

WCZESNA EDUKACJA W OBSZARZE WYRÓWNYWANIA SZANS – REALIA I OBAWY

Rozprawy Społeczne, nr 2 (VI), 2012

Urszula Tyluś

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Streszczenie: Wyrównywanie szans edukacyjnych to bardzo ważny obszar w całości kształcenia procesu kształcenia. Jest on ważny w każdym etapie edukacyjnym. Jednak szczególnego nabiera znaczenia, kiedy wdrażany jest od początku edukacji, a więc od etapu wychowania przedszkolnego. Celem niniejszego tekstu jest ukazanie pewnych niedociągnięć w obszarze wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i uczniów objętych wychowaniem przedszkolnym i edukacją wczesnoszkolną. Biorąc pod uwagę istniejące realia wyrównywania szans edukacyjnych dzieci na etapie wczesnej edukacji można stwierdzić, iż są one jeszcze niewystarczające i połowiczne. Wszelkie działania w tym zakresie wymagają dogłębnej refleksji i dalszych udoskonaleń w zakresie świadomych i przyszłościowych inwestycji oświatowych w dzieci i uczniów potrzebujących wsparcia i pomocy.

Słowa kluczowe: wyrównywanie szans, wychowanie przedszkolne, edukacja wczesnoszkolna

Wprowadzenie

Wczesna edukacja to szczególnie ważny obszar w całości kształcenia rozwoju dziecka. W tym okresie dziecko nabywa nie tylko wiedzę o otaczającej rzeczywistości, ale i osiąga pewien poziom sprawności i umiejętności, które są niezbędne do funkcjonowania w dorosłym życiu. Jak stwierdza R. Więckowski nauczanie początkowe to nauczanie propedeutyczne, wprowadzające i usprawniające do dalszej nauki. Jest podbudową i fundamentem, na którym dopiero można budować gmach wykształcenia przygotowującego do bezpośredniego i użytecznego udziału w życiu (Więckowski 1997, s.27). Zatem etap wczesnej edukacji jest bardzo ważny w ogólnym procesie kształcenia. Wymaga udoskonaleń nie tylko w obszarze metodycznych przedsięwzięć, ale również w odniesieniu do zapewnienia wszystkim uczniom równego dostępu do edukacji i tym samym organizowania odpowiednich warunków do wszechstronnego rozwoju.

Mając na uwadze powyższe stwierdzenia, podjęłam się próby ogólnej oceny faktu wyrównywania szans w zakresie wybranych obszarów wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej jako niezbędnego przedsięwzięcia na rzecz upowszechniania idei egalitaryzmu w oświacie.

Zasygnalizowane w mniejszym opracowaniu rozważania teoretyczne poparte są fragmentarycznym opisem rzeczywistej praktyki oświatowej uzyskanym na drodze bezpośredniej obserwacji, jak i gotowych danych pozyskanych z literatury przedmiotu oraz aktualnych danych statystycznych.

Proces rozwoju dzieci w kontekście wybranych teorii

Prawidłowy rozwój dziecka jest niezbędny dla jego funkcjonowania w przyszłości. Na aspekt prawidłowości rozwoju dziecka zwracają uwagę liczni eksperci z dziedziny pedagogiki, psychologii, socjologii, nauk medycznych i wielu innych ważnych

obszarów społecznych. Już S. Freud w podejściu psychoanalitycznym na bazie licznych wniosków empirycznych dostrzegł, iż „(...) dziecko jest ojcem człowieka dorosłego, a przeżycia z pierwszych lat mają niedościgłe znaczenie dla całego późniejszego jego życia” (Schaffer 2005, s. 368). Uzupełnieniem powyższych poglądów są liczne badania ukazujące zależności pomiędzy wczesnym dzieciństwem a późniejszym statusem jednostki. H. Rudolph Schaffer, amerykański psycholog i badacz z zakresu wczesnego rozwoju społecznego dzieci uważa, iż istnieje duże prawdopodobieństwo wpływu zdarzeń doświadczonych w dzieciństwie na dorosłe życie. Bowiem – jak zauważa ten sam autor – ścieżka od doświadczeń dziecięcych do ich rezultatów w okresie dorosłości może obejmować całe sekwencje etapów, przy czym każdy kolejny wynika z tego poprzedniego (Schaffer 2005, s. 368). Natomiast amerykański psycholog L. Kohlberg w teorii rozumowania moralnego uwzględnił trzy poziomy, uznając iż dla rozwoju moralnego bardzo ważne są dwa pierwsze, a mianowicie przedkonwencjonalny (obejmujący wiek przedszkolny i młodszy wiek szkolny, charakteryzujący się w pierwszym etapie egocentryzmem, później zaś relatywizmem moralnym) i konwencjonalny (pojawiający się ok.13-16 roku życia, przejawiający się aprobatą społeczną, dopasowując pragnienia do konwencji). Jak stwierdza sam autor, zgodnie z logiką rozwoju poznawczego żadnego ze stadiów nie można przeskoczyć. Nie wszyscy też osiągają najwyższe stadium tzn. poziom III – postkonwencjonalny (przestrzeganie zasad moralnych, porównywanie własnych zasad moralnych z zasadami innych). Większa część dorosłych dochodzi tylko do poziomu konwencjonalnego (Reber 2008, s. 402).

Na proces rozwoju człowieka z perspektywy wcześniejszych doświadczeń życiowych zwraca uwagę również E. H. Erikson, który w swojej koncepcji rozpatruje osiem faz rozwoju. Owa koncepcja ma charakter konfliktowy, bowiem każda faza wymaga przezwyciężenia, a powodzenie w tym zakresie jest

niezbędnym warunkiem prawidłowego rozwoju psychospołecznego. Według tego autora, dla rozwoju dziecka najważniejsze są występujące po sobie dwie fazy, a więc faza trzecia i czwarta. Każda z nich tworzy osobliwość, aczkolwiek zależną są od siebie i uzupełniającą się wzajemnie. Trzecia faza przypada na okres od 3 do 5 roku życia, nazywana jest fazą inicjatywy. Według periodyzacji rozwoju psychicznego opracowanej przez M. Żebrowską ten okres zwany jest wiekiem przedszkolnym (od 3 do 7 lat). Rozwój psychiczny – jak twierdzi autorka - na tym etapie życia dziecka jest silnie związany z rozwojem fizycznym i rozwojem działalności kontaktów społecznych. Istotną rolę w rozwoju dziecka odgrywa również naśladownictwo, które sprzyja tworzeniu związków czasowych przy powtarzaniu słów i naśladowaniu czynności innych ludzi. (Żebrowska 1969; Przetacznik, Makieło-Jarża 1985). Na tym etapie dziecko wykazuje ogromną inicjatywę, co często burzy wprowadzony przez dorosłych ład i porządek, stwarza pole do niepowodzeń i porażek. W tym okresie rodzi się sumienie, rozwija wyobraźnia. Ogromne znaczenie w tym czasie ma zabawa, która ma właściwości autoterapeutyczne i zarazem daje możliwość antycypacji przyszłych ról społecznych i sposobów wchodzenia w te role. Z kolei czwarta faza rozwoju dziecka przypada między innymi na okres kształcenia początkowego (7- 12 roku życia). Określana jest przez Eriksona jako faza produktywności lub poczucia fachowości (Szymański, 2000). Ten okres rozwoju dziecka charakteryzuje się dynamicznością nie tylko w fazie ekspansji fizycznej, ale duże zmiany da się także zaobserwować w obszarze rozwoju społeczno-emocjonalnym i umysłowym. Jak podaje literatura przedmiotu, etap rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci w młodszym wieku szkolnym uzależniony jest w dużym stopniu od czynników dziedzictwa społecznego i formowania wzorców zachowań we wcześniejszych okresach rozwoju dziecka, a szczególnie na etapie wieku przedszkolnego. Pod wpływem istotnych warunków dla rozwoju społeczno- emocjonalnego dziecka tj.: przekonań, postaw i atmosfery w domu rodzinnym oraz innych czynników instytucjonalnych, w tym oddziaływań wychowania przedszkolnego, różnicuje się sfera emocjonalna dziecka w wieku wczesnoszkolnym. Na bazie owych doznań rozwijają się uczucia wyższe, rozszerza się krąg przedmiotów, zjawisk i zdarzeń, które wywołują reakcje emocjonalne. W drugiej fazie tego okresu dochodzi do stabilności uczuć i coraz lepszego panowania nad reakcjami emocjonalnymi, co czyni jednostkę zdolną do życia społecznego. Podobne zależności można dostrzec również na etapie rozwoju umysłowego. Zakres rozwoju umysłowego dziecka w młodszym wieku szkolnym obejmuje doskonalenie takich procesów jak: wrażenia, spostrzeganie, obserwacja, uwaga, pamięć, rozwój mowy i uczenie się. Ważnym czynnikiem jest stymulowanie tych procesów we wcześniejszym etapie życia dziecka, a więc zapewnienie optymalnych warunków do systematycznego

i prawidłowego rozwoju. Osiągnięcie odpowiedniego poziomu ich rozwoju jest warunkiem nabywania umiejętności wyznaczonych dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Charakterystyka etapów rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w konfrontacji z założeniami koncepcji rozwoju człowieka Eriksona wskazuje, że przejście z powołaniem przez trzecią fazę (inicjatywy) może być przepowiednią sukcesu w fazie czwartej (produktywności).

