

# Wiek rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej a poziom rozwoju mowy pisanej u uczniów klas 1–3: analiza porównawcza

SŁAWOMIR JABŁOŃSKI, PAWEŁ KLEKA

Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza\*

W artykule podjęto problem gotowości szkolnej dzieci z klas 1–3, różniących się wiekiem rozpoczęcia edukacji w szkole. Skupiono się na analizie poziomu umiejętności posługiwania się pismem w porównywalnych grupach. Czytanie i pisanie zostały przedstawione z perspektywy kulturowo-historycznej psychologii Lwa Wygotskiego jako dwie formy wyższej funkcji psychicznej – mowy pisanej i jednocześnie jako główne wskaźniki interakcyjnie ujętej gotowości szkolnej w pierwszych latach edukacji wczesnoszkolnej. W celu identyfikacji różnic pomiędzy dziećmi, które rozpoczęły naukę w szkole w wieku 6 i 7 lat, poddano analizie wyniki badania grupy 314 uczniów klas 1–3. Badanie przeprowadzono z wykorzystaniem Baterii do oceny czytania i pisania oraz Testu matryc Ravena w wersji kolorowej. Uzyskane wyniki wskazują na brak różnic w zakresie poziomu mowy pisanej w badanych grupach. Najbardziej prawdopodobnym tego powodem jest elitarność grupy dzieci posłanych do szkoły w wieku 6 lat. Cechuje je bowiem wyższy poziom inteligencji płynnej oraz wyższy poziom wykształcenia ich rodziców.

SŁOWA KLUCZOWE: gotowość szkolna, mowa pisana, rozwój umiejętności czytania i pisania.

Od roku szkolnego 2015/2016 dzieci sześciolatnie będą miały obowiązek uczęszczania do pierwszej klasy szkoły podstawowej. Wchodzący niebawem w życie projekt obniżenia wieku rozpoczęcia nauki w szkole budzi od kilku lat wiele kontrowersji. Głównym ich przedmiotem jest gotowość dzieci sześciolatków do uczenia się w szkole. Już za kilka miesięcy pojawi się możliwość praktycznej weryfikacji tej gotowości i oceny

Artykuł przygotowany na podstawie wyników badania przeprowadzonego w ramach projektu badawczego „Konstrukcja narzędzi do psychologicznej diagnozy gotowości do uczenia się dzieci w wieku od 3. do 11. roku życia”, sfinansowanego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (nr N N106 047839).

© Instytut Badań Edukacyjnych

skuteczności reformy nauczania. Obecnie dysponujemy lakonicznymi informacjami o jakości funkcjonowania w szkole dzieci, które rozpoczęły naukę w wieku sześciu lat. Wynika to z faktu, że w latach 2009–2014 rodzice mogli sami decydować, czy posłać dziecko do szkoły rok wcześniej, z wyjątkiem sześciolatków urodzonych w pierwszej połowie 2008 r., które w 2014 r. obowiązkowo rozpoczęły naukę. Populacja tych dzieci w klasie pierwszej była więc ograniczona i niereprezentatywna. Mimo to podejmowano próby oceny funkcjonowania tych dzieci w szkole na tle pozostałej grupy. Przykładem badań

\* Adres do korespondencji: ul. Szamarzewskiego 89/AB, 60-568 Poznań. E-mail: slawo@amu.edu.pl

zakrojonych na największą skalę był przeprowadzony w latach 2012–2013 na grupie około 3000 dzieci Test umiejętności na starcie szkolnym, przeprowadzony w ramach projektu zrealizowanego w Instytucie Badań Edukacyjnych (Kaczan i Rycielski, 2014). W naszym artykule przedstawimy wyniki własnego badania, przeprowadzonego w latach 2012–2014 na grupie 446 uczniów klas 1–3, spośród których 163 rozpoczęło naukę w szkole w wieku sześciu lat.

### Gotowość szkolna

W tradycyjnym podejściu do gotowości szkolnej (podkreślającym funkcję dojrzenia), zakłada się, że jest ona cechą dziecka, zbiorem kompetencji, które są mu niezbędne do realizowania programu nauczania. Warunkiem rozpoczęcia i efektywnego kontynuowania przez dziecko nauki jest dopasowanie jego funkcjonowania do wymagań szkoły (Brzezińska i Czub, 2014). Oznacza to konieczność osiągnięcia odpowiedniego poziomu rozwoju poznawczego (gotowości do uczenia się) oraz społeczno-emocjonalnego (gotowości do wykonywania zadań w sali lekcyjnej; Carlton i Winsler, 1999). Z tej perspektywy badanie gotowości szkolnej wymaga jedynie przeprowadzenia oceny funkcjonowania dziecka.

We współczesnym ujęciu gotowości szkolnej przyjmuje się perspektywę interakcyjną. Zgodnie z nią gotowość szkolna jest efektem interakcji sposobu funkcjonowania dziecka i sposobu funkcjonowania szkoły (Brzezińska, 2002; 2014; Carlton i Winsler, 1999). Wyznacza ją zatem zarówno gotowość dziecka do realizacji wymagań szkolnych, jak i gotowość szkoły jako instytucji do uwzględniania specyficznych i specjalnych potrzeb edukacyjnych dziecka (por. Brzezińska, Jabłoński i Ziółkowska, 2014). Jeżeli uznamy, że jakość wzajemnego dopasowania dziecka i szkoły decyduje o efektywności nauczania, to

poszukując uwarunkowań osiągnięć szkolnych dziecka, musimy wziąć pod uwagę zarówno biologiczno-psychologiczno-społeczny charakter jego rozwoju, jak i szeroki kontekst funkcjonowania instytucji edukacyjnych, który tworzą – obok zatrudnionych w nich ludzi – także ramy formalno-prawne, styl zarządzania, klimat społeczny wokół placówek oświatowych itd.

