

# Sześciolatki w Polsce



Raport 2006

Diagnoza badanych sfer rozwoju

pod redakcją Aldony Kopik

**Kielce 2007**

**Recenzenci:**

Dr hab. Małgorzata Karwowska-Struczyk  
Dr hab. Bożena Muchacka, prof. AP w Krakowie

**Autorzy raportu:**

Dr Elżbieta Cieśla  
Mgr Jadwiga Klimaszewska  
Dr Aldona Kopik  
Dr Małgorzata Markowska  
Dr Ewa Małgorzata Szumilas  
Dr Barbara Walasek

**Koncepcja okładki:**

Mariusz Niedzielny

**Projekt graficzny okładki:**

Piotr Ziółkowski

**DTP:**

Adam Kruk

**Korekta:**

Małgorzata Waleczna

**Druk:**

Wydawnictwo TEKST Sp. z o.o.  
85-307 Bydgoszcz, ul. Kossaka 72  
e-mail: info@tekst.com.pl

**Nakład:**

1500 egz.  
Egzemplarz bezpłatny

ISBN 978-83-7208-008-0



Projekt współfinansowany ze środków Europejskiego  
Funduszu Społecznego w ramach Sektorowego Programu  
Operacyjnego Rozwój Zasobów Ludzkich.



## NOTY O AUTORACH

### **Elżbieta Cieśla**

Absolwentka Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie; doktorat na Wydziale Wychowania Fizycznego w AWF w Krakowie, obecnie adiunkt w Zakładzie Badań Wieku Rozwojowego Instytutu Zdrowia Publicznego Akademii Świętokrzyskiej. Zainteresowania naukowe dotyczą zagadnień związanych z rozwojem morfofunkcyjnym dzieci i młodzieży. Wyniki prowadzonych badań naukowych przedstawiane były na licznych konferencjach naukowych, sympozjach i kongresach w kraju i za granicą, a także publikowane w specjalistycznych czasopiśmie. Współautorka (W. Dutkiewicz, G. Nowak-Starz) książki na temat „Normy i wskaźniki rozwoju somatycznego i motorycznego dzieci i młodzieży z Kielecczyny”. W projekcie *Dziecko sześćoletnie u progu nauki szkolnej* pełniła rolę Koordynatora Ogólnopolskiego ds. Rozwoju Fizyczno-Motorycznego.

### **Jadwiga Klimaszewska**

Absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Posiada ogółem 21 lat pracy w zawodzie psychologa, w takich instytucjach, jak: Państwowy Dom Dziecka, Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna, Specjalistyczna Poradnia Rehabilitacji Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu, Świętokrzyskie Centrum Profilaktyki i Edukacji – Ośrodek Interwencji Kryzysowej, Poradnia Zdrowia Psychicznego, Akademia Świętokrzyska. W swojej pracy zajmuje się diagnozą psychologiczną, psychodynamiczną terapią indywidualną i systemową rodzin. Diagnoza dotyczy wielu sfer funkcjonowania człowieka (poznawczej, emocjonalnej, społecznej, osobowościowej) i oparta jest na szerokim materiale informacyjnym uzyskiwanym w trakcie badań i wywiadów. Praca dydaktyczna autorki obejmuje prowadzenie ćwiczeń i wykładów z zakresu psychologii rozwojowej, społecznej, klinicznej i zdrowia. W projekcie *Dziecko sześćoletnie u progu nauki szkolnej* pełniła rolę Koordynatora Ogólnopolskiego ds. Rozwoju Społeczno-Emocjonalnego.

### **Aldona Kopik**

Absolwentka Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Kielcach, kierunku pedagogika ze specjalnością pedagogika wczesnoszkolna (1988). W latach 1988-1989 zatrudniona na stanowisku nauczycielki w Szkole Podstawowej nr 6 w Świdnicy; od roku 1989 w Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach. Obecnie pracuje na stanowisku adiunkta w Akademii Świętokrzyskiej na Wydziale Nauk o Zdrowiu w Zakładzie Badań Wieku Rozwojowego. Od roku 2005 pełni funkcję wicedyrektora ds. dydaktycznych w Instytucie Zdrowia Publicznego. Stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki uzyskała w roku 1995 w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie (dysertacja nt. *Akceleracja rozwoju dzieci siedmioletnich rozpoczynających naukę szkolną*). Uczestnik wielu konferencji i szkoleń, autorka licznych artykułów naukowych. Główne kierunki zainteresowań naukowo-badawczych koncentrują się wokół zagadnień gotowości szkolnej dzieci, osiągnięć szkolnych uczniów, akceleracji rozwoju i jej pedagogicznych konsekwencji. W projekcie *Dziecko sześćoletnie u progu nauki szkolnej* pełniła rolę Zarządzającej Projektem oraz Koordynatora Ogólnopolskiego ds. Rozwoju Umysłowego.

### **Małgorzata Markowska**

Absolwentka Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie (1989); w tej samej uczelni uzyskała stopień doktora nauk o kulturze fizycznej (1999). Obecnie zatrudniona jest w Zakładzie Kinezyterapii na Wydziale Nauk o Zdrowiu Akademii Świętokrzyskiej; od 2005 r. wicedyrektor Instytutu Fizjoterapii. Jej zainteresowania naukowe dotyczą problemów rozwoju, sprawności i aktywności fizycznej zbiorowości w różnych okresach ontogenezy. Efektem prowadzonych badań jest monografia oraz liczne publikacje w specjalistycznych czasopismach krajowych i zagranicznych. W projekcie *Dziecko sześćioletnie u progu nauki szkolnej* pełniła rolę Koordynatora Ogólnopolskiego ds. Rozwoju Fizyczno-Motorycznego.

### **Ewa Małgorzata Szumilas**

Absolwentka Wydziału Pedagogicznego WSP w Kielcach (obecnie Akademii Świętokrzyskiej), adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Zdrowia Instytutu Edukacji Szkolnej AŚ. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień potrzeb edukacyjnych dzieci rozpoczynających naukę szkolną, a w szczególności tych, które wykazują odchylenia w stanie zdrowia i rozwoju. Praca doktorska nt. *Gotowość dzieci siedmioletnich z ujemnym wynikiem bilansu zdrowia*. Całość dorobku zawodowego nagrodzono Brązowym Krzyżem Zasługi RP. Dotychczasowy dorobek naukowy obejmuje kilkadziesiąt artykułów oraz prezentacji na konferencjach, sympozjach i seminariach naukowych organizowanych w kraju i poza jego granicami. W projekcie *Dziecko sześćioletnie u progu nauki szkolnej* pełniła rolę Koordynatora Ogólnopolskiego ds. Zdrowia.

### **Barbara Walasek**

Absolwentka Akademii Ekonomicznej w Krakowie, kierunku cybernetyki i informatyki ekonomicznej ze specjalnością ekonometrii i statystyki (1978). Uzyskała tytuł magistra ekonomii. W latach 1978-1982 zatrudniona w Zakładzie Elektronicznej Techniki Obliczeniowej w Kielcach; w latach 1982-1984 w Instytucie Rynku Wewnętrznego i Konsumpcji w Warszawie, Oddział w Kielcach. Od 1984 roku pracuje w sferze oświaty w Kielcach (kolejno w Kuratorium Oświaty i Wychowania, Oddziale Doskonalenia Nauczycieli, Wyższej Szkole Pedagogicznej, obecnie, jako adiunkt, w Akademii Świętokrzyskiej). W 1999 roku uzyskała stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie (dysertacja nt. *Dynamika aspiracji edukacyjnych rodziców i ich dzieci*). W 2005 roku otrzymała Medal Komisji Edukacji Narodowej. Uczestnik licznych konferencji i szkoleń. Zajmuje się metodologią badań społecznych oraz metodami statystycznymi i ich zastosowaniami w badaniu zjawisk i procesów społecznych, w szczególności w pedagogice. Uczestnik wielu badań społecznych. Konsultant modeli społecznych badań empirycznych i ich przetwarzania. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się przede wszystkim wokół problematyki polityki oświatowej, aspiracji edukacyjnych w odniesieniu do różnych zbiorowości oraz zagadnień egalitaryzmu i elitaryzmu w oświacie. W projekcie *Dziecko sześćioletnie u progu nauki szkolnej* pełniła rolę Koordynatora Ogólnopolskiego ds. Rodziny i Nauczyciela.

## SPIS TREŚCI

Noty o autorach.....	3
Podziękowania.....	7
Wprowadzenie <i>Aldona Kopik</i> .....	9
1. Informacja o badaniach .....	12
1.1. Cele i koncepcja badań <i>Aldona Kopik, Barbara Walasek</i> .....	12
1.2. Schemat doboru próby <i>Barbara Walasek</i> .....	15
1.3. Charakterystyka próby według klasyfikacji <i>Barbara Walasek</i> .....	17
2. Narzędzia pomiaru.....	20
2.1. Badania zdrowia dziecka <i>Ewa Małgorzata Szumilas</i> .....	20
2.2. Badania rozwoju fizycznego i aktywności ruchowej dziecka <i>Małgorzata Markowska</i> .....	21
2.3. Badania rozwoju sprawności fizycznej dziecka <i>Elżbieta Cieśla</i> .....	22
2.4. Badania rozwoju umysłowego <i>Aldona Kopik</i> .....	23
2.5. Badania rozwoju społeczno-emocjonalnego <i>Aldona Kopik, Jadwiga Klimaszewska</i> .....	27
2.6. Badania ankietowe rodziców i nauczycieli <i>Barbara Walasek</i> .....	31
3. Metoda pracy <i>Aldona Kopik</i> .....	33
4. Podstawowe wyniki raportu .....	37
4.1. Ogólna charakterystyka placówek <i>Barbara Walasek</i> .....	37
4.2. Rodzic <i>Barbara Walasek</i> .....	41
4.2.1. Status społeczno-ekonomiczny .....	41
4.2.2. Środowiska rozwoju umiejętności dzieci .....	44
4.2.3. Aspiracje edukacyjne rodziców wobec dzieci .....	47
4.3. Dziecko.....	50
4.3.1. Uwagi wstępne – sfery diagnozy gotowości szkolnej dzieci <i>Aldona Kopik</i> .....	50
4.3.2. Ocena zdrowia dziecka <i>Ewa Małgorzata Szumilas</i> .....	54
4.3.2.1. Zdrowie fizyczne .....	55
4.3.2.2. Zdrowie psychiczne i społeczne.....	68
4.3.2.3. Opieka medyczna i psychopedagogiczna.....	74
4.3.3. Rozwój fizyczny i aktywność ruchowa <i>Małgorzata Markowska</i> .....	84
4.3.3.1. Wskaźniki rozwoju fizycznego .....	86
4.3.3.2. Otluszczenie .....	90
4.3.3.3. Aktywność ruchowa .....	93

4.3.4.	Sprawność fizyczna <i>Elżbieta Cieśla</i> .....	102
4.3.4.1.	Sprawność motoryczna .....	102
4.3.4.2.	Umiejętności ruchowe .....	107
4.3.4.3.	Lateralizacja .....	130
4.3.5.	Rozwój umysłowy <i>Aldona Kopik</i> .....	135
4.3.5.1.	Ocena psychometryczna <i>Aldona Kopik, Jadwiga Klimaszewska</i> .....	135
4.3.5.2.	Dojrzałość szkolna <i>Aldona Kopik</i> .....	137
4.3.5.3.	Wybrane umiejętności szkolne <i>Aldona Kopik</i> .....	148
4.3.6.	Rozwój społeczno-emocjonalny <i>Jadwiga Klimaszewska, Aldona Kopik</i> .....	173
4.3.6.1.	Poczucie kontroli .....	173
4.3.6.2.	Rozwój społeczny w ocenie nauczyciela .....	178
4.3.6.3.	Rozwój sfery emocjonalnej w ocenie nauczyciela .....	201
4.4.	Nauczyciel <i>Barbara Walasek</i> .....	213
4.4.1.	Status społeczno-ekonomiczny .....	213
4.4.2.	Środowiska rozwoju umiejętności dzieci .....	216
4.4.3.	Placówka jako miejsce rozwoju dziecka .....	219
5.	Wnioski i rekomendacje .....	224
	Streszczenie .....	235
	Summary <i>Andrzej Diniejko</i> .....	246
	Wykaz tabel .....	239
	Wykaz rycin .....	249

## PODZIĘKOWANIA

Projekt badawczy *Dziecko sześćoiletne u progu nauki szkolnej* był finansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej. Bez wsparcia finansowego niemożliwe byłoby przeprowadzenie tak dużych badań, opracowanie raportów i zorganizowanie konferencji.

W czasie realizacji projektu spotkaliśmy się z życzliwością wielu osób, którym w tym miejscu pragniemy serdecznie podziękować.

Szczególne wdzięczność wyrażamy dzieciom, rodzicom i nauczycielom za zrozumienie i osobiste uczestnictwo w prowadzonych przez nas badaniach.

Dziękujemy Managerom Wojewódzkim i Koordynatorom Zespołów Badawczych za sprawną organizację i nadzór nad badaniami w terenie. Realizacja naszego projektu nie byłaby możliwa bez ogromnego zaangażowania wszystkich członków zespołów badawczych: pedagogów, psychologów, nauczycieli wychowania fizycznego oraz pielęgniarek.

Dziękujemy także instytucjom i placówkom oświatowym, dyrektorom przedszkoli i szkół, nauczycielom wychowania przedszkolnego i nauczania zintegrowanego za okazaną pomoc i życzliwość.

Szczególne wyrazy wdzięczności należą się Dziekanowi Wydziału Nauk o Zdrowiu Akademii Świętokrzyskiej – Panu Profesorowi dr. hab. Waldemarowi Dutkiewiczowi, który od początku wspierał i inspirował naszą pracę.

Wyrazy wdzięczności kierujemy też do Pani Profesor dr hab. Barbary Wilgockiej-Okoń, za zainteresowanie badaniami i udzielenie zgody na wykorzystanie testu dojrzałości szkolnej.

Specjalne podziękowania składamy Panu Ryszardowi Kasperkowi, który jako Świętokrzyski Kurator Oświaty w czasie inicjowania badań wspomagał je nie tylko na poziomie województwa, ale również na terenie całego kraju.

Pragniemy również podziękować konsultantom naukowym projektu wspierającym badania swoją wiedzą, autorytetem i doświadczeniem. Mamy tu na myśli: Panią Profesor Irenę Pufal-Struzik, Panią Profesor Barbarę Woynarowską, Pana Profesora Waldemara Dutkiewicza, Pana Profesora Mirosława Szymańskiego, Pana Profesora Edwarda Mleczo, Pana Profesora Tadeusza Koszczyca, Pana Profesora Zdzisława Ratajka, Panią dr Barbarę Braun, Panią dr Kazimierę Dutkiewicz, Panią dr Joannę Mazur, Panią dr Grażynę Nowak-Starz, Panią dr Monikę Szpringer, Panią dr Bożenę Zawadzka, Pana dr. Grzegorza Brydę, Pana dr. Zdzisława Domagałę, Pana doc. Edwarda Szpringera.

Słowa podziękowania kierujemy pod adresem Pani Profesor dr hab. Bożeny Muchackiej i Pani Profesor dr hab. Małgorzaty Karwowskiej-Struczyk za przyjęcie raportu do recenzji.

Na ręce Pani Profesor Anny Brzezińskiej składamy podziękowania za dorobek naukowy, który dla naszej pracy stanowił jedno z podstawowych źródeł inspiracji, danych, też ustaleń naukowych w przedmiocie podjętych badań.

Wdzięczni jesteśmy władzom zwierzchnim Akademii Świętokrzyskiej. Na ręce Pani Rektor Reginy Renz i Pani Kanclerz Janiny Pierścińskiej składamy podziękowania za przyjęcie odpowiedzialności za realizację tak dużego przedsięwzięcia i za zaufanie, jakim nas wszyscy obdarzyli.

Podziękowania składamy również Europejskiej Agencji Rozwoju Sp. J. w Kielcach za przygotowanie aplikacji unijnej, dzięki której możliwa była realizacja naszej koncepcji naukowej, zgodnej z wymaganiami konkursu.

Podziękowania kierujemy także do Managera Projektu – Pana Mirosława Kopika, jego asystentek i całej obsługi prawno-administracyjno-księgowej Akademii Świętokrzyskiej. Dziękujemy Pani Justynie Wójtowicz, Pani Katarzynie Knap oraz Pani Annie Koźbie, która pracowała z nami w I etapie projektu. Dziękujemy również naszemu informatykowi Panu Mirosławowi Płazie, osobom pracującym przy wprowadzaniu danych oraz osobom przygotowującym bazę danych dla doboru próby.

Dziękujemy Managerom Wojewódzkim. Pracowali z nami: Janusz Barszczewski, Grażyna Fijołek, Jan Głowczewski, Dorota Grad, Jerzy Grad, Teresa Kaleta, Małgorzata Kamińska, Halina Kasperek, Jerzy Kotłęga, Elżbieta Łęcznarowicz, Franciszek Minor, Alina Pieniżek, Jerzy Posmyk, Ryszard Raczyński, Hanna Rajcic-Mergler, Maciej Szykuła, Wiesława Tomasiak-Wyszyńska, Zofia Trancygier-Koczuk.

Dziękujemy również Koordynatorom Wojewódzkim. Byli to Państwo: Mirosława Abreu Diaz, Beata Andrzejewska, Jadwiga Baran, Mirosław Boczar, Katarzyna Butkiewicz, Jadwiga Chmielewska, Elżbieta Chrzęszcz, Anna Chudzio, Danuta Czerwińska, Hanna Derewlana, Teresa Dobrosielska, Jadwiga Drożdziel, Barbara Dzierżawa, Krystyna Gucwa, Mirosława Horodok, Teresa Janicka-Panek, Eugenia Kaczmarowska, Urszula Kałużna, Hanna Kanik, Krzysztof Kardas, Małgorzata Kasprzycka, Mariola Kielboń, Barbara Klimanowska, Jolanta Knapik, Aldona Kopczyńska, Halina Kot, Jolanta Kowalewska, Grażyna Koziół, Barbara Leśniewska, Maria Ludrowska, Anna Łukaszewska, Teresa Mamos, Halina Mentel, Andrzej Mróz, Barbara Obara, Wiesława Odrobina, Anna Padzik, Grażyna Pietruszewska, Małgorzata Rokita, Ryszarda Różańska, Wojciech Rudnicki, Kinga Skiba-Kuna, Danuta Słoma, Hanna Soral, Bożena Stankiewicz, Zbigniew Stąsiek, Marek Sternański, Dorota Surmańska, Andrzej Szafrąński, Anna Szczepaniak, Barbara Szczepkowska, Barbara Szelağ, Cezary Szeski, Marian Szostak, Alicja Sztremer, Wiesława Tomasiak-Wyszyńska, Iwona Trusiuk, Wiesława Tyl, Jadwiga Warszawa, Joanna Wiecińska, Alina Wiśniecka, Maria Włodkowska, Irena Wojciechowska, Alina Wójcik, Alicja Wróbel, Wioletta Wypych, Jadwiga Wysocka, Anna Zakrzewska-Zamora.

W realizacji badań zaangażowanych było wielu ankierów (pedagogów, psychologów, nauczycieli wychowania fizycznego i pielęgniarek). Wszystkim serdecznie dziękujemy. Listy zaangażowanych w projekt ankierów zawierają odnośne raporty wojewódzkie.

*Zespół Naukowy Projektu*



## WPROWADZENIE

*Aldona Kopik*

Zainteresowanie dojrzałością (gotowością) szkolną ma bardzo długą historię. Mimo licznie prowadzonych badań wiele problemów pozostaje wciąż niewyjaśnionych, gdyż diagnoza tego stanu rzeczy jest problemem interdyscyplinarnym i wymaga wiedzy z zakresu zdrowia, psychologii, pedagogiki, metodologii i innych. Obecnie, zarówno w Polsce, jak i w innych krajach, bardzo powszechnie używa się zamiennie terminów „dojrzałość szkolna”, „gotowość szkolna” i „przygotowanie do szkoły”, gdyż ich definicje niewiele się różnią między sobą. Podstawę różnicowania tych pojęć może stanowić zarówno rozumienie samego procesu dojrzewania, jak też roli uczenia się w procesie rozwojowym. Zdaniem Pani Profesor Barbary Wilgockiej-Okon w przypadku procesu dojrzewania zakłada się, że dokonujące się w dziecku zmiany rozwojowe mają charakter spontaniczny. W przypadku roli uczenia się wychodzi się z założenia, że ćwiczenia, kształtowanie pewnych właściwości dziecka stwarzają szansę osiągnięcia dojrzałości szkolnej. Pani Profesor Anna Brzezińska podkreśla, że gotowość dziecka do szkoły rozpatrywana jest obecnie w kategoriach interakcyjnych, tzn. ujmuje się ją dynamicznie, jako efekt „współgry” właściwości dziecka i właściwości szkoły, a szczególnie jej edukacyjnej oferty.

Przygotowanie sześciolatków do edukacji szkolnej należy rozważać na tle przemian, które dokonują się w życiu współczesnym. Trudno nie zauważyć korzystnych zmian warunków społeczno-demograficznych, kulturowych czy bytowych. Badania naukowe potwierdzają podnoszenie się poziomu wykształcenia rodziców, zmniejszanie dzietności i poprawę warunków socjalnych w społeczeństwie, ale jednocześnie obserwuje się zjawisko narastającego ubóstwa i powiększające się nierówności społeczne.

Koniecznym jest więc dla gotowości szkolnej zwrócenie uwagi na zjawisko akceleracji i jego pedagogiczne konsekwencje. Akceleracja sprawia, że w rozwoju współczesnych dzieci zachodzą duże zmiany, których efektem jest szybszy rozwój poszczególnych sfer. Jak zauważył Profesor Waldemar Dutkiewicz, zjawisko akceleracji, oprócz następstw pozytywnych, do których zaliczyć można przyspieszony rozwój intelektualny czy ogólną poprawę sprawności fizycznej, niesie ze sobą skutki negatywne, związane z powstawaniem dysharmonii rozwojowych oraz ze zwiększoną zachorowalnością i zaburzeniami ośrodkowego układu nerwowego (autyzm, ADHD, dysleksja i inne).

Prawidłowy rozwój dziecka warunkowany jest głównie przez złożone wpływy wychowawcze rodziny. Warunki środowiska rodzinnego są bogatym źródłem doświadczeń, które zdobywa dziecko w pierwszych latach życia. Zależność rozwoju dziecka od tych warunków dotyczy wszystkich aspektów jego rozwoju. Właściwie funkcjonująca rodzina przekazuje postawy społecznie wartościowe, stwarza warunki do wszechstronnego rozwoju i działania, co ułatwia dzieciom wejście w środowisko społeczne. O kondycji rodziny i zdolności pełnienia przypisanych jej funkcji decyduje wiele czynników, takich jak: struktura rodziny, wykształcenie i zawód rodziców, liczba dzieci w rodzinie, warunki materialne i mieszkaniowe czy też poziom świadomości pedagogicznej rodziców. Warunki te są inne w rodzinach zamieszkałych w mieście, a inne w rodzinach żyjących na wsi. Dotychczasowe badania dowodzą, że dzieci wiejskie są znacznie gorzej przygotowane do podjęcia obowiązków szkolnych od swoich rówieśników z miasta.

Kolejnym środowiskiem, które odgrywa istotną rolę w rozwoju dziecka, jest przedszkole. Ze względu na uwarunkowania rozwoju małego dziecka i złożony charakter jego potrzeb, placówki wychowania przedszkol-

nego powinny prowadzić działalność edukacyjną, wspierającą rozwój każdego wychowanka we współpracy z jego rodziną. Praca prowadzona z dziećmi w przedszkolach ma na celu wyrównywanie różnic środowiskowych i kompensowanie braków powstałych we wcześniejszych okresach rozwojowych oraz tworzenie spójnego systemu w ramach edukacji elementarnej.

Od 1 września 2004 roku w polskim systemie oświaty nastąpiła bardzo istotna zmiana. Edukacja przedszkolna dzieci sześciolletnich stała się obowiązkowa, a to oznacza, że każde dziecko powinno odbyć roczne przygotowanie do nauki w placówce wychowania przedszkolnego (w przedszkolu lub oddziale przedszkolnym przy szkole). Roczny okres przygotowawczy, bardzo ważny dla rozwoju i kształtowania dojrzałości szkolnej dziecka, nie zawsze jest okresem wystarczającym do wyrównania różnic środowiskowych startu szkolnego. Różne formy edukacji sześciolatków organizowane w systemie oświaty mogą nie być korzystne dla wyrównywania startu szkolnego, a nawet jeszcze bardziej start ten różnicować. Pan Profesor Mirosław Szymański zauważa, że upowszechnianie kształcenia i realizacja zasady równych szans edukacyjnych jest niezbędnym elementem budowy społeczeństwa otwartego, w którym nie ma ostrych przedziałów społecznych oraz determinacji losów człowieka przez płeć, miejsce urodzenia, pochodzenie społeczne, zamożność i wykształcenie rodziców, przynależność do określonych kręgów etnicznych i wyznaniowych. Pani Profesor Edyta Gruszczyk-Kolczyńska zwraca uwagę na bezwzględną konieczność stworzenia szans edukacyjnych dla wszystkich dzieci, także i tych, które rozwijają się wolniej i tych, które wychowują się w biedzie czy w deprivacji kulturowej.

Szkoła jest podstawowym ogniwem edukacji współczesnego człowieka. Jej zadanie polega na wprowadzaniu dzieci w tradycję i kulturę oraz kształtowaniu ich systemu wartości, wyposażaniu w wiedzę i umiejętności. Warunkiem prawidłowego przebiegu procesu uczenia się i dobrego funkcjonowania dziecka w roli ucznia jest dobry poziom kompetencji rozwojowych, a tym samym osiągnięcie przez dzieci dojrzałości (gotowości) szkolnej. Właściwe przygotowanie dziecka do rozpoczęcia nauki oraz właściwe przygotowanie szkoły na przyjęcie ucznia jest warunkiem koniecznym do osiągnięcia sukcesu.

W obecnych czasach wykształcenie staje się istotnym wyznacznikiem szans życiowych każdego człowieka. Dokumentem gwarantującym dzieciom prawo do edukacji jest m.in. Konwencja o Prawach Dziecka, która ustanawia status dziecka jako samodzielnego podmiotu wymagającego szczególnej opieki i ochrony prawnej, lecz także poszanowania tożsamości, godności i prywatności. Konwencja zakłada, że dzieci mają prawo do nauki na zasadzie równych szans i pełnego udziału w życiu.

Problemem najwyższej wagi jest właściwe dostosowanie nauki szkolnej do rzeczywistych możliwości uczniów. Konieczne jest uwzględnienie różnic rozwojowych, występujących u dzieci. Edukacja małych dzieci musi być oparta na zaproponowanym przez H. Rudolpha Schaffera modelu wzajemności. Istotą tego modelu jest założenie, iż rozwój dziecka stanowi wspólne przedsięwzięcie dziecka i dorosłego. Profesor Anna Brzezińska wskazuje na pozytywne efekty kontaktu obu stron oparte na współpracy i dialogu, wymianie wiedzy i doświadczeń oraz na wzajemnym korzystaniu ze swych kompetencji i wzajemnym uczeniu się od siebie.

Zgodnie z teorią równych możliwości, życiowy sukces każdego dziecka nie jest przypisany przez miejsce urodzenia i pochodzenie. O dostępie do ważnych dóbr społecznych, materialnych i duchowych decyduje wysiłek własny i determinacja w dążeniu do celu. Ponieważ profil rozwoju każdego dziecka wstępującego do szkoły jest nieco inny, a różnice pomiędzy dziećmi bywają bardzo wyraźne, zatem znajomość zagadnień związanych z gotowością i jakością startu szkolnego jest niezbędna każdemu nauczycielowi, rodzicowi, terapeutce i lekarzowi jako specjalście, który pierwszy powinien zdiagnozować odstępstwa od normy rozwojowej lub edukacyjnej. Zda-

niem Pana Profesora Ryszarda Więckowskiego każde dziecko ma indywidualną drogę swojego własnego rozwoju i nie można hamować rozwoju jednego dziecka dla zrównania go z innymi lub odwrotnie. Należy jedynie wspomagać zróżnicowany rozwój poszczególnych dzieci uczestniczących w systemie edukacyjnym.

Pełna ocena przygotowania dziecka do rozpoczęcia nauki szkolnej jako funkcja diagnozy medycznej, psychologicznej i pedagogicznej powinna stanowić podstawę wszelkich działań. Propozycja modelowa powinna dotyczyć kompleksowej diagnozy wszystkich sześciolatków, które mają realizować obowiązkowe roczne przygotowanie przedszkolne. Wartościowym działaniem byłoby przywrócenie powszechnych badań dojrzałości szkolnej w oparciu o nową wiedzę, w nowej rzeczywistości społecznej. Pan Profesor Mirosław Szymański podkreśla, że rozwój dzieci o podobnych indywidualnych predyspozycjach psychofizycznych w dużej mierze zależy od warunków życia i atmosfery moralnej rodziny, wykształcenia rodziców, infrastruktury najbliższego otoczenia i poziomu kulturowego środowiska. W każdym z wymienionych zakresów istnieją znaczne różnice między środowiskiem miejskim i wiejskim.

Prezentowane w raporcie wyniki umożliwią taką diagnozę. Ich zaletą jest objęcie badaniami reprezentatywnej grupy dzieci 6-letnich w całym kraju, diagnozowanie różnych sfer rozwoju dziecka (rozwój fizyczny, motoryczny, umysłowy, społeczno-emocjonalny i zdrowie oraz warunki środowiskowe i wychowawcze, w których przebiega jego rozwój) z wykorzystaniem uznawanych narzędzi badań danych sfer rozwoju.

Autorzy wyrażają nadzieję, że przedstawione wyniki zostaną wykorzystane przez odnośne środowiska oświatowe i będą wspierać decyzje związane z edukacją przedszkolną dzieci sześciolatków.

# 1. INFORMACJA O BADANIACH

## 1.1. Cele i koncepcja badań

*Aldona Kopik, Barbara Walasek*

Głównym celem badań była diagnoza przygotowania dzieci sześciolletnich do podjęcia edukacji szkolnej. Diagnozą objęte zostały podstawowe sfery rozwoju dziecka: rozwój fizyczny, motoryczny, umysłowy, społeczno-emocjonalny i zdrowie oraz warunki środowiskowe i wychowawcze, w których przebiega jego rozwój. Projekt zakładał też określenie różnic w poziomach rozwoju danych sfer i przygotowania do nauki w zależności od płci, środowiska zamieszkania oraz rodzaju placówki wychowania przedszkolnego.

Diagnoza przygotowania dziecka do nauki szkolnej to problem, jak podkreślono wcześniej, interdyscyplinarny. Wymaga wiedzy z zakresu zdrowia, psychologii, pedagogiki, metodologii, ogólnie wiedzy z zakresu nauk społecznych. Dlatego odpowiedzialność za daną sferę, w tym za wybór narzędzi, przejęli w projekcie dyscyplinowi koordynatorzy badań ogólnopolskich (członkowie zespołu badawczego). W każdym przypadku oznaczało to również współudział konsultantów naukowych z badanymi aspektami rozwoju dzieci (opis narzędzi badań dalej).

Podstawą opracowania koncepcji badań była teza o konieczności rozpoznania podmiotu edukacji, jakim jest dziecko 6-letnie, dla współczesnych ujęć gotowości szkolnej.

Współcześnie w literaturze gotowość dziecka do szkoły rozpatrywana jest w kategoriach interakcyjnych. Za Anną Brzezińską [3], można wskazać, że ten sposób myślenia widoczny jest w koncepcjach: 1. z obszaru genetyki zachowania, 2. ekologicznej koncepcji rozwoju według Urie Bronfenbrennera, 3. podejścia kontekstualnego według Richarda Lerner, akcentującego rolę dynamicznej interakcji między jednostką i jej otoczeniem, 4. koncepcji wzajemnej socjalizacji według Rudolpha Schaffera, 5. teorii upośrednionego uczenia się Reuvena Feuersteina. Anna Brzezińska zwraca uwagę na fakt, że we wszystkich tych koncepcjach podkreśla się, iż edukacja jest zawsze interwencją w układ żywy, zanurzony w swym bliższym i dalszym środowisku, rozwijający się, obdarzony swą własną historią i aspirujący ku jakiejś przyszłości. Dopasowanie dziecka do szkoły jako podstawowy wyznacznik gotowości dziecka do szkoły należy zatem rozpatrywać ze względu na dwa ważne wymiary działań wychowawczych, które określają pożądane i stawiane edukacji przez społeczeństwo funkcje. Chodzi tu o funkcje socjalizacyjną i emancypacyjną. Często pozostają one wobec siebie w konflikcie. Współczesna edukacja, też edukacja dzieci dopiero do szkoły wkraczających, dla postulatu równowagi tych funkcji, winna zdaniem Pani Profesor konstruować wartościowe oferty edukacyjne, rozpoznać poziom rozwoju adresatów tych ofert (dzieci, rodziców, społeczności lokalnych), kształtować gotowość do efektywnego z nich korzystania. Na wagę dobrego rozpoznania właściwości podmiotu edukacji, jakim jest dziecko 6-letnie, dla problemu współczesnych ujęć gotowości szkolnej, wskazuje też wiele innych autorytetów przedmiotu badań. Określenie poziomu rozwoju i dojrzałości, stwierdza Barbara Wilgocka-Okoń, stanowi podstawę doboru oddziaływań edukacyjnych dla rozwoju dziecka [4].

Podjęte badania stanowią część Sektorowego Programu Operacyjnego Rozwoju Zasobów Ludzkich na lata 2004-2006. Z programu wynikają cele nadrzędne projektu związane z rozwojem społeczeństwa opartego na wiedzy, zwiększaniem dostępu do edukacji – kształcenia przez całe życie oraz ze zmniejszeniem dysproporcji edukacyjnych między wsią i miastem. Podstawowe zatem zadania projektu wiążą się z przyjętą koncepcją badań, przede wszystkim diagnozą wybranych sfer rozwoju dzieci 6-letnich, dla celów dostarczenia wiedzy na temat szans edukacyjnych dzieci.

W dalszym zatem postępowaniu, zgodnie z zaakceptowanymi przez zespół badawczy Akademii Świętokrzyskiej założeniami konkursu (nr 5/2.1a/2004; Biuro Wdrażania EFS w MENiS) w zamierzeniu badawczym przyjęto, że badaniami zostanie objętych 70 tys. dzieci sześciolatków; ich rodzice (70 tys.) oraz nauczyciele realizujący wychowanie przedszkolne (3 tys.) i nauczyciele realizujący nauczanie zintegrowane (3 tys.).

Badania należało przeprowadzić w roku 2006. Wstępna ocena zakładanej wielkości próby w relacji do potencjalnej populacji wskazywała na to [1], że badaniami należy objąć około 20% sześciolatków, którzy w roku 2006 realizowali roczne przygotowanie przedszkolne w przedszkolu lub oddziale przedszkolnym zlokalizowanym w szkole podstawowej. W roku 2006 dotyczyło to dzieci urodzonych w latach 1999 i 2000. Były to dzieci kończące edukację przedszkolną i ją rozpoczynające.

W związku z powyższymi ustaleniami w projekcie koncepcyjnie przyjęto, że badania będą realizowane w dwóch etapach. Pierwszy etap badań obejmie dzieci urodzone w roku 1999 i zostanie zrealizowany w miesiącach kwietniu i maju 2006; w czasie drugiego etapu badań, badaniami zostaną objęte dzieci urodzone w 2000 roku (wrzesień-październik). Taka koncepcja pozwoliła z jednej strony na obniżenie wskazanej wielkości próby (każdorazowo do około 10%), z drugiej zaś dawała obietnicę pozyskania materiału empirycznego stanowiącego względem siebie materiał weryfikujący pozyskane dane.

Przyjęta procedura badań ma charakter badań panelowych (te same narzędzia badań, w tych samych miejscach badań). Nie oznacza to [2], że otrzymane dane świadczą wprost o rozwoju czy regresie badanych sfer przygotowania dzieci do rozpoczęcia nauki szkolnej (różne zbiorowości; na każdym etapie badania jednorazowe). Mamy tu do czynienia z dynamiką pozorną. Dla badań założono jednak, że pewne badane aspekty rozwoju dzieci mogą mieć niższy poziom w badaniach powtarzanych (wśród dzieci rozpoczynających edukację przedszkolną). Charakterystyka nisz ekologicznych rozwoju dzieci powinna zaś być podobna.

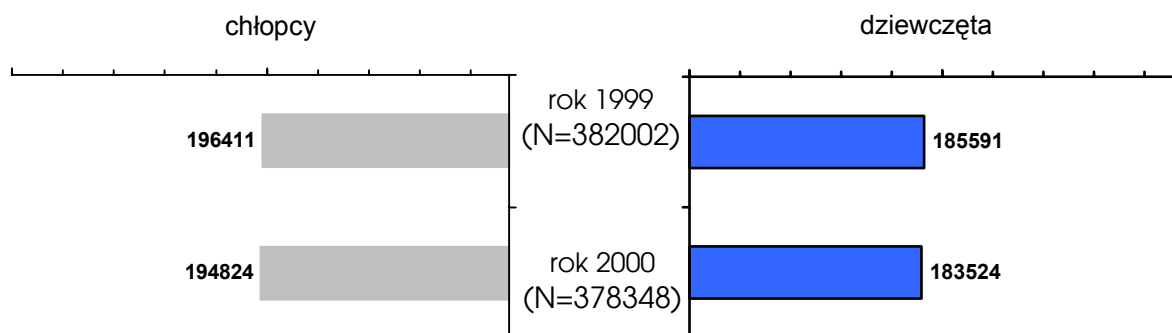
Badania terenowe zostały przeprowadzone przez przeszkolonych ankieterów w wyznaczonych do badań miejscach badań (patrz metoda pracy).

#### **Literatura cytowana**

1. Brańska E., 2005, Edukacja sześciolatków, „Wychowanie w Przedszkolu” nr 5.
2. Brzezińska A., 2000, Społeczna psychologia rozwoju, Warszawa.
3. Brzezińska A., 2002, Współczesne ujęcie gotowości szkolnej [w] O pomyślny start ucznia w szkole pod red. W. Brejnaka, Biuletyn informacyjny PTD nr 23 Wydanie Specjalne, Warszawa.
4. Wilgocka-Okoń B., 2002, Gotowość szkolna w perspektywie historycznej [w] O pomyślny start ucznia w szkole pod red. W. Brejnaka, Biuletyn informacyjny PTD nr 23 Wydanie Specjalne, Warszawa.



### Urodzenia żywe w Polsce



#### Źródło danych:

[http://www.stat.gov.pl/cgi\\_bin/demografia/xrap?woj=101&table=web\\_ur&rok=1999...](http://www.stat.gov.pl/cgi_bin/demografia/xrap?woj=101&table=web_ur&rok=1999...)  
[http://www.stat.gov.pl/cgi\\_bin/demografia/xrap?woj=101&table=web\\_ur&rok=2000...](http://www.stat.gov.pl/cgi_bin/demografia/xrap?woj=101&table=web_ur&rok=2000...)

## 1.2. Schemat doboru próby

*Barbara Walasek*

Przyjęta koncepcja wyznaczenia do badań dzieci, które będą poddane badaniom, dotyczy doboru losowego [4]. Zastosowano dobór warstwowo-zespołowy, bez zwracania.

Badana próba była w zamierzeniu próbą reprezentatywną, uwzględniającą podział populacji na region kraju (wyrażony województwem), typ placówki, do jakiej uczęszczają dzieci sześciolatnie (przedszkole, szkoła podstawowa), środowisko (wieś, miasto, z uwzględnieniem struktury w podziale na wieś, miasta, miasta w gminach miejsko-wiejskich, obszary wiejskie w gminach miejsko-wiejskich). Dobór próby został dokonany przez autorkę opracowania. Olbrzymie wsparcie merytoryczne w fazie doboru próby uzyskano ze strony zespołu SPSS Polska (udostępnienie modułu SPSS Complex Samples); kontakty z firmą zapewniała Małgorzata Błotnicka. Cennych konsultacji naukowych udzielił Grzegorz Bryda (starszy konsultant ds. analiz statystycznych i Data Mining). Należy podkreślić, że na etapie planowania znacznie obniżono zarówno czas, jak i koszty doboru próby (czas pracy nad doбором to nawet zdecydowanie ponad sześć tygodni). Mankament ten pokonano dzięki zaangażowaniu czynnika ludzkiego w ramach kosztów własnych. W tym miejscu specjalne podziękowania należy złożyć Paniom Marii Dusińskiej i Joannie Cynowskiej oraz członkom całego zespołu badawczego wraz z administracją w chwilach ciężkich. Ważnym elementem w procedurze doboru próby była dobra współpraca z przedstawicielami Ministerstwa, którzy udostępniali dane z systemu SIO – Systemu Informacji Oświatowej (Stanisław Drzażdżewski, Kinga Mędrzak); przedstawicielami wszystkich Kuratoriów Oświaty na terenie kraju, od których uzyskiwano cenne informacje dotyczące specyfiki potencjalnej populacji; też współpracy z GUS, gdzie bez problemu i szybko zaktualizowano informacje o pozyskanej, z powyższych źródeł, bazy danych stanowiącej operat losowania. Tu szczególnie podziękowania dla Pani Teresy Piotrowskiej.

Sprawa operatu doboru próby w prezentowanych badaniach nie jest nazbyt oczywista. W konsekwencji prac badawczych jako podstawę operatu zastosowano: 1. dane ze spisu dotyczącego placówek skupiających dzieci sześciolatnie w kraju z systemu SIO wraz z liczbą dzieci sześciolatków (listopad-grudzień 2005; styczeń 2006 – ponad 18 tys. placówek); 2. zaktualizowano ją o spisy placówek przesłane ze wszystkich kuratoriów, każdorazowo dokonując oceny liczby rejestrowanych w spisach dzieci sześciolatków; 3. dokonano aktualizacji całej bazy o identyfikatory wyróżniające typ środowiska zamieszkania dla każdej placówki, bowiem tego typu dane nie są dostępne w ministerialnej bazie placówek (zrobiono to jednak, należy podkreślić, na podstawie udostępnionych z Ministerstwa kodów GUS dla każdego województwa, powiatu i gminy, w jakiej znajduje się placówka [6], i telefoniczny kontakt w sprawie gminy Bartniczka i Grązawy); 4. bazę zaktualizowano też ze względu na liczbę mieszkańców w danej gminie (z publikowanych w Internecie informacji GUS).

Operat losowania poddano dalszej analizie we wstępnej fazie doboru próby do badań. Zróżnicowanie między placówkami jest jednak w skali kraju ogromne (przyjmując za kryterium typ placówki – placówki publiczne-niepubliczne; organ prowadzący; dostępność, w tym placówki ogólnodostępne, specjalne, typ środowiska oraz liczbę dzieci sześciolatków objętych w placówkach edukacją przedszkolną). Analiza rozkładów cech i wstępne oszacowania potencjalnych prób (typ placówki, typ środowiska w ramach województw, liczba dzieci), nie zawsze udane, zadecydowały, że za operat losowania przyjęto ostatecznie placówki publiczne (JST), ogólnodostępne, w przedszkolach skupiających więcej niż 14 i mniej niż 151 dzieci sześciolatków, zaś w szkołach skupiających więcej niż 5 dzieci i mniej niż około 70 dzieci. Na liście tak określonego operatu doboru próby znalazła się większość zarówno placówek, które w kraju realizują edukację przedszkolną dzieci, jak i dzieci sześciolatków objętych tą edukacją. Dane w układzie wojewódzkim prezentuje tabela 1.2.1.

Tab. 1.2.1. Alokacja operatu doboru próby w odniesieniu do oszacowanych zbiorowości (%)

Województwo	Symbol	Inf_1	Inf_2	Inf_3	Inf_4
Dolnośląskie	K02	88,9	91,7	88,4	94,7
Kujawsko-Pomorskie	K04	89,4	96,4	77,9	89,9
Lubelskie	K06	94,3	96,3	85,3	98,7
Lubuskie	K08	93,0	96,2	86,3	98,4
Łódzkie	K10	90,8	94,6	91,2	96,5
Małopolskie	K12	92,7	94,6	86,9	95,0
Mazowieckie	K14	90,1	94,7	81,2	86,8
Opolskie	K16	96,0	97,3	66,8	88,4
Podkarpackie	K18	96,7	97,9	88,4	97,2
Podlaskie	K20	92,4	96,6	85,1	98,0
Pomorskie	K22	84,8	91,0	80,0	89,6
Śląskie	K24	93,9	96,5	85,9	95,4
Świętokrzyskie	K26	98,2	99,7	75,7	92,5
Warmińsko-Mazurskie	K28	84,0	87,5	80,1	93,0
Wielkopolskie	K30	93,8	95,7	85,8	93,8
Zachodniopomorskie	K32	91,9	94,4	94,5	95,1

Legenda:

Inf\_1 – placówki publiczne, JST (Jednostka Samorządu Terytorialnego), ogólnodostępne, do ogółu w województwie prowadzących edukację przedszkolną

Inf\_2 – dzieci w wyżej wymienionych placówkach

Inf\_3 – przedszkola z liczbą dzieci powyżej 14 i poniżej 151; szkoły z liczbą 6-latków powyżej 5, poniżej około 70 do ogółu publicznych, JST, ogólnodostępnych

Inf\_4 – dzieci w wyżej wymienionych przedszkolach

Przyjęte ograniczenia stanowiły kompromis między trudnościami szacunków bazowych populacji, jak i potrzebami badań [1, 2].

Zdefiniowaną populację, poza którą pozostają dzieci z placówek niepublicznych i specjalnych, podzielono na warstwy terytorialne. Wyodrębniono 32 warstwy definiowane przez województwo (16) i typ placówki (2). Z każdej warstwy pobierano po 10% placówek w każdym typie, określonym środowiskiem pochodzenia placówki (4), tu: wieś, miasto, miasta w gminach miejsko-wiejskich, obszary wiejskie w gminach miejsko-wiejskich), z prawdopodobieństwem wyboru placówki do badań określonym liczbą dzieci w placówce do ogółu liczby dzieci w danym typie (losowanie bez zwracania). Dla miasta Warszawy, Poznania i Trójmiasta schemat doboru przeprowadzono oddzielnie. Dla każdej warstwy pobierano też próby rezerwowe (około 3–4).



### 1.3. Charakterystyka próby według klasyfikacji

Barbara Walasek

W efekcie postępowania do badań na etapie pierwszym wyznaczono 1303 placówki z planowaną liczbą dzieci wynoszącą 34740.

Tab. 1.3.1. Ocena reprezentatywności doboru próby (%)

Województwo		Placówki		Dzieci w placówkach		Placówki		Dzieci w placówkach	
		przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła	wieś	miasto	wieś	miasto
K02	ogółem	44,6	55,4	59,0	41,0	47,1	52,9	31,5	68,5
	próba	43,2	56,8	60,4	39,6	48,6	51,4	28,3	71,7
K04	ogółem	26,2	73,8	45,7	54,3	71,2	28,8	49,1	50,9
	próba	26,7	73,3	42,3	57,7	70,0	30,0	52,0	48,0
K06	ogółem	23,5	76,5	43,7	56,3	75,7	24,7	52,1	47,9
	próba	24,2	75,8	45,6	54,4	76,8	23,2	53,7	46,3
K08	ogółem	49,1	50,9	65,2	34,8	53,5	46,5	34,4	65,6
	próba	46,9	53,1	59,6	40,4	53,1	46,9	32,4	67,6
K10	ogółem	43,8	56,2	61,7	38,3	56,8	43,2	38,3	61,7
	próba	44,4	55,6	60,1	39,9	56,7	43,3	37,8	62,2
K12	ogółem	35,6	64,4	48,9	51,1	71,3	28,7	59,8	40,2
	próba	35,4	64,6	48,5	51,5	71,5	28,5	58,8	41,2
K14	ogółem	37,0	63,0	48,3	51,7	58,0	42,0	43,1	56,9
	próba	37,3	62,7	48,4	51,6	58,0	42,0	45,4	54,6
K16	ogółem	72,2	27,8	86,5	13,5	53,6	46,4	38,0	62,0
	próba	71,0	29,0	83,1	16,9	51,6	48,4	38,1	61,9
K18	ogółem	25,0	75,0	43,0	57,0	77,9	22,1	62,4	37,6
	próba	25,0	75,0	44,0	56,0	78,6	21,4	66,7	33,3
K20	ogółem	27,3	72,7	47,7	52,3	63,7	36,3	37,6	62,4
	próba	27,9	72,1	45,8	54,2	62,8	37,2	40,7	59,3
K22	ogółem	34,3	65,7	46,7	53,3	58,6	41,4	45,0	55,0
	próba	35,7	64,3	48,7	51,3	57,1	42,9	45,6	54,4
K24	ogółem	75,5	24,5	84,5	15,5	30,5	69,5	23,0	77,0
	próba	75,8	24,2	85,4	14,6	30,6	69,4	20,3	79,7
K26	ogółem	28,2	71,8	46,7	53,3	74,1	25,9	54,1	45,9
	próba	28,3	71,7	46,0	54,0	73,6	26,4	53,7	46,3
K28	ogółem	27,9	72,1	45,3	54,7	64,4	35,6	41,5	58,5
	próba	26,5	73,5	46,9	53,1	63,3	36,7	39,5	60,6
K30	ogółem	47,7	52,3	65,1	34,9	57,5	42,5	41,7	58,3
	próba	48,1	51,9	69,5	30,5	58,3	41,7	41,6	58,4
K32	ogółem	39,5	60,5	53,8	46,2	51,4	48,6	31,9	68,2
	próba	40,9	59,1	52,3	47,7	52,3	47,7	34,2	65,8

Badania, po korektach wynikających, jak można określić z naturalnych przyczyn możliwości niezrealizowania badań na próbach losowych, ale też za sprawą czynnika ludzkiego, przeprowadzono w 1316 placówkach, poddając badaniom na etapie pierwszym 34225 dzieci i ich rodziców. Placówki wraz z pożądaną liczbą dzieci uzupełniano z prób rezerwowych wylosowanych wcześniej, przed podjęciem badań, dla każdego województwa w liczbie 3–4. Zamian w skali kraju było niewiele; najwięcej w województwie zachodniopomorskim (przyczyny to: odmowa, „jakieś” uroczystości, jubileusze, inne badania, w pojedynczych przypadkach odległość, rozumiana jako trud dojazdu).

Stratyfikację próby (placówek i dzieci) względem operatu doboru próby prezentuje tabela 1.3.1. Rząd wahań pomiędzy warstwami w większości przypadków nie przekracza  $\pm 3\%$  [3]. Odwołując się zatem do praktyk badawczych, można orzekać o reprezentatywności badanej próby na wyróżnioną w badaniach populację dzieci

w placówkach publicznych, JST, ogólnodostępnych, w różnych środowiskach (należy dodać, że kontrolowano też podział na cztery wyróżnione typy środowisk lokalnych; szacunki nie przekraczają dopuszczalnego błędu wahań), z wyznaczoną liczbą dzieci sześciolletnich w placówkach (w przedszkolach od 15 do 150; w szkołach od 6 do około 70). O pewnym nadszacowaniu, ale z wyraźnym utrzymaniem proporcji rozkładów, można orzekać w odniesieniu do dzieci w szkołach w województwie lubuskim, dzieci w przedszkolach w województwie wielkopolskim, oraz dzieci wiejskich w województwie podkarpackim. Ten wynik z badań należy uwzględnić w interpretacji ich wyników.

Pobrana próba wydaje się wyważona ze względu na typ placówki i środowisko lokalne, w jakiej znajduje się placówka. W niniejszym opracowaniu wyniki z badań prezentowane są w tych dwóch układach (typ placówki: przedszkole-szkoła; środowisko lokalne: wieś-miasto). Ocena struktury próby i jej reprezentatywności ze względu na inne kryteria nie jest obecnie możliwa, ze względu na krótki czas składania raportu z badań (dwa miesiące po opracowaniu baz danych), ale przede wszystkim dziedzinę studiów, w jakiej taką ocenę należałoby przeprowadzić [5]. Autorzy przewidują takie analizy na dalszym etapie eksploatacji danych z badań. Będzie to wymagało pozyskania dodatkowych źródeł danych z danej dziedziny studiów. Można dodać, że oszacowane dla badań rozkłady wskazują na zgodność tendencji ustalonej w innych opracowaniach. Przykładowo, w dostępnym opracowaniu szacuje się procent dzieci 6-letnich uczęszczających w kraju do przedszkoli na 57,1%, zaś do oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych na 42,9% [1]. W badaniach własnych zespołu na etapie pierwszym proporcja ta jest identyczna, na etapie drugim wynosi 56,2% do 43,8%. Wskazuje to na dobry współczynnik pokrycia (coverage ratio) domniemanej populacji. Rzecz jednak dotyczy danych na wysokim poziomie ich agregacji.

Ocena realizacji próby, prowadzona, jak w tabelicy 1.3.1. w podziale na dobrane kryteria (typ placówki, środowisko) również nie przekraczała w każdym z wyróżnionych podziałów rzędu  $\pm 3\%$ . Można orzekać o bardzo wysokiej realizowalności badań (mierzonej współczynnikiem realizacji *response rate*). Pewne różnice obserwuje się w odniesieniu do poszczególnych modułów badań. Dane prezentuje tabela 1.3.2. Ma to związek z ich specyfiką. Różnice powstają też na poziomie realizowalności zmiennych badań (tu różnice sięgają od kilkunastu do nawet kilkudziesięciu punktów procentowych) i kształtują się na poziomie wyników typowych dla prób losowych imiennych; najczęściej rzędu 60–70% [4].

Tab. 1.3.2. Ocena realizacji badania – *response rate* (%)

Badana sfera rozwoju dzieci	ETAP I	ETAP II
Rozwój umysłowy (Raven)	94,1	95,8
Rozwój umysłowy (gotowość szkolna)	97,5	97,0
Rozwój fizyczno-motoryczny	95,8	96,1
Rozwój społeczno-emocjonalny (poczucie kontroli)	96,5	95,8
Rozwój społeczno-emocjonalny (ocena nauczycieli)	98,4	97,4
Zdrowie dzieci	95,3	93,9
Środowisko rodzinne dziecka (badania rodziców)	93,4	91,2

Na etapie drugim, w tych samych placówkach, w tych samych środowiskach, za pomocą tych samych narzędzi zbadano w miesiącu wrześniu i październiku dzieci urodzone w roku 2000. W takim przypadku powstaje problem reprezentatywności próby panelowej na próbę dobraną, w konsekwencji zaś na populację.

W czasie drugiego etapu badań, jesień 2006, odzew ze środowisk oświatowych na apel zaktualizowania bazy danych nie był już tak przyjazny. Szacunki przeprowadzono w odniesieniu do baz otrzymanych. Dotyczą one województwa kujawsko-pomorskiego (K04), łódzkiego (K10), śląskiego (K24), i wielkopolskiego (K30).

We wszystkich województwach, we wszystkich przekrojach przyjętych, jak w tabelach 1.2.1 i 1.3.1, rząd wahań badanych rozkładów nie przekraczał  $\pm 3\%$ . Można dla tych województw pewnie ocenić, że mamy do czynienia z reprezentatywnością próby panelowej na próbę badaną i nową populację dzieci sześciolatków urodzonych w roku 2000. O dobrym zaś oszacowaniu próby panelowej na badaną w pozostałych województwach można orzekać na podstawie porównywalności procentowych rozkładów zbadanych dzieci w skali kraju w dwóch etapach, pierwszym i drugim (K02: 6,4-6,2; K04: 4,9-4,8; K06: 6,2-6,2; K08: 2,4-2,5; K10: 6,8-7,2; K12: 9,8-9,8; K14: 13,2-12,6; K16: 2,8-2,3; K18: 6,6-6,9; K20: 3,3-3,3; K22: 5,5-5,3; K24: 11,6-11,5; K26: 3,5-3,7; K28: 4,0-4,0; K30: 9,4-9,4; K32: 3,6-4,0); też w przyjętych podziałach.

Ogółem na etapie drugim przeprowadzono badania w 1316 placówkach, poddając badaniom 33616 dzieci i ich rodziców. Niezależnie od tego, zgłaszające się w czasie badań do Biura Projektu placówki, o umożliwienie im udziału w badaniach, poddano badaniom na etapie drugim. Jest to celowa próba placówek licząca 48 placówek, w których badaniom poddano według tych samych zasad, co w próbach losowych, 1723 dzieci. Łącznie na drugim etapie badań zbadano zatem 35339 dzieci w 1364 placówkach. Próby celowe tak skonstruowane charakteryzują się wysoką nadreprezentacją dzieci miejskich i dzieci poddanych edukacji przedszkolnej w przedszkolach. Ich wyniki w analizach zostały pokazane oddzielnie. Koncepcja badań na próbach celowych wiązała się naturalnie z ciekawością poznawczą autorów badań, ale i z potrzebami wynikającymi z podjętych badań (realizacją zobowiązania badawczego dotyczącego liczby badanych przypadków). Ubytek dzieci między badaniami, rzędu 1,8%, można być może tłumaczyć niżej demograficznym.

Badania przeprowadzono również nad nauczycielami. Koncepcyjnie przyjęto, że będzie to dobór pośrednio losowy, uwzględniając w badaniach tych nauczycieli, którzy mają z dziećmi sześciolatkami kontakt w placówce wylosowanej do badań (zakładając około 4 nauczycieli z placówki). Założono, że badaniom zostanie poddane 6000 nauczycieli (realizujących wychowanie przedszkolne, 3 tys., i nauczycieli realizujących nauczanie zintegrowane, 3 tys.). Koncepcja doboru miała charakter doboru losowego, adresowego. Na tym etapie prezentacji wyników należy ocenić, że jest to jednak dobór celowy. Dobór, na skutek wysokiego udziału czynnika ludzkiego, ma cechy doboru metodą śnieżnej kuli (snowball sample). Określenie zróżnicowania poglądów w badanej zbiorowości nauczycieli wydaje się jednak zasadne. Zbadano 6136 nauczycieli, w tym, na etapie pierwszym 3189 (52,0%), drugim 2947 (48,0%); w miastach 55,2%, w środowiskach wiejskich 44,8%; w przedszkolach 54,4%, zaś w szkołach 45,6%.

Wylosowane dla badań próby podzielono na zespoły, tu kierując się kryterium czynnika ludzkiego (teren w obrębie delegatury danego koordynatora wojewódzkiego badań). Prace te, na szkoleniach, wspomagał odnośny manager wojewódzki badań (patrz metoda pracy).

## Literatura cytowana

1. Brańska E., 2005, Edukacja sześciolatków, „Wychowanie w Przedszkolu” nr 5.
2. Brzezińska A., 2000, Społeczna psychologia rozwoju, Warszawa.
3. Maynz R., Holm K., Hübner P., 1985, Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej. Warszawa.
4. Sawiński Z., 2006, Jak dobrać próbę badając konsumentów: wpływ wielkości i metody doboru próby na użyteczność wyników badania ilościowego, Materiały szkoleniowe PTBRiO (autorka uczestniczyła w szkoleniu).
5. Steczkowski J., 1995, Metoda reprezentacyjna w badaniach zjawisk ekonomiczno-społecznych. Warszawa-Kraków.
6. Wykaz identyfikatorów i nazw jednostek podziału terytorialnego kraju, 2004, GUS. Warszawa.

## 2. NARZĘDZIA POMIARU

### 2.1. Badania zdrowia dziecka

*Ewa Małgorzata Szumilas*

Perspektywa pedagogiki personalistycznej stała się inspiracją dla pracy badawczej nad zdrowiem dziecka. W module „Rozwój i zdrowie dziecka” podjęto próbę oszacowania zbiorowości sześciolatków z pełną i niepełną gotowością zdrowotną oraz wyodrębnienia grupy o specjalnych potrzebach zdrowotnych i edukacyjnych. W myśl filozofii holistycznej człowiek stanowi jedność biopsychospołeczną, a naruszenie funkcjonowania jednej sfery prowadzi do zakłóceń w dwu pozostałych. Zmiany struktur anatomicznych organizmu i ich funkcji modyfikują przebieg procesów poznawczych, emocjonalnych, motywacyjnych i społecznych. Wpływają na reakcję i zachowanie względem siebie i innych oraz powodują zmianę roli osoby sprawnej, zdrowej na rolę osoby poszkodowanej zdrowotnie i/lub rozwojowo [1, 5, 7]. Każda dysfunkcja ma specyficzny przebieg, różne rokowania oraz skutki, a ujawniające się problemy zdrowotne mogą być ściśle powiązane z charakterem choroby, wady lub zaburzenia; mogą też dotyczyć spraw ogólnych, jak chociażby problem startu szkolnego dzieci.

Przy takiej złożoności problemów badawczych odpowiedzią dla rozwiązań metodologicznych dotyczących wyboru narzędzia było odwołanie się do doświadczeń nauk społecznych, w których zwraca się szczególną uwagę na wykorzystanie w ocenie zdrowia wskaźników subiektywnych, jako bardziej adekwatnych i sprawdzalnych [4, 8]. Narzędziem badawczym dla niniejszego modułu była autorska ankieta wywiadu z instruktażem adresowana do rodziców dzieci 6-letnich. Kwestionariusz wywiadu zawierał 26 pytań, z których część zaczerpnięto z: Kwestionariusza GUS AZD-3 [6], projektu KIDSCREEN – 52 i HBSC oraz z Kwestionariusza Mocnych Stron i Trudności R. Goodmana (wersja HBSC 2006), a pozostałe sformułowano zgodnie z potrzebami projektu. Pytania do Kwestionariusza Mocnych Stron i Trudności (SDQ, wersja polska użyta w roku 2006) zostały udostępnione autorce opracowania w czasie konsultacji naukowych przez Panią prof. dr hab. med. Barbarę Woynarowską, natomiast pytania, które były testowane w ramach badania ankietowego KIDSCREEN – 52, uzyskano od Pani dr n. med. Joanny Mazur. Wybrane dla badań pytania podzielono na trzy części w układzie:

- część I – pytania dotyczące zdrowia fizycznego dzieci, w tym informacje o wadze urodzeniowej, skali Apgar, terminie porodu, ogólnym stanie zdrowia dziecka, wadach wrodzonych, urazach lub zatruciach, chorobach przewlekłych oraz innych nieokreślonych wcześniej problemach zdrowotnych,
- część II – zawierała pytania o stan zdrowia psychicznego i społecznego dzieci sześciolatków. Otrzymane dane pozwoliły na określenie częstotliwości występowania zaburzeń emocjonalnych, trudności w kontaktach rówieśniczych i w sferze zachowania,
- część III – składała się z pytań dotyczących opieki medycznej i psychopedagogicznej. Zapytano rodziców o orzecznictwo z poradni psychologiczno-pedagogicznych, profilaktyczne badania lekarskie i opiekę stomatologiczną. W tej części postawiono również pytanie o palenie tytoniu przez dorosłych w obecności dzieci.

Kwestionariusz wywiadu zawierał głównie pytania zamknięte, z kafeterią odpowiedzi „tak” lub „nie” lub możliwością wyboru jednej odpowiedzi spośród trzech lub pięciu możliwych. Kilka pytań w kwestionariuszu miało charakter pytań otwartych.

Rodzice dzieci 6-letnich otrzymywali kwestionariusze podczas zebrań organizowanych w przedszkolach i szkołach. Druki kwestionariuszy rozdawały pielęgniarki, które przed rozpoczęciem badań podjęły szkolenia związane z procedurą ich realizacji. Miały one za zadanie przekazanie rodzicom (opiekunom) instrukcji wypełnienia kwestionariuszy i udzielenia dodatkowych wyjaśnień gdyby o nie poproszono. Zgodnie z przyjętą procedurą badania były anonimowe.

### Literatura cytowana

1. Karwowska-Struczyk M., 2000, Nisze ekologiczne a rozwój dziecka, Warszawa.
2. Kwiecieński Z., 2002, Przyszłość edukacji bez przeszłości, [w] Media i edukacja w dobie integracji, Poznań.
3. Mazur J., Mierzejewska E., 2004, Współczesne podejścia do oceny stanu zdrowia dzieci i młodzieży na poziomie populacji, Medycyna Wieku Rozwojowego, VIII, 3.
4. Oblacińska A., Woynarowska B., 2006, Standardy i metodyka pracy pielęgniarki i higienistki szkolnej, Warszawa.
5. Pilecka W., 2002, Przewlekła choroba somatyczna w życiu i rozwoju dziecka. Problemy psychologiczne, Kraków.
6. Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów dnia 30 listopada 2004 r. (Dz. U. Nr 260, poz. 2591).
7. Szumilas E.M., 2006, Edukacja a rzeczywistość uczniów z problemami rozwojowymi w momencie startu szkolnego, Bielsko-Biała.
8. Szymborski J., Szamotulska K., Sito A., 2000, Zdrowie naszych dzieci. Zróżnicowanie szans, Warszawa.

## 2.2. Badania rozwoju fizycznego i aktywności ruchowej dziecka

*Małgorzata Markowska*

Wśród licznych wskaźników somatycznych wysokość i masa ciała uznawane są za najbardziej reprezentatywne w ocenie poziomu rozwoju fizycznego. Wraz z pomiarami otłuszczenia stanowią integralną część Europejskiego Testu Sprawności Fizycznej zastosowanego w badaniach sprawności motorycznej. Mierzone obwody uzupełniają informacje o typie budowy dziecka, umożliwiając ocenę prawidłowości rozwoju.

Poziom rozwoju fizycznego oceniono na podstawie pomiaru 10 cech somatycznych: wysokości i masy ciała, obwodów: klatki piersiowej, ramienia i pasa oraz elementów otłuszczenia: grubości fałdów skórno-tłuszczowych: z przodu ramienia – nad mięśniem dwugłowym, z tyłu ramienia – nad mięśniem trójgłowym, na boku tułowia – nad kolcem biodrowym, pod łopatką oraz na mięśni bruchatym łydki.

Do pomiaru wybranych cech wykorzystano ogólnie przyjęte w badaniach antropologicznych przyrządy [1]:

- antropometr – do pomiaru wysokości ciała,
- taśma antropometryczna – do pomiarów obwodowych,
- fałdomierz (kaliper) – do pomiaru grubości fałdów skórno-tłuszczowych,
- waga lekarska – do pomiaru masy ciała.

Obok kryteriów somatycznych do oceny dojrzałości szkolnej zastosowano test filipiński. Polega on na uniesieniu ramienia dziecka w górę, zgięciu przedramienia na szczycie głowy, w kierunku przeciwnego ucha i skierowaniu wyprostowanych palców ku małżowinie. Jeżeli koniec środkowego palca dotyka górnej krawędzi ucha – zaznaczamy jako pomiar zerowy (pozytywny), gdy sięga poniżej tego punktu – dodatni (pozytywny), jeżeli w ogóle palec nie dotyka ucha – wynik ujemny (negatywny).

Informacje o zakresie spontanicznej i zorganizowanej aktywności fizycznej badanych dzieci zebrano na podstawie autorskich pytań, które skonstruowano według propozycji J. Drabika dla dzieci w wieku przedszkolnym i pierwszych klas szkoły podstawowej [1]. Zawarto je w ankiecie dla rodzica i nauczyciela; dotyczyły organizacji zajęć ruchowych (ich intensywności i częstotliwości) w placówkach wychowania przedszkolnego i w czasie wolnym.

### Literatura cytowana

1. Drabik J., 1995, Aktywność fizyczna dzieci, młodzieży i dorosłych, Gdańsk.
2. Malinowski A., Bożiłow W., 1997, Podstawy antropometrii. Metody, techniki, normy, Warszawa-Lódź.

## 2.3. Badania rozwoju sprawności fizycznej dziecka

*Eżbieta Cieśla*

W badaniach poziomu rozwoju sprawności fizycznej wykorzystano techniki pomiarowe powszechnie stosowane w antropomotoryce [2].

Do oceny sprawności motorycznej, za literaturą przedmiotu, wykorzystano próby z aktualnie stosowanych testów: Europejskiego Testu Sprawności Fizycznej „Eurofit” i Międzynarodowego Testu Sprawności Fizycznej [3, 4]. Zbadano:

- zdolności koordynacyjne: szybkość ruchów ręki i poczucie równowagi;
- zdolności kondycyjne: siłę mięśni brzucha, siłę eksplozywną kończyn dolnych, siłę ramion i barków oraz szybkość biegową.

W związku z trudnością wykonywania próby zwisu oceniającej siłę mięśni ramion i barków według instrukcji testu „Eurofit” przez dzieci sześciolatnie w badaniach pilotażowych, w zasadniczych etapach badawczych zastosowano zwis na wyprostowanych ramionach zaczerpnięty z Międzynarodowego Testu Sprawności Fizycznej [1].

Dokonano oceny wybranych umiejętności ruchowych: rzutu i chwytu woreczka jednorącz, rzutu i chwytu piłki oburącz, kopnięcia piłki do celu, skoków jedno- i obunóż, a także poprawności biegu oraz koordynacji dziecka w trakcie wykonywanych ćwiczeń. Wybór prób podyktowany był możliwością prowadzenia badań, w zróżnicowanych warunkach, jak można zakładać, jakimi dysponują szkoły i przedszkola.

Przy określeniu zróżnicowania lateralnego ciała posłużono się wykonywanymi przez dzieci próbami sprawnościowymi i umiejętnościami ruchowymi:

- kończyny górne: rzuty i chwyt jednorącz oraz szybkość ruchów ręki,
- kończyny dolne: skoki jedno- i obunóż i próba do określenia poczucia równowagi.

Wybór oka oceniono na podstawie próby z kalejdoskopem [1].

Oceny umiejętności ruchowych i lateralizacji dokonywali nauczyciele – specjaliści wychowania fizycznego. Należy je traktować w badaniach jako oceny dokonane metodą sędziów kompetentnych.

### Literatura cytowana

1. Osiński W., 2003, Antropomotoryka, AWF, Poznań.
2. Szopa J., Mleczko E., Żak S., 1996, Podstawy antropomotoryki, PWN, Warszawa – Kraków.
3. Szopa J., Grabowski H., 1989, Europejski Test Sprawności Fizycznej, AWF, Kraków.
4. Przewęda R., Trzeźniowski R., 1996, Sprawność fizyczna polskiej młodzieży w świetle badań z roku 1989. Studia i Monografie, AWF, Warszawa.

## 2.4. Badania rozwoju umysłowego

*Aldona Kopik*

### Test Matryc J. C. Ravena w wersji Kolorowej w formie klasycznej (TMK – K) [5]

Do badania poziomu rozwoju umysłowego zastosowano Test Matryc J. C. Ravena w wersji Kolorowej. Narzędzia badawcze zakupiono w Pracowni Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego (książeczki testowe i arkusze odpowiedzi). Druk arkuszy odpowiedzi wykonano w ramach kosztów projektu.

Test Matryc J. C. Ravena w wersji Kolorowej (TMK) powstał w roku 1947 jako skala przeznaczona do badania małych dzieci, osób o obniżonej sprawności intelektualnej i ludzi starych. W roku 1956 dokonano rewizji TMK, zmieniając formę prezentacji końcowych zadań. W tej postaci test stosowany jest do dnia dzisiejszego.

Test Matryc w wersji Kolorowej składa się z 36 zadań ujętych w trzy serie: A, Ab, B, po 12 zadań każda. Zadania w teście mają postać niepełnych wzorów (matryc) przedstawiających albo pojedyncze (seria A), albo wieloelementowe układy figuralne (serie Ab i B – cztery elementy). Osoba badana ma uzupełnić poszczególne wzory, dobierając brakujący fragment spośród sześciu podanych, zgodnie z zasadą, według której elementy wzoru są ułożone:

- seria A – zasada ciągłości wzoru,
- seria Ab – zasada ujmowania zróżnicowanych wzorów jako przestrzennie powiązanych całości,
- seria B – zasada analogii między parami figur.

Wycinki, spośród których osoba badana dokonuje wyboru, umieszczone są poniżej matryc. Prawidłowe odpowiedzi zajmują z taką samą częstotliwością każdą z możliwych sześciu pozycji, aby ograniczyć wpływ preferencji dla określonej pozycji na wynik w teście. Test ten stosuje się bez ograniczenia czasu. Wynik testu stanowi wskaźnik aktualnych możliwości intelektualnych. Za prawidłowe rozwiązanie każdego z 12 zadań w poszczególnych seriach przyznaje się jeden punkt. Maksymalna ilość możliwych do zdobycia punktów wynosi 36. Wynikiem w TMK jest liczba poprawnie rozwiązanych zadań. Sumę punktów zdobytych przez badane dziecko w 3 seriach przelicza się na normy centylowe opracowane przez Pracownię Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego w roku 1991. Otrzymany wynik surowy pozwala na określenie przedziału, w którym znajduje się prawdziwy wynik osoby badanej. Przyjęto następujące kategorie interpretacji globalnego wyniku w TMK wyrażonego w centylach:

- kategoria I – powyżej 95 centyla,
- kategoria II – 75–94 centyla,
- kategoria III – 25–74 centyla,
- kategoria IV – 5–24 centyla,
- kategoria V – poniżej 5 centyla.

### Test Dojrzałości Szkolnej DS<sub>1</sub> B. Wilgockiej–Okoń [10]

Rodzaj metod badania dojrzałości szkolnej jest ściśle związany z rozumieniem samego pojęcia [4, 6]. Istnieje obecnie bardzo wiele różnych metod określających poziom rozwoju dziecka oraz jego wiadomości i umiejętności. Testów i prób, które bardzo szczegółowo i precyzyjnie mogą określić parametry rozwojowe. Obecnie w badaniach kładzie się nacisk na określanie kompetencji dzieci. Ma to związek ze zmianą metodologii badań

w kierunku prowadzenia badań jakościowych. Zmiana metodologii wiąże się jednak ze zmniejszaniem obserwowanych zbiorowości. W założonych badaniach rzecz dotyczy 0,1 populacji 6-latków na każdym etapie badań.

Trudność w doborze testu polegała na tym, że test musiał być niezbyt długi (czas wykonywania zadań przez dziecko) i możliwy do zastosowania na tak dużej próbie badawczej (70 tys. dzieci). W badaniach zastosowano Test Dojrzałości Szkolnej DS<sub>1</sub> B. Wilgockiej–Okoń. Za pomocą testu można dokonać porównań pomiędzy wynikami dzieci badanymi w latach 70-tych XX wieku a badaniami przeprowadzonymi obecnie. Na podstawie analizy przedstawionych dalej wyników można stwierdzić, już na tym etapie, że mimo wielu wątpliwości wobec Testu Dojrzałości Szkolnej DS<sub>1</sub>, nadal dobrze ocenia on i różnicuje badane dzieci. Ocena rzetelności testu wskazuje jednak, że jest on bardziej diagnostyczny w odniesieniu do dzieci badanych w II etapie (około pół roku młodszych w stosunku do dzieci badanych na etapie I) – współczynnik alfa Cronbacha dla etapu II wynosi około 0,8; na etapie I 0,75 niezależnie od płci dziecka. Podobnie trafność testu jest zadowalająca dla badań przeprowadzonych jesienią (odniesiona do testu Ravena określającego rozwój umysłowy dzieci; korelacje dodatnie, rzędu 0,2–0,4 i istotne,  $p < 0,001$ , niezależnie od płci dziecka oraz odniesiona do poczucia kontroli badanych dzieci: korelacje ujemne, istotne,  $p < 0,001$ ). Problem należy odnieść do możliwej interpretacji wyników.

Na wykorzystanie Testu Dojrzałości Szkolnej DS<sub>1</sub> uzyskano zgodę autorki testu, Pani Profesor Barbary Wilgockiej–Okoń. W badaniach zastosowano zmodyfikowaną wersję testu [10].

Test Dojrzałości Szkolnej DS<sub>1</sub> opracowany został przez B. Wilgocką–Okoń w latach 1969–1970. Główne założenia dotyczące budowy testu do badań nad dojrzałością wynikały z analizy sytuacji dziecka rozpoczynającego naukę. Aby ustalić stopień gotowości dziecka do podjęcia obowiązków szkolnych, należy je postawić wobec zadań sprawdzających tę gotowość. Zadania testu badają rozwój intelektualny, a w szczególności myślenie operacyjne, rozwój sprawności percepcyjno-motorycznych, umiejętność posługiwania się elementarnymi pojęciami matematycznymi oraz rozumowanie. Badania dojrzałości umysłowej obejmują 44 zadania, ujęte w cztery kategorie określające gotowość do czytania, pisania, liczenia i rozumowanie. W każdej z głównych kategorii uwzględnione zostały podkategorie szczegółowe, czyli zadania obejmujące:

- porównywanie przedmiotów i znaków graficznych o różnym stopniu zróżnicowania zarówno ogólnego wyglądu, jak i poszczególnych elementów (zadania 1–12),
- wyodrębnienie części z całości oraz łączenie elementów w całość, czyli dokonywanie analizy i syntezy przedmiotów konkretnych, znaków graficznych i figur geometrycznych (zadania 13–24),
- ujmowanie ilości, porównywanie zbiorów, rozumienie mocy zbiorów, czyli umiejętność posługiwania się elementarnymi pojęciami matematycznymi (zadania 25–33, 41),
- rozumowanie oparte na sądach analitycznych, uwzględniające logiczne następstwo zdarzeń (zadania 34–40, 42–44).

Zadania od 1–33 mają charakter prób bezsłownych i mogą być przeprowadzane indywidualnie bądź w grupach 5-6-osobowych. Zadania od 34–44 mają charakter słowno-werbalny, wymagają badań indywidualnych. Osiągane przez dzieci wyniki w testowych badaniach dojrzałości umysłowej ocenia się za pomocą skali punktowej 1–0. Za poprawnie wykonane zadanie przyznaje się dziecku 1 punkt, za złe rozwiązanie lub za niewykonanie zadania – 0 punktów. W zadaniach bardziej złożonych dziecko może otrzymać 1 punkt za częściowo poprawne ich wykonanie (zadania 12, 23, 41). Uzyskane w badaniach punkty sumuje się w czterech grupach zadań obrazujących:



- dojrzałość do czytania (zadania 1–12, 22–24), maksymalna liczba punktów 15,
- dojrzałość do pisania (zadania 13–21), maksymalna liczba punktów 9,
- dojrzałość do liczenia (zadania 25–33, 41), maksymalna liczba punktów 10,
- rozumowanie (zadania 34–40, 42–44), maksymalna liczba punktów 10.

Wyniki uzyskane w poszczególnych grupach zadań testu przekształca się na oceny jakościowe.

Tab. 2.4.1. Ocena jakościowa i przyporządkowana jej liczba punktów w poszczególnych kategoriach

Ocena jakościowa	Zasięg punktów gotowości do:			
	czytania	pisania	liczenia	rozumowanie
<b>Bardzo dobra</b>	15-14	9	10	10
<b>Dobra</b>	13-11	8-7	9-8	9-8
<b>Dostateczna</b>	10-8	6-5	7-6	7-6
<b>Niedostateczna</b>	7-0	4-0	5-0	5-0

Na podstawie wyników uzyskanych w poszczególnych grupach zadań przeprowadza się ocenę ogólnego poziomu przygotowania dziecka do podjęcia obowiązków szkolnych. W tym celu sumuje się wyniki uzyskane w poszczególnych kategoriach zadań i przekształca na ocenę jakościową.

Tab. 2.4.2. Ocena jakościowa i przyporządkowana jej liczba punktów (wynik ogólny)

Poziom dojrzałości szkolnej	Zasięg punktów
<b>Wysoki</b>	37-44
<b>Dobry</b>	18-36
<b>Dostateczny</b>	11-17
<b>Niedostateczny</b>	0-10

### Wybrane umiejętności szkolne

Obszar badań pedagogicznych w podjętym przedsięwzięciu badawczym zawierał też zadania pozwalające określić poziom wybranych umiejętności, ważnych z punktu widzenia nauki szkolnej dziecka. Pomysł i opracowanie zadań były autorskie. Przygotowane dla badań zadania obejmowały:

- wiadomości ogólne,
- analizę i syntezę słuchową,
- rozumienie czytanego tekstu,
- analizę i syntezę wzrokową.

Już od najwcześniejszych chwil życia dziecko dąży do zrozumienia świata: zadaje pytania, chce wiedzieć [2]. U dzieci rozpoczynających naukę szkolną rozwijają się zdolności poznawcze wynikające z potrzeby zdobywania coraz lepszej orientacji w najbliższym otoczeniu i zaspokajania ciekawości poznawczej. Poznanie otaczającego świata przebiega przeważnie na poziomie wrażeniowo-spostrzeżeniowym (zmysłowym), a w miarę rozwoju na poziomie myślowego odzwierciedlenia rzeczywistości (umysłowego). Przedmiotem poznania jest otaczający dziecko świat, a źródłem poznania osobiste doświadczenia dziecka i odbiór przekazywanych informacji, zależny w dużej mierze od kształcenia formalnego. W efekcie dziecko dysponuje określonym poziomem wiadomości ogólnych o świecie, który ma istotny wpływ na funkcjonowanie dziecka w roli ucznia.

„U podstaw czynności, jakimi są czytanie i pisanie, leży funkcjonowanie trzech analizatorów: wzrokowego, słuchowego i kinestetyczno-ruchowego. Dlatego też w tradycyjnym repertuarze metod służących ujawnianiu przyczyn i patomechanizmów trudności w czytaniu i pisaniu znajdują się metody służące do oceny po-

ziomu funkcjonowania tych analizatorów” [1]. Większość metod nauki czytania w Polsce to metody analityczno-syntetyczne. Dzieci rozpoczynające naukę muszą więc być zdolne do przeprowadzania precyzyjnych analiz i syntez w zakresie percepcji wzrokowej i słuchowej. Analiza i synteza sylabowa przygotowuje dzieci do analizy i syntezy głoskowej. Warunkiem poprawnej analizy i syntezy jest dobrze działający słuch; analizy i syntezy wzrokowej – wzrok.

Ważnym elementem percepcji słuchowej jest słuch fonematyczny. I. Styczek [9] określa słuch fonematyczny jako umiejętność różnicowania najmniejszych elementów składowych wyrazu, czyli fonemów. Jest to także umiejętność utożsamiania różnych głosek.

Przygotowanie dziecka do nauki matematyki to wprowadzanie go w świat symboli – od tych najprostszych do tych na najwyższym poziomie złożoności i ogólności [8]. Dzieci rozpoczynające naukę powinny posiadać zdolność do rozróżniania symboli w postaci cyfr, zdolność do identyfikowania liczb z pisanymi symbolami, a także zdolność do odczytywania i rozumienia symboli arytmetycznych. Precyzja spostrzegania i poziom koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz sprawność rąk mają pośredni, ale znaczący wpływ na efekty uczenia się matematyki [3].

Autorskie zadania, jakie dla badań przygotowano, służyły diagnozowaniu wybranych umiejętności szkolnych i wiązały się z ich uzasadnieniem teoretycznym (dotyczyły przedstawionych kategorii).

#### **Literatura cytowana**

1. Bogdanowicz M., 2000, Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia, Warszawa.
2. Donaldson M., 1986, Myślenie dzieci, Warszawa.
3. Gruszczyk-Kolczyńska E., 1989, Dlaczego dzieci nie potrafią uczyć się matematyki, Warszawa.
4. Jarosz E., 2004, Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego, Katowice.
5. Jaworowska A., Szustrowa T., 2003, Test Matrycy Ravena w wersji Kolorowej. Podręcznik, Warszawa.
6. Kopik A., 1999, Wykorzystanie testów dojrzałości szkolnej w ocenie przygotowania dzieci do szkoły [w] Niektóre problemy pomiaru czynności i zjawisk dydaktycznych pod red. G. Trelińskiego, Kielce.
7. Kopik A., 2003, Recenzja książki B. Wilgockiej-Okoń pt. „Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich”, „Ruch Pedagogiczny” nr 5-6.
8. Sajdak A., 2005, Wprowadzanie dziecka w świat języka matematyki [w] Mój uczeń przekracza próg szkolny pod red. J. Kędzierskiej, Kraków.
9. Styczek I., 1982, Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego, Warszawa.
10. Wilgocka-Okoń B., 2003, Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich, Warszawa.

## 2.5. Badania rozwoju społeczno-emocjonalnego

*Aldona Kopik, Jadwiga Klimaszewska*

### **Skala Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych (SPK – DP) B. Szmigielskiej [5]**

Punktem wyjścia do opracowania pojęcia poczucia lokalizacji kontroli wzmocnień była teoria społecznego uczenia się J. Rottera. Teoria ta zakłada, że człowiek może zaspokoić swoje potrzeby dzięki różnym zachowaniom instrumentalnym, a wzmocnienia uzyskiwane dzięki zachowaniu zwiększają oczekiwanie, że w przyszłości po takim zachowaniu nastąpią takie same wzmocnienia. W pewnych sytuacjach wzmocnienia są zależne od zachowania się człowieka, a w innych od czegoś, co pozostaje poza jego kontrolą [2].

Skala służy do badania poczucia kontroli wzmocnień u dzieci przedszkolnych. Przeznaczona jest dla dzieci w wieku od lat 4,5 do lat 7. Skala zawiera 18 zadań. Są to zdania w formie twierdzącej, opisujące różne sytuacje z życia dziecka. Połowa opisanych zdarzeń kończy się wynikiem pozytywnym i tworzy skalę sukcesu (S), a połowa wynikiem negatywnym i tworzy skalę porażek (P). Każdorazowo dziecko ma do wyboru dwie alternatywne odpowiedzi. Wybór jednej z nich wskazuje na poczucie kontroli wewnętrznej, wybór drugiej wskazuje na poczucie kontroli zewnętrznej. Do czynników wewnętrznych zalicza się zdolności, wytrwałość oraz sposób postępowania dziecka. Do czynników zewnętrznych zalicza się cechy i sposób postępowania innych ludzi (dorosłych lub rówieśników) oraz cechy samej sytuacji lub przedmiotu. W obrębie każdej z wymienionych grup połowa zadań należy do skali sukcesu, a połowa do skali porażek. Zadania oraz kolejność odpowiedzi ułożone zostały w sposób losowy.

Materiał testowy to arkusz zawierający instrukcje oraz 18 zadań wraz z odpowiedziami, spośród których osoba badana dokonuje wyboru. Skala przeznaczona jest do badań indywidualnych. Osoba prowadząca badania po nawiązaniu kontaktu z dzieckiem podaje zadania w dosłownym brzmieniu zgodnie z formułą instrukcji, dostosowując ją do płci badanego dziecka. Odpowiedzi wybrane przez dziecko porównuje się z kluczem. Podane tam odpowiedzi diagnostyczne wskazują na poczucie kontroli zewnętrznej. Wynikiem surowym jest suma punktów uzyskanych przez dziecko. Oblicza się wynik surowy dla skali sukcesu, dla skali porażek oraz wynik ogólny, który jest sumą wyników w skali sukcesu i porażki. Wyniki surowe przeliczane są na normy stenowe. Wyniki uzyskane w SPK – DP dla skali sukcesu, skali porażek oraz wyniku ogólnego można określić w kategoriach opisowych:

- poczucie kontroli wewnętrznej 1–4 sten,
- poczucie kontroli nieustalone 5–6 sten,
- poczucie kontroli zewnętrznej 7–10 sten.

Narzędzia badawcze zakupione zostały w Pracowni Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego i podobnie jak w przypadku Testu Ravena drukowane w ramach kosztu projektu.

### **Arkusz do oceny rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka sześciolatniego**

Arkusz obserwacyjny jest narzędziem oceny kompetencji społeczno-emocjonalnych dzieci 6-letnich. W wieku przedszkolnym pojawiają się nowe formy interakcji społecznych, w których uczestniczy dziecko. Dzieci sześciolatnie są zdolne do współpracy i współdziałania, potrafią się podporządkować, wykazują umiejętności działania prospołecznego i empatycznego rozumienia potrzeb rówieśników i dorosłych [6, 8]. Coraz lepiej

kontrolują reakcje emocjonalne, co pozwala im na powstrzymanie się od wybuchów emocjonalnych i zachowań społecznie nagannych. Najbardziej istotne dla prawidłowego funkcjonowania w roli ucznia, zgodnie z ugruntowaną w psychologii rozwojowej tradycją [1, 4, 5, 6], są następujące aspekty rozwoju społeczno-emocjonalnego:

- orientacja w świecie społecznym,
- umiejętność współdziałania w grupie,
- zdolność dostosowania się do wymagań instytucjonalnych,
- jakość relacji z rówieśnikami i dorosłymi,
- siła odczuwanych emocji i umiejętność ich kontroli.

Punktem wyjścia do opracowania Arkusza do Oceny Rozwoju Społeczno-Emocjonalnego Dziecka Sześcioletniego były Skala rozwoju społecznego autorstwa L. Wołoszynowej i Arkusz do oceny poziomu rozwoju i zachowania się dziecka w wieku przedszkolnym M. Przetacznikowej [5]. Większość metod służących do określenia dojrzałości społecznej opiera się na obserwacji zachowania dziecka w grupie, natomiast rozwój emocjonalny jest diagnozowany przy użyciu metod projekcyjnych. Arkusz do oceny rozwoju społeczno-emocjonalnego opiera się na wykorzystaniu wiedzy nauczycieli na temat dzieci i w sposób istotny skraca czas badania dziecka (możliwy do zastosowania na tak dużej próbie – 70 tys. dzieci). Opracowany Arkusz jest narzędziem autorskim. Konsultantem naukowym była dr Barbara Braun. Diagnoza poziomu rozwoju sfery społeczno-emocjonalnej koncentruje się na opisie wybranych cech i działań dziecka sześcioletniego. Ma na celu określenie względnego natężenia różnych zachowań. Doboru rodzaju zachowań dokonano według kryterium trafności logicznej. Pięciu sędziów kompetentnych (3 psychologów praktyków, nauczyciel wychowania przedszkolnego, psycholog – pracownik naukowy) oceniało twierdzenia pod względem ich trafności i na tej podstawie wybrano stwierdzenia, co do których była zgodność, a odrzucono te, co do których zdecydowanie nie było pewności. Z początkowej listy 45 stwierdzeń pozostało 35, które zamieszczono w arkuszu obserwacyjnym.

Przyjęto za M. Tyszkową [2], że diagnoza stadium rozwojowego może się koncentrować na identyfikowaniu przejawów danego stadium, wskazujących na stopień zaawansowania rozwojowego – diagnoza pozytywna, lub na odchyleniach od typowego obrazu dla danego stadium – diagnoza negatywna.

Arkusz ten składa się z dwóch części: pierwsza dotyczy oceny rozwoju społecznego, druga oceny rozwoju emocjonalnego.

Oceny rozwoju społecznego dokonywał nauczyciel w pięciu kategoriach.

- W ocenie samodzielności (kategoria I) wyróżniono następujące elementy: czynności samoobsługowe, dbałość o porządek, umiejętność poruszania się po szkole, przedszkolu, umiejętność korzystania i dbałość o przybory szkolne i wykonywanie zadań bez pomocy.
- W ocenie kontaktów koleżeńskich (II) wyodrębniono: nawiązywanie kontaktów, uczynność w stosunku do innych dzieci, zwracanie na siebie uwagi, inicjatywę, stosunek do młodszych, słabszych dzieci.
- W ocenie przestrzegania norm i reguł współzycia w grupie (III) wyodrębniono: współpracę i współdziałanie z innymi, agresję, wrogość, stosunek do poleceń grupowych, posłuszeństwo wobec nauczyciela, prawdomówność.
- W ocenie współdziałania w grupie (IV) wyodrębniono: zdolność do ugody i kompromisu, współpracę i współdziałanie z innymi, uległość, pozycję w grupie, umiejętność oceny zachowania rówieśników.