Z powyższych rozważań wynika, iż rozwój dziecka jest procesem długofalowym, ukierunkowanym, prowadzącym do wielu zmian w całości kształcie jego funkcjonowania na różnym poziomie, obejmującym różne sfery kształtowania osobowości, a mianowicie: intelektualną, emocjonalną, moralno- społeczną, fizyczną. Mając na uwadze liczne teorie na temat procesu rozwoju dziecka można uznać, iż wiek od 3-9 lat to bardzo ważny okres w życiu każdego człowieka, ponieważ w tym czasie uwidaczniają się potrzeby, rozwijają się uczucia i emocje, krystalizują się zainteresowania, które w późniejszym okresie mogą przekształcić się w zamiłowania i pasję życiową. Zatem ten etap życia wywiera ogromny wpływ na początki kształtowania świadomości i postaw wobec siebie i całej rzeczywistości.

Rozpatrując proces rozwoju dziecka należy powołać się na współczesną teorię jednostki, która podaje całokształt determinantów wyznaczających poziom rozwoju. Należą do nich: czynniki wrodzone, więc genetyczne uwarunkowania; środowisko społeczne, w jakim funkcjonuje dziecko; aktywność własna oraz specyfika procesu wychowania i nauczania.

W kontekście powyższych determinantów można stwierdzić, iż poziom rozwoju uzależniony jest od dwóch komplementarnych płaszczyzn rozwojowych, a więc od czynników natury wewnętrznej jednostki oraz od środowiska tworzącego określone warunki dla rozwoju dziecka, rozpatrywanego w aspekcie oferowanych na różnym poziomie i w zróżnicowanym zakresie możliwości i szans rozwojowych. Zatem nie tylko predyspozycje intelektualne jednostki w dzisiejszych czasach są jedyną szansą do zaistnienia w rzeczywistości społecznej, ale i środowisko, a w nim warunki, w jakich bytuje uczeń są w dużej mierze wyznacznikiem jego sukcesu życiowego. Dlatego wśród wielu czynników wpływających na rozwój dziecka duże znaczenie przypisuje się nie tylko rodzinie, ale również i instytucjom oświatowym, w tym placówkom przedszkolnym i szkołom jako instytucjom oddziałujących systematycznie, długoterwale, łączących przekazywanie wiedzy z kształtowaniem osobowości i postaw.

Zakres możliwości wyrównywania szans dzieci i uczniów wczesnej edukacji

Analizując literaturę przedmiotu z zakresu istoty i sensu wyrównywania szans edukacyjnych można uznać, iż w kontekście owych rozważań każda jednostka społeczna jest ważna i w związku z tym

należy jej zapewnić równe szanse udziału w różnych obszarach życia społecznego. W takim rozumieniu równe szanse wyznaczają ogół warunków i możliwości stworzonych przez różne systemy i instytucje, w tym również i edukacyjne, dzięki którym wszyscy mają dostęp w pełnym wymiarze i zakresie do korzystania z nich. Zdaniem H. Kwiatkowskiej wyrównywanie szans edukacyjnych to tworzenie takich warunków, które zapewniają uczniom sukces w momencie nauki szkolnej (Kwiatkowska 1997). Rozpatrując problem wyrównywania szans w kontekście powyższej definicji należy stwierdzić, iż niewystarczający i zaburzony proces rozwoju dziecka rozpatrywany w aspekcie czynników wewnętrznych i zewnętrznych będących barierą w osiągnięciu sukcesu szkolnego jest podstawą do włączenia dzieci i uczniów w proces wyrównywania szans. Zatem podstawowym założeniem obszaru wczesnej edukacji jest minimalizowanie lub nawet eliminowanie braków, niedociągnięć uczniów, które mogą wywoływać niepowodzenia szkolne i zarazem być barierą w osiąganiu sukcesu życiowego. Zakres oddziaływań wyrównywania szans na etapie wczesnej edukacji powinien dotyczyć przede wszystkim systemowych rozporządzeń gwarantujących równy dostęp do instytucji kształcenia, jak i organizowania w nich zadowalających warunków zapewniających realizację podstawowych funkcji dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych.

Wielowymiarowość niekorzystnych czynników natury wewnętrznej lub/i zewnętrznej dzieci i uczniów podlegającej mechanizmom stratyfikacyjnym nie sprzyja również w większości przypadków pełnemu i wszechstronnemu rozwojowi. Dlatego też wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów wczesnej edukacji to priorytetowe wyzwanie dla planowych i świadomych oddziaływań szkoły.

Zdaniem M. Szymańskiego „Wyrównywanie szans edukacyjnych w naszych czasach może i powinno być rozpatrywane jako ważny element budowy społeczeństwa demokratycznego. Niezbędnym warunkiem istnienia takiego społeczeństwa jest wszechstronne urzeczywistnianie praw człowieka. Rozwój demokracji musi opierać się na wolności, poszanowaniu i zapewnieniu możliwości rozwoju obywateli. Duże znaczenie ma realizacja jednego z podstawowych praw, jakim jest prawo do kształcenia. Wykształcenie jest wszakże jednym z tych ważnych dóbr, bez których nie można wyobrazić sobie prawidłowego uformowania osobowości młodego człowieka, właściwego rozwoju każdej jednostki. Pozbawienie lub ograniczenie możliwości kształcenia się dzieci i młodzieży jest tak samo zgubnym, destrukcyjnym i wyniszczającym zjawiskiem jak głód lub niedożywienie, brak biologicznie zdrowego środowiska, pozostawanie w ubóstwie i nędzy” (Szymański 2001, s. 55)

Wyrównywanie szans edukacyjnych to także ważne działanie na rzecz egalitaryzmu w oświacie państw demokratycznych. Tworzenie równego dostępu dla wszystkich do oświaty bez ograniczeń i barier jest godnym przedsięwzięciem na rzecz de-

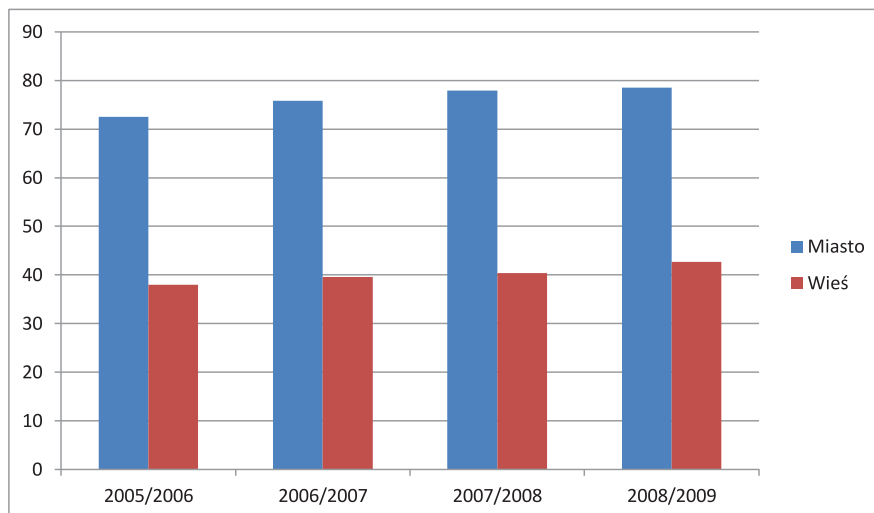
mokratyzacji kształcenia. Takie przedsięwzięcie wymaga systemowej strategii, włączającej wszelkie instytucje państwowe, pozarządowe i lokalne, w tym przede wszystkim szkoły, których priorytetowym celem powinno być rozpoznanie i minimalizowanie słabości oraz niedociągnięć występujących w rodzinach uczniów ze środowisk biednych, dysfunkcyjnych kulturowo. Chodzi tu nie tylko o interwencję materialną, ale również o świadome oddziaływania dydaktyczne, psychologiczno-pedagogiczne szkoły, likwidujące niekorzystne skutki egzystencji.

Ważnym dla prawidłowego rozwoju dziecka i zarazem pierwszym etapem wyrównującym szanse edukacyjne w procesie wczesnej edukacji jest wychowanie przedszkolne. Nierówne szanse edukacyjne zauważalne są już we wczesnych latach rozwoju dziecka. Instytucja przedszkolna przygotowuje dzieci do nauki szkolnej, dając podstawy edukacji w różnych dziedzinach wiedzy, rozwijając i doskonaląc sferę zachowań i postaw. Wpływa tym samym na harmonijny rozwój swoich uczestników. Udział pozytywnych oddziaływań wychowania przedszkolnego jest oczywisty i niepodważalny, a rozwijanie umiejętności i nabywanie kompetencji społecznych w zakresie tego wychowania jest również inwestycją na przyszłe, dorosłe życie jego uczestników.

