

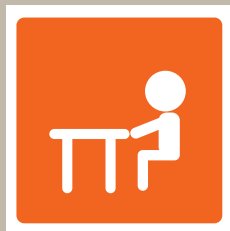


Skala Gotowości Szkolnej

podręcznik



BADANIE
GOTOWOŚCI
SZKOLNEJ
sześciolatek



Anna Frydrychowicz
Elżbieta Koźniewska
Andrzej Matuszewski
Elżbieta Zwierzyńska

Autorką metody Skala Gotowości Szkolnej jest Elżbieta Koźniewska
Recenzenci: dr hab. prof. UMCS Grażyna Krasowicz-Kupis, prof. dr hab. Maria Ledzińska

REDAKCJA: Anna Zawada
KOREKTA: Joanna Nurkowska
PROJEKT GRAFICZNY: Piotr Bukowski [WWW.RCG.PL](http://www.rcg.pl)
SKŁAD KOMPUTEROWY: Krzysztof Trzewiczek

WYDAWCA: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej
ul. Polna 46A
00-644 Warszawa
tel.: 022 825 44 51 (do 53)
tel./fax: 022 825 83 15
e-mail: wydawnictwa@cmppp.edu.pl
www: <http://www.cmppp.edu.pl>

ISBN 83-60475-02-4
978-83-60475-02-7
ISBN 83-60475-03-2
978-83-60475-03-4

DRUKARNIA: Toruńskie Zakłady Graficzne Zapolex Sp. z o.o.
ul. Gen. Sowińskiego 2/4
87-100 Toruń

WYMAGANIA DOTYCZĄCE SPRZĘTU KOMPUTEROWEGO

Płyte CD można używać w systemie Windows 98, 98SE, Millenium, 2000, XP, 2003 wraz z zainstalowanym programem Excel 97, 2000, XP, 2003. Do odczytu dokumentacji zalecany jest program Adobe Reader.

PUBLIKACJA POWSTAŁA W RAMACH PROJEKTU "BADANIE GOTOWOŚCI SZKOLNEJ SZEŚCIOLATKÓW"
WSPÓLFINANSOWANEGO Z EUROPEJSKIEGO FUNDUSZU SPOŁECZNEGO W RAMACH SPO – RZL 2004-2006

Spis treści

WSTĘP	2
ROZDZIAŁ 1	
Ocena gotowości szkolnej	4
1.1. Pojęcie gotowości szkolnej	4
Zadania rozwojowe związane ze szkołą	
Gotowość do uczenia się	
1.2. Trudności w osiągnięciu gotowości szkolnej	5
1.3. Następstwa braku gotowości szkolnej	6
1.4. Znaczenie oceny gotowości szkolnej	6
ROZDZIAŁ 2	
Skala Gotowości Szkolnej	7
2.1. Opis metody	7
2.2. Historia metody	7
2.3. Omówienie treści metody (podskale)	8
ROZDZIAŁ 3	
Standaryzacja Skali Gotowości Szkolnej	14
3.1. Dobór próby standaryzacyjnej	14
3.1.1. Próba planowana	14
3.1.2. Próba zrealizowana	15
3.2. Przebieg badań	17
3.3. Charakterystyka wyników próby standaryzacyjnej	18
3.3.1. Właściwości dzieci a ich gotowość szkolna	18
3.3.2. Zróżnicowanie terytorialne a gotowość szkolna dzieci	21
3.3.3. Środowisko rodzinne dzieci a ich gotowość szkolna	21
Struktura i skład rodziny	
Wykształcenie i aktywność zawodowa matek	
Wykształcenie i aktywność zawodowa ojców	
Sytuacja materialna rodziny	
Wyposażenie gospodarstwa rodzinnego	
Warunki mieszkaniowe	
Sposób spędzania wolnego czasu przez rodzinę i dziecko	
3.3.4. Środowisko edukacyjne dzieci a ich gotowość szkolna	25
Podsumowanie	
ROZDZIAŁ 4	
Rzetelność i trafność Skali Gotowości Szkolnej	27
4.1. Rzetelność Skali Gotowości Szkolnej	27
4.2. Trafność Skali Gotowości Szkolnej	28
Wyniki w SGS a dojrzałość umysłowa dziecka	
Wyniki w SGS a percepcja wzrokowa dzieci	
Wyniki w SGS a poczucie kontroli sześciolatków	
Wyniki w SGS a umiejętności matematyczne dzieci sześciolatków	
Wyniki w SGS a umiejętność czytania dzieci sześciolatków	
Wyniki w SGS a umiejętności językowe dzieci sześciolatków	
Wyniki w SGS a ocena gotowości szkolnej dzieci dokonana przez ich rodziców	
Wyniki w SGS a inne zmienne kryterialne z wywiadu z rodzicami	
Podsumowanie analiz trafności SGS	
ROZDZIAŁ 5	
Ocenianie gotowości szkolnej przez nauczyciela za pomocą SGS	38
5.1. Zastosowanie metody	38
5.2. Statystyczna interpretacja stopni gotowości szkolnej	39
5.3. Przebieg obserwacji	40
Warunki obserwacji	
Materiały i pomoce do obserwacji	
Sposób postępowania się SGS	
5.4. Obliczanie wyników	42
5.5. Interpretacja wyników	45
Profile gotowości szkolnej	
Grupy profili	
Podsumowanie	
BIBLIOGRAFIA	61
ARKUSZ SGS	63
INSTRUKCJA KORZYSTANIA Z PROGRAMU DO OBLICZANIA WYNIKÓW SGS	68



Wstęp

Od 1 września 2004 roku dzieci sześciolatnie w Polsce biorą udział w obowiązkowych zajęciach wychowania przedszkolnego, których celem jest przygotowanie sześciolatków do wejścia w środowisko szkolne, do podjęcia obowiązku nauki w szkole.

Gotowość dzieci do nauki w szkole to ważny interdyscyplinarny problem praktyki edukacyjnej. Jest on przedmiotem zainteresowania psychologii rozwojowej, psychologii klinicznej, pedagogiki edukacyjnej i społecznej. Dla wielu dzieci rozpoczęcie nauki w szkole i nowe wymagania związane z obowiązkami, narzuconym środowiskiem, wysiłkiem poznawczym i złożonością życia społecznego w grupie stanowią znaczną trudność. Badania wykazują, że pierwsze doświadczenia szkolne mają duży wpływ na późniejsze postawy dziecka wobec pracy i własnej osoby oraz na stosunek do osiągnięć i poziom aspiracji. Z badań wynika też, że doświadczenie otrzymywania wsparcia w trudnej, nowej sytuacji jest bardzo znaczące i dla przezwyciężenia kryzysu, i dla dalszego rozwoju dziecka.

Nauczyciele, pedagodzy i psychologowie zawsze byli świadomi znaczenia pierwszych doświadczeń szkolnych dzieci dla ich powodzenia w nauce. Podejmowano wiele działań, aby zapewnić dzieciom „pomyślny start w szkole”, w tym między innymi diagnozę dojrzałości szkolnej. Pojęcie dojrzałości szkolnej zmieniało się na przestrzeni lat wraz z nowymi kierunkami teoretycznymi i potrzebami praktyki edukacyjnej (Filipiak 2004).

W ostatnim czasie podkreśla się zależność oczekiwań wobec dziecka od programu i organizacji nauczania w szkole. Nadano znaczenie zarówno edukacji włączającej dzieci niepełnosprawne do szkół ogólnodostępnych, jak i indywidualizacji pracy z dzieckiem. Pedagogzy są w większym stopniu zainteresowani rozwijaniem motywacji dzieci, ich wiary we własne siły, odporności emocjonalnej, inicjatywy i twórczości, a także budowaniem zaufania w stosunku do szkoły. Większego znaczenia nabrała wiedza psychologiczna o rozwoju emocjonalnym i społecznym dzieci. Wzrasta także świadomość i wpływ rodziców na edukację dzieci. Te zmiany wpływają na częstsze stosowanie pojęcia gotowości niż dojrzałości szkolnej. Oba pojęcia i teoretyczne konteksty, w których one występują, zostały omówione w pierwszym zeszycie materiałów metodycznych (Michalak, Misiorna 2006) przekazywanych nauczycielom wraz z podręcznikiem do metody Skala Gotowości Szkolnej.

Skala Gotowości Szkolnej (SGS) została opracowana w oparciu o szerokie rozumienie gotowości szkolnej, związanej z rozwojem poznawczym, fizycznym, emocjonalnym i społecznym dziecka. Autorką metody jest Elżbieta Koźniewska. Metoda została wystandaryzowana na podstawie wyników badań przeprowadzonych w maju 2006 r. na ogólnopolskiej warstwowo-losowej próbie 4000 dzieci w wieku sześciu lat. Badania terenowe były prowadzone przez nauczycieli, psychologów i logopedów oraz ankieterów.

W podręczniku, który przekazujemy nauczycielom, zostały przedstawione dane na temat SGS, założeń teoretycznych, sposobu posługiwania się tą metodą, przebiegu obserwacji, obliczania i interpretowania wyników. W kolejnych rozdziałach podręcznika opisano:

1. Założenia teoretyczne,
2. Strukturę, treść metody i pracę nad jej powstaniem,
3. Przebieg i wyniki badań standaryzacyjnych metody,
4. Ocena trafności i rzetelności metody,
5. Zastosowanie metody i interpretację wyników.

Opracowanie i upowszechnienie metody Skala Gotowości Szkolnej było zadaniem projektu „Badanie Gotowości Szkolnej Sześciolatek”. Drugim zadaniem projektu było przygotowanie i opublikowanie, pod wspólnym tytułem „Doradca Nauczyciela Sześciolatek”, zeszytów metodycznych, które nawiązują tematycznie do różnych aspektów gotowości szkolnej. Projekt został zrealizowany w Centrum Metodycznym Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej (CMPPP) w wyniku rozstrzygnięcia konkursu 5/2.1a/2004 na temat „Badanie stopnia przygotowania sześciolatek do edukacji szkolnej”, ogłoszonego przez Biuro Wdrażania Funduszu Europejskiego w Ministerstwie Edukacji Narodowej. Projekt był współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

Cele projektu to: wyrównywanie szans edukacyjnych i życiowych dzieci, zapobieganie ich niepowodzeniom w nauce szkolnej i tworzenie u małych, sześciolatków takich postaw, które sprzyjałyby kontynuowaniu przez nie nauki w ciągu całego życia. Wczesna diagnoza służy wyrównywaniu szans, gdyż prowadzi do działań skuteczniejszych i bardziej ekonomicznych, niż przedsięwzięte wtedy, gdy trudności się nawarstwiają. Działania podejmowane przez nauczyciela w naturalnych warunkach przedszkolnych czy szkolnych są ponadto najmniej kłopotliwe i stresujące dla dziecka i jego rodziców.

Mamy nadzieję, że SGS ułatwi nauczycielom prowadzenie i notowanie obserwacji, a ich wyniki pomogą zweryfikować wcześniejsze spostrzeżenia i rozpoznać problemy dzieci. Wyniki Skali zastosowanej w połowie roku obowiązkowej edukacji przedszkolnej będą przydatne do opracowania planu wspierania rozwoju dziecka i jego przygotowania do edukacji szkolnej. Pozwolą uzasadnić zwrócenie się o pomoc do specjalisty w trudniejszych przypadkach. Wyniki Skali na koniec roku obowiązkowej edukacji przedszkolnej umożliwią nauczycielowi porównanie osiągnięć dziecka z wynikami obserwacji wstępnej i oszacowanie stopnia gotowości szkolnej w wyróżnionych zakresach.

Dla wygody nauczycieli zarówno metoda, jak i podręcznik, będą opublikowane także w formie elektronicznej. Program umieszczony na płycie CD pomoże oszacować ilościowo wyniki obserwacji dzieci prowadzonej pod koniec roku obowiązkowego wychowania przedszkolnego.

Rodzice powinni być informowani o stosowanej przez nauczyciela metodzie obserwacji oraz pytani o zgodę na przekazywanie jej wyników osobom i instytucjom. W prowadzonych w ramach projektu badaniach standaryzacyjnych SGS wzięli udział rodzice dzieci losowo wybranych do badań indywidualnych. Rodzice wszystkich dzieci byli informowani o celach projektu i proszeni o zgodę na udział dzieci w badaniach i na przekazanie wyników badań (anonimowo) do analizy statystycznej. Zainteresowanie i trafne obserwacje rodziców czyniły z nich ważnych partnerów w projekcie. Dobrą praktyką, korzystną dla dzieci, powinno być zapraszanie rodziców przez nauczyciela do aktywnego udziału w życiu grupy sześciolatek w przedszkolu lub szkole.



Rozdział 1

Ocena gotowości szkolnej

1.1. Pojęcie gotowości szkolnej

Szkola jest środowiskiem odmiennym od dotychczas znanych sześciolatkowi. Wymaga od niego przystosowania się do nowego trybu życia, określonego przez systematyczne zajęcia, do odmiennego niż domowe, narzuconego środowiska fizycznego i nauczenia się pracy w grupie rówieśników pod kierunkiem dorosłego. W szkole dziecko musi wykazać się odpornością na wysiłek fizyczny, na stresy związane z ocenianiem i rywalizacją, nauczyć się respektowania ustalonych reguł zachowania. Musi opanować, między innymi, podstawowe umiejętności czytania, pisania i matematyczne.

Psychologia rozwoju człowieka uznaje rozpoczęcie nauki w szkole za ważne, normatywne i krytyczne zdarzenie w życiu każdego z nas. Zmiany rozwojowe są w tej koncepcji związane z podejmowanymi przez człowieka formami działalności i z tzw. zdarzeniami krytycznymi, które mają ważny wpływ na jego dalsze życie. W danym okresie swojego życia człowiek musi wypełnić zadania rozwojowe, zdobyć pewne umiejętności i poradzić sobie z trudnymi sytuacjami, tak aby mógł nastąpić jego dalszy rozwój.

Rozpoczęcie przez dziecko nauki w szkole może być rozpatrywane jako zdarzenie krytyczne. Zdarzenia krytyczne charakteryzują się tym, że angażują emocjonalnie, a ich skutki mogą być zarówno bliskie, jak i odległe w czasie. Czy okażą się pozytywne, czy nie, zależy od cech dziecka, jego reakcji na zdarzenie i od kontekstu tego wydarzenia, w tym od udzielonego dziecku wsparcia osób znaczących (Bleja, Sęk 1994).

Ważnym czynnikiem rozwoju jest własna aktywność dziecka; o jej znaczeniu i uwarunkowaniach szerzej piszą w swoim opracowaniu R. Michalak i E. Misiorna (2006).

Teoretycznym kontekstem dla pojęcia gotowości szkolnej są psychologiczne koncepcje rozwoju człowieka w ciągu życia. Kontekst ten tworzą takie pojęcia, jak zadanie rozwojowe, gotowość do uczenia się, krytyczne zdarzenie życiowe i własna aktywność jako ważny czynnik rozwoju.

Zadania rozwojowe związane ze szkołą

W psychologicznych teoriach rozwoju ważnym pojęciem jest **zadanie rozwojowe**. Rozpoczynając naukę w szkole, dziecko spotyka się z nowymi oczekiwaniami ze strony nauczycieli, rodziców, społeczności (Stefańska-Klar 2000). Z rozpoczęciem nauki w szkole związane są następujące zadania:

- zdobywanie i stosowanie wiedzy,
- osiągnięcie samodzielności i niezależności,
- udziału w życiu grupy rówieśniczej,
- zmiana dominującej formy aktywności z zabawy na naukę,
- opanowanie umiejętności pisania i czytania.

Wypełnienie zadań rozwojowych związanych z pierwszym okresem edukacji szkolnej jest uwarunkowane opanowaniem przez dzieci wielu umiejętności. Ze zdobywaniem i stosowaniem wiedzy łączą się np. umiejętność skupiania uwagi, rozwiązywania problemów, umiejętność czytania i pisania. Z osiągnięciem samodzielności wiąże się umiejętność pokonywania przeszkód, dążenie do niezależności, a ze współdziałaniem z rówieśnikami – umiejętność porozumiewania się i dostosowania do zawartych umów i reguł. Nauka wiąże się z umiejętnością organizowania czynności ze względu na cel, dążenia do osiągnięcia wyniku, znoszenia napięć.

Pytanie o gotowość szkolną dziecka dotyczy jego zachowań i umiejętności związanych z różnymi zadaniami rozwojowymi. Oczekiwania społeczne związane z rozpoczęciem nauki w szkole dotyczą wielu obszarów aktywności dziecka.

Gotowość do uczenia się

Innym ważnym pojęciem w psychologicznych teoriach rozwoju, które podkreśla znaczenie własnej aktywności dziecka w wielostronnie uwarunkowanym procesie rozwoju, jest **gotowość do uczenia się**. Gotowość do uczenia się (Hurlock 1985) wymaga spełnienia następujących warunków:

- zainteresowanie dziecka uczeniem się, chęć bycia uczonym i **samodzielnego** uczenia się,
- trwałość zainteresowania, kontynuowanie uczenia się **pomimo trudności i niepowodzeń**,
- **osiąganie postępów**, choćby niewielkich, w uczeniu się.

Pojęcie gotowości szkolnej nawiązuje do przytoczonej definicji gotowości do uczenia się. Odnajdujemy w nim treści związane z podmiotowością, samodzielnością i zainteresowaniami dziecka, z jego dążeniem do pokonywania trudności i osiągnięciami. Pojęcie to skupia naszą uwagę na dziecku i jego aktywności. Nie dzieli dzieci na dojrzałe i niedojrzałe, ale na dzieci w różnym stopniu przygotowane do szkoły.

W praktyce pytanie o gotowość szkolną zawsze dotyczy relacji między środowiskiem szkolnym i rodzinnym a dzieckiem. Oceniając gotowość, musimy wiedzieć, jaka jest szkoła, w której dziecko będzie się uczyło, znać szkolne zadania i odpowiadające im umiejętności dziecka. Kryteria gotowości szkolnej zależą także od wymagań programowych, metod nauczania (Gruszczyk-Kolczyńska 1994) i warunków nauki w szkole.

Korzystna jest także znajomość środowiska rodzinnego i oczekiwań rodziców wobec dziecka. Dziecko rozpoczynające naukę w szkole jest bardzo zależne od swoich rodziców. Od ro-

dziców zdarzenie to wymaga skonfrontowania postaw, stylu wychowania, systemu wartości oraz oczekiwań i aspiracji dotyczących dziecka z publiczną instytucją, jaką jest szkoła.

Gotowość szkolna jest pojęciem związanym z rozwojem dziecka. Kryteria gotowości szkolnej są jednak pochodną systemu edukacji, wymagań nauczyciela i oczekiwań rodziców.

1.2. Trudności w osiągnięciu gotowości szkolnej

Przyczyny trudności w osiągnięciu gotowości szkolnej można ująć w trzy kategorie: związane z osobą dziecka, ze środowiskiem szkolnym i rodzinnym.

Z osobą dziecka związany jest przede wszystkim stan zdrowia. Od zdrowia i stanu psychofizycznego dziecka zależy jego fizyczna i emocjonalna odporność na wysiłek. Dzieci z problemami rozwojowymi, chore, niepełnosprawne, a także dzieci bardzo ruchliwe, o dużej wrażliwości emocjonalnej, z problemami z koncentracją, niesprawne ruchowo mają większe niż ich rówieśnicy trudności z aktywną adaptacją do szkolnego środowiska.

Druga kategoria przyczyn trudności związana jest ze środowiskiem przedszkola lub szkoły. Trudne warunki materialne placówki, niedostosowanie środowiska do potrzeb dzieci, nieprzyjazny klimat w szkole, zła organizacja pracy, brak zaangażowania ze strony nauczyciela – to możliwe przyczyny trudności w osiągnięciu gotowości szkolnej. Szczególne ryzyko stwarzają stawianie małym dzieciom zbyt trudnych zadań, brak pozytywnych komunikatów i sztywna, formalna dyscyplina.

Trzecia kategoria przyczyn trudności dotyczy środowiska rodzinnego. Przyczyny mogą tu być bardzo różne, od nadmiernych, niedostosowanych do możliwości dziecka oczekiwań rodzi-

ców do ich nadopiekuńczej postawy (Kozłowska 1996). Problemy rodzinne mogą dotyczyć konfliktów między rodzicami i przejawiać się w niespójnym, niekonsekwentnym sposobie wychowania. Trzeba też wspomnieć o problemach społecznych, takich jak bezrobocie czy uzależnienia rodziców, które są czynnikami ryzyka zagrożającymi fizycznemu i psychicznemu zdrowiu dzieci.

1.3. Następstwa braku gotowości szkolnej

Jak już stwierdzono, dzieci mogą być w różnym stopniu przygotowane do edukacji szkolnej w zależności od rozpatrywanego obszaru ich aktywności. Jeżeli dziecko rozpocznie naukę bez osiągnięcia wystarczającej gotowości szkolnej, a jego trudności nie zostaną rozpoznane i zażegnane, to dalszy rozwój dziecka może ulec zaburzeniu. Zahamowana może zostać jego aktywność i twórcza postawa wobec zadań. Dziecko może stać się bierne i nie podejmować zadań związanych z uczeniem się lub w niekorzystny dla siebie sposób kompensować trudności (Gruszczyk-Kolczyńska 1994). Niekiedy już w okresie edukacji wczesnoszkolnej dostrzec można zapowiedzi typowych, ujawniających się w związku ze szkołą problemów, określanych jako osiąganie wyników poniżej możliwości, zachowania bierno-agresywne czy zespół wyuczonej bezradności poznawczej. Trudnościom dziecka często towarzyszą zaburzenia psychosomatyczne (Kozłowska 1996).

Badania i doświadczenia praktyków wskazują na silny związek niepowodzeń w nauce z problemami emocjonalnymi i nieprzystosowaniem społecznym. Stwierdzono także, że pomoc udzielona dzieciom wcześnie, na samym początku drogi szkolnej, wywiera korzystny wpływ na ich późniejsze decyzje i wybory życiowe (Sanrock 1981).

Doświadczenia w pierwszym okresie edukacji wpływają na postawę dziecka wobec pracy, ludzi, własnej osoby oraz na stosunek do osiągnięć i poziom aspiracji – stąd ich znaczenie i troska pedagogów o to, aby były pozytywne.

1.4. Znaczenie oceny gotowości szkolnej

Ocena gotowości szkolnej powinna służyć wspieraniu rozwoju dziecka. W oparciu o nią powinny być projektowane oddziaływania uwzględniające indywidualne potrzeby edukacyjne i społeczne dzieci. Jak już wspomniano, w ocenie należy uwzględnić także relację między możliwościami dziecka a ofertą środowiska szkolnego i oczekiwaniami rodziców.

W polskiej tradycji pedagogicznej problem dojrzałości szkolnej zawsze pojawiał się w kontekście wyrównywania szans i zapobiegania niepowodzeniom dzieci z problemami rozwojowymi i pochodzącymi ze środowisk o niskim statusie społecznym (Filipiak 2003, Wilgocka-Okoń 2002). Działania podejmowane w obszarze oceny gotowości szkolnej to, zgodnie z tą tradycją, wyrównanie szans edukacyjnych i życiowych dzieci i poprawa jakości życia ich rodzin.

Spółeczny sens oceny gotowości szkolnej został w ostatnim czasie wzbogacony o hasła związane z koncepcją uczenia się przez całe życie, takie jak zwiększenie dostępu do edukacji, zniesienie barier, zmniejszenie dysproporcji edukacyjnych między różnymi środowiskami.



Rozdział 2

Skala Gotowości Szkolnej

2.1. Opis metody

Skala Gotowości Szkolnej (SGS) jest metodą obserwacyjną dla nauczycieli sześciolatków o charakterze skali szacunkowej. W Skali wymieniono te zachowania i umiejętności, które są ważne dla poznania osiągnięć, upodobań i zainteresowań, a także trudności doświadczanych przez dzieci w związku z osiąganiem gotowości szkolnej. Przyjęto, że gotowość szkolna sześciolatka powinna być rozpatrywana poprzez działania dziecka w środowisku przedszkola lub szkoły.

Skala Gotowości Szkolnej składa się z pięciu części. W części (A) wymienione są zachowania i umiejętności związane z poznawczą aktywnością dziecka. Część (B) dotyczy zachowania dziecka w grupie rówieśników. W części (C) uwagę nauczyciela skierowano na przejawy samodzielności dzieci i ich umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Część (D) Skali dotyczy aktywności zadaniowej dziecka, podejmowanej samodzielnie lub w przebiegu zajęć pod kierunkiem nauczyciela. Część (E) metody odnosi się do przygotowania dziecka do nauki czytania, pisanie i matematyki.

Zachowania i umiejętności zamieszczone w Skali są zgodne z podawanymi w podręcznikach psychologii osiągnięciami rozwojowymi dzieci w wieku 6-7 lat, kiedy kończą one wiek przedszkolny i rozpoczynają młodszy wiek szkolny (Kielar-Turska 2000, Matczak 2003). Autorzy podręczników zwracają uwagę na duże różnice w rozwoju dzieci - mogą one sięgać nawet do 4 lat. Zwracają także uwagę na specyfikę rozwoju psychospołecznego dzieci na przelomie tych dwóch wymienionych okresów, która wiąże się z rozwojem inicjatywy i poczucia kompetencji (Erikson 1997). Z właściwości rozwoju dzieci w obu okresach wynika ważne zalecenie dla

rodziców, opiekunów i nauczycieli. Wymagania stawiane dzieciom nie mogą być rygorystyczne, a za brak umiejętności dziecko nie może być negatywnie oceniane przez dorosłych.

Dzieci sześciolatnie znajdują się w okresie intensywnego rozwoju poznawczego, społecznego i uczuciowego. Różnią się między sobą osiągnięciami i sposobem zachowania w indywidualnych i zespołowych zadaniach, w zabawie, w kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi. Dlatego wśród wymienionych w Skali umiejętności zamieszczono też takie, które nie mogą być wymagane od wszystkich dzieci sześciolatków, np. umiejętność liczenia do 100, ale mogą zostać zaobserwowane przez nauczyciela u niektórych dzieci. Odpowiadanie na zróżnicowane potrzeby edukacyjne dzieci jest ważnym zadaniem nauczyciela.

2.2. Historia metody

Pierwotna wersja Skali Gotowości Szkolnej została opracowana w 2004 roku. Trafność doboru pozycji Skali była konsultowana przez pracowników Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, którzy występowali w roli sędziów kompetentnych.

Pierwsze badanie pilotażowe, którego celem było sprawdzenie zgodności ocen nauczycieli, przeprowadzono w marcu 2005 roku. Skala liczyła wtedy 138 pozycji, zebranych w 5 grupach tematycznych. W badaniach wzięli udział nauczyciele 10 warszawskich przedszkoli z różnych dzielnic miasta. Zadaniem dwóch nauczycieli pracujących z tą samą grupą dzieci było przeprowadzenie dwutygodniowej obserwacji i wypełnienie arkuszy SGS. W każdej grupie

obserwowano 10 dzieci, pięć dziewczynek i pięciu chłopców. Stwierdzono zadowalające współczynniki korelacji między wynikami obserwacji dwóch nauczycielek.

Standaryzacyjne badanie SGS, przeprowadzone między 8 a 24 maja 2006 r., było jednym z zadań projektu „Badanie Gotowości Szkolnej Sześciolatek” realizowanego w CMPPP.

Badanie standaryzacyjne poprzedzone zostało drugim badaniem pilotażowym SGS w styczniu 2006 roku. W badaniu pilotażowym wzięto udział 16 nauczycielek oddziałów przedszkolnych w Brodnicy, Czerwoncu-Leszczynach, Dęblinie i Gdańsku. W badaniu uwzględniono zróżnicowanie ze względu na region kraju i wielkość miejscowości - wyróżniając kategorie: duże miasto, małe miasto i wieś. Uwzględniono także podział placówek prowadzących oddziały sześciolatek na szkoły i przedszkola. Zebrano dane dotyczące 256 dzieci.

Już na tym etapie analizy wyników stwierdzono istotną różnicę w ocenach nauczycieli na korzyść dziewcząt. Celem zmian wprowadzonych do metody było między innymi odrzucenie stwierdzeń (pozycji) najbardziej różnicujących oceny nauczycieli ze względu na płeć dzieci.

W puli pozostałych stwierdzeń, za pomocą metody analizy statystycznej nazywanej analizą czynnikową starano się odkryć wiązki pozycji, dla których wyniki łączyły się ze sobą, i w ten sposób utworzyć podskale SGS. Chodziło przy tym o wiązki wspólne dla dziewcząt i chłopców, mające tę samą zawartość treściową. W procesie wyodrębnienia podskal postużono się także ich trafnością fasadową (znaczeniową). W ten sposób stworzono strukturę SGS, składającą się z sześciu podskal, pozwalającą na wzbogacenie interpretacji wyników uzyskiwanych za pomocą tej metody.