### Nauka czytania i pisania

Czytanie i pisanie w języku ojczystym uznaje się powszechnie za kompetencje kluczowe dla efektywnego funkcjonowania we współczesnym świecie (por. Recommendation of the European Parliament..., 2006). Nic więc dziwnego, że ich rozwijanie stanowi jeden z głównych celów nauczania w klasach 1–3 szkoły podstawowej (Rozporządzenie MEN..., 2014). Jednak dziecko nie rozpoczyna nauki czytania i pisania w szkole. Elementy rozwijające gotowość do czytania i pisania (nie: do nauki czytania i pisanie) pojawiają się podczas obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego. Doświadczenia z pismem są także kreowane przez środowiska domowe. Szczególne znaczenie ma tutaj zapoznanie dzieci ze związkami litera – głoska i pojedynczymi wyrazami (*code-focused activities*) oraz głośne czytanie opowiadań i rozmawianie o nich z dziećmi (*meaning-focused activities*; Hulme i Snowling, 2013).

W nauczaniu czytania i pisanie, jak w soczewce, skupiają się główne aspekty problemu gotowości szkolnej na I etapie edukacji. Według interakcyjnego ujęcia tego problemu, postępy w zakresie posługiwania się pismem są uzależnione od jakości dopasowania gotowości dziecka do nauki czytania i pisanie oraz gotowości szkoły do uwzględniania jego dotychczasowych doświadczeń z pismem. Z perspektywy szkoły może to oznaczać konieczność zmierzenia się z całą gamą indywidualnych sytuacji uczniów,

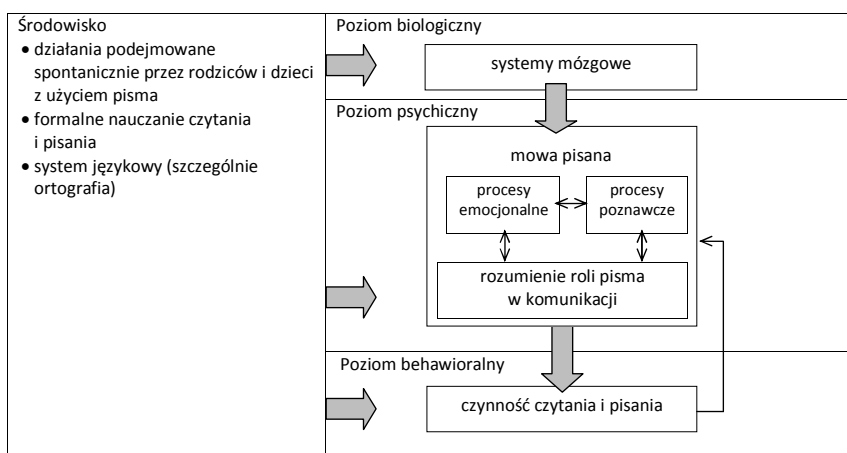
której krańce wyznaczają dwa następujące pytania: Jak uczyć czytać i pisać dziecko, które pierwszy raz odkrywa w szkole, że pismo to graficzny zapis dźwięków mowy? oraz: Jak uczyć czytać i pisać dziecko, które umie już to robić w podstawowym zakresie? Poziom umiejętności posługiwania się pismem u uczniów klas 1–3 odzwierciedla więc nie tylko jakość edukacji w tym obszarze, lecz także jakość jego środowiska domowego oraz poziom indywidualnego rozwoju psychicznego. Czytanie i pisanie można zatem uznać za główne wskaźniki interakcyjnie ujętej gotowości szkolnej dzieci realizujących I etap edukacji.

### Pomiar umiejętności posługiwania się pismem

Oceny sprawności czytania i pisania u uczniów szkoły podstawowej dokonuje się zwykle w odniesieniu do treści programów nauczania, ma ona zatem charakter pedagogiczny. Odzwierciedla postępy w zakresie realizacji przez dziecko wymagań edukacyjnych. W celu uwzględnienia wpływu środowiska domowego i poziomu indywidualnego rozwoju psychicznego w opanowaniu

kompetencji posługiwania się pismem, proponujemy wykorzystanie perspektywy kulturowo-historycznej, wyrażonej w koncepcji Lwa Wygotskiego. Zgodnie z nią czytanie i pisanie są dwiema bliźniaczymi formami komunikowania się za pośrednictwem pisma (impresyjną i ekspresyjną; Krasowicz-Kupis, 2008), a ich opanowanie prowadzi do ukształtowania wyższej funkcji psychicznej, nazwanej mową pisaną (Wygotski, 1971). W konsekwencji etapy rozwoju mowy pisanej są wyznaczane zarówno przez zmiany w sposobie rozumienia roli pisma w procesie komunikacji, jak i przez poziom dojrzałości funkcji psychicznych, niezbędnych do komunikowania się za pomocą pisma (Jabłoński, 2013). Całościowe ujęcie czynników rozwoju mowy pisanej przedstawiono na Rysunku 1, opartym na schemacie zależności między różnymi poziomami uwarunkowań Johna Mortona i Uty Frith (np. Frith, 1999).

Kulturowo-historyczne ujęcie umiejętności posługiwania się pismem pozwala rozpatrywać proces jej rozwoju w kategoriach psychologicznych i stawia program nauczania w roli jednej z determinant tego procesu, a formalne nauczanie czytania i pisania w szkole traktuje jako jeden z etapów tego



Rysunek 1. Czynniki rozwoju mowy pisanej.

Źródło: Jabłoński (2013).

rozwoju. Umożliwia zatem pomiar mowy pisanej, czyli pośrednio interakcyjnie ujętej gotowości szkolnej dzieci będących na I etapie edukacji.

### **Badanie własne**

Projekt „Konstrukcja narzędzi do psychologicznej diagnozy gotowości do uczenia się dzieci w wieku od 3. do 11. roku życia”, w ramach którego przeprowadzono badanie, objął 1103 dzieci w wieku od 3 do 11 lat. Spośród nich do analiz wybrano uczniów klas 1–3 o różnym wieku rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej. Główny cel przedstawionego badania ma charakter eksploracyjny.

