

DYLEMATY DEFINIOWANIA I DIAGNOZOWANIA GOTOWOŚCI SZKOLNEJ

ALDONA KOPIK

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5131-8498>

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Wprowadzenie

Rozpoczęcie szkolnej edukacji to bardzo ważne i oczekiwane przez dziecko życiowe wydarzenie. Większość rodziców również przygotowuje się do tego wydarzenia – nowego etapu w życiu rodzinnym. Rodzice chcą dobrze poznać szkołę, którą wybrali dla swojego dziecka; troszczą się o to, by dziecko odnalazło się w nowej rzeczywistości, aby weszło w nową dla siebie rolę ucznia. Każdy rodzic chce, aby jego dziecko bezpiecznie i komfortowo czuło się w szkole, aby osiągało sukcesy, nawiązało kontakty koleżeńskie.

W świadomości społecznej mocno zakorzenione jest przekonanie, że do rozpoczęcia nauki szkolnej dziecko musi się dobrze przygotować, musi uczęszczać do tzw. „zerówki”, czyli wypełniać obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego i osiągnąć gotowość szkolną. Przekonanie to pogłębił fakt, że od 2008 r. (Dz.U. z dnia 15 stycznia 2009 r. nr 4, poz. 17) nauczyciele wychowania przedszkolnego zostali zobligowani do prowadzenia obserwacji dziecka w przedszkolu w celu przygotowania nauczycielskiej diagnozy przedszkolnej. Nauczyciele opracowują i przekazują rodzicom dziecka kończącego edukację przedszkolną dokument pn. *Informacja o gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole podstawowej* (Dz.U. 2023, poz. 1120). Dokument wydawany jest bezpośrednio rodzicom dziecka, którzy decydują o tym, czy informacja ta zostanie przekazana do szkoły. Pozostawienie tej decyzji rodzicom ma wielu zwolenników, ale są także przeciwnicy tego rozwiązania.

W artykule przedstawione zostały dylematy definiowania i diagnozowania gotowości szkolnej dziecka, uznawane modele gotowości, a także rozbieżności w podejściu do problemu z punktu widzenia nauki i praktyki edukacyjnej.

Definiowanie pojęć: dojrzałość i gotowość szkolna

Genezy pojęcia „dojrzałość szkolna” poszukiwano już w pedagogice i psychologii przednaukowej. Samo pojęcie zostało wprowadzone do nauki dopiero w latach 20. XX w. przez psychologów niemieckich (Kopik, 2019, s. 55). Po raz pierwszy określenie „Schulreife” zostało ujęte w pięciotomowym „Leksykonie pedagogiki”, który ukazał się w Niemczech w latach 1913–1917 (Roloff, 1915). Niemieckiemu terminowi „Schulreife” w języku polskim odpowiadało określenie „dojrzałość szkolna”, we francuskim „maturité scolaire”, a w angielskim „school maturity”. Zdefiniowano je jednoznacznie jako „dojrzałość dziecka do uczestniczenia w życiu szkolnym”.

Aż do lat 60. XX w. uważano, że zdolności, zachowania i możliwości dziecka rozpoczynającego naukę szkolną to wynik procesu dojrzewania, którego w żaden sposób nie można przyspieszyć.

Przyjmowano, że dojrzałość szkolna jest procesem, który można rozpatrywać z dwóch perspektyw – statycznej i dynamicznej. Z perspektywy statycznej – jako efekt zmian, które już nastąpiły w organizmie na danym etapie rozwoju, czyli „moment równowagi między wymaganiami szkoły a możliwościami rozwojowymi dziecka” (Tyborowska, 1966, s. 304). Z perspektywy dynamicznej – jako długotrwały proces zmian dokonujących się w psychofizycznym rozwoju dziecka, które prowadzą do momentu podjęcia przez nie nauki szkolnej, czyli ciągle przystosowywanie się dziecka do systemu szkolnego.

W literaturze tego okresu oprócz pojęć dojrzałość czy gotowość szkolna odnajdujemy również wiele terminów bliskich tym określeniom. W różnych kontekstach występują tu takie sformułowania, jak: szkolna adaptacja, przygotowanie do szkoły, przystosowanie do wymagań szkoły, gotowość do podjęcia nauki, gotowość do bycia aktywnym uczestnikiem procesu edukacji.

W latach 70. XX w. zwracano uwagę na wpływ procesu uczenia się na rozwój dziecka. Koncentrowano się przede wszystkim na osiągnięciach poznawczych dziecka, określano także, czy i w jakim zakresie dziecko jest przygotowane do rozpoczęcia nauki szkolnej.