- W ocenie stosunku do zadań (V) wyodrębniono: stosunek do poleceń indywidualnych, wytrwałość, koncentrację uwagi, zainteresowanie i pewność decyzji.

Oceny rozwoju emocjonalnego dokonywał nauczyciel na podstawie następujących kategorii: siła reakcji emocjonalnych, zdolność kontroli emocji, ciekawość poznawcza, objawy lęku i niepokoju w różnych sytuacjach, wybuchy złości i gniewu, wyrażanie emocji pozytywnych i negatywnych, zdolność empatii, adekwatność reakcji emocjonalnych do sytuacji, sposób reagowania na niepowodzenia, dominujący nastrój.

Przejawy dojrzałości społeczno-emocjonalnej szacował nauczyciel w pięciostopniowej skali (zdecydowanie nie odnosi się, raczej nie odnosi się, ani się nie odnosi, ani odnosi, raczej odnosi się, zdecydowanie odnosi się), przypisując dziecku określony poziom natężenia danej cechy w zachowaniu. Najwyższą ocenę otrzymywały dzieci wykazujące się wysokim stopniem kompetencji w danej sferze (diagnoza pozytywna), a ocenę najniższą dzieci, które nie posiadały umiejętności w danej sferze funkcjonowania (diagnoza negatywna).

Przyjęto następującą klasyfikację ocen:

Wynik wysoki: 4-5 punktów

Wynik średni: 3 punkty

Wynik niski: 1-2 punkty

Dla oceny rzetelności arkusza oceny rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci zastosowano współczynnik alfa Cronbacha. Obliczone współczynniki zgodności wewnętrznej podskal rozwoju społecznego prezentuje tabela 2.5.1.

Tab. 2.5.1. Współczynniki zgodności wewnętrznej kategorii rozwoju społecznego arkusza

Płeć	Samodzielność		Kontakty koleżeńskie		Przestrzeganie norm i reguł		Współdziałanie w grupie		Stosunek do zadań	
	Etap I	Etap II	Etap I	Etap II	Etap I	Etap II	Etap I	Etap II	Etap I	Etap II
<b>Dziewczęta</b>	0,824	0,849	0,804	0,820	0,857	0,857	0,722	0,738	0,899	0,900
<b>Chłopcy</b>	0,827	0,851	0,789	0,806	0,874	0,872	0,727	0,739	0,901	0,903

Odpowiednie współczynniki dla całego arkusza, wyliczone na etapie pierwszym, wynoszą: chłopcy – 0,945, dziewczęta – 0,943; zaś na etapie drugim badań: chłopcy – 0,948, dziewczęta – 0,947. Współczynniki są, jak się ocenia, biorąc pod uwagę wartość maksymalną alfa Cronbacha równą 1, wysokie. Najmniejszą dokładnością charakteryzuje się pomiar współdziałania w grupie, w szczególności pomiar zdolności do ugody i kompromisu.

Dla badań oceniono też trafność arkusza. Trafność treściowa została oceniona za pomocą metody sędziów kompetentnych (trafność logiczna). Za kryterium zewnętrzne trafności diagnostycznej przyjęto poczucie kontroli, pojęcie, które powstało w ramach teorii społecznego uczenia się J.B. Rottera. Poczucie kontroli to indywidualna właściwość człowieka, którą można traktować jako wymiar osobowości dający się przedstawić na kontinuum od poczucia kontroli wewnętrznej do poczucia kontroli zewnętrznej. Badania dowodzą, że zarówno dzieci, jak i dorośli przejawiający poczucie kontroli wewnętrznej, odznaczają się cechami korzystniejszymi z punktu widzenia ich poznawczego funkcjonowania, a przede wszystkim społecznego przystosowania. Dzieci przedszkolne przejawiające poczucie kontroli wewnętrznej, w porównaniu z dziećmi o poczuciu kontroli zewnętrznej, wykazują większą inicjatywę i wytrwałość w działaniu, chętniej współpracują z innymi, są mniej lękliwe i bardziej opanowane w różnych sytuacjach, a także bardziej samodzielne i pewne

siebie w działaniu. Poza tym, w badaniach stwierdza się, że już w wieku około pięciu lat diagnozowanie poczucia kontroli staje się możliwe.

Do pomiaru poczucia kontroli badanych sześciolatków posłużyła Skala Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych SPK-DP. Wysoki wynik ogólnej skali wskazuje na większe poczucie kontroli zewnętrznej badanego. Badany z takim wynikiem przypisuje rezultaty własnych działań przede wszystkim czynnikom zewnętrznym. Założono dla oceny trafności arkusza rozwoju społecznego dzieci, że wysokim wartościom wyników arkusza winny zatem odpowiadać niskie wartości poczucia kontroli. Otrzymane dane prezentuje tabela 2.5.2.

Tab. 2.5.2. Współczynniki korelacji między oceną arkusza a wynikiem ogólnym skali SPK-DP

Płeć	Samodzielność		Kontakty koleżeńskie		Przestrzeganie norm i reguł		Współdziałanie w grupie		Stosunek do zadań	
	Etap I	Etap II	Etap I	Etap II	Etap I	Etap II	Etap I	Etap II	Etap I	Etap II
<b>Dziewczęta</b>	-0,071	-0,046	-0,055	-0,034	-0,050	-0,027	-0,064	-0,043	-0,096	-0,067
<b>Chłopcy</b>	-0,096	-0,059	-0,070	-0,046	-0,049	-0,035	-0,073	-0,057	-0,120	-0,077

Otrzymane zależności wskazują na zależności istotne ( $p < 0,001$ ), rzędu 0,1. Wynik ogólnej skali z oceną według arkusza koreluje na etapie pierwszym, w grupie dziewczynek na poziomie -0,081, zaś chłopców: -0,100. Są to korelacje istotne ( $p < 0,001$ ). Na etapie drugim korelacje te wynoszą: -0,053; -0,067 ( $p < 0,001$ ). Wszystkie korelacje są ujemne, co potwierdza przypuszczenie, że wyższy poziom rozwoju społecznego badanych dzieci dotyczy częściej dzieci, którym można przypisać wyższe poczucie kontroli wewnętrznej (niższe zaś poczucie kontroli zewnętrznej). Niższe korelacje, jakie zaobserwowano na etapie drugim, można tłumaczyć kontrowersjami, na co wskazują badania, wokół problemu wzrostu poczucia kontroli wewnętrznej wraz z wiekiem [7]. Otrzymane wyniki potwierdzają chyba takie tendencje. Wiek dodatnio koreluje z poczuciem kontroli.

Na trafność teoretyczną arkusza oceny rozwoju społecznego wskazuje też badanie wewnętrznej struktury arkusza (badane związki między pozycjami były dodatnie, rzędu 0,6 i powyżej; istotne;  $p < 0,001$ ).

## Literatura cytowana

1. Brzezińska A., 2000, Społeczna psychologia rozwoju, Warszawa.
2. Diagnoza psychologiczna dla celów wychowawczych pod red. M. Tyszkowej, 1981, Poznań.
3. Drwal R.L., 1995, Poczucie kontroli jako wymiar osobowości – podstawy teoretyczne, techniki badawcze i wyniki badań [w] Adaptacja kwestionariuszy osobowości pod red. P. Brzozowskiego, Warszawa.
4. Matczak A., 2003, Zarys psychologii rozwoju, Warszawa.
5. Przetacznikowa M., 1973, Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży, Warszawa.
6. Psychologia rozwoju człowieka pod red. B. Harwas - Napierały, J. Trempały, 2001, t. 2, Warszawa.
7. Szmigielska B., 1996, Skala Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych – SPK - DP. Podręcznik, Warszawa.
8. Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., 2004, Rozwój dziecka, Warszawa.

## 2.6. Badania ankietowe rodziców i nauczycieli

*Barbara Walasek*

Diagnoza przygotowania dziecka sześciolatniego do nauki szkolnej odnosi się, jak wspomniano wcześniej, do pojęcia gotowości szkolnej, której teoretycznym kontekstem gotowości są psychologiczne koncepcje rozwoju człowieka w ciągu całego życia [1]. Pytania o gotowość szkolną dzieci z reguły odnoszą się do relacji między środowiskiem szkolnym i rodzinnym a dzieckiem. Konfrontacja dwóch segmentów, środowiska rodzinnego badanych dzieci i środowiska placówek, w jakich dzieci objęte są edukacją przedszkolną, uznanych determinant rozwoju dzieci, była podstawą założeń dla konstrukcji narzędzi badań dla rodziców i nauczycieli badanych dzieci.

Dla badań opracowano narzędzia własnej konstrukcji. Konsultantem naukowym narzędzi pomiaru był Pan prof. dr hab. Mirosław Szymański. W zamyśle teoretycznym nad narzędziami odniesiono się do koncepcji rozwoju człowieka w ciągu całego życia, nisz ekologicznych, teorii nierówności społecznych i ich wyrównywania, przyjmowanych w pedagogice społecznej koncepcji dystansujących biografie ludzkie, strategii pedagogicznego diagnozowania sytuacji dziecka w rodzinie i szkole [1, 4, 8, 6, 9, 10, 5, 3].

Opracowane dla badań narzędzia pomiaru cech nisz ekologicznych badanych dzieci miały charakter badań, z racji zakresu przedsięwzięcia badawczego, z grupy technik standaryzowanych, z pomiarem ankietowym (wysoki poziom standaryzacji). Kwestionariusze ankiet były kompromisem między zainteresowaniami poznawczymi autorki a potrzebami projektu (potrzebami badanych sfer rozwoju dzieci). W fazie konstrukcji narzędzi pomiaru dokonano starań, by wyniki z badań można było porównywać między badanymi środowiskami rozwoju dzieci (rodzinnym i szkolnym). Należy podkreślić, że ta część badań miała charakter uzupełniający do podstawowego zadania projektu, jakim była diagnoza wybranych sfer rozwoju samych dzieci.

W obu narzędziach wyróżniono segmenty pytań. Podyktowane to było estetyką kwestionariusza, ale i narzuconą przez wymogi projektu, potrzebą włączania pytań z grupy odbiegających od przyjętych ogólnych założeń teoretycznych (pytania te dotyczyły opinii na temat badanych sfer rozwoju dzieci). Ostatecznie, w kwestionariuszach ankiet dla rodziców – 50 pytań – pytania odnosiły się do ogólnych danych na temat wychowywania dzieci (część 1); oceny umiejętności dzieci i podziału kompetencji wychowawczych między rodzinę a placówkę, też uznawania najlepszych środowisk obowiązkowego przygotowania dzieci do edukacji szkolnej (część 2); określenia aspiracji edukacyjnych rodziców wobec dzieci i wybranych aspektów cech i aktywności dzieci w środowisku rodzinnym (część 3); pytań pozwalających na zdefiniowanie SES rodziny pochodzenia dziecka – część metryczkowa (część 4). W kwestionariuszach ankiet dla nauczycieli – 33 pytania – dwie pierwsze części, w kolejności pytań, były identyczne, jak w przypadku kwestionariuszy dla rodziców; w dalszej części wyróżniono pytania na temat oceny pracy z dzieckiem 6-letnim w placówce (część 3), określenia SES badanych nauczycieli (część 4).

Większość miar w zastosowanych kwestionariuszach jest oryginalna, autorska. Kilka pytań lub inspiracji zapożyczono od innych badaczy [4, 2, 7]. Miało to na celu umożliwić późniejszą weryfikację pozyskanego materiału z badań, ale i zapewnienie, poprzez doświadczenie odnośnych autorów, pozyskania potrzebnych informacji. Poinformowani przez koordynatorów i ankieterów rodzice i nauczyciele samodzielnie wypełniali kwestionariusze w domach, zwracając je do placówki, w której prowadzono badania. Do kwestionariuszy dołączona była ulotka informująca o projekcie i firmowy długopis dla wypełniającego kwestionariusz.

## Literatura cytowana

1. Brzezińska A., 2000, Społeczna psychologia rozwoju, Warszawa.
2. Diagnoza społeczna, warunki i jakość życia Polaków 2005, 2006, pod red. J. Czapińskiego, T. Panka, Warszawa.
3. Jarosz E., 2004, Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego, Katowice.
4. Karwowska-Struczyk M., 2000, Nisze ekologiczne a rozwój dziecka, Warszawa.
5. Kawula S., 2004, Sukces lub porażka w obliczu współczesnych nierówności społecznych (od aberracji psychospołecznych ku normalizacji), [w] Diagnostyka pedagogiczna i profilaktyka w szkole i środowisku lokalnym, pod red. M. Deptuły, Bydgoszcz.
6. Kwieciński Z., 2005, Nad równością szans jako celem edukacji (szkic wystąpienia) [w] Rozwój Pedagogiki Ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze, pod red. A. Bogaja, Warszawa-Kielce 2001.
7. Polski Generalny Sondaż Społeczny 2005, 2005, Instytut Studiów Społecznych, Warszawa, narzędzia badań (autorka była uczestnikiem szkolenia podczas Letniej Szkoły Metodologii Analizy Danych w roku 1994; w roku 2005 miała dostęp, poprzez spełnienie rygorów rejestracji, do Archiwum Danych Społecznych).
8. Szymański M., Walasek B., 1997, Wykształcenie rodziców a ich aspiracje dotyczące kształcenia dzieci, „Edukacja” nr 4.
9. Walasek B., 2001, Recenzja książki Ryszarda Borowicza, Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia, Casus Suwalszczyzny, „Edukacja” nr 2.
10. Walasek B., 2003, Recenzja książki Zbigniewa Kwiecińskiego, Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości, „Socjologia Wychowania” zeszyt 360.



### 3. METODA PRACY

*Aldona Kopik*

Przed rozpoczęciem projektu opracowana została struktura organizacyjna. Na czele struktury organizacyjnej projektu stała osoba Zarządzająca Projektem. Funkcję tę pełniła autorka opracowania. Do jej zadań należało nadzorowanie i koordynowanie pracy wszystkich osób zaangażowanych w realizację projektu, na każdym jego poziomie; nawiązanie kontaktów z kuratoriami oraz pomoc w tworzeniu zespołów badawczych. Zarządzająca sprawowała pieczę nad organizacją szkoleń, konferencjami prasowymi oraz konferencją naukową kończącą cały projekt. Do obowiązków osoby Zarządzającej Projektem należały również kontakty z MEN. Osoba ta odpowiedzialna była za prawidłowy przebieg oraz rozliczenie całego projektu.

Konsultanci Naukowi to osoby, które przedstawiały swoje opinie na temat doboru próby badawczej, metod, technik i narzędzi badawczych, zachowania wszelkich procedur naukowych. Konsultanci dzielili się swoją wiedzą i doświadczeniem naukowo-badawczym.

Manager Projektu (Miroslaw Kopik) to osoba doświadczona w zakresie organizacji i zarządzania zasobami ludzkimi oraz dużymi projektami. Do obowiązków Managera należało zorganizowanie i zarządzanie Biurem Projektu, a następnie zrekrutowanie pracowników administracyjno-biurowych. Manager był odpowiedzialny za kontakty z MEN i obsługą prawno-administracyjno-księgową projektu.

Następnym ogniwem struktury organizacyjnej projektu byli Koordynatorzy Ogólnopolscy. Zostali oni podzieleni na pięć grup zadaniowych, w zależności od specyfiki badanej sfery lub przynależności do grupy (Rozdzic – Dziecko – Nauczyciel):

- Koordynator Ogólnopolski ds. Rozwoju Umysłowego (Aldona Kopik),
- Koordynator Ogólnopolski ds. Rozwoju Fizycznego i Motorycznego (Małgorzata Markowska, Elżbieta Cieśla),
- Koordynator Ogólnopolski ds. Rozwoju Społeczno-Emocjonalnego (Jadwiga Klimaszewska),
- Koordynator Ogólnopolski ds. Zdrowia (Ewa Małgorzata Szumilas),
- Koordynator Ogólnopolski ds. Rodziny i Nauczyciela (Barbara Walasek).

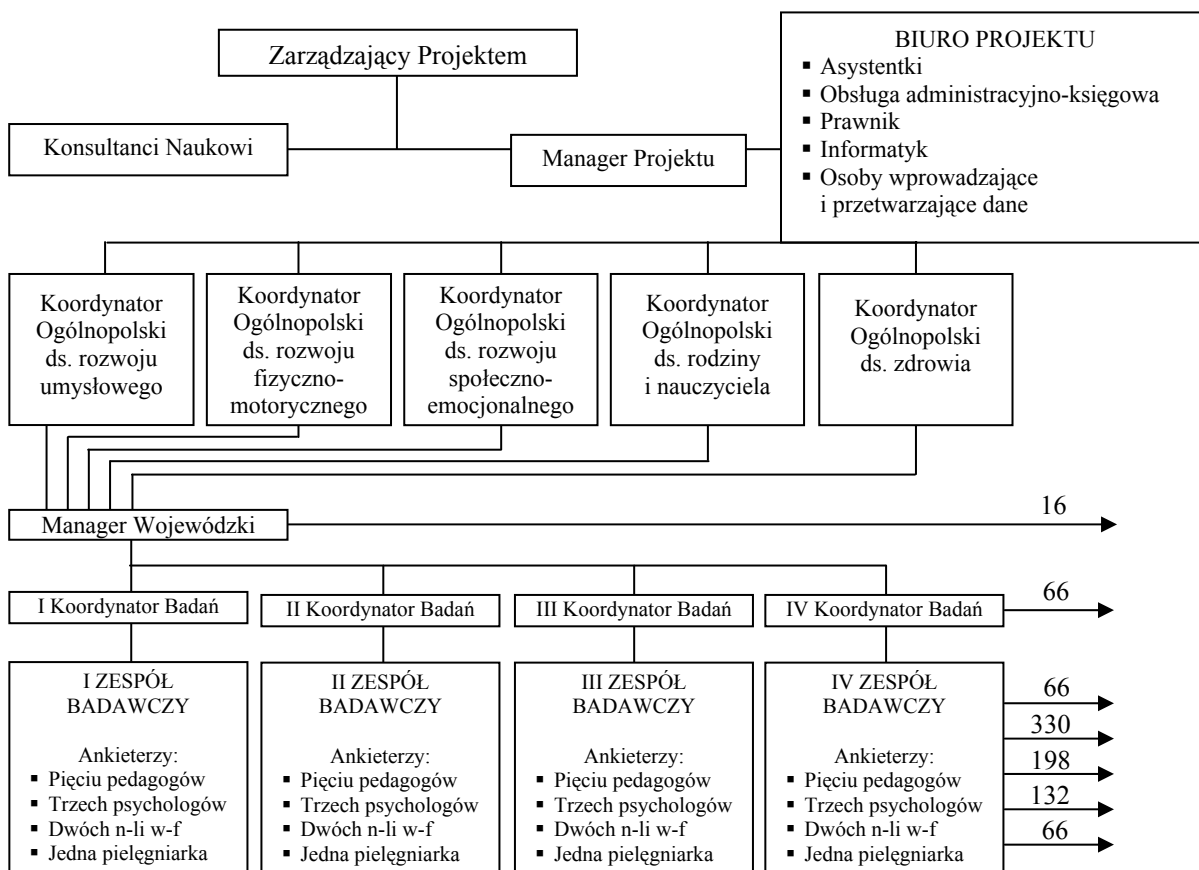
Koordynatorzy Ogólnopolscy odpowiadali za opracowanie narzędzi badawczych, przeszkolenie Koordynatorów Badań oraz członków zespołów badawczych (ankieterów), a także interpretację wyników badań. Uczestniczyli oni w konferencjach prasowych, odpowiadając na pytania dziennikarzy oraz propagowali idee EFS. Koordynatorzy Ogólnopolscy opracowali wyniki badań w raporcie; do ich zadań należała również prezentacja wyników na konferencji podsumowującej projekt (maj 2007); w ich gestii pozostawała interpretacja danych dotyczących raportów wojewódzkich oraz zakładana po zakończeniu prac badawczych dalsza eksploatacja wyników z danej sfery rozwoju dziecka.

Ważnym etapem w realizacji projektu było nawiązanie kontaktów z kuratoriami wszystkich województw i powołanie Managerów Wojewódzkich. Do zadań Managerów Wojewódzkich należało utworzenie w każdym województwie zespołów badawczych. W zależności od wielkości województwa i grupy badawczej było to od dwóch do ośmiu zespołów. Manager Wojewódzki był odpowiedzialny za całość badań w określonym województwie. Do jego obowiązków, obok organizacji pracy, podziału terytorialnego i nadzoru należała również

kontrola przebiegu całego procesu badawczego, w tym zachowanie wszelkich procedur. Powołanych zostało 16 Managerów Wojewódzkich. W trakcie realizacji projektu nastąpiły na tych stanowiskach dwie zmiany wynikające z przyczyn losowych.

Koordinator Badań to osoba, która zarządzała jednym zespołem badawczym, w skład którego wchodziło pięciu pedagogów, trzech psychologów, dwóch nauczycieli wychowania fizycznego oraz jedna pielęgniarka. Do jego obowiązków należało planowanie badań, monitorowanie procesu badawczego w zespołach oraz zebranie od ankieterów i nauczycieli kart badań i ankiet. Kolejnym zadaniem było sprawdzenie kompletności materiału badawczego oraz przekazanie go do Biura Projektu. W projekcie zatrudniono 66 Koordinatorów Badań z terenu całego kraju. Koordinatorzy przygotowywali listy dzieci z poszczególnych placówek i kodowali materiały do badań, aby zapewnić anonimowość (zgodnie z ustawą o ochronie danych osobowych).

Ankieterzy to ostatnie, ale bardzo ważne ogniwo struktury organizacyjnej projektu. Osoby te bezpośrednio docierały do dzieci i nauczycieli, aby przeprowadzić badania w każdej wylosowanej placówce. Przekazywali oni również ankiety do wypełnienia nauczycielom i rodzicom badanych dzieci. Dokumentację z prowadzonych badań ankieterzy dostarczali swoim Koordinatorom Badań. W I sekwencji do realizacji badań w terenie zatrudniono 323 pedagogów, 196 psychologów, 132 nauczycieli wychowania fizycznego oraz 65 pielęgniarek. W sumie zatrudniono 716 ankieterów. Po zrealizowaniu I etapu badań nastąpiły pewne zmiany w zatrudnieniu na stanowiskach ankieterów. Część osób zrezygnowała z pracy, a na ich miejsce zostały zatrudnione nowe osoby, które przeszkolono w zakresie powierzonych im obowiązków. W II sekwencji brało udział 720 ankieterów, w tym: 325 pedagogów, 197 psychologów, 132 nauczycieli wychowania fizycznego i 66 pielęgniarek.. Przykładowy schemat organizacyjny projektu prezentuje poniższa rycina.



Ryc. 3.2.1. Schemat organizacyjny projektu na przykładzie województwa z 4 zespołami badawczymi

Po każdej sekwencji badawczej w projekcie zatrudniano osoby, operatorów, które wprowadzały wyniki badań do komputera, tworząc elektroniczną bazę danych. Osoby te uczestniczyły w szkoleniach i otrzymały specjalnie przygotowane książki kodowe. Na etapie przetwarzania danych zatrudniono dodatkowo dwóch informatyków. Należy jednak zaznaczyć, że trudna byłaby realizacja zadań związanych z przetwarzaniem danych bez udziału informatyka Biura Projektu Pana Mirosława Płazy.

We wszystkich miastach wojewódzkich od lutego do marca 2006 roku odbywały się szkolenia wojewódzkie dla osób, które zostały zaangażowane w realizację projektu: Managerów Wojewódzkich, Koordynatorów Badań, pedagogów, psychologów, nauczycieli wychowania fizycznego i pielęgniarek. W szkoleniach uczestniczyło od 25 do 97 osób w zależności od liczby zespołów powołanych na województwo. Na każdy zespół badawczy przypadało od 400 do 700 dzieci do przebadania w każdej sekwencji (wiosna – jesień 2006). Szkolenia miały na celu zapoznanie osób realizujących badania z założeniami teoretycznymi projektu, organizacją badań oraz narzędziami badawczymi. Część główna szkolenia przeznaczona była dla wszystkich uczestników. W drugiej części szkolenia uczestnicy byli dzieleni na grupy tematyczne. Koordynatorzy Ogólnopolscy odpowiedzialni za daną sferę badań prezentowali procedury badawcze i praktyczny sposób prowadzenia badań. Na szkoleniach rozdane zostały dokładne instrukcje do badań, kasety, narzędzia badawcze oraz materiały dydaktyczne dla dzieci biorących udział w badaniach. W toku dyskusji omawiane były wszelkie wątpliwości, które powstały w trakcie szkolenia. Managerowie Wojewódzcy i Koordynatorzy Badań zostali przygotowani do zorganizowania badań w terenie, do rozmów z dyrektorami placówek, nauczycielami dzieci i ich rodzicami. Dla rodziców badanych dzieci przygotowane zostały ulotki informujące o badaniach. Kontakt Koordynatorów z rodzicami badanych dzieci był szczególnie ważny dla prowadzonych badań z uwagi na ochronę danych osobowych (w badaniach zapewniano anonimowość danych).

Pierwszy etap badań miał swoje podsumowanie na spotkaniu w czerwcu 2006 roku. Uczestnikami tego spotkania byli Managerowie Wojewódzcy oraz przedstawiciele ankieterów, z każdego województwa. Spotkanie miało na celu omówienie trudności i problemów, które pojawiły się w badaniach w poszczególnych województwach, oraz przygotowanie się do badań drugiej sekwencji. Uczestnicy spotkania dzielili się własnymi spostrzeżeniami i przemyśleniami, wskazywali ciekawe rozwiązania praktyczne. Miało to związek z możliwością eliminacji dostrzeżonych błędów. Na spotkaniu dokonano również wstępnej oceny realizacji zadań I etapu.

Prezentowany raport przedstawia pozyskany z badań źródłowy materiał empiryczny zgodnie z przyjętymi założeniami projektu. Uzupełniającą formę prezentacji danych stanowi Ogólnopolska Konferencja Naukowa (maj 2007). Do zadań Koordynatorów Ogólnopolskich należy w przyszłości pogłębiona eksploatacja danych, analizy wielowymiarowe prowadzone w ramach pracy naukowej w koordynowanej sferze.

\* \* \*

Przetworzeniem pozyskanych z badań danych, po opracowaniu baz danych, koordynowała dr Barbara Walasek. Analizy statystycznej danych dokonano za pomocą pakietu statystycznego SPSS ver. 12.0 PL. Dane prezentowane w raporcie dotyczą, zgodnie z założeniami projektu różnic między badanymi 6-latkami w zakresie diagnozowanych sfer rozwoju w podziale na płeć, typ placówki, do jakiej uczęszczali, środowisko. Zastosowano w tym celu analizę przebiegu szeregów, tabelaryczną prezentację danych a istotność różnic badano za pomocą testu chi-kwadrat (zmienne jakościowe). W większości analiz pomijano braki danych i prezentowano rozkłady wyników surowych. W niektórych przypadkach (badania poczucia kontroli, rozwoju umysłowego, określania

wieku metrykalnego) przedstawiano za literaturą wyniki na skalach stenowych lub centylowych, co w konsekwencji pozwoliło zastosować uznane w literaturze kryteria podziału dzieci 6-letnich w obrębie wybranych zmiennych (gotowości do czytania, liczenia, pisania, rozumowania, czy określenia poziomu rozwoju umysłowego lub poczucia kontroli); dokonać porównań otrzymanych wyników badań. W przypadku zmiennych stricte ilościowych prezentowano podstawowe statystyki z grupy statystyk opisowych (średnia arytmetyczna, dominanta, rozstęp, odchylenie standardowe). Dla określenia istotności różnic między zmiennymi zastosowano jednoczynnikową analizę wariancji. W przypadku niespełnienia założeń metody stosowano nieparametryczny test Kruskal-Wallisa i test medianowy. Dla celu ustalenia niektórych kategorii zmiennych, jak na przykład lateralizacja, stosowano krzyżową analizę danych. Pogłębiona eksploatacja danych, jak już wspomniano, jest zakładanym celem projektu, wykraczającym poza prezentowany raport. Wymaga to dłuższego, niż dwa miesiące od złożenia baz danych, czasu. Ten rodzaj prac należy do zadań Koordynatorów Ogólnopolskich w ramach pracy naukowej w koordynowanej sferze badań.

## 4. PODSTAWOWE WYNIKI RAPORTU

### 4.1. Ogólna charakterystyka placówek

*Barbara Walasek*

Gotowość szkolną dzieci trudno jest rozpatrywać z pominięciem pojęcia dojrzałości instytucjonalnej. Jeśli odwołamy się do konstruktywistycznej teorii uczenia się, to oznacza ona wrażliwość instytucji na dziecko, jego potrzeby, możliwości i ograniczenia. Dojrzałość instytucjonalna gwarantuje ciągłość oddziaływań edukacyjnych. Jej naturalną podstawę stanowi ogólna baza osobowo-materiałowa placówek wychowania i edukacji dzieci.

Dla badań podjęto próbę zdefiniowania takiej bazy. W badanych placówkach, w liczbie 1316 w próbach losowych, oraz 48 w próbach celowych, zlokalizowanych w całym kraju, w różnych środowiskach, przeprowadzono badania metryczkowe placówek. Niezbędnych informacji udzielali dyrektorzy placówek, wypełniając kwestionariusz metryczkowy placówki i przekazując go do Biura Projektu za pomocą wojewódzkich koordynatorów badań lub drogą pocztową (też internetową). Kwestionariusz metryczkowy placówki był autorski, własnej konstrukcji.

Baza danych obejmowała wszystkie badane placówki. W pojedynczych przypadkach zmiennych nie udało się jednak ustalić ich kategorii (przy opracowywaniu bazy danych placówek wystąpiły też problemy zdublowanych informacji z jednoczesną różnorodnością wskazań). Dlatego prezentowane dane dotyczą przypadków pewnych.

Ogółem, w odniesieniu do prób losowych, w bazie danych znajdują się informacje dotyczące 40,6% placówek zlokalizowanych w miastach; 59,4% placówek ze środowisk wiejskich (w próbach celowych odpowiednio: 86,1%–13,9%). Dalsza charakterystyka dotyczy też, w próbach losowych, szkół (58,6%) oraz przedszkoli – 41,4% (w próbach celowych: 27,8%–72,2%).

Dzieci 6-letnie w oddziałach przedszkolnych w przedszkolach i oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych grupowane są najczęściej według zbliżonego wieku. Nie wyklucza to jednak możliwości łączenia w jednym oddziale dzieci młodszych i starszych. Rozwiązanie takie wynika nie tylko ze względów demograficznych (np. mała liczba dzieci w zbliżonym wieku), ale bywa przyjmowane ze względów pedagogicznych.

Deklarowana przez badanych dyrektorów liczba oddziałów w placówkach wynosi średnio od 2 do 14 oddziałów. Jednooddziałowe, to placówki zlokalizowane przede wszystkim w środowiskach wiejskich (6,7% w grupie placówek wiejskich, do 1,9% w grupie miejskich). Powyżej 14 oddziałów mają najczęściej placówki miejskie (15,6% w tej grupie, do 6,1% w środowiskach wiejskich). W świetle badań, jednooddziałowe to też placówki przede wszystkim szkolne – 6,0% (w grupie przedszkolnych 2,9%); też wieloodziałowe, powyżej 14 oddziałów – 16,2% (w przedszkolach 1,1%).

Sześciolatki w badanych placówkach liczą średnio – przedział zmienności wyznaczony odchyleniem standardowym od średniej – od 8 do 44 dzieci (więcej ich jest w miastach: od 16 do 54, niż w środowiskach

wiejskich: średnio od 6 do 30 dzieci). W szkołach jest ich średnio od 15 do 31 dzieci, w przedszkolach 16 do 55 dzieci. W próbach celowych jest przeciętnie o 10 dzieci więcej w placówce. Sześciolatki też stanowią przeciętnie w miastach 11%–45% wszystkich dzieci w placówce miejskiej, zaś w środowiskach wiejskich jest ich udziałowo, do ogółu dzieci, 1%–33%. Zdecydowanie więcej sześciolatków, w relacji do ogółu dzieci w placówce, zanotowano w badanych przedszkolach (około 36%) niż w szkołach (17%).

Stan kadry w badanych placówkach dodatnio koreluje między sobą. Są to związki wysokie i istotne ( $p < 0,001$ ). Oznacza to, że w badanych placówkach większej liczbie nauczycieli odpowiada też większa liczba personelu pomocniczego. W 259 badanych placówkach (19,0%) wszyscy zatrudnieni tam nauczyciele mają wyższe wykształcenie magisterskie. Średnio rzecz biorąc, udział takich nauczycieli, do ogółu zatrudnionych nauczycieli, w placówkach miejskich wynosi od 56%–96%, zaś w środowiskach wiejskich od 67%–99%. Wynik może mieć związek z badaniami. W badanych szkołach stanowi to 64%–98%; w przedszkolach 51%–93%. Wynik nie różnicuje typ próby (losowa-celowa), w jakiej prowadzono badania.

Deklarowane przez dyrektorów wybrane aspekty funkcjonowania placówek prezentują tabele: 4.1.1. i 4.1.2. (odpowiedzi stwierdzające posiadanie – TAK, z pominięciem braków danych; układ tabel, jak w raporcie, dlatego dane dotyczące drugiej sekwencji na próbach losowych należy odnieść do sekwencji pierwszej).

Z ogółu badanych dyrektorów, 86,2% udzieliło kompletnej odpowiedzi. Szczegółowe rozkłady prezentują dołączone tabele. Średnio rzecz biorąc, na 19 możliwych wskazań dyrektorzy wymieniają od 5 do 11 składników, jakie posiada szkoła. Przeciętnych wskazań nie różnicuje środowisko lokalne placówki (wieś-miasto). Większą przeciętnie liczbę badanych elementów funkcjonowania placówki wymieniają dyrektorzy szkół (10), niż przedszkoli (6). Typ próby (losowa-celowa) nie różnicuje wskazań na poziomie przeciętnym. Różnice dotyczą badanych kategorii. Można przyjąć, że chodzi tu o typowe elementy „życia szkoły”. W posiadaniu placówek są w większości (wskazania ponad 60%): sala gimnastyczna, biblioteka, pokój nauczycielski, niemalże pewnie gabinet dyrektora, ogród dla dzieci. Szkolne dobra wyższego rzędu (wsparcie osobowe ze strony lekarza, psychologa, pedagoga), dobra cywilizacyjne (basen) w niewielkiej liczbie badanych szkół.

Ogólnie dla badań należy przyjąć wniosek o dużym zróżnicowaniu bazy osobowo-materiałowej placówek wychowania i edukacji dzieci sześciolatków ze względu na środowisko lokalne i typ placówki.

Tab. 4.1.1. Wybrane elementy „życia” badanych placówek w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Posiadane kategorie		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem
Stolówka	n	225	348	573	X	X	X	14	2	16
	%	43,9	45,4	44,8	X	X	X	X	X	X
Sala gimnastyczna	n	344	508	852	X	X	X	24	1	25
	%	64,7	65,2	65,0	X	X	X	X	X	X
Aula	n	40	34	74	X	X	X	3	1	4
	%	7,8	4,5	5,9	X	X	X	X	X	X
Biblioteka	n	303	628	931	X	X	X	19	3	22
	%	58,2	80,9	71,8	X	X	X	X	X	X
Świetlica	n	181	329	510	X	X	X	11	3	14
	%	34,9	42,8	39,6	X	X	X	X	X	X
Pokój nauczycielski	n	394	702	1096	X	X	X	27	4	31
	%	74,1	89,8	83,4	X	X	X	X	X	X
Gabinet dyrektorski	n	534	718	1252	X	X	X	31	5	36
	%	99,3	91,7	94,8	X	X	X	X	X	X
Sekretariat	n	282	382	664	X	X	X	18	1	19
	%	53,7	49,4	51,2	X	X	X	X	X	X
Pielęgniarka	n	214	278	492	X	X	X	16	-	16
	%	41,0	36,4	38,3	X	X	X	X	X	X
Lekarz/stomat.	n	35	27	62	X	X	X	4	-	4
	%	6,8	3,5	4,9	X	X	X	X	X	X
Psycholog	n	112	17	129	X	X	X	3	-	3
	%	21,7	2,2	10,1	X	X	X	X	X	X
Pedagog	n	153	207	360	X	X	X	10	1	11
	%	29,3	27,1	28,0	X	X	X	X	X	X
Pracownia komputerowa	n	183	601	784	X	X	X	11	3	14
	%	35,4	77,2	60,5	X	X	X	X	X	X
Sprzęt RTV/video	n	521	768	1289	X	X	X	31	5	36
	%	97,0	98,0	97,6	X	X	X	X	X	X
Ogród dla dzieci	n	445	499	944	X	X	X	24	5	29
	%	84,6	65,1	73,0	X	X	X	X	X	X
Boisko	n	203	626	829	X	X	X	12	2	14
	%	38,8	80,2	63,6	X	X	X	X	X	X
Laboratorium językowe	n	13	16	29	X	X	X	3	-	30
	%	2,5	2,1	2,3	X	X	X	X	X	X
Pracownie przedmiotowe	n	123	256	379	X	X	X	7	2	9
	%	23,6	33,7	29,6	X	X	X	X	X	X
Pływalnia/basen	n	6	7	13	X	X	X	-	-	-
	%	1,2	0,9	1,0	X	X	X	X	X	X

Tab. 4.1.2. Wybrane elementy „życia” badanych placówek w podziale na typ placówki (przedszkole, szkoła)

Posiadane kategorie		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem
Stołówka	n	183	390	573	X	X	X	8	8	16
	%	35,3	51,2	44,8	X	X	X	X	X	X
Sala gimnastyczna	n	262	590	852	X	X	X	17	8	25
	%	48,7	76,3	65,0	X	X	X	X	X	X
Aula	n	24	50	74	X	X	X	2	2	4
	%	4,6	6,8	5,9	X	X	X	X	X	X
Biblioteka	n	217	714	931	X	X	X	12	10	22
	%	41,5	92,2	71,8	X	X	X	X	X	X
Świetlica	n	85	425	510	X	X	X	5	9	14
	%	16,3	55,5	39,6	X	X	X	X	X	X
Pokój nauczycielski	n	334	762	1096	X	X	X	21	10	31
	%	62,1	98,2	83,4	X	X	X	X	X	X
Gabinet dyrektorski	n	529	723	1252	X	X	X	26	10	36
	%	97,1	93,2	94,8	X	X	X	X	X	X
Sekretariat	n	187	477	664	X	X	X	11	8	19
	%	35,3	62,1	51,2	X	X	X	X	X	X
Pielęgniarka	n	117	375	492	X	X	X	9	7	16
	%	22,3	49,3	38,3	X	X	X	X	X	X
Lekarz/stomat.	n	13	49	62	X	X	X	1	3	4
	%	2,5	6,5	4,9	X	X	X	X	X	X
Psycholog	n	83	46	129	X	X	X	3	-	3
	%	15,9	6,1	10,1	X	X	X	X	X	X
Pedagog	n	57	303	360	X	X	X	3	8	11
	%	10,8	39,8	28,0	X	X	X	X	X	X
Pracownia komputerowa	n	82	702	784	X	X	X	4	10	14
	%	15,7	90,7	60,5	X	X	X	X	X	X
Sprzęt RTV/video	n	520	769	1289	X	X	X	26	10	36
	%	95,2	95,2	97,6	X	X	X	X	X	X
Ogród dla dzieci	n	527	417	944	X	X	X	24	5	29
	%	97,1	55,6	73,0	X	X	X	X	X	X
Boisko	n	123	706	829	X	X	X	6	8	14
	%	23,2	91,3	63,6	X	X	X	X	X	X
Laboratorium językowe	n	7	22	29	X	X	X	1	2	3
	%	1,3	2,9	2,3	X	X	X	X	X	X
Pracownie przedmiotowe	n	43	336	379	X	X	X	2	7	9
	%	8,2	44,6	29,6	X	X	X	X	X	X
Pływanie/basen	n	4	9	13	X	X	X	-	-	-
	%	0,8	1,2	1,0	X	X	X	X	X	X



## 4.2. Rodzic

*Barbara Walasek*

### 4.2.1. Status społeczno-ekonomiczny

Prezentację danych dotyczących zbadanej zbiorowości rodziców, na potrzeby analiz sfer rozwoju dzieci, odniesiono w badaniu pierwszym – etap 1-szy badań – do tej części danych, które dotyczą dzieci urodzonych w roku 1999. Kompletne dane zarejestrowano w tej zbiorowości w grupie 31389 badanych przypadków (93,8%). Dzieci te stanowią 97,8% wszystkich objętych badaniami dzieci. W próbie losowej, na etapie 2-gim, stan ten dotyczy dzieci urodzonych w roku 2000 (97,2% wszystkich dzieci), czyli 29987 badanych rodzin (87,3% zbadanej zbiorowości). W próbie celowej oznacza to, że dane dotyczą 1458 rodzin dzieci (86,5% – etap 2-gi badań) – dzieci zaś stanowią 97,8% badanych dzieci.

Rząd ubytków badanych podzbiorowości wskazuje na to, że poza obserwacją pozostaje mniej niż 3% zbadanych dzieci. Wysoki wskaźnik danych, w odniesieniu do tych zbiorowości, dotyczących środowiska rodzinnego dzieci, 86%–94%, wydaje się być dobrą podstawą do wstępnego określenia podstaw rozwoju badanych dzieci, mierzonych wskaźnikami sytuacji rodzinnej. W środowisku miejskim, na etapie 1-szym, badanie dotyczy 57,1% rodzin; w wiejskim 42,9%. Na etapie drugim odpowiednio 57,0%–43,0% (w próbie celowej: 80,4%–19,6%). Dzieci z badanych rodzin, na etapie 1-szym, uczęszczały do przedszkoli (56,7%), do szkół 43,3%. Na etapie drugim zaś, w przedszkolach było ich 55,6%, zaś w szkołach 44,4% (w próbach celowych: 63,6,0%–36,4%). Dotyczyło to odpowiednio 48,9%÷48,7%, 47,9% dziewczynek; 51,1%÷51,3%÷52,1% chłopców (etap 1-szy , etap 2-gi , próba celowa).

Większość badanych rodzin – dane wypełniała matka, ojciec lub opiekun prawny dziecka – deklarowała się jako rodziny pełne (88,6%÷86,8%÷84,5%). Były to rodziny średnio 4-osobowe z dwójką dzieci (rodziny: 37,9%÷38,4%÷42,2%; dzieci: 44,8%÷44,8%÷46,8%) – w środowiskach wiejskich średnio o jedno dziecko więcej i 5-osobowe; taki wynik w próbach losowych dotyczy też szkół. W próbie celowej zróżnicowanie jest mniejsze. Jedynek w badanych zbiorowościach zarejestrowano odpowiednio: 23,4%÷25,6%÷30,0%. Bliźniaków: 1,9%÷1,8%÷1,7%. Dzieci, które posiadają starsze rodzeństwo: 50,2%÷49,3%÷43,8%; młodsze zaś rodzeństwo: 33,1%, 30,8%, 29,1%. Część badanych dzieci ma zarówno starsze, jak i młodsze rodzeństwo: 8,9%÷7,9%÷5,3%.

Większość rodziców badanych sześciolatek żyje (z pominięciem braków odpowiedzi, rzędu 5–6% dla matek, 7–8% dla ojców; matka: 94,4%÷94,1%÷94,0%; ojciec: 91,3%÷91,4%÷92,5%). Są to osoby średnio w wieku: matki 33 lat, ojcowie 36 lat, niezależnie od badanej zbiorowości, typu środowiska lokalnego (wieś-miasto), czy placówki, do jakiej uczęszczają dzieci.

Deklarowana przez badanych ich sytuacja mieszkaniowa wskazuje na to, z pominięciem braków odpowiedzi, rzędu 2%, niezależnie od badanych prób, iż są to w większości rodziny zamieszkujące we własnym domu: 39,8%÷38,6%÷28,7%; rodziny posiadające mieszkanie własnościowe: 20,2%÷20,1%÷28,6%; rodziny zamieszkujące w mieszkaniu spółdzielczym lokatorskim: 10,7%÷10,5%÷11,7%; też rodziny, które zamieszkują u rodziców: 17,4%÷18,9%÷15,0%. W mieszkaniach wynajętych mieszkało od 6–9% badanych rodzin, zaś służbowych 1–2% a 2–3% badanych deklaruje swoją sytuację mieszkaniową jako inną. W tak określonej sytuacji mieszkaniowej, badani najczęściej stwierdzają, że mają w miejscu zamieszkania dwa – 33,2%÷32,5%÷32,2%, lub trzy pokoje – 29,9%÷30,7%÷35,0%. Ich objęty badaniem sześciolatek ma własny pokój: 39,9%÷39,7%÷44,0%, lub

dzieli go z rodzeństwem: 39,0%÷38,6%÷35,2%. Nie ma własnego pokoju odpowiednio 20,4%÷21,0%÷20,0% badanych dzieci. Lepsze warunki i istotnie różne ( $p<0,001$ ), niezależnie od płci dziecka, mają dzieci ze środowisk miejskich, w świetle badań, wynik dotyczy też dzieci uczęszczających do przedszkoli (mamy tu do czynienia prawdopodobnie z kumulującym się efektem wpływu środowiska rodzinnego na sytuację dziecka). Stałego miejsca do nauki i zabawy nie ma 3,5%÷3,2%÷3,3% dzieci. Posiadanie telewizora deklaruje ponad 97% badanych, telewizji satelitarnej ponad 30% badanych, telewizji kablowej od 25–40% rodzin, komputera 60–70% badanych, komputera z podłączeniem do internetu 30–40% badanych osób. Te dobra cywilizacyjne, oprócz telewizji, mają pewnie rodziny mieszkające w mieście ( $p<0,001$ ) i jak poprzednio dzieci z przedszkoli.

Odpowiedzi na pytania kwestionariusza w większości udzielały kobiety, matki badanych dzieci sześciolatków: 79,7%÷79,6%÷78,3%. Ich zdaniem, uzyskany w rodzinie w poprzednim miesiącu dochód pozwalał na „wiązaną końca z końcem”: 43,3%÷44,0%÷47,3%. W zupełności pozwalał na „wiązaną końca z końcem” w 15,3%÷15,5%÷17,8 badanych rodzin; ani tak, ani nie pozwalał w: 20,1%÷19,9%÷17,4%. Pozostali badani uznawali, że nie pozwalał (rzędu 10–12% odpowiedzi), lub w zupełności nie pozwalał (zdanie około 2–4% badanych). Na lepszą sytuację, istotnie różną, wskazywali badani ze środowisk miejskich i, jak poprzednio, przez prawdopodobny kumulujący wpływ różnych czynników, badani, których dzieci uczęszczały do przedszkoli. Z odpowiedzi na drażliwe, w badaniach społecznych, pytanie o zdradzenie dochodu netto z poprzedniego miesiąca w rodzinie, po niezbędnej analizie danych i wyczyszczeniu skrajnych danych, z odniesieniem do uzyskanych wyników surowych, można oszacować dla badań, że badani średnio mieli 1720,6 zł (1752,4 zł; 2013,4 zł), z dominantą wynoszącą w każdej zbiorowości 2000 zł. Wstępnie oszacowane dochody – pominięto 41%÷42,3%÷44,4% przypadków – wskazują na ich różnorodność. Praca nad analizą dochodów badanych wymaga dalszej obróbki danych. Na tym etapie badań można tylko zauważyć, że deklarowane dochody są zróżnicowane w zależności od środowiska zamieszkania badanych osób,  $p<0,001$  (są wyższe w środowiskach miejskich – rzędu ponad 1900 zł, ale bez tego zróżnicowania w próbach celowych; w środowiskach wiejskich około 1500 zł); dotyczą też częściej rodzin dzieci sześciolatków uczęszczających do przedszkoli (tu zróżnicowanie jest istotne,  $p<0,001$ , ale mniejsze). W skali województw najwyższe dochody pewnie deklarują, powyżej średnio 1900 zł, badani z województwa mazowieckiego i pomorskiego; niejasna jest sytuacja w odniesieniu do województwa opolskiego między badaniami (raz nisko, raz wysoko). Znacznie wyższe dochody deklarowali badani rodzice w próbie celowej a szacowane dochody w wielu województwach przekraczały tu średnio 2000 zł. Dla tej części badań należy jednak podkreślić, że profile przeciętnych dochodów, jakie badano, między województwami są podobne (też, z wyższymi wartościami dla próby celowej). Dane wydają się prawdopodobne, jeśli przyjąć na podstawie oszacowań, że średni dochód netto na gospodarstwo domowe w lutym 2005 wyniósł 2122 zł [2]. Badania własne dotyczą roku 2006, ale z dominantą dochodu wynoszącą 2000 zł. Wskazuje to na typowość badanych rodzin ze względu na deklarowane dochody w skali kraju, w kierunku dochodów nieco poniżej średniej. Bardziej szczegółowych wyników z badań dochodów, na tym etapie analiz nie można jeszcze informować. Wymagają one analiz pogłębionych. Można jedynie zauważyć, że deklarowane przez badanych swoje miejsce na skali pozycji społecznej – wybór spośród 11 możliwych pozycji, w układzie graficznym – dotyczy najczęściej pozycji przeciętnej, istotnie skorelowanej z deklarowanymi dochodami; korelacja między zbiorowościami, zatem między etapami badań, rzędu 0,2–0,3.

Wyszkolenie badanych respondentów, matek i ojców badanych sześciolatków, w odniesieniu do badanych kategorii, prezentuje tabela 4.2.1.1. Poza obserwacją pozostaje 1975÷1898÷90 matek, co oznacza

6,3%÷6,3%÷6,2%; odpowiednio zaś dla ojców: 2492÷2501÷114 (7,9%÷8,3%÷7,8%). Rozkład wykształcenia badanych matek i ojców jest podobny, choć matki wydają się być nieco lepiej wykształcone niż ojcowie badanych dzieci. Najwięcej badanych rodziców ma wykształcenie zasadnicze zawodowe i średnie zawodowe.

W próbie celowej ponad 20,0% badanych matek ma wykształcenie wyższe i 16,0% ojców. Obserwuje się ogromne różnice, w zależności od środowiska zamieszkania badanych respondentów. W środowiskach miejskich wyższe wykształcenie dla matek zadeklarowało odpowiednio: 17,9%÷19,7%÷24,4% badanych osób; dla ojców zaś: 12,3%÷13,6%÷16,8% (w wiejskich odpowiednio: 7,0%÷7,2%÷13,3% i 3,1%÷3,5%÷12,8%); zaś wykształcenie podstawowe lub niżej, w środowiskach miejskich dla matek: 6,7%÷6,3%÷4,6%, dla ojców: 6,2%÷5,9%÷4,8% (w wiejskich: 11,8%÷11,2%÷8,1% i 12,1%÷11,9%÷8,3%). Rodzice dzieci uczęszczających do przedszkoli w obserwowanych danych są lepiej wykształceni (wynik należy odczytywać, jak w poprzednich danych). Rozkłady wykształcenia badanych rodziców nie odbiegają zasadniczo od innych danych obserwowanych dla Polaków. Wyższe wskaźniki w kategoriach wyższych stopni wykształcenia wyjaśniać można stosunkowo młodym wiekiem rodziców badanych dzieci.

Tab. 4.2.1.1. Wykształcenie rodziców badanych dzieci

Kategorie wykształcenia		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		matki	ojcowie	ogółem	matki	ojcowie	ogółem	matki	ojcowie	ogółem
Podstawowe lub niżej	n	2624	2529	X	2362	2342	X	72	74	X
	%	8,9	8,8	X	8,4	8,5	X	5,3	5,5	X
Zasadnicze zawodowe	n	9390	13663	X	8738	12736	X	300	494	X
	%	31,9	47,3	X	31,1	46,3	X	21,9	36,8	X
Niepełne średnie	n	1037	949	X	968	878	X	48	47	X
	%	3,5	3,3	X	3,4	3,2	X	3,5	3,5	X
Średnie ogólnokształcące	n	2176	1171	X	2118	1154	X	107	66	X
	%	7,4	4,1	X	7,5	4,2	X	7,8	4,9	X
Średnie zawodowe	n	5945	5620	X	5553	5255	X	253	269	X
	%	20,2	19,4	X	19,8	19,1	X	18,5	20,0	X
Policealne/pomaturalne	n	2664	1025	X	2511	986	X	151	70	X
	%	9,1	3,5	X	8,9	3,6	X	11,0	5,2	X
Nieukończone studia wyższe	n	758	699	X	770	676	X	53	46	X
	%	2,6	2,4	X	2,7	2,5	X	3,9	3,4	X
Ukończone studia licencjackie	n	939	830	X	1048	917	X	80	63	X
	%	3,2	2,9	X	3,7	3,3	X	5,8	4,7	X
Ukończone studia magisterskie/lekarskie	n	3881	2411	X	4021	2542	X	304	215	X
	%	13,2	8,3	X	14,3	9,2	X	22,2	16,0	X
Razem	n	29414	28897	X	28089	27486	X	1368	1344	X
	%	100,0	100,0	X	100,0	100,0	X	100,0	100,0	X

Podobna analiza w odniesieniu do sytuacji zawodowej badanych, z pominięciem braków danych, dla matek: 6,8%÷7,4%÷6,1%, ojców 10,5%÷11,4%÷10,8, prowadzi do ogólnego spostrzeżenia (tabela 4.2.1.2), że od 46% do ponad 70% badanych rodziców pracuje w pełnym wymiarze godzin (w tym osoby prowadzące działalność na własny rachunek i rolnicy). Wynik dotyczy w szczególności ojców badanych dzieci (70–80%). W niepełnym wymiarze czasu pracy lub dorywczo pracuje około 10% badanych matek i od 10–14% ojców. Na urloпах związanych z wychowywaniem dzieci przebywa około 5–6% badanych matek dzieci sześciolletnich, niewielu ojców, rzędu 0,1–0,3%. Bezrobocie explicite dla matek deklaruje około 15% badanych, dla ojców 5–7% (rzadziej w obu przypadkach w próbie celowej). Około 2% matek (opiekunów) dzieci korzysta z rent lub emerytur; 3% ojców. Niewielu badanych kategorię zawodową określa jako: uczy się lub studiuje. Należy jednak zauważyć, że dane w tabeli przedstawiono na wysokim poziomie agregacji i pod uwagę wzięto źródła dochodów. Kategoria ta jest dużo liczniejsza. Duża część matek badanych dzieci zajmuje się domem (13–18%); takich oj-

ców jest rzędu do 1%. W badanych rodzinach 2% matek ma swoją kategorię zawodową określoną jako „inną”, niż możliwe, powyższe wskazania; dotyczy to 3% ojców. Pełne zatrudnienie dotyczy częściej matek w środowiskach miejskich 51,4%÷53,6%÷57,5%, niż w wiejskich 40,4%÷42,0%÷56,8%. Deklarowaną sytuację zawodową ojców badanych dzieci też, lecz mniej niż dla matek, różnicuje typ środowiska zamieszkania: w miastach 74,5%÷76,8%÷80,3%, w środowiskach wiejskich zaś: 68,6%÷72,0%÷75,8%. Podobieństwo danych między rozkładami, wskazuje na rzetelność danych. Niemalże co druga matka badanych sześciolatków pracuje w pełnym wymiarze godzin, co trzeci ojciec.

Tab. 4.2.1.2. Sytuacja zawodowa rodziców badanych dzieci

Kategorie sytuacji zawodowej		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		matki	ojcowie	ogółem	matki	ojcowie	ogółem	matki	ojcowie	ogółem
Pełny wymiar	n	13670	20222	X	13502	19852	X	785	1030	X
	%	46,7	72,0	X	48,6	74,7	X	57,3	79,3	X
Niepełny wymiar	n	1884	1587	X	1751	1475	X	88	53	X
	%	6,4	5,6	X	6,3	5,5	X	6,4	4,1	X
Dorywczo/ sezonowo	n	1109	2415	X	949	2031	X	40	80	X
	%	3,8	8,6	X	3,4	7,6	X	2,9	6,2	X
Urlop wychowawczy/ macierzyński	n	1320	81	X	1334	80	X	73	1	X
	%	4,5	0,3	X	4,8	0,3	X	5,3	0,1	X
Bezrobocie	n	4648	1849	X	4125	1424	X	152	58	X
	%	15,9	6,6	X	14,9	5,4	X	11,1	4,5	X
Emerytura/renta	n	549	878	X	454	710	X	23	30	X
	%	1,9	3,1	X	1,6	2,7	X	1,7	2,3	X
Uczy się/studiuje	n	177	18	X	189	22	X	6	2	X
	%	0,6	0,1	X	0,7	0,1	X	0,4	0,2	X
Nie pracuje/ zajmuje się domem	n	5297	229	X	4954	187	X	176	7	X
	%	18,1	0,8	X	17,8	0,7	X	12,9	0,5	X
Inna sytuacja	n	608	812	X	509	796	X	26	39	X
	%	2,1	2,9	X	1,8	3,0	X	1,9	3,0	X
Razem	n	29262	28091	X	27767	26577	X	1369	1300	X
	%	100,0	100,0	X	100,0	100,0	X	100,0	100,0	X

#### Podsumowanie

Otrzymane dane potwierdzają założenie o podobieństwie charakterystyki środowisk rodzinnych badanych dzieci między zbiorowościami. Pewne różnice obserwuje się w odniesieniu do próby celowej. Na tym etapie analiz można uznać, że badane dzieci wychowują się w typowych, młodych rodzinach w Polsce, w których rodzice dzieci ze środowisk miejskich są lepiej wykształceni, mają też wyższe dochody.

#### 4.2.2. Środowiska rozwoju umiejętności dzieci

W dalszej charakterystyce rodziców warto zwrócić uwagę na kilka zmiennych psychologicznych charakteryzujących te zbiorowości. Charakterystyka tworzy tło rozważań dla obserwowanych w raporcie wyników badań dzieci.

Z inspiracji teoretycznej, za twórcą [2], zwrócono się do rodziców z prośbą o ocenę środowisk odpowiedzialnych za kształcenie umiejętności dzieci, w szczególności dzieci 6-letnich. Problem bowiem, może mieć związek z oczekiwaniami rodziców na temat rozwoju dziecka. W badaniach, za literaturą przyjęto, że to dorośli tworzą okazje dla doświadczeń dzieci. Dorośli stwarzają też różne okazje do uczenia się dziecka. Dotyczy to zarówno dorosłych w środowiskach rodzinnych, w szczególności rodziców, jak i szkolnych, w tym w szczególności nauczycieli. Tylko zgodność poglądów rodziców i nauczycieli, lub choćby znajomość rozbieżności poglądów, może stwa-

rać okazje dla dobrego rozwoju dziecka. Dlatego problem ten rozstrzygano w badaniach – stosując ten sam pomiar, z modyfikacją do źródła – zarówno w odniesieniu do rodziców, jak i nauczycieli (te analizy znajdują się, ze względu na strukturę raportu, dalej).

Odpowiedzi na pytania kwestionariusza ankiety najczęściej udzielały matki badanych dzieci. Być może należałoby w tym świetle odczytywać pozyskane dane. W prezentowanych wynikach nie uwzględniono kolejności wyboru rodziców. Wymaga to więcej czasu, niż czas składania raportu z badań.

Poproszeni o wskazanie środowisk, które w głównej mierze odpowiedzialne są za kształcenie wybranych kategorii umiejętności dzieci, rodzice ocenili problem, jak w tabeli 4.2.2.1. Zwraca uwagę zgodność wskazań. W trzech niezależnych próbach rodziców dzieci sześciolletnich w kraju w roku 2006 (dwie losowe, około 10% populacji; jedna celowa) hierarchia i nasilenie wskazań są podobne. Rodzina to środowisko przede wszystkim odpowiedzialne za kształtowanie u dzieci takich umiejętności, jak – na 8 możliwych wskazań:

1. szacunek dla dorosłych, posłuszeństwo, współpraca z innymi ( $\approx 90\%$ ),
2. dzielenie się z innymi dziećmi zabawkami, wspólna zabawa ( $\approx 60\%$ ),
3. wytrwałość w wykonywaniu zadania, umiejętność prośenia o pomoc ( $\approx 50\%$ ),
4. udział w rozmowie, zadawanie pytań, poprawne formułowanie zdań ( $\approx 40\%$ ).

Szkoła to środowisko, zdaniem rodziców, które ma nauczyć dzieci:

1. liczenia, czytania, rozpoznawania kształtów i kolorów, rozumienia pojęć ( $\approx 80\%$ ),
2. skakania, gier i zabaw ruchowych, ćwiczeń gimnastycznych, muzyczno-ruchowych ( $\approx 70\%$ ),
3. malowania, rysowania, tańców, zabaw w rolę, muzykowania ( $\approx 60\%$ ),

i też, po czwarte, wraz z rodzicami kształtować umiejętności udziału dzieci w rozmowie ( $\approx 40\%$ ). Duma z własnej pracy, ocena własnych umiejętności, to umiejętności dziecka, które przede wszystkim powinni kształtować rodzice.

Tab. 4.2.2.1. Wybory rodziców dotyczące środowisk kształcących umiejętności dzieci

Kategorie umiejętności	I sekwencja badań			II sekwencja badań						
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		rodzice	szkoła	ogółem	rodzice	szkoła	ogółem	rodzice	szkoła	ogółem
Liczenie, czytanie	n	8311	23938	X	7436	23215	X	360	1130	X
	%	26,5	76,3	X	24,8	77,4	X	24,7	77,5	X
Skakanie, ćwiczenia ruchowe	n	2876	21047	X	2605	20255	X	123	987	X
	%	9,2	67,1	X	8,7	67,5	X	8,4	67,7	X
Malowanie, rysowanie	n	3636	17818	X	3547	16773	X	168	788	X
	%	11,6	56,8	X	11,8	55,9	X	11,5	54,0	X
Udział w rozmowie	n	13833	13300	X	13007	13162	X	676	654	X
	%	44,1	42,4	X	43,4	43,9	X	46,4	44,9	X
Wspólna zabawa	n	18568	6124	X	18100	5795	X	818	309	X
	%	59,2	19,5	X	60,4	19,3	X	56,1	21,2	X
Szacunek dla dorosłych	n	27693	1934	X	26603	1790	X	1296	91	X
	%	88,2	6,2	X	88,7	6,0	X	88,9	6,2	X
Wytrwałość	n	15698	6193	X	15213	5832	X	760	290	X
	%	50,0	19,7	X	50,7	19,4	X	52,1	19,9	X
Duma z własnej pracy	n	10653	5474	X	10258	5337	X	509	230	X
	%	33,9	17,4	X	34,2	17,8	X	34,9	15,8	X

Role wydają się być podzielone. Kolejności wskazań nie zmienia fakt, czy dzieci tych rodziców uczęszczają do placówki przedszkolnej w szkole, czy uczą się w przedszkolu, ani fakt, czy są to rodzice ze środowisk wiejskich czy miejskich. Na prośbę o ocenę umiejętności dzieci 6-letnich – w badanych kategoriach, na skali od – stopień bardzo wysoki, przez wysoki, niski do bardzo niski, 3–4% badanych stwierdza, że tego nie

wie. Największy procent takich odpowiedzi zanotowano w odniesieniu do oceny dumy z własnej pracy, wiedzy na temat własnych umiejętności (około 6–7% badanych). Pozostali najwyżej oceniali umiejętności dzieci w zakresie (w kolejności wskazań): 1. skakania, gier ruchowych, dalej, 2. dumy z własnej pracy, 3. wspólnej zabawy i dzielenia się zabawkami z innymi, 4. równorzędnie niemalże umiejętności malowania, rysowania z umiejętnościami rozmowy i udziału w niej, 5. okazywania szacunku i posłuszeństwa, 6. umiejętności liczenia, czytania. Najgorszą ewidentnie ocenę badani wystawili dzieciom w zakresie wytrwałości w wykonywaniu zadania, umiejętności proszenia o pomoc. Za tę umiejętność dzieci czują się odpowiedzialni rodzice.

Na zakończenie tej części warto wskazać na kilka dodatkowych opinii na temat środowisk rozwoju dzieci. Rodzice badanych dzieci zapytani o to, czy przygotowanie dziecka do rozpoczęcia nauki ma wpływ na jego dalsze sukcesy szkolne odpowiadali dość zdecydowanie. Większość rodziców stwierdzało, że „zdecydowanie tak” lub „tak”: 90,8%÷90,2%÷91,7%. Podobnie niemalże zgodnie uznawali, że obowiązkowe, roczne przygotowanie dziecka 6-letniego do nauki w szkole lub przedszkolu jest dziecku potrzebne: 96,1%÷94,6%÷95,2%. Odnosząc tę opinię do dzieci młodszych, w tym 5-letnich, nie byli już tak jednoznaczni. Niewiele ponad 40% badanych uznało, że przygotowanie dzieci do nauki powinno dotyczyć dzieci młodszych: 41,7%÷42,0%÷43,9% opinii. Pozostali nie zgadzali się z takim rozwiązaniem. Wprowadzenie edukacji przedszkolnej w kraju dla dzieci młodszych budzi zastrzeżenia u większości rodziców dzieci 6-letnich (należy zauważyć, że rodzice dość chętnie odpowiadają na takie pytania; rząd braków lub odpowiedzi spoza zakresu wynosi łącznie do 2%).

Na potencjalną alternatywę przeniesienia edukacji dziecka 6-letniego z placówki (szkoły lub przedszkola) do domu, by stwarzać lepsze warunki dla rozwoju dzieci, bardzo duża grupa udzielających odpowiedzi rodziców nie zgadzała się z taką opinią: 48,5%÷48,4%÷47,7%. Zdecydowanie się nie zgadza 33,8%÷32,8%÷36,4%. Około 13–14% uznawało, że trudno jest to powiedzieć. Od 3–5% osób stwierdzało, że tak byłoby lepiej. Zgoda dla obowiązkowego kształcenia dzieci w placówkach wydaje się być powszechna.

Kontakty rodziców z placówkami, poza przyprawdzaniem i odbieraniem dzieci, badani rodzice oceniali zarówno jako częste (lub bardzo częste), oraz jako te, które nie są częste i zdecydowanie nie są częste. Opinie są podzielone dychotomicznie w każdej obserwowanej próbie rodziców. Co drugi badany miał zatem inną opinię na temat ocenianych przez siebie częstotliwości kontaktów z placówką. Mimo takiego zróżnicowania, rodzice w większości uznawali, że kontakty są dla obu stron zadowalające, około 70% badanych („bardzo”: 16,7%÷15,6%÷14,8%); kilkanaście procent rodziców, że „nie są one zadowalające” (około 15%); zaś za opinią „zdecydowanie nie”, opowiedziało się mniej niż 1% badanych.

### *Podsumowanie*

Podsumowując dane na tym etapie, należy zauważyć, że w procesie rozwoju dziecka rodzice uznają, że są odpowiedzialni przede wszystkim za sferę kontaktów społecznych (z rówieśnikami i dorosłymi), szkoła zaś, ich zdaniem powinna kształtować rozwój motoryczny i umiejętności szkolne, chyba też twórcze wyrażanie przeżyć.

Dla dalszych wyników z badań pozostaje też kontekst oceny placówki, w której przebywają badane dzieci, jako dobrej, potrzebnej dla rozwoju dziecka i spełniającej, lepiej chyba niż środowisko domowe, kryteria dobrego przygotowania dziecka do nauki szkolnej. Podział odpowiedzialności w kształtowaniu umiejętności dzieci wydaje się być ewidentny. Obserwowane kontakty rodziców z placówką uznano za wystarczające.

### 4.2.3. Aspiracje edukacyjne rodziców wobec dzieci

Określona w dwóch poprzednich rozdziałach sytuację społeczno-ekonomiczną rodzin badanych dzieci 6-letnich, wraz z aprobatą rodziców sytuacji samych dzieci, które odbywają obowiązek rocznego przygotowania szkolnego, i deklarowanym ważnym udziałem rodziców w rozwijaniu umiejętności dzieci w sferze kontaktów społecznych, zaznaczyć należy, określoną dość warsztatowo, warto, przed prezentacją wyników badań samych dzieci, uzupełnić o ten aspekt rozwoju dzieci, za jaki uznaje się aspiracje edukacyjne rodziców wobec dzieci.

Rodzina, oprócz funkcji prokreacyjnej oraz zapewniającej biologiczny rozwój człowieka, odgrywa też funkcję socjalizacyjną, kulturową. Wywiera wpływ na całe życie człowieka. Im bardziej habitus wdrażany przez rodzinę jest odległy od warunków, jakie stawia samo dziecko i szkoła, tym mniejsze są szanse edukacyjne dziecka, a większy rozmiar pracy pedagogicznej, jaką trzeba wykonać, aby pozycja szkolna dziecka była zadowalająca [3]. Przyjęto założenie o empirycznej weryfikalności aspiracji, uznając, że aspiracje to deklarowane pragnienia. W badaniach dane dotyczą aspiracji perspektywicznych (okres realizacji jako kryterium), a ze względu na treść, dotyczą perspektywicznych aspiracji edukacyjnych. Aspiracje badano w dwóch wariantach: realne i minimalne [4].

Już na wstępie należy zauważyć, że badani rodzice, w większości sami posiadający wykształcenie średnie lub zawodowe, chcieliby, by ich dzieci w przyszłości ukończyły szkoły wyższe, uzyskując tytuł magistra: 50,2%÷51,7%÷58,7% (etap 1-szy , etap 2-gi , próba celowa). Na ukończenie szkoły wyższej z licencjatem wskazywało mniej badanych rodziców: 12,4%÷12,0%÷10,7%. Licniejsza grupa badanych osób deklarowała swoje aspiracje wobec dzieci nawet na poziomie po szkole wyższej: 16,3%÷15,6%÷18,1%. Oznacza to, że 79–88% rodziców badanych dzieci ma wobec nich wysokie aspiracje. Jednocześnie, w trzech niezależnych próbach rodziców sześciolatek, badanych w roku 2006, zanotowano, że w sytuacji potencjalnych trudności związanych z kształceniem dzieci, tylko około 1% badanych uznaje, że dziecko mogłoby uzyskać tylko obowiązujące aktualnie wykształcenie, na poziomie gimnazjum. W takiej sytuacji, minimalny plan kształcenia swoich dzieci badani obniżają najczęściej do poziomu technikum lub liceum zawodowego: 29,0%÷29,5%÷25,6%, albo poziomu szkoły pomaturalnej: 27,5%÷27,2%÷30,3%. Urealnienie, w związku z trudną sytuacją rodzinną, planów kształceniowych rodziców badanych dzieci dotyczy jakby minimum tego, co sami posiadają, i chyba zdobycia przez dziecko kwalifikacji zawodowych.

Rozkłady deklarowanych aspiracji różnicuje środowisko zamieszkania badanych, typ placówki, do jakiej uczęszczają dzieci, płeć dziecka. Tendencje są zgodne z ogólnie od lat obserwowanymi: wyższe aspiracje mają wobec dzieci rodzice dzieci miejskich, niższe, ukierunkowani zawodowo, rodzice dzieci wiejskich, ale rzadziej dotyczy to już ukończenia zasadniczej szkoły zawodowej. Dane w tabelach: 4.2.3.1., 4.2.3.2., 4.2.3.3. (dane dla aspiracji realnych). Zróżnicowanie aspiracji względem płci dziecka oznacza chyba częstsze aspirowanie dla chłopców ku wykształceniu na poziomie technikum (też licencjatu), ogólnie wykształcenia zawodowego. Dla dziewcząt rodzice częściej wybierają szkołę wyższą.

Około jedna piąta badanych osób 22,6%÷20,6%÷16,0% oceniła szanse rodziny w obecnej sytuacji, jako małe, na takie kształcenie dziecka, by spełnić pragnienia; 60% badanych stwierdza, że szanse są duże; za bardzo duże uznaje je 13,1%÷14,1%÷18,1%. Aspirowanie do tego, by dziecko ukończyło dany poziom kształcenia czasem nie ma związku z realiami – 1% badanych osób stwierdzało, że w obecnej sytuacji rodziny nie ma szans na spełnienie aspiracji. W kontekście tych informacji można wskazać na jeszcze jeden wynik z badań: ubezpieczenie posagowe na pokrycie kosztów kształcenia dzieci wykupiło już: 4,4%÷4,8%÷6,5%. Pozostali, w udziale

około 20% między badaniami i kategoriami wyboru odpowiedzi, stwierdzali: nie stać mnie, nie ma takiej potrzeby, nie wiem, co to za ubezpieczenie.

Tab. 4.2.3.1. Aspiracje edukacyjne rodziców wobec dzieci w podziale na płeć

Kategorie aspiracji		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem
Gimnazjum	n	140	115	255	101	101	202	2	1	3
	%	0,9	0,8	0,8	0,7	0,7	0,7	0,3	0,1	0,2
ZSZ	n	230	158	388	187	137	324	5	1	6
	%	1,5	1,1	1,3	1,3	1,0	1,1	0,7	0,1	0,4
Technikum/ Liceum Zawod.	n	1416	785	2201	1371	736	2107	34	24	58
	%	9,1	5,3	7,2	9,3	5,2	7,3	4,6	3,5	4,1
Lic. Prof. (ogólnokształc.)	n	497	578	1075	468	521	989	14	18	32
	%	3,2	3,9	3,5	3,2	3,7	3,4	1,9	2,7	2,3
Szkoła pomaturalna	n	1253	1237	2490	1214	1130	2344	43	36	79
	%	8,1	8,3	8,2	8,2	8,0	8,1	5,8	5,3	5,6
Szkoła wyższa (licencjat)	n	1955	1832	3787	1740	1739	3479	85	66	151
	%	12,6	12,3	12,4	11,7	12,4	12,0	11,5	9,7	10,7
Szkoła wyższa (magisterium)	n	7557	7756	15313	7512	7435	14947	420	411	831
	%	48,6	52,0	50,2	50,7	52,9	51,7	56,8	60,7	58,7
Po szkole wyższej	n	2515	2457	4972	2228	2269	4497	136	120	256
	%	16,2	16,5	16,3	15,0	16,1	15,6	18,4	17,7	18,1
Razem	n	15563	14918	30481	14821	14068	28889	739	677	1416
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,001

p<0,001

n.i.

Tab. 4.2.3.2. Aspiracje edukacyjne rodziców wobec dzieci w podziale na środowisko

Kategorie aspiracji		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem
Gimnazjum	n	101	154	255	86	117	203	1	2	3
	%	0,6	1,2	0,8	0,5	0,9	0,7	0,1	0,7	0,2
ZSZ	n	138	251	389	114	210	324	5	1	6
	%	0,8	1,9	1,3	0,7	1,7	1,1	0,4	0,4	0,4
Technikum/ Liceum Zawod.	n	925	1276	2201	847	1260	2107	35	23	58
	%	5,3	9,8	7,2	5,1	10,2	7,3	3,1	8,2	4,1
Lic. Prof. (ogólnokształc.)	n	508	568	1076	453	536	989	18	14	32
	%	2,9	4,4	3,5	2,7	4,3	3,4	1,6	5,0	2,3
Szkoła pomaturalna	n	1162	1329	2491	1009	1335	2344	52	27	79
	%	6,7	10,2	8,2	6,1	10,8	8,1	4,6	9,7	5,6
Szkoła wyższa (licencjat)	n	1987	1800	3787	1776	1704	3480	113	38	151
	%	11,4	13,8	12,4	10,7	13,8	12,0	9,9	13,6	10,7
Szkoła wyższa (magisterium)	n	9505	5809	15314	9358	5591	14949	696	135	831
	%	54,5	44,6	50,2	56,6	45,2	51,7	61,2	48,4	58,7
Po szkole wyższej	n	3128	1845	4973	2887	1610	4497	217	39	256
	%	17,9	14,2	16,3	17,5	13,0	15,6	19,1	14,0	18,1
Razem	n	17454	13032	30486	16530	12363	28893	1137	279	1416
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,001

p<0,001

p<0,001



Tab. 4.2.3.3. Aspiracje edukacyjne rodziców wobec dzieci w podziale na typ placówki

Kategorie aspiracji		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem
<b>Gimnazjum</b>	<b>n</b>	113	142	255	89	114	203	-	3	3
	<b>%</b>	0,7	1,1	0,8	0,6	0,9	0,7	0,0	0,6	0,2
<b>ZSZ</b>	<b>n</b>	172	217	389	131	193	324	4	2	6
	<b>%</b>	1,0	1,6	1,3	0,8	1,5	1,1	0,4	0,4	0,4
<b>Technikum/ Liceum Zawod.</b>	<b>n</b>	1035	1166	2201	902	1205	2107	32	26	58
	<b>%</b>	6,0	8,9	7,2	5,6	9,4	7,3	3,6	5,0	4,1
<b>Lic. Prof. (ogólnokształc.)</b>	<b>n</b>	533	543	1076	456	533	989	16	16	32
	<b>%</b>	3,1	4,1	3,5	2,8	4,2	3,4	1,8	3,1	2,3
<b>Szkoła pomaturalna</b>	<b>n</b>	1214	1277	291	1073	1271	2344	36	43	79
	<b>%</b>	7,0	9,7	8,2	6,7	9,9	8,1	4,0	8,3	5,6
<b>Szkoła wyższa (licencjat)</b>	<b>n</b>	1969	1818	3787	1815	1665	3480	90	61	151
	<b>%</b>	11,4	13,8	12,4	11,3	13,0	12,0	10,0	11,8	10,7
<b>Szkoła wyższa (magisterium)</b>	<b>n</b>	9290	6024	15314	8969	5980	14949	547	284	831
	<b>%</b>	53,6	45,8	50,2	55,8	46,7	51,7	61,0	54,7	58,7
<b>Po szkole wyższej</b>	<b>n</b>	2995	1978	4973	2651	1846	4497	172	84	256
	<b>%</b>	17,3	15,0	16,3	16,5	14,4	15,6	19,2	16,2	18,1
<b>Razem</b>	<b>n</b>	15321	13165	30486	16086	12807	28893	897	519	1416
	<b>%</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,001

p<0,001

p<0,001

#### Podsumowanie

Pewnie można dla wyników badań uznać, że kontekst rozwoju badanych dzieci, obecnie dopiero 6-letnich, tworzą pragnienia rodziców, co do tego, by ich dzieci uzyskały lepszą pozycję społeczną, określoną wykształceniem, niż mają sami. Ich dzieci mają w przyszłości zdobyć wykształcenie wyższe. Wykształcenie zawodowe rodzice preferują częściej dla chłopców. Kontekst płci zanika poprzez kumulujący wpływ cech kulturowych rodziny (wykształcenie rodziców, dochody, inne).

#### Literatura cytowana

1. Diagnoza społeczna, warunki i jakość życia Polaków 2005, 2006, pod red. J. Czapieskiego, T. Panka, Warszawa.
2. Karwowska-Struczyk M., 2000, Nisze ekologiczne a rozwój dziecka, Warszawa.
3. Szymański M., Walasek B., 1997, Wykształcenie rodziców a ich aspiracje dotyczące kształcenia dzieci, „Edukacja” nr 4.
4. Walasek B., 1999, Dynamika aspiracji edukacyjnych rodziców i ich dzieci, (niepublikowana praca doktorska, IBE, Warszawa).

## 4.3. Dziecko

*Aldona Kopik*

### 4.3.1. Uwagi wstępne – sfery diagnozy gotowości szkolnej dzieci

Rozpoczęcie nauki szkolnej to jeden z przełomowych momentów w życiu każdego dziecka. Jest to zdarzenie krytyczne, wymagające bardzo intensywnych działań przystosowawczych [7]. Sposób, w jaki dziecko rozwiąże sytuację kryzysową, ma duże znaczenie dla jego dalszego rozwoju. Właściwe określenie poziomu rozwoju dziecka (poziom aktualny i sfera najbliższego rozwoju) oraz stopnia gotowości do podjęcia nauki jest warunkiem prawidłowego funkcjonowania dziecka w roli ucznia [2]. Ze względu na to, że dojrzałość szkolna jest zawsze wynikiem dwóch procesów rozwojowych: dojrzewania i uczenia się, rozważana jest w dwóch aspektach. W aspekcie statycznym to moment równowagi między wymaganiami szkoły a możliwościami rozwojowymi dziecka. W aspekcie dynamicznym to długotrwały proces przemian psychofizycznych, który prowadzi do przystosowania się dziecka do wymagań szkoły [1].

Dojrzałość szkolna dziecka zestawiana jest obecnie z dojrzałością szkoły. Są to wyznaczniki modyfikacji podejścia do dziecka rozpoczynającego naukę. Dojrzałość szkolna to „osiągnięcie przez dziecko takiego stopnia rozwoju umysłowego, emocjonalnego, społecznego i fizycznego, jaki umożliwia mu udział w życiu szkolnym i opanowanie treści programowych klasy pierwszej” [3]. Natomiast dojrzałość szkoły to „osiągnięcie przez szkołę takiego poziomu wrażliwości na dziecko, jego potrzeby, oczekiwania, uczenie się i możliwości rozwojowe, jaki stanowi o modyfikacji, kierunku i dynamice zmian programowo-organizacyjnych oraz zmian w procesie nauczania – uczenia się” [6]. Zdefiniowanie pojęcia dojrzałości szkolnej odnosi się do wielu jego wymiarów. Na dojrzałość szkolną składają się bowiem takie czynniki, jak: zdrowie dziecka, sprawność psychomotoryczna, poziom rozwoju umysłowego, społecznego, warunki socjalno-bytowe określone środowiskiem rodzinnym, z jakiego pochodzi dziecko, środowisko szkolne.

Podstawowym zadaniem projektu, jak wspomniano we wprowadzeniu, celach i koncepcjach pracy, było określenie dojrzałości szkolnej dzieci, jako podstawowego segmentu nadania dziecka na progu szkoły. Badania miały charakter kompleksowy. Projekt ujmował trzy wzajemnie zależne od siebie moduły badawcze Rodzic – Dziecko – Nauczyciel.

Celem badań modułu – Rodzic był pomiar warunków rozwoju dziecka (określenie SES rodziny) oraz aspiracji edukacyjnych rodziców wobec własnych dzieci. Dane te prezentowane były wcześniej. Moduł Rodzic miał charakter uzupełniający do podstawowego zamierzenia badawczego, jakim było Dziecko.

Moduł – Dziecko obejmował zagadnienia z zakresu zdrowia dziecka, rozwoju fizycznego i motorycznego, umysłowego i społeczno-emocjonalnego.

Zgodnie z holistyczną koncepcją zdrowia w jego ocenie należy uwzględnić aspekt fizyczny, psychiczny i społeczny. W badaniach, wiarygodne dane dotyczące zdrowia i rozwoju dziecka zostały uzyskane od rodziców (opiekunów), jako osób najbardziej kompetentnych do wypowiedzania się w tym zakresie. Celem badań z zakresu – rozwój i zdrowie dziecka było określenie częstotliwości występowania u 6-latków problemów zdrowotnych, które są powodem niepełnej gotowości szkolnej i mogą wpływać niekorzystnie na przebieg adaptacji szkolnej oraz zdolność uczenia się w pierwszych latach nauki w szkole, oraz określenie odsetka dzieci 6-letnich ze spe-

cyjnymi potrzebami edukacyjnymi ze względu na stan zdrowia. Pozwoli to na doprecyzowanie potrzeb w zakresie profilaktycznej opieki zdrowotnej i stomatologicznej nad dziećmi 6-letnimi.

Współcześnie sprawność fizyczna jest uznawana za jeden z wielu pozytywnych mierników zdrowia. Koncepcja ta zakłada, że celem sprawności jest pozytywne zdrowie fizyczne, które warunkuje niskie ryzyko wystąpienia problemów zdrowotnych. Odnosi się ona do tych komponentów sprawności, które są efektem korzystnego i niekorzystnego wpływu aktywności fizycznej i mają związek z poziomem stanu zdrowia [4]. Celem badań rozwoju fizycznego i motorycznego była ocena jego poziomu u dzieci 6-letnich, ocena sprawności fizycznej, lateralizacji funkcji ciała oraz ocena podstawowych umiejętności ruchowych.

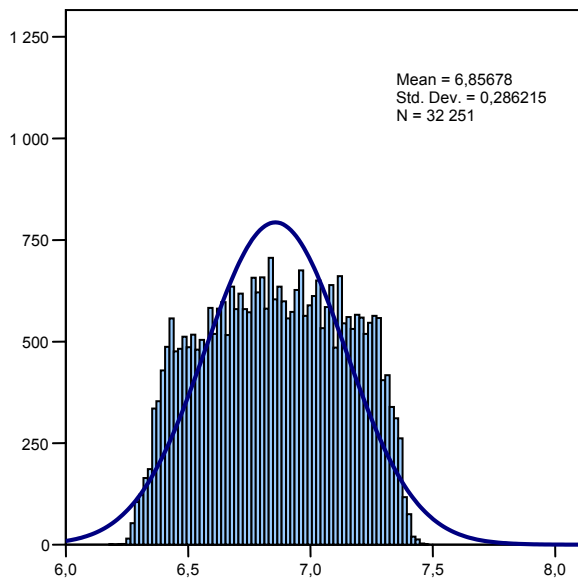
Badania szkolnej dojrzałości umysłowej miały na celu poznanie rzeczywistych możliwości i preferencji dzieci w zakresie wykonywania czynności umożliwiających rozpoczęcie nauki w klasie pierwszej szkoły podstawowej.

Oceny rozwoju społeczno-emocjonalnego dokonywali nauczyciele badanych dzieci. Odnosiło się to do wybranych umiejętności społecznych na podstawie subiektywnego postrzegania zachowania dziecka. Celem tych badań było określenie poziomu rozwoju dziecka na podstawie wybranych zachowań i zdiagnozowanie poczucia kontroli u dzieci jako czynnika wpływającego na funkcjonowanie dziecka w sytuacjach społecznych.

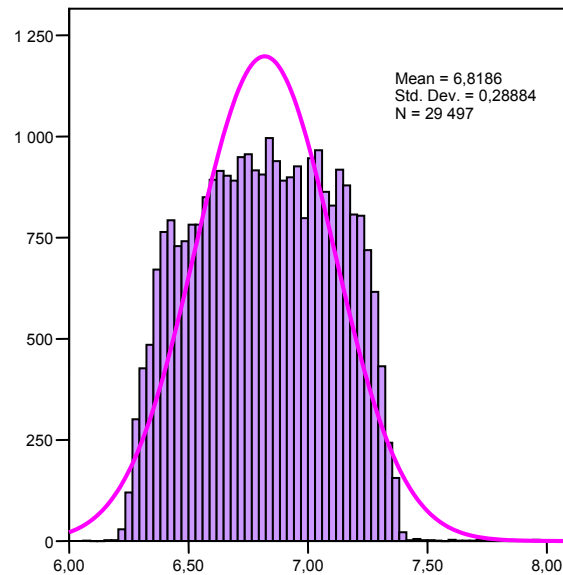
Celem modułu – Nauczyciel był pomiar warunków rozwoju dziecka w środowiskach placówek wychowania przedszkolnego. Podobnie jak moduł Rodzic, ta część badań miała na celu opisanie szkolnego kontekstu rozwoju dziecka, niejako wtórnych, lecz ważnych determinant rozwoju dziecka.

Przystępując do analizy wyników badań, okazało się, że przyjęta koncepcja badań, dobór zespołowy, w efekcie doprowadziła do zbadania dzieci w dość zróżnicowanym wieku. W badanych placówkach wraz z dziećmi 6-letnimi, w tych samych grupach, przebywają bowiem zarówno dzieci młodsze, jak i starsze. Nie jest to duży procent badanych, ale jak można zakładać, dość istotnie może rzutować na wyniki prezentowanych badań. Dlatego prezentację wyników w niniejszym raporcie odniesiono do dzieci urodzonych w roku 1999 i 2000. Dla każdego dziecka na podstawie daty urodzenia i czasu badań z zakresu danej sfery rozwoju obliczono wiek metrykalny. Rozkład wybranych do prezentacji w raporcie dzieci względem wieku metrykalnego podczas I i II fazy badań prezentują ryc. 4.3.1.1. i 4.3.1.2. (w odniesieniu do badanych sfer rozwoju, bez wyrównywania rozkładów). Średnio rzecz biorąc, dzieci w I sekwencji badań miały 6,8 lat przy odchyleniu standardowym 0,28; w II sekwencji ich wiek metrykalny wynosił 6,3 lat przy tym samym rozproszeniu wyników, zatem były to dzieci, średnio rzecz biorąc, około pół roku młodsze. Liczba dzieci prezentowanych w poszczególnych modułach jest inna ze względu na możliwość lub nie (braki danych) określenia wieku metrykalnego dla danego dziecka, jaką zarejestrowano dla danego modułu badań. Zróżnicowania nie są duże; dane dotyczą od 90%–98% badanych dzieci.

