



You have downloaded a document from  
**RE-BUŚ**  
repository of the University of Silesia in Katowice

**Title:** Bo jakie początki, takie będzie wszystko : wybrane obszary diagnozy dziecka sześciolatniego

**Author:** Bogumiła Bobik

**Citation style:** Bobik Bogumiła. (2014). Bo jakie początki, takie będzie wszystko : wybrane obszary diagnozy dziecka sześciolatniego. "Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" (2014, nr 3, s. 191-207).



Uznanie autorstwa - Bez utworów zależnych Polska - Ta licencja zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu zarówno w celach komercyjnych i niekomercyjnych, pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

Bogumiła Bobik  
Uniwersytet Śląski w Katowicach  
„Bo jakie początki,  
takie będzie wszystko”  
– wybrane obszary diagnozy  
dziecka sześciolatniego

“The Shape of the Beginnings Leads  
to Everything That Comes Next”:  
Selected Areas within a Six-Year-Old Child's  
Diagnostic Assessment

### Wprowadzenie

Odwołanie się w tytule to słów Jana Amosa Komeńskiego wskazuje, że okres przedszkolny to dla dziecka najważniejszy etap życia, w czasie którego znajduje ono poczucie celu w samodzielnym działaniu. To okres konstruowania się własnego ja, otwierania się na otaczający świat i innych ludzi. Jest to czas, kiedy dzieci zaczynają być, w dużej mierze, zależne od postawy innych dorosłych niż rodzice, od ich wiedzy i umiejętności wychowawczych. Poprzez eksplorację rzeczywistości „dziecko stale dąży do osiągnięcia doskonałości, którą rozumie jako opanowanie wszystkich umiejętności posiadanych przez ludzi dorosłych. Najpierw jest to umiejętność chodzenia, potem możliwość interakcji z drugą osobą, wreszcie umiejętność komunikowania się z otaczającą go społecznością za pomocą symboli i znaków wymyślonych przez ludzi”<sup>1</sup>.

Opanowanie takich umiejętności, jak czytanie, pisanie, korzystanie z symboli i pojęć matematycznych, pozwala dziecku na samodzielne zdobywanie wiedzy, poszukiwanie potrzebnych informacji, zapisywanie własnych myśli oraz komunikowanie się z innymi za pomocą pisma. Jest

<sup>1</sup> K. Kamińska, *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1999, s. 17.

pierwszym krokiem w drodze do niezależności. Należy jednak pamiętać, że dzieci sześciolatnie różnią się poziomem, tzw. dojrzałości szkolnej i rodzice, zupełnie zasadnie, mogą nabrać wątpliwości, czy ich dziecko poradzi sobie w szkole. Diagnoza zasobów intelektualnych dziecka oraz określenie jego deficytów poznawczych pomagają stworzyć plan pomocy dziecku i zapobiegają jego porażkom w szkole, co z uwagi na potrzeby rozwojowe przedszkolaków i dzieci w wieku wczesnoszkolnym jest kluczowe dla całego procesu edukacji. Biorąc pod uwagę szczególne znaczenie okresu przedszkolnego dla kariery szkolnej dziecka, w niniejszym opracowaniu pragnę przybliżyć cechy rozwoju dziecka sześciolatniego, omówić problematykę dojrzałości szkolnej, wyjaśnić aktualne rozumienie specjalnych potrzeb edukacyjnych w kontekście wieku przedszkolnego.

### Cechy psychofizyczne dzieci 5–6-letnich

Wiek między 5. a 7. rokiem życia A. Brich nazywa „złotym wiekiem przedszkolnym”, gdyż jest to okres równowagi przedszkolnej. Widoczne zmiany zauważamy w motoryczności dziecka, czyli w rzutach, skokach, chwytach i wspinaniu. Występuje coraz lepsza płynność ruchów, sprawność oraz wyraźnie zaczyna się kształtować fazowa struktura ruchu. Brak jest natomiast jeszcze elastyczności oraz zdolności przewidywania skutków działalności ruchowej<sup>2</sup>.

W wieku przedszkolnym wzrasta sprawność różnych narządów wewnętrznych. Wydatniejsza jest praca płuc i serca, zaś szybkie tętno i oddech wyrównują ich małą początkową pojemność<sup>3</sup>. W obrębie układu nerwowego występują cztery rodzaje zmian, szczególnie ważne dla ukształtowania się gotowości szkolnej, a mianowicie:

- mielinizacja włókien nerwowych;
- wytwarzanie nowych połączeń między neuronami;
- wzrost produkcji chemicznych neuroprzekaźników;
- wzrost synchronizacji aktywności w różnych polach mózgu oraz koordynacja między płatami czołowymi a innymi częściami mózgu<sup>4</sup>.

Zwiększa się siła, ruchliwość i równowaga procesów nerwowych. Pomimo iż wciąż dominuje pobudzenie nad hamowaniem, to przewaga ta nie jest taka duża jak u 3-latka. Komórki nerwowe są o wiele bardziej wydolne niż w początkach wieku przedszkolnego i mogą dłużej pozostawać w stanie pobudzenia, co umożliwia dłuższe okresy jednorodnej aktywności<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> A. Brich, *Psychologia rozwojowa w zarysie: od niemowlęctwa do dojrzałości*, Warszawa 2005, s. 176.

<sup>3</sup> H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004, s. 147.

<sup>4</sup> Tamże.

<sup>5</sup> A.J. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005, s. 151.

