



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE



entuzjaści
edukacji

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Rekomendacje dla polityki edukacyjnej:

Droga edukacyjna sześciolatków – szkoła czy przedszkole?

Autorzy:

prof. dr hab. Anna I. Brzezińska

Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

mgr Radosław Kaczan

Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

dr Joanna Matejczuk

Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

dr Piotr Rycielski

Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

Warszawa, grudzień 2011

1. Wstęp

W Polsce trwa od dłuższego czasu dyskusja nad wiekiem, w którym dzieci mają rozpoczynać naukę w szkole podstawowej. Z jednej strony mamy argumenty „za”, związane z odwoływaniem się do rozwiązań stosowanych w różnych krajach europejskich, wskazywaniem na zmiany cywilizacyjne wymagające coraz dłuższej, a więc i wcześniej rozpoczynającej się formalnej edukacji, mamy liczne działania podejmowane przez dyrektorów szkół podstawowych, mające je uczynić bardziej przystosowanymi do potrzeb młodszych dzieci – potencjalnych uczniów klas I.

Z drugiej strony artykułowane są liczne wątpliwości zgłaszane przede wszystkim przez rodziców dzieci w wieku przedszkolnym, ale także przez środowisko nauczycieli przedszkoli i klas I-III, koncentrujące się na „odbieraniu” czy skracaniu dzieciństwa i wskazujące na niedopasowanie obecnej polskiej szkoły do potrzeb dzieci. To wszystko skłania dyskutujące strony do postawienia po raz kolejny pytania o to, czy dziecko w wieku ok. 6 lat jest wystarczająco dojrzałe / gotowe do rozpoczęcia nauki w szkole? Czy i w jakich obszarach jest rzeczywiście mniej dojrzałe / mniej gotowe do szkolnej nauki niż jego 7-letnie koleżanki i koledzy?

Problem obecności młodszych niż dotąd uczniów w szkole to problem:

- znacznie większego niż u dzieci-uczniów starszych **zróżnicowania** już posiadanych **kompetencji**,
- znacznie większego **zróżnicowania potrzeb** rozwojowych i edukacyjnych,
- **braku odpowiedniego przygotowania** nauczycieli klas I-III do pracy w tak bardzo zróżnicowanych zespołach klasowych
- wreszcie jest to też problem **braku właściwej opieki w czasie przed i po-lekcyjnym**, bo rzadko która świetlica szkolna może zaoferować warunki zbliżone do tych znanych dziecku i jego rodzicom z przedszkola.

Pytania stawiane w kontekście dostosowania szkoły do zróżnicowanych wiekowo grup tak naprawdę powinny być pytaniami o dostosowanie szkoły do potrzeb i możliwości współczesnych dzieci. Dobrze się stało, że obniżenie wieku szkolnego wywołało żywiołową dyskusję na temat kształcenia dzieci na pierwszym etapie. Dyskusja ta może przynieść cenne owoce w postaci reformy nauczania wczesnoszkolnego i lepszego dostosowania szkoły do współczesnego dziecka.

Wychodząc naprzeciw problemom związanym z obniżeniem wieku szkolnego możemy zadać pytania dotyczące zarówno **gotowości dzieci** 5/6-letnich do podjęcia nauki szkolnej, jak i **gotowości instytucji szkolnej** do przyjęcia młodszych niż dotąd dzieci (Brzezińska, 2002; Wilgocka-Okoń, 2003). Gotowość dzieci do nauki szkolnej wiąże się z opanowaniem przez nie kompetencji i wiedzy niezbędnych do poradzenia sobie w sytuacji szkolnej. Obejmuje to szereg czynników związanych z rozwojem biologicznym, psychomotorycznym, poznawczym, w tym metapoznawczym, emocjonalnym, społecznym i moralnym.

Gotowość dziecka najczęściej dzisiaj jest rozumiana jako **efekt interakcji**:

- (1) dojrzewania, czyli naturalnych, spontanicznych zmian rozwojowych pojawiających się wraz z wiekiem (w tym zmiany biologiczne związane z rozwojem kory przedczołowej) i



(2) rozwoju pobudzanego przez czynniki środowiskowe i aktywność własną dziecka (Wygotski, 1971; Brzezińska, 2004; Bruner, 2006; Filipiak, 2012).

Gotowość szkoły, z kolei, możemy określić jako **wrażliwość instytucji na dynamicznie zmieniające się potrzeby** dziecka (intelektualne, emocjonalne, społeczne, moralne) oraz umiejętność **elastycznego dostosowywania** warunków, procedur, wymagań i zadań do tych potrzeb.

Gotowość zarówno dzieci, jak i instytucji może się zwiększać wraz ze wzrostem wiedzy na temat specyfiki rozwoju dzieci i jakości ich funkcjonowania w różnych typach środowisk edukacyjnych. Większa nie tyle wiedza, co **świadomość dorosłych** – przede wszystkim rodziców i nauczycieli - na temat przebiegu procesu rozwoju dziecka, jego możliwości i ograniczeń w kolejnych fazach tego procesu oraz normatywnych i specyficznych potrzeb (por. Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2010), zwiększa szanse na wykreowanie optymalnej sytuacji szkolnej oraz określenie zadań i wymagań szkolnych adekwatnie do aktualnych potrzeb i możliwości dziecka.

2. Problem gotowości dzieci do nauki na pierwszym etapie kształcenia

Pytanie, przed jakim staje każdy dorosły / rodzic decydujący o tym, czy posłać dziecko do szkoły w wieku 6 lat, czy też zatrzymać je jeszcze w przedszkolu rozpatrujemy z dwóch punktów widzenia: gotowości dziecka do szkoły i gotowości szkoły do przyjęcia dziecka

Gdy pytamy o **gotowość dziecka do szkoły** to w istocie chodzi nam o to, czy dziecko jest wystarczająco kompetentne w różnych obszarach czyli na tyle opanowało podstawową wiedzę i różne umiejętności, że poradzi sobie ze szkolnymi wymaganiami (obowiązkami, zadaniami, także tzw. ukrytym programem).