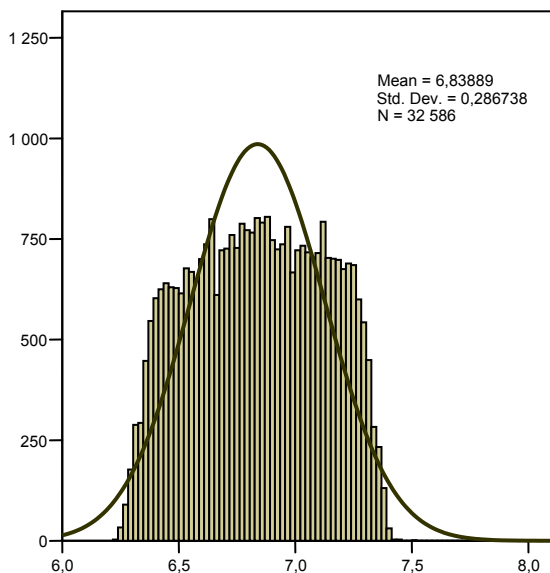
a)



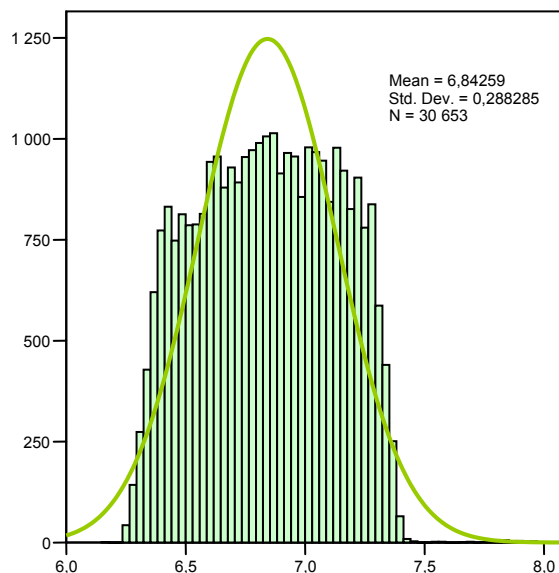
b)



c)



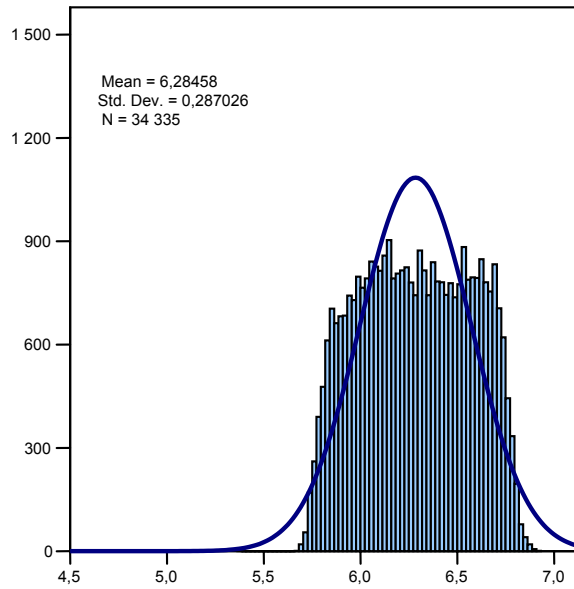
d)



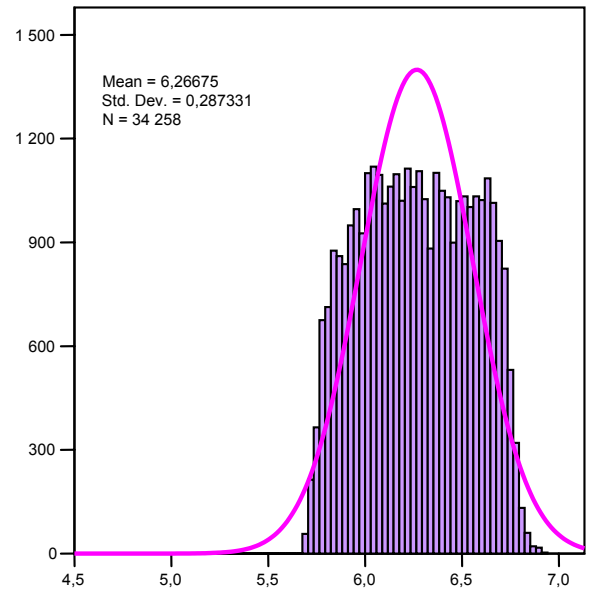
Ryc. 4.3.1.1. Rozkład wieku metrykalnego dzieci badanych w I sekwencji w kolejnych pomiarach:

- a) badania antropometryczne
- b) rozwój i zdrowie dziecka
- c) badania gotowości szkolnej
- d) badania poziomu rozwoju umysłowego i poczucia kontroli

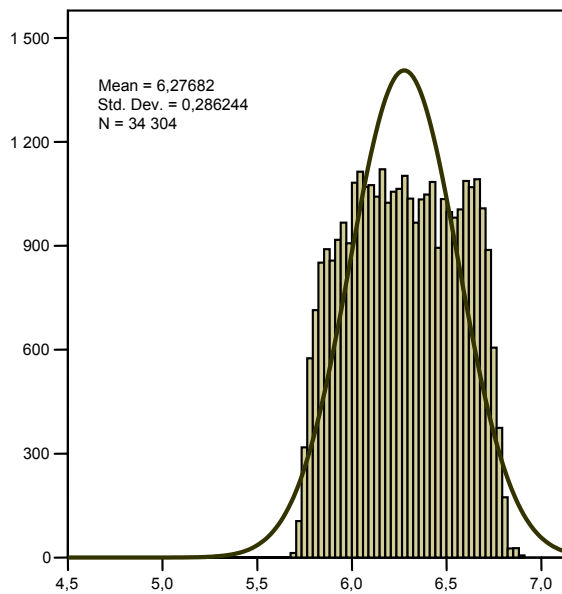
a)



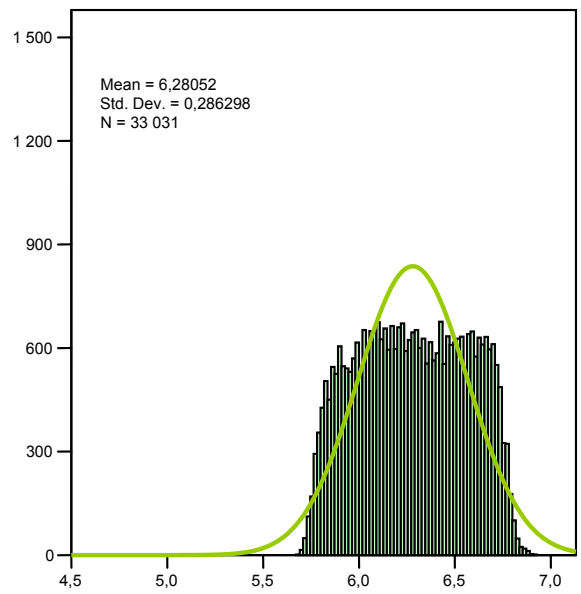
b)



c)



d)



Ryc. 4.3.1.2. Rozkład wieku metrykalnego dzieci badanych w II sekwencji w kolejnych pomiarach:

- a) badania antropometryczne
- b) rozwój i zdrowie dziecka
- c) badania gotowości szkolnej
- d) badania poziomu rozwoju umysłowego i poczucia kontroli

## Literatura cytowana

1. Kopik A., 1996, Akceleracja rozwoju dzieci siedmioletnich rozpoczynających naukę szkolną, Kielce.
2. Kopik A., 2000, Dziecko sześciolatnie u progu nauki szkolnej (aspekt społeczny) [w] Progi szkoły pod red. J. Radziejwicz, Warszawa.
3. Okoń W., 1998, Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa.
4. Osiński W., 2003, Antropomotoryka, Poznań.
5. Szymański M., 1999, Wyrównywanie szans edukacyjnych – atut czy miraż reformy oświaty?, „Edukacja” nr 1.
6. Wilgocka-Okoń B., 1999, Dojrzałość szkolna czy dojrzałość szkoły – dylematy „progu szkolnego”, „Edukacja” nr 1.
7. Wygotski L. S., 1995, Kryzys siódmego roku życia [w] Dziecko w zabawie i świecie języka pod red. A. Brzezińskiej, T. Czuby, G. Lutomskiego, B. Smykowskiego, Poznań.

### 4.3.2. Ocena zdrowia dziecka

*Ewa Małgorzata Szumilas*

W tej części opracowania przedstawiono wyniki badań dotyczące stanu zdrowia dzieci sześciolatnich. Podjęto również próbę określenia zakresu opieki medycznej i psychopedagogicznej, adresowanej do tej grupy wiekowej. Badana populacja to dzieci w takim okresie rozwoju, którego priorytetowym celem jest przygotowanie ich do podjęcia roli ucznia. Zadanie to stało się nader aktualne w chwili, kiedy edukacja elementarna została od roku szkolnego 2004/2005 wpisana jako pierwszy etap kształcenia ogólnego. Projekt nowej Podstawy Programowej dla Edukacji Elementarnej [6] przewiduje, iż realizowana od okresu przedszkolnego i obejmująca młodszy wiek szkolny (klasy I-III) edukacja ma zapewnić ciągłość wychowania i kształcenia nowego pokolenia, akcentując jego autonomię, niepowtarzalność i tożsamość. To wyrównywanie szans życiowych jest odpowiedzią na krytykę obecnego, zreformowanego systemu szkolnego, w którym (niestety) zabrakło miejsca dla najmłodszych.

Za niezwykle inspirujące dla praktyki pedagogicznej XXI wieku uważa się bieżące wykorzystywanie teoretycznej wiedzy medycznej, psychologicznej i socjologicznej jako źródła użyteczności dla działań metodycznych, skierowanych do dzieci i młodzieży tworzących grupę uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Według brytyjskiego raportu Warnock, około 20,0% populacji uczniów to dzieci ujawniające odstępstwa w stanie zdrowia i rozwoju, przy czym wskaźniki liczbowe wykazują tendencje wzrostu wraz z rozwojem cywilizacji i postępowaniem naukowo-technicznym [4]. Ten stan rzeczy nie mógł być pominięty w niniejszym opracowaniu, którego celem jest określenie odsetka subpopulacji sześciolatek z pełną i niepełną gotowością zdrowotną oraz wyodrębnienie grupy o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Założono również wskazanie czynników zakłócających lub utrudniających dzieciom edukację, prowadzoną w formie instytucjonalnej w przedszkolach i szkołach.

Zwrócenie uwagi na konieczność dodatkowego wsparcia w nauce i wychowaniu uczniów o specjalnych potrzebach zdrowotnych i edukacyjnych jest naczelną ideą pedagogiki XXI wieku i istotą współczesnego systemu nauczania realizującego standard równych szans życiowych.

Rozdział raportu dotyczący stanu zdrowia i rozwoju dzieci składa się z trzech części. W pierwszej, zawarto informacje dotyczące ogólnego stanu zdrowia sześciolatek oraz określono jego wymiar fizyczny. Uwzględniono przy tym wiele wskaźników, które mogły być pomocne w tej diagnozie. Do analizy wybrano mierniki określające stan zdrowia dziecka przy urodzeniu, tj.:

- masę urodzeniową,
- liczbę punktów w skali Apgar,
- czas porodu.

W analizach uwzględniono również:

- ogólną ocenę stanu zdrowia dziecka,
- występowanie wad wrodzonych i chorób przewlekłych,
- częstotliwość urazów lub zatruc,
- trudności somatyczno-motoryczne związane ze słuchem, wzrokiem, mową i poruszaniem się.

W części drugiej omówiono trzy wybrane aspekty zdrowia psychicznego i dojrzałości społecznej dziecka sześciolatniego. Posłużono się tu zmodyfikowanymi miernikami zawartymi w polskiej wersji kwestionariusza do badania jakości życia dzieci i młodzieży KIDSCREEN-52. Wyodrębnione aspekty zdrowia psychicznego dotyczyły:

- sfery emocjonalnej, w tym nadpobudliwości z deficytem uwagi,
- problemów związanych z zachowaniem,
- relacji w grupie społecznej.

W trzeciej części zaprezentowano wyniki dotyczące systemu opieki medycznej, pedagogicznej i psychologicznej, z której mogą korzystać dzieci sześciolatnie.

W przeprowadzonych badaniach sondażowych wykorzystano mierniki subiektywne, czyli bezpośrednie dane uzyskane od rodziców lub opiekunów dzieci sześciolatnich. Obecnie przyjmuje się, że w badaniach społecznych ten rodzaj diagnozy jest rzetelnym i trafnym źródłem informacji, które po odpowiednim opracowaniu statystycznym, stanowić może podstawę do wnioskowania i wskazywać perspektywę podjęcia konstruktywnych działań.

#### **4.3.2.1. Zdrowie fizyczne**

##### **Masa urodzeniowa**

Masa urodzeniowa zdrowych noworodków, urodzonych w terminie, waha się od 2500 g do 4500 g, przy średniej 3500 g. Dziecko urodzone z masą, która odbiega od powyższych danych, jest zdiagnozowane jako noworodek z dystrofią wewnątrzmaciczną lub wcześniactwem. Jeżeli jego waga jest niższa niż 2500 g, to należy on do grupy dzieci z hypotrofią, natomiast przy wadze powyżej 4500 g – z hypertrofią [10]. Noworodki te stanowią grupę ryzyka okołoporodowego, ze szczególnym uwzględnieniem wcześniaków z hypotrofią, które przeżywają porody dzięki postępom w perinatologii. Współczesne badania dowodzą, że ich układ nerwowy jest bardzo niedojrzały i większość wykazuje zaburzenia oddechowe, które mogą powodować niedotlenienie mózgu. Znajduje to często odzwierciedlenie w opóźnionym rozwoju psychoruchowym, a w okresie późniejszym może zaburzać kontakty społeczne, rówieśnicze [2].

W prezentowanych badaniach ankietowani rodzice/opiekunowie w obu sekwencjach wskazali, że większość dzieci (ponad 80,0%) urodziła się z masą ciała powyżej 2500 g, ale nie przekraczającą 4000 g, czyli z wagą prawidłową. W grupie tej było więcej dziewcząt niż chłopców, a różnica wynosiła średnio 5,0%. Według deklaracji rodziców wśród dzieci z niską wagą urodzeniową było średnio 5,0% chłopców i 6,0% dziewcząt, natomiast z wagą ponad 4000 g, odpowiednio: 15,0% i 9,0%. Otrzymane dane potwierdzają występowanie różnic istotnych statystycznie pomiędzy płcią dziecka a jego masą urodzeniową ( $p < 0,001$  – I i II sekwencja badań oraz  $p < 0,05$  – próba celowa).

Tab. 4.3.2.1.1. Masa urodzeniowa dziecka w podziale na płeć

Urodzeniowa masa ciała w gramach		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem
Poniżej 2500	n	830	867	1717	738	887	1625	27	38	65
	%	5,1	5,7	5,4	4,7	6,0	5,3	3,5	5,2	4,3
2500 - 4000	n	13019	13317	26336	12532	12632	25164	645	629	1274
	%	80,4	85,9	83,1	79,7	85,1	82,3	83,2	85,6	84,4
Powyżej 4000	n	2339	1304	3643	2462	1327	3789	103	68	171
	%	14,4	8,4	11,5	15,6	8,9	12,4	13,3	9,3	11,3
Razem	n	16188	15508	31696	15732	14846	30578	775	735	1510
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,001
p<0,001
p<0,05

Analiza statystyczna wskazuje na istnienie związków pomiędzy masą urodzeniową a miejscem zamieszkania ( $p<0,001$  i  $p<0,05$ ). Z opinii ankietowanych wynika, że dzieci z wysoką masą urodzeniową częściej mieszkają na wsi niż w mieście, a różnice procentowe wynosiły odpowiednio: w sekwencji I około 2,0%, zaś w sekwencji II około 0,7%. Rodzice/opiekunowie sześciolatków z niską i prawidłową masą urodzeniową częściej jako miejsce zamieszkania wskazywali miasto niż wieś. Szczegółowe wyniki zawiera tabela 4.3.2.1.2.

Tab. 4.3.2.1.2. Masa urodzeniowa dziecka w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Urodzeniowa masa ciała w gramach		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem
Poniżej 2500	n	1015	703	1718	966	659	1625	52	13	65
	%	5,6	5,2	5,4	5,5	5,0	5,3	4,3	4,3	4,3
2500 - 4000	n	15138	11205	26343	14369	10802	25171	1038	236	1274
	%	83,4	82,7	83,1	82,4	82,2	82,3	85,7	78,9	84,4
Powyżej 4000	n	2004	1640	3644	2104	1685	3789	121	50	171
	%	11,0	12,1	11,5	12,1	12,8	12,4	10,0	16,7	11,3
Razem	n	18157	13548	31705	17439	13146	30585	1211	299	1510
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,001
p<0,05
p<0,001

## Skala Apgar

Każde dziecko tuż po urodzeniu poddawane zostaje badaniu, którego celem jest określenie ogólnego stanu zdrowia i poziomu rozwoju morfologicznego. W Polsce stosuje się 10-punktową skalę, opracowaną przez amerykańską lekarzkę Virginię Apgar [2]. Pozwala ona ocenić pięć funkcji życiowych, tj. czynność serca, oddychanie, napięcie mięśni, reakcje na bodźce oraz zabarwienie skóry. Każda funkcja powinna być określona w skali od 0 do 2 pkt. Wynik pomiędzy 8 a 10 pkt. oznacza „bardzo dobry stan zdrowia” noworodka. „Średni stan” jest charakterystyczny dla przedziału 5-7 pkt., a „stan ciężki” stwierdza się przy rozpiętości 0-4 pkt. W opinii B. Woynarowskiej niska urodzeniowa masa ciała, zamartwica wewnątrz- i zewnątrzmaciczna (0-7 pkt. w skali Apgar) oraz wcześniactwo zwiększają ryzyko wielu zaburzeń, w tym uszkodzeń ośrodkowego układu nerwowego i powodują zaburzenia w cyklu rozwojowym dziecka (dane pochodzą z konsultacji naukowych, które przeprowadzono w styczniu 2006 r.).

Przeprowadzając analizę danych uzyskanych od rodziców, stwierdzono, że najmniej liczną grupę stanowiły dzieci, które otrzymały 3 lub 4 pkt. w skali Apgar. Było to ok. 0,5% badanej populacji, z niewielką (0,01%) przewagą dziewcząt. Ankietowani rodzice/opiekunowie wskazali, że z wynikiem powyżej 7 pkt. Apgar urodziło się ok. 96,0% (tab. 4.3.2.1.4.).





Z przeprowadzonych analiz dotyczących terminu porodu wynika, że odpowiedzi nie udzieliło ok. 10,0% rodziców/opiekunów, a w próbie celowej braki danych wynosiły 15,3%. Według ankietowanych najczęściej sześcioletków (ponad 88,0%) urodziło się o czasie. W próbie celowej zbiorowość tę szacowano na ponad 89,0%. Odsetek dzieci urodzonych przed terminem wynosił ok. 11,0% i był nieznacznie wyższy wśród chłopców niż wśród dziewcząt. Z odpowiedzi rodziców/opiekunów wynikało, że najmniej dzieci urodziło się po 42 tygodniu ciąży. Płeć dziecka nie była determinantem czasu rozwiązania.

W próbie celowej zanotowano bardzo podobny rozkład wyników. W obu sekwencjach badań po 42 tygodniu ciąży częściej rodzili się chłopcy niż dziewczynki, natomiast w próbie celowej nastąpiło odwrócenie tendencji.

Tab. 4.3.2.1.5. Tydzień porodu w podziale na płeć

Tydzień porodu		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem
Do 37 tyg.	n	1763	1622	3385	1697	1602	3299	81	63	144
	%	11,3	10,9	11,1	11,3	11,3	11,3	11,0	9,1	10,1
Od 38 do 42 tyg.	n	13814	13270	27084	13304	12515	25819	652	623	1275
	%	88,7	89,1	88,9	88,4	88,3	88,3	88,5	90,2	89,3
Później niż w 42 tyg.	n	2	1	3	53	53	106	4	5	9
	%	0,0	0,0	0,0	0,4	0,4	0,4	0,5	0,7	0,6
Razem	n	15579	14893	30472	15054	14170	29224	737	691	1428
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

n.i.

n.i.

Analiza materiału badawczego wskazuje, że mogą występować związki pomiędzy tygodniem urodzenia dziecka a miejscem zamieszkania. Różnice istotne statystycznie pomiędzy tymi zmiennymi stwierdzono dla II sekwencji badań i w próbie celowej ( $p < 0,001$ ;  $p < 0,05$ ), natomiast nie odnotowano ich w badaniach prowadzonych pod koniec roku szkolnego, tj. na przełomie kwietnia i maja 2006 r. (tabela 4.3.2.1.6.).

Z deklaracji rodziców/opiekunów wynika, że więcej sześcioletków urodzonych pomiędzy 38 a 42 tygodniem ciąży mieszkało na wsi niż w mieście. Różnica pomiędzy sekwencjami II a I wynosiła 1,2 punktu procentowego. Z kolei poród wcześniaczy w obu etapach częściej następował w środowisku miejskim niż na wsi.

Po 42 tygodniu ciąży również nieco więcej dzieci rodziło się w mieście niż na wsi. Różnica pomiędzy sekwencjami wynosiła 0,4 punktu procentowego (więcej dla badań z II sekwencji).

Tab. 4.3.2.1.6. Tydzień porodu w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Tydzień porodu		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem
Do 37 tyg.	n	1997	1390	3387	1989	1311	3300	117	27	144
	%	11,5	10,7	11,1	11,9	10,4	11,3	10,2	9,5	10,1
Od 38 do 42 tyg.	n	15434	11656	27090	14606	11219	25825	1022	253	1275
	%	88,5	89,3	88,9	87,7	89,2	88,3	89,3	89,4	89,3
Później niż w 42 tyg.	n	1	2	3	61	45	106	6	3	9
	%	0,0	0,0	0,0	0,4	0,4	0,4	0,5	1,1	0,6
Razem	n	17432	13048	30480	16656	12575	29231	1145	283	1428
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

$p < 0,001$

$p < 0,05$

## Ocena zdrowia dziecka

Badanie stanu zdrowia przeprowadzono w oparciu o subiektywną ocenę rodziców/opiekunów dzieci sześciolatków. W badaniach niniejszych posłużono się pięcioma kategoriami oceny stanu zdrowia, które zaczerpnięto z formularza GUS AZD-3.

Ogółem w badaniach w I i II sekwencji wzięło udział ponad 62 tys. ankietowanych, z czego 5,0% pominięło odpowiedź na to pytanie. Z deklaracji rodziców wynika, że ok. 11,0% sześciolatków nie ma żadnych problemów zdrowotnych lub rozwojowych. Największy odsetek dzieci z „doskonałym” stanem zdrowia odnotowano w subpopulacji dzieci (próba celowa – 13,5%).

Analiza wykazała, że około 42,0% rodziców oceniło stan zdrowia swoich dzieci jako „bardzo dobry” i „dobry”. Ocena stanu zdrowia w powyższych kategoriach była zbliżona do danych pochodzących z badań GUS z 1996 r. Należy to określić jako pewną stałą tendencję, która nie zmieniła się na przestrzeni ponad 10 lat. Co dwudziesty badany rodzic/opiekun określił, że dzieci mają „taki sobie stan zdrowia”, natomiast tylko 278 (0,004%) z nich stwierdziło, że dzieci mają stan zdrowia określane jako „zły”. Zróżnicowanie oceny ogólnego stanu zdrowia chłopców i dziewczynek było istotne statystycznie ( $p < 0,001$ ) w obu sekwencjach badań, natomiast różnic takich nie zanotowano w odniesieniu do próby celowej.

Stan zdrowia chłopców był oceniony jako nieco gorszy niż dziewcząt, na co wskazywały odpowiedzi w kategoriach „taki sobie” i „zły”, zatem chłopców z gorszym stanem zdrowia było około 12,0%, a dziewcząt o 2,0% mniej.

W badaniach dokonano oceny stanu zdrowia dzieci sześciolatków ze względu na miejsce zamieszkania. Z deklaracji ankietowanych wynika, że dzieci z „doskonałym”, „bardzo dobrym” i „takim sobie” zdrowiem częściej mieszkają w mieście niż na wsi, a różnica wynosiła około 0,4%. Rodzice/opiekunowie wskazywali, że więcej dzieci z „dobrym” zdrowiem mieszkało na wsi niż w mieście. Z sondażu wynikało, że 166 sześciolatków ze „złym” stanem zdrowia mieszkało w mieście, a 110 na wsi. W badaniach stwierdza się zależność istotną statystycznie pomiędzy miejscem zamieszkania a stanem zdrowia dziecka ( $p < 0,001$ ) dla I i II sekwencji badań, natomiast wyniki dla próby celowej nie wykazały tych zależności.

Tab. 4.3.2.1.7. Stan zdrowia dziecka w podziale na płeć

Stan zdrowia dziecka		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem
Doskonały	n	1497	1648	3145	1748	1977	3725	96	109	205
	%	9,2	10,6	9,9	11,1	13,3	12,1	12,3	14,8	13,5
Bardzo dobry	n	7079	7123	14202	7411	7291	14702	365	347	712
	%	43,6	45,8	44,7	47,0	48,9	47,9	46,8	47,1	46,9
Dobry	n	6576	5946	12522	5803	5034	10837	271	254	525
	%	40,5	38,3	39,4	36,8	33,8	35,3	34,7	34,5	34,6
Taki sobie	n	976	756	1732	766	547	1313	46	27	73
	%	6,0	4,9	5,5	4,9	3,7	4,3	5,9	3,7	4,8
Zły	n	104	72	176	53	47	100	2	0	2
	%	0,6	0,5	0,6	0,3	0,3	0,3	0,3	0	0,1
Razem	n	16232	15545	31777	15781	14896	30677	780	737	1517
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

$p < 0,001$

$p < 0,001$

n.i.

## Wady wrodzone

Wady wrodzone należy uznać za poważny problem zdrowotny i główną przyczynę zgonów niemowląt i małych dzieci. Dane dotyczące częstotliwości występowania wad wrodzonych u dzieci w Polsce ograniczają się do informacji pochodzących z regionalnych rejestrów wad u noworodków oraz rejestru zgonów i hospitalizacji. Utrudnieniem monitoringu jest stosowanie różnorodnej metodologii badań oraz wskazywanie różnych okresów obserwacji. Trudno jest zatem określić, ile dzieci rodzi się z wadami rozwojowymi i ile z nich przeżywa do czasu rozpoczęcia nauki w szkole. Z raportu GUS [5] dotyczącego stanu zdrowia ludności Polski opublikowanego w 1996 r. wynika, że liczba dzieci w przedziale wieku 0–4 lata, szacowana była na 734 tysiące, co stanowiło 8,5% badanej populacji. U niespełna 6,8% wystąpiła wada izolowana, u 1,4% wady kilku układów, a 0,3% ankietowanych nie określiło rodzaju wady.

Ankietowani rodzice zadeklarowali, że u 10,0% dzieci rozpoznano wady przed ukończeniem 2 roku życia. Na pierwszym miejscu rodzice/opiekunowie wskazywali wady serca (2,8%), a w następnej kolejności: wady układu moczowego (ok. 1,9%), wady układu pokarmowego (ok. 1,4%), wady układu mięśniowo-kostnego (niecałe 1,4%), zaburzenia chromosomalne, np. zespół Downa (ok. 0,6%), i wady kręgosłupa oraz wargi i podniebienia (po 0,4%).

Oprócz wymienionych w kwestionariuszu wad wrodzonych, ankietowani wskazywali jeszcze inne, nie ujęte w nim schorzenia. Były to głównie wady wzroku, słuchu, autyzm oraz wady układu oddechowego, których łączną liczbę oszacowano na 1903 przypadki. Siła związków pomiędzy określonym rodzajem wady wrodzonej a płcią była zróżnicowana w zależności od etapu badań. Więcej różnic istotnych statystycznie odnotowano w I sekwencji.

Tab. 4.3.2.1.8. Częstotliwość występowania wad wrodzonych u dzieci w podziale na płeć

Wady wrodzone		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem
Układu krążenia/ serca	n	426	397	823	394	381	755	17	20	37
	%	2,8	2,7	2,8	2,7	2,6	2,6	2,3	2,9	2,6
Układu pokarmowego	n	235	181	416*	229	176	405*	7	10	17
	%	1,6	1,2	1,4	1,6	1,3	1,4	1,0	1,5	1,2
Układu moczowo-płciowego	n	329	238	567***	317	236	553*	12	14	26**
	%	2,2	1,6	1,9	2,2	1,7	1,9	1,7	2,1	1,8
Układu mięśniowo-kostnego	n	209	196	405	171	177	348	8	7	15
	%	1,4	1,4	1,4	1,2	1,3	1,2	1,1	1,0	1,1
Rozszczep kręgosłupa, przepuklina mózgowa, wodogłowie	n	62	48	110	56	47	103	0	1	1
	%	0,4	0,3	0,4	0,4	0,3	0,4	0,0	0,1	0,1
Rozszczep wargi/ podniebienia	n	76	36	112***	56	48	104	1	0	1
	%	0,5	0,2	0,4	0,4	0,3	0,4	0,1	0,0	0,1
Zaburzenia chromosomowe (np. zespół Downa)	n	104	71	175*	77	74	151	0	2	2
	%	0,7	0,5	0,6	0,5	0,5	0,5	0,0	0,3	0,1

\* p<0,05, \*\* p<0,01, \*\*\* p<0,001

Z analizy danych otrzymanych od rodziców/opiekunów wynika, że wady wrodzone częściej występowały wśród dzieci mieszkających w mieście (ok. 9,0%) niż na wsi (7,3%), a tendencja ta dotyczyła prawie wszystkich wyszczególnionych w ankiecie schorzeń. Wyjątek stanowiły wady kręgosłupa i wady wargi, które częściej występowały u dzieci mieszkających na wsi niż w mieście. Taką samą dysproporcję stwierdzono dla deklaracji rodziców dzieci z zespołem Downa, ankietowanych w sekwencji II. Różnice istotne statystycznie pomiędzy wadą wrodzoną a miejscem zamieszkania zaznaczyły się najwyraźniej wśród chorych z wadami serca. Zależność ta wystąpiła w obu próbach losowych, siła związku wynosiła  $p < 0,01$ .

Tab. 4.3.2.1.9. Częstotliwość występowania wad wrodzonych u dzieci w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Wady wrodzone		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem
Układu krążenia/ serca	n	513	311	824**	472	283	755**	31	6	37
	%	3,0	2,4	2,8	2,8	2,3	2,6	2,7	2,2	2,6
Układu pokarmowego	n	255	161	416	275	130	405***	14	3	17
	%	1,5	1,3	1,4	1,7	1,1	1,4	1,2	1,1	1,2
Układu moczowo-płciowego	n	322	246	568	345	208	553*	22	4	26
	%	1,9	2,0	1,9	2,1	1,7	1,9	1,9	1,5	1,8
Układu mięśniowo-kostnego	n	251	154	405	236	112	348***	11	4	15
	%	1,5	1,2	1,4	1,4	0,9	1,2	1,0	4,5	1,1
Rozszczep kręgosłupa, przepuklina mózgowia, wodogłowie	n	57	53	110	53	50	103	0	1	1*
	%	0,3	0,4	0,4	0,3	0,4	0,4	0,0	0,1	0,1
Rozszczep wargi/ podniebienia	n	46	66	112***	54	50	104	0	1	1
	%	0,3	0,5	0,4	0,3	0,4	0,4	0,0	0,1	0,1
Zaburzenia chromosomowe (np. zespół Downa)	n	102	73	175	77	74	151	2	0	2
	%	0,6	0,6	0,6	0,5	0,6	0,5	0,2	0,0	0,1

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$

### Urazy lub zatrucia występujące u dzieci w ostatnich 12 miesiącach

Urazy, zatrucia i wypadki stanowią bardzo poważny problem zdrowotny i społeczny. Szacuje się, że u dzieci i młodzieży (0–19 lat), na 1 osobę zmarłą z powodu urazu przypada 45 hospitalizacji i około 1300 interwencji ambulatoryjnych.

Urazy są główną przyczyną śmierci dzieci i młodzieży, a ich częstotliwość wzrasta z wiekiem. Są też źródłem niepełnosprawności, a ponadto powodują poważne skutki dla dalszego rozwoju dziecka oraz jego rodziny [5].

Pytanie dotyczące urazów lub zatruc dzieci sześciolatków miało na celu określenie częstotliwości ich występowania oraz określenie odsetka sześciolatków z urazami mnogimi w celu zwrócenia nauczycielom uwagi na ten problem (tabela 4.3.2.1.13.).

Z danych otrzymanych od rodziców/opiekunów wynika, że u ok. 96,0% dzieci nie wystąpiły w okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie żadne urazy ani zatrucia. Co najmniej jednego urazu doznało w I sekwencji badań 2,7% sześciolatków, w sekwencji II 2,9%, a w próbie celowej 3,2% badanych.

Urazy i zatrucia mnogie (dwa i więcej) zgłaszali rodzice 424 dzieci. Z ich odpowiedzi wynikało, że nieco częściej urazom i zatruciom ulegali chłopcy, ale różnice te nie były istotne statystycznie. Wyniki dla obu sekwencji były bardzo zbliżone, lecz nieco większą urazowość wskazano w badaniach prowadzonych na przełomie września i października 2006 r. niż wiosną. Różnica ta w zależności od częstotliwości urazów wynosiła od 0,1 do 0,2 punktu procentowego.

Tab. 4.3.2.1.10. Urazy lub zatrucia występujące w ostatnich 12 miesiącach u dzieci w podziale na płeć

Urazy lub zatrucia		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem
Nie doznało	n	14902	14371	29273	14617	13835	28452	722	960	1412
	%	96,4	96,8	96,6	96,2	96,6	96,4	95,4	96,4	95,9
Doznało 1 raz	n	443	380	823	450	412	862	28	19	47
	%	2,9	2,6	2,7	3,0	2,9	2,9	3,7	2,7	3,2
Doznało 2 razy	n	80	68	148	99	73	172	5	7	12
	%	0,5	0,5	0,5	0,7	0,5	0,6	0,7	1,0	0,8
Doznało 3 razy	n	18	13	31	13	5	18	2	0	2
	%	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1	0,3	0,0	0,1
Doznało 4 razy lub więcej	n	17	11	28	9	4	13	-	-	-
	%	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Razem	n	15460	14843	30303	15188	14329	29517	757	716	1473
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

n.i.

n.i.

Typ miejsca zamieszkania wiązał się z częstotliwością występowania urazów i zatruc wśród dzieci. Więcej takich przypadków wskazano w mieście niż na wsi, a różnica pomiędzy sekwencjami wynosiła 0,2 punktu procentowego. Różnice pomiędzy zmiennymi były istotne statystycznie na poziomie  $p < 0,001$ .

Tab. 4.3.2.1.11. Urazy lub zatrucia występujące w ostatnich 12 miesiącach u dzieci w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Urazy lub zatrucia		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem
Nie doznało	n	16765	12515	29280	16196	12273	28469	1134	278	1412
	%	96,1	97,3	96,6	95,9	97,1	96,4	95,9	95,5	95,9
Doznało 1 raz	n	544	280	824	558	304	862	35	12	47
	%	3,1	2,2	2,7	3,3	2,4	2,9	3,0	4,1	3,2
Doznało 2 razy	n	96	52	148	114	58	172	11	1	12
	%	0,6	0,4	0,5	0,7	0,5	0,6	0,9	0,3	0,8
Doznało 3 razy	n	21	10	31	12	6	18	2	0	2
	%	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1	0,2	0,0	0,1
Doznało 4 razy lub więcej	n	19	9	28	9	4	13	-	-	-
	%	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Razem	n	17445	12866	30311	16889	12645	29534	1182	291	1473
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

$p < 0,001$

$p < 0,001$

n.i.

## Choroby przewlekłe

Statystyki medyczne wskazują na wzrost częstości występowania chorób przewlekłych wśród dzieci. W Polsce, mimo iż nie są prowadzone dokładne statystyki dotyczące chorób przewlekłych u dzieci, przyjmuje się, że dotyczą one 12–15% ogółu pokolenia w wieku od 0–19 lat. Na świecie odsetek ten jest podobny i wynosi 10–20% [6].

Choroba, będąca przeciwstawnym zjawiskiem do zdrowia, rozumiana jest jako zaburzenie i brak dobrostanu fizycznego, psychicznego i społecznego. Jest to stan niedomagania, dyskomfortu i złego samopoczucia, który narusza bio-psycho-społeczną sferę życia człowieka [4]. Współcześnie, przedstawiciele nauk społecznych uznają, że choroba przewlekła jest stresorem, przekształcającym dotychczasową sytuację dziecka i jego rodziny. Stan taki nie oznacza biernego podporządkowania się zaleceniom lekarza, lecz stwarza możliwości aktywnego uczestnictwa w procesie leczenia, opieki, działań dydaktyczno-wychowawczych i terapeutycznych [4].

Biorąc pod uwagę powyższe argumenty, w zrealizowanych badaniach postawiono rodzicom pytanie dotyczące występowania u dzieci sześcioletnich chorób przewlekłych. Na pytanie to nie uzyskano odpowiedzi od ok. 11,0% ankietowanych.

Z analizy danych uzyskanych od rodziców/opiekunów wynika, że dzieci sześcioletnie najczęściej obciążone są następującymi chorobami:

- alergią (bez astmy) – średnio co szóste dziecko (15,8%),
- astmą o podłożu alergicznym – średnio 4,0%,
- przewlekłymi stanami lękowymi, zaburzeniami zachowania, nadpobudliwością – 3,8%,
- przewlekłym zapaleniem oskrzeli – 3,3%,
- zezem – 3,1%,
- moczeniem nocnym – 2,5%,
- wadą lub chorobą serca – 1,8%,
- przewlekłymi chorobami skóry – 1,6%,
- przewlekłym zapaleniem układu moczowego – 1,1%,
- przewlekłymi objawami ze strony układu pokarmowego – 1,1%,
- astmą niealergiczną – 0,9%,
- padaczką – 0,7%,
- przewlekłą chorobą stawów (reumatyzmem) – 0,5%,
- chorobami kręgosłupa (ale nie wady postawy) – 0,5%,
- cukrzycą – 0,3%,
- mózgowym porażeniem dziecięcym – 0,3%,
- nowotworami złośliwymi – 0,2%,
- innymi chorobami, tj.: autyzmem wczesnodziecięcym, zespołem Downa, zaburzeniami tarczycy, zaburzeniami wzrastania – 3 %.

Z danych przedstawionych powyżej wynika, że zbiorowość dzieci sześcioletnich przewlekle chorych liczy ok. 30% badanych. Zaobserwowano, że chłopcy nieco częściej niż dziewczynki zapadali na choroby przewlekłe. Różnic istotnych statystycznie, ze względu na płeć, nie stwierdzono, zarówno w I, jak i w II sekwencji badań u dzieci z wadami serca, chorobami układu pokarmowego, chorobami kręgosłupa, zezem, cukrzycą, nowotworami i mózgowym porażeniem dziecięcym. W pozostałych kategoriach chorób przewlekłych związki były istotne ( $p < 0,001$  do  $p < 0,05$ ). W kategorii „inne choroby” zanotowano wzrost zachorowalności dzieci w sekwencji II w porównaniu z I. Wyniki z próby celowej potwierdziły opisane powyżej związki.

Tab. 4.3.2.1.12. Choroby przewlekłe u dzieci w podziale na płeć

Choroby przewlekłe		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem
Asthma o podłożu alergicznym	n	857	485	1342***	671	429	1100***	27	26	53
	%	5,7	3,3	4,5	4,5	3,0	3,8	3,7	3,8	3,7
Asthma niealergiczna	n	161	100	261***	149	91	240***	3	5	8
	%	1,1	0,7	0,9	1,0	0,7	0,8	0,4	0,7	0,6
Alergia (bez astmy alerg.)	n	2637	2253	4890***	2393	2037	4430***	124	105	229
	%	17,2	15,3	16,3	16,0	14,3	15,1	16,4	15,0	15,7
Zapalenie oskrzeli	n	614	481	1098***	467	369	836*	16	18	34
	%	4,1	3,3	3,7	3,2	2,6	2,9	2,2	2,6	2,4
Wada/choroba serca	n	301	291	592	263	232	495	18	13	31
	%	2,0	2,0	2,0	1,8	1,7	1,7	2,4	1,9	2,2
Zapalenie układu moczowego	n	112	244	356***	94	207	301***	4	7	11
	%	0,8	1,7	1,2	0,6	1,5	1,0	0,5	1,0	0,8
Przewlekłe objawy układu pokarmowego	n	175	180	355	142	139	281	9	7	16
	%	1,2	1,2	1,2	1,0	1,0	1,0	1,2	1,0	1,1
Choroba stawów (reumatyzm)	n	70	62	132	51	57	108	735	680	1415
	%	0,5	0,4	0,5	0,3	0,4	0,4	100	100	100
Choroba kręgosłupa (nie wada postawy)	n	67	81	148	45	55	100	0	3	3
	%	0,4	0,6	0,5	0,3	0,4	0,3	0,0	0,4	0,2
Przewlekła choroba skóry	n	262	273	535	183	179	362	13	8	21
	%	1,8	1,9	1,8	1,2	1,3	1,3	1,8	1,2	1,5
Zez	n	503	472	975	401	425	826	10	18	28
	%	3,4	3,3	3,3	2,7	3,0	2,9	1,4	2,6	2,0
Cukrzyca	n	42	38	80	36	40	76	0	1	1
	%	0,3	0,3	0,3	0,2	0,3	0,3	0,0	0,1	0,1
Nowotwór złośliwy (np białaczka, chłoniak)	n	26	22	48	24	24	48	0	1	1
	%	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,0	0,1	0,1
Mózgowe porażenie dziecięce	n	50	36	86	41	45	86	0	2	2
	%	0,3	0,2	0,3	0,3	0,3	0,3	0,0	0,3	0,1
Padaczka	n	120	76	196**	98	86	184	735	680	1415
	%	0,8	0,5	0,7	0,7	0,6	0,6	100	100	100
Moczenie nocne	n	396	309	705**	415	322	737	19	17	36
	%	2,7	2,1	2,4	2,8	2,3	2,6	2,6	2,5	2,5
Stany lękowe, zaburzenia zachowania, nadpobudliwość	n	838	426	1264***	595	326	921***	28	15	43
	%	5,6	3,0	4,3	4,2	2,4	3,3	4,1	2,4	3,3

\* p<0,05, \*\* p<0,01, \*\*\* p<0,001, c – próba celowa n.i.

Uwaga: W przewlekłej chorobie stawów oraz przy padaczce statystyki nie zostały obliczone ze względu na empiryczne rozkłady zmiennych.

Poddając analizie statystycznej zgromadzony materiał empiryczny, zauważono brak wyraźnego związku pomiędzy rodzajem schorzenia a typem miejsca zamieszkania. Różnice istotne statystycznie wystąpiły w obu sekwencjach badań jedynie w grupie alergików (ale bez astmy alergicznej) i przy astmie o podłożu alergicznym.

Według opinii ankietowanych, nieco większą zachorowalność przejawiały dzieci, które mieszkały w miastach niż na wsi. Różnica w tym zakresie, w badaniach przeprowadzonych wiosną 2006 r. wynosiła 11,3% a w sekwencji II 7,5%.



Tab. 4.3.2.1.13. Choroby przewlekłe u dzieci w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Choroby przewlekłe		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem
Asthma o podłożu alergicznym	n	829	513	1342***	713	387	1100	40	13	53
	%	4,9	4,0	4,5	4,3	3,8	3,8	3,5	4,6	3,7
Asthma niealergiczna	n	171	90	261*	140	100	240**	6	2	8
	%	1,0	0,7	0,9	0,9	0,8	0,8	0,5	0,7	0,6
Alergia (bez astmy alerg.)	n	3308	1585	4893***	3018	1413	4431***	191	38	229
	%	19,2	12,4	16,3	18,0	11,3	15,1	16,3	13,4	15,7
Zapalenie oskrzeli	n	642	453	1095	456	380	836	30	4	34
	%	3,8	3,6	3,7	2,8	3,1	2,9	2,6	1,4	2,4
Wada/choroba serca	n	356	237	593	312	183	495*	22	9	31
	%	2,1	1,9	2,0	1,91	1,5	1,7	1,9	3,2	2,1
Zapalenie układu moczowego	n	198	158	356	183	118	301	9	2	11
	%	1,2	1,3	1,2	1,1	1,0	1,0	0,8	0,7	0,8
Przewlekłe objawy układu pokarmowego	n	231	124	355*	188	93	281*	14	2	16
	%	1,4	1,0	1,2	1,1	0,8	1,0	1,2	0,7	1,1
Choroba stawów (reumatyzm)	n	68	64	132	54	54	108	1139	276	1415
	%	0,4	0,5	0,5	0,3	0,4	0,4	100	100	100
Choroba kręgosłupa (nie wada postawy)	n	84	64	148	53	47	100	2	1	3
	%	0,5	0,5	0,5	0,3	0,4	0,3	0,2	0,4	0,2
Przewlekła choroba skóry	n	327	209	536	236	126	362*	17	4	21
	%	1,9	1,7	1,8	1,4	1,0	1,3	1,5	1,5	1,5
Zez	n	569	406	975	466	360	826	25	3	28
	%	3,4	3,2	3,3	2,8	2,9	2,9	2,2	1,1	2,0
Cukrzyca	n	44	36	80	40	36	76	1	0	1
	%	0,3	0,3	0,3	0,2	0,3	0,3	0,1	0,0	0,1
Nowotwór złośliwy (np białaczka, chłoniak)	n	18	30	48	20	28	48*	1	0	1
	%	0,1	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0,1	0,0	0,1
Mózgowe porażenie dziecięce	n	43	43	86	45	41	86	2	0	2
	%	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,2	0,0	0,1
Padaczka	n	80	117	197	112	72	184	511	904	1415
	%	0,6	0,7	0,7	0,7	0,6	0,6	100	100	100
Moczenie nocne	n	385	321	706	384	353	737	32	4	36
	%	2,3	2,5	2,4	2,3	2,9	2,6	2,8	1,5	2,5
Stany lękowe, zaburzenia zachowania, nadpobudliwość	n	770	496	1266**	540	381	921	37	6	43
	%	4,6	3,9	4,3	3,4	3,1	3,3	3,5	2,2	3,3

\* p<0,05, \*\* p<0,01, \*\*\* p<0,001, c – próba celowa n.i.

Uwaga: W przewlekłej chorobie stawów oraz przy padaczce statystyki nie zostały obliczone ze względu na empiryczne rozkłady zmiennych.

Z danych sondażowych wynika, że więcej dzieci przewlekłe chorych uczęszczało do przedszkoli niż do szkół. Istotne zależności stwierdzono w przypadku pięciu schorzeń, w tym w: astmie o podłożu alergicznym, alergii (bez astmy alergiczej), przewlekłej chorobie stawów, nowotworach złośliwych i w moczeniu nocnym (p<0,05 do p<0,001).

Tab. 4.3.2.1.14. Choroby przewlekłe u dzieci w podziale na typ placówki (przedszkole, szkoła)

Choroby przewlekłe		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem
Asthma o podłożu alergicznym	n	778	564	1342	439	661	1100**	30	23	53
	%	4,6	4,4	4,5	3,4	4,1	3,8	3,3	4,4	3,7
Asthma niealergiczna	n	162	99	261	129	111	240	5	3	8
	%	1,0	0,8	0,9	0,8	0,9	0,8	0,6	0,6	0,6
Alergia (bez astmy alerg.)	n	3023	1870	4893***	2770	1661	4431***	158	71	229
	%	17,7	14,4	16,3	17,1	12,8	15,1	17,0	13,4	15,7
Zapalenie oskrzeli	n	618	477	1095	426	410	836*	23	11	34
	%	3,7	3,7	3,7	2,7	3,2	2,9	2,5	2,1	2,4
Wada/choroba serca	n	320	273	593	259	236	495	19	12	31
	%	1,9	2,1	2,0	1,6	1,8	1,7	2,1	2,3	2,2
Zapalenie układu moczowego	n	194	162	356	156	145	301	10	1	11
	%	1,2	1,3	1,2	1,0	1,1	1,0	1,1	0,2	0,8
Przewlekłe objawy układu pokarmowego	n	213	142	355	156	125	281	13	3	16
	%	1,3	1,1	1,2	1,0	1,0	1,0	1,4	0,6	1,1
Choroba stawów (reumatyzm)	n	71	61	132	47	61	108**	903	512	1415
	%	0,4	0,5	0,5	0,3	0,5	0,4	100	100	100
Choroba kręgosłupa (nie wada postawy)	n	90	58	148	47	53	100	1	2	3
	%	0,5	0,5	0,5	0,3	0,4	0,3	0,1	0,4	0,2
Przewlekła choroba skóry	n	311	225	536	216	146	362	17	4	21
	%	1,9	1,8	1,8	1,4	1,1	1,3	1,9	0,8	1,5
Zez	n	547	428	975	439	387	826	21	7	28
	%	3,3	3,3	3,3	2,8	3,0	2,9	2,3	1,4	2,0
Cukrzyca	n	45	35	80	36	40	76	0	1	1
	%	0,3	0,3	0,3	0,2	0,3	0,3	0,0	0,2	0,1
Nowotwór złośliwy (np białaczka, chłoniak)	n	30	18	48	17	31	48**	1	0	1
	%	0,2	0,1	0,2	0,1	0,2	0,2	0,1	0,0	0,1
Mózgowe porażenie dziecięce	n	48	38	86	41	45	86	2	0	2
	%	0,3	0,3	0,3	0,3	0,4	0,3	0,2	0,0	0,1
Padaczka	n	117	80	197	90	94	184	904	511	1415
	%	0,7	0,6	0,7	0,6	0,7	0,6	100	100	100
Moczenie nocne	n	393	313	706	366	371	737*	23	13	36
	%	2,4	2,5	2,4	2,3	2,9	2,6	2,5	2,5	2,5
Stany lękowe, zaburzenia zachowania, nadpobudliwość	n	714	552	1266	508	413	921	28	15	43
	%	4,3	4,3	4,3	55,2	44,8	100	3,5	2,9	3,3

\* p<0,05, \*\* p<0,01, \*\*\* p<0,001, c – próba celowa n.i.

Uwaga: W przewlekłej chorobie stawów oraz przy padaczce statystyki nie zostały obliczone ze względu na empiryczne rozkłady zmiennych.

### Inne zaburzenia zdrowotne

Skutki zdrowotne i społeczne zaburzeń i problemów zdrowotnych nie są zawsze jednakowe u wszystkich dzieci. Jeżeli czynniki pozachorobowe (świadomość rodziców dotycząca schorzenia występującego u dziecka, warunki socjoekonomiczne, dostępność do ośrodków medycznych) stanowią układ sprzyjający dziecku, to ujemny wpływ schorzeń na jego funkcjonowanie życiowe ulega wyraźnemu zahamowaniu lub złagodzeniu [4, 8]. Reguła ta jest zasadna również w odniesieniu do dzieci, które ujawniają problemy związane z zaburzeniami mowy, widzeniem, słyszeniem i poruszaniem się. Wśród zaburzeń, które od dawna utrzymują się na podobnym poziomie należy wymienić:

- zaburzenia narządów zmysłów: wzroku (u ok. 15,0-25,0%) i słuchu (ok. 10,0%),
- zaburzenia mowy (ok. 10,0%),
- zaburzenia układu ruchu (8,0-10,0%).

Dla określenia częstotliwości powyższych problemów dzieci 6-letnich, poproszono rodziców o udzielenie odpowiedzi na pytanie dotyczące ich występowania w okresie ostatniego roku przed badaniem.

Ankietowani wskazali, że ok. 8,0% dzieci ujawniło problemy w mówieniu i większość w tej grupie stanowili chłopcy. Różnica w obu sekwencjach wynosiła 5,0% (z przewagą dla chłopców) i była istotna statystycznie ( $p < 0,001$ ).

Zdaniem ankietowanych, co czternaste dziecko odczuwało problemy dotyczące zaburzeń wzroku (7,0%). Nie proszono rodziców/opiekunów o określenie ich rodzaju, a jedynie o stwierdzenie faktu ich występowania. W tej kategorii brak było zróżnicowania pomiędzy chłopcami a dziewczętami.

Kłopoty ze słuchem stwierdzono u 3,0% dzieci, przy czym trudności ze słyszeniem mieli częściej chłopcy niż dziewczęta. Zaburzenia układu ruchu, powodujące trudności w poruszaniu się, wg opinii ankietowanych były udziałem 1,0% dzieci. W tej kategorii nie stwierdzono różnic pomiędzy trudnościami, jakie odczuwały dziewczęta, a jakie chłopcy. Wyniki w próbie celowej były zbliżone do otrzymanych w obu próbach losowych.

Tab. 4.3.2.1.15. Inne zaburzenia zdrowotne u dzieci w podziale na płeć

Problem zdrowotny	I sekwencja badań			II sekwencja badań						
	Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa			
	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	
Kłopoty ze słuchem	n	518	380	898***	362	278	640**	25	16	41
	%	3,4	2,6	3,0	2,4	2,0	2,2	3,4	2,3	2,9
Kłopoty ze wzrokiem	n	1198	1160	2358	847	801	1648	34	41	75
	%	7,9	7,9	7,9	5,7	5,6	5,7	4,6	5,9	5,3
Trudności w mówieniu	n	1732	945	2677***	1446	665	2111***	91	36	127***
	%	11,4	6,4	9,0	9,7	4,7	7,3	12,3	5,2	8,9
Trudności w poruszaniu się	n	172	113	285***	139	103	242*	5	4	9
	%	1,2	0,8	1,0	0,9	0,7	0,8	0,7	0,6	0,6

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$

Z badań ankietowych wynika, że częstotliwość występowania problemów zdrowotnych u dzieci mieszkających w mieście i na wsi była podobna. I tak, w zależności od rodzaju problemu, odsetek ten wynosił od 1,0% (trudności w poruszaniu się) do 9,0% (trudności w mówieniu). Istotne związki pomiędzy omawianymi zmiennymi odnotowano w zaburzeniach słuchu ( $p < 0,001$ ) w obu sekwencjach badań i kłopotach ze wzrokiem ( $p < 0,001$ ), ale tylko w próbie celowej.

Tab. 4.3.2.1.16. Inne zaburzenia zdrowotne u dzieci w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Problem zdrowotny	I sekwencja badań			II sekwencja badań						
	Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa			
	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	
Kłopoty ze słuchem	n	588	310	898***	443	197	640***	34	7	41
	%	3,4	2,4	3,0	2,7	1,6	2,2	3,0	2,6	2,9
Kłopoty ze wzrokiem	n	1396	962	2358	968	680	1648	60	15	75***
	%	8,1	7,6	7,9	5,8	5,5	5,7	5,2	5,5	5,3
Trudności w mówieniu	n	1542	1137	2679	1247	864	2111	85	42	127
	%	9,0	8,9	9,0	7,5	6,9	7,3	7,4	15,0	8,9
Trudności w poruszaniu się	n	166	119	285	144	98	242	6	3	9
	%	1,0	1,0	1,0	0,9	0,8	0,8	0,5	1,1	0,6

\*\*\*  $p < 0,001$

Zaburzenia słyszenia ( $p < 0,001$ ) oraz zaburzenia mowy ( $p < 0,05$ ) istotnie różnicuje typ placówki do jakiej uczęszcza dziecko – problem częściej dotyczy dzieci z przedszkoli.

Tab. 4.3.2.1.17. Inne zaburzenia zdrowotne u dzieci w podziale na typ placówki (przedszkole, szkoła)

Problem zdrowotny		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem
Kłopoty ze słuchem	n	558	340	898***	423	217	640***	26	15	41
	%	3,3	2,6	3,0	2,6	1,7	2,2	2,9	2,9	2,9
Kłopoty ze wzrokiem	n	1378	980	2358	901	747	1648	53	22	75
	%	8,1	7,6	7,9	5,6	5,8	5,7	5,9	4,2	5,3
Trudności w mówieniu	n	1478	1201	2679	1138	973	2111	69	58	127*
	%	9,0	9,3	9,0	7,1	7,5	7,3	7,6	11,0	8,9
Trudności w poruszaniu się	n	166	119	285	126	116	242	7	2	9
	%	1,0	0,9	1,0	0,8	0,9	0,8	0,8	0,4	0,6

\* p<0,05, \*\*\* p<0,001

Trudności związane z ubieraniem się, myciem lub jedzeniem nie różnicuje typ placówki do jakiej uczęszcza dziecko, płeć dziecka, miejsce zamieszkania (w obu sekwencjach badań).

#### Podsumowanie

Przeprowadzając próbę oceny stanu zdrowia i rozwoju dzieci sześciolatków na podstawie subiektywnej oceny rodziców/opiekunów, wyłoniono grupę dzieci ze specjalnymi potrzebami zdrowotnymi i edukacyjnymi, do której przynależą dzieci z: wadami wrodzonymi (ok. 9%), urazami mnogimi (1%), chorobami przewlekłymi (ok. 30%) oraz problemami sensoryczno-motorycznymi (ok. 18%), tj. słuchem, wzrokiem, trudnościami w mówieniu i trudnościami w poruszaniu się. Wyniki badania ankietowego wskazują na znaczny odsetek chorób przewlekłych u dzieci sześciolatków. Najczęściej dzieci chorują na: choroby układu oddechowego: alergię (bez astmy alergicznej) – 16%, astmę o podłożu alergicznym – 4,5% i przewlekłe zapalenie oskrzeli – 3,7%.

Wśród dzieci z różnymi rodzajami trudności rozwojowych najwięcej jest dzieci z trudnościami w mówieniu – 9% i kłopotami ze wzrokiem – prawie 8%.

Należy zaznaczyć, że u części sześciolatków z grupy o specjalnych potrzebach zdrowotnych i edukacyjnych występują sprzężenia polegające na jednoczesnym występowaniu wady wrodzonej, choroby przewlekłej czy określonej trudności rozwojowej.

Według opinii rodziców/opiekunów problemy zdrowotno-rozwojowe częściej dotyczą chłopców niż dziewcząt i dzieci mieszkających w mieście niż na wsi.

#### 4.3.2.2. Zdrowie psychiczne i społeczne

Zdrowie jako pojęcie złożone obejmuje wg koncepcji biopsychospołecznej, oprócz aspektu ogólnego, fizycznego i umysłowego, także wymiar społeczny. Jest on mierzony jakością i rozległością kontaktów dziecka z rówieśnikami i dorosłymi oraz rodzajem więzi międzyludzkich.

Współcześni pediatrzy twierdzą, że u 47,0% dzieci w wieku 7–12 lat, które korzystają z pomocy lekarskiej, dolegliwości somatyczne wywołwane są czynnikami psychologicznymi. Dzieci najczęściej zgłaszają: bóle głowy, bóle w piersiach, zaburzenia układu pokarmowego (np. bóle brzucha), a ich rodzice/opiekunowie wymieniają: zaburzenia nastroju (w tym stany depresyjne), zaburzenia zachowania i kontaktów interpersonalnych. Powyższe dolegliwości, tak jak każdy inny stresor, mogą zakłócać rozwój dziecka, ale też mogą go dynamizować, wzbogacać.

Dla potrzeb raportu w ocenie zdrowia psychospołecznego wykorzystano pytania z Kwestionariusza Mocnych Stron i Trudności (SDQ–Strength and Difficulties Questionnaire, R. Goodman w wersji polskiej 2006 r.) oraz Skalę do oceny dobrostanu psychicznego dziecka KIDSCREEN–52.

Podstawą zapewnienia rozwoju osobowego dzieci jest poznanie ich indywidualnych możliwości i potrzeb, co pozwoli na właściwe rozpoznanie przejawianych przez nie trudności oraz przyjęcie odpowiednich zasad pracy z nimi. Charakterystykę wybranych aspektów zdrowia psychicznego i dojrzałości społecznej przeprowadzono na podstawie subiektywnych opinii rodziców/opiekunów dotyczących zachowania ich dzieci. Analizie poddano problemy emocjonalne, trudności w zachowaniu i relacje z rówieśnikami, które były oceniane w trzech kategoriach (nieprawdziwe, częściowo prawdziwe, całkowicie prawdziwe).

Zawarte w kwestionariuszu pytania badały opinie rodziców/opiekunów w zakresie rozwoju psychospołecznego. Ocena dotyczyła sposobu nawiązywania kontaktów z rówieśnikami, funkcjonowania dziecka z rodzicami i podporządkowania się określonym wymaganiom społecznym. Wiadomo, że funkcjonowanie dziecka w relacjach społecznych uwarunkowane jest również sposobem rozwoju aktywności motorycznej. Przejawianie w tym zakresie dużego niepokoju ruchowego w połączeniu z impulsywnością emocjonalną utrudnia dziecku stosowanie się do wymagań zewnętrznych (podporządkowania się określonym normom), co może sprawiać rodzicom trudności wychowawcze.

Analiza wyników wskazuje, że zmiennymi różnicującymi ocenę rodziców/opiekunów były: płeć dziecka, miejsce zamieszkania oraz typ placówki edukacyjnej. Prezentowane wyniki odnoszą się do tych kategorii.

Określając umiejętność nawiązywania kontaktów interpersonalnych swojego dziecka, ankietowani najczęściej oceniali, że dzieci nie miały tego rodzaju problemów. Około 3,8% ankietowanych zgłaszających problemy twierdziło, że ich dziecko wołało bawić się samo i było raczej samotne. W II sekwencji badań częstotliwość takich odpowiedzi była mniejsza. Połowa rodziców/opiekunów dostrzegała, że ich dzieci potrafiły nawiązywać kontakty przyjacielskie z rówieśnikami (sekwencja I – 53,4%, sekwencja II – 51,9%), chociaż około 14% rodziców nie dostrzegało u swoich dzieci takich zachowań. Powyższe oceny różnicowała płeć ( $p < 0,001$ ), ale tylko w wymiarze umiejętności nawiązywania przyjaźni. Dzieci mieszkające w mieście częściej niż mieszkające na wsi nawiązywały kontakty przyjacielskie, a relacjom takim bardziej sprzyjało przedszkole. Wyniki wskazują, że ponad połowa sześciolatków w przedszkolu ma przynajmniej jednego przyjaciela lub przyjaciółkę ( $p < 0,001$ ).

Pytani o ocenę funkcjonowania dziecka w grupie rodzice/opiekunowie uważali, że ich dzieci są na ogół lubiane przez rówieśników. Odpowiedź taką deklarowało 65% ankietowanych, ale równocześnie około 6% prezentowało odwrotną opinię. Odsetek rodziców/opiekunów, którzy uznali, że ich dzieci są lubiane przez rówieśników był większy w mieście niż na wsi (68% w mieście i 65% na wsi). Były to różnice istotne statystycznie ( $p < 0,001$ ).

Doświadczenie agresji rówieśniczej, tj. dokuczania i znęcania się nad dzieckiem, sygnalizowało 3,3% ankietowanych. Aż 15% z nich prezentowało ambiwalentne opinie, co może świadczyć o trudnościach w ocenie takiego zachowania względem grupy rówieśniczej. Zdaniem rodziców/opiekunów więcej dzieci doświadczało agresji w szkole niż w przedszkolu ( $p < 0,001$  – w I sekwencji badań, w II sekwencji – brak różnic istotnych statystycznie). Miejsce zamieszkania różnicowało tę zmienną jedynie w odniesieniu do badań w II sekwencji.

Niektórzy rodzice/opiekunowie dostrzegali, że ich dzieci zachowywały się agresywnie w różnych sytuacjach. Taki problem dostrzegało 2,5% rodziców ankietowanych w I sekwencji badań i 2,1% rodziców w II sekwencji. Częściej byli to rodzice chłopców niż dziewcząt ( $p < 0,001$ ).

Rodzice byli również pytani o przejawianie objawów nadpobudliwości psychoruchowej u swoich dzieci. Zachowania świadczące o występowaniu takiego zaburzenia mogą manifestować się u dziecka w trzech sferach:

- aktywności motorycznej,
- koncentracji uwagi,
- impulsywności.

Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi charakteryzuje się wczesnym początkiem, brakiem wytrwałości w realizacji zadań wymagających zaangażowania poznawczego, tendencją do przechodzenia od jednej aktywności do drugiej bez ukończenia żadnej z nich oraz zdezorganizowaną i mało kontrolowaną nadmierną aktywnością.

Wyniki wskazują, że około 60% rodziców/opiekunów nie zauważało takich zachowań u swoich dzieci, natomiast prawie 7% ankietowanych sygnalizowało występowanie niepokoju ruchowego w postaci wzmożonej aktywności ruchowej. Częściej taki problem zauważali rodzice chłopców niż dziewcząt. Różnice procentowe wynosiły 3,3% w sekwencji I oraz 2,6% w II sekwencji badań i były istotne statystycznie na poziomie  $p < 0,001$  dla wszystkich prób badawczych. Oceny rodziców/opiekunów nie różnicowało miejsce zamieszkania, lecz typ placówki, do której uczęszczało dziecko. Dzieci bardziej nadaktywne psychoruchowo chodziły częściej do oddziału przedszkolnego w szkole (średnio 7,4%) niż do przedszkola (6,6%).

Objawy impulsywności manifestujące się reakcjami emocjonalnymi w postaci łatwego ujawniania złości i niezadowolenia sygnalizowało u swoich dzieci 5,5% rodziców/opiekunów, ale duży odsetek ankietowanych (aż 30%) dostrzegał również takie zachowania, choć nie tak często. Według opinii rodziców/opiekunów ich dzieci miały czasami napady złego humoru czy wybuchu złości, ale nie była to stała tendencja w ich zachowaniu. Częściej takie zachowania cechowały dzieci z oddziałów przedszkolnych w szkole niż w przedszkolach, a różnice były istotne statystycznie ( $p < 0,001$  – I i II sekwencja badań). W próbie celowej ani płeć, ani miejsce zamieszkania czy typ placówki nie różnicowały tego rodzaju zachowania.

Objawy obniżonego nastroju ze skłonnością do zamartwiania się potwierdziło 2,7% rodziców w I sekwencji i 1,5% rodziców w II sekwencji. Wystąpiło zróżnicowanie w obrębie płci i w wyborze placówki ale tylko dla badanych w I sekwencji. Więcej zmartwień miały dziewczynki niż chłopcy ( $p < 0,001$  – dla I sekwencji) i dzieci chodzące do szkoły niż do przedszkola ( $p < 0,001$ ).

Większe trudności emocjonalne w adaptacji do nowej sytuacji zauważyło u swoich dzieci 6% rodziców. Twierdzili oni, że dziecko w sytuacji nieznanego sobie traci pewność siebie i jest nerwowe. Zmienną różnicującą w tej kategorii była płeć dziecka, zatem częściej nerwowość w nowych sytuacjach przejawiali chłopcy niż dziewczęta ( $p < 0,001$  – dla obu sekwencji) oraz dzieci z oddziałów przedszkolnych w szkole niż dzieci z przedszkola, ale jedynie w pierwszym etapie badań.

Tendencje do reagowania lękiem spostrzegało u swoich dzieci 4,3% rodziców, natomiast problemów takich w ogóle nie zauważało około 76% dorosłych, a sporadycznie zauważało około 20% z nich. Zmiennymi różnicującymi były miejsce zamieszkania oraz typ placówki. W pierwszej sekwencji badań więcej dzieci bojaźliwych mieszkających na wsi niż w mieście i częściej chodziły one do szkoły niż do przedszkola, natomiast

w II sekwencji odwrotnie – więcej lęklivych sześciolatków mieszkało w mieście niż na wsi i więcej z nich uczęszczało do przedszkola niż do oddziału przedszkolnego w szkole.

Obraz funkcjonowania emocjonalnego dopełniła ocena umiejętności planowania czynności przed ich wykonaniem. Duży odsetek rodziców (22%) dostrzegał, że ich dzieci miały trudności w tym zakresie, co może oznaczać dużą impulsywność i reaktywność na bodźce zewnętrzne i skutkować brakiem sukcesu w podejmowanych czynnościach. Częściej trudności tego typu miały dzieci mieszkające w mieście niż na wsi (około 1% w obu sekwencjach).

W trzecim badanym obszarze, tj. rozwoju koncentracji uwagi 64% ankietowanych nie dostrzegало u swoich dzieci problemów z koncentracją. Mimo licznych opinii dotyczących braku trudności w zakresie skupiania uwagi, około 5% rodziców wskazywało, że takie problemy były udziałem ich dzieci. Większe deficyty uwagi przejawiali chłopcy niż dziewczęta (różnica około 3%) i dzieci chodzące do szkoły niż do przedszkola. Różnice te były istotne statystycznie na poziomie  $p < 0,001$  dla badań w II sekwencji.

Relacje z dorosłymi to kolejny wskaźnik rozwoju psychospołecznego dziecka. Potrzeba doświadczeń interpersonalnych oraz opinie o sobie samym zaczynają u dzieci sześciolatków odgrywać coraz większą rolę, dlatego większość z nich dąży do nawiązywania więzi społecznych. Obserwuje się również wzrost znaczenia osób dorosłych – rodziców i nauczycieli, którzy stają się dla dzieci autorytetami.

Istotnym obszarem rozwoju społecznego dziecka jest jego funkcjonowanie w relacjach z dorosłymi, szczególnie wtedy gdy dorośli stawiają mu wymagania. Oceniając tę kategorię zachowań 34% rodziców/opiekunów widziało takie zachowania u swoich dzieci, co oznacza, że są one posłuszne wobec dorosłych. Niestety, aż 12% rodziców zauważyło problem braku podporządkowania się dziecka dorosłym. Różnice istotne statystycznie dotyczyły każdej analizowanej zmiennej, a poziom istotności wahał się od  $p < 0,001$  do  $p < 0,01$  (II sekwencja, dla zmiennej typ placówki).

Szczególną kategorią zachowań, którą oceniali rodzice/opiekunowie było podporządkowanie się dziecka zakazowi przywłaszczania przedmiotów. Ponad 2% rodziców stwierdzało, że ich dzieci miały trudności w podporządkowaniu się tej normie. Oszukiwania i kłamstwa nie stwierdzało u swoich dzieci 78% ankietowanych, przy czym w opinii rodziców/opiekunów mniej kłamały dziewczynki niż chłopcy, chociaż różnice były niewielkie. Poziom istotności wyniósł  $p < 0,001$  w obu sekwencjach w kategorii płeć i miejsce zamieszkania oraz  $p < 0,05$  dla zmiennej – typ placówki.

Około 93% rodziców/opiekunów twierdziło, że ich dzieci funkcjonowały równie dobrze w relacjach z rówieśnikami, jak i dorosłymi. Około 10% ankietowanych zauważało, że ich dzieci mają problem w kontaktach z innymi dziećmi oraz dorosłymi. Bardziej miejsce zamieszkania niż płeć czy typ placówki różnicowały wyniki w tej kategorii odpowiedzi. Otóż, w I sekwencji badań ponad 7% dzieci mieszkających na wsi miało zdaniem rodziców lepszy kontakt z dorosłymi niż z dziećmi, a w II sekwencji odwrotnie – prawie 8% dzieci z miasta wolało kontaktować się z dorosłymi niż z rówieśnikami. Wyniki te nie zależały od płci, natomiast wystąpiły różnice istotne statystycznie ze względu na miejsca zamieszkania i typ placówki.

Tab. 4.3.2.2.1. Aspekty zdrowia psychicznego i społecznego dzieci w podziale na płeć

Kategorie odpowiedzi			I sekwencja badań			II sekwencja badań					
			Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
			chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem
Było niespokojne, nadmierne ruchliwe, I, II, c***	nieprawdziwe	n	8052	9336	17388	8154	9160	17314	404	457	861
		%	55,3	67,2	61,1	57,7	68,4	62,9	56,9	69,5	62,9
	częściowo prawdziwe	n	5230	3774	9004	4864	3523	8387	253	168	421
		%	35,9	27,2	31,6	34,4	26,3	30,5	35,6	25,5	30,8
	całkowicie prawdziwe	n	1290	781	2071	1119	707	1826	53	33	86
		%	8,9	5,6	7,3	7,9	5,3	6,6	7,5	5,0	6,3
Często miało bóle głowy, brzucha, nudności I, II***, c-n.i.	nieprawdziwe	n	11896	10633	22529	12150	10998	23148	601	553	1154
		%	77,9	72,5	75,2	82,3	78,4	80,4	80,9	79,5	80,2
	częściowo prawdziwe	n	2753	3330	6083	2172	2512	4684	124	124	248
		%	18,0	22,7	20,3	14,7	17,9	16,3	16,7	17,8	17,2
	całkowicie prawdziwe	n	616	713	1329	446	512	958	18	19	37
		%	4,0	4,9	4,4	3,0	3,7	3,3	2,4	2,7	2,6
Miało częste napady złego humoru, złości I, II***, c, *	nieprawdziwe	n	9247	9308	18555	9505	9285	18790	455	467	922
		%	60,5	63,9	62,2	63,9	66,3	65,1	60,8	66,9	63,8
	częściowo prawdziwe	n	5127	4537	9664	4646	4066	8712	252	206	458
		%	33,5	31,1	32,4	31,2	29,0	30,2	33,7	29,5	31,7
	całkowicie prawdziwe	n	913	723	1636	723	655	1378	41	25	66
		%	6,0	5,0	5,5	4,9	4,7	4,8	5,5	3,6	4,6
Było raczej samotne, wolało bawić się samo I, II, c-n.i.	nieprawdziwe	n	12541	12011	24552	12142	11631	23773	631	598	1229
		%	83,7	83,8	83,7	82,8	83,7	83,2	85,7	86,7	86,2
	częściowo prawdziwe	n	1879	1774	3653	2069	1827	3896	87	72	159
		%	12,5	12,4	12,5	14,1	13,1	13,6	11,8	10,4	11,2
	całkowicie prawdziwe	n	568	548	1116	461	443	904	18	20	38
		%	3,8	3,8	3,8	3,1	3,2	3,2	2,4	2,9	2,7
Było zwykle posłuszne, I, II***, c-n.i.	nieprawdziwe	n	1960	1838	3798	1915	1642	3557	81	72	153
		%	12,9	12,6	12,7	12,9	11,7	12,3	10,9	10,3	10,6
	częściowo prawdziwe	n	8392	7265	15657	8239	7286	15525	418	378	796
		%	55,2	49,8	52,5	55,5	51,9	53,7	56,5	54,2	55,4
	całkowicie prawdziwe	n	4852	5492	10344	4702	5109	9811	241	248	489
		%	31,9	37,6	34,7	31,7	36,4	34,0	32,6	35,5	34,0
Miało wiele zmartwień I***, II, c-n.i.	nieprawdziwe	n	13058	12277	25335	13095	12300	25395	684	616	1300
		%	86,5	85,0	85,7	89,2	88,6	88,9	92,1	89,0	90,6
	częściowo prawdziwe	n	1657	1764	3421	1295	1286	2581	49	64	113
		%	11,0	12,2	11,6	8,8	9,3	9,0	6,6	9,2	7,9
	całkowicie prawdziwe	n	387	403	790	296	302	598	10	12	22
		%	2,6	2,8	2,7	2,0	2,2	2,1	1,3	1,7	1,5
Było stale niespokojne, wierciło się I, II***, c*	nieprawdziwe	n	11584	1901	23485	11607	11562	23169	584	583	1167
		%	76,4	82,4	79,3	78,9	83,0	80,9	78,8	84,9	81,7
	częściowo prawdziwe	n	2864	2021	4885	2534	1906	4440	129	86	215
		%	18,9	14,0	16,5	17,2	13,7	15,5	17,4	12,5	15,1
	całkowicie prawdziwe	n	706	527	1233	570	464	1034	28	18	46
		%	4,7	3,6	4,2	3,9	3,3	3,6	3,8	2,6	3,2
Miało chociaż jednego przyjaciela I, II***, c-n.i.	nieprawdziwe	n	2243	1960	4203	2329	1918	4247	107	79	186
		%	14,8	13,4	14,1	15,8	13,7	14,8	14,4	11,5	13,0
	częściowo prawdziwe	n	5180	4489	9669	5080	4492	9572	257	218	475
		%	34,1	30,8	32,5	34,4	32,1	33,3	34,6	31,7	33,2
	całkowicie prawdziwe	n	7749	8125	15874	7371	7563	14934	378	391	769
		%	51,1	55,7	53,4	49,9	50,6	51,9	50,9	56,8	53,8
Często było z dziećmi, dręczyło/dokuczalo I, II, c***	nieprawdziwe	n	12698	13241	25939	12623	12709	25332	646	657	1303
		%	83,6	90,8	87,1	85,3	90,8	88,0	87,1	94,8	90,8
	częściowo prawdziwe	n	2064	1030	3094	1824	1019	2843	83	30	113
		%	13,6	7,1	10,4	12,3	7,3	9,9	11,2	4,3	7,9
	całkowicie prawdziwe	n	424	311	735	344	268	612	13	6	19
		%	2,8	2,1	2,5	2,3	1,9	2,1	1,8	0,9	1,3
Często było nieszczerliwe, płacziwe I**, II*** c-n.i.	nieprawdziwe	n	12576	11818	24394	12604	11719	24323	632	590	1222
		%	83,2	81,8	82,5	84,0	85,6	84,9	85,9	85,0	85,5
	częściowo prawdziwe	n	2008	2096	4104	1697	1813	3510	84	90	174
		%	13,3	14,5	13,9	13,0	11,5	12,2	11,4	13,0	12,2
	całkowicie prawdziwe	n	526	532	1058	419	412	831	20	14	34
		%	3,5	3,7	3,6	3,0	2,8	2,9	2,7	2,0	2,4



<b>Było na ogół lubiane przez inne dzieci I, II***, c-n.i.</b>	nieprawdziwe	n	954	877	1831	783	745	1528	37	27	64
		%	6,2	6,0	6,1	5,2	5,3	5,2	4,9	3,9	4,4
	częściowo prawdziwe	n	4402	3685	8087	4018	3241	7259	206	170	376
		%	28,7	25,1	26,9	26,8	22,9	24,9	27,5	24,3	26,0
	całkowicie prawdziwe	n	9994	10141	20135	10200	10165	20365	505	502	1007
		%	65,1	69,0	67,0	68,0	71,8	69,9	67,5	71,8	69,6
<b>Nie potrafiło się skoncentrować I, II***, c-n.i.</b>	nieprawdziwe	n	8925	9732	18657	9327	9651	18978	457	464	921
		%	58,6	67,0	62,7	63,1	69,2	66,1	61,5	67,1	64,2
	częściowo prawdziwe	n	5376	4184	9560	4682	3785	8467	256	197	453
		%	35,3	28,8	32,1	31,7	27,2	29,5	34,5	28,5	31,6
	całkowicie prawdziwe	n	941	605	1546	764	502	1266	30	31	61
		%	6,2	4,2	5,2	5,2	3,6	4,4	4,0	4,5	4,3
<b>Było nerwowe w nowych sytuacjach, I, II***, c-n.i.</b>	nieprawdziwe	n	9222	9204	18426	8949	9004	17953	455	420	875
		%	60,4	63,0	61,7	60,4	64,2	62,3	61,5	60,5	61,0
	częściowo prawdziwe	n	5048	4601	9649	4948	4273	9221	243	237	480
		%	33,1	31,5	32,3	33,4	30,5	32,0	32,8	34,1	33,5
	całkowicie prawdziwe	n	986	799	1785	922	744	1666	42	37	79
		%	6,5	5,5	6,0	6,2	5,3	5,8	5,7	5,3	5,5
<b>Często kłamało/ oszukiwało I, II***, c-n.i.</b>	nieprawdziwe	n	11838	11676	23514	11611	11292	22903	593	558	1151
		%	77,4	79,9	78,6	78,2	80,3	79,2	79,2	80,2	79,7
	częściowo prawdziwe	n	3002	2524	5526	2879	2427	5306	143	126	269
		%	19,6	17,3	18,5	19,4	17,3	18,4	19,1	18,1	18,6
	całkowicie prawdziwe	n	456	412	868	364	337	701	13	12	25
		%	3,0	2,8	2,9	2,5	2,4	2,4	1,7	1,7	1,7
<b>Inne dzieci mu dokuczaly/ zneçaly się I, II***, c**</b>	nieprawdziwe	n	12258	12389	24647	12391	12300	24691	611	606	1217
		%	81,1	85,7	83,4	83,9	88,1	85,9	82,0	87,8	84,8
	częściowo prawdziwe	n	2335	1677	4012	2004	1353	3357	113	67	180
		%	15,5	11,6	13,6	13,6	9,7	11,7	15,2	9,7	12,5
	całkowicie prawdziwe	n	516	383	899	374	311	685	21	17	38
		%	3,4	2,7	3,0	2,5	2,2	2,4	2,8	2,5	2,6
<b>Staralo się przemyśleć zamierzone czynności I, II***, c-n.i.</b>	nieprawdziwe	n	2515	2138	4653	2363	2104	4467	113	86	199
		%	16,7	14,9	15,8	16,2	15,2	15,7	15,4	12,7	14,1
	częściowo prawdziwe	n	9390	8684	18074	9467	8726	18193	480	448	928
		%	62,5	60,4	61,5	64,9	63,2	64,0	65,5	66,0	65,7
	całkowicie prawdziwe	n	3126	3549	6675	2764	2985	5749	140	145	285
		%	20,8	24,7	22,7	18,9	21,6	20,2	19,1	21,4	20,2
<b>Mimo zakazu wynosiło przedmioty I, II***, c-n.i.</b>	nieprawdziwe	n	13760	13384	27144	13394	12841	26235	673	634	1307
		%	90,3	92,0	91,1	90,7	91,8	91,2	90,1	91,2	90,6
	częściowo prawdziwe	n	1123	855	1978	1077	865	1942	56	46	102
		%	7,4	5,9	6,6	7,3	6,2	6,8	7,5	6,6	7,1
	całkowicie prawdziwe	n	359	314	673	303	278	581	18	15	33
		%	2,4	2,2	2,3	2,1	2,0	2,0	2,4	2,2	2,3
<b>Miało lepszy kontakt z dorosłymi niż z dziećmi I, II, c-n.i.</b>	nieprawdziwe	n	8978	8664	17642	8508	8263	16771	445	437	882
		%	59,1	59,7	59,4	57,7	59,2	58,4	60,1	63,2	61,5
	częściowo prawdziwe	n	5084	4871	9955	5147	4720	9867	251	216	467
		%	33,5	33,6	33,5	34,9	33,8	34,4	33,9	31,2	32,6
	całkowicie prawdziwe	n	1132	978	2110	1097	982	2079	45	39	84
		%	7,5	6,7	7,1	7,4	7,0	7,2	6,1	5,6	5,9
<b>Było bojaźliwe, łatwo można było je przestraszyć I, II, c-n.i.</b>	nieprawdziwe	n	11608	11037	22645	11135	10433	21568	566	526	1092
		%	77,3	76,9	77,1	75,9	75,0	75,5	76,7	76,6	76,6
	częściowo prawdziwe	n	2726	2677	5403	2955	2916	5871	146	137	283
		%	18,6	18,2	18,4	20,1	21,0	20,5	19,8	19,9	19,9
	całkowicie prawdziwe	n	676	644	1320	585	557	1142	26	24	50
		%	4,5	4,5	4,5	4,0	4,0	4,0	3,5	3,5	3,5
<b>Potrafiło się skoncentrować, aby skończyć pracę, I, II***, c-n.i.</b>	nieprawdziwe	n	1473	1195	2668	1454	1219	2673	78	52	130
		%	9,7	8,2	9,0	9,9	8,8	9,3	10,5	7,5	9,1
	częściowo prawdziwe	n	7745	6308	14053	7958	6612	14570	356	325	681
		%	51,0	43,5	47,3	54,2	47,5	50,9	48,0	47,2	47,6
	całkowicie prawdziwe	n	5965	7002	12967	5267	6092	11359	308	312	620
		%	39,3	48,3	43,7	35,9	43,8	39,7	41,5	45,3	43,3

I, II – sekwencja badań, c – próba celowa; \* p<0,05, \*\* p<0,01, \*\*\* p<0,001

## Podsumowanie

Większość rodziców/opiekunów ocenia, że rozwój psychospołeczny ich dzieci przebiega w badanych obszarach bez utrudnień. Zdaniem ankietowanych największe problemy sześciolatków wynikają z: braku umiejętności podporządkowania się poleceniom dorosłym (12%), nadaktywności ruchowej (10%), trudności adaptacyjnych związanych z nową sytuacją (6%) oraz z problemów z koncentracją uwagi (5%).

Szczególną kategorią zachowań, którą zaobserwowali ankietowani, były przejawy agresji, w tym dokuczanie i znęcanie się nad innymi dziećmi (3,3%).

Edukacja w placówce szkolnej powoduje, że rodzice/opiekunowie częściej dostrzegają objawy trudności koncentracji uwagi, a być może, że problemy tego rodzaju sygnalizowane są częściej przez nauczycieli.

Generalnie rodzice/opiekunowie obserwowali więcej zachowań utrudniających prawidłowy rozwój u chłopców niż u dziewcząt i w szkole niż w przedszkolu.

### 4.3.2.3. Opieka medyczna i psychopedagogiczna

Pomoc medyczna, psychologiczna, pedagogiczna lub rehabilitacyjna jest specyficznym oddziaływaniem wspierającym rozwój dziecka. Proces wspomagania obejmuje zawsze trzy etapy. Początek stanowi diagnoza problemu, następnie opracowywanie programu pomocy zmierzające do jego rozwiązania, zwieńczeniem jest realizacja propozycji naprawczych. Każdy rodzaj pomocy zakłada wykorzystanie aktualnej, interdyscyplinarnej wiedzy w celu wyeliminowania lub złagodzenia niekorzystnych skutków choroby, urazu czy innego rodzaju utrudnień zdrowotnych lub rozwojowych.

Dzieci poprzez uczestnictwo w różnych formach terapii doświadczają wielu pozytywnych przeżyć, wzmacniają swoją samoocenę i kształtują poczucie odpowiedzialności związane z zespołowym lub indywidualnym procesem terapii. Obecny system pomocy oferowany dzieciom ze specjalnymi potrzebami zdrowotnymi i edukacyjnymi, chociaż tworzy teoretyczną spójność, to niestety różni się z codzienną praktyką, ze względów ekonomicznych, kadrowych lub lokalizacyjnych. Zdaniem specjalistów wczesne wspomaganie i rehabilitacja dzieci może pozytywnie wpłynąć na ich dalszy rozwój, pod warunkiem, iż działania pomocowe będą prowadzone przez profesjonalistów, wyposażonych w niezbędne pomoce i sprzęt potrzebny do zajęć.

Wszelkie formy wsparcia muszą być akceptowane nie tylko przez rodziców, ale i przez samo dziecko i razem stanowią niezbędny warunek leczenia lub rehabilitacji.

### Specjalistyczna opieka medyczna i psychopedagogiczna

Spośród wymienionych czterech form pomocy, według opinii rodziców/opiekunów, najczęściej sześciolatków korzystało z zajęć korekcyjnych i wyrównawczych, które m.in. obejmowały: gimnastykę korekcyjną, ćwiczenia logopedyczne oraz ortopedyczne. Ankietowani stwierdzili, iż z tego rodzaju pomocy korzystało ok. 22,0% dzieci, przy czym zaznaczyły się różnice ilościowe pomiędzy sekwencjami. Wynosiły one 7,8 punktu procentowego w grupie dziewcząt i 9,2 punktu procentowego wśród chłopców pomiędzy I a II sekwencją. Ponad 16,0% dzieci było pod stałą opieką lekarza specjalisty, a przewagę liczebną w tej kategorii stanowili chłopcy, którzy częściej niż dziewczęta korzystali ze specjalistycznej opieki medycznej.

Tab. 4.3.2.3.1. Formy wsparcia medycznego i psychospołecznego w podziale na płeć

Forma wsparcia		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem
Stala opieka lekarza specjalisty	n	2800	2277	5077***	2325	1886	4211***	101	101	202
	%	19,0	15,8	17,5	15,8	13,4	14,7	14,0	14,7	14,4
Stala opieka psychologa	n	452	277	729***	305	171	476***	20	10	30
	%	3,3	2,1	2,7	2,2	1,3	1,8	2,9	1,6	2,3
Uczestnictwo w zajęciach korekcyjnych, wyrównawczych	n	4307	3189	7496***	2911	1971	4882***	191	138	329*
	%	29,7	22,7	26,3	20,5	14,6	17,6	26,5	21,0	23,9
Uczestnictwo w zajęciach rehabilitacyjnych	n	417	398	815	320	269	589	20	8	28*
	%	3,1	3,0	3,0	2,4	2,0	2,2	2,9	1,3	2,1

\* p<0,05, \*\*\* p<0,001

Z deklaracji rodziców wynika, że ponad 2,0% dzieci korzystało z pomocy psychologicznej, a różnice dotyczyły nie tylko płci, lecz również sekwencji badań. Więcej dzieci objętych zajęciami psychologicznymi było w grupie badanej w kwietniu i maju 2006 roku, niż diagnozowanej na przełomie września i października 2006 roku. Z zajęć rehabilitacyjnych korzystało ponad 2,0% dzieci, a rozkłady procentowe były analogiczne, jak w kategoriach poprzednich – częściej z rehabilitacji korzystały sześciolatki badane w sekwencji I niż w II.

We wszystkich grupach badanych dzieci stwierdzono silne związki pomiędzy płcią dziecka a zakresem pomocy specjalistycznej (p<0,001). Jediną grupą, w której istotność różnic nie wystąpiła, były dzieci objęte rehabilitacją w II sekwencji badań.

Należy dodać, że 626 (3%) sześciolatków korzystało z innych jeszcze form zajęć terapeutycznych, np. organizowanych na basenie, różnego typu terapii alternatywnych, tj. integracja sensoryczno-motoryczna S.I., masaż czaszkowo-krzyżowy, terapia słuchowa, czy hipoterapia.

Z odpowiedzi rodziców/opiekunów wynika, że różnymi formami opieki psychopedagogicznej objętych zostało zdecydowanie więcej dzieci w mieście niż na wsi. Z zajęć korekcyjnych i wyrównawczych korzystało około 25% dzieci mieszkających w mieście i 15% na wsi. Specjalistyczną opieką medyczną objęto nieco ponad 18,0% dzieci miejskich i o 5,0% mniej dzieci wiejskich. Z pomocy psychologów korzystało około 3,0% dzieci z miasta i około 1,7% sześciolatków ze wsi. Porównywalne grupy dzieci były poddawane terapiom rehabilitacyjnym. Pomiedzy tymi zmiennymi wystąpiły istotne współzależności na poziomie p<0,001. Stwierdzono również istnienie silnych związków (na poziomie p<0,001) pomiędzy typem placówki a formami wsparcia oferowanymi dzieciom sześciolatków. Ze wszystkich form pomocy korzystały częściej dzieci uczęszczające do przedszkola niż do szkoły.

Tab. 4.3.2.3.2. Formy wsparcia medycznego i psychospołecznego w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Forma wsparcia		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem
Stala opieka lekarza specjalisty	n	3236	1844	5080***	2774	1437	4211***	160	42	202
	%	19,5	14,7	17,5	17,0	11,6	14,6	14,1	15,3	14,4
Stala opieka psychologa	n	495	235	730***	321	155	476***	23	7	30
	%	3,2	2,0	2,7	2,1	1,3	1,8	2,2	2,7	2,3
Uczestnictwo w zajęciach korekcyjnych, wyrównawczych	n	5281	2217	7498***	3525	1357	4882***	255	74	329
	%	32,1	18,3	26,3***	22,2	11,4	17,6	23,0	27,4	23,9
Uczestnictwo w zajęciach rehabilitacyjnych	n	513	302	815	400	189	589***	20	8	28
	%	3,4	2,6	3,0	2,6	1,6	2,2	1,9	3,1	2,1

\*\*\* p<0,001, c – próba celowa n.i.

Tab. 4.3.2.3.3. Formy wsparcia medycznego i psychospołecznego w podziale na typ placówki (przedszkole, szkoła)

Forma wsparcia		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem
Stala opieka lekarza specjalisty	n	3048	2032	5080***	2534	1677	4211***	135	67	202
	%	18,5	16,1	17,5	16,0	13,0	14,6	15,2	12,9	14,4
Stala opieka psychologa	n	468	262	730***	298	178	476*	19	11	30
	%	3,0	2,2	2,7	2,0	1,5	1,8	2,3	2,3	2,3
Uczestnictwo w zajęciach korekcyjnych, wyrównawczych	n	4826	2672	7498***	3190	1692	4882***	215	114	329
	%	29,7	21,7	26,3	20,7	13,7	17,6	24,5	22,7	23,9
Uczestnictwo w zajęciach rehabilitacyjnych	n	497	318	815*	368	221	589***	17	11	28
	%	3,3	2,7	3,0	2,5	1,8	2,2	2,0	2,3	2,1

\* p<0,05, \*\*\* p<0,001, c – próba celowa n.i.

### Rodzaje orzecznictwa poradni psychologiczno-pedagogicznych

Wielozakresowa diagnoza psychologiczno-pedagogiczno-logopedyczno-medyczna jest warunkiem zapobiegania występowaniu zjawisk niepożądanych, takich jak brak osiągnięć w nauce, osiąganie efektów nieadekwatnych do możliwości, zaburzenia emocjonalne czy zaburzenia relacji społecznych. Obecnie w procesie terapeutycznym zwraca się uwagę na tak zwane pozytywne (mocne) strony dziecka, które są bazą działań wspomagających jego rozwój. Szczególną formą działalności poradni psychologiczno-pedagogicznych w tym zakresie jest diagnostyka, której zadaniem jest opiniowanie, bądź orzekanie o różnych sprawach dotyczących rozwoju dzieci i młodzieży. Powołane w poradniach zespoły do spraw orzekania, mogą w myśl obowiązujących aktów prawnych [6] orzekać o trybie:

- indywidualnego nauczania,
- kształcenia i wychowania specjalnego,
- zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim,
- opiniować między innymi w sprawach przyspieszenia lub odroczenia obowiązku szkolnego czy pozostawienia ucznia klas I-III szkoły podstawowej na drugi rok w tej samej klasie.

