



Edyta Zawadzka

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID 0000-0001-6100-6607

Przedszkole jako środowisko wspierające rozwój dziecka. Analiza treści polskiej Podstawy programowej wychowania przedszkolnego w perspektywie koncepcji pedagogizacji jako facylitacji rozwoju dziecka

Kindergarten as an environment supporting the development of the child. Content analysis of Polish core curriculum of preschool education in the perspective of the concept of pedagogization as a facilitation of child development

Abstract: The area of interest in the text is the assumed activity of the kindergarten as an institution that is assumed to support the development of the child and the aim of the paper is to outline it on the basis of analysis of the Core Curriculum of Preschool Education. The inspiration and justification for undertaking the consideration of this issue are both the content of the dominant discourses on childhood and the importance of early education. The interpretative perspective of the kindergarten activity has been established as one of the concepts of pedagogization, for which the axial category is the facilitation of the child's development. In order to answer the formulated research questions, the content of the Core Curriculum of Preschool Education was analysed. The most important conclusion of the research is expressed in the statement that regardless of the fact that the kindergarten is to support the child's development in four key areas, the support is

fragmentary in nature emphasizing the competences related mainly to the readiness for school.

Keywords: kindergarten, preschool education, pedagogization as a facilitation of development of the child, child development, core curriculum of preschool education.

Wprowadzenie

W dominujących dyskursach dotyczących dzieciństwa, dziecko postrzegane jest jako będące w procesie rozwoju zarówno naturalnego, jak i stymulowanego przez osoby dorosłe (Smith, 2015). Konstytutywnym elementem tego okresu jest również edukacja (formalna i nieformalna), która współcześnie, na skutek wiary w ogromną potencjalność dziecka i dążenia do maksymalizacji jego potencjału rozwojowego zamiast, jak dawniej, do jego normalizacji (Męczkowska-Christiansen, 2015), jest tak jego prawem, jak i procesem determinującym kształt dzieciństwa.

W tym artykule przedmiotem zainteresowania jest zakładana działalność przedszkola jako jednego ze środowisk determinujących edukacyjny i rozwojowy kształt dzieciństwa. Zgodnie z „Międzynarodową Standardową Klasyfikacją Edukacji” („International Standard Classification of Education”, 2012), edukacja w przedszkolu jest jedną z dwóch kategorii przypisanych zerowemu etapowi edukacyjnemu nazywanemu *Early Childhood Education* i jest przeznaczona dla dzieci od 3. roku życia do momentu rozpoczęcia edukacji na kolejnym etapie. Zgodnie z Klasyfikacją głównymi założeniami analizowanego etapu edukacyjnego są holistyczne wspieranie rozwoju dziecka, budowanie umiejętności będących wskaźnikami gotowości szkolnej oraz pozwalających na właściwe funkcjonowanie w szkole i w społeczeństwie.

Działalność przedszkola może być analizowana z uwzględnieniem różnych perspektyw. W tym tekście ramą interpretacyjną uczyniono jedną z koncepcji pedagogizacji obecnych w zachodnim dyskursie naukowym. Uzasadniając ten zamiar, należy wskazać, że jej założenia korespondują z treścią dyskursów dotyczących dzieciństwa oraz postulatami dotyczącymi wczesnej edukacji zawartymi w *ISCED 2011*. Dokumentem zarazem organizującym praktykę edukacyjną (por. Grundy 1987, za: Gosper i Ifenthaler, 2014), jak i ją normalizującym (Erevelles, 2005) jest *curriculum*/odpowiadająca mu w polskim kontekście edukacyjnym podstawa programowa. Zarówno znaczenie tych dokumentów, jak i postrzeganie ich jako źródła informacji umożliwiających rozpoznanie kompetencji nabywanych w trakcie edukacji (por. Kopińska i Solarczyk-Szwec, 2017) uzasadnia uznanie analizy treści

Podstawy programowej jako adekwatnej metody pozwalającej na realizację celu niniejszego tekstu, którym jest nakreślenie zakładanej działalności przedszkola jako instytucji wspierającej rozwój dziecka.