Ten sposób myślenia leży u podstaw takich – nie do zaakceptowania - działań nauczycieli wobec 6-latków, których rodzice odważyli się posłać je do szkoły, jakie widoczne są w komunikatach kierowanych do dziecka typu¹:

„nie rozumiesz tego”, „nie umiesz tego zrobić”, „jak mam z tobą pracować, skoro ty tego nie wiesz”

lub do rodziców:

„Państwa dzieci nie potrafią zrobić tego, czego od nich wymaga program; nie rozumieją moich poleceń; nie umieją współpracować w grupie; trudno im się skupić nad samodzielnym zadaniem; nie mogę każdemu pomagać indywidualnie, bo nie zrealizuję programu; mają problemy z kontrolowaniem swoich emocji; nie mogą spokojnie wysiedzieć do końca lekcji”.

Gotowość dziecka do nauki w szkole jest wynikiem ciągłych interakcji pomiędzy jego indywidualnymi osiągnięciami, wymaganiami stawianymi przez szkołę i wsparciem, jakie jest mu udzielane zarówno przez przedszkole i szkołę (nauczycieli i innych dorosłych), jak i przez rodziców. Jak wskazują badania prowadzone przez psychologów rozwojowych, szczególnie tych badających rozwój

¹ Obserwacje własne i rozmowy z rodzicami i dziećmi 6-letnimi w poznańskich i warszawskich szkołach podstawowych z klasami I łącznie dla 6- i 7-latków – rok szkolny 2011/2012.



funkcji wykonawczych, niezbędne w nauce szkolnej kompetencje pojawiają się w określonej kolejności i wymagają odpowiedniej stymulacji (na temat wspomaganie ich rozwoju patrz: Brzezińska, Nowotnik, Matejczuk, 2012²).

Przygotowanie odpowiedniego wsparcia dla dziecka musi opierać się na rzetelnej i trafnej **diagnozie** poziomu poszczególnych funkcji psychicznych i kompetencji, ważnych z punktu widzenia radzenia sobie z zadaniami szkolnymi. Jedne z nich będą przez dziecko już w pełni opanowane i dostępne podczas wykonywania zadań szkolnych, będą się znajdowały, zgodnie z koncepcją L. S. Wygotskiego (1971) w **strefie aktualnego rozwoju dziecka**. Dzieci, zwłaszcza w klasach mieszanych wiekowo, będą się różniły poziomem aktualnego rozwoju, czyli zarówno zakresem, jak i liczbą obszarów różnych opanowanych już umiejętności i kompetencji (Brzezińska, 2012). Te kompetencje, odpowiednio wykorzystywane przez nauczyciela w klasie I, mogą stać się podstawą do samodzielnego rozwiązywania przez dziecko zadań szkolnych.

Będą wśród wymienionych kompetencji również takie, które u różnych dzieci są dopiero w fazie kształtowania się. Lew S. Wygotski (1971) nazywa ten obszar **strefą najbliższego rozwoju**. Znajomość zakresu i liczby obszarów, w których trwają przemiany rozwojowe, pozwala określić **potencjał rozwojowy** dziecka, wyznaczyć obszary wymagające szczególnej stymulacji oraz dobrać odpowiednie metody wsparcia.

Kompetencje znajdujące się w strefie najbliższego rozwoju mogą zostać włączone do wykonywania zadań szkolnych, jedynie przy odpowiedniej **wymianie z dorosłym**. W przypadku dzieci 5/6-letnich rozpoczynających naukę w szkole specyficzne trudności w funkcjonowaniu szkolnym mogą wynikać z kształtującego się dopiero u nich obszaru świadomego uczenia się i dotyczą takich funkcji (związanych również z niedojrzałością kory przedczołowej) jak: (1) planowanie działań, (2) ustalanie priorytetów we własnym działaniu, (3) generowanie alternatyw działania, (4) przewidywanie konsekwencji swego działania.

3. Kompetencje dziecka niezbędne w nauce szkolnej

Szczegółowa diagnoza aktualnego funkcjonowania dziecka oraz tych sfer, które będą rozwijały się w najbardziej dynamiczny sposób w bliższej i dalszej przyszłości powinna obejmować następujące obszary:

1. **hamowanie reakcji** czyli zdolność do powstrzymania reakcji na bodźce, które aktualnie nie są ważne dla wykonywanego zadania,
2. **kontrola własnych emocji** czyli panowanie nad zachowaniami i zdolność do zachowania kierunku działania potrzebnego czy wymaganego w danej sytuacji mimo sprzeczności konsekwencji tego działania z dominującym stanem emocjonalnym,
3. **gotowość do angażowania się** w działania, które są ważne w kontekście nadrzędnego celu, a nie tylko w konkretnej sytuacji, które nie zawsze przynoszą natychmiastowe rezultaty i nagrody.

² Szczegółowe informacje na temat różnych ujęć funkcji wykonawczych, samoregulacji i kompetencji dzieci 6-letnich oraz ich związków z gotowości szkolną znajdują się w pierwszym numerze czasopisma **Edukacja. Studia. Badania. Innowacje** z 2012 roku.



Wymienione powyżej **kompetencje metapoznawcze** najczęściej określa się wspólnym terminem **funkcji wykonawczych**, które na gruncie neuropsychologii i nauk o poznaniu definiuje się jako „procesy, dzięki którym człowiek potrafi programować, kontrolować i modyfikować swoje czynności zgodnie z aktualnymi bądź antycypowanymi wymogami zadania” (Jodzio, 2008, s. 9; zob. też: Blair, Zelazo, Greenberg, 2005; Pennington, Ozonoff, 2006; Putko, 2008).

