

JOLANTA SUCHODOLSKA

*Uniwersytet Śląski  
w Katowicach*

## **DEFICYTY GOTOWOŚCI SZKOLNEJ PRZEDSZKOLAKA - MOŻNA IM ŁATWO ZAPOBIEC. OD ZINTEGROWANEJ DIAGNOZY DO SKUTECZNEGO WSPIERANIA ROZWOJU DZIECKA**

ABSTRACT. Suchodolska Jolanta, *Deficyty gotowości szkolnej przedszkolaka - można im łatwo zapobiec. Od zintegrowanej diagnozy do skutecznego wspierania rozwoju dziecka* [The Easily Preventable Deficiencies in Kindergarten Pupils' Readiness for School. From Integrated Diagnosis to Effective Support for the Child's Development]. *Studia Edukacyjne* nr 44, 2017, Poznań 2017, pp. 329-346. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.44.20

The levels of skills, abilities and adaptability achieved by a child within a kindergarten community becomes a natural entry pass to participate in a wider peer community which is formed by children taking up the challenge of school education. The differences between children starting school education are visible in the field of broadly construed self-reliance (spatial, manual, self-service, task-based) and in numerous abilities to react, communicate and learn, gained and improved within the first 6 years of life. They can result from the multiple factors connected with the child's diversified potential, the degree to which the child's social and educational needs are taken care of. Furthermore, there are exogenous factors involved which affect the pace and character of the development process in an unusually individualized way, which in turn heavily depends on the specific situation and the upbringing methods applied. All of the above result in a situation where the differences in an individual's readiness for school become a crucial parametric indicator which, when disregarded, can expose the child to failures during his attempts to adapt to a new environment until optimal conditions are created to enable the child to achieve success.

This study provides the proposals to be used while trying to provide support for the child's individual development and aims at protecting the child from failures at the beginning of school education or eliminating the risk of exclusion connected with the existing failures.

**Key words:** deficiencies of readiness for school, diagnose, support for the child's development

*Wszystko, co najważniejsze dla życia,  
zdarza się w pierwszych sześciu latach*

G. Vico

## **Diagnoza – potrzeba zintegrowanego myślenia o deficytach rozwojowych**

Kategorią poznawczo-diagnostyczną, która różnicuje poziom możliwości i zdolności dziecka jest norma rozwojowa, rozumiana wieloznacznie w perspektywie teoretycznej i badawczej<sup>1</sup>, jednak w tym opracowaniu – jako indywidualny etap rozwoju, wynikający z poziomu zaspokojenia potrzeb dziecka. To potrzeby i ich dominanty, ujawniające się na określonym etapie rozwoju, a także sposoby i zakres ich zaspokajania stanowią silne determinanty zmian zachodzących na poziomie indywidualnych procesów biologiczno-organicznym, emocjonalno-psychicznych oraz społecznych, wyznaczając ramy rozwoju osobowości społecznej dziecka. To możliwość realizacji priorytetowych potrzeb decyduje o równowadze procesów psychicznych, przyczyniając się do prawidłowości adaptacyjnych i szeroko pojętego uczenia się. Dlatego, dzieci w tym samym wieku rozwojowym różnią się pod względem zdolności i umiejętności reagowania na określone bodźce, pod względem reakcji emocjonalnych – będących odpowiedzią na określone potrzeby indywidualne. Jeśli najważniejsze dla dziecka potrzeby są zaspokojone przez środowisko rodzinne, rozwija się ono w warunkach bezpieczeństwa i emocjonalnego komfortu. W przypadku deficytu poczucia bezpieczeństwa, kiedy dziecko bezskutecznie dąży do zaspokojenia swoich potrzeb, przeżywane emocje manifestują niepokój i sygnalizują dysonans poznawczy czy też przybierają postać daleką od oczekiwanej. Niezrealizowane potrzeby generują niepokojące stany zagrożenia, niczym nieuzasadniony lęk, stanowiąc tym samym istotną barierę w rozwoju indywidualnym, a czasem prowadząc do deprywacji<sup>2</sup> czy nawet regresu. Pierwzoplanową rolę w procesie rozwoju indywidualnego odgrywają rodzice dziecka, w dalszej kolejności środowisko innych osób znaczących, które są z nim w bliskich emocjonalnie relacjach. Od najbliższych osób dziecko uczy się emocji i czerpie wzory do naśladowania, budując relacje z otoczeniem, ucząc się ufności, kształtując umiejętność odpowiedzi na zadane bodźce. Odbieranie emocji odczuwanych przez najbliższych opiekunów

<sup>1</sup> A. Januszewski: *Procesualne aspekty normy psychologicznej*, [w:] *Norma psychologiczna. Perspektywy spojrzeń*, red. Z. Uchnast, Lublin 1997, s. 41-58. Autor wskazuje genezę pojęcia normy, zwracając szczególną uwagę na powiązanie wpływów filozoficznych ze sposobem pojmowania normy w psychologii i naukach o człowieku.

<sup>2</sup> Deprywacja to stan braku zaspokojenia podstawowych potrzeb lub utraty stabilizatorów niezbędnych do normalnego funkcjonowania.

dziecka – już od pierwszych miesięcy życia na podstawie informacji zwrotnych – wyznacza jego aktywność w poznawaniu otoczenia i motywację do działania. To rodzice i pierwsi opiekunowie dostarczają dziecku okazji do zadowolenia, poczucia bezpieczeństwa stanowiącego podstawę formowania się obrazu własnego JA<sup>3</sup>. Diady matka-dziecko, rodzice-dziecko to najważniejsze relacje na starcie rozwoju pierwszych kompetencji społecznych, stanowiące podstawę i wzorzec relacji z innymi ludźmi w przyszłości, także w dorosłym życiu. Jakość tych kontaktów, będąca podstawą kształtowania się właściwego modelu przywiązania w dzieciństwie<sup>4</sup>, stanowi istotny element w procesie kształtowania się aktywności dziecka i jego gotowości społecznej<sup>5</sup> w przyszłości.

Kochający, zrównoważeni rodzice w sposób naturalny uruchamiają w dziecku chęć odkrywania i poznawania świata, pokonywania niepowodzeń, co sprawia, że prawidłowo wykształci się u niego poczucie sprawstwa. Negatywne emocjonalnie relacje między rodzicem a dzieckiem generują u niego poczucie niepewności i zdominowania, odczuwania zagrożenia. Stany te sprzyjają unikaniu interakcji, rezygnacji z aktywności, wreszcie – budowaniu negatywnego obrazu swojej osoby. Wspomniane cechy – zwłaszcza te ukształtowane we wczesnym dzieciństwie – pozostają integralną częścią osobowości człowieka na resztę życia. Permanentnie utrwalane – z udziałem błędów opieki, nagannych praktyk wychowawczych, czy nieświadomych strategii zachowań rodzica – stanowią fundament rozwoju społecznego dziecka, determinując niską jakość jego życia emocjonalnego obecnie i w przyszłości.