Koncepcja pedagogizacji jako rama teoretyczna analizy zakładanej działalności przedszkola

Według Berta Lambeira oraz Stefana Ramaekersa (2008) możliwe jest zidentyfikowanie czterech głównych sposobów ujmowania pedagogizacji w zachodnim dyskursie naukowym. Trzy z nich, dla których kategoriami osiowymi są kolejno facylitacja rozwoju dziecka, czynienie edukacji odpowiedzialną za rozwiązywanie problemów społecznych oraz dostosowywanie kształtu edukacji do potrzeb uczącego się społeczeństwa, są interesującą poznawczo i praktycznie perspektywą interpretacyjną działalności przedszkola. Zarówno objętość, jak i cele stawiane przed tym artykułem, stanowią przesłankę do zrekonstruowania założeń pierwszej z nich. Jej idea wyraża się w konstruowaniu i przekształcaniu życia codziennego dziecka, środowisk i miejsc jego przebiegu i obecnych w nich procesów i zdarzeń w taki sposób, by odpowiadały potrzebom naturalnie rozwijającego się podmiotu oraz stwarzały jej/jemu okazję do holistycznego rozwoju poprzez nabywanie nowych kompetencji (Lambeir i Ramaekers, 2008). W konsekwencji każdy element życia dziecka powinien nabierać edukacyjnego znaczenia, a sama edukacja (formalna i nieformalna) stawać się jego uniwersalnym i wszechobecnym doświadczeniem umożliwiającym mu podejmowanie aktywności w odpowiednio zaaranżowanych warunkach, a przez to rozwój. Edukacja może być tu rozumiana szeroko jako „ogół wpływów sprzyjających pełnemu rozwojowi jednostki, nabywanie przez nią kompetencji do autonomii i pełni człowieczeństwa przez całe życie” (Kwieciński, 2019, s. 43). B. Lambeir i S. Ramaekers (2008) wśród przykładów urzeczywistniania tego wariantu pedagogizacji wymieniają dziecięce strefy w muzeach, galeriach sztuki, sklepach czy zajęcia w czasie wolnym, których funkcją jest nie tylko zagospodarowanie czasu w przyjemny i interesujący sposób, ale również wspieranie rozwoju dziecka i jego zainteresowań.

Jak zaznaczono wcześniej omawiany wariant pedagogizacji odnosi się do różnych środowisk, również do przedszkola postrzeganego jako instytucja wspierająca holistyczny rozwój dziecka. Urzeczywistnianie idei pedagogizacji potencjalnie może obejmować w tej instytucji kilka aspektów. Pierwszy z nich to zapewnianie czasu, atmosfery, a także konstruowanie przestrzeni przedszkola (np. poprzez udostępnienie odpowiednich mebli, interesujących zabawek, pomocy dydaktycznych i materiałów), w taki sposób, by możliwe