Wszystkie te zdolności służą rozwinięciu w przyszłości umiejętności tzw. **świadomego uczenia się** (ang. *self-regulated learning*), czyli - innymi słowy - rozwinięcia efektywnej kontroli nad własną wiedzą i procesami uczenia się, umiejętności podejmowania właściwych decyzji i wyboru odpowiednich strategii nauki (np. powtarzanie czy modyfikowanie materiału stanowiącego przedmiot uczenia się), zarządzania motywacją i wykonywania zadań w wyznaczonym terminie, umiejętności przystosowania się do zmieniających się wymagań i kanałów zdobywania wiedzy, rozwiązywania problemów oraz zdolności postrzegania przedmiotów i sytuacji z perspektywy innych osób.

3.1. Kompetencja 1, 2 i 3: hamowanie reakcji, kontrola uwagi, koncentracja uwagi

Pierwszym ważnym obszarem, wymagającym szczególnej wrażliwości dorosłego jest poziom rozwoju takiej kompetencji, jak **hamowanie reakcji**. Zdolność do kierowania własnym zachowaniem oraz ekspresją reakcji emocjonalnych zgodnie ze społecznymi wymaganiami jest jedną z kluczowych kompetencji, które wydają się być nieodzowne z punktu widzenia gotowości szkolnej (por. Hughes, Dunn, White, 2008). Jest to swego rodzaju **fundament** dla budowania innych kompetencji związanych z funkcjonowaniem w szkole. Hamowanie reakcji w sytuacji szkolnej jest niezbędne zwłaszcza w odniesieniu do takich dwóch obszarów, jak kontrola własnych emocji oraz skupienie uwagi mimo działania dystraktorów.

W klasie mieszanej wiekowo dzieci młodsze mogą częściej niż ich starsi koledzy mieć problemy z **podporządkowaniem się regułom i realizacją wyznaczonego zadania** nie tyle ze względu na ich niezrozumienie, ile trudności w powstrzymaniu się od innych działań. Hamowanie reakcji może przejawiać się w zachowaniach związanych z ujawnianiem emocji, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych.

Drugi obszar trudności związanych z hamowaniem to **koncentracja uwagi** na wykonywanym zadaniu, mimo działania dystraktorów, których w każdej klasie nie brakuje. Dziecko nie może powstrzymać się od działań, które je w pewnym sensie kuszą, a ze względu na małą jeszcze zdolność do kontrolowania swojego zachowania nie mogą zostać przez nie zignorowane i odrzucone.

Impulsywne, niekontrolowane i powtarzające się nieprawidłowe wg oceny nauczyciela zachowanie dziecka w sytuacji szkolnej czy częste rozpraszanie uwagi może spowodować przypisanie dziecku **etykiety** ucznia nieprzystosowanego, z nadpobudliwością, zaburzonego emocjonalnie itp. Opisaną **chwiejność zachowań** należałoby jednak zinterpretować jako przejaw tego, że dana funkcja dopiero „dojrzeła”, znajduje się już w strefie najbliższego rozwoju, ale wymaga wsparcia i odpowiedniej stymulacji.

Zbyt intensywny trening w tym zakresie, wspierany dodatkowo dotkliwymi dla dziecka sankcjami (takimi, jak zawstydzanie, ośmieszanie, porównywanie z innymi dziećmi, czy nawet stosowanie przemocy) może przynieść negatywne i odwrotne od przewidywanych konsekwencje, takie

jak wzrost zachowań impulsywnych oraz wydłużenie czasu opanowania tej kompetencji, lub podporządkowanie się regułom oparte tylko na lęku. W tym przypadku zachowanie dorosłego, wymuszające hamowanie reakcji u dzieci godzić może nawet w takie obszary, jak zaufanie do siebie i innych, poczucie autonomii i inicjatywa dziecka.

3.2. Kompetencja 4 i 5: poświęcenie na rzecz celu nadrzędnego i pamięć robocza

Sytuacja szkolna wymaga od dziecka nie tylko powstrzymywania się od określonych działań, hamowania reakcji czy ograniczenia działań impulsywnych na rzecz tych, związanych z bardziej świadomą kontrolą. Wymaga również **podejmowania i kontynuowania działań** niezbędnych do realizacji zadań szkolnych. W tej sytuacji ważną kompetencją jest umiejętność realizowania danego zadania, nawet jeśli wymaga to od dziecka pewnych poświęceń.

Dziecko nie potrafi jeszcze zmobilizować się samo do działania na rzecz celu oddalonego w czasie. Potrzebuje wielu i częstych wzmocnień, aby podejmować działania złożone lub długotrwałe. **Brak poczucia sensu** oraz **trudność z odkładaniem gratyfikacji** w czasie mogą stać się przyczyną takich reakcji dziecka, jak zniechęcenie, znudzenie lub rezygnacja z wykonywanego zadania. Powtórki dotyczące celów i kolejnych wymaganych kroków w ramach realizacji zadania szkolnego są potrzebne, zwłaszcza dziecku młodszemu, głównie ze względu na sposób funkcjonowania jego **pamięci roboczej**.

Należy zauważyć, iż dziecko w wieku 5-6 lat ma jeszcze sporo trudności w zapamiętaniu i realizacji długich i złożonych instrukcji lub nawet wielu krótkich instrukcji, ale podawanych jednocześnie. Dorosły może przyjąć rolę kogoś, kto **zewnętrznie zastępuje** nierozwiniętą jeszcze wewnętrzną gotowość dziecka do kontynuowania działań – przypomina, powtarza instrukcje, nadaje sens, przywołuje nadrzędny cel działania.

