

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

2022 NUMER 3(265)

ISSN 0023-5938; E-ISSN 2657-6007

COPYRIGHT @ EWA FILIPIAK, 2022

CREATIVE COMMONS: UZNANIE AUTORSTWA 3.0 POLSKA (CC BY 3.0 PL)

<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/>

<https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2022-3.2>

Ewa Filipiak

*Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy**

Email: ewafil@ukw.edu.pl

ORCID: 0000-0001-7883-6244

Rozwijanie zdolności samodzielnego uczenia się – redefinicja myślenia o gotowości szkolnej dziecka w kontekście kulturowo-historycznej teorii Lwa S. Wygotskiego**

Summary

DEVELOPING INDEPENDENT LEARNING — REDEFINING THINKING ABOUT SCHOOL
IN THE CONTEXT OF LEV S. VYGOTSKY'S SOCIOCULTURAL THEORY**

The quality of a child's start at school is determined by his or her level of school readiness, readiness (sensitivity) to master the basic tools of participation in culture (reading, writing, counting). School readiness procedures usually involve diagnostic tools that focus on completed developmental cycles which provide an indicator of ongoing performance. They focus on what the child already knows and what he or she can do on his or her own. The article discusses the problem of school readiness in the context of Lev S. Vygotsky's sociocultural theory. This perspective introduces a new thread and raises new questions about the old problem of school readiness. It focuses on thinking about school readiness as not being fully developed before starting school. It involves the readiness to responsive learning, developing the ability to learn independently, self-regulation, conscious control, and the ability to follow the teacher's instructions. Developing school readiness in a sociocultural cultural approach means developing resources and competences for independent and responsible learning. Supporting the development of readiness may also mean equipping the child with tools that allow him or her to understand the school situation, meaning making processes, building relationships with others and developing coping skills and strategies. The diagnosis of readiness understood in this way

* Adres: Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego, Wydział Pedagogiki, ul. Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

is focused on the area of the child's Zone of Proximal Development and exploring the child's learning potential as well as his or her readiness to follow the teacher's instructions.

Keywords: school readiness, responsive learning, developing independent learning, activity learning, self-regulated learning, Lev S. Vygotsky's theory, the social situation of development

Wprowadzenie

Potrzeba poznawania możliwości rozwojowych dziecka, zarówno w uczeniu się, jak i funkcjonowaniu w szkole od wielu już lat wybrzmiewa w dyskursie pedagogów i psychologów na całym świecie. Studia teoretyczne i badania nad dojrzałością/ gotowością szkolną mają długą tradycję także w Polsce (Szyćówna, 1899, Grzywak-Kaczyńska, 1933, Szuman, 1962, Szemińska, 1969, Baley, 1970, Wilgocka-Okoń, 1971; 2003, Wołoszynowa, 1979). Badania zmierzały do ustalenia odpowiedzi na stawiane wówczas pytania: które właściwości rozwoju dziecka stanowią o jego dojrzałości szkolnej, jaki wiek życia jest optymalny/ sensytywny dla opanowania tych właściwości i podjęcia nauki w szkole. W badaniach tych brano pod uwagę takie cechy dziecka jak: spostrzegawczość, umiejętność przeprowadzenia obserwacji, zdolność rozumowania, zasób słów, zdolność wykonywania zadań arytmetycznych, umiejętność przystosowania się do warunków szkolnych, współżycia i współdziałania, wykonywania poleceń kierowanych przez nauczyciela (Wilgocka-Okoń, 2003). Wyłoniono czynniki, które składały się na dojrzałość szkolną. Najczęściej w opracowaniach wskazywano rozwój werbalny, dojrzałość społeczno-emocjonalną, czynności motoryczne, umiejętność przystosowania się do warunków szkolnych, niewerbalne czynniki poznawcze (Wilgocka-Okoń, 2003). Oprócz wymienionych czynników Stefan Szuman już w latach 60. minionego wieku zwrócił uwagę na dwa istotne aspekty dojrzałości szkolnej: wrażliwość na naukę szkolną i podatność na nauczanie i wychowanie (Szuman, 1962). Przy czym zwrócił uwagę, że dojrzałość szkolna nie dotyczy tylko momentu rozpoczęcia nauki w klasie pierwszej, ale gwarantuje powodzenie w nauce w klasie pierwszej i tworzy fundament dla dalszych doświadczeń szkolnych ucznia.

Nowe wyzwania badawcze pojawiły się w związku z propozycją wprowadzenia obniżenia wieku podjęcia obowiązku szkolnego¹. Oprócz debaty publicznej, w której brali udział rodzice, nauczyciele, urzędnicy oświaty, politycy przeprowadzono

¹ W listopadzie 2013 r. weszła w życie tzw. ustawa sześciolatkowa, tj. ustawa z dnia 30 sierpnia 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. 2013 poz. 1265). Wprowadziła ona obniżenie wieku szkolnego, czyli objęcie obowiązkiem szkolnym dzieci od szóstego roku życia. Od 1 września 2014 r.) sześciolatkowie rozpoczęli edukację szkolną.

dyskurs naukowy dotyczący tego problemu. Efektem tych prac są raporty², artykuły badawcze i opracowania teoretyczne w których przedstawiono wyniki analiz nad radzeniem sobie dzieci 6- i 7-letnich na starcie szkolnym oraz gotowością szkół do przyjęcia najmłodszych uczniów. Analizowano zróżnicowanie (dynamikę rozwoju) wiedzy i kompetencji poznawczych, społecznych i emocjonalnych w grupie dzieci 6- i 7-letnich w zależności od wybranych dla nich ścieżek edukacyjnych. W tym obszarze problemowym i toczących się dyskusji wokół diagnoz dziecka na starcie szkolnym, konieczności oszacowania wpływu różnego rodzaju ścieżek edukacyjnych na rozwój edukacyjny dzieci 5-, 6- i 7-letnich został skonstruowany adaptatywny *Test Umiejętności na Starcie Szkolnym* (TUNSS) (Kaczan, Rycielski, 2014). W dyskursie z tych lat, towarzyszącym obniżeniu wieku pojawiły się interesujące opracowania teoretyczne, które uwzględniły nowe tropy sygnalizowane przez Wygotskiego. Zwrócono uwagę na zróżnicowanie gotowości szkolnej dzieci w pierwszej klasie, wynikające z różnego tempa i dynamiki dojrzewania funkcji psychicznych, odmiennych doświadczeń i różnej jakości treningu w zakresie kompetencji kluczowych dla podjęcia nauki w szkole (A. I. Brzezińska i in., 2012a, 2012b). W paradygmacie teorii Wygotskiego analizy teoretyczne problemu gotowości prowadził Błażej Smykowski rozważając zmiany sposobu funkcjonowania dziecka w kontekście jego gotowości szkolnej, czy zastosowanie eksperymentalnej metody podwójnej symulacji w diagnozowaniu gotowości dzieci do nowego typu uczenia się, uczenia się pod kierunkiem (Smykowski, 2015, 2017). Pomimo podjętych w minionych latach tropów teoretycznych i badawczych w myśleniu o gotowości szkolnej nadal dominuje nurt oparty na logice linearnego rozwoju. Przyjmuje się uogólnione, wystandaryzowane normy rozwojowe, które określają obszary diagnoz szkolnych (Klus-Stańska, 2015). Wymagania dojrzałości/ gotowości szkolnej są wyraźnie szkolnocentryczne. W badaniach testowych określa się poziom aktualnego rozwoju dziecka diagnozując „co i ile” dziecko wie, potrafi wykonać samodzielnie, pomijając jednocześnie kwestię ich gotowości do samoregulacji i angażowania się w aktywność poznawczą, specyficzną „działalność edukacyjną” (ang. *activity learning*/ ros. *учебная деятельность*). Obserwacja praktyk diagnozowania umiejętności dzieci pokazuje deficyty kompetencyjne nauczycieli (Przybylska, 2018), ujawnia ich (nie)przygotowanie do poznawania potencjału możliwości dziecka.

