

URSZULA OSZWA, SYLWIA SZKOTEK

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, Wydział Pedagogiki i Psychologii

## SPOŁECZNY I EMOCJONALNY WYMIAR GOTOWOŚCI SZKOLNEJ W OBLICZU ODWOŁANIA OBLIGATORYJNEGO ROZPOCZYNANIA EDUKACJI SZKOLNEJ PRZEZ SZEŚCIOLATKÓW

**Streszczenie:** W badaniach gotowości szkolnej głównym komponentem pomiaru jest zwykle aspekt poznawczy. Podjęto próbę oceny gotowości edukacyjnej w obszarach mniej akcentowanych: a) społecznym, w zakresie relacji z rówieśnikami, dorosłymi oraz podporządkowania się regułom; b) emocjonalnym, w zakresie kontroli emocji, wrażliwości emocjonalnej i motywacji. W badaniach uczestniczyły dzieci 5-letnie ( $n = 30$ ) oraz 6-letnie ( $n = 30$ ). Zastosowano Skalę Gotowości Edukacyjnej 5-latków (SGE-5). Uzyskano statystycznie istotne różnice we wszystkich aspektach ocenianych kompetencji. Na uwagę zasługuje fakt, że mimo różnic badane dzieci 5-letnie osią-

gnęły przeciętny i wysoki poziom społeczno-emocjonalnej gotowości szkolnej. W grupie tej nie wystąpiły przypadki niskiego poziomu gotowości edukacyjnej ani społecznej, ani też emocjonalnej. Dyskusja nad rozwojem społeczno-emocjonalnym dzieci 5-letnich w kontekście gotowości szkolnej nasila się i słabnie w obliczu zmieniających się warunków systemu edukacji, jednak warto ją podejmować ze względu na szeroki zakres tych kompetencji oraz brak wyraźnej zgodności co do zestawu wskaźników służących do jej pomiaru.

**Słowa kluczowe:** gotowość szkolna, wymiar społeczno-emocjonalny

W życiu człowieka występują okresy przełomowe, szczególnie ważne w jego rozwoju. Jednym z takich okresów jest rozpoczęcie nauki w szkole. Przekroczenie murów szkoły wiąże się z wymaganiami rozwojowymi. Podstawowym warunkiem jest zdolność do uczenia się, czyli opanowania wiedzy oraz umiejętności wykorzystania jej podczas działalności praktycznej. Inną ważną kwestią jest zdolność przystosowania się do nowego środowiska społecznego, pracy w grupie rówieśniczej oraz z nauczycielem (Harwas-Napieręta, Trempała, 2002). Także rozwój emocjonalny odgrywa rolę, gdyż od jego stopnia zależy, w jaki sposób uczeń poradzi sobie z trudnościami i procesem adaptacji do nowych sytuacji (Kozłowska, 1996; Marek, 2008; Trempała, 2000). Duże znaczenie ma osiągnięcie odpowiedniego rozwoju intelektualnego, fizycznego, społecznego oraz emocjonalnego; determinuje to dalsze funkcjonowanie dziecka w szkole, osiąganie sukcesów, radzenie sobie z porażkami, a także kolejne wybory i decyzje edukacyjne (Brejnak, 2009; Goc, 2012; Hanisz, Grzegorzewska, 2005; Jarosz-Wysocka, 2006).

Przedszkole pełni funkcję opiekuńczą, kształcącą oraz wychowawczą (Kusiak, Bednarczuk, 2015; Sosnowska-Bielicz, 2015). W osiągnięciu gotowości szkolnej szczególnie ważne są dwie ostatnie. Odpowiednie wspomaganie dziecka pozwala mu przejść pomyślnie adaptację do nowego otoczenia, ułatwia start w szkole (Machnik, 2010; Sosnowska-Bielicz, 2015). Wraz z wiekiem zachodzą zmiany w zakresie procesów poznawczych, takich jak koncentracja uwagi, zapamiętywanie, myślenie, które wpływają na zdolność do podjęcia nauki w pierwszej klasie pod kierunkiem nauczyciela oraz determinują jej dalszy przebieg (Michalak, Misiorna, 2006; Zabłocki, Brejnak, 2008; Wiejak, Krasowicz-Kupis, 2015).

### POJĘCIE GOTOWOŚCI SZKOLNEJ

Według Barbary Wilgockiej-Okoń (2003, s. 12) „gotowość szkolną współcześnie rozpatruje się jako proces i efekt współdziałania aktywności dziecka i aktywności dorosłych tworzących warunki do uczenia się, jako efekt interakcji, «współgry» właściwości dziecka i właściwości szkoły”. Stopień rozwoju dziecka przystępującego do szkoły zależy od interakcji kilku czynników, takich jak: a) dojrzewanie biologiczne – stan zdrowia, dojrzałość układu nerwowego, b) własna aktywność – praca, gromadzenie doświadczeń życiowych, c) środowisko społeczne – rodzina, najbliższe otoczenie, przedszkole, inne instytucje (Brzezińska, Matejczuk, Nowotnik, 2012). Interakcja między tymi elementami decyduje o tym, jak dziecko będzie przygotowane do podjęcia nauki pod względem fizycznym, umysłowym, społecznym i emocjonalnym. Edukacja jest więc ingerowaniem w życie dziecka jako układu składającego się ze środowiska, w którym żyje, mającego własną historię oraz predyspozycje do dalszego rozwoju (Brzezińska, 2002).

Gotowość szkolną z perspektywy społecznego przystosowania się do nowej sytuacji determinują: a) zdolność do radzenia sobie w prostych sytuacjach, b) umiejętność zachowania się w grupie dorosłych lub rówieśników w sposób dostosowany do przyjętych norm i obyczajów, c) samodzielność, d) wykonywanie poleceń skierowanych bezpośrednio do dziecka i do całej grupy, e) zdolność do podporządkowania się wymaganiom związanym z uczeniem się w grupie rówieśniczej (Gruszczyk-Kolczyńska, 1996).