Uwaga dzieci w wieku przedszkolnym nie jest ani zbyt trwała, ani też przerzutna i podzielna. Dziecko w tym okresie bardzo często zmienia przedmioty zainteresowania, przerywa rozpoczętą czynność, gdy zaczyna się nią nudzić. Jego uwaga jest przede wszystkim mimowolna, ale wraz z wiekiem można obserwować przejawy kształtującej się uwagi dowolnej, czyli skupianie się na wybranych obiektach kierowane wolą dziecka. Jego uwagę mimowolnie przyciągają bodźce nowe, silne, zmienne i kontrastujące z innymi. Dzieci potrafią powoli koncentrować się na wykonywanej czynności, pomimo że obok dzieją się ciekawsze rzeczy. Choć zakres uwagi i jej podzielność jest jeszcze niewielka, to umożliwia ona dziecku lepsze, dłuższe i efektywniejsze uczestnictwo w zajęciach, bądź zajmowanie się wybraną czynnością<sup>6</sup>. Stopień koncentracji i umiejętności skupiania uwagi dowolnej zależą w dużej mierze od indywidualnych cech dziecka, a zwłaszcza od jego temperamentu.

Z rozwojem uwagi łączy się rozwój pamięci, która umożliwia zdobywanie indywidualnego doświadczenia. Aby dziecko w przyszłości zapamiętywało materiał szkolny, np. ważne daty, należy zwracać uwagę na ćwiczenie jego pamięci<sup>7</sup>.

Pamięć dziecka w wieku przedszkolnym (3–7 lat), podobnie jak uwaga i wyobraźnia, ma charakter mimowolny. Dopiero pod koniec wieku przedszkolnego pojawiają się zaczątki pamięci dowolnej, które nauczyciel wykorzystuje i rozwija w toku zabaw i gier dydaktycznych, poprzez naukę piosenek lub wierszy na uroczystości w przedszkolu<sup>8</sup>.

Wraz z pamięcią konkretno-obrazową zaczyna się rozwijać także pamięć logiczna. Sześciolatek łatwiej utrwała w pamięci to, co jest jasne i zrozumiałe, a z badań wynika, że dzieci sześciolatnie lepiej odtwarzają materiał obrazkowy niż werbalny oraz na dłużej zapamiętują obrazki tematyczne<sup>9</sup>. Dzięki pamięci dziecko zdobywa wiedzę, uczy się mówić i myśleć, poznaje słowa i ich znaczenia.

Do wyższych procesów poznawczych zaliczamy myślenie i mowę. Typową formą myślenia sześciolatka jest myślenie konkretno-wyobrażeniowe, które polega na tym, że dziecko szukając podobieństw kieruje się cechami zewnętrznymi, np. kształtem, barwą<sup>10</sup>.

Wraz z wiekiem doskonali się mowa dziecka. Wzbogaca ono swój słownik czynny, coraz lepiej i sprawniej posługuje się regułami gramaty-

<sup>6</sup> A. Piotrowska, *O rozwoju sześciolatka*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 652(2007)6, s. 15.

<sup>7</sup> B. Musielak, *Pamięć potrzebna od zaraz*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 673(2009)5, s. 22.

<sup>8</sup> M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełto-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1992, s. 122.

<sup>9</sup> Tamże, s. 122.

<sup>10</sup> Tamże, s. 111.

ki i fonetyki języka. Pod koniec 6 r. ż. w miarę swobodnie posługuje się mową potoczną, zależną i niezależną, bez trudu porozumiewa się z innymi ludźmi, przekazując im za pomocą słowa swe myśli, żądania, pragnienia, emocje i uczucia<sup>11</sup>. Przejawem praktycznej znajomości budowy słowotwórczej wyrazów są neologizmy dziecięce, czyli tworzenie nowych słów, analogicznie do znanych już wyrazów, kiedy dziecko ma problemy ze znalezieniem w zasobie słownikowym gotowej nazwy, która określa dane zjawisko, czynność lub przedmiot<sup>12</sup>.

To, jaki poziom zaawansowania mowy osiąga sześciolatek, zależy nie tylko od stopnia rozwoju myślenia, ale także od jakości oddziaływań środowiskowych, czyli od wzorców językowych, z jakimi styka się dziecko oraz od intensywności stymulacji do mówienia i zadawania dziecku pytań dostosowanych do jego możliwości<sup>13</sup>.

Uczucia dzieci sześciolatków zaczynają się powoli stabilizować, stają się bardziej trwałe. Emocje, jakimi kieruje się sześciolatek są coraz bardziej zróżnicowane. Do emocji prostych takich, jak smutek czy radość dołączają nowe, jak rozczarowanie, współczucie i duma. Wyrażanie emocji jest dojrzsze. Dziecko coraz częściej mówi o tym, co czuje.

Rozwój społeczny dziecka sześciolatka osiąga wyższy poziom. Inne zachowania przejawia wobec rówieśników, a inne wobec osób dorosłych. W stosunku do dzieci młodszych jest opiekuńcze, wobec starszych odczuwa respekt. Współdziała w zabawie, ustalając wspólnie reguły, których się trzyma. Zapamiętuje pewne nakazy i zakazy, nie wymagając ich powtarzania. Potrafi także odnieść do siebie polecenia kierowane do całej grupy<sup>14</sup>.

Przemiany zachodzące u dziecka sześciolatka mają charakter długotrwały i złożony. Ich początek ma miejsce około trzeciego roku życia, a wiek sześciu lat oznacza zakończenie zmian. Dla zapewnienia prawidłowego przebiegu poszczególnych aspektów rozwoju niezmiernie ważna jest wczesna edukacja dziecka, ponieważ:

- znaczna część możliwości intelektualnych człowieka kształtuje się do piątego i szóstego roku życia;
- umiejętności nabywane w przedszkolu posłużą w szkole do tego, aby dziecko lepiej się uczyło, a dostrzeżone trudności ułatwią ukierunkowanie odpowiedniego wsparcia terapeutycznego;
- w miarę rozwoju świadomości i umiejętności komunikacyjnych oraz rozumienia uczuć, szybko wzrastają umiejętności społeczne dzieci;

---

<sup>11</sup> A. Piotrowska, *O rozwoju sześciolatka*, dz. cyt., s. 17.