### **Problem badawczy**

Chcąc sensownie odpowiedzieć na pytanie, czy i dlaczego uczniowie klas 1–3 z badanej grupy, którzy rozpoczęli naukę w szkole podstawowej w wieku 6 i 7 lat, różnią się pod względem poziomu rozwoju mowy pisanej, dokonaliśmy kilku założeń dotyczących procedury porównania. Wykorzystana próba nie została bowiem dobrana w tym celu. Po pierwsze, porównania prowadzono wśród dzieci będących na tym samym poziomie nauki (klasa: 1, 2 lub 3). Uczniowie z różnych klas różnią się między sobą sprawnością czytania i pisania, długością treningu w tym zakresie oraz ogólnym poziomem rozwoju (pośrednio wyrażonym różnicą wieku). Wynik ich jednoczesnego porównania byłby przesądzony. Po drugie, porównania dokonano na grupach homogenicznych pod względem odległości momentu badania od początku roku szkolnego oraz pod względem cech środowiska rodzinnego. Jak sugerowaliśmy wcześniej, pytanie o poziom mowy pisanej można potraktować jako pytanie o interakcyjnie ujęty poziom gotowości szkolnej. Ujednolicenie warunków środowiskowych w obrębie porównywanych grup miało pomóc odpowiedzieć na pytanie sformułowane bardziej precyzyjnie: Czy i dlaczego

uczniowie, którzy rozpoczęli naukę w szkole podstawowej w wieku 6 i 7, lat osiągają takie same efekty edukacyjne w zakresie czytania i pisania po zrealizowaniu takiego samego programu edukacyjnego i w identycznych warunkach środowiska domowego?

### **Narzędzia badawcze**

Do pomiaru mowy pisanej wykorzystano Baterię do oceny czytania i pisania (BCP), skonstruowaną na podstawie założeń kulturowo-histerycznego ujęcia rozwoju umiejętności posługiwania się pismem. Bateria składa się z 9 zadań, na podstawie których dokonywany jest pomiar rozwoju mowy pisanej. Każda z 15 wykorzystanych zmiennych jest wskaźnikiem nasilenia cechy impresyjnej albo ekspresyjnej formy mowy pisanej w jednym z czterech stadiów rozwoju tej funkcji (Tabele 1 i 2). Zadania zostały uszeregowane pod kątem trudności: każde następne mierzy wskaźniki coraz bardziej zaawansowanych stadiów rozwoju mowy pisanej. Nasze wstępne, nieopublikowane analizy wykazują, że narzędzie cechuje zadowalająca trafność i rzetelność (Jabłoński i Kleka, 2014).

Dodatkowym narzędziem badawczym był Test matrycy Ravena w wersji kolorowej (TMK), służący do pomiaru zdolności edukacyjnych (nie mylić z edukacyjnymi!) u dzieci w wieku od 3 lat i 11 miesięcy do 9 lat i 11 miesięcy. Zdolności edukacyjne „to zdolności uzyskiwania nowego wglądu, dostrzegania sensu w chaosie, wychodzenia poza dostarczone informacje, tworzenia nowych pojęć, przede wszystkim niewerbalnych, które umożliwiają poprawne myślenie. Zdolności te są niezależne od doświadczenia” (Jaworowska i Szustrowa, 2011, s. 6). TMK uznaje się także za względnie niezależny od czynników kulturowych test do pomiaru inteligencji płynnej, czyli ogólnej zdolności uwarunkowanej biologicznie (Jaworowska i Szustrowa, 2011).

Dane demograficzne skompletowano na podstawie wypełnionych przez rodziców dzieci ankiet połączonych z formularzem

Tabela 1

Konstrukcja Baterii do oceny czytania i pisania z hipotetycznymi profilami wartości poszczególnych zmiennych w stadiach rozwoju mowy pisanej

Numer i nazwa zadania	Nazwa zmiennej	Symbol zmiennej*	Stadia rozwoju mowy pisanej**			
			Naturalne	Naiwne	Zewnętrzne	Wewnętrzne
1. Co to jest?	Odróżnianie rysunków i pisma	niOR	–	+	+	+
2. Co ja robię?	Odróżnianie czynności rysowania i pisania	neOR	–	+	+	+
3. Znajdź taki sam wyraz.	Wzrokowe rozpoznawanie nazw narysowanych przedmiotów	niRP	–	+	+	+
4. Porównaj wyrazy.	Wzrokowe rozpoznawanie wyrazów	niRW	–	+	+	+
5. Napisz wyraz.	Zapisywanie nazw narysowanych przedmiotów	niNP	–	+	+	+
	Kopiowanie wyrazów	neKW	–	+	+	+
6. Przeczytaj wyraz.	Głośnie odczytywanie wyrazów	ziOW	–	–	+	+
	Technika czytania	ziTC	–	–	+	+
7. Napisz zdanie.	Technika pisania	zeTP	–	–	+	+
	Zapisywanie zdań ze słuchu	zeZS	–	–	+	+
8. Podziel na zdania.	Rozumienie czytanego tekstu	wiRT	–	–	–	+
	Tempo czytania	wiTC	–	–	–	+
9. Ułóż opowiadanie.	Gramatyka tekstu własnego	weGT	–	–	–	+
	Składnia tekstu własnego	weST	–	–	–	+
	Integracja tekstu własnego	weIT	–	–	–	+

\* n – stadium naiwne, z – stadium zewnętrzne, w – stadium wewnętrzne, i – forma impresyjna mowy pisanej, e – forma ekspresyjna mowy pisanej

\*\* ‘–’ – niskie wartości zmiennej; ‘+’ – wysokie wartości zmiennej; ramki wskazują stadia, na których różnicowanie poszczególnych zadań tworzące BCP, są szczególnie wrażliwe.

zgody na badanie oraz informacją o jego celu i przebiegu.