W artykule podejmuję się próby spojrzenia na gotowość szkolną dziecka w kontekście kulturowo-historycznej teorii Wygotskiego. W szczególności rozwijam tezę wyłaniającą się z prac Wygotskiego o gotowości szkolnej jako jeszcze

² Np. red. R. Kaczan, P. Rycielski (2014). *Badanie 6- i 7-latków – rok szkolny 2012/2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

nienabytej w pełni przed rozpoczęciem nauki w szkole, poszukując argumentów uzasadniających w jego teorii, budując relację między „pulsującymi kategoriami” – *cultural historical activity theory* (CHAT): *учебная деятельность/ activity learning*³; *учебная самостоятельность* – uczenie się responsywne, społeczna sytuacja rozwoju, motywacja rozwojowa, kryzys siódmego roku życia, samoregulacja, świadoma kontrola wykonania.

Gotowość szkolna – istota i rozumienie pojęcia

Różnorodne podejścia teoretyczne, przyjęte ramy paradygmatyczne, rozwój badań nad uczeniem się i rozwojem niewątpliwie przyczyniły się do pogłębienia rozumienia samej kategorii gotowości szkolnej i wyodrębnienia czynników ułatwiających wejście w rolę ucznia. Badania nad osiągnięciami rozwojowymi dzieci pozwoliły na określenie wyznaczników powodzenia w uczeniu się czytania, pisania (Brzezińska)⁴ i liczenia (Gruszczyk-Kolczyńska)⁵. Gotowości szkolnej nie można jednak traktować jako zamkniętego zbioru „gotowych” do użycia w momencie startu szkolnego kompetencji, które są określone standardem wiedzy i umiejętności (Brzezińska, 2014). Gotowość szkolna nie może być też utożsamiana z dążeniem do określenia, jakie dziecko musi być „co najmniej”, żeby sprostało wymaganiom szkoły, czy jest wystarczająco kompetentne w różnych obszarach. Niestety praktyka społeczna i obserwacja codzienności szkolnej pokazuje, iż w komunikatach

³ Kategorie *учебная деятельность/ activity learning* są trudne do przetłumaczenia. Ich sens wydobyć można w kontekście socjokulturowej teorii Wygotskiego. Nowatorstwo jego poglądów przejawia się w oryginalnym opracowaniu systemu teoretycznego i oryginalnej terminologii. Przedstawione kategorie kierują uwagę na specyficzny i złożony typ działalności poznawczej ucznia, uwikłany w społeczną sytuację rozwoju.

⁴ Badania nad gotowością dzieci do czytania i pisania podjęła Anna Brzezińska. Jej zdaniem „gotowość do czytania i pisania jest stanem w rozwoju dziecka, będącym rezultatem dojrzewania oraz dotychczasowego treningu wychowawczego, który czyni je wrażliwym na znaki, ich istotę i znaczenie w procesie komunikowania się ludzi, a jednocześnie gotowym do odnoszenia korzyści ze wskazówek otoczenia dotyczących opanowania umiejętności czytania i pisanie”. Brzezińska (1987) zaproponowała modelowe ujęcie gotowości do czytania i pisanie, które obejmuje trzy aspekty: (1) Gotowość psychomotoryczną, (2) Gotowość słownikowo-pojęciową, (3) Gotowość emocjonalno-motywacyjną.

⁵ Edyta Gruszczyk-Kolczyńska ustaliła kryteria dojrzałości do uczenia się matematyki. Wyodrębniła następujące zakresy: dziecięce liczenie, operacyjne rozumowanie na poziomie konkretnym, zdolność do odrywania się od konkretów i posługiwania się reprezentacjami symbolicznymi, dojrzałość emocjonalna, zdolność do syntetyzowania oraz zintegrowania funkcji percepcyjno-motorycznych (1994).

nauczycieli kierowanych zarówno do uczniów, pierwszoklasistów, jak i do ich rodziców wybrzmiewają takie sformułowania jak:

[...] „nie rozumiesz tego, nie umiesz tego zrobić, jak mam z Tobą pracować, skoro ty tego nie wiesz”;

[...] „państwa dzieci nie potrafią zrobić tego, czego od nich wymaga program”; „nie rozumieją poleceń”; „nie umieją współpracować w grupie”, „trudno im się skupić nad samodzielnym zadaniem”; „nie mogę każdemu pomagać indywidualnie, bo nie zrealizuję programu”; „mają problemy z kontrolowaniem swoich emocji”; „nie mogą spokojnie wysiedzieć do końca lekcji” (za: Brzezińska, 2014, s. 230).

Przytoczone tu językowe komunikaty nauczycieli nie są instrukcjami formatywnymi w rozumieniu Wygotskiego.

Coraz częściej obecne jest w dyskursie naukowym procesualne i interakcyjne ujęcie gotowości szkolnej. Gotowość szkolna jest ujmowana dynamicznie jako proces i efekt współdziałania aktywności dziecka i aktywności dorosłych, którzy tworzą warunki do uczenia się. Jest efektem współgrania właściwości dziecka i właściwości szkoły (ściślej jej oferty edukacyjnej) (Wilgocka-Okoń, 1999; Brzezińska, 2014). Gotowość dziecka jest współcześnie rozumiana najczęściej jako „efekt interakcji dojrzewania (w kontekście zmian związanych z rozwojem kory przedczołowej), rozwoju pobudzanego przez czynniki środowiskowe oraz aktywności własnej dziecka” (Brzezińska i in., 2012a, s. 7). Natomiast gotowość szkoły jest określana jako „wrażliwość instytucji na dynamicznie zmieniające się potrzeby dziecka oraz umiejętność dostosowania warunków, procedur, wymagań i zadań do tych potrzeb” (Brzezińska, 2012, s. 7). Konstruując ramę teoretyczną dla interakcyjnego myślenia o relacji osoba – otoczenie i definiując gotowość szkolną w tym paradygmacie sięga się do koncepcji z obszaru genetyki zachowania (Bergeman i Plomin); ekologicznej koncepcji rozwoju Urie Bronfenbrennera; podejścia kontekstualnego Richarda Lerner’a; koncepcji wzajemnej socjalizacji H. R. Schaffera; teorii upośrednionego uczenia się (*mediating learning experience* – MLE) Reuvena Feursteina i Pniny Klein (por. Brzezińska, 2014). Oprócz szerokiego podejścia do problemu gotowości szkolnej dotyczącego relacji jednostka – instytucja edukacyjna (np. Brzezińska, 2014) można wyróżnić podejście wąskie, mniej obecne w dyskursie naukowo-badawczym w Polsce, a dotyczące centralnych procesów dla danego okresu w rozwoju jednostki (np. Smykowski, 2015). W artykule przyjmuję wąskie podejście koncentrujące się na rozumieniu procesów rozwoju i uczenia się w okresie szkolnym, oparte o paradygmat kulturowo-historyczny (CHAT) i teorię Lwa S. Wygotskiego.