Dziecko dojrzałe emocjonalnie potrafi dostosować się do nowego środowiska, prezentującego zasady i normy dotąd mu nieznanne (Goleman, 1997). Kontrola emocji pozwala radzić sobie z porażkami oraz przezwyciężać trudności, które w życiu szkolnym są zjawiskiem częstym i niezbędnym do uzyskiwania postępów. Analizując rozwój społeczny, warto zwrócić uwagę na to, czy dziecko potrafi odnaleźć się w grupie rówieśniczej i jak się w niej czuje. Ważne są też relacje z osobami dorosłymi, a przede wszystkim stosunek do nauczyciela i sposób wykonywania jego poleceń. Dziecko dojrzałe emocjonalnie i społecznie jest samodzielne w podstawowych czynnościach, takich jak ubieranie się, spożywanie posiłków, dbanie o higienę. Wyróżnia się również motywacją do podejmowania wyzwań mimo doznanych porażek, nie zraża się, wykazuje inicjatywę w działaniu (Machnik, 2010; Michalak, Misiorna, 2006). Według Wilgockiej-Okoń (2003, s. 12) „nie wiek, lecz środowiskowo uwarunkowane możliwości uczenia się odpowiadają za osiągnięcie dojrzałości” (por. Brzezińska, Matejczuk, Nowotnik, 2012).

## PRZEGLĄD BADAŃ SPOŁECZNO-EMOCJONALNEGO WYMIARU GOTOWOŚCI SZKOLNEJ

W kontekście zakończonej debaty o obligatoryjnym wieku rozpoczynania edukacji szkolnej w Polsce, która gromadziła zwolenników przyśpieszania i opóźniania obowiązku szkolnego, podających jednakowo silne argumenty za swoim stanowiskiem, podjęto próbę analizy wyników badań prowadzonych w dość niedawnym czasie, gdy dzieci 5-letnie miały przygotowywać się do szkoły. Dziś, kiedy decyzja ministerialna została już podjęta w kierunku odwołania obowiązkowego rozpoczynania edukacji szkolnej przez 6-latków, z pozostawieniem decyzji o przyśpieszeniu rodzicom, nadal ważne wydaje się dokonywanie oceny funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dzieci u progu rozpoczynania nauki w szkole. Przegląd badań tych kompetencji w literaturze polskiej i zagranicznej ukazuje ich następujące kierunki:

- 1) ustalenie szczegółowych aspektów emocjonalnego i społecznego funkcjonowania i ich mocy predykcyjnej dla sukcesów szkolnych dziecka (Fantuzzo i in., 2005; Stan, 2013; Davies i in., 2016);
- 2) wspomaganie rozwoju dzieci w zakresie kompetencji społecznych i emocjonalnych przed rozpoczęciem edukacji szkolnej (Brzezińska, Matejczuk, Nowotnik, 2012);
- 3) badanie efektów daty urodzenia dla osiągnięć w nauce (Konarzewski, 2013; Jabłoński, Kleka, 2015);
- 4) identyfikacja profilu dzieci przedszkolnych z grupy ryzyka zachowań problemowych w celu objęcia ich wczesną interwencją wspomagającą (Abenavoli, Greenberg, Bierman, 2017);
- 5) pomiar poziomu funkcji zarządzających u dzieci w wieku przedszkolnym jako próba wyjaśnienia powiązań między osiągnięciami szkolnymi i dostosowaniem społeczno-emocjonalnym (Fitzpatrick i in., 2014; Baptista i in., 2016).

Wśród aspektów emocjonalnej gotowości szkolnej najczęściej badaniom poddawane są: a) hamowanie reakcji (powstrzymywanie się, stanowiące jeden z wymiarów funkcji zarządzających), b) kontrola własnych emocji, umożliwiająca panowanie nad sobą (Brzezińska, Matejczuk, Nowotnik, 2012); c) emocjonalna ekspresja i umiejętność dostrajania się (Stan, 2013); d) motywowanie się (Fantuzzi i in., 2005); e) dojrzałość emocjonalna (definiowana jako brak zachowań lękowych, agresywnych, nadaktywnych i nieuważnych) (Davies i in., 2016).

Aspekty gotowości szkolnej w wymiarze społecznym obejmują w badaniach: a) respektowanie reguł, b) zachowania prospołeczne (Stan, 2013); c) zaangażowanie w zabawę indywidualną i grupową (Vitiello, Williford, 2016); d) zdolność do współpracy z rówieśnikami (Davies i in., 2016).

We wspomaganie rozwoju dzieci z uboższych środowisk, o różnych zasobach, odmiennych doświadczeniach, w kierunku wyłonienia potencjału i wspierania dziecka w osiąganiu gotowości szkolnej akcentowane jest uwrażliwianie nauczycieli na zmiany rozwojowe, koncentracja na zasobach dziecka, monitorowanie zmian na podstawie diagnozy dynamicznej (Brzezińska, Matejczuk, Nowotnik, 2012). Wyniki badań wykazują również, że największą efektywność obserwuje się przy dodatkowym czasie spędzonym w przedszkolu, poświęconym na rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych, a nie stricte szkolnych (Konarzewski, 2013).

Analiza danych ogromnej próby trzecioklasistów (łącznie  $n = 101\ 519$ ) z 25 krajów Europy, uczestniczących w pomiarze osiągnięć TIMMS 2011, przeprowadzo-

na przez Krzysztofa Konarzewskiego (2013) z zastosowaniem hierarchicznej analizy regresji w celu oceny wpływu efektu daty urodzenia na osiągnięcia szkolne, nie przyniosła jednoznacznych rezultatów. W jednych krajach efekt daty urodzenia nie wystąpił, w innych wyższe okazały się wyniki dzieci starszych, które rozpoczęły edukację szkolną po 6. roku życia, a w niektórych zaobserwowano efekt odwrotny, tzn. dzieci młodsze osiągały lepsze wyniki niż starsze, ale takie, które rozpoczęły edukację szkolną z opóźnieniem. W tym kontekście badacz proponuje koncentrację na pytaniu o sposób i metody redukowania różnic między dziećmi pozostającymi pod opieką jednego nauczyciela w jednym oddziale, a nie o wiek rozpoczynania edukacji szkolnej (tamże). W innych badaniach (Jabłoński, Kleka, 2015) autorzy zwrócili uwagę na elitarność dzieci posłanych do szkoły w wieku lat 6, cechował je bowiem wyższy poziom inteligencji płynnej, a ich rodzice posiadali wyższy status społeczny.

Profilowa analiza gotowości szkolnej w wymiarze emocjonalno-społecznym ujawniła cztery typy dzieci: a) dobrze przystosowane, b) kompetentne poznawczo, lecz agresywne; c) niezaangażowane poznawczo i niedojrzałe emocjonalnie; d) wielokrotnionego ryzyka zaburzeń – w tym typie występowały zachowania problemowe, nadaktywność oraz zachowania agresywne (Abenavolli, Greenberg, Bierman, 2017). Autorzy sugerują wczesną diagnozę profilową w celu uruchomienia programów wsparcia, podkreślając niebezpieczeństwo dużej stabilności utrwalonych zachowań problemowych.

