprzątanie, pakowanie”, „posługuje się swoim imieniem, nazwiskiem i adresem”, „używa zwrotów grzecznościowych” „obdarza uwagę inne dzieci i osoby dorosłe” „rozpoznaje litery [...] czyta krótkie wyrazy”, „odpowiada na pytania”, „Wymienia nazwę swojego kraju i jego stolicy” „przelicza elementy zbiorów”, „wskazuje zawody wykonywane przez rodziców”. Nie mówi się o myśleniu, prowadzeniu prostych obserwacji, wykonywaniu eksperymentów przyrodniczych, zadawaniu pytań, rozwijaniu zainteresowań, rozwiązywaniu problemów i łamigłówek matematycznych, opowiadaniu o wydarzeniach, projektowaniu itd. Z rówieśnikiem i jego uczuciami przedszkolak powinien się liczyć, ale już nie musi z nim współpracować, współdziałać, wspólnie odkrywać. Poziom podstaw programowych budzi zażenowanie, a ich nieprofesjonalność musi mieć poważne skutki społeczne (Klus-Stańska, Nowicka, 2009).

Tak ukształtowane dziecko – które wie, jak się nazywa i gdzie mieszka, na polecenie dokładnie odrysowuje, grzecznie się odzywa i obdarza uwagę – jest dostosowane do wymagań szkoły i modelu nauczania, jaki w niej obowiązuje. A ten model jest konstruowany za pomocą określonego języka, jego struktur i zasobów leksykalnych. Konstruktywiści wiedzą, że język nie jest neutralnym narzędziem opisu rzeczywistości. Jest zawsze jej interpretacją, relatywną kulturowo i dyskursywną (Czachur, 2011). Językowy obraz świata konstruuje jego określoną wizję, zapewniając ciągłość znaczeń, ale też generuje określone praktyki społeczne z tą wizją spójne i przez nią uruchamiane (Bartmiński, 1999; Maćkiewicz, 1999). Gdy mowa o dojrzałości/ gotowości do szkoły, otoczenie społeczne podejmuje intensywne wysiłki, by dziecko ukształtowało swoją wiedzę, umiejętności, kompetencje społeczno-emocjonalne w taki sposób, by do szkoły „się nadawało”. Czyni to zgodnie z językiem programów, dokumentów przedszkolnych i szkolnych, metodyk nauczania. Już dzieci są w sposób ukryty przygotowane językowo do akceptacji takiej szkoły, jaką zastaną po ukończeniu przedszkola (Szyling, 2017). Ten język wytwarza realia edukacyjne i za ich pośrednictwem konstruuje umysły i tożsamości dzieci. O ile nie niepokoi to obiektywistów, którzy szkole przypisują ważne i niedyskusyjne funkcje społeczne, o tyle konstruktywiści przyjmują, że szkoła jako wytwór społeczny służy określonym wartościom, interesom, podlega ludzkim – często nietrafnym i uwikłanym ideologicznie decyzjom i nie jest bezdyskusyjnym

dobrem, a może wręcz być złem hamującym rozwój, ograniczającym myślenie, deformującym tożsamości i charaktery uczniów. Dlatego pytanie, jakie nie tak dawno powszechnie wybrzmiewało w Polsce na temat obniżenia progu szkolnego, w świetle konstruktywizmu okazuje się pytaniem błędnie postawionym. Rzecz bowiem nie w tym, czy sześciolatki powinny iść do szkoły, ale w tym, do jakiej szkoły.

Wśród konstruktywistów sama idea konceptualizacji pojęcia dojrzałości/ gotowości szkolnej nie zawsze budzi zastrzeżenia, chociaż ich pomiar jawi się jako dyskusyjny. Już Wygotski podkreślał, że „testy osiągnięć szkolnych nie odzwierciedlają dziecięcego rozwoju. W rzeczywistości między procesem rozwoju a procesem nauczania istnieją niezwykle złożone, dynamiczne zależności, których nie można ogarnąć jedną, aprioryczną, spekulatywną formułą” (Wygotski, 1971, s. 546). Największe niepokoje dotyczą jednak ustalania, do jakiej edukacji dziecko ma być gotowe, gdyż to właśnie model szkoły determinuje definiowanie dojrzałości szkolnej. Gdy przyrzeć się założeniom funkcjonowania szkoły, dla potrzeb której są urabiane, modelowane, kształtowane dzieci, a jednocześnie wyobrazić sobie, jaką wiedzę i kompetencje budowałyby, gdyby wymagania szkoły były nastawione na samodzielne myślenie, twórczość, rozwiązywanie problemów, badanie rzeczywistości i współpracę, to motto książki Carol S. Pearson „Jesteśmy tacy, jakie były nasze lekcje” (Pearson, 1995) zaczyna brzmieć zatrważająco.

W perspektywie transformatywnej w specyficzny sposób łączą się argumenty teorii krytycznych i libertarianskich, wykazując w pewnych zakresach zgodność, w innych różniąc się politycznie (Klus-Stańska, 2018). Z odwołaniem do nich staje się możliwe zakwestionowanie idei dojrzałości szkolnej i jej pomiaru. Taka radykalna problematyzacja ma swoje uzasadnienie wsparte na dwóch, częściowo pokrywających się zakresowo filarach, które można określić jako zarzuty biurokratyzacji i standaryzacji rozwoju.

Biurokratyzacja wyraża się w swoistym redukcjonizmie pojmowania rozwoju dziecka i definiowaniu go za pomocą ustaleń i kryteriów administracyjnych. Zamiast refleksji nad zmianami w funkcjonowaniu dzieci, bazującej na wynikach badań psychologicznych, pedagogicznych, socjologicznych czy antropologicznych, status źródła rozumienia osiągnięć rozwojowych nadaje się instytucjonalnym oczekiwaniom oświatowym. Już nie nauka, ale urzędnik ma dyktować rozumienie, czym jest rozwój, uczenie się, wiedza w umyśle.

Gdy mowa o dojrzałości/ gotowości szkolnej, rozwój dziecka zostaje zredukowany do funkcji związanych z odpowiedzią na wymagania instytucji. Zadaniem przedszkola staje przygotowanie dziecka do rozpoczęcia nauki szkolnej, zadaniem klas początkowych przygotowanie do radzenia sobie w starszych klasach szkoły podstawowej, zadaniem starszych klas szkoły podstawowej jest przygotowanie do podjęcia nauki na średnim szczeblu oświaty itd. Samo dziecko, potencjał osiągnięcia

zmian jakościowych, nie mówiąc o osobowości, zainteresowaniach czy prawie do przeżywania dzieciństwa nawet nie tyle schodzą na dalszy plan, co zostają wyrugowane z obszaru administracyjnych rozstrzygnięć. Nawet jeśli tworzone jest wrażenie szerszego ujęcia gotowości przez wymienianie sfer rozwoju: intelektualnej, emocjonalnej i społecznej, są one podporządkowane zdolności do reagowania na arbitralnie ustalone cele i sposoby działania szkoły. Z drugiej strony przymus realizacji państwowego programu i dyscyplinujący model pedagogicznych działań szkoły oznacza instytucjonalizację formowania tożsamości. Ten rodzaj biurokratycznego zawłaszczania obszaru rozumienia świata dziecka i konstruowania go w praktykach społeczno-kulturowych jest jednym z przejawów szerszej tendencji ogarniającej cały system edukacji w naszym kraju (Śliwerski, 2009).

Obok biurokratyzacji przedstawiciele paradygmatu transformatywnego wskazują na postępującą i niszczącą standaryzację rozwoju dzieci, polegającą na unifikacji i „wyrównywaniu” rozwoju dzieci w duchu biologicznego wyjaśniania mechanizmów rozwojowych. Wzmocniana przez psychologię rozwojową logika homogenizującej normy jest źródłem wygaszania akceptacji różnorodności dzieci przychodzących do szkoły w całym ogromnym bogactwie jej przejawów.

Na gruncie niemal nieznaney w naszym kraju psychologii krytycznej (Burman, 2008) zakwestionowano biologizację i uniwersalistyczną trajektorię rozwoju, jaką zakładał Piaget. Chociaż w pełni potwierdza się jego teza o fundamentalnej roli aktywności badawczej dziecka, to wizja ponadkulturowych mechanizmów rozwojowych nie obroniła się w toku badań. Już na podstawowych poziomach, takich jak percepcja, rozwój okazuje się warunkowany kulturowo (Rogoff, 1990; Tomasello, 2002), co oznacza, że placówki edukacyjne, zamiast uporczywego i nacechowanego naciskiem na „wyrównywanie” osiągnięć dzieci, powinny znaczące różnice między nimi przyjmować jako naturalny element swojego funkcjonowania. Psychologii rozwojowej zarzucono zagubienie dzieci, zamknięcie możliwości uznania ich perspektywy rozumienia świata i wprowadzenie w to miejsce homogenizującej diagnostyki i normalizacji. Psychologia dzieci stała się psychologią norm, w świetle których nietypowość oznacza dysfunkcję i dewiację (Hogan, 2005).

Współbrzmia z tym argumenty wolnościowe, skierowane przeciw roszczeniom państwa do szczegółowego decydowania o jakości życia dzieci (Fuller, 2007; Klus-Stańska, 2015) i ustalania języka pomiaru, znormalizowanej jakości, przewidywalności i kontroli (Dahlberg i in., 2013). Polemiczne staje się samo pojęcie rozwoju ujmowanego w perspektywie linearnej jako przechodzenie człowieka z poziomu niższego na wyższy, podlegającego pomiarowi, kodyfikacji i unifikacji (Klus-Stańska, 2015; też, 2016). Takie ujęcie boleśnie zderza się z realiami polskiej edukacji, w której – jak krytycznie podkreśla Żytko – mamy do czynienia „z normalizacyjną, zestandaryzowaną koncepcją jakości, którą charakteryzuje dominacja łatwo

mierzalnych wskaźników efektywności działania instytucji edukacyjnych” (Żytko, 2014, s. 111).

Wobec koncepcji gotowości szkolnej przenikanie się biurokratyzacji i standaryzacji prowadzi do mocowanego dokumentami państwowymi limitowania i ograniczania rozwoju dziecka przez szczegółowe wskazania oczekiwanych osiągnięć (Żytko, 2020). Innymi słowy, nawet jeśli przyjmujemy, że gotowość szkolna oznacza minimum wymagań wobec dziecka, to podstawa programowa wskazuje dopuszczalne maksimum osiągnięć, co oznacza standaryzację już nie tylko normalizującą, ale uwsteczniającą (Klus-Stańska, 2015), a oba te rezerwuary „wskaźników rozwojowych” mają charakter formalny, wybiórczy i więcej niż kontrowersyjny.

Kto zatem powinien być dojrzały?

Rozumienie dojrzałości szkolnej przeszło dość długą drogę zmian, korekt, doprecyzowań. Jako pojęcie silnie wpływające na praktyki oświatowe wywoływało polemiki i batalie teoretyczne. Wydaje się jednak, że w polskiej edukacji uległo pewnej niebezpiecznej stagnacji i pozorowaniu związku z założeniami teoretycznymi, które wskazuje się jako źródłowe. Zagadnienie jakości wczesnej edukacji, które przyczyniałyby się do rozwoju i służyła dobrostanowi dziecka, jak pisze Żytko:

[...] w debacie publicznej [...] przyjmowane jako oczywiste, choć takim zdecydowanie nie jest. Dyskusję wokół tego problemu podejmują badacze wczesnej edukacji w Polsce, lecz trudno dostrzec związek między ich analizami i rekomendacjami a działaniami władz oświatowych regulujących praktykę szkolną. Wydaje się, że świat współczesnej wiedzy naukowej na temat potrzeb rozwojowych i procesu uczenia się dzieci w wieku wczesnoszkolnym oraz świat działań i praktyk istniejących w szkolnej rzeczywistości są absolutnie rozbieżne. Praktyka rządzi się tradycyjnymi, sformalizowanymi, oderwanymi od współczesnej wiedzy naukowej prawami. Trudno w niej dostrzec gotowość do zmiany, a działania resortu edukacji wzmacniają tylko status quo szkoły (Żytko, 2014, s. 111).

Dodatkowo kwestia gotowości szkolnej okazuje się też dyskusyjna i nieoczywista, gdy jest rozpatrywana w kontekście efektów nauczania w klasach początkowych (Żytko, 2013).

Stopniową rezygnację ze stosowania w odniesieniu do dziecka kategorii dojrzałość szkolna i wprowadzenie w to miejsce pojęcia gotowość szkolna powszechnie uznaje się za istotne osiągnięcie pedagogiczne. Tymczasem trzeba zwrócić uwagę, że chociaż rzeczywiście ta nowa preferencja oznacza zmianę w leżącej u podstaw tych pojęć teorii rozwoju i uczenia się, jednak w praktyce stosunek do relacji „dziecko–szkoła” pozostawia słabo naruszony, a warunkach polskich –

zupełnie bez zmian. Dziecko nadal ma spełniać oczekiwania instytucji. Model szkoły jest traktowany jako źródło kryteriów rozwoju dziecka, a te kryteria zostają zoperacjonalizowane w testach pomiaru dojrzałości/ gotowości szkolnej. Dojrzałość/ gotowość to nadal kategorie pionowe; nie ma tu horyzontu różnorodności, a zmiana terminologii nie zmieniła statusu i formuły instytucji. To perspektywa z silną behawiorystyczną i socjologiczną funkcjonalistyczną proveniencją, która współcześnie nie może być traktowana jako niedyskusyjna. Wymóg dojrzałości/ gotowości szkolnej daje się rozpatrywać jako źródło błędów i narzędzie destabilizacji rozwojowej nie tylko w perspektywie krytyki konstruktywistycznej i transformatywnej, ale nawet obiektywistycznej.

Już lapidarne wskazanie obszarów niepokojów w trzech paradygmatach pozwala zauważyć różnice napięć, ale i rozległość kontrowersji. Obiektywiści zakładają, że dojrzałość/ gotowość szkolna jest ważna dla rozwoju dziecka i powinna być przez nie osiągnięta jako odpowiedź na wymagania szkoły, ale stawiają pytania o to, jak ją mierzyć. Dla konstruktywistów dojrzałość szkolna jest ważna warunkowo, gdyż kluczowe pytanie brzmi: Do jakiej szkoły mają być gotowe dzieci? W opcjach transformatywnych pobrzmiewa natomiast mocna wątpliwość, czymże w ogóle jest dojrzałość szkolna i do czego prowadzi jej wymuszanie i pomiar w logice jego zbiologizowanego i linearnego rozumienia.

O ile jakość pomiaru można osiągać wskazywaniem standardów metodologicznych, o tyle pozostałe kontrowersje prowadzą nas do krytycznej oceny idei, by to właśnie dziecko miało dojrzeć do wymagań szkoły, której rola sprowadza się do ich formułowania i egzekwowania. Dziecko ma wykazywać gotowość do funkcjonowania według zunifikowanych zasad, na ujednoliconym poziomie i to w duchu stygmatyzacji i podziału dzieci na te zadowolające system i te, które trzeba „podciągać” i „wyrównywać”. Ta asymetria oczekiwań, kto od kogo powinien oczekiwać, generowana jest przez założenie, że wskaźnikiem rozwoju jest odpowiedniość dziecka wobec instytucji. I to instytucji, której założenia i funkcjonowanie są poddawane systematycznej krytyce przez badaczy.

Nie dziwi zatem, że na całym świecie pojawiło się pytanie, kto tak naprawdę powinien wykazywać się dojrzałością/ gotowością. Jej zapewnienie jest traktowane jako priorytetowe zadanie przez wiele rządów i międzynarodowych organizacji, ale zarówno w dokumentach, jak też koncepcjach i badaniach, będących źródłem teoretycznym i empirycznym zmian w rozumieniu rozwoju dzieci, nadaje się mu trzy komplementarne wobec siebie wymiary. Oprócz wskazywania gotowości dzieci do podjęcia nauki szkolnej (*children's readiness for school*), pojawia się wymóg „gotowości szkoły do pracy z dziećmi” (*schools' readiness for children*) oraz „gotowości rodzin i społeczności lokalnych do pomocy dzieciom w przejściu progu szkolnego” (*the readiness of families and communities to help children make the transition to*

school) (UNICEF, 2012, s. 2). Takie ujęcie zmienia radykalnie nie tylko rozłożenie odpowiedzialności za jakość przejścia dzieci z przedszkola do szkoły, ale też eksponuje socjokulturowe rozumienie rozwoju, a od szkoły jako profesjonalnej instytucji wymaga się otwartości na różnorodność dzieci. Zasadna bowiem jest teza Wilgockiej-Okoń, która pisała:

W rozważaniach nad progiem szkolnym [...] należy przenieść punkt ciężkości z dojrzałości szkolnej na dojrzałość samej szkoły. Tę dojrzałość szkoły można określić jako osiągnięcie takiego poziomu wrażliwości na dziecko, jego potrzeby, oczekiwania, uczenie się i możliwości rozwojowe, jaki stanowi o modyfikacji, kierunku i dynamice zmian programowo-organizacyjnych oraz zmian w procesie nauczania-uczenia się (1998, s. 20).

References

- Barnes, D. (1988). *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, tłum. J. Radzicki. Warszawa: WSiP.
- Bartmiński, J. (1999). Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata. W: J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata* (s. 109–127). Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bond, T. G. (2008). Cognitive development and school readiness. W: *Encyclopedia of Educational Psychology*. SAGE. Pobrane z: https://www.researchgate.net/publication/314283362_Cognitive_Development_and_School_Readiness.pdf [dostęp: 22.06.2022].
- Brzeziński, J. (red.). (2005). *Trafność i rzetelność testów psychologicznych*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Burman, E. (2008). *Deconstructing developmental psychology*. London; New York: Routledge.
- Czachur, W. (2011). Dyskursywny obraz świata. Kilka refleksji. *Tekst i Dyskurs* 4. Pobrane z: https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/7075/Czachur_Dyskursywny%20obraz%20%20wiata.pdf?sequence=1 [dostęp: 1.07.2022].
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, tłum. K. Gawlicz. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Dąbrowski, M. (2013). *(Za)trudne, bo trzeba myśleć. O efektach nauczania matematyki na I etapie kształcenia*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dutkiewicz, K. (1979). Trafność prognostyczna testu dojrzałości szkolnej Barbary Wilgockiej-Okoń. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 98–110.
- Dylak, S. (2013). *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa: Difin.
- Filipiak, E. (2005). Dojrzałość potrzebna od dziecka. *Psychologia w Szkole*, 3(7), 3–10.
- Filipiak, E. (red.). (2015). *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz: Art Studio.
- Filipiak, E., Lemańska-Lewandowska, E. (2015). Nauczanie rozwijające według koncepcji Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka – projekt: Akademickie Centrum Kreatywności. *Forum Oświatowe*, 27(1), 161–165. Pobrane z: <https://docplayer.pl/25397681-Nauczanie-rozwijajace-wedlug-koncepcji-lwa-s-wygotskiego-we-wczesnej-edukacji-dziecka-projekt-akademickie-centrum-kreatywnosci.html> [dostęp: 7.06.2022].

- Frydrychowicz, A., Koźniewska, E., Matuszewski, A., Zwierzyńska, E. (2006). *Skala Gotowości Szkolnej. Podręcznik*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologicznej.
- Fuller, B. (2007). *Standardized Childhood. The Political and Cultural Struggle over Early Education*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Geary, D. C. (1994). *Children's mathematical development: Research and practical applications*. Washington: American Psychological Association.
- Gołębniak, D. B. (2005). Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/ aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna? *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1, 13–20.
- Gopnik, A. (2012). Scientific thinking in young children: theoretical advances, empirical research, and policy education. *Science* 337, 1623–1627.
- Gopnik, A., Kuhl, P. K., Meltzoff, A. N. (2004). *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci?* tłum. E. Haman, P. Jackowski. Poznań: Media Rodzina.
- Grochowalska, M., Sajdera, J. (2017). Podstawa programowa wychowania przedszkolnego jako wyraz oczekiwań MEN wobec dzieci i nauczycieli. Głos w sprawie reformy oświaty w Polsce. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 1(43), 13–29.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (1989). *Dlaczego dzieci nie potrafią uczyć się matematyki?* Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2009). *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole*. Warszawa: Edukacja Polska.
- Hogan, D. M. (2005). Researching ‘the child’ in developmental psychology. W: S. Green, D. Hogan (red.), *Researching Children's Experience: Approaches and Methods* (s. 22–41). London: Sage.
- Hornowska, E. (2007). *Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Kalinowska, A. (2010). *Matematyczne zadania problemowe w klasach początkowych – między wiedzą osobistą a jej formalizacją*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kalinowska, A. (2014). Poznawczy i kulturowy wymiar dezintegracji wczesnoszkolnych pojęć matematycznych. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna* (s. 369–393). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Katz, L., Rezaei, A. (1999). The potential of modern telelearning tools for collaborative learning, *Canadian Journal of Communication* 24(3), 427–448. Pobrane z: https://www.researchgate.net/publication/278010707_The_Potential_of_Modern_Telelearning_Tools_for_Collaborative_Learning.pdf [dostęp: 29.05.2022].
- Klus-Stańska, D. (2004). *Adaptacja szkolna siedmiolatków*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- Klus-Stańska, D. (2014). Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna* (s. 24–60). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Klus-Stańska, (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska, D. (2009). Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej. W: D. Klus-Stańska, M. Szczep-ska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 25–78). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Klus-Stańska, D. (2020). Konstruktywizm edukacyjny – niejednoznaczność, kontrowersje, dylematy. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 51, 7–20.

- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy osobistej w szkole*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
- Klus-Stańska, D. (2016). Odwrót od rozwoju: kontrowersyjna czy obiecująca zmiana paradygmatu wczesnej edukacji. *Studia Edukacyjne*, 38, 7–20.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorię o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska, D. (2017). Uwagi do projektu Podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego. *Forum Oświatowe*, 29(1), 249–255. Pobrane z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/482> [dostęp: 11. 08. 2022].
- Klus-Stańska, D. (2012). Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji. *Forum Oświatowe* 1(46), 21–40.
- Klus-Stańska, D. (2019). Wiedza osobista uczniów jako punkt zwrotny w teorii i praktyce dydaktycznej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, 7–20.
- Klus-Stańska, D. (2015). Wyjść poza instytucjonalną standaryzację dziecka. Nowe inspiracje teoretyczne dla wczesnej edukacji. *Studia Pedagogiczne*, 68, 15–31.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2009). Nowa podstawa programowa dla najmłodszych jako wyraz kultury pedagogicznej MEN. *Problemy Wczesnej Edukacji*, numer specjalny, 119–122.
- Light P. H., Litteton, K. (1999). *Social Processes in Children's Learning*. Cambridge University Press.
- Łaciak, B. (2011). Obraz świata i dzieciństwa w podręcznikach szkolnych. W: B. Łaciak (red.), *Nowe społeczne wymiary dzieciństwa*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Maćkiewicz, J. (1999). Co to jest językowy obraz świata? *Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury* 11, 7–24.
- Mendel, M. (2006). Przekraczanie progu szkoły jako „rite de passage”. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca* (s. 180–188). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6(4), 359–377. Pobrane z: [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00021-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00021-7) [dostęp: 15. 07. 2022].
- Mercer, N., Wegerif, R., Dawes, L. (1999). Children's Talk and the Development of Reasoning in the Classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95–111.
- Michalak, R. (2020). Konstruktywistyczna perspektywa wczesnej edukacji przyrodniczej. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(52), 90–113.
- Murawska, B. (2004). *Segregacja na progu szkoły podstawowej*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Niemierko, B. (2021). *Diagnostyka edukacyjna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowak-Łojewska, A. (2011). *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń: wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Nowicka, M. (2005). Dziecko w ślepych zaułku socjalizacji szkolnej. *Problemy Wczesnej Edukacji* 2(2), 91–103.
- Nowicka, M. (2006). Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej – pozór czy rzeczywistość? W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja: między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych* (s. 16–126). Gdańsk: Uniwersytet Gdański.

- Nowicka, M. (2010). *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych: praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Pearson, C. S. (1995). *Nasz wewnętrzny bohater czyli sześć archetypów według których żyjemy*, tłum. G. Brelik i W. Grabarczyk. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Phillips, D. C. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5–12. Pobrane z: <https://doi.org/10.3102/0013189X024007005> [dostęp: 14.07.2022].
- Piaget, J. (2006). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piaget, J. (1972). *To Understand Is to Invent*. New York: The Viking Press, Inc.
- Reynolds, D., Teddlie, Ch. (red.). (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Routledge.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Shelli, A. (2005). Assessing School Readiness. *Educational Perspectives* vol. 38, 1, 47–50. Pobrany z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ877618.pdf> [dostęp: 15.06.2022].
- Sheppard, L. (1994). The challenges of assessing young children appropriately. *Phi Delta Kappan* 76, 206–212.
- Skawina, I., Markiewicz E. (2015). The Evaluation of the readiness of the child for the early-school education in the context of the indicators of the school maturity – the model of the mature child ready for education. *Pedagogika Rodziny*, 5(2), 63–77.
- Slavin, R. E. (2013). Uczenie się oparte na współpracy: dlaczego praca w grupach jest skuteczna? W: H. Dumont, D. Instance, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się: wykorzystanie wyników badań w praktyce* (s. 248–276), tłum. Z. Janowska. Warszawa: Wolters Kluwers.
- Sławińska, M. (2009). Działania na rzecz przygotowania dzieci do nauki szkolnej w oddziałach przedszkolnych 6-latków – sukcesy i zaniedbania. W: L. Hurlo, D. Klus-Stańska (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szczepka-Pustkowska, M. (2006). Jak polska szkoła uśmierca dziecięce filozoficzne zmagania ze światem. W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja: między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych* (s. 98–115). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szuman S. (1962). O dojrzałości szkolnej dzieci siedmioletnich. *Nowa Szkoła*, 6, 16–24.
- Szyling, G. (2017). Ukryte w języku aspekty przygotowania dzieci do szkoły. *Problemy Wczesnej Edukacji* 2(37), 41–54.
- Śliwowski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji: dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Śliwowski, B. (2013). Toksyjna polityka MEN wobec (wczesnej) edukacji. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(21), 6–16.
- Téglas, E., Vul, E., Girotto, V., Gonzales, M., Tenenbaum, J.-B., Bonatti, L. (2011). Pure reasoning in 12-month-old infants as probabilistic inference. *Science*, 332, s. 1054–1059. Pobrany z: https://www.researchgate.net/publication/51169476_Pure_Reasoning_in_12-Month-Old_Infants_as_Probabilistic_Inference [dostęp: 2.06.2022].
- Tomasello, M. (2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, tłum. J. Rączaszek. Warszawa: PIW.
- UNICEF (2012). *School readiness: A conceptual framework*. New York: United Nations Children's Fund. Pobrany z: <https://resources.leicestershire.gov.uk/sites/resource/files/field/pdf/2020/1/7/School-readiness-a-conceptual-framework-UNICEF.pdf> [dostęp: 1.07.2022].

- Wilgocka-Okoń, B. (1972a). Dojrzałość szkolna dzieci a powodzenie dziecka w nauce. *Wychowanie w Przedszkolu*, 1, 1–9.
- Wilgocka-Okoń, B. (1972b). *Dojrzałość szkolna dzieci a środowisko*. Warszawa: PWN.
- Wilgocka-Okoń, B. (1998). Dojrzałość szkolna czy dojrzałość szkoły – dylematy progu szkolnego. W: D. Klus-Stańska, M. Suświłło (red.), *Dylematy współczesnej edukacji* (s. 11–23). Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Wilgocka-Okoń, B. (2003). *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wilgocka-Okoń, B. (2002). Gotowość szkolna w historycznej perspektywie teorii i praktyki. *Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD*, 23.
- Wiśniewska-Kin, M. (2013). *Dominacja a wyzwolenie: wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wood, D. J., Bruner, J., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.
- Wygotski, L. S. (1989). *Myslenie i mowa*, tłum. E. i J. Flesznerowie, Warszawa: PWN.
- Wygotski, L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*, tłum. E. i J. Flesznerowie, Warszawa: PWN.
- Żytko, M. (2014). Gotowość dzieci i gotowość szkoły do uczenia się. Rozważania wokół problematyki diagnozowania jakości wczesnej edukacji. *Ruch Pedagogiczny*, 2, 111–122.
- Żytko, M. (2013). Gotowość szkolna czy gotowość szkoły? Kilka refleksji na marginesie dyskusji o 6-latkach. *Meritum*, 2(29), 33–37.
- Żytko, M. (2020). Wczesna edukacja – między standaryzacją a upodmiotowieniem. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(49), 91–102.

Ewa Filipiak

*Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy**

Email: ewafil@ukw.edu.pl

ORCID: 0000-0001-7883-6244

Rozwijanie zdolności samodzielnego uczenia się – redefinicja myślenia o gotowości szkolnej dziecka w kontekście kulturowo-historycznej teorii Lwa S. Wygotskiego**

Summary

DEVELOPING INDEPENDENT LEARNING – REDEFINING THINKING ABOUT SCHOOL
IN THE CONTEXT OF LEV S. VYGOTSKY'S SOCIOCULTURAL THEORY**

The quality of a child's start at school is determined by his or her level of school readiness, readiness (sensitivity) to master the basic tools of participation in culture (reading, writing, counting). School readiness procedures usually involve diagnostic tools that focus on completed developmental cycles which provide an indicator of ongoing performance. They focus on what the child already knows and what he or she can do on his or her own. The article discusses the problem of school readiness in the context of Lev S. Vygotsky's sociocultural theory. This perspective introduces a new thread and raises new questions about the old problem of school readiness. It focuses on thinking about school readiness as not being fully developed before starting school. It involves the readiness to responsive learning, developing the ability to learn independently, self-regulation, conscious control, and the ability to follow the teacher's instructions. Developing school readiness in a sociocultural cultural approach means developing resources and competences for independent and responsible learning. Supporting the development of readiness may also mean equipping the child with tools that allow him or her to understand the school situation, meaning making processes, building relationships with others and developing coping skills and strategies. The diagnosis of readiness understood in this way

* Adres: Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego, Wydział Pedagogiki, ul. Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

is focused on the area of the child's Zone of Proximal Development and exploring the child's learning potential as well as his or her readiness to follow the teacher's instructions.

Keywords: school readiness, responsive learning, developing independent learning, activity learning, self-regulated learning, Lev S. Vygotsky's theory, the social situation of development

Wprowadzenie

Potrzeba poznawania możliwości rozwojowych dziecka, zarówno w uczeniu się, jak i funkcjonowaniu w szkole od wielu już lat wybrzmiewa w dyskursie pedagogów i psychologów na całym świecie. Studia teoretyczne i badania nad dojrzałością/ gotowością szkolną mają długą tradycję także w Polsce (Szycówna, 1899, Grzywak-Kaczyńska, 1933, Szuman, 1962, Szemińska, 1969, Baley, 1970, Wilgocka-Okoń, 1971; 2003, Wołoszynowa, 1979). Badania zmierzały do ustalenia odpowiedzi na stawiane wówczas pytania: które właściwości rozwoju dziecka stanowią o jego dojrzałości szkolnej, jaki wiek życia jest optymalny/ sensytywny dla opanowania tych właściwości i podjęcia nauki w szkole. W badaniach tych brano pod uwagę takie cechy dziecka jak: spostrzegawczość, umiejętność przeprowadzenia obserwacji, zdolność rozumowania, zasób słów, zdolność wykonywania zadań arytmetycznych, umiejętność przystosowania się do warunków szkolnych, współzycia i współdziałania, wykonywania poleceń kierowanych przez nauczyciela (Wilgocka-Okoń, 2003). Wyłoniono czynniki, które składały się na dojrzałość szkolną. Najczęściej w opracowaniach wskazywano rozwój werbalny, dojrzałość społeczno-emocjonalną, czynności motoryczne, umiejętność przystosowania się do warunków szkolnych, niewerbalne czynniki poznawcze (Wilgocka-Okoń, 2003). Oprócz wymienionych czynników Stefan Szuman już w latach 60. minionego wieku zwrócił uwagę na dwa istotne aspekty dojrzałości szkolnej: wrażliwość na naukę szkolną i podatność na nauczanie i wychowanie (Szuman, 1962). Przy czym zwrócił uwagę, że dojrzałość szkolna nie dotyczy tylko momentu rozpoczęcia nauki w klasie pierwszej, ale gwarantuje powodzenie w nauce w klasie pierwszej i tworzy fundament dla dalszych doświadczeń szkolnych ucznia.

Nowe wyzwania badawcze pojawiły się w związku z propozycją wprowadzenia obniżenia wieku podjęcia obowiązku szkolnego¹. Oprócz debaty publicznej, w której brali udział rodzice, nauczyciele, urzędnicy oświaty, politycy przeprowadzono

¹ W listopadzie 2013 r. weszła w życie tzw. ustawa sześciolatkowa, tj. ustawa z dnia 30 sierpnia 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. 2013 poz. 1265). Wprowadziła ona obniżenie wieku szkolnego, czyli objęcie obowiązkiem szkolnym dzieci od szóstego roku życia. Od 1 września 2014 r.) sześciolatkowie rozpoczęli edukację szkolną.

dyskurs naukowy dotyczący tego problemu. Efektem tych prac są raporty², artykuły badawcze i opracowania teoretyczne w których przedstawiono wyniki analiz nad radzeniem sobie dzieci 6- i 7-letnich na starcie szkolnym oraz gotowością szkół do przyjęcia najmłodszych uczniów. Analizowano zróżnicowanie (dynamikę rozwoju) wiedzy i kompetencji poznawczych, społecznych i emocjonalnych w grupie dzieci 6- i 7-letnich w zależności od wybranych dla nich ścieżek edukacyjnych. W tym obszarze problemowym i toczących się dyskusji wokół diagnoz dziecka na starcie szkolnym, konieczności oszacowania wpływu różnego rodzaju ścieżek edukacyjnych na rozwój edukacyjny dzieci 5-, 6- i 7-letnich został skonstruowany adaptatywny *Test Umiejętności na Starcie Szkolnym* (TUNSS) (Kaczan, Rycielski, 2014). W dyskursie z tych lat, towarzyszącym obniżeniu wieku pojawiły się interesujące opracowania teoretyczne, które uwzględniły nowe tropy sygnalizowane przez Wygotskiego. Zwrócono uwagę na zróżnicowanie gotowości szkolnej dzieci w pierwszej klasie, wynikające z różnego tempa i dynamiki dojrzewania funkcji psychicznych, odmiennych doświadczeń i różnej jakości treningu w zakresie kompetencji kluczowych dla podjęcia nauki w szkole (A. I. Brzezińska i in., 2012a, 2012b). W paradygmacie teorii Wygotskiego analizy teoretyczne problemu gotowości prowadził Błażej Smykowski rozważając zmiany sposobu funkcjonowania dziecka w kontekście jego gotowości szkolnej, czy zastosowanie eksperymentalnej metody podwójnej symulacji w diagnozowaniu gotowości dzieci do nowego typu uczenia się, uczenia się pod kierunkiem (Smykowski, 2015, 2017). Pomimo podjętych w minionych latach tropów teoretycznych i badawczych w myśleniu o gotowości szkolnej nadal dominuje nurt oparty na logice linearnego rozwoju. Przyjmuje się uogólnione, wystandaryzowane normy rozwojowe, które określają obszary diagnoz szkolnych (Klus-Stańska, 2015). Wymagania dojrzałości/ gotowości szkolnej są wyraźnie szkolnocentryczne. W badaniach testowych określa się poziom aktualnego rozwoju dziecka diagnozując „co i ile” dziecko wie, potrafi wykonać samodzielnie, pomijając jednocześnie kwestię ich gotowości do samoregulacji i angażowania się w aktywność poznawczą, specyficzną „działalność edukacyjną” (ang. *activity learning*/ ros. *учебная деятельность*). Obserwacja praktyk diagnozowania umiejętności dzieci pokazuje deficyty kompetencyjne nauczycieli (Przybylska, 2018), ujawnia ich (nie)przygotowanie do poznawania potencjału możliwości dziecka.

W artykule podejmuję się próby spojrzenia na gotowość szkolną dziecka w kontekście kulturowo-historycznej teorii Wygotskiego. W szczególności rozwijam tezę wyłaniającą się z prac Wygotskiego o gotowości szkolnej jako jeszcze

² Np. red. R. Kaczan, P. Rycielski (2014). Badanie 6- i 7-latków – rok szkolny 2012/2013. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

nienabytej w pełni przed rozpoczęciem nauki w szkole, poszukując argumentów uzasadniających w jego teorii, budując relację między „pulsującymi kategoriami” – *cultural historical activity theory* (CHAT): *учебная деятельность/ activity learning*³; *учебная самостоятельность* – uczenie się responsywne, społeczna sytuacja rozwoju, motywacja rozwojowa, kryzys siódmego roku życia, samoregulacja, świadoma kontrola wykonania.

