

POMIAR ROZWOJU MOWY PISANEJ JAKO NOWA PROPOZYCJA OCENY POZIOMU UMIEJĘTNOŚCI POSŁUGIWANIA SIĘ PISMEM U DZIECI W WIEKU 3-11 LAT*

Sławomir Jabłoński, Paweł Kleka

Institut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Institute of Psychology, Adam Mickiewicz University in Poznan

ASSESSMENT OF WRITTEN SPEECH AS A NEW PROPOSAL OF LITERACY ASSESSMENT IN CHILDREN AGED FROM 3 TO 11 YEARS

Summary. In the paper steps of *Literacy Assessment Battery* (LAB) construction were described. The battery is based on the theory of Lev S. Vygotsky. Following his theses literacy acquisition is a process of development of higher order mental function named written speech. This process begins long before a start of reading and writing instruction. Results of research on main problems with design of LAB were also presented. Five different studies were done: 1) a pilot study on 16 children aged from 3 to 10 years; 2) a study on 400 children aged from 3 to 11 years; 3) assessment of LAB by 7 competent referees; 4) pilot study on 40 children aged from 3 to 7 years; 5) main study on 1103 children aged from 3 to 11 years. Usefulness of LAB in differentiating levels of written speech development in children among 3 and 11 years of age was confirmed.

Key words: written speech, preliteracy period, literacy development, assessment of literacy development, diagnosing dyslexia

*Badania zostały przeprowadzone w ramach projektu badawczego nr 5 H01F 030 20 pt. *Dziecko z dysleksją – epigenetyczne ujęcie procesu nabywania umiejętności czytania i pisania* finansowanego przez Komitet Badań Naukowych w latach 2001-2002 (kierownik projektu: mgr Sławomir Jabłoński, Instytut Psychologii UAM) oraz projektu badawczego nr N N106 047839 pt. *Konstrukcja narzędzi do psychologicznej diagnozy gotowości do uczenia się dzieci w wieku od 3 do 11 roku życia* finansowanego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w latach 2010-2014 (kierownik projektu: dr Sławomir Jabłoński, Instytut Psychologii UAM; zespół: prof. dr hab. Anna I. Brzezińska – UAM, dr Izabela Kaczmarek – Uniwersytet Medyczny w Poznaniu, do kwietnia 2013 roku dr Katarzyna Kaliszewska-Czeremska – UAM, od października 2013 roku dr Paweł Kleka – UAM).

Wprowadzenie

Mimo powszechnej obecności pisma w otoczeniu dzieci i dostępności edukacji w zakresie posługiwania się nim, dużej części uczniów nie udaje się opanować umiejętności czytania i pisania na zadowalającym poziomie. Wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (Rynko, 2013) wskazują, że aż 19% dorosłych Polaków dysponuje tak niskim poziomem umiejętności rozumienia tekstu pisanego, że należy zaliczyć ich do grupy osób zagrożonych wykluczeniem społecznym. Wśród 23 krajów uczestniczących w badaniu Polska plasuje się pod tym względem na 20 pozycji, tuż za Wielką Brytanią, Irlandią, Niemcami i USA oraz daleko za Słowacją i Czechami zajmującymi 3 i 4 pozycję. Ostatnie trzy miejsca w całym rankingu pod względem odsetka osób zagrożonych wykluczeniem z powodu niskiego poziomu umiejętności rozumienia tekstu pisanego zajmują natomiast Francja, Hiszpania i Włochy. Pewną orientację w zakresie poziomu umiejętności czytania i pisania w Polsce daje także informacja o odsetku dzieci z dysleksją rozwojową. Na podstawie liczby takich diagnoz opracowanych w związku ze zdawaniem egzaminów zewnętrznych po ukończeniu klasy VI szkoły podstawowej można stwierdzić, że w latach 2002-2007 odsetek ten wahał się między 6,7 a 9,3 (Wejner, 2007, za: Krasowicz-Kupis, 2008). Hulme i Snowling (2014) sugerują natomiast, że liczba dzieci z dysleksją waha się zwykle w granicach od 3 do 7% populacji.

Wielu badaczy wskazuje, że wysoki poziom umiejętności posługiwania się piśmem osiągnięty przez dziecko w ramach podstawowych etapów edukacji pozwala z dużym prawdopodobieństwem przewidywać osiągnięcie przez nie wysokiej jakości życia w dorosłości (Kwieciński, 2002; Beswick, Sloat, 2006). Monitorowanie procesu nabywania tej umiejętności wydaje się więc być koniecznością, jeżeli chcemy w ramach powszechnej edukacji dbać o dobry start w przyszłe dorosłe życie dzisiejszych dzieci. Niedoścignionym wzorem w tym zakresie mogą być Stany Zjednoczone, które w 2002 roku rozpoczęły realizację szeroko zakrojonych programów *Early Reading First* i *Reading First* obejmujących m.in. opracowanie nowoczesnych programów nauczania i narzędzi diagnostycznych w zakresie czytania i pisania oraz metod prewencji i rewalidacji trudności w opanowaniu tych kompetencji (No Child Left Behind Act of 2001, 2002). Innym przykładem wartym naśladowania jest Wielka Brytania, gdzie na przykład od 2003 roku przeprowadza się w szkołach obowiązkowe badanie przesiewowe w zakresie trudności w opanowaniu języka i pisma dla wszystkich dzieci kończących pierwszy etap edukacji obejmujący wiek od 3 do 5 lat (Snowling, 2013). Wychodząc naprzeciw potrzebie oceny poziomu umiejętności posługiwania się piśmem w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym, chcemy w niniejszym artykule zaprezentować nową metodę pomiaru tej kompetencji: Baterię do Oceny Czytania i Pisania.

Kulturowo-historyczne ujęcie procesu rozwoju umiejętności posługiwania się pismem

Podstawą teoretyczną Baterii do Oceny Czytania i Pisania jest model rozwoju mowy pisanej opisany przez Jabłońskiego (2002b) i oparty na założeniach kulturowo-historycznej psychologii Lwa Siemionowicza Wygotskiego. Według tego modelu podejmowanie realizacji zadania wydobywania informacji z tekstu lub zapisywania informacji w formie tekstu prowadzi do powstania nowego subsystemu psychicznego lub jak woli Wygotski (1971) wyższej funkcji psychicznej zwanej mową pisaną¹.

W analizie procesu rozwoju mowy pisanej należy wziąć pod uwagę jednocześnie jej dwa nierozłączne wymiary: komunikacyjny i psychiczny (Surd-Büchele, 2011), przy czym w obrębie pierwszego należy pamiętać o formie impresyjnej (odbieranie informacji – czytanie) i ekspresyjnej (tworzenie wypowiedzi – pisanie) (Krasowicz-Kupis, 2008). Poszczególne etapy tego procesu wyznaczają bowiem, z jednej strony zmiany w sposobie rozumienia roli pisma w komunikowaniu się, a z drugiej dojrzałość funkcji psychicznych niezbędnych do komunikowania się z użyciem pisma w rozpoznanej roli. W konsekwencji w rozwoju mowy pisanej można wyodrębnić cztery stadia, których charakterystykę prezentuje tabela 1.

¹ W neurologii i psychologii bardziej znane są podobne pojęcia, odpowiednio: wyższej czynności nerwowej i wyższej czynności psychicznej. Podkreślają one złożoność funkcji realizowanych przy udziale kory mózgowej (por. Kądziaława, 2000). Pojęcie wyższej funkcji psychicznej wprowadzone przez Wygotskiego różni się jednak od nich, ponieważ zostało zarezerwowane dla operacji znakowych, czyli czynności psychicznych wykorzystujących znaki. W konsekwencji oznakowania czynności te stają się dowolne.

Termin *mowa pisana* może wydawać się w pierwszym odbiorze nielogiczny, ale w takiej formie używał go Lew Wygotski i tak też jest on przekładany na język angielski – *written speech* (por. Vygotsky, L.S. (1987-1999). *The collected works of L.S. Vygotsky*. New York: Plenum Press). Konieczność jego używania w ramach koncepcji Wygotskiego uzasadnia fakt, że nie można go sprowadzić ani do *języka pisanego*, który jest tożsamy najogólniej z systemem reguł, ani do *czynności czytania i pisania*, czyli posługiwania się językiem pisanym, ani do *komunikowania się za pomocą pisma* oznaczającego używanie języka pisanego w określonym celu. Określenie *mowa pisana* definiuje bowiem specyficzną funkcję psychiczną, która powstaje w wyniku posługiwania się pismem. Poza tym pozorna sprzeczność logiczna terminu *mowa pisana* świetnie koresponduje z dialektycznym charakterem teorii Wygotskiego.

Tabela 1. Charakterystyka stadiów rozwoju mowy pisanej

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

Źródło: Jabłoński, Kleka, 2015

Konsekwencje powstania mowy pisanej wybiegają poza opanowanie umiejętności czytania i pisania tekstów. Widać to szczególnie dobrze, kiedy mowę pisaną potraktujemy jako zaawansowaną formę komunikowania się za pomocą języka, która pojawia się w rozwoju człowieka jako trzecia i ostatnia, po mowie ustnej i wewnętrznej (Jabłoński, 2002a, b; por. także Surd-Büchle, 2011). Mowa zewnętrzna (ustna) i wewnętrzna są fundamentami rozwoju mowy pisanej, ale jednocześnie konsekwencją pojawienia się mowy pisanej jest wzrost świadomości językowej oraz

dowolności procesów mówienia i myślenia (Elkonin, 1998). Mowa pisana może być także postrzegana jako kontynuacja rozwoju kompetencji graficznej reprezentacji rzeczywistości, który ma miejsce wraz z postępami w rysowaniu. Funkcja ta bowiem zarówno opiera się na percepcji, motoryce oraz pojęciach, jak i stymuluje ich rozwój (Obukhova, Chukhontseva, 2013).