Wszystko co zdarzy się w okresie wczesnego dzieciństwa ma priorytetowe znaczenie dla prawidłowości rozwojowych w kolejnych etapach życia. Zdobyte umiejętności doskonalą w średnim dzieciństwie, przyczyniając się do wzrostu gotowości emocjonalno-społecznej w kolejnych ważnych życiowo momentach, w których aktywność dziecka zorientowana jest na doskonalenie relacji ze środowiskiem społecznym, zwłaszcza rówieśniczym, i po-

---

<sup>3</sup> Kwestie rozwoju indywidualnego i społecznego Ja zajmują wiele uwagi w koncepcjach psychologicznych. Doświadczenia zdobywane przez dziecko w toku własnej aktywności i działań podmiotowych inspirowanych przez środowisko stają się podstawowym źródłem wiedzy, a także podstawą kształtowania się przekonań o rzeczywistości i samym sobie. Niosą poczucie autentyczności przeżyć emocjonalnych, sprzyjając kształtowaniu się obrazu własnego Ja. A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, t. 3, Warszawa 2000.

<sup>4</sup> Model przywiązania w dzieciństwie w znacznym stopniu wyznacza zdolności adaptacyjne i poziom radzenia sobie przez dziecko w nowym otoczeniu społecznym. Szerzej H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005.

<sup>5</sup> Gotowość społeczną rozumiem jako stan emocjonalny i behawioralny do zachowań społecznych, decydujący o podejmowaniu działania; przyswajany drogą przekazu i uznania społecznego, sprzyjający kształtowaniu koncepcji siebie i rozwojowi kondycji w zakresie doświadczenia siebie na co dzień.

dejmowanie zadań rozwojowych<sup>6</sup> w zakresie uczenia się. Ważnym etapem tego procesu jest piąty i szósty rok życia, w którym ostatecznie utrwalają się nabywane dotychczas kompetencje społeczne, umożliwiające rozpoczęcie nauki szkolnej.

Wspomniane powyżej uwarunkowania rozwoju pozwalają zauważyć, że w każdej grupie rówieśniczej mamy do czynienia z dziećmi różniącymi się znacznie pod względem ruchowym, emocjonalnym i umysłowym, pomimo że wszystkie mieszczą się w szeroko pojętej normie. Takie różnice widoczne mogą być szczególnie na etapie wczesnego i średniego dzieciństwa. Nie oznacza to jednak, że różnice indywidualne zanikają wraz z czasem czy stają się bardziej subtelne. Wręcz przeciwnie, będący swoistą bazą rozwoju indywidualnego (osobowego) okres wczesnego dzieciństwa przygotowuje podłoże możliwości dziecka w kolejnych okresach życia. Predyspozycje i preferencje rozwojowe ukształtowane na poziomie wczesnych doświadczeń dziecka wyznaczają jego poziom zaradności w przyszłości. Dlatego, tak ważne są wspomniane emocjonalne i behawioralne wzorce ze strony rodziców, których reakcje i zachowania są ważnym narzędziem komunikacji. To oni stają się pierwszymi nauczycielami dziecka. To oni wysyłają pierwsze komunikaty, oni uczą je emocji, stanowiąc silny wzór do naśladowania. Brak dobrego wzorca, błędy w opiece i wychowaniu, mogą prowadzić do nieadekwatnych reakcji emocjonalnych, rozwoju niepokoju, niedojrzałości bądź lęku, wreszcie – do ukształtowania się wymuszonego wzorca negatywnych zachowań na skutek krytyki, dezaprobaty, warunkowanej miłości, czy odrzucenia.

### **Kryteria ustalania gotowości dzieci do podjęcia nauki szkolnej**

Podstawą organizacji systemu edukacji szkolnej jest założenie, że dzieci urodzone w danym roku mają podobne możliwości umysłowe. Przeglądając programy edukacyjne i sposoby kształcenia, a także zadania zawarte w dziecięcych podręcznikach, zauważamy, że dostosowane są do możliwości umysłowych typowego siedmiolatka, ośmiolatka, dziewięciolatka. Tymczasem, z analizy rozwoju umysłowego wynika, że w każdej grupie rówieśniczej obserwujemy dzieci różniące się znacznie pod względem umysłowym, pomimo że wszystkie mieszczą się w szeroko pojętej normie. Konieczność

---

<sup>6</sup> Zadania rozwojowe związane są z wiekiem, na każdym etapie rozwoju różnicują je nowe elementy konstytutywne związane z – będącymi odpowiedzią na potrzeby jednostki, jak i oczekiwania otoczenia społecznego – złożonymi formami funkcjonowania w środowisku. Na każdym etapie zadania rozwojowe pojawiają się jako odpowiedź na potrzeby indywidualne człowieka oraz oczekiwania i wymogi wychowującego/socjalizującego otoczenia. Szerzej na temat zadań rozwojowych w teorii rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona, R.J. Havighursta oraz D.J. Levinsona.

dostosowania treści i formy przekazu do – nie tylko potencjalnych, ale przede wszystkim realnych – możliwości dziecka jest zatem priorytetowym zadaniem pierwszych nauczycieli formalnej edukacji. Nie jest to zadanie łatwe i – jak pokazuje praktyka – nie zawsze możliwe do urzeczywistnienia. Wysoki iloraz inteligencji, sprawność intelektualna, uzdolnienia dziecka są ważnymi – ale nie jedynymi, wystarczającymi – wskaźnikami gotowości szkolnej. Przyczyniają się do dobrych wyników, jednak nie zastąpią samodzielności emocjonalno-społecznej, która jest potrzebna na etapie początkowym edukacji wczesnoszkolnej.

Poziom sprawności, umiejętności, a także osiągnięty przez dziecko stopień adaptacji na poziomie przedszkola staje się przepustką do uczestnictwa w szerszej społeczności rówieśniczej – grupie dzieci, które podejmują wyzwanie, jakim jest nauka szkolna. Różnice między dziećmi podejmującymi naukę szkolną widoczne są w obszarze samodzielności ogólnej (przestrzennej, manualnej, samoobsługowej, zadaniowej), a także licznych umiejętności reagowania, komunikowania i uczenia się, które kształcą się i doskonalą przez pierwszych sześć lat życia. Mogą one być wynikiem zróżnicowanego potencjału rozwojowego dziecka, różnych praktyk środowiska wychowującego, jak również innych czynników egzogennych, których wpływ na proces rozwoju, jego tempo i charakter przebiegu rysuje się w sposób niezwykle zindywidualizowany, zależny od specyfiki sytuacji wychowawczych i potrzeb. Sprawia to, że różnice w ocenie gotowości dziecka do podjęcia obowiązku szkolnego są parametrycznie ważnym wskaźnikiem, którego lekceważenie prowadzi do przeżywania przez dziecko niepowodzeń i porażek, poczynając od prób adaptowania się do nowego środowiska po stworzenie warunków optymalnych do osiągnięcia w nim sukcesów. Zdarza się, że – z wyżej wymienionych powodów – obiektywne różnice w realizowaniu szeroko rozumianych zadań szkolnych w grupie siedmiolatków, a nawet sześciolatków rozpoczynających naukę szkolną wynoszą od 1 do 3 lat<sup>7</sup>, biorąc pod uwagę dzieci rozumujące i reagujące na poziomie przeciętnych pięciolatków i dzieci dorównujących pod tym względem nawet ośmio- i dziewięciolatkom.