<sup>12</sup> M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełto-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza*, dz. cyt., s. 142.

<sup>13</sup> A. Piotrowska, *O rozwoju sześciolatka*, dz. cyt., s. 18.

<sup>14</sup> Tamże, s.18–20.

- między 2. a 6. rokiem życia dziecko coraz lepiej rozumie emocje własne i innych osób, nabiera zdolności regulowania ekspresji emocji, co pozwala mu kształtować pozytywne kontakty z innymi.

### Dojrzałość szkolna

Dojrzałość szkolna, gotowość szkolna, przygotowanie do szkoły – to terminy używane zamiennie. Zróznicowanie tych pojęć polega na rozumieniu istoty i mechanizmów procesu dojrzewania oraz na roli uczenia się w procesie rozwojowym.

W pierwszym przypadku wychodzi się z założenia, że zmiany rozwojowe dokonujące się w dziecku posiadają spontaniczny charakter i mają związek z dojrzewaniem związanym z mechanizmami biologicznymi organizmu.

Z kolei w drugim przypadku zakłada się, że można ćwiczyć kształtowanie niektórych właściwości dziecka, co stwarza szansę osiągnięcia gotowości szkolnej. Zwraca się uwagę na moment przygotowania lub gotowości do podjęcia zadań szkolnych. J. Bruner uważa, że „gotowość nie jest stanem, na który wystarczy po prostu czekać, ale trzeba ją wykształcić”<sup>15</sup>.

Ocena gotowości szkolnej jest powszechnie uważana za jeden z elementów wspierania rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym. Działania wobec dziecka, które ma rozpocząć naukę w szkole powinny być projektowane na tej podstawie, a ich efektem powinien być sukces szkolny.

Zanim dziecko rozpocznie naukę powinno:

- być rozwinięte fizycznie i ruchowo adekwatnie do swojego wieku (opanowanie w pewnej mierze ruchów rąk i palców, które są niezbędne przy pisaniu);
- mieć orientację w bliskim otoczeniu i duży zasób wiedzy o świecie;
- podejmować działania zmierzające do określonego celu i wykonywać je do końca (działanie intencjonalne);
- brać pod uwagę zdanie rówieśników, a nie liczyć się tylko z własnymi chęciami;
- potrafić opanować emocje (powściągać gniew i złość, obawę i lęk, a przede wszystkim nie uzewnętrzniać w niepojętym sposobie swoich stanów emocjonalnych)<sup>16</sup>.

Według A. Szemińskiej w trakcie badań dojrzałości szkolnej powinno się brać pod uwagę:

- rozwój procesów poznawczych oraz sprawności ruchowych umożliwiających opanowanie podstawowych technik szkolnych (pisanie, czytanie, liczenie);

<sup>15</sup> B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*, Warszawa 2003, s. 10–11.

<sup>16</sup> Tamże.

- rozwój emocjonalny i społeczny (postawa dziecka wobec otaczającej rzeczywistości);
- zasób wiadomości i umiejętności będących podstawą do nauki w szkole podstawowej<sup>17</sup>.

Zakres pojęcia „dojrzałość szkolna” obejmuje również:

- dojrzałość fizyczną (sprawność motoryczna, ciężar ciała, poziom funkcji zmysłów, stan zdrowia);
- dojrzałość społeczną (kontakty społeczne, funkcjonowanie w grupie, współdziałanie, poczucie obowiązku);
- dojrzałość wolicjonalną (wytrwałość w pracy, celowa działalność, doprowadzenie zadań do końca)<sup>18</sup>.

Osiągnięcie dojrzałości szkolnej jest podstawą powodzenia dziecka w szkole. Brak dojrzałości często bywa uwarunkowany specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, których przejawem są trudności edukacyjne dziecka o różnym charakterze (specjalne, specyficzne).

### **Specjalne potrzeby edukacyjne dziecka w wieku przedszkolnym**

Pojęcie uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wprowadzono w roku 1978 w Raporcie Warnock w Wielkiej Brytanii, biorąc pod uwagę szczególne zróżnicowanie edukacyjne wśród dzieci. W teoretycznym ujęciu specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci wskazuje się, że „wynikają one ze zindywidualizowanego sposobu nabywania wiedzy i umiejętności w procesie uczenia się, określonego ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego. Specjalne potrzeby edukacyjne odnoszą się zarówno do grupy dzieci (i młodzieży) mającej trudności w uczeniu się, jak i uczniów zdolnych. Ich rozpoznanie pozwala na właściwy wybór metod, środków i oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych prowadzących do zaspokojenia potrzeb, a tym samym stworzenia optymalnych warunków rozwoju intelektualnego i osobowościowego”<sup>19</sup>.

W obrębie specjalnych potrzeb edukacyjnych wyróżnia się specjalne i specyficzne trudności w uczeniu się. Mamy z nimi do czynienia wtedy, gdy dziecko ujawnia trudności, których pomimo wytrwałej pracy nie potrafi samo pokonać. Z punktu widzenia praktyki pedagogicznej waż-

---

<sup>17</sup> A. Szemińska, *Zapisy do klasy pierwszej szkoły podstawowej*, Warszawa 1973, s. 45. Cyt. za: M. Chojak, *Gotowość czy dojrzałość szkolna? Kilka praktycznych i teoretycznych uwag*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 676(2009)8, s. 20.

<sup>18</sup> M. Chojak, *Gotowość czy dojrzałość szkolna?*, art. cyt., s. 20–21.