Przeprowadzona analiza wyników obu badań pilotażowych oraz konsultacje i wnikliwe recenzje SGS wpłynęły istotnie na treść metody i formę arkusza zapisu wyników. Skala SGS została skrócona ze 120 pozycji pozostawionych po pierwszym pilotażu do 80 pozycji najbardziej odpowiadających przyjętym kryteriom i podda-

na badaniom standaryzacyjnym. Uproszczono też arkusz zapisu.

Pilotażowi poddano także Kwestionariusz dla Rodziców, którego drugą część (B) stanowiły wybrane pozycje SGS wskazujące na zachowania i umiejętności dzieci dostępne obserwacji rodziców. Liczył on 54 pozycje. Część (B) Kwestionariusza dla Rodziców wprowadzono do projektu badawczego jako niezależne kryterium trafności SGS. Zależało nam także na podkreśleniu roli rodziców i włączeniu ich jako partnerów w ocenę przygotowania dzieci do szkoły. Część (B) Kwestionariusza dla Rodziców, polegająca na szacowaniu częstości występowania wybranych zachowań i umiejętności dzieci, została znacznie skrócona. W wersji eksperymentalnej liczyła ona 24 pozycje.

Eksperymentalna wersja SGS, zastosowana w badaniach standaryzacyjnych, zawierała ogólną ocenę przygotowania dziecka do szkoły, którą nauczyciel zaznaczał na siedmiostopniowej skali. Ogólną ocenę przygotowania dziecka do szkoły zawierała też eksperymentalna wersja Kwestionariusza dla Rodziców – tym razem swoją ocenę, także w siedmiostopniowej skali, podawał rodzic udzielający wywiadu. Ogólne oceny gotowości szkolnej zostały wykorzystane w charakterystyce wyników próby standaryzacyjnej oraz w analizie trafności diagnostycznej i kryterialnej SGS.

2.3. Omówienie treści metody (podskale)

Struktura podskal SGS, otrzymana w drodze analizy wyników badań pilotażowych, została zweryfikowana po przeprowadzeniu licznych analiz statystycznych wyników badań standaryzacyjnych zrealizowanych w maju 2006 na ogólnopolskiej, dobranej w sposób warstwowo-losowy próbie 4000 dzieci. Po weryfikacji usunięto z SGS kilka pozycji i obecnie Skala składa się z 72 stwierdzeń (jedna pozycja występuje w dwóch podskalach).

Utworzono następujące podskale (w nawiasach liczba pozycji):

1. Umiejętności Szkolne (20),
2. Kompetencje Poznawcze (12),
3. Sprawność Motoryczna (8),
4. Samodzielność (12),
5. Niekonfliktowość (12),
6. Aktywność Społeczna (9).

W tabeli 1 zestawiono zadania rozwojowe związane z pierwszym etapem edukacji szkolnej (Stefańska-Klar 2000), odpowiadające im części SGS i podskale SGS oraz odnoszące się do nich sfery rozwoju dziecka. W nawiasach podano liczby pozycji Skali.

Tabela 1. Zestawienie zadań rozwojowych ze strukturą SGS (części i podskale) i sferami rozwoju dziecka

Zadania rozwojowe związane z młodszym wiekiem szkolnym	Części SGS	Podskale SGS	Sfery rozwoju
Zdobycie wiedzy i umiejętności poznawczych	(A) poznanie środowiska i siebie, rozumienie świata (15)	Kompetencje Poznawcze (6)	Poznawcza
		Umiejętności Szkolne (9)	
Współdziałanie z rówieśnikami	(B) zabawa i nauka w grupie rówieśników, zdobywanie umiejętności społecznych (21)	Sprawność Motoryczna (4)	Fizyczna
		Aktywność Społeczna (6)	Emocjonalno-społeczna
		Niekonfliktowość (11)	
Osiągnięcie samodzielności	(C) samodzielność w trudnych sytuacjach (8)	Samodzielność (8)	Emocjonalno-społeczna
Realizowanie nowych form aktywności – nauki i pracy	(D) aktywne podejmowanie zadań i praca pod kierunkiem nauczyciela (7)	Samodzielność (4)	Emocjonalno-społeczna
		Niekonfliktowość (1)	
		Aktywność Społeczna (3)	
Opanowanie czytania i pisania	(E) przygotowanie do nauki czytania, pisania, matematyki (21)	Umiejętności Szkolne (11)	Poznawcza
		Kompetencje Poznawcze (6)	Fizyczna
		Sprawność Motoryczna (4)	

Na podstawie analiz wyników, w tym analizy czynnikowej, stwierdzono, że:

- pozycje części (A) weszły w skład dwóch podskal SGS: Umiejętności Szkolne i Kompetencje Poznawcze,
- sześć pozycji części (B) zostało zakwalifikowanych do podskali Aktywność Społeczna, cztery pozycje z tej części weszły w skład podskali Sprawność Motoryczna, a jednaście w skład podskali Niekonfliktowość,
- pozycje części (C) utworzyły podskalę Samodzielnosc,
- pozycje części (D) trafiły do trzech podskal SGS: Aktywność Społeczna, Niekonfliktowość i Samodzielnosc,
- pozycje części (E) weszły w skład podskal SGS: Umiejętności Szkolne, Kompetencje Poznawcze i Sprawność Motoryczna.

Poniżej scharakteryzowana zostanie zawartość treściowa utworzonych podskal SGS. Wymienimy wchodzące w ich skład zachowania oraz umiejętności dzieci wraz z podaniem umiejscowienia odpowiadających im pozycji na arkuszu Skali. Odpowiedź „tak” ma na arkuszu wartość 1, „raczej tak” – 2, „raczej nie” – 3, „nie” – 4. Znak (U!) oznacza pozycję z ujemną punktacją¹.

Umiejętności Szkolne

Podskala Umiejętności Szkolne (USZ) zawiera pozycje umieszczone w części (A) i (E) SGS. Treść zachowań i umiejętności, które składają się na omawianą podskalę, nie ma jednolitej interpretacji teoretycznej. Odpowiadają one zadaniom stawianym przed dziećmi w ramach edukacji przedszkolnej i zarazem oczekiwaniom nauczycieli. Przykładami takich zadań są: obserwacja cyklicznych zmian w przyrodzie, działania związane z liczeniem, opowiadanie obrazków i historyjek obrazkowych, ćwiczenie umiejętności fonologicznych, przerysowywanie szlaczków. Zachowania i umiejętności dotyczą różnych aspektów rozwoju dzieci: uwagi, reprezentacji pojęciowej (liczba, przestrzeń, czas)

i działań z nią związanych, myślenia operacyjnego i przyczynowo-skutkowego, rozwoju psychomotorycznego.

Podskalę Umiejętności Szkolne tworzą zatem wymienione poniżej zachowania i umiejętności dzieci i odpowiadające im pozycje SGS, które oznaczono tak, jak na arkuszu zapisu:

- dziecko potrafi skupić się na wykonywanej czynności
 - A10 potrafi porównać dwa obrazki różniące się szczegółami
 - A11 słucha uważnie, nie wyłącza się
 - A12 łatwo się rozprasza (U!)
- dziecko rozumie związki przyczynowo-skutkowe między zdarzeniami
 - E1 potrafi opowiedzieć historyjkę obrazkową
 - E2 w opowiadaniu ujmuje związki przyczynowo-skutkowe
- dziecko rozumie relacje i pojęcia związane z przestrzenią
 - A2 odróżnia kierunki lewo-prawo
 - A3 rozumie pojęcia związane z przestrzenią, np. nad, pod, za, obok
 - A4 wskazuje kierunki na kartce papieru, np. góra, dół, lewo, prawo
- dziecko zna pojęcia związane z kategorią czasu
 - A5 zna pory roku i związane z nimi zjawiska
 - A6 potrafi powiedzieć, jaki jest dzień tygodnia i jaki będzie następny
- dziecko wykonuje operacje logiczne i matematyczne
 - A14 potrafi umieścić nowy obiekt w już ułożonym szeregu
 - E15 zna i stosuje liczebniki porządkowe
 - E16 dodaje i odejmuje przedmioty, liczone
- dziecko wykonuje przekształcenia na materiale językowym
 - E3 dzieli zdanie na wyrazy
 - E4 dzieli wyraz na sylaby i łączy sylaby w wyraz
 - E5 ma umiejętność analizy i syntezy fonemowej

¹ Patrz rozdział 5.4 Obliczanie wyników

- dziecko podejmuje próby samodzielnego czytania (E6)
- dzcko wykonuje zadania grafomotoryczne
 - E11 składa układanki typu puzzle
 - E13 przerysowuje szlaczki i proste figury geometryczne
 - E14 rysuje szlaczki literopodobne
- dziecko wyraża elementy samowiedzy i próby samooceny
 - A8 dużo mówi o sobie, np. o tym, co lubi robić
 - A9 potrafi trafnie powiedzieć, co wie i umie

Kompetencje Poznawcze

Podskala Kompetencje Poznawcze (KP) została utworzona z pozycji umieszczonych w części (A) i (E) SGS i obejmuje te zachowania i umiejętności sześciolatniego dziecka, które dotyczą jego zainteresowań i osiągnięć poznawczych. Są to: poszukiwanie i gromadzenie doświadczeń, łączenie ich w ogólniejsze kategorie poznawcze (np. pojęcia), odkrywanie zależności między doświadczeniami i komunikowanie swoich doświadczeń innym. Zarówno umiejętności dzieci, jak i obserwacyjne wskaźniki tych umiejętności, są związane z różnymi obszarami działań dziecka: z poznawaniem świata przyrody, świata społecznego i symbolicznego. Wiele z tych umiejętności wykracza poza rozwojowy i edukacyjny kanon przygotowania sześciolatka do edukacji w szkole, np. umiejętności matematyczne dodawania i odejmowania do 100. Nauczyciel nie może oczekiwać, że pojawią się u większości dzieci, ale powinien umieć je dostrzegać.

Na Kompetencje Poznawcze dziecka uwzględnione w omawianej podskali składają się następujące zachowania i umiejętności i odpowiadające im pozycje SGS:

- dziecko przejawia zainteresowania poznawcze, ujmuje relacje między zdarzeniami i zachowaniami
 - A1 próbuje wyjaśniać obserwowane zjawiska
 - A7 przewiduje zachowania innych dzieci
 - A13 definiuje nazwy przez odniesienie do ogólniejszej kategorii
 - E18 w zabawie często wybiera gry liczbowe
 - E19 chętnie rozwiązuje zagadki matematyczne
- dziecko ma zasób wiadomości wykraczający poza bezpośrednie doświadczenie (A15)

- dziecko opanowało umiejętności czytania i matematyczne powyżej oczekiwanych
 - E7 ma umiejętności czytania powyżej oczekiwanych
 - E17 dodaje i odejmuje w pamięci
 - E20 liczy w pamięci w zakresie 100
 - E21 ma umiejętności matematyczne powyżej oczekiwanych

Sprawność Motoryczna

Podskala Sprawność Motoryczna (SM) została utworzona z pozycji umieszczonych w części (B) i (E) SGS i dotyczy aktywności i sprawności ruchowej dziecka, koordynacji ruchowej i sprawności manualnej oraz zadowolenia dziecka z udziału w zajęciach ruchowych:

- dziecko lubi aktywność ruchową
 - B4 lubi zajęcia gimnastyczne i sportowe
 - E8 lubi prace ręczne
- dziecko ma dobrą koordynację ruchową
 - B5 sprawnie łapie i odrzuca piłkę
 - B6 umie jeździć na rowerze/wspina się na drabinki
 - B7 przechodzi po „równoważni”
- dziecko jest sprawne manualnie
 - E9 buduje z drobnych klocków
 - E10 lepi figurki z plasteliny (np. ludziki, zwierzęta)
 - E12 prawidłowo trzyma ołówek (uchwyt, napięcie mięśni)

Samodzielność

Podskala Samodzielność (SA) została utworzona z pozycji umieszczonych w części (C) i części (D) SGS. Podskala obejmuje te zachowania i umiejętności dzieci, które polegają na zaradności, samodzielnym poszukiwaniu rozwiązania trudnych sytuacji, dążeniu do niezależności. Do tej podskali włączono zachowania świadczące

o realizowaniu przez dziecko celowych form aktywności, np. dążenie do dokończenia zadania. Treść podskali tworzą takie cechy zachowania, jak wytrwałość i odporność. Pięć pozycji podskali dotyczy braku samodzielności, który widoczny jest w przejawianej zależności, częstych prośbach o pomoc, rezygnacji z własnej inicjatywy. Wskazują one takie zachowania dziecka, które, jeśli nie mają przejściowego charakteru, mogą świadczyć o jego trudnościach.

Wymienione poniżej zmienne i odpowiadające im pozycje SGS składają się na gotowość dziecka do podejmowania własnej aktywności oraz do pracy w grupie pod kierunkiem nauczyciela:

- dziecko samodzielnie wykonuje codzienne czynności
 - C1 sprawnie się ubiera (wiąże sznurowadła, zapina guziki, suwaki)
 - D6 potrafi zapamiętać i wykonać polecenie
- dziecko samodzielnie dąży do pokonania trudności
 - C2 samo podejmuje próby poradzenia sobie z trudnością
 - C3 wytrwale podejmuje próby, nie zraża się niepowodzeniami
 - C4 wykazuje inicjatywę, wypróbuje różne sposoby działania
- dziecko podejmuje zadaniowe, celowe formy aktywności
 - D1 jest zainteresowane wynikiem, stara się dokończyć prace
 - D2 lubi dobrze wykonać swoje prace, poprawia je
- dziecko unika sytuacji wymagających samodzielności
 - C5 zbyt łatwo prosi o pomoc dorosłą osobę (U!)
 - C6 naśladuje zachowania i prace innych dzieci (U!)
 - C7 unika sytuacji i zadań wymagających samodzielności (U!)
 - C8 stara się przebywać blisko nauczyciela lub innej osoby dorosłej (U!)
 - D5 prosi o dodatkowe wyjaśnienia i informacje (U!)

Niekonfliktowość

Podskala Niekonfliktowość (NK) została wyodrębniona głównie z części (B) SGS, ale zawiera też jedną pozycję z części (D), która wskazuje na konfliktowe zachowanie dziecka wobec osoby dorosłej. Podskala zawiera pozycje odnoszące się do umiejętności społecznych: współdziałania w grupie, przestrzegania zawartych umów, uwzględniania praw innych dzieci, wyrażania ujemnych uczuć bez krzywdzenia innych. Wymienione tu zachowania dzieci dotyczą podejmowania prób rozwiązywania konfliktów i dążenia do opanowania gwałtownych uczuć w trudnych dla dziecka sytuacjach. Siedem pozycji tej podskali dotyczy braku niekonfliktowości. Wskazują na zachowania agresywne, gwałtowne przejawy emocji, wywoływanie konfliktów.

Na Niekonfliktowość dziecka w SGS składają się następujące zachowania i umiejętności dzieci i odpowiadające im pozycje skali:

- dziecko postępuje zgodnie z umową
 - B8 sprzęta zabawki i pomoce
 - B9 pamięta o zasadach bezpiecznego zachowania w grupie
 - B16 uwzględnia prawa innych, np. czeka na swoją kolej
 - B17 wymaga przypominania umowy (U!)
- dziecko próbuje rozwiązywać sytuacje konfliktowe
 - B13 unika sytuacji konfliktowych
 - B14 próbuje radzić sobie w pokojowy sposób
 - B15 skarży, w sytuacji konfliktu obwinia inne dzieci (U!)
- dziecko przejawia silne emocje w trudnych sytuacjach
 - B18 często wywołuje konflikty (U!)
 - B19 reaguje gniewem, obraża się, odwraca, odchodzi (U!)
 - B20 łatwo wybuchu złością, płaczem (U!)
 - B21 zachowuje się agresywnie wobec innych dzieci (U!)
 - D7 sprzeciwia się, nie wykonuje poleceń (U!)

Aktywność Społeczna

Podskala Aktywność Społeczna (AS) została utworzona z pozycji umieszczonych w części (B) i (D) SGS. Dotyczy zachowań i umiejętności dziecka w zakresie kontaktowania się i porozumiewania z rówieśnikami. Należą do nich: umiejętność komunikowania się, zadawania pytań, zdobywania informacji, zapraszania dzieci do wspólnej zabawy, wyrażania siebie i bycia rozumianym przez innych. Podskala obejmuje zachowania wspólnotowe związane z okazywaniem wsparcia i pomocy, a także zachowania świadczące o swobodnej ekspresji własnych uczuć.

Na Aktywność Społeczną dziecka składają się następujące zachowania i umiejętności dziecka i odpowiadające im pozycje SGS:

- dziecko inicjuje kontakty z rówieśnikami
 - B1 jego próby nawiązania kontaktu są rozumiane przez dzieci
 - B3 zaprasza dzieci do rozmów i zabaw
- dziecko okazuje współczucie i chęć pomocy
 - B10 pomaga innym dzieciom, próbuje pocieszyć kolegę
 - B11 współodczuwa (rozpoznaje, nazywa) przeżycia innych dzieci
 - B12 staje w obronie innych dzieci
- dziecko śmiało mówi o sobie i wyraża swoje uczucia
 - B2 mówi o ważnych dla siebie sprawach
 - D3 okazuje radość z osiągniętego wyniku
- swobodnie porozumiewa się z rówieśnikami i nauczycielem
 - D4 często zadaje pytania
 - D5 prosi o dodatkowe wyjaśnienia i informacje

Podsumowanie

Skala Gotowości Szkolnej jest metodą obserwacyjną dla nauczycieli sześciolatków. Treścią metody są zachowania i umiejętności dzieci pogrupowane w sześć podskal. Podskale mówią o różnych aspektach gotowości do nauki w szkole, ukazując złożoność tego konstruktów, odnoszącego się do poznawczej, motorycznej i emocjonalno-społecznej sfery rozwoju dziecka. Pozycje Skali wskazują nauczycielowi czynności (np. rysuje, układa, wybiera, rozwiązuje) i wypowiedzi dziecka (np. zadaje pytania, opowiada historię, mówi o sobie). W Skali uwzględniono także zachowania dzieci świadczące o trudnościach (np. wywołuje konflikty, wybuchają złością) i takie umiejętności, których nie można oczekiwać od wszystkich sześciolatków (np. dodaje i odejmuje w pamięci). Powtarzające się czynności i wypowiedzi mogą świadczyć o sprawnościach, zainteresowaniach, uczuciach dzieci. Niektóre pozycje Skali dotyczą sądów nauczyciela o dziecku (np. chętnie rozwiązuje zagadki, lubi zajęcia sportowe, współodczuwa przeżycia innych dzieci), które są uogólnieniem obserwacji.

Zachowania i umiejętności dzieci tworzące Skalę zostały wybrane w kilku etapach pracy nad metodą, w oparciu o różne kryteria. W doborze pozycji SGS kierowano się opinią sędziów kompetentnych i trafnością znaczeniową. Zastosowano analizy statystyczne, aby zweryfikować zgodność ocen nauczycieli, odrzucić pozycje w największym stopniu różnicujące oceny na korzyść dziewcząt i zapewnić spójność pozycji w ramach każdej podskali.



Rozdział 3

Standaryzacja Skali Gotowości Szkolnej

3.1. Dobór próby standaryzacyjnej

3.1.1. Próba planowana

Zaplanowana próba była ogólnopolską, reprezentatywną próbą dzieci sześciolatkich, realizujących roczne przygotowanie przedszkolne w równej proporcji w publicznych przedszkolach i w szkołach. Składała się ona z dwóch prób: dużej – liczącej 4000 dzieci (2000 z przedszkoli i 2000 z oddziałów wychowania przedszkolnego w szkołach podstawowych) oraz małej – liczącej 1000 dzieci wyłonionych drogą losową z próby dużej. Dzieci z próby dużej były badane za pomocą obserwacyjnej skali dla nauczycieli: Skala Gotowości Szkolnej Sześciolatków E. Koźniewskiej. Ich nauczyciele wypełniali kwestionariusz dla Nauczycieli R. Michalak i E. Misiorniej. Zawierał on informacje na temat placówki, właściwy kwestionariusz dla nauczyciela oraz dane na jego temat. Dzieci z małej próby zostały dodatkowo poddane badaniom indywidualnym przez psychologów i logopedów z poradni psychologiczno-pedagogicznych. Psychologowie przeprowadzili z nimi standaryzowane testy psychologiczne:

- Skalę Dojrzałości Umysłowej Columbia,
- Test Rozwoju Percepcji Wzrokowej M. Frostig,
- Skalę Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych (SPK-DP) B. Szmigielskiej.

Oprócz tych metod wobec połowy dzieci zastosowano Próby do Oceny Umiejętności Czytania Dzieci Sześciolatkich G. Krasowicz-Kupis, a wobec drugiej połowy – Próby do Oceny Umiejętności Matematycznych Dzieci Sześciolatkich: Liczby, Przestrzeń, Czas U. Oszwy. Rodzice dzie-

ci z małej próby (w 86,8% przypadków matki) udzielali wywiadu wg Kwestionariusza dla Rodziców A. Frydrychowicz i E. Koźniewskiej. Badanie logopedyczne przeprowadzono za pomocą Prób do Oceny Stopnia Opanowania Umiejętności Językowych u Dzieci Sześciolatkich E. Kozłowskiej i M. Kurowskiej.

Cztery ostatnie metody zostały opracowane specjalnie na użytek opisywanych badań.

Dobór próby dużej odbywał się w oparciu o trzystopniową procedurę:

- Z rejestru wszystkich placówek prowadzących oddziały sześciolatków, dostarczonego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, wybrano 250 przedszkoli i tyleż samo szkół, posługując się dwoma kryteriami:
 - województwo (uwzględniono 16 województw),
 - wielkość miejscowości, w której działa dana placówka (4 kategorie: wieś, miasto do 100 tys. mieszkańców, miasto od 100 do 200 tys. mieszkańców, miasto powyżej 200 tys. mieszkańców).
 - Gdy w wytypowanej placówce było kilka oddziałów, wybierano losowo jeden z nich.
 - Z każdego oddziału do badań Skalą Gotowości Szkolnej wytypowano w sposób losowy 8 dzieci i na tej samej zasadzie dwoje rezerwowych.
- Dobór placówek prowadzących oddziały sześciolatków miał charakter warstwowo-losowy i odbywał się osobno dla przedszkoli i szkół. Populację uczniów tych oddziałów podzielono na 64 warstwy terytorialne definiowane przez województwo (16) oraz wielkość miejscowości w ramach poszczególnych województw (4). Dla każdej warstwy terytorialnej obliczono liczbę dzieci uczęszczających do przedszkoli i oddzia-

tów przedszkolnych w szkołach podstawowych – w podziale na rodzaj placówki. Następnie przeliczono te dane na odsetki z całej badanej populacji dzieci sześciolatków. Mówiły one, ile procent wszystkich dzieci sześciolatków uczęszcza do przedszkola (bądź oddziału przedszkolnego w szkole) w danej warstwie terytorialnej, np. na wsi w województwie dolnośląskim, w miastach powyżej 200 tys. mieszkańców w województwie lubelskim – i tak do wyczerpania wszystkich 64 warstw. W oparciu o te dane otrzymano liczbę placówek (w ramach poszczególnych województw i rodzajów miejscowości), które należy wytypować do badań tak, aby liczba przedszkoli i szkół w ramach całego kraju wyniosła po 250 placówek (tab. 2). Konkretna ich lista powstała w oparciu o procedurę losowania.

Tabela 2. Liczba planowanych placówek do badań (bez podziału na województwa)

Miejsce zamieszkania Placówki	Wieś	Miasto			Razem
		do 100 tys.	100-200 tys.	ponad 200 tys.	
Szkoły	148	79	2	21	250
Przedszkola	64	103	24	58	249 + 1*
Razem	212	182	26	79	499 + 1*

* Jedno przedszkole zostało dobrane arbitralnie.

Liczba dzieci przeznaczonych do zbadania w dużej próbie w ramach poszczególnych rodzajów miejscowości i placówek odpowiadała liczbom podanym w tabeli 2 przemnożonym przez 8 i sumowała się do 4 tysięcy.

Dobór próby małej miał pośrednio również charakter losowy i polegał na wytypowaniu do badań pierwszej dwójki dzieci z listy ośmiorga z danego oddziału wchodzących w skład dużej próby. Liczba dzieci wytypowanych do badań indywidualnych z obydwu rodzajów placówek z uwzględnieniem rodzajów miejscowości stanowiła dwukrotność liczb podanych w tabeli 2 i wynosiła w sumie 1 tysięcy.

3.1.2. Próba zrealizowana

Poniżej zostaną przedstawione dane dotyczące liczby placówek, w których przeprowadzono badania, w podziale na szkoły i przedszkola z uwzględnieniem ich lokalizacji (tab. 3), a także dane mówiące o liczbie dzieci z uwzględnieniem płci i miejsca zamieszkania, przebadanych w tych placówkach – w próbie dużej i małej.

Tabela 3. Liczba placówek, w których zrealizowano badania (bez podziału na województwa)

Miejsce zamieszkania Placówki	Wieś	Miasto			Razem
		do 100 tys.	100-200 tys.	ponad 200 tys.	
Szkoły	149	78	2	23	252
Przedszkola	64	103	24	57	248
Razem	213	181	26	80	500

Porównując tabele 2 i 3 można powiedzieć, że lokalizacja placówek minimalnie różniła się od zaplanowanej. Ogółem badania przeprowadzono w 252 szkołach i 248 przedszkolach na terenie całego kraju. Było to o 2 szkoły więcej i 2 przedszkola mniej niż zaplanowano. W związku z tym liczebności grup dzieci przebadanych w szkołach i przedszkolach różniły się nieznacznie i wynosiły: dla szkół 2016 a dla przedszkoli 1984. W 500 placówkach zbadano w sumie 4000 dzieci dobranych losowo z wytypowanych oddziałów (po 8 z każdego). Jednocześnie za pomocą kwestionariusza zebrano informacje od 500 nauczycieli tych oddziałów. Liczby te dokładnie odpowiadają liczebnościom planowanym.

Pewne niewielkie zmiany dotyczyły konkretnych placówek, w których odbyły się badania. Z przyczyn organizacyjnych wycofano się z 84 pierwotnie wytypowanych szkół i przedszkoli, zastępując je nowymi, starając się dobrać placówki pochodzące z tych samych warstw utworzonych przez skrzyżowanie poszczególnych województw oraz miejsc lokalizacji. Kierowano się tutaj także wskaźnikiem odległości placówek od poradni psychologiczno-pedagogicznych, z których specjaliści mieli przeprowadzać badania na małej próbie. W czasie wykonywania powyższych podmiian dokonano niewielkich przesunięć liczby placówek, w których przeprowadzono badania, między warstwami. Polegały one w przeważającej liczbie przypadków na wzięciu do badań w niektórych warstwach o 1 placówkę mniej lub więcej niż planowano. Nie wpłynęło to zasadniczo na skład próby badanych dzieci.

Wszystkie powyższe dane wskazują, iż zrealizowana próba 4000 dzieci odpowiadała w wysokim stopniu próbie planowanej. W związku z tym można ją uznać za reprezentatywną dla populacji dzieci 6-letnich realizujących obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego na terenie kraju. Tabele 4 i 5 pokazują strukturę tej próby ze względu na płeć dzieci.

Tabela 4. Liczba dzieci wg płci w dużej próbie w szkołach

Miejsce zamieszkania		Miasto			Razem	
		Wieś	do 100 tys.	100-200 tys.		ponad 200 tys.
Płeć						
	Dziewczęta	572	311	6	100	989
	Chłopcy	620	313	10	84	1027
	Razem	1192	624	16	184	2016

Tabela 5. Liczba dzieci wg płci w dużej próbie w przedszkolach

Miejsce zamieszkania		Miasto			Razem	
		Wieś	do 100 tys.	100-200 tys.		ponad 200 tys.
Płeć						
	Dziewczęta	267	417	84	230	998
	Chłopcy	245	399	108	234	986
	Razem	512	816	192	464	1984

Dane w tabelach 4 i 5 wskazują, że rozkład płci dzieci w obu typach placówek był w przybliżeniu losowy.

W próbie małej, tak jak planowano, zbadano 1000 dzieci. Jednak z powodów losowych struktura placówek, z których one pochodziły, w kilku przypadkach nie odpowiadała strukturze w próbie 4000. Skutkiem tego wyniki uzyskane od 20 dzieci nie były kompletne i nie zostały włączone do przeprowadzonych analiz statystycznych. W rezultacie analiz tych dokonano na próbie 980 dzieci.

Tabele 6 i 7 pokazują skład małej próby z uwzględnieniem płci dzieci. Mówią one o losowym rozkładzie płci w tej próbie.