Gotowość szkolna – istota i rozumienie pojęcia

Różnorodne podejścia teoretyczne, przyjęte ramy paradygmatyczne, rozwój badań nad uczeniem się i rozwojem niewątpliwie przyczyniły się do pogłębienia rozumienia samej kategorii gotowości szkolnej i wyodrębnienia czynników ułatwiających wejście w rolę ucznia. Badania nad osiągnięciami rozwojowymi dzieci pozwoliły na określenie wyznaczników powodzenia w uczeniu się czytania, pisania (Brzezińska)⁴ i liczenia (Gruszczyk-Kolczyńska)⁵. Gotowości szkolnej nie można jednak traktować jako zamkniętego zbioru „gotowych” do użycia w momencie startu szkolnego kompetencji, które są określone standardem wiedzy i umiejętności (Brzezińska, 2014). Gotowość szkolna nie może być też utożsamiana z dążeniem do określenia, jakie dziecko musi być „co najmniej”, żeby sprostało wymaganiom szkoły, czy jest wystarczająco kompetentne w różnych obszarach. Niestety praktyka społeczna i obserwacja codzienności szkolnej pokazuje, iż w komunikatach

³ Kategorie *учебная деятельность/ activity learning* są trudne do przetłumaczenia. Ich sens wydobyć można w kontekście socjokulturowej teorii Wygotskiego. Nowatorstwo jego poglądów przejawia się w oryginalnym opracowaniu systemu teoretycznego i oryginalnej terminologii. Przedstawione kategorie kierują uwagę na specyficzny i złożony typ działalności poznawczej ucznia, uwikłany w społeczną sytuację rozwoju.

⁴ Badania nad gotowością dzieci do czytania i pisania podjęła Anna Brzezińska. Jej zdaniem „gotowość do czytania i pisania jest stanem w rozwoju dziecka, będącym rezultatem dojrzewania oraz dotychczasowego treningu wychowawczego, który czyni je wrażliwym na znaki, ich istotę i znaczenie w procesie komunikowania się ludzi, a jednocześnie gotowym do odnoszenia korzyści ze wskazówek otoczenia dotyczących opanowania umiejętności czytania i pisanie”. Brzezińska (1987) zaproponowała modelowe ujęcie gotowości do czytania i pisanie, które obejmuje trzy aspekty: (1) Gotowość psychomotoryczną, (2) Gotowość słownikowo-pojęciową, (3) Gotowość emocjonalno-motywyacyjną.

⁵ Edyta Gruszczyk-Kolczyńska ustaliła kryteria dojrzałości do uczenia się matematyki. Wyodrębniła następujące zakresy: dziecięce liczenie, operacyjne rozumowanie na poziomie konkretnym, zdolność do odrywania się od konkretów i posługiwania się reprezentacjami symbolicznymi, dojrzałość emocjonalna, zdolność do syntetyzowania oraz zintegrowania funkcji percepcyjno-motorycznych (1994).

nauczycieli kierowanych zarówno do uczniów, pierwszoklasistów, jak i do ich rodziców wybrzmiewają takie sformułowania jak:

[...] „nie rozumiesz tego, nie umiesz tego zrobić, jak mam z Tobą pracować, skoro ty tego nie wiesz”;

[...] „państwa dzieci nie potrafią zrobić tego, czego od nich wymaga program”; „nie rozumieją poleceń”; „nie umieją współpracować w grupie”, „trudno im się skupić nad samodzielnym zadaniem”; „nie mogą każdemu pomagać indywidualnie, bo nie zrealizuję programu”; „mają problemy z kontrolowaniem swoich emocji; „nie mogą spokojnie wysiedzieć do końca lekcji” (za: Brzezińska, 2014, s. 230).

Przytoczone tu językowe komunikaty nauczycieli nie są instrukcjami formatywnymi w rozumieniu Wygotskiego.

Coraz częściej obecne jest w dyskursie naukowym procesualne i interakcyjne ujęcie gotowości szkolnej. Gotowość szkolna jest ujmowana dynamicznie jako proces i efekt współdziałania aktywności dziecka i aktywności dorosłych, którzy tworzą warunki do uczenia się. Jest efektem współgrania właściwości dziecka i właściwości szkoły (ściślej jej oferty edukacyjnej) (Wilgocka-Okoń, 1999; Brzezińska, 2014). Gotowość dziecka jest współcześnie rozumiana najczęściej jako „efekt interakcji dojrzewania (w kontekście zmian związanych z rozwojem kory przedczołowej), rozwoju pobudzanego przez czynniki środowiskowe oraz aktywności własnej dziecka” (Brzezińska i in., 2012a, s. 7). Natomiast gotowość szkoły jest określana jako „wrażliwość instytucji na dynamicznie zmieniające się potrzeby dziecka oraz umiejętność dostosowania warunków, procedur, wymagań i zadań do tych potrzeb” (Brzezińska, 2012, s. 7). Konstruując ramę teoretyczną dla interakcyjnego myślenia o relacji osoba – otoczenie i definiując gotowość szkolną w tym paradygmacie sięga się do koncepcji z obszaru genetyki zachowania (Bergeman i Plomin); ekologicznej koncepcji rozwoju Urie Bronfenbrennera; podejścia kontekstualnego Richarda Lerner’a; koncepcji wzajemnej socjalizacji H. R. Schaffera; teorii upośrednionego uczenia się (*mediating learning experience* – MLE) Reuvena Feursteina i Pniny Klein (por. Brzezińska, 2014). Oprócz szerokiego podejścia do problemu gotowości szkolnej dotyczącego relacji jednostka – instytucja edukacyjna (np. Brzezińska, 2014) można wyróżnić podejście wąskie, mniej obecne w dyskursie naukowo-badawczym w Polsce, a dotyczące centralnych procesów dla danego okresu w rozwoju jednostki (np. Smykowski, 2015). W artykule przyjmuję wąskie podejście koncentrujące się na rozumieniu procesów rozwoju i uczenia się w okresie szkolnym, oparte o paradygmat kulturowo-historyczny (CHAT) i teorię Lwa S. Wygotskiego.

Gotowość dzieci do uczenia się szkolnego – rozumienie kategorii w koncepcji Wygotskiego

Rozumienie i interpretacja gotowości szkolnej dziecka w kontekście kulturowo-historycznej teorii Wygotskiego jest konsekwencją przyjęcia założeń wynikających z jego teorii rozwoju i uczenia się. Chodzi nie tylko o istotne dla praktyki edukacyjnej implikacje koncepcji strefy najbliższego rozwoju⁶, ale jest to problem właściwości wieku rozwojowego, dynamiki rozwoju dziecka, istnienia optymalnych okresów dla określonego typu nauczania–uczenia się⁷ a także znaczenia kryzysów rozwojowych⁸ (Wygotski, 2002a, 2002b; Smykowski, 2018). Zdaniem Wygotskiego w każdym okresie rozwoju istnieje nowa, centralna forma rozwojowa, która kieruje tym procesem i jest dla niego charakterystyczna. Wokół tej podstawowej formy koncentrują się formy cząstkowe. Są to centralne i poboczne linie rozwoju (Wygotski, 2002a). Wiek szkolny w rozwoju kulturowym ma szczególne znaczenie. Jego początek wyznaczony jest przez kryzys 7 roku życia (Wygotski, 2002b). Aby zrozumieć dziecko w tym wieku i jego funkcjonowanie w społecznej sytuacji rozwoju (SSR)⁹, trzeba poznać istotę, treść i sens tego kryzysu. Konieczna jest także świadomość dynamicznej relacji, stosunku jaki zachodzi między dzieckiem

⁶ Strefa najbliższego rozwoju (*zone of proximal development*, ZPD) jest jednym z pojęć najbardziej znanych i utożsamianych z kulturowo-historyczną teorią rozwoju wyższych funkcji psychicznych Wygotskiego. Jego zdaniem (Wygotski, 1971, s. 542) strefę tę określa różnica między poziomem rozwiązywania zadań dostępnych pod kierunkiem i przy pomocy dorosłych a poziomem rozwiązywania zadań dostępnych w samodzielnym działaniu. SNR określa różnicę między kompetencją wspieraną z zewnątrz a kompetencją pozbawioną takiego wsparcia (Filipiak, 2011)

⁷ Zdaniem Wygotskiego (1971) w każdym okresie rozwojowym zachodzi inny stosunek między charakterem pracy dydaktyczno-wychowawczej (strategia nauczania–uczenia się) a rozwojem umysłowym dziecka. Następuje przejście od uczenia spontanicznego, uczenia według własnego programu do uczenia się reaktywnego (responsywnego) według programu zewnętrznego. Etapem przejściowym dla takiego uczenia się dziecka jest uczenie się spontaniczno-reaktywne, które ma miejsce w okresie przedszkolnym. Różnice między tymi odmiennymi sposobami uczenia się charakteryzuje szerzej Anna Izabela Brzezińska, Karolina Appelt, Beata Ziółkowska (2016).

⁸ Wygotski (2002a) uważa, że kryzysy stanowią siłę napędową dziecka, że to one, w kluczowy sposób, określają jakość procesów rozwojowych zachodzących w następujących po nich okresach stabilnych. Wygotski (2001) zwracał szczególną uwagę na znaczenie trzech okresów w pracy pedagogów: kryzysu 3 roku życia, 7 roku życia i 13 roku życia. Uznawał je za kluczowe dlatego, że poprzedzają trzy kolejne etapy nauczania: przedszkolnego, szkolnego i gimnazjalnego (Smykowski, 2018).

⁹ Społeczna sytuacja rozwoju (SSR) – jest systemem stosunków pomiędzy dzieckiem a rzeczywistością społeczną. Zdaniem Wygotskiego (2002a) jest punktem wyjścia dla wszystkich dynamicznych zmian rozwojowych zachodzących w danym wieku. Określa prawidłowości i styl życia dziecka, sposób jego społecznego funkcjonowania.

a rzeczywistością społeczną (SSR), przeżywaniem doświadczeń szkolnych przez dziecko a treścią tego kryzysu. Badania, na które powołuje się Wygotski wskazują, że przebudowa i rekonstrukcja społecznej sytuacji rozwoju stanowi główną składową kryzysu (Wygotski, 2002a). W tym sensie należy zwrócić szczególną uwagę na doświadczanie szkoły przez dziecko w wieku szkolnym, budowanie relacji w klasie z nauczycielem i innymi uczniami, pełnienie roli ucznia, stawanie się uczniem samodzielnym i niezależnym w uczeniu się. Kryzys siódmego roku życia jest ogniwem, który łączy wiek przedszkolny z wiekiem szkolnym. Pod koniec wieku szkolnego (jak pod koniec każdego okresu rozwoju) dziecko staje się zupełnie inną istotą, jest gotowe do nowego sposobu funkcjonowania społecznego (Wygotski, 2002a). Negatywny sens kryzysu siódmego roku życia ujawnia się przede wszystkim w załamaniu równowagi psychicznej, zmienności woli i nastroju (Wygotski, 2002a). Ale w tym okresie dziecko dochodzi także do wypracowania pozytywnych i istotnych dla funkcjonowania szkolnego osiągnięć: wzrasta samodzielność dziecka w myśleniu i działaniu, zmienia się jego stosunek do innych dzieci, odkrywa fakt istnienia własnych przeżyć. Przeżycia nabierają dla niego sensu, można powiedzieć, że następuje wzrost orientacji we własnych przeżyciach, dziecko zaczyna rozumieć to, co się z nim dzieje w danym momencie, powstaje „logika uczuć”. Wszystko to sprawia, że u dziecka tworzy się poziom samooceny (umiejętności oceny własnych osiągnięć), samoakceptacji, oceny i rozumienia sytuacji, w której uczestniczy (Wygotski, 2002a, 2002b). Dorośli udzielając wsparcia, przyjmując rolę mediatora między dzieckiem a otoczeniem społecznym, pomagają mu w osiągnięciu tych kompetencji rozwojowych.

Gotowość szkolna w rozumieniu Wygotskiego kieruje uwagę na dwa istotne aspekty. Pierwszy z nich to sama sytuacja społeczna, na którą składają się społeczne praktyki szkolne, relacje z innymi i oczekiwania związane z pełnieniem roli ucznia. Nowa, nieznana wcześniej sytuacja społeczna (SSR) wymaga od dziecka wchodzenia w różnorodne interakcje w klasie i w szkole, zarówno z innymi dziećmi, rówieśnikami, jak i dorosłymi. Szczególnym rodzajem interakcji jest relacja z samym sobą, doświadczanie siebie jako jednostki uczącej się. Istotne jest, aby wspomagać dziecko w radzeniu sobie z tą nową sytuacją „wrastania w kulturę uczenia się” poprzez wypracowywanie narzędzi rozumienia sytuacji szkolnej, nadawania jej znaczeń, stosowania reguł będących podstawą budowania relacji z dorosłymi i rówieśnikami. Ważne jest wypracowywanie skutecznych sposobów radzenia sobie ze złożonością sytuacji (Zuckerman, 2003; A. I. Brzezińska, Nowotnik, 2012; A. I. Brzezińska i in., 2012). Drugim aspektem gotowości szkolnej jest świadomość dziecka w zakresie tych oczekiwań i umiejętność ich spełnienia (Bodrova, Leong, 2003). Ten aspekt wymaga rozwijania kompetencji cząstkowych, związanych z rozumieniem przebiegu procesu uczenia się. Jest oparty w szczególności na rozwoju świadomości, formuje

procesy umysłowej samoregulacji (przejścia od regulacji przez innych do samoregulacji)¹⁰. Dziecko internalizuje proces uczenia się we współpracy z wspierającym dorosłym, który pomaga budować układ uczenia, uczy się uczenia. Dzięki współpracy nabywa umiejętności regulowania własnych czynności, rozwija efektywną kontrolę nad procesem uczenia się, rozwija umiejętność podejmowania decyzji i wyboru odpowiednich (poznawczych i metapoznawczych) strategii uczenia się, rozumie sens własnych działań (Wood, 2006; Zuckerman, Venger, 2015).

Ten aspekt świadomego wrastania w kulturę szkoły, rozwijania zdolności uczenia się, stawania się samodzielnym, świadomym, odpowiedzialnym, samoregulującym własne uczenie się uczniem jest obecny we współcześnie prowadzonych w Rosji badaniach kontynuatorów myśli Wygotskiego (Daniel B. Elkonin, Vaslij V. Davydov, Vitaly V. Rubtsov, Katerina Polivanova, Galina Zuckerman, Aleksandr Venger, A. Woroncow, Władimir W. Repkin). Pod wpływem ich badań, realizowanych w tradycji kulturowo-historycznej, w ostatnich latach w Rosji znacząco zmieniło się rozumienie gotowości szkolnej. Współcześnie obejmuje gotowość dziecka do zaangażowania się w aktywność/działalność edukacyjną (*учебная деятельность/ activity learning*). Badacze analizują dziecięcą inicjatywę podejmowania działalności poznawczej oraz strukturującą i samoregulacyjną aktywność dziecka, a także proces przyjęcia zaproszenia do wspólnie podzielanej aktywności, doświadczanie internalizacji procesu i narzędzi uczenia się. Wynikiem prac badawczych, z wykorzystaniem metodologii CHAT (eksperyment nauczający, genetyczny, badania longitudinalne) była dogłębna analiza struktury i elementów dynamicznie zmieniającej się działalności towarzyszącej uczeniu się (*учебная деятельность/ activity learning*), a także przygotowanie i wdrażanie programów interwencyjnych wspierających samodzielne i niezależne uczenie się (np. program Elkonina i Davydova, program Zuckerman i Polivanowej, 2003).

Interpretując fundamentalne dla rozumienia gotowości szkolnej w paradygmacie CHAT kategorie oddaję głos Wygotskiemu: [...] „wszystkie podstawowe funkcje aktywnie uczestniczące w nauce szkolnej oscylują wokół dwóch głównych zdobyczy wieku szkolnego: **uświadomienia i aktywności** [podkreśl. EF] kierowanej wolą” (Wygotski, 1989, s. 259).

¹⁰ A. I. Brzezińska, Matejczuk i Nowotnik dokonały uporządkowania kompetencji istotnych dla zbudowania fundamentu umiejętności świadomego uczenia się (*self-regulated learning*). Są to: (1) hamowanie reakcji=powstrzymywanie się; (2) kontrola własnych emocji umożliwiająca „panowanie nad sobą”; (3) koncentracja uwagi mimo działania dystraktorów; (4) gotowość do poświęceń na rzecz nadrzędnego celu; (5) pamięć robocza, aktywowana „tu i teraz”; (6) ustanawianie celu i planowanie działań; (7) inicjowanie i podtrzymywanie działań; (8) organizacja działań w przestrzeni; (9) organizacja działań w czasie; (10) elastyczność działania; (11) kompetencje metapoznawcze, samoregulacja (A. I. Brzezińska i in., 2012a).

Aby zdobyć tę świadomość dziecko faktycznie musi w sposób zaangażowany uczestniczyć w zajęciach szkolnych i wchodzić w określone interakcje społeczne z nauczycielami i innymi uczniami. Jeszcze jedna istotna myśl wyłania się z prac Wygotskiego. Jego zdaniem gotowość szkolna dziecka zaczyna się w ciągu pierwszych miesięcy nauki, a nie przed wejściem do szkoły (Bodrova, Leong, 2003). Wygotski podkreśla jednak, że pewne osiągnięcia wieku przedszkolnego znacznie ułatwiają dzieciom rozwijanie tej gotowości. Do tych osiągnięć zalicza się: opanowanie niektórych narzędzi mentalnych, rozwój samoregulacji oraz integrację emocji i poznania. Mając na wejściu te warunki wstępne, dziecko w wieku przedszkolnym może dokonać niezbędnego rozwojowego przejścia od uczenia się spontaniczno-reaktywnego „zgodnie z własnym programem dziecka” według programu wewnętrznego, zgodnie z aktualnie odczuwanymi potrzebami do uczenia się reaktywnego, według programu zewnętrznego (Wygotski, 1971, s. 517–530).

Kolejnym istotnym aspektem gotowości szkolnej w rozumieniu Wygotskiego jest gotowość do uczenia się reaktywnego (responsywnego)¹¹. Uczenie się responsywne jest wiodącą formą działalności dziecka w wieku szkolnym. Reaktywny sposób funkcjonowania dziecka, którego doświadcza w sytuacji uczenia się responsywnego, w odróżnieniu od uczenia się spontanicznego, ma charakter upośredniczony (Smykowski, 2017)¹². Droga uczenia się responsywnego przebiega według „podzielanych wspólnie programów działania”. Jest wzajemnym „dostrajaniem się udziałów ucznia i nauczyciela” (Filipiak, 2015, s. 19). Działalność dorosłego/ nauczyciela i jego zaangażowanie jest ukierunkowane na tworzenie warunków i przestrzeni do wykonania zadania. Dzieci włączają dorosłych w strukturę własnej aktywności edukacyjnej. W procesie uczenia się świadomość ucznia i nauczyciela kształtuje się wewnątrz wspólnie podzielanej aktywności (działalności edukacyjnej). Shotter interpretując społeczną naturę uczenia się pisze: „[...] dorosły będący «instruktorem» jest **zapraszany**” [podkr. EF] przez dziecko podatne na uczenie się i odwrotnie; obaj działają «wewnątrz» sytuacji pomiędzy nimi” (Shotter, 1994, s. 38).

Można powiedzieć, że dorosły wchodząc w interakcję edukacyjną uruchamia funkcjonowanie dziecka, tworzy klimat inicjatywnej współpracy, jest pośrednikiem, który pomaga w odkrywaniu i przezwyciężaniu problemów, w zmienianiu obrazu zadania i tworzeniu nowych środków do osiągnięcia celów. Jego pośrednictwo zary-

¹¹ W oryginalnych pracach Wygotskiego spotykamy termin *uczenie się reaktywne*. Jak słusznie zauważyła Brzezińska Wygotskiemu nie chodzi jednak „[...] o proste reagowanie przez dziecko na bodźce zewnętrzne, ale o to, że zachowania dziecka ukierunkowane są przez działania nauczyciela i stawiane przez dzieckiem cele” (Brzezińska i in. 2016, s. 199). W artykule przyjmuję termin *uczenie responsywne*.

¹² Uśrednienie może być przez drugiego człowieka, przez narzędzie, przez znak, przez znaczenie słowa (Smykowski, 2000).

sowuje dziecku „pułap intelektualny” i pozwala zbudować „most mentalny”. Istotę „instruowania” i asymetrycznej interakcji edukacyjnej charakteryzuje Shotter (1994):

[...] w procesie „instruowania (uczenia)”, w którym jedni pomagają drugim w uzyskaniu samoświadomego uchwycenia jakiejś struktury, znajdującej się (ukrytej) w ich własnych działaniach („jakiejś” struktury, a nie „tej” struktury, ponieważ żadna struktura nie jest ostateczna). W istocie rzeczy, nauczyciel zwrotnie odbija wobec ucznia/wykonawcy to, co ów w pewnej zaczątkowej postaci już wykonuje (Shotter, 1994, s. 22).

Uczenie się w koncepcji Wygotskiego rozumiane jest jako wspólna aktywność ucznia i nauczyciela w SNR (Filipiak, 2012, 2015). Tym samym pozwala dziecku „pożyczyć” niejako dojrzałą świadomość nauczyciela i z jej pomocą operować treściami, których jego umysł nie byłby w stanie jeszcze samodzielnie opanować (Stemplewska-Żakowicz, 1996). Dynamiczna interakcja edukacyjna, wspólne działanie, społeczna konstrukcja edukacyjnych sytuacji wymaga zróżnicowanej (zmieniającej się) działalności nauczyciela, w którym zmienia się zakres pomocy udzielanej dziecku, zakres świadomości i kontroli, przestrzeń samodzielnego działania uczącego się dziecka, jego poczucie sprawstwa i poczucie kompetencji. Te zróżnicowane typy działalności/ aktywności nauczyciela to: wsparcie, pomaganie, wyzwanie (prowokowanie)¹³. Nauczyciel wspiera dziecko do momentu uzyskania przez niego wystarczająco konkretnej wiedzy i umiejętności potrzebnych do swobodnego, samodzielnego działania. Dostosowuje poziom wsparcia do aktualnego poziomu kompetencji dziecka, podtrzymuje zaangażowanie i motywację do wykonania zadania. Wspierając nauczyciel wraz z uczniem poszukuje adekwatnych środków realizacji działania. Inny typ działalności ujawnia się w sytuacji pomagania. Nauczyciel staje się pośrednikiem i pomaga dziecku w odkrywaniu i przezwyciężaniu problemów, nadawaniu znaczeń informacjom, które docierają do dziecka. Pomaga „widzieć”, dostrzegać, selekcjonować, planować. Pomaga w osiąganiu samokontroli działalności dziecka. Umiejętność udzielania wsparcia wymaga od dorosłego odpowiedniego poziomu wrażliwości (Shaffer, 1994, s. 172–173), natomiast umiejętność stawiania wyzwań odpowiedniego poziomu dyrektywności. Wyzwanie pozwala na jasne sformułowanie i doprecyzowanie (uświadomienie) celu działalności. Prowokowanie wymaga stawiania „dobrych” pytań, rozwija motywację do podjęcia działania, kształtuje nastawienia (Filipiak, 2015). Takie ujęcie dynamicznie konstruowanej sytuacji uczenia się, kieruje uwagę na jakość relacji między nauczycielem a uczniem (niesymetryczną relację)¹⁴, działalność nauczyciela, który może być

¹³ Działalność nauczyciela ukierunkowaną na inicjatywną współpracę i rozwijanie myślenia szerzej przedstawiono w pracy Filipiak (2015, s. 30–31).

¹⁴ Nie każda relacja ma wartość dla budowania układu uczenia się (por. Brzezińska, 2000, s. 94–95).

efektywnym bądź nieefektywnym mediatorem (Brzezińska, 2000, s. 94–95) oraz na instrukcje formatywne.

Dla gotowości szkolnej dziecka istotna jest także rozwojowa motywacja (Bożowicz 1968, za Smykowski, 2017). Ma ona dwa aspekty/wymiary: społeczny i poznawczy. Społeczny wymiar motywacji jest związany z wolą/chęcią angażowania się ucznia w stawiane mu zadania, wolą przyjęcia zaproszenia do współdziałania z nauczycielem. Ten wymiar motywacji jest związany zarówno z osobą dorosłego (autorytet dorosłego), jaki i z komunikacją z dorosłym (instrukcja formatywna, gotowość do korzystania z wskazówek). Ten aspekt badań jest obecny w pracach Zuckerman, dotyczących diagnozy inicjatywy ucznia podejmującego aktywność/działalność uczenia się (Zuckerman, 1994). Drugi wymiar motywacji – poznawczy ma związek z koncentracją na zadaniu i uczeniu się sposobów jego rozwiązania. Dotyczy internalizacji instrukcji, gotowości do korzystania z wskazówek dorosłego. Jeśli uczniowie potrafią wykorzystać instrukcję formatywną i pomoc tutora to znaczy, że są gotowi do uczenia się reaktywnego (Brown, Ferrara, 1994; Smykowski, 2017). Uczenie się od innych wymaga pola wspólnej uwagi. Uważność jest istotnym czynnikiem w uczeniu się responsywnym. Dzięki rozwojowi uwagi rozwija się cała struktura funkcji psychicznych, nie tylko intelektualnych. Jak zauważa Błażej Smykowski:

[...] dziecko musi dać się zainteresować tym, co ma do zaoferowania nauczyciel i „pozwoić” na kierowanie przez niego uwagą. Zarówno nauczyciel, jak i wszystko, co jest związane z nauczaniem, musi być w centrum uwagi dziecka. Spełnienie pierwszego warunku zwielaokrotnia szanse spełnienia drugiego. Wrażliwość funkcji uwagi na podleganie wpływom dorosłych oznacza, że może ona przejść swoisty trening podzielności, przerzutności, koncentracji itd. (Smykowski, 2017, s. 36).

Diagnoza gotowości do uczenia się dziecka – poznawanie strefy aktualnego czy najbliższego rozwoju?

W procedurach diagnozowania gotowości szkolnej dziecka wykorzystuje się zazwyczaj narzędzia diagnozy ukierunkowane na zakończone już cykle rozwoju. Badania te sytuowane są w strefie aktualnego rozwoju. Zasadniczo zawierają zadania wymagające myślenia konwergencyjnego, możliwe do samodzielnego rozwiązania przez dziecko, które dostarczają wskaźnika aktualnego wykonania. Wśród testów powszechnie dostępnych i wykorzystywanych w procedurach diagnostycznych należy wymienić *Test dojrzałości szkolnej* (Wilgocka-Okoń, 2003), *Skalę Gotowości Szkolnej* (SGS) (Frydrychowicz i in., 2006). Nieco inny charakter i instrumentarium badawcze ma *Test Umiejętności na Starcie Szkolnym* (TUNSS), który sprawdza umie-

jętności dzieci istotne z punktu widzenia nauki pisania, czytania i matematyki. Jest to test adaptacyjny, który diagnozując umiejętności, dopasowuje trudność zadań do tego, co dziecko już potrafi. W baterii zadań oprócz arkuszy papierowych wykorzystuje się tablet¹⁵. W diagnozach na starcie szkolnym zastosowanie mają także baterie testów obejmujących w pełni wystandaryzowane i znormalizowane, kompleksowe narzędzia do: (1) diagnozy czynności pisania (w aspekcie poprawności)¹⁶, (2) czynności czytania (w aspekcie tempa i poprawności)¹⁷ czy (3) testy fonologiczne wykorzystywane do diagnozy funkcji językowych istotnych dla czytania i pisania¹⁸. Wygotski przestrzega jednak przez diagnozą gotowości dziecka, która jest oparta na istniejącym, „niewspartym” poziomie wykonania. Uwagę badaczy kieruje natomiast w stronę dynamicznej oceny zdolności do korzystania z doświadczeń uczenia, która odnosi się bezpośrednio do zadania wykonywanego przez dziecko (Brown, Ferrara, 1994). Podejście kliniczne, pomagające dziecku przekroczyć strefę jego najbliższego rozwoju, oparte na teorii internalizacji i upośrednianiu uczenia (MLE) zostało wykorzystane w Izraelu przez Reuvena Feuersteina do opracowania programu interwencji *Instrumental Enrichment* a także przez badaczy w USA (Brown, Ferrara, 1994). Wspierający dorosły (nauczyciel) poprzez mediację pomaga dziecku budować układ uczenia się, strukturyzuje środowisko uczenia się, dostarczając wskazówek ukierunkowuje jego aktywność związaną z rozwiązywaniem problemów. W efekcie dziecko przyswaja stopniowo aktywności samoregulacyjne i strukturujące. Obserwacja uczącego się dziecka, rozwiązującego problem z wykorzystaniem wskazówek (instrukcji formatywnych) nauczyciela pozwala ocenić jak bardzo, ile i jakiej informacji, o jakim zasięgu, zakresie i treści dodatkowo potrzebuje dziecko, aby rozwikłać problem.

Od wielu lat w Rosji prowadzone są badania kliniczne ukierunkowane na wypracowanie baterii testów diagnostycznych oraz programów interwencyjnych w celu oceny różnic w potencjale uczenia się (Brown, Ferrara, 1994; Zuckerman, Venger, 2015). Procedura testowania diagnostycznego pozwala uzyskać informacje zarówno odnośnie do początkowego poziomu kompetencji dziecka, jak również oszacować szerokość jego strefy najbliższego rozwoju. W szczególności zwraca się uwagę na zdolność dziecka do korzystania z pomocy i wskazówek dorosłego, szybkość ucze-

¹⁵ TUNSS; Pracownia Szkolnych Uwarunkowań Efektywności Kształcenia (SUEK). <http://produkty.ibe.edu.pl/pracowniatestow>

¹⁶ Bateria Testów Pisania BTP IBE. Autorzy: Elżbieta Awramiuk, Grażyna Krasowicz-Kupis, Katarzyna Wiejak, Katarzyna Bogdanowicz. <http://produkty.ibe.edu.pl/pracowniatestow>

¹⁷ Bateria Testów Czytania IBE. Autorzy: Grażyna Krasowicz-Kupis, Katarzyna M. Bogdanowicz, Katarzyna Wiejak. <http://produkty.ibe.edu.pl/pracowniatestow>

¹⁸ Bateria Testów Fonologicznych BTF IBE. Autorzy: Grażyna Krasowicz-Kupis, Katarzyna Wiejak, Katarzyna M. Bogdanowicz. <http://produkty.ibe.edu.pl/pracowniatestow>

nia się, sprawność w zakresie przetwarzania informacji, refleksyjność oraz łatwość dokonywania transferu nowych umiejętności (Brown, Ferrara, 1994; Zuckerman, Venger, 2015) Szczególnego znaczenia nabiera język instrukcji formatywnych nauczyciela oraz analiza treściowa zadań cząstkowych. Mierzy się skuteczność uczenia się w obszarze danego zadania. Uczeń oceniany jest pod kątem jego zdolności do wykorzystywania zróżnicowanych wskazówek/ instrukcji (ustnych lub przedstawionych w formie schematów graficznych). Wyniki oceny są interpretowane w kategoriach postrzegania przez dziecko zadania, nad którym pracowało (Zuckerman, Polivanova, 2003). Umiejętność korzystania z pomocy przez dziecko, zdolność/ gotowość do uczenia się responsywnego może nam znacznie więcej powiedzieć o dziecku i potencjale jego możliwości niż obserwacja dziecka rozwiązującego samodzielnie zadanie testowe (Schaffer, 2005). Wielkość pomocy jakiej potrzebuje dziecko zanim uzyska rozwiązanie jest wskaźnikiem jego strefy najbliższego rozwoju.

Badacze amerykańscy zainspirowani radzieckim/ rosyjskim podejściem do testowania potencjału uczenia się, na podstawie własnych badań eksperymentalnych, wyłonili grupy dzieci o odmiennych profilach uczenia się i dokonujące zróżnicowanego transferu. Analizowano jak szybko dziecko się uczy i jak daleko dokonuje transferu. Zdaniem badaczek te profile są ukryte, jeśli ktoś analizuje wyłącznie nie wspomagany poziom wykonania zadania przez dziecko (Brown, Ferrara, 1994).

W Polsce wciąż brakuje badań i narzędzi do diagnozy strefy najbliższego rozwoju (SNR) dziecka. Diagnostyka SNR nadal jest bardziej obecna w teorii niż w praktyce. Do nielicznych prac w tym nurcie poszukiwań należą opracowania Brzezińskiej i zespołu (2012a, 2012b). Interesujący trop wyłania się z teoretycznego studium Smykowskiego (2017), w którym pokazuje procedurę eksperymentalnej metody podwójnej stymulacji jako adekwatnej i przydatnej w diagnozowaniu gotowości dziecka do uczenia się pod kierunkiem. Na podstawie analiz tekstów Wygotskiego (1971, 2002a, 2002b) stworzono teoretyczną definicję spontanicznego i reaktywnego sposobu uczenia się i w konsekwencji skonstruowano Skalę Spontaniczność-Reaktywność (S-RS). Służy ona ocenie zakresu, w jakim dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym gotowe są do nauki pod kierunkiem nauczyciela (Smykowski, Kleka, 2017).

Podejście konceptualne i metodologię CHAT wykorzystano w projekcie Akademickie Centrum Kreatywności: Nauczanie rozwijające według koncepcji Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka. Skonstruowano autorskie pakiety zadań rozwijających myślenie teoretyczne dzieci¹⁹ oraz zastosowano eksperyment nauczający. Eksperyment nauczający jako metoda badania rozwoju psychicznego,

¹⁹ Typy zadań rozwijających myślenie teoretyczne: „Możliwości («chcę, potrafię z Twoją pomocą»)", Kompetencje («wiem jak, spróbuję sam») i poczucie kompetencji («wiem jak, potrafię sam») scharakteryzowano w pracy Filipiak (2015, s. 33–35).

odwołuje się do odkrytej przez Wygotskiego relacji między strefą aktualnego i najbliższego rozwoju. Organizacja eksperymentu nauczającego wymagała tworzenia warunków, w których badani byli zdolni do podejmowania działalności/ aktywności, która ulega modyfikacjom w procesie bezpośredniej interakcji badacza-interwencyjonisty i badanego. Taka procedura pozwoliła odkryć potencjał rozwoju tkwiący w dojrzewającym sposobie funkcjonowania dziecka, umożliwiła obserwowanie warunków rozwoju, powodujących zmianę rozwojową w codziennych praktykach, w rzeczywistych warunkach lub podobnych do nich. Stworzyła okazję do obserwowania aktywnych form działalności i uczestnictwa badanego w rozwiązywaniu zadań i sposobów korzystania z pomocy interwencyjonisty, umożliwiła kontrolowanie jakości motywacji i zaangażowania badanych do wykonywania zadań (Filipiak, 2018; Filipiak, Lemańska-Lewandowska, 2015). W trakcie trwania eksperymentu monitorowano proces rozwiązywania zadań rozwojowych stawianych dzieciom w pięciu klasach eksperymentalnych w naturalnym środowisku klas na I etapie edukacji szkolnej. Proces rozwoju aktywności poznawczej dzieci (myślenia teoretycznego) monitorowano wykorzystując specjalnie dla potrzeb projektu opracowane narzędzie – Skalę Obserwacji Dziecka w Sytuacji Zadaniowej (SOD-SZ) autorstwa A. I. Brzezińskiej. Skala ta przeznaczona jest do rejestracji wyników obserwacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym w sytuacjach zadaniowych, wymagających współpracy w parze (diadzie) w zaplanowaniu i wykonaniu zadania. Celem obserwacji jest rejestracja wskaźników pozwalających na określenie jakości współpracy dzieci w toku pracy nad zadaniem. Są to wskaźniki dwojakiego rodzaju: (1) odnoszące się do zachowania w diadzie oraz (2) odnoszące się do wypowiedzi dzieci kierowanych do partnera interakcji (komunikacyjna funkcja mowy) bądź do samego siebie (sterująca i planująca funkcja mowy) (A. I. Brzezińska, 2015).

Wnikliwa diagnoza, monitorowanie zmian i działania w zakresie poznawania zasobów i kompetencji pojawiających się w strefie najbliższego rozwoju dziecka nadal jest wyzwaniem dla nauczycieli. Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska jego rozwoju jest podstawą projektowania i organizacji nauczania rozwijającego.

