

**Małgorzata Żytka**

*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 osiągnięciu 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 osiągnąć. 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” (Żytka, 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 zapewnić 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 eksponujące 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. Opiswane 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 różnicowany 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 konceptualizowana 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 diagnozowanie 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 obrazki różniące się szczegółami, słucha uważnie, nie wyłącza się, łatwo się rozprasza)”;
- „dziecko rozumie związki przyczynowo-skutkowe między zdarzeniami (potrafi opowiedzieć historyjkę 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”,
- „unikania 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 wybuchają 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 adaptacyjny – 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 (Żytka, 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-konstruktywistycznej (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 dojrzalszą, 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-Okoń akcentuje się interakcyjne rozumienie 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 przedefiniowania 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.
- Kowalska, 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, Sociologia 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-Okoń, B. (2003). *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*. 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.