

WSPIERANIE DZIECKA W OSIĄGANIU DOJRZAŁOŚCI SZKOLNEJ

Ustalenia terminologiczne

Według S. Szumana dojrzałością jest osiągnięcie przez dziecko takiego poziomu rozwoju fizycznego, psychicznego i społecznego, który czyni je wrażliwym i podatnym na systematyczne nauczanie i wychowanie w klasie pierwszej.

Gotowość szkolna i przygotowanie do szkoły to terminy używane zamiennie. Podstawę różnicowania tych pojęć może stanowić zarówno rozumienie samego procesu dojrzewania, jak też roli uczenia się w procesie rozwojowym. W pierwszym przypadku wychodzi się z założenia, że ćwiczenia umożliwiające kształtowanie pewnych właściwości dziecka stwarzają szansę osiągnięcia dojrzałości szkolnej. Tu zwraca się uwagę na moment „przygotowania” czy „gotowości” do podjęcia zadań szkolnych. W drugim przypadku zakłada się, że dokonujące się w dziecku zmiany rozwojowe mają charakter spontaniczny i wiążą się z dojrzewaniem.

Dojrzałość szkolna to najogólniej biorąc gotowość dziecka do rozpoczęcia nauki, zależna od poziomu jego ogólnego rozwoju, stanu zdrowia i zdolności przystosowania się do nowego środowiska.

Współcześnie dojrzałość szkolna dziecka obejmuje zarówno jego fizyczny, jak i psychiczny rozwój. Stąd mówi się obecnie o dojrzałości fizycznej, umysłowej, społecznej i emocjonalnej¹.

Granice pojęć „gotowości szkolnej” i „dojrzałości szkolnej” nie są wyraziste, szczególnie gdy zważymy, że dojrzewania nie traktuje się już dziś jako czynnika głównie odpowiedzialnego za rozwój. W wielu badaniach udowodniono, że wpływy biologiczne nie działają niezależnie, lecz splatają się z czynnikami środowiskowymi i z uczeniem się².

Gotowość dziecka do szkoły rozpatrywana jest współcześnie w kategoriach interakcyjnych, tzn. ujmuje się ją dynamicznie, jako efekt „współ-

* Dr; adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, wykładowca w Instytucie Pedagogiki WSH w Sosnowcu.

¹ M. Kwiatowska, Z. Topińska, *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 1978, s. 424.

² A. Brzezińska, *Gotowość dzieci w wielu przedszkolnym do czytania i pisanie*, Warszawa 1987.

gry” właściwości dziecka i właściwości szkoły. Taki punkt widzenia wyrasta z koncepcji zakładających z jednej strony znaczący wpływ otoczenia, głównie społecznego, na rozwój człowieka, a z drugiej – podkreślających aktywny jego udział w tworzeniu dla siebie optymalnego środowiska rozwoju³.

Badania dojrzałości szkolnej

Prowadzone na Zachodzie w okresie międzywojennym badania nad dojrzałością szkolną miały wpływ na określanie „dojrzałości szkolnej” podejmowane w Polsce.

Seria testów Winklera do badania dzieci wstępujących do szkoły została przetłumaczona i przystosowana do polskich realiów i potrzeb przez J. Fietza i A. Swobodę. W związku z przeprowadzonymi badaniami pojawiały się propozycje organizowania opieki nad dziećmi mimo odpowiedniego wieku niedojrzałymi do realizacji obowiązku szkolnego poprzez tworzenie klas pomocniczych, które miały być czymś pośrednim między przedszkolem a klasą szkolną⁴. Helena Radlińska zaproponowała przeprowadzanie wcześniejszych zapisów do szkół, które miały umożliwić zorientowanie się w rozwoju umysłowym i społecznym kandydatów do szkół i w razie potrzeby przyjscia im z pomocą dydaktyczną⁵.

W nawiązaniu do wspomnianej propozycji H. Radlińskiej w latach sześćdziesiątych pojawiła się w łódzkich poradniach wychowawczo-zawodowych propozycja A. Majewskiej dotycząca wcześniejszego przeprowadzania badań dzieci wstępujących do szkoły.