3.3. Kompetencje 6 -10: planowanie i organizacja działania

Kolejnym obszarem wymagającym szczególnej uwagi dorosłego są kompetencje związane z podejmowaniem i organizowaniem własnego działania w sytuacji szkolnej. Dziecko 5/6-letnie przejawiać może trudności w organizacji działania, zarówno za względu na niewielką jeszcze refleksję na temat własnych działań, jak i na brak odpowiednich narzędzi, w postaci konkretnych strategii poznawczych i metapoznawczych. Dotyczy to szczególnie takich funkcji jak: (1) planowanie działań, (2) inicjowanie działań, (3) organizacja działań w czasie, (4) organizacja działań w przestrzeni, a także (5) elastyczność działania, przejawiająca się jako zdolność modyfikowania własnych działań zgodnie ze zmieniającymi się okolicznościami.

Dla rozwoju tej kompetencji niezbędne jest wsparcie dorosłego, który początkowo przejmie większą odpowiedzialność za organizację działania dziecka i stanie się „protezą” dla niego w obszarze organizowania i realizacji kolejnych działań. Następnie, wraz z odpowiednio stymulowanym wzrostem kompetencji dziecka, będzie stopniowo przechodził z roli osoby organizującej działanie do roli kogoś, kto organizuje działanie wspólnie z dzieckiem i pozwala mu przejmować coraz większą **odpowiedzialność za organizację i realizację działania**.

Niezwykle istotne jest, aby dorosły stosował przy tym tzw. **otwarty styl komunikacji** z dzieckiem (Bernstein, 1983; zob. także: Brzezińska, 2012), którego niezwykle istotną cechą z punktu



widzenia rozwoju poznawczego i społeczno-emocjonalnego jest tzw. mowa elaboratywna. Ów otwarty i bogaty styl wypowiedzi jest przede wszystkim nastawiony na dziecko i jego reakcje. Polega on na zachęcaniu do swobodnych wypowiedzi i do opisywania tego, co dziecko robi, myśli i czuje głównie poprzez zadawanie pytań otwartych oraz stosowanie zróżnicowanych środków wyrazu we własnych wypowiedziach. Na rzecz tej tezy przemawiają np. wyniki badań przeprowadzonych przez M. Bibok'a, J. Carpendale i U. Müller (2009), które dotyczyły relacji pomiędzy stylem wypowiedzi opiekunów a giętkością poznawczą u dziecka. Okazało się, iż elaboratywny styl mówienia był dobrym predyktorem wysokiego poziomu wykonania zadań przez dziecko, natomiast dyrektywne wypowiedzi (polecenia, rozkazy, nakazy, oceniające a nie opisujące komentarze) nie różnicowały badanych dzieci.

3.4. Kompetencja 11: metapoznanie i samoregulacja

Odpowiednia stymulacja każdego z wymienionych powyżej dziesięciu obszarów jest jednocześnie przygotowaniem do rozwoju **funkcji metapoznawczych**, związanych z coraz większą świadomością siebie, jako osoby uczącej się, monitorującej własne działania, świadomie działającej w ramach wyznaczonego celu, przyjętego planu i dostępnych strategii. Praca ta obejmuje oczywiście o wiele dłuższą perspektywę czasową, niż wspieranie gotowości do realizacji zadań w klasie pierwszej. Inicjuje jednak, już na bardzo wczesnym etapie edukacji, proces nabywania kompetencji niezbędnych do uczenia się w ramach uczenia się przez całe życie.

4. Dziecko w przedszkolu – dziecko w szkole

Obniżenie wieku szkolnego oznacza zgodę na przyjęcie dzieci, które zarówno pod względem biologicznym, jak i z punktu widzenia rozwoju umysłowego nie opanowały i nie przećwiczyły jeszcze niektórych funkcji, ważnych z punktu widzenia podjęcia nauki w szkole. Nie powinno być to jednak traktowane ani jako poważna trudność, problem, ani jako wynik wcześniejszego zaniedbania, ani wreszcie jako „trwała” niedojrzałość dziecka, lecz jako **naturalna dla tego wieku jego właściwość**, jako prawidłowa tendencja rozwojowa (obserwowana także przed zmianami w klasach złożonych z 7latków) oraz jako wyzwanie dla nauczycieli szkolnych w zakresie rodzaju oferowanego wsparcia i tworzenia okazji do odpowiedniego treningu.

Odpowiednia stymulacja (**oferta edukacyjna oraz wsparcie**) ze strony dorosłego umożliwi dziecku wykorzystanie zasobów – samodzielnie tych, które znajdują się w jego strefie aktualnego i z odpowiednią pomocą tych ze strefy najbliższego rozwoju. Może nawet przyspieszyć proces dojrzewania czy uzyskiwania doskonalszej postaci przez dopiero rozwijające się kompetencje.

Poza omówionym powyżej wątkiem rozwoju kompetencji dziecka bardzo istotne przy próbie odpowiedzi na pytanie o gotowość dziecka do nauki w szkole jest uświadomienie sobie możliwych **konsekwencji** posłania dziecka do pierwszej klasy, jak i tych wynikających z pozostawienia go jeszcze przez rok w przedszkolu. Pomocne przy tym może okazać się porównanie funkcjonowania tych dwóch typów placówek ze względu na potrzeby dziecka i potrzeby rodziców. Schemat ten został celowo uproszczony do dwóch możliwości – biorąc pod uwagę obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego, realizowany bądź w szkole bądź w przedszkolu, ścieżki edukacyjne dzieci mogą być znacznie bardziej zróżnicowane.