<sup>19</sup> J. Głodkowska, *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Materiały szkoleniowe MEN, część I, Warszawa 2010, s. 47.

ne jest wskazanie, jakie kategorie dysfunkcji rozwojowych zalicza się do poszczególnych kategorii trudności, dlatego też:

„Specjalne trudności w uczeniu się odnoszą się do dzieci z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi o zróżnicowanej etiologii, które wymagają zastosowania specjalnej organizacji procesu edukacyjnego. Grupa ta obejmuje dzieci niewidome, słabowidzące, niesłyszące, z chorobami przewlekłymi, z zaburzeniami psychicznymi, z niepełnosprawnością ruchową, autyzmem, upośledzeniem umysłowym, niedostosowanych społecznie, a także zagrożonych niedostosowaniem społecznym, uzależnionych lub z zaburzeniami zachowania”<sup>20</sup>;

„Specyficzne trudności w uczeniu się odnoszą się do dzieci w normie intelektualnej, które mają trudności w przyswajaniu sobie treści dydaktycznych, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego (niższe niż przeciętne możliwości intelektualne, dysfunkcje analitycznych, a także ryzyko dysleksji, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii)”<sup>21</sup>.

Każde dziecko może mieć trudności najpierw w przedszkolu, później w szkole. Mogą one być trwałe lub czasowe, w większym lub mniejszym stopniu wymagać specjalnego, mniej lub bardziej specjalistycznego wsparcia edukacyjnego. Podstawą do określenia rodzaju, stopnia nasilenia i okresu trwania trudności jest określenie możliwości rozwojowych danego dziecka i stwierdzenie, czy prezentuje poziom rozwoju typowy dla większości rówieśników, czy też odbiega od wzorców rozwojowych typowych dla danego wieku. Takie porównanie danego stanu ze stanem prawidłowym pozwala na stwierdzenie zaburzeń, nieprawidłowości rozwojowych.

Zaburzenia rozwojowe to klasa zaburzeń dziecięcych charakteryzujących się istotnym odchyleniem od norm rozwojowych w różnych zakresach funkcjonowania poznawczego, językowego, ruchowego, emocjonalno-motywacyjnego czy społecznego<sup>22</sup>. Wiek rozwojowy dziecka nie zawsze odpowiada jego wiekowi biologicznemu. W niektórych przypadkach można stwierdzić opóźnienia rozwojowe, zahamowania czy też zaburzenia. Ze względu na rozległość wyróżnia się zaburzenia globalne i fragmentaryczne. Ocenia się także dynamikę zaburzeń – czas występowania i ich trwałość oraz wskazuje na przyczyny i patomechanizmy (np. podłoże genetyczne, organiczne, społeczne). Do zaburzeń rozwoju należą: wady wzroku, wady słuchu, niepełnosprawność ruchowa, upośledzenie umysłowe, autyzm, niepełnosprawności sprzężone, choroby przewlekłe, zaburzenia psychiczne, niedostosowanie społeczne, zabu-

<sup>20</sup> Tamże.

<sup>21</sup> Tamże.

<sup>22</sup> J. Głodkowska, *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi...*, dz. cyt., s. 49. Cyt. za: M. Bogdanowicz, *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1985.



zenia zachowania. Dzieci z zaburzeniami rozwojowymi wymagają specjalnej organizacji ich nauczania w zakresie treści, metod i warunków pracy. Nie wszystkie odchylenia od normy są zaburzeniami. Zdarza się, że dziecko rozwija się wolniej od rówieśników, ale różnice te stopniowo nadrabia. Ważna jest więc rzetelna, trafna i precyzyjna diagnoza zaburzeń rozwojowych. Interpretacja odchyleń od normy powinna uwzględniać istotne informacje o dotychczasowym rozwoju dziecka w możliwie wszystkich sferach, środowisku rozwojowym (szczególnie rodzinnym), o rozmiarach i konsekwencjach odchyleń. W przypadku niewielkich odchyleń mówimy o różnicach indywidualnych<sup>23</sup>.

Odchylenia rozwojowe są to indywidualne opóźnienia rozwoju w stosunku do ustalonych norm, niebędące jednak zaburzeniami z uwagi na niewielkie nasilenie objawów, ograniczony zakres i czas trwania<sup>24</sup>.

Najczęstszymi przyczynami trudności edukacyjnych dzieci w wieku przedszkolnym są zaburzenia percepcji słuchowej, zaburzenia percepcji wzrokowej oraz zaburzenia sprawności motorycznej. Mają one kluczowe znaczenie w opanowaniu przez dzieci umiejętności czytania i pisania, a ta z kolei stymuluje rozwój umysłowy oraz rozszerza możliwość zdobywania wszelkiej wiedzy. Badania różnych autorów<sup>25</sup> wykazują, że specyficzne trudności, jakie mają dzieci z opanowaniem czynności pisania, czytania i liczenia w młodszych klasach szkoły podstawowej są związane z niedoborem funkcji sensomotorycznych (analizy i syntezy słuchowej), kinestetyczno-ruchowej, a także odchyleniami przebiegu lateralizacji. Trudności te mają charakter rozwojowy, zaznaczają się wyraźnie u dziecka sześciolatniego, dlatego też zostaną szerzej omówione.

### Zaburzenia percepcji słuchowej

Percepcja słuchowa w początkowych fazach opanowywania czytania i pisania pełni nadrzędną rolę, ponieważ: „specyficzną właściwością percepcji słuchowej jest zdolność wyodrębniania, identyfikowania i różnicowania dźwięków mowy, czyli słuch mowny, nazywany słuchem fonemowym lub fonematyczno-fonetycznym”<sup>26</sup>.