Nurt badań uwzględniający pomiar funkcji zarządzających w ocenie gotowości szkolnej oraz późniejszych osiągnięć dziecka ukazuje nowy jej wymiar, wskazujący na konieczność wspomagania kontroli emocji, powstrzymywania się od natychmiastowych gratyfikacji jako ważny predyktor sukcesów życiowych oraz obszar niwelowania różnic między dziećmi (Goleman, 1997; Fitzpatrick i in., 2014; Baptista i in., 2016).

## CELE I PYTANIA BADAWCZE

Celem badań własnych było poznanie funkcjonowania społecznego i emocjonalnego dzieci 5-letnich i 6-letnich w kilku wybranych aspektach, ważnych w perspektywie rozpoczynania edukacji szkolnej. Na podstawie literatury przedmiotu podjęto próbę poszukiwania odpowiedzi na pytanie, jaki jest poziom emocjonalno-społecznej gotowości szkolnej dzieci w ostatnich latach pobytu w przedszkolu. Dyskusja wyników została przeprowadzona w kontekście systemowego odwołania obowiązku rozpoczynania edukacji szkolnej przez pięcioletków, ale z pozostawieniem tego dylematu do decyzji rodziców. Mimo że w takich sytuacjach kluczowa jest diagnoza indywidualna dziecka, jej przeprowadzenie odbywa się na podstawie porównań tendencji rozwojowych. Poszukiwano odpowiedzi na dwa pytania:

1. Jaki jest poziom gotowości szkolnej w wymiarze społecznym badanych dzieci w zakresie relacji z rówieśnikami i dorosłymi oraz podporządkowania się regułom?
2. Jaki jest poziom emocjonalnego wymiaru gotowości szkolnej badanych dzieci w zakresie kontroli emocji, wrażliwości emocjonalnej oraz motywacji?

## METODA

### Zastosowane narzędzia

Na podstawie Skali Gotowości Edukacyjnej Pięciolatek (SGE-5) (Kozłowska, Matuszewski, Zwierzyńska, 2010) został opracowany arkusz badania wymiaru społeczno-emocjonalnego gotowości szkolnej. Oceniane przez nauczyciela kompetencje społeczno-emocjonalne dziecka zostały uporządkowane przez autorów w trzech podskalach: Samodzielności, Niekonfliktowości oraz Aktywności społecznej. Pierwsza z nich dotyczy umiejętności samodzielnego radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, utrzymywania motywacji wewnętrznej mimo doznanych porażek, dążenia do osiągnięcia wyznaczonego celu. Podskala Niekonfliktowość odnosi się do umiejętności współdziałania w grupie, zdolności do przyjęcia punktu widzenia innych dzieci, respektowania zasad i norm społecznych. Ponadto bada zdolność do kompromisowego rozwiązywania sytuacji konfliktowych. Dotyczy także kontroli własnych emocji, sposobu wyrażania gniewu i przejawiania agresji. Podskala Aktywność społeczna ocenia, w jaki sposób dziecko nawiązuje kontakty z rówieśnikami, czy sprawia mu to trudność i w jakim zakresie. Aktywność społeczna to również łatwość komunikowania się, zdobywania i dzielenia się informacjami oraz swobodne wypowiadanie się o własnych uczuciach (tamże). W wymiarze emocjonalnym analizie poddano następujące aspekty: a) kontrola własnych emocji, b) wrażliwość emocjonalna, c) motywacja. Wymiar społeczny dotyczył oceny w zakresie: a) relacji z rówieśnikami, b) relacji z dorosłymi, c) podporządkowania się regułom.

Osoba badająca zaznaczała jedną z odpowiedzi w skali typu Likerta: 4 – tak, 3 – raczej tak, 2 – raczej nie, 1 – nie, oznaczającą stopień występowania ocenianego zachowania u badanego dziecka. Im wyższy wynik, tym wyższy poziom gotowości szkolnej w wymiarach społecznym i emocjonalnym. Przyjęto następujący podział punktowy, który w poszczególnych wymiarach określa poziom szkolnej gotowości społecznej i emocjonalnej dziecka: a) 0–40 – poziom niski, b) 41–80 – poziom średni (przeciętny), c) 81–120 – poziom wysoki. Podczas standaryzacji narzędzia rzetelność podskal (alfa Cronbacha) oceniano osobno dla chłopców (Samodzielność 0,90; Niekonfliktowość 0,93; Aktywność społeczna 0,82), osobno dla dziewcząt (Samodzielność 0,89; Niekonfliktowość 0,90; Aktywność społeczna 0,80); we wszystkich przypadkach była ona wysoka. Zadowolające są także wartości psychometryczne analizy trafności treściowej (na podstawie wyników oceny stwierdzeń przez sędziów kompetentnych), teoretycznej (pozwalającej na wyłonienie podskal drogą analizy czynnikowej), kryterialnej/zewnętrznej (korelowania wyników Skali z wynikami innych testów standaryzowanych: dojrzałości umysłowej, percepcji wzrokowej, poczucia kontroli, umiejętności matematycznych, czytania i językowych), podane w licznych tabelach w podręczniku (por. tamże).

### Osoby badane

Badania zostały przeprowadzone w trzech grupach przedszkolnych. Jedną grupę tworzyły dzieci 5-letnie, drugą – 6-letnie, a trzecia była grupą mieszaną: dzieci 5- i 6-letnich. Łączna liczba osób obserwowanych wyniosła 60:  $n = 30$  pięciolatek i  $n = 30$  6-latków. Grupy były wyrównane pod względem płci (15K i 15M w każdej z nich).

### Procedura badania

Obserwacja odbywała się podczas wszystkich czynności i sytuacji mających miejsce w sali przedszkolnej. Obserwowano zachowanie dziecka podczas zajęć dydaktycznych, zabawy swobodnej, czynności porządkowych oraz spożywania posiłku. Kompetencje dzieci poddawano ocenie zarówno w trakcie interakcji społecznych, takich jak wspólne zabawy, jak i podczas indywidualnych czynności. Badania odbywały się w taki sposób, aby czynności dzieci przebiegały w sposób naturalny, bez zaburzania ich przebiegu przez osobę badającą. Przed przeprowadzeniem badań otrzymano zgodę dyrekcji przedszkola oraz rodziców wszystkich uczestniczących w nich dzieci. Udział był dobrowolny i anonimowy.