Gotowość dzieci do uczenia się szkolnego – rozumienie kategorii w koncepcji Wygotskiego

Rozumienie i interpretacja gotowości szkolnej dziecka w kontekście kulturowo-historycznej teorii Wygotskiego jest konsekwencją przyjęcia założeń wynikających z jego teorii rozwoju i uczenia się. Chodzi nie tylko o istotne dla praktyki edukacyjnej implikacje koncepcji strefy najbliższego rozwoju⁶, ale jest to problem właściwości wieku rozwojowego, dynamiki rozwoju dziecka, istnienia optymalnych okresów dla określonego typu nauczania–uczenia się⁷ a także znaczenia kryzysów rozwojowych⁸ (Wygotski, 2002a, 2002b; Smykowski, 2018). Zdaniem Wygotskiego w każdym okresie rozwoju istnieje nowa, centralna forma rozwojowa, która kieruje tym procesem i jest dla niego charakterystyczna. Wokół tej podstawowej formy koncentrują się formy cząstkowe. Są to centralne i poboczne linie rozwoju (Wygotski, 2002a). Wiek szkolny w rozwoju kulturowym ma szczególne znaczenie. Jego początek wyznaczony jest przez kryzys 7 roku życia (Wygotski, 2002b). Aby zrozumieć dziecko w tym wieku i jego funkcjonowanie w społecznej sytuacji rozwoju (SSR)⁹, trzeba poznać istotę, treść i sens tego kryzysu. Konieczna jest także świadomość dynamicznej relacji, stosunku jaki zachodzi między dzieckiem

⁶ Strefa najbliższego rozwoju (*zone of proximal development*, ZPD) jest jednym z pojęć najbardziej znanych i utożsamianych z kulturowo-historyczną teorią rozwoju wyższych funkcji psychicznych Wygotskiego. Jego zdaniem (Wygotski, 1971, s. 542) strefę tę określa różnica między poziomem rozwiązywania zadań dostępnych pod kierunkiem i przy pomocy dorosłych a poziomem rozwiązywania zadań dostępnych w samodzielnym działaniu. SNR określa różnicę między kompetencją wspieraną z zewnątrz a kompetencją pozbawioną takiego wsparcia (Filipiak, 2011)

⁷ Zdaniem Wygotskiego (1971) w każdym okresie rozwojowym zachodzi inny stosunek między charakterem pracy dydaktyczno-wychowawczej (strategia nauczania–uczenia się) a rozwojem umysłowym dziecka. Następuje przejście od uczenia spontanicznego, uczenia według własnego programu do uczenia się reaktywnego (responsywnego) według programu zewnętrznego. Etapem przejściowym dla takiego uczenia się dziecka jest uczenie się spontaniczno-reaktywne, które ma miejsce w okresie przedszkolnym. Różnice między tymi odmiennymi sposobami uczenia się charakteryzuje szerzej Anna Izabela Brzezińska, Karolina Appelt, Beata Ziółkowska (2016).

⁸ Wygotski (2002a) uważa, że kryzysy stanowią siłę napędową dziecka, że to one, w kluczowy sposób, określają jakość procesów rozwojowych zachodzących w następujących po nich okresach stabilnych. Wygotski (2001) zwracał szczególną uwagę na znaczenie trzech okresów w pracy pedagogów: kryzysu 3 roku życia, 7 roku życia i 13 roku życia. Uznawał je za kluczowe dlatego, że poprzedzają trzy kolejne etapy nauczania: przedszkolnego, szkolnego i gimnazjalnego (Smykowski, 2018).

⁹ Społeczna sytuacja rozwoju (SSR) – jest systemem stosunków pomiędzy dzieckiem a rzeczywistością społeczną. Zdaniem Wygotskiego (2002a) jest punktem wyjścia dla wszystkich dynamicznych zmian rozwojowych zachodzących w danym wieku. Określa prawidłowości i styl życia dziecka, sposób jego społecznego funkcjonowania.

a rzeczywistością społeczną (SSR), przeżywaniem doświadczeń szkolnych przez dziecko a treścią tego kryzysu. Badania, na które powołuje się Wygotski wskazują, że przebudowa i rekonstrukcja społecznej sytuacji rozwoju stanowi główną składową kryzysu (Wygotski, 2002a). W tym sensie należy zwrócić szczególną uwagę na doświadczanie szkoły przez dziecko w wieku szkolnym, budowanie relacji w klasie z nauczycielem i innymi uczniami, pełnienie roli ucznia, stawanie się uczniem samodzielnym i niezależnym w uczeniu się. Kryzys siódmego roku życia jest ogniwem, który łączy wiek przedszkolny z wiekiem szkolnym. Pod koniec wieku szkolnego (jak pod koniec każdego okresu rozwoju) dziecko staje się zupełnie inną istotą, jest gotowe do nowego sposobu funkcjonowania społecznego (Wygotski, 2002a). Negatywny sens kryzysu siódmego roku życia ujawnia się przede wszystkim w załamaniu równowagi psychicznej, zmienności woli i nastroju (Wygotski, 2002a). Ale w tym okresie dziecko dochodzi także do wypracowania pozytywnych i istotnych dla funkcjonowania szkolnego osiągnięć: wzrasta samodzielność dziecka w myśleniu i działaniu, zmienia się jego stosunek do innych dzieci, odkrywa fakt istnienia własnych przeżyć. Przeżycia nabierają dla niego sensu, można powiedzieć, że następuje wzrost orientacji we własnych przeżyciach, dziecko zaczyna rozumieć to, co się z nim dzieje w danym momencie, powstaje „logika uczuć”. Wszystko to sprawia, że u dziecka tworzy się poziom samooceny (umiejętności oceny własnych osiągnięć), samoakceptacji, oceny i rozumienia sytuacji, w której uczestniczy (Wygotski, 2002a, 2002b). Dorośli udzielając wsparcia, przyjmując rolę mediatora między dzieckiem a otoczeniem społecznym, pomagają mu w osiąganiu tych kompetencji rozwojowych.

Gotowość szkolna w rozumieniu Wygotskiego kieruje uwagę na dwa istotne aspekty. Pierwszy z nich to sama sytuacja społeczna, na którą składają się społeczne praktyki szkolne, relacje z innymi i oczekiwania związane z pełnieniem roli ucznia. Nowa, nieznana wcześniej sytuacja społeczna (SSR) wymaga od dziecka wchodzenia w różnorodne interakcje w klasie i w szkole, zarówno z innymi dziećmi, rówieśnikami, jak i dorosłymi. Szczególnym rodzajem interakcji jest relacja z samym sobą, doświadczanie siebie jako jednostki uczącej się. Istotne jest, aby wspomagać dziecko w radzeniu sobie z tą nową sytuacją „wrastania w kulturę uczenia się” poprzez wypracowywanie narzędzi rozumienia sytuacji szkolnej, nadawania jej znaczeń, stosowania reguł będących podstawą budowania relacji z dorosłymi i rówieśnikami. Ważne jest wypracowywanie skutecznych sposobów radzenia sobie ze złożonością sytuacji (Zuckerman, 2003; A. I. Brzezińska, Nowotnik, 2012; A. I. Brzezińska i in., 2012). Drugim aspektem gotowości szkolnej jest świadomość dziecka w zakresie tych oczekiwań i umiejętność ich spełnienia (Bodrova, Leong, 2003). Ten aspekt wymaga rozwijania kompetencji cząstkowych, związanych z rozumieniem przebiegu procesu uczenia się. Jest oparty w szczególności na rozwoju świadomości, formuje

procesy umysłowej samoregulacji (przejścia od regulacji przez innych do samoregulacji)¹⁰. Dziecko internalizuje proces uczenia się we współpracy z wspierającym dorosłym, który pomaga budować układ uczenia, uczy się uczenia. Dzięki współpracy nabywa umiejętności regulowania własnych czynności, rozwija efektywną kontrolę nad procesem uczenia się, rozwija umiejętność podejmowania decyzji i wyboru odpowiednich (poznawczych i metapoznawczych) strategii uczenia się, rozumie sens własnych działań (Wood, 2006; Zuckerman, Venger, 2015).