Percepcję dźwięków mowy umożliwia analizator słuchowy, dzięki jego sprawnemu funkcjonowaniu dziecko identyfikuje i różnicuje bodźce dźwiękowe, w tym dźwięki mowy. Dzieci z zaburzeniami analizy i synte-

---

<sup>23</sup> Tamże, s. 50.

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1973; B. Zakrzewska, *Reedukacja dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, Warszawa 1976; H. Nartowska, *Opóźnienia i dysharmonie w rozwoju dziecka*, Warszawa 1980; B. Sawa, *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*, Warszawa 1983; M. Bogdanowicz, *Leworęczność u dzieci*, Gdańsk 1989.

<sup>26</sup> W. Brejnak, J. Zabłocki, *Dysleksja w teorii i praktyce*, Warszawa 1989, s. 113.

zy słuchowej doskonale słyszą pojedyncze dźwięki, nawet z dużej odległości, ale kiedy mają wyodrębnić poszczególne dźwięki z potoku mowy, sprawia im to trudność<sup>27</sup>. Percepcja mowy jest więc procesem złożonym, w którym uczestniczą: słuch fizjologiczny; słuch fonematyczny, czyli umiejętność różnicowania dźwięków mowy (fonemów); pamięć słuchowa wyrazów, tzn. wzorców słuchowych wyrazów; umiejętność kojarzenia wzorców słuchowych wyrazów z odpowiednimi pojęciami (wybór odpowiedniego pojęcia)<sup>28</sup>.

Słuch fizjologiczny umożliwia odbiór i różnicowanie sygnałów słuchowych, warunkuje wykształcenie się słuchu fonematycznego, czyli umiejętności różnicowania najmniejszych elementów składowych wyrazów-fonemów<sup>29</sup>. Na podstawie dobrze rozwiniętego słuchu fonematycznego rozwijają się operacje świadomej analizy i syntezy słuchowej, które stanowią mechanizm czytania i pisania. Operacje analizy i syntezy słuchowej są dla dzieci trudne i nie rozwijają się spontanicznie. Trudności wynikają z faktu, iż często wyraz po rozbiciu na poszczególne głoski brzmi inaczej niż w całości. Ten sam problem dotyczy również syntezy. Zatem dzieci należy uczyć prawidłowej syntezy i analizy w trakcie celowo zorganizowanych ćwiczeń.

H. Nartowska uważa, że już w wieku przedszkolnym można rozpoznać zaburzenia o charakterze mikrozaburzeń percepcji słuchowej, są to:

- nieumiejętność wyodrębnienia głosek i sylab ze słów, słów ze zdań;
- niezrozumienie poleceń słownych lub czytanych opowiadań;
- nieprawidłowe wybrzmiewanie dźwięków mowy, utrzymywanie się agramatyzmów i błędów w czytaniu;
- zła koncentracja uwagi na bodźcach słuchowych;
- szybka męczliwość przy dłuższym słuchaniu;
- gorsze zapamiętywanie i rozumienie;
- słabe przyswajanie słów, form językowych, wierszyków, piosenek;
- ubogie słownictwo<sup>30</sup>.

Do specyficznych trudności w pierwszym okresie nauki czytania i pisania zaliczamy takie objawy, jak:

- długo utrzymująca się technika literowania;
- kłopoty z syntezą dźwięków;
- nieuwzględnianie w czytaniu znaków przestankowych;
- błędy w czytaniu: opuszczanie liter i sylab, mylenie wyrazów o podobnym brzmieniu, zniekształcanie słów (odczytywanie części wyrazu, a część pozostała jest zgadywana);

<sup>27</sup> H. Spionek, *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa 1970.

<sup>28</sup> H. Skibińska, *Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi z trudnościami w pisaniu i czytaniu*, Bydgoszcz 1996, s. 10.

<sup>29</sup> M. Bogdanowicz, *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*, dz. cyt.

<sup>30</sup> Tamże.

- trudności w rozumieniu przeczytanej treści na skutek niedokładnego rozumienia określeń słownych;
- błędy typu fonetycznego (fonetyczna definicja słów);
- uczenie się czytania „na pamięć”;
- trudności w czytaniu całych wyrazów metodą literowania;
- w klasach starszych, dominacja czytania po cichu nad czytaniem głośnym<sup>31</sup>.

Z metodycznego punktu widzenia ważne wydaje się poprzedzenie nauki czytania i pisania dłuższym okresem ćwiczeń słuchowych i przechodzenie do nauki czytania i pisania dopiero po opanowaniu operacji syntezy i analizy słuchowej. W opanowaniu tych umiejętności ważne miejsce pełni, obok percepcji słuchowej, percepcja wzrokowa.

### Zaburzenia percepcji wzrokowej

Czynności czytania i pisania, poza prawidłową percepcją słuchową, wymagają umiejętności dokonywania analizy i syntezy wzrokowej. Szczególnie trudne jest spostrzeganie liter ze względu na ich podobieństwo, jak również abstrakcyjną treść elementów językowych, które one oznaczają. Jak pisze H. Skibińska: „wszystkie litery zbudowane są z linii prostych i krzywych o kształcie owalnym. Ich kombinacje wyrażają się w postaci pętli, lasek, różnych haczyków, wężyków, spirali, linii owalnych itp. Wszystkie te elementy występują w literach, w różnorodnych połączeniach, w różnym położeniu przestrzennym w stosunku do osi poziomej i pionowej”<sup>32</sup>. Dodatkowym utrudnieniem jest występowanie liter w czterech formach: liter małych i wielkich, pisanych i drukowanych.