### WYNIKI

Analizy wyników w wymiarze społecznym i emocjonalnym gotowości szkolnej dokonano z zastosowaniem programu do statystycznej analizy danych PS IMAGO 2.0 IBM SPSS 22. Do sprawdzenia normalności rozkładu zmiennych zastosowano test Shapiro-Wilka. Do ustalenia jednorodności wariancji posłużono się testem Levene'a. Na tej podstawie do porównania większości wymiarów i aspektów gotowości szkolnej zastosowano test parametryczny t-Studenta, jedynie do analizy aspektu wrażliwości emocjonalnej użyto testu nieparametrycznego U Manna-Whitneya. Za poziom wyjściowy istotności różnic przyjęto  $p < 0,05$ .

### WYMIAR SPOŁECZNY GOTOWOŚCI SZKOLNEJ BADANYCH DZIECI

Sprawdzono, czy występuje różnica między dziećmi 5-letnimi i 6-letnimi pod względem funkcjonowania w wymiarze społecznym gotowości szkolnej. W wymiarze tym zawarte są szczegółowe aspekty gotowości szkolnej, które również podlegały porównaniu. Były to relacje z rówieśnikami, relacje z dorosłymi oraz podporządkowanie się regułom. W tabeli 1 przedstawiono wyniki uzyskane podczas analizy skośności i kurtozy w obu grupach.

TABELA 1. Rozkład wyników w badanych grupach – skośność i kurtoza mierzonych wskaźników w wymiarze społecznym gotowości szkolnej oraz jego aspektach

Wymiar i aspekty gotowości szkolnej	Grupa 5-latków		Grupa 6-latków	
	Skośność	Kurtoza	Skośność	Kurtoza
Wymiar społeczny (ogółem)	-0,412	-0,184	-0,223	-0,361
Relacje z rówieśnikami	-0,609	0,398	-0,323	-0,087
Relacje z dorosłymi	-0,235	0,161	0,017	-0,685
Podporządkowanie się regułom	0,261	-0,458	-0,233	-0,436

Z danych zawartych w tabeli 1 wynika, że w grupie pięcioletków w wymiarze społecznym gotowości szkolnej współczynnik skośności jest mniejszy od 0 ( $S = -0,41$ ). Jest to rozkład lewoskośny, co oznacza, że występuje dużo wartości wysokich. To samo

zauważyć można w grupie sześciolatków ( $S = -0,22$ ). Zarówno w jednej, jak i w drugiej grupie rozkład lewoskośny występuje w aspekcie relacji z rówieśnikami. Taki rozkład pojawia się również u pięciolatków w relacjach z dorosłymi. Natomiast u sześciolatków rozkład jest prawoskośny. W aspekcie podporządkowania się regułom grupa pięciolatków wykazuje współczynnik skośności większy od 0 ( $S = 0,26$ ), co daje rozkład prawoskośny. Wynika z tego, że więcej jest wartości niskich. Inaczej jest w grupie sześciolatków, gdzie w aspekcie tym zaobserwowano więcej wartości wysokich.

Analiza tabeli 1 dostarcza informacji o kurtozie, która w grupie sześciolatków w wymiarze społecznym i wszystkich jego aspektach wskazuje wartości mniejsze od 0. Oznacza to rozkład platykurtyczny, czyli taki, w którym wyniki są mało zbliżone do średniej. W grupie pięciolatków podobne wartości wystąpiły w wymiarze społecznym, w tym w aspekcie podporządkowania się regułom. W aspekcie relacji z rówieśnikami i relacji z dorosłymi wyniki pięciolatków są bardziej skoncentrowane na średniej (rozkład leptokurtyczny).

TABELA 2. Wymiar społeczny gotowości szkolnej dzieci 5-letnich i 6-letnich oraz jego aspekty – istotność różnic między badanymi grupami

Wymiar i aspekty gotowości szkolnej	Grupa 5-latków		Grupa 6-latków		Test t-Studenta
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
Wymiar społeczny (ogółem)	86,43	6,51	105,43	3,36	-14,21***
Relacje z rówieśnikami	28,60	4,34	35,77	1,48	-8,55***
Relacje z dorosłymi	28,93	2,45	35,43	1,36	-12,72***
Podporządkowanie się regułom	28,90	4,39	34,23	3,00	-5,49***

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

Z danych przedstawionych w tabeli 2 wynika, że w wymiarze społecznym gotowości szkolnej między badanymi grupami wystąpiły różnice istotne statystycznie ( $p < 0,001$ ). Dzieci 5-letnie osiągnęły niższy wynik ( $M = 86,43$ ) od dzieci 6-letnich ( $M = 105,43$ ). Oznacza to niższy stopień gotowości szkolnej dzieci pięcioletnich w wymiarze społecznym. W grupie 5-latków wyniki odchyłały się od wartości średniej o 6,51. Natomiast wśród 6-latków odchylenie od wartości średniej wyniosło 3,36, co świadczy o mniejszym rozproszeniu wyników.

W aspekcie relacji z rówieśnikami również wystąpiła różnica istotna statystycznie ( $p < 0,001$ ). Grupa pięciolatków osiągnęła średni wynik ( $M = 28,60$ ) niższy od średniego wyniku 6-latków ( $M = 35,77$ ). W pierwszej grupie wyniki odchyłały się od średniej o 4,34. W drugiej grupie zaś odchylenie standardowe wyniosło 1,48, co znowu wskazuje na mniejsze zróżnicowanie wyników w grupie dzieci starszych.

W kolejnym aspekcie, relacji z dorosłymi, różnica między badanymi grupami była istotna statystycznie. Sześciolatki osiągnęły wyższy wynik ( $M = 35,43$ ) od 5-latków ( $M = 28,93$ ). U 5-latków odchylenie standardowe wyniosło 2,45, a u 6-latków 1,36.

Ostatnim aspektem wymiaru społecznego był aspekt podporządkowania się regułom, w którym różnica również okazała się istotna statystycznie. Średnia liczba punk-

tów uzyskanych przez dzieci 5-letnie okazała się niższa ( $M = 28,90$ ) od wyników osiągniętych przez dzieci 6-letnie ( $M = 34,23$ ). Odchylenie od średniej w pierwszej grupie badanych wyniosło 4,39, natomiast w drugiej 3,00.

TABELA 3. Rozkład punktów zdobytych w grupie 5-latków i 6-latków – wymiar społeczny

Przedział punktowy	Poziom	Wymiar społeczny w grupie 5-latków		Wymiar społeczny w grupie 6-latków	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
0–40	Niski	0	0	0	0
41–80	Średni	9	30	0	0
81–120	Wysoki	21	70	30	100

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3 prezentuje rozkład punktów zdobytych w wymiarze społecznym przez porównywane grupy. Zarówno w grupie 5-latków, jak i 6-latków żadna badana osoba nie osiągnęła wyniku na poziomie niskim. Średni wynik w zakresie społecznego wymiaru gotowości szkolnej uzyskało 30% dzieci z grupy 5-latków. Wysoki wynik u 5-latków zdobyło 70% dzieci, u 6-latków zaś 100% badanych.