Główne trendy w badaniach nad rozwojem umiejętności posługiwania się pismem

Większość współczesnych badań procesu nabywania umiejętności posługiwania się pismem koncentruje się na poszukiwaniu czynników rozwoju i zaburzeń umiejętności czytania, rzadko podejmując problem budowy i weryfikacji rozwojowego modelu procesu posługiwania się pismem. Tymczasem jak piszą Hulme i Snowling (2014), doświadczeni badacze kompetencji czytania i pisania, rozumienie zaburzenia w rozwoju jakiejś kompetencji jest ściśle uzależnione od posiadanego modelu prawidłowego rozwoju tej kompetencji. Takich modeli jest niewiele (np. Chall, 1983; Frith, 1986; Ehri, 2005) i, jak podaje Snowling (2000), słabo różnicują one poszczególne stadia, niewiele mówią o mechanizmach przechodzenia z jednego stadium do drugiego, nie uwzględniają roli systemu znaczeń w nabywaniu umiejętności posługiwania się pismem, a często koncentrują się tylko na przebiegu rozwojowych zmian w czytaniu. Od tych słabości nie jest wolny także model nabywania umiejętności czytania i pisania po polsku, opisany przez Awramiuk i Krasowicz-Kupis (2014), chociaż jego ważną zaletą jest uwzględnianie zmian i w impresyjnej, i w ekspresyjnej formie pisma.

Niezależnie od tego czy badacze deklarują wprost korzystanie z konkretnego modelu rozwoju czytania i pisania, czy też przyjmują jakieś ukryte założenia dotyczące tego rozwoju, można wskazać dwa niepokojące trendy w sposobie konceptualizacji przez nich kompetencji posługiwania się pismem: redukcjonizm i atomizm.

Pierwszy ujawnia się przede wszystkim w utożsamianiu czytania z dwoma głównymi procesami poznawczymi biorącymi w nim udział: dekodowaniem fonologicznym i rozumieniem. Taki model czytania, wprowadzony przez Gougha i Tunmera (1986) i zwany prostym ujęciem czytania (*simple view of reading*), okazuje się zbyt prosty. Nie uwzględnia bowiem aspektu komunikacyjnego (np. co autor tekstu mógł mieć na myśli?) ani roli świadomości morfologicznej (*morphological awareness*) w procesie dekodowania (Nunes, Bryant, Barros, 2012), o procesach emocjonalno-motywacyjnych nie wspominając (Brzezińska, 1987). Nie jest też modelem rozwojowym, a wątpliwości budzi utożsamianie w nim procesu rozumienia wypowiedzi ustnych i pisemnych. Porównanie tylko niektórych cech wypowiedzi ustnych i pisemnych sugeruje, że bazując na tym samym systemie językowym opierają się one na różnych mechanizmach psychologicznych, warunkujących zarówno percepcję, jak i rozumienie (Krasowicz, 1992).

Pośrednim przejawem redukcjonizmu w ujęciu kompetencji posługiwania się pismem jest także słabe zainteresowanie rozwojem ekspresyjnej formy tej umiejętności. W Polsce w badaniach nad pisaniem przyjmowano najczęściej perspektywę

pedagogiczną i koncentrowano się na etapie zinstytucjonalizowanego nauczania szkolnego (Awramiuk, 2013), chociaż powoli zaczyna się to zmieniać (por. Awramiuk, Krasowicz-Kupis, 2014).

Redukcjonistyczne podejście do pisma ma konsekwencje nie tylko w badaniach naukowych. Pasa i Morin (2007) ustaliły, że nauczanie zintegrowane (*integrated instruction*), skoncentrowane na zapoznawaniu z rolą pisma w funkcjonowaniu społecznym, poprzez wykorzystywanie tekstów nawiązujących do kontekstu kulturowego i społecznego (literatura dziecięca, teksty występujące w naturalnych sytuacjach społecznych) pozwala dzieciom na wykształcenie bardziej zróżnicowanych, a więc bardziej kompletnych procedur pisania, w porównaniu z nauczaniem akcentującym poznanie związków litera-głoska, czyli dekodowanie (*code-oriented instruction*). Autorki te postulują zmianę podejścia do badań nad nauką pisania ze skoncentrowanego na dziecku i jego sprawności psychicznej (*subject-centred psychological approach*) na uwzględniające także kontekst społeczny, środowisko edukacyjne i metody nauczania (Pasa, Morin, 2007).

Atomizm w sposobie konceptualizacji umiejętności posługiwania się pismem polega głównie na odrębnym badaniu kompetencji czytania i pisania, mimo że wielu autorów podkreśla ścisłą współzależność rozwoju czytania i pisania (Frith, 1986; Snowling, 2000; Ehri, 2005). Zdaniem Awramiuk i Krasowicz-Kupis (2014), umiejętności te bazują na tych samych procesach umysłowych, chociaż przebiegają w przeciwnych kierunkach. Część autorów zauważa nawet, że izolowane analizy rozwoju kompetencji składowych dla umiejętności posługiwania się pismem mogą prowadzić do poważnych błędów w interpretacji uzyskanych wyników (Paris, 2005; Devonshire, Morris, Fluck, 2013).

Za atomizm należy uznać także wyodrębnianie i autonomiczne badanie okresu przedpiśmiennego oraz piśmiennego w rozwoju czytania i pisania. Prowadzi ono do traktowania rozwoju umiejętności posługiwania się pismem jako procesu rozpoczynającego się wraz z początkiem formalnej nauki czytania i pisania. Tymczasem wyniki badań wskazują, że dzieci korzystają z naiwnych koncepcji pisma w procesie tej nauki i na przykład popełniają charakterystyczne błędy (Awramiuk, 2013). Dla pełnego rozumienia procesu rozwoju umiejętności posługiwania się pismem ważne jest więc w jaki sposób powstają te koncepcje oraz w jaki sposób przekształcają się one w efektywne strategie dojrzałego czytania i pisania.

Nowe metody badania czytania i pisania w Polsce

W Polsce od końca pierwszej dekady XXI wieku dostępność metod badania czytania i pisania zdecydowanie się poprawiła. Tabela 2 przedstawia metody badania czytania i pisania, które zostały wydane w ciągu ostatnich 7 lat. Kiedy jednak przyjrzymy się im bliżej, widać, że mierzą one tylko niektóre aspekty tych umiejętności.

Tabela 2. Zestawienie współczesnych metod pomiaru czytania i pisania dostępnych w Polsce

Kategoria metod	Nazwa metody i rok wydania	Autorzy	Osoby badane	Wydawca
Pomiar nasilenia głównych symptomów dysleksji	Dysleksja 3 – Diagnoza dysleksji u uczniów klasy III szkoły podstawowej (2009)	Marta Bogdanowicz Aleksandra Jaworowska Grażyna Krasowicz-Kupis Anna Matczak, Olga Pelc-Pękala Izabela Pietras Joanna Stańczak Marcin Szczerbiński	uczniowie klasy III szkoły podstawowej	Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego w Warszawie
	Dysleksja 5 – Diagnoza dysleksji u uczniów klasy V szkoły podstawowej (2010)	Aleksandra Jaworowska Anna Matczak Joanna Stańczak	uczniowie klasy V szkoły podstawowej	
	Skala Ryzyka Dysleksji dla dzieci wstępujących do szkoły (2011)	Marta Bogdanowicz Dorota Kalka	dzieci w wieku 6 lat	
	Zestaw metod diagnozy trudności w czytaniu (2013)	Marcin Szczerbiński Olga Pelc-Pękala	uczniowie klasy I szkoły podstawowej	Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych w Gdańsku
	Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u dzieci ośmioletnich (2009)	Marta Bogdanowicz Dorota Kalka Urszula Sajewicz-Radtke Bartosz M. Radtke	dzieci w wieku 8 lat	
	Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u uczniów gimnazjów (2012)	Marta Bogdanowicz Dorota Kalka Elżbieta Karpińska Urszula Sajewicz-Radtke Bartosz M. Radtke	uczniowie gimnazjów	

cd. tabeli 2

Pomiar wybranych aspektów czytania i pisania	Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u uczniów w wieku 10-12 lat (2011)	Marta Bogdanowicz Dorota Kalka Elżbieta Karpińska Urszula Sajewicz-Radtke Bartosz M. Radtke	uczniowie w wieku 10-12 lat
	Test czytania głośnego – Dom Marka (2009)	Marta Bogdanowicz	dzieci w wieku 7 lat
	Znormalizowane Sprawdziany Znajomości Zasad Ortograficznych dla uczniów klas II-VI (2012)	Elżbieta Karpińska Bartosz M. Radtke	dzieci w wieku 8-12 lat
	Testy cichego czytania dla uczniów klas IV-VI szkół podstawowych (2010)	Elżbieta Karpińska Bartosz M. Radtke	dzieci w wieku 10-12 lat
	Profil Sprawności Grafomotorycznej (2010)	Urszula Mirecka Aneta Domagała	dzieci w wieku 6-13 lat

Źródło: opracowanie własne

Pierwsza grupa metod przeznaczona jest do wykrywania głównych symptomów dysleksji. Zasadniczo nie można więc traktować tych metod jako form pomiaru rozwoju umiejętności posługiwania się pismem, ponieważ nie taki był cel ich powstania. Warto jednak zauważyć, że oprócz pomiaru kompetencji, których osłabienie należy do głównych symptomów dysleksji (np. szybkie nazywanie, świadomość fonologiczna), mierzą one niektóre cząstkowe kompetencje czytania i pisania (np. czytanie wyrazów sensownych, czytanie ze zrozumieniem, pisanie ze słuchu) (por. Bogdanowicz i in., 2008).