Z badań wynika, że percepcja wzrokowa u większości dzieci osiąga dojrzałość niezbędną do nauki czytania i pisania dopiero w wieku około sześciu lat<sup>33</sup>. Prawidłowa percepcja liter wymaga bowiem nie tylko dokładnego spostrzegania i różnicowania kształtów, ale także rejestracji położenia przestrzennego liter wobec siebie oraz usytuowania elementów wewnątrz liter.

W ujęciu M. Frostig i D. Horne’a percepcja wzrokowa obejmuje pięć aspektów warunkujących jej prawidłowy przebieg. Należą do nich:

- koordynacja wzrokowo-ruchowa, czyli zdolność do zharmonizowania ruchów gałek ocznych z ruchami całego ciała lub jakiejś jego części;
- spostrzeganie figury i tła: figurą jest ta część pola spostrzeniowego, która znajduje się w centrum naszej uwagi; tłem to, co je otacza (dla

---

<sup>31</sup> A. Bilecka, U. Konarska, E. Mytych, *Zaburzenia percepcji słuchowej*, [w:] *Terapia pedagogiczna*, (red.) E.M. Skorek, Kraków 2005, t. 1, s. 32.

<sup>32</sup> H. Skibińska, *Praca korekcyjno-kompensacyjna...*, dz. cyt., s. 46.

<sup>33</sup> A. Łuria, *Zaburzenia wyższych czynności korowych wskutek ogniskowych uszkodzeń mózgu*, Warszawa 1967; N. Kephart, *Dziecko opóźnione w nauce szkolnej*, Warszawa 1970.

obserwatora meczu piłkarskiego figurą jest piłka i kopiący ją piłkarz, tłem inni piłkarze i boisko);

- stałość spostrzegania wyraża się w zdolności do spostrzegania przedmiotu jako posiadającego stałe właściwości – określony kształt, położenie i wielkość, niezależnie od zmiennych wrażeń wywołanych przez ten przedmiot;
- spostrzeganie położenia przedmiotów w przestrzeni może być zdefiniowane jako spostrzeganie relacji przestrzennych zachodzących między przedmiotem i obserwatorem;
- spostrzeganie stosunków przestrzennych. Jest to zdolność do spostrzegania położenia dwóch lub więcej przedmiotów w stosunku do samego siebie, a także relacji przestrzennych zachodzących między przedmiotami. Z tego też powodu jest ono związane ze spostrzeganiem figury i tła. Na przykład: dziecko nawlekając koraliki na sznurek musi spostrzegać położenie paciorków i sznurka w stosunku do własnego ciała, a także wzajemne położenie paciorków i sznurka<sup>34</sup>.

Zaburzenia spostrzegania ujawniają się w całej rozciągłości dopiero w trakcie nauki czytania i pisanie, mimo że dotąd mogły być niewidoczne i uchodziły uwadze otoczenia. Ważna więc jest działalność konstrukcyjna i graficzna dzieci w wieku przedszkolnym, która pozwala na dojrzewanie percepcji wzrokowej.

### Zaburzenia sprawności motorycznej

Od dziecka, które ma rozpocząć naukę w szkole oczekujemy nie tylko określonego poziomu rozwoju funkcji poznawczych, ale również odpowiedniego poziomu rozwoju ruchowego. Motoryka ogólna ciała zależy od sprawności czynnościowej dwóch struktur:

- układu wykonawczego związanego ściśle z układem mięśniowo-stawowym;
- układu sterowniczego powiązanego z układem nerwowym.

Budowa ich jest skomplikowana i wielopoziomowa, mimo to są ze sobą czynnościowo zintegrowane. Motoryka ogólna zależy również od wielu innych czynników, m.in. wieku, stanu emocjonalnego. Obraz ruchowy jest również uwarunkowany genetycznie, a motoryka człowieka ulega ewolucji w miarę rozwoju osobniczego<sup>35</sup>.

Istnieją różne klasyfikacje przyczyn zaburzeń narządu ruchu. B. Szychowiak dzieli je na wrodzone i nabyte<sup>36</sup>, z kolei według I. Kaiser-Gro-

<sup>34</sup> M. Frostig, D. Horne, *Wzory i obrazki. Program rozwijający percepcję wzrokową*, Warszawa 1994.

<sup>35</sup> H. Skibińska, *Praca korekcyjno-kompensacyjna...*, dz. cyt., s. 92–93.

<sup>36</sup> B. Szychowiak, *Wychowanie dzieci niepełnosprawnych ruchowo*, [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, red. I. Obuchowska, Warszawa 1995.

deckiej istotne znaczenie w podziale mają dysfunkcje pochodzenia mózgowego oraz rdzeniowego i dysfunkcje układu kostnowstawowego<sup>37</sup>. Do analizy rozwoju motorycznego dziecka sześciolatniego przydatna jest klasyfikacja mikrozaburzeń w ujęciu H. Spionek. Autorka wyróżnia wśród nich:

- obniżenie sprawności pojedynczych aktów ruchowych na skutek zaburzeń układu piramidowego, np. chwytu pęsetkowego, co utrudnia wykonywanie precyzyjnych ruchów, takich jak trzymanie ołówka w palcach, niewłaściwe posługiwanie się przedmiotami codziennego użytku;
- wszelkie zaburzenia „melodii” kinetycznej oraz koordynacji ruchowej na skutek zaburzeń układu pozapiramidowego; dziecko wykonuje poprawnie poszczególne ruchy, ale nie potrafi ich powiązać w harmonijną całość; odnosi się wrażenie jakby każda grupa mięśni pracowała niezależnie od siebie;
- obniżenie precyzji ruchów docelowych z jednoczesnym wzmożeniem psychoruchowego napędu; ruchom docelowym towarzyszą współruchy (synkinezje) oraz wzmożone napięcie mięśniowe; w czasie codziennych czynności dziecko zużywa sporo energii na niepotrzebne ruchy; wzmożony tonus mięśniowy (paratonia) powoduje, że dziecko nie może rozluźnić mięśni, niezaangażowanych w wykonywanie czynności;
- zaburzenia koordynacji ruchowo-wzrokowej, które powoduje, że dziecko z wielkim trudem uczy się dostosowywać swoje ruchy do właściwości przedmiotów; powiązania wzrokowo-ruchowe dokonują się z dużym opóźnieniem<sup>38</sup>.