Tabela 6. Liczba dzieci wg płci w małej próbie w szkołach

Miejsce zamieszkania \ Płeć	Wieś	Miasto			Razem
		do 100 tys.	100-200 tys.	ponad 200 tys.	
Dziewczęta	138	79	2	23	242
Chłopcy	156	77	2	23	258
Razem	294	156	4	46	500

Tabela 7. Liczba dzieci wg płci w małej próbie w przedszkolach

Miejsce zamieszkania \ Płeć	Wieś	Miasto			Razem
		do 100 tys.	100-200 tys.	ponad 200 tys.	
Dziewczęta	69	100	21	56	246
Chłopcy	63	104	27	60	254
Razem	132	204	48	116	500

3.2. Przebieg badań

Badania standaryzacyjne Skali Gotowości Szkolnej zostały przeprowadzone między marcem a czerwcem 2006 roku. Dobór prób badawczych, organizacja badań i zebranie wyników badań należało do firmy ARC Rynek i Opinia z Warszawy. Sposób doboru prób badawczych został opisany w poprzednim punkcie. W ramach organizacji badań zostały wykonane następujące czynności:

- W wybranych 500 placówkach – szkołach i przedszkolach – dokonano rekrutacji 500 nauczycieli. Każdy z nich dostał pocztą 8 egzemplarzy obserwacyjnej Skali Gotowości Szkolnej E. Koźniewskiej wraz ze szczegółową instrukcją postępowania. Zadaniem nauczycieli było obserwowanie wybranych 8 dzieci ze swojego oddziału w ciągu 2 tygodni w podanym terminie tak, aby móc po upływie tego czasu ocenić umiejętności i zachowania dzieci ważne dla gotowości szkolnej i wypełnić Skalę.
- Z oddziałów objętych badaniami wylosowano w rozmowie telefonicznej z nauczycielem po 8 dzieci z listy podstawowej i 2 rezerwowych. Losowanie to odbyło się za pomocą programu komputerowego na podstawie numeracji dzieci w dzienniku klasowym. Nauczyciele zostali również poinformowani, że dwoje pierwszych dzieci z listy podstawowej będzie objętych specjalistycznymi badaniami przez psychologów i logopedów.
- Pozyskano do badań po 8 psychologów i logopedów z poradni psychologiczno-pedagogicznych leżących możliwie najbliżej wytypowanych placówek, które podzielono na wiązki po 5–6 placówek. Psychologowie, którzy zgodzili się przeprowadzić indywidualne badania specjalistyczne wytypowanych dzieci z małej próby, otrzymali pocztą komplet testów, arkuszy do badań i instrukcji, a także arkusz do badań dla współpracujących z nimi logopedów. W materiałach tych był też Kwestionariusz dla Rodziców, który przeprowadzali oni z jednym z rodziców badanych dzieci. Psychologowie zostali zaproszeni na szkolenie dotyczące celów i sposobu przeprowadzania badań, które odbyło się w Warszawie.

W ramach zbierania wyników ankieterzy firmy badawczej udawali się osobiście do szkół i przedszkoli, w których były prowadzone badania. Odbierali od nauczycieli wypełnione Skale Gotowości Szkolnej, sprawdzając jednocześnie prawidłowość tego wypełnienia. Dawali także nauczycielom do wypełnienia II część Kwestionariusza dla Nauczycieli R. Michalak i E. Misiornej oraz przeprowadzali z nimi wywiad w oparciu o I i III część tego kwestionariusza. Ankieterzy odbierali również od psychologów wyniki badań specjalistycznych (psychologicznych i logopedycznych).

Realizacja badań przez firmę badawczą zakończyła się sporządzeniem baz danych zawierających wyniki wszystkich badań wykonanych przez nauczycieli i specjalistów.

3.3. Charakterystyka wyników próby standaryzacyjnej

Charakterystyka próby standaryzacyjnej została wykonana w oparciu o analizy danych zebranych w obydwu próbach dzieci 6-letnich. Analizy te dotyczyły czterech obszarów tematycznych i polegały na zbadaniu zależności między gotowością szkolną a:

- właściwościami dzieci,
- parametrami zróżnicowania terytorialnego i środowiska lokalnego,
- zmiennymi środowiska rodzinnego,
- zmiennymi środowiska edukacyjnego.

Gotowość szkolną dzieci charakteryzowały wyniki uzyskane przez nie w sześciu wyodrębnionych podskalach (por. rozdział 2.3. Omówienie treści metody – podskale).

3.3.1. Właściwości dzieci a ich gotowość szkolna

W ramach tego obszaru zbadano wpływ zmiennych demograficznych takich jak płeć i wiek oraz parametrów rozwoju fizycznego i stanu zdrowia badanych dzieci.

Tabela 8. Średnie wyniki w poszczególnych podskalach SGS a płeć (n = 4000)

Podskala \ Płeć	Umiejętności Szkolne	Kompetencje Poznawcze	Sprawność Motoryczna	Samodzielność	Niekonfliktowość	Aktywność Społeczna
Dziewczęta	53,1	17,8	21,8	27,4	30,0	20,8
Chłopcy	49,5	17,2	20,9	24,8	26,8	19,3

We wszystkich podskalach wyniki dziewcząt i chłopców różnią się statystycznie istotnie na korzyść dziewcząt (tab. 8). W sześciu wyróżnionych aspektach dziewczęta są bardziej gotowe do podjęcia nauki w szkole niż chłopcy. Przeprowadzona analiza wariancji wykazała, iż różnice między płciami są istotne na poziomie $p=0,000000$ we wszystkich podskalach z wyjątkiem podskali Kompetencje Poznawcze. W tej ostatniej wyniki dziewcząt i chłopców różnią się na poziomie $p=0,006$. Także ogólna ocena stopnia przygotowania dziecka do edukacji szkolnej, dokonana przez nauczyciela na skali 7-stopniowej (patrz rozdz. 2.2. Historia metody), była wyższa dla dziewcząt (wynik 5,39 dla dziewcząt i 5,01 dla chłopców). Ponieważ różnice w gotowości szkolnej ze względu na płeć okazały się bardzo ważne, wszystkie dalsze analizy statystyczne SGS były dokonywane na grupach zróżnicowanych pod względem tej zmiennej, osobno dla dziewcząt i chłopców.

Tabela 9. Współczynniki korelacji między gotowością szkolną a wiekiem dzieci z podziałem na płeć (n = 4000)*

Podskala	Umiejętności Szkolne	Kompetencje Poznawcze	Sprawność Motoryczna	Samodzielność	Niekonfliktowość	Aktywność Społeczna
Płeć						
Dziewczęta	0,04	0,07	0,06	0,07	-0,01	0,04
Chłopcy	0,12	0,08	0,08	0,14	0,05	0,07

* Wytłuszczono korelacje istotne statystycznie na poziomie $p < 0,001$.

Gotowość szkolna dziewcząt nie zależy od wieku (liczonego w latach i miesiącach) (tab. 9). U chłopców wpływ tej zmiennej zaznacza się szczególnie w podskalach Samodzielność i Umiejętności Szkolne. Młodszy chłopcy uzyskują wyraźnie niższe wyniki w tych zakresach od swoich starszych kolegów.

Tabela 10. Współczynniki korelacji między gotowością szkolną a wzrostem i wagą dzieci z podziałem na płeć (n = 980)*

Podskala	Umiejętności Szkolne	Kompetencje Poznawcze	Sprawność Motoryczna	Samodzielność	Niekonfliktowość	Aktywność Społeczna	
Płeć / waga i wzrost							
Dziewczęta	wzrost	0,19	0,17	0,06	0,09	-0,09	0,11
	waga	0,19	0,21	0,06	0,17	-0,02	0,17
Chłopcy	wzrost	0,04	0,08	0,05	0,08	-0,05	0,03
	waga	0,07	0,11	-0,01	0,08	0,01	0,03

* Wytłuszczono korelacje istotne statystycznie na poziomie $p < 0,05$.

Dziewczęta gorzej rozwijające się fizycznie - mniejszej wagi i niższego wzrostu - mają niższe wyniki w podskalach Umiejętności Szkolne, Kompetencje Poznawcze, Samodzielność oraz Aktywność Społeczna niż ich dobrze rozwijające się fizycznie rówieśniczki. U chłopców tylko niższa waga wiąże się z niższymi wynikami w podskali Kompetencje Poznawcze i to o wiele słabiej niż u dziewcząt.

W dalszych analizach zbadano wpływ stanu zdrowia dzieci na gotowość szkolną (tab. 11-13). W tabelach uwzględniono tylko te aspekty zdrowotne, których ważność dla gotowości szkolnej dzieci stwierdzono przynajmniej u jednej z płci.

Tabela 11. Średnie wyniki w podskalach SGS a urazy okołoporodowe (n = 980)*

Podskala	Umiejętności Szkolne	Kompetencje Poznawcze	Sprawność Motoryczna	Samodzielność	Niekonfliktowość	Aktywność Społeczna	
Płeć / urazy okołoporodowe							
Dziewczęta	tak	49,25	19,09	20,25	26,46	30,98	19,90
	nie	51,50	21,10	21,85	27,11	31,14	20,75
Chłopcy	tak	47,79	20,16	20,33	23,95	26,66	18,87
	nie	48,73	19,87	20,99	24,79	27,82	19,30

* Różnice między średnimi wyróżnionymi tłustym drukiem są istotne statystycznie.

Tabele 11–21 podają średnie wyniki w poszczególnych podskalach SGS osiągnięte w określonych podgrupach badanych populacji, a tłustym drukiem wyróżniono te z nich, których różnice są istotne statystycznie. Istotność tę sprawdzano za pomocą analizy wariancji. Przy dalszym omawianiu tego typu zależności podano wartość statystyki F oraz poziom istotności stwierdzonych różnic.

Jak widać (tab. 11), dziewczęta, które przeżyły uraz okołoporodowy, mają niższe wyniki w podskalach Umiejętności Szkolne ($F=4,85$, $p=0,02$) i Sprawność Motoryczna ($F=13,68$; $p=0,0002$) niż dziewczęta bez takiego wydarzenia w swojej biografii. U chłopców nie występują tego rodzaju wpływy.

Tabela 12. Średnie wyniki w podskalach SGS a przewlekłe choroby ($n = 980$)*

Płeć/ /choroby przewlekłe		Podskala	Umie- jętności Szkolne	Kompe- tencje Poznaw- cze	Spraw- ność Mo- toryczna	Samo- dzielność	Niekon- flikto- wość	Aktyw- ność Spo- łeczna
Dziewczęta	tak		48,48	17,21	19,52	23,22	29,96	17,85
	nie		51,40	21,08	21,79	27,26	31,19	20,82
Chłopcy	tak		48,05	20,07	19,97	23,31	24,76	18,21
	nie		48,65	19,90	20,98	24,79	27,88	19,32

* Różnice między średnimi wyróżnionymi tłustym drukiem są istotne statystycznie.

Przewlekłe choroby mają duży negatywny wpływ na gotowość szkolną dziewcząt (tab. 12) i powodują istotne różnice między dziewczętami zdrowymi i chorymi aż w pięciu podskalach: Umiejętności Szkolne ($F=4,18$; $p=0,041$), Kompetencje Poznawcze ($F=6,14$; $p=0,013$), Sprawność Motoryczna ($F=14,24$; $p=0,00018$), Samodzielność ($F=10,94$; $p=0,001$), oraz Aktywność Społeczna ($F=11,94$; $p=0,0006$). Inaczej jest u chłopców - chłopcy przewlekłe chorzy różnią się od zdrowych jedynie tym, że są postrzegani przez nauczycieli jako bardziej konfliktowi ($F=5,27$; $p=0,022$).

Tabela 13. Średnie wyniki w podskalach SGS a wady wymowy ($n = 980$)*

Płeć/ /wady wymowy		Podskala	Umie- jętności Szkolne	Kompe- tencje Poznaw- cze	Spraw- ność Mo- toryczna	Samo- dzielność	Niekon- flikto- wość	Aktyw- ność Spo- łeczna
Dziewczęta	tak		49,94	19,30	21,04	27,19	31,34	19,88
	nie		51,87	21,51	21,99	27,31	31,20	21,02
Chłopcy	tak		46,74	17,98	20,26	22,72	27,23	18,50
	nie		49,49	20,80	21,21	25,61	27,89	19,60

* Różnice między średnimi wyróżnionymi tłustym drukiem są istotne statystycznie.

Wady wymowy (tab. 13) znacząco obniżają wyniki u obu płci w podskalach: Umiejętności Szkolne (dla dziewcząt $F=5,73$; $p=0,017$, dla chłopców $F=10,56$; $p=0,001$), Kompetencje Poznawcze (dla dziewcząt $F=5,84$; $p=0,016$, dla chłopców $F=12,09$; $p=0,00055$), Sprawność Motoryczna (dla dziewcząt $F=7,84$; $p=0,005$, dla chłopców $F=9,19$; $p=0,002$) i Aktywność Społeczna (dla dziewcząt $F=5,30$; $p=0,021$, dla chłopców $F=6,18$; $p=0,013$). U chłopców dodatkowo źle wpływają na wyniki w podskali Samodzielność – przy czym negatywny ich wpływ jest tu szczególnie duży ($F=18,23$; $p=0,00002$). Ogólnie można też powiedzieć, że wady wymowy w większym stopniu zaburzają nabywanie zachowań i umiejętności ważnych dla gotowości szkolnej u chłopców niż u dziewcząt.

3.3.2. Zróżnicowanie terytorialne a gotowość szkolna dzieci

Przeprowadzone analizy dotyczyły wpływu miejsca zamieszkania oraz cech środowiska lokalnego na gotowość szkolną dzieci. Nie stwierdzono zależności między stopniem przygotowania dzieci do szkoły a województwem, w którym były położone badane placówki. Analiza wpływu miejsca zamieszkania dzieci (zróżnicowanie wieś-miasta o różnej liczbie mieszkańców) na gotowość szkolną wykazała występowanie takiego wpływu u chłopców w odniesieniu do jednej podskali – Niekonfliktowość ($F=3,96$; $p=0,003$). Wpływ ten nie ma regularnego charakteru.

W charakterystyce środowiska lokalnego uwzględniono liczbę obiektów użyteczności publicznej o kulturotwórczym znaczeniu w najbliższym otoczeniu dziecka (szkoła, przedszkole, dom kultury, kino, księgarnia lub kiosk z książkami i czasopismami, przychodnia lekarska) i zbadano jej wpływ na poziom gotowości szkolnej. Stwierdzono wpływ liczby tego typu obiektów jedynie na wyniki w podskali Aktywność Społeczna u dziewcząt ($F=2,25$; $p=0,037$). Być może dziewczęta w większym stopniu korzystają z możliwości, jakie stwarza działalność tych instytucji w najbliższym środowisku.

Brak różnic terytorialnych w efektywności przygotowania dzieci do szkoły jest o tyle ciekawy, że zakładano wystąpienie różnic w tym zakresie. Okazało się jednak, że na poziomie obserwacji dzieci przez nauczycieli różnice te nie występują. Zapewne uwarunkowania sposobu postrzegania zachowań i umiejętności dzieci przez nauczycieli są bardziej złożone niż zakładano. Aby je wykryć, trzeba uwzględnić zmienne psychologiczne i pedagogiczne składające się na sytuację dziecka przygotowującego się do podjęcia nauki w szkole. W tym celu zbadano wpływ środowiska rodzinnego i edukacyjnego badanych dzieci na ich gotowość szkolną.

3.3.3. Środowisko rodzinne dzieci a ich gotowość szkolna

Struktura i skład rodziny

W badaniu wpływu struktury rodziny posłużono się kategoriami: rodzina pełna, rozwiedziona i pozostałe przypadki (rodzice przebywają dłuższy czas poza domem, śmierć jednego lub obydwójga rodziców i inne). Okazało się, że nie ma istotnego związku między tak określoną strukturą rodziny a gotowością szkolną dzieci.

Badając skład rodziny uwzględniono liczbę rodzeństwa oraz fakt zamieszkiwania dziadków z badanym dzieckiem. Dane pokazały, iż wychowywanie się w rodzinie wielopokoleniowej nie wpływa na gotowość szkolną dzieci. Ważne natomiast okazało się posiadanie rodzeństwa i liczba dzieci w rodzinie. U dziewcząt miało to wpływ na wyniki w podskalach Kompetencje Poznawcze ($F=4,46$; $p=0,0014$), Umiejętności Szkolne ($F=4,25$; $p=0,002$) oraz Samodzielność ($F=3,60$; $p=0,006$), u chłopców na wyniki w podskalach Kompetencje Poznawcze ($F=4,86$; $p=0,0007$) i Umiejętności Szkolne ($F=6,14$; $p=0,00007$). Najwyższe wyniki uzyskiwali jedynacy. Wraz ze wzrostem liczby rodzeństwa występował na ogół regularny spadek wysokości ocen dawanych przez nauczyciela dzieciom w wymienionych aspektach.

Wykształcenie i aktywność zawodowa matek

Wyróżniono cztery kategorie wykształcenia matek: podstawowe, zawodowe, średnie i wyższe. Dla oceny ich aktywności zawodowej posłużono się siedmioma kategoriami. Były to:

- własna firma,
- własne gospodarstwo rolne,

- pełne zatrudnienie najemne,
- dorywcze zatrudnienie najemne,
- bezrobocie,
- renta lub emerytura,
- prowadzenie gospodarstwa domowego.

Tabela 14. Średnie wyniki w podskalach SGS a wykształcenie matek*

Płeć/ /wykształcenie matki		Podskala	Umie- jętności Szkolne	Kompe- tencje Poznaw- cze	Spraw- ność Mo- toryczna	Samo- dzielność	Niekon- fliktowość	Aktyw- ność Spo- łeczna
Dziewczęta (n=463)	wyższe		53,70	24,07	22,15	30,08	31,86	21,21
	średnie		52,28	22,33	21,91	27,62	31,22	21,13
	zawodowe		50,91	19,74	21,81	26,70	31,13	20,69
	podstawowe		47,57	17,03	20,94	24,44	30,56	19,40
Chłopcy (n=499)	wyższe		50,77	23,45	21,12	26,69	28,34	20,36
	średnie		50,34	21,56	21,06	25,48	27,82	19,60
	zawodowe		47,26	18,10	20,87	23,80	27,68	19,25
	podstawowe		43,18	13,53	20,21	21,14	26,09	16,14

* Różnice między średnimi wyróżnionymi tłustym drukiem są istotne statystycznie.

Wykształcenie matek odgrywa bardzo ważną rolę w determinowaniu gotowości szkolnej dzieci, co pokazuje tabela 14. Im jest wyższe, tym dziecko osiąga znacząco wyższe wyniki w podskalach Umiejętności Szkolne (dla dziewcząt $F=8,03$; $p=0,000032$, dla chłopców $F=13,26$; $p=0,000000$), Kompetencje Poznawcze (dla dziewcząt $F=10,64$; $p=0,000001$, dla chłopców $F=23,49$; $p=0,000000$), Samodzielność (dla dziewcząt $F=8,67$; $p=0,000013$, dla chłopców $F=9,09$; $p=0,000007$). U chłopców dodatkowo różnice ze względu na wykształcenie matek występują w wynikach podskali Aktywność Społeczna ($F=11,22$; $p=0,000000$). U chłopców w podskalach Kompetencje Poznawcze i Aktywność Społeczna występuje szczególnie duża rozpiętość wyników dzieci mających matki z wykształceniem wyższym i podstawowym (u dziewcząt – znacznie mniejsza; w pozostałych podskalach u dziewcząt i chłopców zbliżona).

Aktywność zawodowa matek wiąże się z wynikami dzieci obydwojga płci w podskalach Umiejętności Szkolne ($F=6,99$; $p=0,000000$), Kompetencje Poznawcze ($F=6,45$; $p=0,000001$) i Samodzielność ($F=5,55$; $p=0,00001$). Szczególnie niskie oceny nauczyciela w wymienionych podskalach otrzymują te dzieci, których matki pobierają rentę lub emeryturę, albo prowadzą gospodarstwo rolne.

Wykształcenie i aktywność zawodowa ojców

Dla wykształcenia ojców przyjęto te same kategorie co dla wykształcenia matek. Natomiast aktywność zawodowa ojców była ograniczona do sześciu kategorii (wypadła ostatnia – prowadzenie gospodarstwa domowego).

Tabela 15. Średnie wyniki w podskalach SGS a wykształcenie ojców*

Płeć/ /wykształcenie ojca		Podskala	Umie- jętności Szkolne	Kompe- tencje Poznaw- cze	Spraw- ność Mo- toryczna	Samo- dzielność	Niekon- flikto- wość	Aktyw- ność Spo- łeczna
Dziewczęta (n=433)	wyższe		54,15	24,61	22,18	30,62	31,66	21,19
	średnie		52,99	22,57	22,12	28,39	31,29	21,20
	zawodowe		50,54	20,17	21,41	26,25	30,89	20,50
	podstawowe		47,54	16,83	20,82	24,22	30,26	19,30
Chłopcy (n=458)	wyższe		51,53	23,91	20,95	26,73	28,36	20,57
	średnie		50,47	22,28	20,82	25,69	27,28	19,05
	zawodowe		47,74	18,38	20,95	23,86	27,61	19,10
	podstawowe		44,56	15,99	20,49	22,38	27,07	17,81

* Różnice między średnimi wyróżnionymi tłustym drukiem są istotne statystycznie.

Wyższe wykształcenie ojców wpływa dodatnio na wyniki obu płci. w podskalach Kompetencje Poznawcze (dla dziewcząt $F=10,09$; $p=0,000002$, dla chłopców $F=15,42$; $p=0,000000$), Umiejętności Szkolne (dla dziewcząt $F=9,60$; $p=0,000004$, dla chłopców $F=8,26$; $p=0,00002$) i Samodzielność (dla dziewcząt $F=11,96$; $p=0,000000$, dla chłopców $F=5,46$; $p=0,001$), co pokazuje tabela 15. Dodatkowo można zauważyć zależność z podskala Sprawność Motoryczna u dziewcząt ($F=2,74$; $p=0,042$) i Aktywność Społeczna u chłopców ($F=3,79$; $p=0,01$). Interesujący jest u dziewcząt wysoki wpływ wykształcenia ojca na wyniki w podskali Samodzielność.

Aktywność zawodowa ojców nie ma wpływu na gotowość szkolną dziewcząt. Natomiast zależą od niej wyniki chłopców w trzech podskalach: Kompetencje Poznawcze ($F=2,81$; $p=0,016$), Umiejętności Szkolne ($F=2,40$; $p=0,036$) i Samodzielność ($F=2,35$; $p=0,039$). Najniższe wyniki uzyskali chłopcy, których ojcowie są na rencie lub emeryturze.

Sytuacja materialna rodziny

Sytuacja materialna rodziny była ujęta w 5 kategorii: bardzo dobra, dobra, średnia, trudna i bardzo trudna. Dla dziewcząt nie znaleziono związku między położeniem materialnym rodziny a gotowością szkolną. U chłopców istotny negatywny wpływ złej sytuacji materialnej zarysował się w podskalach Kompetencje Poznawcze ($F=4,76$; $p=0,00089$), Umiejętności Szkolne ($F=3,73$; $p=0,005$), Aktywność Społeczna ($F=3,39$; $p=0,009$) i Samodzielność ($F=2,57$; $p=0,037$).

Wyposażenie gospodarstwa rodzinnego

W zakresie tym badano związek między gotowością szkolną dzieci a dysponowaniem przez rodzinę biblioteczką domową oraz wyposażeniem domu w nowoczesne środki przekazu informacyjnego, takie jak komputer, internet i telewizja satelitarna. Korzystanie przez rodzinę z wymienionych środków przekazu informacji poznawczo-kulturalnych świadczy z jednej strony o poziomie potrzeb jej członków, z drugiej jest narzędziem rozwoju w tej sferze. Z dużym prawdopodobieństwem można przypuszczać, że wpływa też korzystnie na funkcjonowanie dziecka, a przez to na jego zasoby psychiczne.

Posiadanie przez rodzinę biblioteczki domowej podwyższa wyniki obu płci w podskalach Kompetencje Poznawcze (dla dziewcząt $F=10,96$; $p=0,001$, dla chłopców $F=28,84$; $p=0,000000$), Umiejętności Szkolne (dla dziewcząt $F=9,00$; $p=0,002$, dla chłopców $F=15,95$; $p=0,000007$) i Samodzielność (dla dziewcząt $F=6,88$; $p=0,009$, dla chłopców $F=8,65$; $p=0,003$), u chłopców zaś dodatkowo jeszcze w podskali Aktywność Społeczna ($F=13,29$; $p=0,00029$). Widać, że fakt posiadania przez rodzinę

książek w domu szczególnie silnie wiąże się z dobrym rozwojem poznawczym chłopców.

Wyposażenie domu w nowoczesne środki przekazu informacji wiąże się z lepszymi wynikami obu płci w podskalach Kompetencje Poznawcze (dla dziewcząt $F=5,02$; $p=0,00056$, dla chłopców $F=6,96$; $p=0,000019$) i Umiejętności Szkolne (dla dziewcząt $F=3,77$; $p=0,0049$, dla chłopców $F=3,39$; $p=0,009$), a u dziewcząt dodatkowo Samodzielność ($F=5,98$; $p=0,0001$).

Warunki mieszkaniowe

Stwierdzono związek między gotowością szkolną dzieci a takimi cechami warunków mieszkaniowych rodziny jak: liczba pokoi, posiadanie przez dziecko samodzielnego pokoju i własnego biurka.

Większa liczba pokoi w mieszkaniu wiąże się u dziewcząt z lepszymi wynikami w podskali Sprawność Motoryczna ($F=2,39$; $p=0,049$), a u chłopców w podskalach Kompetencje Poznawcze ($F=3,87$; $p=0,004$) i Aktywność Społeczna ($F=2,46$; $p=0,044$).

Posiadanie własnego pokoju podwyższa wyniki dzieci w podskalach Kompetencje Poznawcze (dla dziewcząt $F=9,04$; $p=0,0001$, dla chłopców $F=8,13$; $p=0,0003$) i Umiejętności Szkolne (dla dziewcząt $F=6,15$; $p=0,002$, dla chłopców $F=4,68$; $p=0,009$). U dziewczynek jest to ważne dodatkowo dla wyników w podskalach Sprawność Motoryczna ($F=4,31$; $p=0,01$) i Samodzielność ($F=4,97$; $p=0,007$), a dla chłopców – Aktywność Społeczna ($F=3,33$; $p=0,03$).

Fakt dysponowania własnym biurkiem wiąże się z wyższymi wynikami obu płci w podskalach Kompetencje Poznawcze (dla dziewcząt $F=10,42$; $p=0,001$, dla chłopców $F=10,35$; $p=0,001$), Umiejętności Szkolne (dla dziewcząt $F=9,95$; $p=0,001$, dla chłopców $F=8,81$; $p=0,003$) i Samodzielność (dla dziewcząt $F=4,90$; $p=0,027$, dla chłopców $F=4,34$; $p=0,037$). Chłopcy mający własne biurko dodatkowo są oceniani lepiej przez nauczycieli w podskalach Aktywność Społeczna ($F=7,18$; $p=0,007$) i Niekonfliktowość ($F=6,39$; $p=0,011$).

Stwierdzone zależności nie mają oczywiście charakteru przyczynowo-skutkowego – infor-

mują jedynie o tym, iż lepsza sytuacja mieszkaniowa może tworzyć korzystniejsze warunki do zabawy i pracy dziecka na terenie domu, a przez to wpływać dodatnio na jego rozwój.

Sposób spędzania wolnego czasu przez rodzinę i dziecko

Zbadano, czy i jak wiąże się z gotowością szkolną dzieci spędzanie przez rodzinę wolnego czasu w formach takich, jak zajęcia sportowe, chodzenie do kina i teatru, organizowanie dłuższych wyjazdów urlopowych. Sprawdzano też wpływ czasu spędzanego przez dziecko na oglądaniu telewizji, korzystaniu z komputera oraz znaczenie czytania dziecku książek w rodzinie.

Wyniki pokazały, że dziewczęta, które wraz z rodziną uczestniczą w zajęciach sportowych, mają lepsze oceny w podskali Kompetencje Poznawcze od ich rówieśniczek, które nie biorą udziału w tego rodzaju rekreacji ($F=9,22$; $p=0,002$). U chłopców wpływ zajęć sportowych na gotowość szkolną jest o wiele silniejszy i szerszy niż u dziewcząt, gdyż dotyczy pięciu podskal: Kompetencje Poznawcze ($F=26,08$; $p=0,000000$), Umiejętności Szkolne ($F=17,73$; $p=0,00003$), Aktywność Społeczna ($F=15,40$; $p=0,00009$), Niekonfliktowość ($F=14,94$; $p=0,0001$) i Samodzielność ($F=13,76$; $p=0,0002$).