Tab. 1. Zaspakajanie potrzeb dziecka i jego rodziny przez przedszkola i szkoły

KATEGORIA ANALIZY	SZKOŁA	PRZEDSZKOLE
ORGANIZACJA GODZINOWA DNIA	<ul style="list-style-type: none"> • lekcje w klasie pierwszej są 3 lub 4 dziennie i trwają np. w godz 8.00-10.35 lub 8.00-11.40 • następnie dzieci najczęściej udają się do świetlicy (podczas tego czasu jedzą obiad w stołówce) • czasami szkoła proponuje im dodatkowe zajęcia w czasie przed- czy po-lekcyjnym • świetlica szkolna zorganizowana najczęściej stosownie do potrzeb dzieci starszych • przychodzące dzieci bardzo często nie są wspólnie działającą grupą, nie znają się dobrze, zatem brak jest wspólnego celu i sensownego dla działania takiej grupy programu, ponieważ potrzeby poszczególnych dzieci są bardzo różne • dzieci starsze odrabiają lekcje lub głośno się bawią, a najmłodsze np. 6-latki w tym czasie potrzebowałyby spokoju i odpoczynku, a dopiero potem propozycji sensownego, dostosowanego do swoich potrzeb działania 	<ul style="list-style-type: none"> • zajęcia są zorganizowane przez cały czas pobytu dziecka w placówce czyli na przykład w godz 8-16 • jest stały podział czasu poświęconego na naukę, zabawę, pracę, posiłki, higienę, odpoczynek (stały rytm i przewidywalna przestrzeń)
ZASPOKAJANIE POTRZEB DZIECKA I JEGO ROZWÓJ	<ul style="list-style-type: none"> • w szkole często możemy mieć do czynienia z sytuacją, w której dzieci często na kilka godzin pozostają „same sobie” – siedzą w świetlicy przed i/lub po lekcjach, część dzieci wraca do domu, część zostaje • sytuacja szkolna dla dziecka w wieku 6 lat stanowi nowe wyzwanie, które często jest trudne • musi ono poradzić sobie w szkole z nową przestrzenią, nowym rytmem dnia, w tym z koniecznością przestawiania aktywności pomiędzy lekcjami a pobytem 	<ul style="list-style-type: none"> • dzieci mają zorganizowany dzień: po nauce mają czas na zabawę, a także wspólną pracę – dzieje się to przez większą część czasu i w ramach przemyślanej całości • taki typ pracy musiałby zostać zaadaptowany na potrzeby szkolnej świetlicy, która musiałaby dla 6-latków stanowić „przedłużenie” klasy szkolnej uzupełnione o te elementy przedszkolne, które są dla nich niezbędne • te dzieci, które w wieku 6 lat pozostały w przedszkolu powinny mieć możliwość otrzymywania nowych trudniejszych zadań, które uwzględniają ich wiek i już osiągnięte kompetencje



	<p>w świetlicy</p> <ul style="list-style-type: none"> może to przyczynić się do poczucia zagubienia → konieczne jest bieżące monitorowanie funkcjonowania dziecka w obu tych miejscach i zbieranie informacji od rodziców, co dodatkowo angażuje nauczycieli 	
MOTYWACJA RODZICÓW	<ul style="list-style-type: none"> nauczyciele, dyrekcja oraz przedstawiciele samorządów i urzędnicy odpowiedzialni za oświatę powinni być gotowi do dialogu z rodzicami, którzy prezentują różne rodzaje argumentów za i przeciw wcześniejszemu posłaniu dzieci do szkoły poniżej przytaczamy przykładowe argumenty 	
	<ul style="list-style-type: none"> bo szkoła zapewni odpowiedni rozwój wiedzy i kompetencji społecznych bo dziecko dobrze się rozwija, jest mądre i w przedszkolu będzie się nudziło żeby nie marnowało czasu i szybciej zaczęło się uczyć bo kontakt ze starszymi dziećmi sprzyja rozwojowi 	<ul style="list-style-type: none"> żeby nie zabierać mu dzieciństwa, czasu na zabawę bo jest wygodniej, dziecko może zostać w przedszkolu dłużej nie trzeba organizować mu dodatkowej opieki w ciągu dnia nie trzeba korzystać ze świetlicy czy pomocy innych osób(koszty!) bo przestrzeń w przedszkolu jest bardziej bezpieczna i przyjazna dziecku większa dbałość o estetykę przestrzeni przez cały czas pobytu w placówce (posiłki, toalety) czas dziecka (kiedy rodzic jest w pracy) jest bardziej zorganizowany, dzieci są bezpieczne

5. Problem gotowości szkoły na przyjęcie dzieci o różnicowanych kompetencjach i poziomie rozwoju

Z kolei pytanie o to, czy szkoła jest przygotowana na przyjęcie młodszych niż dotąd uczniów do klas pierwszych często, **błędnie** sprowadza się do pytania o wielkość sali, w jakiej dzieci będą przebywały, o jej wyposażenie (dywan, kąki wypoczynkowe, miejsce na osobiste rzeczy dzieci), wysokość sedesu, dostęp do umywalki z ciepłą wodą, możliwość spożycia ciepłego posiłku, oddzielenie od starszych uczniów (odrębne wyjścia ze szkoły, uniemożliwiony kontakt na korytarzach szkolnych, schodach, w szkolnej stołówce i świetlicy).

Młodsze dzieci są zwykle mniej zaradne i mniej samodzielne od starszych w zaspokajaniu swych podstawowych codziennych potrzeb, co jest oczywiste. Ale równie oczywiste jest to, iż dzieci – i młodsze i starsze - **bardzo się pod względem sprawności psychomotorycznych różnią**, bo rozwijają się w różnym tempie. Nie należy również zapominać o sytuacji dzieci, które wcześniej nie

uczestniczyły w żadnej wczesnej formie zorganizowanej opieki – takie dzieci rozpoczynając naukę jeszcze bardziej pogłębiają zróżnicowanie wewnątrz klas.

Tak duże zróżnicowanie w grupach dzieci, które rozpoczynają naukę w klasie pierwszej wymaga przygotowania zarówno (a) szkoły i (b) nauczycieli, jak i (c) modyfikacji programów kształcenia i sposobów organizowania nauki w klasie pierwszej.