Jedną z najbardziej znanych i wykorzystywanych definicji dojrzałości szkolnej była definicja zaproponowana przez Stefana Szumana, który określił, że dojrzałość szkolna to „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, 1970, s. 153).

W „Nowym słowniku pedagogicznym” Wincentego Okonia (2007, s. 81) dojrzałość szkolna definiowana jest jako „osiągnięcie przez dziecko takiego stopnia rozwoju umysłowego, emocjonalnego, społecznego i fizycznego, jaki umożliwia mu udział w życiu szkolnym i opanowanie treści programowych klasy I”.

W ujęciu Stefanii Słyszowej (1974, s. 26–27) dojrzałość szkolna to „stan gotowości do podjęcia zadań stawianych wobec dziecka przez szkołę”. Autorka posługuje się pojęciem dojrzałość szkolna, ale uważa, że pojęcie to nie oddaje istoty problemu. Jej zdaniem słowa „dojrzałość” (stan osiągnięcia pełni rozwoju) nie można odnosić do rozwoju fizycznego i psychicznego dziecka.

Maria Przetacznikowa (1978, s. 128) określała dojrzałość szkolną jako „zespół tych cech psychofizycznych, ukształtowanych w toku rozwoju w okresie pierwszych 6–7 lat życia, które umożliwiają dziecku z dużym prawdopodobieństwem przystosowanie się do nowej formy działalności – nauki w szkole”. Opisuje ona, na jakim poziomie rozwoju fizycznego, ruchowego, umysłowego, społecznego i emocjonalnego powinno być dziecko w momencie rozpoczęcia nauki.

W latach 80. XX w. naukowcy zaczęli odchodzić od pojęcia dojrzałość szkolna na rzecz pojęcia gotowość szkolna (niem. *Schulfähigkeit*, ang. *school readiness*). Nowe pojęcie wskazywało na doświadczanie uczenia się, to wcześniejsze kładło akcent tylko na proces dojrzewania. Nowe ujęcie wynikało z przyjęcia i uznania ekologicznej teorii rozwoju Urie Bronfenbrennera, która pozwoliła dostrzec „relację transakcyjną między zmieniającym się, rozwijającym się, aktywnym, wywierającym wpływ podmiotem a zmieniającym się kontekstem jego życia i rozwoju” (Karwowska-Struczyk, 2000, s. 29).

Badacze zagadnienia przyjęli, że określenie „dojrzałość” przywołuje rozwój przebiegający zgodnie z wewnętrznym zegarem biologicznym, natomiast pojęcie „gotowość” pozwala odnieść się do rozwoju będącego wynikiem właściwych i wspierających oddziaływań wychowawczych.

W tym czasie powstało wiele różnych definicji pojęcia „gotowość szkolna”. Przyjęto jednak, że gotowość szkolna odnosi się do poziomu kompetencji dzieci w momencie rozpoczęcia nauki szkolnej.

Powszechnie uważano, że kompetencje na progu szkoły są istotne dla pełnienia roli ucznia i mają wpływ na sukcesy szkolne dziecka. Wspieranie rozwoju dziecka przed rozpoczęciem nauki szkolnej miało na celu przygotowanie go do radzenia sobie z wymaganiami stawianymi przez szkołę i oczekiwaniami szkoły jako instytucji.

Barbara Wilgocka-Okoń – uznana badaczka gotowości szkolnej – ujmowała gotowość szkolną jako „dynamiczny proces, w którym rozwój i uczenie się mają swój duży udział” (Wilgocka-Okoń, 2003, s. 75). Uważała ona, że uświadomienie sobie złożoności tego procesu to podstawa urzeczywistniania edukacji rozwojowej.

W świetle założeń konstruktywistycznej teorii wiedzy i poznawania dojrzałość szkolna określana była w kontekście aktualnego rozwoju dziecka, a gotowość szkolna w kontekście najbliższego rozwoju (Michalak, Misiorna, 2006, s. 4).

Uznaje się, że pojęcie „gotowość szkolna” ma zawsze charakter względny; jego treść jest uzależniona od wymagań jakie szkoła stawia przed dzieckiem i od możliwości dziecka. Wymagania wobec dziecka rozpoczynającego naukę były różnie formułowane w systemach edukacyjnych różnych krajów. Wynika to również ze zróżnicowania wieku rozpoczynania nauki szkolnej. Przy określaniu gotowości szkolnej istotna była więc z jednej strony analiza wymagań stawianych przez szkołę, a z drugiej ocena właściwości rozwoju dziecka.

W ujęciu Anny Brzezińskiej (2002) gotowość szkolna to proces i efekt współdziałania aktywności dziecka i dorosłych, którzy tworzą warunki do nauki oraz „efekt współgry” właściwości dziecka i właściwości szkoły (jej oferty edukacyjnej).