Oczywiste wydaje się też, że z uwagi na zróżnicowany poziom dojrzałości emocjonalno-społecznej od pierwszego dnia pobytu w szkole źle się wiedzie dzieciom psychicznie zależnym, młodszym i tym, które nieco wolniej dojrzejają do zadań rozwojowych swojego biologicznego wieku. Mam na myśli szczególnie te zadania, które wiążą się z realizacją społecznych oczekiwań

<sup>7</sup> Jak wynika z badań E. Gruszczyk-Kolczyńskiej, różnice te są u dzieci widoczne. Por. E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji. Cele i treści kształcenia, postawy psychologiczne i pedagogiczne oraz wskazówki do prowadzenia zajęć w domu, przedszkolu i w szkole*, Warszawa 2009.

w warunkach presji i rówieśniczej rywalizacji. Dla dzieci społecznie niedojrzałych zadania wynikające z roli ucznia bywają zbyt trudne i często wszystko dzieje się dla nich zbyt szybko, sprzyjając braku osiągnięć, a nawet szkolnej dezorientacji. Ponieważ jednak muszą próbować podolać wyznaczanym zadaniom, wielokrotnie odwzorowują od innych dzieci to, czego nie pojmują; słuchają tego, co mówią chwaleni rówieśnicy, powtarzając bez rozumienia. Nie odnosząc sukcesów, permanentnie zaniżają samoocenę, czują się gorsze i zamiast nabywać nowe wiadomości i zdolności, całą swoją energię życiową zużywają na ukrywaniu swojej bezradności, braku rozumienia i umiejętnego wykorzystania na zajęciach. Brak poczucia sprawstwa i kompetencji przez dziecko na etapie edukacji wczesnoszkolnej sprzyja nasilaniu kłopotów wychowawczych, ponieważ traci ono motywację do nauki i nie lubi już szkoły. Obciążona w ten sposób pozycja ucznia w szkole – zdaniem E. Gruszczyk-Kolczyńskiej<sup>8</sup> – charakteryzuje co czwarte dziecko rozpoczynające naukę w szkole. Ponadto, sytuacja ta wielokrotnie generuje powstawanie zespołu fobii szkolnej i innych zaburzeń aktywności dziecka.

Należy wspomnieć, że dzieciom o przyspieszonym rozwoju umysłowym także bywa trudno. Częstokroć wraz z resztą zespołu klasowego obligatoryjnie podejmują naukę tego, co już potrafią. Sytuacja ta generuje brak zainteresowania, znużenie i staje się przeszkodą w rozwijaniu uzdolnień dziecka.

Wprowadzona reforma systemu edukacji podjęła szereg działań zapobiegających takim procesom. Po pierwsze, zrezygnowano z ustalenia, że metryka dziecka jest najważniejszym wyznacznikiem czasu rozpoczęcia nauki szkolnej i uznano, że równie ważna jest odpowiednia gotowość dziecka do podjęcia szkolnej aktywności. Po drugie, wprowadzono zalecenie, że w roku poprzedzającym rozpoczęcie nauki szkolnej każde dziecko jest objęte diagnozą, której celem ma być ustalenie dojrzałości przedszkolnej, a więc gotowości do podjęcia nauki szkolnej. Rozróżnienie tych terminów – dojrzałość i gotowość – skutkuje ważną decyzją na poziomie diagnostyczno-prognostycznym. Dojrzałość trudniej bowiem ocenić ze względu na bardziej złożone korelaty, zarówno osobowościowe, jak i sytuacyjno-zadaniowe. Termin gotowość oznacza stan emocjonalny i behawioralny do podjęcia określonej aktywności i działania. Wiąże się – w moim przekonaniu – z bardziej adekwatnym określeniem możliwości dziecka, ocenianych przez pryzmat ważnych potrzeb rozwojowych, których realizacja uruchamia pojawienie się własnej aktywności i różne formy jej ekspresji.

Kolejną zmianą we wspomnianym zakresie jest zobowiązanie przedszkola, do którego uczęszcza dziecko, by na rok przed rozpoczęciem przez

---

<sup>8</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie dzieci w rozwoju zdolności do skupiania uwagi i zapamiętywania*, Warszawa 2005.

nie nauki szkolnej prowadzono zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla grupy dzieci, które w takiej diagnozie wypadły mniej korzystnie. Wymienione działania wspierające start do edukacji wczesnoszkolnej zostały uregulowane postanowieniami i rozporządzeniami Ministra Edukacji Narodowej. Ważną decyzją jest obniżenie wieku rozpoczęcia przez dzieci nauki w szkole i wprowadzenia dokumentów regulujących działalność pedagogiczną placówek edukacyjnych – nowych *Podstaw programowych dla wychowania przedszkolnego*<sup>9</sup>.

Oczywistą konsekwencją powyższych zmian jest przeniesienie diagnozy i decyzji o gotowości dzieci do nauki szkolnej do placówek przedszkolnych. Zmiana miejsca diagnozowania gotowości do podjęcia przez dziecko nauki szkolnej z poradni psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci i młodzieży na przedszkole wydaje się, że będzie korzystna z punktu widzenia obiektywizacji oceny. Odstąpienie od procedury kierowania dziecka do poradni, przeprowadzania wywiadu z rodzicem lub innym dorosłym towarzyszącym dziecku, wykonywania przez dziecko odpowiednich zadań testowych, sprzyja głębszej diagnozie możliwości rozwojowych dziecka i ich analizie pod kątem zaspokajania i kompensacji potrzeb, pracy nad ukształtowaniem niezbędnych nawyków i umiejętności w celu podniesienia realnych kompetencji. Obecnie to wychowawca w przedszkolu jest osobą kompetentną w codziennej (także długoterminowej) ocenie sprawności i umiejętności dziecka, to on wraz z nauczycielem wspomagającym, psychologiem i logopedą podejmuje współpracę z rodzicami w zakresie niwelowania ewentualnych deficytów i pomaga im podjąć właściwą, korzystną dla dziecka decyzję dotyczącą proponowanego okresu startu szkolnego ich dziecka. Decyzja ta wydaje się korzystna, ponieważ chroni dziecko przed oceną z ust obcej osoby w obcym miejscu. Diagnozowanie w poradni psychologiczno-pedagogicznej dla wielu przedszkolaków, a także ich rodziców wiązało się ze stresem, onieśmiałło, deprymowało, a nawet wywoływało lęk, uniemożliwiając dziecku poprawne wykonanie zadanych poleceń i zadań na odpowiednim poziomie. Dodatkowym mankamentem oceny poziomu dojrzałości szkolnej był fakt, iż podstawą wnioskowania diagnostycznego były – w dużej mierze – wyniki badań testowych<sup>10</sup>; specjaliści z poradni zasięgali u nauczyciela przedszkola opinii o dziecku i obserwowali je epizodycznie w zabawie oraz podczas za-

<sup>9</sup> Podstawa programowa dla wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach oraz innych form wychowania przedszkolnego jest udostępniona w załączniku nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. (DzU z 15 stycznia 2009 r., nr 4, poz. 17).