Podsumowanie

Kulturowo-historyczna teoria Wygotskiego wprowadza nowy wątek i prowokuje do stawiania nowych pytań w odniesieniu do „starego” problemu gotowości szkolnej dziecka. Przede wszystkim kieruje uwagę na zmianę perspektywy myślenia o gotowości szkolnej dziecka jako jeszcze nienabytej w pełni przed rozpoczęciem nauki w szkole. Rozumienie gotowości szkolnej w tradycji CHAT obejmuje gotowość dziecka do uczenia się responsywnego, angażowania się w aktywność

edukacyjną (*учебная деятельность/ activity learning*) i budowanie układu uczenia się we współpracy i z pomocą wrażliwego dorosłego, który poprzez strukturyzowanie środowiska uczenia się, interakcje społeczne, instrukcje formatywne pomaga kształtować procesy rozumowania i uczenia się (Filipiak, 2015).

Powodzenie w nauce szkolnej zależeć będzie od umiejętności przyjęcia przez dziecko określonej pozycji ucznia charakteryzującej się, takimi cechami jak: zainteresowanie samym procesem uczenia się, zdolność kierowania własnym uczeniem, świadomość siebie jako jednostki uczącej się, odpowiedzialnej za proces uczenia się i refleksyjnej, gotowej do przyjęcia zaproszenia do interakcji edukacyjnej i korzystania ze wskazówek nauczyciela. Aby odnieść sukces jako uczeń, w myśl filozofii CHAT, dziecko nie musi opanować wymaganego zestawu umiejętności ani zdobyć określonej wiedzy. Zamiast tego dziecko powinno rozwinąć ogólne, leżące u podstaw kompetencje społeczne, emocjonalne i poznawcze (wyższe funkcje psychiczne, funkcje wykonawcze), które pozwolą mu stać się świadomym, samoregującym się uczniem, zdolnym do nawiązywania odpowiednich relacji społecznych z innymi uczestnikami procesu nauczania/ uczenia się, który ma miejsce w szkole (Bodrova, Zuckerman, Brzezińska i in.). Konieczna, ale możliwa (por. Filipiak, 2015; Filipiak, Lemańska, 2015), jest zmiana filozofii i działalności edukacyjnej nauczyciela, który musi rozwinąć kompetencje funkcjonowania w „obszarze wrażliwości dziecka na nauczanie”, gotowego do budowania rusztowania (Filipiak, 2015). Istotna też jest zmiana nauczycielskiej „teorii dziecka”, postrzegania dziecka jako zdolnego do refleksji nad własnym myśleniem i uczeniem, zdolnego do rozumowania, znajdowania sensu (na drodze samodzielnych poszukiwań bądź we współpracy z dorosłym) (Bruner, 2006; Filipiak 2011, s. 95–100). Niestety, obserwacja codzienności edukacyjnej pokazuje, iż w edukacji przedszkolnej i szkolnej nadal brakuje u nauczycieli refleksji nad metapoznaniem (A. I. Brzezińska, Nowotnik, 2012; Szymczak, 2017; Gołębnik, 2021). Perspektywa Wygotskiego w myśleniu o gotowości szkolnej i organizacji środowiska uczenia się w klasie I wymaga zwrócenia uwagi na zasoby dziecka i strefę jego najbliższego rozwoju a nie nadmierne koncentrowanie się na strefie aktualnego rozwoju, na tym, co dziecko już wie i potrafi. Ten problem już od kilku lat wybrzmiewa w dyskursie pedagogów (np. Klus-Stańska 2008, 2015) czy psychologów (np. A. I. Brzezińska, 2012, 2014). Zdaniem Klus-Stańskiej szkoła oferuje dzieciom warunki uczenia się niezgodne z ich specyfiką rozwojową i mechanizmami uczenia się. Wskutek takich działań szkoła jest nieczytelna rozwojowo, wsteczna (zatrzymuje dzieci w rozwoju, nie tworzy wyzwań) lub nawet jest deformacyjna (Klus-Stańska, 2008). Brzezińska i Nowotnik zwracają uwagę, iż:

[...] na skutek braku zewnętrznego wsparcia dla prawidłowego funkcjonowania wyższych funkcji psychicznych, opartego na refleksji i rzetelnej wiedzy o procesie rozwoju dziecka w wie-

ku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, wielu uczniów uzyskuje wyniki znacznie poniżej swoich możliwości poznawczych (A.I. Brzezińska, Nowotnik, 2012, s. 71–72).

Teoria Wygotskiego zawiera heurystyczny potencjał odnowy edukacji, jest jeszcze wiele w niej tropów do odkrycia. Być może zainspiruje także nie tylko do zmiany myślenia o gotowości dziecka w teorii, ale przyczyni się do zmiany praktyki edukacyjnej.

References

- Baley, S. (1970). *Uwagi o dojrzałości szkolnej*. W: W. Choma (red.), *Próba zastosowania testów H. Winklera do badania dojrzałości szkolnej. Materiały do nauczania psychologii*, (s. 211–213; seria II, t. 5). Warszawa: PWN.
- Bodrova, E., Leong, D. J. (2003). *Learning and development of preschool children*. W: A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, S. M. Miller (red.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (s. 156–177). New York: Cambridge University Press.
- Bertsfai, L.V., Polivanova, K.N. (1983). *Stanovlyeniye ucheybnoj dneyatel'nosti*. W: Ł. M. Shtutina (red.), *Osobyennosti psichicheskogo razvitiya dyetey 6-7-lyetnyego vozrasta* (s. 79–95). Moscow: Psichologicheskij Institut RAO.
- Brown, A.I., Ferrara, R.A. (1994). *Poznavanie stref najbliższego rozwoju*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 217–258). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bruner, J. S. (2006). *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Brzezińska, A. (1987). *Gotowość do czytania i pisanie i jej rozwój w wieku przedszkolnym*. W: A. I. Brzezińska (red.), *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka* (s. 30–50). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Brzezińska, A. (2000). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A. I., Matejczuk J., Nowotnik A. (2012). Wspomaganie rozwoju dzieci 5-7- letnich a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły. *Edukacja. Studia, badania, innowacje*, 1 (117), 7–23.
- Brzezińska, A. I., Nowotnik, A. (2012). Funkcje wykonawcze a funkcjonowanie dziecka w środowisku przedszkolnym i szkolnym. *Edukacja. Studia, badania, innowacje*, 1 (117), 61–75.
- Brzezińska, A. I. (2014). *Gotowość dziecka do szkoły i gotowość szkoły do przyjęcia dziecka: interakcyjne ujęcie gotowości szkolnej*. W: A.I. Brzezińska, J. Matejczuk, P. Jankowski, M. Rękosiewicz, (red.), *6-latki w szkole: rozwój i wspomaganie rozwoju* (s. 229–245). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzezińska, A. I. (2015). Obserwacja dziecka w sytuacji zadaniowej – konstruowanie skali SOD-SZ. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce* (s. 145–165). Bydgoszcz: ArtStudio.
- Brzezińska, A. I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Davydov, V. V. (1996) *Teoriya razviwayushchego obucheniya*. Moscow: INTOR.
- Filiplik E. (2011). *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

- Filipiak, E. (2012a). *Rozwijanie zdolności uczenia się*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Filipiak, E. (2012b). „Produkty” kultury uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum. *Forum Oświatowe*, 1 (46), 159–183.
- Filipiak, E. (2015). *Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego*. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego* (s. 15–39). Bydgoszcz: Wydawnictwo ArtStudio.
- Filipiak, E. (2018). Badanie potencjału możliwości uczenia się dzieci – eksperyment nauczający. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 3 (42), 60–71.
- Filipiak, E. (red.). (2015). *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego*. Bydgoszcz: Wydawnictwo ArtStudio.
- Filipiak, E., Lemańska-Lewandowska, E. (red.). (2015). *Raport tematyczny z realizacji projektu ACK. Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji* (s. 15–39). Bydgoszcz: Wydawnictwo ArtStudio.
- Frydrychowicz, A., Koźniewska, E., Matuszewski, A., Zwierzyńska, E. (2006). *Skala gotowości szkolnej. Podręcznik*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Gołębniak, B. D. (2021). *Ekspancja uczenia się? Co z nauczaniem? W stronę społeczno-kulturowych podstaw edukacji nauczycieli*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (1994). *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*. Warszawa: WSiP.
- Grzywak-Kaczyńska, M. (1933). *Testy i normy dla użytku szkół powszechnych*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kaczan, R., Rycielski, P. (red.). (2014). *Badanie 6- i 7-latków – rok szkolny 2012/2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Klus-Stańska, D. (2008). Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(8).
- Klus-Stańska, D. (2015). Wyjść poza instytucjonalną standaryzację dziecka. Nowe inspiracje teoretyczne dla wczesnej edukacji. *Studia Pedagogiczne*, t. LXVIII, 15–32.
- Przybylska, M. (2018). *Postrzeganie własnych kompetencji diagnostycznych przez nauczycieli edukacji elementarnej*. Niepublikowana praca doktorska. Wydział Pedagogiki i Psychologii. Bydgoszcz: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Schaffer, H. R. (1994). *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 150–188). Poznań: Wydawnictwo Zysk i Spółka.
- Schaffer, H. R. (2005). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Shotter, J. (1994). *Psychologia Wygotskiego: wspólna aktywność w strefie rozwoju*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 13–44). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Smykowski, B. (2018). Znaczenie dla pedologii odkrycia przez Lwa S. Wygotskiego okresów kryzysu w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 3 (42), 37–48.
- Smykowski, B. (2015). Zmiana sposobu funkcjonowania dziecka a gotowość szkolna: analiza w kontekście koncepcji Lwa S. Wygotskiego. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacji*, t. 18, 3(71), 39–58.
- Smykowski, B. (2017.) Eksperymentalna metoda podwójnej stymulacji w diagnozowaniu gotowości dzieci do uczenia się pod kierunkiem. *Psychologia Wychowawcza*, 11 (53), 19–40.

- Smykowski, B. (2000a). *Podejście rozwojowe do badania form zachowania*. W: A. I. Brzezińska (red.), *Wygotski i z Wygotskim w tle* (s. 137–151). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Smykowski, B. (2000b). *Prymitywizm a wyższe formy zachowań*. W: A. I. Brzezińska (red.), *Wygotski i z Wygotskim w tle* (s. 9–25). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika.
- Smykowski, B., Kleka, P. (2017). Skala Spontaniczność-Reaktywność (S-RS): Konstrukcja i właściwości psychometryczne. *Polskie Forum Psychologiczne*, t. 22, 1, 116–138.
- Stemplewska-Żakowicz, K. (1996). *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju społecznego*. Wrocław: Fundacja na rzecz Nauki Polskiej.
- Szemińska A. (red.). (1969). *Zapisy do klasy pierwszej szkoły podstawowej*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych.
- Szuman, S. (1962). O dojrzałości szkolnej dzieci siedmioletnich. *Nowa Szkoła*, 6, 9–11; 24–25.
- Szycówna, A. (1899.) *Rozwój pojęciowy dziecka w okresie 6-12 lat. Badania nad dziećmi*. Warszawa: Księgarnia Wendego i Spółki.
- Szymczak, J. (2017). *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji dotycząca pracy z uczniami (w perspektywie badań rekonstrukcyjnych). Studium empiryczno-teoretyczne*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Ustawa z 30 sierpnia 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw. *Dziennik Ustaw*. 2013 poz. 1265.
- Wilgocka-Okoń, B. (1971). *O badaniu dojrzałości szkolnej*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych
- Wilgocka-Okoń, B. (1999). Dojrzałość szkolna czy dojrzałość szkoły – dylematy „progu szkolnego”. *Edukacja: Studia, Badania, Innowacji*, 1, 33.
- Wilgocka-Okoń, B. (2003). *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wołoszynowa, L. (1979). O umysłowej i społecznej gotowości dzieci do rozpoczęcia nauki. *Badania Oświatowe*, 50–66.
- Wood, D. (2006). *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, tłum. R. Pawlik, A. Kowalcze-Pawlik. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wygotski, L. S. (2002a). *Problem wieku rozwojowego*. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie* (s. 61–90). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wygotski, L. S. (2002b). *Kryzys siódmego roku życia*. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie* (s. 165–177). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wygotski, L. S. (1971). *Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym*. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (s. 531–547), tłum. E. Flesznerowa i J. Fleszner. Warszawa: PWN.
- Wygotski, L. S. (1989). *Myslenie i mowa*, tłum. E. Flesznerowa i J. Fleszner. Warszawa: PWN.
- Zuckerman, G. A. (1994). *The child's initiative in building up cooperation: the key to problems of children's independence* (s.125–140).W: J. J. Laak, P. G. Heymans, A. Podol'skij (Eds.), *Developmental tasks: towards a cultural analysis of human development*. Dorecht: Kluwer Academic.
- Zuckerman G. A. (2003). *The learning activity in the first years of schooling: The Developmental path toward reflection* (s. 177–200). W: A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, S. M. Miller (red.). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. New York: Cambridge University Press.
- Zuckerman G. A. Polivanova K .N. (2003). *Vyedyeniye v shkol'nyu zhizn'*. Moscow: Genesis.
- Zuckerman G. A. Venger A. L. (2015). *Razwitiye uchyeboj samostoyatel'nosti*. Moscow: Open Institute for Developmental Education.

Małgorzata Żytko

*Uniwersytet Warszawski**

mzytko@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-1191-9894

Dekonstrukcja pojęcia gotowości szkolnej**

Summary

DECONSTRUCTION OF THE NOTION OF SCHOOL READINESS**

The article presents a discussion of the notion of school readiness in the context of contemporary theoretical approaches and practical solutions, with a specific reference to the concept of Barbara Wilgocka-Okoń, who initiated research into the category of children's skills in Poland and presented the evolution of her approach from school maturity to school readiness. The starting point is to refer to critical psychology as represented by Erica Burman and her concept of the child as method, allowing the concept of development to be deconstructed and applicable to the reinterpretation of the understanding of school readiness. She criticises developmental psychologists' construction of a fictitious image of the child as a product of the educational system, abstracted from the environmental and cultural context. Burman's approach is not a specific research method, but a concept that encourages a dialogue of innovative, creative approaches, spanning multiple scientific disciplines and empirical analyses. It creates an understanding of the child as a figure or trope of politics, of childhood as a social category, and of children as living individuals operating within a field of specific institutional practices with different geopolitical contingencies. The article undertakes a polemic against the traditional normalising diagnosis of school readiness present in educational practice, which exposes an adequate preparation of the child for school. It presents a critical analysis of school readiness assessment tools used in educational practice by teachers and researchers of this phenomenon. At the same time, the article points out an alternative approach of psychologists exposing the processual and interactional approach to the study of school readiness. The article concludes by

* Adres: Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

drawing attention to the necessity of constructing methodological instruments for diagnosing school readiness to work with children with diverse developmental needs and to move away from monopolising their development by the educational institution.

Key words: school readiness, standardisation, development, education, critical psychology, child, deconstruction

Wprowadzenie

We współczesnym podejściu do edukacji, szczególnie tej sformalizowanej, w kontekście społeczno-politycznych uwarunkowań i celów jej funkcjonowania, można zauważyć dominujący wpływ perspektywy normalizacyjnej. Znaczenie i wartość edukacji legitymizują trzy pojęcia: interwencja, standaryzacja, efektywność. Zakłada się bowiem, że służy ona osiąganiu określonych, z góry wyznaczonych przez oświatowych decydentów celów, które weryfikuje się ściśle określonymi, często wąsko rozumianymi efektami kształcenia i wychowania. Eksponuje się zatem namacalne, widoczne rezultaty interwencji edukacyjnej, która jest realizowana z wykorzystaniem powszechnie zaakceptowanych, globalnie uznawanych metod i sposobów działania. Na podstawie danych zebranych z dużej puli międzynarodowych badań, ranking takich rodzajów działań dokumentuje m.in. John Hattie (2012). Rysuje się zatem obraz edukacji, w której punkt dojścia w postaci przewidywanych osiągnięć dzieci, zoperacjonalizowanych efektów jest wyznaczony poprzez przyjęte standardy, a z tym wiąże się konieczność ich mierzenia. Temu służy metodologia pomiaru dydaktycznego i ewaluacji efektywności kształcenia. Za pomocą takich badań uzyskuje się informację o efektywności systemu edukacyjnego, ale także miejscu konkretnego dziecka w odniesieniu do średnich osiągnięć edukacyjnych w danej populacji.

Gert Biesta (2007) trafnie zauważa, że poprzez takie praktyki dokonano redefinicji edukacji i jej głównego celu. Skupiono się na uzyskaniu dobrej jakości produktu, a więc absolwenta, ucznia, dziecka, którego osiągnięcia rozwojowe i edukacyjne charakteryzują określone cechy, zgodne z wypracowanymi wcześniej standardami. Nauczyciel jest wykonawcą działań sprawdzanych pod kątem zgodności z przyjętymi normami edukacyjnymi, które są legitymizowane przez psychologię rozwojową i odwołującą się do niej pedagogikę. Poza tym wypracowano cały szereg metod badań, które pozwalają oprzeć edukację na dowodach empirycznych, aby wzmocnić wiedzę nauczycieli na temat działań przynoszących właśnie takie, a nie inne oczekiwane efekty. W ten sposób utożsamia się dobrą jakość edukacji z możliwością mierzenia jej efektów, które zostały wcześniej założone. Biesta (2015, s. 3) zachęca do refleksji i poszukiwania odpowiedzi na pytania, czy mierzymy to, czemu rzeczywiście przypisujemy najwyższą wartość, co najbardziej cenimy w edukacji, i czy

właśnie takie efekty wspierające rozwój uczniów chcemy osiągać. Czy może jednak sam fakt mierzalności danego czynnika jest ważnym wskaźnikiem wyznaczającym jakość edukacji?

Andreas Schleicher, inicjator Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów PISA, w którym bazuje się na testach mierzących osiągnięcia rozwojowe i edukacyjne uczniów (15-latków) w skali międzynarodowej, dostrzegł konieczność zmiany podejścia do badań „uznawszy, że jeśli nie będzie się zmieniać swoich narzędzi, to ocenianie uczniów ograniczy się do tego, co uważano za ważne w przeszłości, zamiast sprawdzać kompetencje potrzebne w przyszłości” (Schleicher, 2018, s. 291). W kolejnych edycjach badań PISA zaczęto więc sprawdzać szerszy zakres wiedzy i umiejętności: twórcze sposoby rozwiązywania problemów w 2012 r., umiejętność współpracy przy rozwiązywaniu problemów w 2015 r, oraz w 2018 r. kompetencje obywatelskie. Schleicher zwraca jednak uwagę, że znacznie trudniej jest badać w takiej formule kompetencje społeczne i emocjonalne, których znaczenie w coraz większym stopniu zaczyna się doceniać w szerszym kontekście polityki edukacyjnej.

Normalizacja a dekolonizacja rozwoju

Normalizacyjne podejście do edukacji ma swoje mocne podstawy psychologiczne i pedagogiczne. Nawiązuje bowiem do koncepcji teoretycznych osadzonych w psychologii rozwojowej, wyznaczających normy opisujące osiągnięcia rozwojowe dzieci, a także globalnie ujmowaną charakterystykę dziecka i dzieciństwa (Piaget, 1992; Wygotski, 1989). Koncepcje stadialnego, linearnego rozwoju dzieci w różnych sferach funkcjonowania zajmują stałą pozycję w dorobku psychologii rozwojowej, w programach studiów przygotowujących przyszłych pedagogów, psychologów czy nauczycieli. Gunilla Dahlberg, Peter Moss, Mark Pence (2013, s. 61) zauważają, że „Psychologia rozwojowa opiera się na wysoce pozytywistycznym, zdekontekstualizowanym i uniwersalizującym podejściu do dzieci i instytucji dla nich tworzonych”.

Ostatnie kilkadziesiąt lat to intensywnie rozwijający się nurt psychologii krytycznej, w ramach której podejmuje się pogłębione analizy tradycyjnego podejścia do stadialnego rozwoju, kwestionując lub dekonstruując koncepcję linearnego rozwoju, który powinien przebiegać według określonych stadiów, przypisanych do przedziałów wiekowych. Szczególne miejsce w grupie tych badaczy zajmuje Erica Burman, która „poszukuje dróg wyjścia poza jednowymiarowy sposób rozumienia rozwoju, zdominowany imperatywem ciągłego postępu. Podejmuje krytykę psychologii rozwojowej i jej teoretycznych założeń. Odrzuca promowanie jednego

modelu postrzegania dzieciństwa, określania ścisłych granic dojrzałości, kwestionowania etapów odpowiedzialności” (Żytko, 2021, s. 21). Nurt teorii antyrozwojowych jest reprezentowany w psychologii krytycznej nie tylko przez Burman, ale także Johna R. Morssa (2013), Arturo Escobara (2011) czy Johna Broughtona (1987). Wśród polskich pedagogów zwraca uwagę na ten problem i analizuje go w kontekście psychologii krytycznej i redefinicji kategorii rozwoju Dorota Klus-Stańska (2015). Stwierdza ona, że:

Pojęcie rozwoju, dobrze dotychczas umocowane nie tylko w koncepcjach medykaliżujących, ale również w społecznym myśleniu, i niekwestionowane, ukazane zostało jako nieoczywiste, skonstruowane kulturowo i kolonizujące nasze myślenie o najwcześniejszym okresie życia, a w teoriach psychologiczno-edukacyjnych dyskursywne, nadużywane i potencjalnie opresyjne. Jego problematyczność, wskazana radykalnie w pracach psychologów krytycznych, staje się punktem wyjścia dla poszukiwania nowych paradygmatów studiów nad dzieciństwem i nowych form relacji dziecko-dorosły w instytucjach edukacyjnych. Główne pytanie zatem nie brzmi, jak zapewniać odpowiedni rozwój dziecka, ale czy w ogóle należy mówić o rozwoju (Klus-Stańska, 2015, s. 15).

Burman wskazuje na negatywne skutki normalizacji w obszarze psychologii rozwojowej, podkreślając dwa aspekty takiego podejścia: spojrzenie na dziecko z perspektywy globalnych, abstrakcyjnych, arbitralnie wyznaczonych norm oraz usytuowanie ich źródła w określonym kręgu kultury północno-zachodniej Europy. Analizując kategorię dzieciństwa, odrzuca tradycyjne ujęcie o podłożu społeczno-politycznym eksponując fakt, że jest to okres przygotowywania się do sformalizowanej edukacji, a przedszkole w tym procesie pełni szczególną rolę, bowiem jego zadaniem jest wspieranie pomyślnego rozpoczęcia edukacji w szkole poprzez wyposażanie dzieci w zestaw konkretnych, szkolnych umiejętności. Przeciwstawia temu ujęciu koncepcję dzieciństwa jako okresu zdobywania doświadczenia ważnego dla indywidualnego rozwoju, a nie tylko wąsko rozumianego przygotowania do dalszych etapów edukacji czy dorosłości. Doświadczenie dzieciństwa ma w jej ujęciu wartość samo w sobie, bowiem sprzyja zaspokajaniu ciekawości poznawczej, nawiązywaniu różnorodnych relacji społecznych, zdobywaniu doświadczeń w wyrażaniu emocji i reagowaniu na emocje innych, czerpaniu radości z zabawy, jako formy badania i poznawania świat. Trzeba więc przyznać rację Burman, że sprowadzenie doświadczenia wczesnego dzieciństwa do zdobywania ściśle określonego zakresu umiejętności, stanowiących efektywne przygotowanie do szkoły, można traktować jako formę ograniczania tego rozwoju do z góry przyjętych ram. Powstaje więc pytanie, czy rzeczywiście wtedy mamy do czynienia ze wspieraniem rozwoju?

Na szczególną uwagę zasługują w tej kwestii ostatnie prace Burman, w tym książka, *Fanon, education, action: Child as method* (2019), w której kontynuuje ona rozważania dotyczące interpretacji pojęcia dzieciństwa i dziecka w szerokim kontekście

społeczno-politycznym. Burman opisuje koncepcję, którą nazwała „dziecko jako metoda”. Bezpośrednią inspiracją dla niej są postkolonialne analizy społeczno-polityczne i historyczne, takie jak *Azja jako metoda*, której autorem jest Kuang-Hsing Chen (2010) oraz *Granica jako metoda* autorstwa Sandro Mezzadra i Brett Neilsona (2013). Chen, jeden z najważniejszych intelektualistów Azji Wschodniej, koncentrując się na dynamice zmian w tym regionie, podkreśla konieczność dekolonizacji, deimperializacji studiów kulturowych. Zadaje pytanie: w jaki sposób studia kulturowe mogą skuteczniej kwestionować kulturowe wyobrażenia ukształtowane przez kapitalizm, imperializm i kolonializm? Tworzy międzyazjatyckie studia kulturowe, dla których podstawę stanowiła krytyka eurocentrycznych analiz historii, kultury i polityki społeczeństw azjatyckich. Drugim, ważnym nurtem analiz, do których nawiązuje Burman, jest pojęcie „granicy jako metody”. To nowy rodzaj podejścia teoretycznego do interpretacji i kontestacji granic jako społecznej, kulturowej i politycznej kategorii. Mezzadra i Neilson podkreślają, że współczesna globalizacja nie stworzyła świata bez granic, ale wręcz przeciwnie – przyczyniła się do ich rozrostu. W książce *Granica jako metoda* charakteryzuje się to zjawisko, badając wpływ migracji ludności, przemian kapitalistycznych i dynamikę zmian politycznych. Autorzy traktują granice jako obiekt badań, ale także ramę epistemiczną. Podejście teoretyczne w tej publikacji, sposób rozumienia granicy, pozwala ująć kryzys państw narodowych z innej perspektywy, a także przedefiniować takie pojęcia, jak obywatelstwo i suwerenność.

Burman (2019, 2022), inspirując się tymi koncepcjami, przedstawiła swój sposób rozumienia **dziecka jako metody**. Jest to rodzaj ramy – schematu do analizy relacji między modelami dzieciństwa a wymiarami społeczno-kulturowymi, historycznymi, które istnieją w określonych warunkach geopolitycznych. Opisywane podejście, jak podkreśla Burman, nie jest konkretną metodą badawczą, ale koncepcją wspierania dialogu innowacyjnych, kreatywnych ujęć, obejmujących różnorodne dyscypliny naukowe i analizy empiryczne, budujące rozumienie dziecka jako figury lub tropu polityki, dzieciństwa jako kategorii społecznej oraz dzieci jako żywych jednostek funkcjonujących w obszarze określonych praktyk instytucjonalnych o różnych uwarunkowaniach geopolitycznych. Burman podejmuje w tym kontekście krytykę rozwoju jako ciągłego wzrostu oraz politycznej praktyki władzy i dominacji monopolizującej ten rozwój. Zwraca uwagę na zjawisko kolonizacji rozwoju dzieci przez dorosłych, podporządkowania wszystkich działań budowaniu biernej postawy dziecka, dopasowanej do społecznych oczekiwań i celów związanych z rozwojem. Nawiązuje do propozycji zastąpienia pojęcia *wzrostu* czy *dorastania* pojęciem *wzrastania w poprzek* (*growing sideways*) (Stockton, 2009). Oznacza to odejście od jednokierunkowego, liniowego i ściśle określonego pojęcia rozwoju jako dążenia do wspinaczki na szczyt po stopniach/ stadiach wyznaczonych przez psychologię rozwojową czy pedagogikę. Wzrastanie w poprzek daje szansę

na ujawnianie indywidualnego potencjału, który nie jest z góry zadekretowany, nie podlega zatem normalizacyjnym weryfikacjom/ porównaniom, co nieuchronnie wyrażało się w klasyfikowaniu dzieci w kategoriach 'mniej lub bardziej rozwinięty', 'funkcjonujący na wyższym lub niższym poziomie' (Witkowski, 2021). Burman podkreśla: „dziecko jako metoda» nie jest metateorią, ani nie określa konkretnego projektu badawczego. Jest to raczej analiza badawcza promująca postkolonialną wrażliwość i innowacyjne dociekania **dla, o i z dziećmi**” [podkreśl. MŻ] (Burman, 2019, s. 13). Nawiązując do teorii społecznej i interpretacji znaczenia dziecka i dzieciństwa w kontekście szerszych relacji społeczno-politycznym, badaczka identyfikuje stosunki władzy, opresji czy dodatkowych przywilejów. Burman szuka przestrzeni do badań dziecka i dzieciństwa, które dałyby możliwość realizacji otwartego, demokratycznego ujęcia pedagogicznego. Uwzględnia nie tylko edukację formalną, ale także pozaformalną, poza szkołą, uznając, że ten kontekst pozwala szerzej spojrzeć na praktykę kształcenia instytucjonalnego i jej ograniczenia.

W polskiej pedagogice analizę problematyczności psychologicznej kategorii rozwoju podjęła Klus-Stańska (2015). Wskazała ona na niejednoznaczność rozumienia kwestii wspierania rozwoju dzieci przez instytucje edukacyjne. Z jednej strony bowiem rozwija się określone umiejętności, np. stosowanie wybranych schematów rozwiązywania zadań matematycznych, ale z drugiej strony może to prowadzić do bezradności poznawczej, gdy pojawią się mniej typowe zadania, wymagające zastosowania innej strategii rozwiązania, która nie została dotychczas przećwiczona (Dąbrowski, 2015). Zatem działania podejmowane w obszarze edukacji formalnej, mimo iż są zgodne z przyjętymi celami edukacyjnymi czy podstawą programową mogą przybrać postać antyrozwojową. „Działania instytucji dla dzieci, ich funkcje, pedagogiczno-psychologiczne przesłanki teoretyczne leżące u podstaw ich misji, wizji i celów oraz zespoły norm kulturowych regulujących ich realizację, powszechnie przyjmowane jako naturalne, oczywiste i słuszne, są nieoczywiste i dyskusyjne” (Klus-Stańska, 2015, s. 17). Takim oczywistym działaniem, powszechnie przyjętym i powielanym od lat w polskiej edukacji jest kategoria dojrzałości/ gotowości szkolnej, będąca przedmiotem diagnozy przed rozpoczęciem przez dzieci nowego etapu edukacji.

Dojrzałość/ gotowość szkolna w kontekście normalizacji

W kontekście przedstawionych rozważań dotyczących relacji władza–polityka–edukacja–normalizacja warto podjąć analizę znaczenia pojęcia dojrzałości/ gotowości szkolnej. Wpisuje się bowiem ono wraz z całym obszarem badania dojrzałości/ gotowości szkolnej, w zestaw działań i narzędzi legitymizujących istniejącą, znormalizowaną edukację w przedszkolu i szkole. Te eksperckie narzędzia to podstawa

programowa oraz inne dokumenty i materiały takie, jak testy do diagnozowania gotowości szkolnej, inwentarze zachowania podczas zajęć szkolnych, czy kwestionariusze do oceny rozwoju czy przystosowania dzieci do przedszkola lub szkoły.

W polskiej pedagogice często używa się zamiennie pojęć *dojrzałość/ gotowość szkolna*, choć mają one różną interpretację. Dojrzałość szkolna ma podłoże biologiczne, to spontaniczny proces dojrzewania, który pozwala osiągnąć określony poziom wrażliwości na działania zewnętrzne, a więc naukę w szkole. Gotowość szkolna jest związana bardziej z oddziaływaniem wspierającym, stymulującym rozwój, aby przygotować dziecko do podjęcia wymagań stawianych przez instytucję edukacyjną (Wilgocka-Okoń, 2003, s. 10–11). Wilgocka-Okoń, która przez wiele lat zajmowała się badaniami gotowości szkolnej określała ją jako: „dynamiczny proces, w którym rozwój i uczenie się mają swój duży udział. Uświadomienie sobie złożoności tego procesu powinno stanowić podstawę do urzeczywistnienia edukacji rozwojowej” (Wilgocka-Okoń, 2003, s. 75). Akcentuje więc możliwość wpływania na rozwój, podkreślając jednocześnie jak złożony i wielowymiarowy to proces. Natomiast zwraca też uwagę, że „w wychowaniu zorientowanym na rozwój centralny punkt stanowią potrzeby i oczekiwania dzieci. Nauczyciel wychowawca wspiera rozwój dzieci bez zakładania ustalonych celów, lecz przy zapewnieniu optymalnych warunków rozwoju. Z powodu znacznych różnic między dziećmi nie wyznacza się końcowego celu przedszkolnej edukacji rozwojowej” (Wilgocka-Okoń, 2003, s. 80). Zwrócenie uwagi na rolę nauczyciela, który wspiera rozwój, tworzy środowisko prorozwojowe, ale jednocześnie nie podporządkowuje go określonym celom, respektując różnorodność potrzeb dzieci, brzmi dzisiaj niezwykle interesująco i odważnie, choć jest w swego rodzaju sprzeczności właśnie z koniecznością badania u dzieci gotowości szkolnej. Zakłada się bowiem wymóg osiągnięcia przez dziecko określonych standardów/ norm funkcjonowania, które wypracowane w przedszkolu, a także środowisku społecznym, związanym z doświadczeniami dziecka i jego rozwojem, pozwolą przekroczyć „łagodnie” próg szkoły (Żytko, 2020). Skoro jednak, jak podkreśla Wilgocka-Okoń, rozwój może mieć zróżnicowany charakter, tempo, obejmować zindywidualizowane, uwarunkowane społecznie i kulturowo potrzeby, to formułowanie określonych efektów, które trzeba osiągnąć, kończąc edukację przedszkolną staje się zbędne, wręcz szkodliwe, bo paradoksalnie ten rozwój zamyka w ramy, ogranicza do przyjętych z góry efektów.

W literaturze wyodrębnia się dwa rodzaje interpretowania gotowości szkolnej – „gotowość do nauki” i „gotowość do szkoły” i to właśnie one zdominowały myślenie o edukacji w tym zakresie (Kagan, 1990). Gotowość do nauki jest conceptualizowana jako rozwój zdolności umożliwiających uczestnictwo w procesie uczenia się według przyjętego z góry programu, opracowanego dla początkowych etapów szkolnej edukacji. Na gotowość do uczenia się wpływ ma wiele czynników: rozwój

poznawczy, dojrzałość emocjonalna, rozwój fizyczny i motywacja. W tym ujęciu szczególną rolę odgrywa rozwijanie takich zdolności u dzieci, które wiążą się opanowywaniem umiejętności typu szkolnego – czytania, pisania, liczenia. Natomiast „gotowość do szkoły” to stały, ukształtowany kompleks zdolności poznawczych, społecznych, emocjonalnych, fizycznych niezbędny do spełniania wymagań środowiska szkolnego (Scott-Little i in., 2006, s. 154). W przypadku obu tych podejść do rozumienia gotowości szkolnej nasuwa się pytanie o cel wprowadzania tak interpretowanych kategorii rozwojowych. Odpowiedź jest dość oczywista: to rodzaj nacisku społeczno-politycznego, stosowanego przez władzę, który odzwierciedla określoną koncepcję ideologiczną, mającą zapewnić sukces w formalnej edukacji i przygotować ukształtowanego przez system członka społeczeństwa. Przekraczanie progu szkolnego wymaga wejścia w określoną, zaprogramowaną przez decydentów oświatowych, polityków, ekspertów ramę umiejętności i zdolności. Co więcej, opracowano także zestaw określonych narzędzi, które mierzą, jakie elementy tej standardowej ramy czy struktury zostały opanowane. Nie ulega wątpliwości, że jest to rodzaj przemocy symbolicznej, które to zjawisko jest wkomponowane w realizację ogólniejszego celu, jakim jest zapewnienie pomyślnego startu szkolnego, a więc rozpoczęcie edukacji w instytucji, która została do realizacji tego celu w szczególnie sposób predystynowana (Kwieciński, 1990). Patrząc z tej perspektywy na gotowość szkolną, można dostrzec w sposobie jej diagnozowania określone schematy, kategorie norm, do których dopasowuje się dzieci. Jeden z przykładów takiej znormalizowanej kategoryzacji to Skala Gotowości Szkolnej opracowana przez Elżbietę Koźniewską (Frydrychowicz i in. 2006). Elementy tej diagnostycznej ramy stanowiły takie obszary umiejętności, jak:

1. Umiejętności szkolne
2. Kompetencje poznawcze
3. Sprawność motoryczna
4. Samodzielność
5. Niekonfliktowość
6. Aktywność społeczna

Wśród umiejętności szkolnych występują np. takie skale efektów:

- „dziecko potrafi skupić się na wykonywanej czynności (potrafi porównać dwa obrazy różniące się szczegółami, słucha uważnie, nie wyłącza się, łatwo się rozprasza)”;
- „dziecko rozumie związki przyczynowo-skutkowe między zdarzeniami (potrafi opowiedzieć historijkę obrazkową, w opowiadaniu ujmuje związki przyczynowo-skutkowe)” (Frydrychowicz i in., 2006, s. 10).