Wprowadzona reforma oświaty w 1999 roku rozpoczęła działania reformatorskie w tym zakresie. Jednym z postulatów było zwiększenie udziału dzieci w wychowaniu przedszkolnym. W związku z powyższym zaproponowano różne rozwiązania między innymi jedną z decyzji była nowelizacja o systemie oświaty, w wyniku której decyzję o sieci przedszkoli publicznych pozostawiono do wyłącznego uznania gminom. Jednak skutek owych poczynań był niezadowolający, ponieważ w tych latach dochodziło do sytuacji odwrotnej, bowiem nie zwiększał się udział dzieci w przedszkolach, a wręcz przeciwnie. Konsekwencją decentralizacji systemu oświaty, począwszy od 1990 roku było systematyczne zmniejszanie liczby placówek wychowania przedszkolnego ze szczególnym nasileniem tego zjawiska w środowiskach wiejskich. Niski poziom wiedzy o czynnikach wspierających i rozbudzających rozwój małych dzieci, jak również przewaga potrzeb materialnych nad konsekwencjami edukacyjnymi, w tym także brak odpowiedniej presji społecznej spowodowały niejednokrotnie wiele błędnych decyzji dotyczących likwidowania placówek przedszkolnych. Otóż w roku 1998 w porównaniu do 1990 roku ogólna liczba przedszkoli i oddziałów przedszkolnych zmniejszyła się o 5444. Zlikwidowano 3393 przedszkola i 2051 oddziałów przedszkolnych. Jak pokazują dane statystyczne w kolejnych latach występowała również tendencja spadkowa, która przejawiała się w sukcesywnym zmniejszaniu liczby placówek przedszkolnych z największym nasileniem w środowisku wiejskim. Dane statystyczne opublikowane przez Główny Urząd Statystyczny w Informacji „Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2006/2007” oraz „Małym

Roczniku Statystycznym Polski 2007” informują, że liczba takich placówek na wsi zmniejszyła się w porównaniu z rokiem 1995/96 o ok. 1/3. Natomiast dane statystyczne z tych samych źródeł rok później wskazują również na tendencję spadkową liczby tych placówek. W porównaniu z rokiem poprzed-

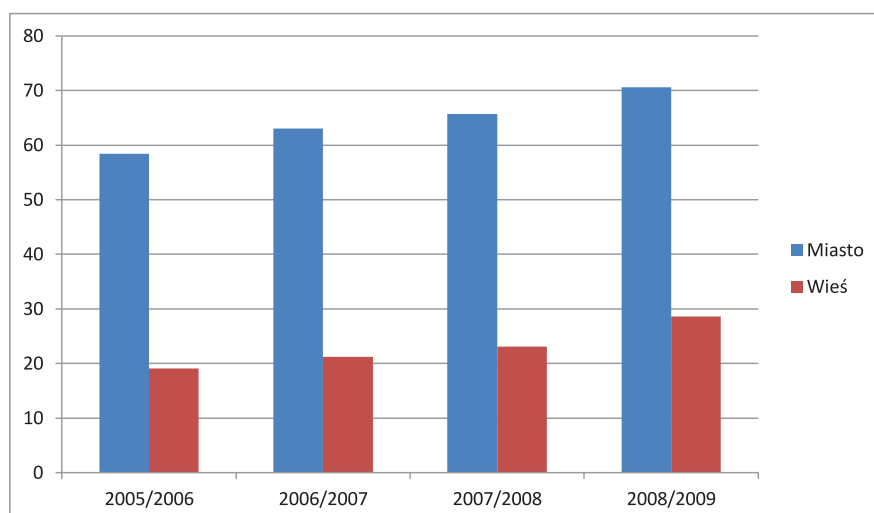
nim zasięg ich się zmniejszył o 2,5% (Tyluś 2012). Ograniczeniom instytucjonalnym towarzyszy niezadowalający udział dzieci w procesie wychowania przedszkolnego. Udział dzieci w procesie wychowania przedszkolnego w wybranych rocznikach szkolnych przedstawia poniższy wykres.



Rysunek 1. Wskaźnik upowszechniania wychowania przedszkolnego dzieci w wieku 3-6 lat
Źródło: Opracowanie własne na podstawie Systemu Informacji Oświatowej

Analiza powyższego wykresu ukazuje dość znaczącą dysproporcję pomiędzy wskaźnikiem powszechności wychowania przedszkolnego dzieci ze środowiska miejskiego i wiejskiego. Na podstawie zaprezentowanych wskaźników liczby dzieci uczęszczających do placówek wychowania przedszkolnego do ogólnej liczby dzieci w wieku 3-6 lat, można stwierdzić iż w każdym z branych pod uwagę roczników szkolnych udział dzieci ze środowisk wiejskich jest prawie o połowę niższy w porównaniu do wskaźnika udziału dzieci ze środowiska miejskiego

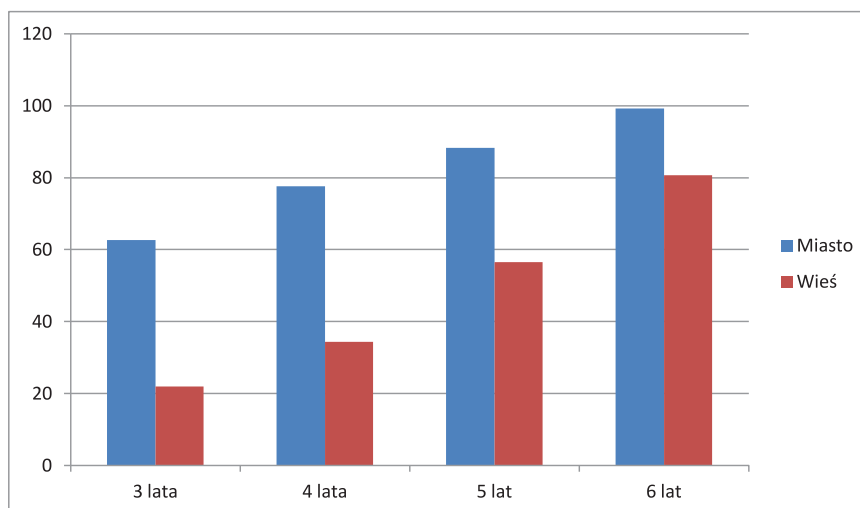
(2005/2006-38,0%-72,5%; 2006/2007-39,6%-75,8%; 2007/2008-40,4%-77,5%; 2008/2009-42,7%-78,5%). Chociaż na przestrzeni zaprezentowanych roczników dysproporcje w tym zakresie minimalnie zmniejszają się, ponieważ z roku na rok zwiększa się udział dzieci wiejskich i miejskich w placówkach wychowania przedszkolnego, to nadal jest on niekorzystny dla dzieci ze środowiska wiejskiego. Jeszcze ostrzej uwidocznione są dysproporcje udziału dzieci wiejskich w wieku 3-5 lat w wychowaniu przedszkolnym. Obrazuje to poniższy wykres.



Rysunek 2. Wskaźnik liczby dzieci w wieku 3-5 lat uczęszczających do placówek wychowania przedszkolnego do ogólnej liczby dzieci w wieku 3-5 lat w %
Źródło: Opracowanie własne na podstawie Systemu Informacji Oświatowej

Zaprezentowane ogromne dysproporcje udziału dzieci 3-5 lat w wychowaniu przedszkolnym nie są zapowiedzią wystarczających warunków sprzyjających pełnemu rozwojowi dzieci ze środowiska wiejskiego. Nie sprzyjają również wzmocnieniu idei wyrównywania szans edukacyjnych. Bowiem w latach 2005/2006 tylko 19,1% dzieci wiejskich korzystało z takiej formy wychowania, a na przestrzeni trzech

lat wskaźnik w tym zakresie zwiększa się o ponad 10 punktów procentowych i w latach 2008/2009 osiąga zaledwie 28,6%. Niekorzystną sytuację w rozpatrywanym zakresie można dostrzec również w kolejnym roczniku szkolnym. Sytuację powszechności udziału dzieci w wychowaniu przedszkolnym w roku 2009/2010 przedstawia poniższy wykres.



