

**Hanna Krauze-Sikorska**

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu\**

Email: [hanna.krauze-sikorska@amu.edu.pl](mailto:hanna.krauze-sikorska@amu.edu.pl)

ORCID: 0000-0001-5651-1350

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

### Summary

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

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

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

---

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

\*\* Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

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

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

## Wprowadzenie

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

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

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

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

### **Gotowość szkolna – redefinicje pojęcia gotowości szkolnej jako zamkniętego konstruktu**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Uniwersalność

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

### Znaczenie pierwszych pięciu lat

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

### Strategie realizacji programów interwencji

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Podsumowanie i wnioski

Pojęcie gotowości szkolnej od wielu lat jest terminem budzącym kontrowersje, jednak właśnie to określenie regularnie pojawia się w dyskusjach o znaczeniu wiedzy, umiejętności, zdolności oraz innych właściwych jednostce atrybutów ułatwiających tworzenie osobistego, społecznego oraz ekonomicznego dobrostanu. Znaczenie przejścia z przedszkola do szkoły stanowi z tego punktu widzenia szczególnie wyzwanie dla edukacji dzieci, których start ze względu na ich funkcjonowanie w środowiskach defaworyzowanych społecznie, jest szczególnie utrudniony. Niestety w wielu krajach, w tym w Polsce, mimo upowszechnienia edukacji przedszkolnej<sup>1</sup>, mimo reform oświatowych, w dalszym ciągu trudno mówić o o sukcesie każdego ucznia. Jak bowiem wynika choćby z krótkiej analizy zaprezentowanych

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

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

## References

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

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

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

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