Celem ich miało być:

1. Ustalenie wcześniej, tj. na kilka miesięcy przed rozpoczęciem roku szkolnego na podstawie badań środowiskowych, psychologicznych i lekarskich ewentualnych braków u dzieci, które miałyby we wrześniu rozpocząć naukę szkolną.
2. Udzielenie zorganizowanej pomocy dzieciom niewykazującym pełnej gotowości szkolnej.

Na podstawie przeprowadzonych badań nad dojrzałością szkolną udało się ustalić kilka ważnych dla pedagogów decyzji edukacyjnych i stwierdzeń. Wskazywały one przede wszystkim na to, że:

- istnieje wyraźna zależność gotowości szkolnej od środowiska,
- różnice między warunkami życia dzieci mieszkających na wsi i w mieście prowadziły do powstania znaczących różnic w po-

³ A. Brzezińska, M. Burtowy, *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, Warszawa 1985.

⁴ M. Grzywak-Kaczyńska, *Trud rozwoju*, Warszawa 1988.

⁵ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961.

ziomie gotowości dzieci do szkoły.

Znacznie silniej zaznaczały się one w obrębie środowiska niż wieku dzieci. Umożliwiły one sformułowanie zasadniczej tezy, że nie wiek decyduje o dojrzałości szkolnej, lecz środowisko warunkuje możliwości rozwojowe dziecka wstępującego do szkoły.

Poszukiwanie metod określenia gotowości dziecka do szkoły czy organizowanie wspierania rozwoju dziecka w osiągnięciu gotowości szkolnej, to szukanie rozwiązań dla pomyślnego pokonania „progu szkolnego”. Obecnie nauczanie i uczenie się szkolne intencjonalne wiąże się w naszych warunkach oświatowych z odgórnie przyjętymi celami i wytycznymi. Drugorzędne znaczenie w tym układzie ma poziom rozwoju dziecka, jego środowiskowo uwarunkowane zróżnicowanie, jak też potrzeby i zainteresowania. Uzyskanie równowagi między możliwościami dziecka i wymaganiami szkoły wiązałoby się z nowym spojrzeniem na rolę szkoły i nauczyciela wychowawcy z w pomyślnym starciu dziecka. Modyfikacja poczynań szkoły, wyrażająca się w jej wrażliwości na problemy dziecka wstępującego do szkoły, zaczyna się od umiejętnego przeprowadzenia go z uczenia się incydentalnego do uczenia się intencjonalnego.

Nauczyciel i uczeń w nauczaniu zintegrowanym

W wychowaniu zorientowanym na rozwój, centralny punkt stanowią potrzeby i oczekiwania dzieci. Nauczyciel wychowawca wspiera rozwój dzieci bez zakładania ustalonych celów, lecz przy zapewnieniu optymalnych warunków rozwoju. Z powodu znacznych różnic między dziećmi nie wyznacza się końcowego celu przedszkolnej edukacji rozwojowej.

Określenie wieku rozpoczynania nauki, w świetle analizy gotowości szkolnej, to sprawa wtórna w stosunku do stworzenia warunków sprzyjających dzieciom w ich uczeniu się. Przy tym wymóg indywidualizacji w wychowaniu i nauczaniu stanowi naczelną zasadę.

Biorąc pod uwagę potrzeby i charakterystykę ucznia, nauczyciel miałby wydobyć maksimum motywacji i zaangażowania ze strony dziecka, jako istotnego źródła pomyślności w starciu szkolnym. Jest to ważne zarówno dla indywidualnej nauki, jak i dla nauki grupowej. Określenie poziomu rozwoju i dojrzałości stanowiłoby podstawy dla doboru oddziaływań pedagogicznych. Koniecznie jednak trzeba ustalić – twierdził L.S. Wygotski – te dwa poziomy rozwoju dziecka – ucznia. Pierwszy z nich to poziom aktualnego rozwoju dziecka, z którym przychodzi ono do szkoły. Drugi poziom ma określić to, co dopiero w nim dojrzewa i co przy odpowiedniej pomocy dorosłego stwa-

rza szansę na wykonanie zadania, którego samodzielnie nie mogłoby jeszcze rozwiązać. Poziom udzielenia pomocy dziecku, dostosowany przez dorosłego do poziomu funkcjonowania dziecka i skłaniający je do samodzielności, to inaczej wspieranie jego działań, aktywności i ekspresji.