Zdaniem Henryka Gasiuła (2008, s. 15–16) dla zrozumienia gotowości szkolnej istotne jest rozpoznanie jednostkowych właściwości dziecka (sfera możliwości adaptacji), czynników umożliwiających adaptację (szkoła) oraz jakości adaptacji (relacje ze szkołą oraz osobami znaczącymi).

Z badań prowadzonych przez Sally G. Blythe (2013) wynika, że istnieje ścisły związek pomiędzy powrotem dziecka w nauce szkolnej i dojrzałością ośrodkowego układu nerwowego. Badaczka podkreśla, że rozwój ruchowy jest tak samo ważny dla edukacji, jak i dla medycyny rozwojowej. Autorka uważa, że „aby dobrze sobie radzić w środowisku szkolnym, dziecko powinno być w stanie: siedzieć nieruchomo, skupić uwagę na jednym zadaniu i nie rozpraszać się z powodu dodatkowych bodźców w otoczeniu, utrzymać w rękę i manipulować przyborami do pisania, kontrolować ruchy oczu konieczne do utrzymania stabilnego obrazu na stronie, podążać za linią druku tak, aby oczy nie przeskakiwały lub nie gubiły wiersza, a także potrafiły się przystosować do zmiany odległości patrzenia w odpowiednim tempie. Są to umiejętności fizyczne, które wiążą się z rozwojem i dojrzewaniem sprawności ruchowych i kontroli postawy” (Blythe, 2013, s. 18–19).

Kelly Maxwell i Richard M. Clifford (2004, s. 42–46) uważają, że w gotowości szkolnej trzeba zobaczyć zdecydowanie więcej niż samo dziecko. Gotowość trzeba widzieć w najszerszym ujęciu. Gotowość szkolna to dzieci, ich rodziny, ich środowiska, ich szkoły i społeczności. Rozwój wiedzy i umiejętności dzieci dokonuje się pod silnym wpływem rodzin, interakcji z innymi ludźmi i środowiskami na długo przed rozpoczęciem nauki szkolnej.

Kyle L. Snow (2006, s. 18) zauważa, że problem w definiowaniu gotowości szkolnej wynika z braku spójnej teorii obejmującej wszystkie istotne dla niej elementy. Przyjmując, że wiele aspektów przyczyniających się do osiągnięcia gotowości szkolnej ma charakter dynamiczny, należałoby uznać, że gotowość szkolna powinna być również rozpatrywana w kategoriach dynamicznych. Zatem jeśli gotowość szkolną mamy postrzegać jako pojęcie, które cechuje się ciągłością rozwijania się, to nasze definicje gotowości szkolnej muszą brać pod uwagę czynniki warunkujące krystalizowanie się tejże we wcześniejszych okresach jej rozwoju, oraz muszą podjąć próbę określenia kryteriów oceny tak pojmowanej gotowości szkolnej.

Rozumienie gotowości szkolnej przez dorosłych zależne jest od tego, kto ją określa. Inaczej postrzegają ją nauczyciele, lekarze czy rodzice, a jeszcze inaczej politycy. Każda z tych grup wydaje się mieć odmienne poglądy na temat najważniejszych elementów gotowości szkolnej (Maxwell, Clifford, 2004, s. 16)

Zdaniem M. Elizabeth Graue (1993, s. 9) definicja gotowości szkolnej jest zróżnicowana geograficznie, przez populacje, jakich dotyczy. Jest to zbiór różnych aspektów rozwoju i dlatego definicja ta jest zróżnicowana w zależności od tego, na jakie pomiary kładzie się nacisk. W rezultacie definiowanie i ocena gotowości szkolnej są dzisiaj dużo bardziej utrudnione.

Jak zauważa Pamela Jane Powell (2010, s. 26) gotowość szkolna tylko z pozoru jest łatwa do zdefiniowania. Jej zdaniem, gotowość istnieje w umysłach dorosłych, a nie w umysłach dzieci. Dzieci zawsze są ciekawe i zawsze gotowe, aby się uczyć. Trzeba tylko zapewnić im bogate możliwości, stworzyć właściwe środowisko i dać szansę na sukces.