były podejmowanie: spontanicznych i inicjowanych przez dziecko aktywności odpowiadających potrzebom i zainteresowaniom rozwijającego się podmiotu, eksploracja otoczenia, dokonywanie wyborów, rozwiązywanie problemów, nabywanie doświadczeń, a w konsekwencji samokształcenie/samowychowanie (por. np. Bullock, 1990). Kolejny aspekt urzeczywistnienia założeń pedagogizacji wyraża się w intencjonalnym organizowaniu w przedszkolu zajęć umożliwiających nabywanie wiedzy pozwalającej na rozumienie i ustosunkowywanie się wobec świata, siebie, swoich emocji i problemów, a także pozyskiwanie umiejętności i postaw adekwatnych do obecnej fazy życia, wkrótce rozpoczynającej się edukacji w szkole, jak również odpowiadających wymogom późniejszych etapów życia. Z uwagi na jej przyczynianie się do holistycznego rozwoju dziecka, mnogość, wykraczających poza dostarczanie radości, jej funkcji (autoteliczna, kulturotwórcza, przygotowawcza, instrumentalna, kompensacyjna, kształcąca – Kabacińska-Łuczak i Wojewoda, 2020) oraz korespondowanie z dziecięcymi sposobami i preferencjami względem uczenia (Emslie i Mesle, 2009), elementem przedszkolnej pedagogizacji jest również zabawa i oparte na niej podejście *play-based learning*. Jego najważniejszymi założeniami są ukierunkowanie na dziecko, skoncentrowanie na jego rozwoju, zdolnościach, zainteresowaniach, a głównym celem jest uczenie się przez zabawę (Pyle i DeLuca, 2017; Taylor i Boyer, 2020). Należy zaznaczyć, że równie istotna jest swobodna zabawa, jak i ta organizowana i facylitowana przez nauczyciela (Keung i Cheung, 2019).

Podsumowując, zgodnie z założeniami omawianej koncepcji pedagogizacji dziecko i jego rozwój sytuowane są w centrum zainteresowania i działania podmiotów bezpośrednio i pośrednio uczestniczących i kształtujących jego codzienność, co uzasadnia jej implementowanie na zerowym etapie edukacyjnym. Takie nastawienie wobec dzieciństwa koresponduje bowiem z interpretatywnymi podejściami wobec niego i postrzeganiem dziecka jako aktywnego podmiotu wpływającego na kształt procesów społecznych i społeczeństwa (por. Corsaro i Fingerson, 2006; James i James, 2004).

Metodologiczne założenia badań

Celem badań uczyniono dokonanie charakterystyki zakładanej działalności przedszkola jako instytucji wspierającej rozwój dziecka poprzez (1) zidentyfikowanie w podstawie programowej wątków wpisujących się w opisaną w poprzedniej części koncepcję pedagogizacji oraz (2) analizę ich treści. Sformułowano następujące pytania badawcze ukierunkowujące analizę treści Podstawy programowej wychowania przedszkolnego:

1. w jaki sposób ujmowany jest rozwój w analizowanym dokumencie?

2. jaka jest zakładana specyfika zidentyfikowanych w Podstawie programowej działań wspierających rozwój dziecka (korespondujących z koncepcją pedagogizacji stanowiącą ramę teoretyczną analizy)?

Jako metodę badawczą zastosowano jakościowe instrumentalne studium przypadku (por. Stake, 2010). Ze względu na tematykę i ideę realizowanych badań techniką badawczą jest analiza treści, która definiowana jest jako „technika badawcza pozwalająca na wysnuwanie z tekstów (lub innej znaczącej materii), możliwych do replikacji i ważnych dla kontekstu ich użycia, wniosków” (Krippendorp, 2004, s. 18).

Powyższe zapisy wyraźnie wskazują, że próbą badawczą jest „Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego”. W tym kontekście wyjaśnienia wymaga podjęta decyzja, by analizy oprzeć na podstawie programowej zamiast na programach edukacyjnych nazywanych w Polsce programami wychowania przedszkolnego, cechujących się wyższym poziomem szczegółowości oraz zróżnicowania. Decyzja ta uwarunkowana jest zarówno wskazaną wcześniej funkcją organizacyjną i legitymizacyjną *curriculum*/odpowiadającej mu w polskich realiach podstawy programowej, jak i powiązanymi z nimi poglądami formułowanymi przez Phillippe Jonnaert i Geneviève Therriault (2013) wyrażającymi się w przekonaniu, że ukierunkowują one działania edukacyjne występujące w systemie oświaty, podczas gdy programy edukacyjne są jedynie środkami do urzeczywistniania i wdrażania do praktyki założeń zapisanych w *curriculum*/podstawie programowej. Analizując podstawę programową określono następujące jednostki analizy: zdania/równoważniki zdań; strukturalnie wyodrębnione przez twórców podstawy programowej jej części oraz tekst dokumentu ujmowany jako całość. Zgodnie z zaleceniami metodologicznymi (por. np. Cohen, Manion i Morrison, 2007; Neuendorf, 2017) określono kategorie i odpowiadające im wskaźniki odnoszące się do rozwoju i stanowiącej ramę interpretacyjną koncepcji pedagogizacji tworząc model empiryczny badań. Wspólnie z konkretnymi i ścisłymi „Dyspozycjami do analizy” umożliwił on dokonanie poprawnej metodologicznie i poznawczo wartościowej analizy podstawy programowej wychowania przedszkolnego, a w konsekwencji udzielenie wyczerpujących odpowiedzi na sformułowane pytania badawcze.

