

Prof. UW dr hab. Małgorzata Żytko



Gotowość dzieci czy gotowość szkoły? Kilka refleksji na marginesie dyskusji o 6-latkach

Zgodnie z reformą wczesnej edukacji, obniżenie do 6 lat wieku dzieci rozpoczynających naukę szkolną nastąpi w 2014 roku i będzie realizowane w dwóch etapach. Kolejna decyzja MEN w tej sprawie wywołała ponownie dyskusję na temat relacji między przedszkolem i szkołą, a w szczególności kontynuowania przez szkołę wspierania rozwoju dzieci odpowiednio do ich indywidualnych potrzeb i możliwości. Nabralo to szczególnego znaczenia również dlatego, że znaczna grupa rodziców protestuje i nie chce się zgodzić na te zmiany. Pojawiły się więc pytania: Czy szkoła jest przygotowana do przyjęcia młodszych dzieci? Czy metody nauczania stosowane przez nauczycieli są odpowiednie do potrzeb rozwojowych dzieci w tym wieku i pozwalają indywidualizować pracę z nimi? Czy szkoła jest instytucją elastyczną, dostosowującą się do potrzeb młodszych o rok pierwszoklasistów? Czy jest to miejsce, gdzie dzieci będą zdobywać wiele nowych interesujących wiadomości, rozwijać swoje umiejętności oraz aktywnie zdobywać wiedzę? Spróbuję odpowiedzieć na te pytania, wykorzystując wyniki ogólnopolskich badań trzecioklasistów – uczniów kończących pierwszy etap edukacji w szkole podstawowej. Badania były prowadzone w latach 2006-2011 przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, a finansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego. Ich celem było monitorowanie osiągnięć szkolnych dziewięciolatków w zakresie umiejętności językowych i matematycznych oraz ich szkolnych i środowiskowych uwarunkowań. Zdobyta w ten sposób wiedza o szkolnej rzeczy-

wistości edukacji początkowej stanowi punkt wyjścia do wprowadzenia koniecznych zmian, przełamania metodycznych stereotypów, zmieniania na lepsze szkolnych praktyk na tym etapie edukacji.

Badania zrealizowano na reprezentatywnej próbie uczniów i nauczycieli z czterech środowisk: wieś, małe miasto (do 10 000 mieszkańców), średnie miasto (do 100 000) i duże miasto (powyżej 100 000). W ramach tego projektu przeprowadzono też badania uzupełniające z komponentem jakościowym, które w 2008 i w 2010 roku objęły w sumie 40 szkół. Były to szkoły z dużych miast oraz szkoły wiejskie dobrane w taki sposób, aby móc je podzielić na dwie grupy: z wynikami w testach umiejętności językowych i matematycznych powyżej i poniżej średniej. W tych szkołach próbowano ustalić czynniki, które mogą mieć związek z wynikami uczniów. Przeprowadzono wywiady z dyrektorami szkół, nauczycielami klas III oraz nauczycielami języka polskiego i matematyki klas IV. Prowadzono też obserwacje lekcji w klasach III z uwzględnieniem edukacji językowej i matematycznej¹.

Nauczyciele i dyrektorzy szkół o obniżeniu wieku rozpoczęcia nauki w szkole

Ważnym komponentem badań prowadzonych w szkołach miejskich i wiejskich były wywia-

¹ Dągiel M., Żytko M. [red.] *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Nauczyciel kształcenia zintegrowanego 2008 – wiele różnych światów*, CKE, Warszawa 2009; Dągiel M., Żytko M. [red.] *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Szkolne rzeczywistości uczniów klas trzecich w środowisku wiejskim*, CKE, Warszawa 2011; Dąbrowski M. [red.] *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasiści 2010. Raport z badań ilościowych*, CKE, Warszawa 2011; Murawska B., Żytko M. [red.] *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Uczeń, szkoła, dom*, CKE, Warszawa 2012.