Druga grupa metod przeznaczona jest do pomiaru wybranych aspektów czytania i pisania. Narzędzia te nie tylko zawężają obraz posługiwania się pismem do wybranych kompetencji cząstkowych, ale także są możliwe do wykorzystania tylko w dość wąskich wiekowo grupach dzieci (np. tylko dla siedmiolatek w przypadku testu Dom Marka – por. tabela 2).

Większość metod z obu grup wyraźnie odnosi się do etapów edukacyjnych we wskazywaniu adresatów oraz do podstawy programowej, programów nauczania lub podręczników szkolnych w doborze materiału bodźcowego. Są więc one bardziej metodami pedagogicznymi, pozwalającymi oceniać dzieci z perspektywy wymagań edukacyjnych niż metodami psychologicznymi, umożliwiającymi pomiar sprawności funkcji psychicznych. Pedagogiczny charakter metod prezentowanych w tabeli 2 częściowo usprawiedliwia brak teoretycznych modeli rozwoju czytania i pisania leżących u podstaw ich konstrukcji. Zdaniem Hulme i Snowling (2014) – określenie takich modeli jest konieczne dla skonstruowania rozwojowego modelu jakiegokolwiek zaburzenia, o diagnozie prawidłowości rozwojowych nie wspominając.

Wśród wymienionych metod wyraźnie brakuje standardowych narzędzi do psychologicznej diagnozy rozwoju umiejętności posługiwania się pismem w wieku przedszkolnym (3-5 lat). Brakuje również takich metod badania dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym (6-11 lat), które opierałyby się na całościowym modelu prawidłowego rozwoju umiejętności posługiwania się pismem. Mogłyby one znaleźć zastosowanie nie tylko w diagnozie zaburzeń czytania i pisania czy badaniach przesiewowych, ale także w ocenie rozwoju prawidłowego.

Charakterystyka Baterii do Oceny Czytania i Pisania – wyniki badań

Bateria do Oceny Czytania i Pisania (BCP) w wersji końcowej, opracowanej w 2014 roku składa się z 9 zadań przeznaczonych do badania formy impresyjnej i ekspresyjnej mowy pisanej w każdym z czterech stadiów rozwoju (zob. tabela 3). Opisane niżej narzędzie powstało w wyniku realizacji etapu VI badań zaprezentowanych w dalszej części artykułu i występuje tam pod nazwą BCP5.

Tabela 3. Konstrukcja Baterii do Oceny Czytania i Pisania

Numer zadania	Nazwa zadania	Charakterystyka zadania	Liczba pozycji testowych	Materiały pomocnicze	Symbol zmiennej*	Nazwa zmiennej
1	Co to jest?	badany odpowiada na dwa pytania: co to jest (pismo)? po co ludzie czytają? i wykonuje jedno polecenie: pokaż mi proszę, jak się czyta?	3	plansza z ilustrowaną bajką	NTi	odróżnianie rysunków i pisma
2	Co ja robię?	badany odpowiada na trzy pytania: co ja robię (rysowanie)? co ja robię (pisanie)? po co ludzie piszą? i wykonuje jedno polecenie: pokaż mi proszę, jak się pisze?	4	pusta kartka do demonstracji rysowania i pisania	NTe	odróżnianie czynności rysowania i pisania
3	Znajdź taki sam wyraz	badany wskazuje wyraz (nazwę przedmiotu umieszczonego na obrazku) identyczny ze wzorem	5	5 plansz z obrazkami, na każdej 1 wzór i 5 obrazków z nazwami, niektóre nazwy nie pasują do przedmiotów prezentowanych na obrazkach	NWi1	wzrokowe rozpoznawanie nazw narysowanych przedmiotów
4	Porównaj wyrazy	badany ma stwierdzić czy dwa wyrazy, które widzi są identyczne czy różne	5	5 serii kart z pojedynczymi wyrazami, w każdej jedna karta z wyrazem-wzorem i 4-5 kart z wyrazami do porównania ze wzorem	NWi2	wzrokowe rozpoznawanie wyrazów

cd. tabeli 3

5	5A Napisz wyraz	badany zapisuje na kartce po kolei 3 słyszane słowa, korzystając z planszy	3	plansza z obrazkami i wyrazami-nazwami, wszystkie nazwy nie pasują do przedmiotów prezentowanych na obrazkach	NWi3 NWe	zapisywanie nazw narysowanych przedmiotów kopiowanie wyrazów
6	6A Przeczytaj wyraz	dziecko czyta wyraz, a po chwili odpowiada na pytanie, co to za wyraz?	6	sześć kart z pojedynczymi wyrazami	ZNi1	głośne odczytywanie wyrazów
	6B				ZNi2	technika czytania
7	7A Napisz zdanie	badany zapisuje na kartce słyszane zdanie	3	karta z trzema zdaniami do odczytania badanemu	ZNe1 ZNe2	technika pisania zapisywanie zdań ze słuchu
8	8A Podziel na zdania	badany zaznacza koniec każdego zdania, stawiając kropkę	1	karta z krótkim opowiadaniem, zdania są napisane bez wielkich liter na początku i kropek na końcu	WNi1 WNi2	rozumienie czytanego tekstu tempo czytania
9	9A Ułóż opowiadanie	badany zapisuje na kartce ułożone przez siebie opowiadanie	1	plansza z czterema rysunkami tworzącymi historijkę obrazkową	WNe1 WNe2 WNe3	gramatyka tekstu własnego składnia tekstu własnego integracja tekstu własnego

* (NT – stadium naturalne, NW – stadium naiwne, ZN – stadium zewnętrzne, WN – stadium wewnętrzne, i – forma impresyjna mowy pisanej, e – forma ekspresyjna mowy pisanej)
Źródło: opracowanie własne

Każda z piętnastu zmiennych mierzonych przez BCP należy do zbioru kluczowych cech procesu czytania i pisania, pozwalających identyfikować stadia rozwoju mowy pisanej. Hipotetyczny sposób ich powiązania z tymi stadiami prezentuje w syntetycznej postaci tabela 4. Analiza układu zmiennych w BCP ujawnia, że poszczególne zadania są ułożone zasadniczo w kolejności od najłatwiejszego do najtrudniejszego i w takiej kolejności prezentuje się je osobom badanym.

Tabela 4. Hipotetyczne profile wartości zmiennych w ocenie rozwoju mowy pisanej za pomocą BCP ('-' – niskie wartości zmiennej; '+' – wysokie wartości zmiennej)

Numer zadania	Nazwa zadania	Symbol zmiennej	Stadia rozwoju mowy pisanej			
			naturalne	naiwne	zewnętrzne	wewnętrzne
1	Co to jest?	NTi	-	+	+	+
2	Co ja robię?	NTe	-	+	+	+
3	Znajdź taki sam wyraz	NWi1	-	+	+	+
4	Porównaj wyrazy	NWi2	-	+	+	+
5	5A Napisz wyraz	NWi3	-	+	+	+
	5B	NWe	-	+	+	+
6	6A Przeczytaj wyraz	ZNi1	-	-	+	+
	6B	ZNi2	-	-	+	+
7	7A Napisz zdanie	ZNe1	-	-	+	+
	7B	ZNe2	-	-	+	+
8	8A Podziel na zdania	WNi1	-	-	-	+
	8B	WNi2	-	-	-	+
9	9A	WNe1	-	-	-	+
	9B Ułóż opowiadanie	WNe2	-	-	-	+
	9C	WNe3	-	-	-	+

Źródło: opracowanie własne

Osoby badane nie są informowane o poprawności odpowiedzi podczas badania. Wynik badania obliczany jest odrębnie dla każdej zmiennej. Stanowi go suma punktów zdobytych za każdą pozycję w zadaniu, powiązaną z daną zmienną. Kryteria oceny wykonania poszczególnych zadań zostały opracowane tak, że im wyższa jest uzyskana wartość zmiennej, tym wyższy hipotetyczny poziom rozwojowy osiągnęła mowa pisana w obrębie mierzonej cechy.

Etap I: pilotaż techniczny BCP1

Prace nad konstrukcją BCP rozpoczęto w 2001 roku od opracowania pierwszej wersji (BCP1) i przeprowadzenia oceny technicznej metody. Pilotaż techniczny przeprowadzono z udziałem 16 dzieci w wieku od 3 do 10 lat, po dwie osoby z każdego rocznego przedziału wiekowego. Na podstawie jego wyników opracowano drugą wersję BCP (BCP2). Oprócz drobnych zmian technicznych zwiększających komfort prowadzenia i udziału w badaniu, w BCP2 wprowadzono kilka istotnych zmian pozwalających dokonywać pomiaru mowy pisanej bardziej trafnie w odniesieniu do założeń teoretycznych. W zadaniu 4 zastąpiono tablice z wieloma wyrazami kartami z pojedynczymi wyrazami, by mieć pewność, że dziecko porównuje w danym momencie badania tylko dwa wyrazy, a nie analizuje całą ich grupę. W zadaniu 5 próbę pisania z pamięci wcześniej oglądanego wyrazu zastąpiono kopiowaniem, by wykluczyć drugoplanowy wpływ sprawności pamięci krótkotrwałej na wynik zadania. Do zadania 6 wprowadzono pojedyncze wyrazy zamiast zdań, by zmniejszyć jego trudność dla młodszych dzieci. W celu skrócenia – jak się okazało – zbyt długiej i męczącej dla dzieci procedury badania, z BCP1 usunięto zadanie zapisywania głosek ze słuchu, zadanie sprawdzające znajomość zasad ortograficznych i umiejętność ich praktycznego stosowania oraz zadanie przepisywania jak największej ilości tekstu w danym czasie. Zadania te dotyczyły bowiem wąsko zakreślonych kompetencji składowych czytania i pisania, które w ocenie rozwoju mowy pisanej mają drugoplanowy charakter (Jabłoński, 2002a).