Wyniki badań

Spośród zasygnalizowanych wcześniej koncepcji pedagogizacji, ta akcentująca wspieranie rozwoju dziecka, znajduje w Podstawie programowej najszerokie odzwierciedlenie. Już w jej preambule odnaleźć można zapis wskazujący na spójność celu tak rozumianej pedagogizacji oraz działalności przedszkola, którym jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka. Kategoria rozwoju ujmowana jest w określony sposób, co stanowi przedmiot zainteresowania w ramach pierwszego pytania badawczego. I tak lektura początkowych wersji Podstawy programowej pozwala odnaleźć sprecyzowania powyższego ogólnie określonego celu wyrażające się w umożliwianiu dziecku odkrywania własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenia doświadczeń umożliwiających poznanie i zrozumienie prawdy, dobra i piękna, a przez to osiągnięcie dojrzałości do podjęcia nauki w szkole podstawowej. Bezsprzecznie powyższe zamierzenia są zgodne z założeniami teleologicznymi edukacji w przedszkolu zawartymi w „ISCED 2011” (2012). Jednocześnie należy odnotować, że w tym miejscu twórcy polskiej Podstawy programowej akcentują przygotowanie do właściwego funkcjonowania w szkole, nie werbalizując *explicite* społecznego wymiaru egzystencji człowieka.

Również analiza części dokumentu zatytułowanej „Osiągnięcia dziecka na koniec wychowania przedszkolnego” stanowi źródło wniosków dotyczących obecnego w Podstawie programowej ujęcia rozwoju. I tak postulowane kompetencje posiadane przez dziecko sytuowane są w czterech sferach funkcjonowania – fizycznej, emocjonalnej, społecznej i poznawczej, co mogłoby stanowić przesłankę do sformułowania wniosku, że przedszkole ma wspierać całościowy rozwój dziecka. Jednakże istotne jest zauważanie, że osiągnięcia w każdej sferze odnoszone są jedynie do gotowości podjęcia nauki w szkole (sformułowanie „Dziecko przygotowane do podjęcia nauki w szkole”), co wydaje się potwierdzać przyjęcie fragmentarycznego podejścia wobec rozwoju człowieka w fazie średniego dzieciństwa oraz sytuowanie w centrum procesu edukacyjnego/wychowawczego w przedszkolu w mniejszym stopniu dziecka i jego spontanicznego i opartego na zindywidualizowanych potrzebach rozwoju niż zdefiniowanej przez osiągnięcia gotowości szkolnej. Ponadto taki zapis wydaje się bazować na uproszczonym założeniu, że środowisko szkolne jest jedynym istotnym przyszłym obszarem bytowania i działania dziecka w świecie, przez co zasługuje na poświęcenie mu szczególnej uwagi. Innym argumentem w wątpliwość poddającym urzeczywistnienie w treści Podstawy programowej idei holistycznego rozwoju jest wysoka dysproporcja w liczbie osiągnięć przypisanych do sfery poznawczej (23) oraz pozostałych – emocjonalnej (11), fizycznej i społecznej (9). W zadaniach przedszkola

postulowane jest ponadto podejmowanie współpracy z rodzicami, różnymi środowiskami, organizacjami i instytucjami, które realizują działania na rzecz budowania systemu aksjologicznego dziecka, rozwijania jego tożsamości oraz zapoznawania go z normami społecznymi. Uwzględnianie takiego założenia potencjalnie mogłoby przyczyniać się do pełnego urzeczywistniania celów pedagogizacji, jednakże ponownie konieczne jest zaakcentowanie, że analiza tej części wskazuje na brak kompleksowego podejścia wobec dziecka i jego funkcjonowania w różnych obszarach codzienności oraz wobec towarzyszących mu wyzwań.