Rysunek 3. Odsetek dzieci uczęszczających do placówek w miastach i na wsi w roku szkolnym 2009/2010
Źródło: Opracowanie własne na podstawie Systemu Informacji Oświatowej

Dane statystyczne z lat 2009/2010 ukazują wciąż niezadowalającą sytuację w zakresie upowszechniania wychowania przedszkolnego, szczególnie biorąc pod uwagę dzieci ze środowisk wiejskich od 3-5 lat. Z tej grupy wiekowej ogółem, a więc ze środowiska wiejskiego i miejskiego tylko 59,7% dzieci uczestniczyło w zajęciach przedszkolnych, z tego tylko 22% -3-latków; 34,4% - 4-latków; 56,5% -5-latków z środowiska wiejskiego. Należy nadmienić, że w tymże roku wychowaniem przedszkolnym objęto 994,1 tys. dzieci, tj. o 75,0 tys. więcej niż w roku poprzednim. Spośród dzieci w wieku 3 - 6 lat wychowaniem przedszkolnym objęto 67,3% (wobec 63,1% rok wcześniej). W miastach do placówek uczęszczało 81,5% dzieci (wzrost o 3,1 punktu procentowego), a na wsi 48,2% (wzrost o 5,5 punktu procentowego). W zakresie powszechności kształcenia czterolatków – jak podają informacje biuletynu Oświata i Wychowanie - w ilości placówek przedszkolnych, Polska wciąż plasuje się na odległych pozycjach w rankingach europejskich. Mimo, że wskaźnik odsetka czterolatków w systemie oświaty w Polsce rokrocznie wzrasta (średnio 1 pkt. proc. rocznie), wciąż jest on blisko o połowę niższy niż analogiczny przeciętny wskaźnik dla 27 krajów należących do UE. Jest to istotnym wyzwaniem w odniesieniu do celu rozwojowego ustanowionego przez Radę Europejską, który zakłada, że do 2020 roku wskaźnik powszechności wychowania przedszkolnego, ustalonego dla dzieci czteroletnich będzie na poziomie 95%.

Wiele optymistycznych akcentów można dostrzec dopiero w roku 2010/2011 w kontekście upowszechniania

wychowania przedszkolnego. W związku z uchwaleniem przez Sejm RP ustawy z dnia 12 lutego 2009 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw, w wyniku której wprowadzono prawa pięcioletków do wychowania przedszkolnego. W związku z powyższym rozwiązany został jedynie problem powszechności w dostępie do wychowania przedszkolnego dzieci 5-letnich. Są to na pewno zwiastuny zwiększenia wskaźnika udziału dzieci w wychowaniu przedszkolnym. Jednak czy można mówić o równych szansach edukacyjnych dzieci z różnych środowisk, kiedy to czas przygotowania do realizacji obowiązku szkolnego jest różnicowany wobec dzieci rozpoczynających wychowanie przedszkolne w wieku 3 lub 5 lat? Bowiem w najlepszym przypadku trwa on 3 lata dla dzieci rozpoczynających edukację w przedszkolu od 3 roku życia, natomiast w najgorszym tylko rok.

Przedstawione dane nie napawają optymizmem, a wręcz są faktem ukazującym połowiczną realizację podstawowych założeń wyrównywania szans edukacyjnych dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym. Brak równego dostępu do wychowania przedszkolnego jest również zaprzeczeniem zasad egalitaryzmu w oświacie.

Ograniczone możliwości dostępu do wychowania przedszkolnego są powodowane nie tylko niewystarczającą ilością placówek przedszkolnych szczególnie w środowisku wiejskim, barierą mogą być niewystarczające wartości i aspiracje edukacyjne rodziców wobec swoich dzieci i przede wszystkim wyznaczniki ekonomiczne rodzin, szczególnie

ubogich, o różnym poziomie i zakresie dysfunkcji społecznych, które funkcjonując w niewystarczających warunkach, nie mogą sprostać podstawowym potrzebom współczesnej egzystencji. Zatem najczęściej powszechnością kształcenia przedszkolnego nie są objęte dzieci rodziców bezrobotnych, otrzymujących niskie wynagrodzenia, ze środowisk newralgicznych, potrzebujących wsparcia i pomocy społecznej.

Kolejnym, ważnym etapem wczesnej edukacji będącym dogodnym obszarem do wczesnego wyrównywania szans jest edukacja wczesnoszkolna, obejmująca uczniów klas I-III szkoły podstawowej. Ze względu na rodzaj tego kształcenia jest to bardzo ważny etap w edukacji każdego dziecka. Dlatego wyrównywanie szans edukacyjnych tych dzieci jest koniecznością wpływającą nie tylko z założenia ogólnie projektowych wynikających z ustaw o wyrównywaniu szans edukacyjnych wobec wszystkich uczniów, ale to również aspekt merytoryczny udowodniony naukowo. Bowiern dziecko rozpoczynające naukę szkolną wchodzi w świat kontrastów społecznych. Umożliwia mu to odbiór całej rzeczywistości wraz z odczuwaniem i oceną konkretnych zdarzeń i sytuacji, które dotyczą innych ludzi oraz własnych działań. Na gruncie owych zdarzeń dojrzewają emocje społeczne, które mają duży wpływ na dalsze plany i wybory życiowe tych uczniów. Określone sytuacje kształtują poczucie własnej wartości, które w dużej mierze są uzależnione od sukcesów lub porażek szkolnych, procesu socjalizacji w rodzinie, i które niewątpliwie mają duży wpływ na całokształt osiągnięć szkolnych. Potwierdzeniem powyższego wniosku jest stwierdzenie L. Witkowskiego, który na podstawie założeń Eriksona dotyczących rozwoju dzieci w wieku 7-12 lat, stwierdza, że głównym zagrożeniem tej fazy jest nabywanie poczucia niższości. Ta faza-jak dalej pisze autor- uznana jest przez Eriksona za najbardziej społecznie znaczącą, ponieważ wprowadza dziecko w gąszcz problemów tożsamości i adaptacji społecznej. Chodzi w niej o łagodne rozwinięcie i podtrzymanie pozytywnej identyfikacji z tymi, którzy są kompetentni. Poczucie fachowości oznacza, że charakterystyczne dla dziecka jest dążenie do opanowania różnych umiejętności. Duża aktywność dziecka i jego pilność w wykonywaniu zadań powinna prowadzić do wzrostu poczucia fachowości. Jeśli to nie następuje, może wystąpić poczucie niższości, co jest głównym zagrożeniem tego etapu. Jest to tym bardziej możliwe, że – jak dalej zauważa Witkowski – faza ta odnosi się do wieku szkolnego „gdzie kryteria sprawności poznawczej i sprostanja zastanym standardom ocen i oczekiwaniom są trwale obecne w codziennej praktyce oddziaływania na dzieci” (Witkowski 1989, s.129). Koncentrując się na rozwoju ucznia na tym etapie kształcenia należy zwrócić uwagę na znamieny fakt, a mianowicie na środowisko rodzinne, które nie zawsze organizuje właściwe warunki do prawidłowego rozwoju swojego dziecka. Czasami szkoła jest jedynym

miejszem, w którym zachodzi prawidłowy proces wychowania. Dlatego wyrównywanie szans edukacyjnych jawi się jako bardzo ważne zadanie do realizacji na terenie szkoły. Zatem jaki jest zakres oddziaływań szkoły w kontekście wyrównywania szans uczniów edukacji wczesnoszkolnej?

Analizując różne źródła, obserwując rzeczywistość szkolną należy zaakcentować różnorodność oferowanych dotacji finansowych lub rzeczowych dla uczniów wywodzących się z rodzin potrzebujących wsparcia finansowego. Do najważniejszych z nich należą: pomoc finansowa dla uczniów z najbiedniejszych rodzin (formy przydzielania pomocy materialnej reguluje ustawa o systemie oświaty, rozdział 8 ustawy). Pomoc materialna dla uczniów obejmuje: stypendium szkolne, zasiłek szkolny, stypendium za wyniki szkolne lub osiągnięcia sportowe, stypendium Prezesa Rady Ministrów, stypendium Ministra Edukacji Narodowej, bezpłatne dożywianie, zakup podręczników, niezbędnej odzieży i obuwia, korzystanie z bezpłatnego dowozu do szkoły itd.. Na szczególną uwagę zasługują również działania w ramach Programu Kapitału Ludzkiego przeznaczonego do realizacji w latach 2007–2013. W związku z powyższym podjęto wiele inicjatyw, które dają możliwości wyrównywania szans edukacyjnych głównie w środowiskach o niskim stopniu upowszechniania edukacji przedszkolnej oraz wobec dzieci i uczniów mających utrudniony dostęp do edukacji. W związku z powyższym szkoły otrzymały szansę na realizację programów rozwojowych, obejmujących: dodatkowe zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze i specjalistyczne, doradztwo i opiekę pedagogiczno-psychologiczną dla uczniów wykazujących problemy edukacyjne, dodatkowe zajęcia uwzględniające techniki informacyjno-komunikacyjne, języki obce, itd.. Wymienione wybrane propozycje powyższego programu stwarzają duże możliwości rozwojowe społeczności uczniowskiej, jednak które w dużej mierze uzależnione są od inicjatywy i kreatywności władz szkolnych i lokalnych. Powyższe przedsięwzięcia unijne to perspektywa rozwojowa, która wzmacnia ideę wyrównywania szans edukacyjnych.

Wymienione oferty wyrównywania szans edukacyjnych wzbogacone o zajęcia wyrównawcze i korekcyjno- kompensacyjne prowadzone na terenie szkoły są wartościowymi przedsięwzięciami na rzecz wyrównywania szans edukacyjnych, ale czy jednak wystarczające?