5.1. Jak szkoła jako instytucja powinna być przygotowana na przyjęcie dzieci o tak dużym zróżnicowaniu?

W tym obszarze należy uwzględnić dwa następujące problemy: (1) organizację czasu podczas lekcji oraz (2) organizację czasu pozalekcyjnego – przed i po lekcjach.

W przypadku czasu zajęć lekcyjnych warto zauważyć, że posłanie dzieci 6letnich do szkoły nie może oznaczać wtłoczenia młodszych dzieci w tradycyjne szkolne ławy. Oznacza to pełną zmianę systemu edukacyjnego na pierwszym etapie nauczania. Może to się odbywać przy wykorzystaniu np. **metody projektowej** - dzieci mają wtedy okazję, aby być dobrze działającą i realizującą wspólny cel grupą. Również zastosowanie metod **tutoringowych** czy **nauczania rówieśniczego** (*cooperative learning*) jest sposobem na wykorzystanie potencjału różnorodności w grupie.

Szczególną uwagę należy zwrócić na czas, jaki spędzają dzieci w szkole poza lekcjami, musi być on traktowany jako okazja do realizacji programu edukacyjnego i wychowawczego szkoły. Czas spędzony na świetlicy nie może być czasem zmarnowanym. W tym czasie dziecko musi mieć w takim samym stopniu zapewnione bezpieczeństwo i opiekę jak i odpowiedni program wspierający jego indywidualny rozwój.

Bardzo ważną kwestią jest również opieka nad dziećmi. Nie jest ona celem sama w sobie – bo celem jest dbanie o rozwój dziecka – ale szkoła musi zapewniać odpowiednie, bezpieczne warunki aby ten rozwój umożliwić. Przy dużym zróżnicowaniu kompetencji dzieci koniecznym może okazać się dodatkowa pomoc dla nauczyciela - np. dodatkowy personel świetlicy szkolnej wspierający w niektórych sytuacjach także naukę w klasach.

5.2. Jakie powinny być kompetencje nauczycieli?

Wspomaganie nauczycieli to przede wszystkim umożliwianie zdobycia, poszerzenia i modyfikowania **wiedzy** w zakresie specyfiki rozwoju i funkcjonowania dzieci młodszych i sposobów pracy z nimi – im większa wiedza tym lepsze zrozumienie przyczyn różnorodności w klasach mieszanych wiekowo lub złożonych z 6-latków (jest to moment ważnych zmian w życiu, rodzących się dopiero funkcji).

Wraz z przyjęciem dzieci młodszych do szkoły powinny się zatem zmienić nie tylko jednostkowe metody pracy, ale również „**filozofia**” leżąca u podstaw pracy z dzieckiem – czyli praca z nauczycielami nie tylko wokół technicznych kwestii (metodyka), ale przede wszystkim wokół zmiany sposobu myślenia o edukacji.

Organy prowadzące i dyrektorzy szkół oraz placówek powinni podjąć aktywny wysiłek ukierunkowany na weryfikację przygotowania nauczycieli do pracy z dziećmi silnie zróżnicowanymi ze względu na wiek. Nauczyciele powinni wskazać w jaki sposób zadbali o poszerzenie swoich kompetencji w tym obszarze. Władze samorządowe powinny opracować strategię oceny przygotowania



szkół na większe zróżnicowanie wiekowe dzieci. Ocena ta powinna w jak najmniejszym stopniu opierać się o wskaźniki przebudowy pomieszczeń a możliwie najszerzej sprawdzać przygotowanie i odpowiednią liczebność kadry pedagogicznej i personelu pomocniczego.

5.3. Kierunki i obszary pracy z nauczycielami

- nauczyciel rozumie **różnorodność w klasie jako potencjał dzieci**, a nie jako przeszkodę w realizacji programu, w różnorodności dostrzega szansę na rozwój dzieci i na własną satysfakcję z pracy, traktuje różnorodność jako naturalne warunki pracy, a nie utrudnienie, naturalne konsekwencje rozwoju dziecka, a nie deficyty,
- nauczyciel przygotowany do **radzenia sobie z tą różnorodnością** – jak kiedyś, gdy klasy były łączone, silnie zróżnicowane wiekowo; oznacza to większą elastyczność działania, ale nie oznacza głównie wypoczynku i zabawy oraz niskich wymagań; konieczna jest większa wrażliwość na potrzeby dzieci oraz dążenie do utrzymania równowagi między wymaganiami zadań kierowanych do dzieci, ich możliwościami i oferowanym wsparciem,
- nauczyciel **rozumie pojęcie strefy aktualnego i najbliższego rozwoju**:
 - myśli w kategoriach funkcji już opanowanych przez dziecko i funkcji dopiero w fazie kształtowania się → dostosowuje zadania i wsparcie do wyników swojej diagnozy w tym obszarze,
 - pracuje na zasobach dziecka → nie myśli tylko w kategoriach deficytów,
 - tworzy przestrzeń i warunki dla rozwijania się nowych kompetencji → z przyzwoleniem na porażki w tej kwestii,
- należy zorganizować **wymianę doświadczeń** między nauczycielami szkolnymi i przedszkolnymi – wspólne warsztaty, koleżeńskie lekcje / zajęcia, także dla rodziców 6-latków.

5.4. Jak powinna być zorganizowana nauka i jak sprawdzić czy wprowadzone zmiany przynoszą oczekiwane efekty?

Sprawdzenie nie powinno się ograniczać tylko do elementów technicznych, jak dostosowane do potrzeb dzieci toalety, sale, meble. Chodzi przede wszystkim o **przygotowanie nauczycieli** oraz **organizację czasu lekcyjnego i pozalekcyjnego**, a także – co niezwykle ważne - o **weryfikację** tego, co pojawia w przygotowywanych przez szkołę dokumentach, plakatach, ulotkach zachęcających rodziców do posłania dziecka 6-letniego do I klasy i tego, co jest rzeczywiście realizowane.