Rozpatrując zagadnienie gotowości szkolnej w ujęciu holistycznym, trzeba uwzględnić różne konteksty: rozwojowy, kulturowo-społeczny i materialno-społeczny. Pierwszy z nich ujmuje gotowość szkolną przez pryzmat określonej koncepcji rozwoju, aby w ten sposób wskazać indywidualność i неповtarzalność każdego dziecka. W drugim kontekście eksponowana jest rola środowiska życia i rozwoju dziecka. Wyraźnie wskazuje się na rolę założeń edukacyjnych i jakość edukacyjnej oferty. W kontekście trzecim stawiamy na analizę wpływu tworzonej przez przedszkole i szkołę edukacyjnej przestrzeni. Pojawia się tu ujęcie interakcyjne pozwalające spojrzeć przez pryzmat rozwoju dziecka oraz osób odpowiedzialnych za jego przygotowanie do nowej roli ucznia i włączenia się w szkolną społeczność.

Zidentyfikowano pięć wymiarów gotowości dzieci do szkoły (Kagan, Moore, Bredekamp, 1995). Wymiar pierwszy odnosi się do dobrostanu fizycznego i rozwoju motorycznego (motoryka duża i mała) – określa stan zdrowia dziecka, samopoczucie, wysokość i masę ciała, predyspozycje fizyczne i motoryczne. Wymiar drugi obejmuje rozwój społeczny i emocjonalny dziecka. Tu szczególną uwagę zwraca się na zdolność dziecka do interakcji z innymi, postrzeganie samego siebie, rozumienie uczuć własnych i innych ludzi oraz reagowanie na te uczucia. To także odczucia dzieci na temat szkoły i zdolność do współdziałania z innymi. Wymiar trzeci to podejście dziecka do nauki – ciekawość, wytrwałość, kreatywność. Wymiar czwarty to rozwój języka dziecka – umiejętność skutecznego komunikowania się z innymi, gotowość do czytania i pisania, słuchanie, mówienie. Piąty, ostatni wymiar odnosi się do poznania i wiedzy ogólnej dziecka, do określenia konkretnych praktyk kulturowych i społecznych, w tym myślenie naukowe i myślenie matematyczne.

Gotowość szkolna dziecka określana jest obecnie przez cztery wzajemnie powiązane ze sobą wymiary: gotowe rodziny, gotowe społeczności, gotowe usługi i gotowe szkoły. Te cztery wymiary gotowości szkolnej podlegają wpływom wielu czynników społecznych, gospodarczych, kulturowych i politycznych.

We współczesnym ujęciu gotowość szkolna to kompleks współdziałania różnych czynników. Należy więc zwrócić uwagę na cały system, w którym osadzone jest dziecko. Pożądana jest współpraca wszystkich podmiotów edukacyjnych. Wyniki wielu badań zdają się wskazywać, że charakter i zakres doświadczeń życiowych dziecka stanowi główny czynnik osiągania przezeń gotowości szkolnej. To już nie tylko kompetencje i możliwości indywidualne dziecka, lecz także środowisko rodzinne, społeczne i instytucjonalne. Środowisko bogate w bodźce; środowisko, które wspiera rozwój i edukację dziecka. Właściwa organizacja systemów edukacyjnych daje szansę na adaptację dziecka i jego indywidualny rozwój. Ważne wydaje się więc określenie kluczowych elementów rozwoju dziecka, istotnych z punktu widzenia jego sukcesu szkolnego (Kopik, 2019, s. 73).

Poszukiwanie kryteriów gotowości szkolnej dzieci

Za wyznacznik czasu rozpoczynania nauki szkolnej był uznawany wiek kalendarzowy, nazywany również wiekiem metrykalnym czy chronologicznym. Wprowadzenie

obowiązkowej edukacji sprawiło, że wiek stał się kryterium decydującym chociaż nie wystarczającym. Trudnym do rozwiązania problemem było ustalenie, w jakim wieku powinno być dziecko, które rozpoczyna naukę szkolną. Podejmowane były różne próby ustalenia sposobu określenia dojrzałości dziecka do szkoły.

W XVI w. w celu określenia, czy dziecko może rozpocząć naukę, wykorzystywano tzw. „Gulden-Apfel-Test” (Kammermeyer, 2000, s. 17). Dziecko miało wybrać albo jabłko, albo monetę. Wybór monety miał wskazywać na dojrzałość poznawczą (dostrzeganie abstrakcyjnej wartości przedmiotu), wybór jabłka na jej brak (zaspokajanie tylko potrzeb bezpośrednich).

Kolejnym kryterium rozpoczynania szkolnej nauki był wiek rozwojowy dziecka, wskazujący na biologiczną dojrzałość organizmu i określający stopień zaawansowania rozwoju danego dziecka na tle wartości danej populacji.