Opisane powyżej objawy zaburzeń można zaliczyć do najczęściej spotykanych. W wielu przypadkach zdarza się, że poszczególne symptomy łączą się ze sobą. Powoduje to, że każde dziecko o obniżonym rozwoju ruchowym reprezentuje typowy dla siebie zespół objawów i w związku z tym wymaga indywidualnego podejścia nauczycieli i rodziców.

### Zaburzenia lateralizacji

Lateralizacja bywa łączona z rozwojem ruchowym dziecka, bowiem oznacza większą sprawność narządów, takich jak ręka, noga, oko i ucho, położonych po prawej lub lewej stronie ciała, co jest uwarunkowane dominacją jednej z półkul mózgowych.

H. Spionek określa proces lateralizacji jako przewagę stronną ruchowych czynności człowieka. Rozwój ruchowej sprawności jest oparty na daleko posuniętej specjalizacji funkcji, która nie ogranicza się jedynie do wykonywania odrębnych zadań przez kończyny dolne i górne, ale wy-

<sup>37</sup> I. Kaiser-Grodecka, *Dysfunkcja narządów ruchu*, [w:] *Psychologia defektologiczna*, red. A. Wyszynska, Warszawa 1987.

<sup>38</sup> H. Spionek, *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, Warszawa 1985.

stępuje także w pracy kończyn prawych i lewych. Przewaga jednej ręki nad drugą przy jednoczesnej ruchowej ich koordynacji pozwala człowiekowi osiągnąć wysoki stopień sprawności i ekonomii motorycznej<sup>39</sup>.

M. Bogdanowicz określa stronność, czyli lateralizację jako „asymetrię funkcjonalną w odniesieniu do parzystych narządów ruchu i organów zmysłu znajdujących się po prawej lub lewej stronie ciała przejawiającej się jako preferencję do używania ręki, nogi, oka i ucha leżących po jednej stronie osi ciała. Preferencja ta ujawnia się podczas wykonywania czynności wymagających udziału tylko jednego organu, a także, gdy zachodzi potrzeba przyjęcia roli wiodącej przez jeden z nich, podczas wykonywania czynności angażujących obydwa parzyste organy ruchu i zmysłu. Mówimy wówczas o organie wiodącym, inaczej dominującym. Drugi zaś z tej pary, leżący po przeciwnej stronie osi ciała – to organ pomocniczy”<sup>40</sup>.

Wyróżniamy następujące modele lateralizacji:

- jednorodną prawostronną lub lewostronną;
- niejednorodną, skrzyżowaną, odznaczającą się wyraźną przewagą czynnościową narządów ruchu i zmysłu nie po tej samej, a po obu stronach ciała;
- nieustaloną, inaczej słabą, która występuje w wypadku braku dominacji poszczególnych narządów ruchu i zmysłu, ewentualnie braku przewagi czynnościowej jednego z narządów<sup>41</sup>.

O zaburzonej lateralizacji mówimy wówczas, gdy nie ma funkcjonalnej dominacji jednej strony ciała, objawia się to w lateralizacji słabej, nieustalonej oraz lateralizacji niejednorodnej, czyli skrzyżowanej<sup>42</sup>. H. Spionek wskazuje na następujące cechy słabej lateralizacji: „osoby takie są zazwyczaj mało sprawne ruchowo, dzieci o słabej i powolnej lateralizacji są mniej ruchowo zręczne od swoich rówieśników z wyraźną lateralizacją. Poza mniejszą sprawnością ruchową wykazują często zaburzenia w rozwoju orientacji w prawej i lewej stronie własnego ciała, wykazują również ogólne zaburzenia w orientacji przestrzennej i trudniej opanowują umiejętności, które tej orientacji wymagają”<sup>43</sup>.

Dzieci o lateralizacji opóźnionej, osłabionej przejawiają trudności w nauce czytania i pisania. Rozwój sprawności ruchowej ich rąk jest zazwyczaj opóźniony, a braki w zakresie orientacji przestrzennej utrudniają odwzorowanie kształtów i figur geometrycznych, rozpoznawanie

<sup>39</sup> Autorka szeroko omawia to zagadnienie [w:] H. Spionek, *Dziecko leworęczne*, Warszawa 1961; H. Spionek, *Powstanie orientacji w prawej i lewej stronie schematu ciała w ontogenezie*, Warszawa 1961.

<sup>40</sup> M. Bogdanowicz, *Leworęczność u dzieci*, Warszawa 1989, s. 29.

<sup>41</sup> Tamże.

<sup>42</sup> M. Bogdanowicz, *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*, dz. cyt.

<sup>43</sup> Por. H. Spionek, *Dziecko leworęczne*, dz. cyt., s. 69.

i odwzorowanie liter i cyfr o podobnym kształcie, lecz inaczej ułożonych w przestrzeni (p-b-d-g, n-u, w-m,), a w późniejszym okresie powodują trudności w osiągnięciu biegłości w czytaniu<sup>44</sup>.

Obserwacja dziecka podczas wykonywania prostych czynności przez rodziców i nauczycieli pozwala na wczesną diagnozę dominacji ręki i oka oraz podjęcie działań korekcyjnych, które sprzyjają efektywności nauki czytania i pisanie.