Już tylko z tego zestawienia wynika, że dokonuje się tu kategoryzacji umiejętności według określonego schematu norm, który – jak podaje autorka – został

przebadany w grupie 4000 dzieci 6-letnich i stanowi sprawdzone narzędzie do pomiaru gotowości szkolnej. Zatem zmierzenie tej kategorii nadało jej oficjalny charakter.

Spójrzmy jeszcze na skalę nazwaną Niekonfliktowość, którą opisują następujące podkategorie umiejętności:

- „sprząta zabawki i pomoce”,
- „pamięta o zasadach bezpiecznego zachowania w grupie”,
- „unika sytuacji konfliktowych”,
- „próbuję radzić sobie w pokojowy sposób”,
- „uwzględnia prawa innych (czeka na swoją kolej)”,
- „nie skarży w sytuacji konfliktowej”,
- „nie wymaga przypominania umowy”,
- „nie wywołuje konfliktów”,
- „nie obraża się, nie reaguje gniewem”,
- „nie wybucha złością ani płaczem”,
- „wykonuje polecenia, nie sprzeciwia się” (Frydrychowicz i inni, 2006, s. 9).

Wszystkie te zachowania mają charakteryzować dziecko rozpoczynające szkolną edukację – takie wyobrażenie zostało zbudowane przez dorosłych i staje się narzędziem opisującym normy umiejętności i zachowania, które powinno wykształcić przedszkole, środowisko rodzinne, aby umożliwić wejście do szkoły. W zaproponowanym opisie dominuje bierność, unikanie trudności i konfliktów, uległość wobec społecznych oczekiwań, np. brak złości czy płaczu. Właśnie taki obraz gotowości szkolnej i oczekiwań społecznych, mierzony opinią nauczycieli i rodziców, wyłania się z tej krótkiej charakterystyki. Klus-Stańska zwraca uwagę na fakt, że „norma pełni podwójną funkcję wykluczającą: wyklucza uczniów spoza normy, ale też – o czym się zapomina – wyklucza z pola społecznego zainteresowania zachowania i cechy, których nie obejmuje” (Klus-Stańska, 2019, s. 24).

Drugi rodzaj materiału do badania gotowości szkolnej, o którym warto wspomnieć, to Test Umiejętności na Starcie Szkolnym (TUNSS) opracowany w Instytucie Badań Edukacyjnych (Karwowski, Dziedziewicz, 2012). Jest to test wykonania, który mierzy trzy obszary umiejętności typu szkolnego: czytanie, pisanie, umiejętności matematyczne poprzez próbki zachowania dzieci 6-, 7-letnich. Test ma charakter adaptatywny – poziom trudności zadań dostosowuje się do strefy aktualnego rozwoju dzieci. Test opracowano starannie od strony psychometrycznej i zrealizowano na dużej populacji badanych. Jednak i tym razem nie udało się wyjść poza schemat kategorii umiejętności zaprojektowanych i analizowanych z perspektywy sformalizowanych oczekiwań, uwarunkowanych dodatkowo założeniami podstawy programowej. Jako przykład można podać badanie umiejętności pisania:

[...] autorzy testu oczekują od dzieci 6-, 7-letnich przede wszystkim umiejętności odtworczych, odwołujących się głównie do technicznego aspektu pisania: odtwarzania znaków według wzoru, szybkości reakcji na bodziec wizualny i słuchowy, rozumienia pojęć określających kierunki i miejsce na kartce, tworzenia wyrazów z podanych głosek i sylab, wyróżniania sylab w nagłosie, wygłosie i śródgłosie; wyróżniania wyrazów w zdaniu, rozpoznawania liter pisanych, przepisywania liter w izolacji i połączeniu, pisania z pamięci i ze słuchu itp. W ramach badania umiejętności pisania wyodrębniono trzy kategorie: obszar sprawności wzrokowo-motorycznej, słuchowo-językowej oraz kaligrafii i pisania (Żytko, 2021, s. 37).

Gotowość szkolna z różnych perspektyw

Analiza różnych podejść teoretycznych do gotowości szkolnej pozwala na wyłonienie czterech perspektyw: natywistycznej, środowiskowej, interakcyjnej i społeczno-konstruktivistycznej (Meiselsa, 1998).

Perspektywa natywistyczna zakłada, że gotowość szkolna rozwija się zgodnie z indywidualnym potencjałem dziecka, nie można tego procesu przyspieszać, intensywnie stymulować, ale warto poczekać, aż pojawi się w odpowiednim momencie rozwojowym. Gotowość szkolna jest zatem uwarunkowana w dużym stopniu biologicznie, a w mniejszym – środowiskowo.

Perspektywa środowiskowa oznacza realizację procesu wspierania rozwoju gotowości szkolnej poprzez wyposażenie dziecka w umiejętności, wiedzę i odpowiednie zachowania, które pozwolą solidnie przygotować się do wejścia do szkoły i zapewnią pomyślny start w edukacji w nowym środowisku. Gotowość szkolna sytuuje się poza dzieckiem. Rola przedszkola jest kluczowa w tym procesie, bowiem to właśnie tam powinien być intensywnie realizowany proces efektywnego przygotowania do szkoły i wyposażania dzieci w odpowiednie kompetencje. To także obszar tzw. wyrównywania szans edukacyjnych dla dzieci z zaniedbanych społecznie i kulturowo środowisk.

Perspektywa interakcyjna zakłada, że gotowość szkolna to wielowymiarowy konstrukt współtworzony przez interakcję między dzieckiem, środowiskiem rodzinnym, programami wczesnej edukacji, szkołą, społecznością lokalną, które uczestniczą w procesie wspierania dziecka w pomyślnym starcie szkolnym. Sue Dockett i Bob Perry (2009) zauważają, że rozumienie gotowości szkolnej nie może ograniczać się do rozwijania zdolności i umiejętności ułatwiających dopasowywanie się dzieci do struktur funkcjonowania szkoły. W miejsce takiej interpretacji trzeba przyjąć, że gotowość szkolna to szereg interakcji między dziećmi, środowiskiem, szkołą, gdzie mamy do czynienia ze wzajemnym oddziaływaniem. W Polsce po raz pierwszy opracowano koncepcję diagnozowania gotowości szkolnej w ujęciu interakcyjnym w zespole Anny Brzezińskiej (Czub, Wiliński, 2014). Koncepcja została przygoto-

wana dla poradni psychologiczno-pedagogicznych i zawiera szerokie spojrzenie na to zagadnienie. Autorzy definiują gotowość szkolną jako „zorientowane na osobę dziecka i [...] złożone relacje między przyszłym uczniem, jego rodziną i środowiskiem społecznym – sąsiedzkim oraz lokalnym a szkołą” (tamże, s. 3). Zatem gotowość szkolną dzieci w tym podejściu warunkują takie komponenty, jak:

- gotowość środowiska lokalnego (edukacyjna przestrzeń zdobywania różnorodnych doświadczeń, w tym w przedszkolach, klubach dziecięcych, centrach edukacji);
- gotowość rodziny (wspieranie rozwoju dziecka w rodzinie uwarunkowane statusem socjoekonomicznym, wykształceniem, zaangażowaniem, zasobami kulturowymi);
- gotowość dziecka (potencjał rozwojowy dziecka uwarunkowany dotychczasowymi doświadczeniami i poziomem funkcjonowania, związany z płcią, cechami psychofizycznymi, rozwojem społecznym, emocjonalno-motywacyjnym, poznawczym czy fizycznym);
- gotowość szkoły – otwartość i dysponowanie określonymi warunkami do przyjęcia dzieci o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, indywidualizacja oddziaływań, dbałość o pomyślną adaptację przy współpracy z rodzicami i kadrami pedagogicznymi.

To wieloaspektowe podejście do gotowości szkolnej, wymagające zebrania informacji o dziecku i środowisku jego rozwoju, tworzy w interakcji ze szkołą podstawę charakterystyki dziecka oraz wskazania kierunków i rekomendacji dotyczących wsparcia go w poszczególnych obszarach. Autorzy analizowanego ujęcia interakcyjnego definiują gotowość szkolną jako otwarty proces, który trwa przez cały okres dzieciństwa. Dziecko według nich:

[...] dorasta do podejmowania coraz trudniejszych wyzwań, uczy się działać coraz bardziej samodzielnie, ale także współdziałać z innymi dla osiągnięcia ważnych celów – osobistych i grupowych. [...] Takie procesualne i jednocześnie interakcyjne ujęcie gotowości szkolnej dziecka oznacza, że gotowość ta rozwija się dalej, także po rozpoczęciu nauki w szkole, przyjmując postać coraz dojrzałą, otwartą na nowe wyzwania (Czub, Wiliński, 2014, s. 3).

Ten rodzaj rozumienia gotowości szkolnej ma formę współpracy różnych środowisk, tworzących kontekst rozwoju dziecka, pozwala spojrzeć na to zagadnienie jak na proces, a nie efekt działań wspomagających, które umożliwiają jedynie przekroczenie progu szkolnego. Interakcyjne podejście do gotowości szkolnej zakłada także zróżnicowanie tego procesu w zależności od potrzeb rozwojowych, kontekstu społecznego funkcjonowania dziecka i instytucji edukacyjnej. W tym ujęciu standaryzacja gotowości szkolnej, zamknięcie jej w określonych, z góry wyznaczonych

nych ramach przestaje mieć znaczenie, ponieważ stanowi ograniczenie dynamicznego procesu stawania się gotowym do różnych wyzwań.

Rozwinięcie podejścia interakcyjnego do dyskursu gotowości szkolnej stanowi **perspektywa społeczno-konstruktywistyczna**. To ujęcie akcentuje znaczenie kompetencji społecznych i poznawczych, które umożliwiają dziecku bycie samodzielnym uczniem, współuczestnikiem aktywności edukacyjnej, zdolnym do nawiązania relacji społecznych z innymi uczestnikami procesu uczenia się i rozwoju. Gotowość szkolna jest tu więc postrzegana jako zakorzeniona w społecznym i kulturowym kontekście rozwoju dziecka i zdobywania doświadczeń. **Gotowość** jest definiowana jako kompleks przekonań, oczekiwań, interpretacji i doświadczeń osób w szkole i społeczności lokalnej, w której szkoła istnieje (Dockett i Perry, 2002, s. 7). W tym ujęciu gotowość jest postrzegana jako elastyczny konstrukt, na którego charakterystykę wpływają cechy środowiska, w jakim dziecko funkcjonuje. Nie można więc mówić o jednej definicji gotowości szkolnej, bo wiele czynników środowiskowych, kulturowych może mieć znaczenie w precyzowaniu uwarunkowań powodzenia szkolnego dzieci. Zgodnie z tą perspektywą rozumienia gotowości szkolnej jest ona społecznie konstruowana i nie można oczekiwać jej formalnego, zewnętrznego zdefiniowania, poza określonym kontekstem kulturowym i społecznym czy politycznym (Brown, 2010, s. 136).

W późniejszych publikacjach Wilgockiej-Okon akcentuje się interakcyjne rozumienia tego pojęcia, a zespół Brzezińskiej stworzył pogłębioną, o walor psychologiczny, perspektywę interpretacyjną. Ale praktyka działań diagnozujących gotowość szkolną, która wiąże się z wykorzystywaniem testów dostosowanych do standardów, jest ciągle silnie związana z podejściem szkołocentrycznym. Przekonanie, że dzieci muszą mieć rozwinięte umiejętności przygotowujące je do szkoły, nawet gdy intensywnie wspiera się znaczenie społecznego kontekstu jego funkcjonowania i zaangażowania innych podmiotów, wydaje się być niepodważalna, a jej egzemplifikacja w postaci przykładów testów do diagnozowania gotowości szkolnej stanowi wyraźne tego potwierdzenie.

Wciąż jeszcze nie wyobrażamy sobie edukacji bez diagnozowania poziomu opanowania przez dzieci 6-, 7-letnie określonego zasobu umiejętności i wiadomości, które uznano za właściwe przygotowanie do nauki w szkole. Oprócz rzetelnie przygotowanych od strony metodologicznej narzędzi diagnostyki jak TUNSS, nauczyciele otrzymują od wydawnictw materiały dodatkowe w podręcznikach do diagnozowania gotowości szkolnej rozumianej powierzchownie, nastawionej na mierzenie rozwoju poznawczego i społeczno-emocjonalnego. Oto jeden z przykładów takich dokumentów opracowany przez wydawnictwo podręczników szkolnych. Rozwój poznawczy dziecka wyznaczają w nim następujące obszary rozwojowe obecne w teście diagno-

stycznym: rozwój fizyczny (rozwój motoryki dużej i małej oraz określenie lateralizacji), rozwój emocjonalny, rozwój społeczny, rozwój poznawczy. Rozwój emocjonalny został opisany za pomocą następujących kategorii: „poprawnie rozpoznaje i nazywa podstawowe emocje”, „komunikuje swoje stany emocjonalne i nazywa odczuwane emocje”, „komunikuje się z dziećmi i osobami dorosłymi”, „wykorzystując komunikaty werbalne i pozawerbalne”, „nie przejawia nadmiernych reakcji na odczuwane emocje”, „radzi sobie z emocjami w wypadku przegranej”, „cieszy się z odnoszonych sukcesów, z pokonania trudności”, „potrafi czekać na swoją kolej, jest empatyczne wobec ludzi i zwierząt” (Kowalska i in., s. 5). Natomiast w zakresie rozwoju poznawczego dziecko powinno wykazać się m.in. znajomością nazw stolicy Polski oraz najdłuższej rzeki w Polsce, flagi państwowej, kolejnych dni tygodnia, miesięcy, powinno także rozpoznać hymn i godło Polski, wymienić nazwy trzech zwierząt egzotycznych oraz trzech zjawisk atmosferycznych, a także ułożyć wyraz „meta” z liter. Opisany fragment arkusza obserwacji do diagnozowania gotowości szkolnej wskazuje, jak wąskie i kolonizujące/ monopolizujące rozwój dziecka jest podejście zakładające osiągnięcie określonych celów i efektów. Wymienione kategorie obserwacji nie są przypadkowe, choć mogą sprawiać takie wrażenie. Ich powstanie jest uwarunkowane zapisami podstawy programowej dla edukacji przedszkolnej – dokumentu ministerialnego, szczegółowo opisującego kategorie umiejętności konieczne do osiągnięcia przed rozpoczęciem szkolnej edukacji. Celem przywołanego narzędzia jest przydzielenie określonej punktacji za poszczególne obszary „diagnostycznej obserwacji” oraz określenie poziomu gotowości, który może być wysoki, średni lub niski. Ten ostatni interpretowany jest jako brak osiągnięcia gotowości szkolnej a „zdiagnozowane trudności mogą być podstawą do odroczenia obowiązku nauki szkolnej i podjęcia działań terapeutycznych” (Kowalska, s. 9).

Analizowany przykład dość wyraźnie ilustruje, w jak ograniczony sposób rozumie się rozwój dziecka. Wymienione kategorie opisujące rozwój poznawczy i emocjonalny skłaniają do zadania pytania, dlaczego wskazanie właśnie tych, konkretnych nazw czy przejawianie lub ograniczanie określonych reakcji emocjonalnych ma być traktowane jako kluczowy efekt modelu rozwojowego predestynującego do podjęcia nauki w szkole. Niestety ten rodzaj interpretowania gotowości szkolnej jest powszechnie obecny w polskiej praktyce edukacyjnej, podporządkowanej normalizującym standardom, a interakcyjna koncepcja gotowości szkolnej, prezentowana przez psychologów skupionych w zespole Brzezińskiej, nie znajduje tutaj żadnego zastosowania. Ciężar odpowiedzialności za przygotowanie się do szkoły spoczywa na dziecku i jego podatności na wpływ środowiska, które w ramach działań prewencyjnych, zapobiegających niepowodzeniom szkolnym zadba o wyposażenie w określone umiejętności i wypracowanie właściwych zachowań.

Konkluzja

Interpretowanie gotowości szkolnej jako kategorii zmonopolizowanej przez wymagania instytucji coraz częściej staje się przedmiotem krytyki. Takiego podejścia niestety nie obserwujemy w polskiej edukacji. David Whitebread i Sue Bingham (2014) zwracają uwagę, że traktowanie dziecka jako osoby, którą trzeba najpierw nauczyć, aby mogło się rozwijać i uczyć się, jest błędne w kontekście współczesnej wiedzy wzbogaconej o badania neuropsychologiczne. Dzieci charakteryzuje bowiem wrodzona potrzeba aktywności i poznawania, posiadają wewnętrzny system samoregulacji, który dojrzewa wraz z doświadczeniami zdobywanymi w odpowiednich kontekstach (Wygotski, 1971). Rodzą się one z predyspozycjami do uczenia się i strukturami mózgu umożliwiającymi szybkie i skuteczne zdobywanie wiedzy i umiejętności (Moss, 2012). Zdaniem Mossa dyskurs gotowości szkolnej jest w istocie konserwatywny, zakłada hierarchiczną relację między systemem szkolnictwa a wczesną edukacją, wzmacnia przekonanie, że niższy etap edukacji ma być podporządkowany i służyć wyższemu. A to wiąże się z określonym obrazem dziecka i dzieciństwa, które jest przygotowywane do reprodukcji kultury wiedzy. Dlatego też podejście do wczesnej edukacji nastawione na realizację szczegółowego programu nauczania, któremu przypisuje się priorytet w odróżnieniu od zaspokajania indywidualnych potrzeb dzieci, budzi coraz więcej wątpliwości a jego sens jest kwestionowany. To właśnie w tym ujęciu podstawę opisu rozwoju dziecka tworzy z góry ustalony zestaw standardów.

Przeciwstawne podejście do wczesnej edukacji zakłada nie prymat programu, ale określonej pedagogii, którą charakteryzuje stwarzanie przestrzeni i kontekstu dla naturalnego rozwoju zdolności poznawczych, społecznych, emocjonalnych czy fizycznych. Oznacza to podkreślanie znaczenia różnorodności dróg rozwojowych dzieci na starcie szkolnym i postrzeganie ich jako potencjału, a nie deficytu, który stanowi informację o braku dopasowania do uniwersalnego, normatywnego modelu. Whitebread, Bingham (2014) analizując problematykę startu szkolnego dzieci w Wielkiej Brytanii, podkreślają, że zabawa w swoich różnorodnych formach jest naturalną metodą wspierającą uczenie się i samoregulację dzieci. Ten rodzaj podejścia eksponuje doświadczenia i zainteresowania dzieci, umożliwia także podejmowanie przez nie samodzielnych wyborów i decyzji w określonych kontekstach społecznego funkcjonowania (Elias, Berk, 2002). Wymaga to przededefiniowania pojęcia gotowości szkolnej i doprecyzowania kryteriów efektywnego przygotowania szkoły do przyjęcia dzieci, a nie tylko koncentracji na gotowości dziecka.

Katherine Evans (2016) również zwraca uwagę na konieczność zmiany podejścia do pojęcia gotowości szkolnej w kierunku diagnozowania potencjału i możliwości dzieci, a nie ich deficytów. Hillevi Lenz Taguchi (2010) jest zwolenniczką

ujmowania gotowości szkolnej w otwartej formule, bez określania z góry celów do osiągnięcia. Definiowanie celów i określanie standardów może zastąpić egalitarny model ujmowania wczesnej edukacji, gdzie znaczenia są współtworzone w procesie komunikowania się, analizowania relacji między podmiotami, różnymi koncepcjami wczesnej edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem głosu dzieci. Takie rozumienie gotowości szkolnej i roli wczesnej edukacji w relacji z systemem szkolnym wspierają również Dahlberg i Moss (2005). Krytykują oni „imperialny” stosunek etapu szkolnej edukacji w relacji z przedszkolną, który zakłada, że przekroczenie progu szkoły wymaga wstępnego opanowania umiejętności czytania, pisanie, liczenia oraz posiadania rodzaju uśrednionego poziomu wiedzy określonego przez decydentów oświatowych. W zamian proponują projekt instytucji dla małych dzieci jako forum obywatelskiego działania, rodzaj demokratycznego modelu funkcjonowania, który jest społecznie konstruowany, co oznacza:

[...] kwestionowanie i dekonstruowanie dominujących dyskursów; uświadamianie sobie władzy, jaką dyskursy te mają w zakresie kształtowania naszych myśli i działań, i zarządzania nimi – także w obszarze pedagogiki wczesnego dzieciństwa; odrzucenie zaleceń zawartych w zasadach, celach, metodach i standardach, a przez to wystawienie się na ryzyko niepewności i złożoności (Dahlberg, Moss, 2013, s.194).

Przedstawiona w tym artykule analiza dyskursu gotowości szkolnej jest zaproszeniem do dyskusji nad jego współczesną interpretacją w kontekście polskich i międzynarodowych doświadczeń. Ważne jest krytyczne podejście, pogłębiona analiza kontekstu społecznego i politycznego wykorzystania diagnozy gotowości szkolnej. Wskazanie kontrowersji, jakie budzi ten proces, jest niezbędne do uruchomienia dyskusji nad zasadnością jego stosowania. Doświadczenia takich projektów edukacyjnych zmieniających pedagogię wczesnej edukacji, jak Reggio Emilia czy skandynawski model wczesnej edukacji funkcjonującej w partnerstwie ze szkolną edukacją elementarną, pozwalają poznać alternatywne ujęcie praktyki. Przeformułowanie dyskursu gotowości szkolnej dziecka na gotowość szkoły i koncentracja na tworzeniu forum współpracy na rzecz ciągłości oddziaływań pedagogicznych, wydają się być dla edukacji wyzwaniem priorytetowym.

References

- Biesta, G. J. J. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation* 13(3), 295–301.
- Biesta, G. J. J. (2015). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. New York: Routledge.

- Brown, C. (2010). Balancing the readiness equation in early childhood education reform. *Journal of Early Childhood Research*, 8(20), 133–160.
- Broughton, J. M. (1987). An introduction to critical developmental psychology. W: J.M. Broughton (red.), *Critical Theories of Psychological Development* (s. 1–30). New York: Springer.
- Burman, E. (2022). Child as method and/ as childism: Conceptual-political intersection and tensions. *Children & Society*. <https://doi.org/10.1111/chso.12615>
- Burman, E. (2019). *Fanon, Education, Action: Child as Method*. New York; London: Routledge.
- Burman, E. (2019). Child as method: implications for decolonising educational research. *International Studies in Sociology of Education*, 28:1, 4–26, DOI:10.1080/09620214.2017.1412266, <https://doi.org/10.1080/09620214.2017.1412266>
- Chen, Kuang-Hsing, (2010). *Asia as Method. Toward Deimperialization*. Durham; London: Duke University Press.
- Czub, M., Wiliński, M. (2014). *Diagnoza gotowości szkolnej w ujęciu interakcyjnym*. Broszura 1. przygotowana na konferencję *Wsparcie procesu diagnozowania i opiniowania problemu gotowości szkolnej dzieci*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, tłum. K. Gawlicz. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Dąbrowski, M. (2015). O umiejętnościach matematycznych trzecioklasistów – subiektywny wybór z badań. *Studia Pedagogiczne*, t. LXVIII, 289–302.
- Dockett, S., Perry, B. (2002). Who's ready for what? Young children starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1/3.
- Dockett, S., & Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct. *Australasian Journal of Early Childhood*. <https://doi.org/10.1177/183693910903400104>.
- Elias, C.L., Berk, L.E. (2002). Self-regulation in young children: is there a role for socio-dramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 1–17.
- Evans, K. (2016). Beyond a logic of quality: Opening space for material-discursive practices of 'readiness' in early years education. *Contemporary Issues in Early Childhood*. <https://doi.org/10.1177/1463949115627904>.
- Escobar, A. (2011). *Encountering Development the Making and Unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. New York; London: Routledge.
- Kagan, S. L. (1990). Readiness 2000: Rethinking rhetoric and responsibility. *Phi Delta Kappan*, 72 (4), 272–289.
- Karwowski, M., Dziedziewicz, D. (2012). *Test Umiejętności na Startcie Szkoły (TUnSS)*. Podręcznik. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Klus-Stańska, D. (2015). Wyjść poza reżim imperatywu rozwojowego: między inspiracjami Rousseau a wpływem myśli Foucaulta na współczesne studia nad dzieciństwem. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 11/3(30), 7–22.
- Klus-Stańska, D. (2019). Formatowanie dziecka i dzieciństwa. Kontrowersje wokół rozumienia rozwoju w diagnostycznym paradygmacie pedagogiki. W: M. Wiśniewska-Kin, J. Bonar, A. Buła (red.), *Horyzonty dziecięcych znaczeń. Granice – rozpoznania – perspektywy* (s.13 –32). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kowska, W., Jażdżewska, P., Banaś, A. Cebula, K. (2022). *Diagnoza. Arkusz obserwacji do badania gotowości szkolnej dziecka*. Kielce: Mac Edukacja.

- Koźniewska, E., Matuszewski, A., Zwierzyńska, E. (2006). *Skala Gotowości Szkolnej – podręcznik*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Pedagogiczno-Psychologicznej.
- Kwieciński, Z. (1990). Ukryta przemoc jako podstawa racjonalności funkcjonowania szkoły. *Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Edukacji*, 9 (222), 101–126.
- Mazzadra, S., Neilson, B. (2013). *Border as Method, or, Multiplication of Labor*. Durham; London: Duke University Press.
- Meisels, S. J. (1999). Assessing readiness. W: R. C. Pianta & M. M. Cox (red.), *The transition to kindergarten* (s. 39–66). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Moss, P. (2012). Readiness, partnership, a meeting place? Some thoughts on the possible relationship between early childhood and compulsory school education. *FORUM*, 54(3), 355–368. <https://doi.org/10.2304/forum.2012.54.3.355>
- Morss R. J. (2013). *Growing critical: Alternatives to developmental psychology*. London: Routledge.
- Piaget, J. (1992). *Mowa i myślenie u dziecka*, tłum. J. Kołodzka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schleicher, A. (2018). *Światowej klasy edukacja. Jak kształtować szkolnictwo na miarę XXI wieku*. Współ: M. Jakubowski, K. Kwiatosz. Warszawa: Evidence Institute – Związek Nauczycielstwa Polskiego.
- Scott-Little, C., Kagan, S. L., & Frelow, V. S. (2006). Conceptualization of readiness and the content of early learning standards: The intersection of policy and research? *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 153–173. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.04.003>
- Stockton, B.K. (2009). *The Queer Child, or Growing Sideways in the Twentieth Century*. Durham; London: Duke University Press.
- Taguchi, L.H. (2014). *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education Introducing an Intra-Active Pedagogy*. London: Routledge.
- Whitbread D, Bingham S. (2012). *School Readiness; a critical review of perspectives and evidence*. TACTYC Association for the Professional Development of Early Years Educators.
- Wilgocka-Okon, B. (2003). *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Witkowski, T. (2021). *Giganci psychologii. Rozmowy na miarę XXI wieku*. Wrocław: Wydawnictwo BEZ MASKI, 303–332.
- Wygotski, L. S. (1971). *Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym*. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner (s. 517–530). Warszawa: PWN.
- Wygotski, L. S. (1989). *Myślenie i mowa*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner. Warszawa: PWN.
- Żytko, M. (2020). Wczesna edukacja – między standaryzacją a upodmiotowieniem. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 49(2), 91–102. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.49.08>.
- Żytko, M. (2021). *Edukacja w dialogu*. Warszawa: Wolters Kluwer.

Renata Michalak

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu*

renmi@amu.edu.pl

ORCID: 0000-0002-6578-3822

Gotowość szkolna w perspektywie wczesnodziecięcych doświadczeń**

Summary

SCHOOL READINESS IN THE PERSPECTIVE OF EARLY CHILDHOOD EXPERIENCE**

School readiness includes the readiness of each individual child, the school's readiness for children, and the ability of families and communities to support optimal early childhood development. Current knowledge about early childhood development, particularly in the field of neuropsychology, provides empirically verified evidence that the factors determining early childhood experiences can be modified, which may affect the trajectory of children's development and learning, and thus their school readiness. Early identification of the needs and resources of the children and their families, as the primary development environment, can significantly reduce or eliminate the deficits in development and functioning with which many children enter formal education. Optimal support includes health, educational and preventive practices that promote the child's school readiness in all of its areas, i.e. physical, socio-emotional, cognitive. The child and their family should be given special care in order to recognise irregularities as soon as possible and to intervene at an early stage, and to prevent problems and difficulties from developing and accumulating.

The main aim of the article is to demonstrate the necessity of considering school readiness as a result of the support received by the child from their environment from the moment of their birth. It is assumed that their functioning has a decisive impact on the child's cognitive, socio-emotional and motor functioning, making them ready to undertake educational challenges to varying degrees. To focus solely on the child's readiness to start formal education is to ignore the

* Adres: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

importance of their early development and to diminish the role of their experiences. This belief has been supported by a wealth of empirical evidence cited in this article.

Keywords: school readiness; early childhood experiences; family, pro-development support

Wprowadzenie

Gotowość szkolna jest fenomenem złożonym, wielokontekstowym i wieloaspektowym. W jego strukturze można wyróżnić trzy zasadnicze komponenty: gotowość indywidualnego dziecka, gotowość szkoły na przyjęcie dziecka oraz zdolność rodziny i społeczności do optymalnego wspierania rozwoju dziecka, i to nie tylko we wczesnym i średnim dzieciństwie, ale już w okresie prenatalnym. Zwykle gotowość szkolną odnosi się do dziecka opisanego poziomem kompetencji, które czynią je zdolnym do podjęcia formalnego nauczania. Pomija się przy tym dziecięcy entuzjazm, ciekawość poznawczą, motywację, potrzeby i inne niemierzalne cechy jego osobowości. Co więcej, konsekwencje wynikające z braku osiągnięcia gotowości szkolnej spadają głównie na dziecko, deprecjonując jego wartość. Tymczasem, gotowość dziecka do podjęcia roli ucznia jest także wskaźnikiem jakości uzyskiwanego wsparcia i warunków jego dotychczasowego rozwoju i funkcjonowania. Nie powinna zatem stanowić znormalizowanego kryterium wykluczenia dziecka z formalnej edukacji. Gotowość szkolna stanowi bowiem odbicie, obraz uprzednich doświadczeń dziecka. Oznacza to, że każdą aktualnie przejawianą przez dziecko formę zachowania, kompetencję czy funkcję, można właściwie ocenić tylko w perspektywie jego dotychczasowych doświadczeń, które stanowią fundament dla jego edukacyjnej przyszłości. Dziecko ma poczucie tożsamości, orientuje się i działa w świecie zewnętrznym dzięki informacjom zakodowanym w jego strukturach psychicznych, w formie doświadczeń, które uzyskuje w wyniku wielorakich działań, kontaktów z określonym otoczeniem społecznym i materialnym. Jakość i ilość owych doświadczeń decyduje o stopniu gotowości dziecka do podjęcia zadań, jakie niesie ze sobą życie szkolne.

W tym kontekście rozważań, gotowość szkoły ucieleśnia się w tworzeniu warunków rozwoju wszystkim dzieciom, bez względu na ich aktualne zasoby i zgodnie z ich zindywidualizowanymi potrzebami. Potencjał rozwojowy dziecka wyznacza zatem gotowość szkoły, rozumianą jako optymalizację warunków sprzyjających jego maksymalizacji. Gotowość zaś rodziny dziecka i szeroko pojętej społeczności, w jakiej ona funkcjonuje, wyznaczona jest zdolnością do jak najlepszego i najpełniejszego wspierania rozwoju dziecka już z chwilą jego poczęcia. Jakość doświadczeń, jakie dziecko wynosi z życia płodowego i wczesnodziecięcego w znaczący sposób determinuje jego gotowość do pełnienia formalnej roli ucznia.

Współczesna wiedza na temat wczesnego rozwoju dziecka, zwłaszcza z zakresu neuropsychologii, dostarcza empirycznie zweryfikowanych dowodów na to, że można znacząco modyfikować czynniki determinujące wczesnodziecięce doświadczenia, co może wpłynąć na trajektorię rozwoju i uczenia się dziecka, a tym samym jego gotowość szkolną i funkcjonowanie w roli ucznia. Wczesna identyfikacja potrzeb i zasobów dziecka oraz jego rodziny, jako podstawowego środowiska rozwoju, może znacząco zmniejszyć lub wyeliminować ograniczenia lub deficyty rozwoju i funkcjonowania, z jakimi wiele dzieci rozpoczyna formalne kształcenie. Optymalne wsparcie obejmuje praktykę zdrowotną, edukacyjną, profilaktyczną promującą gotowość szkolną dziecka we wszystkich jej obszarach, a więc: fizycznym, społeczno-emocjonalnym, poznawczym, i to przez wszystkie grupy i podmioty. Dziecko i jego rodzina powinny być otoczone szczególną opieką w celu możliwie szybkiego rozpoznania nieprawidłowości i wczesnej interwencji oraz zapobiegania pojawianiu i nawarstwianiu się problemów oraz trudności.

Głównym celem artykułu jest ukazanie konieczności rozpatrywania gotowości szkolnej w szerokim kontekście jej uwarunkowań. Podkreślono, że jest ona rezultatem doświadczeń, jakie gromadzi dziecko na drodze swego osobniczego rozwoju już od chwili poczęcia. Jakość zatem głównych środowisk życia dziecka ma determinujący wpływ na jego rozwój i funkcjonowanie, czyniąc je w różnym stopniu gotowym do podjęcia roli ucznia. Skupianie się zatem jedynie na pomiarze gotowości dzieci rozpoczynających formalną naukę, to ignorowanie wartości ich wczesnego rozwoju i obniżanie rangi dotychczasowych doświadczeń. Przekonanie to zostało potwierdzenie licznymi dowodami empirycznymi, które zostały tu przywołane. Ponadto tekst stanowi próbę nakreślenia obszarów funkcjonowania rodziny i przedszkola, które mogą zagrażać rozwojowi dziecka i wskazania kierunków ich optymalizacji.

Próba konceptualizacji fenomenu: gotowość szkolna

Zarówno w praktyce, jak i teorii edukacyjnej pojęcie gotowości szkolnej jest używane zamiennie z pojęciem dojrzałość szkolna. Wszelkie próby rozróżnienia tych konceptów wymagają zrozumienia istoty mechanizmów rozwojowych dziecka. Szczególnie użyteczna wydaje się tu teoria konstruktywizmu rozwojowego. W świetle jej założeń dojrzałość szkolną można rozpatrywać w kontekście aktualnego rozwoju dziecka zaś gotowość szkolną w aspekcie jego najbliższego rozwoju. Strefa aktualnego rozwoju dziecka jest mapą kompetencji dobrze przez nie opanowanych oraz funkcji dopiero dojrzewających, zaś strefa najbliższego rozwoju to obszar gotowości dziecka do zdobywania kompetencji leżących w zasięgu

jego możliwości, przy wspierającym otoczeniu społecznym (Wygotski, 1971, s. 542). Użyteczne ujęcie tego problemu prezentuje Barbara Wilgocka-Okon (2003, s. 10–11), która dojrzałość szkolną łączy z wrażliwością dziecka na oddziaływania zewnętrzne, które mogą modyfikować kierunek zmian zachodzących w procesie jego rozwoju. Natomiast gotowość szkolną wiąże się z istnieniem „możliwości ćwiczenia, kształtowania pewnych właściwości, stwarzając szansę osiągnięcia dojrzałości szkolnej. Zwraca tu zatem uwagę na moment przygotowania, czy gotowości do podjęcia zadań szkolnych.