Etap II: ocena trafności teoretycznej BCP2

W 2002 roku przeprowadzono badanie z udziałem 180 dzieci uczęszczających do przedszkoli oraz 220 uczniów szkół podstawowych ($N = 400$), którego celem była ocena trafności teoretycznej narzędzia. Ze względu na dużą rozpiętość wiekową próby zastosowano dwie różne procedury badania, dopasowując poziom trudności do wieku. Dzieci uczęszczające do przedszkoli były badane zadaniami 1, 2, 3, 4, 5, 6 i 7 BCP2, a dzieci uczęszczające do szkół podstawowych zadaniami 6, 7, 8 i 9 BCP2. W konstruowaniu próby zastosowano procedurę doboru celowego ze względu na wiek dzieci, do 32 kwartalnych grup wiekowych. Pozwoliło to wyodrębnić 8 zasadniczych grup wiekowych (rocznych) o stosunkowo równomiernym rozkładzie liczebności dzieci urodzonych w poszczególnych kwartałach roku (zob. tabela 5).

Tabela 5. Liczebność grup wiekowych w ocenie trafności teoretycznej BCP2

Przedział wiekowy		Liczebność grupy	Przedział wiekowy		Liczebność grupy
3;6-4;5	3;6-3;8	8	7;6-8;5	7;6-7;8	15
	3;9-3;11	10		7;9-7;11	19
	4;0-4;2	11		8;0-8;2	11
	4;3-4;5	14		8;3-8;5	17
4;6-5;5	4;6-4;8	14	8;6-9;5	8;6-8;8	14
	4;9-4;11	9		8;9-8;11	10
	5;0-5;2	15		9;0-9;2	13
	5;3-5;5	13		9;3-9;5	11
5;6-6;5	5;6-5;8	11	9;6-10;5	9;6-9;8	15
	5;9-5;11	15		9;9-9;11	22
	6;0-6;2	13		10;0-10;2	10
	6;3-6;5	11		10;3-10;5	13
6;6-7;5	6;6-6;8	11	10;6-11;5	10;6-10;8	8
	6;9-6;11	14		10;9-10;11	17
	7;0-7;2	13		11;0-11;2	7
	7;3-7;5	16		11;3-11;5	0

Źródło: Jabłoński, 2002a

Uzyskane wyniki potwierdziły trafność teoretyczną BCP2 i możliwość wykorzystania narzędzia w ocenie indywidualnego poziomu rozwoju mowy pisanej u dzieci w wieku 3-11 lat. Narzędzie różnicowało bowiem badaną grupę zgodnie z założeniami modelu rozwoju mowy pisanej. Dzięki analizie skupień udało się wyłonić grupy dzieci z profilami właściwości mowy pisanej charakterystycznymi dla poszczególnych jej stadiów. Potwierdzono także, że poziom rozwoju mowy pisanej był wyższy dla dzieci starszych i niższy dla dzieci młodszych. Ponadto analiza korelacji ujawniła istnienie teoretycznie zakładanych związków mowy pisanej w poszczególnych stadiach jej rozwoju z głównymi funkcjami psychicznymi: spostrzeganiem, pamięcią i myśleniem (Jabłoński, 2003).

Etap III: ocena trudności BCP2

W 2010 roku rozpoczął się drugi etap konstruowania BCP. Punktem wyjścia były wyniki uzyskane kilka lat wcześniej, które poddano głębszej analizie. Pierwszym krokiem była analiza trudności poszczególnych zadań (zob. tabele 6 i 7).

Tabela 6. Ocena trudności BCP2 dla dzieci uczęszczających do przedszkola ($N = 180$)

Pozycje testowe	Numer zadania									
	1 ¹	2 ¹	3	4	5A	5B	6A	6B	7A ¹	7B ¹
1	0,459	0,604	0,290	0,694	0,429	0,430	0,399	0,331	0,148	0,219
2	0,904	0,891	0,301	0,694	0,396	0,426	0,404	0,290	0,104	0,186
3	0,454	0,342	0,317	0,678	0,412	0,399	0,339	0,189	0,085	0,148
4	0,443	0,369	0,322	0,672	–	–	0,311	0,158	0,077	0,131
5	0,609	0,721	0,322	0,672	–	–	0,257	0,112	0,071	0,131
6			–				0,213	0,093	–	–
<i>Alfa</i>	<i>0,731</i>	<i>0,698</i>	<i>0,974</i>	<i>0,939</i>	<i>0,954</i>	<i>0,797</i>	<i>0,951</i>	<i>0,917</i>	<i>0,951</i>	<i>0,950</i>

¹ Liczba pozycji w zadaniu jest większa niż w późniejszych wersjach BCP, ponieważ część z nich usunięto podczas dalszych prac

Szczegółowe tabele z trudnością w podziale na grupy wiekowe dostępne są pod adresem: http://www.amu.edu.pl/~kleka/_uploads/trudnosc_BCiP2.pdf

Źródło: opracowanie Katarzyna Kaliszewska-Czeremska

Tabela 7. Ocena trudności BCP2 dla dzieci uczęszczających do szkoły podstawowej ($N = 220$)

Pozycje testowe	Numer zadania								
	6A	6B	7A ¹	7B ¹	8A	8B	9A	9B	9C
1	0,964	0,950	0,870	0,863	0,577	0,848	0,817	0,638	0,110
2	0,964	0,991	0,745	0,726	–	–	–	–	–
3	0,927	0,982	0,682	0,543	–	–	–	–	–
4	0,884	0,995	0,627	0,364	–	–	–	–	–
5	0,843	0,968	0,607	0,269	–	–	–	–	–
6	0,816	0,986	–	–	–	–	–	–	–
<i>Alfa</i>	<i>0,880</i>	<i>0,488</i>	<i>0,915</i>	<i>0,952</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>

¹ Liczba pozycji w zadaniu jest większa niż w późniejszych wersjach BCP, ponieważ część z nich usunięto podczas dalszych prac

Szczegółowe tabele z trudnością w podziale na grupy wiekowe dostępne są pod adresem: http://www.amu.edu.pl/~kleka/_uploads/trudnosc_BCiP2.pdf

Źródło: opracowanie Katarzyna Kaliszewska-Czeremska

Poziom trudności zadań był zadowalający oraz zgodny z oczekiwaniami. Odsetek dzieci rozwiązujących dane zadania poprawnie był dużo większy wśród dzieci szkolnych, a wśród dzieci przedszkolnych malał wraz z wiekiem, co potwierdziło założenia konstrukcyjne narzędzia. Poziom rzetelności (mierzonej za pomocą współczynnika *alfa* Cronbacha) dla wszystkich narzędzi był wysoki lub bardzo wysoki i poza dwoma wyjątkami przekraczał wymagany poziom 0,7. Wśród dzieci

przedszkolnych gorszą spójnością charakteryzowały się wyniki z zadania 2, którego pozycje prawdopodobnie mają niejednorodną strukturę czynnikową (por. tabela 3). U dzieci szkolnych niską rzetelność mają wyniki z zadania 6B. Wynika to ze wzrastającego poziomu trudności każdej kolejnej pozycji testowej i towarzyszącej mu zmiany rodzaju stosowanej przez dzieci techniki czytania. Moment pojawienia się tej zmiany podczas odczytywania wyrazów w zadaniu 6 był indywidualny dla każdego dziecka. Należy też pamiętać, że w większości skal pomiarowych było niewiele kategorii odpowiedzi (najczęściej 3-4), co nieco zawyża wskaźniki rzetelności.

Na podstawie wniosków z analizy trudności opracowano trzecią wersję BCP (BCP3). Wprowadzone zmiany ograniczyły się do drobnych modyfikacji w treści zadań 1 i 2 oraz w kryteriach oceny odpowiedzi w zadaniach 6 i 7.

Etap IV: ocena trafności fasadowej BCP3

BCP3 została poddana niezależnej ocenie 7 sędziów kompetentnych, którymi było pięć psychologek (trzech adiunktów o specjalności edukacyjno-rozwojowej i dwie psycholożki szkolne) oraz dwie studentki specjalności psychologia edukacji na IV roku psychologii. Zadaniem sędziów była: 1) ocena jakości wszystkich pozycji testowych i zadań BCP3 oraz 2) ocena wszystkich dostępnych wytworów (zadania 5, 7 i 9) wybranych dzieci badanych BCP2 w 2002 roku zgodnie z kryteriami opisanymi w BCP3.

Ocena jakości operacjonalizacji cech mierzonych przez BCP3 dla każdej pozycji testowej polegała, po pierwsze na sformułowaniu uwag do założeń konstrukcyjnych, jakości materiałów pomocniczych oraz przebiegu badania, instrukcji i kryteriów oceny umieszczonych w podręczniku testowym. Po drugie każdy sędzia musiał wskazać, czy pozycję można włączyć do baterii bez zmian, po wprowadzeniu odpowiednich zmian, czy może należy ją wykluczyć z baterii. Zestawienie uzyskanych wyników prezentuje tabela 8.

Tabela 8. Zestawienie odsetków wyborów dokonanych przez sędziów dla każdego zadania

Numer zadania	Nazwa zadania	Liczba wyborów dla zadania (liczba pozycji testowych x liczba sędziów)	Pozycję należy:		
			włączyć do baterii bez zmian	włączyć do baterii po wprowadzeniu odpowiednich zmian	wyłączyć z baterii
1	Co to jest?	21	76,2	23,8	0
2	Co ja robię?	28	82,1	17,9	0
3	Znajdź taki sam wyraz	35	82,9	17,1	0
4	Porównaj wyrazy	35	82,9	17,1	0
5	Napisz wyraz	21	61,9	38,1	0
6	Przeczytaj wyraz	42	69,0	31,0	0

cd. tabeli 8

7	Napisz zdanie	35	68,6	31,4	0
8	Podziel na zdania	7	71,4	28,6	0
9	Ułóż opowiadanie	7	0	100,0	0

Źródło: opracowanie własne

Ocena przez sędziów dostępnych wytworów (zadania 5A, 5B, 7B i 9) wybranych dzieci badanych BCP2 w 2002 roku zgodnie z kryteriami opisanymi w BCP3 została poddana analizie zgodności ocen. Prace dzieci były wybierane losowo w taki sposób, by wśród nich byli reprezentowani autorzy ze wszystkich grup wiekowych, dla których zadanie okazało się możliwe do wykonania i jednocześnie najbardziej różnicujące. Sędziowie najpierw wzięli udział w prezentacji kryteriów oceniania, a następnie ocenili 80 prac dzieci z zadania 5, 137 prac dzieci z zadania 7 i 40 prac dzieci z zadania 9.