Spędzanie przez rodzinę wolnego czasu w formie wyjść do teatru i kina ma również związek z poziomem gotowości szkolnej dzieci. U obu płci łączy się z wyższymi wynikami osiąganymi w podskalach Kompetencje Poznawcze (dla dziewcząt $F=9,85$; $p=0,001$, dla chłopców $F=21,34$; $p=0,000005$), Umiejętności Szkolne (dla dziewcząt $F=7,24$; $p=0,007$, dla chłopców $F=16,30$; $p=0,00006$) i Samodzielność (dla dziewcząt $F=7,44$; $p=0,006$, dla chłopców $F=8,75$; $p=0,003$). Chłopcy spędzający w ten sposób czas z rodzicami są też wg ocen nauczyciela bardziej aktywni społecznie w porównaniu z tymi, w których rodzinach nie ma takiego zwyczaju (ocena w podskali Aktywność Społeczna – $F=4,49$; $p=0,034$). Podobnie jak w przypadku zajęć sportowych, wpływ uczęszczania przez rodzinę na spektakle teatralne i do kina ma o wiele więk-

szcze znaczenie dla chłopców niż dziewcząt, zwłaszcza w zakresie podskal Kompetencje Poznawcze i Umiejętności Szkolne.

Fakt organizowania dłuższych wyjazdów urlopowych przez rodzinę jest bardzo istotny dla przygotowania dzieci do nauki w szkole. Prawdopodobnie doświadczenia, jakie wtedy zbierają, owocują lepszymi wynikami w podskalach Kompetencje Poznawcze (dla dziewcząt $F=22,21$; $p=0,000003$, dla chłopców $F=32,37$; $p=0,000000$), Umiejętności Szkolne (dla dziewcząt $F=12,54$; $p=0,0004$, dla chłopców $F=20,05$; $p=0,000009$), Samodzielność (dla dziewcząt $F=7,58$; $p=0,006$, dla chłopców $F=8,78$; $p=0,003$) i Aktywność Społeczna (dla dziewcząt $F=9,56$; $p=0,002$, dla chłopców $F=7,13$; $p=0,007$); u dziewcząt dodatkowo w podskali Sprawność Motoryczna ($F=5,08$; $p=0,024$). I tutaj wpływ wspólnych wyjazdów urlopowych jest silniejszy w przypadku chłopców niż dziewcząt.

Wbrew potocznym przypuszczeniom, związek gotowości szkolnej z intensywnością korzystania z komputera i oglądania telewizji okazał się w badaniach bardzo nikiły. Był on badany na podstawie liczby minut poświęcanych dziennie przez dziecko tym formom aktywności. Jedynie dłuższy czas oglądania telewizji wiązał się u dziewcząt z obniżeniem wyniku w podskali Sprawność Motoryczna ($F=4,66$; $p=0,009$).

Formą aktywności ważną dla przygotowania do szkoły, ale tylko u chłopców, okazało się słuchanie książek czytanych przez rodziców. Zwłaszcza chłopcy, którym w domu często czytano książki, mieli znacząco wyższe wyniki w podskali Niekonfliktowość ($F=17,05$; $p=0,00004$), a także wyższe w podskalach Kompetencje Poznawcze ($F=7,63$; $p=0,005$) i Umiejętności Szkolne ($F=5,69$; $p=0,001$).

3.3.4. Środowisko edukacyjne dzieci a ich gotowość szkolna

W tym obszarze zagadnień zbadano przede wszystkim zależność między poziomem gotowości szkolnej dziecka a rodzajem placówki, do której ono uczęszcza (przedszkole lub oddział przedszkolny w szkole – tab. 16). W przypadku przedszkola, interesowano się liczbą lat spędzonych przez dziecko w tej placówce oraz jego stosunkiem do pobytu w przedszkolu. Badano również wpływ na gotowość szkolną wybranych parametrów placówki i właściwości nauczyciela. Poniżej zamieszczono tylko te zależności, które okazały się ważne dla różnych aspektów przygotowania dziecka do szkoły.

Tabela 16. Średnie wyniki w podskalach SGS a rodzaj placówki *

Płeć/ /placówka		Podskala	Umie- jętności Szkolne	Kompe- tencje Poznaw- cze	Spraw- ność Mo- toryczna	Samodzielność	Niekon- flikto- wość	Aktyw- ność Spo- łeczna
Dziewczęta (n=1985)	szkoła		52,6	17,2	21,8	27,0	30,1	20,7
	przedszkole		53,7	18,4	21,7	27,7	29,9	20,9
Chłopcy (n=2007)	szkoła		48,6	16,4	20,9	24,3	26,8	19,0
	przedszkole		50,5	18,1	20,9	25,2	26,8	19,5

* Różnice między średnimi wyróżnionymi tłustym drukiem są istotne statystycznie.

Jak widać (tab. 16), dzieci uczęszczające do przedszkoli osiągają nieco wyższe wyniki w ocenie przygotowania do szkoły. U obu płci znaczący wpływ rodzaju placówki zaznacza się w podskalach Kompetencje Poznawcze (dla dziewcząt $F=19,23$; $p=0,000012$, dla chłopców $F=30,48$; $p=0,000000$), Umiejętności Szkolne (dla dziewcząt $F=9,71$; $p=0,001$, dla chłopców $F=18,05$; $p=0,000022$) i Samo-

dzielność (dla dziewcząt $F=6,48$; $p=0,01$, dla chłopców $F=7,82$; $p=0,005$). U chłopców dodatkowo przedszkole lepiej wpływa na rozwój umiejętności mierzonych podskalą Aktywność Społeczna ($F=5,63$; $p=0,017$). Dane w tabeli 16 pokazują też, iż wpływ rodzaju placówki na podskale Kompetencje Poznawcze i Umiejętności Szkolne jest większy u chłopców niż u dziewcząt. Stwierdzono także, że w przedszkolach są mniejsze różnice między wynikami dziewcząt i chłopców niż w szkołach, zwłaszcza w tych dwóch podskalach.

Tabela 17. Średnie wyniki w podskalach SGS a liczba lat w przedszkolu*

Płeć/ /liczba lat w przedszkolu		Podskala	Umie- jętności Szkolne	Kompe- tencje Poznaw- cze	Spraw- ność Mo- toryczna	Samo- dzielność	Niekon- flikto- wość	Aktyw- ność Spo- łeczna
Dziewczęta (n=315)	1		49,95	20,12	21,77	26,28	31,08	20,72
	2		52,22	21,99	22,28	28,01	32,74	21,30
	≥3		53,31	23,25	22,01	28,74	30,94	21,43
Chłopcy (n=326)	1		46,11	17,40	20,59	23,12	27,24	18,17
	2		50,41	21,35	21,02	25,58	27,99	20,13
	≥3		50,40	22,73	20,98	26,42	27,74	20,34

* Różnice między średnimi wyróżnionymi tłustym drukiem są istotne statystycznie.

Jak widać (tab. 17), im więcej lat dzieci uczęszczają do przedszkola, tym ich gotowość do podjęcia nauki w szkole się zwiększa w zakresie umiejętności mierzonych w podskalach Kompetencje Poznawcze (dla dziewcząt $F=5,44$; $p=0,0047$, dla chłopców $F=14,33$; $p=0,000001$), Umiejętności Szkolne (dla dziewcząt $F=8,53$; $p=0,0002$, dla chłopców $F=8,93$; $p=0,0001$) i Samodzielność (dla dziewcząt $F=6,13$; $p=0,002$, dla chłopców $F=7,28$; $p=0,0008$). Dodatkowo stwierdzono, że u dziewcząt w miarę zwiększania się liczby lat spędzonych w przedszkolu obniżają się wyniki w podskali Niekonfliktowość ($F=3,18$; $p=0,04$), a u chłopców podwyższają się wyniki w podskali Aktywność Społeczna ($F=8,03$; $p=0,00039$).

Wpływ stosunku dziecka do uczęszczania do szkoły lub przedszkola zaznacza się tylko u chłopców. Chłopcy, którzy zdaniem rodziców chętnie chodzą do placówki, osiągają wyższe wyniki w podskalach Aktywność Społeczna ($F=14,34$; $p=0,00017$) i Kompetencje Poznawcze ($F=4,98$; $p=0,02$) w porównaniu do niechętnych tej placówki.

W zakresie cech nauczycieli stwierdzono wpływ ich wieku na niektóre aspekty gotowości szkolnej dzieci. Wiek nauczyciela odbija się na wynikach SGS szczególnie u dziewcząt. Dziewczęta oceniane przez nauczycielki najstarsze, to jest mające 51 lat i więcej, osiągają istotnie wyższe wyniki w podskalach Kompetencje Poznawcze ($F=4,11$; $p=0,006$), Umiejętności Szkolne ($F=5,34$; $p=0,001$), Samodzielność ($F=4,05$; $p=0,006$) i Sprawność Motoryczna ($F=7,69$; $p=0,00004$) niż te, które są oceniane przez pozostałe nauczycielki. U chłopców różnica w tym zakresie dotyczy jedynie podskali Niekonfliktowość ($F=3,87$; $p=0,008$), przy czym objawia się tym, iż chłopcy pracujący pod kierunkiem najstarszych nauczycielek mają najniższe wyniki ze względu na Niekonfliktowość.

Podsumowanie

Charakterystyka wyników uzyskanych w próbie standaryzacyjnej pokazuje wpływ szerokiego spektrum czynników na gotowość szkolną dzieci sześciolatków – począwszy od ich właściwości, przez cechy środowiska rodzinnego do cech środowiska edukacyjnego. Znajomość tych wyników

może być pomocna dla nauczyciela realizującego roczne przygotowanie przedszkolne, gdyż pokazuje, jakie czynniki tkwiące w tych środowiskach i w samym uczniu mogą utrudniać mu osiągnięcie gotowości do nauki w szkole. Stanowi to ważną wskazówkę dla nauczyciela, mówiącą o tym, jakie grupy dzieci wymagają szczególnej uwagi i wsparcia w ciągu roku obowiązkowego wychowania przedszkolnego. Na podstawie uzyskanych wyników wiadomo, iż taką grupę stanowią chłopcy, i to zwłaszcza młodszy. Wśród dziewcząt kłopoty z osiągnięciem gotowości szkolnej mogą mieć dziewczęta gorzej rozwijające się fizycznie i przewlekle chore. Bardzo niekorzystny wpływ na gotowość szkolną mają wady wymowy u obu płci, przy czym jest on większy u chłopców. Czynniki środowiska rodzinnego zaburzające osiąganie przez dzieci gotowości szkolnej to niskie wykształcenie rodziców, zwłaszcza matek, ich zły stan zdrowia (wyrażający się pobieraniem renty), bezrobocie. Ważny jest też poziom materialno-kulturalny rodziny, przy czym ma on szczególnie duży wpływ na rozwój chłopców. Badania pokazały, iż posiadanie biblioteczki przez rodzinę, a także spędzanie czasu wolnego na wspólnych zajęciach sportowych, wyjściach do teatru i kina oraz dłuższych wyjazdach urlopowych wpływa stymulująco na nabywanie przez dzieci zachowań i umiejętności istotnych dla późniejszego powodzenia w nauce szkolnej. Wyniki mówią też o lepszych warunkach dla osiągnięcia gotowości szkolnej panujących w przedszkolu niż w oddziale przedszkolnym w szkole. Duży wpływ na gotowość szkolną ma też liczba lat spędzonych przez dziecko na edukacji przedszkolnej, a także – u chłopców – stosunek do faktu uczęszczania do placówki. Zdajemy sobie sprawę, iż na wiele z wymienionych czynników ważnych dla gotowości szkolnej nauczyciel nie ma bezpośredniego wpływu – wiedząc jednak o ich znaczeniu, może pomagać dzieciom w trudniejszej sytuacji osobistej i rodzinnej poprzez specjalnie dobrane oddziaływania psychopedagogiczne.



Rozdział 4

Rzetelność i trafność Skali Gotowości Szkolnej

4.1. Rzetelność Skali Gotowości Szkolnej

Rzetelność jakiegokolwiek narzędzia pomiaru psychopedagogicznego zalicza się do podstawowej jego charakterystyki. Informuje o tym, na ile dokładnie mierzymy te właściwości badanej osoby, które chcemy zmierzyć, czyli na ile możemy mieć zaufanie do otrzymanego wyniku jako faktycznie charakteryzującego daną osobę (Brzeziński 1978). Rzetelność narzędzia jest tym większa, im bardziej zbliżone wyniki daje ono przy wielokrotnym stosowaniu wobec tych samych badanych. Innym sposobem określania rzetelności skali pomiarowej jest sprawdzenie zgodności odpowiedzi dawanych przez badanego na poszczególne jej pytania czy pozycje. Jest to tzw. zgodność wewnętrzną, obliczana za pomocą wzoru statystycznego wyznaczającego współczynnik alfa Cronbacha (od nazwiska badacza, który pierwszy podał ten wzór). Dla określenia rzetelności SGS posłużono się tą właśnie metodą. Im bliższy liczby 1 jest współczynnik alfa Cronbacha, tym lepsza jest dokładność pomiaru zmiennej mierzonej Skalą.

Tabela 18. Współczynniki zgodności wewnętrznej podskal SGS w grupach zróżnicowanych ze względu na płeć (n = 4000)

Podskala \ Płeć	Umiejętności Szkolne	Kompetencje Poznawcze	Sprawność Motoryczna	Samodzielność	Niekonfliktowość	Aktywność Społeczna
Dziewczęta	0,93	0,90	0,80	0,89	0,90	0,80
Chłopcy	0,94	0,92	0,81	0,90	0,93	0,82

Tabela 18 pokazuje, iż obliczone współczynniki rzetelności alfa Cronbacha są bardzo wysokie (w większości podskal zbliżają się do 1), co wskazywałoby na bardzo dobrą dokładność pomiaru dokonywanego za pomocą SGS.

4.2. Trafność Skali Gotowości Szkolnej

W każdym podręczniku do rzetelnie opracowanego narzędzia diagnozy psychologicznej czy pedagogicznej powinny się znaleźć dane o jego trafności.

Trafność, określana w oparciu o tzw. badania walidacyjne, to innymi słowy informacja o tym, co można poprawnie wywnioskować na podstawie wyniku testowego, jaki jest obszar jego zastosowań, w jakim stopniu test (w tym przypadku Skala Gotowości Szkolnej) realizuje stawiane przed nim cele.

Z badań trafności testu powinno wynikać:

- jakie wnioski można wyciągnąć na temat tego, co mierzy test (np. na temat gotowości szkolnej sześciolatka),
- jakie wnioski można sformułować o innych, pozatestowych zachowaniach badanego, czy też warunkach jego środowiska szkolnego czy domowego.

Bez przeprowadzenia takich analiz nie byłoby tak naprawdę wiadomo, czy np. Skala Gotowości Szkolnej nie jest jedynie wyrazem wiary jej Autorki, że jest to narzędzie badające gotowość szkolną sześciolatka. Sprawdzenie tego to właśnie badanie trafności.

Na ogół wyróżnia się trzy podstawowe rodzaje trafności narzędzia diagnozy: **treściową**, **kryterialną** (w tym diagnostyczną i prognostyczną – w zależności od tego, kiedy następuje badanie kryterialne) oraz **teoretyczną**.

Rzadko, zwłaszcza w przypadku zupełnie nowego narzędzia, jak Skala Gotowości Szkolnej, dysponuje się od początku danymi na temat każdego z wymienionych rodzajów trafności. Gromadzone są one najczęściej stopniowo, w miarę jak test jest wykorzystywany w codziennej praktyce diagnostycznej.

Procedura walidacji żadnego testu nie powinna się zresztą kończyć na podaniu kilku wyników zebranych w oparciu o jedno badanie wykonane na początku opracowania psychometrycznego. Polega ona na prowadzeniu ciągłych badań na różnych próbach osób badanych i gromadzeniu informacji potwierdzających rolę narzędzia diagnozy w praktyce. Tak też zapewne będzie w przypadku Skali Gotowości Szkolnej.

W ramach projektu „Badanie Gotowości Szkolnej Sześciolatków” (BGSS) wykonano wiele badań trafności SGS, jednak ograniczona objętość podręcznika nie pozwala na zaprezentowanie wszystkich uzyskanych wyników; wybrano te najistotniejsze.

W badaniach trafności narzędzia diagnozy psychologicznej czy pedagogicznej najczęściej wykorzystuje się korelację, czyli statystyczną metodę określania zależności, stosuje się jednak również różne inne metody, takie jak oceny sędziów kompetentnych, analiza czynnikowa czy analiza różnic między grupami.

I tak, analizując **trafność treściową** Skali Gotowości Szkolnej, oceniano, jeszcze na etapie konstruowania Skali, sięgając do opinii sędziów kompetentnych, czy zachowania sześciolatków wybrane do obserwacji w SGS są próbką ważnych zachowań, najbardziej interesujących z punktu widzenia tego, co test ma mierzyć, czyli gotowości szkolnej sześciolatków.

W badaniach **trafności teoretycznej** określano (już na etapie pilotażu oraz później, na próbie standaryzacyjnej) strukturę czynnikową SGS, będącą punktem wyjścia przy wyłanianiu podskal, oraz wykonano liczne analizy korelacyjne z wynikami innych testów, którymi w tym samym czasie badano dzieci. Prowadzono także analizy różnic międzygrupowych, aby upewnić się, że wyniki uzyskane za pomocą skonstruowanego narzędzia potwierdzają przyjęte przy jego konstrukcji założenia teoretyczne, czyli że Skala Gotowości Szkolnej odzwierciedla gotowość szkolną obserwowanych sześciolatków i pozwala na wnioskowanie o różnych uwarunkowaniach tej gotowości.

Z kolei określając **trafność kryterialną** badano, w jakim stopniu wyniki SGS są powiązane z innymi zmiennymi przyjmowanymi jako kryteria zewnętrzne gotowości szkolnej, np. osiąganym przez badane dzieci poziomem czytania, liczenia, oceną gotowości szkolnej dzieci podawaną przez ich rodziców.

Badania kryterialne przeprowadzano jednocześnie z badaniami standaryzacyjnymi SGS, a więc badano **trafność diagnostyczną**. Nie badano trafności prognostycznej, ponieważ zebranie materiału do takich analiz wymaga więcej czasu niż ten, którym dysponowano w ramach projektu BGSS.

Istotną wartością przeprowadzonych i przedstawionych poniżej badań trafnościowych jest

to, że zgodnie z obowiązującymi w tym zakresie standardami (Standardy 1985) wykonano je na bardzo dużych, reprezentatywnych próbach dzieci, rodziców czy nauczycieli (patrz 3.1. Dobór próby standaryzacyjnej), na próbach złożonych z osób dokładnie odpowiadających tym, które mają być w praktyce badane Skalą Gotowości Szkolnej. Jest to bardzo istotne z punktu widzenia zapewnienia **obiektywności** uzyskanych wyników.

Wyniki w SGS a dojrzałość umysłowa dziecka

Ważnym elementem obserwowanej przy użyciu SGS gotowości szkolnej sześciolatków są ich kompetencje poznawcze, w tym poszukiwanie i gromadzenie doświadczeń, tworzenie pojęć, szukanie zależności między zdobytymi doświadczeniami i umiejętność ich komunikowania.

Można się więc było spodziewać, że wyniki SGS, zwłaszcza podskala Kompetencje Poznawcze i Umiejętności Szkolne, ale również ogólna ocena (wystawiana przez nauczyciela w skali 1-7; patrz rozdz. 2.2. Historia metody), stopnia przygotowania dziecka do edukacji szkolnej, powinny korelować dodatnio z dojrzałością umysłową 6-latka badaną za pomocą innego testu.

Do badania dojrzałości umysłowej dzieci wykorzystano niewerbalny test klasyfikacji, jakim jest Skala Dojrzałości Umysłowej Columbia, badająca ogólną zdolność do rozumowania dzieci w wieku 3;6-9;11 lat, definiowaną przez autorów jako „zdolność do rozumowania” (Ciechanowicz 1992). Jest to test w Polsce standaryzowany, ma polskie normy, jest szeroko stosowany w praktyce psychologicznej.

Gotowość szkolna badana SGS, zgodnie z przewidywaniami, zarówno w przypadku dziewczynek, jak i chłopców, koreluje znacząco dodatnio z dojrzałością umysłową dzieci stwierdzoną w Skali Columbia, i to nie tylko w zakresie Kompetencji Poznawczych i Umiejętności Szkolnych, ale również Samodzielności. Korelacje są nieco wyższe w przypadku chłopców niż dziewczynek, trudno jednak o zasadną jednoznaczną interpretację tej różnicy. Także ocena ogólna gotowości

Tabela 19. Współczynniki korelacji między SGS i Skalą Dojrzałości Umysłowej Columbia (n= 980)*

SGS \ Płeć	Umie- jętności Szkolne	Kompeten- cje Po- znavcze	Sprawność Motorycz- na	Samo- dzielność	Niekon- fliktowość	Aktyw- ność Spo- łeczna	Ocena ogólna**
Dziewczęta	0,36 p=0,000	0,33 p=0,000	0,16 p=0,000	0,35 p=0,000	0,07 ni.	0,11 ni.	0,37 p=0,000
Chłopcy	0,41 p=0,00	0,41 p=0,00	0,17 p=0,000	0,36 p=0,000	0,14 p=0,002	0,19 p=0,000	0,43 p=0,00

* Wytłuszczono najwyższe współczynniki korelacji; ni. - wartości nieistotne statystycznie.

** Ocenę ogólną w SGS stosowano tylko w badaniach standaryzacyjnych.

szkolnej obserwowanych sześciolatków, podawana przez nauczycieli w SGS (w skali 1-7), koreluje istotnie z dojrzałością umysłową dzieci sześciolatków badaną Skalą Columbia. Można więc wnioskować, że Skala Gotowości Szkolnej bada w pewnym zakresie dojrzałość umysłową sześciolatka, czy innymi słowy, gotowość szkolna badana SGS diagnozuje również dojrzałość umysłową dzieci, ich kompetencje poznawcze.

Wyniki w SGS a percepcja wzrokowa dzieci

Rozwój percepcji wzrokowej, zdolność do rozpoznawania, różnicowania i interpretowania bodźców wzrokowych, mają niewątpliwie niebagatelne znaczenie w nauce czytania, pisania i matematyki, a więc tym samym są ważne w osiągnięciu gotowości szkolnej. Oczekiwano, że wystąpi istotny związek między spostrzeganiem wzrokowym badanych sześciolatków, a ich gotowością szkolną zaobserwowaną w SGS. Spostrzeganie wzrokowe badano Testem Rozwoju Percepcji Wzrokowej Marianny Frostig (TRPW).

W podręczniku do tego Testu czytamy: „Test (...) służy do diagnozy spostrzegania wzrokowego u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Szczególnie przydatny jest w ocenie wzrokowych aspektów dojrzałości szkolnej, jak również w rozpoznawaniu przyczyn trudności w nauce czytania i pisania” (Pietsch-Szurek, Szmigielska, Siuta 1992).

TRPW, standaryzowany i normalizowany na populacji polskich dzieci, to niewerbalny test złożony z pięciu podtestów służących do pomiaru następujących zdolności: koordynacji wzrokowo-ruchowej, spostrzegania figury i tła, spostrzegania stałości kształtu, spostrzegania położenia figur oraz spostrzegania stosunków przestrzennych. Wymienione aspekty spostrzegania składają się na uzyskiwaną w Teście Frostig ocenę ogólnego poziomu rozwoju percepcji wzrokowej dzieci w wieku od 3;11 do 7;11 lat.

Można by analizować korelacje każdego z wymienionych wyżej podtestów Testu Frostig ze Skalą Gotowości Szkolnej, jednak jak wynika z podręcznika do testu Frostig, ze względu na zróżnicowane poglądy co do struktury czynnikowej Testu, w diagnozie rozwoju percepcji wzrokowej dzieci należy postąpić raczej wynikami globalnymi; wyniki podtestów są bardziej pomocne w analizie klinicznej (Pietsch-Szurek i inni 1992). W tabeli 20 podane zostały korelacje SGS z wynikiem globalnym Testu Frostig.

Tabela 20. Współczynniki korelacji między SGS i wynikiem globalnym w Teście Percepcji Wzrokowej Frostig (n=980)*

SGS \ Płeć	Umie- jętności Szkolne	Kompe- tencje Poznaw- cze	Sprawność Motorycz- na	Samo- dzielność	Niekon- fliktowość	Aktyw- ność Spo- łeczna	Ocena ogólna**
Dziewczęta	0,43 p=0,00	0,40 p=0,000	0,28 p=0,000	0,44 p=0,00	0,12 p=0,009	0,18 p=0,000	0,43 p=0,00
Chłopcy	0,36 p=0,000	0,35 p=0,000	0,24 p=0,000	0,36 p=0,000	0,16 p=0,000	0,15 p=0,001	0,37 p=0,000

* Wytłuszczono najwyższe współczynniki korelacji.

** Ocenę ogólną w SGS stosowano tylko w badaniach standaryzacyjnych.

Jak wynika z tabeli 20, podobnie jak w przypadku dojrzałości umysłowej badanej Skalą Columbia, stwierdzono wyraźny i zgodny z oczekiwaniami związek między gotowością szkolną zaobserwowaną w SGS (głównie w zakresie podskal Umiejętności Szkolne, Kompetencje Poznawcze i Samodzielność), a percepcją wzrokową dzieci ocenianą globalnie w Teście Frostig. Przy czym w tym przypadku korelacje są nieco większe u dziewczynek niż u chłopców.

Można więc powiedzieć, że wyniki Skali Gotowości Szkolnej, której trafność jest analizowana, pozwalają w znacznym stopniu na wyciąganie wniosków dotyczących wzrokowych aspektów dojrzałości szkolnej sześciolatków.

Warto przy okazji pamiętać, że jak wskazują liczne badania, percepcja wzrokowa tylko w pewnym stopniu warunkuje osiągnięcia w czytaniu i pisaniu. Żadna metoda pomiaru pojedynczej funkcji zaangażowanej w przygotowanie dziecka do nauki nie może być wystarczającą podstawą przewidywania osiągnięć szkolnych. Dojrzałość percepcyjna jest koniecznym, ale niewystarczającym warunkiem powodzenia w edukacji szkolnej (Pietsch-Szurek i inni 1992).

Wyniki w SGS a poczucie kontroli sześciolatków

Zmienną, która również powinna być powiązana z gotowością szkolną dzieci 6-letnich, jest tzw. poczucie kontroli. Poczucie kontroli to pojęcie psychologiczne oznaczające wymiar osobowości warunkujący to, jak człowiek spostrzega zależności występujące pomiędzy jego zachowaniem i skutkami tego zachowania. Mając poczucie kontroli wewnętrznej, traktujemy spotykające nas sukcesy czy porażki jako następstwa własnych zachowań, kiedy zaś dominuje poczucie kontroli zewnętrznej, uważamy, że zależy to głównie od działania czynników zewnętrznych, takich jak inni ludzie, los, przypadek.

Dotychczasowa wiedza psychologiczna na temat rozwoju rozumowania dzieci wskazuje, że około piątego roku życia są one już zdolne do ujmowania skutków własnego postępowania w kategoriach sukcesów i niepowodzeń, jednocześnie oceniając, co najbardziej wpływa na osiągnięte przez nie rezultaty (Szmigielska 1996). Wykazano zależność powodzenia w nauce szkolnej od poczucia kontroli ucznia. Dzieci przejawiające poczucie kontroli wewnętrznej lepiej radzą sobie w różnych sytuacjach zadaniowych, chętniej współpracują z innymi, przejawiają więcej inicjatywy i wytrwałości w działaniu. Uczniów mających trudności w nauce charakteryzuje na ogół silniejsze poczucie kontroli zewnętrznej.

Do pomiaru poczucia kontroli sześciolatków badanych w ramach projektu BGSS posłużyła Skala Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych SPK-DP. Skala ta zawiera zadania opisujące różne sytuacje z codziennego życia dziecka. Na każde z pytań dziecko ma do wyboru dwie odpowiedzi. Połowa pytań tworzy Skalę Sukcesów, połowa Skalę Porażek. Uzyskuje się też wynik ogólny – im wyższy, tym

większe poczucie kontroli zewnętrznej badanego, co oznacza, że przypisuje on rezultaty własnych działań głównie czynnikom zewnętrznym, w małym stopniu czując się za nie odpowiedzialnym.

Oczekiwano, że dzieci o wyższej gotowości szkolnej zaobserwowanej w SGS będą miały wyższe poczucie kontroli wewnętrznej, a tym samym niższy wynik ogólny, innymi słowy oczekiwano ujemnych współczynników korelacji między wynikiem ogólnym Skali Poczucia Kontroli u Dzieci Przeszkolnych i Skalą Gotowości Szkolnej.