dy z nauczycielami klas III i dyrektorami szkół na temat reformy wczesnej edukacji i wcześniejszego rozpoczynania nauki szkolnej przez dzieci. Dostarczyły one interesujących informacji na temat relacji przedszkole – szkoła w opinii pracowników szkoły i rozumienia miejsca dzieci w procesie szkolnej edukacji. Wśród wypowiedzi nauczycieli na pytanie o cele edukacji w pierwszym roku nauki szkolnej sześciolatków przewijały się stwierdzenia o zapewnieniu bezpieczeństwa i złagodzeniu lęku przed szkołą. Oto charakterystyczne przykłady:

- *To, żeby dzieci chciały przychodzić do szkoły i się tej szkoły nie bały. Dla mnie to jest najważniejsze.*
- *Mnie się wydaje, że trzeba z nimi mieć wspólny język, kontakt dobry, sympatia, żeby dziecko nie bało się szkoły, nie bało się nauczyciela.*

Wypowiedzi te zdają się potwierdzać, że nauczyciele uważają szkołę za instytucję opresyjną, która wprowadza określone zasady i dyscyplinę funkcjonowania i trzeba zrobić wszystko, żeby dzieci się jej nie bały, złagodzić stres związany z przejściem z przedszkola do szkoły. Ale całkowite zlikwidowanie napięcia nie jest możliwe, bo taka jest specyfika tej instytucji. W świadomości społecznej tkwi też przekonanie, że szkoła to sformalizowana, skostniała instytucja, czasem rodzice wzmocniają tę opinię, strasząc dzieci szkołą.

Inny nauczyciel klasy III zwraca uwagę na to, że dzieci powinny polubić szkołę, dobrze się w niej czuć, wtedy będą zmotywowane do uczenia się, choć ten cel określa już w bardzo tradycyjny sposób: *lepsze przyswajanie materiału.*

- *Żeby pracować z dziećmi, trzeba kochać te dzieci, wczuć się w ich sytuację, żeby czuły się na luzie, chętnie akceptowały szkołę, nauczyciela, wtedy nauka będzie przynosiła efekty. Ja tak uważam. Wtedy będą odpowiednio opanowywały daną partię materiału.*

Wśród wypowiedzi nauczycieli klas III pojawiają się również takie, które sygnalizują określone nastawienie, charakteryzujące się przywiązaniem do stereotypu o niezmienności szkoły jako instytucji edukacyjnej. To dziecko ma się przystosować do szkoły, a nie szkoła do ucznia. A nauczyciel, który podejmie wysiłek pracy z dziećmi o rok młodszymi, deklaruje, że będzie musiał zniżyć się do ich poziomu. Właśnie takie stwierdzenie dość dobitnie oddaje klimat szkoły, która stawia wymagania, a uczeń musi się do nich dostosować. Jeżeli komuś to się nie uda, to trudno, będzie „odstawał”. Szczególnie niepokojąco brzmi ostatnia

wypowiedź, sygnalizująca, że zabawa i uczenie się w szkole to dwie wykluczające się możliwości.

- *Będę musiała zniżyć się jeszcze do poziomu dziecka sześciolatka. Inaczej będę musiała pracować. Ten pierwszy rok do przygotowania dziecka jest bardzo trudny. I uważam, że się zmieni na gorsze.*
- *Pozytywne, że te dzieci mogą bardziej szczegółową wiedzę zdobywać, które sobie z tym radzą doskonale, natomiast te, które nie osiągnęły tej dojrzałości właściwej, żeby w ten sposób się uczyć, będą od grupy niestety odstawały i będą miały problem, myślę, z tym.*
- *Z tego, co słyszymy, inaczej trzeba sobie czas organizować na lekcji. Ja muszę uczyć dziecko i jednocześnie się z nim bawić. Nie ma na to żadnych warunków.*