Uzupełniając empiryczną refleksję nad zakładaną działalnością przedszkola jako instytucji wspierającej rozwój dziecka, w ramach analiz prowadzących do udzielania odpowiedzi na drugie pytanie badawcze, skoncentrowano się na rozpoznaniu specyfiki zidentyfikowanych w Podstawie programowej potencjalnych aspektów urzeczywistniania założeń koncepcji pedagogizacji. Bezspornie każda jej część nasycona jest zapisami stanowiącymi główne założenie analizowanej koncepcji, tzn. podkreślającymi znaczenie tworzenia odpowiednich warunków, które sprzyjają rozwojowi dzieci, ich aktywności, nabywaniu doświadczeń czy eksploracji rzeczywistości przyrodniczej, społecznej i technicznej. Postulowanymi sposobami realizacji tego założenia są, według twórców Podstawy programowej, zaaranżowanie przestrzeni przedszkola w sposób jednocześnie bezpieczny i estetyczny, jak i umożliwiający podejmowanie zróżnicowanych działań oraz zapewnienie kąciaków zainteresowań o charakterze stałym i czasowym (związanych z aktualnie omawianą tematyką czy świętami okolicznościowymi). Ponadto przestrzeń przedszkola powinna sprzyjać celebrowaniu posiłków, dokonywaniu przez dzieci wyborów (np. potraw), a także podejmowaniu prac porządkowych. Za ważną uznawana jest również obecność zabawek i pomocy dydaktycznych, z których dzieci powinny móc korzystać bez ograniczeń czasowych w procesie osiągania celów edukacyjnych i utrwalania nabywanych kompetencji, a także realizacji swoich zainteresowań i potrzeb poznawczych.

Obok tworzenia warunków stanowiących odpowiednią przestrzeń dla rozwoju dziecka, w różnych częściach Podstawy programowej akcentowany jest kolejny aspekt wpisujący się w dyskutowaną koncepcję pedagogizacji – organizowanie zajęć przyczyniających się do rozwoju dziecka, nabywania kompetencji z zakresu samodzielności, dbałości o zdrowie, sprawności ruchowej, wrażliwości (również estetycznej), rozumienia emocji własnych i innych osób. Ponadto mają one sprzyjać rozwojowi mechanizmów uczenia się, poznawaniu wartości i norm społecznych i zgodnego z nimi zachowywania się, a także podejmowaniu zróżnicowanych ideowo aktywności oraz

zainteresowania językiem obcym nowożytnym i zagadnieniami związanymi z tożsamością i wielokulturowością oraz stanowiących okazję do urzeczywistniania osiągnięć wymaganych od dziecka na końcu okresu przedszkolnego. Zakłada się również, że zadaniem przedszkola jest wzmacnianie poczucia wartości, indywidualności, oryginalności oraz potrzeby budowania relacji interpersonalnych i przynależności do grupy. Istotne jest podkreślenie, że przed nauczycielami stawiane jest zadanie uwzględniania w procesie planowania i realizacji zajęć możliwości dzieci i ich potrzeb. Co więcej twórcy analizowanego dokumentu mają również świadomość edukacyjnego wymiaru oraz wspierającej roli w realizacji zadań przedszkola, sytuacji naturalnie występujących w trakcie przebywania dziecka w przedszkolu lub wynikających z planu jego pracy – spożywanie posiłków, aktywności na świeżym powietrzu, rozbieranie i ubieranie się, odpoczynek, uroczystości, wycieczki. Z założeniami dyskutowanej koncepcji pedagogizacji koresponduje również kategoria zabawy jako wpisanej w dzieciństwo aktywności, pola nabywania doświadczeń rozwojowych przyczyniających się do budowania dojrzałości szkolnej, a także czynnika inspirującego nauczycieli do podejmowania działań odpowiadających na spontanicznie ujawniane dziecięce potrzeby edukacyjne.