Tabela 21. Współczynniki korelacji między SGS i wynikiem ogólnym Skali Poczucia Kontroli u Dzieci Przeszkolnych (n= 980)

SGS \ Płeć	Umie- jętności Szkolne	Kompe- tencje Poznawcze	Spraw- ność Mo- toryczna	Samo- dzielność	Niekon- fliktowość	Aktyw- ność Spo- łeczna	Ocena ogólna*
Dziewczęta	-0,14 p=0,003	-0,10 p=0,027	-0,09 ni.	-0,14 p=0,003	0,00 ni.	-0,10 p=0,026	-0,13 p=0,004
Chłopcy	-0,14 p=0,003	-0,15 p=0,001	-0,06 ni.	-0,15 p=0,001	-0,04 ni.	-0,08 ni.	-0,12 p=0,008

ni. - wartości nieistotne statystycznie.

** Ocenę ogólną w SGS stosowano tylko w badaniach standaryzacyjnych.

Jak wynika z danych zawartych w tabeli 21, zarówno w przypadku dziewczynek, jak i chłopców uzyskano, niewielkie wprawdzie, ale w większości statystycznie istotne zależności ujemne, czyli zgodne z oczekiwaniami. Badane sześciolatki, które w SGS wykazały się wyższą gotowością szkolną, mają niższe poczucie kontroli zewnętrznej, a tym samym wyższe poczucie kontroli wewnętrznej – czyli czują się w większym stopniu odpowiedzialne za rezultaty własnych działań.

Wyniki w SGS a umiejętności matematyczne dzieci sześcioletnich

Ważnym aspektem gotowości szkolnej dziecka 6-letniego są bez wątpienia podstawowe umiejętności matematyczne i arytmetyczne, w tym posługiwanie się liczbami, orientacja w przestrzeni, znajomość podstawowych figur geometrycznych oraz ich różnicowanie, a także orientacja w czasie. Wyniki Skali Gotowości Szkolnej powinny dodatnio korelować z wynikami metody badającej wymienione wyżej umiejętności matematyczne, w tym przypadku z wynikami metody autorstwa Urszuli Oszwy: Liczby, Przestrzeń i Czas (LPC 6) – wersja eksperymentalna (Oszwa 2006). Autorka LPC 6 wymienione wyżej kategorie rozumowania matematycznego przyjmuje „zgodnie z prawidłowościami rozwojowymi oraz po uwzględnieniu aktualnych podstaw programowych edukacji przedszkolnej”.

Tabela 22. Współczynniki korelacji między wynikami SGS i wynikami prób do oceny umiejętności matematycznych (n=490)*

Płeć/ /LPC 6		SGS	Umie- jętności Szkolne	Kompe- tencje Po- znawcze	Spraw- ność Mo- toryczna	Samo- dzielność	Niekon- flikto- wość	Aktyw- ność Spo- łeczna	Ocena ogólna**
Dziew- częta	Liczby	0,55 p=0,000	0,56 p=0,00	0,23 p=0,000	0,48 p=0,000	0,12 ni.	0,17 p=0,012	0,48 p=0,000	
	Przestrzeń	0,29 p=0,000	0,21 p=0,002	0,18 p=0,007	0,21 p=0,001	0,03 ni.	0,06 ni.	0,26 p=0,000	
	Czas	0,49 p=0,000	0,52 p=0,000	0,19 p=0,004	0,38 p=0,000	0,08 ni.	0,19 p=0,004	0,43 p=0,000	
	Wynik ogólny	0,57 p=0,000	0,56 p=0,000	0,26 p=0,000	0,46 p=0,000	0,10 ni.	0,18 p=0,006	0,49 p=0,00	
Chłopcy	Liczby	0,57 p=0,00	0,60 p=0,00	0,26 p=0,000	0,45 p=0,000	0,23 p=0,000	0,20 p=0,001	0,56 p=0,00	
	Przestrzeń	0,24 p=0,000	0,28 p=0,000	0,11 ni.	0,19 p=0,002	0,17 p=0,005	0,13 p=0,04	0,25 p=0,000	
	Czas	0,48 p=0,000	0,48 0,000	0,20 p=0,001	0,35 p=0,000	0,16 p=0,009	0,20 p=0,001	0,49 p=0,000	
	Wynik ogólny	0,56 p=0,00	0,58 p=0,00	0,25 p=0,000	0,43 p=0,000	0,24 p=0,000	0,22 p=0,000	0,56 p=0,00	

* Wytłuszczono najwyższe współczynniki korelacji; ni. - wartości nieistotne statystycznie.

** Ocenę ogólną w SGS stosowano tylko w badaniach standaryzacyjnych.

Współczynniki korelacji znajdujące się w tabeli 22 wskazują na występowanie znaczących zależności między wynikami badanych dzieci w Skali Gotowości Szkolnej i wynikami w próbach umiejętności matematycznych. Zarówno w przypadku dziewczynek, jak i chłopców, najistotniejsze zależności wystąpiły między umiejętnościami posługiwania się liczbami oraz orientacji w czasie a, podobnie jak w dotychczas przedstawianych analizach, wynikami w podskalach Umiejętności Szkolne, Kompetencje Poznawcze, Samodzielność oraz oceną ogólną (w skali 1-7) Jeśli chodzi o badaną w ramach umiejętności matematycznych orientację w przestrzeni i znajomość podstawowych figur geometrycznych, korelacje są nieco niższe, aczkolwiek również istotne.

Można więc powiedzieć, że gotowość szkolna badana SGS jest istotnie związana z podstawowymi umiejętnościami matematycznymi dzieci sześciolatków, takimi jak posługiwanie się liczbami i orientacja w czasie – im wyższą gotowość szkolną sześciolatków obserwują nauczyciele za pośrednictwem SGS, tym wyższe są ich umiejętności matematyczne.

Wyniki w SGS a umiejętność czytania dzieci sześciolatków

Badając w Projekcie czytanie sześciolatków przygotowujących się w przedszkolu czy w oddziale przedszkolnym w szkole do podjęcia nauki szkolnej, wzięto pod uwagę następujące umiejętności: rozpoznawanie liter, czytanie tekstu, czytanie wyrazów, czytanie sztucznych wyrazów, nazywanie cyfr, nazywanie obrazków i czytanie ze zrozumieniem. Zastosowano eksperymentalną wersję Prób do Oceny Umiejętności Czytania dzieci sześciolatków autorstwa Grażyny Krasowicz-Kupis (2006).

Oczekiwano, że, tak jak w przypadku umiejętności matematycznych, najwyższe skorelowane dodatnio ze znajomością liter, poprawnym czytaniem wyrazów i czytaniem ze zrozumieniem będą takie podskale SGS, jak Kompetencje Poznawcze, Umiejętności Szkolne czy Samodzielność.

Podobnie jak w dotychczas przedstawianych wynikach, również w tym przypadku ze względu na ograniczoną objętość podręcznika nie przytoczono wszystkich uzyskanych korelacji. W tabeli 23

ilustrującej zależności SGS i umiejętności czytania badanych dzieci uwzględnione zostały tylko: znajomość liter, poprawne czytanie wyrazów i czytanie ze zrozumieniem.

Tabela 23. Współczynniki korelacji między wynikami SGS i wynikami prób do oceny umiejętności czytania (n=490)*

Płeć/ /Próby Czytania		SGS	Umiejęt- ności Szkolne	Kompeten- cje Poz- nawcze	Sprawność Motorycz- na	Samo- dziel- ność	Niekon- flikto- wość	Aktyw- ność Spo- łeczna	Ocena ogólna**
Dziew- częta	Znajomość liter	0,47 p=0,000	0,47 p=0,000	0,28 p=0,000	0,44 p=0,000	0,14 p=0,027	0,28 p=0,000	0,45 p=0,000	
	Poprawne czytanie	0,38 p=0,000	0,44 p=0,000	0,20 p=0,002	0,35 p=0,000	0,10 ni.	0,12 p=0,067	0,39 p=0,000	
	Czytanie ze zrozu- mieniem	0,39 p=0,000	0,45 p=0,000	0,28 p=0,000	0,39 p=0,000	0,06 ni.	0,12 p=0,069	0,41 p=0,000	
Chłopcy	Znajomość liter	0,41 p=0,000	0,43 p=0,000	0,10 ni.	0,33 p=0,000	0,24 p=0,000	0,12 p=0,085	0,40 p=0,000	
	Poprawne czytanie	0,39 p=0,000	0,48 p=0,000	0,20 p=0,005	0,38 p=0,000	0,20 p=0,003	0,15 p=0,025	0,38 p=0,000	
	Czytanie ze zrozu- mieniem	0,42 p=0,000	0,44 p=0,000	0,21 p=0,002	0,43 p=0,000	0,22 p=0,001	0,12 ni.	0,41 p=0,000	

* Wytłuszczono najwyższe współczynniki korelacji; ni. - wartości nieistotne statystycznie.

** Ocenę ogólną w SGS stosowano tylko w badaniach standaryzacyjnych.

Zgodnie z oczekiwaniami, uzyskano istotne i dość wysokie korelacje między wynikami sześciolatków w podskalach Kompetencje Poznawcze, Umiejętności Szkolne, i Samodzielność, a także oceną ogólną w SGS (w skali siedmiopunktowej), a ich umiejętnościami czytania wyrażonymi znajomością liter, poprawnym czytaniem wyrazów i czytaniem ze zrozumieniem (tab. 23). Zależność ta dotyczy zarówno dziewczynek, jak i chłopców. Gotowość szkolna badana Skalą Gotowości Szkolnej jest więc istotnie związana z podstawowymi umiejętnościami czytania dzieci 6-letnich.

Wyniki w SGS a umiejętności językowe dzieci sześciolatków

Zakładano, że powinna wystąpić dodatnia zależność między umiejętnościami językowymi dzieci sześciolatków, a ich gotowością szkolną ocenianą przez nauczycieli przy zastosowaniu SGS.

Uwzględniono następujące aspekty umiejętności językowych dzieci: spójność i komunikatywność wypowiedzi (spójność, prawidłowo ujmowane relacje przyczynowo-skutkowe, chronologicznie przedstawiony przebieg wydarzeń, logiczne i gramatyczne powiązanie zdań, bogate i zróżnicowane słownictwo), sposób budowania zdań, płynność wypowiedzi, artykulacja, użycie i rozumienie wyrazów przyimkowych, odmiana rzeczowników.

Badanie, prowadzone przez logopedów w formie zabawy z dzieckiem, obejmowało takie zadania, jak opis obrazka tematycznego i opowiadanie historyjki obrazkowej, użycie i rozumienie wyrazów przyimkowych w trakcie szukania zabawki, odmiana rzeczowników przy aranżacji scenek z tekturowymi figurkami. Na podstawie wszystkich wypowiedzi dziecka zarejestrowanych w czasie badania oceniano realizację przez dziecko dźwięków języka polskiego. Zastosowano opracowaną na użytek projektu BGSS przez E. Kozłowską i M. Kurowską, eksperymentalną wersję Prób do Oceny Stopnia Opanowania Umiejętności Językowych u Dzieci Sześciolatków (Kozłowska, Kurowska 2006).

Liczne analizy wyników powyższych prób językowych w korelacjach z wynikami SGS prowadzą do uznania za najbardziej interesujący diagnostycznie tzw. wskaźnik komunikatywności i spójności wypowiedzi. Na wskaźnik ten składają się takie zachowania językowe, jak: spójność bądź chaotyczność wypowiedzi, chronologiczne przedstawienie przebiegu wydarzeń, prawidłowe ujmowanie relacji przyczynowo-skutkowych, powiązanie logiczne wypowiedzi, wypowiadanie się zdaniami, powiązanie gramatyczne wypowiedzianych zdań, bogactwo i zróżnicowanie słownictwa, używanie przysłówków i spójników.

Tabela 24. Współczynniki korelacji między wynikami SGS a komunikatywnością i spójnością wypowiedzi ocenianą w oparciu o Próby do Oceny Stopnia Opanowania Umiejętności Językowych (n=980)*

SGS \ Płeć	Umiejętności Szkolne	Kompetencje Poznawcze	Sprawność Motoryczna	Samodzielność	Niekonfliktowość	Aktywność Społeczna	Ocena ogólna**
Dziewczęta	0,28 p=0,000	0,31 p=0,000	0,10 p=0,034	0,28 p=0,000	0,01 ni.	0,06 ni.	0,24 p=0,000
Chłopcy	0,34 p=0,000	0,35 p=0,000	0,16 p=0,000	0,28 p=0,000	0,14 p=0,00	0,16 p=0,000	0,34 p=0,000

* Wytłuszczono najwyższe współczynniki korelacji; ni. - wartości nieistotne statystycznie.

** Ocenę ogólną w SGS stosowano tylko w badaniach standaryzacyjnych.

Wskaźnik „komunikatywność i spójność wypowiedzi” badanych sześciolatków, podobnie jak w poprzednio przedstawianych analizach, najbardziej koreluje z podskalami SGS Kompetencje Poznawcze, Umiejętności Szkolne i Samodzielność, przy czym niektóre korelacje są nieco wyższe u chłopców niż u dziewczynek (tab. 24). Zastanawiająca jest niska korelacja między komunikatywnością i spójnością wypowiedzi chłopców a ich wynikiem w podskali Aktywność Społeczna i zupełny brak takiej korelacji u dziewczynek, trzeba jednak pamiętać, że zastosowano próby językowe w wersji eksperymentalnej, wymagającej dalszych analiz i doskonalenia.

Wyniki w SGS a ocena gotowości szkolnej dzieci dokonana przez ich rodziców

Niezależnie od nauczycieli oceniających przygotowanie do nauki szkolnej sześciolatków za pomocą Skali Gotowości Szkolnej, gotowość szkolną dzieci z próby walidacyjnej (1000-osobowej) oceniali ich rodzice, wypełniający wraz z psychologiem Kwestionariusz dla Rodziców.

Kwestionariusz ten, autorstwa A. Frydrychowicz i E. Koźniewskiej to utworzone na potrzeby projektu BGSS narzędzie złożone z dwóch części. Część A, którą wypełniał psycholog w rozmowie z rodzicem, zawierała następujące bloki informacji: dane ogólne o badanym dziecku, dane dotyczące struktury i składu rodziny dziecka, informacje o rodzicach (wiek, wykształcenie), o sytuacji materialnej rodziny i wyposażeniu rodzinnego gospodarstwa, o sposobie rekreacji rodziny, o środowisku lokalnym w miejscu zamieszkania.

Część B dotyczyła natomiast oceny różnych umiejętności i zachowań dziecka wskazujących na jego gotowość do podjęcia nauki szkolnej, w pewnym stopniu paralelnych do SGS, a także zawierała ocenę ogólną (podawaną przez rodzica w skali 1-7; patrz rozdz. 2.2. Historia metody) stopnia przygotowania dziecka do podjęcia nauki w klasie pierwszej – tę część Kwestionariusza wypełniał sam rodzic (Frydrychowicz, Koźniewska 2006).

Umiejętności i zachowania dzieci, oceniane przez ich rodziców w Kwestionariuszu dla Rodziców, pogrupowano na podstawie analizy czynnikowej w następujące czynniki: Umiejętności Szkolne, Umiejętności Matematyczne, Samodzielność, Bezkonfliktowość, Aktywność.

Uzyskane od rodziców informacje dotyczące gotowości szkolnej ich dzieci potraktowano jako kryterium zewnętrzne przy analizie diagnostycznej trafności kryterialnej Skali Gotowości Szkolnej, korelując je z ocenami nauczycielskimi. Ze względu na większą czytelność, wyniki dotyczące dziewczynek i chłopców przedstawiono w osobnych tabelach (tab. 25 i 26).

Tabela 25. Współczynniki korelacji między wynikami SGS i Kwestionariusza dla Rodziców – dziewczynki (n=479)*

SGS \ Kwest. dla Rodziców	Umiejętności Szkolne	Kompetencje Poznawcze	Sprawność Motoryczna	Samodzielność	Niekonfliktowość	Aktywność Społeczna	Ocena ogólna nauczyciela
Umiejętności Szkolne	0,34	0,31	0,26	0,28	ni.	0,25	
Umiejętności Matematyczne	0,33	0,34	0,25	0,27	ni.	0,20	
Samodzielność	ni.	ni.	ni.	ni.	ni.	ni.	
Bezkonfliktowość	ni.	ni.	ni.	ni.	0,20	ni.	
Aktywność	ni.	ni.	0,24	ni.	ni.	0,26	
Ocena ogólna rodzica							0,39

* Podane współczynniki korelacji są istotne z $p < 0,0001$; ni. – współczynniki nieistotne statystycznie; wytłuszczone najwyższe współczynniki korelacji.

Tabela 26. Współczynniki korelacji między wynikami SGS i Kwestionariusza dla Rodziców – chłopcy (n=501)*

SGS \ Kwest. dla Rodziców	Umiejętności Szkolne	Kompetencje Poznawcze	Sprawność Motoryczna	Samodzielność	Niekonfliktowość	Aktywność Społeczna	Ocena ogólna nauczyciela
Umiejętności Szkolne	0,45	0,40	0,23	0,34	0,24	0,25	
Umiejętności Matematyczne	0,41	0,41	0,25	0,30	ni.	0,19	
Samodzielność	ni.	ni.	ni.	ni.	ni.	ni.	
Bezkonfliktowość	ni.	ni.	ni.	ni.	0,28	ni.	
Aktywność	0,17	ni.	ni.	ni.	ni.	0,20	
Ocena ogólna rodzica							0,47

* Podane współczynniki korelacji są istotne z $p < 0,0001$; ni. – współczynniki nieistotne statystycznie; wytłuszczone najwyższe współczynniki korelacji.

Jak wynika z wartości współczynników przedstawionych w tabelach 25 i 26, oceny nauczycieli i rodziców są najbardziej zbieżne w kwestii Umiejętności Szkolnych i Matematycznych badanych sześciolatków (ocena rodzica), wysoko skorelowane z Umiejętnościami Szkolnymi i Kompetencjami Poznawczymi w SGS (ocena nauczyciela). Zbieżne są również, aczkolwiek w mniejszym stopniu, nauczycielskie i rodzicielskie oceny dzieci w zakresie Niekonfliktowości i Aktywności Społecznej.

Natomiast nie stwierdzono niestety istotnej zbieżności ocen ze Skali Gotowości Szkolnej i Kwestionariusza dla Rodziców w zakresie Samodzielności sześciolatków. Przymuszczalnie nieco inaczej Samodzielność jest definiowana w SGS i rozumiana przez rodziców.

Szczególnie interesujące w tych porównaniach jest natomiast to, że korelacje między ocenami nauczycieli i rodziców zawarte w tabeli dotyczącej chłopców (tab. 26) są aż w 9 przypadkach znacznie wyższe niż analogiczne korelacje w tabeli odnoszącej się do dziewczynek (tab. 25). Innymi słowy, z punktu widzenia przyjętego w tej analizie kryterium, oceny dotyczące gotowości szkolnej chłopców są prawdopodobnie w SGS w pewnym stopniu bardziej trafne niż oceny gotowości dziewczynek!

Wyraźnie niższa zgodność nauczycieli i rodziców w ocenianiu gotowości szkolnej dziewczynek wynika prawdopodobnie ze znanego z wielu innych badań prowadzonych w oświacie zjawiska związanej z płcią **stronniczości** ocen nauczycielskich („stronniczość” oznacza tu stałe zniekształcanie ocen, w tym przypadku ocen w SGS), faworyzujących uczennice. Wśród nauczycieli dzieci 6-letnich 98% stanowią kobiety, stronniczość ocen nauczycielskich jest jednak prawdopodobnie warunkowana nie tylko zmieną płci. Ponieważ stronniczości wiążącej się z płcią dziecka nie obserwuje się w takim nasileniu w ocenach rodziców, w których dziewczynki nie są znacząco faworyzowane, korelacje ocen gotowości szkolnej są większe w odniesieniu do chłopców.

Uważny czytelnik podręcznika spotka się z tym zagadnieniem zapewne nie tylko w tym miejscu. Skala Gotowości Szkolnej jest skalą obserwacyjną, narzędziem opartym na ocenach nauczycielskich, których stronniczość może i prawdopodobnie wpływa w pewnym stopniu, niejako wtórnie, na stronniczość SGS. Aby zmniejszyć ten niekorzystny efekt przyjęto odpowiedni sposób oceniania wyników SGS.

Wyniki w SGS a inne zmienne kryterialne z wywiadu z rodzicami

Analiza danych dotyczących środowiska rodzinnego badanych sześciolatków, uzyskana w oparciu o wypełniany przez ich rodziców Kwestionariusz, wykazała wiele istotnych zależności między tymi danymi i Skalą Gotowości Szkolnej – to również stanowi istotny element oceny trafności tej Skali. Rozwój dziecka, a więc i jego gotowość szkolna, zależy przecież niewątpliwie od warunków środowiskowych w jakich wzrasta, głównie od warunków środowiska rodzinnego.

Dokładne analizy zależności wyników SGS od różnego rodzaju kryteriów środowiskowych nie będą w tym miejscu przedstawiane, ponieważ zostały omówione we wcześniejszej części podręcznika (patrz 3.3.3. Środowisko rodzinne dzieci a ich gotowość szkolna). Trzeba w tym miejscu jednak koniecznie przypomnieć i podkreślić, że gotowość szkolna dzieci 6-letnich oceniona za pomocą SGS okazała się zależna między innymi od takich zmiennych, jak wykształcenie rodziców i ich aktywność zawodowa, długotrwałe choroby dzieci (zwłaszcza w odniesieniu do dziewczynek), wyposażenie domu – własne biurko, domowy księgozbiór, komputer.

Ważne, różnicujące w istotny sposób wyniki uzyskane przez dzieci w SGS, okazały się również takie zmienne (kryterialne), jak czytanie dziecku książek przez rodziców, sposób wspólnego spędzania przez rodzinę wolnego czasu, a zwłaszcza wakacji, i wiele innych jeszcze czynników.

Wykazane zależności są na ogół zgodne z oczekiwaniami wynikającymi ze znanych z licznych badań wpływów środowiska na rozwój dziecka, w tym na jego gotowość szkolną, i przemawiają na korzyść trafności Skali Gotowości Szkolnej jako **różnicującego narzędzia diagnozy**, są argumentem przemawiającym za jej trafnością kryterialną.

Podsumowanie analiz trafności SGS

Przedstawione rezultaty badań walidacyjnych Skali Gotowości Szkolnej dzieci sześciolatków pokazały, że narzędzie to w znacznym stopniu realizuje stawiane przed nim cele, co oznacza, że:

- 1) Skala Gotowości Szkolnej pozwala na wyciąganie wniosków na temat obserwowanego 6-latka, odnoszących się do jego:
 - dojrzałości umysłowej,
 - percepcji wzrokowej,
 - poczucia kontroli (wewnętrznej lub zewnętrznej), od którego zależy poczucie sukcesu lub porażki,
 - umiejętności matematycznych,
 - umiejętności czytania,
 - umiejętności językowych, w tym przede wszystkim komunikatywności i spójności wypowiedzi.
- 2) W zaprezentowanych wyżej analizach, najwyższe istotne zależności potwierdzające trafność Skali Gotowości Szkolnej dotyczyły najczęściej trzech podskal tego narzędzia: Kompetencji Poznawczych, Umiejętności Szkolnych, Samodzielności, a także oceny ogólnej. Otóż te właśnie elementy Skali są, jak wynika z zaprezentowanych badań, prawdopodobnie najbardziej „nasycone” gotowością szkolną w rozumieniu przyjętym przez Autorkę SGS (patrz 2.3. Omówienie treści metody – podskale).
- 3) W oparciu o obserwację dziecka sześciolatka przeprowadzoną za pomocą Skali Gotowości Szkolnej można też ze znacznym prawdopodobieństwem formułować wnioski dotyczące warunków środowiska rodzinnego 6-latka, jego funkcji stymulującej bądź opóźniającej gotowość szkolną dziecka.



Rozdział 5

Ocenianie gotowości szkolnej przez nauczyciela za pomocą SGS

5.1. Zastosowanie metody

Proponujemy nauczycielom dwukrotne zastosowanie SGS w ciągu roku obowiązkowego wychowania przedszkolnego. Wyróżnić można zatem:

- obserwację wstępną, prowadzoną przez nauczyciela pod koniec pierwszego lub na początku drugiego semestru rocznego przygotowania przedszkolnego,
- obserwację gotowości dzieci do edukacji szkolnej prowadzoną na zakończenie roku obowiązkowego wychowania przedszkolnego.

Celem obserwacji wstępnej jest udzielenie przez nauczyciela odpowiedzi na pytanie, co ułatwi, a co utrudni dziecku przygotowanie do nauki w szkole. Wyniki obserwacji będą wtedy miały charakter jakościowy. Zarejestrowanie zachowań i umiejętności dziecka i dokonanie ich jakościowej analizy ułatwi nauczycielowi zaplanowanie sposobu pracy z dzieckiem i całą grupą. Pomoże też przy powtórnej obserwacji

oszacować zmiany w zachowaniu dzieci i postępy w nabywaniu umiejętności. Nauczyciel powinien jednak brać pod uwagę to, że pewne umiejętności, np. związane z myśleniem operacyjnym (Gruszczyk-Kolczyńska 1994), świadomością fonologiczną czy samodzielnością, mogą się pojawić dopiero pod koniec okresu przygotowania przed-szkolnego.

Celem obserwacji gotowości dzieci do edukacji szkolnej jest określenie przez nauczyciela stopnia gotowości szkolnej dziecka dla poszczególnych typów umiejętności i zachowań, które złożyły się na SGS i zostały wyodrębnione jako podskale. Jest to możliwe dzięki standaryzacji metody. Informacja o stopniu gotowości szkolnej, obok jakościowej analizy wyników obserwacji, jest ważna dla rodziców i nauczycieli przy podejmowaniu decyzji dotyczących edukacji dziecka, a przekazana nauczycielom w szkole² ułatwi im zaplanowanie pracy z uwzględnieniem potrzeb edukacyjnych dziecka.

5.2. Statystyczna interpretacja stopni gotowości szkolnej

Podstawą oszacowania stopni gotowości szkolnej według SGS powinna być obserwacja przeprowadzona pod koniec roku szkolnego, najlepiej w maju. W maju bowiem przeprowadzono badania standaryzacyjne tej metody. Proponujemy, aby formalna, uwzględniająca dane liczbowe interpretacja wyników w formie stopnia gotowości szkolnej dotyczyła każdej podskali SGS oddzielnie.

W badaniach standaryzacyjnych wyniki dzieci w czterech wyróżnionych w SGS podskalach uzyskały rozkłady normalne. Są to podskale:

- Kompetencje Poznawcze,
- Samodzielność,
- Niekonfliktowość,
- Aktywność Społeczna.

Wyniki dzieci w dwóch pozostałych podskalach uzyskały lewoskośne rozkłady wyników. Są to podskale:

- Umiejętności Szkolne,
- Sprawność Motoryczna.

Przypomnijmy, że przy określeniu charakteru rozkładu wyników uwzględnia się **średnią wyników** w grupie i **odchylenie standardowe**, które jest miarą rozproszenia wyników wokół średniej.

W rozkładzie normalnym najwięcej wyników w grupie znajduje się pośrodku i jest oddalone o nie więcej niż 1 odchylenie standardowe od średniej. Dotyczy to wyników około 70% dzieci. Wyniki 15% dzieci są niższe i oddalone o więcej niż 1 odchylenie standardowe od średniej, a wyniki 15% dzieci są wyższe i oddalone o więcej niż 1 odchylenie standardowe od średniej. Taki rozkład jest symetryczny.

Skośne rozkłady wyników nie są symetryczne. Wyniki zagęszczają się niejako po jednej ze stron rozkładu – więcej dzieci uzyskuje wyniki wysokie lub więcej dzieci uzyskuje wyniki niskie. Przy lewoskośnym rozkładzie wyników więcej dzieci niż w przypadku rozkładu normalnego uzyskuje wyniki wysokie. Trudno jest różnicować tę grupę i wyodrębnić te dzieci, które uzyskują wyniki najwyższe.

Proponujemy, aby formalna interpretacja wyników w podskalach o rozkładzie normalnym opierała się na **3 stopniach gotowości szkolnej: niskim, średnim i wysokim**. Zakładamy, że niski stopień gotowości obejmuje wyniki dzieci oddalone od średniej o więcej niż jedno odchylenie standardowe w lewą stronę rozkładu, a więc w stronę wyników niskich, a wysoki stopień gotowości obejmuje wyniki oddalone od średniej o więcej niż jedno odchylenie standardowe w prawą stronę rozkładu. Dzieci z obu grup brzegowych wymagają szczególnej uwagi w dalszej edukacji i dostosowania sposobu pracy nauczycieli do ich potrzeb edukacyjnych, emocjonalnych i społecznych. Dzieci o średnim poziomie gotowości to te, których wyniki mieszczą się w środkowym przedziale krzywej normalnej (jedno odchylenie standardowe w prawo lub w lewo od średniej uzyskanej w badaniach standaryzacyjnych).