U większości dzieci rozpoczynających naukę w klasie pierwszej występuje równomierny i harmonijny rozwój wszystkich funkcji fizycznych i psychicznych. Jednakże praktyka pedagogiczna wykazuje, że poczynając od najwcześniejszego dzieciństwa, tempo rozwoju u różnych dzieci może być zupełnie odmienne. Może występować tak zwane globalne przyspieszenie rozwoju, które występuje wtedy, kiedy dziecko młodsze wykazuje pod każdym względem właściwości charakterystyczne dla dzieci starszych. Wskazane jest wówczas stworzenie jak najbardziej korzystnych warunków stymulacji dalszego rozwoju. W klasie pierwszej możemy mieć również do czynienia z dzieckiem, u którego występuje globale opóźnienie rozwoju. Mamy wtedy do czynienia z dzieckiem, które pod każdym względem zbliża się do dzieci młodszych, zarówno wzrostem, wagą, mową, sposobem myślenia i reakcji czy zabawą. W takich przypadkach konieczne są dodatkowe zajęcia wyrównujące braki w rozwoju poszczególnych funkcji.

W praktyce najczęstsze są fragmentaryczne opóźnienia rozwoju. Przy niejednakowym tempie rozwoju w poszczególnych zakresach mówi się o zakłóceniach jego rytmu.

Nierównomierność rozwoju może polegać na rozbieżności między rozwojem fizycznym a psychicznym, a może też dotyczyć tylko poszczególnych sfer rozwoju psychicznego.

Przyczyny zaburzeń i dysharmonii rozwojowych są różne. Mogą one być spowodowane uszkodzeniem struktury i funkcji układu nerwowego w okresie płodowym i okołoporodowym, jak też we wczesnym dzieciństwie. Nie bez wpływu na powstawanie zaburzeń w rozwoju dziecka pozostaje również oddziaływanie wychowawcze, zwłaszcza w tych sytuacjach, kiedy niewłaściwe formy postępowania rodziców często się powtarzają i stanowią trwałe składniki środowiska, w którym dziecko przebywa.

Bardzo często rodzice i nauczyciele nie są w stanie zrozumieć trudności dziecka o zaburzonym rozwoju i traktują je zbyt rygorystycznie bądź zbyt liberalnie, co powoduje dalsze nasilanie trudności.

Najczęściej spotykane zaburzenia u dzieci obejmują sferę ruchową, poznawczą oraz emocjonalno-społeczną.

W sferze ruchowej są to przeważnie:

- opóźnienia rozwoju ruchowego (ruchy powolne, brak precyzji, zręczności i szybkości ruchów) oraz zaburzenia napięcia mięśniowego,
- niesprawność manualna (trudności z trzymaniem ołówka, rysowaniem, wycinaniem, nawlekaniem, wiązaniem itp.),
- zaburzenia procesu lateralizacji).

W sferze poznawczej:

- zaburzenia percepcji słuchowej (opóźniona mowa, ubogi słownik, agramatyzmy, trudności w zapamiętywaniu ciągów słownych: wierszyków, dni tygodnia itp.),
- zaburzenia percepcji wzrokowej (prymitywne rysunki i wycinanki, trudności w układankach i w różnicowaniu kształtów figur geometrycznych oraz zapamiętywaniu obrazków, filmów itp.),
- zaburzenia mowy (opóźniony rozwój, wadliwe wymawianie głosek, jąkanie się).

W sferze emocjonalno-społecznej:

- infantylny uczeniowy, który przejawia się w małym poczuciu obowiązku, niezdolności do podporządkowania ogólnym wymaganiom i uczestniczenia w grupie rówieśników oraz nieadekwatności reakcji w stosunku do sytuacji,
- zaburzenia dynamiki procesów nerwowych, które powodują, że dziecko jest albo nadpobudliwe, albo zahamowane psychoruchowo. Zmniejszona jest ogólna pobudliwość, zwolniona reakcja poznawczo-intelektualna mimo dobrego rozwoju poszczególnych funkcji (mała spostrzegawczość, wolne kojarzenie faktów) oraz słabe uzewnętrznianie uczuć (dzieci ciche i milczące, niepotrafiące się cieszyć ani smucić). Dzieci takie budzą zwykle mniejszy niepokój wychowawców i nauczycieli niż dzieci tak zwane „szybkie”, o ruchach mało precyzyjnych, wykonujących często zbędne ruchy, mające zaburzenia uwagi, trudności w porozumiewaniu się, niekontrolowane wybuchy gniewu z błahych powodów czy niewykonywanie do końca żadnego z początkowo chętnie podjętych zadań.