### Grupa badana

Spośród 1103 dzieci zbadanych w ramach głównego projektu w pierwszym kroku analizy dobrano próbę 1, składającą się

z wszystkich uczniów klas 1–3 szkoły podstawowej (446 osób). W jej skład weszło 163 dzieci, które rozpoczęły edukację szkolną jako sześciolatki i 283 dzieci, które rozpoczęły edukację szkolną jako siedmiolatki. Szczegółowy rozkład liczebności z podziałem na grupy edukacyjne i płciowe przedstawiono w Tabeli 3.

Tabela 2

*Charakterystyka stadiów rozwoju mowy pisanej*

Stadium	Opis	Przejawy	
		Forma impresyjna	Forma ekspresyjna
Naturalne	Dzieci nie rozumieją znaczenia pisma i traktują je jak jedną z wielu odmian form graficznych, najczęściej jako rodzaj obrazka lub rysunku.	<ul style="list-style-type: none"> <li>nieodróżnianie rysunków i pisma,</li> <li>nieznajomość celu i procedury czytania</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>nieodróżnianie czynności rysowania i pisania,</li> <li>nieznajomość celu i procedury pisania</li> </ul>
Naiwne	Dzieci ulegają złudzeniu, że każdy kształt graficzny utworzony ze znaków pisma ma przypisaną określoną nazwę. Wystarczy zatem zapamiętać nazwy wszystkich wyrazów, aby nauczyć się czytać i pisać.	<ul style="list-style-type: none"> <li>uznawanie za takie same różnych podpisów (wyrazów) występujących w takim samym kontekście graficznym (obrazki),</li> <li>uznawanie za takie same różnych wyrazów, które mają zbliżone kształty</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>umiejętność kopiowania wyrazów</li> </ul>
Zewnętrzne	Dzieci odkrywają, że pismo jest graficznym zapisem dźwięków mowy i potrafią głośno czytać teksty pisane oraz zapisywać teksty mówione.	<ul style="list-style-type: none"> <li>wypowiadanie odczytywanych wyrazów lub tekstów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>wypowiadanie zapisywanych wyrazów lub tekstów</li> </ul>
Wewnętrzne	Dzieci czytają i piszą „po cichu”, tzn. bez konieczności odtwarzania dźwiękowej formy tekstu pisanego.	<ul style="list-style-type: none"> <li>ciche czytanie,</li> <li>rozumienie czytanych tekstów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ciche pisanie,</li> <li>tworzenie poprawnych zapisów tekstów własnych</li> </ul>

Tabela 3

*Rozkład liczebności próby 1 w klasach 1–3, z uwzględnieniem płci i wieku rozpoczęcia edukacji szkolnej*

Płeć	Klasa 1			Klasa 2			Klasa 3		
	6 lat	7 lat	Razem	6 lat	7 lat	Razem	6 lat	7 lat	Razem
Dziewczynki	40	58	98	40	36	76	22	35	57
Chłopcy	22	74	96	22	43	65	17	37	54
Razem	62	132	194	62	79	141	39	72	111

W drugim kroku analizy spośród dzieci tworzących próbę 1, utworzono parę równolicznych grup dla każdego poziomu nauki. Jedną grupę tworzyli zawsze uczniowie, którzy trafili do klasy pierwszej w wieku sześciu lat, a drugą – ci, którzy byli wtedy rok starsi. W ten sposób uzyskano próbę 2 ( $N = 314$ ), złożoną z sześciu grup: po dwie dla każdego

poziomu nauki (Tabela 4). Rozkład wieku w tej próbie przedstawiono w Tabeli 5.

Podstawowym kryterium doboru próby 2 była odległość momentu badania od początku roku szkolnego. Do każdego dziecka z grup 6-I, 6-II i 6-III dobierano dziecko, które było badane w identycznym lub maksymalnie podobnym momencie roku szkolnego

Tabela 4

Rozkład liczebności próby 2 w klasach 1–3 z uwzględnieniem płci i wieku rozpoczęcia edukacji szkolnej

Płeć	Klasa 1			Klasa 2			Klasa 3		
	6 lat (6-I)*	7 lat (7-I)*	Razem	6 lat (6-II)*	7 lat (7-II)*	Razem	6 lat (6-III)*	7 (7-III)*	Razem
Dziewczynki	38	27	65	36	22	58	22	19	41
Chłopcy	22	33	55	22	36	58	17	20	37
Razem	60	60	120	58	58	116	39	39	78

\* Symbol grupy.

i jednocześnie rozpoczęło edukację w klasie pierwszej w wieku 7 lat. W ten sposób powstały grupy 7-I, 7-II i 7-III. Oczywiście dzieci dobierano w obrębie tego samego poziomu edukacji: do dziecka z klasy pierwszej dobierano dziecko z klasy pierwszej itd. Jeśli jednak zdarzyło się, że do dziecka z grupy 6-I, 6-II lub 6-III pasowało jednocześnie kilku starszych uczniów, wybierano tego, który posiadał najwięcej identycznych wartości spośród następujących zmiennych: liczba dzieci w rodzinie, kolejność narodzin oraz wykształcenie matki i ojca. Sześcioro dzieci z grup 6-I, 6-II i 6-III, dla których nie podano wartości tych zmiennych, zostało usuniętych z próby. W wyniku opisanych działań uzyskano grupę dzieci z rozkładem wieku przedstawionym w Tabeli 5.

Opisana wyżej procedura doboru próby 2 miała na celu poddanie kontroli zmiennych

środowiskowych, przede wszystkim długości nauki w szkole. Dzięki temu stało się możliwe porównanie poziomu rozwoju mowy pisanej u dzieci w różnym wieku a rozwijających się w podobnych warunkach środowiskowych.