## WYMIAR EMOCJONALNY GOTOWOŚCI SZKOLNEJ BADANYCH DZIECI

Kolejnym etapem analizy badań własnych było sprawdzenie, czy między dziećmi 5-letnimi a 6-letnimi występują różnice w wymiarze emocjonalnym gotowości szkolnej oraz w jego aspektach.

TABELA 4. Rozkład wyników w badanych grupach – skośność i kurtoza mierzonych wskaźników w wymiarze emocjonalnym gotowości szkolnej i jego aspektach

Wymiar i aspekty gotowości szkolnej	Grupa 5-latków		Grupa 6-latków	
	Skośność	Kurtoza	Skośność	Kurtoza
Wymiar emocjonalny (ogółem)	-0,534	-0,403	-0,280	-0,346
Kontrola własnych emocji	-0,410	-0,575	-0,473	-0,645
Wrażliwość emocjonalna	-0,755	-0,553	-0,300	-1,135
Motywacja	-0,533	-0,285	-0,096	-0,617

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4 dostarcza informacji na temat skośności, która w grupie 5-latków w wymiarze emocjonalnym oraz we wszystkich jego aspektach jest mniejsza od 0. Oznacza to, że wykres jest lewoskośny, czyli wystąpiło wiele wartości wysokich. Podobnie wyniki skośności wykazała grupa sześciolatków.

Z danych zawartych w tabeli wynika, że rozkład wyników u 5-latków jest platykurtyczny. Oznacza to, że liczba uzyskanych punktów w wymiarze emocjonalnym

TABELA 5. Wymiar emocjonalny gotowości szkolnej dzieci 5-letnich i 6-letnich oraz jego aspekty – istotność różnic między badanymi grupami

Wymiar gotowości szkolnej	Grupa 5-latków		Grupa 6-latków		Test istotności różnic
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t/Z</i>
Wymiar emocjonalny (ogółem)	83,73	6,59	103,63	4,14	-14,01***
Kontrola własnych emocji	27,47	2,39	35,13	1,94	-13,64***
Wrażliwość emocjonalna	27,63	3,02	33,80	1,95	-6,49*** <sup>A</sup>
Motywacja	28,63	2,99	34,87	2,18	-9,23***

Adnotacja: \*\*\*  $p < 0,001$ , <sup>A</sup> – test U Manna-Whitneya

i w jego aspektach była oddalona od średniej. Taka sama sytuacja wystąpiła u badanych 6-latków, u których rozkład jest również platykurtyczny.

Z danych zawartych w tabeli 5 wynika, że między badanymi grupami w wymiarze emocjonalnym i wszystkich jego aspektach zaobserwowano różnicę istotną statystycznie ( $p < 0,001$ ). Grupa 5-latków w wymiarze emocjonalnym osiągnęła niższą ( $M = 83,73$ ) liczbę punktów od grupy 6-latków ( $M = 103,63$ ).

W aspekcie kontroli własnych emocji średni wynik grupy 5-latków wyniósł 27,47. Wyniki uzyskane przez dzieci odchyłały się od średniej o 2,39. Sześciolatki osiągały wyższe wyniki od 5-latków ( $M = 35,13$ ). Odchylenie standardowe wyniosło w tej grupie 1,94.

Kolejnym aspektem analizy była wrażliwość emocjonalna, gdzie grupa 6-latków również wykazała się wyższymi wynikami ( $M = 33,80$ ) niż grupa 5-latków ( $M = 27,63$ ). Ostatnim aspektem była motywacja. Poziom motywacji był wyższy w grupie 6-latków ( $M = 34,87$ ). Natomiast 5-latki zdobyły średnio 28,63 punktów.

TABELA 6. Rozkład punktów uzyskanych w grupie 5-latków i 6-latków – wymiar emocjonalny

Przedział punktowy	Poziom	Wymiar emocjonalny w grupie 5-latków		Wymiar emocjonalny w grupie 6-latków	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
0–40	Niski	0	0	0	0
41–80	Średni	7	23,33	0	0
81–120	Wysoki	23	76,67	30	100

Analizując dane zawarte w tabeli 6, można stwierdzić, że poziom emocjonalnej gotowości szkolnej był w obu grupach zadowalający, tzn. przeciętny bądź wysoki. Wszystkie badane dzieci 6-letnie mieściły się w przedziale punktowym, świadczącym o wysokim poziomie kompetencji emocjonalnych. W grupie pięciolatek 23,33% dzieci osiągnęło rezultaty na średnim poziomie. Wysokim poziomem w wymiarze emocjonalnym gotowości szkolnej cechowało się 76,67% 5-latków. Żadne dziecko z badanych grup nie osiągnęło wyniku na niskim poziomie.

## DYSKUSJA

Głównym celem przeprowadzonych badań była analiza gotowości szkolnej dzieci 5-letnich oraz 6-letnich w wymiarach społecznym i emocjonalnym. W kontekście wielokierunkowych dyskusji na temat progu rozpoczynania obowiązku szkolnego te dwa aspekty wydają się szczególnie ważne, co pokazują kierunki badań nad gotowością szkolną w literaturze, zarówno w zakresie wspomagania wczesnego rozwoju (Brzezińska, Matejczuk, Nowotnik, 2012; Broekhuizen i in., 2016), jak i predyktorów sukcesów szkolnych (Fantuzzo i in., 2005; Stan, 2013; Davies i in., 2016). Analiza wyników badań własnych wykazała występowanie istotnych statystycznie różnic w wymiarach społecznym i emocjonalnym gotowości szkolnej między dziećmi 5-letnimi i 6-letnimi, co nie jest zaskakujące. Na podstawie uzyskanych wyników można wnioskować, że dzieci pięcioletnie nie osiągnęły jeszcze tak rozwiniętych zdolności społecznych, jak dzieci o rok starsze. Jest to zrozumiałe z rozwojowego punktu widzenia (por. Harwas-Napierała, Trempała, 2014), ponieważ 5-latki dopiero wdrażają się w życie w nowym środowisku i uczą się zasad panujących w grupie społecznej. Umiejętności składające się na dojrzałość społeczną nie u wszystkich dzieci w tym wieku zostają całkowicie rozwinięte. Widoczna jest zatem różnica między funkcjonowaniem społecznym dzieci 5-letnich i 6-letnich. Pomimo jej wystąpienia większość wyników badanej grupy mieści się w przeciętnym przedziale punktowym, co stanowi ważny wskaźnik w przypadku rozważania przez rodziców podjęcia wcześniej edukacji szkolnej przez ich dziecko.