Tabela 9. Zgodność ocen sędziów dla zadań 5A, 5B, 7B i 9

Zadania	<i>Alfa</i> ¹	<i>n</i>	
5A	0,893 (0,905)	80	
5B	0,850 (0,862)		
7B	0,951 (0,939)	137	
9 ²	W_g	0,929 (0,981)	
	W	0,962	
	Z_s	0,675 (0,700)	40
	Z	0,863	
	W_s	0,695 (0,784)	

¹ Współczynniki zgodności oparte na wskaźniku *alfa* Krippendorfa (1980). W nawiasie podano wielkość współczynnika po usunięciu ocen najmniej zgodnego sędziego

² Podano wartości *alfa* dla pięciu składowych trzech wyników końcowych zadania 9:

- gramatyka tekstu własnego to proporcja liczby wyrazów posiadających teoretycznie przynajmniej dwie formy gramatyczne, których dziecko użyło w opowiadaniu w poprawnej formie gramatycznej (W_g) i liczby wszystkich takich wyrazów, użytych przez dziecko, niezależnie od ich formy gramatycznej (W)
- składnia tekstu własnego to stosunek poprawności składniowej zdań (Z_s) do liczby zdań użytych przez dziecko w opowiadaniu (Z)
- integracja tekstu własnego to proporcja liczby form zwiększających spójność tekstu użytych przez dziecko poprawnie w opowiadaniu (W_s) i liczby wyrazów posiadających teoretycznie przynajmniej dwie formy gramatyczne, których dziecko użyło w opowiadaniu w poprawnej formie gramatycznej (W_g)

Składowe te (W_g , W , Z_s , Z , W_s) były podawane przez sędziego jako ocena odpowiedzi dziecka na podstawie kryteriów podanych w podręczniku testowym

Źródło: opracowanie własne

Poziom zgodności sędziów był bardzo wysoki. W kilku przypadkach oceny sędziów różniły się istotnie, ale dotyczyło to dla różnych zadań różnych sędziów, dlatego też ostatecznie wszystkie oceny były brane pod uwagę. Uzyskane wyniki potwierdzają trafność narzędzia i zasadność wprowadzonych zadań.

Na podstawie informacji zwrotnej o jakości pozycji od sędziów kompetentnych wprowadzono zmiany do BCP3, głównie w obrębie zadań 5 i 9, które wypadły najslabiej. Polegały one przede wszystkim na doprecyzowaniu kryteriów oceny odpowiedzi (szczególnie dla składowych Z_s i W_s w zadaniu 9).

Etap V: pilotaż techniczny BCP4

Do badania czwartą, opracowaną z uwzględnieniem oceny sędziów kompetentnych, wersją BCP (BCP4) wybrano po dwoje dzieci z każdego kwartalnego przedziału wiekowego pomiędzy 3 a 7 rokiem życia, czyli łącznie 40 osób. Dzieci w tym wieku uzyskały bowiem najbardziej zróżnicowane wyniki w badaniu przeprowadzonym w 2002 roku z użyciem BCP2. Celem badania była ocena techniczna zmienionego w porównaniu z BCP2 i BCP3 narzędzia, dlatego zbierano również opinie osób prowadzących badania o jakości procedury, materiałów pomocniczych, kryteriów oceny, arkusza odpowiedzi oraz podręcznika testowego.

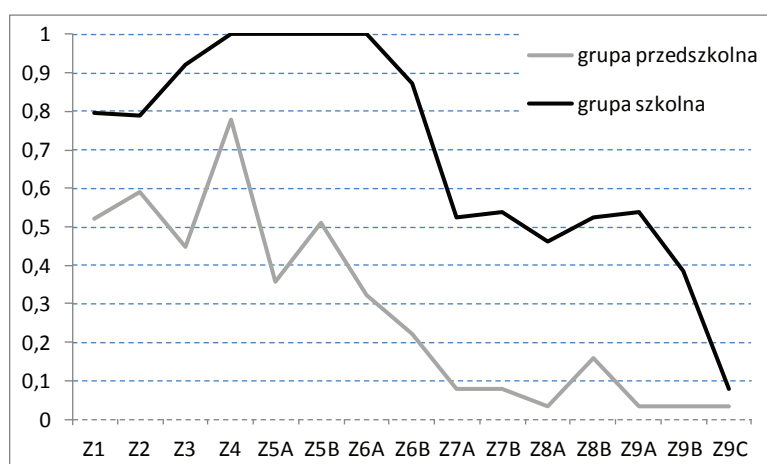
Tabela 10. Wskaźniki trudności poszczególnych pozycji testowych BCP4

Grupa przedszkolna, $n = 27$															
poz. test.	zad. 1	zad. 2	zad. 3	zad. 4	zad. 5A	zad. 5B	zad. 6A	zad. 6B	zad. 7A	zad. 7B	zad. 8A	zad. 8B	zad. 9A	zad. 9B	zad. 9C
1	0,867	0,600	0,433	0,867	0,367	0,500	0,433	0,333	0,167	0,233	0,033	0,159	0,033	0,033	0,033
2	0,367	0,833	0,467	0,900	0,367	0,633	0,467	0,300	0,067	0,067	-	-	-	-	-
3	0,333	0,233	0,467	0,833	0,333	0,400	0,333	0,233	0,067	0,033	-	-	-	-	-
4	-	0,700	0,433	0,767	-	-	0,300	0,167	0,033	0,033	-	-	-	-	-
5	-	-	0,433	0,533	-	-	0,167	0,133	0,067	0,033	-	-	-	-	-
6	-	-	-	-	-	-	0,233	0,167	-	-	-	-	-	-	-
Grupa szkolna, $n = 13$															
1	0,846	0,692	0,923	1	1	1	1	1	0,615	0,846	0,462	0,526	0,538	0,385	0,077
2	0,538	1	0,923	1	1	1	1	0,923	0,615	0,538	-	-	-	-	-
3	1	0,462	0,923	1	1	1	1	0,923	0,538	0,769	-	-	-	-	-
4	-	1	0,923	1	-	-	1	0,846	0,462	0,462	-	-	-	-	-
5	-	-	0,923	1	-	-	1	0,769	0,385	0,077	-	-	-	-	-
6	-	-	-	-	-	-	1	0,769	-	-	-	-	-	-	-

Źródło: opracowanie własne

Tabela 10 zawiera wyniki analizy trudności, które należy traktować jako wstępne dane orientacyjne ze względu na pilotażowy charakter badania i związaną z tym małą liczebność próby. Niemniej jednak rozkład trudności poszczególnych zadań jest zasadniczo zgodny z założeniami konstrukcyjnymi. Trudność kolejnych zadań maleje w starszych grupach wiekowych.

Zwracają uwagę zadania 8 i 9, zbyt trudne dla dzieci przedszkolnych oraz zadania 3, 4 i 5 zbyt łatwe dla dzieci w wieku szkolnym. Poziom ich trudności potwierdza wstępnie założenie przyjęte *a priori* w II etapie prac nad BCP, aby nie badać dzieci młodszych zadaniami 8 i 9, a starszych zadaniami 1-5. Ciekawość budzi też stosunkowo wysoka trudność pozycji 2 w zadaniu 1 i pozycji 3 w zadaniu 2 dla dzieci szkolnych. Zadania te teoretycznie powinny być przecież najłatwiejsze w całej baterii. Obie pozycje wymagają odpowiedzi przez dziecko na pytanie „po co ludzie czytają/piszą?” i jak widać sprawiają dzieciom większą trudność niż zakładano. Może to być efektem niezrozumiałej lub nieadekwatnej do wieku formy pytania albo skutkiem niskiej świadomości celu czytania i pisania u badanych dzieci. Ponadto wysoka trudność wymienionych pozycji, niespójna z pozostałymi pozycjami zadań 1 i 2, ponownie sugeruje niejednorodność czynnikową tych zadań i konieczność ich głębszej analizy w kolejnych modyfikacjach BCP.



Rycina 1. Profile trudności poszczególnych zadań w obu badanych grupach
Źródło: opracowanie własne

W konsekwencji wyników uzyskanych w badaniu pilotażowym opracowano kolejną, ostatnią wersję narzędzia – BCP5. Zmiany miały przede wszystkim na celu zwiększenie komfortu dziecka podczas wykonywania zadań, a tym samym zwiększenie jego motywacji do udziału w badaniu. Ograniczono więc do trzech liczbę pozycji testowych w zadaniach 4 i 7 oraz wprowadzono możliwość wyboru miejsca zapisu (dwie linie, trzy linie lub obszar bez linii) w zadaniach 5, 7 i 9. Skorygowano również kryteria oceny odpowiedzi w zadaniach 4 i 9 oraz instrukcje w zadaniu 8.