#### Procedura badania

Badanie prowadzone było w latach szkolnych: 2011/2012, 2012/2013 i 2013/2014 przez specjalnie przeszkolonych badaczy – studentów i absolwentów psychologii, posiadających doświadczenie w pracy z dziećmi. Każdy z nich dysponował podręcznikiem testowym ze szczegółowym opisem przebiegu badania i kryteriów oceny odpowiedzi, arkuszami odpowiedzi oraz kompletem materiałów pomocniczych. Sesje badawcze odbywały się w szkołach podstawowych, usytuowanych głównie na terenie Poznania i okolic, ale także w innych regionach (np. województwa:

Tabela 5

Rozkład liczebności próby 2 w kwartalnych grupach wiekowych z uwzględnieniem etapu edukacji i wieku rozpoczęcia edukacji szkolnej

Symbol grupy	Grupy wiekowe (rok życia i numer kwartału roku życia)																		
	5	6				7				8				9				10	
	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	
6-I	2	7	17	19	12	2	1												
7-I				4	12	12	11	12	8	1									
6-II						8	13	15	17	5									
7-II								1	11	8	17	12	5	4					
6-III									1	2	7	9	15	5					
7-III													3	9	5	11	8	3	

Tabela 6

Wyniki analizy istotności różnic odległości momentu badania od początku roku szkolnego z uwzględnieniem wieku rozpoczęcia nauki w szkole i poziomu nauki

Symbol grupy	n	Odległość (w dniach) momentu badania od początku roku szkolnego		
		Średnia	Odchylenie standardowe	Istotność różnic
6-I	60	89,15	81,67	$t(117) = 0,059$
7-I	60	88,30	76,38	$p = 0,952$
6-II	58	109,83	68,24	$t(114) = 1,043$
7-II	58	122,72	64,90	$p = 0,299$
6-III	39	145,44	78,24	$t(76) = 0,002$
7-III	39	145,41	73,01	$p = 0,999$

zachodniopomorskie, lubuskie). Rodzice każdego dziecka wypełniali formularz zgody na jego udział w badaniu. Ponadto przed rozpoczęciem każdego badania oraz kilka razy w jego trakcie badacz upewniał się, że dziecko chce brać w nim udział.

Podczas sesji badawczej, trwającej zwykle ok. 40 minut, dziecku proponowano najpierw wykonanie Testu sortowania kart dla dzieci. Służy on do pomiaru kontroli hamowania a zajmował ok. 10 minut. Następnie proszono dziecko o wykonanie zadań z Baterii do oceny czytania i pisanie. Test matrycy Ravena wykonywano w przerwie między 8. a 9. zadaniem Baterii, w celu zmiany typu aktywności na niezwiązaną z pismem. Ostatnie zadanie wymagało bowiem od dzieci

napisania krótkiego opowiadania i – jak wykazały badania pilotażowe – było ono dość męczące. Każde dziecko zostało zbadane za pomocą wszystkich wymienionych narzędzi podczas jednej sesji.

### Wyniki

W pierwszym kroku analizy postanowiliśmy sprawdzić jakość próby 2 pod względem homogeniczności grup dzieci, które rozpoczęły naukę w szkole w różnym wieku. Tabela 6 pokazuje, że w próbie 2 udało się poddać kontroli odległość momentu badania od początku roku szkolnego dla wszystkich trzech poziomów edukacyjnych.

We wszystkich trzech parach grup z próby 2 udało się również zachować podobny

Tabela 7

Liczba dzieci w podgrupach uwzględniających wiek rozpoczęcia nauki w szkole i poziom nauki oraz wartości istotności różnic między tymi podgrupami w zakresie kolejności narodzin i liczby dzieci w rodzinie

Symbol grupy	n	Kolejność narodzin				Istotność różnic*	Liczba dzieci w rodzinie				Istotność różnic*
		I	II	III	IV		1	2	3	4+	
6-I	60	28	23	4	1	$p = 0,292$	14	35	8	2	$p = 0,755$
7-I	60	36	14	5	2		15	35	8	1	
6-II	58	30	13	6	3	$p = 0,251$	12	32	9	5	$p = 0,467$
7-II	58	34	17	2	0		12	35	10	0	
6-III	39	26	9	1	3**	$p = 0,673$	11	18	7	3***	$p = 0,978$
7-III	39	23	14	2	0		9	22	6	2	

\* Na podstawie testu Wilcoxon.

\*\* Po jednym dziecku urodzonym jako czwarte, piąte i szóste.

\*\*\* W dwóch przypadkach pięcioro dzieci, w jednym sześcioro.



Tabela 8

Liczba dzieci w podgrupach i wartości istotności różnic w wykształceniu rodziców z uwzględnieniem wieku rozpoczęcia nauki w szkole i edukacyjnego poziomu nauki

Symbol grupy	n	Wykształcenie matki				Istotność różnic*	Wykształcenie ojca			
		Podst.	Średnie	Wyższe	Istotność różnic*		Podst.	Średnie	Wyższe	Istotność różnic*
6-I	60	3	5	51	< 0,001	4	13	39	0,002	
7-I	60	11	17	31		16	17	26		
6-II	58	7	9	42	0,458	10	11	35	0,299	
7-II	58	4	17	36		8	21	28		
6-III	39	4	7	28	0,009	8	13	18	0,178	
7-III	39	5	19	15		13	13	13		

\* Na podstawie testu Wilcoxon.

rozkład kolejności narodzin i liczby dzieci w rodzinach badanych osób (zob. Tabela 7).

Wyniki przedstawione w Tabeli 8 wskazują, że nie udało się zachować podobieństwa rozkładu wykształcenia rodziców badanych dzieci w podgrupach próby 2. Wśród uczniów klas pierwszych, którzy w roku kalendarzowym rozpoczęcia nauki w szkole ukończyli 6 lat, wyraźniej przeważają rodzice z wykształceniem wyższym. Podobna tendencja dotyczy uczniów klas trzecich. Tutaj jednak różnica dotyczy tylko matek dzieci.