<sup>10</sup> Nie wszystkie wyznaczniki gotowości dziecka do nauki szkolnej można ocenić na podstawie obserwacji. Dlatego dzieciom organizuje się specjalne sytuacje i zadania testowe. Są one dla wszystkich dzieci takie same i realizują je w tych samych warunkach. Pomimo że nie jest to egzamin, to jednak jest to rodzaj sprawdzianu sposobu rozumowania i stopnia tych umiejętności, które warunkują opanowanie umiejętności szkolnych.

jęć wspólnych z rówieśnikami, nie mając wglądu w codzienne umiejętności komunikacji i radzenia sobie przez dziecko. Diagnoza przeprowadzana była w maju lub czerwcu i dlatego służyła głównie podjęciu decyzji, czy dziecko pójdzie do szkoły, czy ten obowiązek się odroczy. Odroczenie podjęcia obowiązku szkolnego przez dziecko stwarzało też – w opinii rodziców – ryzyko etykietyzacji w tak ważnym momencie rozwoju. Jeśli takie niebezpieczeństwo dostrzegali rodzice, wbrew opiniom i sugestiom specjalistów posyłali dziecko do szkoły, chcąc zapewnić jemu jednakowy wobec innych dzieci start edukacyjny. Stwarzało to efekt błędnego koła, ponieważ – w rezultacie takich pochopnych decyzji – zdecydowana większość dzieci wolniej rozwijających się rozpoczynała naukę w klasie pierwszej bez odpowiedniej gotowości do nauki szkolnej. Dzieci te już od początku nauki w klasie pierwszej były narażone na ścieżkę niepowodzeń szkolnych, ze wszystkimi konsekwencjami tego procesu.

Z tego względu i z uwagi na mało przyjazny dzieciom sposób prowadzenia diagnozy w poradni ustalono, że będzie ona prowadzona w placówce przedszkolnej, czyli miejscu do którego dziecko uczęszcza, na rok przed rozpoczęciem nauki w klasie pierwszej. Poprowadzą ją nauczyciele pracujący z dzieckiem, a więc osoby znające dziecko i z którymi rodzice często się kontaktują. Natomiast, specjaliści z poradni – logopeda, psycholog i pedagog – proces ten będą wspomagać.

### **Diagnoza gotowości szkolnej źródłem kompensacji deficytów i dobrego startu edukacyjnego ucznia**

Diagnozowanie kompetencji przedszkolaka u progu edukacji szkolnej przeprowadzane jest w dwóch etapach. Pierwszy obejmuje kilka tygodni (jesień i początek zimy) i polega na wielopłaszczyznowych obserwacjach dzieci przez nauczyciela – podczas zabaw, zajęć indywidualnych i zespołowych. Porównuje on i ocenia, jak funkcjonują one społecznie i jak uczestniczą w procesie uczenia się, a także jak radzą sobie w sytuacjach trudnych i wymagających wysiłku. W pierwszych miesiącach zimy ustala się stopień gotowości do nauki szkolnej każdego dziecka osobno, w trakcie wykonywania zadań testowych, a następnie – na podstawie obserwacji i testowego sprawdzania kompetencji dziecka – ustala się, które są na tyle przygotowane do szkoły, że wystarczy im udział w zajęciach przedszkolnych realizowanych do czerwca, a które potrzebują wsparcia ze strony dorosłych, aby móc korzystać z nauki szkolnej w najbliższym czasie. Dla dzieci, które uzyskały słabszą ocenę w ustalaniu dojrzałości przedszkolnej, organizowane są w przedszkolach



zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, stosownie do ich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych. Efekty pracy indywidualnej z dzieckiem podlegają ocenie pod koniec roku szkolnego; wówczas weryfikuje się gotowość do nauki szkolnej. Jeśli dziecko przejawia problemy i wykazuje słabsze predyspozycje, wówczas rodzicom proponuje się odroczenie obowiązku szkolnego.

Profesjonalna diagnoza pozwala zauważyć, że dziecko dojrzałe do podjęcia nauki w szkole prezentuje taki poziom rozwoju, który umożliwi naukę czytania i pisanie, liczenia, a w przypadku tych dzieci, które wspomniane umiejętności już mają – bardziej ją rozwinie. Ponadto, kandydat na ucznia powinien dobrze funkcjonować w grupie rówieśniczej, być otwartym na współpracę z innymi dziećmi, ponieważ w szkole jest ona niezwykle potrzebna. Dziecko u progu edukacji szkolnej powinno mieć wystarczająco silną, pozytywną samoocenę, by w sytuacjach nowych i trudnych czuć się bezpiecznie. Sześcioletek powinien osiągnąć taki poziom dojrzałości emocjonalno-społecznej, która umożliwia podjęcie odpowiedzialności za siebie i przyjęcie obowiązków ucznia, a także sprzyja kształtowaniu odporności na brak natychmiastowego sukcesu. Najważniejsze jednak elementy dojrzałości szkolnej dziecka dotyczą poszczególnych sfer rozwoju, w zakresie których rozwijają się u uczniów kompetencje szkolne. Podstawowym obszarem sprawności sześciolatka powinien być rozwój fizyczny. Dzieci zbyt niskie i drobne miewają problemy w realnych kontaktach z bardziej rozbudowanymi fizycznie rówieśnikami. Dlatego tak ważne jest zaspokajanie potrzeby aktywności ruchowej, tworzenie sprzyjających jej warunków; dbałość, aby ruch był atrakcyjny i wszechstronnie rozwijający, ponieważ potrzeba ruchu utrwala znajomość ciała i przestrzeni, sprzyja prawidłowej lateralizacji i ułatwia identyfikowanie kierunków, zarówno otaczającej przestrzeni, jak i aktywności. Kształtowanie wszechstronnej aktywności dziecka, dbałość o jego rozwój fizyczny jest ważnym zadaniem do spełnienia przez jego rodziców. Warto pamiętać, że dziecku aktywnemu (i sprawnemu) ruchowo jest łatwiej na co dzień w życiu, a więc i w szkole. Ponadto, warto wiedzieć i uświadamiać rodzicom, że dbałość o prawidłowy rozwój ruchowy dziecka to kwestia wnikliwej obserwacji rozwoju funkcji motorycznych we wczesnym dzieciństwie, kiedy dziecko podejmuje aktywność. Korekta tej aktywności poprzez wyhamowanie odruchów pierwotnych i stymulowanie rozwoju bardziej dojrzałych reakcji posturalnych małego dziecka przyczynia się do wzrostu sprawności percepcyjnej. Odruchy mogą być poddane korekcji za pomocą specjalnych programów ćwiczeń fizycznych, które zostały włączone w obszar profilaktyki i diagnozy w Wielkiej Brytanii i Niemczech<sup>11</sup>. Służą one

<sup>11</sup> Takie programy sprawdzające oraz rozwijające sprawności ruchowe i percepcyjne u małych dzieci, służące poprawie ich koordynacji. Jednym z programów jest program kliniczny INPP do indywidualnej pracy z dziećmi. Taki program został przystosowany do szkół w 1996 roku, a jego wyniki uzyskane w badaniach nad tym programem dają wymierne i zadowalające

znacznej poprawie równowagi i koordynacji ruchowej, a także uzyskiwaniu potencjalnie lepszych wyników na etapie nauki w szkole w przyszłości<sup>12</sup>. Warto zainteresować tą sprawą nie tylko rodziców małych dzieci, ale – w szczególności – podjąć współpracę ze środowiskiem medycznym, obejmującym opieką dziecko. Uruchomienie w świadomości rodziców, opiekunów, także lekarza rodzinnego potrzeby weryfikacji funkcji odruchowych i poprawy umiejętności neuroruchowych u dziecka pod kątem pełnej aktywizacji jego procesów percepcyjnych jest pierwszym krokiem na drodze poprawienia jego warunków uczenia się obecnie i w przyszłości.