Ciekawym sposobem diagnozowania dojrzałości szkolnej dziecka było zastosowanie tzw. pomiaru filipińskiego (Philippinermass), który dawał pewne wyobrażenie o możliwościach dziecka rozpoczynającego naukę, szczególnie w sytuacji braku znajomości wieku metrykalnego dziecka. Pomiaru tego dokonał po raz pierwszy anonimowy działacz społeczny na Filipinach. Polegał on na tym, że badane dziecko miało podnieść prawą lub lewą rękę do góry, przłożyć ją przez głowę tak, aby ręka przylegała do głowy i dotknąć palcami przeciwległego ucha. Jeżeli dziecko czubkiem trzeciego palca dotykało górnej krawędzi małżowiny usznej, to pomiar określano jako zerowy (pozytywny). Jeżeli dziecko sięgało poniżej tej krawędzi, to wynik był dodatni (pozytywny). Jeżeli dziecko nie dostawało palcami do górnej krawędzi, to wynik był ujemny (negatywny). Uznawano, że dziecko może rozpocząć naukę, jeśli jego wynik jest pozytywny, czyli dodatni lub zerowy (Kopik, 2019, s. 82).

Na przełomie XIX i XX w. dostrzeżono potrzebę badania psychicznego rozwoju dziecka. Gustav Deuchler (1907/1908) zaobserwował, że u dzieci występuje zróżnicowanie tempa rozwoju mimo tego samego wieku kalendarzowego. Obserwacje Deuchlera miały wpływ na uznanie nowego kryterium i rozpoczęcie badań nad rozwojem umysłowym. Szczególnie skupiono się na badaniu inteligencji dziecka przy zastosowaniu bardzo różnorodnych prób i testów.

Pierwsze próby badawcze dotyczące rozwoju umysłowego skupiały się na określeniu inteligencji dziecka rozpoczynającego naukę.

W okresie międzywojennym problem badania dojrzałości szkolnej został wyodrębniony z ogólnych badań inteligencji dziecka. Badacze niemieccy dostrzegli, że uzdolnienia, które są potrzebne do rozpoczęcia nauki szkolnej, nie są równoważne z inteligencją.

Duży wkład do problematyki dojrzałości szkolnej w latach 20. i 30. XX w. wnieśli naukowcy niemieccy skupieni wokół dwóch szkół: wiedeńskiej i lipskiej. Badacze, zarówno jednej, jak i drugiej szkoły próbowali określić kryteria gotowości szkolnej i tworzyli narzędzia do jej pomiaru.

Próby całościowego spojrzenia na problem dojrzałości szkolnej dziecka pojawiły się pod koniec okresu międzywojennego. Licznie prowadzone badania pozwoliły

na określenie i wyodrębnienie wielu zmiennych składających się na dojrzałość szkolną. Zwrócono uwagę na rolę wszechstronnego badania dzieci rozpoczynających naukę w szkole.

W latach 50. i 60. XX w. było coraz więcej osób analizujących problematykę dojrzałości szkolnej, ale brakowało badań i pomysłów praktycznych rozwiązań.

W latach 60. XX w. zaczęto wprowadzać wczesne zapisy do szkół (Szemińska, 1969, 1973).

Na przełomie lat 60. i 70. XX w. Barbara Wilgocka-Okoń określiła obszary badawcze problemu, scharakteryzowała poziom dojrzałości szkolnej, opracowała autorski Test Dojrzałości Szkolnej DS₁ (Wilgocka-Okoń, 1971), który miał szczególne znaczenie dla teorii i praktyki pedagogicznej. Opracowany przez Wilgocką-Okoń „test przez lata był wykorzystywany jako jedno z nielicznych narzędzi pozwalających na diagnozę gotowości szkolnej dzieci. Był to ogromny krok, przełom w diagnostyce psychopedagogicznej w tym zakresie” (Karwowska-Struczyk, 2007, s. 39).

W placówkach wychowania przedszkolnego w latach 80., dla wszystkich dzieci przygotowujących się do rozpoczęcia nauki szkolnej, wprowadzona została *Karta dziecka sześciolatniego*.

Specyfiką badań w kolejnych latach było na pewno zajmowanie się gotowością szkolną w danym aspekcie – np. w zakresie rozwoju fizycznego, motorycznego, umysłowego, społecznego i emocjonalnego w sposób szczegółowy.

Pod koniec XX w. w badaniach gotowości szkolnej pojawił się postulat holizmu i miał on swoje odzwierciedlenie w badaniach prowadzonych na początku XXI wieku. W 2006 r. powstała Skala Gotowości Szkolnej (SGS). W latach 2005–2007 zespół naukowy pracowników Akademii Świętokrzyskiej (obecnie Uniwersytet Jana Kochanowskiego) w Kielcach prowadził Ogólnopolskie Badania Gotowości Szkolnej w ramach projektu Dziecko 6-letnie u progu nauki szkolnej (Kopik, 2007).

Propozycja diagnozy przedszkolnej przedstawiona została w pracy „Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki szkolnej” (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2011).