6. Obszary wspomagania rozwoju dziecka rozpoczynającego naukę w szkole

Wraz ze zmianą środowiska z przedszkolnego na szkolne pojawiają się przed dzieckiem nowe **wymagania, obowiązki i wyzwania**. Zadania szkolne najczęściej utożsamiane są z nauką szkolną i przyswajaniem nowej wiedzy. Nowa sytuacja - szkolna - stawia przed dzieckiem jednak również szereg innych zadań związanych z koniecznością wchodzenia w różnorodne interakcje w klasie i szkole - z rówieśnikami i dorosłymi, nauczycielami i innymi pracownikami szkoły, a także z samym sobą jako osobą uczącą się.



Dziecko poradzi sobie z tą sytuacją, a nawet będzie czerpało z niej satysfakcję i budowało **poczucie kompetencji**, jeśli będzie adekwatnie wspierane w trakcie realizacji nowych dla siebie zadań oraz zostanie do niej odpowiednio przygotowane wcześniej. Przygotowanie to można rozumieć bardzo szeroko, jako umożliwianie od najwcześniejszego okresu dzieciństwa nabywania różnorodnych doświadczeń, jako podstawy budowania kluczowych kompetencji osobistych, takich jak zaufanie do siebie i świata, autonomia czy inicjatywa. Przygotowanie dziecka do podjęcia nauki w szkole można zatem rozpatrywać na kilku poziomach.

Pierwszy poziom, uwzględniający najdłuższą perspektywę czasową, to **zasoby osobiste, budowane przez cały okres dzieciństwa**. Powstają one jako podstawa wszelkich kontaktów dziecka ze światem i stanowią fundament dla wszystkich kolejnych podejmowanych przez nie działań. Można, opierając się na modelu rozwoju psychospołecznego, wymienić zaproponowane przez E. H. Eriksona (1997) następujące obszary kompetencji, pojawiające się kolejno w rozwoju dziecka (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2010):

- a. **zaufanie do świata, siebie i innych ludzi:** dziecko buduje pełne nadziei przekonania na temat świata i swojego miejsca w tym świecie, nabiera poczucia, że jest w stanie sprostać różnym zadaniom, a świat i inni ludzie będą je wspierać w realizacji jego zamierzeń;
- b. **autonomia i wolna wola:** rozwijają się w sytuacji doświadczania kontroli nad sobą i własnymi działaniami; stanowią one jednocześnie podstawę kształtowania się poczucia własnej odrębności, świadomości własnych potrzeb, a także pewności siebie;
- c. **inicjatywa:** w szczególny sposób kształtuje się w wieku przedszkolnym, jako doświadczenie kreowania sytuacji, inicjowania działań, zmieniania rzeczywistości, zarówno w doświadczeniach w świecie realnym, jak i w świecie wyobrażeń i fantazji, w świecie fikcji;

Drugi poziom, związany z przygotowaniem do rozpoczęcia nauki w szkole dotyczy wykorzystania, rozwijania i integracji kompetencji będących efektem rozwoju w okresie dzieciństwa, związanych z **rozwojem poznawczym** (np. zanik egocentryzmu dziecięcego, początki refleksji, rozwój pamięci), **emocjonalnym** (np. rozwijająca się świadomość własnych przeżyć i przeżyć innych osób), **moralnym** (np. autonomia moralna, rozumienie i stosowanie reguł jako podstawy budowania relacji z dorosłym i rówieśnikiem) czy **społecznym** (np. budowanie relacji z rówieśnikami i dorosłymi, postawa wobec obowiązków i pracy, samodzielność) (por. Piaget, 1966; 1971, Wadsworth, 1998; Schaffer, 2009). Kompetencje te stanowią narzędzia ułatwiające **orientację i rozumienie sytuacji szkolnej**, służą odkrywaniu i nadawaniu jej znaczeń, wypracowywaniu sposobów radzenia sobie z jej złożonością poznawczą, społeczną, emocjonalną i moralną.

Kolejny poziom to rozwijanie **kompetencji związanych z przebiegiem procesu uczenia się i dostosowywania do sytuacji edukacyjnej**. Można wśród nich wymienić kontrolę poznawczą, metapoznanie, kompetencje związane z planowaniem i realizacją podjętych działań (Flavell, 2004; Ferrari, Steinberg, 1998). Dzięki rozwijaniu tych kompetencji dziecko uczy się uczyć, rozumieć sens własnego działania z perspektywy większej całości, planować, organizować i monitorować własną pracę i jej efekty, uwzględniając cechy sytuacji zewnętrznej, cechy zadania, możliwości i ograniczenia własne i otoczenia, a także możliwość współpracy z innymi osobami. Kompetencje te stanowią podstawę



stawania się osobą świadomie uczącą się i odpowiedzialną za swój proces uczenia się.

Najniższy, najbardziej konkretny poziom dotyczy rozwijania **kompetencji specyficznych dla realizacji zadań szkolnych** takich, jak rysowanie, liczenie, pisanie czy czytanie (Wilgocka-Okoń, 2003; por.: Jabłoński, 2007, 2009). Celem jest zdobywanie konkretnej wiedzy i opanowanie umiejętności, stanowiących podstawę wykonywania zadań realizowanych w ramach programu kształcenia w kolejnych miesiącach i latach nauki. Pojawiają się tutaj różnorakie oddziaływania związane ze stymulacją psychoruchową, koordynacją wzorowo-ruchową, zdobywaniem i porządkiem osobistego doświadczenia i „gotowej” wiedzy poprzez budowanie **systemów pojęć** o różnym poziomie ogólności.

Wspomaganie rozwoju dziecka w kierunku skutecznego i osobiście dla dziecka satysfakcjonującego radzenia sobie z zadaniami szkolnymi powinno obejmować wszystkie wymienione powyżej poziomy, tj. od kompetencji najbardziej podstawowych typu narzędziowego do zasobów osobistych, stanowiących swoisty osobowościowy fundament.