Ten aspekt świadomego wrastania w kulturę szkoły, rozwijania zdolności uczenia się, stawania się samodzielnym, świadomym, odpowiedzialnym, samoregulującym własne uczenie się uczniem jest obecny we współcześnie prowadzonych w Rosji badaniach kontynuatorów myśli Wygotskiego (Daniel B. Elkonin, Vaslij V. Davydov, Vitaly V. Rubtsov, Katerina Polivanova, Galina Zuckerman, Aleksandr Venger, A. Woroncow, Władimir W. Repkin). Pod wpływem ich badań, realizowanych w tradycji kulturowo-historycznej, w ostatnich latach w Rosji znacząco zmieniło się rozumienie gotowości szkolnej. Współcześnie obejmuje gotowość dziecka do zaangażowania się w aktywność/działalność edukacyjną (*учебная деятельность/ activity learning*). Badacze analizują dziecięcą inicjatywę podejmowania działalności poznawczej oraz strukturującą i samoregulacyjną aktywność dziecka, a także proces przyjęcia zaproszenia do wspólnie podzielanej aktywności, doświadczanie internalizacji procesu i narzędzi uczenia się. Wynikiem prac badawczych, z wykorzystaniem metodologii CHAT (eksperyment nauczający, genetyczny, badania longitudinalne) była dogłębna analiza struktury i elementów dynamicznie zmieniającej się działalności towarzyszącej uczeniu się (*учебная деятельность/ activity learning*), a także przygotowanie i wdrażanie programów interwencyjnych wspierających samodzielne i niezależne uczenie się (np. program Elkonina i Davydova, program Zuckerman i Polivanowej, 2003).

Interpretując fundamentalne dla rozumienia gotowości szkolnej w paradygmacie CHAT kategorie oddają głos Wygotskiemu: [...] „wszystkie podstawowe funkcje aktywnie uczestniczące w nauce szkolnej oscylują wokół dwóch głównych zdobywczy wieku szkolnego: **uświadomienia i aktywności** [podkreśl. EF] kierowanej wolą” (Wygotski, 1989, s. 259).

¹⁰ A. I. Brzezińska, Matejczuk i Nowotnik dokonały uporządkowania kompetencji istotnych dla zbudowania fundamentu umiejętności świadomego uczenia się (*self-regulated learning*). Są to: (1) hamowanie reakcji=powstrzymywanie się; (2) kontrola własnych emocji umożliwiająca „panowanie nad sobą”; (3) koncentracja uwagi mimo działania dystraktorów; (4) gotowość do poświęceń na rzecz nadrzędnego celu; (5) pamięć robocza, aktywowana „tu i teraz”; (6) ustanawianie celu i planowanie działań; (7) inicjowanie i podtrzymywanie działań; (8) organizacja działań w przestrzeni; (9) organizacja działań w czasie; (10) elastyczność działania; (11) kompetencje metapoznawcze, samoregulacja (A. I. Brzezińska i in., 2012a).

Aby zdobyć tę świadomość dziecko faktycznie musi w sposób zaangażowany uczestniczyć w zajęciach szkolnych i wchodzić w określone interakcje społeczne z nauczycielami i innymi uczniami. Jeszcze jedna istotna myśl wyłania się z prac Wygotskiego. Jego zdaniem gotowość szkolna dziecka zaczyna się w ciągu pierwszych miesięcy nauki, a nie przed wejściem do szkoły (Bodrova, Leong, 2003). Wygotski podkreśla jednak, że pewne osiągnięcia wieku przedszkolnego znacznie ułatwiają dzieciom rozwijanie tej gotowości. Do tych osiągnięć zalicza się: opanowanie niektórych narzędzi mentalnych, rozwój samoregulacji oraz integrację emocji i poznania. Mając na wejściu te warunki wstępne, dziecko w wieku przedszkolnym może dokonać niezbędnego rozwojowego przejścia od uczenia się spontaniczno-reaktywnego „zgodnie z własnym programem dziecka” według programu wewnętrznego, zgodnie z aktualnie odczuwanymi potrzebami do uczenia się reaktywnego, według programu zewnętrznego (Wygotski, 1971, s. 517–530).

Kolejnym istotnym aspektem gotowości szkolnej w rozumieniu Wygotskiego jest gotowość do uczenia się reaktywnego (responsywnego)¹¹. Uczenie się responsywne jest wiodącą formą działalności dziecka w wieku szkolnym. Reaktywny sposób funkcjonowania dziecka, którego doświadcza w sytuacji uczenia się responsywnego, w odróżnieniu od uczenia się spontanicznego, ma charakter upośredniczony (Smykowski, 2017)¹². Droga uczenia się responsywnego przebiega według „podzielanych wspólnie programów działania”. Jest wzajemnym „dostrajaniem się udziałów ucznia i nauczyciela” (Filipiak, 2015, s. 19). Działalność dorosłego/ nauczyciela i jego zaangażowanie jest ukierunkowane na tworzenie warunków i przestrzeni do wykonania zadania. Dzieci włączają dorosłych w strukturę własnej aktywności edukacyjnej. W procesie uczenia się świadomość ucznia i nauczyciela kształtuje się wewnątrz wspólnie dzielanej aktywności (działalności edukacyjnej). Shotter interpretując społeczną naturę uczenia się pisze: „[...] dorosły będący «instruktorem» jest **zapraszany**” [podkr. EF] przez dziecko podatne na uczenie się i odwrotnie; obaj działają «wewnątrz» sytuacji pomiędzy nimi” (Shotter, 1994, s. 38).

Można powiedzieć, że dorosły wchodząc w interakcję edukacyjną uruchamia funkcjonowanie dziecka, tworzy klimat inicjatywnej współpracy, jest pośrednikiem, który pomaga w odkrywaniu i przezwyciężaniu problemów, w zmienianiu obrazu zadania i tworzeniu nowych środków do osiągnięcia celów. Jego pośrednictwo zary-

¹¹ W oryginalnych pracach Wygotskiego spotykamy termin *uczenie się reaktywne*. Jak słusznie zauważa Brzezińska Wygotskiemu nie chodzi jednak „[...] o proste reagowanie przez dziecko na bodźce zewnętrzne, ale o to, że zachowania dziecka ukierunkowane są przez działania nauczyciela i stawiane przez dzieckiem cele” (Brzezińska i in. 2016, s. 199). W artykule przyjmuję termin *uczenie responsywne*.