Główne podgrupy z próby 2 różnią się także rozkładem liczebności badanych dzieci w placówkach edukacyjnych (Tabela 9).

Nierównoliczna reprezentacja szkół, do których uczęszczały badane dzieci, może wiązać się wpływem różnych sposobów realizacji programów nauczania w poszczególnych placówkach. Wyniki badania wykazują, że uczniowie różnią się poziomem czytania w zależności od umiejscowienia szkoły (Brożek i in., 2013). Jednak w obu podgrupach przeważają placówki położone na terenie miast o zaludnieniu przekraczającym 100 tys. mieszkańców, a więc należące do tej samej kategorii.

W kolejnym kroku analizy sprawdzono istotność różnic w poziomie rozwoju mowy pisanej. Z Tabeli 10 wynika, że dzieci z klas 1–3, które rozpoczęły edukację szkolną

Tabela 9

Rozkład liczebności próby 2 ze względu na szkołę, do której uczęszczało badane dziecko

Symbol grupy	n	Kod szkoły*										Wielkość miejscowości		
		2	81	46	38	22	23	43	29	45	Inne	Miasto > 100 tys.	Miasto 10–100 tys.	Pozostałe
6-I														
6-II	157	51	24	20	11	8	6	8	3	6	18	81,5% (128)	0	18,5% (29)
6-III														
7-I														
7-II	157	31	3	15	18	27	24	9	9	4	15	73,2% (115)	5,7% (9)	21,0% (33)
7-III														
Razem	314	82	27	35	29	35	30	17	12	10	33	77,4% (243)	2,9% (9)	19,7% (62)

\* Różnica w rozkładzie liczebności ze względu na szkołę między badanymi grupami jest istotna ( $\chi^2(8) = 48,2; p < 0,001$ ).

Tabela 10

Średnie i odchylenia standardowe (w nawiasie) oraz wyniki analizy różnic w poziomie wykonania zadań BCP między grupami o różnym wieku rozpoczęcia nauki w szkole z próby 2

Zmienne BCP	Klasa 1		Klasa 2		Klasa 3	
	6 lat <i>n</i> = 60	7 lat <i>n</i> = 60	6 lat <i>n</i> = 58	7 lat <i>n</i> = 58	6 lat <i>n</i> = 39	7 lat <i>n</i> = 39
niOR	83,3 (16,81) <i>t</i> (114) = -1,38; <i>p</i> = 0,170	87,2 (13,85)	92,5 (10,9) <i>t</i> (106) = -0,64; <i>p</i> = 0,523	93,7 (8,17)	91,4 (14,24) <i>t</i> (76) = 1,62; <i>p</i> = 0,109	86,3 (13,72)
neOR	84,6 (12,04) <i>t</i> (116) = -0,20; <i>p</i> = 0,840	85 (10,5)	87,5 (9,65) <i>t</i> (113) = -0,23; <i>p</i> = 0,820	87,9 (10,72)	90,4 (11,28) <i>t</i> (75) = 1,20; <i>p</i> = 0,234	87,5 (9,93)
niRP	94,5 (16,3) <i>t</i> (118) = 0,40; <i>p</i> = 0,691	93,3 (15,8)	97,9 (8,74) <i>t</i> (111) = -0,11; <i>p</i> = 0,909	98,1 (7,36)	100 (0) <i>t</i> (38) = 1,88; <i>p</i> = 0,068	96,7 (11,08)
niRW	96,4 (6,78) <i>t</i> (109) = -1,10; <i>p</i> = 0,272	97,6 (5,01)	98,5 (3,07) <i>t</i> (110) = 0,44; <i>p</i> = 0,662	98,2 (3,68)	98,8 (3,45) <i>t</i> (69) = 1,19; <i>p</i> = 0,240	97,6 (4,83)
niNP	92,8 (19,25) <i>t</i> (104) = -1,11; <i>p</i> = 0,271	96,1 (13,15)	100 (0)	100 (0)	100 (0)	100 (0)
neKW	95,2 (14,51) <i>t</i> (107) = -0,40; <i>p</i> = 0,689	96,1 (10,4)	99,8 (1,46)	99,8 (1,46)	100 (0) <i>t</i> (38) = 1,43; <i>p</i> = 0,160	99,4 (2,48)
ziOW	82,8 (29,75) <i>t</i> (114) = -0,89; <i>p</i> = 0,373	87,2 (24,43)	99,1 (6,57) <i>t</i> (81) = -0,30; <i>p</i> = 0,764	99,4 (3,07)	99,6 (2,67)	99,6 (2,67)
ziTC	72,4 (22,71) <i>t</i> (109) = -0,96; <i>p</i> = 0,338	75,9 (16,98)	91,3 (11,77) <i>t</i> (114) = 0,13; <i>p</i> = 0,893	91 (11,71)	98 (4,51) <i>t</i> (60) = 1,73; <i>p</i> = 0,088	95,4 (8,05)
zeTP	60,7 (28,61) <i>t</i> (113) = -0,63; <i>p</i> = 0,531	63,7 (22,96)	82,8 (18,51) <i>t</i> (114) = -0,84; <i>p</i> = 0,402	85,6 (18,26)	94,3 (10,77) <i>t</i> (76) = 0,68; <i>p</i> = 0,500	92,6 (11,48)
zeZS	61,3 (35,87) <i>t</i> (118) = -0,68; <i>p</i> = 0,498	65,6 (34,07)	95,1 (13,24) <i>t</i> (77) = -0,86; <i>p</i> = 0,391	96,8 (5,6)	98 (4,46) <i>t</i> (63) = 0,87; <i>p</i> = 0,388	96,8 (7,32)
wiRT	24,5 (37,29) <i>t</i> (117) = 0,70; <i>p</i> = 0,485	20 (33,29)	58,6 (40,11) <i>t</i> (114) = 0,14; <i>p</i> = 0,892	57,6 (38,31)	64,8 (35,57) <i>t</i> (76) = -0,54; <i>p</i> = 0,594	69,2 (37,01)
wiTC	71,2 (37,72) <i>t</i> (118) = 0,50; <i>p</i> = 0,618	67,8 (37,12)	67,5 (29,87) <i>t</i> (112) = -1,57; <i>p</i> = 0,119	75,7 (25,93)	82,5 (14,61) <i>t</i> (76) = -1,23; <i>p</i> = 0,223	86,5 (13,96)
weGT	88,1 (21,51) <i>t</i> (72) = 0,85; <i>p</i> = 0,397	83,4 (26,9)	94,8 (9,36) <i>t</i> (113) = 0,17; <i>p</i> = 0,862	94,5 (9,32)	97,9 (3,45) <i>t</i> (70) = 0,65; <i>p</i> = 0,521	97,3 (4,63)
weST	49,1 (38,2) <i>t</i> (71) = 1,39; <i>p</i> = 0,168	36,9 (36,87)	77,7 (24,97) <i>t</i> (113) = 1,20; <i>p</i> = 0,231	71,9 (27,06)	81,3 (22,92) <i>t</i> (72) = 0,45; <i>p</i> = 0,656	78,6 (29,09)
weIT	24,9 (24,42) <i>t</i> (59) = -0,99; <i>p</i> = 0,325	29,7 (15,56)	28,2 (19,12) <i>t</i> (113) = 0,88; <i>p</i> = 0,378	25 (20,63)	25,5 (12,89) <i>t</i> (76) = 1,44; <i>p</i> = 0,153	21,1 (13,96)