W rozważaniach dotyczących konceptualizacji gotowości szkolnej, interesujące stanowisko prezentuje Pamela C. High (2008), która ujmuje ją w kategoriach systemu. W jej strukturze wyróżnia trzy współzależne subsystemy, a więc: gotowość samego dziecka, gotowość szkoły oraz gotowość rodziny i środowiska życia dziecka. Jak zauważa:

1. Gotowość dziecka wyraża się przez:
 - dobrostan fizyczny i rozwój motoryczny, w tym: stan zdrowia, wzrost i niepełnosprawność;
 - rozwój społeczny i emocjonalny, w tym: gotowość do współpracy, samoregulacji, empatii, wyrażania własnych emocji;
 - podejście do uczenia się, w tym: entuzjazm, ciekawość, temperament, kulturę i wartości;
 - rozwój języka, w tym: słuchanie, mówienie i słownictwo, a także: podstawowe umiejętności grafomotoryczne, czytania i rysowania oraz zrozumienie sensu opowiadań;
 - ogólną wiedzę i poznanie, w tym: skojarzenia dźwięk-litera, relacje przestrzenne i pojęcie liczby.
2. Gotowość szkoły, której istota zawiera się we wrażliwości na dziecko przejawia się w:
 - ułatwieniu płynnego przejścia między domem a szkołą, i w tym wrażliwości na zróżnicowanie kulturowe i społeczne;
 - dążeniu do ciągłości między wczesną opieką i edukacją a edukacją szkolną;
 - stosowaniu wysokiej jakości instrukcji i odpowiedniego tempa oraz zrozumieniu, że uczenie się zachodzi w kontekście relacji społecznych;
 - podejmowaniu zaangażowania w sukces każdego dziecka poprzez świadomość jego indywidualnych potrzeb i ich zaspokajanie na terenie regularnych klas;
 - wykazaniu zaangażowania w pracę każdego nauczyciela;
 - wprowadzeniu działań, które podnoszą osiągnięcia szkolne dzieci, takie jak zaangażowanie rodziców i wczesna interwencja dla dzieci doświadczających trudności szkolnych;
 - zmianie praktyk i programów, jeśli nie przynoszą one korzyści dla dzieci;
 - służeniu dzieciom w ich społecznościach;
 - braniu odpowiedzialności za osiągnięcia i wyniki;
 - posiadaniu silnego przywództwa.
3. Gotowość rodziny i środowiska wyrażona w udzielaniu wsparcia przyczyniającego się do osiągania gotowości przez dziecko:
 - otaczanie matek doskonałą opieką prenatalną;

- dostarczanie dzieciom kompleksowej opieki zdrowotnej, optymalnego odżywiania oraz zapewnienie codziennej aktywności fizycznej, co oznacza, że dzieci przychodzą do szkoły ze zdrowymi umysłami i ciałami;
- zapewnienie wszystkim dzieciom dostępu do wysokiej jakości edukacji przedszkolnej;
- promowanie podejścia, w którym każdy rodzic, każdego dnia poświęca czas na pomoc dziecku w nauce i na budowanie trwałych uczuciowych związków oraz by każdy rodzic doświadczał edukacyjnego wsparcia tak, by mógł pełnić rolę pierwszego skutecznego nauczyciela swojego dziecka (High, 2008, s. 1008–1009).

Próba nadania znaczenia gotowości szkolnej wymaga zatem holistycznego ujęcia, które wyraża się także w opisanu różnych kontekstów ją determinujących. Podejmując się zadania zaprezentowania zasadniczych kontekstów gotowości szkolnej, należy wziąć pod uwagę te, które ukazują i analizują sens, istotę, przebieg i uwarunkowania procesu jej osiągania przez poszczególne subsystemy. Niewątpliwie takim kontekstem jest **kontekst rozwojowy**, w którym gotowość szkolną rozstrzyga się w perspektywie określonej koncepcji rozwoju dziecka, ukazując jego przyczyny, uwarunkowania, przebieg, indywidualność i niepowtarzalność. Istotne miejsce zajmują tu także strategie nabywania kompetencji przez każde dziecko. Warto zauważyć, że w świetle współczesnej wiedzy dotyczącej rozwoju dziecka, najbardziej wartościowym podejściem (paradygmatem) wydaje się tu pajdocentryzm, w którym dziecko i jego rozwój stanowi najwyższe dobro i oś, źródło wszelkich działań pedagogicznych. Kolejnym, ważnym dla podjętych rozważań jest, **kontekst kulturowo-społeczny**, w którym podkreśla się wartość, rolę i znaczenie środowiska życia dziecka dla treści, dynamiki i trajektorii jego rozwoju. Dla zarysowania pełnego obrazu zjawiska gotowości szkolnej istotne jest także zwrócenie uwagi na jej edukacyjne uwarunkowania, a więc na jakość doświadczanych przez dziecko ofert opiekuńczych, wychowawczych i dydaktycznych, relacji z nauczycielami i środowiskiem edukacyjnym, a także na filozofię edukacji czyli na jej cele, wartości i treści. Ten kontekst można nazwać **kontekstem edukacyjnym**. Ostatnim przywołanym tu kontekstem jest **kontekst materialno-przestrzenny**. Koncentruje się w nim na ukazaniu znaczenia określonych właściwości rodziny, przedszkola i szkoły, a więc ich struktury, relacji, infrastruktury, zasobności, wielkości i lokalizacji.

Kompleksowe ujęcie gotowości szkolnej oznacza konieczność horyzontalnego i wertykalnego ujmowania samego rozwoju dziecka, jak i powinności w tym zakresie rodziny, przedszkola i szkoły oraz państwa. Jego istota wyraża się przede wszystkim w budowaniu trwałych związków między tymi istotnymi środowiskami życia dziecka i zarazem kreśleniu perspektywy jego potencjalnego i optymalnego rozwoju, uwzględniającej zasoby każdego. Maksymalizacja zasobów indywidualnego dziecka, czyniąca je gotowym do podjęcia wyzwań edukacji formalnej, polega na optymalizacji warunków jego życia, funkcjonowania i rozwoju.

Determinanty gotowości szkolnej

Próby nakreślenia i charakterystyki uwarunkowań gotowości szkolnej wymagają przyjęcia określonych koncepcji teoretycznych. Analiza literatury przedmiotu pozwala wskazać na cztery główne conceptualizacje uwarunkowań gotowości szkolnej: (1) natywistyczną; (2) empiryczną; (3) konstruktywistyczną oraz (4) interakcyjną. W podejściu natywistycznym, zwanym także idealistycznym, dominuje pogląd, że dziecko osiąga gotowość do podjęcia roli ucznia, gdy opanowuje samokontrolę i samoregulację swych zachowań, potrafi nawiązywać i podtrzymywać pozytywne relacje z rówieśnikami i jest reaktywne na instrukcje. Proces zaś osiągnięcia gotowości szkolnej jest zdeterminowany endogennie, a środowisko odgrywa w nim jedynie niewielką rolę. Nie można zatem nic zrobić, a przynajmniej niewiele, by przyspieszyć ten proces. Empiryczne zaś orientacje, zwane też ekologicznymi, stanowią przeciwwagę do natywistycznej. W opiniach jej przedstawicieli gotowość szkolna zależy w bezpośredni sposób od tego, co dziecko nabyło w procesie nauczania i wychowania, a więc od tego, co wie i potrafi. Gotowość szkolna jest tu rezultatem nauczania (High, 2008).

W kontekście obu tych przeciwstawnych podejść, uwarunkowania gotowości szkolnej mają albo naturę egzogenną albo endogenną. Rozwiązanie zatem problemu braku gotowości szkolnej wymaga albo wydłużenia czasu dojrzewania dziecka (opóźnienie na przykład o rok obowiązku szkolnego) albo obniżenia wymagań szkolnych. Tymczasem wyniki badań pokazują, że wiek dziecka ma mniejsze znaczenie dla jego postępów rozwojowych niż objęcie go dobrze zaplanowaną edukacją szkolną (Bentin i in., 1991). Orientacje te ponadto, sankcjonują błędy w ocenie gotowości szkolnej i jej normalizacji, co ucieleśnia się w następujących przekonaniach: (1) uczenie się zachodzi jedynie w szkole; (2) gotowość jest specyficznym stanem każdego dziecka; (3) można ją łatwo zmierzyć; (4) jest głównie funkcją czasu (dojrzewania), a niektóre dzieci potrzebują go trochę więcej; (5) wyznacza ją umiejętność spokojnego siedzenia w ławce i słuchania poleceń nauczyciela; (6) brak gotowości oznacza niemożność podjęcia przez dziecko nauki w szkole (Willer, Bredekamp, 1990).

Model konstruktywistyczny odrzuca te dwie powyżej scharakteryzowane perspektywy ujęcia uwarunkowań gotowości szkolnej i kreśli je w kategoriach społecznych i kulturowych. Zwolennicy tego podejścia koncentrują się na znaczeniu społeczności i jej wartości dla rozwoju dziecka, a nie na oczekiwaniach i wymaganiach kierowanych wobec niego. Słabą stroną tego modelu, co podkreśla High (2008) jest brak skupienia się na indywidualności dziecka. W charakterystyce modelu konstruktywistycznego warto wyakcentować te uwarunkowania gotowości szkolnej, które wynikają z istoty konstruktywizmu jako teorii uczenia się. Wyraża się ona

w ujmowaniu dziecka jako zaangażowanego uczestnika procesu swego rozwoju. Dziecko aktywnie konstruuje wiedzę we własnym umyśle, odkrywa i przekształca informacje, porównuje nowe doświadczenia z dotychczasowymi i rewiduje zasady myślenia i działania, gdy nie może ich dłużej stosować. Ważny udział w tym procesie mają interakcje ze światem ludzi i przedmiotów. Ostatni tu przywołany koncept uwarunkowań gotowości szkolnej opiera się na modelu relacyjnym, interakcyjnym, w którym nacisk kładzie się na dziecko i środowisko jego rozwoju oraz wzajemne i trwałe interakcje między nimi. Jego propagatorzy koncentrują się na pomaganiu wszystkim dzieciom w odniesieniu sukcesu edukacyjnego, który w ich opiniach zależy od wzajemnych relacji szkoły, rodziny i dziecka, i w znaczącej mierze jest determinowany przez styl pracy nauczyciela (Meisels, 1999). Ten nurt zyskuje największe uznanie wśród zwolenników założenia dotyczącego znaczenia wczesnych doświadczeń i relacji społecznych w promowaniu dziecięcego rozwoju.

Gotowość szkolna dziecka bezsprzecznie wyznaczona jest współdziałaniem różnorodnych determinant tworzących skomplikowaną, często trudną do określenia sieć czynników genetycznych, biologicznych i środowiskowych. Nie można jednak przy tym zapominać o roli własnej aktywności dziecka, jako podmiotu uczącego się, o roli jego zapału, motywacji i ciekawości prowadzących do podjęcia obowiązków szkolnych. Dziecko, które chce i pragnie działać, poszukiwać i odkrywać wiedzę, a nie jest przy tym zmuszone do zderzania się z oczekiwaniami przerastającymi jego potencjał, a wręcz przeciwnie, spotyka na swej drodze osoby wspierające i pomagające mu w pokonywaniu trudności, można z całą pewnością nazwać gotowym do podjęcia formalnej roli ucznia. Holistyczne podejście do kwestii uwarunkowań gotowości szkolnej prezentuje także Anna Brzezińska (1987). Autorka dokonując modyfikacji poglądów Stefana Szumana (1962) wskazuje na czynniki, które stają się determinującymi na poszczególnych etapach kształtowania się gotowości szkolnej. W pierwszej fazie, centralne znaczenie posiadają początkowe uzdolnienia dziecka, jego predyspozycje oraz oddziaływania środowiskowe i wychowawcze, które wpływają na kształtowanie się przedsiębiorczości i własnej aktywności dziecka w różnych dziedzinach. W kolejnym stadium wszystkie te czynniki oddziałują na rozwój fizyczny, umysłowy i społeczny dziecka. W ostatnim zaś etapie, poziom rozwoju na tych trzech płaszczyznach wyznacza zakres wrażliwości i podatności dziecka na nauczanie typu szkolnego. Biorąc pod uwagę koncepcję zakłóceń procesu rozwoju spowodowaną niepunktualnością zdarzeń życiowych, można uznać, że źródeł braku osiągnięcia gotowości szkolnej należy poszukiwać w sferze dojrzewania biologicznego dziecka i wymagań społecznych, kierowanych wobec dziecka (Brzezińska, 2005). Konsekwencje rozwojowe wydarzeń niepunktualnych, mają charakter kumulatywny i mogą być krótkofalowe lub długofalowe. Brak gotowości szkolnej dziecka może być przykładem konsekwencji długofalowej,

wynikającej z zakłóceń natury biologicznej i społecznej dotyczących tempa jego rozwoju, rytmu funkcjonowania, przyswajania kompetencji społecznych, emocjonalnych, poznawczych czy fizycznych na poszczególnych etapach jej kształtowania.

W świetle poczynionych rozważań, gotowość szkolną można uznać za miernik jakości zmian, jakie zachodziły w rozwoju dziecka od poczęcia do chwili podjęcia przez nie formalnej edukacji. Co więcej, może ona stanowić wskaźnik jakości wsparcia, jakie dziecko uzyskiwało w tym okresie i warunków, w jakich zachodził jego rozwój. Pogląd ten wspierają najnowsze badania z zakresu neurokognitywistyki. Kształtowanie gotowości szkolnej zaczyna się już dużo wcześniej, zanim dziecko pojawi się na świecie i zależy od stopnia rozwoju jego mózgu. Ten zaś warunkowany jest wieloma czynnikami, wśród których występują te, które poddają się świadomej i zewnętrznej kontroli. Zdaniem Richarda E. Nisbetta (2010), to właśnie czynniki podatne na modyfikacje i możliwe do kontrolowania, takie jak otoczenie społeczne, a nie wrodzony kod genetyczny, odpowiadają za rozwój intelektualny człowieka i jego funkcjonowanie. Kapitał intelektualny jest rezultatem wspierania i stymulowania rozwoju dziecka i to już od wczesnych lat jego życia. W świetle wielu argumentów, można uznać, że gotowość szkolną danego dziecka określa w znaczącej mierze środowisko, w którym się ono znajduje, żyje i rośnie.

Amerykańska Liga Opieki nad Dziećmi opisała wizję warunków, w jakich każde dziecko może rozwijać się w pełnym zakresie, co czyni je gotowym do podjęcia formalnej nauki. Wizja ta opiera się na zaspokajaniu pięciu uniwersalnych potrzeb dzieci: (1) potrzeby prawidłowego żywienia, bezpieczeństwa ekonomicznego, odpowiedniej odzieży i schronienia, odpowiedniej edukacji oraz podstawowej i profilaktycznej opieki zdrowotnej w zakresie zdrowia fizycznego i psychicznego; (2) potrzeby silnych, trwałych i responsywnych relacji w ich rodzinach, w ich społeczności lokalnej oraz grupach rówieśniczych; (3) potrzeby rozwijania swoich talentów i umiejętności oraz aktywnej partycypacji w kulturze społeczności, do której dziecko należy. Dzieci z grup ryzyka i ze wskazaniem dotyczącymi niepełnosprawności wymagają wczesnej diagnozy i interwencji, aby zapobiec późniejszym, poważniejszym problemom; (4) potrzeby ochrony przed urazami, nadużyciami i zaniedbaniami, a także narażeniami na przemoc, wykluczenie, stygmatyzację i dyskryminację; (5) potrzeby rekonwalescencji i zdrowienia, poprzez udzielanie wsparcia i konkretnych działań, aby złagodzić skutki wszelkich szkód, cierpień, zaniedbań, zapewniając wsparcie emocjonalne, psychiczne i materialne. Sprostanie tym potrzebom wymaga współpracy i kompleksowego podejścia, w którym stają się one priorytetowe, zarówno na poziomie rodziny i społeczności lokalnej, jak i narodu (Morgan i in., 2003).

Znaczenie wczesnodziecięcych doświadczeń dla konstruowania gotowości szkolnej

Gotowość szkolna, co już wcześniej sygnalizowano, uwarunkowana jest osiągnięciami dziecka nabytymi w okresie od poczęcia do chwili podjęcia przez nie obowiązków szkolnych, dzięki zachodzącym w nim zmianom rozwojowym i to we wszystkich sferach jego osobowości. Zmiany te nie zachodzą samorzutnie, lecz zależą od aktywności dziecka, jego zasobów, warunków życia i funkcjonowania oraz jakości doświadczanego wsparcia.

Zakłada się, że wszystkie doświadczenia zdobywane przez dziecko, czy to w domu, czy w instytucjach opieki żłobkowej i przedszkolnej mają charakter edukacyjny. Ich jakość jest jednak zróżnicowana i może mniej lub bardziej pozytywnie oddziaływać na dziecko. Skupianie się zatem jedynie na pomiarze gotowości dzieci rozpoczynających formalną naukę, to ignorowanie wartości ich wczesnego rozwoju i obniżanie rangi dotychczasowych doświadczeń. Argumentów do takiego ujęcia kwestii dostarczają neuronukowcy, którzy podważają dość powszechne przekonanie, że mózg jest całkowicie uformowany przy narodzinach. Badania pokazują, że doświadczenia mają potężny wpływ na fizyczny rozwój samego mózgu (Bransford i in., 2005). Jeśli na przykład doświadczenia językowe nie są przekazywane w środowisku społecznym, to język nie jest nabywany, co znalazło swe potwierdzenie w dowodach empirycznych (Fromkin i in., 1974). Innym z intrygujących aspektów rozwoju ludzkiego mózgu jest proces „przycinania”. U małych dzieci mózg „nadprodukuje” synapsy, które są następnie albo utrzymywane, albo usuwane w wyniku doświadczenia (Huttenlocher i Dabholkar, 1997).

Rozwój mózgu nie jest zatem wyłącznie produktem natury lub wychowania, ale jest złożoną interakcją obu tych czynników. W okresie wczesnego dzieciństwa charakteryzuje się zdecydowanie większą plastycznością niż mózg w dorosłości, co w zasadzie daje dziecku nieograniczone możliwości uczenia się rzeczy nowych. „Plastyczność stanowi podstawę uczenia się, a także kompensacji uszkodzonych funkcji po urazie mózgu. A w dzieciństwie mózg jest znacznie bardziej plastyczny czy też giętki niż kiedykolwiek później. Jego oprogramowanie następuje w dużej mierze pod wpływem najwcześniejszych doświadczeń – w fazie prenatalnej po okres dojrzewania” (Eliot, 2011, s. 17).

Wielu badaczy¹ zwraca uwagę na okresy szczególnej wrażliwości mózgu na określony typ bodźców i jednocześnie większą jego wrażliwość na zranienia

¹ Zob. inne publikacje na ten temat: M. Boleyn-Fitzgerald (2010). *Obrazy naszego umysłu*. Katowice: Wydawnictwo Sonia Draga; A. R. Borkowska (2011). *Neuropsychologiczne mechanizmy powstawania zaburzeń*. W: A. Borkowska, Ł. Domańska (red.), *Podstawy neuropsychologii klinicznej*.

ze strony czynników środowiskowych. Takie zależności dotyczą głównie procesów kształtowania funkcji wzrokowych, słuchowych i ruchowych, które stanowią podstawę poznawania i uczenia się, a tym samym gotowości szkolnej. W okresie krytycznym mózg wykazuje zwiększoną gotowość na pewien typ doświadczeń, które kształtują jego architekturę. Należy jednak podkreślić, że mózg jest znacznie bardziej plastyczny niż dotychczas zakładano, i że idea sztywnych „okresów krytycznych” nie obowiązuje. Badania przeprowadzone przez Patrycję Kuhl i współpracowników pokazały potencjalne mechanizmy leżące u podstaw krytycznych okresów we wczesnym rozwoju języka (Kuhl, 2004). Ideą badań była koncepcja neuronowego zaangażowania w uczenie się wzorców językowych, co oznacza, że nabywanie języka związane jest z akwizycją rozwoju sieci uwagi specyficznej dla właściwości dźwięków mowy słyszanych we wczesnym dzieciństwie. Skutkuje to powstaniem dedykowanej tkanki nerwowej do analizy tych wyuczonych wzorców. Na wczesnym etapie rozwoju dzieci angażują w mózgu sieci neuronowe do wzorców, które odzwierciedlają dane wejściowe w języku naturalnym. Wczesne zatem uczenie się zarówno wspiera, jak i ogranicza przyszłą naukę. Wczesne zaangażowanie neuronalne w jednostki fonetyczne wspiera uczenie się bardziej złożonych wzorców, takich jak słowa, które opierają się na uczeniu się fonetycznym. Z drugiej jednak strony zaangażowanie neuronowe w wyuczone wzorce ogranicza przyszłą naukę nowych wzorów. Sieci neuronowe dedykowane wzorcom w języku ojczystym nie wykrywają wzorców nienatywnych, a w rzeczywistości mogą kolidować z ich analizą (Invernizzi i in., 2003). Koncepcja zaangażowania neuronowego jest powiązana z kwestią „krytycznego” lub „wrażliwego” okresu na naukę języka. Jeśli początkowe kodowanie wzorców języka ojczystego koliduje z uczeniem się nowych wzorców (np. języka obcego), bo nie są one zgodne z ustalonym „filtrem mentalnym”, to wczesne uczenie się promuje przyszłe uczenie się i opiera się na wzorcach już przeżytych, ograniczając (lub utrudniając) uczenie się nowych wzorców, które nie dostosowują się do tych przyswojonych. „Okres krytyczny” zależy zatem od doświadczenia i jest procesem, a nie oknem (dokładnie określonym czasem). Dojrzewanie może „otworzyć” okres, w którym uczenie się występuje, ale samo uczenie się może odegrać potężną rolę w „zamknięciu” tego okresu (Gopnik i in., 2004; Kuhl, 2004). Uczenie się zatem wytwarza neuronalne zaangażowanie w określone

Lublin: Wydawnictwo Naukowe UMCS; A. Brzezińska (2000). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Poznań: Media Rodzina; P. K. Kuhl, A. N. Meltzoff, *The “Big Bang” in Learning: Brain Changes and Childhood* <http://www.aspenideas.org/session/big-bang-learning-brain-changes-and-childhood-learning> (otwarte 15.01.2015); P. K. Kuhl (2010) *Brain mechanisms in early language acquisition*. "Neuron", 67, 713-727; E. Petlak, J. Zajacová (2010) *Rola mózgu w uczeniu się*. Kraków: Wydawnictwo PETRUS; L. S. Wygotski (2002). *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

bodźce, których doświadczamy i to nie tylko w aspekcie językowym. Ekspozycja na określony zestaw danych zmienia mózg, ustanawiając połączenia neuronalne, które „zobowiązują” mózg do przetwarzania informacji w sposób adekwatny do tych konkretnych danych wejściowych. Funkcje zaangażowania neuronowego działają jak „filtry”, który wpływają na przyszłe uczenie się (Kuhl, 1991ab; Kuhl i in. 1992; Näätänen i in., 1997), czyniąc mózg nieco opornym na nowe, nieznanne doświadczenia. W późniejszych fazach życia uczący się muszą przezwyciężyć zaangażowane mózgi, aby stworzyć nowe sieci neuronalne. Od lat badania potwierdzają, że małe dzieci uczą się szybciej i efektywniej niż dorośli, gdyż ich systemy nie są jeszcze całkowicie zaangażowane i dlatego są w stanie wypracować więcej niż jeden filtr mentalny. Potwierdzają to kolejne badania Kuhl i zespołu (2003), podczas których sprawdzili, że amerykańskie 9-miesięczne niemowlęta, które nigdy wcześniej nie słyszały języka mandaryńskiego nauczyły się jego fonemów, dzięki bezpośrednim kontaktom z jego rodzimymi użytkownikami (Kuhl i in., 2003). Badanie miało na celu sprawdzenie, czy niemowlęta mogą uczyć się z krótkotrwałej ekspozycji na język obcy. W eksperymencie amerykańskie niemowlęta słuchały w sytuacjach zabawowych czterech rodzimych użytkowników języka mandaryńskiego, podczas 12 sesji. Po sesjach niemowlęta zostały przetestowane z kontrastem fonetycznym języka mandaryńskiego, który nie występuje w języku angielskim. Wyniki pokazały, że niemowlęta wykonywały testy na poziomie statystycznie odpowiadającym badanym na Tajwanie niemowlętom, które uczyły się (słuchały) mandaryńskiego przez 11 miesięcy. Małe dzieci z niezwykłą łatwością uczą się w naturalnych ekspozycjach językowych (Kuhl i in., 2003). W 2003 r. Kuhl wraz z zespołem opracowała test sprawdzający, czy nauka języka przez niemowlęta zależy od żywych interakcji międzyludzkich. Rzetelna interpretacja wyników ich badań pozwala zauważyć, że niemowlęta potrzebują opiekuna społecznego do nauki języka naturalnego (a ewolucja mogła to przygotować), gdyż dzieci nie nabyły języka w relacjach zapośredniczonych z ekspozycji przez telewizję lub głośniki.

Jednym z powodów, dla których środowiska społeczne mogą usprawnić uczenie się, jest to, że prawdziwe interakcje międzyludzkie zapewniają bardziej złożone i zróżnicowane nauczanie, które podkreśla krytyczne parametry niezbędne w opanowaniu danego zadania, umiejętności czy wiedzy. W tym sensie złożone i zróżnicowane interakcje na żywo mogą być korzystniejsze dla niemowląt, przynajmniej w pewnych okolicznościach (np. Bransford i Nitsch 1978; Simon i Bjork, 2002). Ich treść i jakość wyznaczona jest bowiem przez specyfikę środowiska społecznego i kompetencje osób, z którymi dziecko wchodzi w relacje.

Inne badania przeprowadzone przez naukowców zajmujących się mózgiem i rozwojem dzieci także wspierają powyższe założenie, a dotyczą uczenia się przez obserwację innych. Umiejętność ta jest ważna zarówno dla przekazywania

dzieciom kultury przez rodziców, jak również w uczeniu się podczas współpracy. Badania pokazują, że ludzie są najbardziej naśladowcami stworzeniami na planecie (Meltzoff i Moore, 1977), a zdolności małych dzieci do uczenia się przez naśladownictwo przewyższają te, znalezione u innych naczelnych, takich jak szympansy i goryle (Povinelli i in., 2000; Tomasello i Call, 1997; Whiten, 2002).

Znaczenie uczenia się naśladowczego zostało wzmocnione przez odkrycie „neuronów lustrzanych” (np. Hurley i Chater, 2005; Meltzoff i Prinz, 2002). I choć wykryto obecność neuronów lustrzanych także w korze przedruchowej małpy (np. Rizzolatti, Fadiga, Fogassi i Gallese, 2002; Rizzolatti, Fadiga, Gallese i Fogassi, 1996), to nie oznacza to, że małpy uczą się przez naśladownictwo. Uczenie się naśladowcze obejmuje coś więcej, niż samą obecność neuronów lustrzanych, a neuronaukowcy próbując określić specjalne, być może wyjątkowo ludzkie zdolności, które wspierają skłonność do uczenia się poprzez obserwację innych w kulturze. Jedną z możliwych odpowiedzi jest ta, że nawet prosty akt naśladowania wiąże się z przyjmowaniem perspektywy i dlatego jest bardziej społecznym działaniem (Meltzoff, 2005). Zdolność do przyjmowania perspektywy może być niezwykle istotna dla uczenia się i edukacji w ogóle. Niektórzy naukowcy twierdzą, że ściśle sprzężenie neuronalne „ja” i inni, są podstawą współpracy społecznej (Rogoff, 2003), zachowania praktyk kulturowych obejmujących ukryte nauczanie i uczenie się międzypokoleniowe (Meltzoff, 1988b, 2005; Tomasello, 1999) oraz empatii, postrzeganej jako rodzaj afektywnej perspektywy, wymagającej „stania na miejscu kogoś innego” (Jackson i in., 2005).

Liczne badania pokazują, że małe dzieci uczą się wiele o ludziach i artefaktach kulturowych poprzez naśladownictwo, a dzieci nie są jedynie pod wpływem rodziców, ale także innych dorosłych, rówieśników i mediów (Hanna i Meltzoff, 1993; Meltzoff, 1988a). Na przykład wyniki badania Andrew Meltzoffa (1988a) pokazały, że dwulatki potrafiły powielać z pamięci konkretną czynność, którą widziały w telewizji dzień wcześniej.

Znaczenie kontekstu dla uczenia się wspierają także badania nad nieformalnym uczeniem się. Jak pokazują dane empiryczne, 79% aktywności dziecka, poza czasem snu, ma miejsce na zajęciach pozaszkolnych – w kontakcie z rodziną i przyjaciółmi, podczas zabaw, gier, „konsumowania” mediów i tak dalej (NRC, 2000, za: Bransford i in., 2005). Rozszerzając to obliczenie na długość życia człowieka, to procent czasu spędzonego poza szkołą, a zatem potencjalne źródło uczenia się nieformalnego, wyniesie ponad 90%. Poza tym większość tego, czego uczy się dorosły przez całe życie, nie zachodzi w szkole (np. jak wychowywać dziecko i jak mądrze inwestować pieniądze, jak prowadzić samochód...), ale w pozaszkolnych kontekstach.

Wielu badaczy dokonywało analizy porównawczej przebiegu uczenia się w domu i w szkole. Badania tego typu wykazywały zazwyczaj, że praktyka czy spo-

soby uczenia się, jak również wiedza zdobywane w różnych kontekstach, różnią się od siebie w istotny sposób. Co więcej, dostarczały argumentów, że nauczyciele często niewłaściwie odczytują zasoby uczniów pochodzących z różnych kontekstów kulturowych (Carraher i in., 1985; Heath, 1983, 2001; Stevens, 2000). Tym samym nieadekwatnie oceniają i wspierają ich rozwój. Prawie wszyscy badacze nieformalnego uczenia się podkreślają, że uczenie się może zachodzić bez typowych narzędzi edukacyjnych, takich jak: cele, formalne programy nauczania oraz regularne ocenianie. Skłania to ich do opisanie środków i sposobów, poprzez które uczenie się zachodzi w warunkach pozaszkolnych. Wielu argumentów dotyczących tych kwestii dostarczają badania, które koncentrują się na tzw. legalnym uczestnictwie peryferyjnym. Uczący się stopniowo są inkulturowani do uczestnictwa w istniejących „wspólnotach praktyki” (Lave, Wenger, 1991), a także uczą się przez obserwację z zamiarem uczestnictwa (Rogoff i in., 1996). Dzieci uważnie słuchają i obserwują innych w działaniu, a następnie są włączane do pomocy przy wspólnych przedsięwzięciach, gdy są do tego odpowiednio gotowe (Rogoff, 2003). Badania pokazują, że dzieci i dorośli także, mogą uczyć się poprzez udział w bieżących praktykach społecznych i nie potrzebują specjalnych programów nauczania. W odniesieniu do najmłodszych dzieci, rodzina stanowi główny kontekst jego rozwoju i uczenia się, a jej praktyki stają się przedmiotem naśladownictwa i odniesienia poznawczego oraz wartościującego.

W analizie uwarunkowań gotowości szkolnej szczególnie interesujące wydaje się branie pod uwagę doświadczeń, jakich nabywa dziecko jeszcze przed narodzeniem. Liczne badania pokazują, że okres prenatalny jest krytyczny dla rozwoju wielu funkcji i kompetencji człowieka, a na jego przebieg znaczący wpływ wywierają różnorodne czynniki natury egzogennej. Badania, które zostaną tu przywołane pokazują, że przychodzące na świat noworodki nie są czystą kartką i nie są pozbawione wpływów środowiska, w których dotychczas przyszło im żyć, pozostając w całkowitej symbiozie ze swoją matką. Choć zależność tę jest niezwykle trudno wykazać, to wszelkie próby jej empirycznej weryfikacji dają wyniki niezwykle interesujące i zmuszające do refleksji (Michalak, 2015).

W świetle współczesnych badań można z pewnością stwierdzić, że dziecko w okresie prenatalnym uczy się wielu podstawowych umiejętności, które mają znaczenie nie tylko dla jego bieżącego funkcjonowania, ale w perspektywie całego życia. Wiele wówczas zdobytych doświadczeń stanowi fundament przyszłych zdolności i umiejętności, szczególnie poprzez kształtowanie określonej architektury mózgu. Można powiedzieć, że docierające przez ciało matki informacje ze świata zewnętrznego płód wykorzystuje, by odpowiednio zorganizować swoje ciało i jego układy, adekwatnie do warunków, w jakich najprawdopodobniej przyjdzie mu żyć. Rodzaj i jakość bodźców decyduje o aktywności neuronów i strukturze połączeń

neuronalnych. W środowisku wewnątrzmacicznym mózg działa zarówno reaktywnie, jak i aktywnie. Badania pokazują, że w ostatnim trymestrze życia płodowego dziecko posiada zdolność uczenia się i zapamiętywania, a wszystkie jego zmysły są funkcjonalnie czynne. Wpływa to na wzrastającą strukturyzację mózgu i jego funkcjonalne dojrzewanie, co jednocześnie pozwala wnioskować o poznawczym funkcjonowaniu dziecka po urodzeniu. Uczenie się, jako organizowanie doświadczeń uzyskiwanych w okresie prenatalnym, obserwuje się w zakresie wszystkich modalności (Kornas-Biela, 2011, s. 164). W latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku m.in. Howard Gardner, autor powszechnie znanej teorii wielorakiej inteligencji podkreślał, że warunki, jakich doświadcza dziecko przed i po urodzeniu, wywierają znaczący wpływ na jego inteligencję. Suma zaś dodatnich wpływów środowiska prenatalnego i stymulujących dziecko warunków środowiska wychowawczego po jego narodzinach dają mu znaczącą przewagę, wyrażoną w wysokim poziomie IQ (Gardner, 1995, s. 71–80). Także Bernie Devlin z zespołem (1997, s. 468–471) w kontekście uzyskanych wyników badań nad bliźniętami stwierdzili, że wpływ środowiska prenatalnego na inteligencję jest co najmniej równy wpływom środowiska wychowawczego. Z badań Sandry E. Black i współpracowników (2007) wynika zaś, że lepsza jakość warunków w okresie prenatalnym dla jednego z bliźniąt z reguły przekłada się na wyższe wyniki w testach IQ. Badacze potwierdzili dodatnią korelację wagi urodzeniowej bliźniąt i poziomu inteligencji. Badania Samanthę Johnson i Neila Marlow (2011) pokazują także, że niska waga urodzeniowa może być przyczyną zaburzeń w funkcjonowaniu poznawczym, emocjonalnym i społecznym. Przedwczesne przyjęcie dziecka na świat ze skrajnie niską wagą zwiększa trzy, a nawet czterokrotnie ryzyko zaburzeń psychicznych przejawianych w okresie średniego dzieciństwa. Ponadto, badania kohortowe wcześniaków, pokazują, że problemy szkolne posiada od 50 do 70% z nich. Prezentowany przez Johnson i Marlow (2011) przegląd badań ujawnia, że wcześniactwo jest predyktorem zaburzeń związanych z nieuwagą, lękiem i trudnościami społecznymi. Huei-Mei Liu i in. (2007) donoszą, że niska waga urodzeniowa wcześniaków powoduje upośledzenie funkcji wykonawczych objawiające się u adolescentów. Funkcje wykonawcze zaś wykazują istotny związek zarówno ze sferą poznawczą, jak i emocjonalno-społeczną. Oznacza to, że uczniowie, u których określone aspekty wyższych funkcji psychicznych funkcjonują gorzej lub też znajdują się na wcześniejszym w porównaniu z rówieśnikami – etapie rozwoju, mogą znaleźć się w grupie zdwojonego ryzyka: pierwotnego, związanego z zagrożeniem niepowodzeniami szkolnymi oraz wtórnego, związanego z doświadczaniem pośrednich lub długofalowych jego skutków, jak brak akceptacji czy odrzucenie społeczne przez rówieśników i nauczycieli (Anderson, Doyle, 2003). Badanie Susan B. Campbell (1995) dowodzi, iż deficyty w obszarze funkcji wykonawczych pociągają za sobą: obniżoną zdolność

do odraczania gratyfikacji, podwyższony poziom agresji i tendencji do impulsywności, ryzyko odrzucenia społecznego i wystąpienia zachowań antyspołecznych. Uczniowie z dysfunkcjami wykonawczymi w większym stopniu skłonni są reagować na prowokacje ze strony swoich kolegów w sposób impulsywny i agresywny. Co więcej, osoby takie wykazują objawy zaburzeń emocjonalnych, mają trudności w dostosowywaniu swoich zachowań do zmieniających się warunków społecznych oraz gorzej radzą sobie z uczeniem się opartym na doświadczeniu.

Zdolności poznawcze, podobnie jak wzrost (co do których m.in. Case i Paxson wykazały dodatnią i wprost proporcjonalną korelację) są w dużej mierze wrażliwe na warunki wewnątrzmaciczne. Sposób i jakość odżywiania się ciężarnych kobiet, silny stres, palenie papierosów, picie alkoholu, a także ekspozycja płodu na infekcje i działanie toksyn wywierają wpływ na kształtowanie się zdolności kognitywnych (Case, Paxson, 2008).