¹² Uśrednienie może być przez drugiego człowieka, przez narzędzie, przez znak, przez znaczenie słowa (Smykowski, 2000).

sowuje dziecku „pułap intelektualny” i pozwala zbudować „most mentalny”. Istotę „instruowania” i asymetrycznej interakcji edukacyjnej charakteryzuje Shotter (1994):

[...] w procesie „instruowania (uczenia)”, w którym jedni pomagają drugim w uzyskaniu samoświadomego uchwycenia jakiejś struktury, znajdującej się (ukrytej) w ich własnych działaniach („jakiejś” struktury, a nie „tej” struktury, ponieważ żadna struktura nie jest ostateczna). W istocie rzeczy, nauczyciel zwrótnie odbija wobec ucznia/wykonawcy to, co ów w pewnej zaczątkowej postaci już wykonuje (Shotter, 1994, s. 22).

Uczenie się w koncepcji Wygotskiego rozumiane jest jako wspólna aktywność ucznia i nauczyciela w SNR (Filipiak, 2012, 2015). Tym samym pozwala dziecku „pożyczyć” niejako dojrzałą świadomość nauczyciela i z jej pomocą operować treściami, których jego umysł nie byłby w stanie jeszcze samodzielnie opanować (Stemplewska-Żakowicz, 1996). Dynamiczna interakcja edukacyjna, wspólne działanie, społeczna konstrukcja edukacyjnych sytuacji wymaga zróżnicowanej (zmieniającej się) działalności nauczyciela, w którym zmienia się zakres pomocy udzielanej dziecku, zakres świadomości i kontroli, przestrzeń samodzielnego działania uczącego się dziecka, jego poczucie sprawstwa i poczucie kompetencji. Te zróżnicowane typy działalności/ aktywności nauczyciela to: wsparcie, pomaganie, wyzwanie (prowokowanie)¹³. Nauczyciel wspiera dziecko do momentu uzyskania przez niego wystarczająco konkretnej wiedzy i umiejętności potrzebnych do swobodnego, samodzielnego działania. Dostosowuje poziom wsparcia do aktualnego poziomu kompetencji dziecka, podtrzymuje zaangażowanie i motywację do wykonania zadania. Wspierając nauczyciel wraz z uczniem poszukuje adekwatnych środków realizacji działania. Inny typ działalności ujawnia się w sytuacji pomagania. Nauczyciel staje się pośrednikiem i pomaga dziecku w odkrywaniu i przezwyciężaniu problemów, nadawaniu znaczeń informacjom, które docierają do dziecka. Pomaga „widzieć”, dostrzegać, selekcionować, planować. Pomaga w osiągnięciu samokontroli działalności dziecka. Umiejętność udzielania wsparcia wymaga od dorosłego odpowiedniego poziomu wrażliwości (Shaffer, 1994, s. 172–173), natomiast umiejętność stawiania wyzwań odpowiedniego poziomu dyrektywności. Wyzwanie pozwala na jasne sformułowanie i doprecyzowanie (uświadomienie) celu działalności. Prowokowanie wymaga stawiania „dobrych” pytań, rozwija motywację do podjęcia działania, kształtuje nastawienia (Filipiak, 2015). Takie ujęcie dynamicznie konstruowanej sytuacji uczenia się, kieruje uwagę na jakość relacji między nauczycielem a uczniem (niesymetryczną relację)¹⁴, działalność nauczyciela, który może być

¹³ Działalność nauczyciela ukierunkowaną na inicjatywną współpracę i rozwijanie myślenia szerzej przedstawiono w pracy Filipiak (2015, s. 30–31).

¹⁴ Nie każda relacja ma wartość dla budowania układu uczenia się (por. Brzezińska, 2000, s. 94–95).

efektywnym bądź nieefektywnym mediatorem (Brzezińska, 2000, s. 94–95) oraz na instrukcje formatywne.

Dla gotowości szkolnej dziecka istotna jest także rozwojowa motywacja (Bożowicz 1968, za Smykowski, 2017). Ma ona dwa aspekty/wymiary: społeczny i poznawczy. Społeczny wymiar motywacji jest związany z wolą/chęcią angażowania się ucznia w stawiane mu zadania, wolą przyjęcia zaproszenia do współdziałania z nauczycielem. Ten wymiar motywacji jest związany zarówno z osobą dorosłego (autorytet dorosłego), jaki i z komunikacją z dorosłym (instrukcja formatywna, gotowość do korzystania z wskazówek). Ten aspekt badań jest obecny w pracach Zuckerman, dotyczących diagnozy inicjatywy ucznia podejmującego aktywność/działalność uczenia się (Zuckerman, 1994). Drugi wymiar motywacji – poznawczy ma związek z koncentracją na zadaniu i uczeniu się sposobów jego rozwiązania. Dotyczy internalizacji instrukcji, gotowości do korzystania z wskazówek dorosłego. Jeśli uczniowie potrafią wykorzystać instrukcję formatywną i pomoc tutora to znaczy, że są gotowi do uczenia się reaktywnego (Brown, Ferrara, 1994; Smykowski, 2017). Uczenie się od innych wymaga pola wspólnej uwagi. Uważność jest istotnym czynnikiem w uczeniu się responsywnym. Dzięki rozwojowi uwagi rozwija się cała struktura funkcji psychicznych, nie tylko intelektualnych. Jak zauważa Błażej Smykowski:

[...] dziecko musi dać się zainteresować tym, co ma do zaoferowania nauczyciel i „pozwoić” na kierowanie przez niego uwagę. Zarówno nauczyciel, jak i wszystko, co jest związane z nauczaniem, musi być w centrum uwagi dziecka. Spełnienie pierwszego warunku zwielaokrotnia szanse spełnienia drugiego. Wrażliwość funkcji uwagi na podleganie wpływom dorosłych oznacza, że może ona przejść swoisty trening podzielności, przerzutności, koncentracji itd. (Smykowski, 2017, s. 36).

Diagnoza gotowości do uczenia się dziecka – poznawanie strefy aktualnego czy najbliższego rozwoju?

W procedurach diagnozowania gotowości szkolnej dziecka wykorzystuje się zazwyczaj narzędzia diagnozy ukierunkowane na zakończone już cykle rozwoju. Badania te sytuowane są w strefie aktualnego rozwoju. Zasadniczo zawierają zadania wymagające myślenia konwergencyjnego, możliwe do samodzielnego rozwiązania przez dziecko, które dostarczają wskaźnika aktualnego wykonania. Wśród testów powszechnie dostępnych i wykorzystywanych w procedurach diagnostycznych należy wymienić *Test dojrzałości szkolnej* (Wilgocka-Okoń, 2003), *Skalę Gotowości Szkolnej* (SGS) (Frydrychowicz i in., 2006). Nieco inny charakter i instrumentarium badawcze ma *Test Umiejętności na Starcie Szkolnym* (TUNSS), który sprawdza umie-