Kolejnym kryterium gotowości do podjęcia przez dziecko nauki szkolnej jest dojrzałość w zakresie zdolności poznawczych, manifestująca się bystrością, doskonaląca za sprawą umiejętnego wykorzystania wiodących narządów zmysłów wzroku i słuchu oraz posługiwania się nimi podczas uczenia (w procesie analizy i syntezy). W procesie uczenia niezbędna jest umiejętność selekcji, by wydobyć istotne elementy z całości. Procesy te stanowią zatem podstawę pisania i czytania. Dzieci z zaburzoną percepcją wzrokową i słuchową nie tylko doświadczają problemów komunikacyjnych, ale przede wszystkim są zagrożone zaburzeniami integracji sensoryczno-motorycznej<sup>13</sup>, jak i dysleksją obejmującą trudności uczenia się, spowodowane między innymi zaburzeniami funkcji percepcyjno-motorycznych<sup>14</sup>. By jej skutecznie zapobiec, warto zatem stosować systematyczne ćwiczenia stymulujące rozwój tych sfer zanim dziecko podejmie naukę w szkole.

Następny ważny obszar rozwoju dziecka stanowi percepcja słuchowa. Dziecko rozpoczynające naukę szkolną powinno odróżniać słuchowo wszystkie głoski (rozwijać słuch fonematyczny), dzielić wyrazy na głoski<sup>15</sup>, łączyć głoski w wyrazy, a także słuchowo rozróżniać rymy i rytm mowy. Jest to niezwykle ważna umiejętność, wymagająca systematycznego kształtowania od wczesnego dzieciństwa. Poziom myślenia dziecka ma umożliwić rozróżnianie

---

efekty. Szerzej por. S. Goddard Blythe, *Jak ocenić dojrzałość dziecka do nauki? Rozwojowe Testy Przesiewowe INPP oraz Program Ćwiczeń Integrujących INPP dla szkół*, Warszawa 2013, s. 30-31.

<sup>12</sup> Istnieje wiele empirycznych dowodów na to, że po wprowadzeniu programu INPP nie tylko poprawiła się koordynacja, ale też umiejętność czytania i rysowania u dzieci, które miały nieprawidłowe odruchy i osiągały wyniki poniżej wieku metrykalnego przed przystąpieniem do programu. Szerzej: S. Goddard Blythe, *Jak ocenić dojrzałość dziecka do nauki?*

<sup>13</sup> M. Borkowska, K. Wasgh, *Integracja sensoryczno-motoryczna na co dzień*, Warszawa 2010; V.F. Mass, *Uczenie się przez zmysły. Prowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, Warszawa 1998.

<sup>14</sup> Dysleksja rozwojowa występuje u dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu, najczęściej na skutek zaburzeń niektórych funkcji poznawczych, motorycznych i zdolności ich integracji, uwarunkowanych nieprawidłowym rozwojem układu nerwowego.

<sup>15</sup> A. Bochniarz, *Gdy masz dziecko z wadą wymowy*, Żory 1998; L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin 1988; J. Jastrząb, *Analiza i synteza mowy*, [w:] *Ćwiczenia w czytaniu i pisaniu. Poradnik metodyczny do terapii dzieci dyslektycznych*, red. K. Grabalowska, J. Jastrząb, J. Mickiewicz, M. Wojak, Toruń 1994.

oraz klasyfikowanie pojęć i rzeczy, a także myślenie przyczynowo-skutkowe. Warunkiem koniecznym efektywnego uczenia się, nie tylko na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, ale i znacznie wcześniej – na etapie wczesnego i średniego dzieciństwa – jest komunikatywność sześć- i siedmioletka. Zatem, mowa dziecka na tym etapie rozwoju powinna być komunikatywna, służyć rozwojowi relacji społecznych oraz uczeniu się. Jeśli zatem u dziecka występują problemy w zakresie komunikacji językowej, ważne by uwzględnić prawdopodobieństwo oddziaływania zróżnicowanych czynników, które mogły – w sposób bezpośredni lub pośredni – przyczynić się do tych problemów. Obok ważnych do uwzględnienia endogennych czynników etiologicznych, odpowiadających za odbiór dźwięków, głosek i słów, czynnikami generującymi trudności w różnicowaniu głosek i uczeniu się mowy mogą być zaburzenia percepcji słuchowej<sup>16</sup> – słuchu fonematycznego lub fonologicznego, analizy i pamięci słuchowej, powstałe na skutek różnych przyczyn. Wśród nich – prócz obiektywnych przyczyn biologicznych – wymienić warto przyczyny psychologiczne i społeczne. W istotny sposób różnicują one możliwości percepcji słuchowej, szczególnie w sytuacjach, kiedy występujące u dziecka problemy mają podłoże funkcjonalne i spowodowane są brakiem stymulacji do mówienia, stresem, przeżyciami traumatycznymi w relacjach, a także innymi sytuacjami, w których dziecku brakuje poczucia bezpieczeństwa.

Kolejnym, niezwykle ważnym kryterium dojrzałości szkolnej dziecka jest poziom dojrzałości w zakresie emocjonalno-motywacyjnym. Przeżywane emocje decydują bowiem o funkcjonowaniu dziecka i jego możliwościach koncentracji uwagi. Zależą od środowiska, w którym dziecko dojrzewa, kształtują jego osobowość, decydują o relacjach z innymi osobami i zachowaniach w stosunku do nich. Emocje i uczucia pozytywne są najpotężniejszym stymulatorem prawidłowego rozwoju dziecka, pozwalają osiągać więcej, pokonując obecne w umyśle dziecka bariery i ograniczenia – zarówno te obiektywne, jak i powstające na skutek dziecięcych nadinterpretacji<sup>17</sup>. Pozytywne wzmocnienia i emocje uskrzydłają je, dając okazję doświadczenia własnej skuteczności osoby. Nadmiar emocji negatywnych z kolei (często także

<sup>16</sup> M. Jagodzińska, *Rozwój pamięci w dzieciństwie*, Gdańsk 2003; E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie dzieci w rozwoju zdolności do skupiania uwagi i zapamiętywania*, Warszawa 2005.

<sup>17</sup> Dziecięce nadinterpretacje towarzyszą najczęściej dzieciom w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Dotyczą bycia postrzeganym przez inne osoby, co ma decydujące znaczenie w kształtowaniu się obrazu „Ja”. Łatwość budowania nadinterpretacji w ocenie własnej osoby charakteryzuje w szczególności dzieci nieśmiałe, o niskiej samoocenie, o niezaspokojonym poczuciu przynależności do grupy społecznej. Mają miejsce wówczas, gdy dziecko, któremu brak pozytywnych doświadczeń, często będąc uległym względem innych, wyobraża sobie, że jest nielubiane i jego pozycja w grupie jest o wiele słabsza niż ma to miejsce w rzeczywistości. Budowanie koncepcji siebie, której mocną stroną jest zawsze samoocena, narażone jest na niepowodzenie, ponieważ dziecko postrzega siebie jako gorsze od innych.

traumatycznych) zaburzają prawidłowe funkcjonowanie społeczne dziecka, stwarzając realne ryzyko problemów w nauce.