W latach 2012–2013 w Instytucie Badań Edukacyjnych prowadzony był projekt; diagnozowano poziom umiejętności dzieci na starcie szkolnym. Narzędziem pomiaru był Test Umiejętności na Starcie Szkolnym (TUNSS) (Karwowski, Dziedziewicz, 2012).

Koncepcja diagnozowania gotowości szkolnej dzieci opracowana przez Zespół Wczesnej Edukacji Instytutu Badań Edukacyjnych pod kierunkiem Anny Brzezińskiej daje możliwość: „uchwycenie różnych aspektów gotowości szkolnej dziecka, koncentrację na zasobach dziecka i otoczenia, a nie jedynie na ich deficytach, formułowanie długofalowych celów edukacji, konstruowanie programów pomocy dla dzieci, u których obserwuje się różne trudności w adaptacji w środowisku” (Czub, Wiliński, 2014, s. 3).

Trudno byłoby opisać i omówić wszystkie propozycje diagnozowania gotowości szkolnej. Na rynku wydawniczym propozycji bardziej lub mniej wartościowych jest mnóstwo.

Uznawane modele gotowości szkolnej

Analiza literatury i badań prowadzonych w obszarze dojrzałości i gotowości szkolnej wskazuje na wielowątkowość i ogromną złożoność tych zagadnień. Sposób podejścia do definicji i ujmowania gotowości szkolnej wynika z różnorodności modeli. Przyjęty określony model teoretyczny daje możliwość spójnego ujęcia problemu i pozwala określić obszar wymagający analizy (Czub, 2014, s. 25).

W literaturze przedmiotu prezentowane są różne teoretyczne modele gotowości szkolnej. Zdaniem Kyle L. Snow (2006) mamy wiele modeli gotowości szkolnej, które pozwalają na wyprowadzenie wspólnych konkluzji, co sprzyja wyjaśnianiu różnych, czasem nawet sprzecznych konceptualizacji gotowości szkolnej. W dalszej części przedstawiam pięć teoretycznych modeli gotowości szkolnej: maturalistyczny, środowiskowy, konstruktywistyczny, kumulacyjny i ekologiczno-transakcyjny.

Model dojrzałościowy (maturalistyczny). W tym modelu przyjmuje się, że gotowość szkolna jest uwarunkowana rozwojem biologicznym i naturalnym procesem dojrzewania. Rozwija się zgodnie z indywidualnym potencjałem każdego dziecka. Organizm musi osiągnąć odpowiedni poziom dojrzałości, aby możliwy był skuteczny wpływ oddziaływań zewnętrznych (np. nauczania). Kluczową rolę odgrywa dojrzewanie. Dziecko jest gotowe do rozpoczęcia nauki szkolnej, jeśli osiągnęło odpowiedni wiek i określony poziom dojrzałości poznawczej, psychomotorycznej i emocjonalnej (tamże, s. 10).

Model środowiskowy (environmentalistyczny). W tym modelu przyjmuje się, że to wpływ czynników środowiskowych, a nie dziedzicznych, ma decydujące znaczenie dla rozwoju natury ludzkiej i indywidualności każdego człowieka. Wspieranie rozwoju gotowości szkolnej dziecka dokonuje się poprzez wyposażenie go w odpowiednią wiedzę, umiejętności i zachowania pozwalające dobrze przygotować się do rozpoczęcia nauki szkolnej i zapewniając pomyślny edukacyjny start w nowym środowisku. Duży wpływ mają tu wczesne doświadczenia socjalizacyjne dziecka w środowisku wspierającym rozwój i stawiającym wobec wyzwań.

Model konstruktywistyczny. W tym modelu przyjmuje się, że niezbędnym warunkiem uczenia się i rozwoju jest gotowość dziecka do interakcji z innymi ludźmi oraz możliwość inicjowania tych interakcji. Odrzuca się pogląd, że gotowość można rozpatrywać tylko przez pryzmat samego dziecka, albo tylko jako efekt oddziaływań zewnętrznych. Konstruktywiści uważają, że gotowość to pewien pułap, od którego dzieci mogą uczyć się zadań poprzez interakcje z rówieśnikami lub dorosłymi. Ten model opiera się na zaangażowaniu rodziców, nauczycieli oraz innych znaczących dorosłych i koncentruje się na aktywnym indywidualnym konstruowaniu wiedzy (Graue, 1993, s. 8).

Model kumulacyjny (połączonych umiejętności). W tym modelu przyjmuje się, że dzieci posiadają określoną wiedzę i umiejętności wstępne, które są niezbędne do rozpoczęcia edukacji szkolnej i do nauki poszczególnych przedmiotów. Wymagana jest ocena wstępnych umiejętności dzieci przy rozpoczynaniu nauki.