W kontekście oddziaływań wyrównywania szans edukacyjnych da się zauważyć pewne niedociągnięcia, które są widoczne w funkcjonowaniu uczniów w warunkach szkolnych. Wieloletnia obserwacja ukierunkowana ze względu na moje zainteresowania badawcze na uczniów edukacji wczesnoszkolnej z rodzin ubogich umożliwia stwierdzenie, iż w grupie uczniów danej klasy bez zastosowania szczególnych procedur badawczych można zauważyć „inne dzieci”, naznaczone przed wszystkim inną jakością funkcjonowania, uwarunkowaną niekorzystnym

wpływem czynników stratyfikacyjnych. Moje wnioski z badań przeprowadzone na wyselekcjonowanej populacji dzieci i młodzieży z rodzin ubogich nie ukazują jednoznaczności zachowań u wszystkich, a więc nie podlegają generalizacji, jednak wskazują na pewne psychologiczno-pedagogiczne problemy szkolne, które można zakwalifikować jako charakterystyczne dla grupy uczniów wywodzących się z rodzin ubogich. Do najbardziej charakterystycznych cech i zachowań należą:

- W większości przypadków uczniowie wykazują bezradność wobec sytuacji problemowych. W razie niemożności rozwiązania problemu, oczekują pomocy od innych lub rezygnują z wykonania powierzonego zadania. Nie wierzą do końca w swoje możliwości. Określają siebie jako osobę o niższej wartości i jako kogoś gorszego od innych. Niewątpliwie przyczyną takich zachowań jest sposób wychowania i nieświadome oddziaływanie środowiska rodzinnego, a więc proces socjalizacji, prowadzący do poczucia bezsilności, uzależnień socjalno-pomocowych i kompleksu niższości. Skutkiem tego może być niezdolność dzieci do zmiany realnej sytuacji życiowej w przyszłości.
- Stygmatyzacja w grupie rówieśniczej, prowadzi do wyobcowania i izolacji uczniów z rodzin o niskim statusie społecznym. Prowadzi to do szukania znajomości i kontaktów wśród osób o podobnej sytuacji materialnej i emocjonalnej.
- Zaobserwowano także poczucie osamotnienia i braku chęci nawiązywania kontaktów w klasie szkolnej.
- Relacje rówieśnicze mają zróżnicowany charakter, ponieważ znaczna część zaobserwowanych uczniów doświadcza i stosuje przemoc wobec swoich kolegów. Ponadto pozalekcyjne kontakty z kolegami są w dużym stopniu ograniczone.
- Zjawiskiem charakterystycznym jest kontrastowość zachowań uczniów z rodzin ubogich, a mianowicie zaobserwowano uczniów nieśmiały, mało aktywnych, spokojnych, niechętnie wypowiadających się oraz uczniów nadpobudliwych, pragnących na siebie zwrócić uwagę nauczyciela i swoich rówieśników.
- Nieadekwatnym zachowaniem towarzyszą często niskie osiągnięcia w nauce. Wskaźnikiem niskich osiągnięć jest uczestniczenie uczniów w zajęciach wyrównawczych.

Szkoła jest znaczącą instytucją w życiu ucznia, która jednocześnie może sprzyjać integracji jak i powiełać proces wykluczenia społecznego. Środowisko szkolne musi dostosować działania do potrzeb poszczególnych jednostek, a więc pobudzać aktywność każdego ucznia, dostrzegać i nie akceptować faktu niepowodzeń szkolnych, konfliktów rówieśniczych w kontekście odrzucania, prowadzących do wyobcowania czy izolacji. Tymczasem moje wnioski z obserwacji potwierdzają stwierdzenie autorek projektu Ubóstwo i wykluczenie społeczne oraz metody ich zwalczania, iż „w szkołach dominuje funkcja dydaktyczna nad wy-

chowawczymi i opiekuńczymi oraz niekorzystne skutki tego zjawiska dla uczniów ze środowisk ubóstwa” (Górniak i in., 2005, s.12). Zatem kwestie wychowania w tym zakresie realizowane są okazjonalnie, epizodycznie przy omawianiu zagadnień dydaktycznych.

Podsumowanie

Mając na uwadze istniejące realia wyrównywania szans edukacyjnych dzieci na etapie wczesnej edukacji można stwierdzić, iż są one niewystarczające. Wszelkie działania w tym zakresie wymagają dogłębnej refleksji i nowych udoskonaleń w zakresie świadomych i przyszłościowych inwestycji oświatowych. Reasumując powyższe rozważania należy stwierdzić, iż:

- Wyrównywanie szans edukacyjnych w obecnych czasach to nie tylko pomoc socjalna oferowana w różnych formach doraźnych. To nie tylko możliwość korzystania z zajęć wyrównawczych i korekcyjno-kompensacyjnych, ale to przede wszystkim organizowanie pełnych warunków edukacyjnych w formie upowszechniania dostępu do kształcenia, począwszy od wychowania przedszkolnego.
- To również świadomie planowany i wdrażany program samowychowania i wychowania realizowany na etapie wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, mający na celu przygotowanie wszystkich uczestników i również tych, którzy wywodzą się ze środowisk newralgicznych, mających zdolność do dziedziczenia kultury bytowania po swoich przodkach, do pozytywnego zaistnienia w rzeczywistości społecznej.
- Przygotowanie uczestników wczesnej edukacji do życia w społeczeństwie to również budowanie świadomości do samopoznania i samoświadomości jako ważnego komponentu wpływającego na doskonalenie kompetencji społecznych.
- Wyrównywanie szans wymaga także rozwijania i finansowania różnych form edukacji pozaszkolnej przeznaczonej dla dzieci i uczniów jako obszaru przygotowującego do edukacji całościowej.
- Idea wyrównywania szans edukacyjnych wymaga również profesjonalnej współpracy i współdziałania na płaszczyźnie nauczyciel-rodzic oraz szkoła-środowisko lokalne.

Zatem specyfika działań szkoły wobec uczniów z rodzin potrzebujących wsparcia na rzecz wyrównywania szans powinna mieć na celu nie tylko charakter typowo materialny, skupiający się wokół uzupełniania podstawowych braków doraźnych, ale również charakter inwestycyjny, przyszłościowy dający możliwość wspomaganie i rozwijania świadomości uczniów, która kreowałaby możliwości na lepsze ich życie.

Literatura:

1. Górniak K., Kalbarczyk A., Tarkowska E. (2005), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne oraz metody ich zwalczania. Raport z badań*.
2. Kwiatkowska H. (1997), *Edukacja nauczycieli, konteksty, kategorie, praktyki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
3. Przetacznik M., Makieło-Jarża G. (1985), *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, PWN, Warszawa.
4. Reber: A. S. (2008), *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
5. Schaffer H.R.(2005), *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
6. Szymański M. (2000), *Szkice z socjologii edukacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
7. Szymański M. (2001), *Kryzys i zmiana*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
8. Tyluś U. (2012), *Wyrównywanie szans edukacyjnych jako aktualny problem społeczny* W: E. Jagiełło, R. Matysiuk, U. Tyluś, *Edukacja-wczoraj, dziś i jutro t. III, Dyskurs wokół wybranych problemów społecznych i oświatowych*, Wyd. Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, s. 92-115.
9. Więckowski R. (1993), *Pedagogika wczesnoszkolna*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
10. Witkowski L.(1989), *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruń.
11. Żebrowska M. (1969), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa.

EARLY EDUCATION IN THE AREA OF THE EQUALISATION OF OPPORTUNITIES – REALITY AND CONCERNS

Social Dissertations, Issue 2 (VI), 2012

Urszula Tyluś

The University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce

Summary: The equalisation of educational opportunities is a particularly important area in the overall education process. It is important at every education stage. However, it takes on a special meaning when it is implemented from the very beginning of education, i.e. from the pre-school education stage. This study aims at the presentation of certain shortcomings in the area of the equalisation of educational opportunities for children and pupils receiving pre-school and early-school education. When considering the existing conditions for the equalisation of educational opportunities for early-school children, we can state that it is still insufficient and incomplete. Any actions undertaken in this area require deep reflection and further improvements in the field of conscious and prospective educational investments in children and pupils who are in need of support and assistance.

Key words: equalisation of opportunities, pre-school education, early-school education

Introduction

Early education is an important stage in the child's overall development. In this period children acquire not only knowledge on the surrounding reality, but also they attain a certain level of skills and abilities that are necessary to function in adult life. R. Więckowski claims that elementary education is propaedeutic in nature, introducing and enabling further education. It is a basis and foundation on which we may start the building of the edifice of education that prepares for direct participation in life (Więckowski 1997, p.27). Therefore, the stage of early education is extremely important in the general process of education. It requires improvements not only in methodical efforts but also in relation to providing all pupils with equal access to education and, at the same time, organising the proper conditions that foster comprehensive development.

Taking into account the above-mentioned statements, I have made an attempt at a general assessment of the fact of the equalisation of opportunities in the selected areas of pre-school and early-school education as an essential undertaking for the promotion of the idea of egalitarianism in education.

The theoretical deliberations included in this study are based on a fragmentary description of actual educational practice derived from direct observation, and also on the data acquired from reference books and current statistical data.