Progresywne zmiany w zakresie rozwoju społecznego są kolejnym wskaźnikiem gotowości szkolnej dziecka rozpoczynającego naukę w klasie pierwszej. Trudno jednoznacznie odróżnić poziom dojrzałości emocjonalno-motywacyjnej od dojrzałości społecznej, ponieważ umiejętności reprezentujące obydwa stany są wzajemnie powiązane. Bogaty zasób pozytywnych emocji, przeżywanych w kontaktach z innymi dziećmi, także innymi osobami (szczególnie znaczącymi społecznie) sprzyja wchodzeniu w relacje rówieśnicze i tym samym ułatwia rozwijanie tak ważnej w tym okresie potrzeby przynależności do grupy i środowiska. Aby wesprzeć rozwój owej przynależności, warto zadbać, aby dziecko na etapie średniego dzieciństwa poznawało i doskonaliło w praktyce znajomość podstawowych zasad i norm obowiązujących w grupie, ucząc się prawidłowości dobrego funkcjonowania wśród rówieśników. Komfort przynależności do swojego środowiska stwarza korzystne warunki do kształtowania samooceny, swojego wyobrażenia o mocnych i słabszych stronach osobowości<sup>18</sup>. Niezwykle istotne jest, by w sposób umiejętny uczyło się porównywania siebie z innymi i z tych porównań czerpało motywację do pracy nad sobą. Jest to możliwe wyłącznie w takich warunkach, kiedy rodzic i nauczyciel w przedszkolu są trenerami tych umiejętności na co dzień. Dziecięca, niezwykle dynamicznie rozwijająca się wyobraźnia bardzo często powołuje do życia obrazy, w których dziecko nie dostrzega swoich atutów, mocnych stron, umiejętności, narzucając realne ryzyko niekorzystnych nadinterpretacji w samoocenie.

Warto wspomnieć o jeszcze jednym kryterium wyznaczającym start szkolny. Jest nim gotowość do podjęcia nauki matematyki. Procesy umysłowe, od których zależą sukcesy w uczeniu się matematyki mają o wiele szersze zastosowanie. Służą dzieciom do tworzenia wszelkich pojęć, wnioskowania o wprowadzanych zmianach i przewidywania ich skutków oraz sprawnego mierzenia, liczenia i rachowania. Choć matematyki nie wprowadza się w edukacji przedszkolnej, kreatywni nauczyciele w doskonały sposób dbają, by pojawiły się pierwsze umiejętności w tym zakresie. Realizują cele wspierania rozwoju umysłowego dziecka korzystając z koncepcji E. Gruszczyk-Kolczyńskiej „Dziecięca matematyka”<sup>19</sup>. Na koncepcję tę składają się programy edukacyjne<sup>20</sup>, podręczniki przeznaczone dla rodziców i nauczycie-

<sup>18</sup> Świadomość mocnych i słabych stron osobowości jest dla dziecka niezwykle ważna. Dodaje odwagi i wiary w powodzenie w trudnych sytuacjach i zadaniach. Jest istotnym składnikiem samooceny.

<sup>19</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka. Program dla przedszkoli, klas zerowych i placówek integracyjnych*, Warszawa 1999.

<sup>20</sup> Jest to program obejmujący wspomaganie rozwoju i edukację matematyczną dzieci od trzeciego do szóstego (włącznie) roku życia. Por. E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dzie-*

li przedszkoli<sup>21</sup>, a także pakiety zabawek edukacyjnych dla dzieci<sup>22</sup>. W ten sposób przygotowują podłoże dla zdolności i gotowości do liczenia (wykrywania i korygowania pomyłek własnych oraz innych osób), rozumowania na poziomie konkretnym, zdolności do posługiwania się symbolami (cyframi i znakami). Umiejętności te dostrzega się u dziecka na poziomie ujawnionych preferencji, a ich poziom w grupie pięcio- i sześciolatków jest zróżnicowany. Warto jednak ocenić go wstępnie, by nie fundować dziecku zbędnego stresu zbyt wygórowanymi wymaganiami. Z pewnością mądre zabawy z dzieckiem w wieku przedszkolnym temu służą. Zabawy matematyczne muszą być dostosowane do możliwości rozwojowych dzieci, ze szczególnym uwzględnieniem tych, których potencjał rozwojowy jest słabszy, u których występują deficyty lub opóźnienia, także do dzieci o nieharmonijnym rozwoju, które – ze względu na realne bariery własnej aktywności – nie będą potrafiły sprostać szkolnym wymaganiom.

Edukacja powinna być odpowiedzią na potrzeby dziecka, odbywać się w zróżnicowanych przestrzeniach, instytucjach, kręgach społecznych – w domu z rodzicami, na placu zabaw podczas spotkań z rówieśnikami, w trakcie różnych imprez organizowanych w środowisku społecznym, w których dziecko ma okazję doświadczyć nowych bodźców, wrażeń; także spotkań z nowym, ciekawym człowiekiem – gościem – autorytetem. Takie spotkania mają miejsce także w przedszkolu, kiedy dzieci odwiedzają aktorki, artyści, muzycy – w ramach imprez artystycznych lub spotkań cyklicznych z teatrem czy muzyką<sup>23</sup>. Edukacja powinna mieć wiele różnorodnych

---

*cięca matematyka. Program dla przedszkoli*; E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, G. Grabowska, *Program wychowania i kształcenia oraz wspomagania rozwoju sześciolatków w przedszkolach, klasach zerowych i placówkach integracyjnych z komentarzami psychologicznymi i metodycznymi*, Warszawa 2003; E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Program wspomagania rozwoju, wychowania i edukacji starszych przedszkolaków (czterolatków i pięciolatków). Cele i treści kształcenia oraz komentarze psychologiczne i pedagogiczne (dla przedszkoli różnego typu, do których uczęszczają czterolatki i pięciolatki)*, Warszawa 2007.

<sup>21</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków, i dzieci starszych wolniej rozwijających się. Książka dla rodziców, terapeutów i nauczycielek przedszkola*, Warszawa 2004; tychże, *Dziecięca matematyka. Program dla przedszkoli, klas zerowych i placowej integracyjnych*, Warszawa 1999; tychże, *Dziecięca matematyka. Metodyka i scenariusze zajęć z sześciolatkami w przedszkolu, szkole i w placówkach integracyjnych*, Warszawa 2000; tychże, *Zestaw zabawek edukacyjnych. Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się*, Warszawa 2000; tychże, *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa 1997.

<sup>22</sup> Są to pakiety opracowane również przez E. Gruszczyk-Kolczyńską i E. Zielińską. Por. E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Zestaw zabawek edukacyjnych*; tychże, *Pakiet Pomocy „Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatków”*, Warszawa 2004; tychże, *Skarbiec matematyczny. Zestaw pomocy przydatnych w edukacji matematycznej dzieci (klasa 0 i klasy I-III)*, Warszawa 2005; E. Gruszczyk-Kolczyńska, M. Skura, *Skarbiec matematyczny. Poradnik metodyczny. Klasa 0 i klasy I-III*, Warszawa 2005.