Trudności związane z zaburzeniami analizatora wzrokowego⁶

Niezbędnym warunkiem prawidłowego przebiegu procesu wzrokowego spostrzegania jest sprawny analizator wzrokowy. Mówiąc o zaburzeniach analizatora wzrokowego (percepcji wzrokowej), nie mamy na myśli wad wzroku, lecz zaburzenia niektórych funkcji kory mózgowej.

Trudności mogą dotyczyć:

- różnicowania znaków graficznych i prawidłowego ich utrwalania,
- wzrokowego zapamiętywania obrazów graficznych wyrazów,
- orientacji w kierunkowym aspekcie pisma i jego prawidłowym rozmieszczaniu.

Tak więc u dzieci z zaburzoną percepcją wzrokową zauważa się następujące symptomy:

- mylenie liter o podobnych optycznie kształtach (np. a-o, m-n, l-t, e-c, h-k, C-G),
- mylenie liter różniących się położeniem w stosunku do osi poziomej i pionowej (np. n-u, p-g, b-d, w-m),
- mieszanie struktur graficznych, gdy różnice między nimi są małe (np. dom-dam),
- przestawianie liter, sylab, wyrazów,
- opuszczanie drobnych znaków graficznych i interpunkcyjnych,
- zapominanie niektórych dużych liter (szczególnie L, Ł, W, F),
- niewłaściwe rozplanowanie graficzne wyrazów w stosunku do stronicy zeszytu,
- nieodpowiedni wybór linijek,
- mylenie kierunku zapisu (pismo zwierciadlane, pisanie w zeszytcie od strony prawej ku lewej),
- błędy ortograficzne (gorsza pamięć wzrokowa wpływa na trudności w zapamiętywaniu obrazu graficznego),
- wolne tempo czytania spowodowane zbyt długim koncentrowaniem się na rozpoznawaniu kształtów liter lub wyrazów podobnych.

W późniejszych latach nauki dzieci z fragmentarycznymi zaburzeniami w ośrodku wzrokowym mają trudności:

- w nauce geografii (trudności w orientacji przestrzennej, określaniu stron świata, mylenie południka z równoleżnikiem),

⁶ H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1973.

- w nauce geometrii (pojęcia i definicje są przyswajane werbalnie w oderwaniu od obrazów wzrokowych),
- w nauce języków obcych.

Trudności związane z zaburzeniami analizatora słuchowego⁷

Analizator słuchowy stanowi neurologiczne podłoże spostrzegania słuchowego. Tu również należy zwrócić uwagę, że omawiając zaburzenia percepcji słuchowej, nie mamy na myśli wad słuchu, lecz zaburzenia niektórych funkcji kory mózgowej.

Dzieci z zaburzoną percepcją słuchową słyszą dobrze poszczególne dźwięki, bez względu na odległość. Nie potrafią natomiast z potoku dźwięków mowy wychwycić wszystkich po kolei i prawidłowo różnicować. Doskonalenie procesów analizy i syntezy słuchowej postępuje z wiekiem. Zmiany, jakie zaistniały w korowym ośrodku słuchowym, utrudniają:

- dokonywanie analizy oraz syntezy głoskowej (fonemowej) słów i różnicowanie dźwięków mowy (fonemów),
- utrzymywanie wszystkich słów w zdaniu i głosek w wyrazie,
- zachowywanie kolejności dźwięków.