A jak interpretują wprowadzenie zmian we wczesnej edukacji dyrektorzy szkół? Co sądzą o obniżeniu wieku nauki szkolnej i przygotowaniu szkoły do nowych zadań? Dyrektorzy badanych szkół miejskich podzielili się prawie po połowie na zwolenników i przeciwników zmian. Jeżeli mają negatywną opinię, to podkreślają, że dzieci są jeszcze zbyt małe, aby rozpocząć naukę szkolną, pochodzą często z zaniedbanych środowisk, nie poradzą sobie z nauką, a szkoła nie jest przygotowana do tych zmian. Wśród dyrektorów, którzy deklarują pozytywny stosunek do zmian edukacyjnych, pojawiały się opinie dotyczące np. dobrych doświadczeń danej szkoły z klasami zerowymi, które istnieją tam już kilka lat i nieźle funkcjonują. Poza tym zwracano też uwagę na to, że dzieci w tym wieku są gotowe poznawczo do podjęcia nauki szkolnej, a ważną rolę odgrywa wstępna diagnoza i wspomaganie ich indywidualnego rozwoju, np. przez logopedę i psychologa. Dyrektorzy podkreślali też dobre doświadczenia innych krajów, w których dzieci wcześniej rozpoczynają naukę szkolną.

Większość badanych dyrektorów szkół większych wyraża pozytywną opinię na temat wprowadzanych reform i rozpoczynania nauki w szkole przez młodsze dzieci. Jedna z pytanych dyrektorów stwierdza, że *jest to nowe wyzwanie, myślę, podążające w dobrym kierunku.*

Dyrektorzy podkreślają też gotowość poznawczą dzieci do nauki, ciekawość świata, chęć zdobywania nowych wiadomości i umiejętności, duże możliwości intelektualne. *Mamy w tym roku 6-latkę w klasie pierwszej, radzi sobie bardzo dobrze, nawet lepiej niż starsi (...) wcale nie widać, żeby był od nich młodszy.* Dyrektorka tej szkoły podkreśla też konieczność upowszechnienia edukacji przedszkol-

nej na terenach wiejskich, bo niejednokrotnie jest tak, że dzieci trafiają do placówki edukacyjnej dopiero w wieku 6 lat. Środowisko rodzinne nie dostarcza im doświadczeń stymulujących rozwój, nie zaspokaja ich poznawczych potrzeb. Zdarzały się takie dzieci, które nie potrafiły w rękę trzymać ołówka, nie potrafiły ciąć nożyczkami, nie potrafiły ich wziąć do ręki, bo w domu nigdy nie miały książeczek do malowania, nie wiedziały, co to jest malowanie, jak wygląda kredka.

Przychodzą dzieci hołubione przez babcię, które nie miały w rękę ołówka, nie miały nic. Mielśmy taką Kasię, która zademonstrowała, jako 6-latek, umiejętności maksimum 3-latka (...) A nożyczki? Jeszcze kredki to może, ale farby? A gdzie tam. Bo to są często domy-muzea, gdzie dziecko nie może nabrudzić. Żadnego malowania, absolutnie. Są rodzice, którzy bardziej dbają o dywan niż o rozwój dziecka. Dziecko ma niewyrobioną rękę. I robimy takie spotkania, gdzie zapraszamy specjalistów z poradni. Również nasi nauczyciele mówią, co robić, żeby się dziecko rozwijało. Że razem, żeby z nim rozmawiać, żeby lepiło. To nic, że ono będzie te pierogi lepić kołowe. Ale niech ono ugniata to ciasto, niech próbuje. (...) Do nas przychodzą dzieci o bardzo różnicowanym poziomie rozwoju. I są dzieci, które nadrabiają długo.

Dyrektorzy uważają, że szkoły są przygotowane do przyjęcia młodszych o rok dzieci. W salach zajęciowych mają wygospodarowaną przestrzeń do nauki i zabawy. Szkoły uczestniczące w programie Pierwsze Uczniowskie Doświadczenia otrzymały dodatkowe wsparcie finansowe na wyposażenie sal dla 6-latków w pomoce dydaktyczne. Nauczyciele też się stopniowo przyzwyczajają do poświęcania więcej czasu na zabawę. Dzieci nie usiedzą teraz w ławkach. Nauczyciele uczestniczą w szkoleniach, damy radę.

Część dyrektorów podkreśla, że sam pomysł obniżenia wieku rozpoczynania nauki szkolnej jest dobry, ale sposób jego realizacji budzi zastrzeżenia. Skoro podjęto taką decyzję, to sześciolatek powinien się w szkole pojawić. Myślę, że odsuwanie tego w czasie nie jest dobrym rozwiązaniem, ale to, co proponowało ministerstwo, żeby tymi kwartałami czy tam więcej niż kwartał, na 3 lata miało być rozłożone, to było mądre rozwiązanie, dlatego że nauczyciel uczyłby się już pracować z 6-latkami i to nie byłby jeden 6-latek, tak jak teraz jest w naszej szkole.