<sup>23</sup> Takie spotkania organizowane są w wielu przedszkolach, obejmują ważne płaszczyzny uczenia się przez zmysły. Podejmowane są zajęcia uwrażliwiające i rozwijające funkcjonowanie

form i obejmować – poczynając od wczesnego dzieciństwa – dzieci w każdym wieku, o różnym statusie materialnym, różnych zdolnościach, różnym pochodzeniu społecznym oraz poziomie rozwoju i sprawności. Podstawową ideą wyznaczającą myślenie o dziecku powinno być stwierdzenie, że dzieci można wspomagać właściwie zawsze i wszędzie. Aby ten rozwój był jednak możliwy, najważniejszym zadaniem jest podjęcie działań służących zaspokajaniu najważniejszych dziecięcych potrzeb.

Edukacja powinna obejmować kompleksowe formy oddziaływań na dziecko i jego potrzeby, nie tylko wybrane jego aspekty. Podczas zajęć dzieci uczą się nie tylko określonych umiejętności, ale poznają również klimat i specyfikę relacji między dorosłymi a nimi; doświadczając określonych zachowań ze strony dorosłych uczą się różnych form reagowania na nowe sytuacje i trudności. Ta gimnastyka ciała i umysłu stwarza okazję do zdobywania nowego typu doświadczeń indywidualnych i społecznych, kształtujących zdolności adaptacyjne i gotowość uczenia się. Im więcej zróżnicowanych doświadczeń emocjonalno-społecznych, tym wyższy poziom zaradności sytuacyjnej i zadaniowej, tym większa umiejętność uczenia się autonomicznego wychodzenia naprzeciw konfrontacjom (nawet przebiegającym w warunkach rywalizacji). Rozwój dziecka zachodzi zatem we wszystkich możliwych wymiarach jednocześnie – intelektualnym, fizycznym, społecznym, psychologicznym – pod wpływem czynników pochodzących z różnych, stworzonych świadomie, jak i naturalnie organizujących się sytuacji i zadań. Odnalezienie się dziecka w tym porządku jego małego świata w szczególności zależy od rodziców oraz innych osób znaczących. Są one podstawowym naturalnym środowiskiem życia, w którym bazą skutecznego wspierania rozwoju dziecka jest nie tylko dostrzegana przez nie potrzeba stymulacji, ale – w głównej mierze – zmiany w realizacji i sposobach spędzania czasu wolnego z dzieckiem.

### **O skutecznym wspieraniu gotowości dziecka do podjęcia nauki szkolnej, czyli kineziologia edukacyjna w praktyce**

Istnieje wiele metod sprzyjających rozwojowi dziecka, wśród których znajdują się metody stymulujące, aktywizujące, uspołeczniające, sprzyjające rozwojowi koncentracji uwagi i pamięci. Wśród metod wspomagających procesy szeroko rozumianego uczenia się sporo uwagi zajmuje w ostatnich latach w Polsce metoda opracowana przez Paula E. Dennisona, znana nie tyl-

---

układów zmysłów tzw. wyższego rzędu, poprawiające plastyczność nerwową. Szerzej na ten temat m.in. V.F. Maas, *Uczenie się przez zmysły. Prowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, Warszawa 1998.

ko w teorii, ale i stosowana w praktyce. Metoda ta – choć często negowana przez niektóre środowiska psychologiczne – jest propozycją alternatywną, sprzyjającą wspomaganie rozwoju dziecka. Stosuje się ją w obszarze Kinezylogii Edukacyjnej jako metodę wspomagającą równowagę funkcjonowania całego mózgu poprzez tworzenie się połączeń obocznych. Te połączenia najkorzystniej i obficie generują się w warunkach połączenia zabaw ruchowych z intelektualnymi, ponieważ taka aktywność wyzwala wiele pozytywnych emocji i stanów przeżyciowych. To one są współtwórcą wzrostu potencjału emocjonalno-społecznego dziecka. Warto jednak pamiętać, że nie jest to metoda terapeutyczna i nie powinna być za taką uważana, jednak efekty jej pozytywnego oddziaływania potwierdzają zarówno stosujący ją nauczyciele i wychowawcy, jak również sami rodzice, których dziecko uczęszcza na zajęcia. W szczególności stosowanie ćwiczeń proponowanych do wykorzystania w metodzie kompensuje nierzadko dziś występujące deficyty aktywności dzieci i młodzieży, wynikające z nowego stylu poznawania i uczenia się, w którym aktywność ruchowa miewa niewielki udział. Słabszą aktywność psychoruchową dziecka wspomagają media, Internet, często także nowy, mało aktywny fizycznie styl życia rodziny.

Kinezylogia korzysta z przekonania, że myślenie i ruch to procesy, które przebiegają w trójwymiarowej przestrzeni<sup>24</sup>. Jeśli zatem aktywność mózgu wpływa na ciało, to i ciało musi oddziaływać na mózg. Kiedy mózg jest uszkodzony, pracuje wolniej lub wysyła do ciała nieprawidłowe sygnały. Gdy natomiast ciało przesyła do mózgu sygnał, mózg nauczy się wysyłać do ciała sygnały prawidłowe. Podstawą procesów życiowych bądź umysłowych, jak na przykład uczenia się jest bowiem ruch wykonywany przez ciało. Decyduje on na przykład o przepływie płynu mózgowo-rdzeniowego. Napięcie mięśni sprawia człowiekowi nie tylko ból, ale też upośledza jego myślenie, ponieważ spowalnia przepływ płynu mózgowo-rdzeniowego tamując obieg odżywczej krwi. Wiele ćwiczeń w metodzie Dennisona uczy właśnie rozluźnienia napięcia mięśniowego.

Półkule mózgowe człowieka tylko na pozór są jednakowe. Prawa odpowiada za myślenie syntetyczne, artystyczne, wyobraźnię, intuicję, lewa natomiast za myślenie analityczne, werbalne, logiczne. Do prawidłowego funkcjonowania człowieka niezbędna jest praca obydwu półkul oraz zapewniony ciągły przepływ bodźców między nimi. Przepływ ten odbywa się przez gala-

---

<sup>24</sup> P.E. Dennison, *Integracja mózgu: wpływ integracji mózgu na osobowość i funkcjonowanie człowieka*, Warszawa 2004; P.E. Dennison, G. Dennison, *Kinezylogia edukacyjna dla dzieci: podstawowy podręcznik kinezylogii edukacyjnej dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa 2003; S. Masgutowa, W. Brejnak, *Kinezylogia edukacyjna – wsparcie dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych: nauka i praktyka radosnego uczenia się*, Warszawa 2003; L. Koneberg, G. Forde, *Kinezylogia dla dzieci. Jak uwolnić się od blokad w uczeniu się*, Warszawa 2009.

retowate spoidło wielkie. Jeśli ono jest dobrym przewodnikiem elektryczności, impulsy z jednej półkuli do drugiej przechodzą bez zakłóceń, jeśli złym – przepływ staje się spowolniony, czyli zahamowany.