Badane dzieci 5-letnie nieco gorzej radziły sobie w relacjach z rówieśnikami niż dzieci 6-letnie. W tym wieku dzieci nie potrafią jeszcze całkowicie przekroczyć egocentryzmu i wyobrazić sobie uczuć drugiej osoby (por. Harwas-Napierała, Trempała, 2014). W tym kontekście szczególnie ważna wydaje się indywidualna diagnoza dynamiczna dziecka 5-letniego, którego rodzice będą rozważać wcześniejsze rozpoczęcie obowiązku szkolnego. W odniesieniu do rodziców dzieci z grupy ryzyka w tym przypadku zachęcanie do takiej decyzji byłoby niewskazane (por. Abenavolli, Greenberg, Bierman, 2017). W badanej grupie nie wystąpiły jednak sytuacje sugerujące obecność zachowań agresywnych czy problemowych. Indywidualne monitorowanie kompetencji pozwala na wczesną interwencję i uruchomienie programu wspomagania (Brzezińska, Matejczuk, Nowotnik, 2012), co jest wskazaniem do wczesnego diagnozowania emocjonalnych i społecznych kompetencji dziecka (por. Fantuzzo i in., 2005; Abenavoli, Greenberg, Bierman, 2017).

Analiza relacji z dorosłymi ujawniła, że większość wyników z grupy 5-latków mieściła się w wysokim przedziale punktowym. Dzieci okazywały szacunek nauczycielowi, był on ważną osobą w grupie i stanowił autorytet. Szczególnie objawiało się to podczas oceny nieprzestrzegania zasad przez inne dzieci. Widoczne było tutaj pomijanie okoliczności czynów i intencji oraz odczuwanie konieczności przestrzegania reguł narzuconych zewnątrz bez ich zrozumienia (Marek, Nadrowska, 2010). Ten aspekt społecznego wymiaru gotowości szkolnej był poddany pomiarom w badaniach amerykańskich badaczy (Hatfield i in., 2016), gdzie uzyskano wysokie dodatnie korelacje między jakością relacji nauczyciel–dziecko w przedszkolu a gotowością szkolną dziecka. Wydaje się on mieć znaczenie dla dzieci z obu badanych grup wiekowych.

W aspekcie podporządkowania się regułom rezultaty uzyskane przez badane dzieci 5-letnie mogą świadczyć o tym, że mają one większe problemy z przestrzeganiem zasad niż dzieci 6-letnie, trudniej jest im dostosować się do norm panujących w przed-

szkolu, takich jak np. zachowanie kolejności wypowiedzania się, zgodna zabawa, pozostawianie po sobie porządku. U dzieci 5-letnich dominującą aktywnością jest zabawa, dlatego też reguły, których trzeba przestrzegać, mogą być traktowane jako ograniczanie ich swobody i beztroski (por. Brzezińska, 2014).

Porównując grupę 5-latków i 6-latków ze względu na wymiar emocjonalny gotowości szkolnej, zauważono, że obie badane grupy uzyskały wyniki wskazujące na przeciętny bądź wysoki poziom gotowości szkolnej w tym zakresie. Dzieci 5-letnie osiągnęły nieco niższe wyniki od dzieci 6-letnich, co może świadczyć o mniejszych zdolnościach radzenia sobie z emocjami oraz ich rozumienia. Grupa 5-latków wykazywała się zmiennymi stanami emocjonalnymi. Elżbieta Marek oraz Katarzyna Nadrowska (2010) uważają, że ta niestabilność reakcji związana jest z jeszcze nieukształtowaną samokontrolą. Dzieci w tym wieku niejednokrotnie kierują się emocjami, ich zachowania są spontaniczne i instynktowne. Nie zawsze jeszcze potrafią łączyć dane emocje i uczucia z odpowiednim zachowaniem. Starsze dzieci są bardziej stabilne emocjonalnie, potrafią z refleksją podejść do określonej sytuacji. Różnice między dziećmi 5-letnimi i 6-letnimi widoczne są również w poziomie motywacji oraz jej źródłach. U starszych dzieci częściej będzie to motywacja wewnętrzna, chęć samodoskonalenia, nastawienie na realizację celu z jednoczesnym przeżywaniem radości z procesu jego osiągnięcia. Natomiast u dzieci 5-letnich można jeszcze spotkać się z motywacją zewnętrzną i działaniem pod wpływem oczekiwania na pochwałę (por. Brzezińska, 2014).

Analizując dane otrzymane w aspekcie kontroli własnych emocji badanych 5-latków i 6-latków, można wnioskować, że reakcje dzieci 5-letnich nie zawsze były przez nie kontrolowane, a emocje okazywane były w sposób spontaniczny, bez względu na sytuację i okoliczności. Pojawiały się również gwałtowne reakcje na porażkę. W sytuacjach konfliktowych zdarzały się problemy z kontrolowaniem własnych emocji. Mimo tych różnic, obie grupy osiągnęły jednak rezultaty wskazujące na zadowalający poziom emocjonalnej gotowości szkolnej.

Ocena wrażliwości emocjonalnej badanych dzieci ujawniła, że 5-latki wykazywały dużą wrażliwość emocjonalną wobec potrzeb drugiej osoby. Nie zawsze potrafiły przewidzieć konsekwencje swego zachowania. Mimo występujących różnic w porównaniu z badanymi 6-latkami, dzieci 5-letnie wykazywały wrażliwość na cudzą krzywdę oraz zdolność do współczucia. Widoczne były skłonności do pocieszania, opiekowania się czy niesienia pomocy innym. Jak twierdzi Zofia Dołęga (2006), udzielanie wsparcia jest przejawem dążenia do zaspokojenia potrzeby sprawstwa, która jest w tym wieku szczególnie silna. Wciąż jednak dzieci 5-letnie nie zawsze potrafią zrozumieć czyjeś uczucia, zwłaszcza w sytuacjach konfliktowych, kiedy to swoje dobro przedkładają nad dobro drugiego dziecka. Z tego powodu aspekt wrażliwości emocjonalnej warto poddać szczególnej analizie w indywidualnej diagnozie dynamicznej. Może to być czynnik o dużej mocy predykcyjnej dalszych sukcesów szkolnych nawet w porównaniu z wysokimi możliwościami poznawczymi dziecka (por. Goleman, 1997).