² W takim przypadku wymagana jest zgoda rodziców.

A zatem w podskalach Kompetencje Poznawcze, Samodzielność, Niekonfliktowość i Aktywność Społeczna dokonujemy oceny stopnia gotowości szkolnej stosując trzy kategorie opisowe:

- niski stopień gotowości szkolnej,
- średni stopień gotowości szkolnej,
- wysoki stopień gotowości szkolnej.

Natomiast formalna interpretacja wyników w podskalach o rozkładzie skośnym powinna naszym zdaniem opierać się na dwóch stopniach gotowości szkolnej: **zgodnym z oczekiwanym** (w dalszej części tekstu oznaczanym Z) i **niższym od oczekiwanego** (w dalszej części tekstu oznaczanym N). Przyjmujemy, że wyniki zgodne z oczekiwaniami uzyskuje 75% dzieci, a wyniki poniżej oczekiwanych 25%. Ta ostatnia grupa dzieci wymagać będzie szczególnego wspierania w dalszej edukacji w obszarze Umiejętności Szkolnych lub Sprawności Motorycznej.

A zatem w podskalach Umiejętności Szkolne i Sprawność Motoryczna dokonujemy oceny stopnia gotowości szkolnej stosując dwie kategorie opisowe:

- niższy od oczekiwanego stopień gotowości szkolnej,
- zgodny z oczekiwanym stopień gotowości szkolnej.

Nie znaczy to, że praca z dziećmi, które uzyskują wyniki średnie lub zgodne z oczekiwaniami i stanowią większość, jest łatwiejsza niż praca z dziećmi nietypowymi. Te dzieci także przeżywają trudności związane ze zmianą środowiska, mają lepsze i gorsze dni, chorują, doświadczają konfliktów z kolegami czy frustracji w sytuacjach niepowodzenia. Nie da się w statystycznym opracowaniu uwzględnić całego bogactwa zachowań i różnic między dziećmi, wymaga to, obok ilościowej, także jakościowej analizy wyników.

Proponujemy, aby formalna interpretacja wyników dotyczyła każdej podskali SGS oddzielnie. Podskale mówią bowiem o różnych obszarach aktywności dzieci, różnych pod względem treści zachowaniach i umiejętnościach. Ogólny wynik, będący rezultatem sumowania wszystkich pozycji Skali, ukrywa różnice. Gdyby np. dziecko

PRAKTYCZNE OZNACZENIE STOPNI GOTOWOŚCI SZKOLNEJ

podskale Kompetencje Poznawcze, Samodzielność, Niekonfliktowość, Aktywność Społeczna

wyniki niskie – niski stopień gotowości szkolnej – 1

wyniki średnie – średni stopień gotowości szkolnej – 2

wyniki wysokie – wysoki stopień gotowości szkolnej – 3

podskale Umiejętności Szkolne, Sprawność Motoryczna

wyniki niższe od oczekiwanych – niższy od oczekiwanego stopień gotowości – N

wyniki zgodne z oczekiwanymi – zgodny z oczekiwanym stopień gotowości – Z

uzyskało wysokie wyniki w podskali Aktywność Społeczna, a niskie w podskali Samodzielność, to sumując te wyniki otrzymalibyśmy niepełną informację, nie uwzględniającą tego zróżnicowania. A zatem, jeżeli wyniki obserwacji mają być podstawą zaprojektowania sposobu pracy z dzieckiem, korzystne jest bardziej analityczne ich przedstawienie.

5.3. Przebieg obserwacji

Warunki obserwacji

Przed zastosowaniem Skali Gotowości Szkolnej nauczyciele powinni dokładnie zapoznać się z metodą – ze sposobem posługiwania się Skalą, a także sposobem obliczania i interpretowania wyników, oraz przedstawić metodę rodzicom dzieci i uzyskać ich zgodę na jej wykorzystanie.

Nauczyciele mogą prowadzić obserwację zachowania i umiejętności dzieci przy zastosowaniu SGS **podczas realizacji zaplanowanych zajęć**. Zakładamy, że w naturalnych warunkach nauczyciele będą mieć możliwość obserwacji grupowych zajęć i zabaw, pracy indywidualnej,

kontaktów dzieci z rówieśnikami i ich sposobu radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Zakładamy także, że różnorodność zajęć właściwa wychowaniu przedszkolnemu zapewni nauczycielom szerokie pole obserwacji.

Obserwacja powinna być prowadzona przez **dwa tygodnie**. Wybór roboczego sposobu rejestracji spostrzeżeń pozostawiamy nauczycielom. W ciągu tych dwóch tygodni nauczyciel powinien obserwować nie więcej niż **10 dzieci** uczestniczących w zajęciach całej grupy. Powyższe warunki powinny być spełnione każdorazowo przy stosowaniu SGS, gdyż w takich warunkach prowadzono badania standaryzacyjne metody.

Materiały i pomoce do obserwacji

Przed zastosowaniem metody nauczyciel powinien zgromadzić potrzebne materiały. Do przeprowadzenia obserwacji potrzebne są następujące materiały i pomoce:

- papier do rysowania A4,
- miękka plastelina (6 kolorów),
- ołówki HB,
- kredki (12 kolorów),
- pędzle do malowania grube i średnie,
- farby plakatywne (6 kolorów),
- nakładki na ołówki (do prawidłowego uchwytu).

Jest to standardowe wyposażenie oddziału w materiały do zajęć plastycznych i zadań grafomotorycznych. Za pomocą nakładek na ołówki nauczyciel może sprawdzić, czy zaobserwowane trudności poddają się korekcje.

Ponadto do obserwacji sprawności motorycznej, manualnej oraz percepcji i koordynacji wzrokowo-ruchowej dzieci potrzebne są:

- trzy piłki - każda innej wielkości (średnica piłek: od 7 cm do około 20 cm),
- stempelki (korzystne byłyby 3 zestawy) w kształcie liter alfabetu, w kształcie cyfr oraz w kształcie figur geometrycznych lub zwierzątek,
- drobne klocki typu Lego, plastikowe, 200 sztuk, spakowane w 1 wiaderko lub pudełko,
- puzzle (realistyczne obrazki przedstawia-

jące sytuacje zabawy i życia codziennego, zwierzęta, z wyłączeniem kreskówek):

- 1 komplet/30-40 elementów, wymiar obrazka A4,
- 1 komplet/50-60 elementów, wymiar obrazka A4,
- 1 komplet/70-100 elementów, wymiar obrazka A4.

W ocenie wielu nauczycieli i terapeutów stempelki są użyteczne w ocenie umiejętności dzieci, a także w motywowaniu dzieci do aktywnego uczestniczenia w zajęciach.

Sposób postępowania się SGS

Przed rozpoczęciem obserwacji należy:

- zapoznać się ze Skalą Gotowości Szkolnej, to jest przeczytać uważnie cały arkusz zapisu oraz sposób postępowania się nim,
- przygotować materiały i pomoce,
- wybrać grupę dzieci do obserwacji, zgodnie z opisanymi warunkami 10 dzieci.

Zadaniem nauczyciela jest obserwowanie, czy i w jakim stopniu wybrane dziecko przejawia wymienione w SGS zachowania i umiejętności, a po upływie czasu przeznaczonych na obserwację – zanotowanie wyników na arkuszu zapisu. Wybraną odpowiedź należy zaznaczyć w odpowiedniej kolumnie po prawej stronie arkusza zapisu. Stwierdzonym stopniom przejawiania przez dziecko danego typu zachowania czy umiejętności są przyporządkowane liczby od 1 do 4, wykorzystywane przy analizie ilościowej wyników:

- **tak (1)** oznacza, że dane zachowanie lub umiejętność zdecydowanie pojawia się u dziecka,
- **raczej tak (2)** oznacza, że nauczyciel zaobserwował dane zachowanie lub umiejętność, ale nie jest ono utrwalone,
- **raczej nie (3)** oznacza, że dane zachowanie lub umiejętność pojawia się bardzo rzadko,
- **nie (4)** oznacza, że dane zachowanie lub umiejętność nie zostało przez nauczyciela zauważone.

Po wypełnieniu arkusza zapisu, trzeba skorzystać ze zbiorczego arkusza wyników – tabeli *Podsumowanie wyników obserwacji*. Do tabeli zbiorczej należy wpisać liczby odpowiadające poszczególnym stopniom przejawiania przez dziecko zachowań i umiejętności dziecka (od „tak” do „nie”) w podziale na poszczególne podskale.

Uwaga. Niektóre pozycje Skali mówią o braku korzystnych dla dziecka umiejętności i o wystąpieniu zachowań, które są przejawem trudności. Zostały one zaznaczone na arkuszu *Podsumowanie wyników obserwacji* kolorem czerwonym i znakiem minus (-). Wyniki dla tych pozycji powinny być poprzedzone znakiem minus, a przy obliczaniu odejmowane od całościowego wyniku.

Oczywiście, nie należy na potrzeby obserwacji specjalnie stwarzać sytuacji trudnych dla dziecka ani nakłaniać je do działań, których wykonania odmawia.

Zarówno instrukcja, jak i zaproponowane warunki prowadzenia obserwacji (czas obserwacji, pomoce) zostały dobrze ocenione przez nauczycieli biorących udział w badaniach standaryzacyjnych³.

Nie należy na potrzeby obserwacji specjalnie stwarzać sytuacji trudnych dla dziecka ani nakłaniać je do działań, których wykonania odmawia.

5.4. Obliczanie wyników

Obliczanie wyników Skali Gotowości Szkolnej dotyczy obserwacji prowadzonej na koniec roku obowiązkowego przygotowania przedszkolnego. Natomiast wyniki obserwacji wstępnej mają charakter wyłącznie jakościowy.

W celu obliczenia wyników SGS nauczyciel powinien:

- oznaczyć wybraną odpowiedź na arkuszu zapisu SGS,
- wpisać w tabeli zbiorczej *Podsumowanie wyników obserwacji* punkty odpowiadające poszczególnym odpowiedziom (tak – 1 punkt, raczej tak – 2 punkty, raczej nie – 3 punkty, nie – 4 punkty),
- obliczyć wyniki surowe dla każdej podskali poprzez dodanie punktów,
- obliczyć wyniki przeliczone poprzez odjęcie wyniku surowego od podanej statej,
- określić stopień gotowości szkolnej dziecka w każdej podskali.

Uwaga. Wszystkie te czynności nauczyciel może wykonać samodzielnie, albo za pomocą programu komputerowego załączonego na płycie CD do materiałów metodycznych „Doradca nauczyciela sześciolatków”.

Etap przeliczania wyników wprowadzono, aby ostateczne wyniki były dodatnie (niektóre pozycje SGS mówią o braku umiejętności, a uzyskiwane w nich wyniki mogą być ujemne) i aby wyższy wynik odpowiadał wyższej gotowości szkolnej dziecka. Wynik przeliczony uzyskuje się przez odjęcie wyniku surowego od ustalonej wartości liczbowej. W tabeli 27 przedstawiono wartości liczbowe, od których należy odjąć wyniki surowe.

³ Niepublikowany, śródokresowy raport z ewaluacji projektu „Badanie gotowości szkolnej sześciolatków”. C. Trutkowski, M. Zieleńska

Tabela 27. Wzory na obliczenie wyników przeliczonych dla podskal SGS (fragment arkusza *Podsumowanie wyników obserwacji*)

	Umiejętności Szkolne		Kompetencje Poznawcze		Sprawność Motoryczna		Samodzielność		Niekonflikto-wość		Aktywność Społeczna	
Wyniki surowe	S1		S2		S3		S4		S5		S6	
Wyniki przeliczone	75-S1		48-S2		32-S3		23-S4		13-S5		36-S6	

Dalsze tabele (28-33) umożliwiają wyznaczenie stopnia gotowości szkolnej dla każdej podskali SGS w oparciu o wyniki przeliczone. Na podstawie analizy wyników badań standaryzacyjnych w niektórych podskalach stwierdzono duże różnice między grupami dzieci w zależności od placówki, w której realizują obowiązkowe wychowanie przedszkolne, płci, a w przypadku chłopców także wieku. Tak więc przy określaniu stopnia gotowości szkolnej należy uwzględnić dodatkowo różnice uzyskane w danej podskali z uwagi na wymienione powyżej zmienne.

Mając dane na temat placówki, w której dziecko uczestniczy w obowiązkowym rocznym przygotowaniu przedszkolnym, płci dziecka, a w przypadku chłopców także wieku, nauczyciel sprawdza, czy uzyskana przez dziecko liczba punktów przeliczonych mieści się w rozpatrywanych kolejno przedziałach liczbowych.

Nauczyciel może obliczać wyniki Skali Gotowości Szkolnej samodzielnie, albo wypełnić arkusze obserwacyjne w komputerze, w programie załączonym na płycie CD do materiałów metodycznych „Doradca nauczyciela sześciolatków”, który obliczy wyniki.

Tabela 28. Przedziały wyników przeliczonych dla podskali Umiejętności Szkolne (0-60)
(dwa stopnie gotowości szkolnej)

Stopień gotowości		Przedziały wyników przeliczonych					
		Szkoła			Przedszkole		
		Dziewczęta	Chłopcy starsi*	Chłopcy młodszy*	Dziewczęta	Chłopcy starsi*	Chłopcy młodszy*
Zgodny z oczekiwanym	Z	49-60	43-60	42-60	51-60	46-60	45-60
Niższy od oczekiwanego	N	0-48	0-42	0 - 41	0-50	0-45	0-44

* Chłopcy starsi ≥ 6 lat 6 miesięcy; chłopcy młodszy < 6 lat 6 miesięcy.

Określając stopień gotowości szkolnej dziecka w podskali Umiejętności Szkolne (tab. 28), należy wziąć pod uwagę placówkę, do której ono uczęszcza, płeć, a w przypadku chłopców także wiek. Wynik przeliczony należy odszukać w tabeli uwzględniając powyższe kryteria.

Przykład. Jeżeli chłopiec, który ma 6 lat i 6 miesięcy lub więcej i chodzi do oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej, uzyskuje w podskali Umiejętności Szkolne wynik przeliczony 50 punktów, który mieści się w przedziale 43-60 pkt., to jego stopień gotowości szkolnej jest zgodny z oczekiwanym. Jeżeli dziewczynka, która chodzi do przedszkola, uzyskuje w podskali Umiejętności Szkolne ten sam wynik przeliczony 50 punktów, który mieści się w przedziale 0-50 pkt., to jej stopień gotowości szkolnej jest niższy od oczekiwanego.

Tabela 29. Przedziały wyników przeliczonych dla podskali Sprawność Motoryczna (0-24)
(dwa stopnie gotowości szkolnej)

Stopień gotowości		Przedziały wyników przeliczonych	
		Dziewczęta	Chłopcy
Zgodny z oczekiwanym	Z	21-24	20-24
Niższy od oczekiwanego	N	0-20	0-19

Określając stopień gotowości szkolnej dziecka w podskali Sprawność Motoryczna (tab. 29), trzeba uwzględnić jedynie płeć dziecka. Wynik przeliczony należy odszukać w tabeli mając na uwadze powyższe kryterium.

Przykład. Wynik 20 punktów przeliczonych w podskali Sprawność Motoryczna w przypadku chłopca daje stopień gotowości szkolnej zgodny z oczekiwanym. Wynik 20 punktów przeliczonych w podskali Sprawność Motoryczna w przypadku dziewczynki daje stopień gotowości szkolnej niższy od oczekiwanego.

Tabela 30. Przedziały wyników przeliczonych dla podskali Kompetencje Poznawcze (0-36)
(trzy stopnie gotowości szkolnej)

Stopień gotowości		Przedziały wyników przeliczonych			
		Szkoła		Przedszkole	
		Dziewczęta	Chłopcy	Dziewczęta	Chłopcy
Wysoki	3	25-36	25-36	26-36	27-36
Średni	2	10-24	9-24	12-25	11-26
Niski	1	0-9	0-8	0-11	0-10

Określając stopień gotowości szkolnej dziecka w podskali Kompetencje Poznawcze (tab. 30), należy uwzględnić placówkę, do której dziecko uczęszcza, i płeć. Wynik przeliczony należy odszukać w tabeli z uwzględnieniem powyższych kryteriów.

Przykład. Wynik 25 punktów przeliczonych w podskali Kompetencje Poznawcze w przypadku dziewczynki z oddziału przedszkolnego w szkole daje wysoki stopień gotowości szkolnej, a ten sam wynik w podskali Kompetencje Poznawcze uzyskany przez dziewczynkę z przedszkola daje średni stopień gotowości szkolnej.

Tabela 31. Przedziały wyników przeliczonych dla podskali Samodzielność (0-36)
(trzy stopnie gotowości szkolnej)

Stopień gotowości		Przedziały wyników przeliczonych					
		Szkoła			Przedszkole		
		Dziewczęta	Chłopcy starsi*	Chłopcy młodszy*	Dziewczęta	Chłopcy starsi*	Chłopcy młodszy*
Wysoki	3	34-36	33-36	32-36	35-36	34-36	33-36
Średni	2	20-33	16-32	15-31	22-34	17-33	16-32
Niski	1	0-19	0-15	0-14	0-21	0-16	0-15

* Chłopcy starsi ≥ 6 lat 6 miesięcy; chłopcy młodszy < 6 lat 6 miesięcy.

Określając stopień gotowości szkolnej dziecka w podskali Samodzielność (tab. 31), należy uwzględnić placówkę, do której dziecko uczęszcza, płeć, a w przypadku chłopców także wiek. Wynik przeliczony należy odszukać w tabeli uwzględniając powyższe kryteria.

Przykład. Jeżeli chłopiec, który ma mniej niż 6 lat i 6 miesięcy i chodzi do oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej, uzyskuje w podskali Samodzielność wynik przeliczony 32 punkty, to jego stopień gotowości szkolnej jest wysoki. Jeżeli dziewczynka, która chodzi do przedszkola, uzyskuje w podskali Samodzielność wynik przeliczony 32 punkty, to jej stopień gotowości szkolnej jest średni.

Tabela 32. Przedziały wyników przeliczonych dla podskali Niekonfliktowość (0-36)
(trzy stopnie gotowości szkolnej)

Stopień gotowości		Przedziały wyników przeliczonych	
		Dziewczęta	Chłopcy
Wysoki	3	36	35-36
Średni	2	25-35	19-34
Niski	1	0-24	0-18

Określając stopień gotowości dziecka w podskali Niekonfliktowość (tab. 32), należy uwzględnić jedynie płeć dziecka. Wynik przeliczony należy odszukać w tabeli uwzględniając powyższe kryterium.

Przykład. 19 punktów przeliczonych w podskali Niekonfliktowość oznacza niski stopień gotowości szkolnej dla dziewczynki i średni stopień gotowości szkolnej dla chłopca.

Tabela 33. Przedziały wyników przeliczonych dla podskali Aktywność Społeczna (0-27)
(trzy stopnie gotowości szkolnej)

Stopień gotowości		Przedziały wyników przeliczonych		
		Dziewczęta	Chłopcy	
			Szkoła	Przedszkole
Wysoki	3	25-27	24-27	25-27
Średni	2	17-24	14-23	15-24
Niski	1	0-16	0-13	0-14

Określając stopień gotowości szkolnej dziecka w podskali Aktywność Społeczna (tab. 33) należy uwzględnić płeć dziecka, a w przypadku chłopca placówkę, do której uczęszcza. Wynik przeliczony należy odszukać w tabeli uwzględniając powyższe kryteria.

Przykład. Jeżeli chłopiec w oddziale przedszkolnym w szkole podstawowej uzyskuje w podskali Aktywność Społeczna 24 punkty przeliczone, to przypisujemy mu wysoki stopień gotowości szkolnej, podczas gdy dla jego kolegi z przedszkola 24 punkty przeliczone w podskali Aktywność Społeczna oznaczają średni stopień gotowości szkolnej.

5.5. Interpretacja wyników

Profile gotowości szkolnej

Po przeprowadzeniu obserwacji pod koniec roku obowiązkowego wychowania przedszkolnego można dla każdego dziecka oszacować stopień gotowości szkolnej w 6 wyróżnionych podskalach. Wiele dzieci uzyska wyniki odpowiadające średnim stopniom gotowości szkolnej, część dzieci będzie miała wyniki jednolicie wysokie lub niskie. Spora grupa dzieci uzyska jednak wyniki zróżnicowane,



zasadne jest więc rozpatrywanie układów wyników, czyli tzw. profili gotowości szkolnej

Na podstawie analizy różnych możliwych układów wyników wybrano do omówienia kilkanaście typów profili gotowości szkolnej dzieci. Pominęto profile niezróżnicowane pod względem wyników w poszczególnych podskalach oraz takie, które, chociaż teoretycznie możliwe, w praktyce występowały bardzo rzadko. Wybrane (na podstawie wyników uzyskanych w badaniach standaryzacyjnych SGS) przykłady potwierdzają zasadność wieloaspektowej oceny gotowości szkolnej dzieci, ilustrują bowiem słabsze i mocniejsze strony rozwoju dzieci stwierdzone przy zastosowaniu SGS.

Grupy profili

Rozpatrzmy dwie grupy profili. W jednej grupie stopień gotowości szkolnej dzieci w podskali Umiejętności Szkolne (USZ) jest niższy od oczekiwanego (N), w drugiej grupie stopień gotowości szkolnej dzieci w podskali Umiejętności Szkolne (USZ) jest zgodny z oczekiwanym (Z). Gdyby nauczyciel poprzestał wyłącznie na ocenie Umiejętności Szkolnych, mógłby nie dostrzec ryzyka niepowodzeń związanego z niskim poziomem gotowości szkolnej w innych aspektach rozwoju dziecka. Mógłby też nie dostrzec mocniejszych stron rozwoju dziecka i pominąć je przy planowaniu pracy. Zawężenie uwagi do umiejętności związanych z przygotowaniem do nauki czytania, pisania i matematyki mogłoby prowadzić do popełnienia następujących błędów:

- zaniedbanie pełnego rozwoju dziecka, np. rozwoju jego umiejętności społecznych,
- niedostrzeganie ryzyka niepowodzeń w dalszej nauce,
- nie wykorzystanie w pracy z dzieckiem pełnego zasobu jego umiejętności,
- opiniowanie o gotowości szkolnej na podstawie niepełnych danych.

Każde dziecko, które uzyskuje niski wynik przeliczony i niski lub niższy od oczekiwanego stopień gotowości szkolnej w danym zakresie,

potrzebuje pogłębionej diagnozy, aby trafnie odpowiedzieć na pytanie, jak wspierać jego rozwój i dalszą edukację. Niski lub niezgodny z oczekiwanym stopień gotowości to znak **ryzyka niepowodzeń**.

Dla dwóch wyróżnionych grup profili (NUSZ, ZUSZ) przedstawimy kierunki interpretacji w analizie zachowań i umiejętności dzieci oraz kierunki korzystnych oddziaływań nauczyciela. Wyróżnione profile przedstawimy w formie graficznej.

Profile NUSZ

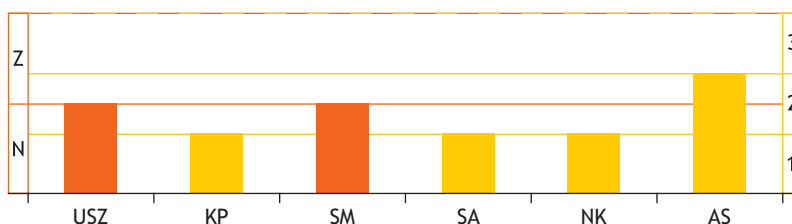
Zacznijmy od pierwszej grupy dzieci, które uzyskują niższy od oczekiwanego stopień gotowości szkolnej w podskali Umiejętności Szkolne (NUSZ). Wszystkie dzieci z tej grupy wymagają pogłębionej diagnozy. Ryzyko niepowodzeń wiąże się w ich przypadku z niskimi lub niższymi od oczekiwanych wynikami w co najmniej jednej, ale częściej w kilku podskalach. Dla systematyczności przeglądu można tu wyróżnić grupy profili NUSZ 1, NUSZ 2, NUSZ 3, NUSZ 4. W tych grupach dzieci dodatkowo różnią się stopniem gotowości szkolnej w podskalach Kompetencje Poznawcze i Sprawność Motoryczna. Następnie w każdej z tych czterech grup wyróżnimy profile a, b, c, d..., w zależności od zróżnicowania stopni gotowości szkolnej dzieci w trzech kolejnych podskalach – Samodzielność, Niekonfliktowość i Aktywność Społeczna.

Profile NUSZ 1

Tę grupę tworzą dzieci, które uzyskały niższy od oczekiwanego stopień gotowości szkolnej w podskalach Umiejętności Szkolne (N) i Sprawność Motoryczna (N) oraz niski stopień gotowości w podskali Kompetencje Poznawcze (1). Grupa ta w badaniach standaryzacyjnych liczyła 119 dzieci. W tabel 34 zestawiono wybrane profile NUSZ 1, dalej podano ich wykresy graficzne i krótkie omówienia.

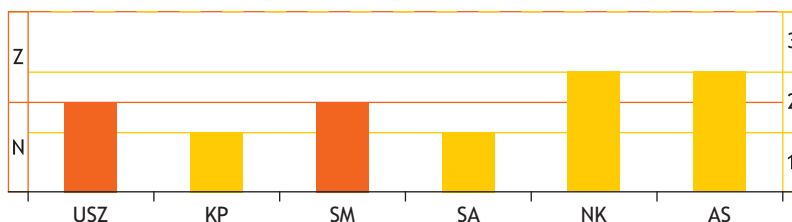
Tabela 34. Profile stopni gotowości szkolnej w grupie NUSZ 1

Podskale Profile	Umiejęt- ności Szkolne (USZ)	Kompetencje Poznawcze (KP)	Sprawność Motoryczna (SM)	Samodziel- ność (SA)	Niekonflik- towość (NK)	Aktywność Społeczna (AS)
a	N	1	N	1	1	2
b	N	1	N	1	2	2
c	N	1	N	2	2	2
d	N	1	N	2	2	1



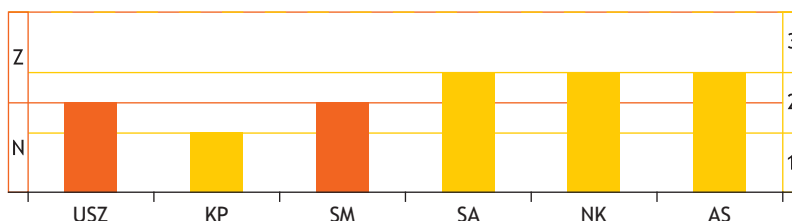
Profil NUSZ 1a

W profilu NUSZ 1a Aktywność Społeczna jest jedynym dobrze ocenionym przez nauczyciela zbiorem zachowań i umiejętności dzieci. Umiejętności dzieci z tego zakresu powinny być zatem osią tworzenia indywidualnego programu wspierania rozwoju dziecka w przyszłości. Zapewne kontakty z rówieśnikami są dla dzieci z tej podgrupy bardzo ważne i po zmniejszeniu liczby i nasilenia konfliktów (niskie wyniki w podskali Niekonfliktowość) mogą być bardzo nagradzające. Niekorzystne byłyby dla tych dzieci wszelkie formy izolowania od grupy, np. nauczanie indywidualne.



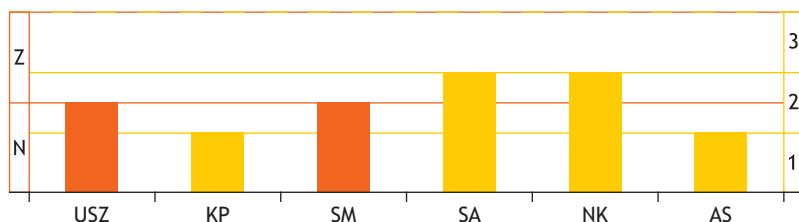
Profil NUSZ 1b

W profilu NUSZ 1b nauczyciel dobrze ocenił gotowość szkolną dzieci w zakresie relacji społecznych. Zarówno w podskali Aktywność Społeczna, jak i Niekonfliktowość, uzyskały one średni stopień gotowości szkolnej. W oparciu o te zasoby nauczyciel może wspierać rozwój samodzielności i pozostałych umiejętności dzieci. Z pewnością dobre funkcjonowanie społeczne ułatwi dzieciom z tej grupy pokonywanie trudności w opanowaniu zadań szkolnych. Pobyt w grupie może być dla nich źródłem dobrych doświadczeń i wzmocnień, może motywować je do podejmowania trudniejszych zadań.