jętności dzieci istotne z punktu widzenia nauki pisania, czytania i matematyki. Jest to test adaptatywny, który diagnozując umiejętności, dopasowuje trudność zadań do tego, co dziecko już potrafi. W baterii zadań oprócz arkuszy papierowych wykorzystuje się tablet¹⁵. W diagnozach na starcie szkolnym zastosowanie mają także baterie testów obejmujących w pełni wystandaryzowane i znormalizowane, kompleksowe narzędzia do: (1) diagnozy czynności pisania (w aspekcie poprawności)¹⁶, (2) czynności czytania (w aspekcie tempa i poprawności)¹⁷ czy (3) testy fonologiczne wykorzystywane do diagnozy funkcji językowych istotnych dla czytania i pisania¹⁸. Wygotski przestrzega jednak przez diagnozą gotowości dziecka, która jest oparta na istniejącym, „niewspartym” poziomie wykonania. Uwagę badaczy kieruje natomiast w stronę dynamicznej oceny zdolności do korzystania z doświadczeń uczenia, która odnosi się bezpośrednio do zadania wykonywanego przez dziecko (Brown, Ferrara, 1994). Podejście kliniczne, pomagające dziecku przekroczyć strefę jego najbliższego rozwoju, oparte na teorii internalizacji i upośrednieniu uczenia (MLE) zostało wykorzystane w Izraelu przez Reuvena Feuersteina do opracowania programu interwencji *Instrumental Enrichment* a także przez badaczy w USA (Brown, Ferrara, 1994). Wspierający dorosły (nauczyciel) poprzez mediację pomaga dziecku budować układ uczenia się, strukturyzuje środowisko uczenia się, dostarczając wskazówek ukierunkowuje jego aktywność związaną z rozwiązywaniem problemów. W efekcie dziecko przyswaja stopniowo aktywności samoregulacyjne i strukturujące. Obserwacja uczącego się dziecka, rozwiązującego problem z wykorzystaniem wskazówek (instrukcji formatywnych) nauczyciela pozwala ocenić jak bardzo, ile i jakiej informacji, o jakim zasięgu, zakresie i treści dodatkowo potrzebuje dziecko, aby rozwikłać problem.

Od wielu lat w Rosji prowadzone są badania kliniczne ukierunkowane na wypracowanie baterii testów diagnostycznych oraz programów interwencyjnych w celu oceny różnic w potencjale uczenia się (Brown, Ferrara, 1994; Zuckerman, Venger, 2015). Procedura testowania diagnostycznego pozwala uzyskać informacje zarówno odnośnie do początkowego poziomu kompetencji dziecka, jak również oszacować szerokość jego strefy najbliższego rozwoju. W szczególności zwraca się uwagę na zdolność dziecka do korzystania z pomocy i wskazówek dorosłego, szybkość ucze-

¹⁵ TUNSS; Pracownia Szkolnych Uwarunkowań Efektywności Kształcenia (SUEK). <http://produkty.ibe.edu.pl/pracowniatestow>

¹⁶ Bateria Testów Pisania BTP IBE. Autorzy: Elżbieta Awramiuk, Grażyna Krasowicz-Kupis, Katarzyna Wiejak, Katarzyna Bogdanowicz. <http://produkty.ibe.edu.pl/pracowniatestow>

¹⁷ Bateria Testów Czytania IBE. Autorzy: Grażyna Krasowicz-Kupis, Katarzyna M. Bogdanowicz, Katarzyna Wiejak. <http://produkty.ibe.edu.pl/pracowniatestow>

¹⁸ Bateria Testów Fonologicznych BTF IBE. Autorzy: Grażyna Krasowicz-Kupis, Katarzyna Wiejak, Katarzyna M. Bogdanowicz. <http://produkty.ibe.edu.pl/pracowniatestow>

nia się, sprawność w zakresie przetwarzania informacji, refleksyjność oraz łatwość dokonywania transferu nowych umiejętności (Brown, Ferrara, 1994; Zuckerman, Venger, 2015). Szczególnego znaczenia nabiera język instrukcji formatywnych nauczyciela oraz analiza treściowa zadań cząstkowych. Mierzy się skuteczność uczenia się w obszarze danego zadania. Uczeń oceniany jest pod kątem jego zdolności do wykorzystywania zróżnicowanych wskazówek/ instrukcji (ustnych lub przedstawionych w formie schematów graficznych). Wyniki oceny są interpretowane w kategoriach postrzegania przez dziecko zadania, nad którym pracowało (Zuckerman, Polivanova, 2003). Umiejętność korzystania z pomocy przez dziecko, zdolność/ gotowość do uczenia się responsywnego może nam znacznie więcej powiedzieć o dziecku i potencjale jego możliwości niż obserwacja dziecka rozwiązującego samodzielnie zadanie testowe (Schaffer, 2005). Wielkość pomocy jakiej potrzebuje dziecko zanim uzyska rozwiązanie jest wskaźnikiem jego strefy najbliższego rozwoju.

Badacze amerykańscy zainspirowani radzieckim/ rosyjskim podejściem do testowania potencjału uczenia się, na podstawie własnych badań eksperymentalnych, wyłonili grupy dzieci o odmiennych profilach uczenia się i dokonujące zróżnicowanego transferu. Analizowano jak szybko dziecko się uczy i jak daleko dokonuje transferu. Zdaniem badaczek te profile są ukryte, jeśli ktoś analizuje wyłącznie nie wspomagany poziom wykonania zadania przez dziecko (Brown, Ferrara, 1994).

W Polsce wciąż brakuje badań i narzędzi do diagnozy strefy najbliższego rozwoju (SNR) dziecka. Diagnostyka SNR nadal jest bardziej obecna w teorii niż w praktyce. Do nielicznych prac w tym nurcie poszukiwań należą opracowania Brzezińskiej i zespołu (2012a, 2012b). Interesujący trop wyłania się z teoretycznego studium Smykowskiego (2017), w którym pokazuje procedurę eksperymentalnej metody podwójnej stymulacji jako adekwatnej i przydatnej w diagnozowaniu gotowości dziecka do uczenia się pod kierunkiem. Na podstawie analiz tekstów Wygotskiego (1971, 2002a, 2002b) stworzono teoretyczną definicję spontanicznego i reaktywnego sposobu uczenia się i w konsekwencji skonstruowano Skalę Spontaniczność-Reaktywność (S-RS). Służy ona ocenie zakresu, w jakim dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym gotowe są do nauki pod kierunkiem nauczyciela (Smykowski, Kleka, 2017).

Podejście konceptualne i metodologię CHAT wykorzystano w projekcie Akademickie Centrum Kreatywności: Nauczanie rozwijające według koncepcji Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka. Skonstruowano autorskie pakiety zadań rozwijających myślenie teoretyczne dzieci¹⁹ oraz zastosowano eksperyment nauczający. Eksperyment nauczający jako metoda badania rozwoju psychicznego,

¹⁹ Typy zadań rozwijających myślenie teoretyczne: „Możliwości («chcę, potrafię z Twoją pomocą»)", Kompetencje («wiem jak, spróbuję sam») i poczucie kompetencji («wiem jak, potrafię sam»)» scharakteryzowano w pracy Filipiak (2015, s. 33–35).

odwołuje się do odkrytej przez Wygotskiego relacji między strefą aktualnego i najbliższego rozwoju. Organizacja eksperymentu nauczającego wymagała tworzenia warunków, w których badani byli zdolni do podejmowania działalności/ aktywności, która ulega modyfikacjom w procesie bezpośredniej interakcji badacza-interwencyjonisty i badanego. Taka procedura pozwoliła odkryć potencjał rozwoju tkwiący w dojrzewającym sposobie funkcjonowania dziecka, umożliwiła obserwowanie warunków rozwoju, powodujących zmianę rozwojową w codziennych praktykach, w rzeczywistych warunkach lub podobnych do nich. Stworzyła okazję do obserwowania aktywnych form działalności i uczestnictwa badanego w rozwiązywaniu zadań i sposobów korzystania z pomocy interwencyjonisty, umożliwiła kontrolowanie jakości motywacji i zaangażowania badanych do wykonywania zadań (Filipiak, 2018; Filipiak, Lemańska-Lewandowska, 2015). W trakcie trwania eksperymentu monitorowano proces rozwiązywania zadań rozwojowych stawianych dzieciom w pięciu klasach eksperymentalnych w naturalnym środowisku klas na I etapie edukacji szkolnej. Proces rozwoju aktywności poznawczej dzieci (myślenia teoretycznego) monitorowano wykorzystując specjalnie dla potrzeb projektu opracowane narzędzie – Skalę Obserwacji Dziecka w Sytuacji Zadaniowej (SOD-SZ) autorstwa A. I. Brzezińskiej. Skala ta przeznaczona jest do rejestracji wyników obserwacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym w sytuacjach zadaniowych, wymagających współpracy w parze (diadzie) w zaplanowaniu i wykonaniu zadania. Celem obserwacji jest rejestracja wskaźników pozwalających na określenie jakości współpracy dzieci w toku pracy nad zadaniem. Są to wskaźniki dwójakiego rodzaju: (1) odnoszące się do zachowania w diadzie oraz (2) odnoszące się do wypowiedzi dzieci kierowanych do partnera interakcji (komunikacyjna funkcja mowy) bądź do samego siebie (sterująca i planująca funkcja mowy) (A. I. Brzezińska, 2015).