w wieku 6 lub 7 lat nie różnią się poziomem rozwoju mowy pisanej (przy kontroli: momentu przeprowadzenia badania, kolejności ich narodzin i liczby rodzeństwa).

Postanowiliśmy jednak sprawdzić jeszcze jedną różnicę w podgrupach – dotyczącą poziomu inteligencji płynnej. W tym celu

porównano odpowiednie wyniki badania z pomocą TMK, przeliczone na centyle zgodnie z tabelami norm zamieszczonymi w podręczniku testowym. Okazało się, że wszyscy uczniowie klas 1–3, którzy poszli do klasy pierwszej w wieku 6 lat, mają wyższy poziom inteligencji płynnej w porównaniu z tymi,

Tabela 11

Wyniki analizy istotności różnic w inteligencji płynnej z uwzględnieniem wieku rozpoczęcia nauki w szkole i etapu edukacji

Symbol grupy	<i>n</i>	Średnia wyników (w centylach)	Test <i>t</i> różnic dla średnich	Odchylenie standardowe	Test Levene'a różnic dla wariancji
6-I	60	82	$t(109) = 3,15$	15,4	$F(1) = 4,41$
7-I	60	72	$p = 0,002$	20,1	$p = 0,038$
6-II	58	83	$t(109) = 3,15$	16,1	$F(1) = 5,74$
7-II	58	73	$p = 0,002$	20,4	$p = 0,018$
6-III	39	83	$t(71) = 2,76$	14,3	$F(1) = 3,05$
7-III	39	73	$p = 0,007$	18,6	$p = 0,085$

którzy rozpoczęli naukę o rok później. Porównanie średnich wyników TMK wskazuje na przeciętną różnicę wynoszącą 10%. Zwraca uwagę też większa homogeniczność grupy sześciolatków w porównaniu z grupą drugą, siedmiolatków w dwóch pierwszych latach nauki w szkole (Tabela 11).

### Wnioski

Dzieci uczestniczące w badaniu, które rozpoczęły edukację szkolną w wieku 6 lat, w porównaniu z pozostałymi, tworzącymi próbę 2, są bardziej inteligentne, ich rodzice mają najczęściej lepsze wykształcenie. Sposób, w jaki radzą sobie w klasie pierwszej i drugiej może nie być reprezentatywny dla większej grupy dzieci w tym samym wieku z uwagi na ujawniony zakres poziomów inteligencji płynnej. Skoro dzieci z grup 6-I i 6-II są mniej zróżnicowane pod względem inteligencji niż ich starsi koledzy z badanej próby, możemy przypuszczać, że są także mniej zróżnicowane niż ich rówieśnicy z całej populacji. Jednocześnie uczniowie z grup 6-I, 6-II i 6-III osiągnęli taki sam poziom rozwoju umiejętności posługiwania się pismem, jaki ich starsi o rok koledzy. Jest to wynik zaskakujący, ponieważ – jak przekonuje Krzysztof Konarzewski (2013) – już zróżnicowanie wieku w obrębie tego samego oddziału szkolnego, obejmujące przecież nierzadko 12 miesięcy, wpływa na

osiągnięcia szkolne tworzących go dzieci. W przypadku uczniów, którzy rozpoczęli edukację szkolną jako sześć- lub siedmiolatk i chodzą do jednej klasy, różnica wieku może być nawet dwukrotnie większa.

Trzeba jednak pamiętać o złożonych uwarunkowaniach rozwoju mowy pisanej, obejmujących jednocześnie czynniki biologiczne, społeczne i edukacyjne. Kiedy weźmiemy je pod uwagę podczas interpretacji uzyskanych wyników, okazuje się, że najbardziej prawdopodobnym wyjaśnieniem efektu zrównania poziomów mowy pisanej w porównywanych grupach są lepiej rozwinięte predyspozycje wrodzone, wyrażane wyższymi wynikami Testu matrycy Ravena oraz wyższy status społeczny rodziny, wynikający z wyższego wykształcenia rodziców. Hipotezy te są zbieżne z wynikami badań nad środowiskowymi uwarunkowaniami umiejętności czytania u dzieci, które wskazują na dodatni związek tej kompetencji właśnie ze statusem społecznym rodziców i umiejscowieniem szkoły (Brożek i in., 2013; Murawska, 2011).