Etap VI: ocena trafności BCP5

W latach 2012-2014 przeprowadzono badanie z udziałem 1103 dzieci w wieku od 3 do 11 lat, którego celem była ocena trafności teoretycznej narzędzia. Wszystkie dzieci badano całą baterią podczas jednej sesji badawczej, która trwała zwykle około 40 minut, z czego wykonanie BCP5 zabierało około 25 minut, a podczas pozostałych 15 minut wykonywano inne badania w ramach projektu badawczego wymienionego na stronie tytułowej artykułu (zob. przypis oznaczony gwiazdką). W konstruowaniu próby zastosowano procedurę doboru celowego ze względu na wiek dzieci do 20 kwartalnych grup wiekowych w przedziale od 3 do 7 lat oraz do 8 półrocznych grup wiekowych w przedziale od 8 do 11 lat. Zadbano również o jednakową reprezentację obu płci. Pozwoliło to uzyskać próbę o stosunkowo równomiernym wysyceniu wszystkich przedziałów wiekowych z dokładnością do 3 lub 6 miesięcy. Ponadto w przedziałach od 6 do 9 roku życia uwzględniono grupy o różnym momencie rozpoczęcia edukacji szkolnej (w wieku 6 lub 7 lat), stąd liczebność tych przedziałów jest nieco większa (zob. tabela 11). O ile nie zaznaczono inaczej, grupami porównywanymi w analizie statystycznej były kwartalne lub półroczne grupy wiekowe (dziewczynki i chłopcy łącznie) wymienione w dolnej części tabeli 11.

Tabela 11. Liczebność badanej grupy w kwartalnych przedziałach wiekowych (numer kwartału podano liczbą rzymską) z uwzględnieniem płci

Dziewczęta ($n = 553$)														
Grupa wiekowa	3 I	3 II	3 III	3 IV	4 I	4 II	4 III	4 IV	5 I	5 II	5 III	5 IV	6 I	6 II
Liczebność	8	17	16	16	15	15	22	16	18	16	19	16	18	28
Grupa wiekowa	6 III	6 IV	7 I	7 II	7 III	7 IV	8 I-II	8 III-IV	9 I-II	9 III-IV	10 I-II	10 III-IV	11 I-II	11 III-IV
Liczebność	32	30	23	21	27	25	23	35	17	21	16	14	14	15
Chłopcy ($n = 550$)														
Grupa wiekowa	3 I	3 II	3 III	3 IV	4 I	4 II	4 III	4 IV	5 I	5 II	5 III	5 IV	6 I	6 II
Liczebność	15	17	21	15	15	22	16	15	11	19	18	16	21	21
Grupa wiekowa	6 III	6 IV	7 I	7 II	7 III	7 IV	8 I-II	8 III-IV	9 I-II	9 III-IV	10 I-II	10 III-IV	11 I-II	11 III-IV
Liczebność	27	32	20	24	26	28	23	28	19	21	12	18	15	15
Cała grupa ($n = 1103$)														
Grupa wiekowa	3 I	3 II	3 III	3 IV	4 I	4 II	4 III	4 IV	5 I	5 II	5 III	5 IV	6 I	6 II
Liczebność	23	34	37	31	30	37	38	31	29	35	37	32	39	49
Grupa wiekowa	6 III	6 IV	7 I	7 II	7 III	7 IV	8 I-II	8 III-IV	9 I-II	9 III-IV	10 I-II	10 III-IV	11 I-II	11 III-IV
Liczebność	59	62	43	45	53	53	46	63	36	42	28	32	29	30

Źródło: opracowanie własne

Badania prowadziło 56 specjalnie przeszkolonych badaczy – studentów i absolwentów psychologii. Każdy z nich dysponował podręcznikiem testowym ze szczegółowym opisem przebiegu badania i kryteriów oceny odpowiedzi, arkuszami odpowiedzi oraz kompletem materiałów pomocniczych. Sesje badawcze odbywały się w 87 placówkach edukacyjnych (przedszkolach i szkołach podstawowych) głównie z Poznania i województwa wielkopolskiego, ale także z innych województw (np. zachodniopomorskiego, lubuskiego). Podobnie jak w przypadku pilotażu technicznego BCP4, również i w tym badaniu rodzice każdego dziecka wypełniali specjalny formularz zgody na jego udział w badaniu. Ponadto przed rozpoczęciem każdego badania oraz kilka razy w jego trakcie badacz pytał dziecko, czy chce brać w nim udział. W badaniu wzięły udział wyłącznie dzieci, których rodzice zgodzili się na to oraz te, które same wyraziły zgodę na badanie i podtrzymały ją do końca sesji badawczej. Ostateczna próba złożona z 1103 osób została wyłoniona spośród 1350 dzieci zgłoszonych przez rodziców do badań.

Pierwszym etapem sprawdzenia trafności narzędzia była ocena związku mierzonych cech procesu czytania i pisania z wiekiem. Podstawowym założeniem baterii jest bowiem wzrost wartości wszystkich zmiennych wraz ze zwiększaniem się wieku badanych osób. Jak wynika z tabeli 12, najsłabiej związane z wiekiem okazały się wyniki dla WNe3, a najsilniej związane z wiekiem wyniki dla ZNe2.

Tabela 12. Korelacja zmiennych z wiekiem

Symbol zmiennej	Nazwa zmiennej	Korelacja*	N	Średnia wieku i zakres
NTi	odróżnianie rysunków i pisma	0,63	985	6,8 [3,0;11,9]
NTe	odróżnianie czynności rysowania i pisania	0,60	1103	6,8 [3,0;11,9]
NWi1	wzrokowe rozpoznawanie nazw narysowanych przedmiotów	0,69	1103	6,8 [3,0;11,9]
NWi2	wzrokowe rozpoznawanie wyrazów	0,52	1103	6,8 [3,0;11,9]
NWi3	zapisywanie nazw narysowanych przedmiotów	0,75	1054	6,9 [3,0;11,9]
NWe	kopiiowanie wyrazów	0,70	1054	6,9 [3,0;11,9]
ZNi1	głośne odczytywanie wyrazów	0,77	1003	7,1 [3,0;11,9]
ZNi2	technika czytania	0,50	1002	7,0 [3,0;11,9]
ZNe2	zapisywanie zdań ze słuchu	0,81	984	7,0 [3,0;11,9]
ZNe1	technika pisania	0,31	981	7,0 [3,0;11,9]

cd. tabeli 12

WNI1	rozumienie tekstu pisanego	0,73	559	6,9 [3,0;11,9]
WNI2	tempo czytania	0,65	558	6,9 [3,0;11,9]
WNe1	gramatyka tekstu własnego	0,20	474	8,5 [3,6;11,9]
WNe2	składnia tekstu własnego	0,38	548	8,6 [3,6;11,9]
WNe3	integracja tekstu własnego	-0,11	560	8,5 [5,3;11,9]

*Wszystkie współczynniki korelacji Pearsona istotne na poziomie $p < 0,001$ poza WNe3, gdzie $p = 0,02$

Źródło: opracowanie własne

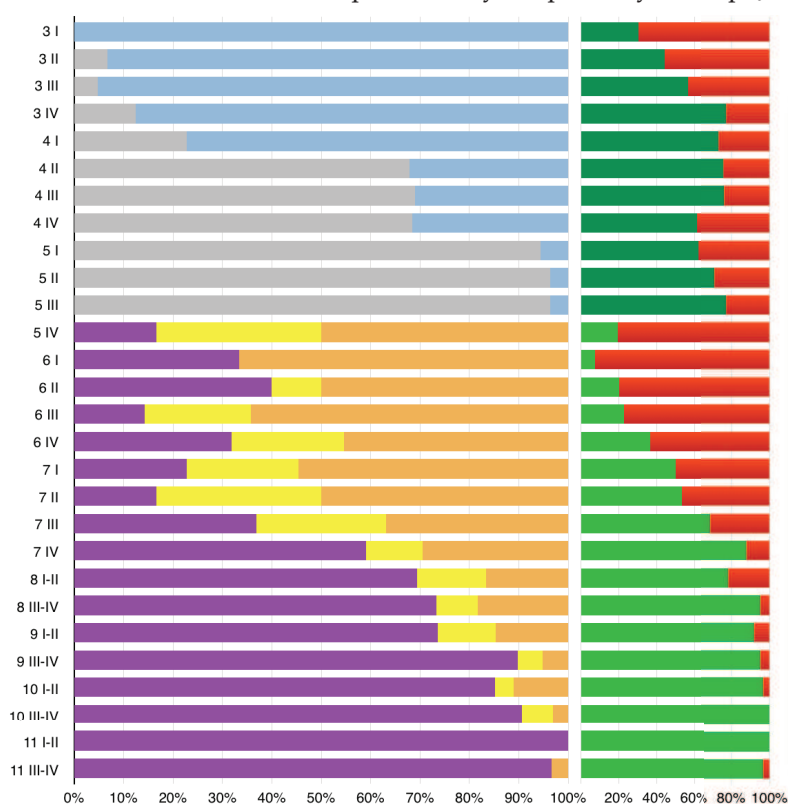
Zmieniający się zakres wieku dla poszczególnych zadań wynikał z braków danych w przypadku zadań trudniejszych. Braki danych, poza przypadkowymi, były związane z tym, że im trudniejsze było zadanie, tym mniej dzieci młodszych je rozwiązywało. W takiej sytuacji współczynnik korelacji między wynikiem danego zadania a wiekiem ograniczony jest tylko do podanego zakresu.

Zaskakujące (jak w przypadku WNe3) lub słabe (jak w przypadku WNe1) związki cech pisania mierzonych za pomocą zadania 9 z wiekiem wskazują na konieczność jego modyfikacji. Mogą jednak wskazywać także (np. dla ZNe1, WNI2, WNe1), że mierzone cechy zmieniają się skokowo, kiedy porównujemy grupy dzieci z różnych etapów edukacyjnych i nie można ich związków z wiekiem wykryć za pomocą współczynnika korelacji. Ważnym aspektem niskiego związku tych zmienionych z wiekiem jest też poziom trudności zadań, za pomocą których je mierzono (zadania 7, 8 i 9). Są to zadania najtrudniejsze w całej baterii, a więc cechuje je najniższa wariancja wyników, ponieważ najmniej dzieci otrzymuje tu wysokie noty. Dla 10 z 15 zaobserwowanych związków wieku z poszczególnymi zmiennymi wartość korelacji okazała się wysoka (w 6 przypadkach) i bardzo wysoka (w 4 przypadkach), co potwierdza większość założeń konstrukcyjnych BCP5.