Wnikliwa diagnoza, monitorowanie zmian i działania w zakresie poznawania zasobów i kompetencji pojawiających się w strefie najbliższego rozwoju dziecka nadal jest wyzwaniem dla nauczycieli. Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska jego rozwoju jest podstawą projektowania i organizacji nauczania rozwijającego.

Podsumowanie

Kulturowo-historyczna teoria Wygotskiego wprowadza nowy wątek i prowokuje do stawiania nowych pytań w odniesieniu do „starego” problemu gotowości szkolnej dziecka. Przede wszystkim kieruje uwagę na zmianę perspektywy myślenia o gotowości szkolnej dziecka jako jeszcze nienabytej w pełni przed rozpoczęciem nauki w szkole. Rozumienie gotowości szkolnej w tradycji CHAT obejmuje gotowość dziecka do uczenia się responsywnego, zaangażowania się w aktywność

edukacyjną (*учебная деятельность/ activity learning*) i budowanie układu uczenia się we współpracy i z pomocą wrażliwego dorosłego, który poprzez strukturyzowanie środowiska uczenia się, interakcje społeczne, instrukcje formatywne pomaga kształtować procesy rozumowania i uczenia się (Filipiak, 2015).

Powodzenie w nauce szkolnej będzie od umiejętności przyjęcia przez dziecko określonej pozycji ucznia charakteryzującej się, takimi cechami jak: zainteresowanie samym procesem uczenia się, zdolność kierowania własnym uczeniem, świadomość siebie jako jednostki uczącej się, odpowiedzialnej za proces uczenia się i refleksyjnej, gotowej do przyjęcia zaproszenia do interakcji edukacyjnej i korzystania ze wskazówek nauczyciela. Aby odnieść sukces jako uczeń, w myśl filozofii CHAT, dziecko nie musi opanować wymaganego zestawu umiejętności ani zdobyć określonej wiedzy. Zamiast tego dziecko powinno rozwinąć ogólne, leżące u podstaw kompetencje społeczne, emocjonalne i poznawcze (wyższe funkcje psychiczne, funkcje wykonawcze), które pozwolą mu stać się świadomym, samoregującym się uczniem, zdolnym do nawiązywania odpowiednich relacji społecznych z innymi uczestnikami procesu nauczania/ uczenia się, który ma miejsce w szkole (Bodrova, Zuckerman, Brzezińska i in). Konieczna, ale możliwa (por. Filipiak, 2015; Filipiak, Lemańska, 2015), jest zmiana filozofii i działalności edukacyjnej nauczyciela, który musi rozwinąć kompetencje funkcjonowania w „obszarze wrażliwości dziecka na nauczanie”, gotowego do budowania rusztowania (Filipiak, 2015). Istotna też jest zmiana nauczycielskiej „teorii dziecka”, postrzegania dziecka jako zdolnego do refleksji nad własnym myśleniem i uczeniem, zdolnego do rozumowania, znajdowania sensu (na drodze samodzielnych poszukiwań bądź we współpracy z dorosłym) (Bruner, 2006; Filipiak 2011, s. 95–100). Niestety, obserwacja codzienności edukacyjnej pokazuje, iż w edukacji przedszkolnej i szkolnej nadal brakuje u nauczycieli refleksji nad metapoznaniem (A. I. Brzezińska, Nowotnik, 2012; Szymczak, 2017; Gołębniak, 2021). Perspektywa Wygotskiego w myśleniu o gotowości szkolnej i organizacji środowiska uczenia się w klasie I wymaga zwrócenia uwagi na zasoby dziecka i strefę jego najbliższego rozwoju a nie nadmierne koncentrowanie się na strefie aktualnego rozwoju, na tym, co dziecko już wie i potrafi. Ten problem już od kilku lat wybrzmiewa w dyskursie pedagogów (np. Klus-Stańska 2008, 2015) czy psychologów (np. A. I. Brzezińska, 2012, 2014). Zdaniem Klus-Stańskiej szkoła oferuje dzieciom warunki uczenia się niezgodne z ich specyfiką rozwojową i mechanizmami uczenia się. Wskutek takich działań szkoła jest nieczytelna rozwojowo, wsteczna (zatrzymuje dzieci w rozwoju, nie tworzy wyzwań) lub nawet jest deformacyjna (Klus-Stańska, 2008). Brzezińska i Nowotnik zwracają uwagę, iż:

[...] na skutek braku zewnętrznego wsparcia dla prawidłowego funkcjonowania wyższych funkcji psychicznych, opartego na refleksji i rzetelnej wiedzy o procesie rozwoju dziecka w wie-

ku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, wielu uczniów uzyskuje wyniki znacznie poniżej swoich możliwości poznawczych (A.I. Brzezińska, Nowotnik, 2012, s. 71–72).

Teoria Wygotskiego zawiera heurystyczny potencjał odnowy edukacji, jest jeszcze wiele w niej tropów do odkrycia. Być może zainspiruje także nie tylko do zmiany myślenia o gotowości dziecka w teorii, ale przyczyni się do zmiany praktyki edukacyjnej.

References

- Baley, S. (1970). *Uwagi o dojrzałości szkolnej*. W: W. Choma (red.), *Próba zastosowania testów H. Winklera do badania dojrzałości szkolnej. Materiały do nauczania psychologii*, (s. 211–213; seria II, t. 5). Warszawa: PWN.
- Bodrova, E., Leong, D. J. (2003). *Learning and development of preschool children*. W: A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, S. M. Miller (red.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (s. 156–177). New York: Cambridge University Press.
- Bertsfai, L.V., Polivanova, K.N. (1983). *Stanovlyeniye ucheybnoj dyeyatel'nosti*. W: Ł. M. Shtutina (red.), *Osobyennosti psichicheskogo razvitiya dyetyej 6-7-lyetnyego vozrasta* (s. 79–95). Moscow: Psichologicheskij Institut RAO.
- Brown, A.I., Ferrara, R.A. (1994). *Poznanwanie strefnajiblższego rozwoju*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 217–258). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bruner, J. S. (2006). *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Brzezińska, A. (1987). *Gotowość do czytania i pisanie i jej rozwój w wieku przedszkolnym*. W: A. I. Brzezińska (red.), *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka* (s. 30–50). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Brzezińska, A. (2000). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A. I., Matejczuk J., Nowotnik A. (2012). Wzpomaganie rozwoju dzieci 5-7- letnich a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły. *Edukacja. Studia, badania, innowacje*, 1 (117), 7–23.
- Brzezińska, A. I., Nowotnik, A. (2012). Funkcje wykonawcze a funkcjonowanie dziecka w środowisku przedszkolnym i szkolnym. *Edukacja. Studia, badania, innowacje*, 1 (117), 61–75.
- Brzezińska, A. I. (2014). *Gotowość dziecka do szkoły i gotowość szkoły do przyjęcia dziecka: interakcyjne ujęcie gotowości szkolnej*. W: A.I. Brzezińska, J. Matejczuk, P. Jankowski, M. Rękosiewicz, (red.), *6-latk w szkole: rozwój i wspomaganie rozwoju* (s. 229–245). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzezińska, A. I. (2015). Obserwacja dziecka w sytuacji zadaniowej – konstruowanie skali SOD-SZ. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce* (s. 145–165). Bydgoszcz: ArtStudio.
- Brzezińska, A. I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Davydov, V. V. (1996) *Teoriya razviwayushchego obucheniya*. Moscow: INTOR.
- Filiplik E. (2011). *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