W aspekcie motywacji między badanymi grupami 5- i 6-latków wystąpiła różnica, mogąca wynikać z faktu, że dzieci pięcioletnie dość szybko traciły zapał do działania po doznanej porażce, ich zainteresowanie daną czynnością malało wraz z upływającym czasem. Można było spotkać się również z brakiem chęci dążenia do wyznaczonego celu w przypadku napotkania trudności, co, jak twierdzi Iwona Machnik (2010), nie powinno już występować u dziecka dojrzałego emocjonalnie. Główną motywacją

w tym wieku jest aprobatą osoby dorosłej, stając się często najważniejszym powodem podejmowania określonej czynności.

Podsumowując, można stwierdzić, że w świetle przeprowadzonych badań pozostawienie decyzji o wcześniejszym rozpoczęciu obowiązku przez dziecko w gestii rodziców jest zabiegiem słusznym, ponieważ, jak można przypuszczać, będzie ona podejmowana ze szczególną starannością i dokładnym pomiarem gotowości szkolnej, w tym jej kluczowych kompetencji w wymiarach społecznym i emocjonalnym.

## KONKLUZJE

Celem badań było poznanie funkcjonowania społecznego i emocjonalnego dzieci 5-letnich i 6-letnich uczęszczających do przedszkola. Sformułowano następujące wnioski:

1. Badane dzieci 5-letnie i 6-letnie wykazały przeciętną bądź wysoką gotowość szkolną w zakresie ocenianych kompetencji społecznych. Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że dzieci pięcioletnie są mniej przygotowane pod względem funkcjonowania społecznego do podjęcia nauki w szkole niż dzieci sześcioletnie, jednak nie oznacza to, że nie są do niej gotowe. Decyzje o wcześniejszym rozpoczęciu edukacji szkolnej powinny być jednak podejmowane na podstawie wyników funkcjonalnej diagnozy dynamicznej konkretnego dziecka.
2. Badane dzieci 5-letnie istotnie różniły się od dzieci 6-letnich pod względem funkcjonowania w poszczególnych aspektach wymiaru społecznego gotowości szkolnej, takich jak: relacje z rówieśnikami, relacje z dorosłymi oraz podporządkowanie się regułom. Wyniki wskazują na niepełne ukształtowanie wszystkich kompetencji mieszczących się w ramach tych aspektów, co sugeruje dalsze monitorowanie i stworzenie im warunków do ich rozwoju w ramach edukacji przedszkolnej, ukierunkowanej głównie na kompetencje społeczne, a nie *stricte* szkolne (por. Konarzewski, 2013).
3. Badane dzieci pięcioletnie i sześcioletnie osiągnęły w zakresie ocenianych kompetencji emocjonalnych gotowości szkolnej poziomy przeciętny oraz wysoki. Wyniki pozwalają przypuszczać, że nie wszystkie dzieci będą w pełni gotowe pod względem emocjonalnym do podjęcia nauki w szkole. W tym kontekście ministerialna decyzja o odwołaniu wcześniejszego obowiązku szkolnego wydaje się uzasadniona.
4. Badane dzieci 5-letnie istotnie różniły się od dzieci 6-letnich w zakresie funkcjonowania w poszczególnych aspektach wymiaru emocjonalnego gotowości szkolnej, tj. kontroli własnych emocji, wrażliwości emocjonalnej oraz motywacji. W praktyce może to oznaczać, że tylko niektóre dzieci z grupy młodszej mogą okazać się gotowe do podjęcia obowiązku szkolnego. Z pewnością decyzja będzie wówczas oparta na kompleksowych badaniach dziecka, z uwzględnieniem oceny nauczyciela i opinii rodziców.

### Praktyczne implikacje

Uzyskane wyniki są zgodne z prawidłowościami rozwojowymi i potwierdzają, że w procesie edukacji przedszkolnej warto zwracać uwagę na rozwój społeczny i emocjonalny dzieci 5-letnich w perspektywie ich przygotowania do podjęcia nauki szkol-

nej. Znaczenie tych sfer rozwoju jest warte akcentowania, gdyż odgrywają one rolę w adaptacji dzieci do nowych warunków, jakie stawia przed nimi szkoła. Cennym posunięciem mogłoby okazać się rozbudowanie w przedszkolach zajęć mających na celu wzbogacenie umiejętności funkcjonowania w grupie społecznej, podporządkowania się obowiązującym regułom, a także tworzenie prawidłowych relacji z dorosłymi i z rówieśnikami. Przydatne wydają się również oddziaływania uczące dzieci, w jaki sposób radzić sobie z emocjami, i pozwalające je zrozumieć, podnoszące wewnętrzną motywację i wrażliwość na innych, ale także kształtujące odporność emocjonalną i rozwijające strategie radzenia sobie z trudnościami. Jak wynika z badań Konarzewskiego (2013), rok spędzony przez dziecko dodatkowo w przedszkolu z rozbudowanym programem kształcenia kompetencji społecznych i emocjonalnych może mu przynieść więcej korzyści niż poświęcenie tego czasu na naukę umiejętności czytania i pisania.

### Dalsze kierunki badań

Przeprowadzone badania, mające na celu pogłębienie wiedzy na temat gotowości szkolnej dzieci pięcioletnich w wymiarach społecznym i emocjonalnym, mają ograniczenia. Warto rozszerzyć ich zakres poprzez zwiększenie grupy badanych dzieci, zarówno w wieku pięciu, jak i sześciu lat. Dobór osób badanych mógłby obejmować dzieci uczęszczające nie tylko do miejskiego przedszkola, lecz także do przedszkola na wsi. Porównania mogłyby dotyczyć również dzieci uczęszczających do klasy zerowej w szkole i przedszkolu. Podczas standaryzacji wielu skal rozwojowych napotkano bowiem takie różnice (por. Wiejak, Krasowicz-Kupis, Bogdanowicz, 2015). Mogłoby to wskazać na ewentualne zróżnicowanie gotowości do podjęcia nauki w badanych wymiarach ze względu na miejsce zamieszkania oraz rodzaj placówki, determinującej atmosferę i charakter oddziaływań edukacyjnych. Ze względu na fakt, że w badaniach światowych występują liczne i różnorodne wskaźniki gotowości szkolnej dziecka, w tym także w zakresie kompetencji emocjonalnych i społecznych, warto byłoby dokonać statystycznej metaanalizy dostępnych skal w celu wyłonienia najsilniejszych predyktorów gotowości emocjonalno-społecznej, korelujących z późniejszymi osiągnięciami szkolnymi.