Dyrektor innej szkoły ma odmienne zdanie w tej kwestii, uważa, że obowiązek szkolny powinien zostać wprowadzony w jednym terminie dla wszystkich dzieci, bez rozkładania w czasie. No jednak zmieniała się podstawa programowa, też zmie-

niła się podstawa programowa wychowania przedszkolnego i te dzieci, które pójdą do pierwszej klasy właściwie w tej chwili to powtarzają praktycznie wiele rzeczy, które realizowane są w przedszkolu.

Na podstawie analizy wypowiedzi dyrektorów można było ich podzielić na dwie grupy: pierwsza to dyrektorzy, których styl zarządzania szkołą jest zbliżony do demokratycznego. Oni najczęściej, opowiadając o swoich celach i zamierzeniach, używali zaimka *my*, sugerując, że społeczność szkolna tworzy rodzaj wspólnoty skupionej wokół realizacji nadrzędnego celu, jakim jest wspieranie dzieci w ich rozwoju. Druga grupa dyrektorów preferuje dyrektywny sposób zarządzania szkołą i ich narrację charakteryzuje częste użycie zaimka *ja*. W ten sposób podkreślają rolę i znaczenie własnej osoby oraz pozycję dominującą podczas podejmowania ważnych dla szkoły decyzji. Poniżej prezentuję po dwie wypowiedzi dyrektorów szkół z wymienionych grup.

Dyrektorzy „szkoła to my”

Mamy zerówkę. Zerówka w szkole funkcjonuje dopiero drugi rok, tworzyliśmy ją od podstaw, dostosowaliśmy pomieszczenie, zakupiliśmy odpowiednie pomoce dydaktyczne, staramy się trochę tak odizolować to miejsce, żeby dzieci czuły się w szkole bezpiecznie. Są to jednak maluchy, więc takie wprost działania, że przychodzą na 8.15, więc w szatni nie ma już ścisłu, mają osobny boks dla siebie, że wychodzą też przed dzwonkiem, żeby nie mieć bezpośredniej styczności ze starszymi dziećmi (...).

To jest zmiana mentalności dla całej szkoły, to jest zmiana pewnego sposobu myślenia i działania. (...) Myślę, że przed nami stoi olbrzymie zadanie – pamiętać o tym, że taki sześciolatek ma potrzeby dostosowane do swojego wieku, a ja w wieku 50 lat mam zupełnie inne potrzeby i zupełnie inne widzenie świata, i to nie dziecko się zbliży do mnie, tylko ja muszę dostosować się do dziecka (...) trzeba z nimi umieć nawiązać rozmowę, umieć się bawić, umieć zainteresować.

Z wypowiedzi tych wynika chęć dostosowania szkolnych warunków do potrzeb dzieci. W pierwszym przypadku dokonano zmian w organizacji pracy szkoły, co zapewniło dzieciom pewien komfort. Jednak rodzi się pytanie, czy izolowanie dzieci młodszych jest najlepszym rozwiązaniem? A co ze wspólną odpowiedzialnością społeczności szkolnej za wprowadzaną zmianę? Dla wspierania rozwoju społecznego starszych uczniów i rozwijania postaw obywatelskich opieka i odpowiedzialność za młodszych wydaje się niezwykle ważna.

W drugiej wypowiedzi dyrektor dość dobitnie akcentuje konieczność nawiązania kontaktu, porozumienia się z dziećmi i dostosowanie własnych działań do ich funkcjonowania. Mamy więc przykład myślenia w kategoriach, jak szkoła może się dostosować do nowej sytuacji i wspomóc dzieci rozpoczynające o rok wcześniej naukę.

Dyrektorzy „szkoła to ja”

(...) dziecko, które idzie do szkoły, ma mnóstwo obowiązków. On jest już wrzucony jakby w te maszyny. I on jest od samego początku urabiany, urabiany przez rodziców, nauczycieli, środowisko, które jakoś tam ma go kształtować. A później ono już nie umie się obronić.