The development process of children in selected theories

Proper child development is essential for their functioning in the future. Numerous experts in the fields of pedagogy, psychology, sociology, medical sciences and many other important social areas draw our attention to the aspect of proper development of a child. S. Freud, in his psychoanalytical

approach based on numerous empirical conclusions, noted that "... *the child is father to the man, and the experiences from his early childhood have unsurpassable meaning for the rest of his life*" (Schaffer 2005, p. 368). The above opinions are supported by numerous studies identifying the relations between early childhood and the later status of an individual. H. Rudolph Schaffer, an American psychologist and researcher in the field of children's early social development, thinks that there is a high probability of events experienced in childhood influencing adult life. For – as the same author notices – the path from childhood experiences to their outcome in the period of adulthood may include the whole sequences of stages, where each stage results from the previous one (Schaffer 2005, p. 368). The American psychologist, L. Kohlberg, in his theory of moral reasoning, identified three levels assuming that the first two stages are very important for moral development, namely the pre-conventional level (that includes pre-school age and early school age, which is characterised, in the first stage, by egocentrism, and then by moral relativism) and the conventional stage (which starts at the age of about 13 to 16, and which is characterised by social conformity and attempts to conform needs to conventions). As claimed by the author himself, the cognitive development logic implies that none of these stages can be skipped. Also, not all the people reach the last, the third stage – the post-conventional one (following moral rules, comparing one's own moral rules with the rules of others). The majority of adults reach only the conventional level (Reber 2008, p. 402).

Also E. H. Erikson looks at human development process from the perspective of earlier-life experiences. In his concept he analyses eight stages of development. The fundamental element of this concept is conflict, as each stage needs to be overcome, and success in this field is an essential condition of psycho-social development. According to this author,

two successive stages, the third and the fourth, are the most important in a child's development. Each of them has its distinct qualities, but they are interdependent and complement each other, as well. The third stage covers the period from 3 to 5 years of age - this is called the Initiative Phase. According to the periodisation of psychological development formulated by M. Żebrowska, this period is called the pre-school age (from 3 to 7 years of age). Psychological development - as the author claims - at this stage of a child's life is closely related to physical development and the development of social contacts. Also imitating others plays a vital role in a child's development, as it facilitates the creation of temporal relationships when repeating words and imitating activities done by others. (Żebrowska 1969; Przetacznik, Makieło-Jarża 1985). At this stage, a child exhibits great initiative, which often shatters the order imposed by adults, and may cause failures. In this period conscience is born and imagination develops. Playing is extremely important in this period, as it has auto-therapeutic features, and, at the same time, it enables the child to anticipate future social roles and the ways of assuming those roles. The fourth stage in a child's development takes place, among others, during elementary education (7 - 12 years of age). It is defined by Erikson as the productivity stage or the competence stage (Szymański, 2000). This period in a child's development is dynamic, not only in the physical sphere, but considerable changes may be also observed in the area of social, emotional and also mental development. As found in reference literature, the social and emotional stage of younger school children's development depends greatly on social background factors, and also on the behavioural patterns established in earlier stages of child's development, especially in the pre-school age. In early-school age, influenced by a set of important conditions for a child's social and emotional development, that is beliefs, attitudes and home background, as well as other institutional factors, including the influence of pre-school education, a child's emotional sphere is determined. Based on these experiences, superior emotions develop, and the range of objects, phenomena and events evoking emotional reactions becomes extended. In the second stage of this period, stability of feelings and even better control over emotional reactions are reached, which enables the individual to live in a society. A similar dependency may also be noticed at the intellectual-development stage. The scope of the intellectual development of an early-school-age child includes the stimulation of such processes as impressions, perception, observation, attention, memory, speech development and learning. Stimulating these processes by ensuring the optimal conditions for consistent and proper development, is an important factor in the earlier stages of a child's life. Reaching a proper level of their development is a condition for acquiring skills associated with early-education pupils. The characterisation of pre-school and early-school children's development stages, when confronted with Erikson's theory of

human development, suggests that the successful transition from the third stage (initiative) may be a forecast of success in the fourth stage (productivity).

The above reflections imply that a child's development is a long-term process, directed at and leading to numerous changes in the whole of its functioning on different levels, including various spheres of personality development, namely intellectual, emotional, moral and social, and physical. Taking into account various theories on a child's development process, we may assume that the age of between 3 and 9 is a really important period in the life of every person, as during this time needs are revealed, feelings and emotions develop, interests, which later on might develop into hobbies and life passions, are sparked. Therefore, this life stage has enormous influence on the beginning of the formation of conscience and the attitudes towards oneself and the whole of reality.

When investigating a child's development process, we should invoke contemporary theory on the individual, which identifies the totality of the determinants of the level of development. They comprise inborn factors that are essentially genetic in nature; the social environment in which a child functions; one's own activity; and the upbringing and teaching process specificity.

In the context of the above-mentioned determinants, we can claim that the development level depends on two complementary development planes, i.e. on the internal factors of an individual and on the environment that provides the specific conditions for a child's development, which are analysed in the aspect of the abilities and development opportunities offered on various levels and varied fields of development opportunities and chances. Therefore, nowadays, it is not only individual's intellectual predispositions that determine the chance of being successful in society. The conditions the pupil lives in are, to a great extent, an indicator of life success as well. That is why crucial meaning is assigned not only to family, but also to educational institutions, including pre-school and school facilities, as these institutions are meant to systematically and lastingly combine providing knowledge with shaping personalities and attitudes.

The range of possibilities for equalising early-school children and pupils' opportunities

When analysing reference books on the essence and the sense of equalising educational opportunities, we may assume that, in the context of this analysis, each individual is important, and, because of that, we should make sure that he/she gets equal opportunities at various levels of social life. As such, equal opportunities determine all the conditions and abilities provided by various systems and institutions, including educational ones, thanks to which everybody has full access to use them. According to H. Kwiatkowska, equalising educational oppor-

tunities means creating the conditions that would ensure success at the time of school education (Kwiatkowska 1997). When addressing the issue of equalising opportunities in the context of the above definition, the conclusion is that an insufficient and disturbed process in a child's development in terms of external and internal factors that impede school success constitutes the basis for incorporating children and pupils into the process of the equalisation of opportunities. Therefore, minimising or even eliminating pupils' deficiencies and shortcomings that may cause failures at school and, at the same time, may be a barrier to attaining life success, is the basic assumption of the early-education area. The field of the impacts of equalising opportunities at the early-education stage should concern mainly systemic regulations that guarantee equal access to educational institutions and also providing in them favourable conditions that enable the implementation of basic didactic, educational and protective functions.

Multidimensionality in unfavourable internal or external conditions of children and pupils subject to the stratification mechanism usually impedes full and comprehensive development. That is why equalising the educational opportunities of early-school children is a priority for planned and deliberate school actions.

According to M. Szymański, "The equalisation of educational opportunities in our times can be, and should be analysed as an important element of building democratic society. The comprehensive assertion of human rights is an essential condition in the existence of such a society. Democratic development should be based on freedom, respect and the space for citizens' development. The recognition of one of the basic rights, namely the right to education, is especially important. Indeed, education is one of those important resources without which one cannot imagine the correct formation of a young person's personality and the proper development of each individual. Depriving children and teenagers of or restricting their opportunity to learn is as detrimental, destructive and damaging a phenomenon as famine or malnutrition, the lack of biologically-healthy environment, or living in poverty and penury" (Szymański 2001, p. 55)

The equalisation of educational opportunities is also an important action for egalitarianism in education in democratic countries. Creating equal access to education for everyone, without any limits or barriers, is an ambitious effort for the democratisation of education. Such an enterprise requires a systemic strategy employing any State, non-Governmental and local institutions, especially schools, whose priority should be recognising and minimising deficiencies and shortcomings that are present in the families of pupils coming from poor, culturally dysfunctional environments. Not only is material intervention important, but also the school's deliberate didactic, psychological and pedagogical influence, that eliminates the unfavourable circumstances of life.

Pre-school education is an important stage in the correct development of a child, and at the same time the stage that equalises educational chances in early-education process. Unequal educational chances can be identified as early as during the first years of a child's development. Pre-school institutions prepare children for school education, and provide the educational basis in various fields of knowledge by developing and improving behaviour and attitudes. Thereby they inform the harmonious development of their participants. The positive contribution of pre-school education is clear and irrefutable, and developing skills and acquiring social competences in the field of this education is also an investment in the future, adult, life of its participants.