Analizy prowadzące do udzielenia odpowiedzi na drugie pytanie badawcze stanowią podstawę do konstatacji, że twórcy Podstawy programowej postulują organizowanie działalności przedszkola w sposób w pełni zgodny z koncepcją pedagogizacji. Intencja weryfikacji jego zasadności implikuje jednak włączenie w proces interpretacji przyjętego w dokumencie ujęcia i celów rozwoju. Znaczna część wspomnianych już wcześniej postulowanych osiągnięć dziecka na koniec wieku przedszkolnego są to kompetencje o charakterze uniwersalnym, a więc takie użyteczne również w życiu codziennym. Jednocześnie są one zapisane w języku efektów w postaci pewnego z założenia wyczerpującego katalogu, ich zakres jest zawężany wyłącznie do gotowości do podjęcia nauki w szkole, a także brak jest w Podstawie programowej wyraźnego zwerbalizowania istnienia w edukacji (wychowaniu) przedszkolnym przestrzeni na osiągnięcia wynikające z osobistych dziecięcych planów rozwojowych lub warunkowanych specyfiką i treścią doświadczeń przedszkolaków w i poza placówką. W tym kontekście założenia pedagogizacji w przedszkolu są realizowane w sposób niezupełny.

Podsumowanie

Zgodnie z poglądami przywoływanymi przez Józefę Bałachowicz (2006) wczesna edukacja stanowi fundament i czynnik warunkujący dalszy rozwój człowieka, a także przyczyniający się do kształtowania się jego osobowości, a przez to wpływający na jego nastawienie oraz funkcjonowanie w ciągu całego życia w różnych rolach, środowiskach i sytuacjach. Teza ta uzupełniona o udostępniony przez Główny Urząd Statystyczny (2021) wysoki współczynnik skolaryzacji netto dla wychowania przedszkolnego (90,1%) uzasadnia realizację badań empirycznych dotyczących działalności przedszkola jako instytucji wspierającej rozwój dziecka. Niezależnie od braku wewnętrznej spójności Podstawy programowej i wpisanej w nią miejscami ogólnikowości, analizy prowadzone w tekście pozwalają na sformułowanie wniosków podsumowujących dotyczących rozważanej problematyki.

Bezsprzecznie zapisy zawarte w Podstawie programowej pozwalają skonstatować, że działania przedszkola z założenia mają przyczyniać się do rozwoju dziecka w 4 wskazanych wcześniej obszarach rozwojowych. Odnosząc realizowane wsparcie do 4 odmian dyskursów we wczesnej edukacji wyróżnionych przez D. Klus-Stańską (2009) na podstawie obecności w analizowanym dokumencie odwołań do organizacji środowiska, wspierania aktywności dziecka, doceniania wartości samodzielnej eksploracji otaczającej rzeczywistości oraz wykorzystywania stanowiących naturalny element codzienności przedszkola sytuacji, możliwe byłoby stwierdzenie, że jest ono realizowane w duchu dyskursu konstruktywistyczno-rozwojowego. Jednakże taki wniosek byłby symplifikacją, bowiem w treści Podstawy programowej zidentyfikowano wątki wskazujące na obecność w niej elementów wpisujących się również w dyskurs funkcjonalistyczno-behawiorystyczny. Są to ujmowanie rozwoju w sposób linearny, dążenie do jego normalizacji poprzez zwerbalizowanie osiągnięć dziecka na koniec wychowania przedszkolnego (por. również Klus-Stańska, 2015), czynienie punktem centralnym procesu rozwojowego w przedszkolu osiągnięcie gotowości szkolnej z jednoczesnym niedostrzeganiem innych kontekstów rozwoju i funkcjonowania człowieka oraz brak wyraźnego akcentowania indywidualizacji potrzeb, kształtu i form wspierania każdego z dzieci. W konsekwencji potencjał wynikający z postulatów implementacji komponentów podejścia konstruktywistyczno-rozwojowego, zostaje uwikłany w realizację funkcji adaptacyjnej, a przedszkole zamiast być instytucją wspierającą rozwój dziecka, staje się przynajmniej częściowo „fabryką” mającą za zadanie „przekształcać surowy materiał w określone z góry produkty poprzez poddawanie go serii