Liczne badania rodziny pokazują, że wiele jej cech, jak również styl jej funkcjonowania i sprawowania obowiązków rodzicielskich bezpośrednio wpływa na gotowość szkolną dzieci i różnicuje ich aspiracje, możliwości i przebieg kariery szkolnej. Najogólniej można powiedzieć, że rodzina dobrze wypełniająca swe podstawowe funkcje, o zrównoważonych wymaganiach i oczekiwaniach, stanowiąca emocjonalne i poznawcze oparcie dla swych członków, korzystnie wpływa na podjęcie przez dzieci obowiązków szkolnych. Jak się okazuje dzieci rodziców, którzy wiążą z nimi wielkie nadzieje i posiadają wiarę w ich możliwości osiągną sukcesy w nauce wbrew niesprzyjającym warunkom materialnym lub innym trudnościom (Brooks-Gunn i in., 1993 za: Bee, 2004, s. 358). Powodzenie w sytuacjach problemowych uzyskują także uczniowie, którzy funkcjonują w rodzinie, w której panuje autorytatywny styl wychowawczy (Bee, 2004, s. 358). Autorytatywny styl wychowania, w kontekście badań, prezentuje się jako najbardziej skuteczny i efektywny dla kształtowania wszechstronnej osobowości dzieci, ich wiedzy i umiejętności funkcjonowania w różnych obszarach aktywności życiowej. Dane empiryczne pokazują, że dzieci, które poddane są wychowaniu rodziców preferujących niedbały czy autorytarny styl wychowawczy nie osiągają gotowości szkolnej, gorzej radzą sobie z trudnościami szkolnymi, osiągają gorsze wyniki w nauce, rzadziej kontynuują naukę na wyższych szczeblach edukacji (Bee, 2004, 358). Badania wykazują także korelację między statusem ekonomicznym rodziny i poziomem wykształcenia rodziców a powodzeniami szkolnymi i rozwojem poznawczym uczniów. Okazuje się, że biedni rodzice częściej są niedbali i autorytarni, a prawie nigdy autorytatywni (Bee, 2004, s. 313), w związku z tym stwarzają gorsze warunki rozwoju swym dzieciom i mniejsze szanse na odniesienie sukcesu edukacyjnego. Dzieci z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym częściej rodzą się z wadami, gorzej je przezwyciężają, częściej chorują i wolniej przechodzą przez kolejne stadia

rozwoju poznawczego (Brooks-Gunn, 1995 za: Bee, 2004, s. 313). Wpływ pochodzenia społecznego rodziców na gotowość szkolną dzieci potwierdzają także badania Zbigniewa Kwiecińskiego (1995), Marii Jarosz (1984) i Mirosława Szymańskiego (2006). Lepiej wykształceni rodzice spędzają więcej czasu ze swymi dziećmi, częściej z nimi rozmawiają. Poza tym, żywiej reagują na ich potrzeby i lepiej stymulują je intelektualnie niż rodzice gorzej wykształceni (Kelly i in., 1993 za: Bee, s. 313). Wszystko to sprawia, że dzieci osiągają gotowość szkolną, gdyż posiadają społeczne i materialne zaplecze oraz kapitał pozytywnych doświadczeń. Wykształcenie rodziców wpływa na szanse edukacyjne dzieci już od jego pierwszych chwil życia. W zależności od tego rodzice przekazują im mniej lub więcej wiadomości, kształtują taki czy inny język, wprowadzają lepiej lub gorzej w świat pojęć, przekazują określone wzory kulturowe, normy moralne i wartości. „Kapitał lingwistyczny” różnicuje możliwości edukacyjne uczniów szczególnie w początkowych latach nauki szkolnej, co omawiają w swych pracach Pierre Bourdieu i Basil Bernstein. Dzieci wkraczają w edukację wyposażone w różne, co do poziomu, narzędzia zdobywania wiedzy, które ułatwiają bądź utrudniają im edukacyjne funkcjonowanie. Ponadto kapitał stanowią: poziom języka, jaki dzieci wynoszą ze środowiska rodzinnego, sprawność operowania nim, bogactwo pojęciowe wyznacza perspektywy edukacyjne dzieci nie tylko w sensie skuteczności porozumiewania się, ale także umiejętności rozumienia i rozkodowywania złożonych struktur logicznych i estetycznych oraz posługiwania się nimi w różnych sytuacjach (Bourdieu, Passeron 1990, s. 131).

Jak pokazują badania, dzieci rodziców lepiej wykształconych posiadają większą motywację i wyższe aspiracje edukacyjne (Szymański, 2006, s. 125–127), co może wpływać na większą ich gotowość do pokonywania trudności i odporność na niepowodzenia, a także większą determinację w dążeniu do celu. Wyniki badania populacji 22 000 dzieci na starcie edukacji formalnej, prowadzone przez Narodowe Centrum Edukacji i Statystyki w Stanach Zjednoczonych, pokazały, że trudności szkolne przejawiały dzieci matek słabo wykształconych, dzieci wychowywane przez samotne matki, otrzymujące pomoc publiczną oraz wywodzące się z rodzin, w których język angielski nie był językiem natywnym (West i in., 2001; Zill, West, 2001). Co więcej, badania tych dzieci po 4 latach edukacji ujawniły, że wykazywały się one niższymi średnimi wynikami osiągnięć w czytaniu, matematyce i pisaniu, niż dzieci z bardziej uprzywilejowanych środowisk rodzinnych. W tym czasie, różnice w osiągnięciach między dziećmi znajdującymi się w niekorzystnej i bardziej uprzywilejowanej sytuacji jeszcze się powiększyły (High, 2008). Nierówności widoczne w obrazie osiągnięć szkolnych dzieci i słabych rezultatach w zakresie rozwoju poznawczego i społeczno-emocjonalnego, wskazują na potrzebę podjęcia działań skierowanych na rodziny i dzieci z grup ryzyka.

Zakończenie

W literaturze przedmiotu gotowość szkolną niezwykle rzadko rozpatruje się jako rezultat dotychczasowego wsparcia prorozwojowego, jakiego doświadczało dziecko ze strony znaczących dla niego środowisk. Brak lub niski poziom gotowości szkolnej staje się dla dziecka sytuacją trudną, a czasami traumatyczną. Jego skutki odczuwa i doświadcza bezpośrednio samo dziecko. Tymczasem gotowość szkolną należy rozpatrywać w szerokiej perspektywie jej uwarunkowań i dążyć do ich optymalizacji. Gotowość szkolną można promować na wiele sposobów i należy wiązać ją z warunkami życia dziecka i to już od chwili jego poczęcia. Jakość środowisk życia dziecka ma determinujący wpływ na jego funkcjonowanie poznawcze, społeczno-emocjonalne i motoryczne, czyniąc je w różnym stopniu gotowym do podejmowania wyzwań, także edukacyjnych. Zależności te znajdują swe potwierdzenie w badaniach, które zostały tu przywołane. Dane empiryczne wyraźnie pokazują, że programy skierowane na wsparcie rodziny, a zwłaszcza matek, prowadzą do lepszego rozwoju dzieci, a tym samym ich gotowości szkolnej (Nisbett, 2010). Wysokiej jakości wczesna edukacja i opieka nad małymi dziećmi, a także profilaktyka zdrowotna poprawia ich kondycję psychosomatyczną oraz wspiera ich rozwój i kompetencje poznawcze (zob. badania m. in. Schor i in., 2007; Johnson i in., 2005; Campbell i in., 2002; McCormick i in., 1993). W kontekście wyników badań można sformułować kilka kluczowych zaleceń. Przede wszystkim dzieci należy objąć jak najlepszą profilaktyką zdrowotną, głównie poprzez wspieranie wiedzy i umiejętności rodziców w zakresie prawidłowego odżywiania, zasad pielęgnacji, szczepień ochronnych, ochrony przed urazami i nadużyciami oraz czujnego obserwowania ogólnego rozwoju dzieci. Ponadto dzieci i ich rodziny należy objąć stałym monitoringiem, by jak najwcześniej wychwycić zagrożenia psychospołeczne, takie jak: przemoc w rodzinie, choroby psychiczne matek, brak więzi wewnątrzrodzinnych, uzależnienia od narkotyków, alkoholu, hazardu czy internetu. W przypadku wykrycia nieprawidłowości należy skutecznie doradzać rodzinom, gdzie i do kogo mogą zwrócić się o pomoc, a następnie monitorować strategię pomocową. Ważną w tym rolę mogą odegrać pediatrzy i lekarze rodzinni, a także służby społeczne. Istotne jest przy tym, by promować wśród rodziców potrzebę nawiązywania i pielęgnowania silnych relacji uczuciowych z dzieckiem, które są fundamentem jego zdrowego rozwoju, a także zachęcać ich do codziennego czytania dziecku, wspólnej z nim zabawy, rutyny i regularnego czasu snu, aktywności i posiłków, a także nagradzania dziecka za jego sukcesy. Rodziny o niskim poziomie kulturowo-ekonomicznym, należące do tzw. grup ryzyka powinny być objęte nadzorem i wsparciem przez lokalne służby i ośrodki wsparcia rodziny. Dzieci wywodzące się z tych rodzin, a także zagrożone ryzykiem nieprawidłowości rozwojowych, należy objąć jak najwcześniej

dedykowanymi programami wsparcia edukacyjnego, prowadzonymi przez żłobki, przedszkola i szkoły, a także organizacje edukacyjne.

Opieką zdrowotną i profilaktyką oraz wsparciem edukacyjnym należy objąć także kobiety spodziewające się dzieci, a także młodych rodziców i tych, którzy podejmują decyzję o rodzicielstwie. Okres prenatalny to ważny etap z przeszłości dziecka, która nie pozostaje obojętna dla jego przyszłości. Udokumentowany przebieg ciąży w postaci wyników badań, ale także narracji matek i ojców może stanowić cenne źródło wiedzy dla rozumienia aktualnego i przyszłego funkcjonowania dziecka i planowania optymalnego systemu wsparcia.

W świetle wyników badań niepodważalny jest fakt, że dla osiągnięcia gotowości szkolnej determinujące znaczenie mają wczesnodziecięce doświadczenia. W związku z tym, należy dołożyć wszelkich starań, by warunki, w jakich wzrastają najmłodsi, były możliwie najlepsze. Obowiązek ten spoczywa na organizacjach i służbach szczebla ogólnopaństwowego i lokalnego, odpowiedzialnych za zdrowie, opiekę, edukację i prewencję. Tylko holistyczne i wieloaspektowe działania, za które czują się odpowiedzialni jego wykonawcy, mogą przynieść korzyści w postaci tworzenia najmłodszym dzieciom coraz doskonalszych warunków dla zdobywania doświadczeń, które czynią je gotowymi do przekraczania progu szkoły.

References

- Anderson, P., Doyle, L.W. (2003). Neurobehavioral outcomes of school-age children born extremely low birth weight or very preterm in the 1990s. *JAMA*, 289 (24), 3264-3272. doi: 10.1001/jama.289.24.3264
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bentin, S., Hammer, R., Cahan, S. (1991). The effects of aging and first grade schooling on the development of phonological awareness. *Psychol Science*, 2(4), 271-274.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1990). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Black, S. E., Devereux, P. J., Salvanes, K. G. (2007). From the cradle to the labor market? The Effect of birth weight on adult outcomes. *Quarterly Journal of Economics*, 122, 409-439. <http://dx.doi.org/10.1162/qjec.122.1.409>.
- Bransford, J. D., Nitsch, K. E. (1978). Coming to understand things we could not previously understand. W: J. F. Kavanagh, W. Strange (red.), *Speech and language in the laboratory, school, and clinic* (s. 267-301). Cambridge: MIT Press.
- Bransford, J., Vye, N., Stevens, R., Kuhl, P., Schwartz, D., Bell, P., Meltzoff, A., Barron, B., Pea, R. D., Reeves, B., Roschelle J., Sabelli, N. (2005). Learning theories and education: Toward a decade of synergy. W: P. Alexander & P. Winne (red.), *Handbook of Educational Psychology*. Mahwah, NJ: Erlbaum. hal-00190628.
- Brzezińska, A. (1987). *Gotowość dziecka w wieku przedszkolnym do czytania i pisanie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Brzezińska, A. (2005). Jak przebiega rozwój człowieka? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, (s. 5–21). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Campbell, F. A., Ramey, C.T., Pungello, E. P., Sparling, J., Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6(1), 42–57. doi.org/10.1207/S1532480XADS0601_05.
- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: a review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 113–49. doi: 10.1111/j.1469-7610.1995.tb01657.x.
- Carraher, T. N., Carraher, D. W., Schliemann, A. D. (1985). Mathematics in the streets and in schools. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 21–29.
- Case, A., Paxson, Ch. (2008). Stature and status: Height, ability, and labor market outcomes. *Journal of Political Economy*, 116(3), 499–532. doi: 10.1086/589524.
- Devlin, B., Daniels, M., Roeder, K. (1997). The Heritability of IQ. *Nature*, t. 388, 664, 468–471.
- Eliot, L. (2010). *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg w pierwszych pięciu latach życia*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Fromkin, V., Krashen, S., Curtis, S., Rigler, D., Rigler, M. (1974). The development of language in Genie: A case of language acquisition beyond the „critical period”. *Brain & Language*, 1, 81–107.
- Gardner, H. (1995). Cracking open the IQ box. *The American Prospect*, 20, 71–80, <http://epn.org/prospect/20/20gard.html>.
- Gopnik, A., Meltzoff, A.N., Kuhl, P.K. (2004). *Naukowiec w kołysce: czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, tłum. E. Haman, P. Jackowski. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Hanna, E., & Meltzoff, A. N. (1993). Peer imitation by toddlers in laboratory, home, and day-care contexts: Implications for social learning and memory. *Developmental Psychology*, 29, 701–710.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Heath, S. B. (2001). Three's not a crowd: Plans, roles, and focus in the arts. *Educational Researcher*, 30(7), 10–17.
- High, P. (2008). School readiness. *Pediatrics*, 121(4), e10008–1015 doi: 10.1542/peds.2008-0079.
- Hurley, S., Chater, N. (red.). (2005). *Perspectives on imitation: From cognitive neuroscience to social science* (Vols. 1 i 2). Cambridge: MIT Press.
- Huttenlocher, P. R., Dabholkar, A. S. (1997). Regional Differences in Synaptogenesis in Human Cerebral Cortex. *Journal of Comparative Neurology*, 387, 167–178.
- Invernizzi, F., Falomir, P., Manuel, J., Muñoz, R. D., Mugny, G. (2003). Social influence in personally relevant contexts: The respect attributed to the source as a factor increasing smokers' intention to quit smoking. *Journal of Applied Social Psychology*, 33(9), 1818–1836.
- Jackson, P. L., Meltzoff, A. N., Decety, J. (2005). How do we perceive the pain of others? A window into the neural processes involved in empathy. *NeuroImage*, 24, 771–779.
- Johnson, C., Borchers, D.A., English, K., Crane, M. (2005). Quality early education and child care from birth to kindergarten. *Pediatrics*, 115 (1), 187–191. doi.org/10.1542/peds.2004-2213.
- Johnson, S., Marlow, N. (2011). Preterm Birth and Childhood Psychiatric Disorders. *Pediatric Research*, 69, 11R-18R. <http://dx.doi.org/10.1203/PDR.0b013e318212faa0>.
- Jarosz, M. (1984). *Nierówności społeczne*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Kornas-Biela, D. (2011) Okres prenatalny. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Kuhl, P. K. (1991a). Human adults and human infants show a “perceptual magnet effect” for the prototypes of speech categories, monkeys do not. *Perception & Psychophysics*, 50, 93–107.
- Kuhl, P. K. (1991b). Perception, cognition, and the ontogenetic and phylogenetic emergence of human speech. (W:) S.E. Brauth, W. S. Hall, R. J. Dooling (red.), *Plasticity of Development* (pp. 73–106). Cambridge: MIT Press.
- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5, 831–843.
- Kuhl, P. K., Williams, K. A., Lacerda, F., Stevens, K. N., Lindblom, B. (1992). Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age. *Science*, 255, 606–608.
- Kuhl, P. K., Tsao, F.-M., & Liu, H.-M. (2003). Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100, 9096–9101.
- Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji: praca w szkole jako złudzenie*. Białystok: Trans Humana.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Liu, H. M., Tsao, F. M., Kuhl, P. K. (2007). Acoustic analysis of lexical tone in Mandarin infant-directed speech. *Developmental Psychology*, 43(4), 912–917. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.912>.
- McCormick, M., McCarton, C., Tonascia, J., Brooks-Gunn, J. (1993). Early educational intervention for very low birth weight infants: Results from the infant health and development program. *The Journal of Pediatrics*, 123(4), 527–533. doi: 10.1016/S0022-3476(05)80945-X.
- Meisels, S. J. (1999). Assessing readiness (s. 39–66). W: R. C. Pianta, M. J. Cox (red.), *The Transition to Kindergarten*. Baltimore: National Center for Early Development and Learning.
- Meltzoff, A. N. (1988a). Imitation of televised models by infants. *Child Development*, 59, 1221–1229.
- Meltzoff, A. N. (1988b). Imitation, objects, tools, and the rudiments of language in human ontogeny. *Human Evolution*, 3, 45–64.
- Meltzoff, A. N. (2005). Imitation and other minds: The “like me” hypothesis. W: S. Hurley, N. Chater (red.), *Perspectives on Imitation: From Neuroscience to Social Science* (Vol. 2, pp. 55–77). Cambridge: Cambridge University Press.
- Meltzoff, A. N., Moore, M. K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, 198, 75–78.
- Michalak R. (2015). „Big bang” ontogenezy – doświadczenia okresu płodowego i dziecięcego jako fundament rozwoju człowieka. *Studia Pedagogiczne*, t. LXVIII, 191–206.
- Morgan, L. J, Spears, L. S, Kaplan, C. (2003). *Making Children a National Priority: A Framework for Community Action*. Washington, DC: Child Welfare League of America.
- Näätänen, R., Lehtokoski, A., Lennes, M., Cheour, M., Huottilainen, M., Iivonen, A., Vainio, M., Alku, P., Ilmoniemi, R. J., Luuk, A., Allik, J., Sinkkonen, J., Alho, K. (1997). Language-specific phoneme representations revealed by electric and magnetic brain responses. *Nature*, 385, 432–434.
- Nisbett, R.E. (2010). *Inteligencja. Sposoby oddziaływania na IQ. Dlaczego tak ważne są szkoła i kultura?*, tłum. M. Szymczukiewicz. Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa.
- Povinelli, D. J., Reaux, J. E., Theall, L. A., Giambrone, S. (2000). *Folk physics for apes: The chimpanzee's theory of how the world works*. New York: Oxford University Press.

- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Fogassi, L., Gallese, V. (2002). From mirror neurons to imitation, facts, and speculations. W: A. N. Meltzoff, W. Prinz (red.), *The Imitative Mind: Development, Evolution, and Brain Bases* (s. 247–266). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3, 131–141.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Matusov, E., White, C. (1996). Models of teaching and learning: Participation in a community of learners. W: D. Olson, N. Torrance (red.), *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching, and Schooling* (s. 388–414). London: Basil Blackwell.
- Schor, E. L., Abrams, M. K., Shea, K. (2007). Medicaid: Health promotion and disease prevention for school readiness. *Health Affairs*, 26(2), 420–429. doi: 10.1377/hlthaff.26.2.420.
- Simon, D. A., & Bjork, R. A. (2002). Models of performance in learning multisegment movement tasks: Consequences for acquisition, retention, and judgments of learning. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 8, 222–232.
- Stevens, R. (2000). Divisions of labor in school and in the workplace: Comparing computer and paper-supported activities across settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 9(4), 373–401.
- Szuman, S. (1962). O dojrzałości szkolnej dzieci 7-letnich. *Nowa Szkoła*, 6, 24–25.
- Szymański, M. J. (2006). *Studia i szkice z socjologii edukacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, M., Call, J. (1997). *Primate Cognition*. New York: Oxford University Press.
- West, J., Denton, K., Germino-Hausken, E. (2001). *America's Kindergartners: Findings From the Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class of 1998–99*. Washington: National Center for Education Statistics.
- Whiten, A. (2002). The imitator's representation of the imitated: Ape and child. W: A. N. Meltzoff, W. Prinz (red.), *The Imitative Mind: Development, Evolution, and Brain Bases* (pp. 98–121). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilgocka-Okoń, B. (2003). *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Willer, B., Bredekamp, S. (1990). Public policy report: redefining readiness: an essential requisite for educational reform. *Young Children*, 45(5), 22–24.
- Wygotski, L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Zill, N., West, J., (2001). *Findings From the Condition of Education 2000: Entering Kindergarten*. Washington: National Center for Education Statistics.

Hanna Krauze-Sikorska

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu**

Email: hanna.krauze-sikorska@amu.edu.pl

ORCID: 0000-0001-5651-1350

Osiąganie gotowości szkolnej przez dzieci ze środowisk defaworyzowanych społecznie – możliwości i skuteczność programów wspierających start szkolny**

Summary

ACHIEVING SCHOOL READINESS BY CHILDREN FROM SOCIALLY DISADVANTAGED BACKGROUNDS – OPPORTUNITIES AND EFFECTIVENESS OF PROGRAMMES SUPPORTING SCHOOL START**

A good school start for children coming from socially disadvantaged backgrounds has been the subject of theoretical and empirical analysis for many years. With reference to developments in the concept of “school readiness,” this review-reflection article seeks to point out the potential that early intervention, incorporating educational and preventive and, in special cases, therapeutic measures, can have for children from at-risk backgrounds, their families and society, if it is referenced in concepts that provide it with a certain theoretical framework.

The purpose of this research is to present three exemplary programmes -Sentinel pre-K (HighScope-Perry Preschool Study) [Ypsilanti, Michigan], Abecedarian Project [Chapel Hill, North Carolina], Child-Parent Centers [Chicago, Illinois] – that support children from socially disadvantaged backgrounds in achieving school readiness. The presentation of the programmes takes into account the results of longitudinal studies on the functioning of the children participating in them. It can be concluded from them that early intervention and the continuation of the measures taken at the stage of early childhood education can be important not only for the continued progressive functioning of individuals but also for the development of policies to support children and their families in a school start situation. It should be emphasised that the results of this research can also open up perspectives and areas of research measures to

* Adres: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

support children from socially disadvantaged backgrounds in crossing the school threshold that are implemented in Poland.

Keywords: School readiness, school start of children from at-risk backgrounds, social disadvantage, intervention programmes supporting children's school start

Wprowadzenie

Rozpoczęcie edukacji szkolnej jest szczególnie ważnym etapem życia dzieci. Umiejętności, które dzieci posiadają na początku formalnej kariery szkolnej są powiązane z ich zasobami – kompetencjami poznawczymi (zob. np. Izard i in., 2001) i społecznymi, rozwojem języka, umiejętnościami pozwalającymi opanować czytanie i pisanie, ale też zdrowiem i dobrostanem społeczno-emocjonalnym (La Paro, Pianta, 2000, s. 443–484; Hair i in., 2006, s. 431–454; Britto, Ulkuer 2012, s. 92–103; Brinkman i in., 2013, s. 1373–1381; Williams i in., 2019). Dzieci, które rozpoczynają szkołę z mniejszą liczbą umiejętności i cech niezbędnych do osiągnięcia sukcesu, są bardziej narażone na doświadczanie niepowodzeń w uczeniu się poznawczym i emocjonalno-społecznym, co może prowadzić do gorszych wyników długoterminowych, w takich obszarach jak poziom wykształcenia, zatrudnienie, ryzykowne zachowania, zdrowie psychiczne, ale też przestępczość (Britto i in., 2017, s. 91–102).

Prowadzone analizy teoretyczne i badania dotyczące zróżnicowanych wymiarów gotowości szkolnej oraz predyktorów, mających znaczenie dla startu szkolnego dziecka, ale też wskazywanie przez badaczy na ścisły związek osiągnięć szkolnych z zasobami kapitału społecznego rodziny i środowiska ucznia sprawiło, że zwiększyło się zainteresowanie programami interwencji mającymi wspomagać i wspierać gotowość dzieci do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły (Torres, 2008). Uwaga w znacznym stopniu skoncentrowana została na dzieciach pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie, dostrzeżono bowiem nierozzerwalny związek między niskim statusem rodziców, a wchodzeniem przez ich dzieci w obszar kulturowego ubóstwa (por. Kwiecieński, 2002).

W tym kontekście nie powinno dziwić, że gromadzone są dowody na długoterminowe korzyści z uczestnictwa w programach edukacyjnych i profilaktycznych na poziomie wczesnego i średniego dzieciństwa, dla dzieci pochodzących ze środowisk, w których mają one trudniejszy start i gorsze szanse na prawidłowe funkcjonowanie w społeczeństwie. Zasadne wydaje się jednak pytanie: W jakim stopniu programy te wpływają na długoterminowe wyniki w nauce dzieci? Które cechy programu związane są z bardziej pozytywnymi wynikami dzieci przechodzących z przedszkola do szkoły? Dodatkowe pytanie dotyczy tego, czy jakość doświadczeń szkolnych po zakończeniu programu, a więc stawianiu się przez dziecko

uczestnikiem edukacji szkolnej wzmacnia/osłabia efekty doświadczeń z wczesnego dzieciństwa. Odpowiedź na te pytania wiąże się z koniecznością redefiniowania pojęcia gotowości szkolnej oraz wskazania na czynniki optymalizujące rozwiązania dotyczące wczesnej interwencji ukierunkowanej na osiągnięcie przez dzieci ze środowisk ryzyka gotowości szkolnej.

Gotowość szkolna – redefinicje pojęcia gotowości szkolnej jako zamkniętego konstruktu

Nie tylko w praktyce, ale i w teorii edukacyjnej pojawia się wiele terminów związanych z rozpoczęciem przez dziecko edukacji szkolnej: dojrzałość szkolna, gotowość szkolna, przygotowanie do szkoły, adaptacja do szkoły, przystosowanie do szkoły i uczenie się szkolnej kultury, czy gotowość szkoły. Pojęcia te powiązane są z różnymi modelami koncentrującymi się na silnych stronach i obszarach trudności dziecka, które znajduje się w procesie przejścia z jednego układu (środowiska) do innego (Dunlop, 2014, s. 31–46).

Same pojęcia *dojrzałość szkolna* i *gotowość szkolna* często używane są też, szczególnie przez praktyków edukacji, jak synonimy, choć nie są to przecież pojęcia tożsame. Termin *dojrzałość szkolna* należy traktować raczej jako osiągnięcie przez dziecko pewnego momentu równowagi między własnymi możliwościami rozwojowymi a wymaganiami szkoły (Jarosz, 2006, s. 69), osiągnięcie gotowości szkolnej jest natomiast procesem długotrwałym, gdyż dziecko musi nabyć wiele określonych doświadczeń i kompetencji oraz uczyć się takich form myślenia i działania, które pozwolą mu aktywnie adaptować się do nowych warunków w szkole. Warto w tym miejscu podkreślić, że w tradycji edukacji anglosaskiej występuje wyraźna tendencja do analizowania procesu tranzycji z przedszkola do szkoły w kategoriach gotowości szkolnej (Brooker, 2008), lub gotowości do uczenia się, wyrażanej ciekawością poznawczą, motywacją i wytrwałością pomimo trudności i osiągnięciem przez dziecko nieznacznych choćby postępów (Chorrojprasert, 2020, s. 268–274).

Przez wiele lat gotowość szkolna była traktowana jako konstrukt zamknięty zakładający, że każde dziecko powinno być właściwie przygotowane do szkoły. Podstawowymi determinantami tego przygotowania były zdrowie fizyczne i poczucie dobrostanu, umiejętności społeczne, dojrzałość emocjonalna, kompetencje językowe i komunikacyjne, rozwój poznawczy i wiedza ogólna. Koncentracja na wskazanych obszarach była krytykowana ze względu na niedostrzeganie znaczenia czynników egzogennych, w tym wpływu rodziny i jej zasobów na rozwój dziecka, potencjału społeczności, w której funkcjonuje, ale też roli szkoły, której „ukryty program” może mieć istotne znaczenie dla definiowania i praktycznego stosowa-

nia terminu gotowość (Dockett, Perry, 2009, s. 20–26; Rimm-Kaufmann, Pianta, 2000, s. 491–511; Vogler i in., 2008). W dyskusjach nad gotowością szkolną zwraca się uwagę, że pytanie: „Co to znaczy być «gotowym» do szkoły?” nie oznacza, że przychodzi odpowiedni czas, kiedy dziecko jest w pełni gotowe do tego, co ma nastąpić w szkole. W rzeczywistości jest to bowiem oczekiwanie od dziecka takich kompetencji, które uważane są za niezbędne do prawidłowego realizowania się przez dziecko na kolejnym etapie edukacji – zadaniem przedszkola jest jedynie przygotowanie do „prawdziwej nauki” w szkole. Sue Dockett i Bob Perry (2007, s. 92–104) podkreślają, że kiedy dziecko ma zacząć naukę w szkole, otrzymuje od otoczenia wyraźny przekaz związany z koniecznością zmiany siebie i swojego funkcjonowania. Przekaz ten dotyczy wszystkich dzieci, jednak to od tych, które w procesie edukacji przedszkolnej doświadczały wyzwań i trudności, z którymi sobie nie radziły, oczekuje się najbardziej znaczącej zmiany.

Analizując zamknięty konstrukt gotowości szkolnej, można dostrzec, że trudności związane ze startem szkolnym są określane jako deficyty, dotyczące przede wszystkim dziecka, ale też jego rodziny i społeczności.

Anne Petriwskyj (2014, s. 201–205) zwraca uwagę, że w kontekście współczesnej inkluzywnej polityki edukacyjnej (w Polsce politykę państwa ma w tym zakresie regulować dokument MEN *Edukacja dla wszystkich*), tradycyjne rozumienie dziecięcej gotowości do szkoły staje pod znakiem zapytania. Pojęcie gotowości do szkoły i praktyka odraczania w przypadku niektórych dzieci startu szkolnego nie są zgodne ze współczesną definicją inkluzji, która jest połączeniem prawa dziecka do partycypacji, jego poczucia przynależności, poczucia wartości i zrównoważonych postępów w uczeniu się.

Proces rozpoczynania przez dziecko nauki w szkole powinien być więc raczej opisywany w kategoriach przejścia lub przejścia edukacyjnego do szkoły, mającego miejsce wtedy, gdy dzieci przechodzą z jednego kontekstu edukacyjnego do drugiego. W tym przypadku, zgodnie z teorią Uriego Bronfenbrennera, przejście do szkoły jest postrzegane jako proces przejścia do nowego układu (Fabian, Dunlop, 2007). Przekroczenie progu szkolnego, to jednak nie tylko wejście w nowy „układ”, to także zmiana statusu dziecka. Nawiązując do teorii Arnolda Gennepa, Maria Mendel, wskazała, iż zmiana tego statusu (dziecko–uczeń) wymaga „rytuału przejścia granic społecznych mikrosystemów domu i szkoły” (Mendel, 2006, s. 89).

Takie ujęcie wydaje się mieścić w teoriach postulujących rekonceptualizację przejścia do szkoły jako długoterminowego, wieloaspektowego procesu wspierania zmian, które będą niestygmatyzujące dla dzieci, rodzin i społeczności niezależnie od różnic między nimi (zob. Waloszek, 2014, s. 20 i nast.).

Spojrzenie na problem gotowości szkolnej, i to w odmiennej niż dotąd perspektywie, wymaga jednak nowego sposobu myślenia o dziecku i jego rozwoju (zob. np. Thomas, 2000; Schaffer, 2022; Esteban-Guitart, 2018, s. 384–401). Współcześnie w literaturze przedmiotu wyraźna jest ewolucja pojęcia gotowości szkolnej. Gotowość ta ujmowana jest dynamicznie, w kategoriach interakcyjnych, i analizowana jako efekt wzajemnych oddziaływań czynników intrapersonalnych i środowiskowych (Wilgocka-Okoń, 2003). Zamiast koncentrować się wyłącznie na dziecku, model ten obejmuje perspektywę procesu przejścia do szkoły lub gotowości szkoły (LoCasale-Crouch i in., 2008, s. 124–131). Dziecko i jego możliwości postrzega się jako zależne od szerszej kontekstualnej perspektywy. W tych ostatnich modelach gotowości szkolnej podkreśla się dynamiczną naturę relacyjnych i informacyjnych powiązań, które umożliwiają tworzenie sieci wsparcia w okresie ogromnych zmian w życiu dziecka, związanych z rozpoczęciem przez nie nauki w szkole. Nieaktualna jest już więc konceptualizacja gotowości szkolnej, która polega na selekcji kryteriów rozstrzygających, które dziecko może rozpocząć naukę w szkole, a które nie i choć wydaje się to zamykać dyskusję nad gotowością szkolną w jej tradycyjnym rozumieniu, to nie zamyka debaty nad procesem wspierania dzieci, których start szkolny z różnych przyczyn może być utrudniony.

Sara Rimm-Kaufman i Robert Pianta (2000) wskazują, iż w modelu ekologicznym czynniki tkwiące w dziecku, rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej oraz w społeczeństwie są połączone i współzależne w trakcie okresu przejścia, w jednakowym stopniu mogą więc wspierać adaptację dziecka do edukacji szkolnej. Spójne powiązania wewnątrz i między wieloma kontekstami rozwoju dziecka prowadzą do stabilizacji w relacjach, a regularność w wymianie informacji, szczególnie między nauczycielami przedszkolnymi i szkolnymi, nauczycielami i rodzicami sprzyja szkolnemu sukcesowi dziecka.

Wspomaganie i wspieranie dzieci ze środowisk defaworyzowanych społecznie w osiąganiu gotowości do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły

Peter Senge napisał, że jesteśmy w stanie poszerzać swoje możliwości w celu osiągania rezultatów, których naprawdę pragniemy tylko w takich warunkach, w których „nowe i rozwojowe wzory myślenia są kulturowane, [...] aspiracje nie są krępowane, a [...] ludzie nieustannie uczą się, jak uczyć się razem” (Senge, 1998, s. 3). Niestety socjologzy, komentując dzisiejsze czasy, wskazują na powszechność zjawiska „rozbitcia”, czy „pęknięcia społeczeństwa” (Goffman, 2008, s. 65), bo mimo, iż pozornie stanowi ono całość, podejmuje różnorodne praktyki kulturowe

i społeczne istniejących w nim klas i warstw, prowadzące do zaniku powiązań (Winkler, 2009, s. 121). Zauważa się problemy wynikające z poczucia utraty tożsamości, nieprzystosowania, patologii społecznych, dewiacji i samotności, zaczyna ginąć autentyczna komunikacja. Ta sytuacja powoduje, że coraz częściej podnosi się fakt, że część dzieci funkcjonujących w państwach wysoko rozwiniętych osiąga gorsze wyniki w nauce z powodu czynników, na które nie mają wpływu, w tym pochodzenia ze środowisk defaworyzowanych społecznie (UNICEF, Innocenti Report Card, 2018). Należą do nich m.in. miejsce urodzenia, język lub zawód, który wykonują ich rodzice, funkcjonowanie w rodzinach z problemem alkoholowym, czy ubóstwo ekonomiczne (Becker-Pestka i in., 2017). Jako 15. publikacja z serii Innocenti Report Card w 2018 r. ukazał się raport: *„Niesprawiedliwy Start”. Nierówności edukacyjne wśród dzieci w krajach wysokorozwiniętych*. Podkreśla się w nim, że:

Dzieci te, już wkraczając do systemu edukacji, znajdują się na gorszej pozycji, a istnieje również prawdopodobieństwo, że sytuacja ta ulegnie pogłębieniu, jeśli polityki i praktyki w obszarze kształcenia będą zwiększać zamiast zmniejszać dystans dzielący je od rówieśników. Tego typu nierówności są przejawem niesprawiedliwości. Nie wszystkie dzieci dysponują bowiem równymi szansami osiągnięcia pełnego potencjału, realizacji zainteresowań oraz rozwoju talentów i umiejętności. Pociąga to za sobą koszty społeczne i ekonomiczne (UNICEF, 2018, s. 1).

Badania dotyczące znaczenia czynników społecznych i ekonomicznych dla rozwoju dzieci oraz ich gotowości szkolnej zostały dobrze udokumentowane i wskazują, że dysproporcje pojawiają się już w pierwszym roku życia, utrzymując się i pogłębiając na kolejnych etapach życia jednostki (Nelson i in., 2016). Wielu badaczy podkreśla, że takie wczesne rozbieżności prowadzą do zmniejszonej gotowości do uczenia się, a po rozpoczęciu edukacji szkolnej przyczyniają się do długoterminowego obniżenia wyników w nauce, wykształcenia i ogólnego dobrostanu (zob. np. Reynolds, Temple, 2008, s. 109–139). Wpływ rodziny, o niskim statusie społecznym i ekonomicznym, niskim poziomie wykształcenia rodziców, patologicznych sposobach radzenia sobie z problemami, czy chronicznie zaniedbujących dzieci, na wczesny rozwój dziecka zawsze trzeba postrzegać wieloaspektowo, choć bezsprzecznie wykazano, że dzieci te, w porównaniu z ich rówieśnikami, mają znacznie więcej problemów psychospołecznych (Lipman, Offord, 1999). Istotne jest to, że czynniki ryzyka (np. ubóstwo, zaburzenia psychiczne rodziców, zaburzenia relacji rodzinnych, toksyczny stres występujący u rodziców), często współlistnieją ze sobą, przyczyniając się do stworzenia środowiska domowego charakteryzującego się ignorowaniem potrzeb fizycznych i psychicznych dziecka, rzadszą stymulacją poznawczą, czy mniejszą ekspozycją na wysokiej jakości interakcje językowe. Stanowią one inhibitory osiągania przez dzieci pozytywnych doświadczeń społeczno-kulturowych

i odpowiedniej jakości treningu w zakresie kompetencji kluczowych. Wśród tych ostatnich istotne są: (1) budowanie zasobów osobistych – zaufania do świata, siebie i innych ludzi, autonomii i wolnej woli, inicjatywy; (2) wykorzystanie, rozwijanie i integracja kompetencji będących efektem rozwoju w okresie dzieciństwa, które wynikają z rozwoju poznawczego, emocjonalnego, moralnego i społecznego; (3) rozwijanie kompetencji związanych z przebiegiem procesu uczenia się i dostosowywania do wymogów sytuacji edukacyjnej – kontroli poznawczej, metapoznania, kompetencji związanych z planowaniem i realizacją podjętych działań; (4) rozwijanie kompetencji specyficznych dla realizacji zadań szkolnych, takich jak rysowanie, liczenie, pisanie lub czytanie które umożliwiłyby mu podjęcie z sukcesem nauki szkolnej (Brzezińska i in., 2012, s. 9–11).