Uważam, że posyłanie dzieci sześciolatków do pierwszej klasy to nie jest mądry pomysł. Do przedszkola dzieci powinny chodzić. My jesteśmy ponoć państwem wspierającym rodzinę (...). Siedem lat – do szkoły, normalnie. Tak jak jest. I żadne jakieś tam nowe pomysły. To się może odbić, tego nikt nie podważy, to jest cały czas zabieranie tego dzieciństwa dzieciom. Tylko uczyć się i uczyć. Cały czas będziemy ich przyzwyczajając do tego wysiłku szczurów, od małości już.

W grupie szkół zarządzanych autokratycznie pojawiły się odmienne wypowiedzi dyrektorów. Akcentują one sformalizowany model organizacji pracy szkoły, gdzie dyrektor ma świadomość, że szkoła to rodzaj zakładu przemysłowego, produkującego absolwentów odpowiednio przystosowanych do panujących w niej zasad. W momencie pójścia do szkoły kończy się zabawa, nie ma bowiem na nią czasu w tak funkcjonującej instytucji. Zdaniem dyrektorów z tej grupy zmiany w oświacie nie są wskazane, bo zakłócają istniejący porządek i zwykle są zmianami na gorsze.

Gotowość szkoły

Wyniki badań zaprezentowane w tym tekście wskazują, że w świadomości nauczycieli i wielu dyrektorów funkcjonuje przekonanie, że szkoła jest instytucją odporną na zmiany, a uczeń i rodzice muszą się do niej dostosować. Jeżeli dzieci nie osiągną odpowiedniego poziomu przygotowania (tzw. dojrzałości szkolnej – to pojęcie jest interpretowane jednostronnie), to nieuniknione będą niepowodzenia. A. Brzezińska dobitnie akcentuje:

Gotowość szkolna rozumiana jako oczekiwanie nauczyciela, że dziecko może rozpocząć naukę w szkole tylko wtedy, jeśli spełnia odpowiednio „wyśrubowane” kryteria rozwojowe, jest pojęciem nieuzasadnionym naukowo i wysoce szkodliwym².

Warto więc w tym miejscu przypomnieć współczesną interpretację pojęcia gotowości szkolnej, które ma dynamiczny, interakcyjny charakter i obejmuje zarówno gotowość i przygotowanie dziecka do podjęcia nauki w szkole, jak i gotowość szkoły-instytucji edukacyjnej do przyjęcia młodszych o rok dzieci i zapewnienia im optymalnych warunków do rozwoju z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb edukacyjnych. Interakcyjny wymiar gotowości szkolnej wiąże się z istnieniem dynamicznej interakcji między dojrzewaniem, rozwojem i zmianami, jakie następują u dzieci w wieku 5-6 lat a wrażliwością i odpowiedzialnością instytucji za zaspokajanie indywidualnych, zmieniających się potrzeb rozwojowych uczniów żyjących i rozwijających się w określonym kontekście.

Wśród ważnych kompetencji i właściwości funkcjonowania dziecka gotowego do podjęcia nauki szkolnej należy wskazać:

- gotowość do aktywnego działania, poznawania, badania świata,
- kontrolowanie własnych emocji,
- poczucie własnej wartości, zaufanie do swoich możliwości i umiejętność pokonywania trudności,
- pozytywne nastawienie do świata i własnych możliwości działania,
- koncentrację na zadaniu, a więc umiejętność skupienia uwagi przez pewien czas na wykonaniu określonego zadania i doprowadzenie go do końca,
- otwartość, towarzyskość, chęć nawiązywania kontaktów i wspólnego działania z rówieśnikami i dorosłymi.

Wśród metakompetencji, które wymienia się, analizując proces przejścia z przedszkola do szkoły jest *resilience*. Nie ma dobrego odpowiednika tego słowa w języku polskim, ale można je tu-

² Brzezińska A. i inni, *Rekomendacje dla polityki edukacyjnej: Droga edukacyjna sześciolatków – szkoła czy przedszkole?* IBE, Warszawa 2011, s. 13.