z góry określonych standardowych procesów” (Katz, 1993, za: Dahlberg, Moss i Pence, 2013, s. 122).

Powyższe konstatacje stanowią przesłankę do sformułowania rekomendacji w obszarze polityki i praktyki edukacyjnej. I tak w pierwszym z nich istotne jest uczynienie treści Podstawy programowej wewnętrznie spójną tak w zakresie korespondowania opisanych w tekście wątków wskazujących na rzeczywiste wspieranie rozwoju dziecka z przyjętą koncepcją rozwoju, jak i obecnych w niej dyskursów wczesnej edukacji. Ponadto niezbywalne jest przekształcenie obecnej strategii opisywania osiągnięć na koniec przedszkola na taką uwzględniającą obok gotowości szkolnej inne aspekty, obszary i środowiska życia człowieka. W kontekście założeń koncepcji pedagogizacji ważne jest również zwerbalizowanie w treści dokumentu, że każde dziecko jest podmiotem procesu rozwojowego, a nie jego obiektem, a zatem niezależnie od posiadanego potencjału, ma prawo uczyć się/rozwijać adekwatnie do swoich psychicznych potrzeb i zdolności (por. Bałachowicz, Sikorska i Krauze-Sikorska, 2020). Powyższy postulat powinien ponadto stanowić motto towarzyszące twórcom programów wychowania przedszkolnego oraz specjalistom wdrażającym zapisy Podstawy programowej w praktyce. Ponadto nauczyciele powinni dbać o refleksyjne podejście do własnej pracy i postrzegając rozwój w sposób rzeczywiście holistyczny i jako gromadzenie doświadczeń, stwarzać dzieciom wiele okazji do ich nabywania również w obszarach wykraczających poza osiągnięcia definiujące gotowość szkolną. W tym kontekście istotne poznawczo i praktycznie jest również przeprowadzenie badań empirycznych umożliwiających formułowanie wniosków dotyczących przyjmowanej przez nauczycieli wychowania przedszkolnego koncepcji rozwoju dziecka oraz podejmowanych przez nich działań wspierających jego rozwój.

Bibliografia:

- Bałachowicz, J. (2006). Wczesna edukacja dziecka – problemy teoretyczne i praktyczne. W: J. Bałachowicz, A. Kowalska (red.), *Wczesna edukacja dziecka. Stan obecny-perspektywy-potrzeby* (9-17). Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TPW.
- Bałachowicz, J., Sikorska, H., Krauze-Sikorska, H. (2020). Jak uczy się dziecko? W: H. Krazuze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki* (41-62). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bullock, J. R. (1990). Child-initiated Activity: Its Importance in Early Childhood Education. *Day Care and Early Education*, 18, 14-16.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. 6th Edition. London and New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Corsaro, W. A., Fingerson, L. (2006). Development and Socialization in Childhood. W: J. Delamater (ed.), *Handbook of Social Psychology* (125-155). New York: Springer.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Erevelles, N. (2005). Understanding Curriculum as Normalizing Text: Disability Studies Meet Curriculum Theory. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 421-439. Pobrane z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027032000276970> (dostęp: 30.05.2022).
- Emslie, A., Mesle, C. (2009). Play: The Use of Play in Early Childhood Education. *Gyanodaya: The Journal of Progressive Education*, 2, 1-26.
- Gosper, M., Ifenthaler, D. (2014). Curriculum Design for the Twenty-First Century. W: M. Gosper, M., D. Ifenthaler (red.), *Curriculum Models for the 21st Century: Using Learning Technologies in Higher Education* (1-14). New York: Springer.
- International Standard Classification of Education ISCED 2011* (2012). Pobrane z: [international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf](http://unesco.org) (unesco.org) (dostęp: 30.05.2022).
- Jonnaert, P., Therriault, G. (2013). Curricula and Curricular Analysis: Some Pointers for a Debate. *Prospects*, 43 (4), 397-417.
- James, A., James A. L. (2004). *Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kabacińska-Łuczak, K., Wojewoda, A. (2020). Zabawy i zabawki dziecięce. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Pedagogika dziecka*.