W związku z tym w pisaniu ze słuchu mogą wystąpić następujące charakterystyczne błędy:

- mylenie głosek oraz struktur dźwiękowych zbliżonych fonetycznie (b-p, d-t, k-g, s-z, w-f),
- przestawianie, opuszczanie, dodawanie liter i sylab,
- nieprawidłowe pisanie wyrazów z i-j, ze zmiękczeniami (ś-si, ć-ci, ń-ni), dwuznakami, głoskami dźwięcznymi i bezdźwięcznymi, szumiącymi (sz, cz, ż, dż) i syczącymi (s, c, z, dz),
- nieprawidłowe pisanie wyrazów z samogłoskami nosowymi „ę”, „ą” i zespołami dźwiękowymi „on”, „om”, „en”, „em”
- łączenie w jedną całość przyimków z rzeczownikami,
- opuszczanie wyrazów, sylab i liter w środku wyrazu,
- opuszczanie końcówek, szczególnie w wyrazach typu: siedł, biegł, usiadł,
- zamiana głosek dźwięcznych na bezdźwięczne (np. b-p, w-f)⁸.

⁷ M. Bogdanowicz, *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1991.

⁸ J. Malendowicz, *O trudnej sztuce czytania i pisania*, Warszawa 1978.

Trudności związane z zaburzeniami analizatora kinestetyczno-ruchowego⁹

Warunkiem sprawnego mówienia, czytania i pisania jest rozwój odpowiadającej tym czynnościom motoryki i powiązanej z nią koordynacji wzrokowo-ruchowej (przy czytaniu i przepisywaniu) oraz słuchowo-ruchowej (przy pisaniu ze słuchu). Głośne czytanie odbywa się dzięki ruchom gałek ocznych oraz uruchomieniu organów mowy. Dlatego zaburzenia w ruchach gałki ocznej i w narządach artykulacyjnych oraz zaburzenia koordynacji percepcji wzrokowej i motoryki mogą powodować trudności w czytaniu.

Przemienność dominacja podczas czytania raz prawego, a raz lewego oka (obooczność) lub lateralizacja skrzyżowana (większa sprawność lewego oka i prawej ręki) sprawiają, że dziecko przeskakuje przy czytaniu litery lub zmienia ich kolejność, opuszcza sylaby lub wyrazy.

Zaburzenia w motoryce narządów artykulacyjnych (nadmierne lub zbyt małe napięcie mięśniowe organów mownych) może prowadzić do nieprzyjemnego dla słuchacza tonu głosu lub gwałtownej jego zmiany. Zaburzenia w rozwoju motorycznym przejawiają się mniejszą precyzją ruchów i wolniejszym ich tempem. Chodzi tu zarówno o motorykę dużą, tj. zaburzenia koordynacji dużych grup mięśniowych, jak również o zaburzenia motoryki małej, tj. rozwoju manualnego (ruchów ręki). Tak więc zaburzony rozwój funkcji analizatora kinestetyczno-ruchowego w znacznym stopniu wpływa na obniżenie sprawności manualnej.

Przejawy obniżenia sprawności manualnej w pisaniu to:

- zbyt wolne tempo wykonywanych czynności,
- mała precyzja ruchów dłoni i palców,
- słaby poziom graficzny pisma,
- współruchy,

Analiza pisma wykazać może następujące charakterystyczne objawy:

- kształty liter uproszczone, mogą przypominać druk, scalanie np. dwóch liter w jedną „zbitkę” literową, litery niedokończone w kształcie,
- zmienna wielkość i nachylenie liter,
- litery krzywe i niekształtne,
- brak wiązania liter,
- łuki liter przekształcone w kąty ostre lub rozwarte,
- litery drżące, o niepewnej linii,
- za duże lub za małe odstępy liter w wyrazach lub między wyrazami,

⁹ M. Bogdanowicz, *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1991.

- opuszczanie linijek, przekraczanie lub niedociąganie do nich.

Dzieci o obniżonej sprawności manualnej napotykać szczególne trudności podczas przepisywania tekstu lub pisania ze słuchu. Niepełna sprawność manualna może objawiać się u nich w ruchach palców dłoni, w ogólnej powolności i niezręczności wykonywanych ruchów, w braku koordynacji ruchów ręki lewej i prawej oraz w zwolnionym tempie wykonywanych prac.

Pismo tych dzieci jest przeważnie niekształtne, rozwlekłe lub ścieśnione, litery nie mieszczą się w liniach, wychodzą poza nie lub nie dochodzą do nich, często nie są ze sobą połączone.