Profil NUSZ 1c

Dzieci reprezentujące profil NUSZ 1c uzyskały średni stopień gotowości w zakresie umiejętności społecznych i w podskali Samodzielność. Przed nauczycielem stoi zadanie analizy trudności i znalezienia korzystnych dla dzieci form pracy. Powinien rozważyć wiek, stan zdrowia, etap rozwoju myślenia, zainteresowania dziecka. Te dzieci zapewne dobrze czują się w grupie i będą korzystać z możliwości uczestniczenia w grach i zabawach, także pod względem poznawczym. Ich udział w zadaniach grupowych i indywidualnych powinien jednak opierać się na zrozumiałych dla nich regułach, poleceniach, treściach.



Profil NUSZ 1d

W profilu NUSZ 1d dzieci uzyskały niski stopień gotowości szkolnej w podskali Aktywność Społeczna (obok niskich wyników w zakresie umiejętności szkolnych, poznawczych i ruchowych). W pracy wychowawczej ukierunkowanej na pełny rozwój dzieci nauczyciel nie powinien zaniedbać tej sfery. Porozumiewanie się i nawiązywanie przyjaznych kontaktów z rówieśnikami przyniesie tym dzieciom ważne, wspólnotowe doświadczenia.

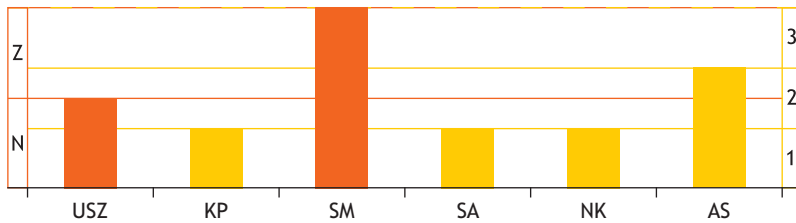
Profile NUSZ 2

W tej grupie profili dzieci uzyskały niższy od oczekiwanego stopień gotowości szkolnej w zakresie Umiejętności Szkolnych (N), niski stopień gotowości szkolnej w obszarze Kompetencji Poznawczych (1) i zgodny z oczekiwanym stopień gotowości szkolnej w podskali Sprawność Motoryczna (Z). Ta grupa w badaniach standaryzacyjnych liczyła 114 dzieci. W tabeli 35 zestawiono wybrane profile NUSZ 2, dalej podano ich wykresy graficzne i krótkie omówienia.

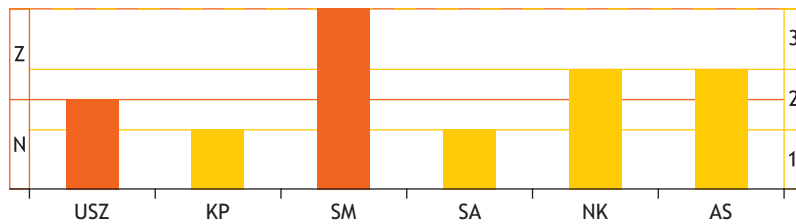
Tabela 35. Profile stopni gotowości szkolnej w grupie NUSZ 2

Podskale Profile	Umiejętności Szkolne (USZ)	Kompetencje Poznawcze (KP)	Sprawność Motoryczna (SM)	Samodzielność (SA)	Niekonfliktowość (NK)	Aktywność Społeczna (AS)
a	N	1	Z	1	1	2
b	N	1	Z	1	2	2
c	N	1	Z	2	2	1
d	N	1	Z	2	2	2

Dzieci z grupy NUSZ 2 są sprawne ruchowo. To jest ich atut, zarówno w grach ruchowych i zabawach z rówieśnikami, jak i w opanowaniu treści poznawczych. Te dzieci mogą skorzystać ze wszystkich form pracy wykorzystujących ruch do ćwiczenia i zapamiętywania treści poznawczych.

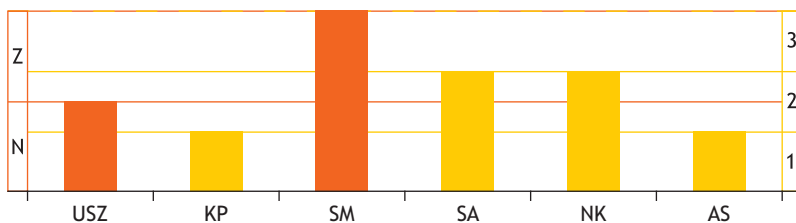


Profil NUSZ 2a



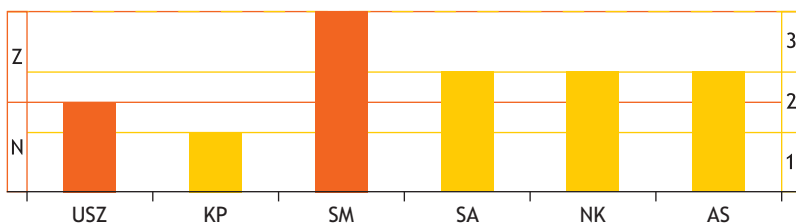
Profil NUSZ 2b

Dzieci reprezentujące profil NUSZ 2a muszą się przede wszystkim nauczyć niekonfliktowych relacji z rówieśnikami i samodzielności w podejmowaniu i wykonywaniu zadań. W profilu NUSZ 2b samodzielność dzieci jest również niska, ale ma szansę się rozwijać, gdyż dzieci te mają zadowalający poziom aktywności społecznej i potrafią pokojowo kontaktować się z rówieśnikami. W zadaniach poznawczych i szkolnych korzystne byłoby uwzględnienie zainteresowań dzieci i dostosowanie poziomu trudności zadań do ich aktualnych umiejętności.



Profil NUSZ 2c

W przypadku dzieci z grupy NUSZ 2c troska o opanowanie przez nie umiejętności szkolnych nie powinna nauczycielom i rodzicom przesłonić wagi rozwijania wspólnotowych relacji z rówieśnikami. Umiejętność porozumiewania się, dostrzegania potrzeb innych i okazywania im pomocy jest istotna nie tylko na tym etapie rozwoju dziecka, ale także w dłuższej perspektywie jego życia.



Profil NUSZ 2d

Dzieci z podgrupy NUSZ 2d są sprawne motorycznie, aktywne społecznie, niekonfliktowe i samodzielne w rozumieniu SGS. Na tych zasobach można się opierać w pracy z nimi. Można założyć, że dzieci te skorzystają we wszystkich sytuacjach zabawy grupowej, które będą sprzyjać rozwojowi umiejętności szkolnych i poznawczych. Wiemy bowiem na podstawie wyników badań, że udział w zajęciach sportowych ma m.in. korzystny wpływ na wyniki dzieci w podskali Kompetencje Poznawcze.

Profile NUSZ 3

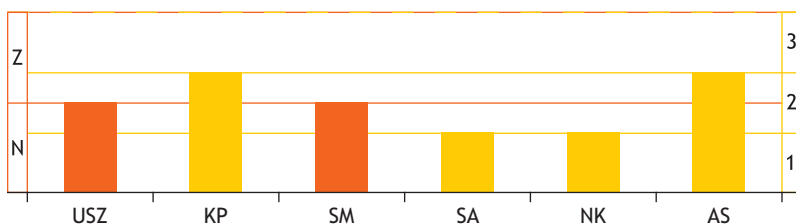
Kolejna grupa profili obejmuje te dzieci, które uzyskują niższy od oczekiwanego stopień gotowości szkolnej w podskali Umiejętności Szkolne (N) i Sprawność Motoryczna (N) oraz średni stopień gotowości szkolnej w podskali Kompetencje Poznawcze (2). W badaniach standaryzacyjnych profil tego typu miało 187 dzieci. Tabela 36 zestawia wybrane profile tej grupy.

Tabela 36. Profile stopni gotowości szkolnej w grupie NUSZ 3

Podskale Profil	Umiejętności Szkolne (USZ)	Kompetencje Poznawcze (KP)	Sprawność Motoryczna (SM)	Samodzielność (SA)	Niekonfliktowość (NK)	Aktywność Społeczna (AS)
a	N	2	N	1	1	2
b	N	2	N	1	2	2
c	N	2	N	2	1	2
d	N	2	N	2	2	1
e	N	2	N	2	2	2

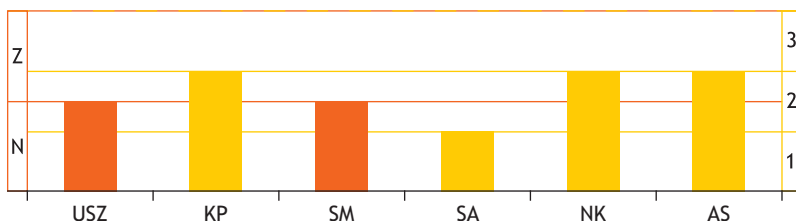
Dzieci o niskiej sprawności motorycznej mogą, mimo prawidłowego rozwoju umysłowego, napotkać trudności w nauce pisania i w innych zadaniach wymagających dobrej sprawności psychomotorycznej (Gruszczyk-Kolczyńska 1994, Bogdanowicz 2003). Niska sprawność motoryczna może utrudniać dziecku wspólne z kolegami zabawy ruchowe i adaptację w grupie rówieśniczej. A zatem niezwykle ważnym zadaniem nauczyciela jest rozwijanie sprawności ruchowej, umiejętności społecznych dziecka, a w tym kontekście budowanie jego samodzielności – a nie tylko bezpośrednie ćwiczenie umiejętności szkolnych. Tym bardziej, że nacisk na jednostronne ćwiczenia może budzić opór i ujemne emocje dziecka, co wpłynie na pogłębienie jego trudności.

Omówimy profile NUSZ 3a, b, c, przedstawiając ich wykresy.



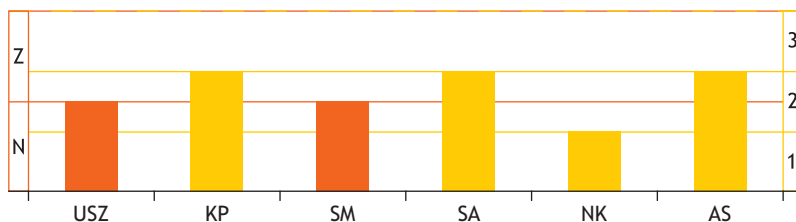
Profil NUSZ 3a

Z dużym prawdopodobieństwem można przypuszczać, że w grupie o profilu NUSZ 3a opóźnienie przez dzieci umiejętności szkolnych nie powiedzie się bez wcześniejszej poprawy ich sprawności ruchowej i realizacji celów wychowawczych, takich jak osiąganie samodzielności i respektowanie przez dziecko reguł, dotrzymywanie umów, wyrażanie emocji w sposób akceptowany społecznie.



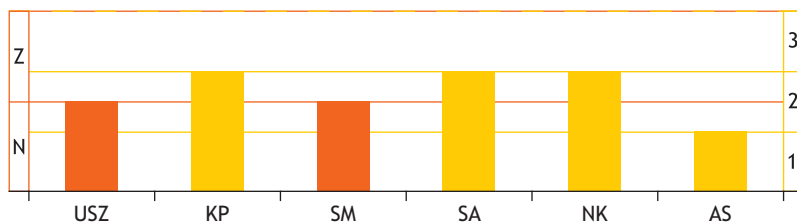
Profil NUSZ 3b

W grupie o profilu NUSZ 3b kluczowy dla opanowania umiejętności szkolnych wydaje się rozwój dziecka w zakresie sprawności ruchowej i samodzielności, gdyż wiele umiejętności z zakresu przygotowania do nauki czytania i pisania wymaga dobrej sprawności manualnej, a gdy ćwiczenia bywają żmudne i nieciekawe, pomaga samodzielność i wytrwałość. Dla rozwijania samodzielności takiego dziecka w podejmowaniu zadań szczególnie ważne jest odkrycie jego upodobań, zainteresowań i stopniowanie trudności.



Profil NUSZ 3c

W grupie o profilu NUSZ 3c dzieci, oprócz trudności edukacyjnych, doświadczają trudności w relacjach społecznych, mają niski stopień gotowości szkolnej (1) w podskali Niekonfliktowość. W tej grupie, podobnie jak w grupie NUSZ 3a, dzieci skorzystają z uczestniczenia w grupowych zajęciach dopiero wtedy, gdy będą respektować reguły, dotrzymywać umów, wyrażać emocje w sposób akceptowany społecznie. Nie można też wykluczyć, że u dzieci z tej grupy niskie wyniki w podskali Niekonfliktowość są wtórne wobec trudności w nabywaniu umiejętności szkolnych. Może się tak zdarzyć, gdy rodzice i nauczyciel nie zrozumieją w porę trudności szkolnych dziecka i nie spróbują mu pomóc.



Profil NUSZ 3d

W grupie NUSZ 3d dzieci, oprócz niższego niż oczekiwany stopnia gotowości szkolnej w podskalach Umiejętności Szkolne (N) i Sprawność Motoryczna (N), mają niski stopień gotowości szkolnej w podskali Aktywność Społeczna (1). Możliwe, że dzieci te reagują wycofaniem się z zabaw i kontaktów z rówieśnikami na trudności w spełnieniu oczekiwań nauczyciela i rodziców. Byłaby to inna niż w grupie NUSZ 3c, ale równie niekorzystna dla dziecka wtórna reakcja na trudności.

Profile NUSZ 4

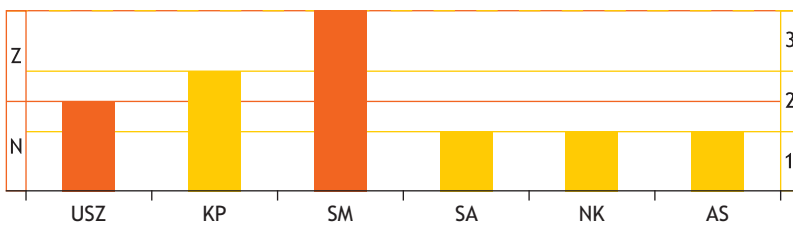
Kolejną grupę tworzą te dzieci, które oprócz wyników niższych niż oczekiwane w zakresie Umiejętności Szkolnych (N), mają średnie wyniki w zakresie Kompetencji Poznawczych (2) i zgodne z oczekiwanymi wyniki w zakresie Sprawności Motorycznej (Z). Liczebność tej grupy dzieci w badaniach standaryzacyjnych wynosiła 127. Tabela 37 zawiera zestawienie wybranych profili tej grupy. Omówimy profile z tabeli 37 i przedstawimy wykresy NUSZ 4a, NUSZ 4b, NUSZ 4d i NUSZ 4h, które ilustrują niski stopień gotowości szkolnej w czterech, trzech, dwóch i jednej podskali.

Tabela 37. Profile stopni gotowości szkolnej w grupie NUSZ 4

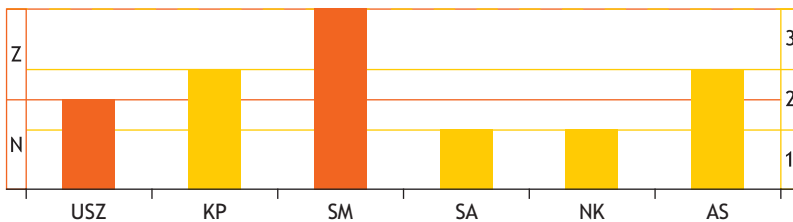
Podskale Profile	Umiejęt- ności Szkolne (USZ)	Kompetencje Poznawcze (KP)	Sprawność Motoryczna (SM)	Samodziel- ność (SA)	Niekonflik- towość (NK)	Aktywność Społeczna (AS)
a	N	2	Z	1	1	1
b	N	2	Z	1	1	2
c	N	2	Z	1	2	2
d	N	2	Z	1	2	3
e	N	2	Z	2	1	1
f	N	2	Z	2	1	2
g	N	2	Z	2	2	1
h	N	2	Z	2	2	3

Mocne strony dzieci w tej grupie to sprawność ruchowa i rozwój poznawczy. Ich niższy od oczekiwanego wynik w zakresie umiejętności szkolnych współwystępuje z niskim wynikiem w podskali Samodzielność (NUSZ 4a, b, c, d) lub Niekonfliktowość (NUSZ 4a, b, e, f) lub Aktywność Społeczna (NUSZ 4a, e, g). Można sformułować hipotezę, że niski rozwój umiejętności społecznych lub brak samodzielności w rozumieniu SGS przyczynił się do nieopanowania przez dzieci oczekiwanych umiejętności szkolnych, mimo wystarczających kompetencji poznawczych i sprawności motorycznej. Warto też rozważyć stan zdrowia tych dzieci, a w przypadku chłopców ich wiek. Ciekawe jest pytanie, jakie znaczenie ma wysoki wynik w podskali Aktywność Społeczna u dzieci z podgrupy (NUSZ 4d, h).

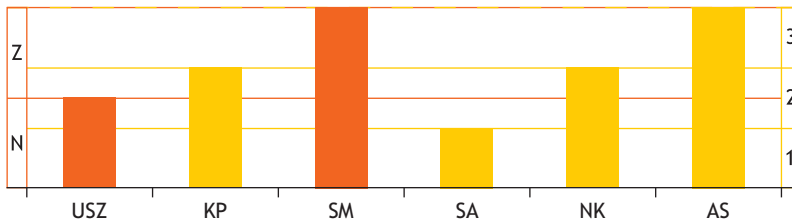
Przedstawiona w powyższych przykładach grupa NUSZ obejmowała 547 dzieci uczestniczących w badaniach standaryzacyjnych. W każdym z 500 wylosowanych oddziałów obowiązkowego wychowania przedszkolnego było co najmniej jedno dziecko, które uzyskało przedstawione w powyższych profilach wyniki. Każde z tych dzieci uzyskało wynik niższy od oczekiwanego w podskali Umiejęt-
ności Szkolne, ale ich wyniki w pozostałych podskalach były bardzo zróżnicowane, a co za tym idzie, podobnie zróżnicowane są ich sylwetki psychologiczne.



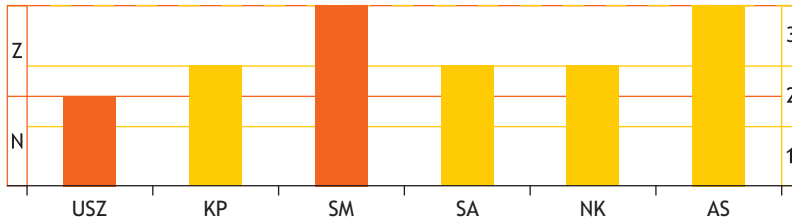
Profil NUSZ 4a



Profil NUSZ 4b



Profil NUSZ 4d



Profil NUSZ 4h

Profile ZUSZ

Rozważmy teraz drugą grupę dzieci, które uzyskują zgodny z oczekiwanym stopień gotowości szkolnej w podskali Umiejętności Szkolne (ZUSZ). Dla systematyczności przeglądu można tu wyróżnić grupy profili ZUSZ 1, ZUSZ 2, ZUSZ 3, ZUSZ 4, w których dzieci różnią się stopniem gotowości w podskalach Kompetencje Poznawcze i Sprawność Motoryczna, a w każdej z tych czterech grup dodatkowo podgrupy (a, b, c, d...) w zależności od zróżnicowania stopnia gotowości szkolnej w trzech kolejnych podskalach – Samodzielność, Niekonfliktowość i Aktywność Społeczna.

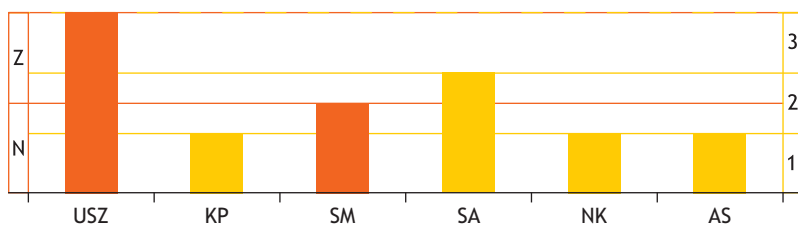
Profile ZUSZ 1

W grupie ZUSZ 1 znajdują się dzieci, które uzyskały zgodny z oczekiwanym stopień gotowości szkolnej w podskali Umiejętności Szkolne (Z), niski stopień gotowości w podskali Kompetencje Poznawcze (1) i niższy od oczekiwanego stopień gotowości w podskali Sprawność Motoryczna (N). W badaniach standaryzacyjnych w grupie tej było 23 dzieci. W tabeli 38 przedstawiono wybrane profile tej grupy, dalej ich wykresy.

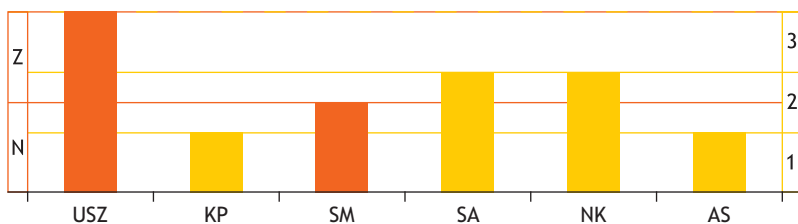
Tabela 38. Profile stopni gotowości szkolnej w grupie ZUSZ 1

Podskale Profile	Umiejętno- ści Szkolne (USZ)	Kompetencje Poznawcze (KP)	Sprawność Motoryczna (SM)	Samodziel- ność (SA)	Niekonflik- towość (NK)	Aktywność Społeczna (AS)
a	Z	1	N	2	1	1
b	Z	1	N	2	2	1
c	Z	1	N	2	3	1
d	Z	1	N	2	2	2

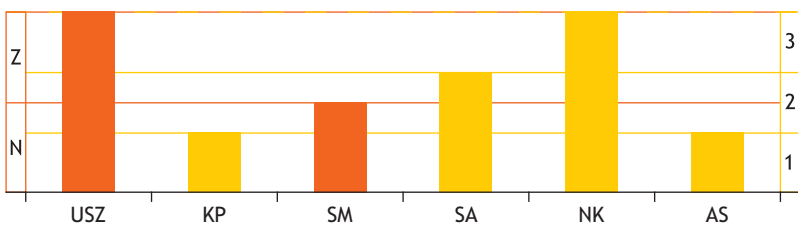
Wszystkie dzieci w tej grupie (w badaniach standaryzacyjnych) uzyskały średni stopień gotowości szkolnej (2) w podskali Samodzielność. Ich wyniki w podskali Niekonfliktowość były różne. Chociaż dzieci te opanowały oczekiwane umiejętności szkolne, nie powinny pozostać niezauważone. Ich trudności mogą się ujawnić, gdy wzrosną wymagania, np. w związku z większym tempem pracy czy z trudniejszymi zadaniami. Ważne jest rozwijanie przez te dzieci sprawności ruchowej i motywowanie ich do aktywności poznawczej bez przeciążania nadmiernymi wymaganiami. Dzieci te nie są aktywne pod względem społecznym w rozumieniu SGS (profile ZUSZ 1a, b, c) i mogą w kontaktach z rówieśnikami potrzebować wsparcia ze strony nauczyciela.



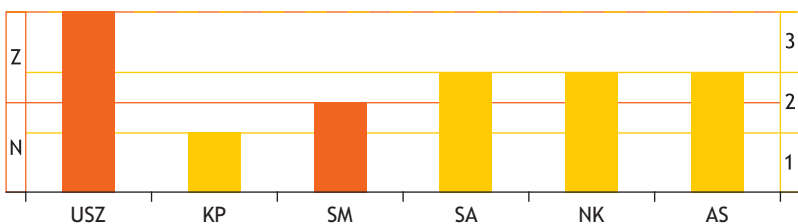
Profil ZUSZ 1a



Profil ZUSZ 1b



Profil ZUSZ 1c



Profil ZUSZ 1d

W grupie ZUSZ 1d dzieciom szczególnie potrzebne jest wsparcie ukierunkowane na rozwój umiejętności opisanych w podskalach Kompetencje Poznawcze i Sprawność Motoryczna.

Profile ZUSZ 2

W grupie ZUSZ 2 są dzieci, które uzyskały zgodny z oczekiwanym stopień gotowości szkolnej w podskali Umiejętności Szkolne (Z), średni stopień w podskali Kompetencje Poznawcze (2) i niższy od oczekiwanego stopień gotowości w podskali Sprawność Motoryczna (N). W badaniach standaryzacyjnych w grupie tej było 88 dzieci. Przedstawiono tabelę 39 z zestawieniem wybranych profili tej grupy i ich wykresy.

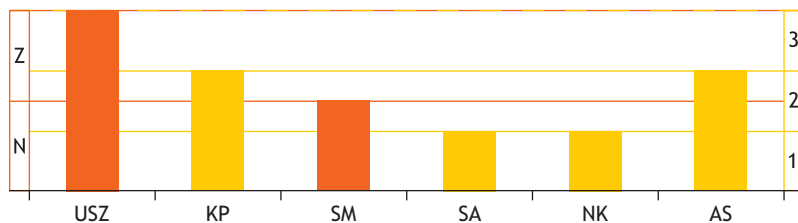
Mocną stroną tych dzieci jest ich prawidłowy rozwój poznawczy i dobre przygotowanie do nauki szkolnej. Ale zauważyć trzeba ryzyko niepowodzeń w dalszej nauce związane z ich niższą od oczekiwanej sprawnością motoryczną.

Tabela 39. Profile stopni gotowości szkolnej w grupie ZUSZ 2

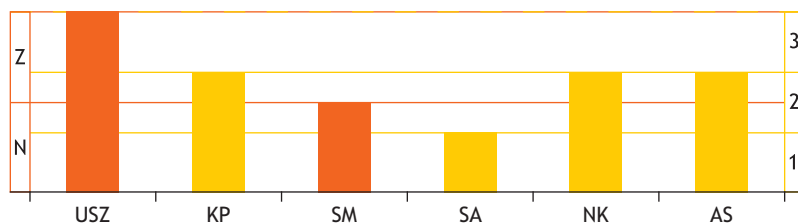
Podskale Profile	Umiejętności Szkolne (USZ)	Kompetencje Poznawcze (KP)	Sprawność Motoryczna (SM)	Samodzielność (SA)	Niekonfliktowość (NK)	Aktywność Społeczna (AS)
a	Z	2	N	1	1	2
b	Z	2	N	1	2	2
c	Z	2	N	2	1	2
d	Z	2	N	2	2	1
e	Z	2	N	2	2	3

U dzieci w grupie ZUSZ 2 niższy od oczekiwanego stopień gotowości szkolnej w podskali Sprawność Motoryczna może współwystępować z niskimi wynikami w podskali Samodzielność (ZUSZ 2a, b), Niekonfliktowość (ZUSZ 2a, c) lub Aktywność Społeczna (ZUSZ 2d).

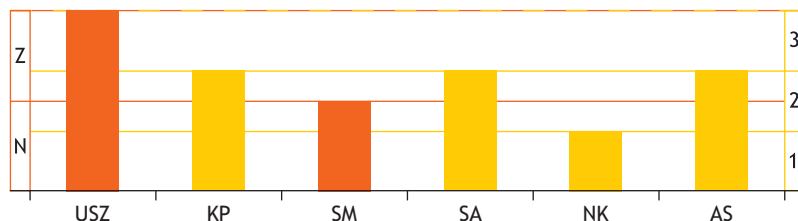
Niski stopień gotowości szkolnej w podskali Niekonfliktowość jest zatem drugim źródłem ryzyka u dzieci o profilu ZUSZ 2a, ZUSZ 2c. Dzieciom tym może brakować umiejętności stosowania się do umów i reguł oraz wyrażania ujemnych uczuć w akceptowany sposób. Niskie wyniki w podskali Samodzielność (profile ZUSZ 2a, b) i Aktywność Społeczna (profil ZUSZ 2d) oraz niższe od oczekiwanych w podskali Sprawność Motoryczna mogą tworzyć zamknięte kóło zależności. Wspólne zabawy ruchowe wydają się najkorzystniejszą formą pogłębienia diagnozy i zarazem wspierania rozwoju dzieci z tej grupy.