The educational reform introduced in 1999 initiated reformatory actions in this field. One of its postulates was to increase the participation of children in pre-school education. In connection with the above, various solutions were proposed, one of which was a decision to amend the Act on the Education System. The amended Act provided that the decision on the network of public pre-school institutions was left to the municipalities' own discretion. However, the outcome of that action was unsatisfactory, as then the situation was reverse, because the number of children in nursery schools was not growing, but the opposite. A consequence of the educational system's decentralisation, starting from 1990, was the systematic decrease in the number of pre-school education facilities. This development was more common in rural environments. A low level of knowledge on the factors supporting and stimulating the development of children, and also the dominance of material needs over educational consequences, including the lack of proper social pressure, often led to many wrong decisions concerning closing up school facilities. Indeed, in 1998, in comparison to 1990, the total number of nursery schools and pre-school units decreased by 5444, of which 3393 nursery schools and 2051 pre-school units were closed. As the statistical data show, in the following years there was also a downward trend that was visible in the gradual decrease in the number of pre-school units, which was most evident in rural environments. Statistical data published by the Central Statistical Office in the information on "Education in the School Year 2006/2007" and the "Small Statistical Yearbook of Poland, 2007" reveal that the number of facilities of this type operating in the countryside decreased in comparison to the school year 1995/96 by nearly 1/3. In turn, statistical data from the same sources taken a year later also show a downward trend in the number of those facilities. In comparison to the previous year, their level was decreased by 2.5% (Tyluś 2012). Institutional restrictions are accompanied by an unsatisfactory level of participation of children in the pre-school education process. The participation of children in the pre-school education process in the selected school years is presented in the Figure below.

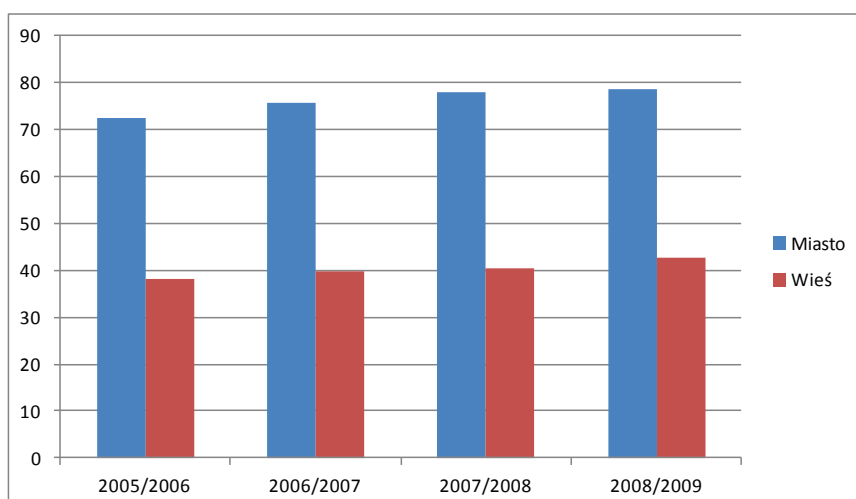


Figure 1. The ratio of the number of 3 to 6-year-old children in pre-school education to the overall number of 3 to 6-year-old children, in % (in cities & the countryside).

Source: Own study on the basis of the Education Information System

An analysis of the above Figure shows a considerable disproportion between the popularity of pre-school education among children from rural and urban environments. On the basis of the presented ratios of the number of children attending pre-school education facilities to the general number of children of 3-6 years of age, we can state that in each of the tested school years the percentage of children from rural environments is lower than the indicator of the percentage of children from the urban environment by almost a half (2005/2006-

38.0%-72.5%; 2006/2007-39.6%-75.8%; 2007/2008-40.4%-77.5%; 2008/2009-42.7%-78.5%). Although over the presented school years the disparities in this field minimally decreased, as every year rural and urban children's attendance at pre-school facilities was growing, it was still unfavourable for rural-environment children. The disproportions in the participation of rural 3-5-year-old children in pre-school education are even more visible. They are depicted in the Figure below.

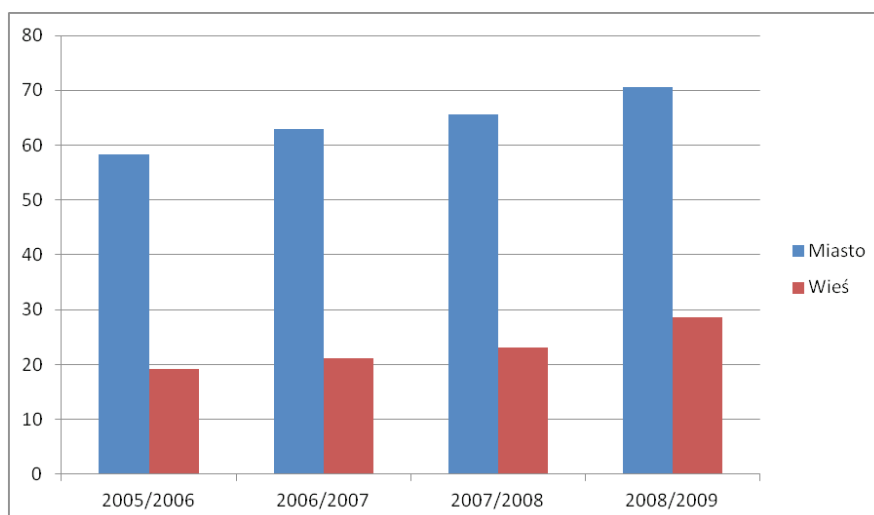


Figure 2. The ratio of the number of 3 to 5-year-old children in pre-school education to the overall number of 3 to 5-year-old children, in % (in cities & the countryside).

Source: Own study on the basis of the Education Information System

The enormous disproportions in participation of 3 to 5-year-old children in pre-school education presented allow the anticipation that that the conditions fostering the full development of children will remain largely absent in the rural environment. They are also not conducive to strengthening the idea of the equalisation of educational opportunities. Indeed, in the school year 2005/2006, only 19.1% of rural children participated in this form of

education and though over three years the ratio in this field increased by over 10 percentage points to reach only 28.6%. in the school year 2008/2009 it The unfavourable developments in the analysed field may be also seen in the subsequent school year-book.

The situation of the level of children's participation in pre-school education in the school year 2009/2010 is presented in the Figure below.

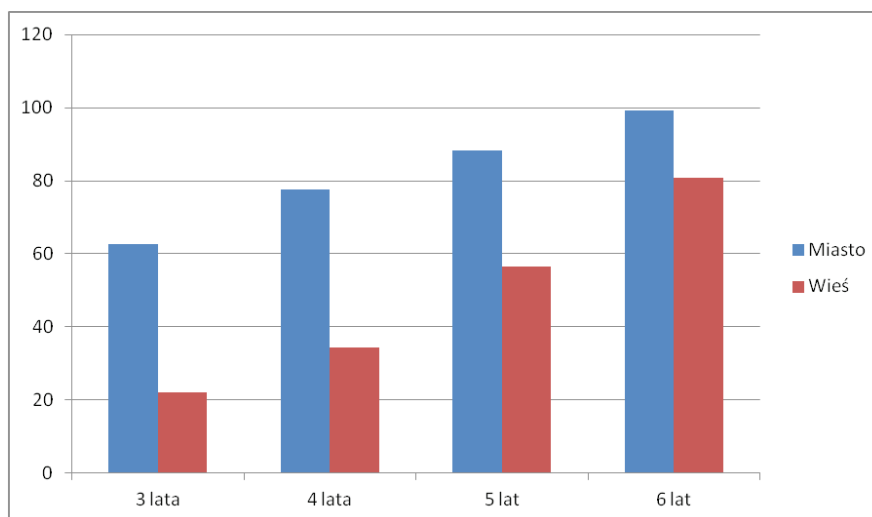


Figure 3. The overall percentage of children attending facilities in cities and the countryside in the school year 2009/2010

Source: Own study on the basis of the Education Information System

Statistical data from the school year 2009/2010 still show an unsatisfactory development in the popularity of pre-school education, especially taking into account 3 to 5-year-old children from rural communities. In the total of this age group, i.e. in the rural and urban environments, only 59.7% of children attended pre-school classes, out of whom only 22% of 3-year-olds; 34.4% of 4-year-olds; 56.5% of 5-year-olds from the rural environment. We should mention that in that year pre-school education covered 994.1 thousand children, that is 75.0 thousand children more than in the previous year. Among 3 to 6-year-old children pre-school education covered 67.3% (compared to 63.1% in the previous year). In the cities, 81.5% of children attended the facilities (an increase by 3.1 percentage points) and in the country it was 48.2% (an increase by 5.5 percentage points). In terms of the popularity of education for four-year-olds – as the Education bulletin states – Poland takes one of the lower places in European ranks in the field of pre-school facilities. Despite the increase in the ratio of the percentage of four-year-olds in the educational system in Poland - it has been growing each year (by 1 percentage point a year on average - it is still half the equivalent ratio for the 27 European Union Member States. It is a new challenge in respect of the development goal set by the European Council, which assumes that by the year 2020 the ratio of the level of pre-school education set for 4-year-old children will be 95%.

We may notice many optimistic features as late as in the year 2010/2011 in the context of popularity of pre-school education. With the Act of 12 February 2009 amending the Act on education and also some other Acts passed by the Sejm of the Republic of Poland, the right of five-year-old children to pre-school education was introduced. In connection with the above, it was only the problem of the level of access of five-year-old children to pre-school education that was solved. Surely, these are heralds of an increase in the ratio of children's participation in pre-school education. However, can we talk about equal educational opportunities for children coming from different backgrounds when the time for the implementation of the schooling obligation is different between children who start participating in pre-school education at the age of 3 or 5? Indeed, in the most optimistic scenario, it lasts 3 years for children who start their education in nursery school at the age of 3, and in the most pessimistic one, it lasts only one year.