- Podręcznik akademicki* (63-88). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Keung, C. P. C., Cheung, A. C. K. (2019). Towards Holistic Supporting of Play-Based Learning Implementation in Kindergartens: A Mixed Method Study. *Early Childhood Education, Journal*, 47 (5), 627-640.
- Klus-Stańska, D. (2009). Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna - dyskursy, problemy, rozwiązania* (25-78). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Klus-Stańska, D. (2015). Wyjść poza instytucjonalną standaryzację dziecka. Nowe inspiracje teoretyczne dla wczesnej edukacji. *Studia Pedagogiczne, tom 48*, 15-32.
- Kopińska, V., Solarczyk-Szwec, H. (2017). Dokumenty polityczno-oświatowe jako źródło społecznie konstruowanej wiedzy o kompetencjach społecznych i obywatelskich w edukacji szkolnej. W: V. Kopińska, H. Solarczyk-Szwec, *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna* (65-87). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Krippendorp, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kwieciński, Z. (2019). Edukacja w galaktyce znaczeń. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (41-52). Warszawa: PWN.
- Lambeir, B., Ramaekers, S. (2008). Humanizing Education and the Educationalization of Health. *Educational Theory*, 58 (4), 435-446.
- Męczkowska-Christiansen, A. (2015). Zarządzanie dzieciństwem. Dziecko i dzieciństwo w perspektywie neoliberalnej. *Studia pedagogiczne, t. XLVIII*, 63-72 Pobrano z: <https://journals.pan.pl/Content/109675/PDF/ASTRID%20M%c2%bfcZKOWSKA%7bCHRISTIAN-SEN%20Studia%20pedagogiczne%202015%20LXVIII-5.pdf> (dostęp: 30.05.2022).
- Neuendorf, K. A. (2017). *The Content Analysis: Guidebook*. Los Angeles: SAGE.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*. Pobrano z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf> (dostęp: 30.05.2022).
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2020/2021* (2021). Warszawa, Gdańsk: Główny Urząd Statystyczny. Pobrano z: <https://stat.gov.pl/>

- obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20202021,1,16.html (dostęp: 30.05.2022).
- Pyle, A., DeLuca, Ch. (2017). Assessment in Play-based Kindergarten Classrooms: An Empirical Study of Teacher Perspectives and Practices. *The Journal of Educational Research*, 110 (5), 457-466.
- Smith, K. (2015). Deconstructing Discourses to Rupture Fairytales of the „Ideal” Childhood. W: J. Wyn, H. Cahill (red.), *Handbook of Children and Youth Studies* (21-33). Singapore: Springer.
- Stake, R. (2010). Jakościowe studium przypadku. W: N.K. Denzin i Y.S. Lincoln, *Metody badań jakościowych*, tom 1 (623-654). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Taylor, M. E., Boyer, W. (2020). Play-Based Learning: Evidence-Based Research to Improve Children’s Learning Experiences in the Kindergarten Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 48, 127-133.