### Podsumowanie

Z przedstawionych powyżej rozważań wynika, że prawidłowy rozwój dziecka w okresie przedszkolnym jest podstawą jego osiągnięć szkolnych. Przyczynami specjalnych potrzeb edukacyjnych są najczęściej zaburzenia w sferze słuchowej i wzrokowej, obniżenie sprawności manualnej oraz nieprawidłowy przebieg lateralizacji. Niewątpliwie rodzicom trudno jest dostrzec pierwsze objawy świadczące o zaburzonych funkcjach, trudno też określić ich przyczyny. Ważna jest więc edukacja przedszkolna, której początek powinien przypadać około trzeciego roku życia dziecka. Daje ona możliwość wczesnego wykrywania deficytów rozwojowych oraz ich terapii. Służą temu zajęcia z zakresu wczesnego wspomagania rozwoju dziecka oraz organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu. Dzięki nim przedszkolak o specjalnych potrzebach edukacyjnych uzyskuje pomoc specjalistów (pedagoga, psychologa, logopedy, rehabilitanta) zgodnie ze wskazaniem i zaleceniami postawionej, pełnej diagnozy psychopedagogicznej.

Początek nauki szkolnej nie powinien być okresem wykrywania trudności szkolnych dziecka, dlatego też podstawowym zadaniem wychowawców pracujących z dzieckiem w wieku przedszkolnym jest dokładna jego obserwacja, wczesne przewidywanie zaburzeń rozwojowych, likwidacja dysharmonii rozwojowych, a tym samym zapobieganie przyszłym kłopotom w nauce.

### Bibliografia

Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i Sk-a, Poznań 2004.

Bilecka A., Konarska U., Mytych E., *Zaburzenia percepcji słuchowej*, [w:] *Terapia pedagogiczna*, red. E.M. Skorek, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2005.

- Bogdanowicz M., *Leworęczność u dzieci*, WSiP, Warszawa 1989.
- Bogdanowicz M., *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1985.
- Brejnak W., Zabłocki J., *Dysleksja w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Warszawskiego Oddziału PTD, Warszawa 1989.
- Brich A., *Psychologia rozwojowa w zarysie: od niemowlęctwa do dojrzałości*, PWN, Warszawa 2005.
- Brzezińska A.I., *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk 2005.
- Chojak M., *Gotowość czy dojrzałość szkolna? Kilka praktycznych i teoretycznych uwag*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 677(2009)8.
- Frostig M., Horne D., *Wzory i obrazki. Program rozwijający percepcję wzrokową*, Wydawnictwo PZN, Warszawa 1994.
- Głodkowska J., *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Materiały szkoleniowe MEN, część I, Wydawnictwo MEN, Warszawa 2010.
- Harwas-Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwojowa człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, tom II, PWN, Warszawa 2005.
- Kaiser-Grodecka I., *Dysfunkcja narządów ruchu*, [w:] *Psychologia defektologiczna*, red. A. Wyszynska, PWN, Warszawa 1987.
- Kamińska K., *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1999.
- Łuria A., *Zaburzenia wyższych czynności korowych wskutek ogniskowych uszkodzeń mózgu*, Wydawnictwo PZWL, Warszawa 1967.
- Kephart N., *Dziecko opóźnione w nauce szkolnej*, PWN, Warszawa 1970.
- Musielak B., *Pamięć potrzebna od zaraz*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 673(2009)5.
- Piotrowska A., *O rozwoju sześciolatka*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 652(2007)6.
- Skibińska H., *Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi z trudnościami w pisaniu i czytaniu*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1996.
- Spionek H., *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, PZWS, Warszawa 1970.
- Spionek H., *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa 1985.
- Szychowiak B., *Wychowanie dzieci niepełnosprawnych ruchowo*, [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, red. I. Obuchowska, WSiP, Warszawa 1995.



Wilgocka-Okoń B., *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.

Włodarski Z., *Niektóre zaburzenia rozwoju ruchu*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, PWN, Warszawa 1986.

### Streszczenie

Artykuł dotyczy trudności edukacyjnych dzieci sześcioletnich. Opisano w nim cechy psychofizyczne dziecka sześcioletniego oraz wskaźniki dojrzałości szkolnej jako podstawę do odróżnienia rozwoju prawidłowego i odbiegającego od normy rozwojowej. Wyjaśniono współczesne rozumienie pojęcia specjalne potrzeby edukacyjne. Omówiono najczęstsze przyczyny trudności edukacyjnych dzieci w wieku przedszkolnym obejmujące zaburzenia percepcji słuchowej, zaburzenia percepcji wzrokowej oraz zaburzenia sprawności motorycznej i lateralizacji.

**Słowa kluczowe:** cechy psychofizyczne dziecka, dojrzałość szkolna, specjalne potrzeby edukacyjne, percepcja słuchowa, percepcja wzrokowa, sprawność motoryczna, lateralizacja.

### “The Shape of the Beginnings Leads to Everything That Comes Next”: Selected Areas within a Six-Year-Old Child's Diagnostic Assessment

#### Summary

This article is concerned with the learning disabilities of six-year-olds. It describes the psychophysical characteristics of the six-year-old child and the indicators of school readiness that enable us to distinguish correct from faulty paths of development. The contemporary understanding of the term “special educational needs” is explained. The most frequent causes of learning disabilities amongst preschoolers are discussed, including auditory processing disorders, visual processing disorders, motor skills and laterality disorders.

**Keywords:** children's psychophysical characteristics, school readiness, special educational needs, auditory perception, visual perception, motor skills, laterality.

Adres do korespondencji:

Dr Bogumiła Bobik

Uniwersytet Śląski,

Wydział Pedagogiki i Psychologii

e-mail: bogumilabobik@gmail.com