Jednym z kluczowych sposobów zwiększania gotowości szkolnej dzieci ze środowisk defaworyzowanych społecznie jest, jak wskazuje wiele badań, objęcie ich wysokiej jakości edukacją oraz wczesnymi programami interwencyjnymi przy założeniu, że działania skupione wokół założeń tej interwencji oparte będą na uznaniu indywidualności dziecka, a cały proces będzie wcześniej odpowiednio przeemyślany, przygotowany, realizowany oraz dzięki monitorowaniu zachodzących w funkcjonowaniu dziecka zmian odpowiednio modyfikowany (Krauze-Sikorska, 2016, s. 267). Jak piszą Ellen Lipman i David Offord (1999, s. 526–529), na podstawie badań nad jedną z grup dzieci uczestniczących w programie interwencyjnym, istotna dla efektywności takich programów może okazać się ich uniwersalność, podjęcie odpowiednich działań w pierwszych pięciu latach życia dziecka i strategię realizacji interwencji. Ze względu na wagę tych aspektów warto odnieść się do nich szerzej.

Uniwersalność

Niezależnie od tego, który program jest oferowany jakiejkolwiek grupie dzieci, ważne jest, aby program ten spełniał trzy kryteria powszechności: równego dostępu, równego uczestnictwa i sprawiedliwych wyników. Najważniejszym kryterium są „sprawiedliwe wyniki”. Nie oznacza to, że wszystkie dzieci powinny mieć równe wyniki; celem jest uzyskanie tego samego zakresu wyników wśród różnych grup dzieci, na przykład dzieci pochodzących z rodzin o bardzo dobrej sytuacji ekonomicznej i rodzin ubogich, imigrantów i nie-imigrantów oraz chłopców i dziewcząt. Niebezpieczeństwo związane z wdrażaniem programów dla dzieci może jednak polegać na tym, że dzieci najbardziej potrzebujące programów interwencji, będą tymi, które zdecydowanie rzadziej niż inne, zostaną ich uczestnikami.

Znaczenie pierwszych pięciu lat

Obszerna literatura, potwierdza przekonanie, że doświadczenia dziecka w pierwszych pięciu latach życia mogą mieć duży wpływ na jego przyszłe zdrowie, samopoczucie i produktywność (Sabol, Pianta, 2012, s. 282–299). Najszybszy rozwój mózgu następuje w pierwszych pięciu latach życia, a zdrowy rozwój mózgu w tym okresie jest zależny od odpowiedniego odżywiania, dobrej i troskliwej opieki, które zapewniają stymulację sensoryczną, potrzebną dzieciom do satysfakcjonującego rozwoju mózgu (Spitzer, 2011). Kiedy rozwój ten nie następuje we wcześniejszych latach, nie oznacza to, że dziecko jest skazane na nieszczęśliwe życie, ale zwykle oznacza to, że interwencje naprawcze będą stanowiły znaczne wyzwanie i mogą się nie powieść. Można wysunąć mocny argument, że zapewnienie wszystkim dzieciom optymalnych dla jego rozwoju pierwszych pięciu lat jest najważniejszą inicjatywą, jaką można podjąć, aby upewnić się, że niekorzystny status dzieci z rodzin doświadczających ekskluzji, w porównaniu z ich rówieśnikami, ulegnie zmniejszeniu w czasie przejścia do szkoły.

Strategie realizacji programów interwencji

Powinny istnieć trzy strategie lub rodzaje programów, w celu poprawy jakości życia oraz psychospołecznego funkcjonowania dzieci ze środowisk defaworyzowanych: (1) programy uniwersalne, oferowane wszystkim dzieciom; (2) ukierunkowane programy, które są oferowane tylko określonym dzieciom lub grupom dzieci; (3) programy kliniczne, w których dzieci i ich rodziny mogą szukać pomocy (Cates i in., 2012, s. 577–585). Każdy z tych programów ma zalety i wady. Zaletą programów uniwersalnych jest to, że w programach tych uczestniczyć mogą wszystkie dzieci, tym samym więc żadne dziecko nie jest wyróżniane z wynikającą z tego możliwością etykietowania i stygmatyzacji. Wadą tych programów wydaje się być to, że w obrębie danej populacji dzieci „uprzywilejowane” odnoszą większe korzyści z programu, niż dzieci znajdujące się w niekorzystnej sytuacji. Programy ukierunkowywane na konkretną grupę dzieci mogą być skuteczne, jeśli to ukierunkowanie jest precyzyjne. Jeśli jednak tak nie jest dzieci są niepotrzebnie etykietowane i stygmatyzowane, lub też dzieci, które potrzebują pomocy, nie zostają zidentyfikowane. Programy kliniczne są skuteczne, ponieważ dzieci (i ich rodziny) szukające pomocy zwykle mają istotny problem. Niezbędne jest, aby wszechstronna inicjatywa interwencyjna wzbogacająca życie dzieci ze środowisk defaworyzowanych obejmowała wszystkie trzy rodzaje programów (Lipman, Offord, 1999).

Potencjał programów interwencyjnych w procesie osiągnięcia gotowości szkolnej przez dzieci ze środowisk defaworyzowanych społecznie

Istnieje wiele dowodów na to, że programy interwencyjne, które koncentrują się na dzieciach od urodzenia do piątego roku życia, mogą przynieść wymierny zysk w krótkim okresie, pozwalają skutecznie wspierać dzieci w sytuacji przejścia edukacyjnego, a niektóre z tych korzyści mogą utrzymywać się długo po zakończeniu programu. Potwierdził to m. in. W. Steven Barnett (Barnett, 1995, s. 25–50) w przeglądzie 36 badań dotyczących efektów programów wczesnej edukacji dla dzieci z rodzin o niskich dochodach wskazując, że choć takie programy, choć nie zmieniają w sposób znaczący IQ dzieci wpływają na osiągnięcie gotowości szkolnej dzieci, widoczny jest też ich długotrwały wpływ na osiągnięcia szkolne i adaptację społeczną dzieci.

Badania z lat 90. XX w. potwierdzają wyniki uzyskane w kolejnych analizach empirycznych programów interwencyjnych: High/Scope Perry, Carolina Abecedarian Project oraz Chicago Child-Parent Center Program. Programy te nazywane czasem Wielką Trójką przyciągają najwięcej uwagi, ponieważ wszystkie objęte były badaniami dotyczącymi ich długoterminowego wpływu na funkcjonowanie dzieci ze środowisk ryzyka, przy czym Perry i Abecedarian objęte zostały randomizowanymi, kontrolowanymi badaniami (zob. np. Karoly, Bigelow, 2005; Mrazek, Brown, 1999).

W programie przedszkolnym **High/Scope Perry**, określanym też jako The Perry Preschool Study (<https://highscope.org/who-we-are/>), który został zapoczątkowany w 1962 r., założono, że wysokiej jakości wczesna edukacja może zmienić trajektorię życia dzieci z rodzin doświadczających ekskluzji (Barnett, 1995; s. 25–50). Kompleksowy program przedszkolny, który ewoluował pod wpływem zmian dotyczących wiedzy na temat rozwoju dzieci, został zaoferowany trzy- i czterolatkom z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, które, zgodnie z wynikami diagnoz, były zagrożone niepowodzeniem w sytuacji przejścia do szkoły. Długoterminowa obserwacja tej próby pokazała przede wszystkim znaczący wpływ programu na sukces dzieci w szkole, a później na sukces społeczno-ekonomiczny tych dzieci – już jako młodych dorosłych. Zwrócono uwagę, że wczesny, wyraźny wpływ na IQ badanych, nie był już znaczący w klasie drugiej szkoły podstawowej, jednak dzieci, które uczestniczyły w programie wspierającym je w osiąganiu gotowości szkolnej, miały lepsze wyniki w nauce przez wszystkie lata szkoły podstawowej i ponadpodstawowej. W wieku 19 lat grupa ta miała też lepszą pracę, doświadczała niższego, niż osoby z grup kontrolnych, poziomu bezrobocia, w mniejszym zakresie potrzebowała też pomocy publicznej. W porównaniu z grupą kontrolną mniej dzieci z grupy eksperymentalnej zostało aresztowanych i przejawiało mniej zachowań przestępczych. Korzyści te składają się na duży zwrot z inwestycji publicznych,

dzięki którym program powstał i nadal funkcjonuje (Schweinhart i in., 2005; Belfield i in., 2006, s. 162–190).

W projekcie **Carolina Abecedarian (ABC)** (Sparling J., Meunier K., 2019, s. 207–216) celem interwencji było zapobieganie pogłębianiu się problemom poznawczym, zaobserwowanym u dzieci oraz poprawa kompetencji akademickich i społecznych w momencie przejścia do szkoły przez dzieci funkcjonujące w rodzinach o niekorzystnej sytuacji ekonomicznej i społecznej. Program rozpoczął się w 1972 r. w Chapel Hill w Północnej Karolinie i trwa do dziś. Od okresu niemowlęcego do wieku pięciu lat dzieci w grupie eksperymentalnej uczęszczały do wysokiej jakości placówki opiekuńczo-edukacyjnej, w której kładziono nacisk na rozwój językowy, poznawczy, percepcyjny, motoryczny i społeczny. Począwszy od 18 miesiąca życia i później w każdym teście zdolności umysłowych dzieci w grupie eksperymentalnej przewyższały dzieci z grupy kontrolnej. Dzieci w grupie eksperymentalnej konsekwentnie uzyskiwały średnią krajową, podczas, gdy początkowe wyniki dzieci w grupie porównawczej spadły ze średniego poziomu po 12 miesiącach do poniżej średniej, po 18 miesiącach i później.

ABC przyniosło znaczną poprawę wśród dzieci (w stosunku do uczestników grupy kontrolnej) w zakresie IQ do 3 roku życia, lepsze wyniki w czytaniu i matematyce do 15 roku życia, niższe wskaźniki depresji u nastolatków, ale też chęć kontynuowania nauki w college'u.

Chicago Child-Parent Centre Program (CPC) to kolejny przykład programu działającego od wielu lat i przynoszącego wymierne korzyści nie tylko dzieciom ze środowisk ryzyka, ale także ich rodzicom. Program CPC powstał w 1967 r. i jest drugim najstarszym, po powszechnie znanym programie Head Start, federalnym programem przedszkolnym w Stanach Zjednoczonych. Program CPC rozpoczyna się od przedszkola dla dzieci w wieku 3 i 4 lat, a następnie obejmuje wzbogacony program dla dzieci w wieku do sześciu lat. Główną ideą CPC było zaangażowanie rodziców (każdy rodzic jest zobowiązany do spędzania w placówce przynajmniej pół dnia w tygodniu). Zaangażowanie rodziców może przybrać formę asystowania w grupie przedszkolnej, towarzyszenia wycieczkom terenowym, korzystania z pokoju rodziców, w którym zawsze jest nauczyciel służący rodzicom pomocą, dotyczącą np. wsparcia dziecka w uczeniu się, uczestniczenia w lekturach z innymi rodzicami, lub wycieczek do biblioteki z nauczycielami, lub dziećmi. Program obejmuje również szkolenia dla rodziców, wizyty domowe, usługi zdrowotne i żywieniowe, sponsoruje kursy kształcenia ustawicznego dla rodziców.

Longitudinalne badanie CPC rozpoczęło się w 1986 r. i nadal trwa, obejmując 1539 dzieci. Niektórzy z nich uczestniczyli w programie CPC; inni byli częścią grupy porównawczej. Grupa porównawcza ściśle odpowiadała grupie programowej pod względem różnych zmiennych demograficznych, w tym rasy, ubóstwa i poziomu

wykształcenia rodziców. Dzieci z grupy porównawczej uczestniczyły w innych programach, takich jak Head Start. Badania udokumentowały dotychczas wpływ CPC na dzieci w wieku do 15 lat, przy czym nie mierzono wyników dzieci w testach IQ.

Efekty programu to: wyższe poziomy osiągnięć szkolnych; zwiększone zaangażowanie rodziców w edukację dzieci; niższe wskaźniki powtarzania klas, kształcenia specjalnego i przedwczesnego porzucania szkoły; mniej problemów z zachowaniem w szkole; oraz niższe wskaźniki przestępczości nieletnich (Reynolds i in., 2011, s. 379–404).

Na tle omówionych programów interesująco sytuują się też Transition Kelly Bear Character And Resiliency Education Skills (C.A.R.E.S.), program The Primary School Adjustment Project (PSAP) z 1999 r., czy Working together for a good start at school – duński program przejścia do szkoły opracowany przez The Danish Evaluation Institute (EVA) (2013), oparty na specjalnie przygotowanych instrumentach dialogu we współpracy między przedszkolami, szkołami i pozaszkolnymi centrami pobytu dziecka. Wszystkie one ukierunkowane są na redukcję czynników ryzyka w dziecku (brak samokontroli, niski poziom kompetencji szkolnych, problemy z zachowaniem), rodzinie (negatywny stosunek rodziców do dziecka) oraz szkole (brak dopasowania szkoła–dziecko) i wzmacnianiu czynników ochronnych. Nie są to programy poddane badaniom longitudinalnym, jak trzy wcześniej omówione, jednak ewaluacje (*on-going*, *mid-term*) wskazują na ich potencjał w pracy z dziećmi ze środowisk ryzyka.

Podsumowanie i wnioski

Pojęcie gotowości szkolnej od wielu lat jest terminem budzącym kontrowersje, jednak właśnie to określenie regularnie pojawia się w dyskusjach o znaczeniu wiedzy, umiejętności, zdolności oraz innych właściwych jednostce atrybutów ułatwiających tworzenie osobistego, społecznego oraz ekonomicznego dobrostanu. Znaczenie przejścia z przedszkola do szkoły stanowi z tego punktu widzenia szczególnie wyzwanie dla edukacji dzieci, których start ze względu na ich funkcjonowanie w środowiskach defaworyzowanych społecznie, jest szczególnie utrudniony. Niestety w wielu krajach, w tym w Polsce, mimo upowszechnienia edukacji przedszkolnej¹, mimo reform oświatowych, w dalszym ciągu trudno mówić o o sukcesie każdego ucznia. Jak bowiem wynika choćby z krótkiej analizy zaprezentowanych

¹ W Polsce, zgodnie ze wskaźnikami GUS, w 2020 r. udział dzieci w wieku 3–5 lat uczestniczących w edukacji przedszkolnej wzrósł o 6,1 p. proc. w porównaniu z 2016 r., a dzieci w wieku 3–6 lat o 9,4 p. proc. i wyniósł odpowiednio – 87,2% oraz – 90,1%, za: *Kapitał ludzki w Polsce w latach 2016–2020. Analizy statystyczne GUS* (GUS, 2021).

programów, podjęcie działań interwencyjnych wymaga od dorosłych tworzenia takich placówek, które promując programy uniwersalne dla dzieci, będą równocześnie pracowały w oparciu o programy ukierunkowane i kliniczne, efektywnie wspierające także rodziców. Stanowi to znaczące wyzwanie, bo nie wystarczy wiedzieć, które dzieci i rodziny uczestniczą w programach. Potrzebna jest także wiedza o tych, którzy mogliby być objęci takimi programami, a to wymaga współpracy między osobami pracującymi w placówkach opieki i edukacji dla dzieci i instytucjami z założenia przygotowanymi do wspierania rodzin. Dane są zgodne i pokazują, że dzieci i rodziny wysokiego ryzyka, które najbardziej potrzebują interwencji, wymagają szczególnych wysiłków, aby zapewnić im uczestnictwo w tych programach. Na koniec należy zauważyć, że sukces w zmniejszeniu wpływu ryzyka związanego ze startem szkolnym, dotyczącego dzieci ze środowisk defaworyzowanych, przyniesie korzyści nie tylko tym dzieciom i ich rodzinom, ale wszystkim dzieciom i ich rodzinom.

References

- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *Future of Children* 5(3), 25–50.
- Becker-Pestka, D., Kubiński, G., Łojko, M. (2017). *Różne obszary wykluczenia społecznego w Polsce. Wybrane zagadnienia*. Wrocław: Exante.
- Belfield, C. R., Nores, M., Barnett, S., Schweinhart, L. (2006). The High/Scope Perry Preschool Program Cost–Benefit Analysis Using Data from the Age-40 Followup. *The Journal of Human Resources*, 41(1), 162–190.
- Brinkman, T. M., Zhu, L., Zeltzer, L. K., Recklitis, C. J., Kimberg, C., Zhang, N., Krull, K. R. (2013). Longitudinal patterns of psychological distress in adult survivors of childhood cancer. *British Journal of Cancer*, 109(5), 1373–1381. DOI: 10.1038/bjc.2013.428.
- Britto, P. R., Ulkuer, N. (2012). Child development in developing countries: child rights and policy implications. *Child Development*, 83(1), 92–103. DOI: 10.1111/j.1467–8624.2011.01672.x.
- Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matthews, S. G., Vaivada, T., Perez-Escamilla, R., Rao, N., Ip, P., Fernald, L. CH., MacMillan, H., Hanson, M., Wachs, T. D., Yao, H., Yoshikawa, H., Cerezo, A., Leckman, J. F., Bhutta, Z. A. (2017). Early Childhood Development Interventions Review Group, for the Lancet Early Childhood Development Series Steering Committee. Nurturing care: promoting early childhood development. *The Lancet*, Jan 7; 389(10064), 91–102.
- Brooker, L. (2008). *Supporting transition in the early years*. Maidenhead; New York: Open University Press.
- Brzezińska, A. I., Matejczuk J., Nowotnik, A. (2012). Wspomaganie rozwoju dzieci w wieku od 5 do 7 lat a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły. *Edukacja*, 1(117), 5–22.
- Cates, C. B., Dreyer, B. P., Berkule, S. B., White, L. J., Arevalo, J. A., Mendelsohn, A. L. (2012). Infant communication and subsequent language development in children from low-income families: the role of early cognitive stimulation. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics: JDBP*, 33(7), 577–585.

- Chorrojprasert, L. (2020) Learner Readiness – Why and How Should They Be Ready? *Learn Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal*, 13 (1), 268–274
- Dockett, S., Perry, B. (2007). Children's transition to school: Changing expectations. W: A. W. Dunlop, H. Fabian (red.), *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice* (s. 92–104). Maidenhead; New York: Open University Press.
- Dockett, S., Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(1), 20–26.
- Dunlop, A.-W. (2014). Thinking about transitions: One framework or many? Populating the theoretical model over time. W: B. Perry, S. Docket, A. Petriwskyj (red.), *Transitions to school – International research, policy and practice. International Perspectives on Early Childhood Education and Development* (31–46). Dordrecht: Springer.
- Esteban-Guitart, M. (2018). The biosocial foundation of the early Vygotsky: Educational psychology before the zone of proximal development. *History of Psychology*, 21(4), 384–401. DOI: 10.1037/hop0000092.
- Fabian, H., Dunlop, A.-W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Working Paper 42*. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Goffman, E. (2008). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Oprac. i słowem wstępnym opatrzył J. Szacki. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B., Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 431–454. DOI: 10.1016/j.ecresq.2006.09.005.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk. *Psychological Science*, 12(1), 18–23. DOI: 10.1111/1467–9280.00304
- Jarosz, E. (2006). *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Karoly, L. A., Bigelow, J. H. (2005). *The Economics of Investing in Universal Preschool Education in California*. RAND Corporation.
- Główny Urząd Statystyczny (2021). *Kapitał ludzki w Polsce w latach 2016–2020. Analizy statystyczne GUS*, Warszawa; Gdańsk. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/inne-opracowania-zbiorcze/>
- Krauże-Sikorska, H. (2016). Dziecko z opóźnieniami i zaburzeniami w rozwoju na drodze ku samodzielności – zadania wczesnej interwencji. W: H. Krauże-Sikorska, K. Kuszak, G. Rura, K. Sadowska, *Dziecko do lat trzech w systemie opieki i edukacji. Źródła wsparcia i zagrożenia* (s. 261–281). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kwieciński, Z. (2002). *Wykluczanie*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70(4), 443–448. DOI: 10.3102/00346543070004443.
- Lipman, E. L., Offord, D. R. (1999). Lessening the impact of poverty on children. *Paediatrics & Child Health* 4(8), 526–529. DOI: 10.1093/pch/4.8.526.
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 124–139. DOI: 10.1016/j.ecresq.2007.06.001.

- Mendel, M. (2006). Przekraczanie progu szkoły jako rite de passage. W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk(red.) *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych* (s. 89–98). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Mrazek, P. J., Brown, C.H. (1999). *Evidence-based literature review on psychosocial outcomes and early intervention in young children. Final report*. Toronto; Ontario: Invest in Children Foundation.
- Nelson, B. B., Dudovitz, R. N., Coker, T. R., Barnert, E. S., Biely, Ch., Li, N., Szilagyi, P. G., Larson, K., Halfon, N., Zimmerman, F. J., Chung, P. J. (2016). Predictors of Poor School Readiness in Children Without Developmental Delay at Age 2. *Pediatrics*, 138(2): e20154477. DOI: 10.1542/peds. 2015–4477.
- Petriwskyj, A. (2014). Critical theory and inclusive transitions to school. W: B. Perry, S. Docket, A. Petriwskyj (red.), *Transitions to school – International research, policy and practice*. Dordrecht: Springer.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A, White, B. A., Ou, S.-R., Robertson, D. (2011). Age 26 Cost-Benefit Analysis of the Child-Parent Center Early Education Program. *Child Development*, 82(1), 375–404. DOI: 10.1111/j.1467–8624.2010.01563.x.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A. (2008). Cost-effective early childhood development programs from preschool to third grade. *Annual Review of Clinical Psychology*, 4, 109–139. DOI: 10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091411.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R.C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511.
- Sabol, T. J, Pianta, R. C. (2012). Patterns of school readiness forecast achievement and socio-emotional development at the end of elementary school. *Child Development*, 83(1), 282–299. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2011.01678.x.
- Sparling, J., Meunier, K. (2019). Abecedarian: An Early Childhood Education Approach that has a Rich History and a Vibrant Present. *International Journal of Early Childhood*, 51, 207–216. DOI: 10.1007/s13158-019-00247-2.
- Spitzer, M. (2011). *Jak uczy się mózg*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schaffer, R. H. (2022). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S, Belfield, C. R., Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40*. Ypsilanti, High/Scope Press.
- Senge, P. M. (1998). *Piąta dyscyplina: teoria i praktyka organizacji uczących się*. Warszawa: Wydawnictwo ABC.
- Thomas, R. M. (2000). *Comparing theories of child development*. Australia; Belmont, Wadsworth/Thomson Learning.
- Torres, C. A. (2008). No child left behind: A Brainchild of neoliberalism and american politics. *New Politics*, 10(2), 1-12.
- UNICEF (2018) *Niesprawiedliwy Start. Nierówności edukacyjne wśród dzieci w krajach wysokorozwiniętych*. Report Card 15. Pobrane z: niesprawiedliwy_start.pdf (edukacjaialog.pl)
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe. (Dz. U. 2019 r. poz. 1148, 1078, 1287, 1680, 1681, 1818, 2197 i 2248 oraz z 2020 r. poz. 374).
- Ustawa z 17.05 2022 o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw.
- Vogler, P., Crivello, G., Woodhead, M. (2008). *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice*. Working Paper 48. Bernard van Leer Foundation.

- Waloszek, D. (2014) *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wilgocka-Okoń, B. (2003). *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Williams, P. G., Lerner, M. A. (2019). Council On Early Childhood, Council On School Health. School Readiness. *Pediatrics*, 144(2): e20191766. DOI: 10.1542/peds. 2019–1766
- Winkler, M. (2009). *Pedagogika społeczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Jarosław Jendza

Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych*

E-mail: jaroslaw.jendza@ug.edu.pl

ORCID: 0000-0001-7598-9085

Przejsście, gotowość i adaptacja jako znaczące kategorie pedagogii Montessori**

Summary

TRANSITION, READINESS AND ADAPTATION AS SIGNIFICANT CATEGORIES OF THE MONTESSORI PEDAGOGY**

The article is a theoretical exploration of three significant concepts of the Montessori pedagogy, i.e., transition, readiness and adaptation in the context of early childhood education (ECE). The text summarises some of the conclusions formulated by Professor Barbara Wilgocka-Okoń and Maria Montessori. In this way the author points out the similarities and differences between these two thinkers, which helped to critically reflect on the concepts alone, but also on the paradigms of the functioning of ECE institutions.

Keywords: transition, adaptation, readiness, Wilgocka-Okoń, Montessori

Wprowadzenie

Intencją niniejszego tekstu jest teoretyczno-empiryczna eksploracja trzech kategorii tj. *przejsścia*, *gotowości* i *adaptacji*. W kontekście wczesnej edukacji wydają się one pulsować (Rutkowiak, 1998) wyjątkowo intensywnie i dlatego warto do nich powracać, próbując je odczytywać na nowo, a tym samym proponując określoną ramę paradygmatycznego usytuowania kształcenia i polityk oświatowych odnośnie do edukacji dzieci.

* Adres: Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, ul. Jana Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Prezentowana tu propozycja przyglądania się owym kategoriom miałaby polegać na – po pierwsze – odwołaniu się do poglądów Marii Montessori, propagatorki liberalnej pedagogii ruchu Nowego Wychowania, a następnie zestawienia tychże z wybranymi analizami Barbary Wilgockiej-Okoń, która w swojej działalności naukowej poświęciła tym zagadnieniom sporo miejsca, niejednokrotnie formułując tezy, które dziś (a może nawet zwłaszcza dziś) nie straciły na aktualności i ważności. W akapitach kończących charakterystykę jednej z omawianych kategorii głos oddają praktykom pedagogii Montessori poprzez przytoczenie i syntetyczne skomentowanie dwóch ilustratywnych wypowiedzi dotyczących podjętej kwestii. Ten fragment artykułu stanowi element większych badań, lecz w tym tekście należy go traktować wyłącznie jako zaproszenie do dalszego współmyślenia o jednej z tytułowych kategorii oraz, być może, wskazania na kierunki dalszych badań empirycznych w tym zakresie.

Recepcja pedagogii Marii Montessori w Polsce koncentruje się (a szczególnie ostatnimi laty) na aspektach metodycznych dotyczących na ogół etapu przedszkola, a tymczasem słynna włoska pedagożka opracowała także dojrzałą i względnie kompletną koncepcję edukacji i rozwoju wykraczającą poza ten okres. Wydaje się to tu niezwykle ważne, ponieważ kategorie przejścia, gotowości oraz adaptacji nabierają istotnego sensu właśnie wówczas, gdy przyjrzymy im się w perspektywie szerszej niż poszczególny etap rozwojowy czy edukacyjny.

Słowa wyjaśnienia wymaga także moje podejście do języka i argumentacji obu myślicielek. Profesor Barbara Wilgocka-Okoń była przede wszystkim akademicką badaczką świata edukacji, z gruntownym teoretycznym przygotowaniem filozoficzno-psychologiczno-pedagogicznym, które uzyskała, studiując pod okiem takich osób, jak choćby Tadeusz Kotarbiński, Kazimierz Tatarkiewicz, Bogdan Suchodolski czy Maria Przetacznikowa i oczywiście Wincenty Okoń. Takie przygotowanie skutkowało badaniami i analizami ugruntowanymi metodologicznie, zgodnymi z wówczas panującym kanonem realizacji projektów empirycznych. I choć współcześnie zapewne bez trudu można byłoby znaleźć argumenty krytyczne wobec badań Wilgockiej-Okoń, to jednak precyzja wywodu, klarowność stosowanych pojęć i konsekwencja w stosowaniu pozytywizmu metodologicznego pozwalają traktować jej słowa jako teorię o charakterze stricte naukowym w tradycyjnym tego słowa znaczeniu.

Nieco inaczej przedstawia się retoryka Marii Montessori, ponieważ – pomimo wykształcenia na poziomie doktoratu w zakresie psychiatrii – owa pedagożka była całe życie zawodowe niejako poza akademią (Kramer, 1976; Standing, 1984), oddając się przede wszystkim kształceniu nauczycieli i aktywizmowi oświatowemu. Co więcej, głównym adresatem jej pism byli rodzice, decydenci oświatowi i polityczni oraz nauczyciele, z naciskiem na dwie pierwsze grupy, co skutkowało niekiedy frywolnością w zakresie precyzji siatki pojęciowej. Nie zmienia to faktu, iż Mon-

tessori – w odróżnieniu od innych przedstawicieli Nowego Wychowania – kilka dekad poświęciła badaniom empirycznym nad rozwojem dzieci. Początkowo – zgodnie ze standardami przełomu XIX i XX stulecia, kiedy to rozdziły się przecież naukowe psychologia i psychiatria – uprawiała ona przede wszystkim obiektywizujące badania ilościowe na małych próbach, by następnie przejść do badań, które dziś zapewne określilibyśmy mianem etnografii lub badaniami w działaniu. Jednocześnie jej spuścizna zawiera eseje, krótkie wykłady oraz teksty wystąpień popularyzujących edukację wychodzącą od dziecka, w których całymi garściami czerpała ona z terminologii fizyki, astronomii, biologii i innych dziedzin wiedzy. Warto także odnotować, że liczne jej ustalenia są obecnie potwierdzane w badaniach naukowych (zob. np.: Lillard, 2017; L'Ecuyer i in., 2020, s. 322–334; Denervaud i in., 2020, s. 167–175).

Różnice w językach obu pedagożek traktuję jako egemplifikację fenomenu nazwanego przez Joannę Rutkowiak konieczną wielojęzycznością pedagogiki (Rutkowiak, 1998, s. 19–35). Z tej perspektywy będę je traktował komplementarnie jako uzupełniające się głosy w tej samej sprawie. Nie jest zatem moją intencją dokonywanie krytyki jednej koncepcji w kontekście drugiej, czy też koncentrowanie się na odmiennym traktowaniu danego pojęcia przez którąś ze stron. Oba głosy mają służyć hermeneutycznemu krążeniu wokół kategorii bez wskazywania pierwszeństwa jednej czy drugiej interpretacji.

Omówię teraz pierwszą z trzech kategorii czyli przejście.

Przejście

Pedagogia Marii Montessori cieszy się w Polsce dużą popularnością, ba, można nawet powiedzieć, że panuje swoista moda na to podejście edukacyjne. Jednocześnie można chyba zaryzykować hipotezę, że recepcja Montessori ogranicza się do etapu przedszkolnego, co być może związane jest z dynamicznym wzrostem liczności placówek tego typu na tymże etapie (Surma, 2009). Z punktu widzenia opisywanej tu kategorii, takie zawężenie dorobku Montessori nie pozwala dostrzec istotności fenomenu przechodzenia. Warto mieć na uwadze, że Montessori na krótko przed śmiercią (1950, 1951) dokonała syntezy teoretycznej swojej działalności pedagogicznej w postaci koncepcji rozwoju określanej jako cztery płaszczyzny rozwojowe ujętej w dwa graficzne diagramy (Grazzini, 2004).

Pierwszy z nich, który tu przedstawię składa się z dwóch elementów, lecz jego zasadnicza część zbudowana jest z czterech trójkątów tych samych rozmiarów, różniących się kolorami – pierwszy i trzeci są czerwone, zaś drugi i czwarty mają kolor niebieski, symbolizując tym samym okresy kreatywne (znaczące zmiany we wszystkich sferach) i spokojniejsze (stabilny wzrost różnorodnych jakości). Każdy

z trójkątów reprezentuje okres sześciu kolejnych lat życia i rozwoju człowieka. Ten diagram, nazywany *konstruktywnym rytmem rozwoju* (Grazzini, 2004, s. 30) ilustruje kilka kwestii, ale jedna z nich ma kapitalne znaczenie. W tej teoretyzacji nie mamy do czynienia z ideą rosnącego skomplikowania, to znaczy nie jest to klasyczna, addytywna koncepcja stadialna, w której rozwój polega na przechodzeniu od fazy prostej do bardziej złożonej. Każdy z trójkątów jest istotny, specyficzny, wymagający innego przygotowanego otoczenia edukacyjnego i odmiennej obecności osoby towarzyszącej dzieciom w rozwoju.

Ze względu na objętość tego tekstu, nie podejmuję się relacjonowania wszystkich cech charakterystycznych kolejnych *plaszczyzn rozwojowych* – jak się określa tu owe okresy – ale pragnę dodać, że w owym drugim elemencie diagramu, ułożonym poniżej czterech trójkątów, Montessori przedstawia krytykę tradycyjnego, społecznie akceptowanego myślenia o rozwoju i ilustruje go jako stadialny i „coraz bardziej skomplikowany”. Takie konceptualizacje rozwoju są zresztą powszechne współcześnie i wydają się przynależeć do tzw. wiedzy zdroworozsądkowej, odnoszącej się do potrzeb edukacyjno-rozwojowych dzieci w kolejnych latach życia. Montessori, a także Wilgocka-Okoń (o czym nieco później) zdają się mówić – dziecko nie jest uproszczoną wersją dorosłego, ma specyficzny świat znaczeń (Klus-Stańska, 2004) i potrzebuje wolności oraz mądrej, skromnej obecności dorosłych na samodzielnej drodze budowania siebie. Trzeba jednak wrócić do przejścia.

Montessori widzi owe przejścia w momentach pomiędzy trójkątami. Dzieci przechodzą od wczesnego dzieciństwa (*infancy*: 0–6 lat), poprzez dzieciństwo (*childhood*: 6–12 lat), adolescencję (*adolescence*: 12–18 lat) do dojrzałości (*maturity*: 18–24 lat) (Montessori 2007b, Montessori 1966). Te momenty przejścia opisywane są tu metaforą ponownych narodzin (*rebirths*). Przejście jest zatem transformacją, a nie osiągnięciem „wyższej fazy”. Oczywiście owe momenty, choć ugruntowane w badaniach Montessori, należy traktować umownie, w tym sensie, że mogą się one przytrafiać wcześniej lub później. Nie to jednakże jest w owych przejściach najistotniejsze.

Sprawą zasadniczą jest tu zrozumienie, iż tylko pogłębiona znajomość specyfiki danej płaszczyzny rozwojowej przez dorosłych i dostrzeganie fenomenu ponownych narodzin, jako momentów krytycznych może przybliżać nas do bardziej optymalnego towarzyszenia dzieciom w rozwoju. To z kolei oznacza, że być może powinniśmy nieco inaczej akcentować ważkość pewnych kompetencji nauczycieli i nauczycielek wczesnej edukacji. Skoro dostrzeganie przejścia jest tak istotne, to kompetencja badawcza, diagnostyczna, wiedza z zakresu psychologii rozwoju, czy też umiejętności związane z realizacją badań nad własną praktyką jawią się jako znacznie ważniejsze niż choćby doskonałość metodyczna (por. Wilgocka-Okoń, 1989, s. 25–31). Z kategorią przejścia u Montessori wiąże się jeszcze jedna kwe-

stia, która dotyczy dostępności danej płaszczyzny rozwojowej dla różnych osób zaangażowanych w procesy edukacyjne. Zdaniem włoskiej pedagogiki, ci którzy przeszli do kolejnej płaszczyzny nie mogą wrócić do poprzedniej. Oznacza to, że nasz wgląd w świat osób zamieszkujących inne płaszczyzny rozwojowe jest ograniczony i zapośredniczony przez relacje tych, którzy nadal tam są. Przejście wiąże się przeto z zamykaniem „drzwi”. Dziecko może zaprosić nas do swojego świata, może uchylić rąbka tajemnicy, jeśli obdarzy nas zaufaniem, ale założenie, że mamy pełen wgląd w owe światy dziecięcych znaczeń, jest – zdaniem Montessori – wyrazem pychy dorosłych niepopartym wiedzą naukową (Montessori, 2007b, s. 4–6).