Model ekologiczno-transakcyjny (interakcyjny, transakcyjny, ekologiczny). W modelu tym przyjmuje się, że gotowość szkolna to interakcja między poziomem rozwoju dziecka a jego środowiskami. Model zakłada tworzenie programów, sprzyjających osiągnięciu gotowości szkolnej. Wykorzystuje się w nim szeroką analizę kontekstu życia dziecka, oddziaływania na siebie czynników zewnętrznych i wewnętrznych, które poprzez wzajemne interakcje kształtują rozwój indywidualny. Daje to możliwość spojrzenia na dziecko jak na osobę, która funkcjonuje i rozwija się w określonych warunkach i podlega wielu różnorodnym wpływom. Stosując model ekologiczno-transakcyjny do diagnozy kompetencji dziecka, można stworzyć ustrukturuowaną metodę zbierania danych umożliwiających zarówno ocenę funkcjonowania dziecka, jak i ocenę czynników wspierających i zakłócających jego funkcjonowanie. Ważnym aspektem współczesnego modelu ekologicznego jest włączenie czasu lub rozwojowych trajektorii jednostek i ich środowisk (Snow, 2006, s. 29).

Diagnoza na podstawie modelu interakcyjnego pozwala przyjąć inną perspektywę diagnostyczną, w której gotowość szkolna postrzegana jest jako rzeczywistość dynamiczna i wielowymiarowa. W procesie przygotowania do szkolnego startu dziecka w różnym stopniu uczestniczą wszystkie podsystemy: dziecko – rodzina – przedszkole/szkoła (instytucja) – otoczenie społeczne. Analizie podlegają wszystkie podsystemy jako składowe systemu budującego wymiar gotowości. Taka diagnoza umożliwia dostrzeżenie potencjalnych obszarów wsparcia, zaproponowanie oddziaływań niwelujących deficyty, przy zaangażowaniu wszystkich podmiotów, w tym samego dziecka (Kopik, 2019).

Podsumowanie

Gotowość do podjęcia nauki w szkole to określenie, które wciąż jest aktualne i wciąż wywołuje wiele kontrowersji. Cały czas toczą się dyskusje wokół tematów związanych z rozpoczynaniem formalnej nauki szkolnej. Wciąż pojawiają się nowe pomysły diagnozowania gotowości. W kręgach naukowych toczą się dyskusje nad zasadnością takich diagnoz.

Dwudziesty wiek to czas, w którym problem rozpoczynania nauki szkolnej został wyeksponowany w sposób szczególny. To czas, w którym konstruowano pojęcia: dojrzałość i gotowość szkolna, to czas poszukiwania kryteriów dojrzałości/gotowości szkolnej i tworzenia narzędzi do jej diagnozowania. To czas prowadzenia bardzo wielu badań, analizowania ich wyników i wyciągania wniosków. To także czas głębokiej naukowej refleksji oraz zmian w podejściu do dziecka i do procesu uczenia się.

Wiek XXI to czas ogromnych zmian we wszystkich dziedzinach życia. Czas zmian w podejściu do dziecka i jego edukacji, do momentu szkolnego startu. Czas zmian w podejściu do gotowości szkolnej. A może także czas na „dekonstrukcję pojęcia gotowości” (Żytko, 2022).