Główne zadanie metody P.E. Dennisona polega na uczynieniu spoidła wielkiego dobrym przewodnikiem. Dlatego jest w niej wiele ćwiczeń naprężeniowych, uruchamiających mięśnie skośne brzucha. Słabsze przewodzenie spoidła może też być spowodowane jego niedowodnieniem. Zbyt mała ilość płynów wypijanych przez człowieka może także osłabiać jego zdolność do uczenia się, koncentracji, dlatego tak ważne jest picie czystej wody. Metodą P.E. Dennisona można pracować w wielu zakresach; w celu poprawy wzroku, pamięci, słuchu, spostrzegawczości, koncentracji, czy orientacji przestrzennej. Jest to prosta i skuteczna metoda wspomagająca naturalny rozwój człowieka poprzez wykorzystanie spontanicznego ruchu ciała, emocjonalnej ekspresji. Stosowanie ćwiczeń doskonalących, podnoszących współpracę ciała i umysłu sprzyja obniżeniu poziomu stresu i zmęczenia, likwiduje blokady emocjonalne oraz przyczynia się do wzrostu sprawności w obszarze motoryki dużej i małej. Powoduje też rozluźnienie obręczy barkowej, utrzymanie równowagi pomiędzy pracą obu stron ciała, a także – co niezwykle ważne – półkul mózgowych. Kolejne efekty to zwiększanie obrazu obwodowego pola widzenia, jak również pewności siebie.

Ważnym celem jest stworzenie optymalnych warunków do przekazu informacji pomiędzy obiema półkulami mózgu. Chodzi o to, aby uzupełnić pracę lewej półkuli o zdolność ekspresji w odbiorze i analizie informacji. Jest to możliwe poprzez uruchomienie pracy prawej półkuli, która odpowiada za emocje, wyobraźnię, abstrakcję i ekspresję tego, co dziecko poznaje i czego się uczy. Deficyt takiej ekspresji stwarza bowiem ryzyko problemów adaptacyjnych, emocjonalno-społecznych, a także niepowodzeń szkolnych (w tym zaburzeń funkcji psychografomotorycznych. Zestawy ćwiczeń dobrane odpowiednio do wieku, tempa kojarzenia i temperamentu dziecka oraz profesjonalne ich wprowadzanie mają na celu przywrócenie zablokowanych (na skutek nieśmiałości, stresu, nadpobudliwości lub innych nieznanych przyczyn) lub utworzenie nowych połączeń międzyneuralnych, decydujących o przekazie impulsów do mózgu i łatwości percepcji oraz przetwarzania nowych informacji. Z pewnością istnieje wiele zabaw godnych polecenia do wykorzystania w pracy z dzieckiem. Edukacja na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym dba o ich włączenie, a świadomi aktywni rodzice chętnie je wykorzystują. Jednakże, kiedy któregoś z tych ogniw zabraknie, a dziecko ponadto narażone jest na ryzyko spowolnionej percepcji, deficytów przeżywania, warto sięgnąć po tę metodę.

Metoda P.E. Dennisona wprowadzana jest jako wspaniała zabawa, ponieważ ćwiczenia dostarczają dziecku nowej energii, relaksują i pobudzają



wszystkie jego zmysły. Jej teoretyczne podstawy i empiryczna weryfikacja, wskazująca liczne przykłady efektywnego stosowania, wymaga szerszego zaprezentowania, które jest przedmiotem wnikliwych analiz przewidzianych w kolejnym opracowaniu autorki. Stosowanie metody – jako towarzyszącej codziennej dbałości rodziców, opiekunów i pedagogów o rozwój samodzielności dziecka – hamuje ponadto nieprawidłowo rozwinięte funkcje odruchowe i procesy uczenia się, przyczynia się do niwelowania istniejących deficytów (i mikrodeficytów), a także – co ważne – pomaga zapobiegać powstawaniu niekorzystnych ich skutków.

## BIBLIOGRAFIA

- Bochniarz A., *Gdy masz dziecko z wadą wymowy*, Wydawnictwo Demostenes, Żory 1998.
- Borkowska M., Wagh K., *Integracja sensoryczno-motoryczna na co dzień*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2010.
- Brzezińska A., *Spoleczna psychologia rozwoju*, t. 3, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
- Dennison P.E., *Integracja mózgu: wpływ integracji mózgu na osobowość i funkcjonowanie człowieka*, Międzynarodowy Instytut Neurokinezylogii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów, Warszawa 2004.
- Dennison P.E., Dennison G., *Kinezylogia edukacyjna dla dzieci: podstawowy podręcznik kinezylogii edukacyjnej dla rodziców i nauczycieli*, Międzynarodowy Instytut Neurokinezylogii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów, Warszawa 2003.
- Goddard Blythe S., *Jak ocenić dojrzałość dziecka do nauki? Rozwojowe Testy Przesiewowe INPP oraz Program Ćwiczeń Integrujących INPP dla szkół*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (red.), *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji. Cele i treści kształcenia, postawy psychologiczne i pedagogiczne oraz wskazówki do prowadzenia zajęć w domu, przedszkolu i w szkole*, Wydawnictwo Edukacja Polska, Warszawa 2009.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1997.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dziecięca matematyka. Program dla przedszkoli, klas zerowych i placówek integracyjnych*, WSiP, Warszawa 1999.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dziecięca matematyka. Metodyka i scenariusze zajęć z sześciolatkami w przedszkolu, szkole i w placówkach integracyjnych*, WSiP, Warszawa 2000.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Zestaw zabawek edukacyjnych. Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się*, WSiP, Warszawa 2000.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Pakiet Pomocy „Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatków”*. WSiP, Warszawa 2004.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków, i dzieci starszych wolniej rozwijających się. Książka dla rodziców, terapeutów i nauczycielek przedszkola*, WSiP, Warszawa 2004.

- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Wspomaganie dzieci w rozwoju zdolności do skupiania uwagi i zapamiętywania*, WSiP, Warszawa 2005.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Program wspomaganie rozwoju, wychowania i edukacji starszych przedszkolaków (czterolatków i pięciolatków). Cele i treści kształcenia oraz komentarze psychologiczne i pedagogiczne (dla przedszkoli różnego typu, do których uczęszczają czterolatki i pięciolatki)*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2007.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., Grabowska G., *Program wychowania i kształcenia oraz wspomaganie rozwoju sześciolatków w przedszkolach, klasach zerowych i placówkach integracyjnych z komentarzami psychologicznymi i metodycznymi*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2003.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Skura M., *Skarbiec matematyczny. Poradnik metodyczny. Klasa 0 i klasy I-III*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2005.
- Jagodzińska M., *Rozwój pamięci w dzieciństwie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Januszewski A., *Procesualne aspekty normy psychologicznej*, [w:] *Norma psychologiczna. Perspektywy spojrzeń*, red. Z. Uchnast, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, Lublin 1997.
- Jastrząb J., *Analiza i synteza mowy*, [w:] *Ćwiczenia w czytaniu i pisaniu. Poradnik metodyczny do terapii dzieci dyslektycznych*, red. K. Grabalowska, J. Jastrząb, J. Mickiewicz, M. Wojak, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”, Toruń 1994.
- Kaczmarek L., *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1998.
- Koneberg L., Forder G., *Kinezylogia dla dzieci. Jak uwolnić się od blokad w uczeniu się*, Wydawnictwo Harmonia, Warszawa 2009.
- Maas V.F., *Uczenie się przez zmysły. Prowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, WSiP, Warszawa 1998.
- Masgutowa S., Brejnak W., *Kinezylogia edukacyjna – wsparcie dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych: nauka i praktyka radosnego uczenia się*, Polskie Towarzystwo Dysleksji, Warszawa 2004.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.