Szczegółowe informacje o działalności diagnostycznej, terapeutycznej lub profilaktyczno-doradczej regulują przepisy wynikające z Ustawy z dn. 7 września 1991 r. o systemie oświaty i Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 15 stycznia 2001 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach [6].

Z opinii rodziców/opiekunów wynikało, że ponad 2,0% dzieci posiadało różnego rodzaju orzeczenia wydane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, żadnych orzeczeń nie miało 87,6% dzieci w I sekwencji badań i 89,2% w sekwencji II. Orzeczenia o potrzebie wspomaganie rozwoju dziecka, do momentu podjęcia nauki w szkole miało co 60-te dziecko (1,7%) i był to najwyższy wskaźnik spośród czterech wymienionych kategorii. Odpowiedzi ankietowanych wskazywały, że orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania oraz o potrzebie kształcenia specjalnego miała jednakowa liczba dzieci. W I sekwencji było ich około 0,5%, natomiast w badaniach prowadzonych jesienią 2006 roku liczba orzeczeń była dwukrotnie wyższa (1,1%). Nieco więcej orzeczeń wydano chłopcom niż dziewczętom (średnio o 0,4%), ale silne związki między tymi cechami odnotowano jedynie dla orzeczeń o potrzebie wspomaganie rozwoju dziecka do momentu podjęcia nauki w szkole ( $p < 0,001$  – I sekwencja i  $p < 0,05$  – II sekwencja) oraz dla orzeczeń o potrzebie indywidualnego nauczania ( $p < 0,05$ ).

Powyższe rozkłady wyników wskazują na tendencję wzrostową i zwiększenie się liczby dzieci wymagających stosowania odmiennych niż standardowo przyjętych metod i form nauczania, zarówno w pracy indywidualnej, jak i zespołowej.

Tab. 4.3.2.3.4. Kwalifikacja stanu zdrowia dziecka na podstawie wydanych orzeczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych w podziale na płeć

Orzeczenie o specjalnych potrzebach edukacyjnych		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem
Nie posiada	n	14803	14479	29282***	15003	14322	29325***	744	703	1447
	%	86,5	88,7	87,6	89,2	90,6	89,9	84,9	86,9	85,9
O potrzebie wspomaganie rozwoju dziecka aż do podjęcia nauki w szkole	n	356	195	551***	317	230	547**	18	9	27
	%	2,1	1,2	1,6	1,9	1,5	1,7	2,1	1,1	1,6
O potrzebie indywidualnego nauczania	n	90	62	152*	183	151	334	7	5	12
	%	0,5	0,4	0,5	1,1	1,0	1,0	0,8	0,6	0,7
O potrzebie kształcenia specjalnego	n	87	66	153	187	146	333	14	5	19
	%	0,5	0,4	0,5	1,1	0,9	1,0	1,6	0,6	1,1

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$ , c – próba celowa n.i.

Tab. 4.3.2.3.5. Kwalifikacja stanu zdrowia dziecka na podstawie wydanych orzeczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Orzeczenie o specjalnych potrzebach edukacyjnych		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem
Nie posiada	n	16800	12490	29290***	16792	12550	29342***	1167	280	1447
	%	86,7	88,8	88,5	88,6	91,5	89,8	86,7	82,6	85,9
O potrzebie wspomaganie rozwoju dziecka aż do podjęcia nauki w szkole	n	356	195	551**	330	217	547	19	8	27
	%	1,8	1,4	1,6	1,7	1,6	1,7	1,4	2,4	1,6
O potrzebie indywidualnego nauczania	n	90	62	152	183	151	334	9	3	12
	%	0,5	0,4	0,5	1,0	1,1	1,0	0,7	0,9	0,7
O potrzebie kształcenia specjalnego	n	99	54	153	195	138	333	14	5	19
	%	0,5	0,4	0,5	1,0	1,0	1,0	1,0	1,5	1,1

\*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$ , c – próba celowa n.i.

Tab. 4.3.2.3.6. Kwalifikacja stanu zdrowia dziecka na podstawie wydanych orzeczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych w podziale na typ placówki (przedszkole, szkoła)

Orzeczenie o specjalnych potrzebach edukacyjnych	I sekwencja badań			II sekwencja badań						
	Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa			
	przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem	
Nie posiada	n	16599	12691	29290***	16301	13041	29342***	914	533	1447**
	%	86,8	88,5	88,5	89,1	90,7	89,8	84,2	88,8	85,9
O potrzebie wspomaganie rozwoju dziecka aż do podjęcia nauki w szkole	n	364	187	551***	321	226	547	7	5	12
	%	1,9	1,3	1,6	1,8	1,6	1,7	0,8	0,6	0,7
O potrzebie indywidualnego nauczania	n	84	68	152	179	155	334	3	9	12**
	%	0,4	0,5	0,5	1,0	1,1	1,0	0,3	1,5	0,7
O potrzebie kształcenia specjalnego	n	94	59	153	186	147	333	8	11	19*
	%	0,5	0,4	0,5	1,0	1,0	1,0	0,7	1,8	1,1

\* p<0,05, \*\* p<0,01, \*\*\* p<0,001

### Profilaktyczne badania lekarskie i stomatologiczne

Szczególnym zadaniem opieki medycznej skierowanej do dzieci wszystkich typów przedszkoli i szkół jest określenie poziomu i dynamiki rozwoju grupy dzieci i młodzieży uczącej się w szkołach. Służą temu powszechne profilaktyczne badania lekarskie, które w Polsce mają dość długą tradycję. Ich celem jest wykrycie dotychczas nierozpoznanych dysfunkcji, chorób przewlekłych czy wad wraz z wydaniem opinii o tzw. zdrowotnej gotowości szkolnej dziecka.

W obecnym systemie opieki medycznej nad populacją dzieci szkolnych, diagnozy lekarsko-psychologiczno-pedagogicznej należy dokonać u dziecka 6-letniego, czyli na rok przed rozpoczęciem nauki w szkole. Zalecanymi miesiącami badań profilaktycznych (bilansów zdrowia) są listopad i grudzień, a harmonogram taki umożliwia zaprogramowanie i zorganizowanie odpowiedniego działania naprawczego.

Badanie dziecka powinno odbywać się w obecności rodzica lub opiekuna. Pomocnymi dokumentami są książeczka zdrowia dziecka i „Karta badania rozwoju i zdrowia dziecka w wieku 6 lat”.

Cele specyficzne lekarskiego badania sześciolatka – bilansu zdrowia – dotyczą:

- oceny stanu zdrowia i rozwoju dziecka z punktu widzenia zdrowotnej gotowości szkolnej,
- zaprogramowania leczenia lub działań rehabilitacyjno-korekcyjnych i kompensacyjnych umożliwiających wyrównanie zaburzeń przed rozpoczęciem nauki szkolnej.

Z danych wynika, że około 10% – 15% dzieci nie jest objętych profilaktycznymi badaniami lekarskimi, co już powoduje efekt nierównego startu szkolnego.

Rodzice/opiekunowie, dzieci biorących udział w sondażu odpowiadali, iż bilans zdrowia wykonano u ponad 80,0% dzieci, natomiast w badaniach w sekwencji II przebadano jedynie 39,0% sześciolatków. Te różnice procentowe wynikały z faktu, iż ocenę bilansową przeprowadza się najczęściej w listopadzie i grudniu, a więc nieco później niż odbywał się II etap badań. Żadnej wiedzy dotyczącej badań profilaktycznych nie miało ponad 2,0% rodziców/opiekunów biorących udział w I etapie badań i około 3,0% rodziców, którzy byli ankietowani jesienią. Według ich opinii badań bilansowych nie przeprowadzono u 12,5% dzieci w sekwencji I sondażu i aż u 58% w sekwencji II. Z odpowiedzi rodziców wynikało, że profilaktyczne badania lekarskie wykonano u ponad 88,0% dzieci mieszkających na wsi (I etap) i było to o 6,0% więcej w stosunku do dzieci z miasta. W sekwencji II rozkłady wyników były podobne.

Częściej badania bilansowe były wykonywane wśród sześciolatków, które chodziły do szkoły niż do przedszkola. Różnice te wynosiły ponad 5,0% dla sekwencji I i ponad 9,0% dla sekwencji II. Przy takim rozkła-

dzie wyników wystąpiły istotne różnice statystyczne na poziomie  $p < 0,001$ ; nie stwierdzono zróżnicowania istotnego ze względu na płeć.

Tab. 4.3.2.3.7. System opieki medycznej w podziale na płeć

Typ opieki medycznej sprawowanej nad dzieckiem			I sekwencja badań			II sekwencja badań					
			Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
			chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem
Profilaktyczne badania lekarskie (bilans zdrowia) I, II, c-n.i.	tak	n	13410	12923	26333	5712	5460	11172	322	338	660
		%	85,0	85,5	85,2	38,9	39,4	39,1	43,9	48,6	46,2
	nie	n	2033	1832	3865	8540	8008	16548	391	341	732
		%	12,9	12,1	12,5	58,2	57,8	58,0	53,3	49,0	51,2
	nie wiem	n	342	351	693	434	396	830	21	17	38
		%	2,2	2,3	2,2	3,0	2,9	2,9	2,9	2,4	2,7
<b>Razem</b>		n	15785	15106	30891	14686	13864	28550	734	696	1430
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Opieka stomatologiczna I, II***, c**	tak	n	10677	10726	21403	9328	9357	18685	516	538	1054
		%	67,4	70,4	68,9	60,9	64,4	62,6	67,1	74,4	70,6
	nie	n	5052	4422	9474	5904	5074	10978	250	179	429
		%	31,9	29,0	30,5	38,5	34,9	36,8	32,5	24,8	28,8
	nie wiem	n	121	85	206	88	93	181	3	6	9
		%	0,8	0,6	0,7	0,6	0,6	0,6	0,4	0,8	0,6
<b>Razem</b>		n	15850	15233	31083	15320	14524	29844	769	723	1492
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

I, II – sekwencja badań, c – próba celowa, \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$

Tab. 4.3.2.3.8. System opieki medycznej w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Typ opieki medycznej sprawowanej nad dzieckiem			I sekwencja badań			II sekwencja badań					
			Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
			miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem
Profilaktyczne badania lekarskie (bilans zdrowia) I, II, c***	tak	n	14657	11684	26341	6109	5065	11174	498	162	660
		%	82,6	88,8	85,2	37,2	41,7	39,1	43,2	85,7	46,2
	nie	n	2669	1196	3865	9833	6718	16554	622	110	732
		%	15,0	9,1	12,5	59,9	55,3	58,0	53,9	39,9	51,2
	nie wiem	n	421	273	694	463	367	830	34	4	38
		%	2,4	2,1	2,2	2,8	3,0	2,9	2,9	1,4	2,7
<b>Razem</b>		n	17747	13153	30900	16405	12150	28555	1154	276	1430
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Opieka stomatologiczna I, II***, c**	tak	n	13000	8408	21408	11449	7238	18687	867	187	1054
		%	72,6	63,7	68,9	66,7	57,0	62,6	72,2	64,3	70,6
	nie	n	4785	4692	9477	5602	5379	10981	325	104	429
		%	26,7	35,6	30,5	32,7	42,4	36,8	27,1	35,7	28,8
	nie wiem	n	90	116	206	102	79	181	9	0	9
		%	0,7	0,7	0,7	0,6	0,6	0,6	0,7	0,0	0,6
<b>Razem</b>		n	17899	13192	31091	17153	12696	29849	1201	291	1492
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

I, II – sekwencja badań, c – próba celowa, \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$

Tab. 4.3.2.3.9. System opieki medycznej w podziale na typ placówki (przedszkole, szkoła)

Typ opieki medycznej sprawowanej nad dzieckiem			I sekwencja badań			II sekwencja badań					
			Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
			przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem
Profilaktyczne badania lekarskie (bilans zdrowia) I***, II-n.i., c*	tak	n	14408	11933	26341	5592	5582	11174	399	261	660
		%	82,4	89,0	85,2	35,2	44,0	39,1	43,8	50,2	46,2
	nie	n	2647	1218	3865	9824	6727	16551	483	249	732
		%	15,1	9,1	12,5	61,9	53,1	58,0	53,1	47,9	51,2
	nie wiem	n	430	264	694	464	366	830	28	10	38
		%	2,5	2,0	2,2	2,9	2,9	2,9	3,1	1,9	2,7
Razem		n	17485	13415	30900	15880	12675	28555	910	520	1430
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Opieka stomatologiczna I, II***, c-n.i.	tak	n	12534	8874	21408	10857	7830	18687	671	383	1054
		%	71,0	66,0	94,7	65,3	89,2	62,6	70,9	70,1	70,6
	nie	n	4997	4480	68,9	5674	5307	10981	267	162	429
		%	28,3	33,3	30,5	34,1	40,1	36,8	28,2	29,7	28,8
	nie wiem	n	116	90	206	94	87	181	8	1	9
		%	0,7	0,7	0,7	0,6	0,7	0,6	0,8	0,2	0,6
Razem		n	17647	13444	31091	16625	13224	29849	946	546	1492
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

I, II – sekwencja badań, c – próba celowa, \* p&lt;0,05, \*\* p&lt;0,01, \*\*\* p&lt;0,001

Oceniając jakość badania bilansowego ankietowani twierdzili, że najczęściej otrzymywali od lekarza wyczerpujące informacje dotyczące stanu zdrowia swoich dzieci. Takie deklaracje złożyło w pierwszej sekwencji badań ponad 88,0% ankietowanych, a w sekwencji II 84,0%. Co ósmy ankietowany nie uzyskał od lekarza wyczerpujących informacji na temat zdrowia dziecka. Wielu rodziców (28,3%) uskarżało się na brak wskazówek dotyczących opieki i postępowania z dzieckiem. W czasie badania bilansowego było obecnych około 92,0% rodziców, pozostali nie byli obecni przy badaniu. Analizy danych nie wykazały różnic istotnych statystycznie w obrębie płci, ani dla dwóch pozostałych cech, czyli miejsca zamieszkania i typu placówki.

Tab. 4.3.2.3.10. Ocena jakości badania bilansowego w opinii rodziców w podziale na płeć

Kategorie odpowiedzi			I sekwencja badań			II sekwencja badań					
			Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
			chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem
Rodzic był obecny w trakcie badania dziecka I*, II-n.i., c-n.i.	tak	n	12784	12225	25009	5434	5166	10600	308	320	628
		%	94,6	93,8	94,2	90,0	89,9	90,0	89,5	91,7	90,6
	nie	n	728	809	1537	601	579	1180	36	29	65
		%	5,4	6,2	5,8	10,0	10,1	10,0	10,5	8,3	9,4
Razem		n	13512	13034	26546	6035	5745	11780	344	349	693
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Rodzic otrzymał od lekarza wyczerpującą informację o stanie zdrowia dziecka I, II, c-n.i.	tak	n	11476	11121	22597	4820	4599	9419	295	299	594
		%	88,5	88,6	88,5	84,4	84,2	84,3	89,4	89,3	89,3
	nie	n	1493	1431	2924	892	865	1757	35	36	71
		%	11,5	11,4	11,5	15,6	15,8	15,7	10,6	10,7	10,7
Razem		n	12969	12552	25521	5712	5464	11176	330	335	665
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Rodzic otrzymał od lekarza wskazówki dotyczące opieki i postępowania z dzieckiem I, II, c-n.i.	tak	n	9215	8869	18084	3880	3729	7609	228	238	466
		%	72,9	72,7	72,8	70,6	70,7	70,7	70,8	73,7	72,2
	nie	n	3431	3332	6763	1618	1542	3160	94	85	179
		%	27,1	27,3	27,2	29,4	29,3	29,3	29,2	26,3	27,8
Razem		n	12646	12201	24847	5498	5271	10769	322	323	645
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

I, II – sekwencja badań, c – próba celowa, \* p&lt;0,05, \*\* p&lt;0,01, \*\*\* p&lt;0,001



Tab. 4.3.2.3.11. Ocena jakości badania bilansowego w opinii rodziców w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Kategorie odpowiedzi			I sekwencja badań			II sekwencja badań					
			Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
			miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem
Rodzic był obecny w trakcie badania dziecka I, II-n.i., c*	tak	n	13918	11100	25018	5817	4784	10601	478	150	628
		%	94,4	94,0	94,2	90,5	89,4	90,0	91,9	86,7	90,6
	nie	n	824	713	1537	614	566	1180	42	23	65
		%	5,6	6,0	5,8	9,5	10,6	10,0	8,1	13,3	9,4
Razem		n	14742	11813	26555	6431	5350	11781	520	173	693
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Rodzic otrzymał od lekarza wyczerpującą informację o stanie zdrowia dziecka I***, II-n.i., c*	tak	n	12775	9829	22604	5202	4218	9420	455	139	594
		%	89,7	87,1	88,5	84,7	83,8	84,3	91,0	84,2	89,3
	nie	n	1465	1461	2926	942	815	1757	45	26	71
		%	10,3	12,9	11,5	15,3	16,2	15,7	9,0	16,5	10,7
Razem		n	14240	11290	25530	6144	5033	11177	500	15,8	665
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Rodzic otrzymał od lekarza wskazówki dotyczące opieki i postępowania z dzieckiem I, II-n.i., c*	tak	n	10058	8030	18088	4178	3432	7610	359	107	466
		%	72,4	73,2	72,8	70,4	71,0	70,7	74,3	66,0	72,2
	nie	n	3828	2939	6767	1757	1403	3160	124	55	179
		%	27,6	26,8	24,2	29,6	29,0	29,3	25,7	34,0	27,8
Razem		n	13886	10969	24855	5935	4835	10770	483	162	645
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

I, II – sekwencja badań, c – próba celowa, \* p<0,05, \*\* p<0,01, \*\*\* p<0,001

Tab. 4.3.2.3.12. Ocena jakości badania bilansowego w opinii rodziców w podziale na typ placówki (przedszkole, szkoła)

Kategorie odpowiedzi			I sekwencja badań			II sekwencja badań					
			Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
			przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem
Rodzic był obecny w trakcie badania dziecka I, II, c-n.i.	tak	n	13658	11360	25018	5292	5309	10601	381	247	628
		%	94,1	94,3	94,2	89,7	90,2	90,0	92,0	88,5	90,6
	nie	n	855	682	1537	606	574	1180	33	32	65
		%	5,9	5,7	5,8	10,3	9,8	10,0	8,0	11,5	9,4
Razem		n	14513	12042	26555	5898	5883	11781	414	279	693
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Rodzic otrzymał od lekarza wyczerpującą informację o stanie zdrowia dziecka I, II, c-n.i.	tak	n	12443	10161	22604	4723	4697	9420	362	232	594
		%	88,9	88,1	88,5	83,8	84,7	84,3	90,3	87,9	89,3
	nie	n	1558	1368	2926	910	847	1757	39	32	71
		%	11,1	11,9	11,5	16,2	15,3	15,7	9,7	12,1	10,7
Razem		n	14001	11529	25530	5633	5544	11177	401	264	665
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Rodzic otrzymał od lekarza wskazówki dotyczące opieki i postępowania z dzieckiem I, II*, c-n.i.	tak	n	9838	8250	18088	3769	3841	7610	286	180	466
		%	72,2	73,5	72,8	69,3	72,0	70,7	73,1	70,9	72,2
	nie	n	3795	2972	6767	1669	1491	3160	105	74	179
		%	27,8	26,5	27,2	30,7	28,0	29,3	26,9	29,1	27,8
Razem		n	13633	11222	24855	5438	5332	10770	391	254	645
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

I, II – sekwencja badań, c – próba celowa, \* p<0,05, \*\* p<0,01, \*\*\* p<0,001

## Profilaktyka w zakresie palenia tytoniu

Palenie stanowi największe, ale możliwe do prewencji, śmiertelne zagrożenie dla zdrowia i jest przyczyną większej liczby zgonów niż AIDS, alkoholizm, wypadki samochodowe, narkotyki, pożary, zabójstwa czy samobójstwa. Profilaktyka palenia jest jednym z głównych priorytetów w założeniach polityki zdrowotnej rządu polskiego (Ustawa o ochronie zdrowia przed następstwami używania tytoniu i wyrobów tytoniowych z 9 listopada 1995 r.).

Według badaczy problemu, dzieci, które przebywają w środowisku dymu tytoniowego, częściej niż inne mogą mieć zaburzenia łaknienia, mają zaburzenia snu, są apatyczne. Częściej u tych dzieci występują różne rodzaje alergii czy nawet astma. Są także bardziej podatne na zapalenie uszu lub zapalenie oskrzeli. Zdaniem Zatońskiego i innych badaczy problemu dziecko po zjedzeniu czterech niedopałków papierosa może się ciężko rozchorować, a nawet umrzeć [9].

W Polsce nie prowadzono dotychczas statystyk dotyczących jedynie rodziców lub opiekunów najmłodszych dzieci, które wskazałyby, jaki odsetek spośród nich pali w obecności dzieci. Zadanie takie podjęto w ramach modułu „Rozwój i zdrowie dziecka”.

Ankietowani rodzice/opiekunowie twierdzili, że „nigdy” w obecności dzieci nie paliło ponad 50,0% z nich. „Bardzo często” i „często” zdarzało się to co dwudziestemu rodzicowi/opiekunowi, natomiast „czasem” paliło ok. 16,0% ankietowanych. W obecności dziecka „rzadko” zapalało papierosy 20,0% rodziców/opiekunów. Częściej w obecności dziecka palili rodzice chłopców niż dziewczynek. Różnica wyniosła około 2,6%, a odsetek palaczy był porównywalny w obu sekwencjach.

Częściej rodzice/opiekunowie dzieci mieszkających w mieście niż na wsi deklarowali niepalenie papierosów w obecności swych synów i córek (około 3%) oraz rodzice dzieci uczęszczających do szkoły niż do przedszkola (około 4%); zróżnicowanie istotne statystycznie dotyczy płci ( $p < 0,05$ ), miejsca zamieszkania i typu placówki ( $p < 0,001$ ).

Tab. 4.3.2.3.13. Palenie tytoniu jako czynnik wpływający na zdrowie dziecka w podziale na płeć

Palenie tytoniu w obecności dziecka		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem
Nigdy	n	8430	8063	16493	8163	7926	16089	410	386	796
	%	52,1	52,1	52,1	51,9	53,4	52,7	52,5	52,5	52,5
Rzadko	n	3494	3389	6883	3605	3317	6922	187	178	365
	%	21,6	21,9	21,7	22,9	22,4	22,7	23,9	24,2	24,1
Czasem	n	2634	2503	5137	2433	2310	4743	116	110	226
	%	16,3	16,2	16,2	15,5	15,6	15,5	14,9	15,0	14,9
Często	n	1197	1109	2306	1097	933	2030	50	42	92
	%	7,4	7,2	7,3	7,0	6,3	6,6	6,4	5,7	6,1
Bardzo często	n	418	420	838	425	347	772	18	19	37
	%	2,6	2,7	2,6	2,7	2,3	2,5	2,3	2,6	2,4
Razem	n	16173	15484	31657	15723	14833	30556	781	735	1516
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

$p < 0,05$

n.i.

Tab. 4.3.2.3.14. Palenie tytoniu jako czynnik wpływający na zdrowie dziecka w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Palenie tytoniu w obecności dziecka		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem
Nigdy	n	9638	6859	16497	9445	6647	16092	643	153	796
	%	53,0	50,8	52,1	54,1	50,7	52,87	53,0	50,7	52,5
Rzadko	n	3813	3072	6885	3853	3070	6923	292	73	365
	%	21,0	22,8	21,7	22,1	23,4	22,7	24,1	24,2	24,1
Czasem	n	2900	2238	5138	2589	2156	4745	178	48	226
	%	16,0	16,6	16,2	14,8	16,4	15,5	14,7	15,9	14,9
Często	n	1331	977	2308	1120	910	2030	73	19	92
	%	7,3	7,2	7,3	6,4	9,6	6,6	6,0	6,3	6,1
Bardzo często	n	487	351	838	442	330	772	28	9	37
	%	2,7	2,6	2,6	2,5	2,5	2,5	2,3	3,0	2,4
Razem	n	18169	13497	31666	17449	13113	30562	1214	302	1516
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,001

p<0,001

n.i.

Tab. 4.3.2.3.15. Palenie tytoniu jako czynnik wpływający na zdrowie dziecka w podziale na typ placówki (przedszkole, szkoła)

Palenie tytoniu w obecności dziecka		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem
Nigdy	n	9638	6859	16497	9274	6818	16092	512	284	796
	%	53,8	49,9	52,1	54,8	50,0	52,7	53,4	50,9	52,5
Rzadko	n	3833	3052	6885	3741	3182	6923	234	131	365
	%	21,4	22,2	21,7	22,1	23,3	22,7	24,4	23,5	24,1
Czasem	n	2794	2344	5138	2443	2302	4745	128	98	226
	%	15,6	17,1	16,2	14,4	16,9	15,5	13,4	17,6	14,9
Często	n	1239	1069	2308	1059	971	2030	58	34	92
	%	6,9	7,8	7,3	6,3	7,1	6,6	6,1	6,1	6,1
Bardzo często	n	427	411	838	413	359	772	26	11	37
	%	2,4	3,0	2,6	2,4	2,6	2,5	2,7	2,0	2,4
Razem	n	17931	13735	31666	16930	13632	30562	958	558	1516
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,001

p<0,001

n.i.

### Podsumowanie

Z analizy danych wynika, że istnieją nierówności w zakresie dostępu do usług medycznych, związane z miejscem zamieszkania. Ponad 85% sześciolatków miało wykonane profilaktyczne badania lekarskie, a opieką stomatologiczną objęto 65% dzieci. Najczęściej uczestniczyły one w zajęciach korekcyjnych i wyrównawczych (około 25%), a najrzadziej korzystały z opieki psychologa (nieco ponad 2%).

Dzieci wiejskie rzadziej korzystały z oferty wsparcia medycznego i psychospołecznego niż dzieci z miasta i rzadziej posiadały różnego typu orzeczenia z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Ogółem, około 2% dzieci miało orzeczenia, z czego 1,7% to orzeczenia o potrzebie wspomaganie dziecka aż do podjęcia nauki w szkole. Dzieci sześciolatnie mieszkające w mieście częściej były narażone na przebywanie wśród osób palących, więcej dorosłych paliło w obecności chłopców niż dziewcząt.

## Literatura cytowana

1. Karwowska-Struczyk M., 2000, Nisze ekologiczne a rozwój dziecka, Warszawa.
2. Krawczyński K., 2002, Propedeutyka pediatrii, Warszawa.
3. Niedźwiedzka Z., 2001, Dziecko w pierwszych latach życia, [w] Auksologia pod red. I. Mięgowicz, Warszawa.
4. Pilecka W., 2002, Przewlekła choroba somatyczna w życiu i rozwoju dziecka, Problemy psychologiczne, Kraków.
5. Raport GUS 1997, Stan zdrowia ludności Polski w 1996 roku, Warszawa.
6. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. Nr 51).
7. Stan zdrowia dzieci i młodzieży w Polsce na podstawie subiektywnych i obiektywnych mierników oceny, pod red. J. Mazur, A. Sito, 2004, [w] Medycyna Wieku Rozwojowego nr 3, cz. I., tom VII, Warszawa.
8. Woynarowska B., 2000, Zdrowie i szkoła, Warszawa.
9. Zatoński W. i wsp., 2000, Leczenie zespołu uzależnień od tytoniu, Warszawa.
10. Zdrowie naszych dzieci, pod red. J. Szymborski, K. Szamotulska, A. Sito, 2000, Warszawa.

### 4.3.3. Rozwój fizyczny i aktywność ruchowa

*Małgorzata Markowska*

Stan biologiczny najmłodszego pokolenia, a także zachodzące w nim przemiany leżą w centrum uwagi tych wszystkich, którzy są odpowiedzialni za jego właściwy poziom: lekarzy pediatrów, nauczycieli wychowania fizycznego, pedagogów, psychologów i antropologów. Jak twierdzą naukowcy, wiedza o rozwoju osobniczym jest niezbędna dla wszystkich tych, którzy chcą pracować z dziećmi. Obserwuje się starania i wysiłki organizacji rządowych i pozarządowych w tworzeniu dzieciom coraz lepszego środowiska życia, zapewniając im właściwe warunki pracy i wypoczynku, racjonalną organizację dnia oraz opiekę zdrowotną [6, 9].

Procesy rozwojowe zachodzące w organizmie człowieka związane są ze zjawiskami przystosowania się do środowiska, co oznacza nieustanne zmiany.

Decydujący wpływ na prawidłowy przebieg rozwoju fizycznego mają czynniki środowiskowe, w tym warunki bytowe, wielkość zamieszkiwanej aglomeracji, sytuacja społeczno-ekonomiczna rodziny.

W każdej populacji u dzieci będących w tym samym wieku kalendarzowym obserwuje się duże indywidualne zróżnicowanie poziomu rozwoju cech fizycznych. Różnice te są uwarunkowane dwoma czynnikami: potencjałem genetycznym osobnika oraz wpływem modyfikatorów środowiskowych. Parametry antropometryczne, w tym głównie wysokość i masa ciała, służą do zilustrowania wpływu czynników społecznych na proces wzrastania i rozwoju dziecka [10].

Jednym z podstawowych składników organizmu człowieka jest tkanka tłuszczowa, która obok tkanki mięśniowej i kostnej definiuje typ budowy ciała. Wielkość i rozmieszczenie tkanki tłuszczowej jest najbardziej labilną i ekosensytywną cechą antropometryczną, która w okresie całego rozwoju ulega ciągłym zmianom. Tłuszcz podskórny jest dobrym wyznacznikiem całkowitego tłuszczu ciała, dlatego stosowane powszechnie metody pomiarów grubości fałdów skórno-tłuszczowych pozwalają szacować całkowite otłuszczenie ciała [8, 9].

U dzieci młodszych obserwuje się większe otłuszczenie kończyn niż tułowia, natomiast w okresie przedszkolnym następuje odwrotny proces, czyli większe przyrosty tkanki tłuszczowej na tułowiu niż kończynach [3, 9].

Jednym z czynników zdrowego stylu życia jest regularna aktywność fizyczna, definiowana jako obciążenie fizyczne, któremu poddawana jest osoba podczas codziennej pracy i w czasie wolnym. Aktywność w czasie wolnym może być spontaniczna lub odpowiednio zaplanowana i zorganizowana. Jej zakres jest szeroki od niskiej do wysokiej [4]. Brak aktywności fizycznej u dzieci zaburza w mniejszym lub większym stopniu ich rozwój. Zwiększona, oddziałuje korzystnie na proces jego wzrastania, a także na zjawiska ogólnorozwojowe, przyspieszając tempo biologicznych przemian. Konsekwencją są większe ostateczne wymiary ciała i lepsza wydolność i sprawność funkcjonalna. Spontaniczna hiperaktywność dziecka stanowi integralny element nie tylko rozwoju fizycznego i motorycznego, ale również wpływa na sferę psychiczną i społeczną [1, 2]. Ruch wzmacnia układ nerwowy, zwiększa zdolność do pracy umysłowej. Uczestnictwo w ćwiczeniach daje poczucie pewności siebie, zadowolenia i satysfakcji z osiągniętych efektów. Istotnym jest też rozbudzanie potrzeb ruchowych u dzieci, ponieważ ukształtowane w młodszym wieku przeradzają się w trwałe nawyki w kolejnych etapach ontogenezy [5].

Walkę o większą aktywność fizyczną należy rozpocząć na podłożu powszechności a nie specjalizacji, uznania wyższości lekcji nad innymi formami zajęć kultury fizycznej, ponieważ aktywność sportowa, mimo

różnorodnych form, nie obejmuje swym zasięgiem wszystkich uczniów, a jedynie pewną wyselekcjonowaną część [2]. To lekcje edukacji motorycznej powinny mieć decydujące znaczenie w zapewnieniu dzieciom odpowiedniej dawki ruchu i ukierunkowaniu ich na samodzielną aktywność. Powinny wpływać na motywowanie ich do ćwiczeń, wyposażać w niezbędną wiedzę, jak się usprawniać i żyć zdrowo, jak uczestniczyć w kulturze fizycznej przez całe dorosłe życie [2]. Sterowanie aktywnością ruchową młodzieży szkolnej powinno mieć charakter instytucjonalny i pozainstytucjonalny. Podstawą skuteczności oddziaływań mających na celu zainteresowanie kulturą fizyczną, aktywnego uczestnictwa w niej jest pełna integracja procesów nauczania i wychowania szkolnego, wpływów rodziny, środowisk pozalekcyjnych i pozaszkolnych.

W miarę, jak rośnie wiedza o ludzkim ciele, jego funkcjonowaniu i rozwoju, wiele niepokojących objawów i zachowań może doczekać się nie tylko wyjaśnienia, czy skutecznej korekty, ale przede wszystkim czynności zapobiegawczych.

#### 4.3.3.1. Wskaźniki rozwoju fizycznego

Do oceny poziomu rozwoju fizycznego dziecka najczęściej wystarczającym miernikiem są pomiary cech somatycznych. Łatwość ich przeprowadzania z dużą dokładnością sprawia, że stały się powszechną i wiarygodną metodą kontroli biologicznych procesów rozwoju organizmu. W latach 50-tych wprowadzono do tej oceny tzw. test filipiński, przydatny początkowo do doboru szkolnego w krajach, w których trudno było ustalić wiek dziecka. Później znalazł zastosowanie w doborze szkolnym dzieci w licznych krajach [7].

Poziom rozwoju fizycznego dzieci określono na podstawie osiągniętej wysokości i masy ciała, obwodów: klatki piersiowej, ramienia i pasa. Podstawowe charakterystyki statystyczne badanych cech somatycznych przedstawiają tabele od 4.3.3.1.1. do 4.3.3.1.5.

Porównując średnie wartości badanych cech z I i II etapu, stwierdzono wyższe wartości u dzieci z pierwszej sekwencji. Zestawiając uzyskane wyniki chłopców i dziewcząt, zauważono podobne wielkości różnic we wszystkich parametrach na korzyść chłopców, na poziomie istotności  $p < 0,001$  i  $p < 0,01$  (tab. 4.3.3.1.1.).

Tab. 4.3.3.1.1. Średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe wskaźników rozwoju fizycznego chłopców i dziewcząt

Wskaźniki rozwoju		I sekwencja badań		II sekwencja badań			
		Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
		chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta
Wysokość ciała [cm]	$\bar{x}$	123,237***	122,087***	120,188***	119,334***	120,720**	119,898**
	$s_d$	5,6549	5,6056	5,4696	5,4023	5,2892	5,3298
Masa ciała [kg]	$\bar{x}$	24,819***	23,949***	23,166***	22,501***	23,020	22,646
	$s_d$	4,9045	4,6955	4,4066	4,2155	4,2624	4,2635
Obwód klatki piersiowej [cm]	$\bar{x}$	59,768***	58,499***	58,075***	57,159***	58,088	57,6533
	$s_d$	5,0319	5,0080	4,7906	4,7705	4,6830	4,6249
Obwód ramienia [cm]	$\bar{x}$	18,389***	18,271***	17,809**	17,754**	17,757	17,834
	$s_d$	2,3054	2,1899	2,0375	1,9794	2,0077	1,9316
Obwód pasa [cm]	$\bar{x}$	56,909***	55,610***	55,534***	54,654***	55,717	55,338
	$s_d$	6,0011	5,7510	5,7161	5,5751	5,6376	5,3528

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$

Zaobserwowano zróżnicowanie ze względu na środowisko zamieszkania (wieś – miasto). Wyższe wartości cech stwierdzono zarówno u chłopców i dziewcząt z miasta, w porównaniu do dzieci wiejskich (tab. 4.3.3.1.2. i tab. 4.3.3.1.3.).

U chłopców większe zróżnicowanie dotyczyło II sekwencji badań, szczególnie w wysokości i masie ciała ( $p < 0,001$ ) (tab. 4.3.3.1.2.). Natomiast u dziewcząt zanotowano wyraźne różnice we wszystkich badanych cechach, w obu etapach badań, w większości na poziomie ufności  $p < 0,001$  (tab. 4.3.3.1.3.).

Tab. 4.3.3.1.2. Średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe wskaźników rozwoju fizycznego chłopców w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Wskaźniki rozwoju		I sekwencja badań		II sekwencja badań			
		Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
		miasto	wieś	miasto	wieś	miasto	wieś
Wysokość ciała [cm]	$\bar{X}$	123,304*	123,142*	120,317***	120,011***	120,743	120,628
	$S_d$	5,6462	5,6663	5,4846	5,4431	5,2877	5,3094
Masa ciała [kg]	$\bar{X}$	24,864	24,755	23,265***	23,030***	22,964	23,236
	$S_d$	4,8892	4,9259	4,4307	4,3699	4,1000	4,8531
Obwód klatki piersiowej [cm]	$\bar{X}$	59,834*	59,674*	58,119	58,014	58,197	57,662
	$S_d$	5,0429	5,0149	4,8100	4,7635	4,6392	4,8403
Obwód ramienia [cm]	$\bar{X}$	18,430**	18,330**	17,837**	17,771**	17,799	17,594
	$S_d$	2,2971	2,3161	2,0430	2,0294	1,9782	2,1173
Obwód pasa [cm]	$\bar{X}$	56,995*	56,788*	55,626**	55,408**	55,939*	54,848*
	$S_d$	5,9949	6,0082	5,8248	5,5615	5,5135	6,0376

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$

Tab. 4.3.3.1.3. Średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe wskaźników rozwoju fizycznego dziewcząt w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Wskaźniki rozwoju		I sekwencja badań		II sekwencja badań			
		Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
		miasto	wieś	miasto	wieś	miasto	wieś
Wysokość ciała [cm]	$\bar{X}$	122,273***	121,834***	119,481***	119,134***	120,134**	118,878**
	$S_d$	5,5894	5,6181	5,3928	5,4092	5,1830	5,8313
Masa ciała [kg]	$\bar{X}$	24,085***	23,763***	22,626***	22,331***	22,597	22,860
	$S_d$	4,7155	4,6619	4,2201	4,2035	4,2379	4,3808
Obwód klatki piersiowej [cm]	$\bar{X}$	58,661***	58,280***	57,260**	57,021**	57,642	57,703
	$S_d$	5,0593	4,9289	4,7684	4,7704	4,6846	4,3723
Obwód ramienia [cm]	$\bar{X}$	18,352***	18,162***	17,812***	17,675***	17,847	17,777
	$S_d$	2,1681	2,2148	1,9712	1,9879	1,9318	1,9362
Obwód pasa [cm]	$\bar{X}$	55,808***	55,342***	54,771**	54,494**	55,449	54,860
	$S_d$	5,7735	5,7097	5,6093	5,5246	5,2759	5,6670

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$

W I sekwencji badań wykazano istotne statystycznie zróżnicowanie we wszystkich badanych cechach u chłopców uczęszczających do placówek przedszkolnych w odniesieniu do chłopców z placówek szkolnych, największe w wysokości i masie ciała ( $p < 0,001$ ). W II etapie badań, również stwierdzono wyższy poziom rozwoju fizycznego u chłopców z placówek przedszkolnych (tab. 4.3.3.1.4.).

Tab. 4.3.3.1.4. Średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe wskaźników rozwoju fizycznego chłopców w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła)

Wskaźniki rozwoju		I sekwencja badań		II sekwencja badań			
		Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
		przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła
Wysokość ciała [cm]	$\bar{X}$	123,363***	123,065***	120,217	120,150	121,037*	120,141*
	$s_d$	5,6239	5,6928	5,5043	5,4250	5,1260	5,5364
Masa ciała [kg]	$\bar{X}$	24,935***	24,661***	23,156	23,179	23,155	22,771
	$s_d$	4,9263	4,8705	4,3948	4,4218	4,3137	4,1630
Obwód klatki piersiowej [cm]	$\bar{X}$	59,863**	59,639**	58,030	58,132	58,340*	57,628*
	$s_d$	5,0306	5,0311	4,8089	4,7668	4,8786	4,2721
Obwód ramienia [cm]	$\bar{X}$	18,436**	18,324**	17,772**	17,857**	17,884*	17,526*
	$s_d$	2,2954	2,3176	2,0256	2,0518	2,0048	1,9959
Obwód pasa [cm]	$\bar{X}$	57,021**	56,757**	55,539	55,528	56,143**	54,941**
	$s_d$	5,9719	6,0378	5,7290	5,6998	5,4233	5,9396

\* p<0,05, \*\* p<0,01, \*\*\* p<0,001

Podobnie jak u chłopców, wyższy poziom rozwoju charakteryzował dziewczęta z placówek przedszkolnych. W pierwszej sekwencji badań, zauważa się wyższe parametry rozwojowe wszystkich charakteryzowanych cech somatycznych na korzyść dziewcząt z placówek przedszkolnych. W II sekwencji istotne statystycznie różnice zanotowano jedynie w wysokości i masie ciała (p<0,001, p<0,01) (tab. 4.3.3.1.5.).

Tab. 4.3.3.1.5. Średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe wskaźników rozwoju fizycznego dziewcząt w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła)

Wskaźniki rozwoju		I sekwencja badań		II sekwencja badań			
		Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
		przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła
Wysokość ciała [cm]	$\bar{X}$	122,298***	121,810***	119,404**	119,245**	120,058	119,607
	$s_d$	5,6042	5,5957	5,4073	5,3951	5,2020	5,5525
Masa ciała [kg]	$\bar{X}$	24,109***	23,739***	22,568**	22,417**	22,553	22,816
	$s_d$	4,6988	4,6832	4,2181	4,2110	4,2857	4,2252
Obwód klatki piersiowej [cm]	$\bar{X}$	58,689***	58,251***	57,214	57,090	57,750	57,477
	$s_d$	5,0419	4,9525	4,7965	4,7369	4,769	4,3525
Obwód ramienia [cm]	$\bar{X}$	18,346***	18,173***	17,771	17,733	17,861	17,784
	$s_d$	2,1783	2,2014	1,9885	1,9677	1,965	1,8706
Obwód pasa [cm]	$\bar{X}$	55,826***	55,328***	54,711	54,582	55,400	55,225
	$s_d$	5,7596	5,7280	5,5414	5,6172	5,227	5,5826

\* p<0,05, \*\* p<0,01, \*\*\* p<0,001

Analizując uzyskane wyniki testu filipińskiego, stwierdzono, że zdecydowana większość dzieci, bez względu na rozpatrywane zmienne (płeć, środowisko, typ placówki), osiągnęła poziom dodatni i zerowy (tab. 4.3.3.1.6. – tab. 4.3.3.1.10.). Więcej wyników pozytywnych uzyskały dzieci w pierwszej sekwencji badań. Również w tej grupie frakcja dzieci z wynikami ujemnymi była mniejsza (14,3%) niż w drugiej sekwencji (23%).

Dziewczęta częściej niż chłopcy osiągały wynik dodatni, chłopcy ujemny – różnicowanie istotne statystycznie na poziomie p<0,001, I i II sekwencja (tab. 4.3.3.1.6.).







Tab. 4.3.3.2.1. Średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe fałdów skórno-tłuszczowych chłopców i dziewcząt

Otluszczenie [mm]		I sekwencja badań		II sekwencja badań			
		Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
		chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta
Fałd sk.-tl. nad mięśniem dwugłowym ramienia	$\bar{x}$	7,693***	8,293***	7,525***	7,892***	7,338**	7,743**
	$s_d$	3,9145	3,9314	3,7747	3,6667	3,4315	3,0619
Fałd sk.-tl. nad mięśniem trójglowym ramienia	$\bar{x}$	9,941***	10,808***	9,520***	10,084***	9,469***	10,305***
	$s_d$	4,0959	4,1023	3,8992	3,8850	3,4708	3,4869
Fałd sk.-tl. pod łopatką	$\bar{x}$	7,709***	8,443***	7,476***	8,008***	7,433***	8,224***
	$s_d$	4,0719	4,2472	3,6160	3,7369	3,4122	3,4508
Fałd sk.-tl. nad kolcem biodrowym	$\bar{x}$	9,388***	10,296***	9,278***	9,920***	9,051***	10,025***
	$s_d$	5,7664	5,6751	5,2335	5,1683	5,0461	4,8968
Fałd sk.-tl. na mięśni brzuchatym lydki	$\bar{x}$	13,423***	13,736***	13,026***	13,242***	13,137	13,349
	$s_d$	5,7373	5,6421	5,5818	5,4759	4,9402	4,9047

\* p<0,05, \*\* p<0,01, \*\*\* p<0,001

Zaobserwowano większą grubość fałdów skórno-tłuszczowych u dzieci sześciolletnich pochodzących ze środowiska miejskiego. Różnice w otluszczeniu na niekorzyść 6-latków pochodzących ze wsi okazały się w większości badanych wskaźników wysoce istotne statystycznie w obu sekwencjach badań (tab. 4.3.3.2.2. i tab. 4.3.3.2.3.).

Tab. 4.3.3.2.2. Średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe fałdów skórno-tłuszczowych chłopców w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Otluszczenie [mm]		I sekwencja badań		II sekwencja badań			
		Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
		miasto	wieś	miasto	wieś	miasto	wieś
Fałd sk.-tl. nad mięśniem dwugłowym ramienia	$\bar{x}$	7,783**	7,564**	7,529	7,520	7,524	6,611
	$s_d$	3,9859	3,8066	3,7995	3,7405	3,3331	3,7125
Fałd sk.-tl. nad mięśniem trójglowym ramienia	$\bar{x}$	10,221	9,541	9,669***	9,316***	9,624	8,864
	$s_d$	4,1035	4,0519	3,9806	3,7753	3,4564	3,4708
Fałd sk.-tl. pod łopatką	$\bar{x}$	7,878***	7,468***	7,617***	7,281***	7,550	6,975
	$s_d$	4,1166	3,9951	3,7052	3,4808	3,3903	3,7628
Fałd sk.-tl. nad kolcem biodrowym	$\bar{x}$	9,871***	8,698***	9,627***	8,800***	8,944***	9,468***
	$s_d$	5,9893	5,3573	5,4156	4,9330	4,7370	6,1027
Fałd sk.-tl. na mięśni brzuchatym lydki	$\bar{x}$	13,745***	12,961***	13,288***	12,667***	13,087*	13,332*
	$s_d$	5,9071	5,4527	5,8840	5,1170	4,8161	5,4063

\* p<0,05, \*\* p<0,01, \*\*\* p<0,001

Tab. 4.3.3.2.3. Średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe fałdów skórno-tłuszczowych dziewcząt w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Otluszczenie [mm]		I sekwencja badań		II sekwencja badań			
		Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
		miasto	wieś	miasto	wieś	miasto	wieś
Fald sk.-tł. nad mięśniem dwugłowym ramienia	$\bar{x}$	8,375**	8,182**	7,890	7,894	7,971***	6,760***
	$s_d$	3,9998	3,8336	3,6507	3,6887	3,2032	2,0967
Fald sk.-tł. nad mięśniem trójglowym ramienia	$\bar{x}$	11,122***	10,380***	10,284	9,810	10,361*	10,063*
	$s_d$	4,1379	4,0141	3,8964	3,8530	3,5729	3,0872
Fald sk.-tł. pod łopatką	$\bar{x}$	8,640***	8,175***	8,1634***	7,796***	8,309	7,856
	$s_d$	4,3175	4,1345	3,7807	3,6658	3,5383	3,0274
Fald sk.-tł. nad kółcem biodrowym	$\bar{x}$	10,907***	9,463***	10,332***	9,357***	9,731**	11,295**
	$s_d$	5,9365	5,1829	5,3455	4,8597	4,7166	5,4471
Fald sk.-tł. na mięśniu brzuchatym łydki	$\bar{x}$	14,096***	13,245***	13,479***	12,917***	13,205	13,978
	$s_d$	5,9348	5,1764	5,7882	4,9999	4,8254	5,2077

\* p<0,05, \*\* p<0,01, \*\*\* p<0,001

Zróznicowanie grubości fałdów skórno-tłuszczowych u chłopców i dziewcząt w grupach wydzielonych ze względu na rodzaj placówki (przedszkole, szkoła) okazało się wyraźnie istotne statystycznie. Dzieci z placówek przedszkolnych w odniesieniu do uczęszczających do szkoły charakteryzowały się większym otluszczeniem (tab. 4.3.3.2.4. i tab. 4.3.3.2.5.).

Tab. 4.3.3.2.4. Średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe fałdów skórno-tłuszczowych chłopców w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła)

Otluszczenie [mm]		I sekwencja badań		II sekwencja badań			
		Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
		przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła
Fald sk.-tł. nad mięśniem dwugłowym ramienia	$\bar{x}$	7,914***	7,391***	7,621***	7,402***	7,589**	6,883**
	$s_d$	4,0110	3,7580	3,9386	3,54992	3,6397	2,9690
Fald sk.-tł. nad mięśniem trójglowym ramienia	$\bar{x}$	10,214***	9,568***	9,690***	9,303***	9,806	8,856
	$s_d$	4,1486	3,9931	4,0943	3,6223	3,5549	3,2295
Fald sk.-tł. pod łopatką	$\bar{x}$	7,920***	7,422***	7,584***	7,337***	7,792***	6,782***
	$s_d$	4,1384	3,9615	3,6831	3,5235	3,6321	2,8645
Fald sk.-tł. nad kółcem biodrowym	$\bar{x}$	9,841***	8,770***	9,471***	9,032***	8,748	9,602
	$s_d$	5,9834	5,3956	5,3455	5,0760	4,9517	5,1760
Fald sk.-tł. na mięśniu brzuchatym łydki	$\bar{x}$	13,749**	12,978**	13,153***	12,863***	12,341*	14,585*
	$s_d$	5,7832	5,6441	5,8269	5,2468	4,6439	5,1378

\* p<0,05, \*\* p<0,01, \*\*\* p<0,001

Tab. 4.3.3.2.5. Średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe fałdów skórno-tłuszczowych dziewcząt w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła)

Otluszczenie [mm]		I sekwencja badań		II sekwencja badań			
		Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
		przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła
Fałd sk.-tl. nad mięśniami dwugłowym ramienia	$\bar{x}$	8,566***	7,937***	8,022***	7,727***	7,950***	7,368***
	$s_d$	4,0732	3,7079	3,8122	3,4668	3,3219	2,4820
Fałd sk.-tl. nad mięśniami trójglowym ramienia	$\bar{x}$	11,120***	10,400***	10,297***	9,815***	10,536	9,885
	$s_d$	4,1602	3,9889	3,9931	3,7266	3,4710	3,4826
Fałd sk.-tl. pod łopatką	$\bar{x}$	8,691***	8,120***	8,166***	7,808***	8,502	7,717
	$s_d$	4,3687	4,0604	3,8113	3,6308	3,5828	3,1395
Fałd sk.-tl. nad kolcem biodrowym	$\bar{x}$	10,836***	9,590***	10,191***	9,577***	9,425**	11,119**
	$s_d$	5,9370	5,2299	5,2816	5,0003	4,5818	5,2585
Fałd sk.-tl. na mięśniach brzuchatym łydki	$\bar{x}$	14,139***	13,208***	13,405***	13,0340***	12,463**	14,973**
	$s_d$	5,7422	5,4638	5,6866	5,1897	4,5428	5,1305

\* p<0,05, \*\* p<0,01, \*\*\* p<0,001

#### Podsumowanie

Zaobserwowane u dzieci różnice w otluszczeniu były istotne statystycznie we wszystkich badanych grupach. Większą grubością fałdów skórno-tłuszczowych charakteryzowały się dziewczęta. Zaobserwowano większe otluszczenie u dzieci miejskich oraz uczęszczających do placówek przedszkolnych.

#### 4.3.3.3. Aktywność ruchowa

Na podstawie dotychczasowych badań przyjmuje się, że stan zdrowia populacji w 50% warunkuje styl życia. Wśród najważniejszych czynników zagrożenia, których ograniczenie zależne jest od indywidualnych zachowań, wymienia się małą aktywność fizyczną. Dlatego troska o odpowiedni jej poziom w każdym etapie ontogenezy jest jednym z głównych elementów w promowaniu zdrowego stylu życia.

Informacje o aktywności fizycznej dzieci zawarto w zestawionych niżej tabelach. Tabele: 4.3.3.3.1., 4.3.3.3.2. i 4.3.3.3.3. obrazują czas trwania różnych form zajęć ruchowych wprowadzanych w ciągu dnia w placówkach przedszkolnych i szkolnych w środowisku miejskim i wiejskim. Według deklaracji nauczycieli w większości placówek (80%) zajęcia poranne trwały do 10 minut. Gry i zabawy ruchowe oraz ćwiczenia muzyczno-ruchowe zajmowały najczęściej od 20 do 30 minut dziennie (35-45% zarówno w mieście, jak i na wsi oraz w placówkach przedszkolnych i szkolnych). Na ćwiczenia gimnastyczne 50-60% nauczycieli poświęcało do 30 minut dziennie, rzadziej około 20% nauczycieli do 20 minut dziennie. Inne formy aktywności realizowane były w wymiarze powyżej 30 minut dziennie.

Tab. 4.3.3.3.1. Czas trwania zajęć ruchowych w ciągu dnia w badanych placówkach

Zajęcia ruchowe	Czas [min]	I sekwencja		II sekwencja	
		Próba losowa		Próba losowa	
		n	%	n	%
Ćwiczenia poranne	do 10	2560	85,5	2320	82,2
	do 20	386	12,9	462	16,4
	do 30	38	1,3	34	1,2
	pow. 30	9	0,3	7	0,2
Gry i zabawy ruchowe	do 10	280	9,4	253	9,0
	do 20	1315	44,1	1315	46,6
	do 30	850	28,5	843	29,9
	pow. 30	539	18,1	409	14,5
Ćwiczenia muzyczno-ruchowe	do 10	264	8,9	243	8,7
	do 20	1198	40,3	1085	38,8
	do 30	1188	39,9	1194	42,6
	pow. 30	324	10,9	278	9,9
Ćwiczenia gimnastyczne	do 10	159	5,4	176	6,2
	do 20	596	20,1	601	21,3
	do 30	1623	54,8	1569	55,7
	pow. 30	584	19,7	472	16,7
Inne formy	do 10	449	16,9	332	13,4
	do 20	708	26,7	677	27,3
	do 30	645	24,3	662	26,7
	pow. 30	850	32,1	813	32,7

Tab. 4.3.3.3.2. Czas trwania zajęć ruchowych w ciągu dnia w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Zajęcia ruchowe	Czas [min]	I sekwencja				II sekwencja			
		Próba losowa				Próba losowa			
		miasto		wieś		miasto		wieś	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Ćwiczenia poranne	do 10	1313	85,7	1238	85,4	1334	81,1	884	83,6
	do 20	198	12,9	186	12,8	280	17,0	168	15,9
	do 30	16	1,0	22	1,5	26	1,6	5	0,5
	pow. 30	5	0,3	4	0,3	5	0,3	1	0,1
Gry i zabawy ruchowe	do 10	151	9,9	128	8,8	163	10,0	78	7,3
	do 20	679	44,7	632	43,5	756	46,2	506	47,6
	do 30	420	27,6	424	29,2	494	30,2	312	29,4
	pow. 30	269	17,7	270	18,6	225	13,7	166	15,6
Ćwiczenia muzyczno-ruchowe	do 10	104	6,8	160	11,1	133	8,2	104	9,9
	do 20	559	36,7	633	43,9	611	37,6	430	40,8
	do 30	666	43,8	517	35,9	705	43,3	436	41,4
	pow. 30	193	12,7	131	9,1	178	10,9	83	7,9
Ćwiczenia gimnastyczne	do 10	74	4,9	84	5,8	94	5,7	78	7,4
	do 20	262	17,3	332	23,1	327	20,0	243	22,9
	do 30	861	56,8	757	52,7	934	57,0	571	53,9
	pow. 30	318	21,0	264	18,4	284	17,3	167	15,8
Inne formy	do 10	188	13,9	260	20,2	197	13,6	127	13,7
	do 20	380	28,1	324	25,1	409	28,2	243	26,3
	do 30	338	25,0	304	23,6	380	26,2	243	26,3
	pow. 30	447	33,0	401	31,1	463	32,0	312	33,7

Tab. 4.3.3.3.3. Czas trwania zajęć ruchowych w ciągu dnia w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła)

Zajęcia ruchowe	Czas [min]	I sekwencja				II sekwencja			
		Próba losowa				Próba losowa			
		przedszkole		szkoła		przedszkole		szkoła	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Ćwiczenia poranne	do 10	1354	86,1	1198	84,9	1287	81,3	884	83,7
	do 20	203	12,9	181	12,8	277	17,5	156	14,8
	do 30	11	0,7	27	1,9	18	1,1	12	1,1
	pow. 30	4	0,3	5	0,4	2	0,1	4	0,4
Gry i zabawy ruchowe	do 10	163	10,5	116	8,2	164	10,4	72	6,8
	do 20	719	46,2	593	41,8	757	48,2	474	44,5
	do 30	416	26,7	428	30,2	449	28,6	340	31,9
	pow. 30	259	16,6	280	19,8	201	12,8	180	16,9
Ćwiczenia muzyczno-ruchowe	do 10	109	7,0	155	11,0	114	7,3	121	11,5
	do 20	546	35,0	646	46,0	574	36,7	438	41,6
	do 30	700	44,9	484	34,4	704	45,0	407	38,7
	pow. 30	204	13,1	120	8,5	174	11,1	86	8,2
Ćwiczenia gimnastyczne	do 10	66	4,2	92	6,6	70	4,4	97	9,2
	do 20	253	16,3	341	24,4	304	16,3	254	24,0
	do 30	921	59,3	697	49,8	939	59,5	529	50,0
	pow. 30	313	20,2	269	19,2	264	16,7	178	16,8
Inne formy	do 10	208	15,0	240	19,1	178	12,6	143	15,8
	do 20	369	26,7	335	26,6	395	28,0	245	27,1
	do 30	338	24,4	304	24,1	369	26,1	232	25,6
	pow. 30	468	33,8	380	30,2	470	33,3	285	31,5

Na podstawie informacji uzyskanych od nauczycieli o częstotliwości organizowania zajęć ruchowych w placówkach w ciągu tygodnia stwierdza się, że 80–90% nauczycieli codziennie organizowało zajęcia poranne, często też odbywały się zajęcia z przewagą gier ruchowych (kategorie „codziennie” wybrało 70% nauczycieli). Około 40% wychowawców organizowało ćwiczenia muzyczno-ruchowe 1–2 razy w tygodniu i podobny procent 3–4 razy w tygodniu. Przynajmniej 1 do 2 razy w tygodniu organizowano zajęcia z przewagą ćwiczeń gimnastycznych. Przedstawiony powyżej obraz częstotliwości organizowania zajęć ruchowych w badanych placówkach okazał się charakterystyczny we wszystkich wydzielonych grupach: I sekwencja – II sekwencja, miasto – wieś, przedszkole – szkoła (tab. 4.3.3.3.4., tab. 4.3.3.3.5., tab. 4.3.3.3.6.).

Tab. 4.3.3.3.4. Częstotliwość organizowania zajęć ruchowych w ciągu tygodnia w badanych placówkach

Zajęcia ruchowe	Częstotliwość	I sekwencja		II sekwencja	
		Próba losowa		Próba losowa	
		n	%	n	%
Ćwiczenia poranne	codziennie	2531	85,2	2458	87,0
	3-4 razy	247	8,3	196	6,9
	1-2 razy	146	4,9	126	4,5
	rzadziej	48	1,6	45	1,6
Gry i zabawy ruchowe	codziennie	2134	71,7	2043	72,3
	3-4 razy	633	21,3	580	20,5
	1-2 razy	197	6,6	190	6,7
	rzadziej	12	0,4	13	0,5
Ćwiczenia muzyczno – ruchowe	codziennie	568	19,1	734	26,2
	3-4 razy	1182	39,8	1100	39,2
	1-2 razy	1190	40,1	948	33,8
	rzadziej	31	1,0	23	0,8
Ćwiczenia gimnastyczne	codziennie	157	5,3	195	6,9
	3-4 razy	1040	35,0	879	31,2
	1-2 razy	1726	58,1	1691	60,0
	rzadziej	47	1,6	51	1,8
Inne formy	codziennie	881	33,7	877	36,2
	3-4 razy	582	22,3	621	25,6
	1-2 razy	785	30,0	643	26,5
	rzadziej	366	14,0	285	11,7

Tab. 4.3.3.3.5. Częstotliwość organizowania zajęć ruchowych w ciągu tygodnia w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Zajęcia ruchowe	Częstotliwość	I sekwencja				II sekwencja			
		Próba losowa				Próba losowa			
		miasto		wieś		miasto		wieś	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Ćwiczenia poranne	codziennie	1316	86,5	1207	83,9	1439	87,3	918	86,8
	3-4 razy	118	7,8	126	8,8	110	6,7	75	7,1
	1-2 razy	67	4,4	79	5,5	67	4,1	52	4,9
	rzadziej	21	1,4	27	1,9	32	1,9	12	1,1
Gry i zabawy ruchowe	codziennie	1120	73,4	1006	69,9	1211	73,6	743	70,0
	3-4 razy	304	19,9	326	22,6	319	19,4	237	22,3
	1-2 razy	97	6,4	100	6,9	103	6,3	80	7,5
	rzadziej	4	0,3	8	0,6	12	0,7	1	0,1
Ćwiczenia muzyczno-ruchowe	codziennie	309	20,2	256	17,9	416	25,4	285	27,1
	3-4 razy	586	38,4	589	41,1	641	39,2	425	40,4
	1-2 razy	622	40,7	567	39,6	560	34,3	339	32,2
	rzadziej	11	0,7	20	1,4	18	1,1	3	0,3
Ćwiczenia gimnastyczne	codziennie	66	4,3	91	6,3	102	6,2	86	8,2
	3-4 razy	439	28,8	597	41,6	473	28,8	373	35,4
	1-2 razy	997	65,4	722	50,3	1036	63,0	578	54,9
	rzadziej	22	1,4	25	1,7	33	2,0	16	1,5
Inne formy	codziennie	497	37,5	382	29,8	491	34,4	353	39,4
	3-4 razy	280	21,1	300	23,4	387	27,1	207	23,1
	1-2 razy	376	28,4	407	31,8	395	27,7	218	24,3
	rzadziej	173	13,0	191	14,9	155	10,9	118	13,2

Tab. 4.3.3.3.6. Częstotliwość organizowania zajęć ruchowych w ciągu tygodnia w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła)

Zajęcia ruchowe	Częstotliwość	I sekwencja				II sekwencja			
		Próba losowa				Próba losowa			
		przedszkole		szkoła		przedszkole		szkoła	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Ćwiczenia poranne	codziennie	1354	86,6	1170	83,6	1407	88,4	890	84,8
	3-4 razy	122	7,8	122	8,7	106	6,7	75	7,1
	1-2 razy	66	4,2	80	5,7	59	3,7	61	5,8
	rzadziej	21	1,3	27	1,9	20	1,3	24	2,3
Gry i zabawy ruchowe	codziennie	1174	75,3	953	67,8	1185	74,8	725	68,5
	3-4 razy	279	17,9	351	25,0	289	18,2	249	23,5
	1-2 razy	102	6,5	95	6,8	103	6,5	79	7,5
	rzadziej	5	0,3	7	0,5	8	0,5	5	0,5
Ćwiczenia muzyczno-ruchowe	codziennie	314	20,2	251	17,9	393	24,9	291	27,8
	3-4 razy	613	39,4	563	40,1	641	40,6	400	38,3
	1-2 razy	619	39,8	570	40,6	532	33,7	346	33,1
	rzadziej	10	0,6	21	1,5	13	0,8	8	0,8
Ćwiczenia gimnastyczne	codziennie	66	4,2	91	6,5	83	5,2	103	9,8
	3-4 razy	440	28,3	596	42,5	445	28,0	371	35,4
	1-2 razy	1020	65,6	700	49,9	1033	65,1	554	52,9
	rzadziej	30	1,9	17	1,2	27	1,7	20	1,9
Inne formy	codziennie	508	37,4	371	29,8	485	35,2	340	38,2
	3-4 razy	287	21,1	293	23,5	383	27,8	194	21,8
	1-2 razy	381	28,0	402	32,3	363	26,4	236	26,5
	rzadziej	184	13,5	180	14,4	146	10,6	119	13,4

Opinie rodziców o częstotliwości intensywnej aktywności fizycznej w ciągu dnia – przyspieszającej oddech, powodującej zmęczenie, pocenie, wyrażonej spontaniczną zabawą, grą, ćwiczeniami gimnastycznymi, jazdą na rowerze, biegiem itd., przedstawiają tabele od 4.3.3.3.7. do 4.3.3.3.9.

W obu sekwencjach badań stwierdzono duże różnice (istotne statystycznie na poziomie ufności  $p < 0,001$ ) w częstości podejmowania przez chłopców i dziewczęta intensywnych ćwiczeń fizycznych, zwłaszcza w kategorii ćwiczących przez „cały czas” na niekorzyść dziewcząt. Również w kategorii niećwiczących „w ogóle” dominowały dziewczęta. Około 60% dziewcząt, jak i chłopców było aktywnych fizycznie kilka razy dziennie (tab. 4.3.3.3.7.).



Tab. 4.3.3.3.7. Częstotliwość intensywnej aktywności fizycznej w ciągu dnia chłopców i dziewcząt

Aktywność w ciągu dnia poza placówką		I sekwencja			II sekwencja					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem
W ogóle	n	1809	2471	4280	1820	2323	4143	77	116	193
	%	12,8	18,2	15,4	14,0	18,9	16,4	12,3	20,2	16,1
Kilka razy	n	8797	8430	17227	7746	7274	15020	398	360	758
	%	62,2	62,1	62,2	59,5	59,2	59,3	63,4	62,8	63,1
Cały czas	n	3558	2650	6208	3460	2694	6154	153	97	250
	%	25,1	19,6	22,4	26,6	21,9	24,3	24,4	16,9	20,8
Razem	n	14164	13551	27715	13026	12291	25317	628	573	1201
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,001

p<0,001

p<0,001

Analizując poziom aktywności w I i II sekwencji badań ze względu na środowisko zamieszkania, stwierdzono, że generalnie więcej czasu (kilka razy dziennie) na intensywny wysiłek w ciągu dnia poświęcały dzieci z miasta. Tylko wśród ćwiczących „przez cały czas” nieco większy procent stanowili badani pochodzenia wiejskiego, częściej chłopcy. Wysiłku o dużym obciążeniu unikało „w ogóle” ponad 17% dziewcząt miejskich i niemal 20% pochodzących ze wsi. Podobną tendencję na niekorzyść środowiska wiejskiego obserwuje się u chłopców. Zaobserwowane zależności odniesione do ogółu badanych dzieci okazały się istotne statystycznie na poziomie p<0,001 (tab. 4.3.3.3.8.).

Tab. 4.3.3.3.8. Częstotliwość intensywnej aktywności fizycznej w ciągu dnia chłopców i dziewcząt w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Aktywność w ciągu dnia poza placówką		Płeć	I sekwencja				II sekwencja							
			Próba losowa				Próba losowa				Próba celowa			
			miasto		wieś		miasto		wieś		miasto		wieś	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
W ogóle	chł.	964	11,7	845	14,2	863	11,7	957	16,9	53	10,0	24	25,0	
	dz.	1312	17,1	1159	19,6	1206	17,3	1117	20,9	85	17,2	31	39,7	
	ogółem	2276	14,4	2004	16,9	2069	14,5	2074	18,8	138	13,4	55	31,6	
Kilka razy	chł.	5247	63,9	3550	59,6	4571	62,1	3175	56,0	351	66,0	47	49,0	
	dz.	4894	64,0	3536	59,9	4226	60,8	3048	57,1	328	66,3	32	41,0	
	ogółem	10141	64,0	7086	59,8	8797	61,5	6223	56,5	679	66,1	79	45,4	
Cały czas	chł.	1995	24,3	1563	26,2	1922	26,1	1538	27,1	128	24,1	25	26,0	
	dz.	1445	18,9	1205	20,4	1522	21,9	1172	22,0	82	16,6	15	19,2	
	ogółem	3440	21,7	2768	23,3	3444	24,1	2710	24,6	210	20,4	40	23,0	

p<0,001

p<0,001

p<0,001

Stwierdzono również wyraźne zróżnicowanie (p<0,001) w podejmowaniu aktywności w ciągu dnia pomiędzy ogółem dzieci z przedszkoli i szkół w obu sekwencjach badań. Największą grupę (ponad 60%) stanowiły dzieci ćwiczące kilka razy dziennie. Mniejszy odsetek dzieci, które „w ogóle” nie podejmowały aktywności fizycznej, był w grupie przedszkolaków. One też na wyraźnie wyższym poziomie korzystały z aktywności w wymiarze kilka razy dziennie. Natomiast częściej sześciolatki z placówek szkolnych ćwiczyły „przez cały czas” (tab. 4.3.3.3.9.).



Tab. 4.3.3.3.11. Częstotliwość zorganizowanej aktywności fizycznej w ciągu tygodnia chłopców i dziewcząt w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Aktywność w ciągu tygodnia poza placówką	Płeć	I sekwencja				II sekwencja							
		Próba losowa				Próba losowa				Próba celowa			
		miasto		wieś		miasto		wieś		miasto		wieś	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
W ogóle	chł.	6579	74,0	5765	87,9	6322	76,1	5727	89,3	413	72,1	135	95,1
	dz.	5884	70,9	5595	86,1	5774	73,4	5306	88,1	382	71,3	105	88,2
	ogółem	12463	72,5	11360	87,0	12096	74,8	11033	88,7	795	71,7	240	92,0
Od 1 do 4 razy	chł.	2192	24,6	670	10,2	1884	22,7	594	9,3	155	27,1	5	3,5
	dz.	2313	27,9	829	12,8	1997	25,4	655	10,9	153	28,5	10	8,4
	ogółem	4505	26,2	1499	11,5	3881	24,0	1249	10,0	308	27,8	15	5,7
5 i więcej razy	chł.	124	1,4	122	1,9	102	1,2	89	1,4	5	0,9	2	1,4
	dz.	97	1,2	72	1,1	99	1,3	61	1,0	1	0,2	4	3,4
	ogółem	221	1,3	194	1,5	201	1,2	150	1,2	6	0,5	6	2,3

p<0,001

p<0,001

p<0,001

Analizując częstość podejmowania przez dzieci zorganizowanej aktywności w zależności od rodzaju placówki, stwierdzono, że około 10% więcej dzieci szkolnych, zarówno w I, jak i w II sekwencji badań, nie uczestniczyło w zorganizowanych zajęciach „w ogóle”. Zaobserwowano też zdecydowanie większy udział dzieci z placówek przedszkolnych w zajęciach odbywających się od 1 do 4 razy w tygodniu. Zaobserwowane zróżnicowanie odniesione do ogółu badanych dzieci okazało się istotne statystycznie na poziomie p<0,001 (tab. 4.3.3.3.12.).

Tab. 4.3.3.3.12. Częstotliwość zorganizowanej aktywności fizycznej w ciągu tygodnia chłopców i dziewcząt w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła)

Aktywność w ciągu tygodnia poza placówką	Płeć	I sekwencja				II sekwencja							
		Próba losowa				Próba losowa				Próba celowa			
		przedszkole		szkoła		przedszkole		szkoła		przedszkole		szkoła	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
W ogóle	chł.	6688	75,8	5656	85,3	6380	77,6	5669	87,2	325	70,0	223	88,8
	dz.	6025	73,3	5454	83,0	5788	75,5	5292	85,1	297	68,8	190	85,2
	ogółem	12713	74,6	11110	84,1	12168	76,6	10961	86,2	622	69,4	413	87,1
Od 1 do 4 razy	chł.	1999	22,7	863	13,0	1729	21,0	749	11,5	133	28,7	27	10,8
	dz.	2105	25,6	1037	15,8	1800	23,5	852	13,7	133	30,8	30	13,5
	ogółem	4104	24,1	1900	14,4	3529	22,2	1601	12,6	266	29,7	57	12,0
5 i więcej razy	chł.	132	1,5	114	1,7	110	1,3	81	1,2	6	1,3	1	0,4
	dz.	89	1,1	80	1,2	83	1,1	77	1,2	2	0,5	3	1,3
	ogółem	221	1,3	194	1,5	193	1,2	158	1,2	8	0,9	4	0,8

p<0,001

p<0,001

p<0,001

Odpowiedzi rodziców na pytanie, jak często zwalniają swoje pociechy z zajęć ruchowych, wskazują na to, że około 95% dzieci nie odbywało zajęć „rzadko” – tylko w uzasadnionych przypadkach. „Często”, zawsze w trakcie choroby lub w czasie rekonwalescencji zwalnianych było od 3,7% do 5,7% dzieci. Niski procent dzieci (0,5% i mniej) nie realizował programowych zajęć ruchowych „bardzo często”. Zależności istotne statystycznie stwierdzono tylko przy podziale na typ placówki (tab. 4.3.3.3.13.– 4.3.3.3.15.).

Tab. 4.3.3.3.13. Częstotliwość zwolnień z zajęć ruchowych chłopców i dziewcząt

Zwolnienia z zajęć ruchowych		I sekwencja			II sekwencja					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem
Rzadko	n	14655	14046	28701	14177	13462	27639	700	634	1334
	%	94,4	94,7	94,5	95,7	95,8	95,8	96,3	94,5	95,4
Często	n	808	736	1544	585	543	1128	24	35	59
	%	5,2	5,0	5,1	4,0	3,9	3,9	3,3	5,2	4,2
Bardzo często	n	65	55	120	46	43	89	3	2	5
	%	0,4	0,4	0,4	0,3	0,3	0,3	0,4	0,3	0,4
Razem	n	15528	14837	30365	14808	14048	28856	727	671	1398
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

n.i.

n.i.

Tab. 4.3.3.3.14. Częstotliwość zwolnień z zajęć ruchowych chłopców i dziewcząt w podziale na środowisko

(miasto, wieś)

Zwolnienia z zajęć ruchowych		Płeć	I sekwencja				II sekwencja							
			Próba losowa				Próba losowa				Próba celowa			
			miasto		wieś		miasto		wieś		miasto		wieś	
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Rzadko	chł.	8468	94,1	6187	94,7	8101	96,0	6076	95,4	555	96,0	145	97,3	
	dz.	7910	94,6	6136	94,8	7706	96,0	5756	95,6	515	94,0	119	96,7	
	ogółem	16378	94,3	12323	94,7	15807	96,0	11832	95,5	1070	95,0	264	97,1	
Często	chł.	486	5,4	322	4,9	321	3,8	264	4,1	20	3,5	4	2,7	
	dz.	416	5,0	320	4,9	295	3,7	248	4,1	31	5,7	4	3,3	
	ogółem	902	5,2	642	4,9	616	3,7	512	4,1	51	4,5	8	2,9	
Bardzo często	chł.	41	0,5	24	0,4	17	0,2	29	0,5	3	0,5	-	-	
	dz.	38	0,5	17	0,3	29	0,4	14	0,2	2	0,4	-	-	
	ogółem	79	0,5	41	0,3	46	0,3	43	0,3	5	0,4	-	-	

n.i.

n.i.

n.i.

Tab. 4.3.3.3.15. Częstotliwość zwolnień z zajęć ruchowych chłopców i dziewcząt w podziale na placówkę

(przedszkole, szkoła)

Zwolnienia z zajęć ruchowych		Płeć	I sekwencja				II sekwencja							
			Próba losowa				Próba losowa				Próba celowa			
			przedszkole		szkoła		przedszkole		szkoła		przedszkole		szkoła	
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Rzadko	chł.	8457	94,7	6198	93,9	7958	96,2	6219	95,1	440	95,6	260	97,0	
	dz.	7893	95,2	6153	94,0	7444	96,1	6018	95,5	406	94,6	228	94,2	
	ogółem	16350	95,0	12351	93,9	15402	96,2	12237	95,3	846	95,3	488	95,7	
Często	chł.	434	4,9	374	5,7	290	3,5	295	4,5	17	3,7	7	2,6	
	dz.	362	4,4	374	5,7	276	3,6	267	4,2	21	4,9	14	5,8	
	ogółem	796	4,6	748	5,7	566	3,5	562	4,4	38	4,3	21	4,1	
Bardzo często	chł.	35	0,4	30	0,5	21	0,3	25	0,4	2	0,4	1	0,4	
	dz.	36	0,4	19	0,3	29	0,4	14	0,2	2	0,5	0	0,0	
	ogółem	71	0,4	49	0,4	50	0,3	39	0,3	4	0,5	1	0,2	

p<0,001

p<0,001

n.i.

### Podsumowanie

Uzyskany z badań nauczyciela obraz organizacji zajęć ruchowych w placówkach wychowania przedszkolnego okazał się typowy we wszystkich porównywanych grupach i wydaje się zgodny z założeniami programowymi tego etapu edukacji.

W opinii rodziców, około 60% dzieci było aktywnych fizycznie „kilka razy dziennie”. Różnice w poziomie aktywności między chłopcami i dziewczętami, zwłaszcza w przedziale największej częstości („cały czas”), na korzyść chłopców, potwierdzają znany z literatury niższy poziom aktywności dziewcząt już w tym wieku. W porównaniu do dzieci wiejskich korzystniej wypadła aktywność ruchowa badanych pochodzących z miasta.

Z badań wynika również, że badane sześciolatki bardzo rzadko uczestniczyły w zorganizowanych, systematycznych zajęciach sportowych poza placówką, szczególnie w środowisku wiejskim.

### Literatura cytowana

1. Aktywność Fizyczna. Drugie warsztaty antropologiczne, 1999, Warszawa.
2. Bielski J., 2005, *Metodyka wychowania fizycznego i zdrowotnego*, Kraków.
3. Chrzanowska M., 1992, *Biologiczne i społeczno-ekonomiczne determinanty rozwoju podskórnej tkanki tłuszczowej u dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Monograficzne nr 49, Kraków.
4. Drabik J., 1997, *Aktywność, sprawność i wydolność fizyczna jako mierniki zdrowia człowieka*, Gdańsk.
5. Drozdowski Z., 2002, *Antropologia dla nauczycieli wychowania fizycznego*, Poznań.
6. Łaska-Mierzejewska T., 1999, *Antropologia w sporcie i wychowaniu fizycznym*, Warszawa.
7. Malinowski A., W. Bożiłow, 1997, *Podstawy antropologii. Metody, techniki, normy*, Warszawa-Lódź.
8. Markowska M., Zaręba M., 1999, *Niektóre aspekty otyłości prostej u dzieci w wieku szkolnym*, [w] *Uwarunkowania rozwoju sprawności i zdrowia*, pod. red. J. Rodziewicz-Gruhn i J. Wojtyny, Częstochowa.
9. Mięśowicz I., 2001, *Auksologia. Rozwój biologiczny człowieka i metody jego oceny od narodzin do dorosłości*, Warszawa.
10. Wolański N., 2005, *Rozwój biologiczny człowieka. Podstawy auksologii, gerontologii i promocji zdrowia*, Warszawa.

#### 4.3.4. Sprawność fizyczna

*Eżbieta Cieśla*

W ogólnopolskich badaniach dziecka 6-letniego u progu nauki szkolnej przedstawiono ocenę szeroko pojętej sprawności fizycznej, uznając ją (za def. WHO) za istotny element zdrowia, obok sprawności psychicznej i społecznej. Przyjęta definicja sprawności fizycznej zakłada możliwości wykorzystania osobniczych dyspozycji w trakcie wykonywania wszelkich działań motorycznych, decydujących o zaradności człowieka w życiu [7]. „Jej celem jest pozytywne zdrowie fizyczne, które warunkuje niskie ryzyko wystąpienia problemów zdrowotnych. Osiągnięcia zaś mają na celu zdolność zaangażowania się w codzienne zadania z adekwatną energią [...] oraz satysfakcjonujące uczestnictwo w wybranych formach aktywności ruchowej” [6]. Tak pojęta sprawność spełnia bardzo ważną funkcję w życiu codziennym dziecka. To warunek egzystencji w większości sytuacji: w nauce i zabawie, czy też w trakcie nawiązywania kontaktów rówieśniczych i akceptacji dziecka. Dzięki niej nabywa wiele umiejętności (od rozpoznawania i nazywania barw, kształtów, różnicowania rytmu, wielkości, odległości, podobieństw i różnic po pisanie i czytanie). Wykazuje również większą samodzielność w wykonywaniu czynności życia codziennego, jest w stanie odbierać i przetwarzać bodźce wzrokowe, słuchowe, kinestetyczne w sposób skoordynowany, planowy i celowy.

##### 4.3.4.1. Sprawność motoryczna

Nauka umiejętności efektywnego rozwiązywania problemów jest jednym z celów wychowania fizycznego w dzieciństwie i młodości [8]. Jego realizacja polega nie tylko na wielostronnym usprawnianiu dziecka, lecz również powolnym wdrażaniu do szeroko rozumianego systemu pozytywnych wartości wobec kultury fizycznej (przygotowania do samodzielnego dbania o swoją sprawność, kondycję i zdrowie). Dziecko sześciolatnie u progu nauki szkolnej stoi przed ogromnym wyzwaniem. System zintegrowanego nauczania na etapie klas 1–3 przewiduje zorganizowane zajęcia ruchowe. I choć wychowanie przedszkolne przewiduje je również, zasób treści programowych oparty na nowych umiejętnościach, a tym samym wymagający wyższego poziomu sprawności jest zdecydowanie większy. Aby wiedzieć, czy dziecko podoła zwiększonym obowiązkom i wysiłkom fizycznym, należy obiektywnie ocenić jego możliwości motoryczne. Służą temu próby sprawnościowe. Dotychczas najczęściej stosowanymi testami wykorzystywanymi do oceny sprawności dzieci przedszkolnych były testy: Gniewkowskiej [1964] i Sekity [1987]. Znany i wykorzystywany jest również test Drabika [1997] [3, 4].

Niewiele jest opracowań dotyczących wykorzystania Europejskiego Testu Sprawności Fizycznej [EUROFIT, 1989] w diagnozie dzieci sześciolatków, choć – jak wiadomo – wiek ten stanowi dolny próg jego zastosowania [10]. Zagadnieniem priorytetowym Eurofitu jest promocja zdrowia (część jego prób nazwano komponentem „health related fitness” – sprawność związana ze zdrowiem). Do prób oceniających wskaźniki zdrowia zaliczono tu m.in. siłę, wytrzymałość mięśniową czy też gibkość. Należy również zaznaczyć, iż test ten w odróżnieniu od innych stosowanych, posiada próby, przy pomocy których można ocenić pewne aspekty koordynacji, tak istotnej dla dziecka rozpoczynającego naukę szkolną. Kolejną zaletą tego testu jest jego ogólna dostępność, wszechstronność oceny różnych aspektów motoryczności. Należy stwierdzić, iż właśnie te powody w głównej mierze zadecydowały o jego zastosowaniu.

Porównania osiągnięć uzyskanych przez sześciolatków przeprowadzone zostały przy zastosowaniu podstawowych charakterystyk statystycznych (średniej arytmetycznej i odchylenia standardowego).

W analizie wyników badań w próbie szybkości biegowej i szybkości ruchów ręki oraz poczucia równowagi uzyskane niższe średnie świadczą o wyższym poziomie zaawansowania rozwojowego rozpatrywanych zdolności motorycznych.

W ramach modułu oceniającego poziom rozwoju fizycznego i motorycznego w pierwszym etapie badań zbadano 33459 dziewcząt i chłopców (97,8% ogółu przebadanych dzieci), w drugim zaś 34355 dzieci (odpowiednio: 97,2%). W tym 1685 uczestniczących w próbie celowej, co stanowi 4,9% całości próby. Ogólna liczba badanych dzieci wahała się w zależności od rodzaju wykonywanego ćwiczenia. Najwięcej dzieci nie wykonało próby oceniającej poczucie równowagi. Łączny odsetek dzieci mających problemy z wykonaniem stania na równoważni wynosił 39,1% ogółu badanych w pierwszym etapie badań (częściej problemy z wykonaniem próby występowały w grupie chłopców niż dziewcząt). W drugim etapie badań, w próbie losowej z zadaniem tym nie poradziło sobie aż 70% dzieci (odsetek dziewcząt i chłopców, którzy nie wykonali zadania, był identyczny). Zaś w przypadku analizy danych pochodzących z grupy dobranej celowo odsetek dzieci mających problemy z poczuciem równowagi był zbliżony do uzyskanego w I etapie badań i wynosił 41,7%. Kolejną próbą, sprawiającą dzieciom problem, były skłony w przód z leżenia oceniające siłę mięśni brzucha. Należy jednak zaznaczyć, iż odsetek dzieci, które jej nie wykonały, był zdecydowanie mniejszy i wynosił odpowiednio 11,3% w pierwszym, 17% w drugim etapie (próba losowa) oraz 13,2% w próbie celowej.

Tabela 4.3.4.1.1. prezentuje wyniki badań nad poziomem rozwoju wybranych zdolności motorycznych w poszczególnych sekwencjach badań z uwzględnieniem płci. Stwierdzono, że ich rozwój jest harmonijny, zgodny z wiekiem kalendarzowym. W grupach płci, w przypadku większości wykonywanych prób obserwuje się wyższe średnie wartości wyników u dzieci badanych w miesiącach kwiecień – maj 2006 roku, a więc kończących edukację przedszkolną w przedszkolach i szkołach.

Tab. 4.3.4.1.1. Poziom rozwoju wybranych zdolności motorycznych u badanych dzieci

Zdolności motoryczne		I sekwencja badań		II sekwencja badań			
		Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
		chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta
Równowaga ogólna [liczba/min]	$\bar{X}$	15,52***	14,73***	14,69***	14,22***	14,34	13,61
	$S_d$	7,20	7,24	7,00	7,12	6,55	6,69
Szybkość ruchów cyklicznych [s]	$\bar{X}$	24,33***	24,79***	26,64	26,64	25,91	26,20
	$S_d$	5,81	5,76	6,79	6,62	5,67	5,45
Szybkość biegowa [s]	$\bar{X}$	26,96***	27,58***	28,29***	28,58***	27,10***	27,59***
	$S_d$	3,75	3,72	4,70	4,37	3,72	3,30
Siła mm brzucha [liczba/30s]	$\bar{X}$	10,53***	10,02***	9,32***	8,98***	9,81	9,51
	$S_d$	4,49	4,40	4,27	4,22	4,24	4,23
Siła eksplozywna k.d. [cm]	$\bar{X}$	101,91***	94,34***	93,61***	88,80***	94,88***	89,00***
	$S_d$	20,07	18,43	19,63	18,52	19,30	17,35
Siła ramion i barków [s]	$\bar{X}$	19,98***	18,80***	19,67***	18,72***	20,25*	19,23*
	$S_d$	9,82	9,60	9,28	9,30	9,45	8,71
Gibkość [cm]	$\bar{X}$	0,63***	2,07***	0,92***	1,97***	0,87***	2,07***
	$S_d$	5,64	5,51	5,41	5,31	4,54	4,73

\*p<0,05; \*\* p<0,01; \*\*\*p<0,001

Problem ten dotyczył grupy chłopców, w przypadku szybkości ruchów cyklicznych i szybkości biegowej, a także w próbach oceniających siłę mięśni brzucha, ramion i eksplozywną kończyn dolnych mierzoną

skokiem w dal z miejsca. Prawdopodobnie było to możliwe, dzięki wsparciu spontanicznego rozwoju motoryki poprzez szereg działań pedagogicznych, w tym uczestnictwa dzieci w zorganizowanych zajęciach ruchowych na terenie szkół i przedszkoli. Interesującym wydaje się spostrzeżenie dotyczące osiągnięcia wyższych parametrów rozwojowych przez dzieci sześciolatki uczęszczające do przedszkoli i szkół, które dobrowolnie zgłosiły akces uczestnictwa w badaniach, w porównaniu do ich rówieśników biorących udział w II turze badań (zapewne wynika to z faktu, że placówki te prawdopodobnie posiadają lepsze warunki materialne i lokalowe, lepiej przygotowaną kadre pedagogiczną, tym samym pełniej realizują zajęcia ruchowe).

Analizując sprawność badanych dzieci, można stwierdzić zróżnicowanie dymorficzne. We wszystkich trzech próbach zdecydowanie wyższy poziom zaawansowania rozwojowego osiągają chłopcy. Dziewczeta osiągnęły wyższe średnie rezultaty w gibkości ciała mierzonej skłonem dosiężnym w przód i poczuciu równowagi.

W świetle wyników badań dzieci sześciolatków można stwierdzić niewielkie zróżnicowanie w poziomie rozwoju motorycznego dziewcząt i chłopców w zależności od miejsca zamieszkania. Zauważa się nieznaczny trend do osiągania wyższych średnich wartości przez dzieci z aglomeracji miejskich niż u ich rówieśników mieszkających na wsi. U chłopców i dziewcząt z terenów wiejskich obserwuje się większe poczucie równowagi oraz lepszą siłę ramion w każdym etapie badań w próbach losowych. W próbie celowej sześciolatków ze szkół i przedszkoli wiejskich w odróżnieniu od ich rówieśników z miasta cechuje wyższy poziom zaawansowania rozwojowego większości badanych zdolności motorycznych (tab. 4.3.4.1.2. i 4.3.4.1.3.)

Tab. 4.3.4.1.2. Poziom rozwoju wybranych zdolności motorycznych u badanych chłopców w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Zdolności motoryczne		I sekwencja badań		II sekwencja badań			
		Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
		miasto	wieś	miasto	wieś	miasto	wieś
Równowaga ogólna [liczba/min]	$\bar{X}$	15,53	14,33	14,80	14,53	14,52	13,50
	$S_d$	7,24	7,19	6,98	7,01	6,59	6,34
Szybkość ruchów cyklicznych [s]	$\bar{X}$	23,95*	25,23*	26,33	27,05	25,92***	25,84***
	$S_d$	5,72	5,80	6,75	6,81	5,21	7,21
Szybkość biegowa [s]	$\bar{X}$	26,93***	27,77***	28,31***	28,26***	27,11*	27,05*
	$S_d$	3,82	3,68	4,24	5,26	3,83	3,26
Siła mm brzucha [liczba/30s]	$\bar{X}$	10,51	10,06	9,32	9,31	9,78	9,92
	$S_d$	4,49	4,39	4,24	4,31	4,21	4,37
Siła eksplozywna k.d. [cm]	$\bar{X}$	102,51	101,06	94,03	88,49	94,30	97,15
	$S_d$	19,89	20,29	19,50	18,25	19,04	20,17
Siła ramion i barków [s]	$\bar{X}$	19,45	20,79	19,09*	19,26*	20,06	21,01
	$S_d$	9,78	9,83	9,36	9,19	9,32	10,01
Gibkość [cm]	$\bar{X}$	0,78***	0,41***	1,13*	1,69*	1,04	0,23
	$S_d$	5,82	5,38	5,55	5,02	4,49	4,66

\*p<0,05; \*\* p<0,01; \*\*\*p<0,001

U chłopców istotne statystycznie różnice na poziomie ufności p<0,001 i p<0,05 stwierdzono dla szybkości biegowej i gibkości (zarówno w pierwszej, jak i drugiej sekwencji badań), szybkości ruchów cyklicznych w I turze oraz siłę ramion i gibkości w II turze badań. W próbie celowej istotna statystycznie różnica (p<0,001) obserwowana jest w szybkości ruchów cyklicznych i szybkości biegowej (p<0,05). U dziewcząt znaczące staty-



stycznie różnice obserwuje się w gibkości (I i II etap badań) oraz sile ramion, szybkości i równowadze (II etap), natomiast w próbie celowej – dla szybkości ruchów cyklicznych i biegowej, sile mięśni brzucha, a także ramion.

Tab. 4.3.4.1.3. Poziom rozwoju wybranych zdolności motorycznych u badanych dziewcząt w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Zdolności motoryczne		I sekwencja badań		II sekwencja badań			
		Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
		miasto	wieś	miasto	wieś	miasto	wieś
Równowaga ogólna [liczba/min]	$\bar{X}$	15,04	14,33	14,34*	14,07*	13,59	13,69
	$s_d$	7,26	7,19	7,04	7,21	6,64	6,97
Szybkość ruchów cyklicznych [s]	$\bar{X}$	24,46	25,23	26,32	27,08	26,18***	26,29***
	$s_d$	5,71	5,80	6,69	6,49	4,97	7,15
Szybkość biegowa [s]	$\bar{X}$	27,45	27,77	28,57***	28,60***	27,63**	27,42**
	$s_d$	3,75	3,68	4,01	4,82	3,42	2,76
Siła mm brzucha [liczba/30s]	$\bar{X}$	9,99	10,06	9,01	8,95	9,35*	10,19*
	$s_d$	4,41	4,39	4,18	4,28	4,11	4,67
Siła eksplozywna k.d. [cm]	$\bar{X}$	95,31	93,02	89,03	88,49	89,11	88,51
	$s_d$	18,36	18,43	18,25	18,25	16,86	19,38
Siła ramion i barków [s]	$\bar{X}$	18,27	19,55	18,33*	19,26*	19,43***	18,36***
	$s_d$	9,62	9,53	9,37	9,19	9,02	7,19
Gibkość [cm]	$\bar{X}$	2,21***	1,88***	2,18***	1,69***	2,05	2,16
	$s_d$	5,71	5,22	5,50	5,02	4,77	4,56

\*p<0,05; \*\* p<0,01; \*\*\*p<0,001

Tab. 4.3.4.1.4. Poziom rozwoju wybranych zdolności motorycznych u badanych chłopców w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła)

Zdolności motoryczne		I sekwencja badań		II sekwencja badań			
		Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
		przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła
Równowaga ogólna [liczba/min]	$\bar{X}$	15,55	15,49	14,81	14,10	13,30***	16,61***
	$s_d$	7,13	7,30	6,94	7,15	5,83	7,43
Szybkość ruchów cyklicznych [s]	$\bar{X}$	23,87	24,96	26,42***	26,94***	25,34	26,94
	$s_d$	5,73	5,86	6,46	6,89	5,67	5,52
Szybkość biegowa [s]	$\bar{X}$	26,75	27,23	28,04***	28,93***	27,26	26,82
	$s_d$	3,74	3,75	4,28	4,74	3,76	3,65
Siła mm brzucha [liczba/30s]	$\bar{X}$	10,45	10,64	9,34	8,98	9,42***	10,55***
	$s_d$	4,47	4,52	4,27	4,25	3,94	4,69
Siła eksplozywna k.d. [cm]	$\bar{X}$	102,90	100,56	91,82	95,00	95,19	94,31
	$s_d$	19,84	20,30	19,59	19,55	18,65	20,44
Siła ramion i barków [s]	$\bar{X}$	19,67	20,43	20,27	19,24	19,93	19,98
	$s_d$	9,78	9,88	9,21	9,30	8,69	9,66
Gibkość [cm]	$\bar{X}$	0,85***	0,33***	0,59***	1,17***	2,24	0,12
	$s_d$	5,77	5,45	5,15	5,59	4,76	4,36

\*p<0,05; \*\* p<0,01; \*\*\* p<0,001

Poziom rozwoju motorycznego dzieci sześciolletnich uczęszczających do szkół i przedszkoli w Polsce jest zróżnicowany. Zarówno u dziewcząt, jak i chłopców kończących roczny etap przygotowania do edukacji

szkolnej (I etap badań), a uczęszczających do przedszkoli obserwuje się nieznaczną tendencję do osiągnięcia wyższego poziomu zaawansowania rozwojowego w niektórych zdolnościach (szybkości ruchów cyklicznych, szybkości biegowej i gibkości) niż u ich rówieśników rozpoczynających edukację w oddziałach przedszkolnych w szkole (tab. 4.3.4.1.4. i 4.3.4.1.5.).

W grupie chłopców przedszkolnych, w obu losowo dobranych próbach zaobserwowano także nieco wyższy poziom średnich wartości badanych przejawów szybkości niż u sześciolatek szkolnych (tab. 4.3.4.1.4.). U nich wykazywane różnice są istotne statystycznie dla gibkości w I i II turze badań oraz szybkości ruchów cyklicznych mierzoną próbą stukania w krążki (w II etapie badań).

Obraz zróżnicowania w grupie dziewcząt jest podobny. Sześciolatki uczęszczające do przedszkola okazały się lepsze w próbach szybkościowych ( $p < 0,001$ ) siły eksplozywnej oraz gibkości. Ich rówieśniczki uczęszczające do szkół cechuje wyższy poziom poczucia równowagi i siły ramion ( $p < 0,05$  dla I sekwencji badań). Zdecydowanie inaczej kształtuje się obraz zróżnicowania w próbie celowej. Dziewczęta uczęszczające do szkół charakteryzuje wyższy poziom większości uwzględnionych pomiarów zdolności motorycznych (tab. 4.3.4.1.5.). Istotne statystycznie różnice obserwuje się jedynie dla poczucia równowagi.

Analiza wyników badań nad zróżnicowaniem sprawności motorycznej w zależności od rodzaju placówki nie daje jasnego obrazu wzajemnych powiązań. Prawdopodobnie w tym przypadku lepszym wskaźnikiem byłaby liczba lat uczęszczania do przedszkola.

Tab. 4.3.4.1.5. Poziom rozwoju wybranych zdolności motorycznych u badanych dziewcząt w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła)

Zdolności motoryczne		I sekwencja badań		II sekwencja badań			
		Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
		przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła
Równowaga ogólna [liczba/min]	$\bar{x}$	14,89	14,52	14,32	14,10	12,86***	15,35***
	$s_d$	7,18	7,32	7,08	7,15	6,00	7,81
Szybkość ruchów cyklicznych [s]	$\bar{x}$	24,40	25,29	26,40***	26,94***	25,64	27,22
	$s_d$	5,73	5,75	6,38	6,89	5,50	5,20
Szybkość biegowa [s]	$\bar{x}$	27,23***	28,04***	28,31***	28,93***	27,80	27,21
	$s_d$	3,65	3,76	4,04	4,74	3,42	3,06
Siła mm brzucha [liczba/30s]	$\bar{x}$	9,88*	10,21*	8,99	8,98	8,83	10,87
	$s_d$	4,35	4,47	4,19	4,25	3,92	4,52
Siła eksplozywna k.d. [cm]	$\bar{x}$	95,62	92,66	90,07	87,19	88,74	89,00
	$s_d$	18,36	18,38	18,13	18,27	18,01	17,35
Siła ramion i barków [s]	$\bar{x}$	18,56*	19,12*	18,58	18,91	17,94	19,23
	$s_d$	9,50	9,73	9,34	9,26	8,63	8,71
Gibkość [cm]	$\bar{x}$	2,28	1,78	2,27***	1,60***	1,76	2,07
	$s_d$	5,58	5,40	5,50	5,04	4,67	4,73

\* $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

### Podsumowanie

Podsumowując, można stwierdzić, iż sprawność motoryczna w istotny sposób różnicuje badane sześciolatki. Zaobserwowano wyraźne różnice dymorficzne w większości badanych zdolności motorycznych. Potwierdza to dotychczasowe badania nad zróżnicowaniem międzypłciowym dzieci w wieku przedszkolnym, z których wynika sprawnościowa przewaga chłopców nad dziewczętami pod względem siły, mocy i szybkości. Kierunek tego zróżnicowania nie ulega z wiekiem zmianie. Zaobserwowano wyższy poziom większości bada-

nych zdolności motorycznych u dzieci zamieszkujących środowisko miejskie. Zjawisko to jest szczególnie wyraźne u chłopców (w obu etapach badań) i u dziewcząt (II etap badań). Dzieci wiejskie charakteryzują się lepszym poziomem poczucia równowagi (u obu płci) i siły ramion (u dziewcząt). W badaniach wykazano również niewiele wyższy poziom większości badanych zdolności motorycznych u dzieci uczęszczających do przedszkoli.

#### **4.3.4.2. Umiejętności ruchowe**

Szczególne miejsce z punktu widzenia oceny dojrzałości motorycznej dziecka sześciolatka u progu nauki szkolnej zajmują umiejętności ruchowe traktowane jako specyficzne przesłanki do sprawnego, szybkiego i dokładnego wykonywania konkretnych czynności ruchowych są nabywane w procesie nauczania [9]. Zdaniem Czabańskiego [2000] umiejętność to czynność wykonywana bardzo ekonomicznie i skutecznie, płynnie i harmonijnie, nie tylko dokładnie w przestrzeni, ale również we właściwym rytmie [2]. Jest to możliwe, dzięki korzystaniu z odpowiedniego potencjału zdolności motorycznych (siły, wytrzymałości, szybkości i różnych aspektów koordynacji) oraz wcześniejszych doświadczeń ruchowych, a także procesom nauczania i wielokrotnie powtarzanym ćwiczeniom.

Bogaty zasób czynności ruchowych dziecka sześciolatka skupia się przede wszystkim wokół umiejętności elementarnych związanych z podstawowymi formami ruchów naturalnych i utylitarnych. Pozwala to na efektywne zachowanie się przy wykonywaniu niektórych czynności związanych z samoobsługą (samodzielne ubieranie i mycie się, jedzenie), a także swobodne wykonywanie biegu, marszu, rzutów i chwytów czy też skoków. Umożliwia także ich łączenie w dowolne kombinacje ruchowe. Zwykle w wieku 6–7 lat większość podstawowych umiejętności rozwija się z różną siłą i tempem, choć pełne ich opanowanie nie jest osiągnięte nawet w wieku 10 lat.

Istnieją indywidualne różnice w zasobie i poziomie umiejętności ruchowych na każdym etapie rozwoju. Szczególnie ważne zdają się być w momentach krytycznych, takich jak przekroczenie przez dziecko progu szkoły. Od tego bowiem, ile sześciolatek potrafi, zależy proces przystosowania się do nowych warunków. Dzieci o małym zasobie umiejętności ruchowych i niskiej sprawności gorzej adaptują się do wymagań stawianych przez szkołę i wykazują trudności z dostosowaniem się do grona rówieśników. Sprawniejsze dzieci, o większym zasobie umiejętności, są zwykle bardziej aktywne w szkole i poza nią. Z drugiej zaś strony obserwowana nadmierna gotowość do ruchu i brak koncentracji może stać się źródłem trudności w przyswajaniu nowych umiejętności, nie tylko ruchowych [6].

W ocenie umiejętności wykorzystano proste zadania ruchowe możliwe do wykonania w każdych warunkach lokalowych. Podobnie jak w przypadku diagnozy zdolności motorycznych – umiejętność poprawnego wykonywania rzutów i chwytów, skoków, kopnięć i biegu dokonali nauczyciele, specjaliści wychowania fizycznego. Ocena miała charakter opisu jakościowego (wykonuje bardzo dobrze, dobrze, przeciętnie i nie potrafi wykonać) i pozwalała na określenie liczby dzieci mających trudności z poprawnością wykonywanych, elementarnych z punktu widzenia szkolnego wychowania fizycznego zadań ruchowych. Na podstawie przeprowadzonych ćwiczeń i prób sprawnościowych nauczyciele zostali zobligowani do oceny ogólnej koordynacji ruchowej dzieci biorących udział w badaniach.

## Rzuty

Badane dzieci oceniono w zakresie umiejętności poprawnego wykonywania rzutów jednorącz (prawa i lewa ręka) i oburącz. Wyniki przedstawiono w tabelach 4.3.4.2.1., 4.3.4.2.2. i 4.3.4.3.

Zdaniem nauczycieli, większość sześciolatek wykonywała rzuty prawą ręką dobrze (48% – pierwszy etap badań, 47,3% – drugi etap badań). Jedynie 1,5% dzieci w pierwszej i 2,4% badanych w drugiej sekwencji badań miało wyraźne problemy z ich wykonaniem. Dzieci kończące edukację przedszkolną częściej niż ich rówieśnicy rozpoczynający roczne przygotowanie do edukacji szkolnej osiągnęły wyższe oceny rzutu jednorącz. Należy również zaznaczyć, iż chłopcy znacznie lepiej niż dziewczęta wykonali rzuty woreczkiem. Różnice w ocenie chłopców i dziewcząt są istotne statystycznie ( $p < 0,001$ ).

Tab. 4.3.4.2.1. Rzut woreczkiem prawą ręką w podziale na płeć

Rzut woreczkiem prawą ręką		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem
<b>Bardzo dobrze</b>	n	6510	5315	11825	5888	5155	11043	327	284	611
	%	39,7	33,8	36,8	36,1	33,7	34,9	38,6	35,9	37,3
<b>Dobrze</b>	n	7508	7903	15411	7533	7421	14954	385	369	754
	%	45,7	50,3	48,0	46,2	48,5	47,3	45,4	46,6	46
<b>Przeciętnie</b>	n	2106	2310	4416	2456	2403	4859	121	124	245
	%	12,8	14,7	13,7	15,1	15,7	15,4	14,3	15,7	14,9
<b>Nie potrafi wykonać</b>	n	290	177	467	424	329	753	15	14	29
	%	1,8	1,1	1,5	2,6	2,1	2,4	1,8	1,8	1,8
<b>Razem</b>	n	16414	15705	32119	16301	15308	31609	848	791	1639
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

$p < 0,001$

$p < 0,001$

n.i.

Rzut woreczkiem lewą ręką był oceniany jako wykonany dobrze i przeciętnie. Odsetek dzieci, które nie potrafiły rzucać lewą ręką, jest różny w kolejnych sekwencjach badań. W opinii nauczycieli, znacznie częściej dzieci rozpoczynające roczne przygotowanie do szkoły uzyskały najniższą kategorię oceny „nie potrafi wykonać” (4%) niż ich koledzy i koleżanki badane pod koniec tego etapu (2,5%). Wyższy odsetek nie umiejących rzucać lewą ręką zanotowano u chłopców. W grupach dobranych losowo, pomiędzy płcią badanych, stwierdzono różnice istotne statystycznie (odpowiednio: na poziomie ufności  $p < 0,001$  – I etap i  $p < 0,05$  – II etap).

Tab. 4.3.4.2.2. Rzut woreczkiem lewą ręką w podziale na płeć

Rzut woreczkiem lewą ręką		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem
<b>Bardzo dobrze</b>	n	3540	2985	6525	3407	3045	6452	199	159	358
	%	21,6	19,0	20,3	20,9	19,9	20,4	23,4	20,2	21,9
<b>Dobrze</b>	n	7966	7730	15696	7550	7233	14783	404	386	790
	%	48,6	49,3	48,9	46,4	47,3	46,8	47,6	48,9	48,2
<b>Przeciętnie</b>	n	4438	4621	9059	4634	4447	9081	225	225	450
	%	27,1	29,5	28,2	28,5	29,1	28,8	26,5	28,5	27,5
<b>Nie potrafi wykonać</b>	n	451	350	801	691	574	1265	21	19	40
	%	2,8	2,2	2,5	4,2	3,8	4,0	2,5	2,4	2,4
<b>Razem</b>	n	16395	15686	32081	16282	15299	31581	849	789	1638
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

$p < 0,001$

$p < 0,05$

n.i.

Tab. 4.3.4.2.3. Rzuty piłką oburącz w podziale na płeć

Rzuty piłką oburącz		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem
<b>Bardzo dobrze</b>	n	6758	6001	12759	6088	5594	11682	359	311	670
	%	41,2	38,2	39,8	37,4	36,6	37,0	42,9	39,9	41,5
<b>Dobrze</b>	n	7457	7523	14980	7662	7323	14985	359	365	724
	%	45,5	47,9	46,7	47,1	47,9	47,5	42,9	46,8	44,8
<b>Przeciętnie</b>	n	2011	2025	4036	2361	2262	4623	114	98	212
	%	12,3	12,9	12,6	14,5	14,8	14,6	13,6	12,6	13,1
<b>Nie potrafi wykonać</b>	n	162	144	306	164	120	284	4	6	10
	%	1,0	0,9	1,0	1,0	0,8	0,9	0,5	0,8	0,6
<b>Razem</b>	n	16388	15693	32081	16275	15299	31574	836	780	1616
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,001

n.i.

n.i.

Analizując rzuty oburącz stwierdzono, że wszystkie dzieci oceniono bardzo wysoko (tab. 4.3.4.2.3.). Prawie połowa badanych (46,7% – I etap, 47,5% – II etap i 44,8% – próba celowa) uzyskała noty na poziomie „dobry”. W odniesieniu do próby losowej II sekwencji badań, odsetek sześciolatków wykonujących rzuty bardzo dobrze nieznacznie wzrasta. Stwierdzono różnice w ocenianiu, zwłaszcza w kategorii „bardzo dobrze” na niekorzyść dziewcząt (istotność na poziomie p<0,01 w I sekwencji badań). Tylko około 1% dzieci miało problemy z wykonaniem rzutu.

Istotne różnice odnotowano również w ocenie rzutu w zależności od miejsca zamieszkania. W przypadku rzutów wykonywanych prawą ręką, dzieci miejskie częściej niż wiejskie otrzymały przeciętne i negatywne oceny (I etap), dzieci wiejskie natomiast wykonywały rzuty bardzo dobrze (I i II etap – próba celowa) (tab. 4.3.4.2.4.).

Tab. 4.3.4.2.4. Rzuty woreczkiem prawą ręką w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Rzuty woreczkiem prawą ręką			I sekwencja badań		II sekwencja badań			
			Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
			miasto	wieś	miasto	wieś	miasto	wieś
<b>Bardzo dobrze</b>	chłopcy	n	3731	2779	3422	2466	261	66
		%	38,7	41,0	36,3	35,8	38,6	38,4
	dziewczeta	n	2995	2320	3050	2105	230	54
		%	33,1	34,9	34,5	32,5	35,8	36,2
	ogółem	n	6726	5099	6472	4571	491	120
		%	36,0	38,0	35,4	34,2	37,3	37,4
<b>Dobrze</b>	chłopcy	n	4442	3066	4258	3275	309	76
		%	46,1	45,3	45,2	47,6	45,7	44,2
	dziewczeta	n	4548	3355	4186	3235	303	66
		%	50,2	50,4	47,4	50,0	47,2	44,3
	ogółem	n	8990	6421	8444	6510	612	142
		%	48,1	47,8	46,2	48,8	46,4	44,2
<b>Przeciętnie</b>	chłopcy	n	1295	811	1472	984	96	25
		%	13,4	12,0	15,6	14,3	14,2	14,5
	dziewczeta	n	1400	910	1407	996	99	25
		%	15,5	13,7	15,9	15,4	15,4	16,8
	ogółem	n	2695	1721	2879	1980	195	50
		%	14,4	12,8	15,8	14,8	14,8	15,6
<b>Nie potrafi wykonać</b>	chłopcy	n	176	114	269	155	10	5
		%	1,8	1,7	2,9	2,3	1,5	2,8
	dziewczeta	n	111	66	194	135	10	4
		%	1,2	1,0	2,2	2,1	1,6	2,7
	ogółem	n	287	180	463	290	20	9
		%	1,5	1,3	2,5	2,2	1,5	2,8
<b>Razem</b>	chłopcy	n	9644	6770	9421	6880	676	172
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	dziewczeta	n	9054	6651	8837	6471	642	149
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	ogółem	n	18698	13421	18258	13351	1318	321
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,001

p<0,001

n.i.

Tab.4.3.4.2.5. Rzut woreczkiem lewą ręką w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Rzut woreczkiem lewą ręką			I sekwencja badań		II sekwencja badań			
			Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
			miasto	wieś	miasto	wieś	miasto	wieś
Bardzo dobrze	chłopcy	n	2100	1440	2042	1365	156	43
		%	21,8	21,3	21,7	19,9	23,1	24,9
	dziewczęta	n	1746	1239	1830	1215	140	19
		%	19,3	18,7	20,7	18,8	21,8	12,8
	ogółem	n	3846	2679	3872	2580	296	62
		%	20,6	20,0	21,2	19,3	22,5	19,3
Dobrze	chłopcy	n	4664	3302	4337	3213	322	82
		%	48,4	48,8	46,1	46,8	47,6	47,4
	dziewczęta	n	4541	3189	4171	3062	303	83
		%	50,2	48,1	47,2	47,3	47,3	56,1
	ogółem	n	9205	6491	8508	6275	625	165
		%	49,3	48,4	46,6	47,0	47,5	51,4
Przeciętnie	chłopcy	n	2604	1834	2597	2037	185	40
		%	27,0	27,1	27,6	29,6	27,4	23,1
	dziewczęta	n	2559	2062	2456	1991	185	40
		%	28,3	31,1	27,8	30,8	28,9	27,0
	ogółem	n	5163	3896	5053	4028	370	80
		%	27,6	29,1	27,7	30,2	28,1	24,9
Nie potrafi wykonać	chłopcy	n	263	188	435	256	13	8
		%	2,7	2,8	4,6	3,7	1,9	4,6
	dziewczęta	n	206	144	374	200	13	6
		%	2,3	2,2	4,2	3,1	2,0	4,1
	ogółem	n	469	332	809	456	26	14
		%	2,5	2,5	4,4	3,4	2,0	4,4
Razem	chłopcy	n	9631	6764	9411	6871	676	173
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	dziewczęta	n	9052	6634	8831	6468	641	148
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	ogółem	n	18683	13398	18242	13339	1317	321
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,05

p<0,001

p<0,05

W rzutach lewą ręką zaobserwowano odmienny układ zróżnicowania: różnice istotne statystycznie na poziomie ufności  $p<0,05$  i  $p<0,001$  (tab. 4.3.4.2.5.).

Typ środowiska zamieszkania różnicował także jakość wykonywanych rzutów oburącz (tab. 4.3.4.2.6.). W pierwszej sekwencji badań w środowisku wiejskim zaobserwowano wyższy odsetek dzieci ocenianych bardzo wysoko, zaś w miejskim – przewagę ocen w pozostałych jej kategoriach. Zdaniem nauczycieli, dzieci rozpoczynające roczne przygotowanie do edukacji szkolnej zamieszkujące środowisko miejskie osiągnęły zdecydowanie wyższy poziom tej umiejętności niż ich rówieśnicy ze wsi (różnice istotne statystycznie uzyskano dla każdego etapu badań,  $p<0,001$ ).

Tab. 4.3.4.2.6. Rzut piłką oburącz w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Rzut piłką oburącz			I sekwencja badań		II sekwencja badań			
			Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
			miasto	wieś	miasto	wieś	miasto	wieś
Bardzo dobrze	chłopcy	n	3891	2867	3520	2568	288	71
		%	40,4	42,4	37,4	37,4	43,4	41,3
	dziewczęta	n	3382	2619	3270	2324	263	48
		%	37,4	39,4	37,0	35,9	41,7	32,2
	ogółem	n	7273	5486	6790	4892	551	119
		%	38,9	40,9	37,2	36,7	42,5	37,1
Dobrze	chłopcy	n	4385	3072	4314	3348	300	59
		%	45,6	45,4	45,9	48,7	45,2	34,3
	dziewczęta	n	4351	3172	4112	3211	296	69
		%	48,1	47,8	46,6	49,6	46,9	46,3
	ogółem	n	8736	6244	8426	6559	596	128
		%	46,8	46,6	46,2	49,2	46,0	39,9
Przeciętnie	chłopcy	n	1246	765	1480	881	73	41
		%	12,9	11,3	15,7	12,8	11,0	23,8
	dziewczęta	n	1229	796	1381	881	68	30
		%	13,6	12,0	15,6	13,6	10,8	20,1
	ogółem	n	2475	1561	2861	1762	141	71
		%	13,3	11,6	15,7	13,2	10,9	22,1
Nie potrafi wykonać	chłopcy	n	104	58	90	74	3	1
		%	1,1	0,9	1,0	1,1	0,5	0,6
	dziewczęta	n	90	54	68	52	4	2
		%	1,0	0,8	0,8	0,8	0,6	1,3
	ogółem	n	194	112	158	126	7	3
		%	1,0	0,8	0,9	0,9	0,5	0,9
Razem	chłopcy	n	9626	6762	9404	6871	664	172
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	dziewczęta	n	9052	6641	8831	6468	631	149
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	ogółem	n	18678	13403	18235	13339	1295	321
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,001

p<0,001

p<0,001

Dokonana ocena poziomu wykonywania rzutów u dzieci uczęszczających do szkół i przedszkoli pozwoliła stwierdzić istotne statystycznie różnice w II sekwencji badań dla prawej i lewej ręki. Zdecydowanie częściej dzieci ze szkół były oceniane na nieco wyższym poziomie. Dzieci przedszkolne uzyskiwały przeciętne bądź też niskie noty (tab. 4.3.4.2.7., 4.3.4.2.8.). Odsetek ocen w kategorii „bardzo dobrze” był większy u dzieci badanych w pierwszej sekwencji, a w kategorii „nie potrafi wykonać” – mniejszy. W rzutach oburącz frakcje dzieci wykonujących rzuty, ocenione bardzo wysoko, były podobne w obu typach placówek. W pozostałych kategoriach zaobserwowano nieznaczne różnice (tab. 4.3.4.2.9.).

Tab. 4.3.4.2.7. Rzut woreczkiem prawą ręką w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła)

Rzut woreczkiem prawą ręką			I sekwencja badań		II sekwencja badań			
			Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
			przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła
Bardzo dobrze	chłopcy	n	3697	2813	3331	2557	184	143
		%	39,0	40,5	36,4	35,8	33,8	47,2
	dziewczęta	n	2958	2357	2888	2267	152	132
		%	33,3	34,6	33,8	33,5	29,8	47,0
	ogółem	n	6655	5170	6219	4824	336	275
		%	36,2	37,6	35,1	34,7	31,8	47,1
Dobrze	chłopcy	n	4368	3140	4150	3383	267	118
		%	46,1	45,2	45,3	47,3	49,0	38,9
	dziewczęta	n	4516	3387	4096	3325	261	108
		%	50,8	49,7	47,9	49,2	51,2	38,4
	ogółem	n	8884	6527	8246	6708	528	226
		%	48,4	47,5	46,6	48,2	50,0	38,7
Przeciętnie	chłopcy	n	1237	869	1417	1039	90	31
		%	13,1	12,5	15,5	14,5	16,5	10,2
	dziewczęta	n	1325	985	1364	1039	89	35
		%	14,9	14,5	16,0	15,4	17,5	12,5
	ogółem	n	2562	1854	2781	2078	179	66
		%	13,9	13,5	15,7	14,9	17,0	11,3
Nie potrafi wykonać	chłopcy	n	171	119	258	166	4	11
		%	1,8	1,7	2,8	2,3	0,7	3,6
	dziewczęta	n	97	80	201	128	8	6
		%	1,1	1,2	2,4	1,9	1,6	2,1
	ogółem	n	268	199	459	294	12	17
		%	1,5	1,4	2,6	2,1	1,1	2,9
Razem	chłopcy	n	9473	6941	9156	7145	545	303
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	dziewczęta	n	8896	6809	8549	6759	510	281
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	ogółem	n	18369	13750	17705	13904	1055	584
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

p&lt;0,01

p&lt;0,001

Tab. 4.3.4.2.8. Rzut woreczkiem lewą ręką w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła)

Rzut woreczką lewą ręką			I sekwencja badań		II sekwencja badań			
			Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
			przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła
Bardzo dobrze	chłopcy	n	2010	1530	1937	1470	86	113
		%	21,2	22,1	21,2	20,6	15,8	37,3
	dziewczęta	n	1671	1314	1734	1311	71	88
		%	18,8	19,4	20,3	19,4	14,0	31,3
	ogółem	n	3681	2844	3671	2781	157	201
		%	20,0	20,7	20,8	20,0	14,9	34,4
Dobrze	chłopcy	n	4560	3406	4165	3385	278	126
		%	48,2	49,2	45,6	47,4	50,9	41,6
	dziewczęta	n	4462	3268	3976	3257	255	131
		%	50,2	48,1	46,5	48,2	50,2	46,6
	ogółem	n	9022	6674	8141	6642	533	257
		%	49,1	48,7	46,0	47,8	50,6	44,0
Przeciętnie	chłopcy	n	2647	1791	2614	2020	174	51
		%	28,0	25,9	28,6	28,3	31,9	16,8
	dziewczęta	n	2567	2054	2489	1958	169	56
		%	28,9	30,3	29,1	29,0	33,3	19,9
	ogółem	n	5214	3845	5103	3978	343	107
		%	28,4	28,0	28,9	28,6	32,5	18,3
Nie potrafi wykonać	chłopcy	n	251	200	427	264	8	13
		%	2,7	2,9	4,7	3,7	1,5	4,3
	dziewczęta	n	196	154	345	229	13	6
		%	2,2	2,3	4,0	3,4	2,6	2,1
	ogółem	n	447	354	772	493	21	19
		%	2,4	2,6	4,4	3,5	2,0	3,3
Razem	chłopcy	n	9468	6927	9143	7139	546	303
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	dziewczęta	n	8896	6790	8544	6755	508	281
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	ogółem	n	18364	13717	17687	13894	1054	584
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

p&lt;0,001

p&lt;0,001



Tab. 4.3.4.2.9. Rzut piłką oburącz w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła)

Rzut piłką oburącz			I sekwencja badań		II sekwencja badań			
			Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
			przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła
Bardzo dobrze	chłopcy	n	3837	2921	3407	2681	213	146
		%	40,5	42,2	37,3	37,6	39,2	49,8
	dziewczęta	n	3359	2642	3140	2454	185	126
		%	37,7	38,9	36,8	36,3	36,3	46,7
	ogółem	n	7196	5563	6547	5135	398	272
		%	39,2	40,6	37,0	37,0	37,8	48,3
Dobrze	chłopcy	n	4326	3131	4208	3454	259	100
		%	45,7	45,2	46,0	48,4	47,7	34,1
	dziewczęta	n	4261	3262	3993	3330	256	109
		%	47,9	48,0	46,7	49,3	50,2	40,4
	ogółem	n	8587	6393	8201	6784	515	209
		%	46,8	46,6	46,4	48,8	48,9	37,1
Przeciętnie	chłopcy	n	1201	810	1422	939	68	46
		%	12,7	11,7	15,6	13,2	12,5	15,7
	dziewczęta	n	1196	829	1339	923	65	33
		%	13,4	12,2	15,7	13,7	12,7	12,2
	ogółem	n	2397	1639	2761	1862	133	79
		%	13,1	11,9	15,6	13,4	12,6	14,0
Nie potrafi wykonać	chłopcy	n	100	62	106	58	3	1
		%	1,1	0,9	1,2	0,8	0,6	0,3
	dziewczęta	n	85	59	71	49	4	2
		%	1,0	0,9	0,8	0,7	0,8	0,7
	ogółem	n	185	121	177	107	7	3
		%	1,0	0,9	1,0	0,8	0,7	0,5
Razem	chłopcy	n	9464	6924	9143	7132	543	293
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	dziewczęta	n	8901	6792	8543	6756	510	270
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	ogółem	n	18365	13716	17686	13888	1053	563
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,01

n.i.

n.i.

## Chwyty

Kolejną poddaną analizie umiejętnością jest poprawność chwytów jedno- i oburącz (tab. 4.3.4.2.10.–4.3.4.2.12.). Rozkład procentowy w zakresie umiejętności chwytu prawą i lewą ręką jest podobny, jak w przypadku rzutów. Zdecydowanie wzrosła liczba dzieci, która miała wyraźne problemy z przyjęciem rzuconego woreczka. W obu grupach w II sekwencji badań, odsetek sześciolatków w tej kategorii był zbliżony, w pierwszej zaś mniejszy o około 3 punkty procentowe. Istotność statystyczną na poziomie ufności  $p<0,001$  zaobserwowano jedynie u sześciolatków z I etapu badań.

Podobnie jak w rzutach prawą ręką, zdecydowana większość badanych uzyskała od nauczycieli wysokie oceny w rzutach oburącz (tab. 4.3.4.2.12.). Odsetek dzieci, które nie mają opanowanej tej czynności, jest niewielki. U sześciolatków badanych w I etapie jest zdecydowanie niższy. Chłopcy częściej niż dziewczęta osiągają skrajne kategorie ocen (bardzo dobrze i nie potrafi wykonać). Dziewczęta zaś, wykonują chwytów dobrze i przeciętnie.

Wykazano różnice w ocenie chwytu jednorącz w I i II sekwencji badań, w zależności od środowiska zamieszkania i typu placówki ( $p<0,001$ ). Zdecydowanie lepiej chwytów prawą i lewą ręką wykonywały dzieci ze środowiska wiejskiego. Miasto sprzyjało wyższemu odsetkowi ocen przeciętnych oraz negatywnych. Dla chwytów lewą ręką zaobserwowano odmienną tendencję. Należy zaznaczyć, iż odsetek dzieci, u których wystąpiły problemy z tym zadaniem ruchowym, był niższy w pierwszym etapie badań (dzieci kończące roczne przygotowanie do szkół). Wzrósł również odsetek dzieci ocenianych na bardzo dobrym i dobrym poziomie wykonywania chwytów (tab. 4.3.4.2.13.–4.3.4.2.14. i 4.3.4.2.16.–4.3.4.2.17.).



Tab. 4.3.4.2.13. Chwył woreczka prawą ręką w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Chwył woreczka prawą ręką			I sekwencja badań		II sekwencja badań			
			Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
			miasto	wieś	miasto	wieś	miasto	wieś
Bardzo dobrze	chłopcyc	n	2661	2023	2080	1686	211	48
		%	27,7	29,9	22,1	24,5	31,3	27,9
	dziewczęta	n	2172	1760	1917	1517	175	33
		%	24,1	26,6	21,7	23,4	27,3	22,1
	ogółem	n	4833	3783	3997	3203	386	81
		%	25,9	28,3	21,9	24,0	29,4	25,2
Dobrze	chłopcyc	n	3874	2742	3644	2795	247	73
		%	40,3	40,6	38,8	40,7	36,6	42,4
	dziewczęta	n	3677	2749	3458	2659	232	61
		%	40,7	41,5	39,2	41,1	36,2	40,9
	ogółem	n	7551	5491	7102	5454	479	134
		%	40,5	41,0	39,0	40,9	36,4	41,7
Przeciętnie	chłopcyc	n	2081	1363	2301	1669	126	33
		%	21,6	20,2	24,5	24,3	18,7	19,2
	dziewczęta	n	2145	1482	2166	1572	142	41
		%	23,8	22,4	24,5	24,3	22,2	27,5
	ogółem	n	4226	2845	4467	3241	268	74
		%	22,7	21,2	24,5	24,3	20,4	23,1
Nie potrafi wykonać	chłopcyc	n	999	633	1375	720	90	18
		%	10,4	9,4	14,6	10,5	13,4	10,5
	dziewczęta	n	1036	637	1290	722	92	14
		%	11,5	9,6	14,6	11,2	14,4	9,4
	ogółem	n	2035	1270	2665	1442	182	32
		%	10,9	9,5	14,6	10,8	13,8	10,0
Razem	chłopcyc	n	9615	6761	9400	6870	674	172
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	dziewczęta	n	9030	6628	8831	6470	641	149
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	ogółem	n	18645	13389	18231	13340	1315	321
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p&lt;0,001

p&lt;0,001

n.i.

Tab. 4.3.4.2.14. Chwył woreczka lewą ręką w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Chwył woreczka lewą ręką			I sekwencja badań		II sekwencja badań			
			Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
			miasto	wieś	miasto	wieś	miasto	wieś
Bardzo dobrze	chłopcyc	n	2089	1537	1579	1285	174	42
		%	21,7	22,7	16,8	18,7	25,7	25,0
	dziewczęta	n	1769	1337	1432	1184	146	29
		%	19,6	20,2	16,2	18,3	22,8	19,7
	ogółem	n	3858	2874	3011	2469	320	71
		%	20,7	21,5	16,5	18,5	24,3	22,5
Dobrze	chłopcyc	n	3722	2593	3269	2440	252	60
		%	38,7	38,3	34,8	35,5	37,3	35,7
	dziewczęta	n	3318	2505	3056	2235	227	65
		%	36,7	37,8	34,6	34,6	35,4	44,2
	ogółem	n	7040	5098	6325	4675	479	125
		%	37,7	38,1	34,7	35,1	36,4	39,7
Przeciętnie	chłopcyc	n	2630	1932	2828	2201	150	46
		%	27,3	28,6	30,1	32,0	22,2	27,4
	dziewczęta	n	2739	2016	2705	2186	168	39
		%	30,3	30,4	30,7	33,9	26,2	26,5
	ogółem	n	5369	3948	5533	4387	318	85
		%	28,8	29,5	30,4	32,9	24,1	27,0
Nie potrafi wykonać	chłopcyc	n	1178	701	1720	946	100	20
		%	12,2	10,4	18,3	13,8	14,8	11,9
	dziewczęta	n	1216	774	1630	852	100	14
		%	13,4	11,4	18,5	13,2	15,6	9,5
	ogółem	n	2394	1475	3350	1798	200	34
		%	12,8	11,0	18,4	13,5	15,2	10,8
Razem	chłopcyc	n	9619	6763	9396	6872	676	168
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	dziewczęta	n	9042	6632	8823	6457	641	147
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	ogółem	n	18661	13395	18219	13329	1317	315
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p&lt;0,001

p&lt;0,001

n.i.

Tab. 4.3.4.2.15. Chwył piłki oburącz w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Chwył piłki oburącz			I sekwencja badań		II sekwencja badań			
			Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
			miasto	wieś	miasto	wieś	miasto	wieś
Bardzo dobrze	chłopczy	n	3418	2390	2946	2031	246	53
		%	35,5	35,4	31,3	29,6	37,1	30,8
	dziewczęta	n	3055	2197	2746	1874	216	38
		%	33,7	33,1	31,1	29,0	34,3	25,5
	ogółem	n	6473	4587	5692	3905	462	91
		%	34,6	34,2	31,2	29,3	35,7	28,3
Dobrze	chłopczy	n	4113	2959	4002	3150	280	66
		%	42,7	43,8	42,5	45,9	42,2	38,4
	dziewczęta	n	4111	2984	3781	3082	283	58
		%	45,4	45,0	42,8	47,6	44,9	38,9
	ogółem	n	8224	5943	7783	6232	563	124
		%	44,0	44,4	42,7	46,7	43,5	38,6
Przeciętnie	chłopczy	n	1824	1220	1944	1371	112	46
		%	18,9	18,0	20,7	20,0	16,9	26,7
	dziewczęta	n	1691	1288	1877	1255	119	49
		%	18,7	19,4	21,3	19,4	18,9	32,9
	ogółem	n	3515	2508	3821	2626	231	95
		%	18,8	18,7	21,0	19,7	17,9	29,6
Nie potrafi wykonać	chłopczy	n	277	191	515	318	25	7
		%	2,9	2,8	5,5	4,6	3,8	4,1
	dziewczęta	n	195	168	425	258	12	4
		%	2,2	2,5	4,8	4,0	1,9	2,7
	ogółem	n	472	359	940	576	37	11
		%	2,5	2,7	5,2	4,3	2,9	3,4
Razem	chłopczy	n	9632	6760	9407	6870	663	172
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	dziewczęta	n	9052	6637	8829	6469	630	149
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	ogółem	n	18684	13397	18236	13339	1293	321
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

p<0,001

p<0,001

Rozkład procentowy umiejętności wykonywania chwytów w zależności od typu placówki wskazuje na fakt, iż częściej dzieci ze szkół wykonywały chwytów bardzo dobrze i dobrze. Warunki środowiska przedszkolnego, szczególnie w II etapie badań, sprzyjały osiągnięciu nieco niższych kategorii ocen (tab. 4.3.4.2.16.–4.3.4.2.18.).

Tab. 4.3.4.2.16. Chwył woreczka prawą ręką w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła)

Chwył woreczka prawą ręką			I sekwencja badań		II sekwencja badań			
			Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
			przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła
<b>Bardzo dobrze</b>	<b>chłopcyc</b>	n	2635	2049	2058	1708	154	105
		%	27,9	29,6	22,5	23,9	28,3	34,9
	<b>dziewczęta</b>	n	2148	1784	1880	1554	119	89
		%	24,2	26,3	22,0	23,0	23,4	31,7
	<b>ogółem</b>	n	4783	3833	3938	3262	273	194
		%	26,1	28,0	22,3	23,5	25,9	33,3
<b>Dobrze</b>	<b>chłopcyc</b>	n	3849	2767	3484	2955	203	117
		%	40,7	40,0	38,1	41,4	37,2	38,9
	<b>dziewczęta</b>	n	3667	2759	3335	2782	190	103
		%	41,3	40,7	39,0	41,2	37,3	36,7
	<b>ogółem</b>	n	7516	5526	6819	5737	393	220
		%	41,0	40,3	38,6	41,3	37,3	37,8
<b>Przeciętnie</b>	<b>chłopcyc</b>	n	2018	1426	2289	1681	103	56
		%	21,3	20,6	25,1	23,6	18,9	18,6
	<b>dziewczęta</b>	n	2113	1514	2130	1608	122	61
		%	23,8	22,3	24,9	23,8	24,0	21,7
	<b>ogółem</b>	n	4131	2940	4419	3289	225	117
		%	22,5	21,5	25,0	23,7	21,3	20,1
<b>Nie potrafi wykonać</b>	<b>chłopcyc</b>	n	952	680	1303	792	85	23
		%	10,1	9,8	14,3	11,1	15,6	7,6
	<b>dziewczęta</b>	n	947	726	1200	812	78	28
		%	10,7	10,7	14,0	12,0	15,3	10,0
	<b>ogółem</b>	n	1899	1406	2503	1604	163	51
		%	10,4	10,3	14,2	11,5	15,5	8,8
<b>Razem</b>	<b>chłopcyc</b>	n	9454	6922	9134	7136	545	301
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	<b>dziewczęta</b>	n	8875	6783	8545	6756	509	281
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	<b>ogółem</b>	n	18329	13705	17679	13892	1054	582
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,001

p<0,001

p<0,001

Tab. 4.3.4.2.17. Chwył woreczka lewą ręką w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła)

Chwył woreczka lewą ręką			I sekwencja badań		II sekwencja badań			
			Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
			przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła
<b>Bardzo dobrze</b>	<b>chłopcyc</b>	n	2035	1591	1572	1292	120	96
		%	21,5	23,0	17,2	18,1	22,2	31,7
	<b>dziewczęta</b>	n	1724	1382	1417	1199	93	82
		%	19,4	20,4	16,6	17,8	18,3	29,3
	<b>ogółem</b>	n	3759	2973	2989	2491	213	178
		%	20,5	21,7	16,9	17,9	20,3	30,5
<b>Dobrze</b>	<b>chłopcyc</b>	n	3662	2653	3131	2578	198	114
		%	38,7	38,3	34,3	36,1	36,6	37,6
	<b>dziewczęta</b>	n	3296	2527	2917	2374	186	106
		%	37,1	37,2	34,2	35,2	36,6	37,9
	<b>ogółem</b>	n	6958	5180	6048	4952	384	220
		%	37,9	37,8	34,2	35,7	36,6	37,7
<b>Przeciętnie</b>	<b>chłopcyc</b>	n	2650	1912	2790	2239	128	68
		%	28,0	27,6	30,6	31,4	23,7	22,4
	<b>dziewczęta</b>	n	2779	1976	2715	2176	138	69
		%	31,3	29,1	31,8	32,3	27,2	24,6
	<b>ogółem</b>	n	5429	3888	5505	4415	266	137
		%	29,6	28,4	31,2	31,8	25,4	23,5
<b>Nie potrafi wykonać</b>	<b>chłopcyc</b>	n	1109	770	1637	1029	95	25
		%	11,7	11,1	17,9	14,4	17,6	8,3
	<b>dziewczęta</b>	n	1088	902	1487	995	91	23
		%	12,2	13,3	17,4	14,8	17,9	8,2
	<b>ogółem</b>	n	2197	1672	3124	2024	186	48
		%	12,0	12,2	17,7	14,6	17,7	8,2
<b>Razem</b>	<b>chłopcyc</b>	n	9456	6926	9130	7138	541	303
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	<b>dziewczęta</b>	n	8887	6787	8536	6744	508	280
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	<b>ogółem</b>	n	18343	13713	17666	13882	1049	583
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,05

p<0,001

p<0,001

Tab. 4.3.4.2.18. Chwył piłki oburącz w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła)

Chwył piłki oburącz			I sekwencja badań		II sekwencja badań			
			Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
			przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła
Bardzo dobrze	chłopczy	n	3329	2479	2836	2141	180	119
		%	35,2	35,8	31,0	30,0	33,1	40,8
	dziewczęta	n	2946	2306	2623	1997	147	107
		%	33,1	33,9	30,7	29,6	28,9	39,6
	ogółem	n	6275	4785	5459	4138	327	226
		%	34,2	34,9	30,9	29,8	31,1	40,2
Dobrze	chłopczy	n	4076	2996	3898	3254	243	103
		%	43,1	43,3	42,6	45,6	44,8	35,3
	dziewczęta	n	4086	3009	3684	3179	242	99
		%	45,9	44,3	43,1	47,0	47,5	36,7
	ogółem	n	8162	6005	7582	6433	485	202
		%	44,5	43,8	42,9	46,3	46,1	35,9
Przeciętnie	chłopczy	n	1803	1241	1925	1390	96	62
		%	19,0	17,9	21,0	19,5	17,7	21,2
	dziewczęta	n	1668	1311	1832	1300	109	59
		%	18,8	19,3	21,5	19,2	21,4	21,9
	ogółem	n	3471	2552	3757	2690	205	121
		%	18,9	18,6	21,2	19,4	19,5	21,5
Nie potrafi wykonać	chłopczy	n	257	211	489	344	24	8
		%	2,7	3,0	5,3	4,8	4,4	2,7
	dziewczęta	n	194	169	401	282	11	5
		%	2,2	2,5	4,7	4,2	2,2	1,9
	ogółem	n	451	380	890	626	35	13
		%	2,5	2,8	5,0	4,5	3,3	2,3
Razem	chłopczy	n	9465	6927	9148	7129	543	292
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	dziewczęta	n	8894	6795	8540	6758	509	270
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	ogółem	n	18359	13722	17688	13887	1052	562
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

 $p < 0,001$ 
 $p < 0,001$ 

## Skoki

Wyniki badań skoków jedno- i obunóż przedstawiono w tabelach 4.3.4.2.19.–4.3.4.2.22. Prawie połowa sześciolatków skoki jednonóż i obunóż wykonała dobrze. Zdecydowanie lepiej przez nauczycieli ocenione zostały dzieci kończące edukację przedszkolną niż ją rozpoczynające. Odsetek dzieci, które nie opanowały skoków na poziomie przeciętnym, jest niewielki i waha się od 1,3%–4,3% – skoki na prawej nodze, do 1,6–5,7% – skoki na lewej nodze, a 1,1%–3,2% – dla skoków obunóż. Istotność różnic pomiędzy chłopcami i dziewczynkami zaznaczyła się we wszystkich etapach badań: większa w odniesieniu do prób losowych ( $p < 0,001$ ), mniejsza dla próby celowej ( $p < 0,05$ ). Znacząco więcej dziewcząt niż chłopców wykonało skoki ocenione bardzo wysoko.

Tab. 4.3.4.2.19. Skoki na prawej nodze w podziale na płeć

Skoki jednonóż na prawej nodze		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopczy	dziewczęta	ogółem	chłopczy	dziewczęta	ogółem	chłopczy	dziewczęta	ogółem
Bardzo dobrze	n	4627	5311	9938	4296	4948	9244	232	267	499
	%	28,3	33,9	31,0	26,4	32,4	29,3	27,5	33,9	30,6
Dobrze	n	8032	7828	15860	7246	7107	14353	406	383	789
	%	49,1	50,0	49,5	44,5	46,5	45,5	48,0	48,6	48,3
Przeciętnie	n	3341	2307	5648	4033	2894	6927	171	124	295
	%	20,4	14,7	17,6	24,8	18,9	22,0	20,2	15,7	18,1
Nie potrafi wykonać	n	365	204	569	697	327	1024	36	14	50
	%	2,2	1,3	1,8	4,3	2,1	3,2	4,3	1,8	3,1
Razem	n	16365	15650	32015	16272	15276	31548	845	788	1633
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

 $p < 0,001$ 
 $p < 0,001$ 
 $p < 0,001$



Tab. 4.3.4.2.22. Skoki jednonóż na prawej nodze w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Skoki na prawej nodze			I sekwencja badań		II sekwencja badań			
			Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
			miasto	wieś	miasto	wieś	miasto	wieś
Bardzo dobrze	chłopcy	n	2660	1967	2500	1796	192	40
		%	27,7	29,1	26,6	26,1	28,5	23,4
	dziewczęta	n	3036	2275	2957	1991	216	51
		%	33,7	34,3	33,6	30,8	33,8	34,2
	ogółem	n	5696	4242	5457	3787	408	91
		%	30,6	31,7	30,0	28,4	31,1	28,4
Dobrze	chłopcy	n	4763	3269	4208	3038	326	80
		%	49,6	48,4	44,8	44,2	48,4	46,8
	dziewczęta	n	4540	3288	4011	3096	312	71
		%	50,3	49,6	45,5	47,9	48,8	47,7
	ogółem	n	9303	6557	8219	6134	638	151
		%	49,9	49,0	45,1	46,0	48,6	47,2
Przeciętnie	chłopcy	n	1970	1371	2282	1751	128	43
		%	20,5	20,3	24,3	25,5	19,0	25,1
	dziewczęta	n	1312	995	1664	1230	100	24
		%	14,5	15,0	18,9	19,0	15,6	16,1
	ogółem	n	3282	2366	3946	2981	228	67
		%	17,6	17,7	21,7	22,4	17,4	20,9
Nie potrafi wykonać	chłopcy	n	215	150	409	288	28	8
		%	2,2	2,2	4,4	4,2	4,2	4,7
	dziewczęta	n	134	70	180	147	11	3
		%	1,5	1,1	2,0	2,3	1,7	2,0
	ogółem	n	349	220	589	435	39	11
		%	1,9	1,6	3,2	3,3	3,0	3,4
Razem	chłopcy	n	9608	6757	9399	6873	674	171
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	dziewczęta	n	9022	6628	8812	6464	639	149
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	ogółem	n	18630	13385	18211	13337	1313	320
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

p&lt;0,001

n.i.

Tab. 4.3.4.2.23. Skoki jednonóż na lewej nodze w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Skoki na lewej nodze			I sekwencja badań		II sekwencja badań			
			Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
			miasto	wieś	miasto	wieś	miasto	wieś
Bardzo dobrze	chłopcy	n	2327	1728	2159	1552	157	46
		%	24,2	25,5	22,9	22,6	23,3	26,6
	dziewczęta	n	2735	2096	2597	1771	171	39
		%	30,3	31,5	29,4	27,4	26,7	26,2
	ogółem	n	5062	3824	4756	3323	328	85
		%	27,1	28,5	26,1	24,9	25,0	26,4
Dobrze	chłopcy	n	4587	3208	4072	3009	333	73
		%	47,7	47,4	43,3	43,8	49,5	42,2
	dziewczęta	n	4417	3216	3892	3100	321	75
		%	48,9	48,4	44,1	47,9	50,2	50,3
	ogółem	n	9004	6424	7964	6109	654	148
		%	48,3	47,9	43,7	45,8	49,8	46
Przeciętnie	chłopcy	n	2403	1648	2655	1973	145	44
		%	25,0	24,4	28,2	28,7	21,5	25,4
	dziewczęta	n	1727	1247	2061	1379	131	31
		%	19,1	18,8	23,3	21,3	20,5	20,8
	ogółem	n	463	270	801	562	55	14
		%	2,5	2,0	4,4	4,2	4,2	4,3
Nie potrafi wykonać	chłopcy	n	305	182	524	343	38	10
		%	3,2	2,7	5,6	5,0	5,6	5,8
	dziewczęta	n	158	88	277	219	17	4
		%	1,7	1,3	3,1	3,4	2,7	2,7
	ogółem	n	463	270	801	562	55	14
		%	2,5	2,0	4,4	4,2	4,2	4,3
Razem	chłopcy	n	9622	6766	9410	6877	673	173
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	dziewczęta	n	9037	6647	8827	6469	640	149
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	ogółem	n	18659	13413	18237	13346	1313	322
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p&lt;0,01

p&lt;0,001

n.i.



Tab. 4.3.4.2.24. Skoki obunóz w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Skoki obunóz			I sekwencja badań		II sekwencja badań			
			Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
			miasto	wieś	miasto	wieś	miasto	wieś
Bardzo dobrze	chłopcy	n	2508	1819	2195	1681	164	43
		%	26,1	27,0	23,3	24,5	24,7	25,0
	dziewczęta	n	2831	2108	2621	1835	182	38
		%	31,4	31,8	29,7	28,4	28,9	25,5
	ogółem	n	5339	3927	4816	3516	346	81
		%	28,7	29,4	26,4	26,4	26,8	25,2
Dobrze	chłopcy	n	4493	3136	4484	3335	329	71
		%	46,8	46,5	47,7	48,6	49,6	41,3
	dziewczęta	n	4426	3199	4152	3281	310	78
		%	49,0	48,3	47,1	50,8	49,3	52,3
	ogółem	n	8919	6335	8636	6616	639	149
		%	47,9	47,4	47,4	49,7	49,5	46,4
Przeciętnie	chłopcy	n	2364	1615	2428	1624	148	54
		%	24,6	23,9	25,8	23,7	22,3	31,4
	dziewczęta	n	1677	1230	1920	1228	126	33
		%	18,6	18,6	21,8	19,0	20,0	22,1
	ogółem	n	4041	2845	4348	2852	274	87
		%	21,7	21,3	23,9	21,4	21,2	27,1
Nie potrafi wykonać	chłopcy	n	237	176	295	220	22	4
		%	2,5	2,6	3,1	3,2	3,3	2,3
	dziewczęta	n	93	85	124	113	11	0
		%	1,0	1,3	1,4	1,8	1,7	0
	ogółem	n	330	261	419	333	33	4
		%	1,8	2,0	2,3	2,5	2,6	1,2
Razem	chłopcy	n	9602	6746	9402	6860	663	172
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	dziewczęta	n	9027	6622	8817	6457	629	149
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	ogółem	n	18629	13368	18219	13317	1292	321
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,01
p<0,001
n.i.

Tab. 4.3.4.2.25. Skoki jednonóz na prawej nodze w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła)

Skoki na prawej nodze			I sekwencja badań		II sekwencja badań			
			Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
			przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła
Bardzo dobrze	chłopcy	n	2611	2016	2439	1857	120	112
		%	27,6	29,1	26,7	26,0	22,1	37,0
	dziewczęta	n	3023	2288	2879	2069	151	116
		%	34,1	33,8	33,7	30,7	29,7	41,4
	ogółem	n	5634	4304	5318	3926	271	228
		%	30,8	31,4	30,1	28,3	25,8	39,1
Dobrze	chłopcy	n	4651	3381	4079	3167	289	117
		%	49,2	48,9	44,7	44,3	53,3	38,6
	dziewczęta	n	4484	3344	3887	3220	264	119
		%	50,5	49,3	45,6	47,7	52,0	42,5
	ogółem	n	9135	6725	7966	6387	553	236
		%	49,9	49,1	45,1	46,0	52,7	40,5
Przeciętnie	chłopcy	n	1974	1367	2195	1838	106	65
		%	20,9	19,8	24,0	25,7	19,6	21,5
	dziewczęta	n	1253	1054	1575	1319	81	43
		%	14,1	15,6	18,5	19,6	15,9	15,4
	ogółem	n	3227	2421	3770	3157	187	108
		%	17,6	17,7	21,3	22,7	17,8	18,5
Nie potrafi wykonać	chłopcy	n	209	156	417	280	27	9
		%	2,2	2,3	4,6	3,9	5,0	3,0
	dziewczęta	n	113	91	190	137	12	2
		%	1,3	1,3	2,2	2,0	2,4	0,7
	ogółem	n	322	247	607	417	39	11
		%	1,8	1,8	3,4	3,0	3,7	1,9
Razem	chłopcy	n	9445	6920	9130	7142	542	303
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	dziewczęta	n	8873	6777	8531	6745	508	280
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	ogółem	n	18318	13697	17661	13887	1050	583
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.
p<0,001
p<0,001

Tab. 4.3.4.2.26. Skoki jednonóż na lewej nodze w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła)

Skoki na lewej nodze			I sekwencja badań		II sekwencja badań			
			Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
			przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła
Bardzo dobrze	chłopcy	n	2308	1747	2109	1602	97	106
		%	24,4	25,2	23,1	22,4	17,9	35,0
	dziewczęta	n	2721	2110	2511	1857	114	96
		%	30,6	31,1	29,4	27,5	22,4	34,3
	ogółem	n	5029	3857	4620	3459	211	202
		%	27,4	28,1	26,1	24,9	20,1	34,6
Dobrze	chłopcy	n	4401	3394	3938	3143	286	120
		%	46,5	49,0	43,1	44,0	52,7	39,6
	dziewczęta	n	4328	3305	3810	3182	271	125
		%	48,7	48,7	44,6	47,1	53,2	44,6
	ogółem	n	8729	6699	7748	6325	557	245
		%	47,6	48,8	43,8	45,5	52,9	42,0
Przeciętnie	chłopcy	n	2458	1593	2593	2035	129	60
		%	26,0	23,0	28,4	28,5	23,8	19,8
	dziewczęta	n	1701	1273	1940	1500	107	55
		%	19,1	18,7	22,7	22,2	21,0	19,6
	ogółem	n	4159	2866	4533	3535	236	115
		%	22,7	20,9	25,6	25,4	22,4	19,7
Nie potrafi wykonać	chłopcy	n	288	199	497	370	31	17
		%	3,0	2,9	5,4	5,2	5,7	5,6
	dziewczęta	n	141	105	280	216	17	4
		%	1,6	1,5	3,3	3,2	3,3	1,4
	ogółem	n	429	304	777	586	48	21
		%	2,3	2,2	4,4	4,2	4,6	3,6
Razem	chłopcy	n	9455	6933	9137	7150	543	303
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	dziewczęta	n	8891	6793	8541	6755	509	280
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	ogółem	n	18346	13726	17678	13905	1052	583
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,001
p<0,01
p<0,001

Tab. 4.3.4.2.27. Skoki obunóż w podziale na placówkę (szkoła, przedszkole)

Skoki obunóż			I sekwencja badań		II sekwencja badań			
			Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
			przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła
Bardzo dobrze	chłopcy	n	2367	1960	2120	1756	103	104
		%	25,1	28,3	23,2	24,6	19,0	35,6
	dziewczęta	n	2743	2196	2526	1930	118	102
		%	30,9	32,4	29,6	28,6	23,2	37,9
	ogółem	n	5110	4156	4646	3686	221	206
		%	27,9	30,3	26,3	26,6	21,0	36,7
Dobrze	chłopcy	n	4437	3192	4366	3456	295	105
		%	47,0	46,2	47,8	48,4	54,3	36,0
	dziewczęta	n	4405	3220	4080	3353	274	114
		%	49,7	47,5	47,8	49,7	53,8	42,4
	ogółem	n	8842	6412	8446	6806	569	219
		%	48,3	46,8	47,8	49,1	54,1	39,0
Przeciętnie	chłopcy	n	2370	1609	2342	1710	123	79
		%	25,1	23,3	25,6	24,0	22,7	27,1
	dziewczęta	n	1619	1288	1808	1340	106	53
		%	18,3	19,0	21,2	19,9	20,8	19,7
	ogółem	n	3989	2897	4150	3050	229	132
		%	21,8	21,1	23,5	22,0	21,8	23,5
Nie potrafi wykonać	chłopcy	n	258	155	304	211	22	4
		%	2,7	2,2	3,3	3,0	4,1	1,4
	dziewczęta	n	98	80	115	122	11	0
		%	1,1	1,2	1,3	1,8	2,2	0
	ogółem	n	356	235	419	333	33	4
		%	1,9	1,7	2,4	2,4	3,1	0,7
Razem	chłopcy	n	9432	6919	9132	7130	543	292
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	dziewczęta	n	8865	6784	8529	6745	509	269
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	ogółem	n	18297	13700	17661	13875	1052	561
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,001
p<0,05
p<0,001



Środowisko zamieszkania zasadniczo nie różnicuje poziomu wykonania kopnięć prawą nogą przez dzieci sześciolatnie (różnice istotne statystycznie na poziomie  $p < 0,05$  dotyczą jedynie II sekwencji badań – próba losowa). Zaobserwowano jednak znaczne istotne różnice dla kopnięć lewą nogą. Przeciętnie częściej dzieci miejskie niż wiejskie wykonują kopnięcia na bardzo dobrym i dobrym poziomie (tab. 4.3.4.2.30., 4.3.4.2.31.).

Wykazano również istotne różnice, w zależności od typu placówki w ocenie kopnięć prawą nogą. Znacznie częściej dzieci (dziewczęta i chłopcy) rozpoczynające roczne przygotowanie do nauki w przedszkolu uzyskały przeciętną ocenę kopnięć oraz nie potrafiły ich wykonać (tab. 4.3.4.2.32.–4.3.4.2.33.).

Tab. 4.3.4.2.30. Kopnięcia piłki prawą nogą w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Kopnięcia piłki prawą nogą			I sekwencja badań		II sekwencja badań			
			Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
			miasto	wieś	miasto	wieś	miasto	wieś
Bardzo dobrze	chłopcy	n	3708	2702	3447	2453	286	73
		%	38,6	40,1	36,6	35,8	42,4	42,7
	dziewczęta	n	2377	1788	2597	1686	201	28
		%	26,4	27,0	29,4	26,1	31,5	18,8
	ogółem	n	6085	4490	6044	4139	487	101
		%	32,7	33,6	33,1	31,1	37,1	31,6
Dobrze	chłopcy	n	4534	3151	4300	3276	304	68
		%	47,2	46,8	45,7	47,8	45,1	39,8
	dziewczęta	n	4732	3425	4194	3305	305	87
		%	52,5	51,7	47,5	51,2	47,8	58,4
	ogółem	n	9266	6576	8494	6581	609	155
		%	49,8	49,2	46,6	49,4	46,4	48,4
Przeciętnie	chłopcy	n	1305	843	1594	1076	79	30
		%	13,6	12,5	16,9	15,7	11,7	17,5
	dziewczęta	n	1821	1360	1949	1411	120	32
		%	20,2	20,5	22,1	21,8	18,8	21,5
	ogółem	n	3126	2203	3543	2487	199	62
		%	16,8	16,5	19,4	18,7	15,2	19,4
Nie potrafi wykonać	chłopcy	n	55	44	71	55	5	0
		%	0,6	0,7	0,8	0,8	0,7	0
	dziewczęta	n	86	53	87	59	12	2
		%	1,0	0,8	1,0	0,9	1,9	1,3
	ogółem	n	141	97	158	114	17	2
		%	0,8	0,7	0,9	0,9	1,3	0,6
Razem	chłopcy	n	9602	6740	9412	6860	674	171
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	dziewczęta	n	9016	6626	8827	6461	638	149
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	ogółem	n	18618	13366	18239	13321	1312	320
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

$p < 0,05$

n.i.



Tab. 4.3.4.2.33. Kopnięcie piłki lewą nogą w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła)

Kopnięcie piłki lewą nogą			I sekwencja badań		II sekwencja badań			
			Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
			przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła
Bardzo dobrze	chłopcy	n	1973	1543	1858	1413	121	101
		%	20,9	22,3	20,3	19,8	22,1	33,4
	dziewczęta	n	1297	953	1444	1022	66	56
		%	14,6	14,1	16,9	15,1	13,0	19,9
	ogółem	n	3270	2496	3302	2435	187	157
		%	17,9	18,2	18,7	17,5	17,7	26,9
Dobrze	chłopcy	n	4462	3324	4017	3290	249	132
		%	47,4	48,0	44,0	46,1	45,5	43,7
	dziewczęta	n	3928	3024	3461	2891	224	130
		%	44,3	44,6	40,6	42,8	44,2	46,3
	ogółem	n	8390	6348	7478	6181	473	262
		%	45,9	46,3	42,4	44,5	44,9	44,9
Przeciętnie	chłopcy	n	2800	1921	2951	2273	162	65
		%	29,7	27,7	32,3	31,8	29,6	21,5
	dziewczęta	n	3374	2590	3275	2615	196	87
		%	38,1	38,2	38,4	38,7	38,7	31,0
	ogółem	n	6174	4511	6226	4888	358	152
		%	33,8	32,9	35,5	35,2	34,0	26,1
Nie potrafi wykonać	chłopcy	n	188	142	306	166	15	4
		%	2,0	2,0	3,4	2,3	2,7	1,3
	dziewczęta	n	258	213	340	222	21	8
		%	2,9	3,1	4,0	3,3	4,1	2,8
	ogółem	n	446	355	646	388	36	12
		%	2,4	2,6	3,7	2,8	3,4	2,1
Razem	chłopcy	n	9423	6930	9132	7142	547	302
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	dziewczęta	n	8857	6780	8520	6750	507	281
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	ogółem	n	18280	13710	17652	13892	1054	583
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

p<0,001

p<0,001

## Bieg

Jak wynika z analizy danych przedstawionych w tabeli 4.3.4.2.34., zdecydowana większość badanych biegała technicznie dobrze i bardzo dobrze. Najwyżej ocenione zostały dzieci kończące roczne przygotowanie do szkoły (81,1%). Średnio 0,6% sześciolatków nie potrafiło poprawnie biegać. Zaznacza się zróżnicowanie międzypłciowe w ocenie poprawności biegania. Częściej chłopcy niż dziewczęta oceniani byli bardzo wysoko. Bieg dziewcząt najczęściej uznano za dobry i przeciętny (różnice statystycznie istotne we wszystkich etapach badań (p<0,01)).

Tab. 4.3.4.2.34. Szybki bieg w podziale na płeć

Szybki bieg		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem
Bardzo dobrze	n	5356	4334	9690	4877	4187	9064	281	192	473
	%	32,7	27,7	30,2	30,0	27,4	28,7	33,6	24,7	29,3
Dobrze	n	8024	8298	16322	7900	7808	15708	426	443	869
	%	49,0	53,0	50,9	48,6	51,1	49,8	51,0	57,1	53,9
Przeciętnie	n	2885	2939	5824	3326	3153	6479	126	140	266
	%	17,6	18,8	18,2	20,4	20,6	20,5	15,1	18,0	16,5
Nie potrafi wykonać	n	109	93	202	165	121	286	3	1	4
	%	0,7	0,6	0,6	1,0	0,8	0,9	0,4	0,1	0,2
Razem	n	16374	15664	32038	16268	15269	31537	836	776	1612
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,001

p<0,001

p<0,001

Zaobserwowano, że środowisko wiejskie sprzyja rozwojowi tej umiejętności. Częściej dzieci (szczególnie chłopcy) wychowane w takich warunkach uzyskały znacznie wyższą ocenę ( $p < 0,001$  i  $p < 0,05$ ). Bieg sześciolatków miejskich był oceniony na przeciętnym poziomie (tab. 4.3.4.2.35.).

Tab. 4.3.4.2.35. Szybki bieg w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Szybki bieg			I sekwencja badań		II sekwencja badań			
			Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
			miasto	wieś	miasto	wieś	miasto	wieś
Bardzo dobrze	chłopcy	n	3034	2322	2756	2121	224	57
		%	31,6	34,3	29,3	30,9	33,7	33,3
	dziewczęta	n	2443	1891	2465	1722	159	33
		%	27,1	28,5	27,9	26,7	25,3	22,4
	ogółem	n	5477	4213	5221	3843	383	90
		%	29,4	31,5	28,6	28,9	29,6	28,3
Dobrze	chłopcy	n	4692	3332	4494	3406	340	86
		%	48,8	49,3	47,8	49,6	51,1	50,3
	dziewczęta	n	4751	3547	4344	3464	358	85
		%	52,6	53,5	49,2	53,7	56,9	57,8
	ogółem	n	9443	6879	8838	6870	698	171
		%	50,7	51,4	48,5	51,6	53,9	53,8
Przeciętnie	chłopcy	n	1812	1073	2041	1285	99	27
		%	18,8	15,9	21,7	18,7	14,9	15,8
	dziewczęta	n	1774	1165	1943	1210	112	28
		%	19,6	17,6	22,0	18,8	17,8	19,0
	ogółem	n	3586	2238	3984	2495	211	55
		%	19,2	16,7	21,9	18,7	16,3	17,3
Nie potrafi wykonać	chłopcy	n	76	33	113	52	2	1
		%	0,8	0,5	1,2	0,8	0,3	0,6
	dziewczęta	n	61	32	70	51	0	1
		%	0,7	0,5	0,8	0,8	0	0,7
	ogółem	n	137	65	183	103	2	2
		%	0,7	0,5	1,0	0,8	0,2	0,6
Razem	chłopcy	n	9614	6760	9404	6864	665	171
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	dziewczęta	n	9029	6635	8822	6447	629	147
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	ogółem	n	18643	13395	18226	13311	1294	318
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

$p < 0,001$

$p < 0,001$

$p < 0,05$

Zróznicowanie umiejętności biegania w zależności od rodzaju placówki zaznaczyło się jedynie w drugiej sekwencji badań. W przypadku próby losowej w drugim etapie, dzieci przedszkolne nieznacznie częściej oceniono jako bardzo dobrze biegające, w próbie celowej – zanotowano odwrotne zjawisko. Tu też przedszkole bardziej niż szkoła sprzyjało uzyskiwaniu przeciętnych i najniższych kategorii ocen biegu (tab. 4.3.4.2.36.).

Tab. 4.3.4.2.36. Szybki bieg w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła)

Szybki bieg			I sekwencja badań		II sekwencja badań			
			Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
			przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła
Bardzo dobrze	chłopcy	n	3058	2298	2712	2165	167	114
		%	32,4	33,2	29,7	30,4	30,8	38,9
	dziewczęta	n	2454	1880	2395	1792	117	75
		%	27,6	27,7	28,1	26,6	23,0	28,1
	ogółem	n	5512	4178	5107	3957	284	189
		%	30,1	30,5	28,9	28,5	27,0	33,8
Dobrze	chłopcy	n	4594	3430	4421	3479	297	129
		%	48,6	49,5	48,4	48,8	54,7	44,0
	dziewczęta	n	4740	3558	4229	3579	307	136
		%	53,4	52,4	49,5	53,2	60,3	50,9
	ogółem	n	9334	6988	8650	7058	604	265
		%	50,9	51,0	48,9	50,9	57,4	47,3
Przeciętnie	chłopcy	n	1720	1165	1899	1427	77	49
		%	18,2	16,8	20,8	20,0	14,2	16,7
	dziewczęta	n	1625	1314	1852	1301	85	55
		%	18,3	19,4	21,7	19,3	16,7	20,6
	ogółem	n	3345	2479	3751	2728	162	104
		%	18,3	18,1	21,2	19,7	15,4	18,6
Nie potrafi wykonać	chłopcy	n	76	33	104	61	2	1
		%	0,8	0,5	1,1	0,9	0,4	0,3
	dziewczęta	n	58	35	62	59	0	1
		%	0,7	0,5	0,7	0,9	0	0,4
	ogółem	n	134	68	166	120	2	2
		%	0,7	0,5	0,9	0,9	0,2	0,4
Razem	chłopcy	n	9448	6926	9136	7132	543	293
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	dziewczęta	n	8877	6787	8538	6731	509	267
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	ogółem	n	18325	13713	17674	13863	1052	560
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

p<0,001

p<0,01

### Koordinacja w trakcie ćwiczeń

Jak już wcześniej wspomniano, na podstawie wykonywanych prób i ćwiczeń nauczyciel został zobligowany do oceny dziecka. Nauczyciele wysoko ocenili sześciolatków (tab. 4.3.4.2.37.). Ponad 70% ogółu badanych w każdej sekwencji uzyskało bardzo dobrą i dobrą notę. Odsetek dzieci, które uzyskały najniższą kategorię: „poniżej przeciętnej”, był znikomy (ok. 0,3%). Stwierdzono duże różnice w ocenie chłopców i dziewcząt, zwłaszcza w kategoriach ocen „bardzo dobrze” i „dobrze”. W I sekwencji badań chłopcy a w II – dziewczęta znacznie częściej osiągnęli wysoki poziom koordynacji. Nieco częściej chłopcy niż dziewczęta mieli problemy z koordynacją w trakcie ćwiczeń.

Nie stwierdzono wyraźnego zróżnicowania poziomu koordynacji między dziećmi z miast i wsi w I etapie badań. Nieznacznie mniejszy odsetek dzieci, które cechowały się wysoką koordynacją, był w środowisku miejskim (tab. 4.3.4.2.38.).





Tab. 4.3.4.2.39. Koordynacja ruchowa w trakcie wykonywanych ćwiczeń w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła)

Koordynacja ruchowa			I sekwencja badań		II sekwencja badań			
			Próba losowa		Próba losowa		Próba celowa	
			przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła
Bardzo dobra	chłopcy	n	2284	1768	1880	1418	110	93
		%	24,5	26,0	20,9	20,3	20,2	31,7
	dziewczęta	n	2037	1622	1838	1342	85	68
		%	23,3	24,4	21,9	20,4	16,8	25,7
	ogółem	n	4321	3390	3718	2760	195	161
		%	23,9	25,2	21,4	20,3	18,6	28,9
Dobra	chłopcy	n	5237	3804	5023	4105	337	133
		%	56,3	56,0	55,9	58,8	61,8	45,4
	dziewczęta	n	5181	3865	4779	3965	323	146
		%	59,3	58,2	56,8	60,2	63,8	55,1
	ogółem	n	10418	7669	9802	8070	660	279
		%	57,1	57,1	56,3	59,5	62,8	50,0
Przeciętna	chłopcy	n	1742	1197	2003	1410	96	66
		%	18,7	17,6	22,3	20,2	17,6	22,5
	dziewczęta	n	1485	1137	1753	1238	98	51
		%	17,0	17,1	20,8	18,8	19,4	19,2
	ogółem	n	3227	2334	3756	2648	194	117
		%	17,9	17,4	21,6	19,5	18,5	21,0
Poniżej przeciętnej	chłopcy	n	45	25	86	46	2	1
		%	0,5	0,4	1,0	0,7	0,4	0,3
	dziewczęta	n	32	17	39	39	0	0
		%	0,4	0,3	0,5	0,6	0	0
	ogółem	n	77	42	125	85	2	1
		%	0,4	0,3	0,7	0,6	0,2	0,2
Razem	chłopcy	n	9308	6794	8992	6979	545	293
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	dziewczęta	n	8735	6641	8409	6584	506	265
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	ogółem	n	18043	13435	17401	13563	1051	558
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,05

p<0,001

p<0,001

#### Podsumowanie

Badane dzieci wykazały dobry i bardzo dobry poziom podstawowych umiejętności ruchowych wykorzystywanych najczęściej na zajęciach edukacji motorycznej. Zdecydowanie wyżej oceniono dzieci kończące roczne przygotowanie do rozpoczęcia nauki szkolnej.

Dzieci lepiej opanowały zadania ruchowe oparte na ruchach globalnych, całego ciała (np. bieg) oraz ruchach wykonywanych prawą ręką i nogą. Problemem dla nich są ruchy wykonywane lewą ręką i nogą, a także czynności koordynacyjnie złożone (np. chwyt).

Środowisko zamieszkania różnicuje poziom wykonywanych umiejętności ruchowych. Dzieci wiejskie wykonują lepiej zadania ruchowe związane z siłą i wytrzymałością ogólną (biegi i skoki). Częściej dzieci z placówek przedszkolnych przy szkołach osiągają wyższe oceny za wykonanie rzutów i chwytów.

#### 4.3.4.3. Lateralizacja

W wykonywaniu wielu czynności ruchowych niezbędna jest harmonijna współpraca oka, ręki i nogi. Lateralizacja (stronność funkcjonalna, przewaga jednej ze stron ciała) jest związana z dominacją jednej z półkul mózgowych. Większa sprawność jednej ze stron nie ogranicza się tylko do pracy rąk. Przewagę zauważa się w zakresie funkcji nóg, oczu, ruchów tułowia i innych parzystych organów zmysłowych. Warto podkreślić, iż

wyższy poziom funkcji jednej ze stron nad drugą, przy jednoczesnej ich koordynacji, pozwala osiągnąć wysoki stopień sprawności i ekonomii motorycznej [1].

Szacuje się, że 7 na 10 ludzi dorosłych jest praworęcznych, 9 na 10 prawoocnych, a 8 na 10 prawonóżnych. Odsetek osób leworęcznych jest zdecydowanie niższy (7%–10%). Ogólnie uważa się, że przejawy stronności funkcjonalnej są u dzieci słabsze niż u dorosłych, a lewo- i oburęczność częstsza u chłopców niż dziewcząt [5].

Typ i poziom lateralizacji jest niezwykle istotny dla rozwoju i funkcjonowania dziecka w szkole. Dzieci, u których występuje oburęczność, na ogół wykazują obniżenie sprawności każdej z kończyn z osobna i brak ich wzajemnej koordynacji, zaburzenia orientacji przestrzennej, mowy i zaburzenia emocjonalne. Lateralizacja słaba jest jednym z czynników ryzyka występowania dysleksji. Wśród dzieci z lateralizacją skrzyżowaną występują znacznie częściej zaburzenia w kontroli wzrokowej pracy ręki przy pisaniu, rysowaniu oraz trudności w czytaniu, a także trudności w opanowaniu nowych czynności ruchowych.

Należy jednak zaznaczyć, iż wiele czynności motorycznych wykonywanych przez człowieka wiąże się z umiejętnością wykonywania ruchów symetrycznych czy też symetrycznie powtarzających się (np: bieg, naprzemiennie wykonywane podskoki). Dlatego też podnosi się problem dotyczący symetryzacji ruchów, czyli kształtowania tzw. wtórnej oburęczności, która powstaje w wyniku ćwiczenia ręki mniej sprawnej przez osoby wcześniej już zlateralizowane. Zdaniem propagatorów tego nurtu, symetryzacja stanowi swoistą rezerwę możliwą do wykorzystania w trakcie przygotowania motorycznego dzieci do uczestnictwa w wielu sportowych formach aktywności ruchowej. Punktem wyjścia jest spostrzeżenie braku wszechstronności ruchowej, w tym koordynacyjnej u osób wykonujących ćwiczenia asymetryczne, a tym samym zawężanie możliwości ćwiczącego. Uczenie ruchów symetrycznych w odniesieniu do dzieci ma stanowić antidotum na negatywne skutki daleko posuniętej adaptacji wynikającej z uprawiania asymetrycznych form rekreacyjnych i sportowych [6].

Zgodnie z oczekiwaniem, zdecydowana większość badanych przy wyborze kończyny wiodącej preferowała prawostronność (tab. 4.3.4.3.40.). W zależności od wykonywanej próby odsetek dzieci wybierających stronę prawą lub lewą wyraźnie się różnił. Zdecydowanie najwięcej dzieci wybrało prawą rękę do rzutów i chwytów worczechka, oraz prawą nogę do kopnięć (około 87% badanych). Odsetek dzieci leworęcznych w próbie szybkości ruchów ręki był wyraźnie większy (średnio 30%). Podczas wykonywania skoków jednonóż ponad 35% dzieci wybrało kończynę lewą, natomiast ponad 65% dzieci do zadania z kalejdoskopem wybrało oko prawe.

W zakresie współpracy oka i ręki w obu sekwencjach badań około 50% dzieci, w tym więcej dziewcząt niż chłopców, wybrało układ prawostronny. Układ jednorodny lewostronny był charakterystyczny jedynie dla 3,4% dzieci w I sekwencji i 3,6% w II. Typ skrzyżowany współpracy oka i ręki dominował u średnio 15,6% ogółu sześciolatków, w tym zdecydowanie częściej wybierali oni układ lewe oko i prawa ręka.

Oburęczność przy współpracy oka zaobserwowano u 20,3% badanych na przełomie października i września 2006 roku. Odsetek ten był większy niż u badanych w kwietniu i maju. Zdecydowanie częściej oburęczności towarzyszyła prawoocność [tab. 4.3.4.3.41.]. Podobną zależność zaobserwowano dla układów oka i nogi. Różnice pomiędzy płcią badanych były istotne statystycznie w każdym etapie badań [tab. 4.3.4.3.43.]. Dodatkowo, porównując układy oka z ręką lub nogą, zanotowano niższy odsetek dzieci, u których dominuje współpraca oka i nogi prawej [por. tab. 4.3.4.3.41. i 4.3.4.3.42.].

Tab. 4.3.4.3.40. Wybór kończyny w wybranych próbach motorycznych

Próby	Wybór kończyny	I sekwencja badań				II sekwencja badań							
		Próba losowa				Próba losowa				Próba celowa			
		chłopcy		dziewczeta		chłopcy		dziewczeta		chłopcy		dziewczeta	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Rzut woreczkiem	prawa	14340	87,3	13874	88,2	14065	86,3	13278	86,7	734	86,5	698	87,3
	lewa	2090	12,7	1862	11,8	2236	13,7	2031	13,3	115	23,5	91	12,7
Chwyt woreczka	prawa	12485	78,3	11953	78,4	12369	77,0	11670	77,5	626	74,3	603	76,4
	lewa	3457	21,7	3286	21,6	3684	23,0	3399	22,5	216	25,7	186	23,6
Skoki jednonóż	prawa	10351	64,5	10036	65,1	10031	62,9	9668	64,5	507	60,0	519	66,7
	lewa	5705	35,5	5370	34,9	5919	37,1	5321	35,5	338	40,0	263	33,3
Kopnięcie piłki	prawa	14017	85,9	13757	88,1	14195	87,4	13532	88,8	725	85,7	685	87,3
	lewa	2311	14,1	1849	11,9	2045	12,6	1704	11,2	121	24,3	100	12,7
Stanie na równoważni	prawa	11397	69,5	10824	69,0	11406	70,0	10702	69,9	573	68,2	539	68,5
	lewa	5007	30,5	4867	31,0	4882	30,0	4599	30,1	267	16,4	248	31,5
Stukanie w krążki	prawa	11294	68,5	10699	68,2	11414	70,2	10558	69,1	573	67,4	544	66,6
	lewa	5092	31,5	4980	31,8	4838	29,8	4727	30,9	277	32,6	249	31,4
Kalejdoskop	prawe oko	10804	65,9	10539	67,3	10970	67,4	10422	68,3	575	67,8	552	70,0
	lewe oko	5593	34,1	5113	32,7	5298	32,6	4833	31,7	273	32,2	237	30,0

Tab. 4.3.4.3.41. Wybór oka i kończyny górnej

Oko – ręka		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem
Prawe oko – prawa ręka	n	7844	7696	15540	7905	7575	15480	413	400	813
	%	49,7	51,1	50,4	49,7	50,9	50,3	49,5	51,6	50,5
Prawe oko – lewa ręka	n	667	608	1275	731	656	1387	37	24	61
	%	4,2	4,0	4,1	4,6	4,4	4,5	4,4	3,1	3,8
Lewe oko – prawa ręka	n	3788	3471	7259	3466	3155	6621	168	157	325
	%	24,0	23,0	23,5	21,8	21,2	21,5	20,1	20,3	20,2
Lewe oko – lewa ręka	n	594	506	1100	552	497	1049	34	27	61
	%	3,8	3,4	3,6	3,5	3,3	3,4	4,1	3,5	3,8
Prawe oko – prawa i lewa	n	1846	1799	3645	2069	1929	3998	116	119	235
	%	11,7	11,9	11,8	13,0	13,3	13,0	13,9	15,4	14,6
Lewe oko – prawa i lewa ręka	n	1043	979	2022	1169	1072	2241	67	48	115
	%	6,6	6,5	6,6	7,4	7,2	7,3	8,0	6,2	7,1

p&lt;0,057

n.i.

n.i.

Tab. 4.3.4.3.42. Wybór oka i kończyny dolnej

Oko – noga		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem
Prawe oko – prawa noga	n	6082	6081	12163	6140	5985	12125	318	343	661
	%	39,7	41,6	40,6	39,8	41,5	40,6	38,7	45,1	41,8
Prawe oko – lewa noga	n	659	583	1242	616	548	1164	41	24	65
	%	4,3	4,0	4,1	4,0	3,8	3,9	5,0	3,2	4,1
Lewe oko – prawa noga	n	2828	2710	5538	2722	2612	5334	124	120	244
	%	18,5	18,5	18,5	17,7	18,1	17,9	15,1	15,8	15,4
Lewe oko – lewa noga	n	543	366	909	459	325	784	24	31	55
	%	3,5	2,5	3,0	3,0	2,3	2,6	2,9	4,1	3,5
Prawe oko – prawa i lewa noga	n	3309	3141	6450	3598	3290	6888	196	165	361
	%	21,9	21,5	21,5	23,3	22,8	23,1	23,9	21,7	22,8
Lewe oko – prawa i lewa noga	n	1895	1753	3648	1880	1666	3546	118	78	196
	%	12,4	12,0	12,2	12,2	11,5	11,9	14,4	10,2	12,4

p&lt;0,001

p&lt;0,001

p&lt;0,01

Tab. 4.3.4.3.43. Wybór kończyny górnej i dolnej

Ręka – noga		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem
Prawa ręka – prawa noga	n	7007	6938	13945	6828	6624	13452	337	357	694
	%	52,9	55,2	54,1	52,0	53,9	52,9	49,5	56,4	52,8
Prawa ręka – lewa noga	n	657	511	1168	567	471	1038	29	29	58
	%	5,0	4,1	4,5	4,3	3,8	4,1	4,3	4,6	4,4
Lewa ręka – prawa noga	n	434	437	871	472	445	917	23	21	44
	%	3,3	3,5	3,4	3,6	3,6	3,6	3,4	3,3	3,3
Lewa ręka – lewa noga	n	299	211	510	233	187	420	20	11	31
	%	2,3	1,7	2,0	1,8	1,5	1,7	2,9	1,7	2,4
Prawa ręka – prawa i lewa noga	n	3620	3400	7020	3603	3263	6866	207	160	367
	%	27,3	27,1	27,2	27,5	26,6	27,0	30,4	25,3	27,9
Lewa ręka – prawa i lewa noga	n	485	425	910	546	4914	1037	26	19	45
	%	3,7	3,4	3,5	4,2	4,0	4,1	3,8	3,0	3,4
Prawa i lewa ręka – prawa noga	n	379	330	709	424	401	825	16	16	32
	%	2,9	2,6	2,7	3,2	3,3	3,2	2,3	2,5	2,4
Prawa i lewa ręka – lewa noga	n	71	69	140	87	74	161	4	7	11
	%	0,5	0,5	0,5	0,7	0,6	0,6	0,6	1,1	0,8
Prawa i lewa ręka – prawa i lewa noga	n	287	238	525	362	331	693	19	13	32
	%	2,2	1,9	2,0	2,8	2,7	2,7	2,8	2,1	2,4

p&lt;0,001

n.i.

n.i.

Analogiczny układ w zakresie preferencji stron ciała zaobserwowano w wyborze górnej i dolnej kończyny [tab. 4.3.4.43.]. Najczęściej w trakcie wykonywania różnych zadań ruchowych wybierano prawą stronę ciała (około 52% badanych w obu sekwencjach). Nieco częściej taka preferencja wystąpiła u dziewcząt niż chłopców oraz w I niż w II sekwencji prowadzonych badań. U około 35,7% badanych w I i 37,5% w II turze badań wystąpił układ świadczący o oburęczności lub obunożności. Realizacja wykonywanych zadań ruchowych oparta o naprzemianstronne wykorzystywanie kończyny górnej i dolnej (prawa ręka – lewa noga i odwrotnie) dotyczyła średnio 7,6% sześciolatków.

Na podstawie powyższych spostrzeżeń i analizy wyników dotyczących funkcjonalnej stronności ciała można stwierdzić, że zdecydowana większość dzieci do wykonywania ćwiczeń ruchowych wybierała prawą stronę ciała (częściej dziewczęta niż chłopcy) [tab. 4.3.4.3.44.]. Odsetek ich był znaczny i wynosił około 45% ogółu badanych.

Drugą co do wielkości grupę stanowiły sześciolatki ze słabym typem lateralizacji (oburęcznością lub obunożnością bądź też oburęcznością i obunożnością), w tym częściej chłopcy niż dziewczęta (43,1% I tura badań, 44,1% - II tura). Lewoocność, leworęczność i lewonożność charakteryzowała średnio 1,1% ogółu badanej populacji. Problem ten dotyczył rzadziej płci żeńskiej niż męskiej.

Powyższe spostrzeżenia potwierdzają wcześniejsze badania nad częstością występowania różnych typów lateralizacji w badanych populacjach.

Tab. 4.3.4.3.44. Funkcjonalna stronność ciała

Oko – ręka – noga		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem
<b>Lateralizacja jednorodna - prawostronna</b>	n	4852	4879	9731	4828	4720	9548	247	268	515
	%	43,8	46,5	45,1	43,4	45,0	44,4	41,8	49,3	45,4
<b>Lateralizacja jednorodna - lewostronna</b>	n	1591	106	265	115	89	204	9	8	17
	%	1,4	1,0	1,2	1,0	0,9	0,9	1,5	1,5	1,5
<b>Lateralizacja skrzyżowana</b>	n	1231	1053	2284	1157	1014	2171	63	53	116
	%	11,1	10,0	10,6	10,4	9,8	10,1	10,7	9,7	10,2
<b>Lateralizacja słaba</b>	n	4842	4224	9304	5022	4560	9582	272	215	487
	%	43,7	42,5	43,1	45,2	43,9	44,6	46,0	39,5	42,9

p<0,001

p<0,05

n.i.

#### Podsumowanie

Ocena zróżnicowania lateralnego pozwala na stwierdzenie, że najczęściej występującym układem współpracy oka i kończyn jest prawostronność. Częściej występuje ona u dziewcząt niż chłopców. Dość duży odsetek dzieci posługuje się obiema kończynami. Lewostronność, jak i obustronność występują nieznacznie częściej u chłopców niż u dziewcząt.

#### Literatura cytowana

1. Budohoska W., Grabowska A., 1994, Dwie półkule – jeden mózg. Warszawa.
2. Czabański B., 2000, Kształcenie psychomotoryczne, AWF, Wrocław.
3. Drabik J. 1997, Aktywność fizyczna i stan zdrowia rodziców oraz ich dzieci u progu szkoły podstawowej, AWF, Gdańsk.
4. Dutkiewicz W., Nowak-Starz G., Cieśla E., 2004, Normy i wskaźniki rozwoju somatycznego i motorycznego dzieci i młodzieży z Kielecczyzny, Stachurski, Kielce.
5. Koszczyc T., 1991, Asymetria morfofunkcjonalna dzieci w młodszym wieku szkolnym, „Antropomotoryka”, nr 6, 87–104.
6. Osiński W., 2003, Antropomotoryka, AWF, Poznań.
7. Przewęda R., 1973, Rozwój somatyczny i motoryczny. WSiP, Warszawa.
8. Przewęda R., Dobosz J., 2003, Kondycja fizyczna polskiej młodzieży, AWF, Warszawa.
9. Raczek J., 1994, Teoria motoryczności człowieka – Przedmiot, zadania i metody badań, [w] Motoryczność człowieka – jej struktura, zmienność i uwarunkowania, pod red. W. Osińskiego. Monografie, Podręczniki, Skrypty, AWF, Poznań, nr 310.
10. Szopa J., Grabowski H., (przekład) 1989, Eurofit, Europejski Test Sprawności Fizycznej, AWF, Kraków.

### 4.3.5. Rozwój umysłowy

*Aldona Kopik*

Sfera rozwoju umysłowego należy do sfer najczęściej badanych przez pedagogów i psychologów zajmujących się zagadnieniami dojrzałości szkolnej, gotowości szkolnej czy przygotowania dziecka do szkoły. Nie ma specyficznych metod, na podstawie których można określić poziom gotowości dziecka do rozpoczęcia nauki. Najczęściej wybierane są więc metody pozwalające na ocenę tych funkcji i sprawności, które uznaje się za najważniejsze dla dziecka mającego rozpocząć systematyczną naukę i sprostać wymaganiom szkoły. Oceny poziomu rozwoju umysłowego badanych dzieci sześcioletnich dokonano w oparciu o Test Matrycy J.C. Ravena w wersji Kolorowej i Test Dojrzałości Szkolnej DS<sub>1</sub> B. Wilgockiej–Okoń oraz zadania oceniające wybrane umiejętności szkolne.

#### 4.3.5.1. Ocena psychometryczna

*Aldona Kopik, Jadwiga Klimaszewska*

Test Matrycy J.C. Ravena jest jednym z najbardziej znanych i najczęściej stosowanych testów na świecie. Test ten służy do badania niewerbalnych zdolności wnioskotwórczych, które są ważnym składnikiem ogólnego rozwoju umysłowego. Bada on trzy podstawowe procesy psychiczne: uwagę, percepcję wzrokową i myślenie. Percepcję można określić od strony funkcjonalnej i strukturalnej. Od strony strukturalnej percepcja jest to złożone zjawisko psychiczne, polegające na uświadomieniu sobie przedmiotów zewnętrznych, ich aktywnych właściwości i związków, jakie przejawiają się w bezpośrednich doznaniach sensorycznych. Od strony funkcjonalnej percepcja jest procesem zachodzącym w korze mózgowej i odzwierciedlającym przedmioty i zjawiska działające na nasze organy zmysłowe. W czasie tego procesu zachodzi analiza i synteza bodźców, polegająca na tworzeniu związków czasowych i łączeniu ich w skomplikowaną całość. Zasadniczym jednak procesem, który powstaje przy rozwiązywaniu zadań, jest myślenie. Na podstawie uświadomienia sobie elementów percepcji, jednostka dąży do ustalenia związków zachodzących pomiędzy spostrzeganymi elementami oraz uświadamia sobie relację, jaka zachodzi między poszczególnymi elementami percepcji, a całością wzoru utworzonego z tych elementów. Przy rozwiązywaniu zadań bardzo ważną rolę odgrywa również uwaga. Musi ona być nie tylko skoncentrowana, lecz również odznaczać się odpowiednim zakresem i podzielnością. Test Matrycy Ravena w wersji Kolorowej bywa stosowany do oceny możliwości intelektualnych. Mierzy on jednak jedynie edukacyjny aspekt tych możliwości [4].

Celem tej części opracowania jest określenie poziomu rozwoju umysłowego badanych dzieci sześcioletnich w aspekcie ich zdolności edukacyjnych.

Przeprowadzone analizy pozwalają na stwierdzenie, że poziom rozwoju umysłowego badanych dzieci jest dobry i indywidualnie zróżnicowany. Zarówno w I, jak i w II sekwencji badań wyniki przeciętne (pomiędzy 25–74 centylem) stanowiły odpowiednio 56,0% i 56,2%. Średnia arytmetyczna wyników uzyskanych przez badane dzieci w pierwszej sekwencji wynosi  $\bar{x} = 22,00$  i jest wyższa od średniej arytmetycznej wyników dzieci badanych w II sekwencji ( $\bar{x} = 19,16$ ). Wyniki wyższe od przeciętnych uzyskało w I sekwencji 31,4% badanych, a w II sekwencji 20,3% badanych. Wyniki poniżej przeciętnej stanowiły 12,6% w pierwszej sekwencji, a 23,5% w drugiej sekwencji. Można zauważyć, że zmiana wieku metrykalnego o pół roku zmienia wyniki. Im dziecko jest starsze, tym wyższe wyniki uzyskuje w teście.

Zróznicowanie wyników uwidoczniło się w grupach badanych chłopców i dziewcząt. W I sekwencji wyniki przeciętne u chłopców stanowiły 54,3%, a u dziewcząt 57,8%. W grupie chłopców więcej było wyników powyżej przeciętnej niż u dziewcząt o 3,7% przy zbliżonym poziomie wyników niskich. W II sekwencji wyniki przeciętne u chłopców stanowiły 54,2%, a u dziewcząt 58,3%. Także i w tej sekwencji chłopcy uzyskali więcej wyników mieszczących się powyżej 74 centyla przy zbliżonym poziomie ocen poniżej 25 centyla. Wykazane różnice są istotne statystycznie na poziomie  $p < 0,001$ . Szczegółowe dane prezentuje tabela 4.3.5.1.1.

Tab. 4.3.5.1.1. Poziom rozwoju umysłowego badanych dzieci w podziale na płeć

Centyle		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem
Powyżej 95	n	616	555	1171	399	276	657	33	9	42
	%	4,0	3,8	3,9	2,6	1,9	2,3	4,0	1,2	2,6
75 – 94	n	4490	3786	8276	2981	2366	5347	193	168	361
	%	29,2	25,7	27,5	19,5	16,3	18,0	23,3	21,8	22,6
25 – 74	n	8364	8495	16859	8293	8444	16737	475	442	917
	%	54,3	57,8	56,0	54,2	58,3	56,2	57,2	57,5	57,3
5 – 24	n	1570	1588	3158	2836	2742	5578	104	124	228
	%	10,2	10,8	10,5	18,5	18,9	18,7	12,5	16,1	14,3
Poniżej 5	n	353	281	634	790	650	1440	25	26	51
	%	2,3	1,9	2,1	5,2	4,5	4,8	3,0	3,4	3,2
Razem	n	15393	14705	30098	15299	14478	29777	830	769	1599
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

$p < 0,001$

$p < 0,001$

$p < 0,01$

Bardzo wyraźne różnice zaobserwowano w poziomie rozwoju umysłowego dzieci miejskich i wiejskich w obu sekwencjach badań. W I sekwencji w grupie dzieci miejskich wyniki przeciętne uzyskało 53,5% badanych. Wyniki powyżej 74 centyla stanowiły w tej grupie aż 36,5%, a wyniki poniżej 25 centyla tylko 10,1%. W grupie dzieci wiejskich więcej było wyników przeciętnych o 6,1%. Zdecydowanie mniej dzieci wiejskich uzyskało wyniki wysokie. Stanowiły one 24,2%, czyli aż o 12,3% mniej niż w grupie dzieci miejskich. Wyniki znajdujące się poniżej przeciętnej stanowiły w grupie dzieci wiejskich aż 16,2%. W drugiej sekwencji wyniki przeciętne uzyskało po 56,2% dzieci miejskich i wiejskich. W grupie dzieci miejskich było więcej wyników powyżej 74 centyla niż w grupie dzieci wiejskich (o 5,3%), a mniej wyników poniżej 25 centyla. Istotność różnic została potwierdzona statystycznie na poziomie  $p < 0,001$  w obu sekwencjach. Szczegółowe dane zawiera tabela 4.3.5.1.2.

Tab. 4.3.5.1.2. Poziom rozwoju umysłowego badanych dzieci w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Centyle		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem
Powyżej 95	n	892	280	1172	548	127	657	33	9	42
	%	5,1	2,2	3,9	3,1	1,0	2,3	2,6	2,8	2,6
75 – 94	n	5533	2744	8277	3785	1564	5349	301	60	361
	%	31,4	22,0	27,5	21,5	12,9	18,0	23,5	18,8	22,6
25 – 74	n	9433	7433	16866	9916	6831	16747	735	182	917
	%	53,5	59,6	56,0	56,2	56,2	56,2	57,5	56,9	57,3
5 – 24	n	1494	1667	3161	2799	2785	5584	173	55	228
	%	8,5	13,4	10,5	15,9	22,9	18,7	13,5	17,2	14,3
Poniżej 5	n	281	355	636	596	844	1440	37	14	51
	%	1,6	2,8	2,1	3,4	6,9	4,8	2,9	4,4	3,2
Razem	n	17633	12479	30112	17644	12151	29795	1279	320	1599
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

$p < 0,001$

$p < 0,001$

n.i.



Czynnikiem różnicującym poziom rozwoju umysłowego jest także rodzaj placówki, do której uczęszczały dzieci realizujące roczne obowiązkowe przygotowanie do nauki szkolnej. Analiza wykazała, że wyższy poziom rozwoju umysłowego prezentowały dzieci uczęszczające do przedszkoli. W I sekwencji uzyskały one 53,7% ocen z poziomu przeciętnego, tylko 10,4% ocen poniżej 25 centyla i aż 35,9% ocen powyżej 74 centyla. Wyniki dzieci uczęszczających do szkół są znacznie niższe. Poziom przeciętny prezentowało 59,3% badanych. Mniej było ocen powyżej 74 centyla (o 10,8%), a więcej ocen poniżej 25 centyla (o 5,3%). Podobne różnice występowały w II sekwencji badań. Wyniki powyżej przeciętnej w grupie dzieci uczęszczających do przedszkoli stanowiły 23,9%, a w grupie dzieci uczęszczających do szkół 15,2%. Różnica na korzyść dzieci z przedszkoli wynosi 8,7%. Wyniki są statystycznie istotne na poziomie  $p < 0,001$  w obu sekwencjach badawczych. Szczegółowe dane prezentuje tabela 4.3.5.1.3.

Tab. 4.3.5.1.3. Poziom rozwoju umysłowego badanych dzieci w podziale na rodzaj placówki

Centyle	I sekwencja badań			II sekwencja badań						
	Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa			
		przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem
Powyżej 95	n	839	333	1172	499	176	657	20	22	42
	%	4,8	2,6	3,9	2,9	1,4	2,3	1,9	3,9	2,6
75 – 94	n	5439	2838	8277	3607	1742	5349	255	106	361
	%	31,1	22,5	27,5	21,0	13,8	18,0	24,5	19,0	22,6
25 – 74	n	9381	7485	16866	9650	7097	16747	590	327	917
	%	53,7	59,3	56,0	56,1	56,3	56,2	56,6	58,7	57,3
5 – 24	n	1522	1639	3161	2824	2760	5584	140	88	228
	%	8,7	13,0	10,5	16,4	21,9	18,7	13,4	15,8	14,3
Poniżej 5	n	300	336	636	614	826	1440	37	14	51
	%	1,7	2,7	2,1	3,6	6,6	4,8	3,6	2,5	3,2
Razem	n	17481	12631	30112	17194	12601	29795	1042	557	1599
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

$p < 0,001$

$p < 0,001$

$p < 0,01$

#### Podsumowanie

Poziom możliwości intelektualnych dzieci mierzonych Testem Matryc Ravena w wersji Kolorowej oceniono jako dobry. Zarówno w I, jak i w II sekwencji badań wyniki przeciętne stanowiły ponad 50%. Obserwowano, że w I sekwencji badań było więcej wyników powyżej 95 centyla, a mniej poniżej 5 centyla. W II sekwencji badań relacja ta jest odwrotna. Bardzo wyraźne różnice zaobserwowano w poziomie rozwoju umysłowego dzieci miejskich i wiejskich w obu sekwencjach badań na korzyść dzieci z miasta.

#### 4.3.5.2. Dojrzałość szkolna

Ocena stopnia dojrzałości szkolnej jest oceną poziomu rozwoju dziecka w określonym momencie z punktu widzenia jego gotowości do rozpoczęcia nauki szkolnej. Badania dojrzałości szkolnej mają na celu poznanie rzeczywistych możliwości i preferencji dzieci w zakresie wykonywania tych czynności, które umożliwiają rozpoczęcie systematycznej nauki [5].

Poziom przygotowania badanych dzieci do podjęcia obowiązków szkolnych określony został przy pomocy Testu Dojrzałości Szkolnej DS<sub>1</sub> B. Wilgockiej–Okoń. Ogólny poziom rozwoju umysłowego dzieci wyrażony został poprzez cechy szczegółowe, ukazujące poziom gotowości badanych dzieci do czytania, pisania, liczenia oraz ich rozumowanie. W każdej kategorii głównej uwzględnione zostały podkategorie szczegółowe. W zakresie gotowości do czytania: zadania obejmujące porównywania globalne, analityczne i abstrakcyjne rze-

czy, zbiorów i znaków oraz analizę i syntezę przedmiotów konkretnych o różnym stopniu abstrakcyjności. W zakresie gotowości do pisania: analizę i syntezę znaków graficznych i figur geometrycznych. W zakresie gotowości do liczenia zadania obejmujące: elementarne pojęcia matematyczne (ujmowanie ilościowe i rozumienie mocy zbioru oraz porównywanie zbiorów). W zakresie poziomu rozumowania: myślenie przyczynowo-skutkowe oraz rozumowanie na podstawie rozpoznawania niedorzeczności na obrazkach [10].

### Ogólny poziom dojrzałości szkolnej

Ogólny poziom dojrzałości szkolnej badanych dzieci oceniono jako dobry. Obserwowalne jest duże zróżnicowanie wyników dzieci badanych w I sekwencji w stosunku do dzieci badanych w II sekwencji. Dzieci kończące roczne przygotowanie do nauki szkolnej uzyskały w zdecydowanej większości wyniki wysokie (59,3%) i dobre (39,3%). W tej grupie wyniki dostateczne i niedostateczne stanowiły tylko 1,5%. W drugiej sekwencji badań dominowały wyniki dobre (66,7%). Wynik wysoki uzyskało 24,0% badanych, czyli o 35,3 punktów procentowych mniej niż w badaniach I sekwencji. Zdecydowanie więcej dzieci badanych w II sekwencji uzyskało wyniki świadczące o dostatecznym (6,7%) i niedostatecznym (2,7%) przygotowaniu do rozpoczęcia nauki. Średnia arytmetyczna punktów uzyskanych przez dzieci badane w I sekwencji wynosi  $\bar{x} = 36,41$  i jest wyższa od średniej arytmetycznej uzyskanej przez dzieci badane w II sekwencji o 6,68. Dzieci badane w II sekwencji w próbie celowej osiągnęły zdecydowanie wyższe wyniki niż dzieci z próby losowej ( $\bar{x} = 32,31$ ).

Analiza porównawcza wyników ogólnych w grupach chłopców i dziewcząt pozwala na stwierdzenie, że istnieją pewne różnice w poziomie osiągnięć dzieci z porównywanych grup. Dostrzec można je szczególnie w II sekwencji badań. Oceny wysokie i dobre w grupie dziewcząt stanowią 93,0%, w grupie chłopców tylko 88,4%. Różnice te zostały potwierdzone statystycznie na poziomie  $p < 0,001$ . Różnice na korzyść dziewcząt wystąpiły także wśród chłopców i dziewcząt w próbie celowej. Szczegółowe wyniki prezentuje tabela 4.3.5.2.1.

Tab. 4.3.5.2.1. Ogólny poziom dojrzałości szkolnej badanych dzieci w podziale na płeć

Ocena jakościowa		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem
Wysoka	n	9764	9534	19298	3371	4271	7642	274	319	593
	%	58,6	59,9	59,3	20,5	27,6	24,0	32,1	40,3	36,1
Dobra	n	6666	6135	12801	11142	10125	21267	516	443	959
	%	40,0	38,6	39,3	67,9	65,4	66,7	60,5	56,0	58,3
Dostateczna	n	136	144	280	1363	760	2123	42	23	65
	%	0,8	0,9	0,9	8,3	4,9	6,7	4,9	2,9	4,0
Niedostateczna	n	95	91	186	541	319	860	21	6	27
	%	0,6	0,6	0,6	3,3	2,1	2,7	2,5	0,8	1,6
Razem	n	16661	15904	32565	16417	15475	31892	853	791	1644
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

$p < 0,001$

$p < 0,001$

Interesująco przedstawiają się wyniki ogólne poziomu dojrzałości w porównaniach środowiskowych. Nie dostrzeżono różnic w poziomie dojrzałości szkolnej dzieci miejskich i wiejskich badanych w I sekwencji. Wyraźne różnice występują jednak pomiędzy dziećmi miejskimi i wiejskimi w II sekwencji. Oceny wysokie i dobre otrzymało aż 92,5% dzieci miejskich i 88,1% dzieci wiejskich. Różnice są istotne statystycznie na poziomie  $p < 0,001$ . Zależność ta wystąpiła również w próbie celowej. Szczegółowe wyniki prezentuje tabela 4.3.5.2.2.

Tab. 4.3.5.2.2. Ogólny poziom dojrzałości szkolnej badanych dzieci w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Ocena jakościowa		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem
<b>Wysoka</b>	<b>n</b>	11311	7995	19306	4851	2802	7653	497	96	593
	<b>%</b>	59,4	59,0	59,3	26,2	20,9	24,0	37,8	29,3	36,1
<b>Dobra</b>	<b>n</b>	7460	5348	12808	12288	9002	21290	748	211	959
	<b>%</b>	39,2	39,5	39,3	66,3	67,2	66,7	56,8	64,3	58,3
<b>Dostateczna</b>	<b>n</b>	153	127	280	1013	1114	2127	48	17	65
	<b>%</b>	0,8	0,9	0,9	5,5	8,3	6,7	3,6	5,2	4,0
<b>Niedostateczna</b>	<b>n</b>	103	84	187	387	475	862	23	4	27
	<b>%</b>	0,5	0,6	0,6	2,1	3,5	2,7	1,7	1,2	1,6
<b>Razem</b>	<b>n</b>	19027	13554	32581	18539	13393	31932	1316	328	1644
	<b>%</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

p<0,001

p<0,05

Podobne implikacje z badań dotyczą dzieci uczęszczających do przedszkoli i do szkół. W I sekwencji różnice te są niemalże niedostrzegalne i nieistotne. W II sekwencji bardzo wyraźne i statystycznie istotne na poziomie p<0,001. Dzieci uczęszczające do przedszkoli uzyskały o 4,2% więcej ocen świadczących o wysokim i dobrym przygotowaniu do rozpoczęcia nauki niż dzieci uczęszczające do oddziałów przedszkolnych w szkołach. Różnica taka nie występuje w grupie dzieci z próby celowej. Wyniki przedstawia tabela 4.3.5.2.3.

Tab. 4.3.5.2.3. Ogólny poziom dojrzałości szkolnej badanych dzieci w podziale na rodzaj placówki

Ocena jakościowa		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem
<b>Wysoka</b>	<b>n</b>	11131	8175	19306	4677	2976	7653	387	206	593
	<b>%</b>	59,5	59,0	59,3	26,1	21,3	24,0	36,6	35,2	36,1
<b>Dobra</b>	<b>n</b>	7339	5469	12808	11923	9367	21290	613	346	959
	<b>%</b>	39,2	39,4	39,3	66,4	67,0	66,7	57,9	59,0	58,3
<b>Dostateczna</b>	<b>n</b>	141	139	280	956	1171	2127	36	29	65
	<b>%</b>	0,8	1,0	0,9	5,3	8,4	6,7	3,4	4,9	4,0
<b>Niedostateczna</b>	<b>n</b>	104	83	187	388	474	862	22	5	27
	<b>%</b>	0,6	0,6	0,6	2,2	3,4	2,7	2,1	0,9	1,6
<b>Razem</b>	<b>n</b>	18715	13866	32581	17944	13988	31932	1058	586	1644
	<b>%</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

p<0,001

n.i.

### Gotowość do czytania i pisania

Gotowość do nauki czytania i pisania jest jednym z ważniejszych przejawów dojrzałości szkolnej dziecka, gdyż czytanie to jedna z głównych form językowej aktywności człowieka [5]. Poglądy na istotę gotowości do nauki czytania nie są jednolite. Gotowość do czytania i pisania wymaga dojrzałości bardzo wielu funkcji fizycznych i psychicznych. A. Brzezińska uważa, że przygotowanie dziecka do nauki czytania obejmuje trzy sfery: sferę procesów psychomotorycznych (sprawność analizatora wzrokowego, słuchowego, kinestetyczno-ruchowego, aparatu artykulacyjnego oraz sprawność manualną), sferę procesów poznawczych (głównie myślenia, dla którego „materiałem” jest zasób pojęciowy i słownikowy dziecka) oraz sferę procesów emocjonalno-motywacyjnych (warunkujących nastawienie dziecka do nauki i motywujących je do pokonywania trudności) [2]. G. Krasowicz-Kupis zwraca uwagę na zmiany zachodzące w poglądach na dojrzałość do nauki czytania i pisania. Zmiany te wynikają z dwóch źródeł: z rozwoju badań nad czynnikami warunkującymi powodzenie w czytaniu i pisaniu (nurt rozwojowy) oraz z rozwoju badań nad przyczynami niepowodzeń, głównie dysleksji rozwojowej (nurt kliniczny) [6]. „Opisując dojrzałość do nauki czytania i pisania, należy odwołać się do definicji

tych procesów i przyjąć założenie, że czytanie i pisanie stanowią: 1. czynność językową (formę komunikacji opartą na języku), 2. czynność metajęzykową opartą na: świadomości pisma, głównie relacji druk-słowo, świadomości relacji głoska-litera, świadomości środków językowych użytych do formowania wypowiedzi i ich kontroli, 3. czynność metapoznawczą, wymagającą świadomej kontroli procesów poznawczych zaangażowanych w czytanie, a dokładniej rozumienie tekstu, 4. czynność pragmatyczną i metapragmatyczną – wymagającą umiejętności celowego posługiwania się tekstami pisanymi i kontroli ich zastosowań z punktu widzenia celów osobistych i ponadindywidualnych” [7].

Analiza wyników I sekwencji badań wykazała, że dzieci kończące edukację przedszkolną są przygotowane do podjęcia nauki czytania. Prawie połowa badanych dzieci osiągnęła wysoki poziom gotowości do czytania. Wyraźne trudności wystąpiły u 2,5% badanych. Wyniki badań II sekwencji wskazują, że dzieci rozpoczynające roczne przygotowanie są w trakcie kształtowania się tej cechy. Należy jednak podkreślić, że aż 25,95% badanych uzyskało w tej kategorii wynik najwyższy. Ponad 60% badanych wykonywało zadania na poziomie dobrym i dostatecznym. Wynik najniższy, wskazujący na duże trudności w tym zakresie, uzyskało 11,6% badanych. Średnia arytmetyczna punktów uzyskanych przez dzieci badane w I sekwencji wynosi  $\bar{x} = 12,93$ , a w II sekwencji  $\bar{x} = 11,27$ . Średnia arytmetyczna ocen dzieci z próby celowej jest wyższa od średniej arytmetycznej dzieci z próby losowej (o 0,96).

Oceniając poziom gotowości do czytania w grupach chłopców i dziewcząt, można stwierdzić, że lepiej przygotowane do nauki czytania są dziewczęta. W I sekwencji różnice nie są zbyt duże. Zdecydowane różnice wystąpiły w II sekwencji. Aż 70,3% badanych dziewcząt, a tylko 62,6% chłopców uzyskało wyniki bardzo dobre i dobre. W grupie chłopców było też zdecydowanie więcej ocen niedostatecznych (o 4,8%). Różnice te są istotne statystycznie w próbie losowej na poziomie  $p < 0,001$ , a w próbie celowej na poziomie  $p < 0,01$ . Szczegółowe dane prezentuje tabela 4.3.5.2.4.

Tab. 4.3.5.2.4. Poziom gotowości do czytania badanych dzieci w podziale na płeć

Ocena jakościowa		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem
<b>Bardzo dobra</b>	n	8063	7941	16004	3930	4345	8275	307	328	635
	%	48,4	49,9	49,1	23,9	28,1	25,9	36,0	41,5	38,6
<b>Dobra</b>	n	6679	6192	12871	6350	6538	12888	350	337	687
	%	40,1	38,9	39,5	38,7	42,2	40,4	41,0	42,6	41,8
<b>Dostateczna</b>	n	1501	1365	2866	3854	3184	7038	134	93	227
	%	9,0	8,6	8,8	23,5	20,6	22,1	15,7	11,8	13,8
<b>Niedostateczna</b>	n	418	406	824	2283	1408	3691	62	33	95
	%	2,5	2,6	2,5	13,9	9,1	11,6	7,3	4,2	5,8
<b>Razem</b>	n	16661	15904	32565	16417	15475	31892	853	791	1644
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

$p < 0,05$

$p < 0,001$

$p < 0,01$

W I sekwencji badań nie wystąpiły różnice w poziomie gotowości do czytania dzieci miejskich i wiejskich. Czynnikiem różnicującym nie było też uczęszczanie dzieci do innych rodzajów placówek. W II sekwencji wystąpiły jednak znaczące różnice w poziomie gotowości do czytania dzieci miejskich i wiejskich, na niekorzyść dzieci wiejskich. Wyniki wysokie i dobre uzyskało 60,4% dzieci wiejskich i 70,6% dzieci miejskich. Istotność różnic określono na poziomie  $p < 0,001$ . W tej sekwencji rodzaj placówki był czynnikiem różnicującym osiągnięcia dzieci. Wyższe wyniki uzyskały dzieci uczęszczające do przedszkoli. Zróznicowanie to ujawniło się również w próbie celowej. Wyniki prezentują poniższe tabele.







Tab. 4.3.5.2.12. Poziom gotowości do liczenia badanych dzieci w podziale na rodzaj placówki

Ocena jakościowa		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem
<b>Bardzo dobra</b>	<b>n</b>	8158	5971	14129	3922	2869	6791	331	180	511
	<b>%</b>	43,6	43,1	43,4	21,9	20,5	21,3	31,3	30,7	31,1
<b>Dobra</b>	<b>n</b>	7338	5386	12724	6824	4629	11453	404	212	616
	<b>%</b>	39,2	38,8	39,1	38,0	33,1	35,9	38,2	36,2	37,5
<b>Dostateczna</b>	<b>n</b>	2290	1748	4038	4175	3463	7638	199	133	332
	<b>%</b>	12,2	12,6	12,4	23,3	24,8	23,9	18,8	22,7	20,2
<b>Niedostateczna</b>	<b>n</b>	929	761	1690	3023	3027	6050	124	61	185
	<b>%</b>	5,0	5,5	5,2	16,8	21,6	18,9	11,7	10,4	11,3
<b>Razem</b>	<b>n</b>	18715	13866	32581	17944	13988	31932	1058	586	1644
	<b>%</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

p<0,001

n.i.

Ostatnią analizowaną kategorią testu było rozumowanie. W I sekwencji wyniki bardzo dobre i dobre stanowiły 52,9%, a w drugiej tylko 30,1%. Średnia arytmetyczna punktów wynosiła w I sekwencji  $\bar{x} = 7,33$  i była wyższa od średniej uzyskanej w II sekwencji o 0,93. W tej kategorii badane dzieci uzyskały najniższe wyniki. Analizując wyniki dzieci badanych w I sekwencji, można stwierdzić, że brak jest istotnych różnic w grupach chłopców i dziewcząt oraz w grupach dzieci miejskich i wiejskich. Istotne statystycznie różnice ( $p<0,01$ ) wystąpiły pomiędzy dziećmi z przedszkoli i szkół. Wyższe wyniki uzyskały dzieci uczęszczające do przedszkoli. W II sekwencji lepiej z zadaniami sprawdzającymi poziom rozumowania radziły sobie dziewczęta niż chłopcy. Zdecydowanie wyższy poziom w zakresie rozumowania prezentowały dzieci miejskie. Czynnikiem różnicującym wyniki był również rodzaj placówki, do której uczęszcza dziecko. Wyższy poziom prezentowały dzieci uczęszczające do przedszkoli. Różnice potwierdzone zostały statystycznie na poziomie  $p<0,001$  we wszystkich porównywanych kategoriach II sekwencji badań. Wyniki prezentują zamieszczone niżej tabele.

Tab. 4.3.5.2.13. Poziom rozumowania badanych dzieci w podziale na płeć

Ocena jakościowa		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem
<b>Bardzo dobra</b>	<b>n</b>	2428	2399	4827	1128	1244	2372	78	85	163
	<b>%</b>	14,6	15,1	14,8	6,9	8,0	7,4	9,1	10,7	9,9
<b>Dobra</b>	<b>n</b>	6332	6061	12393	3438	3806	7244	234	203	437
	<b>%</b>	38,0	38,1	38,1	20,9	24,6	22,7	27,4	25,7	26,6
<b>Dostateczna</b>	<b>n</b>	4908	4609	9517	5047	4819	9866	253	247	500
	<b>%</b>	29,5	29,0	29,2	30,7	31,1	30,9	29,7	31,2	30,4
<b>Niedostateczna</b>	<b>n</b>	2993	2835	5828	6804	5606	12410	288	256	544
	<b>%</b>	18,0	17,8	17,9	41,4	36,2	38,9	33,8	32,4	33,1
<b>Razem</b>	<b>n</b>	16661	15904	32565	16417	15475	31892	853	791	1644
	<b>%</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

p<0,001

n.i.



Tab. 4.3.5.2.14. Poziom rozumowania badanych dzieci w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Ocena jakościowa		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem
<b>Bardzo dobra</b>	n	2798	2031	4829	1334	1043	2377	118	45	163
	%	14,7	15,0	14,8	7,2	7,8	7,4	9,0	13,7	9,9
<b>Dobra</b>	n	7275	5126	12393	4450	2802	7252	381	56	437
	%	38,2	37,8	38,1	24,0	20,9	22,7	29,0	17,1	26,6
<b>Dostateczna</b>	n	5604	3914	9517	5923	3948	9871	403	97	500
	%	29,5	28,9	29,2	31,9	29,5	30,9	30,6	29,6	30,4
<b>Niedostateczna</b>	n	3350	2483	5828	6832	5600	12432	414	130	544
	%	17,6	18,3	17,9	36,9	41,8	38,9	31,5	39,6	33,1
<b>Razem</b>	n	19027	13554	32565	18539	13393	31932	1316	328	1644
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

p<0,001

p<0,001

Tab. 4.3.5.2.15. Poziom rozumowania badanych dzieci w podziale na rodzaj placówki

Ocena jakościowa		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem
<b>Bardzo dobra</b>	n	2871	1958	4829	1333	1044	2377	105	58	163
	%	15,3	14,1	14,8	7,4	7,5	7,4	9,9	9,9	9,9
<b>Dobra</b>	n	7129	5272	12401	4306	2946	7252	266	171	437
	%	38,1	38,0	38,1	24,0	21,1	22,7	25,1	29,2	26,6
<b>Dostateczna</b>	n	5396	4122	9518	5768	4103	9871	321	179	500
	%	28,8	29,7	29,2	32,1	29,3	30,9	30,3	30,5	30,4
<b>Niedostateczna</b>	n	3319	2514	5833	6537	5895	12432	366	178	544
	%	17,7	18,1	17,9	36,4	42,1	38,9	34,6	30,4	33,1
<b>Razem</b>	n	18715	13866	32581	17944	13988	31932	1058	586	1644
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,01

p<0,001

n.i.

Przeprowadzone badania pozwalają na stwierdzenie, że zarówno w I, jak i w II sekwencji, najwyższe wyniki uzyskały badane dzieci w zakresie gotowości do czytania i do liczenia, a najniższe w zakresie rozumowania. Największe zróżnicowanie pomiędzy wynikami I i II sekwencji występuje w zakresie gotowości do pisanie i do liczenia, najmniejsze w zakresie gotowości do czytania.

### Pisanie własnego imienia

Przed przystąpieniem do rozwiązywania zadań testu poproszono dzieci o podpisanie książeczki testowej własnym imieniem. Pisanie własnego imienia to umiejętność, którą wiele dzieci zdobywa bardzo wcześnie. Zapisu własnego imienia potrafią dokonać nawet te dzieci, które nie znają liter, nie potrafią czytać i pisać. „W imieniu jest zawarta ogromna moc. Jest ono symbolem naszej tożsamości, wypowiedziane czy napisane, jest źródłem wzruszenia dla każdej osoby, dziecka czy dorosłego. Nasze imię wyróżnia nas spośród innych ludzi, ale zarazem jest pomostem, który nas łączy z innym człowiekiem i z całą społecznością” [8].

Zadanie to pozwoliło określić, czy dziecko potrafi poprawnie się podpisać i jakich liter używa w zapisie oraz to, którą ręką posługuje się przy pisaniu. Dodatkowo zastosowano próbę pozwalającą określić dominację oka.

Badane dzieci sześciolatnie w zdecydowanej większości (92,2% w I sekwencji i 92,4% w II sekwencji) posługiwały się przy pisaniu ręką prawą. Większość badanych dzieci (około 70% w każdej badanej sekwencji) wykonała próbę patrzenia prawym okiem.

Wśród dzieci kończących edukację przedszkolną przeważały dzieci (82,9%) potrafiące napisać poprawnie własne imię. Część dzieci popełniała błędy przy ich zapisie, ale tylko 4,5% nie potrafiło napisać wła-

snego imienia. W II sekwencji poprawny zapis imienia wystąpił tylko u połowy badanych dzieci. Aż 36,2% dzieci rozpoczynających roczne przygotowanie do nauki nie potrafiło zapisać własnego imienia. W sekwencji I nie wystąpiły istotne różnice w jego zapisie u chłopców i dziewcząt. Czynnikiem różnicującym nie było też środowisko czy typ placówki. W II sekwencji wszystkie wymienione czynniki różnicowały uzyskane wyniki. Dziewczeta zdecydowanie częściej niż chłopcy poprawnie zapisywały własne imię. Zadanie to lepiej wykonały dzieci miejskie niż wiejskie. Wyniki przemawiają też na korzyść dzieci uczęszczających do przedszkoli. Wszystkie różnice są istotne statystycznie ( $p < 0,001$ ). Wyniki zaprezentowano szczegółowo w zamieszczonych niżej tabelach.

Tab. 4.3.5.2.16. Pisanie własnego imienia w podziale na płeć

Poprawność zapisu		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem
Poprawne	n	13536	13060	26596	6786	8902	15688	436	551	987
	%	82,5	83,4	82,9	42,0	58,3	49,9	51,6	71,5	61,1
Błędne	n	2131	1901	4032	2459	1925	4384	131	66	197
	%	13,0	12,2	12,6	15,2	12,6	13,9	15,5	8,6	12,2
Brak zapisu	n	733	706	1439	6931	4449	11380	278	154	432
	%	4,5	4,5	4,5	42,8	29,1	36,2	32,9	20,0	26,7
Razem	n	16400	15667	32067	16176	15276	31452	845	771	1616
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i. p<0,001 p<0,001

Tab. 4.3.5.2.17. Pisanie własnego imienia w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Poprawność zapisu		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem
Poprawne	n	15637	10973	26610	10457	5255	15712	811	176	987
	%	83,3	82,4	82,9	57,2	39,8	49,9	62,6	54,8	61,1
Błędne	n	2336	1698	4034	2554	1833	4387	149	48	197
	%	12,4	12,8	12,6	14,0	13,9	13,9	11,5	15,0	12,2
Brak zapisu	n	797	642	1439	5282	6110	11392	335	97	432
	%	4,2	4,8	4,5	28,9	46,3	36,2	25,9	30,2	26,7
Razem	n	18770	13313	32083	18293	13198	31491	1295	321	1616
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,05 p<0,001 p<0,05

Tab. 4.3.5.2.18. Pisanie własnego imienia w podziale na rodzaj placówki

Poprawność zapisu		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem
Poprawne	n	15266	11344	26610	9917	5795	15712	671	316	987
	%	82,8	83,1	82,9	56,0	42,0	49,9	64,8	54,4	61,1
Błędne	n	2338	1696	4034	2519	1868	4387	117	80	197
	%	12,7	12,4	12,6	14,2	13,6	13,9	11,3	13,8	12,2
Brak zapisu	n	830	609	1439	5273	6119	11392	247	185	432
	%	4,5	4,5	4,5	29,8	44,4	36,2	23,9	31,8	26,7
Razem	n	18434	13649	32083	17709	13782	31491	1035	581	1616
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i. p<0,001 p<0,001

Interesujących danych dostarcza też analiza stosowanych w zapisie liter. Badania wykazały, że w obu sekwencjach badawczych dzieci najczęściej stosowały w zapisie imienia litery drukowane (54,4% w I sekwencji



edukację przedszkolną, natomiast wyraźne różnice na korzyść dzieci miejskich występują u dzieci rozpoczynających roczne przygotowanie. Wyniki świadczące o lepszym przygotowaniu do rozpoczęcia nauki uzyskały dzieci uczęszczające do przedszkoli. Największe zróżnicowanie pomiędzy wynikami I i II sekwencji występuje w zakresie gotowości do pisania i do liczenia, najmniejsze w zakresie gotowości do czytania. Wyższe wyniki w gotowości do czytania, pisania, liczenia oraz w zakresie rozumowania uzyskały dziewczęta. Zdecydowanie wyższy poziom we wszystkich ocenianych aspektach gotowości prezentowały dzieci miejskie. Czynnikiem determinującym poziom gotowości w badanych kategoriach był również rodzaj placówki, do której uczęszczało dziecko. Wyższe wyniki uzyskały dzieci uczęszczające do przedszkoli. Można przypuszczać, że roczne oddziaływanie dydaktyczno-wychowawcze wyrównuje w pewnym zakresie indywidualne różnice w rozwoju dzieci.

### 4.3.5.3. Wybrane umiejętności szkolne

W dalszej części badań pedagodzy oceniali poziom wybranych umiejętności szkolnych. Badania umiejętności szkolnych obejmowały zadania z zakresu wiadomości ogólnych, analizy i syntezy słuchowej, rozumienia czytanego tekstu oraz analizy i syntezy wzrokowej.

#### Wiadomości ogólne

W toku indywidualnej swobodnej rozmowy badający oceniali poziom wiadomości ogólnych badanych dzieci. Podstawą do określenia poziomu wiedzy ogólnej było sześć pytań. Badane dzieci nie miały trudności z odpowiedzią na pierwsze pytanie. Poprawnie swoje imię i nazwisko podawało 98,1% dzieci badanych w pierwszej sekwencji i 96,6% dzieci z II sekwencji. Były jednak dzieci, które podawały tylko swoje imię (1,8% w I sekwencji i 3,2% w II sekwencji). Znikomy procent stanowiły dzieci, które nie podały nawet imienia.

Trudniejsze dla badanych dzieci okazało się zadanie polegające na prawidłowym podaniu własnego adresu. Dokładny adres podało 56,8% dzieci badanych w pierwszej sekwencji i 42,3% dzieci w drugiej sekwencji. Całkowitą nieznaną adres wykażo aż 7,2% dzieci badanych wcześniej i 10,7% dzieci badanych później. Pozostałe dzieci podawały albo tylko nazwę miejscowości, albo tylko nazwę ulicy. Porównując wyniki badanych dzieci miejskich i wiejskich, można stwierdzić istotne różnice ( $p < 0,001$ ) w II sekwencji badań. Wyraźnie lepsze wyniki uzyskały w tym zakresie dzieci miejskie. Szczegółowe dane prezentuje tabela 4.3.5.3.1.

Tab. 4.3.5.3.1. Znajomość miejsca zamieszkania w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Znajomość adresu		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem
Dokładny adres	n	10814	7455	18269	8137	5247	13384	724	140	864
	%	57,6	55,7	56,8	44,3	39,5	42,3	55,4	43,5	53,0
Tylko miejscowość	n	4450	3375	7825	3739	6551	10290	224	145	369
	%	23,7	25,2	24,3	20,4	49,3	32,5	17,1	45,0	22,7
Tylko ulicę	n	2187	1580	3767	4109	475	4584	270	18	288
	%	11,6	11,8	11,7	22,4	3,6	14,5	20,7	5,6	17,7
Nie zna	n	1333	985	2318	2379	1016	3395	89	19	108
	%	7,1	7,4	7,2	13,0	7,6	10,7	6,8	5,9	6,6
Razem	n	18784	13395	32179	18364	13289	31653	1307	322	1629
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

$p < 0,01$

$p < 0,001$

$p < 0,001$







Porównanie wyników uzyskanych przez dzieci badane w II sekwencji pozwala na stwierdzenie, że wyższe wyniki w zakresie wyróżniania głosek w nagłosie, w wygłosie i w śródgłosie uzyskały dziewczęta niż chłopcy, dzieci miejskie niż wiejskie i dzieci uczęszczające do przedszkoli niż do szkół. Różnice te są istotne statystycznie na poziomie  $p < 0,001$ . Analiza porównawcza wyników badań I sekwencji nie wykazała istotnych różnic w żadnej z ocenianych kategorii. Dane przedstawiają poniższe tabele.

Tab. 4.3.5.3.8. Wyróżnianie głoski w nagłosie w podziale na płeć

Wyróżnianie głoski w nagłosie		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem
Nie wyróżnia	n	669	585	1254	4537	2988	7525	139	82	221
	%	4,0	3,7	3,9	27,8	19,4	23,7	16,4	10,4	13,5
1 wyraz	n	267	261	528	908	686	1594	35	26	61
	%	1,6	1,6	1,6	5,6	4,5	5,0	4,1	3,3	3,7
2 wyrazy	n	574	560	1134	1163	1010	2173	72	43	115
	%	3,5	3,5	3,5	7,1	6,6	6,8	8,5	5,4	7,0
3 wyrazy	n	15065	14422	29487	9723	10726	20449	603	638	1241
	%	90,9	91,1	91,0	59,5	69,6	64,4	71,0	80,9	75,8
Razem	n	16575	15828	32403	16331	15410	31741	849	789	1638
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

$p < 0,001$

n.i.

Tab. 4.3.5.3.9. Wyróżnianie głoski w nagłosie w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Wyróżnianie głoski w nagłosie		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem
Nie wyróżnia	n	689	567	1256	3592	3939	7531	164	57	221
	%	3,6	4,2	3,9	19,4	29,6	23,7	12,5	17,5	13,5
1 wyraz	n	276	252	528	810	786	1596	46	15	61
	%	1,5	1,9	1,6	4,4	5,9	5,0	3,5	4,6	3,7
2 wyrazy	n	630	505	1135	1265	915	2180	83	32	115
	%	3,3	3,7	3,5	6,8	6,9	6,9	6,3	9,8	7,0
3 wyrazy	n	17332	12168	29500	12806	7668	20474	1020	221	1241
	%	91,6	90,2	91,0	69,3	57,6	64,4	77,7	68,0	75,8
Razem	n	18927	13492	32419	18473	13308	31781	1313	325	1638
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

$p < 0,001$

n.i.

Tab. 4.3.5.3.10. Wyróżnianie głoski w nagłosie w podziale na rodzaj placówki

Wyróżnianie głoski w nagłosie		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem
Nie wyróżnia	n	698	558	1256	3519	4012	7531	132	89	221
	%	3,7	4,0	3,9	19,7	28,8	23,7	12,5	15,3	13,5
1 wyraz	n	275	253	528	824	772	1596	36	25	61
	%	1,5	1,8	1,6	4,6	5,5	5,0	3,4	4,3	3,7
2 wyrazy	n	606	529	1135	1218	962	2180	70	45	115
	%	3,3	3,8	3,5	6,8	6,9	6,9	6,6	7,7	7,0
3 wyrazy	n	17046	12454	29500	12307	8167	20474	817	424	1241
	%	91,5	90,3	91,0	68,9	58,7	64,4	77,4	72,7	75,8
Razem	n	18625	13794	32419	17868	13913	31781	1055	583	1638
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

$p < 0,001$

n.i.



Tab. 4.3.5.3.11. Wyróżnianie głoski w wygłosie w podziale na płeć

Wyróżnianie głoski w wygłosie		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem
Nie dokonuje	n	1801	1671	3472	9337	7381	16718	356	251	607
	%	10,9	10,6	10,7	57,2	48,0	52,7	42,2	31,8	37,1
1 wyraz	n	749	728	1477	1126	1152	2278	59	58	117
	%	4,5	4,6	4,6	6,9	7,5	7,2	7,0	7,3	7,2
2 wyrazy	n	1390	1305	2695	1411	1479	2890	102	96	198
	%	8,4	8,2	8,3	8,6	9,6	9,1	12,1	12,2	12,1
3 wyrazy	n	12614	12118	24732	4444	5364	9808	327	385	712
	%	76,2	76,6	76,4	27,2	34,9	30,9	38,7	48,7	43,6
Razem	n	16554	15822	32376	16318	15376	31694	844	790	1634
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

p<0,001

n.i.

Tab. 4.3.5.3.12. Wyróżnianie głoski w wygłosie w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Wyróżnianie głoski w wygłosie		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem
Nie dokonuje	n	1923	1551	3474	8723	8015	16738	474	133	607
	%	10,2	11,5	10,7	47,3	60,3	52,7	36,2	40,8	37,1
1 wyraz	n	858	621	1479	1399	881	2280	89	28	117
	%	4,5	4,6	4,6	7,6	6,6	7,2	6,8	8,6	7,2
2 wyrazy	n	1611	1086	2697	1843	1050	2893	146	52	198
	%	8,5	8,1	8,3	10,0	7,9	9,1	11,2	16,0	12,1
3 wyrazy	n	14520	10222	24742	6471	3352	9823	599	113	712
	%	76,8	75,8	76,4	35,1	25,2	31,0	45,8	34,7	43,6
Razem	n	18912	13480	32392	18436	13298	31734	1308	326	1634
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

p<0,001

n.i.

Tab. 4.3.5.3.13. Wyróżnianie głoski w wygłosie w podziale na rodzaj placówki

Wyróżnianie głoski w wygłosie		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem
Nie dokonuje	n	1886	1588	3474	8636	8102	16738	370	237	607
	%	10,1	11,5	10,7	48,4	58,3	52,7	35,2	40,7	37,1
1 wyraz	n	824	655	1479	1368	912	2280	74	43	117
	%	4,4	4,8	4,6	7,7	6,6	7,2	7,0	7,4	7,2
2 wyrazy	n	1553	1144	2697	1762	1131	2893	136	62	198
	%	8,3	8,3	8,3	9,9	8,1	9,1	12,9	10,6	12,1
3 wyrazy	n	14343	10399	24742	6068	3755	9823	471	241	712
	%	77,1	75,4	76,4	34,0	27,0	31,0	44,8	41,3	43,6
Razem	n	18606	13786	32392	17834	13900	31734	1051	583	1634
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

p<0,001

n.i.

Tab. 4.3.5.3.14. Wyróżnianie głoski w śródgłosie w podziale na płeć

Wyróżnianie głoski w śródgłosie		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem
Nie dokonuje	n	2189	2029	4218	10535	8620	19155	443	314	757
	%	13,2	12,8	13,0	64,8	56,2	60,6	52,6	40,0	46,5
1 wyraz	n	800	778	1578	995	959	1954	61	62	123
	%	4,8	4,9	4,9	6,1	6,3	6,2	7,2	7,9	7,6
2 wyrazy	n	1285	1210	2495	748	914	1662	64	59	123
	%	7,8	7,7	7,7	4,6	6,0	5,3	7,6	7,5	7,6
3 wyrazy	n	12261	11782	24043	3981	4844	8825	274	350	624
	%	74,2	74,6	74,4	24,5	31,6	27,9	32,5	44,6	38,4
Razem	n	16535	15799	32334	16259	15337	31596	842	785	1627
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i. p<0,001 n.i.

Tab. 4.3.5.3.15. Wyróżnianie głoski w śródgłosie w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Wyróżnianie głoski w śródgłosie		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem
Nie dokonuje	n	2410	1812	4222	10331	8843	19174	599	158	757
	%	12,8	13,5	13,1	56,2	66,7	60,6	46,0	48,8	46,5
1 wyraz	n	912	667	1579	1213	745	1958	86	37	123
	%	4,8	5,0	4,9	6,6	5,6	6,2	6,6	11,4	7,6
2 wyrazy	n	1474	1021	2495	1076	587	1663	91	32	123
	%	7,8	7,6	7,7	5,9	4,4	5,3	7,0	9,9	7,6
3 wyrazy	n	14100	9954	24054	5761	3080	8841	527	97	624
	%	74,6	74,0	74,4	31,3	23,2	27,9	40,4	29,9	38,4
Razem	n	18896	13454	32350	18381	13255	31636	1303	324	1627
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i. p<0,001 n.i.

Tab. 4.3.5.3.16. Wyróżnianie głoski w śródgłosie w podziale na rodzaj placówki

Wyróżnianie głoski w śródgłosie		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem
Nie dokonuje	n	2347	1875	4222	10125	9049	19174	460	297	757
	%	12,6	13,6	13,1	57,0	65,3	60,6	44,0	51,1	46,5
1 wyraz	n	877	702	1579	1164	794	1958	76	47	123
	%	4,7	5,1	4,9	6,5	5,7	6,2	7,3	8,1	7,6
2 wyrazy	n	1401	1094	2495	1014	649	1663	79	44	123
	%	7,5	7,9	7,7	5,7	4,7	5,3	7,6	7,6	7,6
3 wyrazy	n	13961	10093	24054	5472	3369	8841	431	193	624
	%	75,1	73,3	74,4	30,8	24,3	27,9	41,2	33,2	38,4
Razem	n	18586	13764	32350	17775	13861	31636	1046	581	1627
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i. p<0,001 n.i.

Kolejną ocenianą umiejętnością była umiejętność dokonywania analizy oraz syntezy sylabowej i głoskowej wyrazów. Pierwsze zadanie polegało na wyodrębnianiu sylab w wyrazach. Zadanie to nie było trudne dla badanych dzieci. Aż 82,5% dzieci badanych w pierwszej sekwencji i 74,4% dzieci w drugiej sekwencji wykonywało to zadanie poprawnie. Nie potrafił dokonać analizy sylabowej 8,1% dzieci kończących edukację przedszkolną i dwukrotnie więcej dzieci rozpoczynających roczne przygotowanie. Szczegółowe wyniki prezentują poniższe tabele.

Tab. 4.3.5.3.17. Analiza sylabowa wyrazów w podziale na płeć

Dokonyuje analizy sylabowej		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem
Nie dokonuje	n	1380	1235	2615	2942	2401	5343	93	80	173
	%	8,3	7,8	8,1	18,0	15,6	16,8	10,9	10,2	10,6
1 wyraz	n	443	438	881	425	331	756	31	26	57
	%	2,7	2,8	2,7	2,6	2,1	2,4	3,6	3,3	3,5
2 wyrazy	n	1136	1031	2167	1114	901	2015	63	48	111
	%	6,9	6,5	6,7	6,8	5,9	6,4	7,4	6,1	6,8
3 wyrazy	n	13588	13087	26675	11835	11767	23602	663	632	1295
	%	82,1	82,9	82,5	72,5	76,4	74,4	78,0	80,4	79,2
Razem	n	16547	15791	32338	16316	15400	31716	850	786	1636
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

p&lt;0,001

n.i.

Tab. 4.3.5.3.18. Analiza sylabowa wyrazów w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Dokonyuje analizy sylabowej		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem
Nie dokonuje	n	1481	1136	2617	2731	2622	5353	132	41	173
	%	7,8	8,4	8,1	14,8	19,7	16,9	10,1	12,7	10,6
1 wyraz	n	490	391	881	394	363	757	43	14	57
	%	2,6	2,9	2,7	2,1	2,7	2,4	3,3	4,3	3,5
2 wyrazy	n	1270	898	2168	1116	901	2017	86	25	111
	%	6,7	6,7	6,7	6,0	6,8	6,4	6,6	7,7	6,8
3 wyrazy	n	15659	11029	26688	14211	9418	23629	1051	244	1295
	%	82,9	82,0	82,5	77,0	70,8	74,4	80,1	75,3	79,2
Razem	n	18900	13454	32354	18452	13304	31756	1312	324	1636
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

p&lt;0,001

n.i.

Tab. 4.3.5.3.19. Analiza sylabowa wyrazów w podziale na rodzaj placówki

Dokonyuje analizy sylabowej		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem
Nie dokonuje	n	1435	1182	2617	2593	2760	5353	102	71	173
	%	7,7	8,6	8,1	14,5	19,8	16,9	9,7	12,2	10,6
1 wyraz	n	491	390	881	360	397	757	23	34	57
	%	2,6	2,8	2,7	2,0	2,9	2,4	2,2	5,8	3,5
2 wyrazy	n	1238	930	2168	1047	970	2017	61	50	111
	%	6,7	6,8	6,7	5,9	7,0	6,4	5,8	8,6	6,8
3 wyrazy	n	15431	11257	26688	13842	9787	23629	868	427	1295
	%	83,0	81,8	82,5	77,6	70,3	74,4	82,4	73,4	79,2
Razem	n	18595	13759	32354	17842	13914	31756	1054	582	1636
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

p&lt;0,001

n.i.

Jeszcze lepsze wyniki uzyskały badane dzieci, wykonując drugie zadanie, polegające na tworzeniu wyrazów z podanych sylab. Zadania z zakresu syntezy sylabowej poprawnie wykonało aż 92,65% badanych w I sekwencji i 74,4% dzieci w II sekwencji. Nie potrafiło utworzyć wyrazów z sylab 16,0% dzieci rozpoczynających roczne przygotowanie i 3,5% dzieci kończących edukację. Wyniki prezentują zamieszczone niżej tabele.

Tab. 4.3.5.3.20. Synteza sylabowa wyrazów w podziale na płeć

Dokonyuje syntezy sylabowej		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem
Nie dokonuje	n	596	526	1122	2929	2140	5069	85	68	153
	%	3,6	3,3	3,5	18,0	13,9	16,0	10,1	8,6	9,4
1 wyraz	n	193	164	357	497	367	864	27	20	47
	%	1,2	1,0	1,1	3,1	2,4	2,7	3,2	2,5	2,9
2 wyrazy	n	454	459	913	1240	940	2180	62	44	106
	%	2,7	2,9	2,8	7,6	6,1	6,9	7,3	5,6	6,5
3 wyrazy	n	15312	14650	29962	11619	11912	23531	671	655	1326
	%	92,5	92,7	92,6	71,3	77,6	74,4	79,4	83,2	81,3
Razem	n	16555	15799	32354	16285	15359	31644	845	787	1632
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i. p<0,001 n.i.

Tab. 4.3.5.3.21. Synteza sylabowa wyrazów w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Dokonyuje syntezy sylabowej		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem
Nie dokonuje	n	627	496	1123	2782	2296	5078	122	31	153
	%	3,3	3,7	3,5	15,1	17,3	16,0	9,3	9,7	9,4
1 wyraz	n	204	153	357	484	382	866	38	9	47
	%	1,1	1,1	1,1	2,6	2,9	2,7	2,9	2,8	2,9
2 wyrazy	n	532	382	914	1139	1044	2183	81	25	106
	%	2,8	2,8	2,8	6,2	7,9	6,9	6,2	7,8	6,5
3 wyrazy	n	17540	12436	29976	13997	9560	23557	1070	256	1326
	%	92,8	92,3	92,6	76,1	72,0	74,3	81,6	79,8	81,3
Razem	n	18903	13467	32370	18402	13282	31684	1311	321	1632
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i. p<0,001 n.i.

Tab. 4.3.5.3.22. Synteza sylabowa wyrazów w podziale na rodzaj placówki

Dokonyuje syntezy sylabowej		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem
Nie dokonuje	n	604	519	1123	2726	2352	5078	95	58	153
	%	3,2	3,8	3,5	15,3	16,9	16,0	9,0	10,0	9,4
1 wyraz	n	197	160	357	445	421	866	23	24	47
	%	1,1	1,2	1,1	2,5	3,0	2,7	2,2	4,1	2,9
2 wyrazy	n	498	416	914	1094	1089	2183	65	41	106
	%	2,7	3,0	2,8	6,1	7,8	6,9	6,2	7,1	6,5
3 wyrazy	n	17301	12675	29976	13530	10027	23557	868	458	1326
	%	93,0	92,0	92,6	76,0	72,2	74,3	82,6	78,8	81,3
Razem	n	18600	13770	32370	17795	13889	31684	1051	581	1632
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i. p<0,001 n.i.

Kolejne zadania polegały na wyodrębnianiu głosek w wyrazach i na tworzeniu wyrazów z głosek. Analiza wykazała, że większość dzieci (84,0% w I sekwencji i 38,9% w II sekwencji) prawidłowo syntezuje podane wyrazy. W grupie rozpoczynającej roczne przygotowanie nie dokonuje syntezy głoskowej 31,7% badanych, w grupie kończącej edukację tylko 4,0%. Gorsze wyniki uzyskały badane dzieci w zakresie wyodrębniania głosek w wyrazach. W I sekwencji prawidłowo rozwiązało to zadanie 73,1% badanych, ale aż 10,3% nie potrafiło dokonać analizy głoskowej. W II sekwencji tylko 23,4% dzieci dokonało poprawnie analizy głoskowej. Ponad połowa badanych w tej sekwencji dzieci nie dokonała jej w ogóle.



Tab. 4.3.5.3.26. Synteza głoskowa wyrazów w podziale na płeć

Dokonyuje syntezy głoskowej		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem
Nie dokonuje	n	678	628	1306	5807	4215	10022	212	125	337
	%	4,1	4,0	4,0	35,7	27,4	31,7	25,1	15,9	20,7
1 wyraz	n	536	454	990	2389	1945	4334	108	79	187
	%	3,2	2,9	3,1	14,7	12,7	13,7	12,8	10,1	11,5
2 wyrazy	n	1500	1381	2881	2468	2492	4960	163	142	305
	%	9,1	8,8	8,9	15,2	16,2	15,7	19,3	18,1	18,7
3 wyrazy	n	13844	13316	27160	5602	6704	12306	362	439	801
	%	83,6	84,4	84,0	34,4	43,7	38,9	42,8	55,9	49,1
Razem	n	16558	15779	32337	16266	15356	31622	845	785	1630
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i. p<0,001 n.i.

Tab. 4.3.5.3.27. Synteza głoskowa wyrazów w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Dokonyuje syntezy głoskowej		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem
Nie dokonuje	n	733	574	1307	5370	4662	10032	269	68	337
	%	3,9	4,3	4,0	29,2	35,1	31,7	20,6	21,1	20,7
1 wyraz	n	557	433	990	2467	1873	4340	161	26	187
	%	2,9	3,2	3,1	13,4	14,1	13,7	12,3	8,0	11,5
2 wyrazy	n	1700	1184	2884	2977	1987	4964	245	60	305
	%	9,0	8,8	8,9	16,2	15,0	15,7	18,7	18,6	18,7
3 wyrazy	n	15900	11272	27172	7579	4747	12326	632	169	801
	%	84,2	83,7	84,0	41,2	35,8	38,9	48,4	52,3	49,1
Razem	n	18890	13463	32353	18393	13269	31622	1307	323	1630
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i. p<0,001 n.i.

Tab. 4.3.5.3.28. Synteza głoskowa wyrazów w podziale na rodzaj placówki

Dokonyuje syntezy głoskowej		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem
Nie dokonuje	n	713	594	1307	5262	4770	10032	211	126	337
	%	3,8	4,3	4,0	29,6	34,4	31,7	20,1	21,6	20,7
1 wyraz	n	550	440	990	2396	1944	4340	136	51	187
	%	3,0	3,2	3,1	13,5	14,0	13,7	13,0	8,8	11,5
2 wyrazy	n	1596	1288	2884	2869	2095	4964	190	115	305
	%	8,6	9,4	8,9	16,1	15,1	15,7	18,1	19,8	18,7
3 wyrazy	n	15736	11436	27172	7250	5076	12326	511	290	801
	%	84,6	83,1	84,0	40,8	36,6	38,9	48,8	49,8	49,1
Razem	n	1859	13758	32353	17777	13885	31622	1048	582	1630
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i. p<0,001 n.i.

## Rozumienie czytanego tekstu

Kolejnym ważnym zadaniem było zadanie pozwalające określić poziom rozumienia tekstu czytanego przez nauczyciela. Stopień rozumienia tekstu ujawnia się najpełniej w odpowiedziach dziecka na pytania kontrolne. Pytania dobiera się tak do tekstu, aby można było ocenić, czy rozumienie jest prawidłowe, fragmentaryczne, czy też brak jest rozumienia czytanego tekstu. Rozumienie prawidłowe występuje wtedy, gdy dziecko rozumie istotny sens wraz ze szczegółami. O rozumieniu fragmentarycznym mówimy, gdy dziecko rozumie tylko istotny

sens lub tylko szczegóły. Jeśli dziecko nie potrafi odpowiedzieć na pytania, ani opowiedzieć, o czym jest tekst, to znaczy, że nie rozumie ono treści czytanego tekstu.

Poziom rozumienia czytanego przez nauczyciela tekstu był bardzo zróżnicowany. Prawie połowa dzieci (48,2%) badanych w I sekwencji i 39,2% badanych w II sekwencji potrafiła odpowiedzieć na wszystkie pytania, co oznacza, że prawidłowo rozumiała tekst. Zupełnie nie rozumiało tekstu ok. 5% badanych w I sekwencji i ok. 10% w II sekwencji. Pozostałe dzieci rozumiały tekst fragmentarycznie, część z nich ukazywała istotę tekstu, a część podawała tylko szczegóły. Najwięcej prawidłowych odpowiedzi było na pytanie pierwsze i trzecie. Dzieci miały trudności z udzieleniem odpowiedzi na pytanie drugie, nie potrafiły podać imion bohaterów opowiadania. Na pytanie trzecie część dzieci odpowiadała, opierając się na doświadczeniach własnych, a nie na tekście.

Najbardziej istotne różnice w poziomie czytanego tekstu pojawiły się w I sekwencji badań pomiędzy dziećmi uczęszczającymi do przedszkoli i szkół. Wyższy poziom rozumienia tekstu prezentowały dzieci uczęszczające do przedszkoli ( $p < 0,001$ ). W II sekwencji badań istotne statystycznie różnice wystąpiły we wszystkich porównaniach. Lepszym rozumieniem czytanego tekstu wykazały się dziewczęta. Wyższy poziom odnotowano wśród dzieci miejskich i wśród dzieci uczęszczających do przedszkoli. Szczegółowe wyniki zaprezentowane zostały w tabelach poniżej.

Tab. 4.3.5.3.29. Rozumienie czytanego tekstu w podziale na płeć

Rozumienie tekstu		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem
Nie rozumie	n	892	760	1652	1971	1207	3178	79	44	123
	%	5,4	4,8	5,1	12,2	7,9	10,1	9,4	5,6	7,6
Odpowiada na jedno pytanie	n	2551	2462	5013	3874	2914	6788	159	115	274
	%	15,5	15,7	15,6	23,9	19,1	21,6	18,9	14,7	16,9
Odpowiada na dwa pytania	n	5096	4880	9976	4727	4424	9151	256	235	491
	%	31,0	31,1	31,1	29,2	29,0	29,1	30,5	30,1	30,3
Rozumie prawidłowo	n	7875	7578	15453	5627	6718	12345	346	388	734
	%	48,0	48,3	48,1	34,7	44,0	39,2	41,2	49,6	45,3
Razem	n	16414	15680	32094	16199	15263	31462	840	782	1622
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

$p < 0,001$

$p < 0,001$

Tab. 4.3.5.3.30. Rozumienie czytanego tekstu w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Rozumienie tekstu		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem
Nie rozumie	n	955	699	1654	1830	1352	3182	103	20	123
	%	5,1	5,2	5,2	10,0	10,2	10,1	7,9	6,2	7,6
Odpowiada na jedno pytanie	n	2896	2122	5018	3928	2870	6798	219	55	274
	%	15,4	15,9	15,6	21,5	21,7	21,6	16,8	17,1	16,9
Odpowiada na dwa pytania	n	5858	4124	9982	5188	3976	9164	398	93	491
	%	31,2	30,9	31,1	28,4	30,1	29,1	30,6	29,0	30,3
Rozumie prawidłowo	n	9060	6396	15456	7333	5024	12357	581	153	734
	%	48,3	47,9	48,1	40,1	38,0	39,2	44,7	47,7	45,3
Razem	n	18769	13341	32110	18279	13222	31501	1301	321	1622
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

$p < 0,001$

n.i.











Tab. 4.3.5.3.41. Dobór podpisów do obrazków (wyrazy) w podziale na płeć

Dobór podpisów do obrazków		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem
Nie doбира	n	546	471	1017	7360	5445	12805	255	157	412
	%	3,3	3,0	3,1	45,1	35,4	40,4	30,0	20,0	25,2
Dobiera jeden	n	271	262	533	1341	1185	2526	63	59	122
	%	1,6	1,7	1,7	8,2	7,7	8,0	7,4	7,5	7,5
Dobiera dwa	n	461	426	887	1544	1460	3004	92	71	163
	%	2,8	2,7	2,7	9,5	9,5	9,5	10,8	9,0	10,0
Dobiera trzy	n	329	320	649	287	313	600	16	26	42
	%	2,0	2,0	2,0	1,8	2,0	1,9	1,9	3,3	2,6
Dobiera cztery	n	14922	14288	29210	5779	6986	12765	424	473	897
	%	90,3	90,6	90,4	35,4	45,4	40,3	49,9	60,2	54,8
Razem	n	16529	15767	32296	16311	15389	31700	850	786	1636
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

p&lt;0,001

p&lt;0,001

Tab. 4.3.5.3.42. Dobór podpisów do obrazków (wyrazy) w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Dobór podpisów do obrazków		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem
Nie doбира	n	555	463	1018	6443	6373	12816	310	102	412
	%	2,9	3,4	3,2	35,0	47,9	40,4	23,6	31,4	25,2
Dobiera jeden	n	271	263	534	1458	1073	2531	91	31	122
	%	1,4	2,0	1,7	7,9	8,1	8,0	6,9	9,5	7,5
Dobiera dwa	n	474	413	887	1776	1231	3007	130	33	163
	%	2,5	3,1	2,7	9,6	9,2	9,5	9,9	10,2	10,0
Dobiera trzy	n	399	252	651	381	220	601	33	9	42
	%	2,1	1,9	2,0	2,1	1,7	1,9	2,5	2,8	2,6
Dobiera cztery	n	17180	12042	29222	8368	4417	12785	747	150	897
	%	91,0	89,6	90,4	45,4	33,2	40,3	57,0	46,2	54,8
Razem	n	18879	13433	32312	18426	13314	31740	1311	325	1636
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p&lt;0,001

p&lt;0,001

p&lt;0,01

Tab. 4.3.5.3.43. Dobór podpisów do obrazków (wyrazy) w podziale na rodzaj placówki

Dobór podpisów do obrazków		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem
Nie doбира	n	564	454	1018	6389	6427	12816	212	200	412
	%	3,0	3,3	3,2	35,8	46,2	40,4	20,1	34,4	25,2
Dobiera jeden	n	271	263	534	1432	1099	2531	70	52	122
	%	1,5	1,9	1,7	8,0	7,9	8,0	6,6	8,9	7,5
Dobiera dwa	n	470	417	887	1724	1283	3007	113	50	163
	%	2,5	3,0	2,7	9,7	9,2	9,5	10,7	8,6	10,0
Dobiera trzy	n	373	278	651	371	230	601	29	13	42
	%	2,0	2,0	2,0	2,1	1,7	1,9	2,8	2,2	2,6
Dobiera cztery	n	16893	12329	29222	7920	4865	12785	630	267	897
	%	91,0	89,7	90,4	44,4	35,0	40,3	59,8	45,9	54,8
Razem	n	18571	13741	32312	17836	13904	31740	1054	582	1636
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p&lt;0,001

p&lt;0,001

p&lt;0,001

W zadaniu ze zdaniem trudniej było dzieciom rozpoznać, który podpis do którego zdania pasuje, chociaż były tylko dwa zdania i dwa obrazki. W I sekwencji poradziło sobie z tym zadaniem aż 89,5% badanych. Były też dzieci dobierające jeden podpis i takie, które nie wykonały tego zadania. W II sekwencji poprawnie dobrało wszystkie podpisy do obrazków 38,7% badanych. Zadania tego nie wykonało 60,1% dzieci. W tym

zadaniu sama znajomość liter nie wystarczyła, należało jeszcze przeczytać i zrozumieć zdanie. Można przypuszczać, że zadania tego nie wykonały dzieci, które mimo, że prawidłowo rozpoznawały litery, to nie potrafiły jeszcze czytać.

Dostrzec można wyraźne różnice w poziomie wykonania tych dwóch zadań przez dzieci miejskie i wiejskie oraz przez dzieci z przedszkoli i szkół. W obu zadaniach i w obu próbach lepsze wyniki uzyskały dzieci z przedszkoli i dzieci z miasta. Różnice pomiędzy wynikami chłopców i dziewcząt potwierdziły się tylko w badaniach II sekwencji.

Tab. 4.3.5.3.44. Dobór podpisów do obrazków (zdania) w podziale na płeć

Dobór podpisów do obrazków		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem
Nie dobiera	n	1423	1285	2708	10480	8369	18849	464	328	792
	%	8,8	8,3	8,5	64,9	55,0	60,1	55,6	42,4	49,3
Dobiera jeden	n	317	304	621	191	195	386	10	15	25
	%	2,0	2,0	2,0	1,2	1,3	1,2	1,2	1,9	1,6
Dobiera dwa	n	14494	13913	28407	5482	6655	12137	361	430	791
	%	89,3	89,7	89,5	33,9	43,7	38,7	43,2	55,6	49,2
Razem	n	16234	15502	31736	16153	15219	31372	835	773	1608
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i. p<0,001 p<0,001

Tab. 4.3.5.3.45. Dobór podpisów do obrazków (zdania) w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Dobór podpisów do obrazków		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem
Nie dobiera	n	1504	1206	2710	10084	8786	18870	617	175	792
	%	8,1	9,1	8,5	55,3	66,7	60,1	47,8	55,0	49,3
Dobiera jeden	n	361	261	622	268	118	386	23	2	25
	%	2,0	2,0	2,0	1,5	0,9	1,2	1,8	0,6	1,6
Dobiera dwa	n	16638	11782	28420	7890	4264	12154	650	141	791
	%	89,9	88,9	89,5	43,3	32,4	38,7	50,4	44,3	49,2
Razem	n	18503	13249	31752	18242	13168	31410	1290	318	1608
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,01 p<0,001 p<0,05

Tab. 4.3.5.3.46. Dobór podpisów do obrazków (zdania) w podziale na rodzaj placówki

Dobór podpisów do obrazków		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem
Nie dobiera	n	1478	1232	2710	9988	8882	18870	455	337	792
	%	8,1	9,1	8,5	56,5	64,6	60,1	44,2	58,3	49,3
Dobiera jeden	n	368	254	622	261	125	386	20	5	25
	%	2,0	1,9	2,0	1,5	0,9	1,2	1,9	0,9	1,6
Dobiera dwa	n	16363	12057	28420	7421	4733	12154	555	236	791
	%	89,9	89,0	89,5	42,0	34,4	38,7	53,9	40,8	49,2
Razem	n	18209	13543	31752	17670	13740	31410	1030	578	1608
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,01 p<0,001 p<0,001

## Technika czytania

Celem kolejnego zadania było określenie techniki czytania. Oceny dokonano na podstawie czytania zdań, które należało dobrać jako podpis do obrazka. Dzieci, które nie potrafiły dobrać podpisów do obrazków, nie potrafiły również przeczytać zdań. Jak wynika z przeprowadzonych analiz, około 90% dzieci badanych w I sekwencji potrafiło czytać. Technika czytania jest jednak mocno zróżnicowana. Większość dzieci kończących edukację przedszkolną czytała głośkując (48,9%). Duża grupa dzieci, bo aż 22,8% czytała całościowo. Pozostałe dzieci czytały sposobem mieszanym (12,5%) lub sylabizując (5,3%). W II sekwencji zdecydowana większość dzieci nie czytała (67,7%). W grupie dzieci czytających dominowało głośkowanie (23,1%). Należy zauważyć, że w grupie dzieci rozpoczynających naukę były jednak już takie, które czytały całościowo (4,6%).

Brak jest istotnych różnic w zakresie techniki czytanego tekstu w porównywanych grupach I sekwencji badań. Istotne różnice zaobserwowano w badaniach II sekwencji we wszystkich porównywanych kategoriach. Wyniki uzyskane przez badane dziewczęta są wyższe niż wyniki chłopców ( $p < 0,001$ ). Wyniki uzyskane przez dzieci miejskie są wyższe niż wyniki dzieci wiejskich ( $p < 0,001$ ). Dzieci uczęszczające do przedszkoli uzyskały wyniki wyższe niż dzieci uczęszczające do szkół ( $p < 0,001$ ). Szczegółowe dane prezentują poniższe tabele.

Tab. 4.3.5.3.47. Technika czytania w podziale na płeć

Technika czytania		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem
Czyta głośkując	n	8050	7671	15721	3258	3999	7257	229	290	519
	%	49,0	48,8	48,9	20,1	26,2	23,1	27,3	36,9	31,9
Czyta sylabizując	n	845	873	1718	280	279	559	22	29	51
	%	5,1	5,6	5,3	1,7	1,8	1,8	2,6	3,7	3,1
Czyta całościowo	n	3718	3606	7324	661	775	1436	66	65	131
	%	22,6	23,0	22,8	4,1	5,1	4,6	7,9	8,3	8,1
Czyta sposobem mieszanym	n	2033	1999	4032	400	527	927	17	38	55
	%	12,4	12,7	12,5	2,5	3,4	2,9	2,0	4,8	3,4
Nie czyta	n	1796	1558	3354	11585	9702	21287	505	364	869
	%	10,9	9,9	10,4	71,6	63,5	67,7	60,2	46,3	53,5
Razem	n	16442	15707	32149	16184	15282	31466	839	786	1625
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

$p < 0,05$

$p < 0,001$

$p < 0,001$

Tab. 4.3.5.3.48. Technika czytania w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Technika czytania		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem
Czyta głośkując	n	9244	6486	15730	4548	2718	7266	433	86	519
	%	49,2	48,5	48,9	24,8	20,6	23,1	33,3	26,5	31,9
Czyta sylabizując	n	1001	717	1718	371	188	559	44	7	51
	%	5,3	5,4	5,3	2,0	1,4	1,8	3,4	2,2	3,1
Czyta całościowo	n	4259	3069	7328	1037	403	1440	107	24	131
	%	22,7	22,9	22,8	5,7	3,1	4,6	8,2	7,4	8,1
Czyta sposobem mieszanym	n	2383	1649	4032	637	292	929	49	6	55
	%	12,7	12,3	12,5	3,5	2,2	2,9	3,8	1,8	3,4
Nie czyta	n	1899	1458	3357	11723	9589	21312	667	202	869
	%	10,1	10,9	10,4	64,0	72,7	67,6	51,3	62,2	53,5
Razem	n	18786	13379	32165	18316	13190	31506	1300	325	1625
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

$p < 0,001$

$p < 0,01$

Tab. 4.3.5.3.49. Technika czytania w podziale na rodzaj placówki

Technika czytania		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem
Czyta głoskując	n	9063	6667	15730	4374	2892	7266	340	179	519
	%	49,1	48,7	48,9	24,7	210	23,1	32,6	30,8	31,9
Czyta sylabizując	n	1010	708	1718	323	236	559	27	24	51
	%	5,5	5,2	5,3	1,8	1,7	1,8	2,6	4,1	3,1
Czyta całościowo	n	4233	3095	7328	912	528	1440	102	29	131
	%	22,9	22,6	22,8	5,1	3,8	4,6	9,8	5,0	8,1
Czyta sposobem mieszanym	n	2314	1718	4032	582	347	929	43	12	55
	%	12,5	12,5	12,5	3,3	2,5	2,9	4,1	2,1	3,4
Nie czyta	n	1854	1503	3357	11551	9761	21312	532	337	869
	%	10,0	11,0	10,4	65,1	70,9	67,6	51,0	58,0	53,5
Razem	n	18474	13691	32165	17742	13764	31506	1044	581	1625
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

p<0,001

n.i.

### Znajomość cyfr i znaków matematycznych

W trakcie badania oceniano również poziom znajomości cyfr drukowanych i pisanych oraz znaków matematycznych. Badania wykazały, że dzieci badane w I sekwencji dobrze znały cyfry drukowane i pisane. Wszystkie cyfry drukowane poprawnie nazywało 88,2% badanych, a wszystkie cyfry pisane 85,5%. Nie potrafiło poprawnie nazywać cyfr ani pisanych, ani drukowanych ok. 25% badanych. W II sekwencji wszystkie cyfry drukowane i pisane już u progu nauki w grupie sześciolatków rozpoznawało ok. 50% badanych. Duża grupa dzieci rozpoznawała tylko część cyfr. Nie znało cyfr ok. 20% badanych.

Analiza porównawcza wykazała, że istnieją niewielkie różnice pomiędzy wynikami chłopców a dziewcząt w zakresie znajomości cyfr. Nieznacznie wyższe wyniki uzyskały dziewczęta. Lepszą znajomością cyfr wykazały się dzieci miejskie w porównaniu do dzieci wiejskich, a także dzieci z przedszkoli w porównaniu do dzieci ze szkół. Szczegółowe dane przedstawione zostały w tabelach zamieszczonych niżej.

Tab. 4.3.5.3.50. Znajomość cyfr drukowanych w podziale na płeć

Znajomość cyfr		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem
Wszystkie	n	14460	13961	28421	8308	7840	16148	475	474	949
	%	87,7	88,7	88,2	51,2	51,2	51,2	57,0	60,8	58,8
Nie wszystkie	n	1744	1528	3272	5037	4978	10015	256	230	486
	%	10,6	9,7	10,2	31,0	32,5	31,8	30,7	29,5	30,1
Nie zna	n	286	245	531	2883	2488	5371	103	76	179
	%	1,7	1,6	1,6	17,8	16,3	17,0	12,4	9,7	11,1
Razem	n	16490	15734	32224	16228	15306	31534	834	780	1614
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,05

p<0,001

n.i.









Tab. 4.3.5.3.61. Znajomość figur geometrycznych w podziale na rodzaj placówki

Znajomość figur geometrycznych		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem
Nie zna	n	227	176	403	530	688	1218	40	8	48
	%	1,2	1,3	1,2	3,0	4,9	3,8	3,8	1,4	2,9
Zna jedną	n	1094	808	1902	1915	2098	4013	67	59	126
	%	5,9	5,9	5,9	10,7	15,0	12,6	6,4	10,2	7,7
Zna dwie	n	2116	1595	3711	2834	2616	5450	143	99	242
	%	11,4	11,6	11,4	15,9	18,7	17,1	13,6	17,1	14,8
Zna trzy	n	2227	1665	3892	2456	2019	4475	111	54	165
	%	12,0	12,1	12,0	13,8	14,5	14,1	10,6	9,3	10,1
Zna cztery	n	12953	9558	22511	10122	6539	16661	691	360	1051
	%	69,6	69,3	69,4	56,7	46,8	52,4	65,7	62,1	64,4
Razem	n	18617	13802	32419	17857	13960	31817	1052	580	1632
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

p<0,001

p<0,001

Najbardziej znaną figurą geometryczną było koło. Aż 97,9% badanych w I etapie i 94,9% badanych w II etapie potrafiło rozpoznać tę figurę. Warto zauważyć, że nie wszystkie dzieci podały poprawną nazwę. Często pojawiała się określenie „kółko”. Kolejne dobrze rozpoznawane figury to trójkąt i kwadrat. W I sekwencji prawidłowo nazwało trójkąt 82,1% badanych, w II sekwencji 70,2%. Kwadrat także lepiej rozpoznawały dzieci kończące roczne przygotowanie. Prawidłowe odpowiedzi stanowiły 83,4% i było ich więcej niż w II sekwencji o 12,8 punktów procentowych. Najmniej było dzieci, które rozpoznawały prostokąt. Prawidłowo nazywało prostokąt w I sekwencji badań 80,35% dzieci, w II sekwencji tylko 63,8%. Lepszą znajomością figur wykazały się dzieci badane w I sekwencji niż w drugiej. Wyższe wyniki uzyskały dzieci z próby celowej.

Analiza porównawcza wyników badań I sekwencji nie wykazała istotnych różnic pomiędzy chłopcami a dziewczętami, dziećmi wiejskimi i miejskimi czy dziećmi uczęszczającymi do różnych typów placówek w I sekwencji. Różnice te były wyraźne we wszystkich porównywanych kategoriach w II sekwencji. Lepszą znajomością figur wykazały się dzieci miejskie (p<0,001) i dzieci uczęszczające do przedszkoli (p<0,001). Można przypuszczać, że roczne oddziaływanie wychowawczo-dydaktyczne w placówkach wychowania przedszkolnego wpływa na niwelowanie różnic.

#### Podsumowanie

Poziom posiadanych przez dziecko wiadomości ogólnych ma istotny wpływ na funkcjonowanie dziecka w roli ucznia. Wyższy poziom wiadomości ogólnych posiadały dzieci kończące edukację przedszkolną. Zróżnicowanie to widoczne jest także w grupach dzieci uczęszczających do przedszkoli i do szkół na korzyść dzieci z przedszkoli oraz dzieci miejskich w II sekwencji badań.

Poziom analizy i syntezy słuchowej badanych dzieci był dobry. Porównanie wszystkich kategorii z zakresu analizy oraz syntezy sylabowej i głoskowej pozwala na stwierdzenie, że płeć dziecka, środowisko ani rodzaj placówki nie różnicują wyników I sekwencji badań. Są to jednak czynniki różnicujące wyniki badań II sekwencji. Wyższe wyniki we wszystkich zadaniach uzyskały dziewczęta, dzieci miejskie i dzieci uczęszczające do przedszkoli. Poziom analizy i syntezy wzrokowej badanych dzieci był zróżnicowany ze względu na rodzaj wykonywanego zadania. Obserwowano tu zróżnicowanie ze względu na płeć, rodzaj placówki i miejsce zamieszkania. Wyższe wyniki osiągnęły dziewczęta, dzieci mieszkające w mieście i uczęszczające do przedszkoli. U dzieci kończących edukację przedszkolną te różnice się wyrównywały.

## Literatura cytowana

1. Brejnak W., 2006, Czy Twój przedszkolak dojrzał do nauki?, Warszawa.
2. Brzezińska A., 1987, Gotowość do czytania i pisania i jej rozwój w wieku przedszkolnym [w] Czytanie i pisanie – nowy język dziecka pod red. A. Brzezińskiej, Warszawa.
3. Gruszczyk-Kolczyńska E., 1994, Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki, Warszawa.
4. Jaworowska A., Szustrowa T., 2003, Test Matryc Ravena w wersji Kolorowej. Podręcznik, Warszawa.
5. Kopik A., 1996, Akceleracja rozwoju dzieci siedmioletnich rozpoczynających naukę szkolną, Kielce.
6. Krasowicz-Kupis G., 2002, Dojrzałość do nauki czytania i pisania [w] O pomyślny start ucznia w szkole pod red. W. Brejnaka, Biuletyn informacyjny PTD nr 23 Wydanie Specjalne, Warszawa.
7. Krasowicz-Kupis G., 2006, Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześcioletnich, Warszawa.
8. Majchrzak I., 1995, Wprowadzenie dziecka w świat pisma, Warszawa.
9. Michalak R., Misiorna E., 2006, Konteksty gotowości szkolnej, Warszawa.
10. Wilgocka–Okon B., 2003, Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich, Warszawa.

### **4.3.6. Rozwój społeczno-emocjonalny**

*Jadwiga Klimaszewska, Aldona Kopik*

W każdym okresie życia rozwijająca się jednostka podlega wpływom zarówno zegara biologicznego, którego efektem są odczuwalne ze strony zmieniającego się ciała naciski biologiczne, jak i wpływom zegara społecznego, który odczuwa ona jako naciski społeczne, tj. płynące do niej ze strony otoczenia oczekiwania, wymagania i żądania społeczne [1]. Rozwój społeczny wiąże się ściśle z rozwojem umysłowym, emocjonalnym i fizycznym. Kontakty społeczne zależą od rozumienia sytuacji występujących we współżyciu społecznym, zdolności zapamiętywania, wyobrażania i przewidywania skutków swojego działania. Są one także powiązane z rozwojem procesów emocjonalnych, które wpływają na kontakty dziecka z otoczeniem. Rozwój procesów emocjonalnych uzależniony jest od warunków środowiskowych i socjoekonomicznych, w których rozwija się dziecko. Na początku najważniejszymi osobami w otoczeniu społecznym dziecka są rodzice i opiekunowie. Od urodzenia kontakty z nimi tworzą kontekst, w którym przebiega rozwój społeczny i emocjonalny dziecka. Dzięki utworzeniu się więzi między dzieckiem a opiekunem ma ono poczucie bezpieczeństwa pozwalające eksplorować świat fizyczny i społeczny, ma także więcej pewności siebie i lepiej radzi sobie z nawiązywaniem kontaktów społecznych.

#### **4.3.6.1. Poczucie kontroli**

Problematyka poczucia kontroli cieszy się obecnie dużym zainteresowaniem psychologów i pedagogów. Lokalizacja kontroli wzmocnień jest indywidualną właściwością człowieka i można ją traktować jako wymiar osobowości dający się przedstawić na kontinuum od poczucia kontroli zewnętrznej do poczucia kontroli wewnętrznej [2]. Umieszczenie poczucia kontroli jest efektem subiektywnego postrzegania przez jednostkę własnego wpływu na rezultaty swoich zachowań. Dziecko, osiągając pewien poziom dojrzałości społecznej, potrafi zauważać związki i zależności pomiędzy swoimi czynami a ich skutkami, które mają dla niego znaczenie pozytywne lub negatywne. Jest w stanie wpłynąć na rezultat swoich poczynań lub nie. Postępowanie jest więc zdeterminowane przez spostrzeżenie związku przyczynowego występującego pomiędzy zachowaniem a jego następstwami. W przypadku, gdy dziecko uważa, że spotykające go powodzenia lub niepowodzenia są następstwem jego działań, mamy do czynienia z poczuciem kontroli wewnętrznej. Jeżeli uznaje ono, że nagrody i kary spotykające go są następstwem nieprzewidzianych, losowych zdarzeń i ono nie ma na nie żadnego wpływu, mówimy o poczuciu kontroli zewnętrznej. Poczucie kontroli to ważna zmienna umożliwiająca opisywanie i przewidywanie ludzkich zachowań. Odnosi się ona do ujmowania przez jednostkę zależności pomiędzy jej działaniem i uzyskiwanymi rezultatami [8].

Celem tej części opracowania jest określenie lokalizacji poczucia kontroli społecznej u dzieci rozpoczynających naukę szkolną, jako istotnego czynnika wpływającego na funkcjonowanie dziecka w społecznej roli ucznia. Wyniki uzyskane przez badane dzieci w teście SPK – DP pozwoliły na określenie lokalizacji poczucia kontroli w odniesieniu do różnych zdarzeń ujętych w skali.

## Poczucie kontroli – wynik ogólny

Od najwcześniejszych lat dziecko zdobywa wiedzę na temat skuteczności własnych działań oraz czynników, od których te rezultaty zależą. Doświadczeń tych nabywa dziecko w toku codziennych zajęć i zabaw oraz dzięki obserwacji zachowań innych.

Ogólna charakterystyka poczucia kontroli u badanych dzieci wykazała, że na tym etapie rozwoju dziecka przeważa nieustalone poczucie kontroli. W I sekwencji badań poczucie nieustalone miało 52,1% badanych, a w drugiej 53,7%. Poczucie kontroli zewnętrznej dominuje nad poczuciem kontroli wewnętrznej. W pierwszej sekwencji poczucie kontroli zewnętrznej posiadało 28,9% badanych, a w drugiej aż 34,4%. Tylko 11,9% badanych w II sekwencji i 19,0% badanych w I sekwencji uzyskało wyniki wskazujące na poczucie kontroli wewnętrznej. Wyniki badań pozwalają na stwierdzenie, że u badanych dzieci cecha ta dopiero się kształtuje. Można zauważyć, że u dzieci kończących edukację przedszkolną jest zdecydowanie więcej wyników świadczących o wewnętrznym poczuciu kontroli niż u dzieci, które dopiero rozpoczynają edukację przy zbliżonym poziomie poczucia nieustalonego. Wskazane jest więc stawianie dzieci w różnych sytuacjach problemowych, dających okazje do podejmowania samodzielnych decyzji i działań, a co się z tym wiąże poznawanie możliwości własnych. Zdaniem wielu badaczy wewnętrzne poczucie kontroli stwarza większe możliwości efektywnego funkcjonowania dziecka dzięki posiadaniu przekonania o możliwości wpływania na bieg wydarzeń. „Jeżeli od wczesnego dzieciństwa ciąg życiowych doświadczeń stopniowo układa się w sekwencje zdarzeń zrozumiałych, przewidywalnych, to z czasem można mówić o ich kontrolowalności, a tym samym nabywaniu poczucia kompetencji radzenia sobie z trudnościami” [5]. Brak poczucia kontrolowalności sytuacji niekorzystnie wpływa na wykonywanie zadań i na efektywność działań.

Analiza porównawcza wyników ogólnych chłopców i dziewcząt ukazała pewne różnice. Nieustalone poczucie kontroli kształtuje się na zbliżonym poziomie (powyżej 50%). Natomiast poczucie kontroli wewnętrznej częściej występuje u chłopców niż u dziewcząt. W pierwszej sekwencji różnica na korzyść chłopców wynosi 2,2% i jest istotna statystycznie na poziomie  $p < 0,001$ , a w II sekwencji – 1% przy tym samym poziomie istotności. Wyniki obrazuje tabela 4.3.6.1.1.

Tab. 4.3.6.1.1. Poczucie kontroli u badanych dzieci (wynik ogólny) w podziale na płeć

Poczucie kontroli (S+P)		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem
<b>Wewnętrzne</b>	n	3303	2798	6101	1984	1723	3707	113	102	215
	%	20,1	17,9	19,0	12,4	11,4	11,9	13,6	13,3	13,4
<b>Nieustalone</b>	n	8580	8117	16697	8731	7987	16718	464	422	886
	%	52,3	51,8	52,1	54,5	52,8	53,7	55,8	55,0	55,4
<b>Zewnętrzne</b>	n	4513	4750	9263	5297	5424	10721	255	243	498
	%	27,5	30,3	28,9	33,1	35,8	34,4	30,6	31,7	31,1
<b>Razem</b>	n	16396	15665	32061	16012	15134	31146	832	767	1599
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

$p < 0,001$

$p < 0,001$

n.i.

Wyniki uzyskane przez badane dzieci analizowane były także ze względu na środowisko. Jak wynika z badań, także i w tym zakresie widoczne jest zróżnicowanie. Zarówno u dzieci ze środowiska miejskiego, jak i ze środowiska wiejskiego dominuje poczucie kontroli nieustalone (powyżej 50%) i poczucie kontroli zewnętrznej. Poczucie kontroli wewnętrznej częściej występuje u dzieci z miasta niż u dzieci ze wsi. Różnice są istotne statystycznie na poziomie  $p < 0,001$  dla I i II sekwencji badań. Wyniki prezentuje tabela 4.3.6.1.2.

Tab. 4.3.6.1.2. Poczucie kontroli u badanych dzieci (wynik ogólny) w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Poczucie kontroli (S+P)		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem
Wewnętrzne	n	3819	2284	6103	2288	1423	3711	158	57	215
	%	20,5	17,0	19,0	12,6	10,9	11,9	12,3	18,1	13,4
Nieustalone	n	9614	7090	16704	9805	6931	16736	734	152	886
	%	51,6	52,7	52,1	54,0	53,2	53,7	57,2	48,3	55,4
Zewnętrzne	n	5193	4073	9266	6064	4662	10726	392	106	498
	%	27,9	30,3	28,9	33,4	35,8	34,4	30,5	33,7	31,1
Razem	n	18626	13447	32073	18157	13016	31173	1284	315	1599
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,001

p<0,001

p<0,01

Czynnikiem różnicującym poziom poczucia kontroli badanych dzieci był także rodzaj placówki, do której uczęszczało dziecko. Więcej wyników świadczących o wewnętrznym poczuciu kontroli uzyskały dzieci uczęszczające do przedszkoli. Istotność różnic jest potwierdzona statystycznie w obu sekwencjach na poziomie p<0,001. Szczegółowe dane przedstawia tabela 4.3.6.1.3.

Tab. 4.3.6.1.3. Poczucie kontroli u badanych dzieci (wynik ogólny) w podziale na rodzaj placówki

Poczucie kontroli (S+P)		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem
Wewnętrzne	n	3634	2469	6103	2227	1484	3711	122	93	215
	%	19,8	18,0	19,0	12,7	10,9	11,9	11,9	16,2	13,4
Nieustalone	n	9498	7206	16704	9379	7357	16736	580	306	886
	%	51,8	52,5	52,1	53,5	53,9	53,7	56,6	53,3	55,4
Zewnętrzne	n	5213	4053	9266	5916	4810	10726	323	175	498
	%	28,4	29,5	28,9	33,8	35,2	34,4	31,5	30,5	31,1
Razem	n	18345	13728	32073	17522	13651	31173	1025	574	1599
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,001

p<0,001

p<0,05

### Poczucie kontroli – skala sukcesu (S)

Skala sukcesu pozwala na dokonanie oceny poczucia kontroli badanych dzieci w sytuacji, która kończy się dla dziecka sukcesem. Analiza wykazała, że w tej kategorii połowa badanych dzieci ma nieustalone poczucie kontroli. W I sekwencji 51,9%, a w drugiej 49,7%. Aż 35,9% badanych w II sekwencji i 31,8% badanych w I sekwencji przypisuje swoje sukcesy czynnikom zewnętrznym. Wewnętrzne poczucie kontroli reprezentuje 16,3% dzieci badanych w I sekwencji i 14,4% badanych w II sekwencji. Te dzieci uznają, że sukcesy, które je spotykają zależą od nich samych. Pozostałe dzieci nie dostrzegają związku pomiędzy działaniem własnym a osiąganym sukcesem.

W skali sukcesu dokonane zostały porównania wyników chłopców i dziewcząt. Nieustalone poczucie kontroli w I sekwencji ma o 2,5% więcej dziewcząt niż chłopców. W grupie chłopców częściej występuje poczucie kontroli zewnętrznej (o 1,1%) i wewnętrznej (o 1,4%). Chłopcy częściej niż dziewczęta przypisują sukcesy sobie. Różnice te zostały potwierdzone statystycznie (p<0,001). W drugiej sekwencji badań różnice były mniej wyraźne (p<0,01). Wyniki przedstawia tabela 4.3.6.1.4.







u dzieci uczęszczających do przedszkola. Poczucie kontroli zewnętrznej także częściej występuje u dzieci uczęszczających do przedszkola. Różnice są statystycznie istotne. Wyniki prezentuje tabela 4.3.6.1.9.

Tab. 4.3.6.1.9. Poczucie kontroli u badanych dzieci w skali porażek (P) w podziale na rodzaj placówki

Poczucie kontroli (P)		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem
Wewnętrzne	n	3059	2193	5252	1662	1122	2784	95	78	173
	%	16,7	16,0	16,4	9,5	8,2	8,9	9,3	13,6	10,8
Nieustalone	n	10196	7813	18009	10227	8242	18469	648	333	981
	%	55,6	56,9	56,2	58,4	60,4	59,2	63,2	58,0	61,4
Zewnętrzne	n	5090	3722	8812	5633	4287	9920	282	163	445
	%	27,7	27,1	27,5	32,1	31,4	31,8	27,5	28,4	27,8
Razem	n	18345	13728	32073	17522	13651	31173	1025	574	1599
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,05

p<0,001

p<0,05

#### Podsumowanie

Wiek przedszkolny ma bardzo duże znaczenie dla dalszego rozwoju dziecka i dla kształtowania się poczucia kontroli społecznej. Analiza wykazała, że poczucie kontroli w badanej grupie sześciolatków jest w większości jeszcze nie ustalone. Działania wychowawcze powinny być nakierowane na kształtowanie tej cechy. Do czynników różnicujących poziom poczucia kontroli badanych dzieci we wszystkich trzech skalach należy płeć, środowisko oraz rodzaj placówki.

#### 4.3.6.2. Rozwój społeczny w ocenie nauczyciela

Badania zgodnie potwierdzają, że na przebieg rozwoju społecznego istotny wpływ mają pierwsze doświadczenia dziecka. Zachowań społecznych dziecko uczy się w trakcie codziennych kontaktów z najbliższym otoczeniem. Istotną cechą rozwoju społecznego dziecka w wieku przedszkolnym jest wzrost jego aktywności społecznej, A. Matczak [4] klasyfikuje nowe pojawiające się formy interakcji społecznych, w których dziecko jest zdolne uczestniczyć, następująco:

- odbieranie i przekazywanie informacji (obserwowanie innych i zwracanie uwagi na siebie),
- dostosowanie własnych czynności do czynności innych osób,
- organizowanie działania innych i kierowanie nim,
- aktywność na rzecz innych.

Między 3 a 6 rokiem życia zaczyna rozwijać się zdolność do samokontroli. Dzieci stają się zdolne do planowania swoich działań, działają systematycznie, są w stanie dostosować się do próśb i zaleceń rodziców oraz kulturowych norm bez konieczności zewnętrznej kontroli. Przyjmując za M. Przetacznik–Gierowską i G. Makięło–Jarzą [6], że dziecko dojrzałe do podjęcia nauki w szkole jest:

- uspołecznione w stopniu pozwalającym na zgodne i przyjazne współdziałanie z rówieśnikami, liczenie się z chęciami i życzeniami innych, wykonywanie poleceń kierowanych przez dorosłych do całej grupy dzieci,
- potrafi działać intencjonalnie, tzn. podejmuje celowe czynności i wykonuje je do końca,
- na tyle dojrzałe emocjonalnie, aby rozstać się z matką na czas pobytu w szkole oraz kontrolować doświadczane emocje (lęk, złość i inne), nie uzewnętrznia ich w sposób gwałtowny.

Pod koniec wieku przedszkolnego pojawiają się początki dowolności procesów poznawczych, dzięki czemu dziecko staje się zdolne do ukierunkowania uwagi zgodnie z otrzymanym poleceniem lub realizowanym celem. Kształtuje się nastawienie na cel, umiejętność doprowadzania czynności do końca, zdolność do wysiłku. W końcowej fazie wieku przedszkolnego obserwuje się rozwijającą się zdolność do współdziałania, dzieci potrafią bawić się zespołowo, przestrzegając ustalonego przedtem podziału ról, planu zabawy. Są przy tym samodzielne w nawiązywaniu i organizowaniu wzajemnych kontaktów [4].

Agresja pojawia się w rozwoju dziecka, gdy zaczyna ono rozumieć, że może być przyczyną zmartwień innych osób, a jednocześnie wie, co może osiągnąć, ukazując, że jest zmartwione [9]. Dzieci przejawiają dwie formy agresji: instrumentalną i wrogą. Agresja instrumentalna występuje w dążeniu do osiągnięcia czegoś upragnionego, dziecko może popychać inne dziecko, uderzać. Agresja wroga jest obliczona na sprawienie bólu innej osobie.

Agresja instrumentalna zanika z wiekiem, w miarę jak dzieci uczą się zachowywać kompromisowo. Między 4 a 7 rokiem życia wzrasta agresja wroga. 6-latek potrafi rozpoznać, kiedy jego rówieśnik jest rozmyślnie złośliwy i atakuje. Nasilają się również formy agresji werbalnej, takie jak: grożenie, dokuczanie, obrażanie [6].

Ważnym osiągnięciem rozwojowym okresu przedszkolnego jest umiejętność przystosowania przez dziecko form swojego zachowania do wymagań środowiska społecznego. Aby sprostać oczekiwaniom szkolnym, dziecko musi osiągnąć odpowiedni poziom dojrzałości społecznej i emocjonalnej. Rozpoczęcie nauki jest dla dziecka przejściową sytuacją trudną, z którą ma szansę poradzić sobie, jeśli wymagania stawiane mu nie będą przekraczać jego możliwości rozwojowych i będą uwzględniać specyfikę rozwoju psychoruchowego. Aby dziecko radziło sobie z wymaganiami edukacyjnymi, powinno zgodnie i przyjaźnie współdziałać z rówieśnikami, liczyć się z ich chęciami i życzeniami i wykonywać polecenia dorosłych kierowane do grupy. Osiągnięcie tych kompetencji określa stopień uspołecznienia i prognozuje dobrą adaptację.

Charakterystykę dojrzałości społecznej przeprowadzono na podstawie oceny przez nauczyciela wybranych przejawów rozwoju społecznego dziecka, najbardziej istotnych dla prawidłowego funkcjonowania w roli ucznia.

Analizie poddano samodzielność, stosunek do zadań, przestrzeganie norm i reguł współżycia w grupie, współdziałanie i kontakty koleżeńskie.

### **Samodzielność**

Dziecko rozpoczynające naukę powinno osiągnąć charakterystyczny dla tego etapu stopień samodzielności, wyrażający się w umiejętności wypełniania czynności samoobsługowych, dbałości o porządek, umiejętności korzystania i dbania o przybory szkolne, poruszania się po szkole/przedszkolu i wykonywaniu poleceń bez pomocy. Umiejętności te są cechą ogólnej dojrzałości do nauki szkolnej i prognozują powodzenie szkolne.

Stopień opanowania czynności samoobsługowych był oceniany na skali od „zupełnie niesamodzielne, nie chce i nie umie nic koło siebie zrobić” (wynik niski) do „bardzo zaradne i samodzielne w zakresie czynności samoobsługowych” (wynik wysoki).



Obserwuje się związek pomiędzy rodzajem placówki a stopniem opanowania czynności samoobsługowych ( $p < 0,001$ ). Wyniki wysokie uzyskało w I sekwencji 91,4% dzieci uczęszczających do przedszkoli, 88,2% dzieci uczęszczających do szkół. Zarówno w I, jak i w II sekwencji badań więcej dzieci samodzielnych uczęszczało do przedszkoli. Różnica na korzyść dzieci uczęszczających do przedszkoli w I sekwencji wynosiła 3,3%, w II sekwencji 3,7%. Dzieci niesamodzielnych uczęszczających do przedszkoli było w I sekwencji o 2,4% mniej niż dzieci uczęszczających do szkół, a w II sekwencji o 2,6% mniej. Dzieci uczęszczające do przedszkoli opanowały czynności samoobsługowe lepiej niż uczęszczające do szkół zarówno w I, jak i w II sekwencji badań. Dbalność o porządek oceniana była na skali od „bardzo nieporządne” (wynik niski) do „nadzwyczaj porządne” (wynik wysoki).

Tab. 4.3.6.2.4. Dbalność o porządek u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć

Dbalność o porządek		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem
<b>Wynik wysoki</b>	<b>n</b>	12343	14199	26542	11383	13381	24764	641	708	1349
	<b>%</b>	74,5	88,7	81,5	70,1	86,8	78,2	75,2	88,8	81,8
<b>Wynik średni</b>	<b>n</b>	1691	746	2437	2264	951	3215	82	42	124
	<b>%</b>	10,2	4,7	7,5	13,9	6,2	10,2	9,6	5,3	7,5
<b>Wynik niski</b>	<b>n</b>	2523	1063	3586	2587	1092	3679	129	47	176
	<b>%</b>	15,2	6,6	11,0	15,9	7,1	11,6	15,1	5,9	10,7
<b>Razem</b>	<b>n</b>	16557	16008	32565	16234	15424	31658	852	797	1649
	<b>%</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

$p < 0,001$

$p < 0,001$

$p < 0,001$

Dzieci dbających o porządek w I sekwencji badań było 81,5%, w II sekwencji 78,2%. Liczba dzieci „nieporządných” nie zmienia się znacząco. Bardziej dbają o porządek dziewczęta niż chłopcy i ich wyniki nie ulegają zmianie w zależności od sekwencji badań, co potwierdzają wyniki badań ( $p < 0,001$ ). W obu sekwencjach dziewcząt nie umiejących dbać o porządek było ponad dwa razy mniej niż chłopców. Zarówno w I i II sekwencji badań więcej wyników świadczących o umiejętności dbania o porządek uzyskały dzieci mieszkające na wsi ( $p < 0,001$ ). Udział procentowy dzieci mieszkających na wsi w obu sekwencjach badań w grupie wyników niskich był podobny. W obu sekwencjach badań wyniki wysokie u dzieci uczęszczających do przedszkoli były wyższe o około 3,0% niż u dzieci szkolnych, mniej dzieci uczęszczających do przedszkoli było nieporządných ( $p < 0,001$ ).

Umiejętność poruszania się po szkole/przedszkolu oceniano na skali od „nie potrafi samodzielnie poruszać się po szkole, wymaga pomocy w pójściu do toalety, szatni, itp.” (wynik niski) do „samodzielnie idzie do szatni, toalety, itp.” (wynik wysoki). Dzieci oceniane w II sekwencji mniej sprawnie poruszają się po szkole i przedszkolu (91,8%), dzieci oceniane w I sekwencji lepiej orientowały się w otoczeniu (95,7%). Dziewczynki lepiej niż chłopcy orientowały się w otoczeniu i sprawniej poruszały się samodzielnie ( $p < 0,001$ ). Nie ma różnicowania w poruszaniu się po szkole i przedszkolu ze względu na środowisko ( $p < 0,001$ ). Natomiast nieco bardziej samodzielnie poruszają się po szkole i przedszkolu dzieci uczęszczające do przedszkoli (różnica 2 punkty procentowe,  $p < 0,001$ ).

Umiejętność korzystania i dbalność o przybory szkolne oceniano na skali od „nie potrafi korzystać i dbać o przybory” (wynik niski) do „potrafi korzystać i dbać o wszystkie przybory” (wynik wysoki).

Tab. 4.3.6.2.5. Umiejętność korzystania i dbałość o przybory szkolne u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć

Umiejętność korzystania i dbałość o przybory szkolne		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem
Wynik wysoki	n	14359	15149	29508	13344	14304	27648	727	748	1475
	%	85,8	94,3	90,0	81,6	92,4	86,9	84,8	93,6	89,1
Wynik średni	n	1266	508	1774	1638	683	2321	69	35	104
	%	7,6	3,2	5,4	10,0	4,4	7,3	8,1	4,4	6,3
Wynik niski	n	1105	411	1516	1372	492	1864	61	16	77
	%	6,6	2,6	4,6	8,4	3,2	5,9	7,1	2,0	4,6
Razem	n	16730	16068	32798	16354	15479	31833	857	799	1656
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,001

p<0,001

n.i.

Tab. 4.3.6.2.6. Umiejętność korzystania i dbałość o przybory szkolne u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na rodzaj placówki

Umiejętność korzystania i dbałość o przybory szkolne		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem
Wynik wysoki	n	17145	12369	29514	15708	11959	27667	948	527	1475
	%	91,2	88,3	90,0	87,6	85,9	86,8	89,3	88,6	89,1
Wynik średni	n	960	814	1774	1291	1032	2323	67	37	104
	%	5,1	5,8	5,4	7,2	7,4	7,3	6,3	6,2	6,3
Wynik niski	n	700	820	1520	929	938	1867	46	31	77
	%	3,7	5,9	4,6	5,2	6,7	5,9	4,3	5,2	4,6
Razem	n	18805	14003	32808	17928	13929	31857	1061	595	1656
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,001

p<0,001

p<0,05

Odnotowano istotne statystycznie różnice między chłopcami i dziewczętami w tej kategorii ( $p<0,001$ ), dziewcząt umiających korzystać i dbać o przybory szkolne ocenianych w I sekwencji badań było o 8,5% więcej niż chłopców, w II sekwencji o 10,8% więcej. Dziewcząt nie potrafiących dbać o przybory w I sekwencji było o 4,0% mniej niż chłopców, a w II sekwencji o 5,2% mniej. Obserwuje się niewielkie różnice u dzieci mieszkających w mieście i na wsi w umiejętności korzystania i dbania o przybory szkolne ( $p<0,001$ ). Biorąc pod uwagę rodzaj placówki, do której uczęszczają dzieci, można stwierdzić, że w I sekwencji badań umiało korzystać i dbać o przybory szkolne 91,2% dzieci uczęszczających do przedszkoli i 88,3% dzieci uczęszczających do szkół ( $p<0,001$ ). W II sekwencji umiało dbać o przybory szkolne 87,6% dzieci z przedszkoli i 85,9% dzieci ze szkół ( $p<0,001$ ). Nieznacznie więcej dzieci uczęszczających do szkół nie umiało korzystać i dbać o przybory szkolne.

Kolejną kategorią ocenianych zachowań w zakresie samodzielności było wykonywanie zadań bez pomocy, które oceniano na skali od „zupełnie niesamodzielne” (wynik niski) do „bardzo zaradne i samodzielne” (wynik wysoki).



nywaniu zadań było więcej o 2,3% na wsi niż w mieście w I sekwencji badań, a w II sekwencji o 3,8% więcej. Dzieci uczęszczające do przedszkoli lepiej radziły sobie w opinii nauczycieli z wykonywaniem zadań bez pomocy od dzieci uczęszczających do szkół ( $p < 0,001$ ).

### Podsumowanie

Analiza wyników wykazała, że w kategorii „samodzielność” badane dzieci w I i II sekwencji badań najlepiej sobie radzą z czynnościami samoobsługowymi, korzystaniem i dbaniem o przybory szkolne i poruszaniem się po szkole/przedszkolu. Najniżej oceniono dbałość o porządek i wykonywanie zadań bez pomocy. Dziewczeta są oceniane jako bardziej samodzielne w obu sekwencjach badań. Dzieci mieszkające na wsi lepiej dbają o porządek, a wśród mieszkających w mieście więcej z nich jest samodzielną w wykonywaniu czynności samoobsługowych i częściej wykonują polecenia bez pomocy. Dzieci uczęszczające do przedszkoli w porównaniu z dziećmi uczęszczającymi do szkół lepiej potrafią dbać o porządek, sprawniej poruszają się po przedszkolu, umieją korzystać i dbać o przybory szkolne, częściej wykonują zadania bez pomocy.

### Kontakty koleżeńskie

Dziecko uczęszczające do przedszkola lub szkoły znajduje się w grupie rówieśników, wśród których uzyskuje określoną pozycję. Pozycję dziecka w grupie w dużym stopniu wyznaczają jego zachowania, takie jak umiejętność nawiązywania kontaktów, zaspakajanie potrzeb innych dzieci, uczynność w stosunku do innych dzieci, inicjatywa w kontaktach. Od tego, jak dziecko jest spostrzegane przez rówieśników i jakie miejsce zajmuje wśród nich, zależy jego samopoczucie i funkcjonowanie w szkole i przedszkolu. W ocenie kontaktów koleżeńskich przez nauczycieli wzięto pod uwagę następujące przejawy zachowań: nawiązywanie kontaktów, uczynność w stosunku do innych dzieci, zwracanie na siebie uwagi, inicjatywę, stosunek do młodszych, słabszych dzieci.

W ocenie nawiązywania kontaktów posłużono się skalą od „bardzo trudno nawiązuje kontakt” (wynik niski) do „bardzo łatwo nawiązuje kontakt” (wynik wysoki).

Tab. 4.3.6.2.10. Nawiązywanie kontaktów u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć

Nawiązywanie kontaktów		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem
<b>Wynik wysoki</b>	<b>n</b>	13105	12832	25937	12114	12076	24190	617	638	1255
	<b>%</b>	79,2	81,3	80,2	75,2	79,4	77,2	73,1	81,1	76,9
<b>Wynik średni</b>	<b>n</b>	1346	1086	2432	1713	1259	2972	86	47	133
	<b>%</b>	8,1	6,9	7,5	10,6	8,3	9,5	10,2	6,0	8,2
<b>Wynik niski</b>	<b>n</b>	2094	1874	3968	2285	1870	4155	141	102	243
	<b>%</b>	12,7	11,9	12,3	14,2	12,3	13,3	16,7	13,0	14,9
<b>Razem</b>	<b>n</b>	16545	15792	32337	16112	15205	31317	844	787	1631
	<b>%</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

$p < 0,001$

$p < 0,001$

$p < 0,001$



Wyniki zamieszczone w tabeli pokazują, że dziewczęta mają nieco większe umiejętności nawiązywania kontaktów od chłopców, zarówno w I i II sekwencji badań ( $p < 0,001$ ). 2,1% dziewcząt więcej niż chłopców w I sekwencji łatwo nawiązuje kontakt, w II sekwencji ta różnica wynosi 4,2%. Chłopców trudno nawiązujących kontakt w I sekwencji badań jest o 1,5% mniej niż w etapie II, liczba dziewcząt mających trudności z nawiązywaniem kontaktu pozostaje na podobnym poziomie. Obserwuje się brak związku pomiędzy miejscem zamieszkania a łatwością nawiązywania kontaktów.

Tab. 4.3.6.2.11. Nawiązywanie kontaktów u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na rodzaj placówki

Nawiązywanie kontaktów		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem
Wynik wysoki	n	15011	10935	25946	13688	10515	24203	811	444	1255
	%	80,9	79,3	80,2	77,6	76,8	77,2	77,5	75,9	76,9
Wynik średni	n	1393	1041	2434	1646	1330	2976	80	53	133
	%	7,5	7,5	7,5	9,3	9,7	9,5	7,6	9,1	8,2
Wynik niski	n	2149	1819	3968	2307	1855	4162	155	88	243
	%	11,6	13,2	12,3	13,1	13,5	13,3	14,8	15,0	14,9
Razem	n	18553	13795	32348	17641	13700	31341	1046	585	1631
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

$p < 0,001$

n.i.

n.i.

Stwierdzono związek pomiędzy rodzajem placówki a umiejętnością nawiązywania kontaktów ( $p < 0,001$ ). W obu sekwencjach badań dzieci uczęszczające do przedszkoli łatwiej nawiązywały kontakt.

Oceniając inicjatywę w kontaktach z rówieśnikami, obserwuje się podobne zależności jak, w nawiązywaniu kontaktów, dzieci badanych w I sekwencji spontanicznych i pełnych inicjatywy jest o 4,8 punktów procentowych więcej niż w II sekwencji badań. Stwierdzono wysoki odsetek dzieci nie podejmujących żadnych czynności z własnej inicjatywy w obu sekwencjach. W I sekwencji stanowią one 16,1%, a w II sekwencji 17,2% ogólnej liczby badanych ( $p < 0,001$ ).

W toku rozwoju kształtują się u dzieci zachowania prospołeczne, czyli te, które społeczeństwo uważa za pożądane. Dzieje się tak, ponieważ postępujący wzrost zdolności poznawczych pozwala dziecku lepiej rozumieć siebie w relacji z innymi. Jedną z form zachowań prospołecznych jest dzielenie się i pomaganie, w którym mieści się wspieranie i opiekowanie się [9].

W ocenie uczynności w stosunku do innych dzieci zastosowano skalę od „nigdy nie pożyczka, nie dzieli się, nie pomaga innym” (wynik niski) do „pożycza i dzieli się z własnej inicjatywy, chętnie pomaga innym” (wynik wysoki).

Z badań wynika, że więcej dziewcząt niż chłopców jest uczynna w stosunku do innych i ta tendencja utrzymuje się w I i II sekwencji badań ( $p < 0,001$ ). W I sekwencji 89,5% dziewcząt było uczynnych w stosunku do innych, a w II sekwencji 85,6%. Równocześnie 4,8% dziewcząt ocenianych w I sekwencji nigdy nie pomaga, nie dzieli się, a w II sekwencji 5,1%. Chłopcy w II sekwencji badań byli mniej uczynni niż w I sekwencji, 82,7% chłopców było uczynnych w I sekwencji, 76,8% w II. Nigdy nie pomaga 8,2% chłopców w I sekwencji, a 8,4% w II. Obserwuje się niewielkie zróżnicowanie wyników w zakresie uczynności w podziale na miejsce zamieszkania i rodzaj placówki ( $p < 0,001$ ).

Innym rodzajem zachowań prospołecznych wpływającym na kontakty z rówieśnikami jest stosunek do młodszych lub słabszych dzieci. Był on oceniany na skali od „traktuje z góry, szorstki, nieopiekuńczy” (wynik niski) do „prawie zawsze opiekuje się, troskliwy” (wynik wysoki).



Tab. 4.3.6.2.14. Zwracanie uwagi na siebie u dzieci rozpoczynających naukę) w podziale na płeć

Zwracanie uwagi na siebie		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem
Wynik wysoki	n	9104	10245	19349	8438	9332	17770	427	499	926
	%	58,2	67,4	62,8	54,7	63,2	58,9	52,5	65,4	58,8
Wynik średni	n	4128	3207	7335	4691	3773	8464	244	161	405
	%	26,4	21,1	23,8	30,4	25,6	28,0	30,0	21,1	25,7
Wynik niski	n	2398	1744	4142	2298	1662	3960	142	103	245
	%	15,3	11,5	13,4	14,9	11,3	13,1	17,5	13,5	15,5
Razem	n	15630	15196	30826	15427	14767	30194	813	763	1576
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,001

p<0,001

p<0,001

Dziewczęta i chłopcy badani w II sekwencji gorzej sobie radzą z akceptacją faktu, że inni też mogą być w centrum uwagi, niż dzieci badane w I sekwencji. Większy odsetek dziewcząt niż chłopców akceptuje sytuację, gdy inne dziecko jest w centrum ( $p<0,001$ ). Ogólny wynik wysoki w obu sekwencjach badań jest niski (62,8%, 58,9%). Więcej chłopców niż dziewcząt bardzo lubi zwracać na siebie uwagę, ogólny wynik niski w obu sekwencjach wynosi 13,4% i 13,1%. Znaczna część badanych osiągnęła wynik średni, gdzie trudno określić, która z form zachowania przeważa. Duże zróżnicowanie wyników widoczne jest szczególnie w II sekwencji badań, gdzie chłopców jest o 11% więcej niż dziewcząt, w I sekwencji ta różnica wynosi 3,8%. Obserwuje się niewielki związek pomiędzy miejscem zamieszkania i rodzajem placówki a zwracaniem na siebie uwagi (wyniki są podobne przy  $p<0,001$ ).

#### Podsumowanie

Jak wynika z analizy, najwyżej w kategorii „kontakty koleżeńskie” w I i II sekwencji badań oceniane były umiejętności nawiązywania kontaktów, uczynność w stosunku do innych dzieci i stosunek do młodszych lub słabszych dzieci. Najniżej oceniano umiejętność akceptacji sytuacji, gdy inne dzieci mogą być w centrum uwagi. W obu sekwencjach najwięcej dzieci miało trudności w nawiązywaniu kontaktów, w podejmowaniu czynności z własnej inicjatywy. Zdecydowanie najwięcej dzieci bardzo lubiło zwracać na siebie uwagę. Dzieci uczęszczające do przedszkoli oceniono jako lepiej nawiązujące kontakt i bardziej opiekuńcze. Miejsce zamieszkania nie różnicowało ocen w kategorii „kontaktów koleżeńskich”.

#### Przestrzeżenie norm i reguł współżycia w grupie

Dziecko rozpoczynające naukę staje przed nowymi zadaniami rozwojowymi. Musi dostosować swoje zachowanie do norm i reguł, jakie kieruje do niego otoczenie, zarówno dorośli, jak i rówieśnicy. Ważnym osiągnięciem rozwojowym okresu przedszkolnego jest umiejętność przystosowania przez dziecko form swojego zachowania do wymagań środowiska społecznego. Aby sprostać oczekiwaniom szkolnym, dziecko musi osiągnąć odpowiedni poziom dojrzałości społecznej i emocjonalnej. Rozpoczęcie nauki jest dla dziecka przejściową sytuacją trudną, z którą ma szansę poradzić sobie, jeśli wymagania stawiane mu nie będą przekraczać jego możliwości rozwojowych i będą uwzględniać specyfikę rozwoju psychoruchowego. Aby dziecko radziło sobie z wymaganiami edukacyjnymi, powinno zgodnie i przyjaźnie współdziałać z rówieśnikami, liczyć się z ich chę-



W ocenie stosunku do poleceń grupowych zastosowano skalę od „nie wykonuje poleceń skierowanych do całej grupy” (wynik niski) do „zawsze wykonuje polecenia grupowe” (wynik wysoki).

Tab. 4.3.6.2.17. Stosunek do poleceń grupowych u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć

Stosunek do poleceń grupowych		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem
Wynik wysoki	n	14645	15210	29855	13807	14428	28235	724	754	1478
	%	88,1	95,0	91,5	85,2	93,6	89,3	84,7	94,4	89,4
Wynik średni	n	761	352	1113	1059	494	1553	50	21	71
	%	4,6	2,2	3,4	6,5	3,2	4,9	5,8	2,6	4,3
Wynik niski	n	1213	448	1661	1332	490	1822	81	24	105
	%	7,3	2,8	5,1	8,2	3,2	5,8	9,5	3,0	6,3
Razem	n	16619	16010	31629	16198	15412	31610	855	799	1654
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,001

p<0,001

p<0,001

Ogólnie wysoki odsetek dzieci w obu sekwencjach badań wykonuje polecenia kierowane do grupy. Płeć różnicuje stopień posłuszeństwa wobec poleceń grupowych ( $p<0,001$ ). Znaczna grupa dziewcząt częściej wykonuje polecenia grupowe tak w I, jak i II sekwencji badań. W I sekwencji różnica na korzyść dziewcząt wyniosła 6,9% i jest istotna statystycznie ( $p<0,001$ ), a w II sekwencji 8,4% przy tym samym poziomie istotności. Chłopców nie wykonujących poleceń grupowych było w I sekwencji o 4,5% więcej niż dziewcząt, w II sekwencji o 5,0% więcej. Środowisko zamieszkania ani rodzaj placówki nie wpływają znacząco na stosunek dzieci do poleceń grupowych. Dzieci oceniane w I sekwencji częściej wykonują polecenia kierowane do grupy. Posłuszeństwo wobec nauczyciela było ocenione podobnie jak stosunek do poleceń grupowych, dziewczęta w obu sekwencjach są bardziej posłuszne (wyniki są istotne statystycznie  $p<0,001$ ).

Prawdomówność jest kolejnym przejawem respektowania przez dzieci norm współżycia w grupie. Pod koniec wieku przedszkolnego obok autorytetu dorosłych ważne dla dzieci stają się opinie rówieśników, będące źródłem nagród i kar. Prowadzi to do konieczności dostosowania zachowania do zasad postępowania uznanych przez grupę rówieśniczą.

Prawdomówność nauczyciel oceniał na skali od „bardzo często kłamie” (wynik niski) do „przeważnie bardzo prawdomówne” (wynik wysoki). W I sekwencji badań 89,6% dzieci i 86,1% w II sekwencji było przeważnie prawdomównych, a niewiele dzieci często kłamało. W I sekwencji 2,8%, a w II 2,2%. Płeć różnicuje to zachowanie, w obu sekwencjach więcej dziewcząt niż chłopców było prawdomównych ( $p<0,001$ ). Zarówno chłopcy, jak i dziewczęta oceniane w I sekwencji są bardziej prawdomówne niż oceniane w II sekwencji badań, ale wzrasta u dziewcząt i chłopców w I sekwencji odsetek dzieci, które kłamią. U dziewcząt o 0,5 punktu procentowego, a u chłopców o 0,6. Środowisko zamieszkania ani rodzaj placówki nie różnicują tego zachowania.

### Podsumowanie

Jak wynika z analizy, w kategorii „przestrzeganie norm i reguł współżycia w grupie” w I i II sekwencji badań były wysoko oceniane wszystkie analizowane zachowania. W grupie dziewcząt wyżej oceniono wszystkie zachowania szczegółowe świadczące o przestrzeganiu norm i reguł współżycia w grupie. Najniżej oceniano prawdomówność. W obu etapach najwięcej dzieci było agresywnych słownie i fizycznie wobec rówieśników, przy czym dziewcząt agresywnych było zdecydowanie mniej niż chłopców. Miejsce zamieszkania i rodzaj placówki nie różnicuje wyników w tej kategorii.









Tab. 4.3.6.2.25. Umiejętność oceny zachowania rówieśników u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Umiejętność oceny zachowania rówieśników		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem
Wynik wysoki	n	15810	11303	27113	14477	10001	24478	1020	261	1281
	%	83,8	82,9	83,4	79,0	75,7	77,6	78,0	79,1	78,3
Wynik średni	n	1997	1605	3602	2757	2413	5170	195	50	245
	%	10,6	11,8	11,1	15,0	18,3	16,4	14,9	15,2	15,0
Wynik niski	n	1055	721	1776	1089	801	1890	92	19	111
	%	5,6	5,3	5,5	5,9	6,1	6,0	7,0	5,8	6,8
Razem	n	18862	13629	32491	18323	13215	31538	1307	330	1637
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,001

p<0,001

n.i.

Tab. 4.3.6.2.26. Umiejętność oceny zachowania rówieśników u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na rodzaj placówki

Umiejętność oceny zachowania rówieśników		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem
Wynik wysoki	n	15685	11428	27113	13992	10486	24478	826	455	1281
	%	84,1	82,5	83,4	78,9	75,9	77,6	78,3	78,2	78,3
Wynik średni	n	1975	1627	3602	2736	2434	5170	164	81	245
	%	10,6	11,7	11,1	15,4	17,6	16,4	15,5	13,9	15,0
Wynik niski	n	981	795	1776	995	895	1890	65	46	111
	%	5,3	5,7	5,5	5,6	6,5	6,0	6,2	7,9	6,8
Razem	n	18641	13850	32491	17723	13815	31538	1055	582	1637
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,001

p<0,001

n.i.

Wysoki procent dzieci w obu sekwencjach właściwie ocenia zachowanie rówieśników, wyniki są statystycznie istotne na poziomie  $p<0,001$ . Dzieci w II sekwencji badań, właściwie oceniających zachowanie rówieśników było o 5,8% mniej niż w I sekwencji. Dziewczęta bardziej trafnie oceniały zachowania rówieśników niż chłopcy. Różnica na korzyść dziewcząt w I sekwencji wynosi 7,3%, a w II 8,9%. Tylko u dzieci ocenianych w II sekwencji widoczna jest różnica między dziećmi mieszkającymi na wsi i w mieście. Dzieci wiejskie mniej trafnie oceniają zachowanie rówieśników niż dzieci miejskie. Różnice te wyrównują się pod koniec edukacji przedszkolnej, nadal jednak nieznacznie mniej dzieci wiejskich potrafi właściwie ocenić zachowanie rówieśników. Maleje natomiast liczba dzieci mieszkających na wsi, które nie potrafią właściwie ocenić zachowania rówieśników. Biorąc pod uwagę rodzaj placówki, do której uczęszczało dziecko, można stwierdzić, że w I sekwencji badań 82,5% dzieci uczęszczających do szkół potrafi właściwie ocenić zachowanie rówieśników i 84,1% dzieci uczęszczających do przedszkoli, w II sekwencji 75,9% uczęszczających do szkół i 78,9% uczęszczających do przedszkoli. Udział procentowy dzieci uczęszczających do szkół i przedszkoli w grupie wyników niskich jest podobny.

#### Podsumowanie

Jak wynika z analizy najwyżej oceniane w kategorii „współdziałanie w grupie” w I sekwencji badań były gotowość do współpracy, chęć bycia lubianym i umiejętność oceny zachowania rówieśników, a w II sekwencji

cji gotowość do współpracy. W grupie dziewcząt wyżej oceniono wszystkie zachowania szczegółowe świadczące o umiejętności współdziałania w grupie. Najniżej oceniano w I i II sekwencji umiejętność wypowiedzania swojego zdania. W obu sekwencjach najwięcej dzieci bardzo często podporządkowywało sobie kolegów i było uległych, cichych. Więcej dzieci uczęszczających do przedszkoli potrafi wypowiedzieć swoje zdanie, dąży do aprobaty przez rówieśników i właściwie ocenia ich zachowanie. W grupie dzieci mieszkających w mieście wyżej oceniano umiejętność wypowiedzania swojego zdania, trafność oceny zachowania rówieśników.

### Stosunek do zadań

Do oceny stosunku do zadań posłużono się charakterystykami następujących zachowań: stosunek do poleceń indywidualnych, wytrwałość, koncentracja uwagi, zainteresowanie, pewność decyzji.

Istotną cechą procesu wypełniania poleceń jest zainteresowanie, koncentracja uwagi, wytrwałość i pewność swoich decyzji. Rozumienie poleceń stanowi oczywisty warunek ich wykonania.

Pod koniec wieku przedszkolnego pojawiają się początki dowolności procesów poznawczych, dzięki czemu dziecko staje się zdolne do ukierunkowania uwagi zgodnie z otrzymanym poleceniem lub realizowanym celem. Kształtuje się nastawienie na cel, umiejętność doprowadzania czynności do końca, zdolność do wysiłku niezbędnego, by uzyskać zamierzony rezultat. Pojawia się zdolność do wykonywania zadań. Zadania są dziecku narzucane z zewnątrz [4].

Stosunek do poleceń indywidualnych był oceniany w skali od „wykonuje większość prostych poleceń” (wynik niski) do „zawsze wykonuje poprawnie wszystkie polecenia” (wynik wysoki).

Tab. 4.3.6.2.27. Stosunek do poleceń indywidualnych u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć

Stosunek do poleceń indywidualnych		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem
Wynik wysoki	n	12041	13304	25345	10458	12015	22473	590	639	1229
	%	79,1	87,4	83,2	72,8	83,8	78,3	79,0	85,4	82,2
Wynik średni	n	779	441	1220	1160	600	1760	39	32	71
	%	5,1	2,9	4,0	8,1	4,2	6,1	5,2	4,3	4,7
Wynik niski	n	2397	1484	3881	2745	1719	4464	118	77	195
	%	15,8	9,7	12,7	19,1	12,0	15,6	15,8	10,3	13,0
Razem	n	15217	15229	30446	14363	14334	28697	747	748	1495
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,001

p<0,001

p<0,01

Analiza uzyskanych wyników wykazała, że w I sekwencji badań 78,3% dzieci wykonuje poprawnie wszystkie polecenia, w II sekwencji 83,2%. Dzieci wykonujących tylko proste polecenia było w I sekwencji 12,7%, a w II sekwencji 15,6%.

Zauważa się zróżnicowanie ze względu na płeć w wykonywaniu poleceń indywidualnych (p<0,001). Dziewczeta w I i II sekwencji badań w większym stopniu wykonują poprawnie wszystkie polecenia. O 11,0% więcej dziewcząt niż chłopców w II sekwencji osiąga wynik wysoki, a w I sekwencji 8,3% więcej. Dziewcząt wykonujących proste polecenia jest mniej niż chłopców w obu sekwencjach, ale też widoczny jest spadek u obu płci w I etapie wyników niskich.

Tab. 4.3.6.2.28. Stosunek do poleceń indywidualnych u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Stosunek do poleceń indywidualnych		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem
Wynik wysoki	n	15005	10346	25351	13520	8968	22488	1012	217	1229
	%	84,3	81,8	83,2	80,0	76,0	78,3	84,0	74,8	82,2
Wynik średni	n	720	501	1221	990	770	1760	50	21	71
	%	4,0	4,0	4,0	5,9	6,5	6,1	4,1	7,2	4,7
Wynik niski	n	2082	1802	3884	2400	2067	4467	143	52	195
	%	11,7	14,2	12,8	14,2	17,5	15,6	11,9	17,9	13,0
Razem	n	17807	12649	30456	16910	11805	28715	1205	290	1495
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,001

p<0,001

p<0,01

Mniej dzieci wiejskich niż miejskich zawsze wykonuje wszystkie polecenia (p<0,001). Różnica ta u dzieci w II sekwencji wynosi 4% na korzyść dzieci mieszkających w mieście, natomiast w I sekwencji 2,5%. Więcej o 3,3% dzieci mieszkających na wsi niż w mieście w II sekwencji badań wykonuje większość prostych poleceń, w I sekwencji ta różnica wynosi 2,5%.

Tab. 4.3.6.2.29. Stosunek do poleceń indywidualnych u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na rodzaj placówki

Stosunek do poleceń indywidualnych		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem
Wynik wysoki	n	15044	10307	25351	13151	9337	22488	813	416	1229
	%	84,9	81,0	83,2	80,0	76,0	78,3	83,0	80,6	82,2
Wynik średni	n	663	558	1221	929	831	1760	43	28	71
	%	3,7	4,4	4,0	5,7	6,8	6,1	4,4	5,4	4,7
Wynik niski	n	2019	1865	3884	2355	2112	4467	123	72	195
	%	11,4	14,7	12,8	14,3	17,2	15,6	12,6	14,0	13,0
Razem	n	17726	12730	30456	16435	12280	28715	979	516	1495
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,001

p<0,001

n.i.

Obserwuje się związek pomiędzy rodzajem placówki a stosunkiem do poleceń indywidualnych. W I sekwencji badań dzieci uczęszczających do przedszkoli wykonujących poprawnie wszystkie polecenia było 84,9%, uczęszczających do szkół 81,0%. W II sekwencji badań 80,0% dzieci uczęszczających do przedszkoli wykonywało poprawnie wszystkie polecenia i 76,0% dzieci uczęszczających do szkół. W I sekwencji o 3,3% więcej dzieci uczęszczających do szkół wykonywało tylko proste polecenia, w II sekwencji o 2,9% (p<0,001).

Kolejną cechą warunkującą wykonanie poleceń jest wytrwałość, którą oceniano w skali od „zupełny brak wytrwałości” (wynik niski) do „bardzo wytrwale” (wynik wysoki).













### 4.3.6.3. Rozwój sfery emocjonalnej w ocenie nauczyciela

Dostosowanie się do sytuacji spotykanych poza domem rodzinnym – w przedszkolu i szkole, wymaga od dziecka nabycia odpowiedniego poziomu umiejętności poznawczych, komunikacyjnych, a także związanych z samokontrolą emocjonalną, potrzebnych do rozwiązania wielu zadań, jakie przed nim stoją.

Wyrazy afektywne u dzieci wiernie odzwierciedlają ich emocje, ale w miarę upływu czasu następuje uczenie się kontrolowania swojej ekspresji. Tak więc, to co dzieci wyrażają, niekoniecznie odzwierciedla to, co czują [9]. Próby ukrywania emocji wynikają często z rosnącego rozumienia zasady okazywania emocji obowiązujących w danej kulturze, czyli oczekiwań i postaw społeczeństwa odnośnie do wyrazu emocji. W wieku 6 lat dziecko coraz lepiej rozumie emocje własne i innych, ma zdolność regulowania ekspresji emocji. Nabywa umiejętności zaradczych, dzięki którym lepiej radzi sobie w kontaktach z dorosłymi i rówieśnikami. Samokontrola emocji zapewnia dziecku kształtowanie pozytywnych relacji interpersonalnych. Już pod koniec pierwszego roku życia dzieci zaczynają wykorzystywać informacje o mimicznym wyrazie emocji innych osób do regulowania własnego zachowania, proces ten jest nazywany odniesieniem społecznym [9].

Wzrost zdolności poznawczych pozwala dziecku rozumieć siebie w relacjach z innymi i w wieku 4–6 lat są zdolne do empatyzowania z ludźmi, którzy delikatnie wyrażają swoje uczucia, i postaciami, których nie spotkały, np. bohaterami bajek [6].

W rozwoju dziecka wzrasta zdolność do empatii, co przejawia się w tendencji do zachowań zgodnych z przeżyciami innych osób.

Między 6 a 9 rokiem życia dzieci znajdują się w 4 stadium rozwoju empatii. „Dzieci nie tylko dostrzegają, że inni ludzie mają własne przeżycia, lecz także zauważają, że wiążą się z większym doświadczeniem. Zaczynają skupiać się na ogólnych możliwościach innych osób, ich władzy, chorobach, ale jeszcze nie na ich przeżyciach. Są świadome, że inne osoby są zdolne do empatyzowania z grupą osób i mogą zajmować się polityką czy pracą społeczną” [6].

W wyniku nabywania doświadczeń w umyśle dziecka tworzą się pewne schematy poznawcze (zawierające jego nastawienia i oczekiwania, co do zdarzeń, ludzi, pożądanych zachowań społecznych), które służą mu do orientacji w świecie i pomagają ustosunkować się do rzeczywistości. Uczucia pozytywne przeżywa dziecko wówczas, gdy zdarzenia realne potwierdzają przypuszczenia, lęk pojawia się, gdy rzeczywistość zaskakuje, wzbudza strach [4]. Lęk jest stanem napięcia psychicznego w związku z zagrażającą lub przewidywaną przykrością. Towarzyszy mu poczucie bezradności, pojawia się zazwyczaj po okresie częstych i intensywnych zmartwień, które sprawiają, że dziecko traci wiarę w siebie. Może przejawiać się w takich zachowaniach, jak: nerwowość, depresja, drażliwość, szybkie wpadanie w złość [3].

A. Matczak [4] podkreśla, że w wyniku interioryzacji źródeł emocji utrwalają się reakcje emocjonalne, stabilizują uczucia, co pozwala dzieciom na uwolnienie się od doraźnego, zakłócającego wpływu emocji na własne działanie, które powodują, że u dzieci można zauważyć dominujące typy emocji (pogodne, wesołe, smutne). Oddziałują one na postrzeganie przez dziecko siebie i otoczenia społecznego. Emocje stają się podstawą dokonywania ocen samego siebie, ustosunkowywania się do innych osób i otaczającego świata.

Charakterystykę dojrzałości w sferze emocjonalnej przeprowadzono na podstawie oceny przez nauczyciela wybranych, charakterystycznych dla tego okresu rozwojowego przejawów przeżywanych emocji.

Pod koniec okresu przedszkolnego zaczyna być obserwowalny postęp w zakresie różnicowania siły emocji, zmniejsza się pobudliwość emocjonalna, dziecko coraz bardziej precyzyjnie ocenia wartość wszelkiego







Tab. 4.3.6.3.7. Adekwatność reakcji emocjonalnych do sytuacji u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć

Adekwatność reakcji emocjonalnych do sytuacji		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem
Wynik wysoki	n	14205	14579	28784	12968	13477	26445	696	703	1399
	%	85,9	91,3	88,5	80,3	87,6	83,9	81,5	88,2	84,7
Wynik średni	n	1309	911	2220	2127	1372	3499	89	55	144
	%	7,9	5,7	6,8	13,2	8,9	11,1	10,4	6,9	8,7
Wynik niski	n	1032	473	1505	1062	528	1590	69	39	108
	%	6,2	3,0	4,6	6,6	3,4	5,0	8,1	4,9	6,5
Razem	n	16546	15936	32509	16157	15377	31534	854	797	1651
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,001

p<0,001

p<0,001

Analiza wyników badań wykazała, że dzieci reagujących adekwatnie do sytuacji w I sekwencji badań było 88,5%, w II sekwencji 83,9%.

Ogólnie wysoki odsetek dzieci w obu sekwencjach badań reaguje emocjonalnie adekwatnie do sytuacji. Dzieci reagujących nieadekwatnie do sytuacji było około 5,0%. Płeć różnicuje adekwatność reakcji emocjonalnych (p<0,001). Więcej dziewcząt niż chłopców w obu sekwencjach badań reaguje adekwatnie i mniej dziewcząt niż chłopców w obu sekwencjach wyraża emocje niedostosowane do sytuacji. Obserwuje się niewielki związek pomiędzy miejscem zamieszkania i rodzajem placówki a adekwatnym wyrażaniem emocji (różnice nie są statystycznie istotne).

Objawy lęku i niepokoju oceniał nauczyciel na skali od „silne i długotrwałe objawy lęku i niepokoju” (wynik niski) do „rzadko przeżywa lęk, niepokój” (wynik wysoki).

Tab. 4.3.6.3.8. Objawy lęku, niepokoju u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć

Objawy lęku, niepokoju		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem
Wynik wysoki	n	12728	12457	25185	11716	11612	23328	612	580	1192
	%	76,3	78,1	77,2	72,0	75,7	73,8	72,0	73,2	72,6
Wynik średni	n	1764	1396	3160	2418	1823	4241	107	82	189
	%	10,6	8,8	9,7	14,9	11,9	13,4	12,6	10,4	11,5
Wynik niski	n	2190	2094	4284	2141	1912	4053	131	130	261
	%	13,1	13,1	13,1	13,2	12,5	12,8	15,4	16,4	15,9
Razem	n	16682	15947	32629	16275	15347	31622	850	792	1642
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,001

n.i.

n.i.

Wysoki odsetek dzieci w obu sekwencjach badań rzadko przeżywa lęk i niepokój. Dzieci w I sekwencji rzadko reagujących lękiem i niepokojem było o 4,6% więcej niż w II sekwencji, a o 0,3% więcej z nich przejawiało silne i długotrwałe oznaki lęku i niepokoju. Płeć różnicuje skłonność do reagowania lękiem (wynik dotyczy I sekwencji badań; p<0,001). Więcej dziewcząt niż chłopców w obu sekwencjach badań rzadko przeżywało lęk i mniej dziewcząt niż chłopców rozpoczynających roczne przygotowanie do nauki przejawiało silne i długotrwałe oznaki lęku i niepokoju. Nie ma różnic między chłopcami i dziewczętami przejawiającymi silne oznaki lęku i niepokoju badanymi w I sekwencji.

Tab. 4.3.6.3.9. Objawy lęku, niepokoju u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Objawy lęku, niepokoju		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem
Wynik wysoki	n	14609	10583	25192	13669	9673	23342	978	214	1192
	%	77,2	77,2	77,2	74,3	73,0	73,8	74,4	65,2	72,6
Wynik średni	n	1917	1245	3162	2367	1881	4248	150	39	189
	%	10,1	9,1	9,7	12,9	14,2	13,4	11,4	11,9	11,5
Wynik niski	n	2401	1885	4286	2353	1702	4055	186	75	261
	%	12,7	13,7	13,1	12,8	12,8	12,8	14,2	22,9	15,9
Razem	n	18927	13713	31640	18389	13256	31645	1314	328	1642
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,001

p<0,001

p<0,001

Obserwuje się niewielki związek pomiędzy miejscem zamieszkania a przejawianymi objawami lęku i niepokoju ( $p<0,001$ ). Mniej o 1,3% dzieci mieszkających na wsi w II sekwencji rzadko przeżywa lęk i niepokój niż w mieście. Dzieci badanych w I sekwencji w mieście i na wsi rzadko przeżywających lęk było tyle samo. Dzieci przejawiających silne i długotrwałe oznaki lęku i niepokoju w II sekwencji było tyle samo w mieście i na wsi. W I sekwencji nieznacznie więcej dzieci ze wsi przejawiało silne oznaki lęku.

Tab. 4.3.6.3.10. Objawy lęku, niepokoju u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na rodzaj placówki

Objawy lęku, niepokoju		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem	przedszkole	szkoła	ogółem
Wynik wysoki	n	14580	10612	25192	13200	10142	23342	757	435	1192
	%	77,9	76,2	77,2	74,2	73,2	73,8	71,6	74,5	72,6
Wynik średni	n	1784	1378	3162	2257	1991	4248	141	48	189
	%	9,5	9,9	9,7	12,7	14,4	13,4	13,3	8,2	11,5
Wynik niski	n	2349	1937	4286	2329	1726	4055	160	101	261
	%	12,6	13,9	13,1	13,1	12,5	12,8	15,1	17,3	15,9
Razem	n	18713	13927	32640	17786	13859	31645	1058	584	1642
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,001

p<0,01

p<0,01

Porównując wyniki uzyskane przez dzieci z przedszkoli i szkół, można stwierdzić, że więcej dzieci uczęszczających do przedszkoli w obu sekwencjach badań nie przejawia lęku i niepokoju ( $p<0,01$ ). Dzieci uczęszczające do szkół w I sekwencji częściej niż w II sekwencji (o 3%) rzadko przeżywały lęk. O 1,5% więcej dzieci przejawiało silne i długotrwałe oznaki lęku i niepokoju.

Przyjęto, że umiejętność powstrzymywania się od przejawiania złości i gniewu jest jednym z elementów kontroli emocji, a również zachowań agresywnych, i służy utrzymywaniu lepszych relacji z otoczeniem. Małe dzieci nie potrafią powstrzymać się od działania pod wpływem bezpośrednio działających bodźców. Dopiero w 4 r.ż. zaczynają świadomie kontrolować intensywność swoich emocji [6].

Wybuchy złości i gniewu oceniano na skali od „reaguje złością i gniewem w wielu sytuacjach” (wynik niski) do „adekwatnie do sytuacji reaguje złością i gniewem” (wynik wysoki).









występujące niepowodzenia obniżają poczucie własnej wartości, co czyni dzieci bardziej podatnymi na zranienia psychiczne [7].

Sposób reagowania na niepowodzenia był oceniany na skali od „przerywa zadanie, reaguje złością, agresją, płacze, boi się” (wynik niski) do „wykazuje chęć pokonania trudności, wykonania zadania” (wynik wysoki).

Tab. 4.3.6.3.17. Sposób reagowania na niepowodzenia u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć

Sposób reagowania na niepowodzenia		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem
Wynik wysoki	n	12492	13613	26105	11859	12905	24764	624	643	1266
	%	75,8	85,3	80,5	73,5	84,0	78,6	73,9	81,3	77,5
Wynik średni	n	2024	1221	3245	2592	1505	4097	111	76	187
	%	12,3	7,7	10,0	16,1	9,8	13,0	13,2	9,6	11,4
Wynik niski	n	1975	1118	3093	1673	953	2626	109	72	181
	%	12,0	7,0	9,5	10,4	6,2	8,3	12,9	9,1	11,1
Razem	n	16491	15952	32443	16124	15363	31487	843	791	1634
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,001

p<0,01

p<0,01

Jak wynika z opinii nauczycieli, badane dzieci chętnie pokonują trudności. Wyniki wysokie w tej kategorii uzyskało 80,5% w I sekwencji badań i 78,6% w II sekwencji. Chętniej pokonują trudności dziewczęta niż chłopcy (p<0,001). Zależność ta występuje w obu sekwencjach badań. Można zauważyć, że u dzieci ocenianych w I sekwencji częściej występującą reakcją na niepowodzenie było przerywanie wykonywanego zadania, złość, płacz.

Tab. 4.3.6.3.18. Sposób reagowania na niepowodzenia u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na środowisko (miasto, wieś)

Sposób reagowania na niepowodzenia		I sekwencja badań			II sekwencja badań					
		Próba losowa			Próba losowa			Próba celowa		
		miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem
Wynik wysoki	n	15065	11048	26113	14408	10373	24781	1005	261	1266
	%	80,0	81,0	80,5	78,6	78,7	78,6	77,2	78,6	77,5
Wynik średni	n	1915	1332	3247	2335	1766	4101	147	40	187
	%	10,2	9,8	10,0	12,7	13,4	13,0	11,3	12,0	11,4
Wynik niski	n	1840	1253	3093	1594	1034	2628	150	31	181
	%	9,8	9,2	9,5	8,7	7,8	8,3	11,5	9,3	11,1
Razem	n	18820	13633	32453	18337	13173	31510	1302	332	1634
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

n.i.

n.i.

n.i.

Obserwuje się brak związku pomiędzy miejscem zamieszkania a sposobem reagowania na niepowodzenia. Więcej dzieci mieszkających na wsi w I sekwencji badań wykazywało chęć pokonania trudności. U dzieci ocenianych w II sekwencji wyniki wysokie nie różnią się, a równocześnie mniej dzieci wiejskich przerywało zadanie, reagowało złością, płaczem. Wyniki niskie u dzieci badanych w I sekwencji są na podobnym poziomie.

Różnice między dziećmi uczęszczającymi do przedszkoli i szkół są niewielkie i nieistotne statystycznie. U dzieci ocenianych w II sekwencji obserwuje się większy odsetek dzieci wykazujących chęć pokonania trudności uczęszczających do szkół i mniejszy dzieci przerywających zadanie niż dzieci uczęszczających do przedszkoli.



## Podsumowanie

Jak wynika z analizy, dzieci badane w II sekwencji były najwyższej oceniane przez nauczyciela w przejawianiu empatii, adekwatności reakcji emocjonalnych do sytuacji. Najwięcej ocenianych dzieci wykazuje chęć pokonania trudności i ma dobre samopoczucie. Dziewczęta są oceniane wyżej od chłopców. Najniżej oceniono siłę reakcji emocjonalnych, zdolność kontroli emocji, objawy lęku i niepokoju. U dzieci badanych w I sekwencji najwyższej oceniono empatię, ciekawość poznawczą, adekwatność reakcji emocjonalnych (w tym złości i gniewu) do sytuacji, chęć pokonania trudności i dobre samopoczucie. Najniżej oceniono, podobnie jak w II sekwencji, przejawy tych samych reakcji emocjonalnych. Związek pomiędzy miejscem zamieszkania i rodzajem placówki a ocenianymi przejawami emocji występował w kilku kategoriach. Więcej dzieci mieszkających na wsi niż w mieście było zrównoważonych emocjonalnie. Dzieci mieszkające w mieście częściej nie kontrolowały wyrażania emocji. Dzieci uczęszczające do przedszkoli częściej niż dzieci uczęszczające do szkół reagowały adekwatnie do sytuacji złością i gniewem, a rzadziej reagowały lękiem.

## Literatura cytowana

1. Brzezińska A., 2000, Społeczna psychologia rozwoju, Warszawa.
2. Drwal R.Ł., 1995, Poczucie kontroli jako wymiar osobowości – podstawy teoretyczne, techniki badawcze i wyniki badań [w] Adaptacja kwestionariuszy osobowości pod red. P. Brzozowskiego, Warszawa.
3. Hurlock E.B., 1985, Rozwój dziecka, Warszawa.
4. Matczak A., 2003, Zarys psychologii rozwoju, Warszawa.
5. Płopa M., 1997, Radzenie sobie ze stresem: psychospołeczne uwarunkowania [w] Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokreacja pod red. B. Kaji, Bydgoszcz.
6. Psychologia rozwoju człowieka pod red. B. Harwas-Napierały, J. Trempały, t.2, Warszawa.
7. Skipor-Rybacka I., 1991, Czy przedszkole przygotowuje dzieci do życia szkolnego?, Poznań.
8. Szmigielska B., 1996, Skala Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych – SPK – DP. Podręcznik, Warszawa.
9. Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., 2004, Rozwój dziecka, Warszawa.

## 4.4. Nauczyciel

*Barbara Walasek*

### 4.4.1. Status społeczno-ekonomiczny

Badania zbiorowości nauczycieli dzieci sześciolletnich odnoszą się do zbiorowości dobranej, jak się ocenia, metodą śnieżnej kuli (snowball sample). Analiza pozyskanych danych i monitoring badań, wskazuje bowiem na wiele przesłanek, by uznać, że udział zbadanych nauczycieli, mimo koncepcyjnie przyjętej metody doboru z list adresowych, miał miejsce za sprawą wysokiego udziału czynnika ludzkiego w pozyskiwaniu opinii badanych ankietą. Kolejno badane osoby stanowiły źródło informacji o dalszych osobach należących do populacji. Określenie zróżnicowania poglądów w badanej zbiorowości nauczycieli wydaje się jednak zasadne.

Zbadano 6136 nauczycieli. Wstępna analiza danych, na tym etapie informowania danych, pozwala na prezentację danych w odniesieniu do zbiorowości liczącej 6100 nauczycieli. W tak określonej podstawie analiz, w badaniu wzięły udział, wynik nie zaskakuje, w większości kobiety – 99,2%; dalej prezentowane dane dotyczą nauczycieli ze środowisk miejskich (55,2%) i wiejskich (44,8%); nauczycieli z przedszkoli (54,5%) i szkół (45,5%). W pierwszej sekwencji badań, etap pierwszy – wiosna 2006 – w relacji do drugiej – jesień 2006 – udział nauczycieli ze środowisk wiejskich jest około 10 punktów procentowych większy (49,9%) niż w sekwencji drugiej. Podobnie, udział nauczycieli ze szkół, w sekwencji pierwszej badań, jest większy niż na etapie drugim badań – 49,4% do 41,0%. Tendencja ta nie zmienia istotnie rozkładu badanych ustalonego jednocześnie dla środowiska pochodzenia placówki (wieś-miasto) i jej typu (przedszkole-szkola) między etapami badania. Większość nauczycieli z przedszkoli to nauczyciele ze środowisk miejskich; zaś ze szkół to nauczyciele ze środowisk wiejskich. Wynik z badań kontrolowano zgodnością deklaracji badanych osób, co do miejsca pracy z 6-latkami, z zaklasyfikowaniem nauczycieli do danej kategorii za pomocą danych z niezależnej od kwestionariusza części metryczkowej badań. W grupie badanych nauczycieli, na etapie pierwszym, zarejestrowano 19,4% tych, którzy w placówkach pełnili jakieś funkcje (dyrektora, zastępcy, pedagoga, inne); na etapie drugim – 17,9%. Częściej wynik dotyczył nauczycieli z przedszkoli, niż ze szkół (etap I: 25,2%–13,4%; etap II: 20,4%–14,2%).

Badani nauczyciele bardzo różnią się ze względu na ustalony badaniem staż pracy. Przeciętny łączny staż pracy badanych wynosi około 18 lat, w tym w obecnej placówce 13 lat, zaś staż pracy z dzieckiem sześciolletnim około 8 lat. Związki korelacyjne tych cech są istotne,  $p < 0,001$  i wysokie (rzędu 0,4–0,6). Rozstęp stażu pracy badanych we wszystkich trzech kategoriach (staż łączny, staż w placówce, staż pracy z dziećmi sześciolletnimi), od zero (co oznacza mniej niż rok) do 30 lat, pozwala ocenić, że zbiorowość nauczycieli, którzy pracują z badanymi dziećmi sześciolletnimi, to zarówno nauczyciele poprzez staż bardzo doświadczeni, jak i nauczyciele młodszy, którzy dopiero rozpoczynają swoją drogę zawodową. Charakterystyka ta jest podobna i niezależna od typu placówki, jej środowiska, czy prowadzonej obserwacji (sekwencja badań).

Nauczycieli objętych badaniami charakteryzuje podobieństwo rodzin określone liczbą osób w rodzinie, do ustalonej wcześniej, struktury rodzin badanych dzieci. Średnio rzecz biorąc, badani deklarują, że ich rodziny liczą cztery osoby, z dwójką dzieci (związki korelacyjne cech rzędu powyżej 0,8). Tylko, że w odniesieniu do badań środowisk rodzinnych dzieci, różnice polegają na tym, iż w środowiskach miejskich, rodziny nauczycieli liczą częściej trzy osoby (z jednym dzieckiem), niż w wiejskich (cztery osoby, z dwójką dzieci). Poprzez lokalizację placówki ujawnia się też zróżnicowanie na poziomie typu placówki. Zróżnicowanie jest jednak, co można zakładać, mniejsze. Zatem jest chyba tak, że rodziny nauczycieli dzieci sześciolletnich są podobne do rodzin dzieci sześciolletnich lub są mniejsze, ze względu na liczbę osób w rodzinach.

Analiza deklarowanej przez badanych swojej pozycji na skali społecznej – wybór spośród 11 możliwych pozycji, jak u rodziców, w układzie graficznym – prowadzi do spostrzeżenia, że ogólnie rzecz biorąc, nauczyciele oceniają siebie trochę wyżej niż rodzice (jedno do dwóch miejsc dalej od pozycji przeciętnej). Swoją pozycję oceniło 94,6% badanych nauczycieli. Ta wyższa ocena swojej pozycji nie wiąże się z deklarowanymi przez badanych dochodami.

Wynik, podobnie jak u rodziców, ma charakter wstępny, bo analiza deklarowanych dochodów nauczycieli wymaga drążenia danych. Pomijając wartości skrajne i tych badanych, którzy nie udzielili odpowiedzi na pytanie o dochody, co dotyczy 1728 badanych osób (28,3% – dużo mniej, niż w przypadku rodziców, gdzie poza obserwacją pozostawało ponad 40% badanych), można oszacować, że badani nauczyciele zarabiają mniej niż rodzice sześciolatków, z którymi pracują. Ich przeciętny dochód netto w złotych w poprzednim miesiącu wynosił około 1500 zł (analiza za pomocą średniej i dominanty), a zróżnicowanie tak oszacowanego dochodu wynosiło od 1000 zł do 2000 zł. Na wynik nakłada się prawdopodobnie staż pracy badanych i ich sytuacja rodzinna. Zróżnicowania obserwuje się ze względu na środowisko zamieszkania badanych (deklarowane przez nauczycieli ze środowisk wiejskich dochody są średnio wyższe o 80 zł niż w środowiskach miejskich), typ placówki, w jakiej pracują badani (o około 80 zł więcej dla nauczycieli ze szkół), etap badań (w drugiej sekwencji o około 50 zł mniej niż w pierwszej). W dalszych analizach, które już przeprowadzono, obserwuje się, że uzyskiwany przez nauczycieli dochód różnicuje ich płeć (kobiety mają średnio o około 500 zł mniej niż mężczyźni; kobiety ponad 1400 zł, mężczyźni zaś około 1900 zł – ten wynik z badań należy przyjąć bardzo ostrożnie, dotyczy 37 badanych osób). Wynik nie zaskakuje, jeśli odwołamy się do wielu innych badań. Na tę ostrą selekcję w oświacie nakłada się jednak chyba czynnik pełnionych przez badanych funkcji w placówkach, w jakich pracują. Funkcyjni średnio deklarują ponad 1600 zł, ci badani, którzy jakiejś funkcji nie pełnią, około 1400 zł.

Postrzeżenie zatem swojej pozycji na skali społecznej przez nauczycieli nie może mieć wysokiego związku z osiąganymi przez nich dochodami. Rodzice dzieci, z jakimi pracują badani nauczyciele, młodszy średnio od nich, często zarabiają więcej niż oni sami i to niezależnie od środowiska zamieszkania. Uogólniony wynik warto odnieść do wykształcenia badanych nauczycieli. Dane prezentuje tabela 4.4.1.1.

Tab. 4.4.1.1. Wykształcenie badanych nauczycieli

Kategorie wykształcenia		etap I	etap II	ogółem
Średnie	n	185	133	318
	%	5,8	4,5	5,2
Studium nauczycielskie/ Pedagogiczne	n	818	716	1534
	%	25,8	24,5	25,1
Wyższa Szkoła Pedagogiczna/ Akademia Pedagogiczna	n	1250	1218	2468
	%	39,4	41,6	40,5
Ukończone studia licencjackie/ inżynierskie	n	493	456	949
	%	15,5	15,6	15,6
Ukończone studia magisterskie/ lekarskie	n	1468	1299	2767
	%	46,3	44,4	45,4
Egzaminy kwalifikacyjne ODN	n	151	158	309
	%	4,8	5,4	5,1
Podyplomowe SNP	n	131	130	261
	%	4,1	4,4	4,3
Doktorat	n	10	5	15
	%	0,3	0,2	0,2
Studia podyplomowe specjalistyczne/ kursy specjalistyczne	n	1182	1003	2185
	%	37,2	34,3	35,8
Inne	n	257	142	399
	%	8,1	4,9	6,5

W dwóch niezależnych sekwencjach badań wyniki są podobne. Średnio, dodatkowo, badani nauczyciele wymieniają od 2 do 3 różnych form doskonalenia na studiach podyplomowych i kursach specjalistycznych. Zróżnicowanie podawanego przez badanych poziomu swojego wykształcenia dotyczy wybranych kategorii.

W środowiskach miejskich, w kolejności ustalonej jak w tabeli powyżej, ale z uwagi na podobieństwo rozkładów między etapami badań na poziomie całej badanej zbiorowości nauczycieli:

5,5%÷26,6%÷38,7%÷16,5%÷46,2%÷5,2%÷4,3%÷0,3%÷34,1%÷6,7%

zaś w wiejskich:

5,0%÷23,4%÷42,4%÷14,2%÷44,6%÷4,8%÷4,4%÷0,2%÷38,1%÷6,3%. Mamy zatem do czynienia z podobnie wykształconą kadrą pedagogiczną, niezależnie od tego, w jakim środowisku pracuje ona z dziećmi sześciolletnimi.

Podobnie obserwowane rozkłady badanych względem typu placówki, w jakiej pracują, prowadzą do wyników, które wskazują na to, że w szkołach deklarowane poziomy wykształcenia dotyczą odpowiednio:

4,5%÷22,1%÷42,6%÷13,5%÷46,5%÷5,1%÷4,8%÷0,3%÷41,7%÷6,7% badanych osób

zaś w przedszkolach:

6,0%÷27,8%÷38,5%÷17,0%÷53,5%÷4,9%÷4,0%÷0,2%÷30,9%÷6,5%. Szkoły skupiają podobnie wykształconych nauczycieli, jak przedszkola. Wynik koreluje z dochodami.

Sytuację zawodową badanych prezentuje tabela 4.4.1.2.

Tab. 4.4.1.2. Sytuacja zawodowa badanych nauczycieli

Kategorie sytuacji zawodowej		etap I	etap II	ogółem
Pełny wymiar	n	2887	2644	5531
	%	91,0	90,4	90,7
Niepełny wymiar	n	77	112	189
	%	2,4	3,8	3,1
Dorywczo/sezonowo	n	42	41	83
	%	1,3	1,4	1,4
Urlop wychowawczy/ Macierzyński	n	1	4	5
	%	0,0	0,1	0,1
Emerytura/renta	n	9	22	31
	%	0,3	0,8	0,5
Uczy się/ Studiuje	n	144	111	255
	%	4,5	3,8	4,2
Inna sytuacja	n	193	130	323
	%	6,1	4,4	5,3

Czas badań, wiosna-jesień 2006, nie zmienia rozkładów sytuacji zawodowej badanych. Zatem dalsze wyniki można odnieść do całej badanej zbiorowości nauczycieli.

Badani nauczyciele ze środowisk miejskich deklarowali swoją sytuację zawodową jako (kolejność jak w tabeli 4.4.1.2):

92,9%÷2,8%÷1,2%÷0,1%÷0,6%÷3,9%÷3,6%.

Odpowiedni rozkład badanych ze środowiska wiejskiego:

88,0%÷3,3%÷1,6%÷0,1%÷0,4%÷4,5%÷7,4%,

wskazuje na ogólne podobieństwo, choć w środowiskach wiejskich większy procent badanych deklaruje chyba swoją sytuację zawodową, jako „uczę się” i jako „inna”.

Podobnie analizując względem typu placówki, w jakiej pracują badani, w szkołach:

87,8%÷3,3%÷1,5%÷0,0%÷0,8%÷3,7%÷7,7%,

zaś w przedszkolach:

93,2%÷2,7%÷1,2%÷0,1%÷0,3%÷4,6%÷3,4%,

należy chyba zauważyć, że większa rotacja, poprzez pracę dorywczą, dorabianie (praca będąc na emeryturze, inna sytuacja) dotyczy nauczycieli ze szkół. Podobnie nauczycieli wiejskich. Zatem wyższy dochód, jaki stwierdzono w tej grupie nauczycieli, może stanowić dochód pozyskiwany też z innych źródeł.

#### Podsumowanie

Dla badań pozostaje wniosek o tym, że nauczyciele dzieci, w odniesieniu do których wyniki badań różnych sfer rozwoju przedstawiono w poprzednich rozdziałach, w większości są dobrze wykształceni, zatrudnieni są w pełnym wymiarze czasu pracy. Ich dochody netto są niższe niż przeciętne w kraju (z pominięciem pracowników funkcyjnych i chyba mężczyzn), nawet w odniesieniu do dorosłych osób młodszych, za jakich można uznać rodziców dzieci (można też przypuszczać, z krótszym stażem pracy). Jedną z determinant poczucia własnej wartości na skali społecznej badanych nauczycieli, wyższego niż w zbiorowości rodziców, może być duma z pozyskanego wykształcenia, też dość pewnej, poprzez pełny wymiar czasu pracy, sytuacji zawodowej.

#### 4.4.2. Środowiska rozwoju umiejętności dzieci

Postrzeżenie przez nauczycieli oczekiwań rodziców wobec pracy nauczyciela z dzieckiem, czy oficjalnego programu jako zbieżnego z własnymi celami edukacyjnymi ma związek z tym, jak nauczyciel organizuje działanie dziecka w placówce, w przedszkolu lub w szkole [2]. Warto zatem odnieść się do określenia okazji, jakie potencjalnie mogą stwarzać dzieciom badani nauczyciele dla rozwijania ich umiejętności.

W prezentowanych dalej danych nie przedstawiono kolejności wyboru nauczycieli. Ma to związek ze zbyt wczesnym etapem prezentacji wyników po zebraniu danych. Dane, w tabelach 4.2.2.1. i 4.2.2.2., przedstawione są tak, jak w układzie dla rodziców, jedynie względem wyboru danego typu umiejętności.

Tab. 4.4.2.1. Wybory nauczycieli dotyczące środowisk kształcących umiejętności dzieci w podziale na typ placówki

Kategorie umiejętności		etap I				etap II			
		przedszkole odpowiedzialni rodzice	szkoła	przedszkole odpowiedzialna szkoła	szkoła	przedszkole odpowiedzialni rodzice	szkoła	przedszkole odpowiedzialna szkoła	szkoła
Liczenie, czytanie...	n	110	106	1454	1479	134	94	1438	1031
	%	6,9	6,8	90,9	94,6	8,3	7,5	89,0	91,6
Skakanie, ćwiczenia ruchowe	n	101	111	857	903	137	99	814	600
	%	6,3	7,1	53,6	57,7	8,5	8,8	50,4	53,3
Malowanie, rysowanie	n	187	211	786	773	197	191	812	529
	%	11,7	13,5	49,2	49,4	12,2	17,0	50,2	47,0
Udział w rozmowie	n	975	905	415	467	937	599	443	358
	%	61,0	57,9	26,0	29,9	58,0	53,2	27,4	31,8
Wspólna zabawa	n	779	818	439	325	700	592	457	245
	%	48,7	52,3	27,5	20,8	43,3	52,6	28,3	21,8
Szacunek dla dorosłych	n	1405	1350	88	97	1374	971	114	70
	%	87,9	86,3	5,5	6,2	85,0	86,3	7,1	6,2
Wytrwałość	n	719	759	454	404	729	503	479	324
	%	45,0	48,5	28,4	25,8	45,1	44,7	29,6	28,8
Duma z własnej pracy	n	528	420	381	340	618	352	349	243
	%	33,0	26,9	23,8	21,7	38,2	31,3	21,6	21,6



Oceniając odpowiedzialność rodziców za kształcenie umiejętności dzieci, nauczyciele w pierwszej kolejności wymieniają, że rodzice odpowiedzialni są za kształcenie u dzieci szacunku dla dorosłych, posłuszeństwa, współpracy z innymi ( $\approx 90\%$ ). Zwraca uwagę zgodność odpowiedzi badanych ze względu na typ placówki, środowisko zamieszkania, ale też zgodność ze wskazaniami rodziców. Do czterech pierwszych wskazań hierarchia jest następująca:

1. szacunek dla dorosłych, posłuszeństwo, współpraca z innymi ( $\approx 90\%$ )
2. udział w rozmowie, zadawanie pytań, poprawne formułowanie zdań (50–60%) i dość równorzędnie, dzielenie się z innymi dziećmi zabawkami, wspólna zabawa oraz wytrwałość w wykonywaniu zadania, umiejętność proszenia o pomoc (40–50%).

Tab. 4.4.2.2. Wybory nauczycieli dotyczące środowisk kształcących umiejętności dzieci w podziale na środowisko

Kategorie umiejętności		etap I				etap II			
		miasto		wieś		miasto		wieś	
		odpowiedzialni rodzice		odpowiedzialna szkoła		odpowiedzialni rodzice		odpowiedzialna szkoła	
Liczenie, czytanie...	n	106	110	1440	1492	154	72	1506	1023
	%	6,7	7,0	91,0	94,5	9,0	6,6	88,1	93,4
Skakanie, ćwiczenia ruchowe	n	110	102	827	933	153	93	857	596
	%	6,9	6,5	52,2	59,1	9,0	8,5	59,0	41,0
Malowanie, rysowanie	n	180	218	775	783	233	170	848	522
	%	11,4	13,8	49,0	49,6	13,6	15,5	49,6	47,7
Udział w rozmowie	n	967	912	409	473	962	608	474	344
	%	61,1	57,8	25,8	30,0	56,3	55,5	27,7	31,4
Wspólna zabawa	n	760	837	436	327	747	576	456	260
	%	48,0	53,0	27,5	20,7	43,7	52,6	26,7	23,7
Szacunek dla dorosłych	n	1382	1372	88	97	1431	965	118	69
	%	87,3	86,9	5,6	6,1	83,7	88,1	6,9	6,3
Wytrwałość	n	728	750	445	413	741	510	524	302
	%	46,0	47,5	28,1	26,2	43,4	46,6	30,7	27,6
Duma z własnej pracy	n	522	425	382	339	657	335	362	242
	%	33,0	26,9	24,1	21,5	38,4	30,6	21,2	22,1

Szkoła ma kształtować u dzieci przede wszystkim umiejętność w zakresie:

1. liczenia, czytania, rozpoznawania kształtów i kolorów, rozumienia pojęć ( $\approx 90\%$ )
2. skakania, gier i zabaw ruchowych, ćwiczeń gimnastycznych, muzyczno-ruchowych ( $\approx 60\%$ )
3. malowania, rysowania, tańców, zabaw w rolę, muzykowania ( $\approx 50\%$ )

a po czwarte, przede wszystkim uczyć wytrwałości ( $\approx 30\%$ ). Za pozostałe kategorie umiejętności nauczyciele również czują się odpowiedzialni (wskazania ponad 20,0%). Wynik oznacza, że o ile rodzice, zdaniem badanych, prawie nie muszą uczyć dzieci liczenia, czytania, malowania, rysowania, skakania i gier ruchowych (te sfery nauczyciele pozostawiają niemal wyłącznie sobie), to w grupie umiejętności przypisywanych rodzicom też rezerwują sobie udział. I znowu kolejności wskazań nie zmienia fakt, czy są to nauczyciele ze szkół czy przedszkoli, czy z miasta, czy ze środowiska wiejskiego.

Na prośbę o ocenę umiejętności dzieci 6-letnich – w badanych kategoriach, na skali od – stopień bardzo wysoki, przez wysoki, niski do bardzo niski, około 1% badanych stwierdza, że tego nie wie (rodziców około 3–4%). Największy procent takich odpowiedzi zanotowano w odniesieniu do oceny dumy z własnej pracy, wiedzy na temat własnych umiejętności (około 3% badanych; podobnie jak u rodziców, w tych zbiorowościach

jednak większego rzędu 6–7% badanych). Część badanych uchyliło się od odpowiedzi. Łącznie, w odniesieniu do oceny umiejętności dzieci 6-letnich, nie uzyskano opinii od średnio 3–4% badanych osób (ocena liczenia, czytania, rozumienia pojęć, malowania, rysowania, skakania i gier ruchowych, udziału w rozmowie, wspólnej zabawy, dzielenia się zabawkami) i 5% nauczycieli (ocena okazywania szacunku przez dzieci 6-letnie, ich wytrwałości). Największa grupa badanych nie oceniła umiejętności dzieci z zakresu dumy z własnej pracy, wiedzy na temat własnych umiejętności (6,5%). Z tą cechą problem mieli też rodzice (6–7%).

Pozostali badani nauczyciele 95–97% podjęli się oceny umiejętności sześciolatków. W kolejności wskazań badani przypisali dzieciom: 1. umiejętność skakania, gier i zabaw ruchowych, czy muzyczno-ruchowych, 2. umiejętność liczenia, czytania, rozumienia pojęć, rozpoznawania kształtów i kolorów, 3. dumę z własnej pracy, wiedzę na temat własnych umiejętności, 4. umiejętność malowania, rysowania, tańczenia, muzykowania, 5. umiejętność dzielenia się zabawkami, wspólnej zabawy. Słabsze oceny nauczyciele przypisali dzieciom za okazywanie szacunku dorosłym, posłuszeństwo, czy wytrwałość w wykonywaniu zadań i umiejętność proszenia o pomoc. Najniżej zaś ocenili dzieci z zakresu umiejętności udziału w rozmowie, zadawania pytań, poprawnego formułowania zdań (szczególnie nauczyciele dzieci ze środowisk wiejskich). W środowisku wiejskim nauczyciele przypisują dzieciom niższe oceny za każdą kategorię umiejętności, oprócz umiejętności okazywania szacunku dorosłym (wynik podobny do oceny dzieci w środowisku miejskim). Nauczyciele z przedszkoli wystawiają dzieciom wyższe oceny w każdej kategorii badanych umiejętności niż nauczyciele ze szkół. Mamy tu zatem gorszą ocenę tych umiejętności dzieci, które zdaniem badanych mają przede wszystkim kształcić rodzice, niższą oceną dzieci ze środowisk wiejskich i ze szkół, też wyższą ocenę umiejętności dzieci przez nauczycieli badanych na etapie pierwszym (jak wiadomo z badań, dzieci były wtedy średnio o pół roku starsze niż dzieci badane na etapie II).

### *Podsumowanie*

Ostrożnie można porównać otrzymane wyniki do wyników uzyskanych z badań rodziców. Wynik z tej części badań wskazuje na to, że o ile ogólne opinie między nauczycielami a rodzicami są podobne i dotyczą uznania, że rodzice przede wszystkim odpowiedzialni są za sferę kontaktów społecznych dziecka, nauczyciele zaś za motorykę, umiejętności szkolne i twórcze wyrażanie przeżyć, to ocena pracy obu stron nie wydaje się już spójna. Te umiejętności dzieci 6-letnich, które zdaniem rodziców powinni kształtować nauczyciele, oprócz gier ruchowych, są gorzej wykształcone, jak oceniają rodzice, niż oceniają to sami nauczyciele. I podobnie, te umiejętności 6-latków, za które zdaniem nauczycieli powinni odpowiadać rodzice, są gorzej wykształcone, zdaniem nauczycieli, niż oceniają to sami rodzice.

Jest szansa na zgodne ukierunkowanie działań dziecka w placówce i domu dla dobra jego rozwoju. W tle pozostaje chyba kontekst pewnego spychania odpowiedzialności (rodziców na nauczycieli, nauczycieli na rodziców). Być może też kontekst tylko pewnej asekuracji w ocenie własnych dokonań na rzecz powierzonych badanym przez „życie” sześciolatków.

#### 4.4.3. Placówka jako miejsce rozwoju dziecka

W dyskusjach pedagogów o sytuacji dziecka przed szkołą zauważa się dwie tendencje. Pierwsza, przedmiotowo traktująca dziecko, druga skierowana jest na respektowanie praw rozwojowych. Problem podejmuje wielu ekspertów [2, 3, 5]. Za sprawą szerszych badań nad nauczycielem [1, 4], badaniem ankietowym nauczycieli dzieci sześciolletnich próbowano określić między innymi opinie tej zbiorowości na temat funkcjonowania placówki, jako tej, która sprzyja rozwojowi dzieci. Zbadano 9 sfer funkcjonowania placówki. Nauczyciele oceniali je, przypisując im dany poziom (wysoko – przeciętnie – nisko). Rząd odmów odpowiedzi dotyczył 2–3% badanych nauczycieli. Pozostali, w stopniu wysokim, ocenili placówki (w kolejności badań):

Sfera 1: praca wychowawcza/nauczanie – 92,7% badanych nauczycieli

Sfera 2: wyposażenie techniczne placówki – 27,3%

Sfera 3: estetyka budynków i wnętrz – 54,6%

Sfera 4: otoczenie (dojazd, zieleń, bezpieczeństwo) – 56,1%

Sfera 5: kwalifikacje kadry – 91,1%

Sfera 6: udział rodziców w pracy placówki – 35,0%

Sfera 7: poziom opieki lekarskiej – 8,8%

Sfera 8: zabezpieczenie potrzeb finansowych – 9,9%

Sfera 9: ocena placówki jako „przyjaznej dziecku” – 85,1%.

Zwraca uwagę przypisanie wysokich ocen tym składnikom szkoły, które niejako dotyczą wewnętrznych, osobowych cech szkoły. Cechy zewnętrzne, niejako materialne oceniane są chyba niżej. Analiza dotyczy tylko ocen wysokich. Zróżnicowanie ocen nauczycieli wiąże się z typem środowiska, z jakiego pochodzili badani i typem placówki, w jakiej pracowali. Wysokie oceny wystawiali placówkom nauczyciele z przedszkoli za pracę wychowawczą, wyposażenie placówki, estetykę, otoczenie (cztery pierwsze sfery), oceniając je zarazem częściej niż nauczyciele ze szkół, jako przyjazne dzieciom. Rząd ocen wysokich jest nieco wyższy, około dwa punkty procentowe, niż wskazany wyżej. Obserwacja dotyczy dwóch etapów badań, wiosny i jesieni 2006 roku. Nauczyciele ze szkół wyżej, między etapami, oceniali tylko poziom opieki lekarskiej w placówce (różnica rzędu 5 punktów procentowych między oceniającymi wysoko nauczycielami ze szkół a nauczycielami z przedszkoli). Podobnie nauczyciele ze środowisk miejskich częściej oceniali wysoko placówki za pięć pierwszych sfer (pracę wychowawczą, nauczanie, wyposażenie techniczne, estetykę, otoczenie – różnica 5–10 punktów procentowych) oraz wystawiali też częściej wysoką ocenę placówce, jako przyjaznej dziecku (różnica do 8 punktów procentowych). Nauczyciele więcej częściej zaś wysoko oceniali udział rodziców w pracy placówki niż nauczyciele ze środowisk miejskich – 2–6 punktów procentowych. Zróżnicowanie ocen wiąże się też z pełnieniem przez badanych nauczycieli funkcji w placówce (generalnie chyba nieco wyższe oceny wystawiają placówce badani dyrektorzy lub ich zastępcy we wszystkich sferach, oprócz opieki lekarskiej i zabezpieczenia potrzeb finansowych – tu oceny są niższe).

Można uznać, że ustalone wcześniej różnice między placówkami, z badań metryczkowych placówek (rozdz. 4.1), mają jakby inny wymiar w percepcji badanych nauczycieli. To szkołom można było przypisać więcej składników badanego wyposażenia. Nie przekłada się to na odczucia nauczycieli. Placówki przedszkolne

oceniane są wyżej. Ocena placówek, jak dowodzą badania, nie jest prostą sumą cech bazy osobowo-materiałowej. W ramach badań można nawet orzekać o rozłączności bazy osobowej i materiałowej.

Nauczyciele zapytani o to, czy przygotowanie dziecka do rozpoczęcia nauki ma wpływ na jego dalsze sukcesy szkolne, odpowiadali, podobnie jak rodzice, dość zdecydowanie. Większość badanych nauczycieli była zdania, że zdecydowanie ma to miejsce (74,6%), niektórzy uznawali, że „tak” (23,9%) – częściej nauczyciele z przedszkoli i w środowiskach miejskich („zdecydowanie tak” około 78% badanych, w każdym etapie badań).

Podobnie, niemalże zgodnie jak rodzice, uznawali, że obowiązkowe, roczne przygotowanie dziecka 6-letniego do nauki w szkole lub przedszkolu jest dziecku potrzebne. Opinię taką zdecydowanie wyrażało 86,3% badanych osób (z tendencją jak poprzednio: częściej nauczyciele z przedszkoli i środowisk miejskich). Odnosząc tę opinię do dzieci młodszych, w tym 5-letnich, nie byli już tak jednoznaczni; „zdecydowanie” takie opinie wyraziło 35,1% badanych nauczycieli, a opinie „tak” – 41,0%. Opinie różnicuje typ placówki, w jakiej pracuje nauczyciel (częściej odnosi się to do nauczycieli z przedszkoli – rząd różnicy opinii wynosi 10 punktów procentowych), ale już nie typu środowiska zamieszkania. Nie zgadzało się z taką opinią 23,4% badanych nauczycieli. Aprobata obniżenia progu przygotowywania dzieci do nauki szkolnej wśród nauczycieli wydaje się wyższa niż wśród rodziców. Przedstawiając badanym alternatywę, co do wyboru miejsca przygotowywania dzieci do nauki szkolnej (przedszkole-szkola lub bez zmian), badani w udziale 45,5% stwierdzali, że tym miejscem winno być przedszkole; wielu badanych uznało, że sprawę należy pozostawić bez zmian (44,4%); około 10,0% wskazało szkołę jako miejsce przygotowywania dzieci 6-letnich do nauki. Opinia ma związek z typem placówki, w jakiej pracują badani (za szkołą częściej opowiadali się nauczyciele ze szkół).

Na potencjalną alternatywę przeniesienia edukacji dziecka 6-letniego z placówki (szkoły lub przedszkola) do domu, by stwarzać lepsze warunki dla rozwoju dzieci, duża grupa udzielających odpowiedzi nauczycieli, podobnie jak rodziców, nie zgadzała się z taką opinią, 29,2%, ale przede wszystkim „zdecydowanie” nie zgadzała się: 64,3%; 4,6% badanych uznawało, że trudno jest to powiedzieć, zaś aprobowało pomysł zaledwie 1,4% badanych.

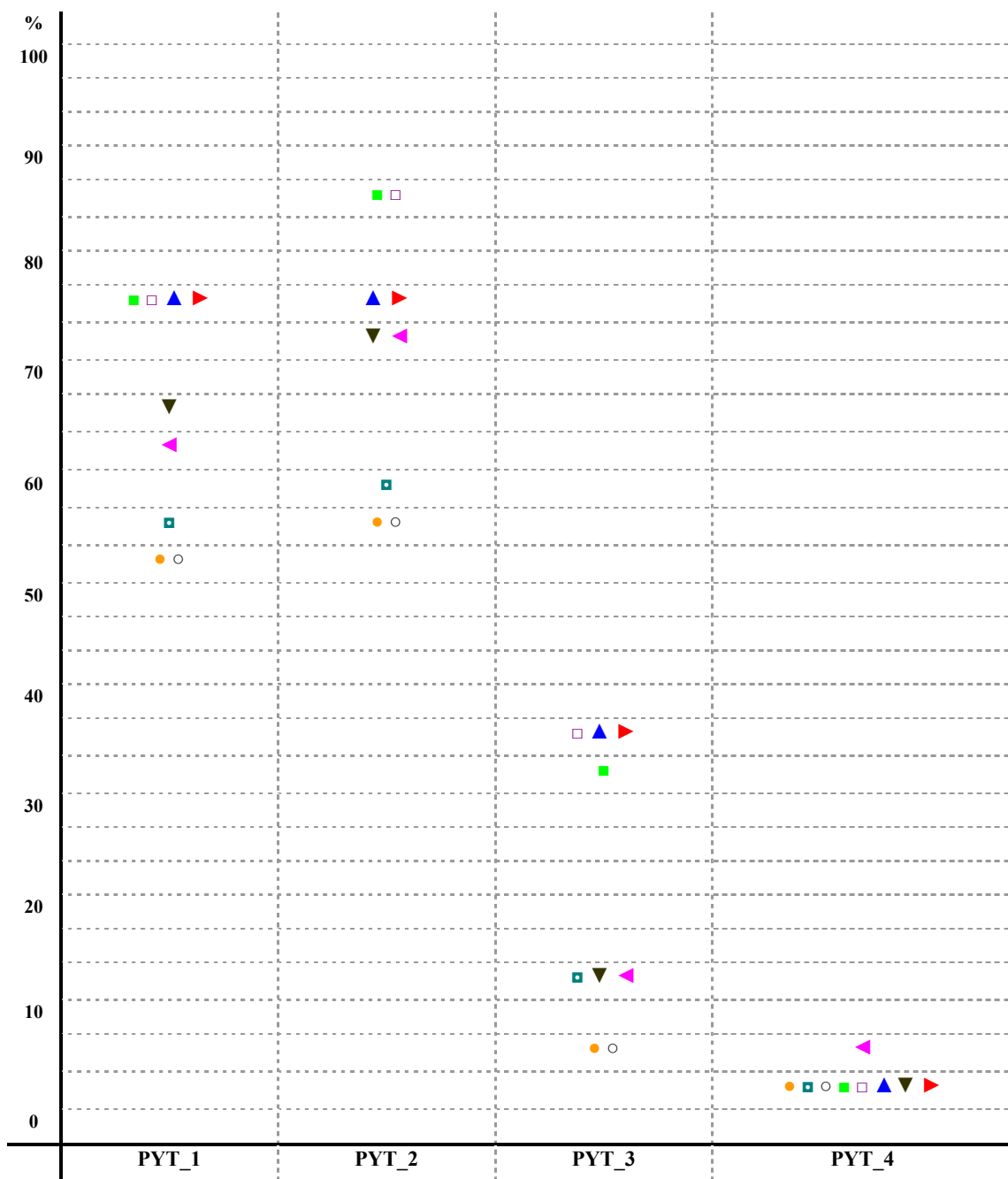
Kontakty rodziców dzieci z przedszkolem (szkołą) nauczyciele ocenili jako ogólnie zadowolające (89,4%); za „zdecydowanie zadowolające” uznało je 24,6% badanych osób, za zadowolające aż 63,5%. Opinii nauczycieli nie różnicuje środowisko placówki (miasto-wieś) i jej typ (przedszkole-szkola); czas badań (wiosna-liesień 2006) również nie jest cechą różnicującą opinii badanych osób. Oceniając źródła wiedzy, które mają największy wpływ na kształtowanie umiejętności nauczycieli co do form współdziałania z rodzicami, na pierwszym miejscu nauczyciele najczęściej wymieniali 1. media (34,0%), 2. własne doświadczenia (30,5% badanych), dalej zaś, 3. znajomość środowiska rodzinnego dzieci (11,8%), 4. studia (11,8%), 5. kursy i studia podyplomowe. Analiza do trzech rang włącznie prowadzi do innego obrazu oceny. Źródłami wiedzy są: 1. znajomość środowiska rodzinnego dziecka (97,5%), 2. własne doświadczenia nauczycieli (87,0%), 3. media (77,5%), 4. kursy i studia podyplomowe (21,8%), 5. studia (16,4%). Jest chyba tak, że sfera najbardziej aktualnego źródła wiedzy, bezpośrednia znajomość środowiska dziecka, własne doświadczenie, informacje z mediów stanowią o naturalnych podstawach funkcjonowania badanych. Ocena studiów i kursów, jako bardziej odległych, nie jest zatem wysoka. Mamy tu również do czynienia chyba z dobrze zdefiniowanym w pedagogice problemem przekładalności teorii na praktykę pedagogiczną. Badani przy tym wyżej oceniali kursy specjalistyczne niż studia i studia podyplomowe, jako te formy, które przygotowują ich do współpracy z rodzicami. Oceny łącznie wysokie i bar-

dzo wysokie przypisało kursom 81,9% badanych osób, zaś studiom podyplomowym 43,8% badanych, studiom: 42,0%. Dysonans między potrzebami nauczycieli z zakresu posiadania umiejętności współpracy z rodzicami dzieci, z którymi pracują, a przygotowywaniem ich z tego zakresu na studiach wydaje się ewidentny.

\* \* \*

W ramach badań w kilku zbiorowościach dorosłych osób, rodziców i nauczycieli, zadano kilka identycznych pytań. Otrzymane dane prezentuje rycina 4.4.3.1. Pytania dotyczyły: uznania wpływu przygotowania dziecka do rozpoczęcia nauki na jego dalsze sukcesy (PYT\_1), uznania potrzeby obowiązkowego przygotowania dziecka 6-letniego do nauki szkolnej w przedszkolu lub szkole (PYT\_2), obniżenia wieku przygotowania dzieci do nauki szkolnej, na przykład do 5 lat (PYT\_3), oceny środowiska domowego jako lepszego dla rozwoju dziecka, by przygotowywać go do nauki szkolnej niż środowisko placówki – przedszkole, szkoła (PYT\_4). Pytania użyczone też dla sondażu prowadzonego na stronie projektu umieszczonej w Internecie ([www.6latki.pl](http://www.6latki.pl)). W sondażu, z marca 2007, wzięło udział: 91,7% kobiet, w wieku poniżej 25 lat (5,7%), 25–35 lat (42,4%), 36–45 lat (33,8%), pozostali byli starsi; osoby w wykształceniu wyższym lub licencjackim stanowiły 79,3% badanych; były to osoby pracujące: 87,6%; posiadające w większości dzieci: 85,1%.

Można dla wyników badań utrzymać kontekst oceny placówek, w których przebywają dzieci sześciolatnie, jako dobrych, potrzebnych dla rozwoju dzieci i spełniających, lepiej niż środowiska domowe, kryteria dobrego przygotowania dzieci do nauki szkolnej. Ocena obniżającego wieku przygotowywania dzieci do nauki szkolnej, na przykład do 5 lat wydaje się wiązać z wykształceniem opiniujących osób. Im wyższe wykształcenie, tym częstsza aprobata. Proponowane potencjalnie rozwiązanie nie zadowoli jeszcze wielu osób.



Ryc. 4.4.3.1. Porównania profili wybranych odpowiedzi w różnych zbiorowościach badanych osób

Legenda:

● – zbiorowość rodziców badanych wiosną 2006 (N=31389); ○ – zbiorowość rodziców badanych jesienią 2006 (N=29987); ■ – zbiorowość rodziców badanych jesienią 2006, próba celowa (N=1458); ■ – zbiorowość nauczycieli badanych wiosną 2006 (N=3148); □ – zbiorowość nauczycieli badanych jesienią 2006 (N=2897); ▲ – zbiorowość internautów z wykształceniem wyższym niż średnie (N=307); ▼ – zbiorowość internautów z wykształceniem niższym niż średnie (N=82); ▶ – zbiorowość internautów posiadających dzieci (N=330); ◄ – zbiorowość internautów nie posiadających dzieci (N=59).

## Literatura cytowana

1. Giza T., Walasek B., 2003, Aktywność zawodowa twórczych nauczycieli w świetle analizy wprowadzanych innowacji, „Edukacja” nr 2.
2. Karwowska-Struczyk M., 2000, Nisze ekologiczne a rozwój dziecka, Warszawa.
3. Tyszkowa M., 1989, Wychowanie przedszkolne. Stan i kierunki przebudowy, Komitet Ekspertów ds. Edukacji Narodowej, Raport Tematyczny nr 13, Warszawa-Kraków.
4. Walasek B., 2004, Pro domo sua. Technologie informacyjne w edukacji elementarnej, [w] Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym, pod red. Z. Ratajka i M. Kwaśniewskiej, Kielce.
5. Waloszek D., 2006, Istota przygotowania dziecka do podjęcia nauki w szkole, „Blżej przedszkola” nr 11.

## 5. WNIOSKI I REKOMENDACJE

Diagnoza powinna być podstawą wszelkich działań dydaktyczno-wychowawczych. Punktem wyjścia diagnozy dojrzałości szkolnej jest określenie poziomu rozwoju dziecka we wszystkich obszarach rozwoju i dostrzeżenie potencjalnych trudności. Rozpoznanie okresów sensytywnych i krytycznych w rozwoju ma ogromne znaczenie dla praktyki. Poznanie górnej i dolnej granicy optymalnego okresu dla uczenia się wiąże się z efektywnym stymulowaniem tych funkcji, które rozpoczynają dojrzewanie i kształtowanie ich w najbardziej optymalnym czasie dla dziecka. Wszelkie rozważania dotyczące rozwiązań programowych, metodycznych i organizacyjnych poprzedzone winny być szczególnym rozpoznaniem i znajomością właściwości rozwojowych jednostki. Ustalenia z przeprowadzonych badań prezentowane są w kolejności przyjętej w strukturze raportu.

\* \* \*

1. Przygotowanie dzieci do nauki szkolnej ma miejsce w zróżnicowanych środowiskach oświatowych ze względu na bazę osobowo-materiałową. Dzieci 6-letnie w przedszkolach i oddziałach przedszkolnych przy szkołach podstawowych grupowane są najczęściej według zbliżonego wieku. Nie wyklucza to łączenia w jednym oddziale dzieci młodszych i starszych. Ma to uzasadnienie zarówno demograficzne, jak i pedagogiczne.
2. Średnia liczba oddziałów w placówkach wynosi od 2 do 14 oddziałów. Jednooddziałowe to najczęściej placówki wiejskie i szkolne, wielooddziałowe to placówki miejskie i przedszkolne.
3. Sześciolatki w placówkach miejskich stanowią około 11%–45% wszystkich dzieci w placówkach. W środowiskach wiejskich jest ich średnio do 33%. Zdecydowanie więcej sześciolatków, w relacji do ogółu dzieci, jest w przedszkolach, około 36,0%, niż w szkołach, 17,0%.
4. Kadra nauczycieli z wyższym wykształceniem stanowi w placówkach miejskich około 56%–96% ogółu zatrudnionych tam nauczycieli. Większy udział takich nauczycieli dotyczy nauczycieli ze środowisk wiejskich, 67%–99%. Przedszkola są bardziej zróżnicowane ze względu na udział kadry z wyższym wykształceniem niż szkoły.
5. W większości placówek, w których do szkoły przygotowywane są dzieci sześciolatki znajdują się: sala gimnastyczna, biblioteka, pokój nauczycielski, niemalże pewnie gabinet dyrektora, ogród dla dzieci lub boisko. Dobre szkoły wyższego rzędu (laboratoria językowe, basen) mają pojedyncze placówki. Wsparcie osobowe placówek ze strony psychologa, lekarza czy stomatologa jest również znikome. Dotyczy części placówek zlokalizowanych w miastach.

\* \* \*

6. Sytuacja rodzinna wpływa na przygotowanie dziecka do rozpoczęcia nauki, na jego stosunek do szkoły i na dalszą karierę. Rodzice jako pierwsi partnerzy społecznych interakcji dziecka oddziałują na dziecko najwcześniej i to w okresie najbardziej twórczym.



7. Rodziny dzieci sześciolatków są podobne, ze względu na podstawowe cechy struktury społeczno-ekonomicznej. Nie oznacza to braku zróżnicowania. Spostrzeżenie oznacza tylko, że na poziomie wysoce zagregowanych danych (miasto-wieś; przedszkole-szkoła) dystanse są chyba mniejsze, niż obserwowano to w badaniach wcześniejszych, nawet w ostatniej dekadzie lat 90. XX wieku. Większość rodzin dzieci 6-letnich to rodziny pełne (rzędu do 87,0%). Przeciętna liczba osób w tych rodzinach wynosi cztery osoby, w tym z dwójką dzieci (około 40,0%). Ale wynik różnicuje środowisko zamieszkania rodzin. W środowiskach wiejskich średnio rzecz biorąc, jest troje dzieci. W środowiskach tych też częściej mieszkają rodziny liczniejsze. Duży procent rodzin sześciolatków ma jedno dziecko (około 25,0%). Rodzice dzieci sześciolatków w większości żyją (ponad 90,0%), są w wieku, średnio, matki 33 lat, ojcowie 36 lat. Ich sytuacja mieszkaniowa jest zróżnicowana. Wiele rodzin żyje we własnych domach (około 40,0%), lub ma mieszkania własnościowe (rzędu 20,0%). Z własnymi rodzicami (dziadkami) mieszka mniej niż 20,0% rodzin 6-latków. Dzieci sześciolatków często mają własny pokój. Jest ich około 40,0%. Lepsze warunki w domach mają dzieci miejskie i częściej dzieci z przedszkoli. W mieszkaniach dzieci 6-letnich prawie zawsze jest telewizor (97,0%), ale i często telewizja satelitarna (30,0%), telewizja kablowa (40,0%), komputery z połączeniem do Internetu (30,0%–40,0%). Dobra cywilizacyjna jest częściej cechą wyposażenia mieszkań dzieci miejskich, oprócz telewizora, który już dawno stanowi dobro niższego rzędu.
8. Wysoce prawdopodobne jest, że przeciętny dochód netto w domach rodzin dzieci 6-letnich jest nieco niższy niż wynosi przeciętna krajowa. Jest to rząd, modalnie, 2000 zł. Oszacowanie dotyczy 60,0% badanych rodzin. Wykształcenie matek badanych sześciolatków jest wyższe niż ojców. Rodzice tych dzieci mają najczęściej wykształcenie zasadnicze zawodowe lub średnie zawodowe. Ale w wielu rodzinach rodzice 6-latków mają częściej niż w populacji Polaków wykształcenie wyższe (rzędu nawet 20,0%). W pełnym wymiarze godzin pracuje 40,0% do 50,0% rodziców sześciolatków. Częściej ojcowie (70,0%–80,0%). Wiele matek i ojców uczy się i studiuje.
9. Rodzice 6-latków zgodnie uznają, że sami odpowiedzialni są za rozwój umiejętności dzieci w sferze kontaktów społecznych, z rówieśnikami i dorosłymi, mają uczyć ich wytrwałości (do 90,0%). Opinie badanych nie różnicuje środowisko pochodzenia badanych. Szkoła, zdaniem rodziców ma rozwijać umiejętności dzieci w sferze motoryki i chyba twórczego wyrażania przeżyć (około 80,0% rodziców), czyli powinna uczyć dzieci liczenia, czytania, skakania, gier ruchowych, malowania. Dla kształtowania umiejętności dzieci role rodziców i nauczycieli, zdaniem rodziców, są wręcz rozdzielone (opinie zdecydowane).
10. Rodzice 6-latków aspirują, by ich dzieci ukończyły w przyszłości studia wyższe, uzyskując tytuł co najmniej magistra (ponad 50,0%) lub doktorat (rzędu 30,0%). Zróżnicowania aspiracji edukacyjnych rodziców wobec własnych dzieci dotyczą tendencji od lat obserwowanych. Wyżej aspirują dla dzieci rodzice ze środowisk miejskich, niżej ze środowisk wiejskich, ale tu już nie dotyczy to poziomu zasadniczej szkoły zawodowej. Aspiracje ukierunkowane zawodowo dotyczą częściej chłopców. Czynniki płci zanika w lepszej sytuacji społeczno-ekonomicznej rodziny.

\* \* \*

11. Z uwagi na fakt wystąpienia różnych wad wrodzonych i rozwojowych (ponad 9%), chorób przewlekłych (ok. 30%), urazów i zatruc (ponad 3%) oraz problemów zdrowotnych, np. ze słuchem (3%), wzrokiem (7%), mówieniem (8%) czy poruszaniem się (1%), które mają wpływ na funkcjonowanie i przystosowanie

dziecka do nauczania instytucjonalnego, należy objąć dzieci z niepełną gotowością zdrowotną pomocą medyczną, psychologiczną i pedagogiczną w celu wyrównania ich szans edukacyjnych, a w przyszłości życiowych.

12. Wady wrodzone, urazy i zatrucia oraz zaburzenia sensoryczne częściej występowały u dzieci mieszkających w mieście niż na wsi i częściej wśród chłopców niż u dziewcząt.
13. Związek zaburzeń sensorycznych (6%) z trudnościami edukacyjnymi ma charakter dwuzakresowy. Zaburzenia te przyczyniają się do utrudnień w nauce, jednocześnie powodując ich pogłębianie. Taka sytuacja kształtuje u dzieci negatywny obraz własnej osoby, nieadekwatną samoocenę i poczucie niższości, co może być przyczyną bierności i izolacji od rówieśników. W związku z tym niezbędne są: bardzo wczesna diagnoza, systematyczna opieka medyczna, logopedyczna i foniatryczna, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze, kompensacyjne, terapia pedagogiczna i inne, uzależnione od problemu zdrowotnego dziecka. Aby zapewnić skuteczną i wysoką jakość wymienionych działań pomocowych, niezbędne jest umożliwienie dzieciom i rodzicom dostępności do nich oraz zabezpieczenie środków finansowych dla powyższych działań.
14. Zachowania utrudniające prawidłowy rozwój psychospołeczny częściej dotyczyły chłopców niż dziewcząt, a szczególną kategorią były przejawy agresji, które ujawniły się u 3,3% dzieci. Czynniki zakłócające funkcjonowanie psychospołeczne dzieci były: brak umiejętności podporządkowania się dorosłym (12%), nadmierna ruchliwość (10%), trudności przystosowawcze ujawniające się w nowych sytuacjach (6%) oraz brak koncentracji uwagi (5%). Powyższe zachowania wywierają destrukcyjny wpływ na rozwój osobowości dziecka i mogą w przyszłości zwiększać ryzyko zachowań antyspołecznych.
15. Dzieci wiejskie rzadziej korzystały z oferty wsparcia medycznego i psychospołecznego niż dzieci z miasta i rzadziej miały różnego typu orzeczenia z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Ogółem, około 2% dzieci miało orzeczenia, z czego 1,7% to orzeczenia o potrzebie wspomaganie dziecka, aż do podjęcia nauki w szkole.
16. W związku z tym, że u dość znacznego odsetka dzieci (15%) nie przeprowadza się profilaktycznych badań lekarskich, istnieje niedoszacowanie zdrowotnej gotowości dzieci rozpoczynających naukę. Sytuacja ta częściej dotyczy dzieci ze środowiska miejskiego niż wiejskiego. Z powodu braku wskazówek dotyczących opieki i postępowania nad dzieckiem znaczny odsetek rodziców (około 27%) jest niezadowolony z jakości powszechnych profilaktycznych badań lekarskich. Stan ten wymaga podniesienia efektywności i jakości opieki zdrowotnej w stosunku do dzieci sześciolletnich oraz ich rodziców.
17. Działania wspomagające rozwój dzieci nie mogą być podejmowane intuicyjnie i stanowić jedynie dodatku do już istniejących programów. Muszą mieć wymiar spójnego systemu, którego priorytetową funkcją powinna być optymalizacja i stymulacja rozwoju dziecka. Warto zaznaczyć, że to system opieki i wspomaganie dotyczący np. zajęć korekcyjnych ma być dostosowany do właściwości dzieci ze specjalnymi potrzebami społecznymi i edukacyjnymi, a nie odwrotnie.
18. Na podstawie otrzymanych wyników badań (palenie papierosów przez dorosłych w obecności dzieci) postuluje się wprowadzenie elementów edukacji zdrowotnej adresowanej do rodziców w celu optymalizacji procesu leczenia i edukacji dzieci wstępujących do szkoły.

19. Przedstawienie aktualnych wartości cech somatycznych stanowi podstawę do oceny prawidłowości rozwoju somatycznego populacji. Dobór wskaźników umożliwi wnioskowanie o stanie odżywiania, somatotypie i zaawansowaniu rozwoju. Aktualizacja tych mierników jest również konieczna ze względu na wciąż jeszcze trwający w Polsce proces akceleracji.
20. Poziom rozwoju somatycznego badanych dziewcząt i chłopców kształtuje się na różnym poziomie przy zaznaczającej się tendencji wyższych parametrów u chłopców. Można stąd wnosić, że dymorficzne zróżnicowanie rozwoju somatycznego u sześciolatków jest wyraźnie zaznaczone. Wyższe parametry rozwojowe osiągnęły dzieci z I sekwencji badań, pochodzące z miasta i uczęszczające do placówek przedszkolnych.
21. Analizując wyniki testu filipińskiego, stwierdzono, że większość dzieci osiągnęła pozytywny wynik – dodatni i zerowy. Frakcja dzieci z ujemnymi wartościami była mniejsza w I sekwencji badań (14,3%) niż w II (23%). Stwierdzono też wyraźne zróżnicowanie pomiędzy chłopcami i dziewczętami, dziećmi wiejskimi i miejskimi oraz uczęszczającymi do szkół i przedszkoli na korzyść dziewcząt, dzieci miejskich oraz uczęszczających do placówek przedszkolnych.
22. Większą grubością fałdów skórno-tłuszczowych charakteryzowały się dziewczęta. Różnice w otluszczeniu badanych sześciolatków, również w podziale na środowisko i typ placówki, okazały się istotne statystycznie i większe u dzieci miejskich i uczęszczających do placówek przedszkolnych.
23. Według informacji zebranych wśród nauczycieli dotyczących organizacji zajęć ruchowych w placówkach przedszkolnych i szkolnych (w ciągu dnia i w tygodniu) oraz ich częstotliwości, czasu trwania i różnorodności form uzyskany obraz okazał się typowy we wszystkich wydzielonych grupach (I – II sekwencja, miasto – wieś, przedszkole – szkoła) i wydaje się zgodny z założeniami programowymi tego etapu edukacji.
24. Zmiana stylu życia z nieaktywnego na aktywny wydaje się dziś problemem pierwszorzędnej wagi. Tym bardziej, że jak wynika z dotychczasowych badań, aktywność w dzieciństwie może determinować aktywność w życiu dorosłym. Społeczeństwu nie jest obojętne, czy dzieci rozpoczynające naukę będą to ludzie zdrowi, czy też nie. Dlatego warto przyjrzeć się szansom tych dzieci na zdrowie również od strony ich aktywności.
25. Aktywność fizyczna jest pozytywnym miernikiem zdrowia. U dzieci powinna zabezpieczyć potrzeby ruchowe i stymulować rozwój ich organizmu. Według deklaracji rodziców, około 60% dzieci charakteryzowało się częstą – „kilka razy dziennie” intensywną, spontaniczną aktywnością fizyczną. Stwierdzono różnice między chłopcami i dziewczętami, zwłaszcza w przedziale największej częstości (cały czas), na niekorzyść dziewcząt. Wielu autorów potwierdza niższy poziom aktywności dziewcząt już w tym wieku. W porównaniu do dzieci wiejskich korzystniej wypadła aktywność badanych pochodzących z miasta. Stwierdzono wyraźne zróżnicowanie w podejmowaniu aktywności pomiędzy dziećmi z przedszkoli i szkół, w obu sekwencjach badań, na korzyść przedszkolaków.
26. Zdecydowana większość sześciolatków (70% – 80%) nie brała udziału w zorganizowanych, systematycznych zajęciach sportowych poza placówką. Zróżnicowanie ze względu na środowisko zamieszkania i typ placówki wskazało na mniejszy udział w takich zajęciach dzieci ze środowiska wiejskiego i ze szkół.
27. Niezadawalający poziom aktywności tych dzieci można uzasadnić niedostatecznymi warunkami do realizacji tego typu zadań. W literaturze przedmiotu najczęściej wymienianymi są: brak obiektów rekreacyjnych i sportowych, drogi sprzęt sportowy, brak wzorców, a także mniejsza niż w społeczności miejskiej świadomość potrzeby ruchu.

28. Optymalne warunki stwarzane dla funkcjonalnego rozwoju dziecka są niezwykle ważne. Wydaje się, że system nauczania w pierwszych latach pobytu dziecka w szkole narzuca pewne ograniczenia ruchliwości. Zastosowanie zbyt wczesnych sztucznych barier nie pozwoli na wykorzystanie genetycznie zaprogramowanego potencjału motorycznego. Dodatkowo próby obciążenia nadmiernym wysiłkiem dzieci w wieku sześciu lat mogą mieć negatywny wpływ na ich rozwój, szczególnie na układ kostny (np. ciężkie tornistry obciążające kręgosłup powodują powstawanie wad postawy). Dojrzewanie motoryczne ograniczone poprzez zaniedbania środowiskowe przedszkola i szkoły, w tworzeniu warunków do uprawiania ćwiczeń, powinno być stymulowane przez specjalnie dobrane ćwiczenia.
29. Wychowanie fizyczne oparte o interesujące ćwiczenia, gry i zabawy ruchowe, wszechstronne zadania motoryczne jest naturalną potrzebą w rozwoju dzieci. Właściwie zorganizowane ruchowe sposoby wyżycia się stwarzają niezwykle dogodną sytuację do kształtowania u nich określonych umiejętności motorycznych. Wyższy poziom sprawności ogólnej, stanowiący wszechstronne i trwale podstawy motoryczne, pozwala na podjęcie aktywności, w których występuje wielkie bogactwo różnorodnych form ruchowych. Istotnym wydaje się stosowanie ćwiczeń z zakresu koordynacji ruchowej, która ma decydujący wpływ na kształtowanie się u dzieci wszelkich umiejętności nie tylko ruchowych. Ich zastosowanie jest na przykład pomocne w profilaktyce dysleksji. Konsekwencje zaniedbania rozwoju tej sfery są dużo szersze, rzutują bowiem na rozwój procesów poznawczych, powstanie zaburzeń emocjonalno – społecznych i nieprawidłowości w rozwijaniu się osobowości najmłodszych uczniów.
30. Rozwój funkcjonalny u dziewcząt i chłopców kształtuje się na zbliżonym poziomie. Zaobserwowano zróżnicowanie dymorficzne. Zaznaczyła się tendencja do uzyskiwania przez chłopców wyższych parametrów w większości badanych zdolności motorycznych, szczególnie kondycyjnych. Prawdopodobnie było to możliwe dzięki wsparciu rozwoju motoryki, poprzez szereg działań pedagogicznych, w tym uczestnictwa dzieci w zorganizowanych zajęciach ruchowych na terenie szkół i przedszkoli. Porównując dane z dwóch sekwencji badań, można stwierdzić, że u dzieci kończących roczne przygotowanie do szkoły zauważa się wyższe średnie wartości we wszystkich próbach sprawnościowych.
31. Proces uczenia się nowych czynności ruchowych zależy przede wszystkim od otoczenia. Stworzone warunki powinny stanowić takie źródło doświadczeń, aby uczące się dziecko mogło w odpowiedni sposób opanować nowe czynności ruchowe. Dziecko uczy się tym sprawniej, im więcej doświadczeń zdoła zachować w pamięci ruchowej. Koniecznym z punktu widzenia nabywania nowych czynności ruchowych jest suma doświadczeń ruchowych, jakimi dysponuje nauczyciel – wychowawca. Niezbędna jest więc ścisła współpraca nauczyciela i dziecka. On też powinien dbać o odpowiedni poziom wiedzy na temat dojrzewania motorycznego. Dobór odpowiednich ćwiczeń powinien być dopasowany do możliwości dziecka. Analiza wyników badań dotycząca umiejętności ruchowych wskazuje na dobry i bardzo dobry stopień ich opanowania. Takie oceny uzyskało od 60% do 80% dzieci z I sekwencji badań. Należy jednak zaznaczyć, że średnio 1–4% sześciolatków nie opanowało elementarnych, z punktu widzenia wychowania fizycznego, umiejętności ruchowych. Większy odsetek obserwuje się u dzieci badanych w miesiącach październik – listopad. Najwięcej problemów stwarzają dzieciom czynności koordynacyjnie złożone (np. chwyt) i wykonywane kończyną przeciwną do wiodącej (najczęściej lewą ręką). Zróżnicowanie dymorficzne, podobnie

jak w przypadku badanych zdolności motorycznych, wskazuje, że chłopcy częściej niż dziewczęta wykonują próby umiejętności na wyższym poziomie.

32. Obraz zmian sprawności fizycznej ze względu na środowisko zamieszkania wskazuje na nieco wyższy poziom sprawności motorycznej u dzieci zamieszkujących środowisko miejskie. Dzieci wiejskie charakteryzują się jedynie większą siłą ramion oraz lepszym poczuciem równowagi, wykonują również technicznie lepiej zadania ruchowe związane z siłą i wytrzymałością o charakterze ogólnym. Zakres i kierunek zmian dystansów środowiskowych w poziomie rozwoju sprawności badanych może świadczyć, że nadal jest otwarty problem „dobroci” warunków stwarzanych w miastach, zwłaszcza w wyższych warstwach stratyfikacji społecznej dla pełnego obrazu biologicznego.
33. Wykazano zależności pomiędzy typem placówki, do której uczęszczało dziecko, a różnicą w ocenie wykonywanych zadań ruchowych. Statystycznie częściej dzieci uczęszczające do oddziałów przedszkolnych przy szkołach uzyskują wyższy poziom umiejętności ruchowych. Dotyczy to w szczególności rzutów i chwytów jednoręcz i chwytów oburęcz. Rodzaj placówki słabo różnicuje rozwój motoryczny. Prawdopodobnie w tym przypadku lepszym wskaźnikiem byłaby liczba lat uczęszczania do przedszkola.
34. Zgodnie z oczekiwaniami od 65% do 87% badanych wybiera do wykonania czynności ruchowych prawą rękę i nogę oraz prawe oko. Ocena zróżnicowania stronnego pozwala na stwierdzenie, że najbardziej charakterystyczny układ współpracy dla kończyn i oka to prawostronność. Lewooczość i leworęczność oraz lewonożność występuje jedynie u 3–5% sześciolatków. Zdecydowanie duży odsetek dzieci posługuje się obiema kończynami. W zależności od typu układu wartości wahają się od 18,4% (dla układu oko – ręka) do 37% (oko – noga). Zarówno lewostronność, jak i obustronność występują nieznacznie częściej u chłopców niż dziewcząt, potwierdzając wyniki licznie prowadzonych badań. Wskazuje to na wiarygodność wyników badań.

\* \* \*

35. Poziom rozwoju umysłowego badanych dzieci oszacowany na podstawie indywidualnych wyników można ocenić jako dobry. Zarówno w I, jak i w II sekwencji badań wyniki przeciętne (pomiędzy 25–74 centylem) stanowiły ponad 50%. Wyższe wyniki uzyskały dzieci badane w I sekwencji niż w II (zmiana wieku metrykalnego o pół roku zmienia wyniki). Im dziecko jest starsze, tym wyższe wyniki uzyskuje w teście. Zróżnicowanie wyników uwidoczniło się w grupach badanych chłopców i dziewcząt. W grupie chłopców więcej było wyników powyżej przeciętnej niż u dziewcząt, przy zbliżonym poziomie wyników niskich. Bardzo wyraźne różnice zaobserwowano w poziomie rozwoju umysłowego dzieci miejskich i wiejskich w obu sekwencjach badań na korzyść dzieci z miasta. W grupie dzieci wiejskich więcej było wyników przeciętnych, a zdecydowanie mniej wyników wysokich. Czynnikiem różnicującym poziom rozwoju umysłowego jest także rodzaj placówki, do której uczęszczały dzieci realizujące roczne obowiązkowe przygotowanie do nauki szkolnej. Analiza wykazała, że wyższy poziom rozwoju umysłowego prezentowały dzieci uczęszczające do przedszkoli.
36. Ogólny poziom dojrzałości szkolnej badanych dzieci oceniono jako dobry. Analizy badań potwierdziły zakładany, wyższy poziom dojrzałości u dzieci kończących edukację przedszkolną niż u dzieci rozpoczynających roczne przygotowanie. Analiza porównawcza wyników ogólnych w grupach chłopców i dziewcząt pozwala na stwierdzenie, że istnieją różnice w poziomie osiągnięć dzieci z porównywanych grup na ko-

rzyść dziewcząt. Interesująco przedstawiają się wyniki ogólne poziomu dojrzałości w porównaniach środowiskowych. Nie stwierdzono różnic w poziomie dojrzałości szkolnej dzieci miejskich i wiejskich kończących edukację przedszkolną, natomiast wyraźne różnice na korzyść dzieci miejskich występują u dzieci rozpoczynających roczne przygotowanie. W implikacji z badań dojrzałości dzieci należy też zwrócić uwagę na zróżnicowanie wyników badań dzieci ze względu na typ placówki do jakiej uczęszczały. Wyniki świadczące o lepszym przygotowaniu do rozpoczęcia nauki uzyskały dzieci uczęszczające do przedszkoli. Można przypuszczać, że roczne oddziaływanie dydaktyczno-wychowawcze wyrównuje w pewnym zakresie indywidualne różnice w rozwoju dzieci.

37. Analizie poddano również kategorie szczegółowe, składające się na ogólny poziom dojrzałości szkolnej: gotowość do czytania, pisania i liczenia oraz rozumowanie. W każdej sekwencji najwyższe wyniki uzyskały badane dzieci w zakresie gotowości do czytania i do liczenia, a najniższe w zakresie rozumowania. Największe zróżnicowanie pomiędzy wynikami I i II sekwencji występuje w zakresie gotowości do pisania i do liczenia, najmniejsze w zakresie gotowości do czytania. W badaniach I sekwencji nie zaobserwowano istotnych różnic pomiędzy chłopcami i dziewczętami, dziećmi wiejskimi i miejskimi, ani między dziećmi uczęszczającymi do szkół i przedszkoli. Różnice takie ujawniły się wyraźnie w badaniach II sekwencji. Analiza porównawcza wyników chłopców i dziewcząt pokazała, że wyższe wyniki w gotowości do czytania, pisania, liczenia oraz w zakresie rozumowania uzyskały dziewczęta. Zdecydowanie wyższy poziom we wszystkich ocenianych aspektach gotowości prezentowały dzieci miejskie. Czynnikiem determinującym poziom gotowości w badanych kategoriach był również rodzaj placówki, do której uczęszczało dziecko. Wyższe wyniki uzyskały dzieci uczęszczające do przedszkoli.
38. U dzieci rozpoczynających naukę szkolną obserwuje się intensywny rozwój zdolności poznawczych, które wynikają z potrzeby poznania i zrozumienia otaczającego świata, pobudzanej przez oddziaływania instytucjonalne i rówieśnicze. Poziom posiadanych przez dziecko wiadomości ogólnych ma istotny wpływ na funkcjonowanie dziecka w roli ucznia. Analiza wyników pozwala stwierdzić, że wyższy poziom wiadomości ogólnych posiadały dzieci kończące edukację przedszkolną. Analiza porównawcza wyników badań II sekwencji wykazała, że wyższy poziom wiadomości ogólnych mają dzieci miejskie niż wiejskie. Zróżnicowanie to widoczne jest także w grupach dzieci uczęszczających do przedszkoli i do szkół na korzyść dzieci z przedszkoli. Różnice te nie wystąpiły w I sekwencji badań.
39. Poziom analizy i syntezy słuchowej badanych dzieci był dobry. Tak jak i w innych ocenianych kategoriach, lepsze wyniki uzyskały dzieci badane w I sekwencji. Porównanie wszystkich kategorii z zakresu analizy oraz syntezy sylabowej i głoskowej pozwala na stwierdzenie, że płeć dziecka, środowisko ani rodzaj placówki nie różnicują wyników I sekwencji badań. Są to jednak czynniki różnicujące wyniki badań II sekwencji. Wyższe wyniki we wszystkich zadaniach uzyskały dziewczęta niż chłopcy. Wyraźna jest przewaga w tym zakresie dzieci miejskich i dzieci uczęszczających do przedszkoli. Mamy tu do czynienia prawdopodobnie z kumulującym wpływem wielu czynników na dojrzałość szkolną dzieci.
40. Poziom analizy i syntezy wzrokowej badanych dzieci był zróżnicowany ze względu na rodzaj wykonywanego zadania. Podobnie jak w pozostałych ocenianych kategoriach, lepsze wyniki uzyskały dzieci kończące roczne przygotowanie do nauki. Analizując wyniki, stwierdzono, że dzieci badane w II sekwencji charakteryzował niższy poziom analizy i syntezy wzrokowej we wszystkich próbach. Obserwowano tu zróżnicowanie ze względu na płeć, rodzaj placówki i miejsce zamieszkania. Wyższe wyniki osiągnęły dziewczęta,

dzieci mieszkające w mieście i uczęszczające do przedszkoli. U dzieci kończących edukację przedszkolną te różnice się wyrównywały. Warto zauważyć, że mniej dzieci badanych w obu sekwencjach rozpoznawało litery pisane (I sekwencja – 53,9%, II sekwencja – 10,9%), a więcej rozpoznawało drukowane (I sekwencja – 77%, II sekwencja – 23,7%). Więcej dziewcząt, dzieci mieszkających w mieście i dzieci uczęszczających do przedszkola, rozpoczynając edukację znało wszystkie litery drukowane (ok. 27% dzieci), w tej samej grupie znających litery pisane było około 12%. Bardzo wysokie wyniki uzyskały badane dzieci w obu sekwencjach w zadaniu polegającym na układaniu obrazka z części. Większość dzieci układała obrazek zupełnie samodzielnie i z dużym zainteresowaniem. Kształtowaniu tej umiejętności sprzyjają dostępne dla dzieci układanki i puzzle.

\* \* \*

41. Poczucie kontroli społecznej to ważna zmienna pozwalająca opisywać i przewidywać zachowania innych ludzi. Jest ona indywidualną właściwością każdego człowieka. Od najwcześniejszych lat dziecko zdobywa wiedzę na temat skuteczności własnych działań oraz czynników, od których rezultaty tych działań zależą. Charakterystyka poczucia kontroli badanych dzieci wykazała, że zarówno u dzieci badanych w I, jak i w II sekwencji dominuje nieustalone poczucie kontroli, a poczucie kontroli zewnętrznej przeważa nad poczuciem kontroli wewnętrznej. Analiza wyników pozwala również na stwierdzenie, że u dzieci kończących edukację przedszkolną (I etap) jest zdecydowanie więcej wyników świadczących o wewnętrznym poczuciu kontroli niż u dzieci, które dopiero rozpoczynają roczne przygotowanie (II etap). Można więc zauważyć, że u badanych dzieci cecha ta dopiero się rozwija; jej kształtowanie powinno być celem działań wychowawczych. Dziecko powinno mieć sposobność do samodzielnego działania i rozwiązywania problemów, aby móc ocenić własne możliwości i zauważyć zależności pomiędzy działaniem własnym a jego konsekwencjami. Do czynników różnicujących poziom poczucia kontroli badanych dzieci (we wszystkich trzech skalach) należy płeć, środowisko oraz rodzaj placówki. Pod koniec wieku przedszkolnego utrzymuje się jeszcze egocentryzm, więc dziecko może mieć trudności z przyjmowaniem cudzej perspektywy, co rzutuje na jego funkcjonowanie społeczne i poznawcze.
42. Osiąganie umiejętności społecznych możliwe jest tylko przez zdobywanie doświadczeń w trakcie aktywnego uczestniczenia w życiu grup społecznych. Oceny rozwoju społeczno–emocjonalnego dokonywali nauczyciele. Jest to więc subiektywna opinia, narażona na pewną stereotypowość w postrzeganiu dziewcząt i chłopców. Liczne badania pokazują, że w zależności od płci dziecka jest ono inaczej traktowane przez nauczyciela i inne są wobec niego oczekiwania. Odmienność oczekiwań wobec uczniów określonej płci uruchamia proces samospełniającej się przepowiedni: nauczyciele traktują uczniów zgodnie ze swoimi oczekiwaniami, wyzwalając w nich określone reakcje i zachowania. Powszechną praktyką, szczególnie w wychowaniu przedszkolnym, jest dzielenie dzieci według płci przy różnych okazjach. W przypadku chłopców nacisk ze strony nauczyciela położony jest na ich osiągnięcia, a w przypadku dziewczynek na zachowanie i przystosowanie społeczne. Wyniki badań można potraktować jako odzwierciedlenie tej tendencji.
43. Na podstawie kolejnych analiz należy uznać, że nie wszystkie dzieci sześciolatnie osiągają pełną dojrzałość społeczną i emocjonalną do podjęcia roli ucznia. Średnio 80%–90% dzieci uzyskało wyniki wysokie w ocenie poszczególnych zachowań i przejawów reakcji emocjonalnych. Udział dzieci niedojrzałych społecznie i emocjonalnie waha się w obserwowanych badaniach od 2,0% do 16%. Najwięcej ocen świadczą-

cych o niskim poziomie kompetencji społecznych i emocjonalnych (między 11,2% a 17,2%) nauczyciele przyznali w następujących kategoriach: inicjatywa w kontaktach z rówieśnikami, zdolność do ugody i kompromisu, uległość, zwracanie na siebie uwagi, nawiązywanie kontaktów, wykonywanie zadań bez pomocy, umiejętność dbania o porządek, przejawiane objawy lęku i niepokoju, wrażliwość, zdolność kontroli emocji. Analiza wyników badań pokazuje, że głównie płeć determinuje poziom dojrzałości społeczno-emocjonalnej. Dziewczęta w porównaniu z chłopcami osiągają wyższy poziom tej dojrzałości. Związek pomiędzy poziomem dojrzałości społecznej i emocjonalnej a oddziaływaniem różnych form wychowania przedszkolnego nie został jednoznacznie potwierdzony.

44. Wyniki badań pokazują korzystny wpływ przedszkola na następujące sfery zachowania społecznego i emocjonalnego: więcej dzieci z przedszkoli potrafiło dbać o porządek, sprawniej poruszało się po przedszkolu, częściej wykonywało zadania bez pomocy, lepiej radziło sobie z korzystaniem i dbałością o przybory szkolne, łatwiej nawiązywało kontakt i było bardziej opiekuńczych, częściej dążyło do aprobaty przez rówieśników i właściwie oceniało ich zachowanie, nie były uległe, ciche, poprawnie wykonywały wszystkie polecenia, były bardziej wytrwałe, zainteresowane, lepiej koncentrowały uwagę i były bardziej pewne swoich decyzji, adekwatnie do sytuacji reagowały złością i gniewem.
45. Związek między poziomem dojrzałości społeczno-emocjonalnej a środowiskiem zamieszkania zaznaczył się w następujących kategoriach: 1. u dzieci mieszkających na wsi nauczyciele ocenili wyżej ich umiejętności dbania o porządek; 2. dzieci miejskie częściej natomiast były w ich opinii bardziej samodzielne w wykonywaniu czynności samoobsługowych, częściej wykonywały polecenia bez pomocy, trafniej oceniały zachowania rówieśników, łatwiej im było wypowiadać swoje zdanie, lepiej się koncentrowały na wykonywanym zadaniu, były bardziej wytrwałe i poprawnie wykonywały wszystkie polecenia. We wszystkich ocenianych kategoriach u dzieci badanych w I sekwencji obserwowano wyższy poziom umiejętności społecznych i emocjonalnych niż ocenianych w II sekwencji.
46. Odwołując się do określenia przez M. Przetacznik-Gierowską i G. Makięło-Jarżę dojrzałości dzieci w sferze społeczno-emocjonalnej do podjęcia nauki, można stwierdzić, że większość badanych dzieci szczególnie w I sekwencji badań, a więc kończących edukację przedszkolną jest dojrzała społecznie i emocjonalnie do rozpoczęcia nauki. Wymagania stawiane dzieciom przez środowisko społeczne i wymagania edukacyjne nie przekraczają ich możliwości rozwojowych. Różnice w kompetencjach społeczno-emocjonalnych stwierdzone między płciami są częściowo zdeterminowane stereotypami funkcjonującymi w spostrzeganiu ról społecznych dziewcząt i chłopców. Nauczyciele wyżej oceniali stopień dojrzałości społeczno-emocjonalnej u dzieci uczęszczających do przedszkoli.

\* \* \*

47. Staż pracy nauczycieli dzieci 6-letnich wynosi średnio 18 lat, ich staż pracy w placówkach, w jakich obecnie pracują wynosi około 13 lat, zaś staż pracy z dziećmi sześciolatkami 8 lat. Duże jest zróżnicowanie stażu pracy nauczycieli sześciolatków, od niespełna roku do 30 lat. Rodziny nauczycielskie są średnio czteroosobowe, z dwójką dzieci. W środowiskach miejskich częściej niż w wiejskich mają jedno dziecko.
48. Przeciętne dochody netto nauczycieli wynoszą od 1000 zł do 2000 zł. Różnicuje je płeć (mężczyźni zarabiają lepiej) i pełniona funkcja (dyrektor, zastępca). Ale nawet funkcyjni nauczyciele nie przekraczają przeciętnej krajowej, mimo, że nauczyciele sześciolatków to zbiorowość dobrze wykształcona. Ponad 90% ma



wyższe wykształcenie. Piętnaście badanych osób miało doktorat. Średnio rzecz biorąc, badani nauczyciele mieli ukończonych około 2 do 3 różnych form doskonalenia na studiach podyplomowych i kursach. Rozkładów nie różnicuje środowisko zatrudnienia badanych (miasto-wieś). Nauczyciele najczęściej zatrudniani są w pełnym wymiarze pracy.

49. Nauczyciele, podobnie jak rodzice dzieci, czują się odpowiedzialni za rozwój motorycznych umiejętności dzieci, umiejętności szkolnych i twórczego wyrażania przeżyć. Te sfery niemalże całkowicie powierzają sobie (90,0% opinii). Sfera kontaktów społecznych dziecka, uczenie 6-latka posłuszeństwa, szacunku dla dorosłych, to zdaniem nauczycieli (90,0%), odpowiedzialność przede wszystkim rodziców.
50. Ocena umiejętności dzieci w różnych sferach przez rodziców i nauczycieli wskazuje na dysonans opinii. Te umiejętności dzieci 6-letnich, które zdaniem rodziców powinni kształtować nauczyciele, oprócz gier ruchowych, są gorzej wykształcone, jak oceniają rodzice, niż oceniają to sami nauczyciele. I podobnie, te umiejętności 6-latków, za które zdaniem nauczycieli powinni odpowiadać rodzice, są gorzej wykształcone, zdaniem nauczycieli, niż oceniają to sami rodzice. Wysoka ocena samych placówek przez nauczycieli dotyczy „osobowych” cech szkoły (kadra, praca wychowawcza, placówka jako „przyjazna dzieciom”). Zewnętrzne, rzeczowe przejawy funkcjonowania placówek oceniane są przez nauczycieli niżej (wyposażenie techniczne, poziom opieki lekarskiej, zabezpieczenie potrzeb finansowych).
51. Współpraca nauczycieli z rodzicami w placówkach jest oceniana przez nauczycieli jako ogólnie zadowalająca (około 88,0%). Największy wpływ na kształtowanie umiejętności nauczycieli, co do form współdziałania z rodzicami, mają: znajomość środowiska rodzinnego dzieci (niemalże 88,0% nauczycieli), ich własne doświadczenie (87,0%), media (78,0%). Nauczyciele uznają, że przede wszystkim na kursach specjalistycznych kształcą te umiejętności (81,9%). Dużo mniej nauczycieli przypisuje te umiejętności studiom podyplomowym (43,8%) i studiom (42,0%). Dysonans między potrzebami nauczycieli z zakresu posiadania umiejętności współpracy z rodzicami dzieci, z którymi pracują, a przygotowaniem ich z tego zakresu na studiach wydaje się ewidentny.
52. Zgodnie z tendencjami w innych krajach w Polsce coraz częściej mówi się o obniżeniu wieku rozpoczęcia nauki szkolnej poniżej lat sześciu. Dorośli w Polsce (badani rodzice, nauczyciele, internauci) uznają, że przygotowanie dziecka do nauki szkolnej ma wpływ na jego dalsze sukcesy szkolne (50,0%–80,0%). Zdecydowanie zgadzają się, co do potrzeby obowiązkowego przygotowywania sześciolatków do nauki szkolnej (60,0%–90,0%). Zdecydowanie nie uznają, że to środowiska domowe dzieci byłyby lepsze dla przygotowywania dzieci do nauki szkolnej (aprobujących zaledwie około 1% do 2%). Natomiast na obniżenie wieku przygotowywania dzieci do nauki szkolnej w większości się nie zgadzają. Aprobujących taki trend jest około 10,0%. Procent ten wzrasta, jeśli badani mają dzieci i wyższe wykształcenie (30,0%–40,0%).

\* \* \*

Każda diagnoza jest przedsięwzięciem społecznym, otwartym. Przedstawione wyniki badań dotyczą wielu sfer rozwoju dzieci 6-letnich. Rozwijanie zamysłu badawczego można przewidywać w wielu kierunkach. W świetle przedstawionych wyników z badań dotyczyłoby to: 1. objęcia badaniami szerszej zbiorowości 6-latków, też z placówek niepublicznych, specjalnych, 2. rozwijania charakterystyk bazy osobo-materiałowej placówek, w jakich przygotowaniem przedszkolnym objęte są dzieci sześciolatki, 3. komunikowania poszerzo-

nych informacji o środowiskach rozwoju dzieci 6-letnich (rodzinnych i szkolnych), 4. objęcia badaniami innych sfer rozwoju (mowy, słuchu, wzroku, postawy ciała, somatotypu, problemu niepełnosprawności), 5. aktualizacji badań i ich weryfikacji w zakresie zdiagnozowanych i przedstawionych w raporcie sfer rozwoju dzieci 6-letnich.

W pozyskanej bazie danych jest wiele cennych informacji, którymi mogą być zainteresowane różne środowiska oświatowe, naukowe, badawcze. Autorzy zapraszają do dyskusji ([www.6latki.pl](http://www.6latki.pl)).

## STRESZCZENIE

W raporcie przedstawiono wyniki badań projektu badawczego *Dziecko sześćoletnie u progu nauki szkolnej*. Projekt finansowany był ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej (nr 5/2.1a/2004/2937). Realizacji projektu podjął się Zespół Badawczy z Akademii Świętokrzyskiej w Kielcach.

Od 1 września 2004 roku w polskim systemie oświaty nastąpiła bardzo istotna zmiana. Edukacja przedszkolna dzieci sześćoletnich stała się obowiązkowa, a to oznacza, że każde dziecko powinno odbyć roczne przygotowanie do nauki w placówce wychowania przedszkolnego (w przedszkolu lub oddziale przedszkolnym przy szkole). Roczny okres przygotowawczy, bardzo ważny dla rozwoju i kształtowania dojrzałości szkolnej dziecka, nie zawsze jest okresem wystarczającym na wyrównanie różnic środowiskowych startu szkolnego, stąd istotne jest tworzenie warunków do jego spełnienia przez wszystkie zobowiązane do tego podmioty.

Zainteresowanie dojrzałością (gotowością) szkolną ma już długą historię. Mimo licznie prowadzonych badań, wiele problemów nie jest wyjaśnionych. Diagnoza dojrzałości szkolnej jest ważna z punktu widzenia polityki edukacyjnej państwa. Stanowi podstawę podejmowania działań na rzecz wyrównywania szans, zmniejszania barier i dysproporcji między różnymi środowiskami. Diagnoza powinna być podstawą wszelkich działań dydaktyczno-wychowawczych. Rozważania dotyczące rozwiązań programowych, metodycznych i organizacyjnych poprzedzone winny być szczególnym rozpoznaniem i znajomością właściwości rozwojowych jednostki. Punktem wyjścia diagnozy dojrzałości szkolnej jest określenie poziomu rozwoju dziecka we wszystkich jego obszarach i dostrzeżenie potencjalnych trudności. Ma to ogromne znaczenie dla praktyki. Wiąże się też z koncepcjami zwiększania szans dostępu do edukacji i uczenia się przez całe życie w społeczeństwie opartym na wiedzy.

Prezentowane w raporcie wyniki badań umożliwiają taką diagnozę. Ich zaletą jest:

- objęcie badaniami reprezentatywnej grupy dzieci 6-letnich w całym kraju (zastosowano metodę losowania warstwowo-zespołowego bez zwracania ze stratyfikacją na region kraju, wyrażony województwem, typ placówki i środowisko),
- objęcie badaniami różnych sfer rozwoju dziecka (rozwój fizyczny, motoryczny, umysłowy, społeczno-emocjonalny i zdrowie oraz podstawowe aspekty warunków środowiskowych i wychowawczych, które determinują rozwój dziecka),
- wykorzystanie uznawanych narzędzi badań danych sfer rozwoju,
- możliwość porównania wyników badań w trzech układach (typ placówki: przedszkole-szkola; środowisko lokalne: miasto-wieś; płeć: chłopcy-dziewczeta).

Badania, które zrealizowano w 2006 roku, przeprowadzone zostały w dwóch etapach. W I sekwencji (kwiecień – maj 2006) badaniom poddano 34225 dzieci i ich rodziców w 1316 placówkach. W II sekwencji (wrzesień – październik 2006) zbadano 35339 dzieci i ich rodziców w 1364 placówkach. Każdorazowo oznacza to poddanie badaniom około 10% populacji dzieci 6-letnich w Polsce w czasie badań. Niezależnie od tego przeprowadzono badania nad nauczycielami (ankietowano 6136 nauczycieli).

Raport składa się z pięciu części. W części pierwszej podano podstawowe informacje o badaniach – ich celach, koncepcji, doborze próby. Część druga opisuje i uzasadnia przyjęte w badaniach narzędzia pomiaru badanych sfer rozwoju dzieci 6-letnich. Część trzecia przedstawia organizację pracy oraz sposoby opracowania wyników badań przedstawionych w raporcie. W części czwartej, podstawowej raportu, zawarto informacje o wynikach badań, w układzie przyjętych dla badań modułów badawczych: Rodzic – Dziecko – Nauczyciel. W kolejności umieszczono zatem: informacje na temat pozyskanej charakterystyki placówek, opis środowisk rodzinnych badanych dzieci 6-letnich (cechy statusu społeczno-ekonomicznego rodzin, opinie rodziców na temat środowisk odpowiedzialnych za kształcenie podstawowych umiejętności dzieci, aspiracji edukacyjnych rodziców wobec własnych dzieci). W dalszej kolejności raport w tej części zawiera wyniki badań dzieci w sferach:

- zdrowia badanych dzieci 6-letnich (ocena zdrowia fizycznego, psychicznego i społecznego oraz opieki medycznej i psychopedagogicznej),
- rozwoju fizycznego i aktywności ruchowej (przedstawiono wskaźniki rozwoju fizycznego, otluszczenia i aktywności ruchowej),
- sprawności fizycznej (przedstawiono wskaźniki sprawności motorycznej, umiejętności ruchowych, lateralizacji),
- rozwoju umysłowego (ocena psychometryczna, dojrzałości szkolnej oraz wybranych dla badań umiejętności szkolnych dzieci),
- rozwoju społeczno-emocjonalnego (określenie poczucia kontroli, opinii nauczycieli na temat rozwoju społecznego i emocjonalnego badanych dzieci w świetle przyjętych narzędzi badań).

Część czwartą raportu kończą wyniki badań nad nauczycielami dzieci 6-letnich. Dotyczą one informacji na temat statusu społeczno-ekonomicznego badanej zbiorowości nauczycieli i, podobnie jak u rodziców, opinii nauczycieli na temat środowisk odpowiedzialnych za kształcenie podstawowych umiejętności dzieci. Ocena przez nauczycieli placówek, jako miejsc rozwoju dzieci, oraz opinie badanych dorosłych osób (rodziców, nauczycieli, internautów, z niezależnej i przeprowadzonej przez zespół badawczy sondy internetowej, na stronie projektu w czasie badań: [www.6latki.pl](http://www.6latki.pl)) na temat znaczenia przygotowywania dzieci do nauki szkolnej, w tym potrzeby obniżania wieku dzieci dla obowiązkowej edukacji przedszkolnej kończą prezentację wyników badań.

Do raportu dołączono wnioski i rekomendacje – część piąta raportu – jakie sformułowano dla badań ogólnopolskich.

Autorzy wyrażają nadzieję, że przedstawione wyniki zostaną wykorzystane przez odnośne środowiska oświatowe i będą wspierać decyzje związane z edukacją przedszkolną dzieci sześciolletnich.

## SUMMARY

*Andrzej Diniejko*

The Report presents the results of the research project *The six-year-old child at the beginning of school education*. The project was financed by the European Union within the framework of the European Structural Funds and the Ministry of National Education (No. 5/2.1a/2004/2937). The realisation of the project was undertaken by the Research Group of the Pedagogical University in Kielce.

A very significant change occurred in the Polish system of education on 1 September 2004. Pre-school education of six-year-old children became obligatory, which means that every child should attend one year preparation in a pre-school education institution (a nursery school or a pre-school class in a primary school). The one year preparatory period, very important for the development and the formation of school maturity in children, is not always a sufficient period to level up community differences at the start of school education, thus it is essential to create adequate conditions by all institutions involved.

Interest in school maturity (readiness) has already a long history. In spite of a great number of research many problems have not been explained yet. The diagnosis of school maturity is important from the point of view of educational policy of the state. The state determines the principles of activities to be undertaken for the benefit of the equalisation of opportunities, elimination of barriers and disproportions between different communities. The diagnosis should constitute the basis for all didactic and educational activities. Any reflections concerning programmatic, methodological and organisational solutions should be preceded by a particular recognition and expertise of children's developmental. A starting point for the diagnosis of school maturity is the qualification of the level of a child's development in all areas and the detection of potential difficulties. This has a great relevance for practice. It is also connected with ideas of expanding of the access opportunities to education and lifelong learning in knowledge-oriented society.

The research results presented in the Report make such diagnosis possible. Its main aspects include:

- a survey of a representative group of 6 year-old children from all over Poland (a random search method without regard to regional stratification, expressed in terms of province, type of educational institution and community),
- the research of different spheres of child development (physical, motor, intellectual, social and emotional development, as well as health and basic aspects of environmental and educational conditions which determine child development),
- the utilisation of acknowledged tools of research of given spheres of development,
- a possibility of comparing the results of the research within three arrangements (type of educational institution: nursery school and school; local community: city-village; sex: boys-girls).

The research, which was conducted in 2006, consisted of two stages. In the first stage (April - May 2006) the investigation included 34225 children and their parents in 1316 educational institutions. In the second stage (September - October 2006) 35339 children and their parents were examined in 1364 educational institutions. Each time the investigation targeted about 10% of the population of 6-year-old children in Poland. Apart from this 6136 teachers were investigated. The Report consists of five parts. The first part provides basic infor-

mation about the research – its aims, concepts, sample selection. The second part describes and provides rationale for the adopted tools of measurement of the investigated spheres of the development of 6-year-old children. The third part presents the organisation of the investigation and the manner of the elaboration of investigation results presented in the Report. The fourth part, which is essential for the Report, presents information on the results of the investigation in the arrangement accepted for research of the investigative modules: Parent - Child - Teacher. Thus the information concerns of the characterisation of educational institution, description of family status of the investigated 6-year-old children (features of the socio-economic status of families, opinions of parents about institutions responsible for the education of the basic skills of children, parents aspirations concerning education of their children). In the further sections of this part the Report presents results of the investigation of children in the following spheres:

- health of the investigated 6-year-old children (assessment of physical, psychical and social health as well as health and psychopedagogical care),
- physical development and motor activity (coefficients of physical development, adiposity and motor activity),
- physical fitness (coefficients of motor efficiency, motor skills, lateralisation),
- intellectual development (psychometric estimation, school maturity, and selected skills of school children),
- social and emotional development (qualification of the sense of control, the opinion of teachers on the social and emotional development of the investigated children in the light of accepted tools of research).

The fourth part of the Report ends with the results of the investigation of the teachers of 6-year-old children. They refer to the information on the socio-economic status of the investigated group of teachers and the opinions of teachers about institutions which are in charge of the education of basic skills of children. The teachers' assessment of these educational institutions which are involved in child development and the opinions of the investigated persons (parents, teachers, netizens), expressed in an independent Internet survey of the significance of preparation of children for school education, including the need to lower the initial age of obligatory preschool education, carried out by the investigation team on the website of the project: [www.6latki.pl](http://www.6latki.pl), completes the presentation of investigation results. The Report ends with Conclusions and Recommendations for the nationwide investigation (fifth part).

The Authors hope that the presented results will be used by educators and will support decisions related to preschool education of six-year-old children.

## WYKAZ TABEL

Tab. 1.2.1.	Alokacja operatu doboru próby w odniesieniu do oszacowanych zbiorowości (%).....	16
Tab. 1.3.1.	Ocena reprezentatywności doboru próby (%) .....	17
Tab. 1.3.2.	Ocena realizacji badania – <i>response rate</i> (%) .....	18
Tab. 2.4.1.	Ocena jakościowa i przyporządkowana jej liczba punktów w poszczególnych kategoriach....	25
Tab. 2.4.2.	Ocena jakościowa i przyporządkowana jej liczba punktów (wynik ogólny) .....	25
Tab. 2.5.1.	Współczynniki zgodności wewnętrznej kategorii rozwoju społecznego arkusza .....	29
Tab. 2.5.2.	Współczynniki korelacji między oceną arkusza a wynikiem ogólnym skali SPK-DP .....	30
Tab. 4.1.1.	Wybrane elementy „życia” badanych placówek w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	39
Tab. 4.1.2.	Wybrane elementy „życia” badanych placówek w podziale na typ placówki (przedszkole, szkoła).....	40
Tab. 4.2.1.1.	Wykształcenie rodziców badanych dzieci .....	43
Tab. 4.2.1.2.	Sytuacja zawodowa rodziców badanych dzieci.....	44
Tab. 4.2.2.1.	Wybory rodziców dotyczące środowisk kształcących umiejętności dzieci .....	45
Tab. 4.2.3.1.	Aspiracje edukacyjne rodziców wobec dzieci w podziale na płeć .....	48
Tab. 4.2.3.2.	Aspiracje edukacyjne rodziców wobec dzieci w podziale na środowisko .....	48
Tab. 4.2.3.3.	Aspiracje edukacyjne rodziców wobec dzieci w podziale na typ placówki .....	49
Tab. 4.3.2.1.1.	Masa urodzeniowa dziecka w podziale na płeć .....	56
Tab. 4.3.2.1.2.	Masa urodzeniowa dziecka w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	56
Tab. 4.3.2.1.3.	Stan zdrowia dziecka przy urodzeniu – skala Apgar w podziale na płeć.....	57
Tab. 4.3.2.1.4.	Stan zdrowia dziecka przy urodzeniu – skala Apgar w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	57
Tab. 4.3.2.1.5.	Tydzień porodu w podziale na płeć .....	58
Tab. 4.3.2.1.6.	Tydzień porodu w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	58
Tab. 4.3.2.1.7.	Stan zdrowia dziecka w podziale na płeć .....	59
Tab. 4.3.2.1.8.	Częstotliwość występowania wad wrodzonych u dzieci w podziale na płeć .....	60
Tab. 4.3.2.1.9.	Częstotliwość występowania wad wrodzonych u dzieci w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	61
Tab. 4.3.2.1.10.	Urazy lub zatrucia występujące w ostatnich 12 miesiącach u dzieci w podziale na płeć .....	62
Tab. 4.3.2.1.11.	Urazy lub zatrucia występujące w ostatnich 12 miesiącach u dzieci w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	62
Tab. 4.3.2.1.12.	Choroby przewlekłe u dzieci w podziale na płeć .....	64
Tab. 4.3.2.1.13.	Choroby przewlekłe u dzieci w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	65
Tab. 4.3.2.1.14.	Choroby przewlekłe u dzieci w podziale na typ placówki (przedszkole, szkoła) .....	66
Tab. 4.3.2.1.15.	Inne zaburzenia zdrowotne u dzieci w podziale na płeć.....	67
Tab. 4.3.2.1.16.	Inne zaburzenia zdrowotne u dzieci w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	67
Tab. 4.3.2.1.17.	Inne zaburzenia zdrowotne u dzieci w podziale na typ placówki (przedszkole, szkoła) .....	68
Tab. 4.3.2.2.1.	Aspekty zdrowia psychicznego i społecznego dzieci w podziale na płeć .....	72

Tab. 4.3.2.3.1.	Formy wsparcia medycznego i psychospołecznego w podziale na płeć .....	75
Tab. 4.3.2.3.2.	Formy wsparcia medycznego i psychospołecznego w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	76
Tab. 4.3.2.3.3.	Formy wsparcia medycznego i psychospołecznego w podziale na typ placówki (przedszkole, szkoła) .....	76
Tab. 4.3.2.3.4.	Kwalifikacja stanu zdrowia dziecka na podstawie wydanych orzeczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych w podziale na płeć .....	77
Tab. 4.3.2.3.5.	Kwalifikacja stanu zdrowia dziecka na podstawie wydanych orzeczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	77
Tab. 4.3.2.3.6.	Kwalifikacja stanu zdrowia dziecka na podstawie wydanych orzeczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych w podziale na typ placówki (przedszkole, szkoła) .....	78
Tab. 4.3.2.3.7.	System opieki medycznej w podziale na płeć .....	79
Tab. 4.3.2.3.8.	System opieki medycznej w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	79
Tab. 4.3.2.3.9.	System opieki medycznej w podziale na typ placówki (przedszkole, szkoła) .....	80
Tab. 4.3.2.3.10.	Ocena jakości badania bilansowego w opinii rodziców w podziale na płeć .....	80
Tab. 4.3.2.3.11.	Ocena jakości badania bilansowego w opinii rodziców w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	81
Tab. 4.3.2.3.12.	Ocena jakości badania bilansowego w opinii rodziców w podziale na typ placówki (przedszkole, szkoła) .....	81
Tab. 4.3.2.3.13.	Palenie tytoniu jako czynnik wpływający na zdrowie dziecka w podziale na płeć .....	82
Tab. 4.3.2.3.14.	Palenie tytoniu jako czynnik wpływający na zdrowie dziecka w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	83
Tab. 4.3.2.3.15.	Palenie tytoniu jako czynnik wpływający na zdrowie dziecka w podziale na typ placówki (przedszkole, szkoła) .....	83
Tab. 4.3.3.1.1.	Średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe wskaźników rozwoju fizycznego chłopców i dziewcząt .....	86
Tab. 4.3.3.1.2.	Średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe wskaźników rozwoju fizycznego chłopców w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	87
Tab. 4.3.3.1.3.	Średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe wskaźników rozwoju fizycznego dziewcząt w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	87
Tab. 4.3.3.1.4.	Średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe wskaźników rozwoju fizycznego chłopców w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła) .....	88
Tab. 4.3.3.1.5.	Średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe wskaźników rozwoju fizycznego dziewcząt w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła) .....	88
Tab. 4.3.3.1.6.	Wyniki testu filipińskiego u chłopców i dziewcząt .....	89
Tab. 4.3.3.1.7.	Wyniki testu filipińskiego chłopców w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	89
Tab. 4.3.3.1.8.	Wyniki testu filipińskiego dziewcząt w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	89
Tab. 4.3.3.1.9.	Wyniki testu filipińskiego chłopców w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła) .....	90
Tab. 4.3.3.1.10.	Wyniki testu filipińskiego dziewcząt w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła) .....	90



Tab. 4.3.3.2.1.	Średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe fałdów skórno-tłuszczowych chłopców i dziewcząt .....	91
Tab. 4.3.3.2.2.	Średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe fałdów skórno-tłuszczowych chłopców w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	91
Tab. 4.3.3.2.3.	Średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe fałdów skórno-tłuszczowych dziewcząt w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	96
Tab. 4.3.3.2.4.	Średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe fałdów skórno-tłuszczowych chłopców w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła).....	92
Tab. 4.3.3.2.5.	Średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe fałdów skórno-tłuszczowych dziewcząt w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła).....	93
Tab. 4.3.3.3.1.	Czas trwania zajęć ruchowych w ciągu dnia w badanych placówkach.....	94
Tab. 4.3.3.3.2.	Czas trwania zajęć ruchowych w ciągu dnia w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	94
Tab. 4.3.3.3.3.	Czas trwania zajęć ruchowych w ciągu dnia w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła).....	95
Tab. 4.3.3.3.4.	Częstotliwość organizowania zajęć ruchowych w ciągu tygodnia w badanych placówkach .....	95
Tab. 4.3.3.3.5.	Częstotliwość organizowania zajęć ruchowych w ciągu tygodnia w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	96
Tab. 4.3.3.3.6.	Częstotliwość organizowania zajęć ruchowych w ciągu tygodnia w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła) .....	96
Tab. 4.3.3.3.7.	Częstotliwość intensywnej aktywności fizycznej w ciągu dnia chłopców i dziewcząt.....	97
Tab. 4.3.3.3.8.	Częstotliwość intensywnej aktywności fizycznej w ciągu dnia chłopców i dziewcząt w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	97
Tab. 4.3.3.3.9.	Częstotliwość intensywnej aktywności fizycznej w ciągu dnia chłopców i dziewcząt w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła).....	98
Tab. 4.3.3.3.10.	Częstotliwość zorganizowanej aktywności fizycznej w ciągu tygodnia chłopców i dziewcząt .....	98
Tab. 4.3.3.3.11.	Częstotliwość zorganizowanej aktywności fizycznej w ciągu tygodnia chłopców i dziewcząt w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	99
Tab. 4.3.3.3.12.	Częstotliwość zorganizowanej aktywności fizycznej w ciągu tygodnia chłopców i dziewcząt w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła).....	99
Tab. 4.3.3.3.13.	Częstotliwość zwolnień z zajęć ruchowych chłopców i dziewcząt.....	100
Tab. 4.3.3.3.14.	Częstotliwość zwolnień z zajęć ruchowych chłopców i dziewcząt w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	100
Tab. 4.3.3.3.15.	Częstotliwość zwolnień z zajęć ruchowych chłopców i dziewcząt w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła) .....	100
Tab. 4.3.4.1.1.	Poziom rozwoju wybranych zdolności motorycznych u badanych dzieci .....	103
Tab. 4.3.4.1.2.	Poziom rozwoju wybranych zdolności motorycznych u badanych chłopców w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	104

Tab. 4.3.4.1.3.	Poziom rozwoju wybranych zdolności motorycznych u badanych dziewcząt w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	105
Tab. 4.3.4.1.4.	Poziom rozwoju wybranych zdolności motorycznych u badanych chłopców w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła) .....	105
Tab. 4.3.4.1.5.	Poziom rozwoju wybranych zdolności motorycznych u badanych dziewcząt w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła) .....	106
Tab. 4.3.4.2.1.	Rzut woreczkiem prawą ręką w podziale na płęć .....	108
Tab. 4.3.4.2.2.	Rzut woreczkiem lewą ręką w podziale na płęć .....	108
Tab. 4.3.4.2.3.	Rzut piłką oburącz w podziale na płęć .....	109
Tab. 4.3.4.2.4.	Rzut woreczkiem prawą ręką w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	109
Tab. 4.3.4.2.5.	Rzut woreczkiem lewą ręką w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	110
Tab. 4.3.4.2.6.	Rzut piłką oburącz w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	111
Tab. 4.3.4.2.7.	Rzut woreczkiem prawą ręką w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła) .....	112
Tab. 4.3.4.2.8.	Rzut woreczkiem lewą ręką w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła) .....	112
Tab. 4.3.4.2.9.	Rzut piłką oburącz w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła) .....	113
Tab. 4.3.4.2.10.	Chwył woreczka prawą ręką w podziale na płęć .....	114
Tab. 4.3.4.2.11.	Chwył woreczka lewą ręką w podziale na płęć .....	114
Tab. 4.3.4.2.12.	Chwył piłki oburącz w podziale na płęć .....	114
Tab. 4.3.4.2.13.	Chwył woreczka prawą ręką w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	114
Tab. 4.3.4.2.14.	Chwył woreczka lewą ręką w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	115
Tab. 4.3.4.2.15.	Chwył piłki oburącz w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	116
Tab. 4.3.4.2.16.	Chwył woreczka prawą ręką w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła) .....	117
Tab. 4.3.4.2.17.	Chwył woreczka lewą ręką w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła) .....	117
Tab. 4.3.4.2.18.	Chwył piłki oburącz w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła) .....	118
Tab. 4.3.4.2.19.	Skoki na prawej nodze w podziale na płęć .....	118
Tab. 4.3.4.2.20.	Skoki na lewej nodze w podziale na płęć .....	119
Tab. 4.3.4.2.21.	Skoki obunóż w podziale na płęć .....	119
Tab. 4.3.4.2.22.	Skoki jednonóż na prawej nodze w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	120
Tab. 4.3.4.2.23.	Skoki jednonóż na lewej nodze w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	120
Tab. 4.3.4.2.24.	Skoki obunóż w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	121
Tab. 4.3.4.2.25.	Skoki jednonóż na prawej nodze w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła) .....	121
Tab. 4.3.4.2.26.	Skoki jednonóż na lewej nodze w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła) .....	122
Tab. 4.3.4.2.27.	Skoki obunóż w podziale na placówkę (szkoła, przedszkole) .....	122
Tab. 4.3.4.2.28.	Kopnięćie piłki prawą nogą w podziale na płęć .....	123
Tab. 4.3.4.2.29.	Kopnięćie piłki lewą nogą w podziale na płęć .....	123
Tab. 4.3.4.2.30.	Kopnięćie piłki prawą nogą w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	124
Tab. 4.3.4.2.31.	Kopnięćie piłki lewą nogą w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	125
Tab. 4.3.4.2.32.	Kopnięćie piłki prawą nogą w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła) .....	125
Tab. 4.3.4.2.33.	Kopnięćie piłki lewą nogą w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła) .....	126
Tab. 4.3.4.2.34.	Szybki bieg w podziale na płęć .....	126

Tab. 4.3.4.2.35.	Szybki bieg w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	127
Tab. 4.3.4.2.36.	Szybki bieg w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła).....	128
Tab. 4.3.4.2.37.	Koordinacja ruchowa w trakcie wykonywanych ćwiczeń w podziale na płęć.....	129
Tab. 4.3.4.2.38.	Koordinacja ruchowa w trakcie wykonywanych ćwiczeń w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	129
Tab. 4.3.4.2.39.	Koordinacja ruchowa w trakcie wykonywanych ćwiczeń w podziale na placówkę (przedszkole, szkoła).....	130
Tab. 4.3.4.3.40.	Wybór kończyny w wybranych próbach motorycznych .....	132
Tab. 4.3.4.3.41.	Wybór oka i kończyny górnej.....	132
Tab. 4.3.4.3.42.	Wybór oka i kończyny dolnej.....	132
Tab. 4.3.4.3.43.	Wybór kończyny górnej i dolnej .....	133
Tab. 4.3.4.3.44.	Funkcjonalna stronność ciała.....	134
Tab. 4.3.5.1.1.	Poziom rozwoju umysłowego badanych dzieci w podziale na płęć.....	136
Tab. 4.3.5.1.2.	Poziom rozwoju umysłowego badanych dzieci w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	136
Tab. 4.3.5.1.3.	Poziom rozwoju umysłowego badanych dzieci w podziale na rodzaj placówki.....	137
Tab. 4.3.5.2.1.	Ogólny poziom dojrzałości szkolnej badanych dzieci w podziale na płęć.....	138
Tab. 4.3.5.2.2.	Ogólny poziom dojrzałości szkolnej badanych dzieci w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	139
Tab. 4.3.5.2.3.	Ogólny poziom dojrzałości szkolnej badanych dzieci w podziale na rodzaj placówki.....	139
Tab. 4.3.5.2.4.	Poziom gotowości do czytania badanych dzieci w podziale na płęć.....	140
Tab. 4.3.5.2.5.	Poziom gotowości do czytania badanych dzieci w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	141
Tab. 4.3.5.2.6.	Poziom gotowości do czytania badanych dzieci w podziale na rodzaj placówki.....	141
Tab. 4.3.5.2.7.	Poziom gotowości do pisania badanych dzieci w podziale na płęć.....	142
Tab. 4.3.5.2.8.	Poziom gotowości do pisania badanych dzieci w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	142
Tab. 4.3.5.2.9.	Poziom gotowości do pisania badanych dzieci w podziale na rodzaj placówki.....	142
Tab. 4.3.5.2.10.	Poziom gotowości do liczenia badanych dzieci w podziale na płęć .....	143
Tab. 4.3.5.2.11.	Poziom gotowości do liczenia badanych dzieci w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	143
Tab. 4.3.5.2.12.	Poziom gotowości do liczenia badanych dzieci w podziale na rodzaj placówki .....	144
Tab. 4.3.5.2.13.	Poziom rozumowania badanych dzieci w podziale na płęć.....	144
Tab. 4.3.5.2.14.	Poziom rozumowania badanych dzieci w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	145
Tab. 4.3.5.2.15.	Poziom rozumowania badanych dzieci w podziale na rodzaj placówki.....	145
Tab. 4.3.5.2.16.	Pisanie własnego imienia w podziale na płęć.....	146
Tab. 4.3.5.2.17.	Pisanie własnego imienia w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	146
Tab. 4.3.5.2.18.	Pisanie własnego imienia w podziale na rodzaj placówki.....	146
Tab. 4.3.5.2.19.	Stosowanie liter w zapisie imienia w podziale na płęć.....	147
Tab. 4.3.5.2.20.	Stosowanie liter w zapisie imienia w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	147

Tab. 4.3.5.2.21.	Stosowanie liter w zapisie imienia w podziale na rodzaj placówki.....	147
Tab. 4.3.5.3.1.	Znajomość miejsca zamieszkania w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	148
Tab. 4.3.5.3.2.	Znajomość własnego wieku w podziale na płeć .....	149
Tab. 4.3.5.3.3.	Znajomość własnego wieku w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	149
Tab. 4.3.5.3.4.	Rozróżnianie pory roku w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	150
Tab. 4.3.5.3.5.	Rozróżnianie dnia tygodnia w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	150
Tab. 4.3.5.3.6.	Rozróżnianie miesięcy w podziale na rodzaj placówki .....	151
Tab. 4.3.5.3.7.	Rozróżnianie miesięcy w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	151
Tab. 4.3.5.3.8.	Wyróżnianie głoski w nagłosie w podziale na płeć .....	152
Tab. 4.3.5.3.9.	Wyróżnianie głoski w nagłosie w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	152
Tab. 4.3.5.3.10.	Wyróżnianie głoski w nagłosie w podziale na rodzaj placówki .....	152
Tab. 4.3.5.3.11.	Wyróżnianie głoski w wygłosie w podziale na płeć .....	153
Tab. 4.3.5.3.12.	Wyróżnianie głoski w wygłosie w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	153
Tab. 4.3.5.3.13.	Wyróżnianie głoski w wygłosie w podziale na rodzaj placówki .....	153
Tab. 4.3.5.3.14.	Wyróżnianie głoski w śródgłosie w podziale na płeć .....	154
Tab. 4.3.5.3.15.	Wyróżnianie głoski w śródgłosie w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	154
Tab. 4.3.5.3.16.	Wyróżnianie głoski w śródgłosie w podziale na rodzaj placówki .....	154
Tab. 4.3.5.3.17.	Analiza sylabowa wyrazów w podziale na płeć.....	155
Tab. 4.3.5.3.18.	Analiza sylabowa wyrazów w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	155
Tab. 4.3.5.3.19.	Analiza sylabowa wyrazów w podziale na rodzaj placówki.....	155
Tab. 4.3.5.3.20.	Synteza sylabowa wyrazów w podziale na płeć .....	156
Tab. 4.3.5.3.21.	Synteza sylabowa wyrazów w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	156
Tab. 4.3.5.3.22.	Synteza sylabowa wyrazów w podziale na rodzaj placówki .....	156
Tab. 4.3.5.3.23.	Analiza głoskowa wyrazów w podziale na płeć .....	157
Tab. 4.3.5.3.24.	Analiza głoskowa wyrazów w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	157
Tab. 4.3.5.3.25.	Analiza głoskowa wyrazów w podziale na rodzaj placówki .....	157
Tab. 4.3.5.3.26.	Synteza głoskowa wyrazów w podziale na płeć .....	158
Tab. 4.3.5.3.27.	Synteza głoskowa wyrazów w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	158
Tab. 4.3.5.3.28.	Synteza głoskowa wyrazów w podziale na rodzaj placówki .....	158
Tab. 4.3.5.3.29.	Rozumienie czytanego tekstu w podziale na płeć.....	159
Tab. 4.3.5.3.30.	Rozumienie czytanego tekstu w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	159
Tab. 4.3.5.3.31.	Rozumienie czytanego tekstu w podziale na rodzaj placówki.....	160
Tab. 4.3.5.3.32.	Układanka obrazkowa w podziale na płeć .....	160
Tab. 4.3.5.3.33.	Układanka obrazkowa w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	161
Tab. 4.3.5.3.34.	Układanka obrazkowa w podziale na rodzaj placówki.....	161
Tab. 4.3.5.3.35.	Znajomość liter drukowanych w podziale na płeć.....	162
Tab. 4.3.5.3.36.	Znajomość liter drukowanych w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	162
Tab. 4.3.5.3.37.	Znajomość liter drukowanych w podziale na rodzaj placówki.....	162
Tab. 4.3.5.3.38.	Znajomość liter pisanych w podziale na płeć .....	163
Tab. 4.3.5.3.39.	Znajomość liter pisanych w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	163

Tab. 4.3.5.3.40.	Znajomość liter pisanych w podziale na rodzaj placówki .....	163
Tab. 4.3.5.3.41.	Dobór podpisów do obrazków (wyrazy) w podziale na płeć .....	164
Tab. 4.3.5.3.42.	Dobór podpisów do obrazków (wyrazy) w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	164
Tab. 4.3.5.3.43.	Dobór podpisów do obrazków (wyrazy) w podziale na rodzaj placówki .....	164
Tab. 4.3.5.3.44.	Dobór podpisów do obrazków (zdania) w podziale na płeć .....	165
Tab. 4.3.5.3.45.	Dobór podpisów do obrazków (zdania) w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	165
Tab. 4.3.5.3.46.	Dobór podpisów do obrazków (zdania) w podziale na rodzaj placówki .....	165
Tab. 4.3.5.3.47.	Technika czytania w podziale na płeć .....	166
Tab. 4.3.5.3.48.	Technika czytania w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	166
Tab. 4.3.5.3.49.	Technika czytania w podziale na rodzaj placówki .....	167
Tab. 4.3.5.3.50.	Znajomość cyfr drukowanych w podziale na płeć .....	167
Tab. 4.3.5.3.51.	Znajomość cyfr drukowanych w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	168
Tab. 4.3.5.3.52.	Znajomość cyfr drukowanych w podziale na rodzaj placówki .....	168
Tab. 4.3.5.3.53.	Znajomość cyfr pisanych w podziale na płeć .....	168
Tab. 4.3.5.3.54.	Znajomość cyfr pisanych w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	168
Tab. 4.3.5.3.55.	Znajomość cyfr pisanych w podziale na rodzaj placówki .....	169
Tab. 4.3.5.3.56.	Znajomość znaków matematycznych w podziale na płeć .....	169
Tab. 4.3.5.3.57.	Znajomość znaków matematycznych w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	169
Tab. 4.3.5.3.58.	Znajomość znaków matematycznych w podziale na rodzaj placówki .....	170
Tab. 4.3.5.3.59.	Znajomość figur geometrycznych w podziale na płeć .....	170
Tab. 4.3.5.3.60.	Znajomość figur geometrycznych w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	170
Tab. 4.3.5.3.61.	Znajomość figur geometrycznych w podziale na rodzaj placówki .....	171
Tab. 4.3.6.1.1.	Poczucie kontroli u badanych dzieci (wynik ogólny) w podziale na płeć .....	174
Tab. 4.3.6.1.2.	Poczucie kontroli u badanych dzieci (wynik ogólny) w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	175
Tab. 4.3.6.1.3.	Poczucie kontroli u badanych dzieci (wynik ogólny) w podziale na rodzaj placówki .....	175
Tab. 4.3.6.1.4.	Poczucie kontroli u badanych dzieci w skali sukcesu (S) w podziale na płeć .....	176
Tab. 4.3.6.1.5.	Poczucie kontroli u badanych dzieci w skali sukcesu (S) w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	176
Tab. 4.3.6.1.6.	Poczucie kontroli u badanych dzieci w skali sukcesu (S) w podziale na rodzaj placówki .....	176
Tab. 4.3.6.1.7.	Poczucie kontroli u badanych dzieci w skali porażek (P) w podziale na płeć .....	177
Tab. 4.3.6.1.8.	Poczucie kontroli u badanych dzieci w skali porażek (P) w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	177
Tab. 4.3.6.1.9.	Poczucie kontroli u badanych dzieci w skali porażek (P) w podziale na rodzaj placówki .....	178
Tab. 4.3.6.2.1.	Czynności samoobsługowe u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć .....	180
Tab. 4.3.6.2.2.	Czynności samoobsługowe u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	180

Tab. 4.3.6.2. 3.	Czynności samoobsługowe u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na rodzaj placówki .....	180
Tab. 4.3.6.2.4.	Dbałość o porządek u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć .....	181
Tab. 4.3.6.2.5.	Umiejętność korzystania i dbałość o przybory szkolne u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć .....	182
Tab. 4.3.6.2.6.	Umiejętność korzystania i dbałość o przybory szkolne u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na rodzaj placówki .....	182
Tab. 4.3.6.2.7.	Wykonywanie zadań bez pomocy u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć .....	183
Tab. 4.3.6.2.8.	Wykonywanie zadań bez pomocy u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	183
Tab. 4.3.6.2.9.	Wykonywanie zadań bez pomocy u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na rodzaj placówki .....	183
Tab. 4.3.6.2.10.	Nawiązywanie kontaktów u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć .....	184
Tab. 4.3.6.2.11.	Nawiązywanie kontaktów u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na rodzaj placówki .....	185
Tab. 4.3.6.2.12.	Stosunek do młodszych lub słabszych dzieci u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć .....	186
Tab. 4.3.6.2.13.	Stosunek do młodszych lub słabszych dzieci u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na rodzaj placówki .....	186
Tab. 4.3.6.2.14.	Zwracanie uwagi na siebie u dzieci rozpoczynających naukę) w podziale na płeć .....	187
Tab. 4.3.6.2.15.	Współpraca i współdziałanie z innymi u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć .....	188
Tab. 4.3.6.2.16.	Agresja, wrogość u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć .....	188
Tab. 4.3.6.2.17.	Stosunek do poleceń grupowych u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć .....	189
Tab. 4.3.6.2.18.	Zdolność do ugody i kompromisu u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć .....	190
Tab. 4.3.6.2.19.	Zdolność do ugody i kompromisu u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	190
Tab. 4.3.6.2.20.	Zdolność do ugody i kompromisu u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na rodzaj placówki .....	190
Tab. 4.3.6.2.21.	Pozycja w grupie u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć .....	191
Tab. 4.3.6.2.22.	Pozycja w grupie dzieci rozpoczynających naukę w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	191
Tab. 4.3.6.2.23.	Pozycja w grupie u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na rodzaj placówki .....	192
Tab. 4.3.6.2.24.	Umiejętność oceny zachowania rówieśników u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć .....	192
Tab. 4.3.6.2.25.	Umiejętność oceny zachowania rówieśników u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	193
Tab. 4.3.6.2.26.	Umiejętność oceny zachowania rówieśników u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na rodzaj placówki .....	193

Tab. 4.3.6.2.27.	Stosunek do poleceń indywidualnych u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć.....	194
Tab. 4.3.6.2.28.	Stosunek do poleceń indywidualnych u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	195
Tab. 4.3.6.2.29.	Stosunek do poleceń indywidualnych u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na rodzaj placówki.....	195
Tab. 4.3.6.2.30.	Wytrwałość u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć.....	196
Tab. 4.3.6.2.31.	Wytrwałość u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	196
Tab. 4.3.6.2.32.	Wytrwałość u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na rodzaj placówki.....	196
Tab. 4.3.6.2.33.	Koncentracja uwagi u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć.....	197
Tab. 4.3.6.2.34.	Koncentracja uwagi u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	197
Tab. 4.3.6.2.35.	Koncentracja uwagi u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na rodzaj placówki.....	198
Tab. 4.3.6.2.36.	Zainteresowanie u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć.....	198
Tab. 4.3.6.2.37.	Zainteresowanie u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	198
Tab. 4.3.6.2.38.	Zainteresowanie u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na rodzaj placówki.....	199
Tab. 4.3.6.2.39.	Pewność decyzji u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć.....	199
Tab. 4.3.6.2.40.	Pewność decyzji u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	200
Tab. 4.3.6.2.41.	Pewność decyzji u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na rodzaj placówki.....	200
Tab. 4.3.6.3.1.	Siła reakcji emocjonalnych u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć.....	202
Tab. 4.3.6.3.2.	Siła reakcji emocjonalnych u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	202
Tab. 4.3.6.3.3.	Wyrażanie emocji pozytywnych i negatywnych u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć.....	203
Tab. 4.3.6.3.4.	Wyrażanie emocji pozytywnych i negatywnych u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na rodzaj placówki.....	203
Tab. 4.3.6.3.5.	Zdolność kontroli emocji u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć.....	204
Tab. 4.3.6.3.6.	Zdolność kontroli emocji u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na rodzaj placówki.....	204
Tab. 4.3.6.3.7.	Adekwatność reakcji emocjonalnych do sytuacji u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć.....	205
Tab. 4.3.6.3.8.	Objawy lęku, niepokoju u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć.....	205
Tab. 4.3.6.3.9.	Objawy lęku, niepokoju u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na środowisko (miasto, wieś).....	206
Tab. 4.3.6.3.10.	Objawy lęku, niepokoju u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na rodzaj placówki.....	206
Tab. 4.3.6.3.11.	Wybuchy złości i gniewu u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć.....	207

Tab. 4.3.6.3.12.	Wybuchy złości i gniewu u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na rodzaj placówki .....	207
Tab. 4.3.6.3.13.	Ciekawość poznawcza u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć .....	208
Tab. 4.3.6.3.14.	Ciekawość poznawcza u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na rodzaj placówki .....	208
Tab. 4.3.6.3.15.	Zdolność empatii u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć .....	209
Tab. 4.3.6.3.16.	Zdolność empatii u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na rodzaj placówki .....	209
Tab. 4.3.6.3.17.	Sposób reagowania na niepowodzenia u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć .....	210
Tab. 4.3.6.3.18.	Sposób reagowania na niepowodzenia u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	210
Tab. 4.3.6.3.19.	Nastrój dominujący u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na płeć .....	211
Tab. 4.3.6.3.20.	Nastrój dominujący u dzieci rozpoczynających naukę w podziale na środowisko (miasto, wieś) .....	211
Tab. 4.4.1.1.	Wykształcenie badanych nauczycieli .....	214
Tab. 4.4.1.2.	Sytuacja zawodowa badanych nauczycieli .....	215
Tab. 4.4.2.1.	Wybory nauczycieli dotyczące środowisk kształcących umiejętności dzieci w podziale na typ placówki .....	216
Tab. 4.4.2.2.	Wybory nauczycieli dotyczące środowisk kształcących umiejętności dzieci w podziale na środowisko .....	217



## WYKAZ RYCIN

Ryc. 3.2.1.	Schemat organizacyjny projektu na przykładzie województwa z 4 zespołami badawczymi....	34
Ryc. 4.3.1.1.	Rozkład wieku metrykalnego dzieci badanych w I sekwencji w kolejnych pomiarach: .....	52
	a) badania antropometryczne	
	b) rozwój i zdrowie dziecka	
	c) badania gotowości szkolnej	
	d) badania poziomu rozwoju umysłowego i poczucia kontroli	
Ryc. 4.3.1.2.	Rozkład wieku metrykalnego dzieci badanych w II sekwencji w kolejnych pomiarach: .....	53
	a) badania antropometryczne	
	b) rozwój i zdrowie dziecka	
	c) badania gotowości szkolnej	
	d) badania poziomu rozwoju umysłowego i poczucia kontroli	
Ryc. 4.4.3.1.	Porównania profili wybranych odpowiedzi w różnych zbiorowościach badanych osób .....	222