7. Podsumowanie

- Dzieci, które wcześniej rozpoczynają naukę są lepiej przygotowane do wejścia w dorosłe życie zawodowe. Im wcześniej dzieci rozpoczną obowiązkową edukację szkolną tym szybciej i lepiej będą się rozwijały. Wiek obowiązku szkolnego powinien zatem wynosić w Polsce co najwyżej 6 lat.
- Gotowość szkolna rozumiana jako oczekiwanie nauczyciela, że dziecko może rozpocząć naukę w szkole tylko wtedy, jeśli spełnia odpowiednio „wyśrubowane” kryteria rozwojowe jest pojęciem nieuzasadnionym naukowo i wysoce szkodliwym.
- Obawy rodziców dotyczące posłania 6- latków do szkoły są częściowo uzasadnione przy obecnej formie organizacji nauczania w klasach I-III. Należy jednak zmieniać szkołę, a nie bronić dostępu do niej dzieciom.
- Zmiana nauczania w pierwszym etapie kształcenia powinna być przeprowadzona w oparciu o badania realizowane w polskich warunkach kulturowych. Zanim jednak pojawią się ich wyniki można uznać, że konieczne są:
 - **zmiany w organizacji szkoły**: szkoła musi sama podjąć aktywne działania w obszarze zaplanowania i efektywnego wykorzystania czasu przed i poza lekcjami nie tylko zapewniając dzieciom opiekę (co dla dzieci 6-letnich i ich rodziców jest bardzo ważne!), ale również planując w tym czasie działania wychowawcze i wspomagające rozwój dziecka,
 - **zmiana filozofii i sposobu nauczania**: nauczyciele powinni zostać przygotowani do pracy z grupą różnorodną i nauczeni, jak wykorzystywać tę różnorodność w procesie edukacyjnym (np. edukacja rówieśnicza, *tutoring* rówieśniczy, praca metodą projektów, praca w małych zespołach, zadania do wykonania w domu wymagające współpracy z kolegami)

Literatura

- Bernier, A., Carlson, S. M., Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81 (1), 326-339.
- Bernstein, B. (1983). Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływania szkoły. W: G. W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka* (s. 557-598). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bibok, M. B., Carpendale, J. I. M., Müller, U. (2009). Parental scaffolding and the development of executive function. W: Lewis, C, Carpendale, J. M. (red.), *Social interaction and the development of executive function. New Directions in Child and Adolescent Development*, 123, 17-34.
- Blair, C., Zelazo, P. D., Greenberg, M. T. (2005). The measurement of executive function in early childhood. *Developmental Neuropsychology*, 28 (2), 561-571.
- Bruner, J. S. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Brzezińska, A. (2002). Współczesne ujęcie gotowości szkolnej. W: W. Brejnak (red.), *O pomyślny start ucznia w szkole* (s. 38-48). Warszawa: Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Dysleksji – Wydział specjalne.
- Brzezińska, A. I. (2004). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A. I. (2012). Gotowość dziecka do szkoły czy gotowość szkoły do przyjęcia dziecka: interakcyjne ujęcie gotowości szkolnej. *Edukacja. Studia, badania, innowacje*, 1, ...
- Brzezińska, A. I., Appelt, K., Ziłkowska, B. (2010). Psychologia rozwoju człowieka. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik* (tom 2, s. 95-292). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne (II wyd. popr.).
- 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, ..
- Brzezińska, A. I., Matejczuk, J., Nowotnik, A. (2012) (w druku), Wspieranie rozwoju dziecka a jego gotowość do nauki w szkole. *Wychowanie w Przedszkolu*.
- Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Erikson, E. H. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Ferrari M., Sternberg, R. J. (1998). The development of mental abilities and styles. W: W. Damon (red.), *Handbook of Child Psychology. Cognition, perception, and language* (s. 899-946). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Filipiak, E. (2012). 'Produkty' kultury uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum. *Forum Oświatowe*, 1 (46), 159-183.
- Flavell, H. J. (2004). *Development of Knowledge about Vision*, Pobrano: 01. 2012, <http://mitpress.mit.edu/books/chapters/0262621819chap1.pdf>.
- Hughes, C. H., Ensor, R. A. (2009). How do families help or hinder the emergence of early executive function? W: Lewis, C, Carpendale, J. M. (red.), *Social interaction and the development of executive function. New Directions in Child and Adolescent Development*, 123, 35–50.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE



entuzjaści
edukacji

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



- Hughes, C., Dunn, J., White, A. (1998). Trick or treat?: Uneven understanding of mind and emotion and *executive dysfunction in "hard-to-manage" preschoolers*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 981–994.
- Jabłoński, S. (2007). Mechanizmy zmian rozwojowych na początku wieku przedszkolnego a proces edukacji dzieci. *Edukacja*, 1 (97), 102-119.
- Jabłoński, S. (2009). Poziom umiejętności czytania i pisanie jako wskaźnik zdrowia społecznego. *Edukacja*, 2 (106), 65-77.
- Jodzio, K. (2008). *Neuropsychologia intencjonalnego działania. Koncepcje funkcji wykonawczych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Liew, J. (2011). Effortful control, executive functions, and education: bringing self-regulatory and social-emotional competencies to the table. *Child Development Perspectives*, 0, 1-7.
- Pennington, B. F., Ozonoff, S. (1996). Executive Functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 51-87.
- Piaget, J. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: PWN.
- Piaget, J. (1971). *Rozwój ocen moralnych*. Warszawa: PWN.
- Putko, A. (2008). *Dziecięca teoria umysłu w fazie jawnej i utajonej a funkcje wykonawcze*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Schaffer, H. R. (2009). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wadsworth B. J. (1998). *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa: WSiP
- Wilgocka-Okoń, B. (2003). *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wygotski, L. (1971). Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (s. 517-530). Warszawa: PWN.