³ Fonagy P. et al. *The theory and practice of resilience*, Journal of Child Psychology and Psychiatry nr 35(2)/1994, s. 231-257.

maczyć jako odporność, elastyczność, zdolność regeneracji sił. Jest to właściwość, cecha funkcjonowania człowieka lub wyposażenie w odpornościowe wzory zachowań. Przejście z przedszkola do szkoły wymaga takiej właściwości³.

Wymienione kategorie stanowią podstawę do podjęcia uczenia się i uczestniczenia w tym procesie w świadomy sposób. Takie kompetencje dziecka może rozwijać środowisko rodzinne, ale znaczący wpływ będzie miało doświadczenie przedszkolne, w szczególności dla dzieci z zaniedbanych społecznie i kulturowo środowisk.

Jak szkoła i nauczyciele powinni się przygotować na przyjęcie 6-latków i wspierać proces adaptacji dzieci do szkoły?

Najważniejsze i najtrudniejsze zadanie to zmiana filozofii myślenia o edukacji najmłodszych. Głównym celem nauczyciela nie powinno być łagodzenie lęku przed szkołą, ale podejmowanie wspólnie z rodzicami i z nauczycielami przedszkola działań mających na celu wspieranie dzieci w przekonaniu, że jest to wprawdzie nowy etap edukacji, ale dostarczający ciekawych, zaspokajających ich potrzeby doświadczeń poznawczych, społecznych, emocjonalnych, fizycznych.

Metody działania podejmowane w przedszkolu znajdują swoją kontynuację w szkole, ale pojawiają się też nowe ciekawe wyzwania. Warto pamiętać, że nauczyciel powinien podejmować działania dotyczące aktualnego i najbliższego rozwoju dziecka zgodnie z psychologiczną koncepcją L. Wygotskiego. Oznacza to diagnozowanie rozwoju dzieci i dostosowywanie działań edukacyjnych do wiedzy o uczniach uzyskanej na tej podstawie. Sfera aktualnego rozwoju obejmuje umiejętności już opanowane przez dziec-

ko, które można ćwiczyć, ale nie można na nich opierać całej edukacji, bo straci ono motywację do uczenia się, mając poczucie, że nie poznaje niczego nowego. Dlatego umiejętność zorientowania procesu edukacji na funkcje, które dopiero się kształtują i ujawniają przy wsparciu dorosłego lub w wyniku tutoringów rówieśniczego wymaga szczególnej wrażliwości i otwartości ze strony nauczyciela. Stwarzanie przestrzeni edukacyjnej sprzyjającej rozwojowi nowych kompetencji dziecka oraz dawanie możliwości ich ujawniania, konstruowania w drodze prób i błędów to warunek wkraczania przez dziecko w świat świadomego uczenia się i czerpania z tego przyjemności, a nie tylko uczestniczenie w spełnianiu przykrego obowiązku szkolnego. Nauczyciel powinien też koncentrować swoją pracę *na zasobach dziecka, a nie tylko na deficytach*, co niestety ma często miejsce w praktyce edukacyjnej. Większe zainteresowanie wzbudza u niektórych nauczycieli to, czego dziecko nie potrafi, niż to, w czym jest już dobre i co może wykorzystać w nowych sytuacjach⁴.

W procesie poznawania uczniów bardzo ważną byłaby wymiana doświadczeń między nauczycielami przedszkolnymi i szkolnymi, poznawanie swoich metod edukacyjnych i szukanie rozwiązań, które pozwalałyby na stworzenie dzieciom przestrzeni ułatwiającej przejście na nowy etap edukacji.

Pomysły, jakie można zaproponować:

- gry, zabawy, przedstawienia dla dzieci z przedszkola i pierwszoklasistów, organizowane przez nauczycieli obu placówek edukacyjnych, i wzajemne prezentacje oraz odwiedziny,
- starsze rodzeństwo lub koledzy mogą opowiadać młodszym o swoich doświadczeniach, mogą też zapewnić dzieci o swoim wsparciu i opiece,
- szkolni nauczyciele prowadzą zajęcia w przedszkolu, opowiadają dzieciom i rodzicom, jak będzie wyglądała edukacja szkolna, jakie są oczekiwania wobec dzieci i rodziców i co ma do zaoferowania szkoła,
- dni otwarte dla rodziców, organizowane