- Filipiak, E. (2012a). *Rozwijanie zdolności uczenia się*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Filipiak, E. (2012b). „Produkty” kultury uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum. *Forum Oświatowe*, 1 (46), 159–183.
- Filipiak, E. (2015). *Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego*. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego* (s. 15–39). Bydgoszcz: Wydawnictwo ArtStudio.
- Filipiak, E. (2018). Badanie potencjału możliwości uczenia się dzieci – eksperyment nauczający. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 3 (42), 60–71.
- Filipiak, E. (red.). (2015). *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego*. Bydgoszcz: Wydawnictwo ArtStudio.
- Filipiak, E., Lemańska-Lewandowska, E. (red.). (2015). *Raport tematyczny z realizacji projektu ACK. Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji* (s. 15–39). Bydgoszcz: Wydawnictwo ArtStudio.
- Frydrychowicz, A., Koźniewska, E., Matuszewski, A., Zwierzyńska, E. (2006). *Skala gotowości szkolnej. Podręcznik*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Gołębiak, B. D. (2021). *Ekspansja uczenia się? Co z nauczaniem? W stronę społeczno-kulturowych podstaw edukacji nauczycieli*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (1994). *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*. Warszawa: WSiP.
- Grzywak-Kaczyńska, M. (1933). *Testy i normy dla użytku szkół powszechnych*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kaczan, R., Rycielski, P. (red.). (2014). *Badanie 6- i 7-latków – rok szkolny 2012/2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Klus-Stańska, D. (2008). Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(8).
- Klus-Stańska, D. (2015). Wyjść poza instytucjonalną standaryzację dziecka. Nowe inspiracje teoretyczne dla wczesnej edukacji. *Studia Pedagogiczne*, t. LXVIII, 15–32.
- Przybylska, M. (2018). *Postrzeganie własnych kompetencji diagnostycznych przez nauczycieli edukacji elementarnej*. Niepublikowana praca doktorska. Wydział Pedagogiki i Psychologii. Bydgoszcz: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Schaffer, H. R. (1994). *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 150–188). Poznań: Wydawnictwo Zysk i Spółka.
- Schaffer, H. R. (2005). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Shotter, J. (1994). *Psychologia Wygotskiego: wspólna aktywność w strefie rozwoju*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 13–44). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Smykowski, B. (2018). Znaczenie dla pedagogii odkrycia przez Lwa S. Wygotskiego okresów kryzysu w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 3 (42), 37–48.
- Smykowski, B. (2015). Zmiana sposobu funkcjonowania dziecka a gotowość szkolna: analiza w kontekście koncepcji Lwa S. Wygotskiego. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacji*, t. 18, 3(71), 39–58.
- Smykowski, B. (2017.) Eksperymentalna metoda podwójnej stymulacji w diagnozowaniu gotowości dzieci do uczenia się pod kierunkiem. *Psychologia Wychowawcza*, 11 (53), 19–40.

- Smykowski, B. (2000a). *Podejście rozwojowe do badania form zachowania*. W: A. I. Brzezińska (red.), *Wygotski i z Wygotskim w tle* (s. 137–151). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Smykowski, B. (2000b). *Prymitywizm a wyższe formy zachowań*. W: A. I. Brzezińska (red.), *Wygotski i z Wygotskim w tle* (s. 9–25). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika.
- Smykowski, B., Kleka, P. (2017). Skala Spontaniczność-Reaktywność (S-RS): Konstrukcja i właściwości psychometryczne. *Polskie Forum Psychologiczne*, t. 22, 1, 116–138.
- Stemplewska-Żakowicz, K. (1996). *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju społecznego*. Wrocław: Fundacja na rzecz Nauki Polskiej.
- Szemińska A. (red.). (1969). *Zapisy do klasy pierwszej szkoły podstawowej*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych.
- Szuman, S. (1962). O dojrzałości szkolnej dzieci siedmioletnich. *Nowa Szkoła*, 6, 9–11; 24–25.
- Życzówna, A. (1899). *Rozwój pojęciowy dziecka w okresie 6-12 lat. Badania nad dziećmi*. Warszawa: Księgarnia Wendego i Spółki.
- Szymczak, J. (2017). *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji dotycząca pracy z uczniami (w perspektywie badań rekonstrukcyjnych)*. Studium empiryczno-teoretyczne. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Ustawa z 30 sierpnia 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw. *Dziennik Ustaw*. 2013 poz. 1265.
- Wilgocka-Okoń, B. (1971). *O badaniu dojrzałości szkolnej*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych
- Wilgocka-Okoń, B. (1999). Dojrzałość szkolna czy dojrzałość szkoły – dylematy „progu szkolnego”. *Edukacja: Studia, Badania, Innowacji*, 1, 33.
- Wilgocka-Okoń, B. (2003). *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wołoszynowa, L. (1979). O umysłowej i społecznej gotowości dzieci do rozpoczęcia nauki. *Badania Oświatowe*, 50–66.
- Wood, D. (2006). *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, tłum. R. Pawlik, A. Kowalcz-Pawlik. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wygotski, L. S. (2002a). *Problem wieku rozwojowego*. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie* (s. 61–90). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wygotski, L. S. (2002b). *Kryzys siódmego roku życia*. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie* (s. 165–177). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wygotski, L. S. (1971). *Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym*. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (s. 531–547), tłum. E. Flesznerowa i J. Fleszner. Warszawa: PWN.
- Wygotski, L. S. (1989). *Myślenie i mowa*, tłum. E. Flesznerowa i J. Fleszner. Warszawa: PWN.
- Zuckerman, G. A. (1994). *The child's initiative in building up cooperation: the key to problems of children's independence* (s. 125–140). W: J. J. Laak, P. G. Heymans, A. Podolskij (Eds.), *Developmental tasks: towards a cultural analysis of human development*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Zuckerman G. A. (2003). *The learning activity in the first years of schooling: The Developmental path toward reflection* (s. 177–200). W: A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, S. M. Miller (red.). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. New York: Cambridge University Press.
- Zuckerman G. A. Polivanova K. N. (2003). *Vvyedyniye v shkol'nyy zhizn'*. Moscow: Genesis.
- Zuckerman G. A. Venger A. L. (2015). *Razvitiye ucheybnoy samostoyatel'nosti*. Moscow: Open Institute for Developmental Education.