Bibliografia

- Blythe, S.G. (2013). *Jak ocenić dojrzałość dziecka do nauki?*. Warszawa: WN PWN.
- Blythe, S.G. (2010). *Harmonijny rozwój dziecka*. Warszawa: Świat Książki.
- Brzezińska, A. (2002). Współczesne ujęcie gotowości szkolnej. W: W. Brejnak (red.), *O pomyślny start ucznia w szkole* (s. 38–48). Biuletyn Informacyjny PTD. Wydanie Specjalne. Warszawa: PTD.
- Czub, M. (2014). Diagnostyka przebiegu rozwoju społeczno-emocjonalnego. W: M. Czub (red.), *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat* (s. 25–38). Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Czub, M., Wiliński, M. (2014). *Diagnoza gotowości szkolnej w ujęciu interakcyjnym. Broszura nr 1*. Warszawa: IBE.
- Deuchler, G. (1907/08). Erörterung zur Problematik des Schuleintritts und Schulaustritts. *Neue Bahnen*, 11, 481–490.
- Gasiul, H. (2008). Właściwości rozwoju emocjonalnego a dojrzałość szkolna. W: J.K. Zabłocki, W. Brejnak (red.), *Emocjonalno-społeczne uwarunkowania dojrzałości szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Graue, M.E. (1993). *Ready for What? Constructing Meanings of Readiness for Kindergarten.*, Albany: State University of New York Press.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2011). *Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki szkolnej. Jak prowadzić obserwację dzieci, interpretować wyniki i formułować wnioski*. Kraków: Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola.
- Kagan, S.L., Moore, E., Bredekamp, S. (1995). *Reconsidering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary*. Washington: DC.
- Karwowska-Struczyk, M. (2000). *Nisze ekologiczne a rozwój dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Karwowska-Struczyk, M. (2007) Laudacja z okazji 55-lecia pracy zawodowej oraz 25-lecia kierowania Katedrą Edukacji Początkowej na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. W: M. Karwowska-Struczyk, E. Słodownik-Rycaj (red.), *Pedagogika małego dziecka. Wybrane zagadnienia* (s. 35–44). Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Karwowski, M. Dziedziewicz, D. (2012). *Test Umiejętności na Starcie Szkolnym. Podręcznik*. Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Kammermeyer, G. (2000). *Schulfähigkeit – Kriterien und diagnostisch/prognostische Kompetenz von Lehrerinnen, Lehrern und Erzieherinnen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kopik, A. (red.). (2007). *Sześciolatki w Polsce. Diagnoza badanych sfer rozwoju. Raport 2006*. Kielce–Bydgoszcz: Wydawnictwo TEKST.
- Kopik, A. (2016). Od Karpowicza do pytań o nauczycielską diagnozę gotowości szkolnej. W: M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg (red.), *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany* (s. 250–256). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kopik, A. (2019). *Konteksty poznawczej gotowości szkolnej dzieci. Pół wieku*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kopik, A., Walasek-Jarosz, B. (red.). (2013). *Tuż przed zmianą. Obowiązek szkolny w świetle debaty publicznej i badań naukowych*. Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Maxwell, K., Clifford, R.M. (2004). Research in review: School readiness assessment. *Young Children*, 59(1), 42–46.
- Michalak, R., Misiorna, E. (2006). *Konteksty gotowości szkolnej*. Warszawa: CMPPP.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Powell, P.J. (2010). The messiness of readiness. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 26–28.
- Przetacznikowa, M. (1978). *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*. Warszawa: PZWS.
- Roloff, E.M. (1915). *Lexikon der Pädagogik*. Herdersche Verlagshandlung, Freiburg im Breisgau.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 czerwca 2023 r. w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych (Dz.U. 2023, poz. 1120). Załącznik nr 3, wzór nr 82.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356). Załącznik nr 1. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000356>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. (Dz.U. z dnia 15 stycznia 2009 r. nr 4, poz. 17). Załącznik nr 1. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego.
- Schaffer, R.H. (2006). *Psychologia dziecka*. Warszawa: WN PWN.
- Schaffer, R.H., Kipp, K. (2012). *Psychologia rozwoju: Od dziecka do dorosłości*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Słyszowa, S. (1974). *Poznanie dzieci rozpoczynających naukę i kierowanie ich rozwojem*. Warszawa: WSiP.
- Snow, K.L. (2006). Measuring School Readiness: Conceptual and Practical Considerations. *Early Education and Development*, 17(1), 7–41.
- Szemińska, A. (red.). (1969). *Zapisy do klasy pierwszej szkoły podstawowej*. Warszawa: PZWS.
- Szuman, S. (1970). O dojrzałości szkolnej dzieci siedmioletnich. W: L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, s. II, t. 5 (s. 153). Warszawa: PWN.
- Tyborowska, K. (1966). Dojrzałość szkolna. W: M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN.
- Wilgocka-Okoń, B. (1971). *O badaniu dojrzałości szkolnej*. Warszawa: PZWS.
- Wilgocka-Okoń, B. (2003). *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- 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. (2022). Dekonstrukcja pojęcia gotowości szkolnej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 53–69.

DILEMMAS IN DEFINING AND DIAGNOSING SCHOOL READINESS

Abstract

Starting school education is a very important and expected event in child's life. The issue of a child's readiness to start education is still discussed both in scientific and public debates. The belief in the need for good preparation of a child to start school is firmly rooted in social awareness. This belief is strengthened by the fact that teachers prepare and submit to the parents of children finishing preschool education a document entitled: "Information on the child's readiness to start primary school". It is difficult to clearly decide whether a child's readiness should be diagnosed or not. On the one hand, we can indicate science and empirical facts, and on the other hand, there is educational practice with its needs. The article presents the dilemmas of defining and diagnosing a child's school readiness, recognised models of readiness, as well as differences in the approach to the problem from the point of view of science and educational practice.

Keywords: school maturity, school readiness, diagnosis, school readiness models