Drugim etapem weryfikacji trafności było sprawdzenie, czy BCP5 różnicuje badaną grupę dzieci zgodnie z założeniem o stadialności rozwoju mowy pisanej. W tym celu przeprowadzono analizę skupień za pomocą dwustopniowego grupowania na podstawie euklidesowej miary odległości. Do wyłonienia skupień użyto metody Warda minimalizującej wariancję międzygrupową, natomiast liczbę skupień określono na podstawie kryterium AIC. Ze względu na to, że najmłodsze dzieci nie były w stanie wykonać zadań 8 i 9, analizę przeprowadzono w dwóch etapach. Najpierw dla zadań 1-7, gdzie uzyskano 2 profile, a następnie dla zadań 1-9, gdzie uzyskano 3 profile. W pierwszym i w drugim etapie analizowano wyniki tylko tych dzieci, które rozwiązały wszystkie brane pod uwagę zadania.

Początkowo spośród 947 dzieci, które wykonały zadania 1-7 wyłoniono skupienie pierwsze (oznaczone kolorem niebieskim), rekrutujące się głównie z najmłodszych grup wiekowych oraz skupienie drugie, do którego należały pozostałe dzieci, przeważnie z grup starszych niż grupa 4 I, czyli aż do grupy 11 III-IV włącznie. Dzieci z drugiego skupienia nie różniły się między sobą pod względem poziomu wykonania zadań 1-7, a zadań 8 i 9 nie wykonywały.

Drugi etap analizy skupień przeprowadzono na wynikach 706 dzieci, które wykonały wszystkie zadania BCP. Pozwolił on zróżnicować dzieci z grup wiekowych od 5 IV do 11 III-IV bardziej szczegółowo: na grupę z wynikami wysokimi, pośrednimi i niskimi. W efekcie obu etapów analizy skupień uzyskano pięć skupień.



Rycina 2. Rozkład liczebności poszczególnych skupień w grupach wiekowych

Prawa strona wykresu: ciemnozielony kolor – odsetek dzieci w poszczególnych grupach wiekowych, które rozwiązały zadania 1-7, zielony kolor – odsetek dzieci w poszczególnych grupach wiekowych, które rozwiązały zadania 1-9, czerwony kolor – odsetek dzieci, które nie rozwiązały zakładanych zadań

Lewa strona wykresu: odsetek dzieci z poszczególnych skupień w grupach wiekowych; niebieski kolor – skupienie 1, $n_1 = 112$; szary kolor – skupienie 2, $n_2 = 366$; fioletowy kolor – skupienie 3, $n_3 = 302$; żółty kolor – skupienie 4, $n_4 = 58$; pomarańczowy kolor – skupienie 5, $n_5 = 109$

Źródło: opracowanie własne

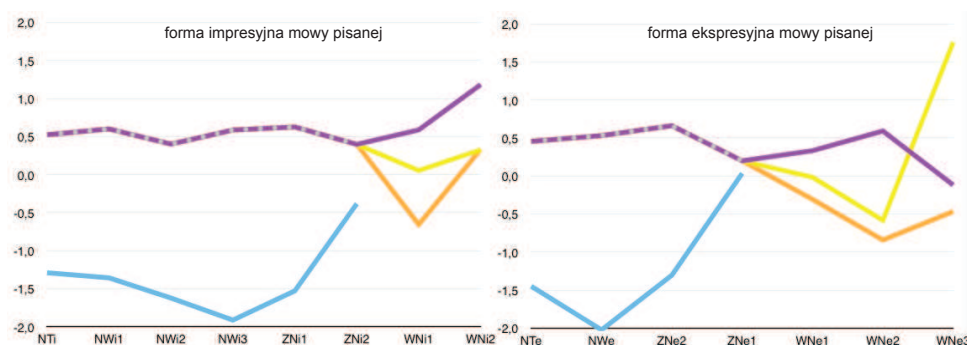
Skupienie 1 ($n_1 = 112$) tworzą dzieci z najmłodszych grup wiekowych (szczególnie od 3 I do 4 I) (por. ryciny 2 i 3). Cechuje je niski poziom mowy pisanej dla wszystkich wskaźników za wyjątkiem znajomości techniki czytania i pisania (zmienne ZNi2 i ZNe1). Zmienne te bazują na wskaźniku cichego lub głośnego wypowiedzania tekstu podczas czytania i pisania. Można zatem stwierdzić, że w skupieniu 1 znalazły się dzieci, które są na tyle zaznajomione z czytaniem i pisaniem, że mają ogólne pojęcie o sposobie ich realizacji, ale nie znają istoty umiejętności posługiwania się pismem. Takie cechy są charakterystyczne dla naiwnego stadium mowy pisanej.

Do skupienia 2 ($n_2 = 366$) należą dzieci, które uzyskały wysokie wyniki w zadaniach 1-7, a jednocześnie nie wykonały zadań 8 i 9. Trudno wskazać stadium mowy pisanej powiązane z tym skupieniem, ponieważ nie wykazuje ono wyraźnie specyficznych cech. Wyłonione zostało przeciw „sztucznie” z drugiego skupienia uzyskanego w pierwszym etapie analizy poprzez odcięcie od grupy dzieci, które wykonywały dwa najtrudniejsze zadania BCP. Dominują w nim osoby z grup wiekowych od 4 II do 5 III.

Kolejne skupienie 3 ($n_3 = 302$) gromadzi dzieci, które uzyskały najwyższe wyniki dla wszystkich cech mowy pisanej z wyjątkiem integracji tekstu własnego (WNe3). Skupienie to tworzą najstarsze dzieci, głównie z grup od 7 IV do 11 III-IV, znajdujące się prawdopodobnie w najwyższym, wewnętrznym stadium mowy pisanej.

W najmniej liczonym skupieniu 4 ($n_4 = 58$) znajdują się dzieci z wynikami identycznymi jak w skupieniu 3 dla większości zmiennych z wyjątkiem: WNi1, WNi2, WNe1 i WNe2, których poziom jest niższy niż dla skupienia 3 oraz integracji tekstu własnego (WNe3), której poziom jest najwyższy na tle wszystkich skupień. Dzieci ze skupienia 4 nie stanowią przeważającej grupy w żadnej z grup wiekowych, ale najliczniej występują w grupach 5 IV oraz od 6 III do 7 III, stanowiąc grupę „przejściową” między skupieniami 3 a 5 pod względem poziomu mowy pisanej.

Ostatnie, skupienie 5 ($n_5 = 109$) zawiera dzieci w wieku przedszkolno-szkolnym (głównie grupy od 5 IV do 7 II) z identycznymi wynikami dla zadań 1-7 jak w skupieniach 2-4 oraz najniższymi wynikami dla zadań 8 i 9. Sugeruje to, że pomysłnie przeszły one stadium naturalne, naiwne i zewnętrzne mowy pisanej, powiązane właśnie z zadaniami 1-7, a znajdują się na progu stadium wewnętrznego, powiązanego z zadaniami 8 i 9.



Rycina 3. Profile skupień dla wyników poszczególnych czynników wśród badanych dzieci wyrażone w jednostkach standardowych

Niebieski kolor – skupienie 1, $n_1 = 111$; szare kropki – skupienie 2, $n_2 = 366$; szare kropki i fioletowy kolor – skupienie 3, $n_3 = 302$; szare kropki i żółty kolor – skupienie 4, $n_4 = 58$; szare kropki i pomarańczowy kolor – skupienie 5, $n_5 = 109$

Źródło: opracowanie własne

Wyniki przeprowadzonej analizy skupień potwierdzają, że BCP może być stosowana do różnicowania poziomu rozwoju mowy pisanej u dzieci w wieku 3-11 lat. Niestety, ograniczenia tej metody analizy sprawiły, że wyniki 522 (47,0%) badanych dzieci nie zostały wzięte pod uwagę. Znajdują się one głównie w grupach wiekowych 3 I, 3 II i od 5 IV do 6 IV, dlatego możliwość identyfikowania przez BCP poszczególnych stadiów mowy pisanej wymaga jeszcze dalszych analiz. Ważne jest bowiem rozstrzygnięcie, w jakim zakresie zróżnicowanie wyników odzwierciedla zróżnicowanie rozwojowe badanych grup w zakresie mowy pisanej, a w jakim jest jeszcze obciążone niedoskonałością samej baterii.

Podsumowanie

W dzisiejszych czasach człowiek od swoich narodzin jest „zanurzony” w środowisku nasyconym pismem. Dziecko przygląda się dorosłym czytającym książki, gazety, instrukcje i samo także ma kontakt z drukiem w książeczkach dla dzieci, na zabawkach oraz na opakowaniach różnych produktów, nie wspominając o przestrzeni poza domem rodzinnym wypełnionej szyldami, tablicami informacyjnymi i reklamowymi *billboardami*. Nie można więc zakładać, że jego pierwszy kontakt z tekstem pisanym ma miejsce w przedszkolu lub szkole, a tym bardziej, że dokonuje się wraz z początkiem formalnej lub nieformalnej nauki czytania i pisania. Kiedy zatem nauczyciele lub rodzice próbują odkryć przed nim kod pisma, samo dziecko dysponuje już jakąś naiwną teorią dotyczącą celu i sposobu czytania oraz pisania. Szczególnie wyraźnie ujawnia się to w momencie rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej, kiedy można zaobserwować, że na jakość postępów w czytaniu i pisaniu znaczący wpływ mają wspólne działania podejmowane wcześniej spontanicznie przez rodziców i dzieci z użyciem pisma. Chodzi tutaj szczególnie o działania zo-

rientowane na kod pisma, czyli zapoznanie dzieci ze związkami litera-głoska i pojedynczymi wyrazami oraz zorientowane na znaczenie pisma, czyli głośne czytanie opowiadań i rozmawianie o nich z dziećmi (Hulme, Snowling, 2013).