Interpretacja przedstawionych wyników pośrednio znajduje potwierdzenie w wynikach wspomnianego już projektu, zakończonego w Instytucie Badań Edukacyjnych w 2013 r. W jego ramach przeprowadzono dwukrotne badania sześć- i siedmiolatków na reprezentatywnej próbie dzieci ( $N = 3029$ ) jesienią 2012 r. i wiosną 2013 r. Porównywano

m.in. dzieci sześciolatnie z klas pierwszych i z oddziałów przedszkolnych. Okazało się, że dzieci rozpoczynające naukę w wieku 6 lat były starsze średnio o 6 tygodni i nieco wyższe od sześciolatków uczęszczających do zerówek (Kaczan i Rycielski, 2014). Wynik ten można interpretować w kategoriach poziomu rozwoju biologicznego, nieco bardziej zaawansowanego u pierwszej grupy dzieci. Ustalono również, że rodzice, którzy posłali dziecko sześciolatnie do klasy pierwszej byli nieco lepiej wykształceni od rodziców sześciolatków w oddziałach przedszkolnych. Raportowane przez badaczy bardzo dobre wyniki dzieci posłanych do szkoły o rok wcześniej niż zwykle (w porównaniu z siedmiolatkami) mogą i w tym przypadku wynikać ze specyficznych predyspozycji grupy.

### Podsumowanie

Jeśli uznamy poziom umiejętności posługiwania się pismem w ujęciu kulturowo-historycznym za pośredni wskaźnik gotowości szkolnej dzieci, to uczestniczący w badaniu uczniowie klas 1–3, którzy rozpoczęli naukę w szkole podstawowej w wieku 6 i 7 lat prezentują taki sam poziom tej gotowości. Pogłębiona analiza wyników budzi wątpliwości, czy na podstawie jakichkolwiek przeprowadzonych dotychczas badań dzieci, które rozpoczęły naukę w szkole rok wcześniej, można wyciągać miarodajne wnioski dotyczące spodziewanej efektywności działań edukacyjnych wobec wszystkich polskich sześciolatków, które obowiązkowo rozpoczną naukę w klasie pierwszej we wrześniu 2015 r. Powodem tego ograniczenia jest nie tylko – jak twierdzą Radosław Kaczan i Piotr Rycielski (2014) – mała liczebność, ale i elitarność uczniów, którzy wcześniej rozpoczęli naukę w ubiegłych latach. Konieczność uwzględniania zróżnicowanych umiejętności dzieci rozpoczynających edukację szkolną w wieku 6 lat może okazać się dla nauczycieli nowym wyzwaniem.

### Literatura

- Brożek, A., Dobkowska, J., Kondratek, B., Nowakowska, A., Paszkiewicz, A., Pregler, A., Puchalska, A., Sosulska, D., Sułowska, A. i Zambrowska, M. (2013). *Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów. Raport z badania OBUT 2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Brzezińska, A. I. (2002). Współczesne ujęcie gotowości szkolnej. W: W. Brejnak (red.), *O pomyślny start ucznia w szkole* (s. 32–48). Warszawa: Polskie Towarzystwo Dysleksji.
- Brzezińska, A. I. (2014). Gotowość dziecka do szkoły i gotowość szkoły do przyjęcia dziecka: interakcyjne ujęcie gotowości szkolnej. W: A. I. Brzezińska, J. Matejczuk, P. Jankowski i M. Rękosiewicz (red.), *6-latki w szkole: rozwój i wspomaganie rozwoju* (s. 229–245). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzezińska, A. I. i Czub, M. (2014). Dziecko w systemie edukacji. W: A. I. Brzezińska, J. Matejczuk, P. Jankowski, M. Rękosiewicz (red.), *6-latki w szkole: rozwój i wspomaganie rozwoju* (s. 213–227). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzezińska, A. I., Jabłoński, S. i Ziółkowska, B. (2014). Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne. *Edukacja*, 127(2), 37–52.
- Carlton, M. P. i Winsler, A. (1999). School readiness: the need for paradigm shift. *School Psychology Review*, 28(3), 338–352.
- Frith, U. (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia*, 5(4), 192–214.
- Hulme, C. i Snowling M. J. (2013). Learning to read: what we know and what we need to understand better. *Child Development Perspectives*, 7(1), 1–5.
- Jabłoński, S. (2013). Inhibitory control and literacy development among 3- to 5-year-old children. Contribution to a double special issue on „Early literacy research in Poland”. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 13, 1–25.
- Jabłoński, S. i Kleka, P. (2014). *Bateria do oceny czytania i pisania – podręcznik* [Maszynopis niepublikowany]. Poznań: Instytut Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Jaworowska, A. i Szustrowa, T. (2011). Test matrycy Ravena w wersji kolorowej. Formy: klasyczna i równoległa. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Kaczan, R. i Rycielski, P. (2014). Co wiemy o 6-latkach w szkole na podstawie badań? W: A. I. Brzezińska, J. Matejczuk, P. Jankowski i M. Rękosiewicz

- wicz (red.), *6-latki w szkole: rozwój i wspomaganie rozwoju* (s. 247–261). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Konarzewski, K. (2013). Wiek startu szkolnego a osiągnięcia w nauce w okresie wczesnoszkolnym. *Edukacja*, 124(4), 5–19.
- Krasowicz-Kupis, G. (2008). *Psychologia dysleksji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Murawska, B. (2011). *Pozwólmy dzieciom czytać*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006). *Official Journal of the European Union*, 394, 10–18.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (2014). *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*, poz. 803, 1–60.
- Wygotski, L. S. (1971). Myślenie i mowa. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (s. 159–488). Warszawa: PWN.