⁴ Brzezińska A. *Gotowość dziecka do szkoły czy gotowość szkoły do przyjęcia dziecka: interakcyjne ujęcie gotowości szkolnej*, Edukacja. Studia, badania, innowacje nr 1/2012.

wspólnie przez nauczycieli szkolnych i przedszkolnych: możliwość odpowiadania na pytania wrzucane wcześniej przez rodziców do specjalnej skrzynki,

- organizacja spotkań rodziców pierwszoklasistów z rodzicami uczniów klas III szkoły podstawowej,
- uczniowie klas I-III organizują gry terenowe dla przedszkolaków na obszarze szkoły (np. poszukiwanie skarbu),
- rodzice, dzieci i nauczyciele urządzają wspólnie klasę szkolną dla pierwszaków,
- organizowanie przez wychowawcę integracyjnych spotkań dla rodziców i dzieci w szkole⁵.

Czy wejście dzieci sześciolatków do szkoły będzie sprzyjać ich rozwojowi? Czy nauczyciel, mówiąc o celach edukacyjnych, będzie uwzględniał to, że szkoła może być miejscem zdobywania ciekawych informacji, rozwijania indywidualnych talentów, budowania pozytywnej motywacji do uczenia się, zaciekawienia wiedzą o świecie, rozwijania twórczego myślenia i samodzielności poznawczej, znajdowania odpowiedzi na wiele ciekawych pytań uczniów?

Należy mieć nadzieję, że tak się dzieje w praktyce edukacyjnej, ale można mieć uzasadnione wątpliwości, czy jest to powszechne. Problem ciągłości oddziaływań kultury edukacyjnej przedszkola i szkoły wymaga nieustannej refleksji i poszukiwania działań sprzyjających rozwojowi dzieci, a nie zachowywaniu *status quo* szkolnej in-

stytucji. Bardzo ważną rolę mają do spełnienia rodzice, którzy powinni stawiać wymagania szkole i dbać o dostosowywanie edukacji do zróżnicowanych potrzeb ich dzieci.

Bibliografia

1. Brzezińska A. i inni, *Rekomendacje dla polityki edukacyjnej: Droga edukacyjna sześciolatków – szkoła czy przedszkole?* IBE, Warszawa 2011.
2. Brzezińska A. *Gotowość dziecka do szkoły czy gotowość szkoły do przyjęcia dziecka: interakcyjne ujęcie gotowości szkolnej*, Edukacja. Studia, badania, innowacje, nr 1/2012.
3. Dągiel M., Żytko M. [red.] *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Szkolne rzeczywistości uczniów klas trzecich w środowisku wiejskim*, CKE, Warszawa 2011.
4. Dągiel M., Żytko M. [red.] *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Nauczyciel kształcenia zintegrowanego 2008 – wiele różnych światów*, CKE, Warszawa 2009.
5. Dąbrowski M. [red.] *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasiści 2010. Raport z badań ilościowych*, CKE, Warszawa 2011.
6. Dąbrowski M., Żytko M. [red.] *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel. Raport z badań ilościowych*, CKE, Warszawa 2009.
7. Fonagy P. et al. *The theory and practice of resilience*. Journal of Child Psychology and Psychiatry nr 35 (2)/1994.
8. Murawska B., Żytko M. [red.] *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Uczeń, szkoła, dom*, CKE, Warszawa 2012.
9. Płachecka J. [red. i tłum. z j. ang.] *Idziemy do szkoły! Jak razem pokonać próg szkolny*. Fundacja Rozwoju Dzieci, Warszawa 2008.

Małgorzata Żytko jest doktorem habilitowanym nauk humanistycznych w dziedzinie pedagogiki, profesorem Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, współkoordynatorką w latach 2006-2011 ogólnopolskich badań monitorujących środowiskowy i szkolny kontekst zróżnicowania umiejętności językowych i matematycznych trzecioklasistów.

⁵ Płachecka J. [red. i tłum. z j. ang.] *Idziemy do szkoły! Jak razem pokonać próg szkolny*. Fundacja Rozwoju Dzieci, Warszawa 2008.