Wydaje się, że najbardziej trafne jest traktowanie umiejętności czytania i pisania jako narzędzi komunikowania się, a nie jako złożonych „technicznych” procedur, które należy opanować krok po kroku, tak jak buduje się dom: cegielka po cegielce. Konieczność całościowego ujmowania umiejętności posługiwania się pismem wynika także z badań nad zaburzeniami procesu jej opanowywania, ponieważ niektórzy badacze sugerują konieczność rozłącznego traktowania dysleksji i zaburzeń rozumienia tekstów pisanych (np. Hulme, Snowling, 2014).

Chociaż Bateria do Oceny Czytania i Pisania służy do pomiaru jedynie poznawczych aspektów umiejętności posługiwania się pismem, umieszcza je w kontekście rozwoju rozumienia komunikacyjnej funkcji pisma w wieku przedszkolnym i szkolnym. Wyniki prezentowane w tej pracy wskazują, że ocena tak rozumianych umiejętności czytania i pisania jest możliwa. Oczywiście BCP wymaga dalszych udoskonaleń. Konieczne wydaje się na przykład ustalenie grup wiekowych, w których poszczególne zadania są najbardziej diagnostyczne i wprowadzenie zróżnicowanej procedury badania dla tych grup. Uzyskane dotychczas wyniki wskazują jednak, że BCP jest obiecującym narzędziem, dającym szansę na pomiar poziomu mowy pisanej już u 3-letnich dzieci. Jej upowszechnienie stworzy realną szansę na wczesne wykrywanie dzieci zagrożonych ryzykiem pojawienia się trudności w opanowaniu czytania i pisania (a nie tylko dysleksji), a co za tym idzie ryzykiem trudności szkolnych.

Literatura cytowana

- Awramiuk, E. (2013). *Invented spelling* jako obiekt badań. *Edukacja*, 3 (123), 5-16.
- Awramiuk, E., Krasowicz-Kupis, G. (2014). Reading and spelling acquisition in Polish: educational and linguistic determinants. Contribution to a double special issue on Early literacy research in Poland, edited by Elżbieta Awramiuk and Grażyna Krasowicz-Kupis. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 14, 1-24.
- Beswick, J.F., Sloat, E.A. (2006). Early literacy success: a matter of social justice. *Education Canada*, 46 (2), 23-26.
- Bogdanowicz, M. (2009). *Test czytania głośnego – Dom Marka*. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- Bogdanowicz, M., Jaworowska, A., Krasowicz-Kupis, G., Matczak, A., Pelc-Pękala, O., Pietras, I., Stańczak, J., Szczerbiński, M. (2008). *Diagnoza dysleksji u uczniów klas III szkoły podstawowej. Przewodnik diagnostyczny*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Bogdanowicz, M., Jaworowska, A., Krasowicz-Kupis, G., Matczak, A., Pelc-Pękala, O., Pietras, I., Stańczak, J., Szczerbiński, M. (2009). *Dysleksja 3 – Diagnoza dysleksji u uczniów klasy III szkoły podstawowej*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Bogdanowicz, M., Kalka, D. (2011). *Skala Ryzyka Dysleksji dla dzieci wstępujących do szkoły*. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.

- Bogdanowicz, M., Kalka, D., Karpińska, E., Sajewicz-Radtke, U., Radtke, B.M. (2011). *Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u uczniów w wieku 10-12 lat*. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- Bogdanowicz, M., Kalka, D., Karpińska, E., Sajewicz-Radtke, U., Radtke, B.M. (2012). *Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u uczniów gimnazjów*. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- Bogdanowicz, M., Kalka, D., Sajewicz-Radtke, U., Radtke, B.M. (2009). *Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u dzieci ośmioletnich*. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- Brzezińska, A. (1987). Gotowość do czytania i pisania i jej rozwój w wieku przedszkolnym. W: A. Brzezińska (red.), *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka* (s. 30-50). Warszawa: WSiP.
- Chall, J.S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Devonshire, V., Morris, P., Fluck, M. (2013). Spelling and reading development: the effect of teaching children multiple levels of representation in their orthography. *Learning and Instruction*, 25, 85-94.
- Ehri, L. (2005). Development of sight word reading: phases and findings. W: M.J. Snowling, C. Hulme (red.), *The science of reading: a handbook* (s. 135-154). Malden: Blackwell Publishing.
- Elkonin, D.B. (1998). *Razwítie ustnoj i pismiennoj rieczí uciaszichsa*. Moskwa: INTOR.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36, 69-81.
- Gough, P., Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 1, 6-10.
- Hulme, C., Snowling, M.J. (2013). Learning to read: what we know and what we need to understand better. *Child Development Perspectives*, 7 (1), 1-5.
- Hulme, C., Snowling, M. (2014). The interface between spoken and written language: developmental disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 369 (1634): 20120395, <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2012.0395>
- Jabłoński, S. (2002a). *Dziecko z dysleksją – epigenetyczne ujęcie procesu nabywania umiejętności czytania i pisania* (Niepublikowana praca doktorska). Poznań: Instytut Psychologii UAM.
- Jabłoński, S. (2002b). Rozwój umiejętności czytania i pisania jako historia operacji znakowej. W: B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja* (t. 4, s. 132-152). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej.
- Jabłoński, S. (2003). Rozwój mowy pisanej u dzieci w wieku 3-11 lat. *Czasopismo Psychologiczne*, 9, 2, 219-230.
- Jabłoński, S., Kleka, P. (2015). Wiek rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej a poziom rozwoju mowy pisanej u uczniów klas I-III: analiza porównawcza. *Edukacja*, 1 (130), 5-17.
- Jaworowska, A., Matczak, A., Stańczak, J. (2010). *Dysleksja 5 – Diagnoza dysleksji u uczniów klasy V szkoły podstawowej*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

- Karpińska, E.M., Radtke, B. (2010). *Testy cichego czytania dla uczniów klas IV-VI szkół podstawowych*. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- Karpińska, E.M., Radtke, B. (2012). *Znormalizowane Sprawdziany Znajomości Zasad Ortograficznych dla uczniów klas II-VI*. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- Kądzielawa, D. (2000). Zaburzenia neuropsychologiczne w funkcjonowaniu człowieka. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 3, s. 663-675). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Krasowicz, G. (1992). Czy rozumienie tekstu słownego gwarantuje czytanie ze zrozumieniem? *Scholasticus*, 3-4, 109-111.
- Krasowicz-Kupis, G. (2008). *Psychologia dysleksji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Beverly Hills: CA: Sage.
- Kwieciński, Z. (2002). *Nieuniknione?: funkcje alfabetyzacji w dorosłości*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika; Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- Mirecka, U., Domagała, A. (2010). *Profil sprawności grafomotorycznych*. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- No Child Left Behind Act of 2001 (2002). *Public Law*, 107-110, 115, 1425-2094.
- Nunes, T., Bryant, P., Barros, R. (2012). The development of word recognition and its significance comprehension and fluency. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), 959-973.
- Obukhova, L.F., Chukhontseva, A.A. (2013). Cultural-historical and cognitive approaches to understanding the origins of development of written speech. *E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru»*, 5, 67-80.
- Paris, S.G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40 (2), 184-202.
- Pasa, L., Morin, M.F. (2007). Beginning spelling and literacy approaches: A comparative study between French and Québécois first-grade classes. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7 (3), 191-209.
- Rynko, M. (red.) (2013). *Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC)*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Snowling, M.J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Snowling, M.J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13, 1, 7-14.
- Surd-Büchele, S. (2011). On the relations between writing and thinking. *Tätigkeitstheorie: E-Journal for Activity Theoretical Research in Germany, Special Issue 'Contributions to cultural-historical psycholinguistics'*, 5, 121-141.
- Szczerbiński, M., Pelc-Pękala, O. (2013). *Zestaw metod diagnozy trudności w czytaniu*. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- Wygotski, L.S. (1971). *Myślenie i mowa*. W: L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (s. 159-488). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Streszczenie. W artykule opisano etapy budowania Baterii do Oceny Czytania i Pisania (BCP) skonstruowanej na podstawie założeń teorii Lwa S. Wygotskiego. Zgodnie z nią nabywanie umiejętności czytania i pisania ujęto jako rozwój wyższej funkcji psychicznej zwanej mową pisaną. W takiej perspektywie proces posługiwania się pismem kształtuje się na długo przed rozpoczęciem formalnej nauki czytania i pisania. Autorzy prezentują również wyniki badań weryfikujących najważniejsze problemy konstrukcyjne. Przeprowadzono pięć niezależnych prób: 1) badanie pilotażowe techniczne grupy 16 dzieci w wieku 3-10 lat pierwszą wersją BCP, 2) badanie 400 dzieci w wieku 3-11 lat drugą wersją BCP, 3) ocenę trzeciej wersji BCP przez 7 sędziów kompetentnych, 4) badanie pilotażowe grupy 40 dzieci w wieku 3-7 lat czwartą wersją BCP oraz 5) badanie właściwe grupy 1103 dzieci piątą wersją BCP. Uzyskane wyniki potwierdzają użyteczność narzędzia w różnicowaniu poziomu rozwoju mowy pisanej u dzieci w wieku 3-11 lat.

Słowa kluczowe: mowa pisana, okres przedpiśmienny, rozwój czytania i pisania, ocena rozwoju czytania i pisania, diagnozowanie dysleksji