The presented data does not fill us with optimism, but they do in fact illustrate the partial implementation of the basic assumptions for the equalisation of educational opportunities of children covered by pre-school education. The lack of access to pre-school education is also contrary to egalitarian rules in education.

Limited opportunities for access to pre-school education are caused not only by the insufficient number of pre-school facilities, especially in ru-

ral environment. Also there are the limited values and educational aspirations of parents towards their children and, most importantly, economic indicators of families, especially the poor ones, with various levels and types of social dysfunctions that function in poor conditions and cannot meet the basic needs of contemporary reality, which may create barriers. Therefore, the children of the unemployed, of the parents who earn a low salary, of the parents from key environments who need support and social assistance most often, are not covered by pre-school education.

Early-school education is yet another important stage in early education that is a proper area of the early equalisation of opportunities. It covers pupils in classes I-III of primary school. Because of the nature of education, it is an important stage in every child's education. That is why the equalisation of educational opportunities of those children is a necessity resulting not only from general assumptions resulting from the Acts on the equalisation of educational opportunities towards all pupils, but it is also a matter-of-fact aspect that has been proven scientifically. Indeed, children starting their school education enter the world of social contrasts. It enables them to experience the whole reality, together with the perception and assessment of individual events and situations that involve other people and their own actions. On the basis of these events social emotions grow, and they have considerable influence on the further life plans and choices of those pupils. Specific situations shape self-esteem that, to a great extent, depends on school successes and failures, the process of socialisation in the family and that undoubtedly have enormous influence on the entirety of school achievements. This conclusion is supported by a statement by L. Witkowski, who, on the basis of Erikson's assumptions concerning the development of 7-12-year-old children, claims that developing a sense of inferiority is the main threat at this stage. This stage, the author says – was considered by Erikson to be the most socially relevant, as it brings to a child a multitude of problems with identity and social adaptation. Its aim is to develop gently and support positive identification with capable persons. The feeling of competence means that striving at mastering various skills is typical for a child. A high level of activity in a child and conscientiousness in performing tasks should lead to an increase in the feeling of competence. If this does not happen, a feeling of inferiority may arise, which is the main threat at this stage. It becomes more likely because - as Witkowski claims - this stage is related to school age, *“where the criteria of cognitive capabilities and meeting assessment standards and expectations are continuously present in the day-to-day practice of influencing children”* (Witkowski 1989, p.129). When focussing on a pupil's development at this stage of education, we should pay attention to a distinctive factor, namely the family environment, that doesn't always create the proper conditions for

the correct development of the child. Sometimes school is the only place where the proper educational process takes place. That is why the equalisation of educational opportunities seems to be an important task to be accomplished in the school. So what is the range of influence of school in the context of the equalisation of pre-school pupils' opportunities?

In analysing various sources and observing school reality, we should underline the variety of financial and material subsidies offered to children from families that are in need of financial support. The most important is financial help for pupils coming from the poorest families (the forms of providing material help are laid down in the Act on the Educational System, Chapter 8). Material help for pupils includes scholarship, school benefit, scholarship for school or sports achievements, the Prime Minister's scholarship, the scholarship of the Minister of National Education, free meals, the purchase of school books, the necessary clothes and shoes, free transportation to school, etc. Actions within the Human Capital Programme implemented between 2007 and 2013 deserve particular recognition as well. In connection with the above, many initiatives have been undertaken. They offer the possibility for the equalisation of educational opportunities, mainly in environments characterised by a low level of popularity of pre-school education for children and pupils whose access to education is restricted. That is why schools got the chance for the implementation of development programmes comprising additional teaching-compensatory and specialist classes, pedagogical and psychological counselling and care, additional classes in the field of ICT, foreign languages, etc. The mentioned selected elements of the above-mentioned programme create development opportunities for pupils' community, but to a great extent they are dependent on the initiative and creativity of school and local authorities. The above-mentioned EU initiatives constitute a development perspective that strengthens the idea of the equalisation of educational opportunities

The referred-to offers of the equalisation of educational opportunities enhanced by remedial and corrective and compensatory classes introduced into schools are valuable enterprises for the equalisation of educational opportunities, but are they enough?

In the context of the influence of educational-opportunities equalisation we might notice some shortcomings that are visible in pupils' functioning in school conditions. My long-standing observation aimed, because of my research interest, at early-education pupils from poor families, allows me to claim that in the group of pupils from a given class, without application of any special research procedures, we might notice “other children”, first of all stigmatised by other qualities of functioning determined by the unfavourable influence of stratification factors. My conclusions drawn from research on selected populations of children and young people

from poor families do not show the same behaviour as all those tested, so they cannot be generalised. However, they do indicate certain psychological and pedagogical school problems that can be qualified as characteristic of the group of pupils coming from poor families. The most characteristic features and behaviour are as follows

- In most cases pupils display powerlessness when faced with problematic situations. If they are not able to solve the problem themselves, they expect help from others or they stop performing the assigned task. They do not fully believe in their abilities. They define themselves as persons of lower value, as someone inferior to others. Undoubtedly, the way of upbringing and the unconscious impact of the family environment, i.e. the socialisation process leading to the feeling of powerlessness, dependence on social benefits and help and inferiority complexes are at the root of this type of behaviour. As a result, children may be unable to change their real-life situation in the future.
- Stigmatisation in peer groups that leads to the alienation and isolation of pupils coming from families with low social status. This leads to looking for friends and contacts among persons in a similar material and emotional situation.
- The feeling of loneliness and dislike for establishing relations in a class was also observed.
- Peer relations are variable in nature, as a significant part of the observed pupils' experiences and uses violence towards their friends. What's more, contacts with peers outside the school environment are limited to a great extent.
- The contrast in the behaviour of pupils coming from poor families, namely shy, inactive, placid pupils who were not willing to express their opinions and also the pupils who wanted to attract teacher and peers' attention was observed.
- Inadequate behaviour is often coupled with poor school performance. The participation of pupils in compensatory classes is an indicator of their low performance.

School is an important institution in a pupil's life that may foster integration and at the same time further the process of social exclusion. The school environment has to adapt its actions to the needs of individuals, stimulating each pupil's activity, noticing and not accepting the fact of school failures, and peer conflicts in the context of exclusion that lead to alienation or isolation. Meanwhile, my observation conclusions confirm the statement made by the authors of *Poverty and Social Exclusion and the Methods of Fighting Them* that "in schools, the didactic function dominates the educational and care functions and the unfavourable effects of this development on pupils from impoverished backgrounds" (Górniak et al., 2005, p.12). So the issues of upbringing in this field are implemented occasionally, when discussing didactic matters.

Summary

Having regard to the existing developments in the equalisation of educational opportunities of early-school education, we may state that they are insufficient. Any actions in this field require deep reflection and new improvements in the conscious and future investments in education. Summing up, the following conclusions should be drawn

- Nowadays, the equalisation of educational opportunities is not only social assistance offered in various types of temporary aid. It is not only the opportunity to take remedial and corrective and compensatory classes. First of all, it is about providing comprehensive educational conditions in the form of providing access to education, starting from the pre-school level.
- It is also a consciously planned and implemented self-educational and educational programme introduced at the stage of pre-school and early-school education aiming at the preparation of all the participants, also those coming from difficult backgrounds who have the ability to inherit from their ancestors the culture of living, to exist positively in social reality.
- The preparation of early-school participants for life in society also involves constructing their self-knowledge and self-awareness as an important component influencing the development of social competences.
- The equalisation of opportunities also requires developing and financing various forms of extracurricular education for children and pupils as an area preparing for lifelong learning.
- The concept of the equalisation of educational opportunities also requires professional cooperation and collaboration on the teacher-parent and school-local environment levels.

Therefore, the specificity of school actions towards pupils from families in need of support for opportunities equalisation should not be only material in character, focussing on reducing current deficits, but it should have a quality of an investment, a prospect that offers the opportunity to support and develop pupils' consciousness that will create opportunities for a better life.

References:

1. Górniak K., Kalbarczyk A., Tarkowska E. (2005), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne oraz metody ich zwalczania. Raport z badań.*
2. Kwiatkowska H. (1997), *Edukacja nauczycieli, konteksty, kategorie, praktyki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
3. Przetacznik M., Makięło-Jarża G. (1985), *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, PWN, Warszawa.
4. Reber: A. S. (2008), *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
5. Schaffer H.R.(2005), *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

6. Szymański M. (2000), *Szkice z socjologii edukacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
7. Szymański M. (2001), *Kryzys i zmiana*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
8. Tyluś U. (2012), *Wyrównywanie szans edukacyjnych jako aktualny problem społeczny* W: E. Jagiełło, R. Matysiuk, U. Tyluś, *Edukacja-wczoraj, dziś i jutro t. III, Dyskurs wokół wybranych problemów społecznych i oświatowych*, Wyd. Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, s. 92-115.
9. Więckowski R. (1993), *Pedagogika wczesnoszkolna*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
10. Witkowski L.(1989), *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruń.
11. Żebrowska M. (1969), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa.