

Katarzyna Wiejak
Grażyna Krasowicz-Kupis
Katarzyna M. Bogdanowicz

Skala Prognoz Edukacyjnych SPE IBE

Podręcznik



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE



*entuzjaści
edukacji*

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Katarzyna Wiejak
Grażyna Krasowicz-Kupis
Katarzyna M. Bogdanowicz

Skala Prognoz Edukacyjnych SPE IBE Podręcznik

Instytut Badań Edukacyjnych
Warszawa 2015



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE



entuzjaści
edukacji

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Autorzy:

dr **Katarzyna Wiejak**

prof. dr hab. **Grażyna Krasowicz-Kupis**

dr **Katarzyna Maria Bogdanowicz**

Recenzenci:

dr hab. Katarzyna Markiewicz, prof. UMCS

dr Renata Stawinoga

Redakcja językowa:

Grażyna Masztalerz

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, wrzesień 2015

ISBN 978-83-65115-42-3

Wzór cytowania:

Wiejak, K., Krasowicz-Kupis, G., Bogdanowicz, K. (2015). *Skala Prognoz Edukacyjnych SPE IBE. Podręcznik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8

01-180 Warszawa

tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl

Publikacja opracowana w ramach projektu systemowego:

Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych.

Skład i druk:

Trzy drugie

nakład: 900 egzemplarzy

Egzemplarz bezpłatny

Noty o autorach

dr Katarzyna Wiejak – psycholog, wykładowca w Zakładzie Metodologii i Diagnozy Psychologicznej w Instytucie Psychologii UMCS w Lublinie oraz członek Zespołu Specyficznych Zaburzeń Uczenia się w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie. Specjalizuje się w zakresie diagnozy psychologicznej, głównie funkcjonowania poznawczego oraz kompetencji językowej i metaforycznej. Najważniejsze publikacje to: *Poznawcze aspekty interpretacji przysłów* (2011), *Skala Inteligencji D. Wechslera dla dzieci WISC-R w praktyce psychologicznej* (2006 – z Grażyną Krasowicz-Kupis) oraz *Katalog metod diagnozy rozwoju poznawczego dziecka na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej* (2014 – z Grażyną Krasowicz-Kupis i Katarzyną Gruszczyńską). Członek zespołu działającego przy Sekcji Diagnozy Psychologicznej PTP, opracowującego „Standardy diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży”.

prof. dr hab. Grażyna Krasowicz-Kupis – psycholog i logopeda; od lat zajmuje się rozwojem umiejętności czytania i jej zaburzeniami, szczególnie dysleksją rozwojową, w powiązaniu z rozwojem i zaburzeniami języka, a także diagnozą psychologiczną, zwłaszcza funkcji poznawczych. Autorka i współautorka wielu narzędzi diagnostycznych, m.in. *Zetotestu*, *Testów czytania dla 6-latków*, baterii *Dysleksja 3* i *Dysleksja 5* Pracowni Testów Psychologicznych PTP i wielu innych. Najważniejsze książki to: *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu dzieci 6–9-letnich* (1999), *Rozwój świadomości językowej dziecka – teoria i praktyka* (2004), *Skala Inteligencji Wechslera (WISC-R) dla dzieci w praktyce psychologicznej* (2006 – z Katarzyną Wiejak), *Psychologia dysleksji* (2008), *SLI i inne zaburzenia rozwoju językowego* (2012), a także *Katalog metod diagnozy rozwoju poznawczego dziecka na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej* (2014 – z Katarzyną Wiejak i Katarzyną Gruszczyńską). Członek zespołu działającego przy Sekcji Diagnozy Psychologicznej PTP, opracowującego “Standardy diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży”. Kieruje Zespołem Specyficznych Zaburzeń Uczenia się w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie oraz Zakładem Metodologii i Diagnozy Psychologicznej Instytutu Psychologii UMCS.

dr Katarzyna Maria Bogdanowicz – psycholog, filolog polski i wykwalifikowany nauczyciel języka angielskiego, adiunkt w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie. Zajmuje się dysleksją rozwojową, diagnozą psychologiczną, metodyką nauczania języka angielskiego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Autorka publikacji na temat specyficznego zaburzenia w obszarze czytania i pisanie, m.in. książek *Dysleksja a nauczanie języków obcych. Przewodnik dla nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją* (2011), *Dysleksja u osób dorosłych* (2013 – z Martą Łockiewicz) oraz *The Good Start Method for English. Metoda Dobrego Startu® we wspomaganie rozwoju i uczeniu się dzieci rozpoczynających naukę języka angielskiego* (2015 – z Martą Bogdanowicz i Martą Łockiewicz).

Spis treści

Wstęp	3
1. Założenia teoretyczne Skali Prognoz Edukacyjnych SPE IBE	5
1.1. Diagnoza psychologiczna i pedagogiczna w edukacji.....	5
1.2. Badania przesiewowe w placówkach edukacyjnych	6
1.3. Specyficzne zaburzenie uczenia się.....	7
1.4. Ryzyko specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisania	9
1.5. Rozwój językowy a specyficzne zaburzenie uczenia się w obszarze czytania i pisania.....	10
2. Założenia konstrukcyjne Skali Prognoz Edukacyjnych SPE IBE.....	13
2.1. Dobór pozycji testowych.....	13
2.2. Charakterystyka aktualnej wersji SPE – RPP	14
2.3. Charakterystyka aktualnej wersji SPE – klasa I	15
3. Historia powstawania Skali Prognoz Edukacyjnych SPE IBE.....	17
3.1. Prepilotaże	17
3.2. Pilotaż psychometryczny	18
3.2.1. Przebieg badania pilotażowego.....	19
3.2.2. Analiza trudności pozycji testowych w badaniu pilotażowym.....	19
3.2.3. Rzetelność testów w badaniu pilotażowym.....	20
3.2.4. Wywiady poznawcze dotyczące SPE_R.....	20
3.2.5. Rezultaty SPE IBE a staż zawodowy nauczyciela.....	22
3.3. Powstanie wersji normalizacyjnej SPE IBE.....	23
4. Zmienne demograficzne a wyniki Skali Prognoz Edukacyjnych SPE IBE	25
4.1. Wyniki SPE IBE a poziom edukacyjny	25
4.2. Wyniki SPE IBE a wiek badanych	26
4.3. Wyniki SPE IBE a płeć badanych	29
4.4. Wyniki SPE IBE a wykształcenie matki.....	30
4.5. Wyniki SPE IBE a miejsce zamieszkania	33
4.6. SPE IBE a zmienne demograficzne – podsumowanie.....	34
5. Analiza psychometryczna pozycji testowych.....	35
5.1. SPE_N_I	35
5.2. SPE_N_II.....	38
5.3. SPE_R.....	38
6. Rzetelność Skali Prognoz Edukacyjnych SPE IBE.....	43
6.1. Rzetelność SPE IBE dla RPP i I klasy	43
6.2. Zgodność wewnętrzną SPE IBE a wiek	44
6.3. Rzetelność SPE IBE – podsumowanie.....	45
7. Trafność Skali Prognoz Edukacyjnych SPE IBE.....	47
7.1. Interkorelacje testów tworzących Skalę Prognoz Edukacyjnych IBE.....	51
7.2. SPE IBE a rozwój umysłowy	52

7.3. SPE IBE a rozwój językowy	53
7.4. SPE IBE a funkcje fonologiczne	54
7.5. SPE IBE a pisanie	56
7.6. SPE IBE a czytanie	57
7.7. SPE IBE a tempo nazywania	58
7.8. SPE IBE a rodzinne ryzyko dysleksji	60
7.9. Trafność SPE IBE – podsumowanie	62
8. Normalizacja Skali Prognoz Edukacyjnych SPE IBE	63
8.1. Procedura badań normalizacyjnych	63
8.2. Dobór i charakterystyka pełnej próby badawczej	66
8.3. Dobór i charakterystyka grup normalizacyjnych	70
8.4. Normy	72
9. Stosowanie Skali Prognoz Edukacyjnych SPE IBE	73
9.1. Ogólne reguły prowadzenia badania	73
9.2. Warunki prowadzenia badania z zastosowaniem SPE IBE	73
9.3. Szczegółowy przebieg badań z zastosowaniem skali SPE IBE	74
9.3.1 Przygotowanie do badania – zadania nauczyciela	75
9.3.2 Przeprowadzenie obserwacji	76
9.3.3 Przeprowadzenie wywiadu z rodzicami	76
9.3.4. Obliczenia i interpretacja wyników	77
9.3.5. Zaplanowanie interwencji, pomocy i indywidualizacji pracy z dziećmi, u których stwierdzono nieprawidłowości	77
9.3.6. Przekazanie informacji zwrotnej rodzicom	78
10. Obliczanie i analiza wyników SPE IBE	79
10.1. Obliczanie i ocena wyników badania za pomocą SPE IBE	79
10.2. Interpretacja wyników	84
10.2.1. Poziom RPP	85
10.2.2. Poziom klasy I	85
11. Bibliografia	87
12. Skala Prognoz Edukacyjnych IBE – słowniczek pojęć	91
ANEKSY	93
Aneks 1. Arkusze Skali Prognoz Edukacyjnych SPE IBE	95
Aneks 2. Klucze odpowiedzi	102
Aneks 3. Charakterystyki grup normalizacyjnych – oddział rocznego przygotowania przedszkolnego	107
Aneks 4. Charakterystyki grup normalizacyjnych – klasa I	110
Aneks 5. Normy dla SPE IBE – oddział RPP	112
Aneks 6. Normy dla SPE IBE – klasa I	128

Wstęp

Skala Prognoz Edukacyjnych SPE IBE jest narzędziem przeznaczonym do przesiewowej diagnozy ryzyka specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisania na wczesnych etapach nabywania tych umiejętności. Jest ona pomyślana jako narzędzie uzupełniające diagnozę ryzyka dysleksji, którą najczęściej przeprowadza się za pomocą popularnej wśród nauczycieli „Skali Ryzyka Dysleksji” prof. Marty Bogdanowicz (Bogdanowicz, 2011; Bogdanowicz, Kalka, 2011). Skala Prognoz Edukacyjnych SPE IBE bazuje na danych teoretycznych wskazujących na językowe podłoże specyficznych zaburzeń w czytaniu i pisaniu i dlatego jest ukierunkowana na bardziej szczegółową analizę rozwoju językowego dziecka.

Skala Prognoz Edukacyjnych SPE IBE wchodzi w skład bogatego zestawu narzędzi diagnostycznych przeznaczonych do kompleksowej specjalistycznej diagnozy wielu aspektów czytania i pisania, w tym bardzo wczesnych jego przejawów, niepowiązanych z formalną nauką, a prognostycznych dla późniejszych osiągnięć lub ewentualnych problemów w tym zakresie. Umożliwia przeprowadzenie przesiewowej diagnozy ryzyka specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisania u uczniów rocznego przygotowania przedszkolnego (w skrócie RPP) oraz I klasy. Skala Prognoz Edukacyjnych SPE IBE jest przeznaczona dla nauczycieli.

Skala została skonstruowana przez specjalistów z Zespołu Specyficznych Zaburzeń Uczenia Instytutu Badań Edukacyjnych pod kierunkiem prof. dr hab. Grażyny Krasowicz-Kupis w składzie: dr Katarzyna Wiejak i dr Katarzyna M. Bogdanowicz, przy współpracy ekspertów zewnętrznych – przede wszystkim prof. dr hab. Marty Bogdanowicz, dr Marty Łockiewicz oraz dr Olgi Pelc-Pękali.

We wczesnej fazie projektu narzędzia były konsultowane z prof. dr hab. Anną Grabowską, a do współpracowników zespołu należały dr Katarzyna Jednoróg i dr Natalia Gawron.

Skala Prognoz Edukacyjnych IBE, którą przedstawiamy w tym podręczniku, cechuje się wysokimi parametrami psychometrycznymi i została znormalizowana na reprezentatywnej próbie ogólnopolskiej w latach 2014 i 2015. Autorki wyrażają nadzieję, że stanie się ona użytecznym narzędziem stosowanym w diagnozie edukacyjnej.

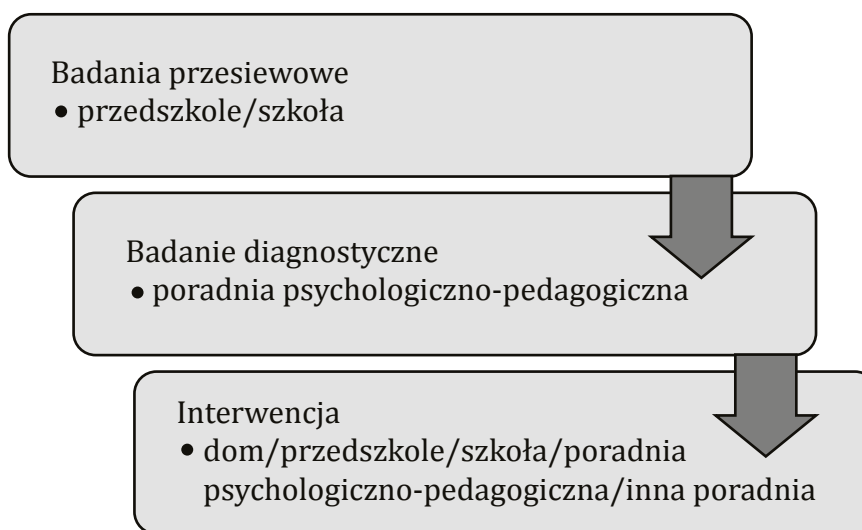
Autorki skali i niniejszego podręcznika składają serdeczne podziękowania wszystkim osobom zaangażowanym w powstawanie narzędzia i badania z jego wykorzystaniem, przede wszystkim pani Alicji Weremiuk – koordynatorce projektu, dr. Wojciechowi Błaszczakowi i dr Katarzynie Gruszczyńskiej za wsparcie eksperckie, Jagodzie Nizioł i dr Agacie Sierocie za pomoc w analizowaniu materiałów z badań, a także wszystkim psychologom prowadzącym badania oraz dzieciom, rodzicom i nauczycielom, którzy zgodzili się wziąć w nich udział.

1. Założenia teoretyczne Skali Prognoz Edukacyjnych SPE IBE

1.1. Diagnoza psychologiczna i pedagogiczna w edukacji

Podjęcie działań wspierających rozwój dzieci na początkowym etapie nauki czytania i pisania, a więc w oddziale rocznego przygotowania przedszkolnego oraz na pierwszym etapie edukacji, wymaga pozyskania informacji na temat funkcjonowania danego dziecka. W systemie edukacji służy temu diagnoza pedagogiczno-psychologiczna, którą definiuje się zazwyczaj jako kompleksowy proces aktywnego poszukiwania i zbierania informacji o badanym z użyciem metod psychologicznych oraz pedagogicznych, który prowadzi do wnioskowania o jego obecnym i przyszłym funkcjonowaniu (Bogdanowicz, 1985; Paluchowski, 1995).

Zgodnie z aktualnie obowiązującymi przepisami prawnymi diagnoza pedagogiczna i psychologiczna powinna być prowadzona zarówno przez placówki, do których uczęszcza dziecko (przedszkole, szkoła), jak i przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Jednak kompetencje wymienionych placówek, a co za tym idzie sposób i zakres diagnozowania, są odmienne. Wskazane jest, aby na terenie placówek oświatowych, do których uczęszcza dziecko, były prowadzone badania przesiewowe obejmujące wszystkich wychowanków. Pogłębiona, specjalistyczna diagnoza dzieci, których rozwój budzi niepokój rodziców bądź nauczycieli, jest prowadzona w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Postępowanie diagnostyczne obejmuje zatem 3 kroki przedstawione na rycinie 1 (za: Krasowicz-Kupis, Wiejak, Gruszczyńska, 2014).



Rycina 1. Schemat postępowania diagnostycznego w edukacji.

źródło: Krasowicz-Kupis, G., Wiejak, K., Gruszczyńska, K. (2014)

1.2. Badania przesiewowe w placówkach edukacyjnych

Celem badań przesiewowych jest jak najwcześniejsze wyselekcjonowanie dzieci zagrożonych ryzykiem różnego rodzaju nieprawidłowości rozwojowych. Taką diagnozę z powodzeniem może, a nawet powinien przeprowadzić nauczyciel, który najlepiej zna dzieci będące pod jego opieką, ewentualnie pedagog lub psycholog szkolny, pod warunkiem że wystarczająco dobrze poznał osoby badane.

Termin „badanie przesiewowe” oznacza badanie wszystkich członków pewnej populacji – może nią być populacja dzieci kończących oddział rocznego przygotowania przedszkolnego – w celu oceny prawdopodobieństwa wystąpienia u nich jakiegoś zjawiska – np. specyficznego zaburzenia uczenia się. Badania tego typu służą wstępnemu rozpoznaniu możliwości badanych oraz zidentyfikowaniu tych dzieci, które cechuje niższy od przeciętnego poziom określonych umiejętności, ponieważ takie dzieci są bardziej niż inne podatne na niepowodzenia szkolne. Umożliwia to jak najwcześniejsze zaplanowanie działań pomocowych oraz wdrożenie interwencji o charakterze terapeutycznym. Aby takie działania przyniosły pożądane efekty w postaci poprawy funkcjonowania szkolnego, obejmuje się nimi wszystkie dzieci z grupy przedszkolnej czy klasy. Taka wstępna diagnoza może mieć charakter nieformalny i bazować jedynie na obserwacjach i doświadczeniu zawodowym pedagoga. Formalna diagnoza wymaga jednak zastosowania odpowiednich procedur i narzędzi diagnostycznych. Z tego też względu istotne jest, aby nauczyciel dysponował rzetelnymi, wystandaryzowanymi narzędziami diagnostycznymi, pozwalającymi wyłonić dzieci z problemami dzięki odniesieniu się do aktualnych norm rozwojowych. Ze względu na konieczność badania całej grupy szkolnej czy przedszkolnej testy używane do badań przesiewowych powinny być (i zazwyczaj są) proste w użyciu, dzięki czemu badanie jest krótkie, a opracowanie i interpretacja wyników – proste.

Jak wspomniano wcześniej, wyniki badań przesiewowych pozwalają na podjęcie interwencji w stosunku do dzieci mających problemy z nauką lub adaptacją do środowiska przedszkolnego lub szkolnego. Należy im zaoferować różne formy wsparcia, które nie wymagają opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, a więc zajęcia wyrównawcze, logopedyczne czy korekcyjno-kompensacyjne. Wyniki uzyskane w toku przesiewowych badań kontrolnych pozwalają także na ewaluację działań podejmowanych przez nauczyciela, gdyż stanowią informację zwrotną dotyczącą skuteczności zastosowanych metod i form pracy.

Dzieci zaklasyfikowane w oparciu o badania przesiewowe do grup o niższym poziomie rozwoju danej sfery, u których mimo wdrożonej pomocy nie obserwuje się poprawy, powinny zostać skierowane na pełne badanie diagnostyczne. Należy pamiętać o tym, że badanie przesiewowe nie może zastąpić pełnego badania diagnostycznego, bowiem na jego podstawie nie można postawić rozpoznania, czyli jednoznacznie stwierdzić występowania zaburzenia, ani określić przyczyn stwierdzonych nieprawidłowości. Niższy od uzyskiwanego przez rówieśników wynik testu oznacza jedynie, że prawdopodobieństwo występowania jakiegoś problemu (np. specyficznego zaburzenia uczenia się) u badanej osoby jest większe niż u osób, które wykonały test prawidłowo.

Tak więc cele badań przesiewowych prowadzonych na terenie placówek edukacyjnych obejmują:

- ocenę poziomu rozwoju określonych funkcji, umiejętności (np. czytania, sprawności językowych),
- zidentyfikowanie zaburzenia lub ryzyka jego wystąpienia u dziecka,
- monitorowanie postępów w rozwoju i nauce (Krasowicz-Kupis, Wiejak, Gruszczyńska, 2014).

Korzyści, jakie przynosi diagnoza przesiewowa ryzyka specyficznego zaburzenia uczenia się, wraz z wdrożonymi po jej przeprowadzeniu oddziaływaniami interwencyjnymi przemawiają za tym, aby jej stosowanie było standardowym działaniem każdego nauczyciela pracującego w przedszkolu i szkole. Pomoc zaoferowana na wczesnym etapie pojawiania się problemów szkolnych zapobiega dalszym konsekwencjom w postaci nie tylko niskiego poziomu danej umiejętności (np. czytania), ale również psychologicznym konsekwencjom niepowodzeń szkolnych, takim jak obniżona samoocena czy słaba motywacja do nauki.

Systematyczne badania dotyczące efektywności diagnozy przesiewowej prowadzonej przez nauczyciela w Wielkiej Brytanii przeprowadził zespół pod kierunkiem Margaret Snowling (2011, 2013). Ich celem było stwierdzenie, czy diagnoza wykonywana przez nauczyciela w oparciu o obserwację dziecka ok. 5. roku życia (kiedy dziecko w systemie brytyjskim kończy edukację przedszkolną) jest rzetelną miarą jego rozwoju i może być podstawą do prognozowania osiągnięć edukacyjnych w późniejszym czasie. Porównano wyniki otrzymane na podstawie skal obserwacyjnych wypełnianych przez nauczycieli z wynikami testów psychologicznych przeprowadzanych w kolejnych latach nauki szkolnej. Analizy pokazały, że kwestionariusz nauczycielski, wypełniany gdy dzieci miały 5 lat, pozwalał trafnie przewidywać ich osiągnięcia szkolne, szczególnie w zakresie czytania, pisania i matematyki w późniejszych latach nauki. Dane te potwierdziły trafność ocen dokonywanych przez nauczycieli w odniesieniu do rozwoju sfery językowej oraz umiejętności czytania i pisania. Rezultaty tych badań wskazują na duże znaczenie wczesnej przesiewowej diagnozy stawianej w szkołach.

W Polsce powszechnie stosowanymi skalami obserwacyjnymi dla nauczycieli są „Skala Ryzyka Dysleksji SRD” oraz „Skala Ryzyka Dysleksji dla dzieci wstępujących do szkoły SRD-6” Marty Bogdanowicz (Bogdanowicz, 2011; Bogdanowicz, Kalka, 2011), „Skala Gotowości Edukacyjnej Pięciolatek SGE-5” (Koźniewska, Matuszewski, Zwierzyńska, 2010) oraz „Skala Funkcjonowania Pierwszoklasisty SFP” (Koźniewska, Zwierzyńska, Matuszewski, 2013).

1.3. Specyficzne zaburzenie uczenia się

Specyficzne zaburzenie uczenia się (*specific learning disorder*) to kategoria diagnostyczna wprowadzona przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne w *Diagnostycznym i statystycznym podręczniku zaburzeń psychicznych* (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5). Klasyfikacja DSM uwzględnia zaburzenia rozwojowe dzieci, w tym zaburzenia w rozwoju języka i komunikacji. Proponowany w nim sposób opisywania

i klasyfikacji zaburzeń jest szeroko stosowany na całym świecie. Z tego względu autorki niniejszego podręcznika odwołują się do zaproponowanej tam klasyfikacji.

Według DSM-5 (2013) specyficzne zaburzenie uczenia się, zaliczone do kategorii zaburzeń neurorozwojowych, może występować w trzech postaciach: trudności w czytaniu, w pisemnym wypowiedzianiu się i w matematyce. Kryteria diagnostyczne zostały podzielone na 4 kategorie: A, B, C i D, przy czym wszystkie te kryteria muszą być potwierdzone, aby można było postawić rozpoznanie.

Kryterium diagnostyczne A mówi o tym, że musi wystąpić co najmniej jeden z następujących symptomów:

1. nieprawidłowe lub powolne czytanie wyrazów
2. trudności z rozumieniem znaczenia tego, co się czyta
3. trudności z poprawnym pisaniem
4. trudności z ekspresją pisemną
5. trudności z kształtowaniem pojęcia liczby i/lub liczenia
6. trudności z wnioskowaniem/rozumowaniem matematycznym trwające od minimum 6 miesięcy, niezależnie od tego, czy wprowadzono działania interwencyjne, czy nie.

Kryterium diagnostyczne B mówi o tym, że dotknięte trudnościami sprawności:

- są poniżej oczekiwanych na podstawie wieku dziecka
- wywołują istotne skutki w działaniach szkolnych czy zawodowych albo w życiu codziennym
- są potwierdzone indywidualnie przeprowadzonymi wystandaryzowanymi (psychometrycznymi) pomiarami osiągnięć i odpowiednio dostosowaną oceną kliniczną. W przypadku osób mających więcej niż 17 lat wystandaryzowaną diagnozę można zastąpić udokumentowaną historią trudności w uczeniu się.

Kryterium diagnostyczne C mówi o tym, że specyficzne zaburzenie uczenia się rozpoznaje się w okresie szkolnym; może się zdarzyć, że nie ujawni się ono w pełni na samym początku edukacji, a dopiero gdy wymagania przekroczą możliwości jednostki (np. w testach wykonywanych z ograniczeniem czasu, w czytaniu/pisaniu długich złożonych raportów, przy zbyt dużych obciążeniach szkolnych).

Kryterium diagnostyczne D ma charakter wykluczający i mówi o tym, że specyficznego zaburzenia uczenia się raczej nie stwierdza się przy: niepełnosprawności intelektualnej, nieprawidłowym słuchu i wzroku, innych zaburzeniach umysłowych lub neurologicznych, przeciwnościach psychospołecznych, braku biegłości w posługiwaniu się językiem, w którym prowadzone jest nauczanie oraz nieodpowiedniej metodzie nauczania.

Jak wspomniano, wyróżnia się 3 postacie specyficznego zaburzenia uczenia się: zaburzenie czytania, zaburzenie ekspresji pisemnej oraz trudności w matematyce. Zaburzenie czytania to trudności w czytaniu obejmujące poprawność czytania wyrazów, tempo i płynność czytania oraz czytanie ze zrozumieniem. Zaburzenie ekspresji pisemnej obejmuje: poprawność pisania, poprawność gramatyczną i interpunkcyjną oraz klarowność i organizację tekstów w ekspresji pisemnej.

Należy dodać, że według DSM-5 alternatywnym terminem odnoszącym się do trudności w uczeniu się charakteryzujących się problemami z poprawnym lub płynnym rozpoznawaniem słów, słabym dekodowaniem i ewentualnie zaburzoną umiejętnością pisania jest dysleksja. Podkreślenia wymaga fakt, że kategoria trudności w czytaniu wg DSM-5 obejmuje zarówno dysleksję, czyli trudności z opanowaniem technicznej strony czytania i pisania (dekodowanie wyrazów, ich ortograficznie poprawny zapis), jak i trudności w rozumieniu czytanych tekstów.

1.4. Ryzyko specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisania

Termin „ryzyko specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisania” jest zbliżony do wprowadzonego w Polsce przez prof. Martę Bogdanowicz w roku 1993 określenia „ryzyko dysleksji”. Obydwa pojęcia oznaczają zagrożenie wystąpieniem specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisania, czyli podwyższone prawdopodobieństwo rozwinięcia się tego zaburzenia w przyszłości u konkretnego dziecka. Zgodnie z przyjętą definicją specyficznego zaburzenia uczenia się również ryzyko jego wystąpienia jest terminem szerszym od pojęcia ryzyka dysleksji (ponieważ obejmuje również trudności w rozumieniu czytanego tekstu). Termin ten jest stosowany w odniesieniu do dzieci, które nie rozpoczęły formalnej nauki czytania i pisania (okres przedszkolny) oraz uczniów klas I i II szkoły podstawowej, ze względu na to, że dzieci potrzebują czasu na opanowanie tych umiejętności (Bogdanowicz, 1993).

Diagnoza ryzyka specyficznego zaburzenia uczenia się może dotyczyć jego wczesnych wskaźników i uwarunkowań na każdym z trzech poziomów ujętych w modelu zaburzeń rozwojowych Uty Frith (1999): biologicznym, poznawczym i behawioralnym, rozpatrywanych w kontekście warunków środowiskowych (por. Bogdanowicz, Wiejak, Krasowicz-Kupis, Gawron, 2015).

Ryzyko na poziomie biologicznym odwołuje się do etiologii występujących trudności – funkcjonowania mózgu i uwarunkowań genetycznych. Liczne dane z literatury, wskazują, że specyficzne zaburzenie uczenia się ma podłoże biologiczne, uwarunkowane drobnymi zmianami struktury i funkcji ośrodkowego układu nerwowego, które mogły powstać w okresie pre-, peri- lub postnatalnym. Opis tych uwarunkowań wykracza poza ramy niniejszej pracy. Z kolei, uwarunkowania genetyczne mają związek m.in. z rodzinnym występowaniem tego zjawiska, czyli większym prawdopodobieństwem wystąpienia zaburzeń u dzieci, których krewni I stopnia – rodzice lub rodzeństwo – również mieli lub mają takie problemy. Termin „rodzinne ryzyko dysleksji”, chociaż odnosi się głównie do genetycznego podłoża

tego zaburzenia, obejmuje również wpływ środowiska między innymi na kształtowanie postawy wobec czytania czy nawyków czytelnicych (Lefly i Pennington, 1996; Lyytinen, Eklund i Lyytinen, 2005; Lyytinen i Lyytinen, 2004; Muter i Snowling, 2009; Scarborough, 1989; Snowling, Muter i Carroll, 2007).

Poziom poznawczy w koncepcji Frith odnosi się do deficytów określonych funkcji poznawczych. Liczne badania wskazują, że niektóre aspekty tych funkcji, głównie deficyty językowe (co zostanie opisane w dalszej części tego rozdziału), wykazują wysoką predyktywność dla późniejszego ujawniania się zaburzeń w uczeniu się czytania i pisania. Dlatego termin „ryzyko dysleksji” jest stosowany w odniesieniu do dzieci, które uzyskują niskie wyniki w testach diagnostycznych mierzących takie funkcje poznawcze, jak przetwarzanie fonologiczne (Brookes, Ng, Lim, Tan i Lukito, 2011; Gallagher i in., 2000; Scarborough, 1990; Snowling i in., 2011) czy werbalna pamięć robocza (Brookes i in., 2011; Snowling i in., 2011). W rozumieniu wielu badaczy ryzyko dysleksji przejawia się przede wszystkim: opóźnionym rozwojem mowy, w tym m.in. ograniczonym słownikiem i zaburzonymi zdolnościami morfologicznymi (Elbro, Petersen i Borstrom, 1998; Gallagher i in., 2000; Helland i in., 2011; Lyytinen i Lyytinen, 2004; Lyytinen i in., 2005), słabą znajomością liter oraz niską świadomością pisma (Byrne, Fielding-Barnsley, Ashley i Larsen 1997; Snowling i in. 2011).

Poziom behawioralny w modelu Frith (1999) dotyczy bezpośrednio obserwowalnych objawów trudności z czytaniem i pisanem typowych dla dysleksji.

Podsumowując: ryzyko specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisania oznacza podwyższone prawdopodobieństwo wystąpienia trudności w nabywaniu tych umiejętności w późniejszym wieku. Zwykle jest diagnozowane w pierwszych klasach szkoły podstawowej lub wcześniej. Może dotyczyć czynników o charakterze biologicznym (np. rodzinne ryzyko dysleksji), poznawczym (np. niskie wyniki w testach mierzących sprawności fonologiczne) lub behawioralnym (np. trudności z czytaniem lub pisanem). Specyficzne zaburzenie czytania i pisania ma charakter wrodzony i często jest dziedziczne.

1.5. Rozwój językowy a specyficzne zaburzenie uczenia się w obszarze czytania i pisania

Badania nad językowymi uwarunkowaniami czytania wskazują, że w proces ten zaangażowane są dwie grupy sprawności: dekodowanie i rozumienie językowe (Gough, Tunmer, 1986; Snowling, Hulme, 2011). Biorąc je pod uwagę, możemy wyodrębnić trzy rodzaje trudności w czytaniu: słabe dekodowanie ze względnie dobrym rozumieniem (czyli dysleksję), dobre dekodowanie ze słabym rozumieniem (zaburzenia rozumienia czytanego tekstu) oraz ogólnie słaby poziom czytania – w tym przypadku zaburzone są obie sprawności.

Współcześnie przyjmuje się, że kluczowy deficyt odpowiedzialny za trudności w nauce czytania jest powiązany z rozwojem językowym i dotyczy przetwarzania fonologicznego, czyli manipulowania abstrakcyjnymi reprezentacjami dźwięków mowy (Brookes, Ng, Lim, Tan i Lukito, 2011; Gallagher i in., 2000; Scarborough, 1990; Snowling i in., 2011). Potwierdzają to również badania przeprowadzone w Polsce (Krasowicz-Kupis, 2008).

Z tego też względu rozpoczęto poszukiwania wczesnych symptomów specyficznego zaburzenia uczenia się czytania i pisania właśnie w sferze rozwoju językowego, co znacznie ułatwiło diagnozowanie ryzyka tego zaburzenia, a co za tym idzie umożliwiło jak najwcześniejsze rozpoczynanie terapii lub wdrażanie działań profilaktycznych.

Literatura przedmiotu dostarcza rzetelnych danych wskazujących na to, że sprawności językowe są najlepszym predyktorem sukcesu edukacyjnego (Snowling i in., 2011). Dane z brytyjskich longitudinalnych badań populacyjnych obejmujących dzieci i ich rodziców wskazują, że wczesny rozwój językowy, obserwowany już w wieku 2 lat, jest dobrym predyktorem osiągnięć dziecka na progu szkoły (Roulston, 2011). Dzieci, które rozpoczynając naukę szkolną, mają utrzymujące się zaburzenia językowe, stanowią grupę wysokiego ryzyka problemów w nauce czytania i pisania (Stothard i in. 1998). Liczne badania potwierdzają, że w tej grupie dzieci często stwierdza się niski poziom osiągnięć szkolnych (Dockrell i in. 2011; Conti-Ramsden i in., 2009). Analizy przeprowadzone w Wielkiej Brytanii wskazują, że dzieci o niskim poziomie rozwoju zarówno językowego, jak i umiejętności czytania i pisania w wieku 5 lat (nauka szkolna w systemie brytyjskim rozpoczyna się wcześniej), w wieku 7 lat będą w grupie ryzyka niskiego poziomu osiągnięć szkolnych (Tickell, 2011). Inne badania sugerują, że poziom słownika oceniany przed rozpoczęciem formalnej nauki szkolnej dobrze prognozuje zarówno czytanie wyrazów, jak i czytanie ze zrozumieniem (Snowling, Gallagher, Tomblin, 2003). Ponadto badania dostarczają danych mówiących o niskim poziomie werbalnej pamięci roboczej u dzieci z grupy ryzyka (Brookes i in., 2011; Snowling i in., 2011).

Powyższe dane z literatury dotyczące deficytów leżących u podstaw dysleksji rozwojowej oraz wczesnych predyktorów umiejętności czytania i pisania potwierdzają, że wczesnymi symptomami prognozującymi trudności w tym zakresie są różnorodne opóźnienia w sferze rozwoju językowego, głównie w zakresie przetwarzania i świadomości fonologicznej, ale także w zasobie słownika, rozpoznane już w wieku przedszkolnym, a utrzymujące się także w momencie rozpoczęcia nauki szkolnej.

Najczęstsze deficyty językowe stwierdzane u dzieci z ryzykiem specyficznego zaburzenia uczenia się czytania i pisania obejmują trudności z:

- rozpoznawaniem różnic między podobnymi głoskami, a w konsekwencji – z różnicowaniem podobnie brzmiących słów, np. *noc-moc, rok-lok*,
- tworzeniem i rozpoznawaniem rymów,
- odnajdywaniem głoski lub sylaby w słowie,
- dzieleniem słowa na głoski, tzw. głoskowaniem,
- dzieleniem słowa na sylaby,
- łączeniem sylab lub głosek w słowa,

- powtarzaniem – wymawianiem trudnych słów, np. długich, wielosylabowych lub zawierających opozycyjne głoski, np. r-l; z tego powodu takie dzieci znacznie częściej i dłużej niż rówieśnicy przekręcają słowa, mówią np. *hirokofter*,
- zapamiętywaniem nowych słów, imion i nazw własnych,
- uczeniem się wierszyków i piosenek,
- zapamiętywaniem informacji występujących w określonej kolejności, np. nazw pór roku, pór dnia, posiłków, dni tygodnia (Bogdanowicz, 2011; Krasowicz-Kupis, 2008).

W świetle powyższych faktów szczególnego znaczenia nabiera wczesna diagnoza przesiewowa oraz stała obserwacja dzieci przeprowadzana w przedszkolu i szkole przez nauczyciela, zwłaszcza ukierunkowana na rozwój językowy. Zwiększa ona szanse na podjęcie wczesnej interwencji.

2. Założenia konstrukcyjne Skali Prognoz Edukacyjnych IBE

Konstruując Skalę Prognoz Edukacyjnych SPE IBE, przyjęto założenia teoretyczne dotyczące etiologii i wczesnych objawów (predyktorów) ryzyka specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisania, szczegółowo scharakteryzowane w poprzednim rozdziale. Założono, że podstawowym deficytem leżącym u jego podstaw są deficyty językowe, a w szczególności deficyt przetwarzania fonologicznego. Przyjęto, że diagnozowanie ryzyka omawianego zaburzenia jest możliwe w oparciu o wczesne objawy, głównie z obszaru rozwoju językowego i mowy, już u dzieci przedszkolnych, a zwłaszcza w wieku około 5 lat. Ponadto diagnoza taka w odniesieniu do wczesnych problemów w opanowywaniu umiejętności czytania i pisania może być stawiana u dzieci rozpoczynających formalną edukację, a więc w I klasie i na początku klasy II.

Zgodnie z powyższymi założeniami skonstruowano skalę obserwacyjną dla nauczycieli, ukierunkowaną na analizę rozwoju mowy i funkcjonowania językowego dziecka oraz jego najwcześniejszych prób w zakresie czytania i pisania.

W ten sposób powstały dwie wersje SPE IBE – wersja dla oddziału RPP (SPE – RPP) oraz dla I klasy (SPE – klasa I).

Każda wersja składa się z części wykorzystującej obserwację nauczyciela (SPE_N) oraz części opartej na wywiadzie z rodzicem dziecka (SPE_R), prowadzonym przez nauczyciela, a dotyczącym wczesnego rozwoju mowy. W wersji dla klasy I część opartą na obserwacjach nauczyciela podzielono na grupę stwierdzeń dotyczących funkcjonowania językowego dziecka SPE_N_I: *Rozwój językowy* oraz grupę stwierdzeń dotyczących wczesnych prób czytania i pisania SPE_N_II: *Nabywanie umiejętności czytania i pisania*.

2.1. Dobór pozycji testowych

Pozycje testowe, które znalazły się w ostatecznej wersji skali, mają formę stwierdzeń opisujących określone umiejętności dziecka w diagnozowanych obszarach oraz fakty dotyczące przeszłych osiągnięć rozwojowych. Aby zapobiec koncentrowaniu się obserwatora prowadzącego badanie na deficytach i słabych stronach dziecka, podjęto decyzję o formułowaniu stwierdzeń zawartych w opisywanej wersji kwestionariusza zarówno w kategoriach pozytywnych (np. *Dziecko dobrze sobie radzi z tworzeniem i rozpoznawaniem rymów*), jak i negatywnych (np. *Dziecko ma problemy z uczeniem się krótkich wierszyków i/ lub piosenek*). Pozycje testowe zawarte w części SPE_N_I: *Rozwój językowy* dotyczą aktualnego rozwoju językowego dziecka i obejmują kilka najważniejszych dla przedmiotu pomiaru aspektów, a mianowicie dotyczą przetwarzania fonologicznego i świadomości fonologicznej (m.in. wykonywania operacji na głoskach i sylabach, posługiwania się rymami), gramatyki, pamięci werbalnej oraz wymowy. Stwierdzenia zawarte w części SPE_N_II: *Nabywanie umiejętności czytania i pisania* dotyczą właśnie tych umiejętności. Wśród pozycji testowych diagnozujących czytanie znalazły się takie, które dotyczą tempa i poprawności czytania, popełnianych

błędów, znajomości liter, ale także rozumienia czytanego tekstu i ogólnego nastawienia do czytania, a ponadto 4 itemy testowe umożliwiające jakościową ocenę techniki czytania. Są to stwierdzenia: 2. *Dziecko często czyta sylabami*, 3. *Dziecko czyta sylabami, dokonując syntezy*, 4. *Dziecko często czyta głoskami*, 5. *Dziecko czyta głoskami, dokonując syntezy*. Z kolei pozycje testowe dotyczące opanowywania umiejętności pisania obejmują takie jej aspekty, jak poprawność zapisu, pisanie fonetyczne czy błędy w segmentacji wyrazów. Część skali wypełniana w oparciu o dane uzyskane od rodziców (SPE_R) dotyczy wczesnego rozwoju językowego – do 5. roku życia. Pozycje testowe zostały dobrane w taki sposób, aby odzwierciedlały milowe kroki w rozwoju językowym dziecka, zgodnie z współczesnymi teoriami psychologii rozwoju człowieka. Obejmują one zarówno rozwój gramatyki, jak i słownika, a także problemy typowe dla dysleksji, takie jak błędne stosowanie przedrostków czy mylenie nazw przedmiotów.

Sposób dobierania i formułowania pozycji testowych na poszczególnych etapach prac nad konstrukcją skali został szczegółowo omówiony w rozdziale 3.

2.2. Charakterystyka aktualnej wersji SPE – RPP

Skala Prognoz Edukacyjnych SPE IBE w wersji przeznaczonej dla oddziału rocznego przygotowania przedszkolnego składa się z dwóch części: SPE_N_I oraz SPE_R. Część SPE_N_I: *Rozwój językowy* jest wypełniana przez nauczyciela pracującego z dzieckiem w oparciu o obserwację. Zawiera ona 18 stwierdzeń dotyczących rozwoju językowego, a obejmujących przede wszystkim sprawności fonologiczne, kluczowe w procesie opanowywania umiejętności czytania i pisania, takie jak operowanie głoskami, sylabami i elementami śródsylabowymi. Skala obejmuje też pytania dotyczące aspektu gramatycznego, wymowy i artykulacji oraz rozumienia i pamięci werbalnej.

Część SPE_R powinien wypełniać nauczyciel, ale na podstawie wywiadu przeprowadzonego z rodzicami dziecka. Składa się ona z 19 stwierdzeń dotyczących rozwoju językowego we wczesnym dzieciństwie i obejmuje rozwój słownika i gramatyki w pierwszych pięciu latach życia dziecka. Dodatkowo ta część skali zawiera pytania o typowe dla dysleksji rodzaje błędów językowych (np. zamienne stosowanie przedrostków w słowach, mylenie nazw podobnych przedmiotów) oraz o to, czy dziecko jest lub było pod opieką poradni logopedycznej, co sugeruje występowanie problemów w sferze rozwoju mowy.

2.3. Charakterystyka aktualnej wersji SPE – klasa I

Skala Prognoz Edukacyjnych w wersji przeznaczonej dla I klasy składa się z trzech części: SPE_N_I, SPE_N_II oraz SPE_R. Część SPE_N_I: *Rozwój językowy* wypełnia nauczyciel pracujący z dzieckiem na podstawie własnych obserwacji. Zawiera ona 18 stwierdzeń dotyczących rozwoju językowego, a obejmujących przede wszystkim sprawności fonologiczne, kluczowe w procesie opanowywania umiejętności czytania i pisania, takie jak operowanie głoskami, sylabami i elementami śródsylabowymi. Skala obejmuje też pytania dotyczące aspektu gramatycznego, wymowy i artykulacji oraz rozumienia. Jest to taka sama skala jak w wersji dla RPP.

SPE_N_II: *Nabywanie umiejętności czytania i pisania* zawiera 19 stwierdzeń charakteryzujących umiejętności dziecka w zakresie podstaw czytania i pisania. Oceniane aspekty czytania to tempo i poprawność, popełniane błędy, znajomość liter, rozumienie czytanego tekstu i ogólne nastawienie do czytania. Część pytań umożliwia dokonanie jakościowej charakterystyki techniki czytania. Pozycje testowe dotyczące pisania obejmują takie aspekty, jak poprawność zapisu, zapis fonetyczny czy błędy w segmentacji wyrazów.

Część SPE_R powinien wypełniać nauczyciel, ale na podstawie wywiadu z rodzicami dziecka. Część ta jest dokładnie taka sama jak w wersji przeznaczonej dla oddziału RPP.

3. Historia powstawania Skali Prognoz Edukacyjnych SPE IBE

3.1. Prepilotaże

Po przygotowaniu puli itemów do poszczególnych części SPE IBE zgodnie z założeniami konstrukcyjnymi opisanymi w poprzednim rozdziale, opracowaniu wstępnych instrukcji oraz klucza odpowiedzi przeprowadzono serię prepilotaży połączonych z wywiadami poznawczymi.

Pierwsza wersja skali zawierała 100 pozycji testowych. Po wstępnej weryfikacji ograniczono tę pulę do 91. SPE_N_I składała się z 41 stwierdzeń pogrupowanych w 5 podskal: rozwój językowy (21 pozycji), funkcje wzrokowo-przestrzenne (8 itemów), uwaga (4 itemy), motoryka mała (5 pytań) i motoryka duża (3 itemy). Pierwotna wersja skali bazowała na szerokim ujęciu ryzyka specyficznego zaburzenia uczenia się, obejmującym wśród czynników ryzyka również te, które dotyczą pozajęzykowych deficytów towarzyszących tym trudnościom. Skala SPE_N_II w pierwotnej wersji składała się z 20 stwierdzeń, zaś SPE_R z 30 itemów dotyczących rozwoju psychoruchowego dziecka w pierwszych latach życia.

Tak skonstruowany test został poddany serii prepilotaży.

W celu zweryfikowania części kwestionariusza bazującej na wywiadzie z rodzicami przeprowadzono prepilotaż wśród rodziców dzieci w wieku 6–9 lat. Celem było sprawdzenie, czy treści, które planowano zawrzeć w skali, są jasne i zrozumiałe dla rodziców. Badanych rodziców poproszono, aby w oparciu o swoje doświadczenie odpowiedzieli na pytanie, czy są w stanie udzielić wymaganych w wywiadzie informacji na temat swoich dzieci, czy pamiętają fakty, o które pyta kwestionariusz, czy mogą tych informacji udzielić precyzyjnie, np. wskazując, w jakim wieku dziecko zdobyło jakieś umiejętności. Efektem tej części pilotażu była znaczna modyfikacja stwierdzeń zawartych w kwestionariuszu w warstwie językowej. Między innymi ze względu na trudności z precyzyjnym określaniem czasu, w jakim dane osiągnięcie rozwojowe pojawiało się u ich dziecka zgłaszane przez część ankietowanych, dokonano stosownych zmian w treści. Na przykład stwierdzenie *Pod koniec pierwszego roku życia dziecko lubiło zabawy dziecięce typu: Sroczka kaszkę warzyła*, zamieniono na *We wczesnym dzieciństwie dziecko lubiło zabawy dziecięce typu: Sroczka kaszkę warzyła*, a z części pytań usunięto konieczność porównania z innymi dziećmi, np. stwierdzenie *W wieku przedszkolnym dziecko częściej niż rówieśnicy tworzyło własne nazwy znanych przedmiotów* zastąpiono stwierdzeniem *W wieku przedszkolnym dziecko tworzyło własne nazwy znanych przedmiotów*.

Podobnej weryfikacji poddano części skali przeznaczone dla nauczycieli, badając grupę 30 nauczycieli z różnym stażem zawodowym. Pytano ich o to, czy w oparciu o obserwację dziecka w klasie są w stanie ocenić, czy opisane w kwestionariuszu objawy/zachowania występują u diagnozowanego ucznia.

Pierwsze badanie prepilotażowe z udziałem dzieci przeprowadziła dr Olga Pelc-Pękala wiosną 2013 roku. Zbadano 117 dzieci, w tym sześciolatnie (rok urodzenia 2007) i siedmioletnie (rok urodzenia 2006), objęte rocznym obowiązkowym wychowaniem przedszkolnym

w Przedszkolach nr 187 i 98 oraz w Szkole Podstawowej nr 129 w Krakowie. Opis procedury badawczej i wyników wykracza poza ramy tego opracowania.

Na podstawie uzyskanych rezultatów i informacji zwrotnych od wypełniających SPE IBE nauczycieli oraz rodziców zweryfikowano pulę i liczbę itemów, zmieniono niektóre sformułowania (m.in. usunięto podwójne przeczenia w pytaniach) i zmieniono klucz odpowiedzi z pierwotnego (*często, czasami, nigdy*) na *prawda, nieprawda, nie wiem*. Nowa skala odpowiedzi zawiera 3 ich kategorie: *prawda* – jeśli dane zachowanie występuje, *nieprawda* – jeśli zachowanie czy zjawisko nie występuje lub raczej nie występuje oraz *nie wiem* – jeśli udzielenie odpowiedzi jest niemożliwe z powodu braku informacji na dany temat.

Tak udoskonalone narzędzie zostało poddane pilotażowi psychometrycznemu. Wersja pilotażowa składała się z 85 pytań w wersji dla klasy I (SPE_N_I – 38 stwierdzeń, SPE_N_II – 24 itemy, SPE_R – 23 stwierdzenia) i 61 pytań w wersji dla oddziału RPP (SPE_N_I – 38, SPE_R – 23 stwierdzenia). Pytania części SPE_N_I pogrupowano w podskale: funkcje językowe, funkcje wzrokowo-przestrzenne, motoryka i uwaga. Podziału tego dokonano przy udziale sędziów kompetentnych. Zaproszono do badania 6 psychologów o zróżnicowanym stażu pracy, a ich zadaniem było przypisanie poszczególnych pytań do odpowiednich sfer rozwojowych. W efekcie uzyskano podział itemów na 4 grupy, odpowiadające wymienionym podskalom.

3.2. Pilotaż psychometryczny

Pilotaż psychometryczny SPE IBE stanowił część dużego badania pilotażowego dotyczącego wszystkich narzędzi IBE opracowywanych przez Zespół Specyficznych Zaburzeń Uczenia się w ramach projektu „Wczesna diagnoza specyficznych zaburzeń czytania i pisania”. Był on prowadzony od listopada 2013 roku do lutego 2014 roku i obejmował dzieci w wieku 5;11 do 8;5. Badanie pilotażowe miało na celu sprawdzenie właściwości psychometrycznych narzędzi (3 baterii testowych: Baterii Testów Fonologicznych IBE, Baterii Testów Czytania IBE i Baterii Testów Pisania IBE oraz Skali Prognoz Edukacyjnych IBE) i zmodyfikowanie ich w taki sposób, aby powstały wersje optymalne, które miały następnie zostać poddane normalizacji.

W ocenie własności psychometrycznych uwzględniono trudność i moc dyskryminacyjną pozycji testowych każdej części kwestionariusza SPE IBE. Analizowano także rzetelność i trafność poszczególnych części i całej skali.

Badania pilotażowe przeprowadzono na próbie losowej z województwa mazowieckiego (losowano szkoły). Wzięło w nim udział 19 szkół – 3 umiejscowione w gminach wiejskich, 4 w gminach wiejsko-miejskich oraz 12 w gminach miejskich. Ze szkół tych do udziału w badaniach zaproszono 600 dzieci, z czego ostatecznie po uzyskaniu zgody rodziców i preselekcji włączono do badań 252 uczniów klasy I. Znalazły się wśród nich zarówno dzieci rozpoczynające naukę szkolną w wieku 7, jak i 6 lat. Struktura grupy ze względu na płeć w klasie I była zrównoważona – dziewczynki stanowiły 53% badanych, chłopcy 47%.

Oprócz dzieci w badaniu brali udział rodzice (matka, ojciec lub oboje) części z nich oraz nauczyciele prowadzący (wychowawcy). W badaniu wzięły udział dzieci w wieku 5;11 do 8;5, średni wiek to 7;3. Wśród pierwszoklasistów 13,9% stanowili uczniowie rozpoczynający naukę w wieku 6 lat, a 84,9% – dzieci, które poszły do szkoły w wieku 7 lat.

3.2.1. Przebieg badania pilotażowego

Badanie rodziców miało na celu uzyskanie informacji na temat statusu socjoekonomicznego rodziny (kwestionariusz SES), środowiska czytelniczego i szczegółowych danych dotyczących przebiegu rozwoju psychofizycznego dzieci (Kwestionariusz Rozwoju Dziecka KRDD). Ponadto aby ocenić rodzinne ryzyko dysleksji zastosowano polską wersję kwestionariusza *The Adult Reading History Questionnaire (ARHQ_PL)* D. Lefly i B. Penningtona, (Krasowicz-Kupis, Bogdanowicz K. M., Wiejak, 2014; Bogdanowicz K. M. i in. 2015). Badanie było prowadzone indywidualnie z zastosowaniem techniki komputerowo wspomaganego wywiadu indywidualnego CAPI (*computer assisted personal interview*).

Nauczyciele oceniali każde biorące udział w badaniu dziecko, stosując Skalę Prognoz Edukacyjnych SPE IBE. Badania dzieci miały charakter indywidualnych badań psychologicznych. Zastosowano w nich 3 baterie testowych IBE: Baterię Testów Fonologicznych IBE (Krasowicz-Kupis i in., 2015), Baterię Testów Czytania IBE (Krasowicz-Kupis i in., 2015) i Baterię Testów Pisania IBE (Awramiuk i in., 2015). Ponadto w celu skontrolowania zmiennych istotnych dla poziomu mierzonych umiejętności oraz oceny trafności diagnostycznej SPE IBE zastosowano wystandaryzowane testy psychologiczne do oceny inteligencji ogólnej, kompetencji językowych, tempa nazywania, pamięci fonologicznej i wzrokowo-przestrzennej oraz motywacji osiągnięć i wytrwałości.

3.2.2. Analiza trudności pozycji testowych w badaniu pilotażowym

Zastosowanym wskaźnikiem trudności pozycji testowych był średni wynik dla danego itemu. Moc dyskryminacyjna została obliczona na podstawie oceny istotności różnic między średnimi w odpowiedziach na poszczególne pozycje dzieci należących do tzw. dolnej i górnej grupy (po około 27% badanych z najwyższymi i najniższymi wynikami) (Kelley, 1939, w: Hornowska 2005). Rzetelność skali po usunięciu pozycji szacowano zawsze przy wykorzystaniu współczynnika alfa Cronbacha. Korelacje pozycji z wynikiem łącznym obliczono bez włączania wyników tych pozycji do ogólnej sumy.

Analiza trudności pozycji testowych oraz mocy dyskryminacyjnej itemów każdego testu tworzącego skalę pozwoliła na zmodyfikowanie testów przez usunięcie pozycji o niezadawalających parametrach oraz zmianę kolejności pozycji testowych i nadanie im optymalnych parametrów. Przedstawianie szczegółowych analiz wymienionych parametrów wykracza poza ramy niniejszego podręcznika, dlatego też w dalszej części szczegółowo zostaną opisane jedynie zmiany wprowadzone w poszczególnych częściach skali, które były wynikiem tych analiz.

3.2.3. Rzetelność testów w badaniu pilotażowym

Rzetelność skali SPE IBE w wersji pilotażowej szacowano metodą zgodności wewnętrznej (miara alfa Cronbacha). Rzetelność wszystkich testów oceniano dwukrotnie, po raz pierwszy była to rzetelność oryginalnej wersji każdego testu, po raz drugi – wersji testu po wprowadzeniu zmian związanych z analizą pozycji testowych. W Tabeli 3.1 przedstawiono współczynniki rzetelności poszczególnych części SPE w wersji zastosowanej w pilotażu.

Tabela 3.1

Współczynniki rzetelności podtestów SPE IBE w badaniu pilotażowym

Test SPE IBE	alfa Cronbacha
SPE_N_I klasa I	0,93
SPE_N_I klasa II	0,82
SPE_N_I funkcje językowe	0,87
SPE_N_I funkcje wzrokowo-przestrzenne	0,72
SPE_N_I uwaga	0,68
SPE_N_I motoryka	0,76
SPE_N_II	0,83
SPE_R	0,78
SPE_Wynik ogólny klasa II	0,89

Jak pokazują dane zawarte w powyższej tabeli, skale SPE_N_I i SPE_N_II cechują się satysfakcjonującym poziomem rzetelności, umożliwiającym stosowanie ich w diagnozie indywidualnej. Wysokim poziomem rzetelności cechuje się wynik ogólny całej skali. Natomiast rzetelność części SPE_R jest nieco poniżej progu 0,8 wymaganego dla testów diagnostycznych. Współczynniki rzetelności wyodrębnionych w SPE_I podskal są zróżnicowane, wahają się od bardzo wysokich dla skali funkcji językowych (0,87) po niezadowalające dla podskali uwagi (0,68). Skale motoryki i funkcji wzrokowo-przestrzennych osiągnęły poziom rzetelności powyżej 0,7, ale ich wyniki tak jak skali uwagi nie powinny być interpretowane niezależnie. Biorąc pod uwagę powyższe dane i charakterystyki pozycji testowych, zmodyfikowano Skalę Prognoz Edukacyjnych IBE, a jej ostateczny kształt opisano w punkcie 3.3.

3.2.4. Wywiady poznawcze dotyczące SPE_R

W celu udoskonalenia stwierdzeń zawartych w kwestionariuszu przeprowadzono wywiady poznawcze z 10 rodzicami biorącymi udział w badaniu. Dobierając rodziców do wywiadów, uwzględniono zróżnicowanie ze względu na poziom wykształcenia – wśród rozmówców znalazły się osoby z wykształceniem podstawowym, średnim (technikum, liceum), zasadniczym zawodowym i wyższym. W najbardziej ogólnym rozumieniu wywiad poznawczy to metoda

doskonalenia ankiety polegająca na opracowywaniu pytań z jej roboczej wersji, czemu towarzyszy zbieranie informacji na ich temat w celu oceny ich jakości (Beatty i Willis, 2007). Celem w tym przypadku było udoskonalenie narzędzia poprzez (a) sprawdzenie, czy osoby badane rozumieją pozycje kwestionariusza w sposób zgodny z intencjami twórców, oraz (b) zidentyfikowanie źródeł i przyczyn trudności z udzielaniem odpowiedzi na pytania kwestionariuszowe. Pytania dotyczyły m.in. takich kwestii, jak konieczność szukania informacji w książeczce zdrowia dziecka lub w innych źródłach przed udzieleniem odpowiedzi oraz zrozumiałość stwierdzeń, do których rodzic miał się ustosunkować. W przypadku pozycji skali ocenianych jako niejasne próbowano poznać tego przyczyny. Wśród możliwych do wyboru wymieniono niezrozumiałość, napisaną trudnym językiem treść, brak przykładów zachowań, o które chodziło w pytaniu, pytanie o fakty, które miały miejsce zbyt dawno lub na które badany nigdy nie zwracał uwagi, zadawanie zbyt szczegółowych pytań, brak zwyczaju obserwowania rozwoju dziecka tak dokładnie. Ponieważ w skali odpowiedzi dopuszczono możliwość wyboru odpowiedzi *nie wiem*, przeanalizowano również przyczyny udzielania takiej odpowiedzi, porównując grupy pytań, na które badanym trudno było odpowiedzieć. Uwzględniono zarówno sfery rozwoju, jak okres rozwojowy, którego dotyczyły.

Powyższe jakościowe analizy pozwalają stwierdzić, że wiedzę potrzebną do udzielenia odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu SPE_R posiada każdy przeciętny rodzic, który w tej kwestii może polegać na swoich codziennych obserwacjach. Dla zdecydowanej większości osób badanych pozycje kwestionariusza SPE_R były całkowicie zrozumiałe pod względem językowym. Dwie osoby deklarowały trudności ze zrozumieniem treści pytań, ale opisały je jako przejściowe i znikające przy zwiększeniu wysiłku poznawczego wkładanego w zrozumienie treści. Dlatego z dużym prawdopodobieństwem można przyjąć, że język kwestionariusza nie przeszkadzał w odpowiadaniu na pytania.

Dane uzyskane od rodziców wskazują, że trafność odpowiedzi na pytania dotyczące rozwoju mowy w wieku 0–3 lata może być mniejsza niż w przypadku pozostałych pozycji. Problemy tego rodzaju miały dwie badane osoby. Niektóre wypowiedzi mogą wskazywać na kłopoty, jakich mogą doświadczać rodzice przy ocenianiu własności psychologicznych dziecka na podstawie jego zachowania. Mogą oni mieć trudności z ocenieniem natężenia cech psychologicznych, prawdopodobnie dlatego, że nie wiedzą, co jest dla dziecka w tym wieku normą. Analiza przyczyn udzielania odpowiedzi *nie wiem* wskazała, że badani wybierają tę odpowiedź, kiedy nie mają danych potrzebnych do jej udzielenia lub kiedy nie chcą ujawniać pewnych informacji dotyczących dziecka. Można jednak stwierdzić, że odpowiedź *nie wiem* spełnia swoje zadanie: nie jest nadużywana, a badani wybierają ją tylko wtedy, kiedy z różnych powodów nie są w stanie udzielić jednoznacznej odpowiedzi.

Podsumowując: przeprowadzone wywiady poznawcze potwierdziły, że stwierdzenia zawarte w kwestionariuszu SPE_R są prawidłowo sformułowane w warstwie językowej, dotyczą faktów, które przeciętny rodzic jest w stanie sobie przypomnieć, a zastosowana skala odpowiedzi jest prawidłowa. Sugestie zmian dotyczyły uogólnienia najbardziej szczegółowych pozycji kwestionariusza lub ich usunięcia oraz przybliżenia (poprzez przykład lub opis), jak w zachowaniu manifestuje się cecha, której dotyczy pytanie.

3.2.5. Rezultaty SPE IBE a staż zawodowy nauczyciela

W celu sprawdzenia, czy doświadczenie zawodowe związane ze stażem pracy nauczyciela będzie miało wpływ na wyniki, porównano rezultaty kwestionariuszy wypełnianych przez nauczycieli różniących się stażem pracy. Wyodrębniono 3 grupy: staż 1 – mniej niż 10 lat (N=17), 2 – 11 do 30 lat (N=40), 3 – powyżej 30 lat (N=109).

Wyniki części SPE_N w większości nie różniły się istotnie w zależności od stażu nauczyciela, co potwierdzono nieparametrycznym testem Kruskala-Wallisa. Wyjątki stanowiły skale SPE_R (granica istotności) oraz skala funkcji wzrokowo-przestrzennych z części SPE_N_I.

W poniższej tabeli przedstawiono wyniki wspomnianych testów.

Tabela 3.2

Porównanie wyników SPE IBE nauczycieli o różnym stażu zawodowym

Test SPE IBE	Chi kwadrat
SPE_N_I_Funkcje językowe	2,09
SPE_N_I_Funkcje wzrokowo-przestrzenne	7,33*
SPE_N_I_Uwaga	3,81
SPE_N_I_Motoryka	0,86
SPE_N_I: Rozwój poznawczy	2,63
SPE_N_II: Nabywanie umiejętności czytania i pisania	2,38
SPE_N_Wynik ogólny	2,19
SPE_R	5,97*

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

Porównania parami wykazały, że w przypadku SPE_R istotne różnice wystąpiły tylko między grupą nauczycieli z doświadczeniem mniejszym niż 10 lat i grupą ze średnim stażem ($Z=-2,16$, $p=0,031$, $Z=-2,38$, $p=0,017$). Natomiast w przypadku skali funkcji wzrokowo-przestrzennych różnice występowały przede wszystkim między nauczycielami o średnim i najdłuższym stażu pracy ($Z=-2,33$, $p=0,020$).

Ponieważ część SPE_R wypełniana jest na podstawie rozmowy z rodzicem, sprawdzono także, czy wyniki różniły się znacząco w zależności od płci, miejsca zamieszkania rodzica oraz od wykształcenia matki i ojca. Wyniki te przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 3.3

Porównanie wyników SPE_R uwzględniające wybrane zmienne dotyczące rodzica.

Wskaźniki	Chi kwadrat
Miejsce zamieszkania	11,31**
Wykształcenie matki	21,71***
Wykształcenie ojca	12,22**

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

Jak pokazują wyniki testu U Manna-Whitneya, oceny matek i ojców były zgodne ($Z = -0,08$, ni.). Odnotowano jednak istotne różnice w wynikach SPE_R dzieci mieszkających w miejscowościach różnej wielkości i mających rodziców o różnym wykształceniu. Warto podkreślić, że to nie rodzice wypełniali SPE IBE, a jedynie udzielali informacji nauczycielowi. Dane przedstawia Tabela 3.3.

3.3. Powstanie wersji normalizacyjnej SPE IBE

Efektem badań pilotażowych, w tym analizy psychometrycznej pozycji testowych i skal oraz wywiadów poznawczych, było udoskonalenie SPE IBE. Zweryfikowano liczbę itemów, a także zrezygnowano z podskal motoryki, uwagi i funkcji wzrokowo-przestrzennych, które charakteryzowały się zbyt niską rzetelnością. Rezygnacja z wymienionych podskal i dalsze zmiany liczby pozycji testowych wynikające z analizy ich własności psychometrycznych są też zgodne z założeniami teoretycznymi skali przedstawionymi w rozdziale 1.

Szczegółowe zmiany w poszczególnych podtestach SPE IBE wprowadzone po pilotażu psychometrycznym obejmowały:

SPE_N_I – usunięto pytania dotyczące sfer motoryki, funkcji wzrokowo-przestrzennych i uwagi. W wersji końcowej pozostało 18 stwierdzeń dotyczących rozwoju językowego.

SPE_N_II usunięto pozycje:

Dziecko miesza litery małe i wielkie, pisane i drukowane w jednym zapisie.

Dziecko pisze wyrazy od strony prawej do lewej.

Dziecko myli znaki arytmetyczne, np. +, -.

Dziecko pisze litery i/lub cyfry w odbiciu lustrzanym.

Dziecko myli cyfry o podobnym kształcie, np. 6 - 9, 5 - 2, 1 - 7.

W wersji końcowej pozostało 19 pozycji testowych, z czego 15 jest punktowanych, a 4 dotyczące techniki czytania podlegają jedynie ocenie jakościowej.

Ze SPE_R usunięto pozycje:

Dziecko w dzieciństwie raczkowało, zanim zaczęło chodzić.

W wieku przedszkolnym dziecko miało trudności z nauczeniem się jazdy na rowerze czy hulajnodze.

W okresie przedszkolnym dziecko unikało zabaw puzzlami, klockami, układanek.

Dziecko używa zamiennie obu rąk przy wykonywaniu tej samej czynności, np. podczas rysowania lub jedzenia.

Wszystkie usunięte itemy dotyczyły rozwoju psychoruchowego. Po zmianach skala składa się z 19 stwierdzeń dotyczących wczesnego rozwoju językowego.

Wprowadzone zmiany podniosły rzetelność i trafność teoretyczną narzędzia. Własności psychometryczne ostatecznych wersji zostaną zaprezentowane w kolejnych rozdziałach.

4. Zmienne demograficzne a wyniki Skali Prognoz Edukacyjnych SPE IBE

4.1. Wyniki SPE IBE a poziom edukacyjny

Badania normalizacyjne Skali Prognoz Edukacyjnych SPE IBE przeprowadzono na grupie dzieci uczęszczających do oddziału rocznego przygotowania przedszkolnego, I klasy oraz na grupie dzieci na przełomie I i II klasy.

W Tabeli 4.1 i kolejnych zamieszczono statystyki opisowe (średnie, odchylenia standardowe, minimum, maksimum) dla testów, które wykonywane były przez dzieci z oddziałów rocznego przygotowania przedszkolnego (RPP) oraz klasy I. Analiza zgodności z rozkładem normalnym przy użyciu testu Kołomogorowa-Smirnowa w obu badanych grupach wyróżnionych ze względu na poziom edukacyjny wykazała, że żaden z testów nie uzyskał rozkładu zgodnego z rozkładem normalnym. Jest to sytuacja dość typowa w badaniach o charakterze rozwojowym odnoszących się do funkcji poznawczych i umiejętności będących w toku rozwoju. W przypadku omawianej skali większość badanych dzieci osiąga wyniki dobre, a nieliczna grupa słabe. Z tego względu skala dobrze nadaje się do celów przesiewowych, czyli selekcjonowania dzieci o niższym od rówieśników poziomie umiejętności sprawdzanych za pomocą tego narzędzia.

Tabela 4.1

Rozkład wyników w grupie RPP – statystyki opisowe

Test SPE IBE	N	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe
SPE_N_I	1712	0	18	15,1	3,4
SPE_R	1704	1,5	19	16,1	2,7
SPE_Wynik ogólny	1611	9,5	37	31,2	5,1

Tabela 4.2

Rozkład wyników w I klasie – statystyki opisowe

Test SPE IBE	N	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe
SPE_N_I	1195	4	18	16,0	2,8
SPE_N_II	1195	0	15	11,9	3,8
SPE_R	1195	3,5	19	14,9	2,3
SPE_Wynik ogólny	1195	14	52	42,9	7,2

W dalszej kolejności dokonano oceny istotności różnic między średnimi wyników uczniów oddziału RPP i klasy I, jednak porównanie takie było możliwe tylko dla tych części, które dotyczą obydwu poziomów edukacyjnych (SPE_N_I i SPE_R). Ze względu na brak normalności rozkładu badanej zmiennej wykorzystano w tym celu test nieparametryczny U Manna-Whitneya. W Tabeli 4.3 przedstawiono rangi dla wyników uzyskanych przez dzieci z grup RPP i I klasy wraz z wartościami statystyki U.

Tabela 4.3

Porównanie wyników SPE_N_I i SPE_R uzyskiwanych przez dzieci z oddziału RPP i I klasy

Test SPE IBE	Poziom edukacyjny	N	Średnia ranga	Suma rang	U
SPE_N_I	RPP	1945	1176,25	1582052,00	676867,0***
	Klasa I	1249	1400,69	1708843,00	
SPE_R	RPP	1945	1457,22	1945395,00	547050,0***
	Klasa I	1249	1056,26	1266450,00	

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

Uzyskane rezultaty porównań międzygrupowych wskazują na to, że dzieci z I klasy otrzymały lepsze wyniki w części kwestionariusza charakteryzującej ich rozwój językowy (SPE_N_I) niż dzieci uczęszczające do oddziału RPP. Natomiast w skali SPE_R stwierdzono odmienną zależność: dzieci z oddziału RPP były oceniane przez rodziców wyżej (otrzymały w kwestionariuszu więcej punktów) niż dzieci uczęszczające do I klasy. Być może wynika to z tego, że ta część kwestionariusza dotyczy wczesnego rozwoju językowego, a z upływem lat rodzice zapominają zdarzenia rozwojowe. Innym wyjaśnieniem tych rozbieżności jest to, że rodzice mogą mieć wyższe wymagania i oczekiwania wobec starszych dzieci, z tego względu bardziej surowo oceniają ich dotychczasowy rozwój.

4.2. Wyniki SPE IBE a wiek badanych

Jak wspomniano w poprzednim punkcie, skala SPE IBE umożliwia nauczycielowi ocenę dzieci uczęszczających do oddziałów rocznego przygotowania przedszkolnego (w badaniu wiek 5;6 do 7;6) oraz I klasy (w badaniu wiek 7;0 do 8;6). W badaniach normalizacyjnych wzięli także udział uczniowie na przełomie klasy I i II oraz w pierwszych miesiącach nauki w klasie II (przełom klasy I i II, wiek do 8;6). Wyniki badań ostatniej grupy także postanowiono wykorzystać podczas normalizacji testów, ze względu na to, że początek klasy II jest okresem, w którym nauczyciel powinien podjąć decyzję, które dzieci wymagają pomocy i dodatkowych działań ze strony szkoły.

W grupie dzieci uczęszczających do oddziału RPP wyróżniono grupy normalizacyjne ze względu na semestr, w którym prowadzono badania (letni lub zimowy) oraz wiek badanych w przedziałach 6-miesięcznych.

Wersję SPE IBE dla klasy I zastosowano w badaniach z udziałem dzieci z klasy I (semestr letni) oraz uczniów na przełomie klasy I i II. Uzyskane wyniki potwierdziły zasadność wykorzystywania narzędzia w początkowych miesiącach klasy II, co rozszerza możliwości jego psychometrycznego wykorzystania. Analizy przedstawiono dla 6-miesięcznych grup wiekowych.

Poniżej przedstawiono porównania międzygrupowe wyników skali SPE IBE z uwzględnieniem wieku badanych i poziomu edukacyjnego. Ze względu na brak zgodności większości rozkładów zmiennych z rozkładem normalnym zastosowano nieparametryczną analizę wariancji Kruskala-Wallisa. W przypadku uczniów przełomu klasy I i II wykorzystano nieparametryczny test U Manna-Whitneya, z powodu występowania jedynie dwóch grup porównawczych.

W Tabeli 4.4 i kolejnych przedstawiono zestawienia średnich, odchyłeń standardowych oraz efekty analiz porównawczych poszczególnych części SPE IBE ze względu na poziom edukacyjny oraz grupę wiekową, a także statystyki porównawcze.

Tabela 4.4
Wyniki testów SPE IBE a wiek – oddział RPP, semestr zimowy

Test SPE IBE	Wiek								Porównanie
	5;6 – 5;11,30 N=148		6;0 – 6;5,30 N=150		6;6 – 6;11,30 N=148		7;0 – 7;5,30 N=113		
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
SPE_N_I	13,7	3,8	14,4	3,7	15,2	3,3	16,2	2,7	42,00***
SPE_R	15,4	3,1	16,0	2,5	16,17	2,6	16,2	2,7	5,21
SPE_Wynik ogólny	29,2	6,0	30,5	5,4	31,2	4,9	32,5	4,2	23,69***

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

M – średnia

SD – odchylenie standardowe

Tabela 4.5
Wyniki testów SPE IBE a wiek – oddział RPP, semestr letni

Test SPE IBE	Wiek								Porównanie
	5;6 – 5;11,30 N=117		6;0 – 6;5,30 N=150		6;6 – 6;11,30 N=150		7;0 – 7;5,30 N=147		
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
SPE_N_I	14,0	3,8	14,7	3,6	14,9	3,5	16,0	2,9	27,01***
SPE_R	16,2	2,6	16,0	2,8	16,0	2,5	16,4	2,3	1,94
SPE_Wynik ogólny	30,4	5,6	30,8	5,4	31,0	5,0	32,4	4,6	12,61**

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

W przypadku dzieci z oddziału RPP, badanych zarówno w semestrze zimowym, jak i letnim, zaobserwowano systematyczne zwiększanie się wraz z wiekiem wyniku w skali SPE_N_I oceniającej aktualny rozwój językowy oraz, co za tym idzie, wzrost wyniku ogólnego. Nie zaobserwowano natomiast różnic w wynikach części kwestionariusza dotyczącej wcześniejszego rozwoju językowego.

W przypadku dzieci z klasy I oraz przełomu klas I i II nie stwierdzono statystycznie istotnych różnic pomiędzy dziećmi w różnym wieku w zakresie mierzonych sprawności. Dotyczy to zarówno oceny dokonywanej przez nauczycieli, jak i oceny rodziców.

Tabela 4.6
Wyniki testów SPE IBE a wiek – klasa I, semestr letni

Test SPE IBE	Wiek						Porównanie
	do 7;5,30		7;6 – 7;11,30		8;0 – 8;5,30		Chi kwadrat
	N=125		N=148		N=150		
M	SD	M	SD	M	SD		
SPE_N_I	15,7	3,0	15,6	3,1	16,2	2,8	3,53
SPE_N_II	12,0	3,8	11,2	4,0	12,1	3,6	1,31
SPE_R	15,1	2,3	14,8	2,7	15,3	2,1	3,76
SPE_Wynik ogólny	43,0	7,2	42,0	7,9	43,8	6,7	3,11

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

Tabela 4.7
Wyniki testów SPE IBE a wiek – klasa I/II (badania między 1 lipca a 15 października)

Test SPE IBE	Wiek				Porównanie
	do 7;11,30		8;0 – 8;5,30		U
	N=150		N=150		
M	SD	M	SD		
SPE_N_I	15,6	2,9	15,9	2,8	9679,50
SPE_N_II	11,6	3,8	12,3	3,6	9756,00
SPE_R	14,8	2,2	14,9	2,1	6836,50
SPE_Wynik ogólny	42,0	7,4	43,5	6,9	8312,00

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

4.3. Wyniki SPE IBE a płeć badanych

Przeprowadzono analizy wyników SPE IBE ze względu na płeć badanych dzieci, stosownie dla obydwu poziomów edukacyjnych. W Tabelach 4.8 i 4.9 przedstawiono statystyki opisowe oraz rezultaty porównań dziewczynek i chłopców z oddziału RPP i z klasy I. Przeanalizowano istotność różnic między dziewczynkami a chłopcami w zakresie wyników poszczególnych części kwestionariusza SPE IBE. Analiz porównawczych dokonano z zastosowaniem testu nieparametrycznego U Manna-Whitneya.

Tabela 4.8

Statystyki opisowe i porównanie wyników w testach SPE IBE w grupie RPP a płeć

Test SPE IBE	Dziewczynki			Chłopcy			Porównanie
	N	Średnia	Odchylenie standardowe	N	Średnia	Odchylenie standardowe	t
SPE_N_I	983	15,7	2,9	958	14,4	3,7	8,72***
SPE_R	970	16,5	2,5	955	15,6	2,9	7,55***
SPE_Wynik ogólny	984	31,9	5,0	961	29,8	5,6	8,86***

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

Wśród dzieci z oddziału RPP wyniki uzyskane przez chłopców we wszystkich częściach SPE IBE są istotnie niższe niż wyniki dziewczynek.

Tabela 4.9

Statystyki opisowe i porównanie wyników w SPE IBE w klasie I a płeć

Test SPE IBE	Dziewczynki			Chłopcy			Porównanie
	N	Średnia	Odchylenie standardowe	N	Średnia	Odchylenie standardowe	t
SPE_N_I	639	16,2	2,6	608	15,5	3,0	4,49***
SPE_N_II	639	12,4	3,4	608	11,2	4,1	5,58***
SPE_R	639	15,0	2,4	608	14,2	3,1	4,67***
SPE_Wynik ogólny	640	43,6	6,8	609	40,9	8,1	6,25***

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

W grupie uczniów klasy I uzyskano istotne różnice międzygrupowe we wszystkich częściach SPE IBE. Zarówno w sferze aktualnego rozwoju językowego, jak i umiejętności czytania i pisania dziewczynki uzyskały wyższe wyniki niż chłopcy. Również w ocenie rodziców w okresie wczesnego dzieciństwa dziewczynki rozwijały się w sferze językowej lepiej niż chłopcy.

4.4. Wyniki SPE IBE a wykształcenie matki

W ramach badania rodziców uzyskano dane dotyczące ich wykształcenia. W analizach uwzględniono poziom wykształcenia matek. Wyodrębniono cztery grupy osób o wykształceniu:

- niepełnym podstawowym i podstawowym,
- gimnazjalnym i zawodowym,
- średnim, pomaturalnym i policealnym,
- wyższym.

Analizy różnic międzygrupowych wykonano odrębnie dla obydwu poziomów edukacyjnych. Ze względu na brak normalności rozkładu analizowanych zmiennych zastosowano nieparametryczną analizę wariancji Kruskala-Wallisa. W Tabeli 4.10 przedstawiono statystyki opisowe SPE IBE w grupach w zależności od wykształcenia matek. W Tabelach 4.11 i 4.12 przedstawiono rangi dla ocen rozwoju dzieci z oddziału RPP i I klasy z podziałem na grupy wyróżnione ze względu na wykształcenie matek wraz z wartościami statystyki Chi kwadrat. Przeprowadzono analizy różnic międzygrupowych w odniesieniu do wszystkich części SPE IBE oraz wyniku ogólnego.

Tabela 4.10

Statystyki opisowe dla skali SPE IBE w zależności od wykształcenia matki w całej próbie normalizacyjnej

Test SPE IBE	Niepełne podstawowe/ Podstawowe			Gimnazjalne/ Zawodowe			Średnie/ Pomaturalne/ Policealne			Wyższe		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
SPE_N_I	69	12,9	3,9	369	13,8	3,9	768	15,1	3,3	727	15,9	2,8
SPE_R	68	14,6	2,8	365	15,4	2,8	762	15,9	2,7	722	16,6	2,5
SPE_Wynik ogólny	69	27,2	6,0	369	28,9	5,9	770	30,8	5,3	729	32,3	4,7

Tabela 4.11

Porównanie wyników SPE IBE w zależności od wykształcenia matki – oddział RPP

Test SPE IBE	Wykształcenie matki	N	Średnia ranga	Chi kwadrat
SPE_N_I	Niepełne podstawowe/podstawowe	77	661,05	97,78***
	Gimnazjalne/zawodowe	369	806,06	
	Średnie/Policealne/Pomaturalne	769	956,30	
	Wyższe	727	1104,43	
SPE_R	Niepełne podstawowe/podstawowe	76	670,41	95,91***
	Gimnazjalne/zawodowe	365	798,90	
	Średnie/Policealne/Pomaturalne	762	944,62	
	Wyższe	722	1096,16	

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

W grupie dzieci z oddziału RPP ujawniono istotne różnice międzygrupowe zarówno w ocenach rodziców, jak i nauczycieli.

W celu uzyskania informacji o tym, które z grup wyróżnionych ze względu na wykształcenie matek różnią się między sobą, przeprowadzono post hoc analizę porównań parami (test Dunna z poprawką Bonferroniego). Dane przedstawiono w Tabeli 4.11. Analiza wykazała następujące istotne różnice:

- w kwestionariuszu SPE_N_I dla większości porównań międzygrupowych z wyjątkiem pary wykształcenie podstawowe – wykształcenie gimnazjalne/zawodowe;
- w kwestionariuszu SPE_R dla większości porównań międzygrupowych z wyjątkiem pary wykształcenie podstawowe – wykształcenie gimnazjalne/zawodowe.

Dane te pokazują, że im wyższy poziom wykształcenia matek, tym rozwój dziecka jest w skali SPE IBE oceniany wyżej zarówno przez nauczycieli, jak i przez rodziców.

Tabela 4.12

Porównanie wyników SPE IBE w zależności od wykształcenia matki, I klasa

Test SPE IBE	Wykształcenie matki	N	Średnia ranga	Chi kwadrat
SPE_N_I	Niepełne podstawowe/podstawowe	65	432,71	55,78***
	Gimnazjalne/zawodowe	263	537,99	
	Średnie/Policealne/Pomaturalne	437	621,84	
	Wyższe	483	699,82	
SPE_N_II	Niepełne podstawowe/podstawowe	65	459,72	51,53***
	Gimnazjalne/zawodowe	262	536,01	
	Średnie/Policealne/Pomaturalne	437	619,12	
	Wyższe	483	698,26	
SPE_R	Niepełne podstawowe/podstawowe	65	442,51	41,02***
	Gimnazjalne/zawodowe	263	556,16	
	Średnie/Policealne/Pomaturalne	436	622,03	
	Wyższe	483	687,15	

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

Również w grupie dzieci uczęszczających do I klasy ujawniły się istotne różnice międzygrupowe w ocenach zarówno rodziców, jak i nauczycieli. W celu uzyskania informacji o tym, które z grup wyróżnionych ze względu na wykształcenie matek różnią się między sobą, przeprowadzono post hoc analizę porównań parami (test Dunna z poprawką Bonferroniego). Dane przedstawiono w Tabeli 4.12. Analiza wykazała następujące istotne różnice:

- w kwestionariuszu SPE_N_I dla większości porównań międzygrupowych z wyjątkiem pary wykształcenie podstawowe – wykształcenie gimnazjalne/zawodowe;
- w kwestionariuszu SPE_N_II dla większości porównań międzygrupowych z wyjątkiem pary wykształcenie podstawowe – wykształcenie gimnazjalne/zawodowe;
- w kwestionariuszu SPE_R dla większości porównań międzygrupowych z wyjątkiem pary wykształcenie podstawowe – wykształcenie gimnazjalne/zawodowe;

Im wyższe wykształcenie matek, tym rozwój dziecka oceniany jest wyżej zarówno przez nauczycieli, jak i przez rodziców. Wyjątkiem są grupy o wykształceniu podstawowym i gimnazjalnym, między którymi takich różnic nie stwierdzono.

4.5. Wyniki SPE IBE a miejsce zamieszkania

Dzieci z grupy normalizacyjnej przypisano do grup wyróżnionych ze względu na miejsce zamieszkania – klasę wielkości miejscowości według Rocznika Statystycznego Rzeczypospolitej Polskiej (GUS, 2014). Podzielono je na:

- dzieci mieszkające na wsi (wieś),
- dzieci mieszkające w dużym mieście (duże miasto),
- dzieci mieszkające w małym mieście (małe miasto).

Dokonano analizy różnic międzygrupowych we wszystkich częściach SPE IBE. Ze względu na brak zgodności rozkładu badanych zmiennych z rozkładem normalnym zastosowano nieparametryczną analizę wariancji Kruskala-Wallisa. W Tabeli 4.11 przedstawiono statystyki opisowe oraz wartości statystyki testowej Chi kwadrat.

Tabela 4.11

Statystyki opisowe i porównanie wyników SPE IBE w zależności od miejsca zamieszkania – oddział RPP

Test SPE IBE	Wieś			Małe miasto			Duże miasto			Porównanie
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	Chi kwadrat
SPE_N_I	664	14,8	3,6	660	15,2	3,3	617	15,1	3,3	0,61
SPE_R	664	16,0	2,7	660	16,0	2,6	617	16,0	2,8	3,34
SPE_Wynik ogólny	664	30,6	5,5	660	31,0	5,5	617	31,0	5,3	3,23

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

Tabela 4.12

Statystyki opisowe i porównanie wyników SPE IBE ze względu na miejsce zamieszkania – I klasa

Test SPE IBE	Wieś			Małe miasto			Duże miasto			Porównanie
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	Chi kwadrat
SPE_N_I	434	15,63	3,13	368	16,23	2,54	445	15,90	2,76	3,62
SPE_N_II	434	11,74	2,54	368	11,92	3,63	445	11,84	3,81	7,55*
SPE_R	434	14,75	2,81	368	14,56	2,81	445	14,56	2,84	0,38
SPE_Wynik ogólny	434	42,03	8,17	368	42,69	7,02	445	42,25	7,38	4,35

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

Nie zaobserwowano znaczących różnic w wynikach Skali Prognoz Edukacyjnych SPE IBE między dziećmi o różnym miejscu zamieszkania. Jedynym wyjątkiem była różnica w wynikach SPE_I między dziećmi z I klasy mieszkającymi na wsi i zamieszkałymi w małych miastach. Szczegółowe analizy wykazały, że dzieci mieszkające na wsi wykazywały w ocenie nauczycieli niższy poziom rozwoju językowego, a ich wyniki nie różniły się od rezultatów dzieci z dużych miast.

4.6. SPE IBE a zmienne demograficzne – podsumowanie

1. Uzyskane rezultaty porównań międzygrupowych wskazują, że w części kwestionariusza charakteryzującej rozwój językowy (SPE_N_I) dzieci z I klasy uzyskiwały lepsze wyniki niż dzieci uczęszczające do oddziału RPP. Natomiast w skali SPE_R stwierdzono odmienną zależność: dzieci z oddziału RPP były oceniane przez rodziców wyżej (otrzymywały w kwestionariuszu więcej punktów) niż dzieci uczęszczające do I klasy.
2. **Wynik SPE_N_I: Rozwój językowy oraz wynik łączny u dzieci uczęszczających do oddziału RPP wzrastają wraz z wiekiem dziecka.** Nie zaobserwowano natomiast różnic w wynikach części kwestionariusza dotyczącej wcześniejszego rozwoju językowego (SPE_R). W przypadku dzieci z klasy I oraz przełomu klasy I i II nie stwierdzono statystycznie istotnych różnic pomiędzy dziećmi w różnym wieku w zakresie mierzonych sprawności. Dotyczy to zarówno oceny dokonywanej przez nauczycieli, jak i przez rodziców.
3. **We wszystkich częściach SPE IBE dziewczynki wypadają lepiej od chłopców.**
4. **Rozwój językowy dziecka oceniany za pomocą SPE IBE jest powiązany z wykształceniem matki** – im wyższy poziom wykształcenia matki, tym rozwój dziecka w skali SPE IBE jest oceniany wyżej, zarówno przez nauczycieli, jak i przez rodziców.
5. **Miejsce zamieszkania dzieci nie ma większego wpływu na wyniki SPE IBE.** Jedynym wyjątkiem była różnica w wynikach SPE_I w I klasie – dzieci mieszkające na wsi wykazywały w ocenie nauczycieli niższy poziom rozwoju językowego. Ale ich wyniki nie różniły się od rezultatów dzieci z dużych miast.

5. Analiza psychometryczna pozycji testowych

Poniżej przedstawione zostaną szczegółowe analizy dotyczące trudności i mocy dyskryminacyjnej pozycji testowych, z uwzględnieniem wszystkich części Skali Prognoz Edukacyjnych SPE IBE oraz poziomu edukacyjnego badanych. W przypadku całej skali SPE IBE ze względu na przyjęty system oceniania odpowiedzi w teście za wskaźnik trudności przyjęto średnią pozycji testowej. Informuje nas ona o stopniu trudności pozycji testowej, w tym przypadku o tym, jak często udzielana jest odpowiedź zgodna z kluczem. Z kolei wskaźniki mocy dyskryminacyjnej pozwalają określić, czy zadania testowe różnicują osoby o odmiennym poziomie badanej cechy. Współczynnikiem mocy dyskryminacyjnej jest w tym przypadku korelacja pozycji ogółem – skorygowana korelacja pozycji ze skalą. Współczynniki mocy dyskryminacyjnej poszczególnych zadań policzono z uwzględnieniem grup wyodrębnionych w oparciu o poziom edukacyjny badanych dzieci.

Poniżej przedstawione zostaną współczynniki trudności i mocy dyskryminacyjnej itemów każdej części Skali Prognoz Edukacyjnych SPE IBE.

5.1. SPE_N_I

Część SPE_N_I: *Rozwój językowy* służy do pomiaru różnych aspektów aktualnego rozwoju językowego dziecka, obejmującego poprawność gramatyczną, zasób słownikowy i typowe dla dysleksji błędy językowe.

Współczynniki trudności i mocy dyskryminacyjnej pozycji testowych skali SPE_N_I: *Rozwój językowy* odrębnie dla oddziału RPP i I klasy przedstawia Tabela 5.1.

Część pierwsza skali, czyli SPE_N_I: *Rozwój językowy*, charakteryzuje się przeciętnymi własnościami psychometrycznymi. Pozycje testowe są dość łatwe, co oznacza, że większość dzieci uzyskuje za nie punkty, a więc prezentuje zgodne z kluczem odpowiedzi zachowania w badanej sferze. Poziom trudności itemów jest zróżnicowany, wyższy co jest zgodne z założeniami konstrukcyjnymi skali – w oddziale RPP. Moc dyskryminacyjna poszczególnych pozycji waha się od poziomu niskiego do przeciętnego. Jedynie pojedyncze pozycje mają wysoką moc dyskryminacyjną w wybranym oddziale np. pozycja 18 w I klasie czy 11 w RPP.

Tabela 5.1

Trudność i moc dyskryminacyjna poszczególnych pozycji SPE_N_I: Rozwój językowy – oddział RPP (N=1788–1812) i I klasa (N=1258–1263)

Treść itemu	RPP		I klasa	
	Trudność pozycji (średnia pozycji)	Moc dyskryminacyjna (korelacja pozycji ogółem)	Trudność pozycji (średnia pozycji)	Moc dyskryminacyjna (korelacja pozycji ogółem)
1. Dziecko ma prawidłową wymowę.	0,70	0,37	0,80	0,32
2. Dziecko dobrze sobie radzi z tworzeniem i rozpoznawaniem rymów.	0,78	0,59	0,80	0,56
3. Dziecko poprawnie formuluje krótkie wypowiedzi na zadany temat.	0,91	0,48	0,90	0,56
4. Dziecko ma problemy z nauczeniem się krótkich wierszyków i/ lub piosenek.	0,86	0,43	0,86	0,53
5. Dziecko potrafi wymienić nazwy dni tygodnia we właściwej kolejności.	0,83	0,51	0,95	0,30
6. Dziecko ma problemy z odróżnianiem podobnie brzmiących słów, np. <i>kaszka – kaczka, nos – noc</i> .	0,87	0,46	0,89	0,58
7. Dziecko dzieli krótkie zdania na słowa, np. <i>Dom – jest – duży</i> .	0,91	0,39	0,93	0,14
8. Dziecko ma trudności z podziałem słowa na sylaby, np. <i>koty = ko – ty</i> .	0,94	0,26	0,96	0,23
9. Dziecko dzieli krótkie słowa na głoski, np. <i>kot = k – o – t</i> .	0,84	0,54	0,93	0,24
10. Dziecko ma trudności z wyodrębnieniem pierwszej głoski słowa np. <i>/n/</i> w słowie <i>nos</i> .	0,88	0,57	0,95	0,44
11. Dziecko ma trudności z podawaniem słów rozpoczynających się daną sylabą i/lub głoską, np. <i>/t/ – tata, torba, /ta/ – tata, talerz</i> .	0,85	0,58	0,93	0,54

Ciąg dalszy tabeli na następnej stronie

Ciąg dalszy tabeli z poprzedniej strony

Treść itemu	RPP		I klasa	
	Trudność pozycji (średnia pozycji)	Moc dyskryminacyjna (korelacja pozycji ogółem)	Trudność pozycji (średnia pozycji)	Moc dyskryminacyjna (korelacja pozycji ogółem)
12. Dziecko ma trudności z podawaniem słów kończących się daną głoską, np. /m/ – <i>dom, wiem</i> .	0,64	0,51	0,84	0,57
13. Dziecko łączy sylaby w słowo, np. <i>ża – ba = żaba</i> .	0,95	0,35	0,95	0,15
14. Dziecko ma trudności z połączeniem głosek w słowo, np. <i>ż – a – b – a = żaba</i> .	0,84	0,53	0,94	0,43
15. Dziecko przekręca słowa, np. <i>mówi gmła, rablador, kołomotywa, rzgmi</i> .	0,90	0,35	0,92	0,49
16. Dziecko używa nieprawidłowych form gramatycznych, np. <i>duzo lalków, dwie klocki</i> .	0,90	0,43	0,91	0,40
17. Dziecko ma trudności z używaniem zdań złożonych.	0,73	0,55	0,75	0,59
18. Dziecko ma problemy z zapamiętywaniem i zrozumieniem dłuższych poleceń słownych.	0,73	0,51	0,72	0,60

5.2. SPE_N_II

SPE_N_II: *Nabywanie umiejętności czytania i pisania* jest częścią skali przeznaczoną tylko dla dzieci uczęszczających do I klasy, a więc takich, które rozpoczęły formalną naukę czytania i pisania. Skala dotyczy podstawowych kompetencji w tym zakresie, takich jak znajomość liter, tempo i płynność czytania czy popełniane przez dziecko błędy. Podczas analizowania pozycji testowych pominięto itemy nr 2, 3, 4 i 5, służące do jakościowej oceny techniki czytania. Dane przedstawiono w Tabeli 5.2.

SPE_N_II charakteryzuje się dobrymi własnościami psychometrycznymi. Pytania zawarte w tej części skali mają zróżnicowany poziom trudności. Poszczególne pozycje testu charakteryzują się wysoką mocą dyskryminacyjną. Nieco niższą moc mają pozycje dotyczące umiejętności pisania (16, 18, 19). Test wykazuje wysoką zgodność wewnętrzną, o czym świadczy uzyskana wartość wskaźnika rzetelności. SPE_N_II można rekomendować do stosowania w celach diagnostycznych.

5.3. SPE_R

Skala SPE_R dotycząca rozwoju językowego dziecka w pierwszych pięciu latach życia jest wypełniana na podstawie informacji uzyskanych od rodzica. Dane dotyczące trudności i mocy dyskryminacyjnej pozycji testowych przedstawia Tabela 5.3.

Omawianą część skali charakteryzuje zróżnicowany poziom trudności pozycji testowych. Większość pozycji testowych w oddziale RPP jest dość łatwa. Poziom trudności wzrasta w I klasie. Może to wynikać z oczekiwań, że starsze dzieci będą miały wyższe kompetencje językowe. Potwierdzeniem takiego wyjaśnienia jest to, że znaczne różnice w trudności itemów dotyczą tych z nich, które opisują aktualny rozwój językowy dziecka. Moc dyskryminacyjna poszczególnych pytań jest przeciętna.

Test wykazuje zadowalającą zgodność wewnętrzną, o czym świadczy uzyskana wartość wskaźnika rzetelności.

Tabela 5.2
Trudność i moc dyskryminacyjna poszczególnych pozycji SPE_N_II: Nabywanie umiejętności czytania i pisanie – I klasa (N=1258–1263).

Treść itemu	Trudność pozycji (średnia pozycji)	Moc dyskryminacyjna (korelacja pozycji ogółem)
1. Dziecko zazwyczaj ma trudności z czytaniem całościowym pojedynczych wyrazów.	0,70	0,69
6. Dziecko, czytając wyrazy, opuszcza/dodaje/przestawia/zamienia litery.	0,80	0,67
7. Dziecko zazwyczaj czyta wolniej niż rówieśnicy.	0,70	0,71
8. Dziecko zwykle czyta głośno z wyraźnym wysiłkiem.	0,75	0,67
9. Dziecko często ma trudności ze zrozumieniem tego, co czyta.	0,75	0,71
10. Dziecko czyta niechętnie.	0,78	0,68
11. Dziecko nie ma problemów z opanowaniem alfabetu.	0,74	0,39
12. Dziecko ma trudności z zapamiętaniem i różnicowaniem niektórych liter.	0,84	0,66
13. Dziecko, pisząc, zazwyczaj opuszcza / dodaje głoski.	0,87	0,56
14. Dziecko, pisząc, zazwyczaj przestawia głoski.	0,91	0,56
15. Dziecko, pisząc, często zamienia głoski.	0,88	0,57
16. Dziecko często popełnia błędy w segmentacji wyrazów.	0,97	0,36
17. Dziecko zazwyczaj pisze bez błędów.	0,65	0,67
18. Dziecko pisze fonetycznie.	0,68	0,30
19. Pismo jest brzydkie i trudne do odczytania.	0,88	0,43

Tabela 5.3

Trudność i moc dyskryminacyjna poszczególnych pozycji SPE_R – oddział RPP (N=1788–1812) i I klasa (N=1258–1263)

Treść itemu	RPP		I klasa	
	Trudność pozycji (średnia pozycji)	Moc dyskryminacyjna (korelacja pozycji ogółem)	Trudność pozycji (średnia pozycji)	Moc dyskryminacyjna (korelacja pozycji ogółem)
1. W pierwszym roku życia dziecko gaworzyło (wypowiadało sylaby, np. <i>babababa</i>).	0,95	0,28	0,97	0,29
2. We wczesnym dzieciństwie dziecko lubiło zabawy dziecięce typu Sroczka kaszkę warzyła, Rak – nieborak.	0,95	0,24	0,96	0,26
3. Jeszcze zanim zaczęło chodzić, dziecko prawidłowo reagowało na wypowiedzi typu <i>Gdzie jest mama, Daj misia</i> , np. pokazując gestem lub wykonując jakąś czynność.	0,97	0,28	0,97	0,22
4. Gdy miało rok, dziecko naśladowało głosy zwierząt i pojazdów.	0,92	0,30	0,92	0,30
5. Gdy miało rok, dziecko wypowiadało proste słowa, np. <i>mama, tata, baba, nie</i> .	0,93	0,25	0,93	0,35
6. Jeszcze przed drugim urodzinami dziecko nazywało znane przedmioty i czynności.	0,86	0,38	0,87	0,42
7. W dzieciństwie (w 2. i 3. roku życia) dziecko mówiło wyraźnie mniej niż rówieśnicy.	0,73	0,38	0,74	0,45
8. Przed ukończeniem 3 lat dziecko rozumiało złożone wypowiedzi, np. dłuższe polecenia.	0,92	0,34	0,93	0,32
9. Przed ukończeniem 3 lat dziecko raczej nie używało krótkich, dwu-, trzywyrazowych zdań.	0,68	0,35	0,68	0,37
10. W okresie przedszkolnym dziecko bardzo często popełniało błędy w stosowaniu odmiany czasowników, np. <i>dziewczynki szli</i> .	0,68	0,43	0,69	0,34

Ciąg dalszy tabeli na następnej stronie

Ciąg dalszy tabeli z poprzedniej strony

Treść itemu	RPP		I klasa	
	Trudność pozycji (średnia pozycji)	Trudność pozycji dyskryminacyjna (korelacja pozycji ogółem)	Trudność pozycji (średnia pozycji)	Moc dyskryminacyjna (korelacja pozycji ogółem)
11. W wieku przedszkolnym dziecko często tworzyło własne nazwy znanych przedmiotów, zamiast używać nazw typowych.	0,76	0,29	0,74	0,25
12. Między 4. a 5. rokiem życia dziecko zadawało bardzo dużo pytań.	0,93	0,19	0,92	0,23
13. Jeszcze przed 5 urodzinami dziecko budowało zdania złożone, np. <i>Będę spała z brązowym misiem, bo ma miękkie futerko.</i>	0,83	0,42	0,78	0,38
14. W wieku przedszkolnym dziecko było pod opieką logopedy z powodu opóźnienia rozwoju mowy.	0,87	0,41	0,90	0,28
15. W wieku przedszkolnym dziecko było pod opieką logopedy z powodu problemów z wymową.	0,61	0,28	0,65	0,20
16. Dziecku zdarza się błędnie formułować zdania, na przykład zmieniając szyk, np. <i>Mamo robisz co?</i>	0,86	0,33	0,55	0,31
17. Dziecko ma problemy z przypomnieniem sobie właściwego słowa, pomimo że je zna.	0,78	0,42	0,55	0,26
18. Dziecko zamiennie stosuje przedrostki w słowach, np. <i>zamęczyłem</i> zamiast <i>zmęczyłem</i> .	0,84	0,36	0,55	0,29
19. Dziecko myli nazwy podobnych przedmiotów, np. używa słowa <i>lodówka</i> , mając na myśli <i>zmywarkę</i> .	0,96	0,34	0,57	0,25

6. Rzetelność Skali Prognoz Edukacyjnych SPE IBE

Rzetelność ogólną Skali Prognoz Edukacyjnych SPE IBE szacowano za pomocą współczynnika zgodności wewnętrznej, z wykorzystaniem współczynnika alfa Cronbacha.

6.1. Rzetelność SPE IBE dla RPP i I klasy

W Tabeli 6.1 zestawiono współczynniki alfa Cronbacha poszczególnych części Skali Prognoz Edukacyjnych IBE oraz wyniku ogólnego, w wersjach dla oddziału RPP i klasy I. Wskaźniki rzetelności części wypełnianych w oparciu o obserwacje dokonane przez nauczyciela, zarówno SPE_N_I, jak i SPE_N_II, są wysokie. SPE_N_I w oddziale RPP osiąga rzetelność równą 0,83, a w I klasie – 0,86, zaś SPE_N_II rzetelność 0,90. Nieco niższą rzetelnością charakteryzuje się skala SPE_R, wypełniana na podstawie danych uzyskanych od rodziców w trakcie wywiadu. Niższa rzetelność tej części może mieć dwie przyczyny. Po pierwsze pytania zawarte w kwestionariuszu w większości dotyczą rozwoju mowy we wczesnym dzieciństwie, w pierwszych trzech latach życia. Rodzic może już tego nie pamiętać, szczególnie jeśli rozwój dziecka przebiegał prawidłowo. Za tą hipotezą przemawia fakt, że rzetelność jest wyższa u młodszych dzieci, a więc w oddziale RPP. Po drugie rodzice mogą nie chcieć ujawniać pewnych informacji dotyczących rozwoju dziecka. Rzetelność tej części kwestionariusza nie przekracza 0,80. Z tego też względu nie zaleca się stosowania jej jako odrębnego testu, a uzyskany wynik należy uwzględniać tylko jako składową wyniku ogólnego. Najwyższą rzetelnością charakteryzuje się wynik ogólny wszystkich części kwestionariusza, adekwatnie do poziomu edukacyjnego. W grupie uczniów I klasy wynosi on 0,91, w oddziale RPP – 0,87. Powyższe dane wskazują, że skala SPE IBE (poza izolowanym wynikiem SPE_R) może być stosowana w diagnozie indywidualnej.

Tabela 6.1

Współczynniki rzetelności – zgodności wewnętrznej (alfa Cronbacha) oraz standardowe błędy pomiaru (SEM) poszczególnych części SPE

Test SPE IBE	RPP		I klasa	
	r_{tt}	SEM	r_{tt}	SEM
SPE_N_I	0,86	0,76	0,83	0,78
SPE_N_II	–	–	0,90	0,64
SPE_R	0,76	0,99	0,71	1,06
SPE_Wynik ogólny	0,87	0,74	0,91	0,60

6.2. Zgodność wewnętrzna SPE IBE a wiek

Poza wskaźnikami zgodności wewnętrznej poszczególnych części Skali Prognoz Edukacyjnych IBE w grupach wyróżnionych ze względu na poziom edukacyjny przeanalizowano również wskaźniki rzetelności obliczone z uwzględnieniem wieku badanych dzieci. W Tabelach 6.2, 6.3 i 6.4 przedstawiono wartości współczynnika zgodności wewnętrznej alfa Cronbacha dla poszczególnych grup wiekowych (grup normalizacyjnych) wyodrębnionych jako przedziały 6-miesięczne dla każdego poziomu edukacyjnego z uwzględnieniem semestru nauczania – letniego i zimowego. Dane te pokazują, że na wszystkich poziomach wieku część SPE_N_I, SPE_N_II oraz wynik ogólny charakteryzują się dobrą rzetelnością (powyżej 0,80), co pozwala na stosowanie skali w diagnozie indywidualnej. Niższy poziom rzetelności wykazuje część skali wypełniana w oparciu o informacje od rodziców. Jedynie w grupie najmłodszych dzieci, w wieku do 6 lat, SPE_R ma akceptowalną w badaniach indywidualnych rzetelność. W pozostałych grupach wiekowych na ogół przekracza ona 0,7, z wyjątkiem grupy 8;0–8;6, w przypadku której współczynnik alfa Cronbacha wynosi zaledwie 0,64. Zatem w grupach wiekowych poza najmłodszymi dziećmi uczęszczającymi do oddziału rocznego przygotowania przedszkolnego nie zaleca się interpretowania wyniku SPE_R osobno, poza całą skalą.

Rzetelność wyniku ogólnego skali na wszystkich poziomach wieku jest najwyższa, a w klasie pierwszej przekracza 0,9, co upoważnia do posługiwania się nim w diagnozie.

Tabela 6.2

Współczynniki rzetelności – zgodności wewnętrznej (alfa Cronbacha) i wartości standardowego błędu pomiaru (SEM) poszczególnych testów SPE IBE w oddziale RPP dla grup normalizacyjnych (wiekowych) – badanie przeprowadzono w semestrze zimowym

Test SPE IBE	5;6 – 5;11,30 N=138		6;0 – 6;5,30 N=143		6;6 – 6;11,30 N=137		7;0 – 7;5,30 N=108	
	r_{tt}	SEM	r_{tt}	SEM	r_{tt}	SEM	r_{tt}	SEM
SPE_N_I	0,85	0,76	0,86	0,74	0,85	0,77	0,84	0,81
SPE_R	0,81	0,87	0,72	1,06	0,75	1,02	0,79	0,92
SPE_Wynik ogólny	0,88	0,68	0,87	0,74	0,86	0,76	0,84	0,79

Tabela 6.3

Współczynniki rzetelności – zgodności wewnętrznej (alfa Cronbacha) i wartości standardowego błędu pomiaru (SEM) poszczególnych części SPE IBE w oddziale RPP dla grup normalizacyjnych (wiekowych) – badanie przeprowadzono w semestrze letnim

Test SPE IBE	5;6 – 5;11,30 N=111		6;0 – 6;5,30 N=143		6;6 – 6;11,30 N=138		7;0 – 7;5,30 N=138	
	r_{tt}	SEM	r_{tt}	SEM	r_{tt}	SEM	r_{tt}	SEM
SPE_N_I	0,86	0,76	0,87	0,74	0,86	0,75	0,86	0,75
SPE_R	0,75	0,99	0,77	0,99	0,74	1,03	0,71	1,08
SPE_Wynik ogólny	0,88	0,71	0,87	0,75	0,85	0,77	0,86	0,74

Tabela 6.4

Współczynniki rzetelności – zgodności wewnętrznej (alfa Cronbacha) oraz standardowe błędy pomiaru (SEM) poszczególnych części SPE IBE w klasie I

Test SPE IBE	semestr letni						przełom klas I/II			
	do 7;5,30 N=125		7;6 – 7;11,30 N=148		8;0 – 8;5,30 N=150		do 7;11,30 N=150		8;0 – 8;5,30 N=150	
	r_{tt}	SEM	r_{tt}	SEM	r_{tt}	SEM	r_{tt}	SEM	r_{tt}	SEM
SPE_N_I	0,85	0,77	0,84	0,79	0,85	0,77	0,83	0,38	0,84	0,81
SPE_N_II	0,86	0,62	0,85	0,63	0,85	0,65	0,84	0,65	0,85	0,64
SPE_R	0,75	0,99	0,76	0,97	0,64	1,2	0,73	1,04	0,70	1,09
SPE_Wynik ogólny	0,91	0,61	0,92	0,57	0,90	0,64	0,91	0,59	0,91	0,60

6.3. Rzetelność SPE IBE – podsumowanie

Skala Prognoz Edukacyjnych IBE jest rzetelnym narzędziem diagnostycznym do badania dzieci zarówno z oddziału RPP, jak i I klasy. Najwyższą rzetelność wykazuje wynik ogólny oraz część SPE_N_II. Zaleca się posługiwanie się wynikami częściowymi części SPE_I i SPE_II: *Nabywanie umiejętności czytania i pisanie* oraz wynikiem ogólnym skali. Poza grupą wiekową 5;6–5;11 nie należy osobno interpretować wyniku części SPE_R.

Wysokie wskaźniki rzetelności uprawniają do rekomendowania skali do stosowania w diagnozie indywidualnej.

7. Trafność Skali Prognoz Edukacyjnych SPE IBE

Ocena trafności SPE IBE miała charakter wieloaspektowy i obejmowała 3 główne obszary analiz:

1. interkorelacje testów tworzących baterię,
2. analizę związków wyników w SPE IBE z wieloma zmiennymi, obejmującymi poziom:
 - a. rozwoju umysłowego
 - b. rozwoju językowego – w tym leksykalnego (słownik) i innych wybranych sprawności językowych,
 - c. sprawności fonologicznych,
 - d. umiejętności pisania,
 - e. umiejętności czytania,
 - f. tempa nazywania,
3. porównanie dzieci z niskim i wysokim rodzinnym ryzykiem dysleksji.

Jako kryteria trafności dla SPE IBE wybrane zostały funkcje poznawcze mierzone wystandaryzowanymi testami diagnostycznymi oraz narzędzia służące do identyfikowania potencjalnych problemów rozwojowych i edukacyjnych dziecka, rodzinnego ryzyka dysleksji, czyli szeregu czynników wymienianych w kontekście ryzyka specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisania. Uwzględnienie w analizowanych miarach kwestionariusza rodzinnego ryzyka dysleksji ARHQ_PL pozwoliło na stworzenie dodatkowego zewnętrznego kryterium trafności.

Zestawienie zastosowanych w ocenie trafności SPE IBE narzędzi wraz z opisem zmiennych przedstawiono w Tabeli 7.1.

Tabela 7.1

Zestawienie testów zastosowanych w badaniach normalizacyjnych SPE IBE

Zastosowane narzędzie	Nazwa skrócona	Kogo badano	Badana sfera	Wskaźniki	Interpretacja wskaźników
Neutralny Kulturowo Test Inteligencji Cattella – wersja 1 zrewidowana (CFT 1-R) przez R. H. Weißa i J. Osterlanda w polskiej adaptacji (Koć-Januchta, 2013a).	CFT 1-R	dzieci	poziom intelektualny	wynik w skali ogólnej CFT	ogólna inteligencja płynna
Test Szybkiego Nazywania (TSN) (Zeszyt S) D. Fecenec, A. Jaworowskiej, A. Matczak, J. Stańczak i E. Zalewskiej (Jaworowska, Matczak, 2013)	TSN	dzieci	tempo nazywania	wynik części CFT I wynik części CFT II	zdolności percepcyjne i spostrzegawczość, uwaga, koordynacja wzrokowo-motoryczna zdolność wnioskowania, rozpoznawania i rozumienia reguł na materiale figuralnym
Skale Inteligencji i Rozwoju IDS (IDS) A. Groba, Ch. S. Meyer i P. Hagemann-von Arx w polskiej adaptacji (Jaworowska, Matczak, Fecenec, 2012)*	IDS	dzieci	wybrane funkcje poznawcze i wykonawcze	czas nazywania różnego rodzaju materiału: kolory, przedmioty dla oddziału RPP, cyfry, litery oraz cyfry, litery i kolory dla I klasy wynik w skali <i>Uwaga selektywna</i> wynik w skali <i>Pamięć wzrokowo-przestrzenna</i> wynik w skali <i>Pamięć fonologiczna</i> Wytrwałość Motywacja osiągnięć	tempo automatycznego nazywania materiału konkretnego i symbolicznego uwaga selektywna, zdolność do świadomego kierowania uwagi na cechy bodźca istotne dla wykonywanego zadania z jednoczesnym ignorowaniem dystraktorów pamięć krótkotrwała bodźców figuralnych pojemność pamięci krótkotrwałej w zakresie przechowywania informacji fonologicznych umiejętność kontynuowania aktywności mimo przeszkód zdolność do czerpania satysfakcji z wykonywanych zadań
Zetotest II Krasowicz-Kupis (M. Bogdanowicz i in., 2011)	Zetotest II	dzieci	pamięć fonologiczna	liczba poprawnych powtórzeń	pamięć fonologiczna na materiale bezsensownym

Ciąg dalszy tabeli na następnej stronie

Ciąg dalszy tabeli z poprzedniej strony

Zastosowane narzędzie	Nazwa skrócona	Kogo badano	Badana sfera	Wskaźniki	Interpretacja wskaźników
Test Rozwoju Językowego (Smoczyńska i in., 2015)	TRJ	dzieci	rozwój językowy w różnych aspektach	<i>Słownik – rozumienie słów</i> <i>Gramatyka – powtarzanie zdań</i> <i>Słownik – produkcja słów</i> <i>Gramatyka – rozumienie zdań</i> <i>Gramatyka – odmiana wyrazów</i> <i>Dyskurs – rozumienie tekstów</i>	rozumienie pojedynczych słów umiejętność tworzenia zdań poprzez ich powtarzanie słownictwo czynne dotyczące obiektów i czynności rozumienie różnych konstrukcji składniowych umiejętność odmiany rzeczowników rozumienie dłuższego tekstu typu narracyjnego
Test Powtarzania Pseudosłów TPP (Szewczyk i in., 2015)	TPP	dzieci	pamięć fonologiczna	liczba poprawnych powtórzeń	pamięć fonologiczna na materiale pseudosłów
Kwestionariusz ARHQ_PL w polskiej adaptacji (Krasowicz-Kupis i in., 2014; K. Bogdanowicz i in., 2015)	ARHQ_PL	rodzice	rodzinne ryzyko dysleksji	wynik ogólny	obciążenie rodzinnym ryzykiem dysleksji
Bateria Testów Pisania IBE (Awramiuk i in., 2015)	BTP IBE	dzieci	poziom umiejętności pisania	P_1: Napisy P_2: Wyrazy – układanie P_3: Wyrazy – pisanie 1 P_4: Wyrazy – uzupełnianie P_5: Wyrazy – pisanie 2 P_6: Tekst – dyktando	świadomość grafotaktyczna – rozpoznawanie przez dziecko akceptowalnych w języku polskim kombinacji liter umiejętność oddania struktury fonologicznej prostych wyrazów pisanie ze słuchu wyrazów bez trudności ortograficznych uzupełnianie podanych fraz o wyrazy w odpowiedniej formie pisanie ze słuchu wyrazów z trudnościami ortograficznymi pisanie tekstu ze słuchu (umiejętność zapisu wyrazów zawierających trudności ortograficzne oraz stosowania znaków interpunkcyjnych).
Bateria Testów Czytania IBE (Krasowicz-Kupis i in., 2015)	BTCZ IBE	dzieci	poziom umiejętności czytania	CZ_1: Nazywanie liter CZ_2: Wyrazy CZ_3_A i B: Wyspa – sztuczne wyrazy CZ_4: Sztuczne wyrazy CZ_5: Rozpoznawanie liter	nazywanie liter dekodowanie wyrazów dekodowanie sztucznych wyrazów w powiązaniu z ilustracjami dekodowanie sztucznych wyrazów rozpoznawanie liter

Ciąg dalszy tabeli na następnej stronie

Zastosowane narzędzie	Nazwa skrócona	Kogo badano	Badana sfera	Wskaźniki	Interpretacja wskaźników
Bateria Testów Fonologicznych IBE (Krasowicz- Kupis i in., 2015)	BTF IBE	dzieci	Poziom funkcji fonologicznych	Test F_1: <i>Słuch fonemowy</i> Test F_2: <i>Aliteracje – pseudosłowa</i> Test F_3: <i>Aliteracje – płynność</i> Test F_4: <i>Rymy – rozpoznawanie, słowa</i> Test F_5: <i>Rymy – płynność</i> Test F_6: <i>Sylaby – łączenie, pseudosłowa</i> Test F_7: <i>Sylaby – dzielenie, słowa</i> Test F_8: <i>Sylaby – dzielenie, pseudosłowa</i> Test F_9: <i>Sylaby – usuwanie, słowa</i> Test F_10: <i>Sylaby – usuwanie, słowa i pseudosłowa</i> Test F_11: <i>Głoski – łączenie, słowa</i> Test F_12: <i>Głoski – łączenie, pseudosłowa</i> Test F_13: <i>Głoski – dzielenie, słowa</i> Test F_14 <i>Głoski – usuwanie, słowa</i>	Sluch fonemowy umiejętności dostrzegania podobieństwa fonetycznego słów obejmującego cząstki nagłosowe tworzenia form (słów) posiadających taką samą cząstkę nagłosową jak podawany wzór umiejętności dostrzegania podobieństwa fonetycznego słów obejmującego cząstki wygłosowe (rymy) płynność tworzenia rymów umiejętności operowania cząstkami fonologicznymi, jakimi są sylaby umiejętności operowania sylabami umiejętności operowania sylabami umiejętności operowania sylabami umiejętności operowania sylabami umiejętności operowania sylabami umiejętności operowania sylabami umiejętności operowania sylabami umiejętności operowania sylabami umiejętności operowania sylabami umiejętności operowania sylabami umiejętności operowania sylabami umiejętności operowania sylabami umiejętności operowania sylabami

* Dane uzyskano podczas badań pilotażowych – struktura grupy i procedura zostały opisane w rozdziale 3.

Badania walidacyjne wykonano na całej próbie normalizacyjnej. Każdorazowo przy poszczególnych zestawieniach tabelarycznych podano liczebności prób, na których prowadzono analizy. Liczby te zawierają się w przedziałach, ponieważ poszczególne testy z wielu powodów (np. odmowa wykonania testu, niezrozumienie instrukcji) ukończyła różna liczba dzieci.

Analizy walidacyjne z zastosowaniem wybranych podtestów IDS przeprowadzono podczas badań pilotażowych narzędzi testowych. Struktura próby i procedura tych badań zostały szczegółowo opisane w rozdziale 3.

7.1. Interkorelacje testów tworzących Skalę Prognoz Edukacyjnych IBE

W Tabeli 7.2 przedstawiono współczynniki korelacji r Pearsona¹ między wynikami surowymi w poszczególnych częściach kwestionariusza SPE IBE obliczone oddzielnie dla oddziału RPP i I klasy. Analiza danych pokazuje, że związki pomiędzy wynikami poszczególnych części kwestionariusza są umiarkowane bądź silne. U dzieci w oddziałów RPP wyniki skali wypełnianej w oparciu o obserwację przez nauczyciela są umiarkowanie powiązane z rezultatami drugiej części, wypełnianej na podstawie informacji uzyskanych od rodziców. W klasie pierwszej bardzo silnie korelują ze sobą obie części skali, czyli dotycząca rozwoju językowego dziecka i rozwoju umiejętności czytania i pisania. Każda z tych części jest też istotnie skorelowana ze SPE_R, przy czym siła tego związku jest nieco większa w przypadku SPE_N_I niż w przypadku SPE_N_II. Wynika to z tego, że SPE_N_I, podobnie jak wywiad z rodzicami, dotyczy rozwoju językowego, zaś SPE_N_II zawiera szczegółowe obserwacje dotyczące techniki i poziomu czytania dziecka. Istotne statystycznie korelacje pomiędzy poszczególnymi częściami Skali Prognoz Edukacyjnych IBE wskazują na powiązania między sferami rozwoju przez nie mierzonymi, a więc wczesnego rozwoju mowy z późniejszym, czyli w ocenianym okresie szkolnym, rozwojem językowym oraz umiejętnością czytania i pisania na etapie jej nabywania. Powyższe analizy dowodzą spójności narzędzia.

Tabela 7.2

Interkorelacje skal SPE IBE w oddziale RPP i I klasie (N=1463–1947)

Test SPE IBE	RPP			I klasa		
	SPE_N_I	SPE_N_II	SPE_R	SPE_N_I	SPE_N_II	SPE_R
SPE_N_I		–	0,41***		0,68***	0,32***
SPE_N_II	–	–	–	0,68***		0,27***
SPE_R	0,41***	–	–	0,32***	0,27***	

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

¹ Zastosowano współczynnik korelacji Pearsona, bo jak pokazują symulacje metodą Monte Carlo, na próbach powyżej 50 osób współczynnik ten jest odporny na złamanie założenia o normalności rozkładu (Francuz, Mackiewicz, 2007).

7.2. SPE IBE a rozwój umysłowy

Do oceny rozwoju umysłowego zastosowano skalę CFT 1-R Cattella (Koć-Januchta, 2013).

CFT 1-R to test mierzący inteligencję płynną u dzieci. Składa się z dwóch części, w każdej z nich znalazły się 3 podtesty. Podtest 1 mierzy postrzeganie wzrokowe i pamięć krótkotrwałą. Podtest 2 ocenia szybkość i zakres postrzegania wzrokowego, uwagę i koordynację wzrokowo-motoryczną. Podtest 3 oprócz postrzegania mierzy także umiejętność wnioskowania topologicznego. Łącznie zatem część I służy diagnozie percepcji wzrokowej, spostrzegawczości i koordynacji grafomotorycznej. Część II mierzy zdolność dostrzegania reguł i klasyfikowania cech, a zatem również wnioskowania. Trzy podtesty (od nr 4 do 6) z części II oceniają te umiejętności na różnym materiale figuralnym. Zakładano, że SPE IBE będzie istotnie, ale niezbyt silnie skorelowana z poziomem inteligencji płynnej. Wyniki analiz², odrębnie dla dzieci uczęszczających do oddziału RPP i I klasy, przedstawiono w Tabeli 7.3.

Tabela 7.3

Korelacje SPE IBE z miarami rozwoju umysłowego w RPP i I klasie (RPP N=1412–1944, I klasa N=1244–1248)

Test SPE IBE	RPP			I klasa		
	CFT I	CFT II	CFT	CFT I	CFT II	CFT
SPE_N_I	0,36***	0,41***	0,44***	0,20***	0,34***	0,33***
SPE_N_II	–	–	–	0,23***	0,37***	0,36***
SPE_R	0,14***	0,22***	0,21***	0,10***	0,17***	0,17***
SPE_Wynik ogólny	0,30***	0,37***	0,38***	0,18***	0,31***	0,30***

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

Korelacje pomiędzy wszystkimi częściami SPE IBE a poziomem inteligencji płynnej są dodatnie, wahają się od słabych do umiarkowanych.

Oznacza to, że dzieci o wyższym poziomie inteligencji płynnej osiągają lepsze wyniki w skali obserwacyjnej, a więc ich rozwój językowy zarówno we wczesnych fazach, jak i aktualny są wyżej oceniane przez osoby dokonujące obserwacji, czyli rodziców i nauczycieli. W grupie dzieci uczęszczających do oddziału RPP umiarkowany związek z inteligencją płynną wykazuje część SPE IBE dotycząca rozwoju językowego, ocenianego przez nauczycieli (0,44), zaś u uczniów I klasy najsilniej z nią koreluje umiejętność czytania i pisanie (0,36).

Mimo że korelacje SPE IBE z obiema częściami testu CFT 1-R są istotne statystycznie, warto zauważyć, że silniej ze Skalą Prognoz Edukacyjnych IBE powiązany jest wynik sumaryczny skal 4–6, mierzący zdolności wnioskowania, rozpoznawania i rozumienia

² W badaniach walidacyjnych stosowano współczynniki korelacji r Pearsona, bo jak pokazują symulacje metodą Monte Carlo, na próbach powyżej 50 osób współczynnik ten jest odporny na złamanie założenia o normalności rozkładu (Francuz, Mackiewicz, 2007).

reguł na materiale figuralnym w porównaniu z wynikiem sumarycznym skal 1–3, które w większym stopniu niż inteligencję mierzą zdolności percepcyjne. Wyniki te dowodzą trafności Skali Prognoz Edukacyjnych IBE.

7.3. SPE IBE a rozwój językowy

Diagnoza rozwoju językowego przeprowadzona w oparciu o Test Rozwoju Językowego TRJ (Smoczyńska i in., 2015) umożliwiła ocenę związków SPE IBE z bezpośrednio ocenianym rozwojem językowym: leksykalnym i gramatycznym, oraz z dyskursem.

Dane uzyskane w badaniu dzieci uczęszczających do oddziału RPP wskazują na istnienie systematycznych dodatnich związków o umiarkowanej sile ze wszystkimi miarami rozwoju językowego. I tak część SPE_N_I mierząca różne aspekty rozwoju językowego dziecka istotnie koreluje na poziomie umiarkowanym ze wszystkimi sferami rozwoju językowego ocenianymi bezpośrednio w badaniu dzieci, a więc zarówno ze słownikiem i gramatyką jak i z dyskursem. Wskazuje to na trafność pomiaru obserwacyjnego dokonywanego przez nauczyciela. Nieco słabsze, ale nadal istotne, umiarkowane lub słabe korelacje występują w przypadku skali wypełnianej przez rodziców. Ze względu na niższą rzetelność tej części SPE IBE dane te należy jednak uznać za w pełni zadowalające. Najsilniejsze związki zaobserwowano w przypadku testu *Gramatyka – powtarzanie zdań*, mierzącego umiejętność tworzenia zdań poprzez ich powtarzanie, który ze wszystkimi częściami SPE IBE koreluje najsilniej.

W przypadku dzieci z klasy I wyniki SPE_N_I: *Rozwój językowy* umiarkowanie korelują z takimi aspektami rozwoju językowego, jak słownik bierny i czynny, umiejętność tworzenia zdań poprzez ich powtarzanie oraz rozumienie tekstów słownych. Związki z pozostałymi miarami rozwoju językowego są również istotne, ale nieco słabsze. Dane te dowodzą trafności zbieżnej części SPE_N_I, która zgodnie z założeniami teoretycznymi przeznaczona jest do pomiaru rozwoju językowego, obejmującego słownik, gramatykę i rozumienie.

Wynik SPE_N_II: *Nabywanie umiejętności czytania i pisanie* umiarkowanie koreluje z testem *Gramatyka – powtarzanie zdań*, mierzącym umiejętność tworzenia zdań poprzez ich powtarzanie. Związki z pozostałymi miarami rozwoju językowego są istotne, ale słabsze. SPE_R słabo, ale istotnie koreluje z testem TRJ. Natomiast wynik ogólny Skali Prognoz Edukacyjnych IBE jest umiarkowanie powiązany z wynikiem Testu Rozwoju Językowego.

Powyższe dane potwierdzają, że przesiewowa skala obserwacyjna dla nauczycieli SPE IBE jest trafnym narzędziem służącym do oceniania wczesnego i aktualnego rozwoju językowego dziecka oraz umiejętności czytania i pisanie na początkowym etapie jej nabywania. Korelacje z obiektywnym pomiarem sprawności językowych za pomocą wystandaryzowanego narzędzia wskazują na trafność zbieżną SPE IBE.

Tabela 7.4

Współczynniki korelacji r Pearsona SPE IBE i Testu Rozwoju Językowego w oddziale RPP (N=1925–1945)

Test SPE IBE	Słownik – rozumienie słów	Słownik – produkcja słów	Gramatyka – powtarzanie zdań	Gramatyka – rozumienie zdań	Gramatyka – odmiana wyrazów	Dyskurs – rozumienie tekstów
SPE_N_I	0,38***	0,36***	0,41***	0,34***	0,35***	0,29***
SPE_R	0,26***	0,29***	0,35***	0,23***	0,26***	0,17***
SPE_Wynik ogólny	0,37***	0,36***	0,42***	0,34***	0,35***	0,27***

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

Tabela 7.5

Współczynniki korelacji r Pearsona SPE IBE i Testu Rozwoju Językowego w I klasie (N=1247).

Test SPE IBE	Słownik – rozumienie słów	Słownik – produkcja słów	Gramatyka – powtarzanie zdań	Gramatyka – rozumienie zdań	Gramatyka – odmiana wyrazów	Dyskurs – rozumienie tekstów
SPE_N_I	0,30***	0,34***	0,42***	0,24***	0,27***	0,34***
SPE_N_II	0,24***	0,28***	0,35***	0,23***	0,25***	0,26***
SPE_R	0,22***	0,18***	0,26***	0,14***	0,13***	0,18***
SPE_Wynik ogólny	0,31***	0,33***	0,42***	0,27***	0,28***	0,32***

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

7.4. SPE IBE a funkcje fonologiczne

Zgodnie z oczekiwaniami zarówno u dzieci z klasy I, jak i u dzieci z oddziałów rocznego przygotowania przedszkolnego obserwuje się dodatni związek wyników obserwacji prowadzonej przez nauczycieli z większością testów fonologicznych wchodzących w skład Baterii Testów Fonologicznych BTF IBE (Krasowicz-Kupis, Wiejak, Bogdanowicz, 2015). Związki o umiarkowanej sile dotyczą zarówno części SPE_N_I: *Rozwój językowy*, jak i SPE_N_II: *Nabywanie umiejętności czytania i pisanie*. Wyjątkiem jest test F_5: *Rymy – płynność*, mierzący umiejętność tworzenia rymów do podanego słowa wzorcowego, który słabo koreluje z wynikiem Skali Prognoz Edukacyjnych IBE.

Związki wyników SPE_R z funkcjami fonologicznymi są również istotne, ale raczej słabe. Wynikać to może z niskiej trafności sądów rodziców na temat rozwoju mowy dzieci we wczesnym dzieciństwie. Jak wskazują dane psychometryczne dotyczące kwestionariusza SPE, skala przeznaczona dla rodziców, czyli SPE_R, charakteryzuje się nieco niższą rzetelnością niż skale wypełniane przez nauczycieli i z tego względu nie zaleca się stosowania izolowanego wyniku tej skali w diagnozie indywidualnej dziecka (por. rozdział 6).

Tabela 7.6

Współczynniki korelacji r Pearsona BTF IBE i Skali Prognoz Edukacyjnych IBE w oddziale RPP ($N=1448-1947$, I klasa $N=1147-1247$)

Test BTF IBE	RPP			I klasa			
	SPE_N_I	SPE_R	SPE_Wynik ogólny	SPE_N_I	SPE_N_II	SPE_R	SPE_Wynik ogólny
F_1: Słuch fonemowy	0,36***	0,28***	0,37***	0,35***	0,34***	0,18***	0,37***
F_2: Aliteracje – pseudosłowa	0,25***	0,15***	0,24***	0,24***	0,23***	0,12***	0,25***
F_3: Aliteracje – płynność	0,29***	0,17***	0,26***	0,26***	0,27***	0,18***	0,30***
F_4: Rymy – rozpoznawanie, słowa	0,31***	0,20***	0,31***	–	–	–	–
F_5: Rymy – płynność	0,16***	0,13***	0,17***	0,19***	0,13***	0,12***	0,17***
F_6: Sylaby – łączenie, pseudosłowa	0,35***	0,25***	0,35***	0,29***	0,32***	0,22***	0,34***
F_7: Sylaby – dzielenie, słowa	0,27***	0,17***	0,26***	0,20***	0,25***	0,17***	0,26***
F_8: Sylaby – dzielenie, pseudosłowa	0,32***	0,22***	0,31***	0,29***	0,31***	0,20***	0,34***
F_9: Sylaby – usuwanie, słowa	–	–	–	0,39***	0,42***	0,21***	0,44***
F_10: Sylaby – usuwanie, słowa i pseudosłowa	0,34***	0,21***	0,32***	0,39***	0,43***	0,24***	0,45***
F_11: Głoski – łączenie, słowa	–	–	–	0,31***	0,33***	0,20***	0,36***
F_12: Głoski – łączenie, pseudosłowa	–	–	–	0,37***	0,35***	0,22***	0,39***
F_13: Głoski – dzielenie, słowa	0,50***	0,28***	0,44***	–	–	–	–
F_14: Głoski – usuwanie, słowa	–	–	–	0,42***	0,45***	0,23***	0,47***

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

Oceniając trafność SPE IBE, zastosowano również dwa testy mierzące krótkotrwałą pamięć fonologiczną na materiale pseudosłów: Zetotest II Krasowicz-Kupis (Bogdanowicz i in., 2011) oraz Test Powtarzania Pseudosłów TPP (Szewczyk i in., 2015). Wyniki analiz przedstawia Tabela 7.7.

Tabela 7.7

Współczynniki korelacji r Pearsona SPE IBE z Zetotestem II i Testem Powtarzania Pseudosłów TPP (RPP N=1925–1942, I klasa N=1247–1249)

Test SPE IBE	RPP		I klasa	
	Zetotest II	TPP	Zetotest II	TPP
SPE_N_I	0,36***	0,40***	0,34***	0,38***
SPE_N_II	–	–	0,31***	0,34***
SPE_R	0,30***	0,36***	0,22***	0,31***
SPE_Wynik ogólny	0,37***	0,43***	0,36***	0,42***

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

Dane przedstawione w tabeli wskazują, że wszystkie części SPE IBE korelują istotnie dodatnio z pamięcią fonologiczną na materiale pseudosłów w stopniu umiarkowanym. Dotyczy to obu poziomów edukacyjnych, zarówno RPP, jak i I klasy. Tak więc rozwój językowy, zarówno wczesny, jak i aktualny, a także początkowe umiejętności w zakresie pisania i czytania są powiązane z pamięcią fonologiczną.

7.5. SPE IBE a pisanie

Diagnozę umiejętności pisania przeprowadzono za pomocą Baterii Testów Pisania (BTP IBE) (Awramiuk i in. 2015), umożliwiającej wieloaspektową ocenę tej umiejętności w początkowym okresie jej nabywania. W ocenie umiejętności pisania uwzględniono takie jej aspekty jak: świadomość grafotaktyczna, czyli rozpoznawanie przez dziecko akceptowalnych w języku polskim kombinacji liter, umiejętność oddania struktury fonologicznej prostych wyrazów, pisanie wyrazów bez trudności ortograficznych oraz zawierających takie trudności, uzupełnianie podanych fraz o wyrazy w odpowiedniej formie, a także pisanie ze słuchu tekstu składającego się z wyrazów zawierających trudności ortograficzne i wymagającego używania znaków interpunkcyjnych. Oczekiwano, zgodnie z danymi teoretycznymi, istotnych zależności między wynikami obserwacji nauczyciela a większością miar pisania.

Tak jak zakładano, zarówno w przypadku dzieci z klasy I, jak i dzieci z oddziałów rocznego przygotowania przedszkolnego zaobserwowano umiarkowany dodatni związek obserwacji prowadzonej przez nauczyciela, zarówno dotyczącej rozwoju językowego, jak i umiejętności czytania i pisania. Dotyczy to niemal wszystkich testów, z wyjątkiem P_1: *Napisy*, który słabo koreluje z wynikiem Skali Prognoz Edukacyjnych. Wynik ogólny SPE IBE oraz część SPE_N_II: *Nabywanie umiejętności czytania i pisania* silnie korelują z poziomem pisania wyrazów zawierających trudności ortograficzne przez pierwszoklasistów. Związki SPE_R z Baterią Testów

Pisania IBE są również istotne, ale raczej słabe. Zależność ta dotyczy wszystkich testów tworzących baterię. Wynikać to może z niskiej trafności sądów rodziców dotyczących rozwoju mowy ich dzieci we wczesnym dzieciństwie. Ocena funkcjonowania dziecka dokonywana przez nauczycieli w oparciu o jego obserwację ma istotny, na ogół umiarkowany związek z wynikami wystandaryzowanego pomiaru umiejętności pisania za pomocą BTP IBE. Dane te dowodzą trafności zbieżnej SPE IBE i potwierdzają wartość diagnozy przesiewowej dokonywanej przez nauczyciela. W Tabeli 7.8 podano współczynniki korelacji r Pearsona między wynikami poszczególnych testów SPE IBE i Baterii Testów Pisania IBE.

Tabela 7.8

Współczynniki korelacji r Pearsona Skali Prognoz Edukacyjnych IBE i BTP IBE dla RPP (N=1212–1940, I klasa N=1234–1248)

Test SPE IBE	RPP			I klasa			
	SPE_N_I	SPE_R	SPE_Wynik ogólny	SPE_N_I	SPE_N_II	SPE_R	SPE_Wynik ogólny
P_1: Napisy	0,18***	0,12***	0,19***	0,26***	0,31***	0,12***	0,29***
P_2: Wyrazy – układanie	0,40***	0,25***	0,44***	–	–	–	–
P_3: Wyrazy – pisanie 1	0,41***	0,25***	0,43***	–	–	–	–
P_4: Wyrazy – uzupełnianie	–	–	–	0,41***	0,49***	0,24***	0,48***
P_5: Wyrazy – pisanie 2	–	–	–	0,49***	0,55***	0,25***	0,55***
P_6: Tekst – dyktando	–	–	–	0,29***	0,48***	0,26***	0,51***

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

7.6. SPE IBE a czytanie

Diagnozę umiejętności czytania przeprowadzono za pomocą Baterii Testów Czytania BTCZ IBE (Krasowicz-Kupis i in., 2015), umożliwiającej wieloaspektową ocenę tej umiejętności w początkowym okresie jej nabywania. Oceniano rozpoznawanie i nazywanie liter oraz czytanie pojedynczych słów i pseudosłów. Oczekiwano, zgodnie z danymi teoretycznymi, istotnych zależności między porównywanymi umiejętnościami.

Zgodnie z oczekiwaniami zarówno u dzieci z klasy I, jak i u dzieci z oddziałów rocznego przygotowania przedszkolnego zaobserwowano umiarkowany dodatni związek wyników skali SPE IBE z większością testów BTCZ IBE. Związki te dotyczą zarówno części SPE_N_I, mierzącej poziom rozwoju językowego, jak i SPE_N_II, dotyczącej nabywania umiejętności czytania i pisania. Związki części SPE_R z czytaniem są również istotne, ale raczej słabe. Wyniki obserwacji z zastosowaniem Skali Prognoz Edukacyjnych SPE IBE mają istotny, na

ogół umiarkowany związek z wynikami wystandaryzowanego pomiaru umiejętności czytania za pomocą BTCZ IBE. Dane te dowodzą trafności zbieżnej SPE IBE jako skali umożliwiającej ocenę ryzyka specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisanania.

Tabela 7.9

Współczynniki korelacji r Pearsona Skali Prognoz Edukacyjnych IBE i BTCZ IBE – oddział RPP ($N=1448-1947$, I klasa $N=1147-1247$)

Test BTCZ IBE	RPP			I klasa			
	SPE_N_I	SPE_R	SPE_Wynik ogólny	SPE_N_I	SPE_N_II	SPE_R	SPE_Wynik ogólny
CZ_1: Nazywanie liter	0,49***	0,26***	0,44***	0,43***	0,48***	0,19***	0,47***
CZ_2: Wyrazy	0,29***	0,18***	0,28***	0,40***	0,55***	0,17***	0,48***
CZ_3A: Wyspa – sztuczne wyrazy	0,35***	0,22***	0,32***	–	–	–	–
CZ_3B: Wyspa – sztuczne wyrazy	–	–	–	0,38***	0,47***	0,14***	0,43***
CZ_4: Sztuczne wyrazy	–	–	–	0,34***	0,47***	0,13***	0,41***
CZ_5: Rozpoznawanie liter	0,49***	0,22***	0,42***	–	–	–	–

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

7.7 SPE IBE a tempo nazywania

Test Szybkiego Nazywania TSN-S (Jaworowska, Matczak, 2013) służy do pomiaru tempa automatycznego nazywania dobrze znanych bodźców. W zależności od wieku dziecka stosuje się nazywanie kolorów i przedmiotów (u młodszych dzieci) oraz dodatkowo liter i cyfr u dzieci starszych. Zastosowanie tego testu do oceny trafności SPE, szczególnie części dotyczącej nabywania umiejętności czytania i pisanania, bazuje na danych z literatury pokazujących związku sprawności czytania z umiejętnością szybkiego nazywania (m.in. Wolf, Bowers, 1999; Kirby, Parrila, Pfeiffer, 2003). Związek ten dotyczy w szczególności takich aspektów czytania, jak płynność i rozumienie tekstu, w mniejszym stopniu dokładność czytania (Kirby, Parrila, Pfeiffer, 2003). Ponadto wskazuje się, że deficyt w zakresie tempa nazywania jest jednym z istotnych predyktorów dysleksji rozwojowej (Kirby, Parrila, Pfeiffer, 2003).

Współczynniki korelacji pomiędzy wynikami poszczególnych testów wchodzących w skład SPE IBE a TSN przedstawiono w Tabelach 7.10 i 7.11.

Tabela 7.10

Współczynniki korelacji r Pearsona SPE IBE i Testu Szybkiego Nazywania TSN_S w oddziale RPP ($N=1430-1892$)

Test SPE IBE	TSN – przedmioty	TSN – kolory	TSN – przedmioty i kolory łącznie
SPE_N_I	-0,23***	-0,22***	-0,23***
SPE_R	-0,12***	-0,12***	-0,12***
SPE_Wynik ogólny	-0,20***	-0,19***	-0,20***

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

Tabela 7.11

Współczynniki korelacji r Pearsona SPE IBE i Testu Szybkiego Nazywania TSN_S w I klasie ($N=1152-1224$)

Test SPE IBE	TSN przedmioty	TSN kolory	TSN przedmioty i kolory łącznie	TSN litery	TSN cyfry	TSN cyfry i litery	TSN litery, cyfry, kolory
SPE_N_I	-0,26***	-0,21***	-0,23***	-0,23***	-0,24***	-0,25***	-0,29***
SPE_N_II	-0,34***	-0,24***	-0,29***	-0,33***	-0,32***	-0,36***	-0,39***
SPE_R	-0,13***	-0,11***	-0,13***	-0,09*	-0,14***	-0,11***	-0,16***
SPE_Wynik ogólny	-0,31***	-0,24***	-0,28***	-0,27***	-0,30***	-0,31***	-0,36***

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

W oddziale RPP wszystkie części SPE IBE korelują ujemnie³, słabo z tempem nazywania kolorów i przedmiotów. W klasie I najsilniejsze związki z automatycznym nazywaniem wykazuje, zgodnie z oczekiwaniami, część SPE przeznaczona do oceny umiejętności czytania i pisania. SPE_N_II w stopniu umiarkowanym koreluje ujemnie z nazywaniem liter, cyfr oraz bodźców mieszanych zawierających cyfry, litery i kolory. Pozostałe części SPE IBE również korelują z tempem automatycznego nazywania, choć związki te są nieco słabsze. Najśłabsze powiązania dotyczą wczesnego rozwoju językowego z tempem nazywania, co jest rezultatem oczekiwanym.

Uzyskane rezultaty są zgodne z opisanymi wyżej danymi z literatury wskazującymi na powiązania między sprawnością czytania, szczególnie płynnością, a tempem nazywania, i dowodzą trafności Skali Prognoz Edukacyjnych SPE IBE, szczególnie SPE_N_II: *Nabywanie umiejętności czytania i pisania*.

³ Korelacja ujemna oznacza, że dzieci uzyskujące wyższy wynik w skali SPE nazywają bodźce w krótszym czasie.

7.8. SPE IBE a rodzinne ryzyko dysleksji

Dodatkowym kryterium trafności uwzględnionym w analizach SPE IBE było rodzinne ryzyko dysleksji oceniane na podstawie wyników polskiej wersji kwestionariusza *Adult Reading History Questionnaire* D. Lefly i B. Penningtona (ARHQ_PL) opracowanej przez IBE (Krasowicz-Kupis i in. 2014, Bogdanowicz i in. 2015). ARHQ_PL był wypełniany przez rodziców dzieci biorących udział w badaniu. W oparciu o dane z kwestionariusza utworzono odrębnie dla matek i ojców 2 grupy: 1/ o wysokim rodzinnym ryzyku dysleksji oraz 2/ o niskim ryzyku. Dane przedstawiono w Tabelach 7.12 i 7.13.

Tabela 7.12

Porównanie wyników surowych w testach SPE IBE dzieci z RPP z wysokim i niskim rodzinnym ryzykiem dysleksji, wyodrębnione w oparciu o wyniki ARHQ_PL matek (wysokie ryzyko N=305–409, niskie ryzyko N=255–422)

Test SPE IBE	Niskie ryzyko dysleksji		Wysokie ryzyko dysleksji		t
	M	SD	M	SD	
SPE_N_I	15,3	3,23	14,4	3,63	3,81***
SPE_R	16,5	2,50	15,3	2,79	6,41***
SPE_Wynik ogólny	31,6	4,8	29,6	5,56	5,53***

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

Tabela 7.13

Porównanie wyników surowych w testach SPE IBE dzieci z I klasy z wysokim i niskim rodzinnym ryzykiem dysleksji, wyodrębnione w oparciu o wyniki ARHQ_PL matek (wysokie ryzyko N=272, niskie ryzyko N=255)

Test SPE IBE	Niskie ryzyko dysleksji		Wysokie ryzyko dysleksji		t
	M	S	M	S	
SPE_N_I	16,4	2,31	15,1	3,26	5,44***
SPE_N_II	12,5	3,17	11,1	4,13	4,33***
SPE_R	15,1	2,86	13,9	2,71	4,94***
SPE_Wynik ogólny	44,1	6,24	40,1	8,13	6,31***

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

Tabela 7.14

Porównanie wyników surowych w SPE IBE dzieci z RPP z wysokim i niskim rodzinnym ryzykiem dysleksji, wyodrębnione w oparciu o wyniki ARHQ_PL ojców (wysokie ryzyko N=70–94, niskie ryzyko N=74–91)

Test SPE IBE	Niskie ryzyko dysleksji		Wysokie ryzyko dysleksji		t
	M	S	M	S	
SPE_N_I	16,1	2,62	15,7	3,22	1,10
SPE_R	16,5	2,31	16,2	2,35	0,98
SPE_Wynik ogólny	32,3	4,71	31,5	5,56	1,05

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

Tabela 7.15

Porównanie wyników surowych w SPE IBE dzieci z I klasy z wysokim i niskim rodzinnym ryzykiem dysleksji, wyodrębnione w oparciu o wyniki ARHQ_PL ojców (wysokie ryzyko N=50, niskie ryzyko N=59)

Test SPE IBE	Niskie ryzyko dysleksji		Wysokie ryzyko dysleksji		t
	M	S	M	S	
SPE_N_I	17,1	1,79	15,7	3,51	2,56**
SPE_N_II	13,2	2,95	11,2	3,94	2,81**
SPE_R	15,9	1,59	14,1	2,61	4,40***
SPE_Wynik ogólny	46,2	4,86	40,8	8,47	4,01***

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

Dane przedstawione w tabelach pokazują, że różnice w wynikach skali SPE IBE osiągniętych przez dzieci z grup rodzinnego ryzyka dysleksji zależą głównie od płci rodzica wypełniającego kwestionariusz ARHQ_PL. I tak dzieci z grupy wysokiego ryzyka dysleksji oceniane na podstawie danych uzyskanych od matek istotnie gorzej wypadają w Skali Prognoz Edukacyjnych SPE IBE, a więc przejawiają niższy poziom rozwoju językowego wczesnego i aktualnego, a także mają mniejsze od rówieśników pochodzących z rodzin nieobciążonych ryzykiem zaburzeń umiejętności w zakresie czytania i pisania oceniane przez nauczycieli. Dotyczy to dzieci na obu poziomach edukacyjnych. Podobne prawidłowości stwierdza się u uczniów klas I, których ojcowie zostali zaliczeni do grupy wysokiego ryzyka dysleksji. Nie stwierdzono natomiast różnic w wynikach SPE IBE u dzieci uczęszczających do oddziału RPP, a należących do grup wysokiego i niskiego ryzyka, wyodrębnionych w oparciu o informacje uzyskane od ojców.

Również te dane dowodzą trafności Skali Prognoz Edukacyjnych IBE oraz diagnoz przesiewowych wykonywanych na terenie placówek edukacyjnych przez nauczycieli.

7.9. Trafność SPE IBE – podsumowanie

Wieloaspektowa ocena trafności Skali Prognoz Edukacyjnych IBE przedstawiona w niniejszym rozdziale obejmowała trzy obszary analiz: strukturę wewnętrzną skali (interkorelacje poszczególnych części kwestionariusza), analizę związków SPE IBE z wieloma zmiennymi, obejmującymi sprawności fonologiczne, umiejętność czytania i pisania, rozwój językowy – w tym leksykalny (słownik) i inne wybrane sprawności językowe, rozwój umysłowy, tempo nazywania oraz porównanie dzieci z niskim i wysokim rodzinnym ryzykiem dysleksji. Zaprezentowane analizy w pełni potwierdzają trafność skali Prognoz Edukacyjnych IBE jako miary ryzyka specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisania.

Szczegółowe analizy dowiodły, że istnieją:

- dodatnie, słabe lub umiarkowane korelacje pomiędzy wszystkimi częściami SPE IBE a poziomem inteligencji płynnej, co oznacza, że dzieci prezentujące wyższy poziom rozumowania na materiale niewerbalnym osiągają lepsze wyniki w skali obserwacyjnej
- systematyczne dodatnie związki o umiarkowanej sile ze wszystkimi miarami rozwoju językowego: słownikiem, gramatyką, dyskursem
- dodatnie, umiarkowane związki obserwacji prowadzonej przez nauczyciela, zarówno dotyczącej rozwoju językowego, jak i umiejętności czytania i pisania, z większością miar pisania (umiejętność oddania struktury fonologicznej prostych wyrazów, pisanie wyrazów bez trudności ortograficznych oraz zawierających takie trudności, uzupełnianie podanych fraz o wyrazy w odpowiedniej formie, a także pisanie ze słuchu tekstu składającego się z wyrazów zawierających trudności ortograficzne i wymagającego używania znaków interpunkcyjnych)
- dodatnie korelacje o umiarkowanej sile z poziomem czytania obejmującym rozpoznawanie liter, nazywanie liter, czytanie wyrazów i pseudowyrazów.

Szczególnie cennych danych dotyczących trafności diagnostycznej dostarczyło uwzględnienie w analizach rodzinnego ryzyka dysleksji (ocenianego za pomocą kwestionariusza ARHQ_PL), okazało się bowiem, że w grupach ryzyka stwierdza się istotne obniżenie wyników w przesiewowej skali SPE IBE.

Powyższe dane dowodzą, że przesiewowa skala obserwacyjna dla nauczycieli SPE IBE jest trafnym narzędziem służącym do oceniania wczesnego i aktualnego rozwoju językowego dziecka oraz nabywania umiejętności czytania i pisania. Korelacje z obiektywnym pomiarem sprawności językowych, czytania i pisania za pomocą wystandaryzowanych narzędzi wskazują na trafność zbieżną SPE IBE.

8. Normalizacja Skali Prognoz Edukacyjnych SPE IBE

8.1. Procedura badań normalizacyjnych

Badania normalizacyjne przeprowadzono w trzech etapach, powiązanych z kluczowymi dla diagnozy momentami w edukacji dzieci uczęszczających do oddziału rocznego przygotowania przedszkolnego i I klasy. Prowadzono je od maja do grudnia 2014 roku. Etap pierwszy trwał od maja do końca sierpnia, etap drugi – od września do połowy października, etap trzeci od połowy października do grudnia.

Badaniami objęto dzieci uczęszczające do oddziałów rocznego przygotowania przedszkolnego i I klasy oraz ich rodziców. Dane na ich temat uzyskano od nauczycieli oraz rodziców dzieci, a także w oparciu o bezpośrednie badanie. Kwestionariusz SPE wypełniany przez nauczycieli był jedną z wielu metod stosowanych w badaniach normalizacyjnych. Nauczyciel prowadzący daną klasę wypełniał kwestionariusze SPE IBE dotyczące wszystkich dzieci, które zostały zakwalifikowane do projektu. Ponadto dzieci przechodziły indywidualne badania prowadzone w szkołach przez doświadczonych psychologów. Przebiegały one w czterech sesjach trwających od 45 do 60 minut. Badania rodziców miały charakter CAPI (*computer assisted personal interview*) i przeprowadzał je przeszkolony ankieter. Obejmowały one Kwestionariusz Rozwoju Dziecka, ARHQ_PL oraz ankietę dotyczącą statusu socjoekonomicznego. Badania na obu poziomach edukacyjnych odbywały się według ściśle określonej procedury. Kolejność testów zastosowanych w badaniu przedstawiono w Tabeli 8.1.

Badania dzieci	RPP	I klasa
I sesja	Test Rozwoju Językowego TRJ	Test Rozwoju Językowego TRJ
II sesja	<p>Testy fonologiczne IBE: Słuch fonemowy Rymy – rozpoznawanie, słowa Rymy – tworzenie, słowa Rymy – płynność Testy czytania IBE: Nazywanie liter Wyrazy Wyspa – sztuczne wyrazy Rozpoznawanie liter Testy zewnętrzne: CFT 1-R – I cz. CFT 1-R – II cz. Testy fonologiczne IBE: Sylaby – dzielenie, słowa Sylaby – usuwanie, słowa</p>	<p>Testy fonologiczne IBE: Słuch fonemowy Rymy – rozpoznawanie, słowa Rymy – tworzenie, słowa Rymy – płynność Testy zewnętrzne: Test Szybkiego Nazywania TSN-S Testy fonologiczne IBE: Sylaby – dzielenie, słowa Sylaby – usuwanie, słowa Testy czytania IBE: Nazywanie liter Tekst Wyrazy Testy fonologiczne IBE: Sylaby – łączenie, pseudosłowa Sylaby – dzielenie, pseudosłowa</p>
III sesja	<p>Testy fonologiczne IBE: Aliteracje – pseudosłowa Aliteracje – tworzenie Aliteracje – płynność Testy pisania IBE: Napisy Wyrazy – układanie Wyrazy – pisanie 1 Testy zewnętrzne: Test Szybkiego Nazywania TSN-S Testy fonologiczne IBE: Sylaby – łączenie, pseudosłowa Sylaby – dzielenie, pseudosłowa Sylaby – usuwanie, słowa i pseudosłowa Testy zewnętrzne: Zetotest II</p>	<p>Testy czytania IBE: Wyspa – sztuczne wyrazy Sztuczne wyrazy Rozumienie Testy fonologiczne IBE: Aliteracje – pseudosłowa Aliteracje – tworzenie Aliteracje – płynność Testy zewnętrzne: Zetotest II Testy fonologiczne IBE: Głoski – łączenie, słowa Głoski – dzielenie, słowa Testy pisania IBE: Napisy Wyrazy – uzupełnianie Wyrazy – pisanie 2 Tekst – dyktando Testy fonologiczne IBE: Sylaby – usuwanie, słowa i pseudosłowa</p>

Ciąg dalszy tabeli z poprzedniej strony

Badania dzieci	RPP	I klasa
IV sesja	<p>Testy fonologiczne IBE: Słuch fonemowy – porównywanie sekwencji głosek Głoski – łączenie, słowa Głoski – dzielenie, słowa Test Rozwoju Językowego TRJ Test Pamięci Roboczej TPR</p>	<p>Testy zewnętrzne: CFT 1-R – cz. 1 i 2 Testy fonologiczne IBE: Głoski – usuwanie, słowa Słuch fonemowy – porównywanie sekwencji głosek Głoski – łączenie, pseudosłowa Głoski – dzielenie, pseudosłowa Test Rozwoju Językowego TRJ Test Pamięci Roboczej TPR</p>
Rodzice	<p>ARHQ_PL Kwestionariusz Rozwoju Dziecka KRJ Kwestionariusz SES</p>	<p>ARHQ_PL Kwestionariusz Rozwoju Dziecka KRJ Kwestionariusz SES</p>
Nauczyciele	<p>Skala Prognoz Edukacyjnych SPE_RPP</p>	<p>Skala Prognoz Edukacyjnych SPE_I klasa</p>

8.2. Dobór i charakterystyka pełnej próby badawczej

Skala Prognoz Edukacyjnych, jak już wspomniano, przeznaczona jest dla dzieci uczęszczających do oddziału RPP i I klasy szkoły podstawowej. Ze względu na dużą rozpiętość wieku dzieci uczęszczających do wymienionych oddziałów możliwe stało się zaplanowanie badania dzieci w wieku 5;6 do 8;11. Zgodnie z założeniami pełna próba badawcza miała liczyć 3600 dzieci. Ostatecznie w badaniu normalizacyjnym wzięło udział 3196 dzieci.

Tabela 8.2

Rozkład liczebności pełnej próby badawczej ze względu na wiek i poziom edukacyjny.

Grupa wiekowa	do 6 r.ż.	6;00 – 6;5	6;6 – 6;11	7;0 – 7;5	7;6 – 7;11	8;0 – 8;5	8;6 – 8;11	Razem
Oddział RPP	338	554	518	413	124	–	–	1947
Klasa I	–	–	35	124	436	555	99	1249
Razem	338	554	553	537	560	555	99	3196

Dobór pełnej próby badawczej miał charakter losowy. Była to próba ogólnopolska. Podczas losowania uwzględniono podział na regiony Polski: centralny, południowy, wschodni, północny, północno-zachodni i południowo-zachodni. Z bazy wszystkich przedszkoli i szkół prowadzących roczne oddziały przygotowania przedszkolnego wylosowano 71 przedszkoli i 132 szkoły podstawowe, co przedstawiono w Tabeli 8.3.

Tabela 8.3

Liczba zrekrutowanych placówek z podziałem na rodzaje

Rodzaj placówki	Liczba zrekrutowanych placówek	
Przedszkole	71	
Szkoła podstawowa	Oddziały z RPP	67
	Oddziały bez RPP	65
	łącznie	132
Ogółem	203	

Przyjęto następujące założenia dotyczące losowania pełnej próby badawczej:

- uwzględniono jedynie placówki publiczne, z wykluczeniem specjalnych;
- próba miała obejmować zarówno oddziały RPP w szkołach, jak i w przedszkolach, w równych proporcjach (po min. 900);
- próba miała liczyć min. 1800 uczniów klas pierwszych;
- rozkład proporcji liczebności placówek w próbie ze względu na wielkość miejscowości (wieś, miasto do 100 tys. mieszkańców, miasto powyżej 100 tys. mieszkańców) miał być zgodny z rozkładem w populacji.

W badaniu wzięły udział wszystkie dzieci z wylosowanego oddziału, których rodzice wyrazili na to zgodę. Na tym etapie nie wprowadzano żadnych czynników selekcyjnych. Kompletując ostateczną próbę normalizacyjną, wykluczono niektóre przypadki, co zostanie omówione w dalszej części rozdziału. Z pełnej próby badawczej wyodrębniono drogą warstwowania i losowania z warstw grupy normalizacyjne dla przedziałów 6-miesięcznych w odniesieniu do każdego poziomu edukacyjnego. W warstwowaniu uwzględniano płeć dziecka (wyrównane proporcje) oraz wykształcenie matki i miejsce zamieszkania (w proporcjach zgodnych z danymi GUS). Strukturę grup przedstawiono w Tabelach od 8.4 do 8.7.

Tabela 8.4

Charakterystyka pełnej próby badawczej z podziałem na płeć dzieci i grupę wiekową

Grupa wiekowa	Dziewczęta		Chłopcy		Łącznie
	N	Procent	N	Procent	
do 5;11	162	48	176	52	338
6;0 – 6;5	296	53	258	47	554
6;6 – 6;11	302	55	251	45	553
7;0 – 7;5	263	49	274	51	537
7;6 – 7;11	292	52	268	48	560
8;0 – 8;5	261	47	294	53	555
8;6 – 8;11	49	49	50	51	99
Łącznie	1625	50,8	1571	49,2	3196

Tabela 8.5

Charakterystyka pełnej próby badawczej z podziałem na regiony i wielkość miejscowości

Region	Duże miasto	Małe miasto	Wieś	Łącznie w regionie
Centralny	408	69	194	671
Południowy	326	299	354	979
Wschodni	90	74	281	445
Północno-zachodni	130	350	91	571
Południowo-zachodni	6	40	55	101
Północny	103	199	127	429
Łącznie	1063	1031	1102	3196

Tabela 8.6

Charakterystyka pełnej próby badawczej z podziałem na regiony i poziom wykształcenia matki badanych dzieci

Region	Wyższe	Średnie	Gimnazjalne/ Zawodowe	Podstawowe	Łącznie w regionie
Centralny	319	230	96	26	671
Południowy	355	374	211	39	979
Wschodni	161	174	96	14	445
Północno-zachodni	205	220	121	25	571
Południowo-zachodni	31	52	15	3	101
Północny	144	157	93	35	429
Łącznie	1215	1207	632	124	3196

Tabela 8.7

Charakterystyka pełnej próby badawczej z podziałem na wiek dzieci i miejsce zamieszkania

Grupa wiekowa	Typ miejscowości	W	Ś	G/Z	P	Łącznie	Łącznie dla wieku
do 5;11,30	duże miasto	62	38	11	2	113	338
	małe miasto	41	45	25	7	118	
	wieś	43	42	19	3	107	
6;0 – 6;5,30	duże miasto	115	43	23	5	185	554
	małe miasto	66	95	39	6	206	
	wieś	52	71	33	7	163	
6;6 – 6;11,30	duże miasto	84	55	23	7	169	553
	małe miasto	66	77	32	6	181	
	wieś	53	92	46	12	203	
7;0 – 7;5,30	duże miasto	74	67	22	2	165	537
	małe miasto	54	81	34	11	180	
	wieś	49	85	50	8	192	
7;6 – 7;11,30	duże miasto	104	53	27	9	193	560
	małe miasto	52	61	41	10	164	
	wieś	50	66	73	14	203	
8;0 – 8;5,30	duże miasto	94	66	26	11	197	555
	małe miasto	69	48	34	5	156	
	wieś	49	82	57	14	202	

Ciąg dalszy tabeli na następnej stronie

Ciąg dalszy tabeli z poprzedniej strony

Grupa wiekowa	Typ miejscowości	W	Ś	G/Z	P	Łącznie	Łącznie dla wieku
8;6 – 8;11,30	duże miasto	19	11	8	3	41	
	małe miasto	11	13	2	0	26	99
	wieś	8	16	7	1	32	
Łącznie	duże miasto	552	333	140	38	1063	
	małe miasto	359	420	207	45	1031	3196
	wieś	304	454	285	59	1102	
Łącznie		1215	1207	632	142	3196	3196

W – wyższe, Ś – średnie, G/Z – gimnazjalne/zawodowe, P – podstawowe



Rycina 8.1. Rozkład pełnej próby badawczej.

Na etapie tworzenia grup normalizacyjnych dokonano selekcji i z ogólnej próby normalizacyjnej wyeliminowano 309 dzieci ze względu na:

- przewlekłe choroby somatyczne, w tym zaburzenia neurologiczne, niedosłuch i niedowidzenie,
- sytuację, w której język polski nie jest językiem ojczystym dziecka,
- posiadanie przez dziecko opinii o potrzebie wczesnego wspomagania i/lub orzeczenia o niepełnosprawności i wskazania do kształcenia specjalnego,
- niski poziom rozwoju poznawczego – w badaniu CFT 1-R IQ poniżej 70.

Wykluczenie wymienionych przypadków z grup, na podstawie których tworzono normy, miało na celu wyeliminowanie tych, którzy faktycznie nie wykonywali pełnych badań. Tak zmieniona pełna próba badawcza liczyła 2887 dzieci i z niej wylosowano próby wiekowe normalizacyjne.

8.3. Dobór i charakterystyka grup normalizacyjnych

W badaniach normalizacyjnych SPE IBE brały udział dzieci będące na dwóch poziomach edukacyjnych i w różnym wieku, co dokładnie przedstawiono w punkcie 8.2. Oznaczało to konieczność stworzenia zróżnicowanych norm uwzględniających obie zmienne.

W tym celu podzielono pełną próbę badawczą na dwie duże grupy normalizacyjne: oddział RPP i klasa I. Podzielono je na podgrupy ze względu na wiek badanych dzieci w odstępach półrocznych.

Kolejnym ważnym czynnikiem uwzględnionym podczas tworzenia norm był semestr, w którym odbywało się badanie. Jest to istotne, gdyż rozwój dzieci w tym okresie jest dynamiczny, a zmiany są też uwarunkowane doświadczeniem nabywanym podczas formalnej nauki szkolnej czy przedszkolnej. W rezultacie przy tworzeniu norm uwzględniono czas przeprowadzenia badania, co pozwoliło wszędzie tam, gdzie było to możliwe, zróżnicować normy z podziałem na semestr zimowy i letni.

Uwzględniono także płeć dzieci, ponieważ stwierdzono istotne różnice w poziomie wykonania większości testów SPE IBE przez dziewczynki i chłopców (por. rozdział 4).

Normy dla skali SPE IBE opracowano, biorąc pod uwagę poziom edukacyjny badanych dzieci (RPP, I klasa lub przełom klas I/II), ich wiek i płeć.

Badanie kwestionariuszem SPE IBE przeznaczonym dla klasy I dzieci, które rozpoczęły naukę w klasie II, pozwoliło na opracowanie norm dla przełomu między klasą I a II, co umożliwia ich wykorzystanie także w początkowych miesiącach nauki w klasie II (są to normy dla przełomu klas I i II).

Grupy wiekowe wyodrębniano, stosując przedziały półroczne. Wyjątek stanowiły najmłodsze dzieci z klasy I. W ich przypadku przedział obejmował cały rok.

Dobór do prób normalizacyjnych prowadzono, uwzględniając procedurę tzw. warstwowania. W większości przypadków dokonano warstwowania ze względu na miejsce zamieszkania i wykształcenie matki. W czterech przypadkach nie dokonano pełnego warstwowania ze względu na zbyt małą liczebność badanych grup. Warstwowania jedynie ze względu na płeć dokonano w grupie w RPP w semestrze zimowym (dzieci do 6 lat). Ograniczone warstwowanie – z uwzględnieniem miejsca zamieszkania i płci, ale bez uwzględnienia wykształcenia matki – przeprowadzono w grupie RPP w semestrze letnim (7;0 – 7;5,30) oraz w I klasie w semestrze letnim (6;6 – 7;5,30 oraz 7;6 – 7;11,30).

Liczebność grup przy pełnym warstwowaniu ustalono na 150, przy niepełnym warstwowaniu na między 115 a 125 osób. Przy warstwowaniu ze względu na miejsce zamieszkania oraz wykształcenie matki posłużono się kategoriami wyróżnionymi w Roczniku Statystycznym Rzeczypospolitej Polskiej (GUS, 2014). Dla miejsca zamieszkania były to wsie, małe miasta i duże miasta. Dla wykształcenia matki zastosowano cztery kategorie: wykształcenie podstawowe (w tym niepełne podstawowe), wykształcenie gimnazjalne i zawodowe, wykształcenie średnie i policealne i wykształcenie wyższe. Warstwowania dokonywano, przyjmując proporcje przedstawione w rocznikach GUS, przy czym dla wykształcenia matki przyjęto, że zastosowanie będą miały wartości ustalone dla przedziału wiekowego 25–49 lat.

Ze względu na niedoreprezentowanie w przebadanej próbie dzieci, których matki miały wykształcenie podstawowe, zdecydowano się na zastosowanie następującej procedury: w pierwszej kolejności do danej próby normalizacyjnej dobierano wszystkie dzieci matek z najniższym wykształceniem, następnie uzupełniano ją do określonej liczby, dobierając dzieci osób o najniższym możliwym poziomie wykształcenia. Pozwoliło to na możliwie maksymalne zbliżenie się do zakładanej struktury próby, jeśli chodzi o proporcje wykształcenia matek. Tam, gdzie to było możliwe, przeprowadzono losowanie z przebadanej próby. W efekcie powstało 13 grup normalizacyjnych.

Na podstawie procedury doboru grup normalizacyjnych opisanej powyżej dla oddziału RPP stworzono 8 grup normalizacyjnych (A-H). Ich ogólną charakterystykę, obejmującą liczebność i proporcje płci, przedstawiono w Tabeli 8.8.

Tabela 8.8

Grupy normalizacyjne na poziomie oddziału RPP – liczebność i proporcje płci

Nazwa grupy	Wiek	Tura normalizacji – semestr	Liczebność	Dziewczynki		Chłopcy	
				n	%	N	%
A ⁴	do 6 lat (5;11,30)	Zimowy	148	76	51	72	59
B		Letni		60	50,4	59	49,6
C	6 do 6;5,30	Zimowy	150	72	48	78	52
D		Letni		75	50	75	50
E	6;6 do 6;11,30	Zimowy	148	76	51	72	49
F		Letni		75	50	75	50
G	7 do 7;5,30	Zimowy	113	56	49,6	57	50,4
H		Letni		147	75	51	72
Razem			1125	565	50,2	560	49,8

Szczegółową charakterystykę grup normalizacyjnych wyodrębnionych na poziomie RPP, uwzględniającą poziom wykształcenia matek i miejsce zamieszkania, zawiera Aneks nr 4.

Dla uczniów klasy I stworzono 5 grup normalizacyjnych (1–5). W Tabeli 8.9 przedstawiono podział na grupy oraz ich strukturę z podziałem na płeć. W przypadku grupy 1 niemożliwe było zastosowanie warstwowania, stąd mniejsza liczba dzieci i nieco zachwiane proporcje między liczbą chłopców i dziewcząt.

⁴ W tej grupie nie dokonano warstwowania.

Tabela 8.9
Grupy normalizacyjne na poziomie klasy I

Nazwa grupy	Wiek	Tura normalizacji – semestr	Liczebność	Dziewczynki		Chłopcy	
				n	%	n	%
1 ⁵	6;6 do 7;5,30	Letni	125	68	54,4	57	45,6
2	7;6 do 7;11,30	Letni	148	74	50	74	50
4		przełom klas I/II	150	75	50	75	50
3	8 do 8;5,30	Letni	150	75	50	75	50
5		przełom klas I/II	150	75	50	75	50
Razem			723	367	51	356	49

Szczegółowe tabele dla grup normalizacyjnych dla klasy I i przełomu klasy I i II prezentujące ich strukturę z podziałem na miejsce zamieszkania i wykształcenie matki przedstawiają tabele przedstawione w Aneksie nr 4.

8.4. Normy

Dla Skali Prognoz Edukacyjnych IBE w wersji dla oddziału RPP policzono normy dla poszczególnych części czyli SPE_N_I i SPE_R oraz dla wyniku łącznego całej skali (SPE_Wynik ogólny). Normy wyrażone są na skali stenowej ($M=5,5$, $SD=2$).

Dla Skali Prognoz Edukacyjnych IBE w wersji dla I klasy policzono normy dla poszczególnych części, czyli SPE_N_I, SPE_N_II i SPE_R, oraz dla wyniku łącznego całej skali (SPE_Wynik ogólny). Normy wyrażone są na skali stenowej ($M=5,5$, $SD=2$).

Normy stenowe dla poszczególnych części i wyniku ogólnego SPE IBE znajdują się w Aneksie nr 5 i 6 (odpowiednio dla oddziału RPP i I klasy). Zostały uporządkowane ze względu na poziom edukacyjny, przedział wiekowy oraz semestr.

⁵ W tej grupie nie dokonano warstwowania.

9. Stosowanie Skali Prognoz Edukacyjnych SPE IBE

9.1. Ogólne reguły prowadzenia badania

Skala Prognoz Edukacyjnych SPE IBE jest przeznaczona do wykorzystania w przedszkolach i szkołach jako narzędzie do przesiewowej diagnozy w kierunku ryzyka specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisania. Skala może być wykorzystana jako uzupełnienie diagnozy wykonanej z zastosowaniem Skali Ryzyka Dysleksji SRD i Skali Ryzyka Dysleksji dla Dzieci Wstępujących do Szkoły SRD-6 M. Bogdanowicz, w odniesieniu do tych dzieci, które uzyskały niskie wyniki w podskalach funkcje językowe: ekspresja i percepcja mowy. Zastosowanie Skali Prognoz Edukacyjnych IBE, która obejmuje głównie te sfery rozwoju pozwoli doprecyzować lub potwierdzić diagnozę ryzyka dysleksji. Skala Prognoz Edukacyjnych IBE może być też stosowana niezależnie od wymienionych wyżej narzędzi diagnostycznych.

Badanie dzieci skalą SPE IBE może prowadzić nauczyciel wychowania przedszkolnego lub edukacji wczesnoszkolnej, a także pedagog albo psycholog szkolny, pod warunkiem że dobrze zna dziecko.

Skala Prognoz Edukacyjnych IBE służy do psychometrycznej, opartej na dowodach empirycznych diagnozy. Powinna być wykorzystywana w całości, ale dopuszcza się pominięcie części wymagającej wywiadu z rodzicami, czyli SPE_R. W takiej sytuacji należy jednak pamiętać, że niezastosowanie jednej z części skali oznacza, że nie można posługiwać się wynikiem ogólnym dla SPE IBE.

Arkusze odpowiedzi (Aneks 1) dla Skali Prognoz Edukacyjnych IBE składa się z metryczki, tabel z listą zachowań i umiejętności, które podlegają ocenie (czyli wskaźników obserwacyjnych) oraz tabel służących do zapisania wyników. Na pierwszej stronie arkusza znajduje się metryczka, w której należy zanotować dane dziecka, oraz tabela zbiorcza wyników, a także miejsce na interpretację wyniku. Na kolejnych stronach zamieszczone są arkusze do poszczególnych części kwestionariusza zawierające stwierdzenia, do których nauczyciel ma się ustosunkować, wybierając odpowiedź z 3-stopniowej skali. Jeśli opisane w stwierdzeniu zjawisko lub zachowanie występuje, zaznacza odpowiedź *prawda*, jeżeli nie występuje lub raczej nie występuje, odpowiedź *nieprawda*. Jeśli udzielenie odpowiedzi z jakichś względów nie jest możliwe, może wybrać odpowiedź *nie wiem*. Ostatnia kategoria odpowiedzi powinna być stosowana jak najrzadziej i raczej w części SPE_R, jeśli np. rodzic nie pamięta danego faktu.

9.2. Warunki prowadzenia badania z zastosowaniem SPE IBE

Ponieważ skala SPE IBE jest wystandaryzowanym narzędziem umożliwiającym porównywanie wyników badanych dzieci z rezultatami ich rówieśników, istotne jest przestrzeganie standardowych warunków badania.

Obserwacja wskaźników ujętych w skali powinna być prowadzona przez nauczyciela pracującego z daną klasą lub grupą przedszkolną podczas zajęć przewidzianych w programie

wychowania przedszkolnego lub edukacji wczesnoszkolnej. Podejmując się przeprowadzenia diagnozy przesiewowej, nauczyciel powinien zapoznać się ze stwierdzeniami zawartymi w kwestionariuszu na tyle dokładnie, aby móc ukierunkować obserwację na podlegające ocenie aspekty funkcjonowania dziecka. Obserwacja powinna być prowadzona zarówno podczas zorganizowanych zajęć edukacyjnych, jak i podczas swobodnych zabaw w przedszkolu lub przerw międzylekcyjnych, lub też w trakcie dodatkowych zajęć organizowanych przez nauczyciela. Większość wskaźników ujętych w SPE IBE można zaobserwować w trakcie zajęć przewidzianych w programie. Jeśli jakieś zachowania nie mogą się ujawnić w określonym czasie z powodu np. nieuwzględnienia danej aktywności w programie zajęć przypadającym na czas obserwacji, należy tak zmodyfikować zajęcia, aby stworzyć okazję do zaobserwowania pożądanych umiejętności. Można wcześniej zaplanować pracę w taki sposób, aby znalazło się w ciągu dnia miejsce na różnorodne ćwiczenia sprawności językowych (takich jak dzielenie słów na głoski, sylaby, podawanie pierwszej głoski w słowie), które są jednocześnie umiejętnościami podlegającymi ocenie.

Zaleca się, aby diagnoza z zastosowaniem skali SPE IBE była prowadzona co najmniej po miesiącu pracy z daną grupą lub klasą szkolną (jest to szczególnie ważne w przypadku semestru zimowego, kiedy nauczyciel ma kontakt z uczniami po raz pierwszy). Przystępując do diagnozy, nauczyciel powinien w sposób celowy przeprowadzić obserwację od 1 do 8 dzieci w ciągu tygodnia pracy.

9.3. Szczegółowy przebieg badań z zastosowaniem skali SPE IBE

Do zadań nauczyciela stosującego w pracy Skalę Prognoz Edukacyjnych SPE IBE należy:

- przygotowanie do badania (zapoznanie się z metodą, pierwsze spotkanie z rodzicami, przygotowanie do obserwacji),
- przeprowadzenie obserwacji (zaplanowanie zajęć edukacyjnych, przeprowadzenie obserwacji, wypełnienie arkusza obserwacyjnego SPE_N),
- spotkanie z rodzicami w celu zebrania wywiadu i wypełnienia kwestionariusza SPE_R,
- obliczenie i interpretacja wyników,
- zaplanowanie interwencji, pomocy i indywidualizacji pracy z dziećmi, u których stwierdzono nieprawidłowości,
- przekazanie informacji zwrotnej rodzicom.

Zadania nauczyciela na każdym z wymienionych etapów diagnozy zostaną szczegółowo omówione w dalszej części rozdziału.

9.3.1 Przygotowanie do badania – zadania nauczyciela

1. Zapoznanie się z metodą

Przed przystąpieniem do stosowania SPE IBE nauczyciel powinien się dobrze zapoznać z opisem metody, treścią poszczególnych stwierdzeń charakteryzujących zachowania podlegające obserwacji, podstawowymi zasadami psychometrycznego obliczania i interpretowania wyniku ilościowego oraz arkuszem obserwacyjnym. Ponieważ, jak podkreślano wcześniej, skala jest narzędziem służącym do psychometrycznej oceny funkcjonowania dziecka (a więc wymaga zastosowania standardowej procedury badania i obliczania wyników), wymaga ona od prowadzącego diagnozę minimum wiedzy z zakresu psychometrii. Użytkownikom kwestionariusza zaleca się zatem zapoznanie się ze słowniczkiem pojęć zawartym w podręczniku oraz w miarę możliwości pogłębienie wiedzy z tego zakresu.

2. Spotkanie z rodzicami

Celem pierwszego spotkania z rodzicami jest:

- przedstawienie celów diagnozy
- uzyskanie zgody na przeprowadzenie diagnozy
- umówienie terminów indywidualnych spotkań

Zanim nauczyciel przystąpi do stosowania SPE IBE, powinien przedstawić metodę oraz cele diagnozy przesiewowej rodzicom dzieci, a także uzyskać zgodę na badanie. Należy pamiętać, że zgodnie z wytycznymi dotyczącymi diagnozy edukacyjnej nie wolno przeprowadzać badań bez uzyskania zgody rodziców bądź opiekunów prawnych dziecka (wystarczy zgoda jednego z nich). Istotne jest również nawiązanie współpracy z rodzicami, ponieważ część kwestionariusza wymaga przeprowadzenia krótkiego, trwającego około 15 minut wywiadu dotyczącego wczesnego rozwoju dziecka. W trakcie spotkania należy też poinformować rodziców o tym, jakie będą konsekwencje przeprowadzonej diagnozy i dalsze kroki w przypadku stwierdzenia nieprawidłowości.

3. Przygotowanie do obserwacji

Polega na zgromadzeniu odpowiedniej liczby arkuszy obserwacyjnych. Ważną częścią tego etapu jest zaplanowanie zajęć edukacyjnych w sposób umożliwiający zaobserwowanie zachowań opisanych w kwestionariuszu (np. zaplanowanie zajęć rozwijających sprawności językowe fonologiczne). Należy zaplanować, na jakie wskaźniki w danym czasie nauczyciel będzie zwracał uwagę.

9.3.2 Przeprowadzenie obserwacji

1. Zaplanowanie zajęć edukacyjnych pod kątem obserwacji

Większość wskaźników obserwacyjnych ujętych w SPE IBE można zaobserwować w trakcie realizacji zajęć przewidzianych w programie wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. Ze względu na to, że na ukierunkowaną obserwację przewidziano niewiele czasu (tydzień), zaleca się zaplanowanie aktywności w taki sposób, aby było możliwe zaobserwowanie wskaźników ujętych w skali. W programie zajęć powinny się znaleźć między innymi różnorodne ćwiczenia sprawności językowych (takich jak dzielenie słów na głoski, sylaby, podawanie pierwszej głoski w słowie), które są jednocześnie wskaźnikami umiejętności podlegających ocenie.

2. Przeprowadzenie obserwacji

Jak wspomniano, zaleca się, aby obserwacja była prowadzona w naturalnych warunkach zarówno w trakcie zajęć edukacyjnych, jak i podczas swobodnej zabawy. Nauczyciel powinien w sposób celowy przeprowadzić obserwację od 1 do 8 dzieci w ciągu jednego tygodnia pracy. W trakcie obserwacji dobrze jest notować spostrzeżenia dotyczące diagnozowanych dzieci. Opisano to szczegółowo w punkcie 9.2.

3. Wypełnienie kwestionariusza obserwacyjnego

Po około tygodniowej obserwacji nauczyciel powinien przystąpić do wypełnienia arkusza obserwacyjnego dla każdego z ocenianych dzieci. W tym celu należy zaznaczyć odpowiedzi na arkuszu obserwacyjnym na trzystopniowej skali: *prawda*, *nieprawda*, *nie wiem*. Zaleca się wypełnianie maksymalnie dwóch kwestionariuszy jednego dnia.

9.3.3 Przeprowadzenie wywiadu z rodzicami

W celu przeprowadzenia wywiadów z rodzicami niezbędnych do wypełnienia części SPE_R należy umówić się z nimi na indywidualne spotkania. Informacje można uzyskać od jednego z rodziców, w praktyce są to najczęściej matki, ale dane przedstawione w pierwszej części podręcznika wskazują, że na rezultaty nie wpływa płeć rodzica udzielającego informacji. Ponieważ wywiad dotyczy ważnych aspektów rozwoju dziecka, nie może być on prowadzony w obecności osób trzecich, w trakcie ogólnego zebrania z rodzicami. Należy podkreślić pozytywne aspekty takiego wywiadu: dzięki niemu nauczyciel może nie tylko uzyskać dane niezbędne do wypełnienia kwestionariusza, ale również lepiej poznać dziecko i jego ewentualne problemy. Takie rozmowy z rodzicami na temat diagnozowanego dziecka sprzyjają również nawiązaniu współpracy z nimi i motywują ich do wspierania nauczyciela w jego działaniach edukacyjnych. Zazwyczaj wywiad trwa około 15 minut. Nie dopuszcza się możliwości samodzielnego wypełniania kwestionariusza przez rodzica. Wywiad można przeprowadzić w dowolnym momencie (nie musi go poprzedzać obserwacja dziecka).

Przed przystąpieniem do rozmowy należy przeczytać rodzicom poniższą instrukcję:
Ankieta dotyczy umiejętności i zachowań Pani/Pana dziecka. Proszę o ustosunkowanie się do każdego stwierdzenia. Odpowiadając, proszę się opierać na faktach, które może Pani/Pan sobie przypomnieć. Jeśli udzielenie odpowiedzi na pytanie z jakichś względów nie jest możliwe, proszę odpowiedzieć NIE WIEM.

9.3.4. Obliczenia i interpretacja wyników

1. Obliczanie wyników

Przed przystąpieniem do obliczenia wyników należy ocenić zgodność odpowiedzi z kluczem zawartym w Aneksie nr 2. Za każdą odpowiedź zgodną z kluczem przyznajemy 1 punkt. Dalsze kroki opisano szczegółowo w rozdziale 10.

2. Interpretacja wyników na podstawie wytycznych przedstawionych w rozdziale 10

9.3.5. Zaplanowanie interwencji, pomocy i indywidualizacji pracy z dziećmi, u których stwierdzono nieprawidłowości

W przypadku dzieci, u których stwierdzamy ryzyko specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisania i które uczęszczają do **oddziału RPP**, należy:

- wdrożyć oddziaływania pomocowe, takie jak terapia logopedyczna, pedagogiczna, ćwiczenia ogólnorozwojowe, indywidualnie dobrane ćwiczenia do wykonywania w domu,
- kontynuować obserwację w kolejnych tygodniach, powtórzyć diagnozę po 3 miesiącach oddziaływań mających na celu poprawę funkcjonowania dziecka,
- w przypadku ponownego uzyskania niskiego wyniku należy skierować dziecko na pogłębioną diagnozę do poradni pedagogiczno-psychologicznej.

W przypadku dzieci, u których stwierdzamy ryzyko specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisania i które uczęszczają do **I klasy**, należy:

- wdrożyć oddziaływania pomocowe niewymagające opinii poradni, takie jak terapia logopedyczna, pedagogiczna, ćwiczenia ogólnorozwojowe, indywidualnie dobrane ćwiczenia do wykonywania w domu,
- skierować dziecko na pogłębioną diagnozę do poradni pedagogiczno-psychologicznej,
- kontynuować obserwację w kolejnych miesiącach, powtórzyć diagnozę po 3 miesiącach oddziaływań mających na celu poprawę funkcjonowania dziecka w celu oceny skuteczności wprowadzonej interwencji,
- wdrożyć zalecenia poradni pedagogiczno-psychologicznej.

9.3.6. Przekazanie informacji zwrotnej rodzicom

Przekazanie rodzicom informacji zwrotnej powinno się odbyć w trakcie indywidualnego spotkania. Każdy rodzic diagnozowanego dziecka powinien poznać wyniki badania skalą SPE IBE, a także zalecenia dotyczące pracy z dzieckiem lub ewentualnego pogłębienia diagnozy.

10. Obliczanie i analiza wyników SPE IBE

10.1. Obliczanie i ocena wyników badania za pomocą SPE IBE

Aby obliczyć wyniki Skali Prognoz Edukacyjnych SPE IBE, należy posłużyć się kluczem odpowiedzi zamieszczonym w Aneksie nr 2.

Za każdą odpowiedź zgodną z kluczem przyznajemy 1 punkt, zaś za odpowiedź *nie wiem* ½ punktu. Zasada ta dotyczy wszystkich części SPE IBE. Należy pamiętać, że ze względu na konstrukcję stwierdzeń zawartych w kwestionariuszu (pozytywne i negatywne) zarówno odpowiedzi *prawda*, jak i *nieprawda* mogą być punktowane. W efekcie w każdej części SPE IBE badane dziecko otrzymuje pewną liczbę punktów zwanych WYNIKIEM SUROWYM (w skrócie WS). Maksymalną punktację w każdej części SPE IBE przedstawiono w Tabeli 10.1.

Tabela 10.1
Maksymalna punktacja w SPE IBE

Test SPE IBE	RPP	I klasa
SPE_N_I	18	18
SPE_N_II	–	15
SPE_R	19	19
SPE_Wynik ogólny	37	52

Uzyskane przez dziecko wyniki wpisujemy do tabeli zbiorczej wyników umieszczonej na pierwszej stronie arkusza. Następnie wyniki poszczególnych części sumujemy, uzyskując wynik łączny dla całej skali (SPE_Wynik ogólny). Wpisujemy jego wartość. Wynik surowy nie podlega interpretacji, ponieważ z powodu odmiennej liczby zadań, a także braku odniesienia do norm nie da się go porównać z wynikami pozostałych części SPE IBE.

Zgodnie z procedurą pomiaru psychometrycznego WS musi zostać zamieniony na wyniki standaryzowane wyrażone na jednej ze skal standaryzowanych – w tym wypadku na skali stenowej, liczącej 10 punktów (parametry: średnia $M=5,5$, odchylenie standardowe $SD=2$).

Kolejnym krokiem podczas obliczania wyników jest zamiana wyników surowych na steny, w oparciu o przypisanie badanego dziecka do określonej grupy normalizacyjnej.

Tabele z normami stenowymi odpowiednimi dla poziomu edukacyjnego – oddziały RPP i klasy I – znajdują się w Aneksach nr 5 i 6. Dla każdego poziomu edukacyjnego stworzono grupy normalizacyjne w odstępach 6-miesięcznych, z uwzględnieniem płci dziecka oraz semestru szkolnego. Opis grup normalizacyjnych przedstawiono w rozdziale 8.

Aby odnaleźć odpowiednią tabelę do zamiany wyników surowych na wyniki przeliczone (steny), należy kierować się po kolei następującymi informacjami:

1. poziomem edukacyjnym dziecka – wybieramy normy dla oddziału RPP lub klasy I
2. semestrem, w którym prowadzone jest badanie
3. grupą wiekową, do której należy dziecko – określamy ją na podstawie daty urodzenia i daty badania na arkuszu badania ze strony 1; wybieramy stosowną grupę
4. płcią.

Po znalezieniu odpowiedniej tabeli wpisujemy wartości stenowe (WP – steny) dla wszystkich części kwestionariusza oraz wyniku łącznego do tabeli zbiorczej wyników na pierwszej stronie arkusza w odpowiednie miejsce obok WS.

Kolejnym ważnym etapem jest liczenie przedziałów ufności dla wyniku uzyskanego przez dziecko. Przedział ufności pokazuje zakres wyników, w którym z określonym prawdopodobieństwem (85% lub 95%) mieści się prawdziwy wynik osoby badanej. Podawanie wyniku SPE IBE z uwzględnieniem przedziału ufności jest wymogiem psychometrycznym związanym z tym, że każdy pomiar jest obarczony ryzykiem błędu.

Do tego celu wykorzystujemy Tabele 10.2, 10.3, 10.4 i 10.5. Przedstawiono w nich wartości, które należy dodać i odjąć od WP (sten), aby utworzyć granice przedziału ufności dla uzyskanego wyniku.

Możemy zastosować przedziały ufności, które będą określały zakres wartości dla wyniku prawdziwego z prawdopodobieństwem odpowiednio 85% lub 95%. Badający ma w tej kwestii możliwość wyboru, należy jednak pamiętać, że przedział 95% daje mniejsze możliwości interpretacyjne (zazwyczaj obejmuje tak szeroki zakres wyników, że utrudnia to użyteczną interpretację).

PRZYKŁAD

Badane dziecko w wieku 6;4,14; RPP, semestr letni, dziewczynka

Test SPE IBE	WS	Sten	Przedział ufności 85 %	Interpretacja
SPE_I	12	3	2 – 4	Poziom aktualnego rozwoju językowego od niskiego do przeciętnego
SPE_R	15	4	3 – 5	Poziom wczesnego rozwoju językowego od niskiego do przeciętnego
SPE_WYNIK OGÓLNY (suma wyników surowych SPE_I i SPE_R)	27	3	2 – 4	Wynik od niskiego do przeciętnego – ryzyko specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisania

Tabela 10.2

Wartości półprzedziałów ufności, które należy dodać i odjąć od wyniku stenowego (WP) w SPE IBE, aby otrzymać przedział ufności na poziomie 85% lub 95% – oddział RPP, SEMESTR ZIMOWY

Test SPE IBE	Dziewczynki								Chłopcy							
	5;6 – 5;11,30		6;0 – 6;5,30		6;6 – 6;11,30		7;0 – 7;5,30		5;6 – 5;11,30		6;0 – 6;5,30		6;6 – 6;11,30		7;0 – 7;5,30	
	85%	95%	85%	95%	85%	95%	85%	95%	85%	95%	85%	95%	85%	95%	85%	95%
SPE_N_I	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2
SPE_R	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2
SPE_Wynik ogólny	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2

Tabela 10.3

Wartości półprzedziałów ufności, które należy dodać i odjąć od wyniku stenowego (WP) w SPE IBE, aby otrzymać przedział ufności na poziomie 85% lub 95% – oddział RPP, SEMESTR LETNI

Test SPE IBE	Dziewczynki								Chłopcy							
	5;6 – 5;11,30		6;0 – 6;5,30		6;6 – 6;11,30		7;0 – 7;5,30		5;6 – 5;11,30		6;0 – 6;5,30		6;6 – 6;11,0		7;0 – 7;5,30	
	85%	95%	85%	95%	85%	95%	85%	95%	85%	95%	85%	95%	85%	95%	85%	95%
SPE_N_I	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2
SPE_R	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2
SPE_Wynik ogólny	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2

Tabela 10.4

Wartości półprzedziałów ufności, które należy dodać i odjąć od wyniku stenowego (WP) w SPE IBE, aby otrzymać przedział ufności na poziomie 85% lub 95% – klasa I, dziewczynki

Test SPE IBE	Semestr letni						przełom klasy I/II			
	do 7;5,30		7;6 – 7;11,30		8;0 – 8;5,30		do 7;11,30		8;0 – 8;5,30	
	85%	95%	85%	95%	85%	95%	85%	95%	85%	95%
SPE_N_I	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2
SPE_N_II	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
SPE_R	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2
SPE_Wynik ogólny	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Tabela 10.5

Wartości półprzedziałów ufności, które należy dodać i odjąć od wyniku stenowego (WP) w SPE IBE, aby otrzymać przedział ufności na poziomie 85% lub 95% – klasa I, chłopcy

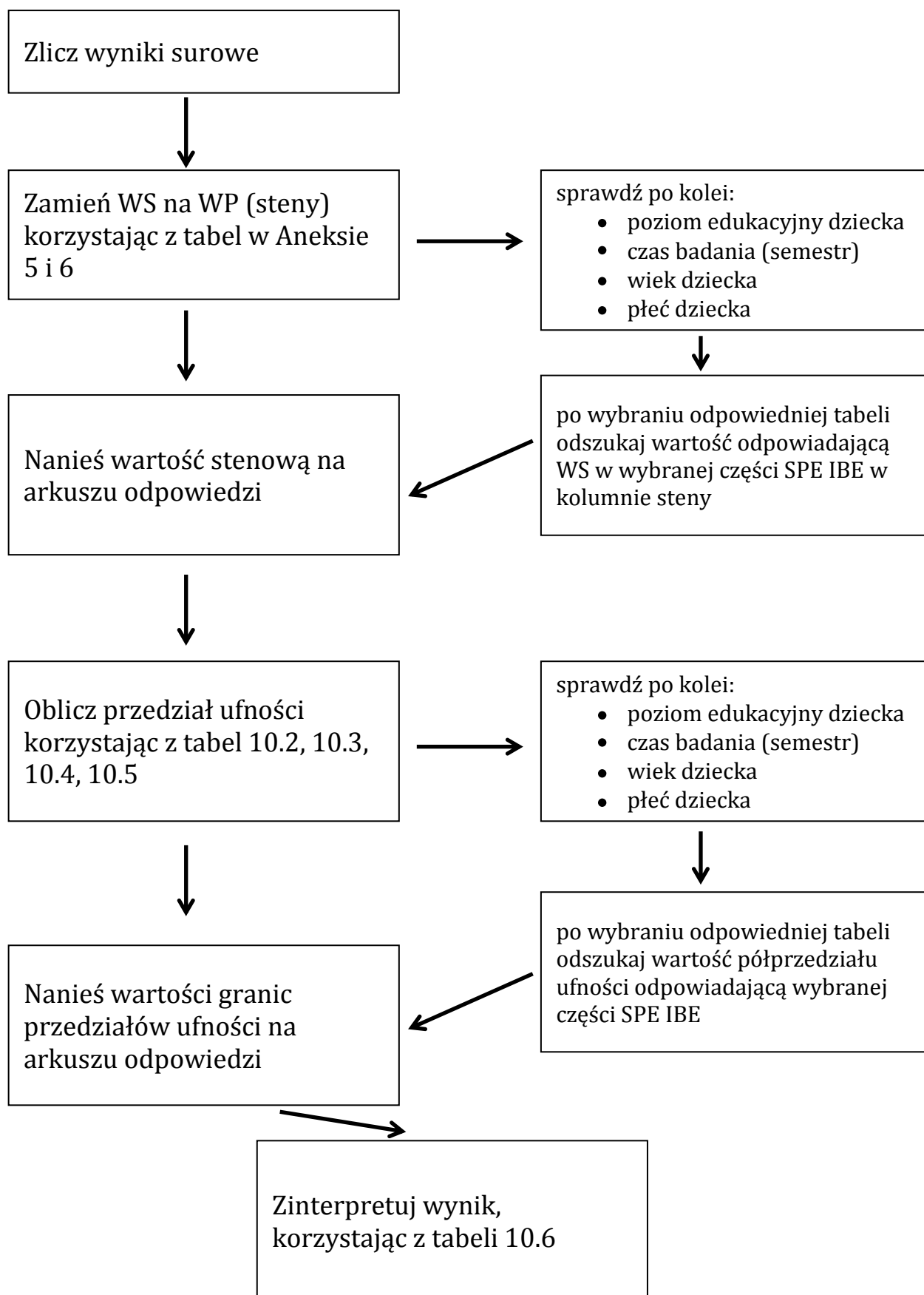
Test SPE IBE	Semestr letni						przełom klasy I/II			
	do 7;5,30		7;6 – 7;11,30		8;0 – 8;5,30		do 7;11,30		8;0 – 8;5,30	
	85%	95%	85%	95%	85%	95%	85%	95%	85%	95%
SPE_N_I	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2
SPE_N_II	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
SPE_R	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2
SPE_Wynik ogólny	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Po obliczeniu granic przedziałów ufności należy je wpisać w odpowiednie miejsce na arkuszu odpowiedzi w tabeli zbiorczej wyników na stronie 1, w kolumnie *Przedział ufności*. W miejsce kropek należy wpisać prawdopodobieństwo, z jakim szacowany jest wynik.

Obliczanie wyników w SPE IBE

1. ocena poszczególnych pozycji skali zgodnie z kluczem oceny
2. obliczenie wyników surowych WS – sumowanie punktów otrzymanych przez dziecko w każdej części kwestionariusza i wpisanie w stosownej rubryce na pierwszej stronie arkusza odpowiedzi w tabeli zbiorczej wyników
3. zsumowanie wyników surowych poszczególnych części i wpisanie wartości wyniku łącznego
4. zamiana wyników surowych na steny (WP) – należy dokonać zamiany na podstawie Aneksu nr 5 i 6, po odszukaniu stosownej tabeli przeliczeniowej uwzględniającej poziom edukacyjny, wiek i płeć dziecka oraz semestr, w którym badanie zostało przeprowadzone; steny należy wpisać w odpowiedniej ramce na pierwszej stronie arkusza odpowiedzi w tabeli zbiorczej wyników, obok WS.
5. obliczenie przedziałów ufności dla wyniku w teście – dodanie i odjęcie od WP stosownej wartości półprzedziału ufności z Tabel 10.2, 10.3, 10.4 i 10.5 i wpisanie w odpowiedniej ramce na arkuszu odpowiedzi, obok WS i WP.
6. interpretacja wyników.

Kolejne kroki, które należy podjąć podczas obliczania wyników przeliczonych w SPE IBE, przedstawiono na rycinie 10.1.



Rycina 10.1. Obliczanie wyników SPE IBE.

10.2. Interpretacja wyników

Wyniki poszczególnych części SPE można interpretować pojedynczo, ale można je także łączyć i obliczyć wynik ogólny dla całej skali.

Podstawy interpretacji wyników stenowych przedstawiono w Tabeli 10.6.

Tabela 10.6
Interpretacja wyników stenowych

Sten	Interpretacja
1 – 3	WYNIK NISKI w porównaniu z rówieśnikami na tym samym etapie edukacyjnym i tej samej płci w ocenie nauczyciela SPE_N_I – niski poziom aktualnego rozwoju językowego (na podstawie obserwacji nauczyciela) SPE_N_II – niski poziom podstawowych umiejętności w zakresie pisania i czytania (na podstawie obserwacji nauczyciela) SPE_R – niski poziom wczesnego rozwoju językowego (na podstawie danych uzyskanych od rodziców) SPE_Wynik ogólny – ryzyko specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisania
4 – 7	WYNIK PRZECIĘTNY typowy dla większości rówieśników na tym samym etapie edukacyjnym i tej samej płci SPE_N_I – przeciętny poziom aktualnego rozwoju językowego (na podstawie obserwacji nauczyciela) SPE_N_II – przeciętny poziom podstawowych umiejętności w zakresie pisania i czytania (na podstawie obserwacji nauczyciela) SPE_R – przeciętny poziom wczesnego rozwoju językowego (na podstawie danych uzyskanych od rodziców) SPE_Wynik ogólny – brak ryzyka specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisania
8 – 10	WYNIK WYSOKI w porównaniu z rówieśnikami na tym samym etapie edukacyjnym i tej samej płci w ocenie nauczyciela SPE_N_I – bardzo dobry poziom aktualnego rozwoju językowego (na podstawie obserwacji nauczyciela) SPE_N_II – bardzo dobry poziom podstawowych umiejętności w zakresie pisania i czytania (na podstawie obserwacji nauczyciela) SPE_R – bardzo dobry poziom wczesnego rozwoju językowego (na podstawie danych uzyskanych od rodziców) SPE_Wynik ogólny – brak ryzyka specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisania

Należy pamiętać, że ocena ta opiera się na pewnym prawdopodobieństwie – 85% lub 95% – w zależności od przyjętego przedziału ufności dla uzyskanego wyniku.

Interpretacji podlega przedział, w którym mieszczą się wyniki badanego dziecka, dlatego też do grupy ryzyka kwalifikujemy dzieci gdy granica tego przedziału jest równa lub niższa od 3 punktów. Na przykład, wynik ogólny równy 4 stenom (przeciętny), mieszczący się w przedziale od 3 do 5 stenów (od niskiego do przeciętnego), oznacza, że dolna granica przedziału ufności wynosi 3 punkty, co jest wynikiem niskim. Daje to podstawę do zaliczenia dziecka do grupy ryzyka specyficznego zaburzenia uczenia się.

10.2.1. Poziom RPP

Dzięki zastosowaniu skali SPE IBE przeznaczonej dla oddziału RPP można wyselekcjonować te dzieci, które w przyszłości mogą mieć trudności w nauce czytania i pisania. Świadczyć o tym będzie niski wynik ogólny skali. Dodatkowo nauczyciel może dokonać bardziej szczegółowej interpretacji wyników w poszczególnych częściach skali, korzystając z informacji przedstawionych w Tabeli 10.7.

Tabela 10.7

Wskazówki do interpretacji wyników SPE IBE w oddziale RPP

Test SPE IBE	O czym możemy wnioskować na podstawie wyniku
SPE_N_I: <i>Rozwój językowy</i>	aktualny rozwój językowy dziecka: przetwarzanie fonologiczne, świadomość fonologiczna (m.in. wykonywanie operacji na głoskach i sylabach, posługiwanie się rymami) gramatyka pamięć werbalna wymowa
SPE_R	rozwój językowy w pierwszych 5 latach życia: rozwój słownika rozwój gramatyki typowe dla dysleksji rodzaje błędów językowych problemy w sferze rozwoju mowy wymagające konsultacji w poradni logopedycznej
SPE_Wynik ogólny	ryzyko specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisania lub jego brak

10.2.2. Poziom klasy I

Głównym wskaźnikiem dla dzieci z klasy I jest wynik ogólny, informujący o ryzyku specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisania lub jego braku. Ponieważ skala jest przeznaczona do wykrywania dzieci zagrożonych problemami w nauce czytania i pisania, najbardziej diagnostyczne są wyniki niskie. Interpretacji podlegają również wyniki SPE_I i SPE_II.

Na podstawie analizy jakościowej, szczególnie pytań 2, 3, 4 i 5 z części SPE_N_II, można określić poziom rozwoju umiejętności czytania badanego dziecka. Szczegółowe wytyczne przedstawiono w Tabeli 10.8.

Tabela 10.8

Wskazówki do interpretacji wyników SPE IBE w I klasie

Test SPE IBE	O czym możemy wnioskować na podstawie wyniku
SPE_N_I: <i>Rozwój językowy</i>	aktualny rozwój językowy dziecka: przetwarzanie fonologiczne, świadomość fonologiczna (m.in. wykonywanie operacji na głoskach i sylabach, posługiwanie się rymami) gramatyka pamięć werbalna wymowa
SPE_N_II: <i>Nabywanie umiejętności czytania i pisania</i>	podstawy umiejętności czytania i pisania: znajomość liter tempo czytania poprawność czytania technika czytania ogólne nastawienie do czytania ujawniające się trudności w zakresie czytania i pisania
SPE_R	rozwój językowy w pierwszych 5 latach życia: rozwój słownika rozwój gramatyki typowe dla dysleksji rodzaje błędów językowych problemy w sferze rozwoju mowy wymagające konsultacji w poradni logopedycznej
SPE_Wynik ogólny	ryzyko specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisania lub jego brak

11. Bibliografia

- Awramiuk, E., Krasowicz-Kupis, G., Wiejak, K., Bogdanowicz, K. M., (2015). *Bateria Testów Pisania BTP IBE. Podręcznik*. Warszawa: IBE.
- Bogdanowicz, K. M., Wiejak, K., Krasowicz-Kupis, G., Gawron, N. (2015). Ocena przydatności kwestionariusza Adult Reading History Questionnaire do diagnozy rodzinnego ryzyka dysleksji w Polsce. *Edukacja*, 1(130), 55–76.
- Beatty, P. (2004). The dynamics of cognitive interviewing. W: S. Presser, J. M. Rothgeb, M. P., Couper, J. T. Lessler, E. Martin, J. Martin, E. Singer (red.), *Methods for testing and evaluating survey questionnaires*, s. 45–66. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons, Inc.
- Bogdanowicz, M. (1985). *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP.
- Bogdanowicz, M. (1993). Dziecko ryzyka dysleksji – co to takiego. *Scholasticus*, 2, 39–45.
- Bogdanowicz, M. (2002, 2005). *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bogdanowicz, M. (2011). *Ryzyko dysleksji, dysortografii i dysgrafii. Skala Ryzyka Dysleksji wraz z normami dla klas I i II*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bogdanowicz, M. (2012). *Ryzyko dysleksji, dysortografii i dysgrafii*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bogdanowicz, M., Jaworowska, A., Krasowicz-Kupis, G., Matczak, A., Pelc-Pękala, O., Pietras, I., Stańczak, J., Szczerbiński, M. (2011). *Diagnoza dysleksji u uczniów klasy III szkoły podstawowej. Przewodnik diagnostyczny*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Bogdanowicz, M., Kalka, D. (2011). *Skala Ryzyka Dysleksji dla dzieci wstępujących do szkoły. SRD-6*. Gdańsk: PTPiP.
- Brookes, G., Ng, V., Lim, B. H., Tan, W. P., Lukito, N. (2011). The computer-based Lucid Rapid Dyslexia Screening for the identification of children at risk of dyslexia: a Singapore study, *Educational & Child Psychology*, 28(2), 33–51.
- Byrne, B., Fielding-Barnsley, R., Ashley L., Larsen, K. (1997). Assessing the child's and the environment's contribution to reading acquisition: What we know and what we don't know. W: B. A. Blachman (red.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: implications for early intervention* (s. 265–285). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Conti-Ramsden, G. M., Durkin, K., Simkin, Z., Knox, E. (2009). Specific language impairment and school outcomes. I: identifying and explaining variability at the end of compulsory education. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(1), 15–35. eScholarID:1d18464 | DOI:10.1080/13682820801921601.

- Dockrell, J. E., Lindsay, G., Palikara, O. (2011). Explaining the academic achievement at school leaving for pupils with a history of language impairment: what else do we need to know? *Child Language Teaching and Therapy*, 27 (2), 223–238. DOI 10.1177/0265659010398671.
- DSM – Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders. Fifth Edition, DSM V. (2013). American Psychiatric Association.
- Elbro, C., Petersen, D. K., Borstro, I. (1998). Predicting dyslexia from kindergarten: the importance of distinctness of phonological representations of lexical items. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 36–60.
- Fecenec, D., Jaworowska, A., Matczak, A. (2015). *Skale Inteligencji i Rozwoju dla Dzieci w Wieku Przedszkolnym. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP, s. 168.
- Francuz, P., Mackiewicz, R., (2007). *Liczby nie wiedzą, skąd pochodzą. Przewodnik po metodologii i statystyce nie tylko dla psychologów*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Frith, U. (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia*, 5, 192–214.
- Gallagher, A., Frith, U., Snowling, M. (2000). Precursors of literacy delay among children at genetic risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(2), 203–213.
- Gough P. B., Tunmer W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.
- Helland, T., Plante E., Hugdahl, K. (2011). Predicting dyslexia at age 11 from a risk index questionnaire at age 5. *Dyslexia*, 17, 207–226.
- Hornowska, E. (2005). *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa: Scholar.
- Jaworowska, A., Matczak, A. (2013). *Test Szybkiego Nazywania. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Jaworowska, A., Matczak, A., Fecenec, D. (2012). *IDS – Skale Inteligencji i Rozwoju dla Dzieci w wieku 5-10 lat*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Koć-Januchta, M. (2013). *Test Słownikowy dla Dzieci*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Koć-Januchta, M., (2013). *Neutralny Kulturowo Test Inteligencji Cattella – Wersja 1 CFT 1-R. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Koźniewska, E., Matuszewski, A., Zwierzyńska, E. (2010). *Skala Gotowości Edukacyjnej Pięcioletków (SGE-5) Obserwacyjna metoda dla nauczycieli*. <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/publication?id=174&from=&dirids=1&tab=1&lp=1&QI=>.
- Koźniewska, E., Zwierzyńska, E., Matuszewski, A. (2013). *Skala Funkcjonowania Pierwszoklasisty (SFP). Adaptacja SGS dla nauczycieli I klasy SP*. <http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=comphocadownload&view=category&id=202:skala-funkcjonowania-pierwszoklasisty&Itemid=1961>.

- Krasowicz-Kupis, G. (2008). *Psychologia dysleksji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krasowicz-Kupis, G., Bogdanowicz, K. M., Wiejak, K. (2014). Familial risk of dyslexia in Polish first grade pupils based on the ARHQ_PL Questionnaire. *Health Psychology Report*, 2(4), 237–246.
- Krasowicz-Kupis, G., Bogdanowicz, K. M., Wiejak, K. (2015). *Bateria Testów Czytania BTCZ IBE. Podręcznik*. Warszawa: IBE.
- Krasowicz-Kupis, G., Wiejak K., Bogdanowicz, K. M. (2015). *Bateria Testów Fonologicznych BTF IBE. Podręcznik*. Warszawa: IBE.
- Krasowicz-Kupis, G., Wiejak, K., Gruszczyńska, K. (2014). *Katalog metod diagnozy rozwoju poznawczego dziecka na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Warszawa: IBE.
- Lefly, D. L., Pennington, B. F. (1996). Longitudinal study of children at high family risk for dyslexia: the first two years. W: M. L. Rice (red.), *Toward a genetics of language* (s. 49–75). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lefly, D. L., Pennington, B. F. (2000). Reliability and validity of the Adult Reading History Questionnaire. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 286–296.
- Lyytinen, P., Lyytinen, H. (2004). Growth and predictive relations of vocabulary and inflectional morphology in children with and without familial risk for dyslexia. *Applied Psycholinguistics*, 25(3), 397–411.
- Lyytinen, P., Eklund, K., Lyytinen, H. (2005). Language development and literacy skills in late-talking toddlers with and without familial risk for dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 55, 166–192.
- Muter, V., Snowling, M. J. (2009). Children at familial risk of dyslexia: practical implications from an at-risk study. *Child and Adolescent Mental Health*, 14(1), 37–41.
- Paluchowski, W. J. (1995). Diagnostowanie i wyjaśnianie w psychologii. W: W. J. Paluchowski (red.), *Testowanie a ocena kliniczna. Wybrane problemy. Biblioteka Psychologa Praktyka*. Warszawa: Laboratorium Technik Diagnostycznych PTP.
- Roulston, S., Law, J., Rush, R., Clegg, J, Peters, T. (2011). The role of language in children's early educational outcomes. *Research Brief*. DFE-RB 134.
- Scarborough, H. S. (1989). Prediction of reading disability from familial and individual differences. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 101–108.
- Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61(6), 1728–1743.
- Smoczyńska, M., Haman, E., Czaplewska, E., Maryniak, A., Krajewski, G., Banasik, N., Kochańska, M., Łuniewska, M., Morstin, M. (2015). *Test Rozwoju Językowego TRJ. Podręcznik*. Warszawa: IBE.

- Snowling, M. J. (2001). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.
- Snowling, M. J. (2013). Early identification and intervention for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Education Needs*, vol. 13, 1, 7–14.
- Snowling, M. J., Duff, F., Petrou, A., Schiffeldrin, J., Bailey, A. M. (2011). Identification of children at risk of dyslexia: the validity of teacher judgments using 'Phonic Phases'. *Journal of Research in Reading*, 34(2), 157–170.
- Snowling, M. J., Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81 doi: 10.1111/j.2044-8279.2010.02014.x.
- Snowling, M. J., Muter, V., Carroll, J. (2007). Children at family risk of dyslexia: a follow up in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(6), 609–618.
- Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice*. (1985). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice*. (2007). Gdańsk: GWP.
- Stothard, S. E., Snowling, M. J., Bishop, D. V., Chipchase, B., Kaplan, C. (1998). Language impaired preschoolers: A follow-up in adolescence. *Journal of Speech, language and Hearing Research*, 41, 407–418.
- Szewczyk, J., Smoczyńska, M., Haman, E., Łuniewska, M., Kochańska, M., , Załupska, J. (2015). *Test Powtarzania Pseudosłów. Podręcznik*. Warszawa: IBE.
- Tickell, C. (2011). *The Tickell review – the early years: foundations for life, health and learning*. Londyn: Department for Education. <http://www.education.gov.uk/tickellreview> dostęp sierpień 2015.

12. Skala Prognoz Edukacyjnych IBE – słowniczek pojęć

diagnoza psychometryczna – diagnoza oparta na ilościowym pomiarze cechy, np. poziomu inteligencji; pomiar jest efektem zastosowania narzędzia pomiaru, które spełnia specjalne warunki: jest wystandaryzowane, znormalizowane, rzetelne i trafne.

funkcje fonologiczne – sprawności dziecka związane z jednym z subsystemów języka, którym jest system fonologiczny. Odnosi się on do operacji na elementach fonologicznych języka, od najprostszych, takich jak identyfikacja, po skomplikowane – takich jak porównywanie i przekształcanie materiału językowego (słów) przez operacje na elementach fonologicznych (głoskach lub sylabach).

inteligencja płynna – inteligencja uwarunkowana wpływem czynników genetycznych; ujawnia się w wykonywaniu nowych zadań o charakterze niewerbalnym (percepcyjnym).

normalizacja testu – polega na opracowaniu statystycznych kryteriów interpretacji wyników, czyli norm.

normy testowe – pozwalają na klasyfikowanie albo opis badanych osób; pokazują, jak wyniki testowe danej osoby przedstawiają się na tle wyników populacji (innych ludzi w tym samym wieku, tej samej płci). Normy powstają przez przekształcenie wyników surowych otrzymanych w danym teście na wyniki standardowe, a te z kolei na skale wyników przeliczonych.

rzetelność testu – dokładność pomiaru cechy, którą test mierzy. Rzetelność informuje o stopniu, w jakim wynik testu odzwierciedla poziom mierzonej cechy, a nie wpływ czynników losowych. Znając rzetelność narzędzia (a więc dokładność pomiaru), można oszacować udział błędu w wyniku otrzymanym w trakcie badania.

skala stenowa – jedna ze skal standardowych. Jest skalą 10-punktową, o parametrach: średnia $M=5,5$, odchylenie standardowe $S=2$.

standaryzacja testu – polega na ujednoczeniu warunków badania, dzięki czemu możliwe jest porównywanie wyników różnych osób badanych tym samym narzędziem diagnostycznym.

świadomość fonologiczna – wszelkie świadome operacje na cząstkach fonologicznych np. sylabach, głoskach czy rymach – porównywanie, przestawianie, usuwanie, dodawanie.

trafność testu – określenie, czy test rzeczywiście mierzy zmienną, do której pomiaru jest przeznaczony.

trafność zbieżna – określa, czy test koreluje ze zmiennymi, z którymi powinien być powiązany.

trafność różnicowa – określenie, czy test nie koreluje ze zmiennymi, z którymi nie powinien być powiązany.

ANEKSY

Aneks 1

Arkusze Skali Prognoz Edukacyjnych SPE IBE

Katarzyna Wiejak, Grażyna Krasowicz-Kupis, Katarzyna M. Bogdanowicz

SKALA PROGNOZ EDUKACYJNYCH

SPE IBE – RPP

Część SPE_N_I wypełnia nauczyciel na podstawie obserwacji dziecka. Część SPE_R wypełnia nauczyciel w oparciu o wywiad z rodzicem dziecka.

Poniżej przeczyta Pani/Pan różne stwierdzenia, dotyczące umiejętności i zachowań ucznia. Jeśli opisane w stwierdzeniu zjawisko lub zachowanie występuje, proszę postawić krzyżyk (x) w rubryce PRAWDA, jeżeli nie występuje lub raczej nie występuje, należy postawić krzyżyk w rubryce NIEPRAWDA. Jeśli udzielenie odpowiedzi na pytanie z jakichś względów nie jest możliwe, proszę zaznaczyć odpowiedź NIE WIEM.

Instrukcja do wywiadu z rodzicami SPE R

Ankieta dotyczy umiejętności i zachowań Pani/Pana dziecka. Proszę o ustosunkowanie się do każdego stwierdzenia. Odpowiadając proszę opierać się na faktach, które może Pani/Pan sobie przypomnieć. Jeśli udzielenie odpowiedzi na pytanie z jakichś względów nie jest możliwe, proszę odpowiedzieć NIE WIEM.

Imię i nazwisko dziecka:

Płeć: Klasa: Szkoła:

Miejsce zamieszkania:

Badający:

Data	Rok	Miesiąc	Dzień
Badania			
Urodzenia			
Wiek			

Tabela zbiorcza wyników

Test	WS	WP (sten)	Przedział ufności%	Interpretacja
SPE_N_I				
SPE_R				
SPE_WYNIK OGÓLNY (suma wyników surowych SPE_N_I i SPE_R)				

Interpretacja

.....

.....

.....

.....

.....

Skala Prognoz Edukacyjnych – SPE_N_I: Rozwój językowy

Wypełnia nauczyciel na podstawie obserwacji dziecka.

		PRAWDA	NIEPRAWDA	NIE WIEM	OCENA WG. KLUCZA
1.	Dziecko ma prawidłową wymowę.				
2.	Dziecko dobrze sobie radzi z tworzeniem i rozpoznawaniem rymów.				
3.	Dziecko poprawnie formułuje krótkie wypowiedzi na zadany temat.				
4.	Dziecko ma problemy z nauczeniem się krótkich wierszyków i/ lub piosenek.				
5.	Dziecko potrafi wymienić nazwy dni tygodnia we właściwej kolejności.				
6.	Dziecko ma problemy z odróżnianiem podobnie brzmiących słów, np. <i>kaszka – kaczką, nos – noc</i> .				
7.	Dziecko dzieli krótkie zdania na słowa, np. <i>Dom – jest – duży</i> .				
8.	Dziecko ma trudności z podziałem słowa na sylaby, np. <i>koty = ko – ty</i> .				
9.	Dziecko dzieli krótkie słowa na głoski, np. <i>kot = k – o – t</i> .				
10.	Dziecko ma trudności z wyodrębnieniem pierwszej głoski w słowach np. /n/ w <i>nos</i> .				
11.	Dziecko ma trudności z podawaniem słów rozpoczynających się daną sylabą i/lub głoską, np. /t/ – <i>tata, torba</i> ; /ta/ – <i>tata, talerz</i> .				
12.	Dziecko ma trudności z podawaniem słów kończących się daną głoską, np. /m/ – <i>dom, wiem</i> .				
13.	Dziecko łączy sylaby w słowo, np. <i>za – ba = żaba</i> .				
14.	Dziecko ma trudności z połączeniem głosek w słowo, np. <i>ż – a – b – a = żaba</i> .				
15.	Dziecko przekręca słowa, np. mówi <i>gmła, rablador, kolomotywa, rzgmi</i> .				
16.	Dziecko używa nieprawidłowych form gramatycznych, np. <i>dużo lalków, dwie klocki</i> .				
17.	Dziecko ma trudności z używaniem zdań złożonych.				
18.	Dziecko ma problemy z zapamiętaniem i zrozumieniem dłuższych poleceń słownych.				
WYNIK - SUMA					

Skala Prognoz Edukacyjnych – SPE_R

Wypełnia nauczyciel na podstawie wywiadu z rodzicami dziecka.

		PRAWDA	NIEPRAWDA	NIE WIEM	OCENA WG. KLUCZA
1.	W pierwszym roku życia dziecko gaworzyło (wypowiadało sylaby, np. <i>bababapa</i>).				
2.	We wczesnym dzieciństwie dziecko lubiło zabawy dziecięce typu <i>Sroczka kaszkę warzyła...</i> , <i>Rak – nieborak...</i>				
3.	Jeszcze zanim zaczęło chodzić, dziecko prawidłowo reagowało na wypowiedzi typu <i>Gdzie jest mama, Daj misia</i> , np. pokazując gestem lub wykonując jakąś czynność.				
4.	Gdy miało rok, dziecko naśladowało głosy zwierząt i pojazdów.				
5.	Gdy miało rok, dziecko wypowiadało proste słowa, np. <i>mama, tata, baba, nie</i> .				
6.	Jeszcze przed drugimi urodzinami dziecko nazywało znane przedmioty i czynności.				
7.	W dzieciństwie (w 2. i 3. roku życia) dziecko mówiło wyraźnie mniej niż rówieśnicy.				
8.	Przed ukończeniem 3 lat dziecko rozumiało złożone wypowiedzi, np. dłuższe polecenia.				
9.	Przed ukończeniem 3 lat dziecko raczej nie używało krótkich, dwu-trzy wyrazowych zdań.				
10.	W okresie przedszkolnym dziecko bardzo często popełniało błędy w stosowaniu odmiany czasowników, np. <i>dziewczynki szli</i> .				
11.	W wieku przedszkolnym dziecko często tworzyło własne nazwy znanych przedmiotów zamiast używać nazw typowych.				
12.	Między 4 a 5 rokiem życia dziecko zadawało bardzo dużo pytań.				
13.	Jeszcze przed 5 urodzinami dziecko budowało zdania złożone, np. <i>Będę spała z brązowym misiem, bo ma miękkie futerko</i> .				
14.	W wieku przedszkolnym dziecko było pod opieką logopedy z powodu opóźnienia rozwoju mowy.				
15.	W wieku przedszkolnym dziecko było pod opieką logopedy z powodu problemów z wymową.				
16.	Dziecku zdarza się błędnie formułować zdania, na przykład zmieniając szyk, np. <i>Mamo robisz co?</i>				
17.	Dziecko ma problemy z przypomnieniem sobie właściwego słowa, pomimo że je zna.				
18.	Dziecko zamiennie stosuje przedrostki w słowach, np. <i>zameczyłem</i> zamiast <i>zmęczyłem</i> .				
19.	Dziecko myli nazwy podobnych przedmiotów, np. używa słowa <i>lodówka</i> , mając na myśli zmywarę.				
WYNIK - SUMA					

SKALA PROGNOZ EDUKACYJNYCH

SPE IBE – KLASA I

Część SPE_N_I, SPE_N_II wypełnia nauczyciel na podstawie obserwacji dziecka. Część SPE_R wypełnia nauczyciel w oparciu o wywiad z rodzicem dziecka.

Poniżej przeczyta Pani/Pan różne stwierdzenia, dotyczące umiejętności i zachowań ucznia. Jeśli opisane w stwierdzeniu zjawisko lub zachowanie występuje, proszę postawić krzyżyk (x) w rubryce PRAWDA, jeżeli nie występuje lub raczej nie występuje, należy postawić krzyżyk w rubryce NIEPRAWDA. Jeśli udzielenie odpowiedzi na pytanie z jakichś względów nie jest możliwe, proszę zaznaczyć odpowiedź NIE WIEM.

Instrukcja do wywiadu z rodzicami SPE R

Ankieta dotyczy umiejętności i zachowań Pani/Pana dziecka. Proszę o ustosunkowanie się do każdego stwierdzenia. Odpowiadając proszę opierać się na faktach, które może Pani/Pan sobie przypomnieć. Jeśli udzielenie odpowiedzi na pytanie z jakichś względów nie jest możliwe, proszę odpowiedzieć NIE WIEM.

Imię i nazwisko dziecka:

Płeć: Klasa: Szkoła:

Miejsce zamieszkania:

Badający:

Data	Rok	Miesiąc	Dzień
Badania			
Urodzenia			
Wiek			

Tabela zbiorcza wyników

Test	WS	WP (sten)	Przedział ufności%	Interpretacja
SPE_N_I				
SPE_N_II				
SPE_R				
SPE_WYNIK OGÓLNY (suma wyników surowych SPE_N_I, SPE_N_II i SPE_R)				

Interpretacja

.....

.....

.....

.....

.....

Skala Prognoz Edukacyjnych – SPE_N_I: Rozwój językowy

Wypełnia nauczyciel na podstawie obserwacji dziecka.

		PRAWDA	NIEPRAWDA	NIE WIEM	OCENA WG. KLUCZA
1.	Dziecko ma prawidłową wymowę.				
2.	Dziecko dobrze sobie radzi z tworzeniem i rozpoznawaniem rymów.				
3.	Dziecko poprawnie formułuje krótkie wypowiedzi na zadany temat.				
4.	Dziecko ma problemy z nauczeniem się krótkich wierszyków i/ lub piosenek.				
5.	Dziecko potrafi wymienić nazwy dni tygodnia we właściwej kolejności.				
6.	Dziecko ma problemy z odróżnianiem podobnie brzmiących słów, np. <i>kaszka – kaczką, nos – noc.</i>				
7.	Dziecko dzieli krótkie zdania na słowa, np. <i>Dom – jest – duży.</i>				
8.	Dziecko ma trudności z podziałem słowa na sylaby, np. <i>koty = ko – ty.</i>				
9.	Dziecko dzieli krótkie słowa na głoski, np. <i>kot = k – o – t.</i>				
10.	Dziecko ma trudności z wyodrębnieniem pierwszej głoski w słowach np. /n/ w <i>nos.</i>				
11.	Dziecko ma trudności z podawaniem słów rozpoczynających się daną sylabą i/lub głoską, np. /t/ – <i>tata, torba; /ta/ – tata, talerz.</i>				
12.	Dziecko ma trudności z podawaniem słów kończących się daną głoską, np. /m/ – <i>dom, wiem.</i>				
13.	Dziecko łączy sylaby w słowo, np. <i>za – ba = zaba.</i>				
14.	Dziecko ma trudności z połączeniem głosek w słowo, np. <i>ż – a – b – a = zaba.</i>				
15.	Dziecko przekręca słowa, np. mówi <i>gmła, rablador, kolomotywa, rzgmi.</i>				
16.	Dziecko używa nieprawidłowych form gramatycznych, np. <i>dużo lalków, dwie klocki.</i>				
17.	Dziecko ma trudności z używaniem zdań złożonych.				
18.	Dziecko ma problemy z zapamiętaniem i zrozumieniem dłuższych poleceń słownych.				
		WYNIK - SUMA			

Skala Prognoz Edukacyjnych – SPE_N_II: Nabywanie umiejętności czytania i pisania

Wypełnia nauczyciel na podstawie obserwacji dziecka.

		PRAWDA	NIEPRAWDA	NIE WIEM	OCENA WG. KLUCZA
1.	Dziecko zazwyczaj ma trudności z czytaniem całościowym pojedynczych wyrazów.				
2.	Dziecko często czyta sylabami.				X
3.	Dziecko czyta sylabami, dokonując syntezy.				X
4.	Dziecko często czyta głoskami.				X
5.	Dziecko czyta głoskami, dokonując syntezy.				X
6.	Dziecko czytając wyrazy, opuszcza, dodaje, przestawia, zamienia litery.				
7.	Dziecko zazwyczaj czyta wolniej niż rówieśnicy.				
8.	Dziecko zwykle czyta głośno z wyraźnym wysiłkiem.				
9.	Dziecko często ma trudności ze zrozumieniem tego, co czyta.				
10.	Dziecko czyta niechętnie.				
11.	Dziecko nie ma problemów z opanowaniem alfabetu.				
12.	Dziecko ma trudności z zapamiętaniem i różnicowaniem niektórych liter.				
13.	Dziecko pisząc, zazwyczaj opuszcza i/lub dodaje głoski, np. <i>brat – bat, berat.</i>				
14.	Dziecko pisząc, zazwyczaj przestawia głoski. np. <i>dym – dmy, brat – bart.</i>				
15.	Dziecko pisząc, często zamienia głoski, np. <i>dym – dom, brat – brot.</i>				
16.	Dziecko często popełnia błędy w segmentacji wyrazów, np. pisze <i>ikot, miała, w A .Meryce.</i>				
17.	Dziecko zazwyczaj pisze bez błędów.				
18.	Dziecko pisze fonetycznie.				
19.	Pismo dziecka jest brzydkie i trudne do odczytania.				
WYNIK – SUMA					

pytania na szarym polu nie są punktowane, tylko ocena jakościowa

Skala Prognoz Edukacyjnych – SPE_R

Wypełnia nauczyciel na podstawie wywiadu z rodzicami dziecka.

		PRAWDA	NIEPRAWDA	NIE WIEM	OCENA WG. KLUCZA
1.	W pierwszym roku życia dziecko gaworzyło (wypowiadało sylaby, np. <i>bababapa</i>).				
2.	We wczesnym dzieciństwie dziecko lubiło zabawy dziecięce typu <i>Srocza kaszkę warzyła...</i> , <i>Rak – nieborak...</i>				
3.	Jeszcze zanim zaczęło chodzić, dziecko prawidłowo reagowało na wypowiedzi typu <i>Gdzie jest mama, Daj misia</i> , np. pokazując gestem lub wykonując jakąś czynność.				
4.	Gdy miało rok, dziecko naśladowało głosy zwierząt i pojazdów.				
5.	Gdy miało rok, dziecko wypowiadało proste słowa, np. <i>mama, tata, baba, nie</i> .				
6.	Jeszcze przed drugimi urodzinami dziecko nazywało znane przedmioty i czynności.				
7.	W dzieciństwie (w 2. i 3. roku życia) dziecko mówiło wyraźnie mniej niż rówieśnicy.				
8.	Przed ukończeniem 3 lat dziecko rozumiało złożone wypowiedzi, np. dłuższe polecenia.				
9.	Przed ukończeniem 3 lat dziecko raczej nie używało krótkich, dwu- lub trzy wyrazowych zdań.				
10.	W okresie przedszkolnym dziecko bardzo często popełniało błędy w stosowaniu odmiany czasowników, np. <i>dziewczynki szli</i> .				
11.	W wieku przedszkolnym dziecko często tworzyło własne nazwy znanych przedmiotów zamiast używać nazw typowych.				
12.	Między 4 a 5 rokiem życia dziecko zadawało bardzo dużo pytań.				
13.	Jeszcze przed 5 urodzinami dziecko budowało zdania złożone, np. <i>Będę spała z brązowym misiem, bo ma miękkie futerko</i> .				
14.	W wieku przedszkolnym dziecko było pod opieką logopedy z powodu opóźnienia rozwoju mowy.				
15.	W wieku przedszkolnym dziecko było pod opieką logopedy z powodu problemów z wymową.				
16.	Dziecku zdarza się błędnie formułować zdania, na przykład zmieniając szyk, np. <i>Mamo robisz co?</i>				
17.	Dziecko ma problemy z przypomnieniem sobie właściwego słowa, pomimo że je zna.				
18.	Dziecko zamiennie stosuje przedrostki w słowach, np. <i>zameczyłem</i> zamiast <i>zmęczyłem</i> .				
19.	Dziecko myli nazwy podobnych przedmiotów, np. używa słowa <i>lodówka</i> , mając na myśli zmywarkę.				
WYNIK - SUMA					

Aneks 2

Klucze odpowiedzi

Skala Prognoz Edukacyjnych – SPE – RPP /KLUCZ/

Skala Prognoz Edukacyjnych – SPE_N_I: Rozwój językowy

Wypełnia nauczyciel na podstawie obserwacji dziecka.

		PRAWDA	NIEPRAWDA	NIE WIEM	OCENA WG. KLUCZA
1.	Dziecko ma prawidłową wymowę.	X			
2.	Dziecko dobrze sobie radzi z tworzeniem i rozpoznawaniem rymów.	X			
3.	Dziecko poprawnie formułuje krótkie wypowiedzi na zadany temat.	X			
4.	Dziecko ma problemy z nauczeniem się krótkich wierszyków i/ lub piosenek.		X		
5.	Dziecko potrafi wymienić nazwy dni tygodnia we właściwej kolejności.	X			
6.	Dziecko ma problemy z odróżnianiem podobnie brzmiących słów, np. <i>kaszka – kaczką, nos – noc.</i>		X		
7.	Dziecko dzieli krótkie zdania na słowa, np. <i>Dom – jest – duży.</i>	X			
8.	Dziecko ma trudności z podziałem słowa na sylaby, np. <i>koty = ko – ty.</i>		X		
9.	Dziecko dzieli krótkie słowa na głoski, np. <i>kot = k – o – t.</i>	X			
10.	Dziecko ma trudności z wyodrębnieniem pierwszej głoski w słowach np. /n/ w <i>nos.</i>		X		
11.	Dziecko ma trudności z podawaniem słów rozpoczynających się daną sylabą i/lub głoską, np. /t/ – <i>tata, torba; /ta/ – tata, talerz.</i>		X		
12.	Dziecko ma trudności z podawaniem słów kończących się daną głoską, np. /m/ – <i>dom, wiem.</i>		X		
13.	Dziecko łączy sylaby w słowo, np. <i>za – ba = żaba.</i>	X			
14.	Dziecko ma trudności z połączeniem głosek w słowo, np. <i>ż – a – b – a = żaba.</i>		X		
15.	Dziecko przekręca słowa, np. mówi <i>gmła, rablador, kolomotywa, rzgmi.</i>		X		
16.	Dziecko używa nieprawidłowych form gramatycznych, np. <i>dużo lalków, dwie klocki.</i>		X		
17.	Dziecko ma trudności z używaniem zdań złożonych.		X		
18.	Dziecko ma problemy z zapamiętaniem i zrozumieniem dłuższych poleceń słownych.		X		
WYNIK - SUMA					

Skala Prognoz Edukacyjnych – SPE_R

Wypełnia nauczyciel na podstawie wywiadu z rodzicami dziecka.

		PRAWDA	NIEPRAWDA	NIE WIEM	OCENA WG. KLUCZA
1.	W pierwszym roku życia dziecko gaworzyło (wypowiadało sylaby, np. <i>bababapa</i>).	X			
2.	We wczesnym dzieciństwie dziecko lubiło zabawy dziecięce typu <i>Sroczka kaszkę warzyła...</i> , <i>Rak – nieborak...</i>	X			
3.	Jeszcze zanim zaczęło chodzić, dziecko prawidłowo reagowało na wypowiedzi typu <i>Gdzie jest mama, Daj misia</i> , np. pokazując gestem lub wykonując jakąś czynność.	X			
4.	Gdy miało rok, dziecko naśladowało głosy zwierząt i pojazdów.	X			
5.	Gdy miało rok, dziecko wypowiadało proste słowa, np. <i>mama, tata, baba, nie</i> .	X			
6.	Jeszcze przed drugimi urodzinami dziecko nazywało znane przedmioty i czynności.	X			
7.	W dzieciństwie (w 2. i 3. roku życia) dziecko mówiło wyraźnie mniej niż rówieśnicy.		X		
8.	Przed ukończeniem 3 lat dziecko rozumiało złożone wypowiedzi, np. dłuższe polecenia.	X			
9.	Przed ukończeniem 3 lat dziecko raczej nie używało krótkich, dwu-trzy wyrazowych zdań.		X		
10.	W okresie przedszkolnym dziecko bardzo często popełniało błędy w stosowaniu odmiany czasowników, np. <i>dziewczynki szli</i> .		X		
11.	W wieku przedszkolnym dziecko często tworzyło własne nazwy znanych przedmiotów zamiast używać nazw typowych.		X		
12.	Między 4 a 5 rokiem życia dziecko zadawało bardzo dużo pytań.	X			
13.	Jeszcze przed 5 urodzinami dziecko budowało zdania złożone, np. <i>Będę spała z brązowym misiem, bo ma miękkie futerko</i> .	X			
14.	W wieku przedszkolnym dziecko było pod opieką logopedy z powodu opóźnienia rozwoju mowy.		X		
15.	W wieku przedszkolnym dziecko było pod opieką logopedy z powodu problemów z wymową.		X		
16.	Dziecku zdarza się błędnie formułować zdania, na przykład zmieniając szyk, np. <i>Mamo robisz co?</i>		X		
17.	Dziecko ma problemy z przypomnieniem sobie właściwego słowa, pomimo że je zna.		X		
18.	Dziecko zamiennie stosuje przedrostki w słowach, np. <i>zamęczyłem</i> zamiast <i>zmęczyłem</i> .		X		
19.	Dziecko myli nazwy podobnych przedmiotów, np. używa słowa <i>lodówka</i> , mając na myśli zmywarkę.		X		
WYNIK - SUMA					

Skala Prognoz Edukacyjnych – SPE – KLASA I /KLUCZ/

Skala Prognoz Edukacyjnych – SPE_N_I: Rozwój językowy

Wypełnia nauczyciel na podstawie obserwacji dziecka.

		PRAWDA	NIEPRAWDA	NIE WIEM	OCENA WG. KLUCZA
1.	Dziecko ma prawidłową wymowę.	X			
2.	Dziecko dobrze sobie radzi z tworzeniem i rozpoznawaniem rymów.	X			
3.	Dziecko poprawnie formułuje krótkie wypowiedzi na zadany temat.	X			
4.	Dziecko ma problemy z nauczeniem się krótkich wierszyków i/ lub piosenek.		X		
5.	Dziecko potrafi wymienić nazwy dni tygodnia we właściwej kolejności.	X			
6.	Dziecko ma problemy z odróżnianiem podobnie brzmiących słów, np. <i>kaszka – kaczką, nos – noc.</i>		X		
7.	Dziecko dzieli krótkie zdania na słowa, np. <i>Dom – jest – duży.</i>	X			
8.	Dziecko ma trudności z podziałem słowa na sylaby, np. <i>koty = ko – ty.</i>		X		
9.	Dziecko dzieli krótkie słowa na głoski, np. <i>kot = k – o – t.</i>	X			
10.	Dziecko ma trudności z wyodrębnieniem pierwszej głoski w słowach np. /n/ w <i>nos.</i>		X		
11.	Dziecko ma trudności z podawaniem słów rozpoczynających się daną sylabą i/lub głoską, np. /t/ – <i>tata, torba; /ta/ – tata, talerz.</i>		X		
12.	Dziecko ma trudności z podawaniem słów kończących się daną głoską, np. /m/ – <i>dom, wiem.</i>		X		
13.	Dziecko łączy sylaby w słowo, np. <i>ża – ba = żaba.</i>	X			
14.	Dziecko ma trudności z połączeniem głosek w słowo, np. <i>ż – a – b – a = żaba.</i>		X		
15.	Dziecko przekręca słowa, np. mówi <i>gmła, rablador, kolomotywa, rzgmi.</i>		X		
16.	Dziecko używa nieprawidłowych form gramatycznych, np. <i>dużo lalków, dwie klocki.</i>		X		
17.	Dziecko ma trudności z używaniem zdań złożonych.		X		
18.	Dziecko ma problemy z zapamiętaniem i zrozumieniem dłuższych poleceń słownych.		X		
		WYNIK - SUMA			

Skala Prognoz Edukacyjnych – SPE_N_II: Nabywanie umiejętności czytania i pisania

Wypełnia nauczyciel na podstawie obserwacji dziecka.

		PRAWDA	NIEPRAWDA	NIE WIEM	OCENA WG. KLUCZA
1.	Dziecko zazwyczaj ma trudności z czytaniem całościowym pojedynczych wyrazów.	X			
2.	Dziecko często czyta sylabami.				X
3.	Dziecko czyta sylabami, dokonując syntezy.				X
4.	Dziecko często czyta głoskami.				X
5.	Dziecko czyta głoskami, dokonując syntezy.				X
6.	Dziecko czytając wyrazy, opuszcza, dodaje, przestawia, zamienia litery.		X		
7.	Dziecko zazwyczaj czyta wolniej niż rówieśnicy.		X		
8.	Dziecko zwykle czyta głośno z wyraźnym wysiłkiem.		X		
9.	Dziecko często ma trudności ze zrozumieniem tego, co czyta.		X		
10.	Dziecko czyta niechętnie.		X		
11.	Dziecko nie ma problemów z opanowaniem alfabetu.	X			
12.	Dziecko ma trudności z zapamiętaniem i różnicowaniem niektórych liter.		X		
13.	Dziecko pisząc, zazwyczaj opuszcza i/lub dodaje głoski, np. <i>brat – bat, berat.</i>		X		
14.	Dziecko pisząc, zazwyczaj przestawia głoski. np. <i>dym – dmy, brat – bart.</i>		X		
15.	Dziecko pisząc, często zamienia głoski, np. <i>dym – dom, brat – brot.</i>		X		
16.	Dziecko często popełnia błędy w segmentacji wyrazów, np. pisze <i>ikot, miała, w A.Meryce</i> .		X		
17.	Dziecko zazwyczaj pisze bez błędów.	X			
18.	Dziecko pisze fonetycznie.		X		
19.	Pismo dziecka jest brzydkie i trudne do odczytania.		X		
WYNIK – SUMA					

pytania na szarym polu nie są punktowane, tylko ocena jakościowa

Skala Prognoz Edukacyjnych – SPE_R

Wypełnia nauczyciel na podstawie wywiadu z rodzicami dziecka.

		PRAWDA	NIEPRAWDA	NIE WIEM	OCENA WG. KLUCZA
1.	W pierwszym roku życia dziecko gaworzyło (wypowiadało sylaby, np. <i>bababapa</i>).	X			
2.	We wczesnym dzieciństwie dziecko lubiło zabawy dziecięce typu <i>Sroczka kaszkę warzyła...</i> , <i>Rak – nieborak...</i>	X			
3.	Jeszcze zanim zaczęło chodzić, dziecko prawidłowo reagowało na wypowiedzi typu <i>Gdzie jest mama</i> , <i>Daj misia</i> , np. pokazując gestem lub wykonując jakąś czynność.	X			
4.	Gdy miało rok, dziecko naśladowało głosy zwierząt i pojazdów.	X			
5.	Gdy miało rok, dziecko wypowiadało proste słowa, np. <i>mama</i> , <i>tata</i> , <i>baba</i> , <i>nie</i> .	X			
6.	Jeszcze przed drugimi urodzinami dziecko nazywało znane przedmioty i czynności.	X			
7.	W dzieciństwie (w 2. i 3. roku życia) dziecko mówiło wyraźnie mniej niż rówieśnicy.		X		
8.	Przed ukończeniem 3 lat dziecko rozumiało złożone wypowiedzi, np. dłuższe polecenia.	X			
9.	Przed ukończeniem 3 lat dziecko raczej nie używało krótkich, dwu- trzy wyrazowych zdań.		X		
10.	W okresie przedszkolnym dziecko bardzo często popełniało błędy w stosowaniu odmiany czasowników, np. <i>dziewczynki szli</i> .		X		
11.	W wieku przedszkolnym dziecko często tworzyło własne nazwy znanych przedmiotów zamiast używać nazw typowych.		X		
12.	Między 4 a 5 rokiem życia dziecko zadawało bardzo dużo pytań.	X			
13.	Jeszcze przed 5 urodzinami dziecko budowało zdania złożone, np. <i>Będę spała z brązowym misiem, bo ma miękkie futerko</i> .	X			
14.	W wieku przedszkolnym dziecko było pod opieką logopedy z powodu opóźnienia rozwoju mowy.		X		
15.	W wieku przedszkolnym dziecko było pod opieką logopedy z powodu problemów z wymową.		X		
16.	Dziecku zdarza się błędnie formułować zdania, na przykład zmieniając szyk, np. <i>Mamo robisz co?</i>		X		
17.	Dziecko ma problemy z przypomnieniem sobie właściwego słowa, pomimo że je zna.		X		
18.	Dziecko zamiennie stosuje przedrostki w słowach, np. <i>zamęczyłem</i> zamiast <i>zmęczyłem</i> .		X		
19.	Dziecko myli nazwy podobnych przedmiotów, np. używa słowa <i>lodówka</i> , mając na myśli zmywarkę.		X		
		WYNIK - SUMA			

Aneks 3

Charakterystyki grup normalizacyjnych – oddział rocznego przygotowania przedszkolnego

Tabela A3.1

Struktura grupy normalizacyjnej A – RPP, semestr zimowy, dzieci w wieku do 5;11,30

WYKSZTAŁCENIE MATKI	DZIEWCZYNKI N=76			CHŁOPCY N=72			SUMA N=148
	Wieś	Małe miasto	Duże miasto	Wieś	Małe miasto	Duże miasto	
Podstawowe	1	2	0	2	3	1	9
Gimnazjalne/zawodowe	9	6	3	5	7	4	34
Średnie	12	10	8	14	8	13	65
Wyższe	10	9	6	6	4	5	40
SUMA	32	27	17	27	22	23	148

Tabela A3.2

Struktura grupy normalizacyjnej B – RPP, semestr zimowy, dzieci w wieku do 5;11,30 (grupa bez warstwowania)

DZIEWCZYNKI 60	CHŁOPCY 59	SUMA 119
-------------------	---------------	-------------

Tabela A3.3

Struktura grupy normalizacyjnej C – RPP, semestr zimowy, dzieci w wieku 6;0 – 6;5,30

WYKSZTAŁCENIE	DZIEWCZYNKI N=72			CHŁOPCY N=78			SUMA N=150
	Wieś	Małe miasto	Duże miasto	Wieś	Małe miasto	Duże miasto	
Podstawowe	1	0	2	2	4	0	9
Gimnazjalne/zawodowe	13	6	8	8	10	4	49
Średnie	9	7	9	10	9	8	52
Wyższe	8	7	6	8	6	5	40
SUMA	31	20	21	28	29	21	150

Tabela A3.4

Struktura grupy normalizacyjnej D – RPP, semestr letni, dzieci w wieku 6;0 – 6;5,30

WYKSZTAŁCENIE MATKI	DZIEWCZYNKI N=75			CHŁOPCY N=75			SUMA N=150
	Wieś	Małe miasto	Duże miasto	Wieś	Małe miasto	Duże miasto	
Podstawowe	0	1	2	4	1	0	8
Gimnazjalne/zawodowe	5	7	6	4	7	5	34
Średnie	16	10	8	14	10	6	64
Wyższe	9	6	7	7	7	8	44
SUMA	30	24	21	29	25	21	150

Tabela A3.5

Struktura grupy normalizacyjnej E – RPP, semestr zimowy, dzieci w wieku 6;6 – 6;11,30

WYKSZTAŁCENIE MATKI	DZIEWCZYNKI N=76			CHŁOPCY N=2			SUMA N=148
	Wieś	Małe miasto	Duże miasto	Wieś	Małe miasto	Duże miasto	
Podstawowe	1	0	1	3	0	3	8
Gimnazjalne/zawodowe	9	7	7	7	6	3	39
Średnie	14	10	7	10	13	10	64
Wyższe	9	7	4	4	6	7	37
SUMA	33	24	19	24	25	23	148

Tabela A3.6

Struktura grupy normalizacyjnej F – RPP, semestr letni, dzieci w wieku 6;6 – 6;11,30

WYKSZTAŁCENIE MATKI	DZIEWCZYNKI N=75			CHŁOPCY N=75			SUMA N=150
	Wieś	Małe miasto	Duże miasto	Wieś	Małe miasto	Duże miasto	
Podstawowe	3	3	2	3	0	1	12
Gimnazjalne/zawodowe	7	10	7	11	7	4	46
Średnie	7	8	7	12	8	10	52
Wyższe	8	7	6	8	6	5	40
SUMA	25	28	22	34	21	20	150

Tabela A3.7

Struktura grupy normalizacyjnej G – RPP, semestr zimowy, dzieci w wieku 7;0 – 7;5,30 (N=113)

DZIEWCZYNKI N=56			CHŁOPCY N=57		
Wieś	Małe miasto	Duże miasto	Wieś	Małe miasto	Duże miasto
22	18	16	23	18	16

Tabela A3.8

Struktura grupy normalizacyjnej H – RPP, semestr letni, dzieci w wieku 7;0 – 7;5,30

WYKSZTAŁCENIE	DZIEWCZYNKI N=75			CHŁOPCY N=72			SUMA N=147
	Wieś	Małe miasto	Duże miasto	Wieś	Małe miasto	Duże miasto	
Podstawowe	1	5	0	3	2	1	12
Gimnazjalne/zawodowe	10	9	2	10	4	5	40
Średnie	10	10	5	9	6	10	50
Wyższe	8	7	8	8	6	8	45
SUMA	29	31	15	30	18	24	147

Aneks 4

Charakterystyki grup normalizacyjnych – klasa I

Tabela A4.1

Struktura grupy normalizacyjnej 1 – I klasa, semestr letni, dzieci w wieku 6;6 – 7;5,30 (N=125)

DZIEWCZYNKI N=68			CHŁOPCY N=57		
Wieś	Małe miasto	Duże miasto	Wieś	Małe miasto	Duże miasto
28	23	17	21	18	18

Tabela A4.2

Struktura grupy normalizacyjnej 2 – I klasa, semestr letni, dzieci w wieku 7;6 – 7;11,30

WYKSZTAŁCENIE	DZIEWCZYNKI N=74			CHŁOPCY N=74			SUMA N=148
	Wieś	Małe miasto	Duże miasto	Wieś	Małe miasto	Duże miasto	
Podstawowe	2	1	1	5	2	0	11
Gimnazjalne/zawodowe	10	9	2	7	8	3	39
Średnie	10	8	11	9	8	12	58
Wyższe	8	7	5	8	6	6	40
SUMA	30	25	19	29	24	21	148

Tabela A4.3

Struktura grupy normalizacyjnej 3 – przełom klasy I i II, dzieci w wieku 7;6 – 7;11,30

DZIEWCZYNKI N=75			CHŁOPCY N=75		
Wieś	Małe miasto	Duże miasto	Wieś	Małe miasto	Duże miasto
31	34	10	28	14	33

Tabela A4.4.

Struktura grupy normalizacyjnej 4 – I klasa, semestr letni, dzieci w wieku 8;0 – 8;5,30

WYKSZTAŁCENIE	DZIEWCZYNKI N=75			CHŁOPCY N=75			SUMA N=150
	Wieś	Małe miasto	Duże miasto	Wieś	Małe miasto	Duże miasto	
Podstawowe	2	2	3	3	1	2	13
Gimnazjalne/zawodowe	9	5	4	10	4	3	35
Średnie	11	12	5	8	10	14	60
Wyższe	10	8	4	6	7	7	42
SUMA	32	27	16	27	22	26	150

Tabela A4.5.

Struktura grupy normalizacyjnej 5 – przełom klasy I i II, dzieci w wieku 8;0 – 8;5,30

WYKSZTAŁCENIE	DZIEWCZYNKI N=75			CHŁOPCY N=75			SUMA N=150
	Wieś	Małe miasto	Duże miasto	Wieś	Małe miasto	Duże miasto	
Podstawowe	6	0	1	3	2	3	15
Gimnazjalne/zawodowe	8	8	7	7	10	6	46
Średnie	10	8	7	9	8	7	49
Wyższe	8	6	6	8	7	5	40
SUMA	32	22	21	27	27	21	150

Aneks 5 Normy dla SPE IBE – oddział RPP

ODDZIAŁ RPP, GRUPA A, SEMESTR ZIMOWY, DZIEWCZYNKI

Wynik przeliczony (steny)	GRUPA A: Dziewczynki: do 6 lat, semestr zimowy			Wynik przeliczony (steny)
	SPE_N_I	Wynik surowy		
	SPE_N_I	SPE_R	SPE_Wynik ogólny	
1	0 – 5	0 – 9	0 – 17	1
2	6 – 7	10 – 11	17,5 – 19	2
3	8 – 9	12 – 13	19,5 – 25	3
4	10 – 12	13,5 – 15	25,5 – 28	4
5	13 – 14	15,5 – 16	28,5 – 31	5
6	15 – 16	17	31,5 – 33	6
7	17	18	34 – 35	7
8	18	19	36	8
9	–	–	37	9
10	–	–	–	10

Jeżeli dziecko osiąga wynik w postaci ułamka np.17,5, a wynik ten nie występuje w tabeli norm – zaokrąglamy go w dół i odczytujemy wartość stenową odpowiadającą wynikowi 17.

ODDZIAŁ RPP, GRUPA A, SEMESTR ZIMOWY, CHŁOPCY

Wynik przeliczony (steny)	GRUPA A: Chłopcy: do 6 lat, semestr zimowy			Wynik przeliczony (steny)
	Wynik surowy			
	SPE_N_I	SPE_R	SPE_Wynik ogólny	
1	0 – 5	0 – 10	0 – 15	1
2	6 – 7	11	16 – 18	2
3	8 – 9	12 – 13	19 – 25	3
4	10 – 12	13,5 – 15	25,5 – 27	4
5	12,5 – 14	16	28 – 31	5
6	15 – 16	17	31,5 – 33	6
7	17	18	34 – 35	7
8	18	19	36	8
9	–	–	37	9
10	–	–	–	10

Jeżeli dziecko osiąga wynik w postaci ułamka np.17,5, a wynik ten nie występuje w tabeli norm – zaokrąglamy go w dół i odczytujemy wartość stenową odpowiadającą wynikowi 17.

ODDZIAŁ RPP, GRUPA B, SEMESTR LETNI, DZIEWCZYNKI

Wynik przeliczony (steny)	GRUPA B: Dziewczynki: do 6 lat, semestr letni			Wynik przeliczony (steny)
	Wynik surowy			
	SPE_N_I	SPE_R	SPE_Wynik ogólny	
1	0 – 5	0 – 8	0 – 16	1
2	6 – 7	9 – 10	17 – 21	2
3	8 – 10	10,5 – 13	22 – 24	3
4	11 – 13	14	25 – 29	4
5	14 – 15	15 – 16	29,5 – 31	5
6	16	16,5 – 17	32 – 35	6
7	17	18	36	7
8	18	19	37	8
9	-	-	-	9
10	-	-	-	10

Jeżeli dziecko osiąga wynik w postaci ułamka np.17,5, a wynik ten nie występuje w tabeli norm – zaokrąglamy go w dół i odczytujemy wartość stenową odpowiadającą wynikowi 17.

ODDZIAŁ RPP, GRUPA B, semestr letni, CHŁOPCY

Wynik przeliczony (steny)	GRUPA B: Chłopcy: do 6 lat, semestr letni			Wynik przeliczony (steny)
	Wynik surowy			
	SPE_N_I	SPE_R	SPE_Wynik ogólny	
1	0 – 4	0 – 9	0 – 14	1
2	5 – 7	10	15 – 21	2
3	8 – 10	11 – 13	21,5 – 25	3
4	11 – 13	14	25,5 – 29	4
5	14 – 15	15 – 16	29,5 – 31	5
6	16	16,5 – 17	32 – 34	6
7	17	18	34,5 – 35	7
8	18	19	36	8
9	-	-	37	9
10	-	-	-	10

Jeżeli dziecko osiąga wynik w postaci ułamka np.17,5, a wynik ten nie występuje w tabeli norm – zaokrąglamy go w dół i odczytujemy wartość stenową odpowiadającą wynikowi 17.

ODDZIAŁ RPP, GRUPA C, SEMESTR ZIMOWY, DZIEWCZYNKI

Wynik przeliczony (steny)	GRUPA C: Dziewczynki: 6;0 – 6;5,30, semestr zimowy			Wynik przeliczony (steny)
	Wynik surowy			
	SPE_N_I	SPE_R	SPE_Wynik ogólny	
1	0 – 5	0 – 9	0 – 17	1
2	6 – 7	10 – 11	18 – 21	2
3	8 – 11	11,5 – 13	22 – 25	3
4	11,5 – 13	13,5 – 14	26 – 28	4
5	14 – 15	15 – 16	28,5 – 31	5
6	16 – 17	16,5 – 17	32 – 33	6
7	-	18	34 – 35	7
8	18	19	35,5 – 36	8
9	-	-	37	9
10	-	-	-	10

Jeżeli dziecko osiąga wynik w postaci ułamka np.17,5, a wynik ten nie występuje w tabeli norm – zaokrąglamy go w dół i odczytujemy wartość stenową odpowiadającą wynikowi 17.

ODDZIAŁ RPP, GRUPA C, SEMESTR ZIMOWY, CHŁOPCY

Wynik przeliczony (steny)	GRUPA C: Chłopcy: 6;0 – 6;5,30, semestr zimowy			Wynik przeliczony (steny)
	SPE_N_I	SPE_R	SPE_Wynik ogólny	
1	0 – 5	0 – 9	0 – 14	1
2	5,5 – 7	10	15 – 21	2
3	8 – 11	11 – 13	22 – 25	3
4	12 – 13	13,5 – 14	25,5 – 28	4
5	14 – 15	15 – 16	29 – 31	5
6	16 – 17	16,5 – 17	32 – 33	6
7	-	18	34 – 35	7
8	18	18,5 – 19	36 – 38	8
9	-	-	-	9
10	-	-	-	10

Jeżeli dziecko osiąga wynik w postaci ułamka np.17,5, a wynik ten nie występuje w tabeli norm – zaokrąglamy go w dół i odczytujemy wartość stenową odpowiadającą wynikowi 17.

ODDZIAŁ RPP, GRUPA D, SEMESTR LETNI, DZIEWCZYNKI

Wynik przeliczony (steny)	GRUPA D: Dziewczynki: 6;0 – 6;5,30, semestr letni			Wynik przeliczony (steny)
	SPE_N_I	Wynik surowy SPE_R	SPE_Wynik ogólny	
1	0 – 7	0 – 8	0 – 17	1
2	8	9 – 10	18 – 22	2
3	9 – 12	11 – 14	22,5 – 27	3
4	12,5 – 15	15	27,5 – 31	4
5	16 – 17	16	32 – 33	5
6	17,5	17	34 – 35	6
7	18	18	35,5 – 36	7
8	-	-	36,5	8
9	-	19	37	9
10	-	-	-	10

Jeżeli dziecko osiąga wynik w postaci ułamka np.17,5, a wynik ten nie występuje w tabeli norm – zaokrąglamy go w dół i odczytujemy wartość stenową odpowiadającą wynikowi 17.

ODDZIAŁ RPP, GRUPA D, SEMESTR LETNI, CHŁOPCY

Wynik przeliczony (steny)	GRUPA D: Chłopcy: 6;0 – 6;5,30, semestr letni			Wynik przeliczony (steny)
	SPE_N_I	Wynik surowy SPE_R	SPE_Wynik ogólny	
1	0 – 7	0 – 9	0 – 18	1
2	8	9,5 – 11	19 – 22	2
3	9 – 12	11,5 – 14	23 – 27	3
4	12,5 – 15	14,5 – 15	28 – 31	4
5	16 – 17	16	32 – 33	5
6	17,5	17	34 – 35	6
7	18	18	36	7
8	–	–	36,5	8
9	–	19	37	9
10	–	–	–	10

Jeżeli dziecko osiąga wynik w postaci ułamka np.17,5, a wynik ten nie występuje w tabeli norm – zaokrąglamy go w dół i odczytujemy wartość stenową odpowiadającą wynikowi 17.

ODDZIAŁ RPP, GRUPA E, SEMESTR ZIMOWY, DZIEWCZYNKI

Wynik przeliczony (steny)	GRUPA E: Dziewczynki: 6;6 – 6;11,30, semestr zimowy			Wynik przeliczony (steny)
	SPE_N_I	Wynik surowy SPE_R	SPE_Wynik ogólny	
1	0 – 5	0 – 7	0 – 14	1
2	6 – 8	8 – 9	15 – 16	2
3	9	10 – 11	17 – 22	3
4	10 – 12	12 – 14	23 – 27	4
5	12,5 – 14	14,5 – 16	28 – 29	5
6	15 – 16	16,5 – 17	30 – 32	6
7	16,5 – 17	18	32,5 – 34	7
8	17,5	18,5	35	8
9	18	19	36	9
10	–	–	37	10

Jeżeli dziecko osiąga wynik w postaci ułamka np.17,5, a wynik ten nie występuje w tabeli norm – zaokrąglamy go w dół i odczytujemy wartość stenową odpowiadającą wynikowi 17.

ODDZIAŁ RPP, GRUPA E, SEMESTR ZIMOWY, CHŁOPCY

Wynik przeliczony (steny)	GRUPA E: Chłopcy: 6;6 – 6;11,30, semestr zimowy			Wynik przeliczony (steny)
	SPE_N_I	Wynik surowy SPE_R	SPE_Wynik ogólny	
1	0 – 4	0 – 8	0 – 13	1
2	5 – 6	9 – 10	13,5 – 16	2
3	7 – 9	10,5 – 11	16,5 – 21	3
4	10 – 12	12 – 14	22 – 26	4
5	12,5 – 14	14,5 – 16	27 – 29	5
6	15 – 16	16,5 – 17	30 – 32	6
7	16,5 – 17	18	32,5 – 34	7
8	-	18,5	35	8
9	18	19	36	9
10	-	-	37	10

Jeżeli dziecko osiąga wynik w postaci ułamka np.17,5, a wynik ten nie występuje w tabeli norm – zaokrąglamy go w dół i odczytujemy wartość stenową odpowiadającą wynikowi 17.

ODDZIAŁ RPP, GRUPA F, SEMESTR LETNI, DZIEWCZYNKI

Wynik przeliczony (steny)	GRUPA F: Dziewczynki: 6;6 – 6;11,30, semestr letni			Wynik przeliczony (steny)
	SPE_N_I	Wynik surowy SPE_R	SPE_Wynik ogólny	
1	0 – 4	0 – 10	0 – 15	1
2	5 – 6	11	16 – 17	2
3	7 – 10	11,5 – 13	18 – 22	3
4	10,5 – 13	13,5 – 14	23 – 27	4
5	14 – 15	15 – 16	28 – 31	5
6	16	16,5 – 17	32 – 33	6
7	17	18	34 – 35	7
8	18	19	35,5 – 36	8
9	-	-	36,5	9
10	-	-	37	10

Jeżeli dziecko osiąga wynik w postaci ułamka np.17,5, a wynik ten nie występuje w tabeli norm – zaokrąglamy go w dół i odczytujemy wartość stenową odpowiadającą wynikowi 17.

ODDZIAŁ RPP, GRUPA F, SEMESTR LETNI, CHŁOPCY

Wynik przeliczony (steny)	GRUPA F: Chłopcy: 6;6 – 6;11,30, semestr letni			Wynik przeliczony (steny)
	SPE_N_I	Wynik surowy SPE_R	SPE_Wynik ogólny	
1	0 – 4	0 – 10	0 – 14	1
2	5 – 6	11	15 – 17	2
3	7 – 10	11,5 – 13	18 – 22	3
4	10,5 – 13	13,5 – 14,5	23 – 27	4
5	14 – 15	15 – 16	28 – 31	5
6	16	16,5 – 17	32 – 33	6
7	17	18	34 – 35	7
8	18	19	35,5 – 36	8
9	-	-	36,5	9
10	-	-	37	10

Jeżeli dziecko osiąga wynik w postaci ułamka np.17,5, a wynik ten nie występuje w tabeli norm – zaokrąglamy go w dół i odczytujemy wartość stenową odpowiadającą wynikowi 17.

ODDZIAŁ RPP, GRUPA G, SEMESTR ZIMOWY, DZIEWCZYNI

Wynik przeliczony (steny)	GRUPA G: Dziewczynki: 7;0 – 7;5,30, semestr zimowy			Wynik przeliczony (steny)
	SPE_N_I	Wynik surowy SPE_R	SPE_Wynik ogólny	
1	0 – 4	0 – 9	0 – 15	1
2	5 – 8	10	16 – 19	2
3	9 – 12	11 – 13	20 – 24	3
4	12,5 – 14	13,5 – 15	25 – 29	4
5	15	15,5 – 16	29,5 – 32	5
6	16 – 17	16,5 – 17	32,5 – 34	6
7	18	18	34,5 – 35	7
8	-	19	35,5 – 36	8
9	-	-	37	9
10	-	-	-	10

Jeżeli dziecko osiąga wynik w postaci ułamka np.17,5, a wynik ten nie występuje w tabeli norm – zaokrąglamy go w dół i odczytujemy wartość stenową odpowiadającą wynikowi 17.

ODDZIAŁ RPP, GRUPA G, SEMESTR ZIMOWY, CHŁOPCY

Wynik przeliczony (steny)	GRUPA G: Chłopcy: 7;0 – 7;5,30, semestr zimowy			Wynik przeliczony (steny)
	SPE_N_I	Wynik surowy SPE_R	SPE_Wynik ogólny	
1	0 – 6	0 – 9	0 – 16	1
2	7 – 8	9,5 – 10	16,5 – 19	2
3	9 – 12	10,5 – 13	19,5 – 25	3
4	12,5 – 14	13,5 – 15	25,5 – 29	4
5	15	15,5 – 16	29,5 – 32	5
6	16 – 17	16,5 – 17	32,5 – 34	6
7	17,5	18	34,5 – 35	7
8	18	19	35,5 – 36	8
9	-	-	37	9
10	-	-	-	10

Jeżeli dziecko osiąga wynik w postaci ułamka np.17,5, a wynik ten nie występuje w tabeli norm – zaokrąglamy go w dół i odczytujemy wartość stenową odpowiadającą wynikowi 17.

ODDZIAŁ RPP, GRUPA H, SEMESTR LETNI, DZIEWCZYNKI

Wynik przeliczony (steny)	GRUPA G: Dziewczynki: 7;0 – 7;5,30, semestr letni			Wynik przeliczony (steny)
	SPE_N_I	Wynik surowy SPE_R	SPE_Wynik ogólny	
1	0 – 4	0 – 10	0 – 20	1
2	5 – 10	11	21 – 27	2
3	11 – 14	11,5 – 12	27,5 – 28	3
4	14,5 – 15	13 – 15	29 – 31	4
5	16 – 17	16 – 16,5	32 – 33	5
6	17,5	17 – 18	33,5 – 34	6
7	18	18,5	35 – 36	7
8	–	19	36,5	8
9	–	–	37	9
10	–	–	–	10

Jeżeli dziecko osiąga wynik w postaci ułamka np.17,5, a wynik ten nie występuje w tabeli norm – zaokrąglamy go w dół i odczytujemy wartość stenową odpowiadającą wynikowi 17.

ODDZIAŁ RPP, GRUPA H, SEMESTR LETNI, CHŁOPCY

Wynik przeliczony (steny)	GRUPA H: Chłopcy: 7;0 – 7;5,30, semestr letni				Wynik przeliczony (steny)
	Wynik surowy				
	SPE_N_I	SPE_R	SPE_R	SPE_Wynik ogólny	
1	0 – 7	0 – 9	0 – 9	0 – 20	1
2	8 – 10	10 – 11	10 – 11	21 – 22	2
3	10,5 – 14	11,5 – 12	11,5 – 12	23 – 28	3
4	14,5 – 15	13 – 15	13 – 15	29 – 31	4
5	16 – 17	15,5 – 16	15,5 – 16	32 – 33	5
6	17,5	17 – 18	17 – 18	33,5 – 34	6
7	18	18,5	18,5	35 – 36	7
8	-	19	19	36,5	8
9	-	-	-	37	9
10	-	-	-	-	10

Jeżeli dziecko osiąga wynik w postaci ułamka np.17,5, a wynik ten nie występuje w tabeli norm – zaokrąglamy go w dół i odczytujemy wartość stenową odpowiadającą wynikowi 17.

Aneks 6 Normy dla SPE IBE – klasa I

KLASA I, GRUPA 1, semestr letni, DZIEWCZYNKI

Wynik przeliczony (steny)	GRUPA 1 – Dziewczynki: 6;6 – 7;5,30, semestr letni				Wynik przeliczony (steny)
	SPE_N_I	Wynik surowy		SPE_Wynik ogólny	
	SPE_N_I	SPE_N_II	SPE_R	SPE_R	
1	0 – 5	0 – 2	0 – 8	0 – 19	1
2	7 – 9	3 – 4	9 – 10	20 – 30	2
3	10 – 13	5 – 8	11 – 12	31 – 35	3
4	14 – 15	9 – 11	13 – 14	36 – 41	4
5	16	12	15	42 – 44	5
6	17	13	16	45 – 46	6
7	18	14	17	47	7
8	–	–	–	48	8
9	–	–	18	49 – 50	9
10	–	15	19	51 – 52	10

Jeżeli dziecko osiąga wynik w postaci ułamka np.17,5, a wynik ten nie występuje w tabeli norm – zaokrąglamy go w dół i odczytujemy wartość stenową odpowiadającą wynikowi 17.

KLASA I, GRUPA 1, semestr letni, CHŁOPCY

Wynik przeliczony (steny)	GRUPA 1 – Chłopcy: 6:6 – 7:5,30, semestr letni					Wynik przeliczony (steny)
	SPE_N_I	SPE_N_II	Wynik surowy		SPE_Wynik ogólny	
			SPE_R			
1	0 – 6	0 – 2	0 – 9		0 – 20	1
2	7 – 9	3 – 5	10		21 – 29	2
3	10 – 13	6 – 8	11 – 12		30 – 36	3
4	14 – 15	9 – 11	13 – 14		37 – 41	4
5	16	12	15		42 – 44	5
6	17	13	16		43 – 46	6
7	18	14	17		47	7
8	–	–	–		48	8
9	–	–	18		49	9
10	–	15	19		50 – 52	10

Jeżeli dziecko osiąga wynik w postaci ułamka np.17,5, a wynik ten nie występuje w tabeli norm – zaokrąglamy go w dół i odczytujemy wartość stenową odpowiadającą wynikowi 17.

KLASA I, GRUPA 2, semestr letni, DZIEWCZYNKI

Wynik przeliczony (steny)	GRUPA 2 – Dziewczynki: 7;6 – 7;1;30, semestr letni					Wynik przeliczony (steny)
	Wynik surowy					
	SPE_N_I	SPE_N_II	SPE_R	SPE_Wynik ogólny		
1	0 – 7	-	0 – 7	0 – 21		1
2	8	4	8 – 9	22 – 26		2
3	9 – 12	5 – 6	10 – 12	27 – 32		3
4	13 – 14	7 – 9	13	33 – 37		4
5	15 – 16	10 – 11	14 – 15	38 – 42		5
6	17	12 – 13	16	43 – 46		6
7	18	-	17	47 – 48		7
8	-	14	18	49		8
9	-	-	19	50		9
10	-	-	-	51 – 52		10

Jeżeli dziecko osiąga wynik w postaci ułamka np.17,5, a wynik ten nie występuje w tabeli norm – zaokrąglamy go w dół i odczytujemy wartość stenową odpowiadającą wynikowi 17.

KLASA I, GRUPA 2, semestr letni, CHŁOPCY

Wynik przeliczony (steny)	GRUPA 2 – Chłopcy: 7;6 – 7;11,30, semestr letni					Wynik przeliczony (steny)
	Wynik surowy					
	SPE_N_I	SPE_N_II	SPE_R	SPE_Wynik ogólny		
1	0 – 7	0 – 3	0 – 7	0 – 22	1	
2	8	4	8 – 10	23 – 27	2	
3	9 – 12	5 – 6	11 – 12	28 – 33	3	
4	13 – 14	7 – 9	13	34 – 37	4	
5	15 – 16	10 – 11	14 – 15	38 – 43	5	
6	17	12 – 13	16	44 – 46	6	
7	18	–	17	47 – 48	7	
8	–	14	18	49 – 50	8	
9	–	–	19	51	9	
10	–	–	–	52	10	

Jeżeli dziecko osiąga wynik w postaci ułamka np.17,5, a wynik ten nie występuje w tabeli norm – zaokrąglamy go w dół i odczytujemy wartość stenową odpowiadającą wynikowi 17.

KLASA I, GRUPA 3, semestr letni, DZIEWCZYNKI

Wynik przeliczony (steny)	GRUPA 3: Dziewczynki: 8;0 – 8;5;30, semestr letni						Wynik przeliczony (steny)
	Wynik surowy						
	SPE_N_I	SPE_N_II	SPE_R	SPE_Wynik ogólny			
1	0 – 8	0 – 0,5	0 – 10	0 – 25			1
2	9 – 10	1 – 4	11	26 – 28			2
3	11 – 13	5 – 7	12 – 13	29 – 35			3
4	14 – 16	8 – 11	14	36 – 41			4
5	17	12	15	42 – 45			5
6	17,5	13	16	46			6
7	18	14	17	47			7
8	–	15	18	48 – 49			8
9	–	–	–	50 – 52			9
10	–	–	19	–			10

Jeżeli dziecko osiąga wynik w postaci ułamka np.17,5, a wynik ten nie występuje w tabeli norm – zaokrąglamy go w dół i odczytujemy wartość stenową odpowiadającą wynikowi 17.

KLASA I, GRUPA 3, semestr letni, CHŁOPCY

Wynik przeliczony (steny)	GRUPA 3: Chłopcy: 8;0 – 8;5,30, semestr letni					Wynik przeliczony (steny)
	Wynik surowy					
	SPE_N_I	SPE_N_II	SPE_R	SPE_Wynik ogólny		
1	0 – 6	0	0 – 9	0 – 23		1
2	7 – 10	1 – 5	10 – 11	24 – 28		2
3	11 – 13	6 – 7	12 – 13	28,5 – 35		3
4	14 – 16	8 – 11	13,5 – 14	36 – 41		4
5	17	12	15	41,5 – 45		5
6	–	13	15,5 – 16	45,5 – 46		6
7	18	14	16,5 – 17	47		7
8	–	–	17,5 – 18	48 – 49		8
9	–	–	18,5	50		9
10	–	–	19	50,5 – 52		10

Jeżeli dziecko osiąga wynik w postaci ułamka np.17,5, a wynik ten nie występuje w tabeli norm – zaokrąglamy go w dół i odczytujemy wartość stenową odpowiadającą wynikowi 17.

KLASA I, GRUPA 4, przełom klasy I/II, DZIEWCZYNKI

Wynik przeliczony (steny)	GRUPA 4: Dziewczynki: 7;6 – 7;11,30, przełom klasy I/II				Wynik przeliczony (steny)
	Wynik surowy		SPE_Wynik ogólny		
	SPE_N_I	SPE_N_II	SPE_R	SPE_Wynik ogólny	
1	0 – 7	0 – 2	0 – 7	0 – 21	1
2	8 – 9	3 – 4	8 – 9	22 – 27	2
3	10 – 12	5 – 7	10 – 11	28 – 31	3
4	13 – 14	8 – 10	11,5 – 13	32 – 38	4
5	15	11 – 12	14 – 15	38,5 – 43	5
6	16,5 – 17	13	15,5 – 16	43,5 – 45	6
7	18	–	16,5	46 – 47	7
8		14	17	48	8
9		–	–	49	9
10		–	18	50 – 52	10

Jeżeli dziecko osiąga wynik w postaci ułamka np.17,5, a wynik ten nie występuje w tabeli norm – zaokrąglamy go w dół i odczytujemy wartość stenową odpowiadającą wynikowi 17.

KLASA I, GRUPA 4, przełom klasy I/II, CHŁOPCY

Wynik przeliczony (steny)	GRUPA 4: Chłopcy: 7;6 – 7;11,30, przełom klasy I/II				Wynik przeliczony (steny)
	SPE_N_I	SPE_N_II	SPE_R	SPE_Wynik ogólny	
1	0 – 7	0 – 2	0 – 2	0 – 22	1
2	8 – 9	3 – 4	3 – 9	23 – 28	2
3	10 – 12	5 – 7	10 – 11	29 – 32	3
4	13 – 14	8 – 10	11,5 – 13	33 – 38	4
5	15 – 16	11 – 12	14 – 15	39 – 43	5
6	16,5 – 17	13	15,5 – 16	43,5 – 45	6
7	18	-	16,5	46 – 47	7
8	-	14	17	48	8
9	-	-	17,5	49	9
10	-	-	18 – 19	49,5 – 52	10

Jeżeli dziecko osiąga wynik w postaci ułamka np.17,5, a wynik ten nie występuje w tabeli norm – zaokrąglamy go w dół i odczytujemy wartość stenową odpowiadającą wynikowi 17.

KLASA I, GRUPA 5, przełom klasy I/II, DZIEWCZYNKI

Wynik przeliczony (steny)	GRUPA 5: Dziewczynki: 8;0 – 8;5,30, przełom klasy I/II					Wynik przeliczony (steny)
	Wynik surowy					
	SPE_N_I	SPE_N_II	SPE_R	SPE_Wynik ogólny		
1	0 – 5	0 – 2	0 – 7	0 – 24		1
2	6 – 9	3 – 4	8 – 10	25 – 28		2
3	10 – 12	5 – 8	11 – 12	29 – 33		3
4	13 – 15	9 – 10	12,5 – 14	34 – 40		4
5	16	11 – 12	14,5 – 15	40,5 – 44		5
6	17	13	15,5 – 16	45 – 46		6
7	18	14 – 15	16,5	47		7
8	-	-	17 – 18	48		8
9	-	-	-	49 – 50		9
10	-	-	19	51 – 52		10

Jeżeli dziecko osiąga wynik w postaci ułamka np.17,5, a wynik ten nie występuje w tabeli norm – zaokrąglamy go w dół i odczytujemy wartość stenową odpowiadającą wynikowi 17.

KLASA I, GRUPA 5, PRZEŁOM KLASY I/II, CHŁOPCY

Wynik przeliczony (steny)	GRUPA 5: Chłopcy: 8;0 – 8;5;30, przełom klasy I/II						Wynik przeliczony (steny)
	Wynik surowy						
	SPE_N_I	SPE_N_II	SPE_R	SPE_Wynik ogólny			
1	0 – 6	0 – 2	0 – 8	0 – 22		1	
2	7 – 10	3 – 4	9 – 10	23 – 28		2	
3	11 – 13	5 – 8	11 – 12	29 – 33		3	
4	14 – 15	9 – 10	12,5 – 14	34 – 40		4	
5	16	11 – 12	14,5 – 15	40,5 – 44		5	
6	17	13	15,5 – 16	45 – 46		6	
7	18	14	16,5	47		7	
8	-	-	17	48		8	
9	-	-	-	49 – 50		9	
10	-	15	18 – 19	51 – 52		10	

Jeżeli dziecko osiąga wynik w postaci ułamka np.17,5, a wynik ten nie występuje w tabeli norm – zaokrąglamy go w dół i odczytujemy wartość stenową odpowiadającą wynikowi 17.

Skala Prognoz Edukacyjnych SPE IBE jest przeznaczona dla nauczycieli. Wchodzi w skład bogatego zestawu narzędzi diagnostycznych przeznaczonych do kompleksowej specjalistycznej diagnozy wielu aspektów czytania i pisania, w tym bardzo wczesnych jego przejawów, niepowiązanych z formalną nauką, a prognostycznych dla późniejszych osiągnięć lub ewentualnych problemów w tym zakresie. Jest narzędziem przeznaczonym do przesiewowej diagnozy ryzyka specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisania na wczesnych etapach nabywania tych umiejętności, a więc u uczniów rocznego przygotowania przedszkolnego (w skrócie RPP) oraz I klasy. Konstrukcja skali bazuje na założeniu o językowym podłożu specyficznych zaburzeń w czytaniu i pisaniu, jest więc ukierunkowana na szczegółową analizę rozwoju językowego dziecka.

Z recenzji dr hab. prof. UMCS Katarzyny Markiewicz, Instytut Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej:

„Nauczyciele wczesnej edukacji są często pierwszymi specjalistami, którzy mogą dostrzec nieprawidłowości w najważniejszych obszarach aktywności edukacyjnej ucznia – czytaniu i pisaniu. Dedykowanie im tak cennego narzędzia, jakim jest Skala Prognoz Edukacyjnych (SPE IBE), uważam za bardzo dobry pomysł, którego gratuluję Autorkom.”

Z recenzji dr Renaty Stawinogi, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Szkoła Podstawowa nr 1 w Lubartowie:

„Wczesna diagnoza przesiewowa oraz wnikliwa i stała obserwacja dzieci przez nauczyciela, prowadzona w przedszkolu i w szkole, realnie zwiększa szanse na rozpoczęcie wczesnej interwencji. W tym kontekście szczególnie wartościowe jest skonstruowanie skali obserwacyjnej dla nauczycieli obejmującej analizę rozwoju mowy i funkcjonowania językowego oraz najwcześniejszych prób podejmowanych przez dziecko w zakresie czytania i pisania. Mam nadzieję, że skala SPE IBE skłoni nauczycieli i rodziców do refleksji nad tym, co w rozwoju dziecka ma niepodważalne znaczenie.”

www.ibe.edu.pl

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa | tel. +48 22 241 71 00 | ibe@ibe.edu.pl | www.ibe.edu.pl

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.