

Renata Michalak

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu*

renmi@amu.edu.pl

ORCID: 0000-0002-6578-3822

Gotowość szkolna w perspektywie wczesnodziecięcych doświadczeń**

Summary

SCHOOL READINESS IN THE PERSPECTIVE OF EARLY CHILDHOOD EXPERIENCE**

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

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

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

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

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

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

Wprowadzenie

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

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

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

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

Próba konceptualizacji fenomenu: gotowość szkolna

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

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

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

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

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

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

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

Determinanty gotowości szkolnej

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

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

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

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

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

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

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

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

Znaczenie wczesnodziecięcych doświadczeń dla konstruowania gotowości szkolnej

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Zakończenie

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

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

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

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

References

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

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

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

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