### BIBLIOGRAFIA

- Abenavoli, R., Greenberg, M., Bierman, K. (2017). Identification and validation of school readiness profiles among high-risk kindergartners. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 33–43.
- Baptista, J., Osorio, A., Martins, E., Verissimo, M., Martins, C. (2016). Does social-behavioral adjustment mediate the relation between executive function and academic readiness? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 22–30.
- Brejnak, W. (2009). O dojrzewaniu do dojrzałości szkolnej. *Życie Szkoły*, 8, 46–51.
- Broekhuizen, M., Mokrova, I., Burchinal, M., Garrett-Peters, P. (2016). Family Project Key Investigators. Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavioral problems. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 212–222.
- Brzezińska, A. (red.). (2014). *Niezbędnik dobrego nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Brzezińska, A., Matejczuk, J., Nowotnik, A. (2012). Wspomaganie rozwoju dzieci w wieku od 5 do 7 lat a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły. *Edukacja*, 1(117), 7–22.
- Brzezińska, A. (2002). Współczesne ujęcie gotowości szkolnej. W: W. Brejnak

- (red.), *O pomysłny start ucznia w szkole* (s. 24–32). Warszawa: Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Dysleksji – Wydanie specjalne.
- Davies, S., Janus, M., Duku, E., Gaskin, A. (2016). Using the Early Development Instrument to examine cognitive and non-cognitive school readiness and elementary student achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, 63–75.
- Dołęga, Z. (2006). *Diagnoza psychologiczna dzieci w wieku przedszkolnym*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., Fusco, R., McWayne, Ch. (2005). An investigation of preschool classroom behavioral adjustment problems and social-emotional school readiness competencies. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 259–275.
- Fitzpartrick, C., Kinnon, R., Blair, C., Willoughby, M. (2014). Do preschool executive function skills explain the school readiness gap between advantaged and disadvantaged children? *Learning and Instruction*, 30, 25–31.
- Goc, J. (2012). Kiedy dziecko jest gotowe do szkoły? *Bliżej Przedszkola*, 1, 19–21.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (1996). *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*. Warszawa: WSiP.
- Hanis, J., Grzegorzewska, E. (2005). *Oceńna opisowa rozwoju ucznia*. Warszawa: WSiP.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (2014). *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2. Warszawa: WN PWN.
- Hatfield, B., Burchinal, M., Pianta, R., Sideris, J. (2016). Thresholds in the association between quality of teacher-child interactions and preschool children's school readiness skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 561–571.
- Jabłoński, S., Kleka, P. (2015). Wiek rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej a poziom rozwoju mowy pisanej u uczniów klas 1–3: analiza porównawcza. *Edukacja*, 1(132), 7–19.
- Jaros, E., Wysocka, E. (2006). *Diagnoza psychopedagogiczna – podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Konarzewski, K. (2013). Wiek startu szkolnego a osiągnięcia w nauce w okresie wczesnoszkolnym. *Edukacja*, 4(124), 5–19.
- Koźniewska, E. (1996). Diagnoza dojrzałości szkolnej. *Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego*, 2, 66–81.
- Koźniewska, E., Matuszewski, A., Zwierzyńska, E. (2010). *Skala Gotowości Edukacyjnej Pięciolatek (SGE-5)*. Warszawa: ORE.
- Kusiak, K., Bednarczuk, B. (red.). (2015). *Oblicza gotowości szkolnej*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Machnik, I. (2010). Dojrzałość szkolna dziecka. *Bliżej Przedszkola*, 5, 42–44.
- Marek, E. (2008). Obserwacja metodą poznawania rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka na starcie szkolnym. W: J.K. Zabłocki, W. Brejnak (red.), *Emocjonalno-społeczne uwarunkowania dojrzałości szkolnej* (s. 107–116). Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Marek, E., Nadrowska, K. (2010). *Diagnoza gotowości dziecka do podjęcia nauki szkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Michalak, R., Misiorna, E. (2006). *Konteksty gotowości szkolnej*. Warszawa: CMPP-P.
- Sosnowska-Bielicz, E. (2015). Co kryje się pod pojęciem gotowości społeczno-emocjonalnej dzieci sześciolletnich do rozpoczęcia edukacji szkolnej? W: K. Kusiak, B. Bednarczuk (red.), *Oblicza gotowości szkolnej* (s. 211–223). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Stan, M.M. (2013). Social and emotional competence – predictors of school adjustment. *Social and Behavioral Sciences*, 76, 29–33.
- Trempała, J. (2000). *Modele rozwoju psychicznego*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej.
- Vitiello, V., Williford, A. (2016). Relations between social skills and language and literacy outcomes among disruptive preschoolers: Task engagement as a mediator. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 136–144.
- Wiejak, K., Krasowicz-Kupis G., Bogdanowicz, K. (2015). *Skala prognoz edukacyj-*

- ných SPE IBE. Podręcznik.* Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Wiejak, K., Krasowicz-Kupis, G. (2015). Psychologiczne aspekty gotowości szkolnej. W: K. Kusiak, B. Bednarczuk (red.), *Oblicza gotowości szkolnej* (s. 83–97). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Wilgocka-Okoń, B. (2003). *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Zabłocki, J.K., Brejnak, W. (red.). (2008). *Emocjonalno-społeczne uwarunkowania dojrzałości szkolnej.* Warszawa: Wydawnictwo UKSW.

### SOCIAL AND EMOTIONAL DIMENSION OF SCHOOL READINESS IN THE LIGHT OF THE CANCELLATION OF OBLIGATORY SCHOOL EDUCATION FOR SIX-YEAR-OLDS

**Abstract:** In studies of school readiness, typically the main component of measurement is the cognitive aspect. The authors have attempted to evaluate educational readiness in the areas which receive less focus: a) social, in the scope of relationships with peers, adults and rule obedience; b) emotional, in the scope of emotion control, emotional sensitivity and motivation. The study covered five-year-old children ( $n = 30$ ) as well as six-year-olds ( $n = 30$ ). The Scale for Educational Readiness of 5-year-olds (SGE-5) was used. Statistically significant differences in all the aspects of the evaluated competences have been observed. It is worth stressing that despite differences the children studied have at-

tained average and high levels of socio-emotional school readiness. In the group no instances of low education, social and emotional readiness have been observed. The intensity of the discussion about the socio-emotional development of five-year-old children in the context of school readiness fluctuates as the conditions of the educational system change, but it is worth undertaking due to the broad scope of these competences and the lack of clear agreement on the set of indices to be used to measure them.

**Key words:** school readiness, socio-emotional dimension