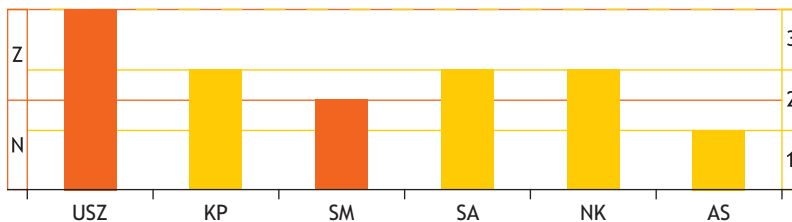
Profil ZUSZ 2a



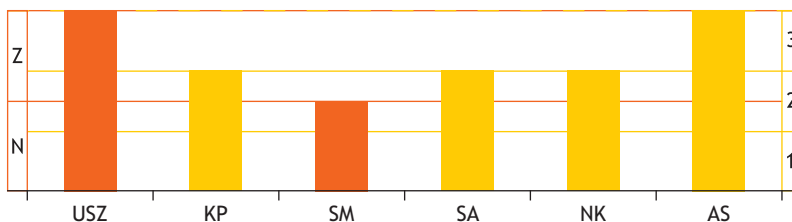
Profil ZUSZ 2b



Profil ZUSZ 2c



Profil ZUSZ 2d



Profil ZUSZ 2e

Grupa profili ZUSZ 3

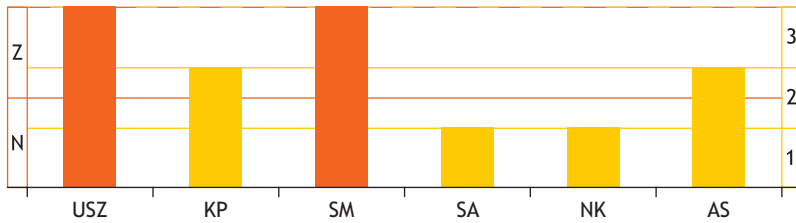
W grupie ZUSZ 3 są dzieci, które uzyskały zgodny z oczekiwanym stopień gotowości szkolnej w podskali Umiejętności Szkolne (Z) i Sprawność Motoryczna (Z) oraz średni stopień gotowości szkolnej w podskali Kompetencje Poznawcze (2). W badaniach standaryzacyjnych w grupie tej było 78 dzieci. Przedstawiono tabelę 40 z zestawieniem wybranych profili tej grupy i ich wykresy.

Tabela 40. Profile stopni gotowości szkolnej w grupie ZUSZ 3

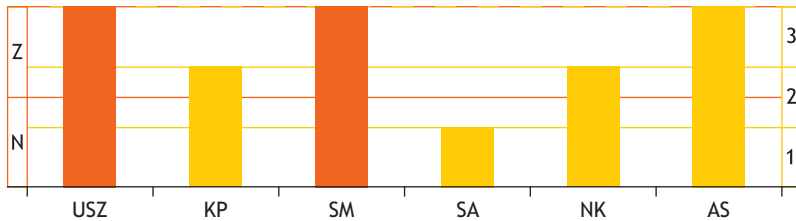
Podskale Profile	Umiejętno- ści Szkolne (USZ)	Kompetencje Poznawcze (KP)	Sprawność Motoryczna (SM)	Samodziel- ność (SA)	Niekonflik- towość (NK)	Aktywność Społeczna (AS)
a	Z	2	Z	1	1	2
b	Z	2	Z	1	2	3
c	Z	2	Z	2	1	1
d	Z	2	Z	2	1	3

Dzieci z tej grupy opanowały umiejętności związane z realizowanym programem edukacyjno-wychowczym. Nauczyciele nie zaobserwowali u nich trudności w rozwoju poznawczym i motorycznym w ujęciu SGS. Ryzyko niepowodzeń w dalszej nauce jest w ich przypadku związane z nisko ocenionymi przez nauczycieli umiejętnościami społecznymi w podskalach Niekonfliktowość (profile ZUSZ 3a, c, d) i Aktywność Społeczna (profil ZUSZ 3c). Drugim źródłem ryzyka jest niski stopień gotowości szkolnej w podskali Samodzielność (profile ZUSZ 3a, b).

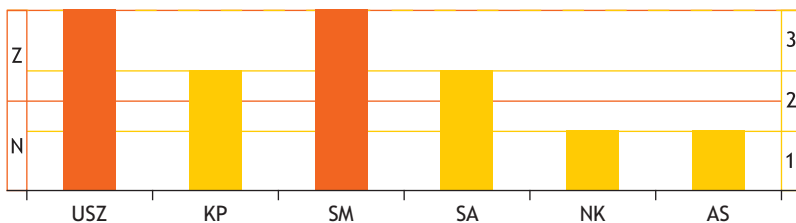
W grupach o profilach ZUSZ 3b i ZUSZ 3d dzieci uzyskały wysoki wynik (3) w podskali Aktywności Społecznej. Warto przeanalizować zachowanie tych dzieci, gdyż ich profile wyników nie są harmonijne, a zachowanie dzieci z niskimi wynikami w podskali Samodzielności lub Niekonfliktowości i wysokimi wynikami w Aktywności Społecznej może być znakiem trudności emocjonalnych.



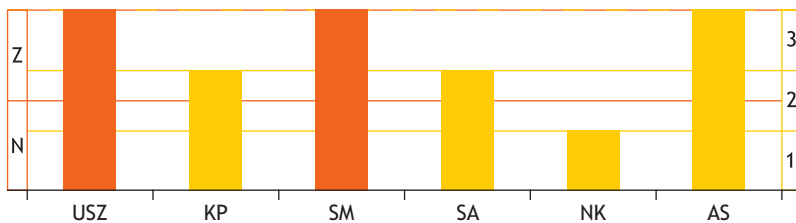
Profil ZUSZ 3a



Profil ZUSZ 3b



Profil ZUSZ 3c



Profil ZUSZ 3d

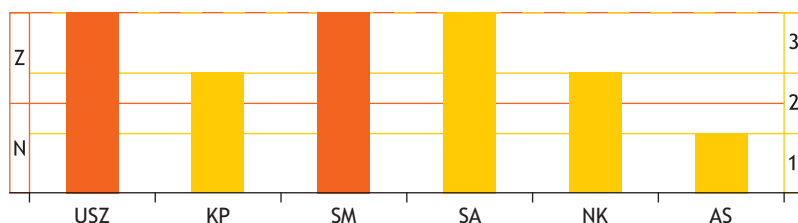
Profile ZUSZ 4

W ostatniej grupie profili – ZUSZ 4, znalazły się dzieci, które na pewno w oczach większości nauczycieli są po prostu „dobrymi uczniami”, spełniającymi większość ich oczekiwań. W grupie tej w badaniach standaryzacyjnych było 58 dzieci. W tabeli 41 przedstawiono zestawienia profili tej grupy, dalej ich wykresy.

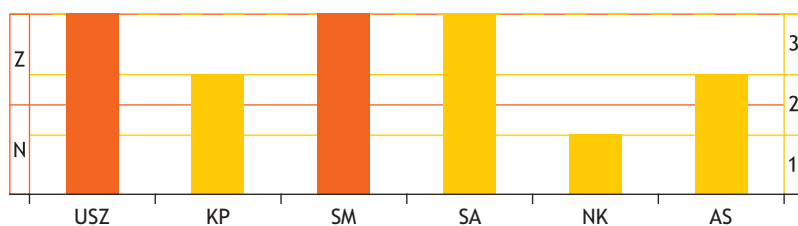
Tabela 41. Profile stopni gotowości szkolnej w grupie ZUSZ 4

Podskale Profile	Umiejętności Szkolne (USZ)	Kompetencje Poznawcze (KP)	Sprawność Motoryczna (SM)	Samodzielność (SA)	Niekonfliktowość (NK)	Aktywność Społeczna (AS)
a	3	2	3	3	2	1
b	3	2	3	3	1	2
c	3	2	3	3	3	1
d	3	3	3	2	1	2

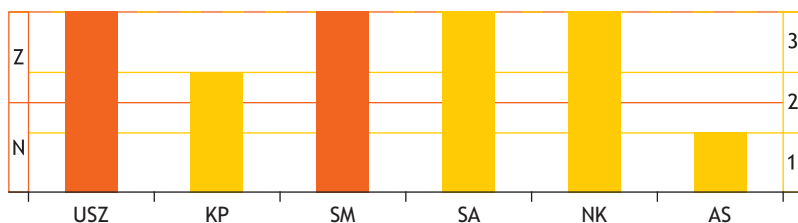
Dzieci reprezentujące profile ZUSZ 4a, ZUSZ 4b i ZUSZ 4c uzyskały wysoki stopień gotowości szkolnej (3) w podskali Samodzielność. Jednakże jakość ich funkcjonowania w roli ucznia zależy także od relacji z rówieśnikami, a uzyskane przez nie wyniki w podskali Niekonfliktowość (profile ZUSZ 4b, d) i w podskali Aktywność Społeczna (profile ZUSZ 4a, c) są niskie (1). W tym obszarze zatem dzieci te potrzebują wsparcia nauczyciela. Umiejętność współpracy jest współcześnie bardzo ceniona u ludzi podejmujących pracę i powinna być rozwijana już w dzieciństwie poprzez zabawy, takie formy zajęć, jak metoda projektów, oraz poprzez wyważone stosowanie zajęć opartych na rywalizacji dzieci.



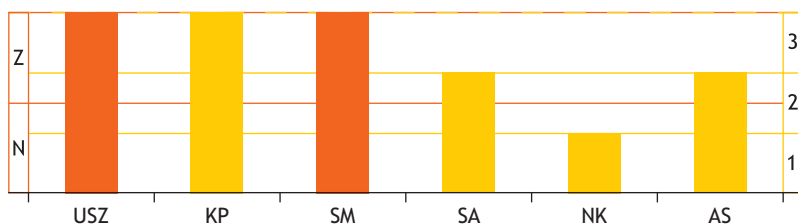
Profil ZUSZ 4a



Profil ZUSZ 4b



Profil ZUSZ 4c



Profil ZUSZ 4d

Przedstawiona w powyższych przykładach grupa ZUSZ obejmowała 247 dzieci uczestniczących w badaniach standaryzacyjnych. W prawie co drugim z wylosowanych 500 oddziałów wychowania przedszkolnego jest jedno dziecko, które uzyskało tego typu wyniki.

Dzieci biorące udział w badaniach standaryzacyjnych były dobierane losowo. Są wśród nich dzieci niepełnosprawne, przewlekle chore i dzieci z rodzin doświadczających trudnych, kryzysowych sytuacji. Bez uwzględnienia informacji o sytuacji rodzinnej, o przebiegu rozwoju dziecka i o aktualnym stanie zdrowia trudno zrozumieć jego zachowanie. Dzieci z niepełnosprawnością ruchową czy umysłową uwarunkowaną zaburzeniami rozwojowymi wymagają pogłębionej diagnozy. Dotyczy to również dzieci, które przejawiają uporczywe trudności w nabywaniu umiejętności społecznych.

Decyzje nauczyciela w stosunku do dzieci, które uzyskają niskie wyniki w podskalach SGS, będą zależały od momentu przeprowadzenia obserwacji. Jeżeli obserwacja przeprowadzona zostanie na początku drugiego semestru, decyzja nauczyciela będzie dotyczyła opracowania i wdrożenia planu wspierania rozwoju dziecka, w tym także uzyskania konsultacji ze strony innych nauczycieli w szkole lub przedszkolu oraz specjalisty – psychologa, logopedy, terapeuty, rehabilitanta. Wyniki uzyskane za pomocą jednej tylko metody, obarczonej, jak wszystkie metody obserwacyjne, błędami właściwymi spostrzeganiu ludzkiemu, nie mogą być bowiem jedyną podstawą podejmowania decyzji pedagogicznych.

Wyniki uzyskane za pomocą jednej metody obserwacyjnej nie mogą być jedyną podstawą podejmowania decyzji pedagogicznych.

Podsumowanie

Skala Gotowości Szkolnej jest zgodna z praktyką pedagogiczną nauczycieli wychowania przedszkolnego – została zweryfikowana w badaniach pilotażowych i standaryzacyjnych. Zawiera te zachowania i umiejętności dzieci, które z jednej strony są wymieniane przez psychologów rozwojowych jako osiągnięcia wieku przedszkolnego, a z drugiej - są ważne w spostrzeganiu sześciolatek przez nauczycieli.

Metoda ta wprowadza do oceny gotowości szkolnej umiejętności społeczne i samodzielność dzieci w większym niż do tej pory zakresie. Znalazło tu wyraz przekonanie, że przeżycia dzieci, ich sposób kontaktowania się z innymi i wyrażania uczuć, podejmowanie nowych form aktywności i radzenie sobie z trudnymi sytuacjami mają duży wpływ na ich przygotowanie do edukacji szkolnej. Do oceny gotowości szkolnej wprowadzono także osiągnięcia poznawcze, których nie można oczekiwać od wszystkich dzieci sześciolatek. Tym samym pojęcie gotowości odnosi się także do tych dzieci, których kompetencje poznawcze są wysokie, co powinno zostać uwzględnione w programie i metodach pracy nauczyciela. Sposób interpretowania wyników SGS oparty na profilach wyników w 6 podskalach pozwala uwzględnić wiele aspektów rozwoju dzieci i zależności między nimi.

SGS jest metodą wymagającą zachowania określonych warunków i procedury. Czas obserwacji, potrzebne materiały i pomoce, liczba dzieci, które mogą być obserwowane jednorazowo, są w niej ściśle określone. Procedura stosowania SGS wymaga obserwacji wstępnej oraz zaplanowania i zrealizowania przez nauczyciela działań wychowawczych wspierających rozwój i edukację dzieci. Obserwacja pod koniec roku obowiązkowego wychowania przedszkolnego stanowi podsumowanie pracy nauczyciela.

Ważnym elementem procedury stosowania SGS jest współpraca z rodzicami dzieci. Rodzice powinni uzyskać od nauczyciela informacje o samej metodzie i o wynikach obserwacji dotyczących ich dziecka. W codziennym życiu jest wiele sytuacji, które rodzice mogą świadomie wykorzystać, aby pomóc swoim dzieciom osiągnąć lepszą gotowość szkolną. Powinni też uczestniczyć w podejmowaniu decyzji dotyczących edukacji dzieci.

Bibliografia

- Bleja A., Sęk H. (1994). Świadomość czynników ryzyka startu szkolnego w grupie rodziców i nauczycieli oraz psychologów. *Człowiek i społeczeństwo*, 11, 155–166.
- Bogdanowicz M. (2003). Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie. wyd. 3. Gdańsk: Wyd. Harmonia.
- Bogdanowicz M. (2003). Ryzyko dysleksji. Problem, diagnoza, profilaktyka. *Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD*, Nr 25.
- Brzezińska A. (2002). Współczesne ujęcie gotowości szkolnej. *Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD* Nr 23.
- Brzezińska A. (1987). Gotowość dziecka w wieku przedszkolnym do nauki czytania i pisania. Poznań: UAM.
- Brzeziński J. (1978). Elementy metodologii badań psychologicznych. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ciechanowicz A. (1992). Skala Dojrzałości Umysłowej Columbia. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Filipiak E. (2003). Dojrzałość potrzebna od dziecka. *Psychologia w szkole* Nr 3 (7).
- Frydrychowicz A., Koźniewska E. (2006). Kwestionariusz dla Rodziców. Materiał niepublikowany.
- Guilford J. R. (1988). Rzetelność i trafność pomiarów. W: *Problemy teorii, rzetelności, konstrukcji i analizy wyników testów psychologicznych*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (1994). Dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce matematyki. Warszawa: WSiP.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (2002). Dojrzałość do nauki matematyki i niszczące konsekwencje rozpoczynania edukacji szkolnej bez takiej dojrzałości. *Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD* Nr 23.
- Hornowska E. (1999). Stronniczość testów psychologicznych. *Problemy – kierunki – kontrowersje*. Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora.
- Hornowska E. (2001). Testy psychologiczne, teoria i praktyka. Warszawa: Wyd. Nauk. Scholar.
- Hurlock E (1985). *Rozwój dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Karwowska-Struczyk M.(2000). Nisze ekologiczne a rozwój dziecka. Warszawa: IBE.
- Kielar-Turska M. (1992). Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata. Warszawa: WSiP.
- Kielar-Turska M. (2000). Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny. w: Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konarzewski K. (1995). *Problemy i schematy: pierwszy rok nauki szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Kozłowska A. (1996). Jak pomagać dziecku z zaburzeniami życia uczuciowego. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Kozłowska E., Kurowska M. (2006). Próby do Oceny Stopnia Opanowania Umiejętności Językowych u Dzieci 6-letnich. Materiał niepublikowany.
- Krasowicz-Kupis G. (2002). Dojrzałość do nauki czytania i pisania. *Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD* Nr 23.
- Krasowicz-Kupis G. (2006). Próby do oceny umiejętności czytania 6-latków – wersja eksperymentalna. Materiał niepublikowany.
- Matczak A. (2003). *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Michalak R., Misiorna E. (2004). Między rolą przedszkolaka a rolą ucznia, *Wychowanie w przedszkolu*, 8, 451–456, Warszawa: WSiP.
- Michalak R i Misiorna E (2006). Konteksty gotowości szkolnej. Zeszyt metodyczny. Projekt Badanie Gotowości Szkolnej Sześcioletków CMPPP.

- Murawska B. (2004). Segregacja na progu szkoły podstawowej. Warszawa: ISP.
- Oszwa U. (2006)., Próby do oceny umiejętności matematycznych dzieci 6-letnich. Liczby, przestrzeń i czas (LPC 6). – wersja eksperymentalna. Materiał niepublikowany.
- Pietsch-Szurek E., Szmigielska B., Siuta J. (1992)., Test Rozwoju Percepcji Wzrokowej Marianny Frostig, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Santrock J. (1981). Life-Span Development II. Wm. C. Brown Publishers, Dubuque, Iowa.
- Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice (1985). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Stefańska-Klar R.(2000). Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny. w: Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szmigielska B. (1996). Skala Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych – SPK-DP. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Wilgocka-Okoń B. (2003). Gotowość szkolna dzieci sześciolatek. Warszawa: Wyd. Żak.
- Wilgocka-Okoń B. (2002). Gotowość szkolna w historycznej perspektywie teorii i praktyki. Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD Nr 23.

Skala Gotowości Szkolnej SGS

Dane o dziecku

Imię i nazwisko:	
Płeć	CHŁOPIEC DZIEWCZYNKA
Data urodzenia	
Wiek	MŁ ST
Obserwacja wstępna:	
Data rozpoczęcia	
Data zakończenia	
Obserwacja końcowa:	
Data rozpoczęcia	
Data zakończenia	
Miejsce obserwacji	PRZEDSZKOLE SZKOŁA

Arkusz obserwacji

A. Sześciolatek poznaje środowisko i siebie, uczy się rozumieć świat		obserwacja końcowa				uwagi
Czy dziecko przejawia poniższe zachowania i umiejętności ?		tak	raczej tak	raczej nie	nie	
1.	próbuje wyjaśniać obserwowane zjawiska	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
2.	odróżnia kierunki lewo-prawo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
3.	rozumie pojęcia związane z przestrzenią, np. nad, pod, za, obok	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
4.	wskazuje kierunki na kartce papieru, np. góra, dół, lewo, prawo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
5.	zna pory roku i związane z nimi zjawiska	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
6.	potrafi powiedzieć, jaki jest dzień tygodnia i jaki będzie następny	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
7.	przewiduje zachowania innych dzieci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
8.	dużo mówi o sobie, np. o tym, co lubi robić	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
9.	potrafi trafnie powiedzieć, co wie i umie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
10.	potrafi porównać dwa obrazki różniące się szczegółami	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
11.	słucha uważnie, nie wyłącza się	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
12.	łatwo się rozprasza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
13.	definiuje nazwy przez odniesienie do ogólniejszej kategorii	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
14.	potrafi umieścić nowy obiekt w już ułożonym szeregu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
15.	ma zasób wiadomości wykraczający poza bezpośrednie doświadczenie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

B. Sześciolatek bawi się i uczy w grupie rówieśników, zdobywa umiejętności społeczne		obserwacja końcowa				uwagi
Czy dziecko przejawia poniższe zachowania i umiejętności ?		tak	raczej tak	raczej nie	nie	
1.	jego próby nawiązania kontaktu są rozumiane przez dzieci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
2.	mówi o ważnych dla siebie sprawach	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
3.	zaprasza dzieci do rozmów i zabaw	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
4.	lubi zajęcia gimnastyczne i sportowe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
5.	sprawnie łapie i odrzuca piłkę	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
6.	umie jeździć na rowerze // wspina się na drabinki	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
7.	przechodzi po „równoważni”	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
8.	sprząta zabawki i pomoce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
9.	pamięta o zasadach bezpiecznego zachowania w grupie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
10.	pomaga innym dzieciom, próbuje pocieszyć kolegę	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
11.	współodczuwa (rozpoznaje, nazywa) przeżycia innych dzieci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
12.	staje w obronie innych dzieci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
13.	unika sytuacji konfliktowych	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
14.	próbuje radzić sobie w pokojowy sposób	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
15.	skarży, w sytuacji konfliktu obwinia inne dzieci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
16.	uwzględnia prawa innych, np. czeka na swoją kolej	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
17.	wymaga przypominania umowy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
18.	często wywołuje konflikty	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
19.	reaguje gniewem, obraża się, odwraca, odchodzi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
20.	łatwo wybuchu złością, płaczem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
21.	zachowuje się agresywnie wobec innych dzieci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
C. Sześciolatek uczy się samodzielności w trudnych sytuacjach		obserwacja końcowa				uwagi
Czy dziecko przejawia poniższe zachowania i umiejętności ?		tak	raczej tak	raczej nie	nie	
1.	sprawnie się ubiera (wiąże sznurowadła, zapina guziki, suwaki)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
2.	samo podejmuje próby poradzenia sobie z trudnością	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
3.	wytrwale podejmuje próby, nie zraża się niepowodzeniami	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
4.	wykazuje inicjatywę, wypróbuj różne sposoby działania	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
5.	zbyt łatwo prosi o pomoc dorosłą osobę	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
6.	naśladuje zachowania i prace innych dzieci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
7.	unika sytuacji i zadań wymagających samodzielności	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
8.	stara się przebywać blisko nauczyciela lub innej osoby dorosłej	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

D. Sześciolatek jest aktywny, wykonuje zadania, pracuje pod kierunkiem nauczyciela		obserwacja końcowa				uwagi
Czy dziecko przejawia poniższe zachowania i umiejętności ?		tak	raczej tak	raczej nie	nie	
1.	jest zainteresowane wynikiem, stara się dokończyć prace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
2.	lubi dobrze wykonać swoje prace, poprawia je	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
3.	okazuje radość z osiągniętego wyniku	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
4.	często zadaje pytania	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
5.	prosi o dodatkowe wyjaśnienia i informacje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
6.	potrafi zapamiętać i wykonać polecenie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
7.	sprzeciwia się, nie wykonuje poleceń	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

E. Sześciolatek przygotowuje się do nauki czytania, pisania, matematyki		obserwacja końcowa				uwagi
Czy dziecko przejawia poniższe zachowania i umiejętności ?		tak	raczej tak	raczej nie	nie	
1.	potrafi opowiedzieć historyjkę obrazkową	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
2.	w opowiadaniu ujmuje związki przyczynowo-skutkowe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
3.	dzieli zdanie na wyrazy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
4.	dzieli wyraz na sylaby i łączy sylaby w wyraz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
5.	ma umiejętność analizy i syntezy fonemowej	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
6.	podejmuje próby samodzielnego czytania	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
7.	ma umiejętności czytania powyżej oczekiwanych	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
8.	lubi prace ręczne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
9.	buduje z drobnych klocków	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
10.	lepi figurki z plasteliny (np. ludziki, zwierzęta)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
11.	składa układanki typu puzzle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
12.	prawidłowo trzyma ołówek (uchwyt, napięcie mięśni)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
13.	przerysowuje szlaczki i proste figury geometryczne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
14.	rysuje szlaczki literopodobne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
15.	zna i stosuje liczebniki porządkowe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
16.	dodaje i odejmuje przedmioty, liczmany	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
17.	dodaje i odejmuje w pamięci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
18.	w zabawie często wybiera gry liczbowe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
19.	chętnie rozwiązuje zagadki matematyczne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
20.	liczy w pamięci w zakresie 100	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
21.	ma umiejętności matematyczne powyżej oczekiwanych	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Observacje nauczyciela dotyczące zdolności muzycznych, plastycznych, technicznych, ruchowych, innych

Inne obserwacje nauczyciela nie ujęte w SGS

Istotne dane o stanie zdrowia dziecka

Frekwencja dziecka na zajęciach w oddziale przedszkolnym

Działania podjęte przez nauczyciela

Skala Gotowości Szkolnej SGS

Dane o dziecku:

Imię i nazwisko		
Płeć	CHŁOPIEC	DZIEWCZYNKĄ
Data urodzenia		
Wiek (młodszy/starszy)	ML	ST
Obserwacja końcowa:		
Data rozpoczęcia		
Data zakończenia		
Miejsce obserwacji	PRZEDSZKOLE	SZKOŁA

Punktacja:

Tak	1 pkt
Raczej tak	2 pkt
Raczej nie	3 pkt
Nie	4 pkt

Podsumowanie wyników obserwacji końcowej

Podskala SGS	Umiejętności Szkolne		Kompetencje Poznawcze		Sprawność Motoryczna		Samodzielność		Niekonflikto-wość		Aktywność Społeczna	
Nr pytania	A2		A1		B4		C1		B8		B1	
	A3		A7		B5		C2		B9		B2	
	A4		A8		B6		C3		B13		B3	
	A5		A9		B7		C4		B14		B10	
	A6		A13		E8		-C5		-B15		B11	
	A10		A15		E9		-C6		B16		B12	
	A11		E7		E10		-C7		-B17		D3	
	-A12		E17		E12		-C8		-B18		D4	
	A14		E18				D1		-B19		D5	
	E1		E19				D2		-B20			
	E2		E20				-D5		-B21			
	E3		E21				D6		-D7			
	E4											
	E5											
	E6											
	E11											
	E13											
	E14											
	E15											
	E16											
wynik surowy	S1		S2		S3		S4		S5		S6	
wynik przeliczony	75-S1		48-S2		32-S3		23-S4		13-S5		36-S6	
stopień gotowości												

data

Imię i nazwisko nauczyciela

Podpis

Instrukcja korzystania z programu do obliczania wyników SGS

Płyta CD jest integralną częścią publikacji Doradca Nauczyciela Sześciolatków. Na płycie, obok programu, znajduje się:

1. Podręcznik do metody Skala Gotowości Szkolnej (SGS),
2. Arkusze obserwacji do metody Skala Gotowości Szkolnej (SGS).

Wymagania sprzętu komputerowego

Płytę CD można używać w systemie Windows 98, 98SE, Millenium, 2000, XP, 2003 wraz z zainstalowanym programem Excel 97, 2000, XP, 2003. Do odczytu dokumentacji zalecany jest program Adobe Reader.

Instalacja i korzystanie z programu

Przed przystąpieniem do pracy z programem Badanie SGS należy zmienić poziom zabezpieczeń w Excelu. W tym celu uruchomić program Excel, w pasku narzędzi należy wybrać opcję Narzędzia, a następnie Makro i Zabezpieczenia. Należy ustawić poziom zabezpieczeń na niski.

Należy zainstalować program SGSetup na komputerze użytkownika. Z menu start Wszystkie programy (Programy) należy wybrać i uruchomić program Badanie SGS.

Do wyboru są następujące opcje:

- Jak korzystać z programu
- Podręcznik SGS
- Arkusz obserwacji SGS

Aby poznać szczegółową instrukcję korzystania z programu, należy z menu głównego wybrać Jak korzystać z programu.

Aby uzyskać dostęp do tekstu Podręcznika, należy z menu głównego wybrać Podręcznik SGS. Elektroniczna wersja podręcznika zawiera pliki w formacie *.pdf, w tym Arkusz SGS. Są to puste arkusze obserwacji SGS i podsumowania wyników. Wchodząc w menu Arkusz SGS można je wydrukować.

Aby uzyskać możliwość komputerowego wypełnienia arkusza obserwacji SGS, należy z menu głównego wybrać Arkusz obserwacji SGS. Program zakłada obserwację co najwyżej 5 grup 6-latków w jednej placówce. Program Arkusz obserwacji SGS dla wszystkich grup (1-5) jest jednakowy. Zawiera następujące etapy:

- Tworzenie listy dzieci,
- Arkusze obserwacji,
- Podsumowanie wyników.

Dokładna instrukcja korzystania z programu znajduje się na płycie w opcji: Jak korzystać z programu. Wydawca wyraża zgodę na sporządzenie dowolnej liczby kopii arkusza obserwacji SGS zamieszczonego na płycie CD.



Wydane pod wspólnym tytułem „Doradca Nauczyciela Sześciolatek” podręcznik do Skali Gotowości Szkolnej oraz zeszyty metodyczne stanowią integralną całość. Opracowania łączy współczesne rozumienie gotowości szkolnej, a ich tematy odnoszą się do różnych jej aspektów. Zeszyty zawierają praktyczne propozycje programów, scenariuszy zajęć i zabaw oraz wnioski sformułowane na podstawie przeprowadzonych badań. Całość pomoże nauczycielom rozpoznać w zachowaniu dzieci przejawy aktywności, samodzielności, umiejętności społecznych, komunikacyjnych, gotowości do nauki czytania i matematyki, a przede wszystkim lepiej dzieci rozumieć i świadomie wspierać ich rozwój.

Elżbieta Koźniewska