Nie bez powodu Montessori zajęła się okresem pierwszych trzech lat życia dziecka już jako bardzo dojrzała badaczka, z doświadczeniem empirycznego eksplorowania późniejszych etapów rozwojowych. Ponieważ zaproszenie do świata dzieci odbywa się głównie za pośrednictwem języka, to – ze względu na ograniczone doświadczenia dziecka oraz prawidłowości rozwojowe – ów okres należy traktować jako bardzo trudny do poznawania, a jednocześnie kluczowy dla rozwoju. Konsekwencją takiego stanowiska jest przyjęcie, iż to właśnie psychopedagogiczne kompetencje nauczycielek i nauczycieli towarzyszących dzieciom na pierwszej płaszczyźnie rozwojowej i przejściu do drugiej odgrywają podstawową rolę. Upraszczając nieco, powiedziałbym, że im młodsze dziecko, tym większe znaczenie mają kompetencje psychopedagogiczne i komunikacyjne pedagogów i pedagożek (por. Wilgocka-Okoń 1989, s. 26–28).

Przejście rozumiane jako ponowne narodziny i związane z tym konieczne zmiany w przygotowanym otoczeniu edukacyjnym jest również znaczące dla osób naukowo zajmujących się teorią Montessori i jej ewentualną oceną, ponieważ nakłada na badaczy obowiązek doprecyzowania płaszczyzny rozwojowej. Skoro kategoria przejścia oznacza transformację potrzeb i zasobów dziecka, to i krytyczne opracowania pedagogii Montessori muszą to uwzględniać. W konsekwencji – jeśli ktoś miałby skonstatować, iż „Montessori jest behawiorystyczna/ konstruktywistyczna”, czy też „za mało/ zbyt instruktażowa” – trzeba by zapytać – która Montessori? Albo lepiej: Jakie są granice (mierzone kolejnymi przejściami) dla takiego sądu, charakterystyki i potencjalnej krytyki? Owe różnice między kolejnymi płaszczyznami zostawię jednak na inną okazję, a tymczasem przyjrzę się stanowisku Wilgockiej-Okoń w kwestii przejścia.

Autorka, dokonawszy podsumowania najważniejszych poglądów m.in. Wygotskiego oraz Piageta, nawiązuje wprost do dwóch postaci ruchu Nowego Wychowania, a mianowicie Freineta oraz właśnie Montessori. Wilgocka-Okoń zgadzając się częściowo z poglądami Montessori, konkluduje, iż nauczyciel powinien przede wszystkim pełnić rolę badacza i obserwatora rozwoju (Wilgocka-Okoń, 2003, s. 74). Co ciekawe, autorka *Gotowości szkolnej*... charakteryzuje narodziny naiw-

nego realizmu przynoszącego spokój psychofizyczny właśnie na progu szóstego roku życia. W tym sensie byłoby to nieomal tożsame z montessoriańską ideą przejścia z pierwszego czerwonego trójkąta do trójkąta niebieskiego (Wilgocka-Okoń, 2003, s. 76), tym bardziej, że podkreśla się tu silnie samodzielność poznawczą dziecka, rolę języka (przejście od konkretności do abstrakcji) oraz środowiska, raczej niż działania metodyczne nauczycieli (Wilgocka-Okoń, 1967; Wilgocka-Okoń, 1989, s. 20–24).

Po zarysowaniu podobieństwa i zbieżności w rozumieniu kategorii przejścia, warto – jak sądzę – przywołać dwa doświadczenia nauczycieli Montessori w tym zakresie¹.

Kiedyś miałam taką sytuację, że otwierała się u nas szkoła no i ja z tymi dziećmiakami przeszłam do szkoły. [...] Najpierw trening na kursie u [...] i szok! Jak to? Nie trzeba znać na pamięć kolejnych kroków? Nie muszą być tak precyzyjne? To było totalnie coś innego niż przedszkole, bo wiesz tutaj trzeba inaczej. Dziecko jest w fazie chłonnego umysłu, to jest inny etap no i trzeba zupełnie inaczej [...] Ja sama nie wiem dla kogo to przejście było trudniejsze. No dla mnie to była totalna zmiana. Inny świat! Niby podobne pomoce, niby nadal jesteśmy w Monte, ale to kompletnie coś innego [W56].

To jest o tyle zabawne, że ja tego chłopca znałam od siedemnastego miesiąca życia, aż do 15 roku, kiedy poszedł gdzieś tam do innej szkoły. I mówię Ci! Nie uwierzyłybyś! To samo imię i nazwisko, ale nagle bum i jest ktoś inny. Ty, on wraca po wakacjach, idzie do szkoły i cały car pryska, to znaczy... sorry nie czar tylko, że on już nie zwraca uwagi na porządek, już nie chce pracować sam na dywaniku – on by teraz tylko gadał i tylko pracował z tymi swoimi kumplami. No i ta wyobraźnia, on kompletnie tego nie miał. Ja po prostu przecierałam oczy no i myślę sobie, no tak mądra ta Montessori była [W21].

Gotowość

Po kilku dekadach badań empirycznych wokół kwestii przygotowania i gotowości dzieci do podjęcia nauki, wpływu środowiska socjalizacji pierwotnej i wtórnej, w 2003 r. Wilgocka-Okoń, odnosząc się do konstruktywistycznych oraz liberalno-romantycznych teorii kształcenia, ale również nawiązując do wyników analiz innych badaczy i badaczek (m.in.: Klus-Stańska, 1994; Kwieciński, 2002) stawia pytanie o to, czy powinniśmy mówić o gotowości/ dojrzałości szkolnej, czy też raczej o gotowości/ dojrzałości szkoły (Wilgocka-Okoń, 2003, s. 70–84; por. Bruner, 1960). To przeniesienie akcentu nie jest wyłącznie zwrotem ku pedagogom bardziej przyjaznym dziecku i rozwiązaniom opartym na badaniach empirycznych. Owe wnioski można traktować jako druzgocącą i trafną krytykę kultury szkoły transmisyjnej.

¹ Wypowiedzi cytowane w niniejszym opracowaniu pochodzą z moich badań realizowanych na temat kwestii interkulturowych determinant praktyk Montessori.

Co więcej, w języku polskim gotowość jako rzeczownik często tworzy związki frazeologiczne, które precyzują „do czego” ktoś miałby być gotowy. Na ogół zatem myślimy kategorią gotowości dziecka do ... nauki, współpracy czy szkoły.

Ponieważ dziecko w okresie przejścia między przedszkolem a szkołą „bardzo łatwo poddaje się różnym oddziaływaniom wychowawczym” (Wilgocka-Okoń, 2003, s. 77) niezwykle istotne jest otoczenie, do którego młode osoby się adaptują. W tej kwestii, Montessori jest zgodna z Wilgocką-Okoń, z tą różnicą, że Włoszka akcentuje ową właściwość rozwojową wcześniej, nazywając ją okresem „absorbującego umysłu” (Montessori, 2007a). Jak zwraca uwagę Wilgocka-Okoń:

W swoich rozważaniach nad dojrzałością czy gotowością szkolną pragnę przenieść punkt ciężkości na dojrzałość samej szkoły. Ową dojrzałość szkoły można określić jako osiągnięcie przez szkołę takiego poziomu wrażliwości na dziecko, jego potrzeby, oczekiwania, uczenie się i możliwości rozwojowe, jaki stanowi o modyfikacji, kierunku i dynamice zmian programowo – organizacyjnych oraz zmian w procesie nauczania-uczenia się (Wilgocka-Okoń, 2003, s. 79).

Warto spróbować skonstruować w kontekście przytoczonego tu cytatu, czy też zoperacjonalizować owo pojęcie gotowości, a następnie przyjrzeć się, w jakim zakresie byłoby to zgodne z projektem placówki edukacyjnej zaproponowanej przez Montessori. Szkoła gotowa to szkoła przede wszystkim wrażliwa. Owa cecha może odnosić się wyłącznie do jednego z podmiotów kształcenia, jakim jest dziecko, ale możemy także rozszerzyć nieco zakres owej wrażliwości i przyjąć empatyczne ustosunkowanie instytucji do różnych stron biorących udział w edukacji. Szkoła gotowa oznaczałaby wówczas aktywne odnoszenie się do potrzeb dzieci, rodziców i nauczycieli. W konsekwencji mielibyśmy do czynienia ze wspólnotą nieustannie wytwarzającą i redefiniującą unikatowe środowisko edukacyjne w dialogu i opierając się na zarazem autorskiej i profesjonalnej analizie potrzeb dzieci. Nie trzeba dodawać, że taka szkoła to szkoła autonomiczna, działająca w atmosferze wielokierunkowego zaufania i szacunku. Kolejne słowa przywołanej wypowiedzi dookreślają obszary budowania gotowości szkoły, którymi mogłyby stać się na przykład: zainteresowania i style uczenia się dzieci (zob. np. Dyrda, 2003), krytyczna analiza wykorzystywanych środków dydaktycznych w tym w szczególności roli i miejsca podręczników szkolnych (Zalewska, 2013), nieustanna aktualizacja programów kształcenia i nade wszystko poważne traktowanie naturalnej ciekawości i motywacji dzieci do poznawania świata (Wilgocka-Okoń, 2003, s. 82.). Owa synteza poglądów i podsumowanie dociekań Wilgockiej-Okoń idzie w parze zarówno z ustaleniami konstruktywistów, a zwłaszcza Brunera oraz... Montessori. W jednym z częściej przywoływanych haseł pedagogii słynnej Włoszki znajdujemy zdanie: „Dziecko jest gotowe wtedy, gdy jest gotowe” (Lillard, 1980, s. 28). To pozornie trywialne, a nawet tautologiczne stwierdzenie w istocie ukazuje kate-

gorię gotowości w odmiennym od zwyczajowego rozumienia tego pojęcia, a także (być może) rozszerza nieco rozumienie Wilgockiej-Okoń w tym zakresie.

Instytucje kształceniowe w tym kontekście oferują dzieciom warunki do rozwoju w warunkach niezależności i samodzielności w działaniu i myśleniu. Gotowość byłaby zatem zarówno gotowością dziecka do podjęcia określonej aktywności, jak i gotowością szkoły do tworzenia spersonalizowanych warunków edukacji. Innymi słowy, owo potencjalne rozszerzenie kategorii gotowości polegałoby na tym, że można myśleć o gotowości obu stron nie anihilując, czy też nie przenosząc środka ciężkości na żadną z nich. Jeszcze inaczej mówiąc, można mieć na uwadze jednocześnie gotowość dziecka oraz gotowość instytucji, z zastrzeżeniem, że owa gotowość dziecka nie jest definiowana przez jakiekolwiek odgórnie określone rozkłady treści (Bednarczuk, 2022, s. 93–109).

W jednej z wersji dzieła Montessori zatytułowanej *The Montessori Method*, redaktor, Gerald Lee Gutek, w obszernym wprowadzeniu celnie podsumowuje poglądy i dokonania włoskiej Autorki odnośnie do interesującej nas tu kwestii. Píše on tak:

Zgodnie z jej [Montessori – przyp. JJ] zasadą autoedukacji, wolność dziecka umożliwia dzieciom wybór ich własnych aktywności uczenia się. Umiejętność Montessori do połączenia dziecięcej gotowości [do pracy – przyp. JJ] z materiałami i aktywnościami była jednym z najbardziej znaczących osiągnięć jej podejścia. Z kolei gotowość, była ugruntowana na dziecięcych okresach rozwojowych, zwłaszcza na okresach wrażliwych [fazach sensytywnych – przyp. JJ] kiedy były one gotowe do uczenia się [...]. Określenie, jakie treści aktywności były odpowiednie dla dziecięcej gotowości do uczenia się pozostaje jednym z największych problemów pedagogicznych. Montessori zwróciła się ku samym dzieciom, aby rozwiązać problem dopasowania dziecięcych potrzeb i gotowości na materiały i sytuacje [edukacyjne – przyp. JJ] dostępne dla nich poprzez wykreowanie przygotowanego otoczenia, w którym dzieci mogły w sposób wolny wybierać spośród licznych materiałów (Gutek, 2004, s. 20).

Gotowość szkoły i gotowość dziecka są w tym świetle współzależne i dynamicznie na siebie oddziałujące. Gotowość po stronie szkoły polegałaby, w pierwszym kroku, na profesjonalnym badaniu i metodycznym przyglądaniu się konkretnym dzieciom oraz ich potrzebom, zainteresowaniom, zachowaniom i predyspozycjom, które mogą ujawnić się wyłącznie w warunkach względnej wolności, a następnie na dostosowywaniu treści, sposobów, i miejsc pracy zgodnie z powyższymi informacjami. Zauważywszy, że dziecko może być gotowe (pod względem motywacyjnym, poznawczym, fizycznym i emocjonalnym) do podjęcia określonej aktywności, szkoła proponuje adekwatnie zadania rozwojowe. W ten sposób gotowość jako kategoria jest bezustannie *in statu nascendi*, a skoro tak, to postrzeganie jej jako pewnego stabilnego stanu placówki, który można osiągnąć, jawi się jako co najmniej dyskusyjne. W tym kontekście warto być może pomyśleć ową kategorię jako *momenty*

gotowości szkoły. W początkowych zdaniach tego fragmentu tekstu wspomniałem o zwyczajowych w języku polskich związkach frazeologicznych związanych z gotowością. Czy zatem proponując określenie momentów gotowości nie popełniam błędu językowego? Odpowiedź na to pytanie wiąże się z dwiema możliwościami myślenia o gotowości. Jedna z nich, dobrze ugruntowana i oswojona to konceptualizowanie gotowości jako swoiście rozumianej *eschatologii* – ostatecznego (gr. *eschatos*) lub też względnie trwałego, osiągalnego stanu (dziecka lub instytucji). Wówczas można byłoby powiedzieć, że coś lub ktoś jest gotowy do czegoś. Inna, bardziej procesualna i znacznie mniej uchwytana perspektywa to postrzeganie gotowości jako nigdy niedokończoney, ale przytrafiającej się od czasu do czasu w edukacji m i ę d z y dzieckiem a otoczeniem.

Adaptacja

Moment przejścia na ogół denotuje przeniesienie (się) z tego co znane, do czegoś nowego. W kontekście edukacji formalnej, zazwyczaj myśli się tu o kolejnych etapach kształcenia lub/i o następujących po sobie skokach rozwojowych. Przejście do nowego oznacza konieczność adaptacji. Zajmę się teraz tą kategorią.

Teoria Marii Montessori jest zarazem indywidualistyczna i uniwersalistyczna. Jej indywidualistyczne zorientowanie jest dość oczywiste i przejawia się choćby w postrzeganiu każdego dziecka jako samodzielnej jednostki, która potrzebuje obecności dorosłego, zdolnego dostrzec jednostkowe potencjały i twórczo na nie odpowiedzieć. W tym sensie Montessori stoi w skrajnej opozycji do koncepcji nauczania „frontalnego”, a rodowód tego podejścia ma swe źródła w liberalnej wizji społeczeństwa, a co za tym idzie i edukacji (Gutek, 2003; Śliwerski, 2007; Zalewska, 2000). Równocześnie, w duchu koncepcji Rousseau, ale także inspirując się dokonaniem Darwina, Montessori poszukuje podstaw wychowania i edukacji w naturze. Być może z tego powodu kategoria adaptacji staje się w tej koncepcji zarówno treścią kształcenia, ważną ramą teoretyczną, a jednocześnie wartością, na której ufundowana jest ta pedagogia (Montessori, 2010). Przyjrzyć się bliżej znaczeniom tego pojęcia, zaczynając od jego obecności w treściach kształcenia montessoriańskiego.

Adaptacja pojawia się *expressis verbis* w kilku momentach realizacji *curriculum* zaproponowanego przez Marię Montessori i jej kontynuatorów dla dzieci po przejściu pierwszej płaszczyzny rozwojowej i wejściu w drugą, a zatem między szóstym a dwunastym rokiem życia. Zasadniczą częścią programu dla tego etapu, zwanym *edukacją kosmiczną* (Duffy i Duffy, 2012; Duffy i Duffy, 2014), każdy nowy rok szkolny rozpoczynają *wielkie lekcje*, czy też *wielkie opowieści* (Montessori

2007b). Adaptacja jawi się w nich jako cecha wszystkich organizmów żywych, ale szczególnego znaczenia nabiera w trzeciej (z pięciu) wielkiej lekcji, która mówi o człowieku. Zgodnie z jej treścią, cechy dystynktywne *homo sapiens* – ręce, rozum i miłość dają ludziom możliwość tworzenia schronienia, kreowania wynalazków, współodczuwania i troski o innego oraz środowisko. Tym samym owe cechy znacznie poszerzają zdolność adaptacyjną wobec otaczającego świata, pozwalając na unikatową wśród wszystkich gatunków umiejętność adaptowania naturalnego środowiska, poprzez wytwarzanie wiedzy i dzielonej świadomości, które Montessori nazywa *supranaturą* (w odróżnieniu od zwyczajowego pojęcia *kultury*), a nie wyłącznie adaptowanie się do otaczającego świata.

Innymi słowy, adaptacja ma charakter dwukierunkowy. Człowiek adaptuje się do zastanych warunków, ale również zmienia zewnątrz stosownie do swoich potrzeb, mając jednocześnie na uwadze dobrostan całości. Ową dwukierunkowość trzeba tutaj wyraźnie podkreślić, także i z tego powodu, że tylko wtedy adaptacja służy zarówno pojedynczemu człowiekowi, jak i ludzkości w ogóle, co zresztą ma odzwierciedlenie w poglądach także i innych badaczy wczesnej edukacji (Klus-Stańska, 2004a, s. 12), również w kontekście specyficznych potrzeb (Buchnat, 2013). Spróbujmy przenieść ten pogląd Montessori na grunt działań pedagogicznych. Dziecko, wchodząc do nowej placówki edukacyjnej, przechodzi przez etap adaptacji. W konserwatywnych ideologiach edukacyjnych, zakłada się, że to, co dorośli przygotowali dla młodszego pokolenia, jest prorozwojowe i dlatego należy dzieci przeprowadzić skutecznie przez proces przystosowania do nowych warunków – np. żłobka, przedszkola czy szkoły. Dziecko przekracza kolejne progi, wchodzi w nowe otoczenie, które jest konstruowane zgodnie z jakąś ideą pedagogiczną, zaś zadaniem dorosłych jest wpieranie tychże dzieci w procesie dostosowania do reguł panujących w tym nowym miejscu.

W tym momencie należy poczynić jedną istotną dygresję. Logika opisana powyżej nie musi dotyczyć tylko placówek, które umownie nazywamy konwencjonalnymi czy tradycyjnymi. Ten typ rozumienia może mieć miejsce także w tak zwanych placówkach alternatywnych (Dahlberg, Moss, Pence, 2013, s. 121–131). Bez trudu bowiem można wyobrazić sobie sytuację, kiedy to np. w placówce „montessoriańskiej” zakłada się, że rodziny (a w tym ich dzieci) powinny dostosować się do zasad pracy placówki, zaś sama instytucja nie musi podlegać zmianom „bo przecież to podejście działa na całym świecie”.

Wróćmy jednak do meritum. Montessori zwraca uwagę na dwukierunkowość adaptacji na poziomie treści kształcenia, ale także stanowi wartość, na której poniekąd bazuje to podejście. Maria Montessori obserwując dzieci, uznała (a potem wielokrotnie dowodziła), że otoczenie dla dziecka musi być odpowiednio przygotowane i powinno charakteryzować się dynamiką, czyli zmiennością. Dodajmy, oto-

czenie jest przygotowywane dla konkretnych dzieci, i choć materiał rozwojowy w placówkach tego typu, na poszczególnych szczeblach, jest szczegółowo opisany i w tym sensie wspólny, to jednak specyfika grupy dzieci powoduje, że każde przygotowane otoczenie powinno być nieco inne. Innymi słowy, przychodzące do placówki dzieci – zgodnie z podejściem Montessori – zmieniają otoczenie. Oznacza to, że mamy tu do czynienia z procesem adaptacji otoczenia do potrzeb dziecka. Kierunki i zakresy owych zmian mogą zależeć od informacji powziętych od dorosłych, od samych dzieci, ale na ogół powstają w wyniku systematycznej obserwacji funkcjonowania dzieci w otoczeniu (Isaacs, 2018, s. 82–112).

Jeśli idzie o adaptację dzieci do przygotowanego otoczenia Montessori to sprawa wydaje się być dość oczywista. Jak w każdym liberalnym pomyśle na edukację, adaptacja powinna przebiegać z poszanowaniem godności osobistej, stopniowo, bez zbędnego stresu. Rodzice włączani są w ten proces, a placówki na ogół mają procedury i rozwiązania sprzyjające łagodnej adaptacji rodziny do placówki. Podkreślmy zatem raz jeszcze – adaptacja w myśli Marii Montessori jest procesem naturalnym. Co więcej, adaptacja jest zasadniczo nacechowana pozytywnie, o ile przebiega dwukierunkowo. W tym sensie, Montessori zwraca uwagę na to, żebyśmy – jako dorośli towarzyszący dzieciom w rozwoju – nie redukowali swoich dociekań do kwestii sposobów realizacji skutecznej adaptacji, ale także koncentrowali się na pytaniach dotyczących adekwatności, kształtu i konstrukcji otoczenia, w którym umieszczamy dziecko (Klus, 1989). Mówiąc nieco inaczej, warto w kontekście adaptacji stawiać pytania nie tylko o to, jak wspierać adaptację dziecka do placówki, ale także, jak placówka ma się adaptować do konkretnych dzieci i kontekstów geograficzno-społeczno-psychologicznych, pamiętając o granicach adaptacji obu stron, czyli pewnego punktu, w którym dany aktor społeczny (dziecko, rodzina, placówka) nie jest już w stanie realizować własnych celów postrzeganych jako istotne (Dow i in. 2013, s. 306; por. Klus-Stańska, 2004b).

Zakończenie

W niniejszym tekście analizuję kategorie przejścia, gotowości i adaptacji w kontekście wybranych prac Barbary Wilgockiej-Okon oraz Marii Montessori. Analiza literatury w tym zakresie pozwoliła nie tylko wskazać różnice i podobieństwa w konceptualizacji tych pojęć, ale także, jak mam nadzieję, zaprosić Czytelniczki i Czytelników do sformułowania kolejnych pytań i kontynuowania badań w określonym obszarze.

Przejście może otwierać pola badawcze dotyczące momentów transformacji dziecka w procesach rozwoju i edukacji, rytuałów i rytów, ale także kompetencji osób dorosłych pracujących w instytucjach kształceniowych.

Refleksje wokół gotowości dziecka i szkoły doprowadziły do postawienia pytań o dominujący kierunek zainteresowań badawczych, ale także o charakter samej kategorii. Czy można dziś mówić o gotowości w kontekście pożądanego i osiągalnego stanu dziecka i/lub szkoły? A może można przekierować nasze poszukiwania ku dynamice owego pojęcia, ku badaniom zorientowanym na opis i wyjaśnianie relacji między gotowością dzieci i ich środowisk edukacyjno-wychowawczych? Być może warto byłoby analizować momenty, w których instytucje bywają gotowe na organizowanie edukacji konkretnym dzieciom, uwzględniając ich podmiotowość?

Adaptacja rozumiana jako przystosowanie kieruje nas niekiedy ku problematyce skuteczności, ale – jak starałem się pokazać – może odnosić się także do krytycznego eksplorowania warunków, treści i kierunków owego przystosowania. Wówczas można by pytać o to, do czego (się) adaptujemy, ale także uruchamiałybyśmy namysł nad kulturą (szkoły) (Nowosad, 2019).

References

- Bednarczuk, B. (2022). Self-authoring characteristics of the Montessori School graduates. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 67 (1)(263), 93–107.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge; Massachusetts: Harvard University Press.
- Buchnat, M. (2013). *Przystosowanie szkolne dzieci sześciolletnich ze specjalnymi potrzebami*. Leszno: Wydawnictwo WSH w Lesznie.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Denervaud, S., Knebel, J-F, Immordino – Yang, M.H., Hagmann, P. (2020). Effects of Traditional Versus Montessori Schooling on 4- to 15-Year Old children's Performance Monitoring. *Mind, Brain and Education*, 2(14), 167–175.
- Dow, K., Berkhout, F., Preston, B. L., Klein, R. J. T., Midgley, G., Shaw M. R. (2013). Limits to adaptation. *Nature Climate Change*, 2 (4), 305–307.
- Duffy, M., Duffy, D'N. (2012). *Love of Learning. Supporting Intrinsic Motivation in Montessori Students*. Santa Rosa: Parent Child Press.
- Duffy, M., Duffy, D'N. (2014). *Children of the Universe. Cosmic Education in the Montessori Elementary Classroom*. Santa Rosa: Parent Child Press.
- Dyrda, J. (2004). *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Grazzini, C. (2004). The Four Planes of Development. *NAMTA Journal*, 29,1.
- Gutek, G. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Gutek, G. L. (2004). Introduction. W: G. L. Gutek (red.), *The Montessori Method. The Origins of an Educational Innovation: Including an Abridged and Annotated Edition of Maria Montessori's The Montessori Method*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Isaacs, B. (2018). *Understanding the Montessori Approach. Early Years Education in Practice*. London; New York: Routledge.
- Klus, D. (1989) Aktywność jako kryterium przystosowania społeczno-osobowego dzieci – założenia teoretyczne. W: W. Hajnicz (red.), *Warunki i formy aktywności dzieci w wychowaniu przedszkolnym*. Studia i Materiały, 16. Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Klus-Stańska, D. (2004a). *Adaptacja szkolna siedmiolatków*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska, D. (2004b). *Światy dziecięcych znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kramer, R. (1976). *Maria Montessori*. London: Montessori International Publishing.
- Kwieciński, Z. (2002). *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*. Toruń; Olsztyn: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- L'Ecuyer, C., Bernacer, J., Guell, F. (2020). Four pillars of the Montessori method and their support by current neuroscience. *Mind, Brain and Education*, 4(14), 322–334.
- Lillard, A. S. (2017). *Montessori: The Science behind the Genius*. Oxford: Oxford University Press.
- Lillard, P. P. (1980). *Montessori in the Classroom*. New York: Schocken Books.
- Montessori, M. (1966). *What You Should Know about Your Child*. Madras: Kalakshetra Publications.
- Montessori, M. (2004). *The Montessori Method. The Origins of an Educational Innovation: Including an Abridged and Annotated Edition of Maria Montessori's The Montessori Method*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Montessori, M. (2007a). *The Absorbent Mind*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (2007b). *From Childhood to Adolescence*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (2008). When your child knows better than you. W: M. Montessori, *The Child, Society and the World – Unpublished Speeches and Writings*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (2010). *The Advanced Montessori Method*, v.1. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company.
- Nowosad, I. (2019). *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rutkowiak, J. (1998). *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości*. W: T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki – wybór tekstów* (s. 19–35). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwowski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Standing, E. M. (1984). *Maria Montessori, Her Life and Work*. New York: Plume.
- Surma, B. (red) (2009). *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*. Łódź; Kraków: Palatum, Ignatianum.
- Wilgocka-Okoń, B. (1967). *Zasób umysłowy dzieci dawniej a dziś*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Wilgocka-Okoń, B. (1972). *Dojrzałość szkolna dzieci a środowisko*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych
- Wilgocka-Okoń, B. (1976). *Obciążenie uczniów a optymalizacja pracy szkoły*. Warszawa: PWN.

- Wilgocka-Okoń, B. (1989). *Stan wychowania przedszkolnego w Polsce*. Warszawa; Kraków: PWN.
- Wilgocka-Okoń, B. (2003). *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Zalewska, E. (2000). *Ideologiczne konteksty działalności zawodowej nauczycieli w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Zalewska, E. (2013). *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Noty o Autorach

Ewa Filipiak – pedagog, profesor zwyczajny, kierownik Katedry Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Zainteresowania naukowe: dydaktyka, pedagogika wczesnoszkolna i pedeutologia. Zajmuje się edukacją jako czynnikiem rozwoju jednostki, w szczególności problemem rozwijania zdolności uczenia się, dydaktycznymi aplikacjami socjokulturowych koncepcji Lwa S. Wygotskiego i Jerome’a Brunera, edukacją nauczycieli zaangażowanych w proces zmiany w edukacji. Animator pedagogii Celestyna Freineta w Polsce. Autorka i współautorka publikacji z zakresu dydaktyki i pedagogiki wczesnoszkolnej m.in. książki: *Rozwijanie zdolności uczenia się* (2012) w cyklu Z Wygotskim i Brunerem w tle. Pomyślowca i realizator projektów badawczych zorientowanych na podnoszenie jakości edukacji.

Jarosław Jendza – doktor, adiunkt w Zakładzie Dydaktyki i Andragogiki, w Instytucie Pedagogiki, na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego. Członek zarządu Montessori Europe, członek Association Montessori Internationale oraz Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Zainteresowania badawcze: dydaktyka szkoły wyższej, metodologia badań społecznych oraz pedagogia Montessori i inne alternatywy we wczesnej edukacji.

Dorota Klus-Stańska – profesor zwyczajny, kierownik Zakładu Badań nad Dzieciństwem i Szkołą w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego; w Katedrze Dydaktyki Ogólnej i Metodologii Badań. Zainteresowania naukowe: pedagogika wczesnej edukacji, dydaktyka ogólna, pedeutologia. Prowadzone badania osadzone są w konstruktywizmie i skoncentrowane na wiedzy szkolnej oraz szkolnych barierach w jej tworzeniu. Główne publikacje: *Adaptacja szkolna siedmiolatków* (1994); *Konstruowanie wiedzy w szkole* (2000, 2002); *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej* (współaut. M. Nowicka 2005, 2009); *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń* (2010); *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce* (2019).

Hanna Krauze-Sikorska – doktor habilitowany, prof. UAM, pedagożka i terapeutka; aktualnie pracuje na stanowisku profesora w Pracowni Badań nad Procesem Uczenia się na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM. Zainteresowania naukowe związane są z procesem uczenia się i jego przemianami, determinantami psychospołecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; poszukiwaniem efektywnych strategii edukacyjnych w przestrzeni szkoły; diagnozą, profilaktyką i terapią pedagogiczną; edukacją przez sztukę. Autorka, współautorka i współredaktorka artykułów i książek dotyczących uczenia się dzieci i młodzieży oraz wpływu na ten proces zmian zachodzących w kulturze i społeczeństwie. Wybrane publikacje:

Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki (współred. M. Klichowski 2020); *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa* (współred. M. Klichowski 2017); *Dziecko do lat trzech w systemie opieki i edukacji. Źródła wsparcia i zagrożeń* (współaut. K. Kuszak, G. Rura, K. Sadowska, 2016).

Renata Michalak – doktor habilitowany, prof. UAM, pracuje na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Główne zainteresowania naukowe: optymalizacja procesu kształcenia, dydaktyka konstruktywistyczna, alternatywne koncepcje kształcenia, strategie kształcenia aktywizującego, adaptacja szkolna, edukacja przyrodoznawcza i ekologiczna, outdoor education. Najważniejsze publikacje książkowe: *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne* (2013); *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej* (2004); *Funkcjonalność modelu szkoły ćwiczeń. Raport z badań* (2022); *(Nie)obecność outdoor education w kształceniu szkolnym* (współaut. T. Parczewska, 2019); *Konteksty edukacji zintegrowanej* (współaut. H. Sowińska, E. Misiorna, 2002); *Konteksty gotowości szkolnej* (współaut. E. Misiorna, 2006). Autorka lub współautorka ponad 100 publikacji naukowych. Współautorka i realizatorka wielu międzynarodowych projektów oraz grantów ministerialnych.

Małgorzata Żyto – doktor habilitowany, prof. UW, kierownik Zakładu Wczesnej Edukacji i Kształcenia Nauczycieli na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, członek ATEE (Association for Teacher Education in Europe) oraz PTP (Polskie Towarzystwo Pedagogiczne), ekspert OECD w zakresie wczesnej edukacji. Zainteresowania naukowe: psychologiczne, pedagogiczne oraz społeczne aspekty rozwoju i edukacji dzieci, wspieranie profesjonalnego rozwoju nauczycieli, projektowanie i wprowadzanie do praktyki innowacyjnych rozwiązań edukacyjnych dla szkoły podstawowej. Autorka licznych publikacji, koordynatorka badań w ramach grantów krajowych i zagranicznych. Wybrane publikacje książkowe: *Pisanie – żywy język dziecka* (2006); *Znaczenie praktyk pedagogicznych w procesie kształcenia nauczycieli* (współaut. L. Nowakowska, D. Sobierańska, A. Szymler 2018); *Edukacja w dialogu* (2021).

Informacja o czasopiśmie

„Kwartalnik Pedagogiczny” (Education Research Quarterly) to recenzowane czasopismo naukowe, które istnieje od 1956 roku. Powstało z inicjatywy badaczy żywo zainteresowanych problemami współczesnej edukacji i pedagogiki. Wydawcą czasopisma jest Uniwersytet Warszawski we współpracy z jego Wydziałem Pedagogicznym, a usługodawcą są Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. Czasopismo jest prenumerowane zarówno w Polsce, jak i za granicą.

„Kwartalnik Pedagogiczny” jest czasopismem punktowanym, umieszczonym w bazie The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS), Central and Eastern European Online Library (CEEOL), The Central European Journal of Social Sciences and Humanities, CEJSH oraz POL-index i Google Scholar. „Kwartalnik Pedagogiczny” jest wpisany na ministerialny wykaz czasopism naukowych i recenzowanych materiałów z konferencji międzynarodowych (40 pkt).

Misją czasopisma jest upowszechnianie najnowszych, oryginalnych wyników badań dotyczących edukacji i jej uwarunkowań oraz pedagogiki w Polsce, krajach europejskich i na świecie.

W „Kwartalniku Pedagogicznym” publikujemy teksty w językach polskim i angielskim w formie artykułów oryginalnych, artykułów przeglądowych oraz artykułów recenzyjnych. Zapraszamy do współpracy naukowców polskich i zagranicznych związanych z pedagogiką, jako reprezentantów innych dyscyplin naukowych. Zależy nam na tym, by na łamach czasopisma konfrontowane były perspektywy, z jakich na te same bądź zbliżone zagadnienia z zakresu pedagogiki spoglądają przedstawiciele różnych dziedzin nauki.

Wydajemy również numery specjalne (tematyczne), w których prezentowane są badania nad tym, w jaki sposób konteksty globalne, europejskie i regionalne oddziałują na pedagogikę oraz podejmowaną przez nią problematykę.

Czasopismo „Kwartalnik Pedagogiczny” prowadzi swoją działalność zgodnie z obowiązującymi przepisami krajowymi i międzynarodowym oraz przyjętymi standardami wydawniczymi, ze szczególnym uwzględnieniem oczekiwanych zachowań etycznych będących podstawą akademickiej kultury wydawniczej.

INFORMACJA O PRENUMERACIE

Ceny „Kwartalnika Pedagogicznego” w roku 2022:

Prenumerata roczna (4 numery) – 80,00 zł,

Prenumerata półroczna (2 numery) – 40,00 zł,

Opłata za pojedynczy numer – 20,00 zł.

Wydanie papierowe z 10% rabatem oraz wersję elektroniczną czasopisma można kupić w księgarni internetowej Wydawnictw Uniwersytetu Warszawskiego www.wuw.pl

Prenumeratę „Kwartalnika Pedagogicznego” prowadzą:

RUCH S.A., www.prenumerata.ruch.com.pl, e-mail: prenumerata@ruch.com.pl,

tel. 22 693 70 00 lub 801 800 803,

KOLPORTER SA, www.dp.kolporter.com.pl/prenumerata,

GARMOND PRESS SA, www.garmondpress.pl/prenumerata

Subscription orders for all journals published in Poland available through the local press distributors or directly through the Foreign Trade Enterprise:

ARS POLONA SA, ul. Obrońców 25, 03-933 Warszawa, Poland, www.arspolona.com.pl,

tel. 48 22 509 86 00,

ABE-IPS Sp. z o.o., ul. Grzybowska 37A, 00-855 Warszawa, Poland, www.abe.pl,

e-mail: info@abe.pl, tel. 48 22 654 06 75.

Indeks 363146

PL ISSN 0023-5938

Cena 20, 00 zł
w tym 8% VAT

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY NR 3/2022

Wprowadzenie

Małgorzata Żytko

Artykuły

Dorota Klus-Stańska, Ewa Filipiak, Małgorzata Żytko, Renata Michalak,
Hanna Krauze-Sikorska, Jarosław Jendza