Dzieci z zaburzeniami w motoryce, z uwagi na wolne tempo pracy, nie nadążają za innymi dziećmi podczas przepisywania tekstów i podczas pisania ze słuchu, co może powodować u nich zaburzenia o charakterze emocjonalno-motywacyjnym (poczucie małej wartości, brak chęci do nauki, drażliwość), stanowiące podstawę do powstawania różnych trudności wychowawczych.

Powszechnie znana jest zasada, że im wcześniej zaczynamy kształcić poszczególne funkcje, tym szybciej możemy uzyskać pozytywne wyniki. Dlatego też w pracy z dzieckiem przedszkolnym istnieje znacznie większa szansa wyrównania opisanych zaburzeń przez stosowanie odpowiednich ćwiczeń. Określone zestawy ćwiczeń do wyrównywania braków poszczególnych funkcji u dzieci w wieku przedszkolnym pozwolą im na osiągnięcie właściwego startu szkolnego.

Dojrzałość do nauki czytania i pisania

Dojrzałość do nauki czytania i pisania jest integralną częścią szeroko rozumianej dojrzałości szkolnej. Należy jednak zaznaczyć, że posiada ona swoje specyficzne komponenty związane z faktem, że czytanie i pisanie stanowią formę porozumiewania się językowego oraz że „substancją” tego porozumiewania jest pismo, czyli linearny ciąg znaków graficznych rządzących się swoistymi dla danego języka regułami.

We wcześniejszych pracach wielu polskich autorów zajmujących się dojrzałością do czytania i pisania¹⁰, mimo wielu znacznych dokonań, na ogół nie doceniano znaczenia rozwoju mowy i języka, a świadomość językowa i świadomość pisma nie były w ogóle brane pod uwagę.

W pracach Janiny Malendowicz¹¹ znajdujemy co prawda podkreślenie znaczenia rozwoju mowy, ale rozumianego bardzo wąsko, jako opanowanie prawidłowej artykulacji i słownictwa.

¹⁰ J. Malendowicz, *O trudnej sztuce czytania i pisania*, Warszawa 1978.

¹¹ Tamże.

Anna Brzezińska¹² znacznie szerzej ujmuje warunki gotowości do nauki czytania. Uważa ona, że przygotowanie dziecka do nauki czytania obejmuje sferę procesów psychomotorycznych (funkcje analizatora wzrokowego, słuchowego, kinestetyczno-ruchowego, aparat artykulacyjny i sprawność manualną), sferę procesów poznawczych (głównie myślenie, dla którego materiałem jest zasób pojęciowy dziecka) oraz sferę procesów emocjonalno-motywacyjnych warunkujących nastawienie dziecka do nauki czytania. Pomimo tego, iż ujęcie Anny Brzezińskiej ma charakter bardzo szeroki i podkreśla tak ważną sferę procesów emocjonalno-motywacyjnych, nadal wyraźnie nie docenia się roli sprawności językowych.

Zmiany w poglądach na dojrzałość do nauki czytania i pisanía wynikają z dwóch źródeł:

- (1) rozwoju badań nad czynnikami warunkującymi powodzenie w czytaniu i pisaniu (nurt rozwojowy);
- (2) rozwoju badań nad przyczynami niepowodzeń, głównie dysleksji rozwojowej (nurt kliniczny),

Ta ostatnia grupa badań, wysoce specjalistycznych i interdyscyplinarnych, rzuca światło na bardzo subtelne i specyficzne procesy zaangażowane w czytanie i pisanie.

Opisując dojrzałość do nauki czytania i pisanía, należy odwołać się do definicji tych procesów i przyjąć założenia, że czytanie i pisanie stanowią:

1. czynność językową (formę komunikacji opartą na języku);
2. czynność metajęzykową opartą na:
 - a. świadomości relacji druk-słowo,
 - b. świadomości relacji głoska-litera,
 - c. świadomości środków językowych użytych do formowania wypowiedzi i ich kontroli;
3. czynność metapoznawczą, wymagającą świadomej kontroli procesów poznawczych zaangażowanych w czytanie, a dokładniej w rozumienie tekstu.

W powyższym ujęciu komponentami dojrzałości do nauki czytania i pisanía są:

1. nastawienie i motywacja;
2. rozwój intelektualny – rozwój myślenia na poziomie operacyjnym;
3. rozwój mowy i języka – umiejętności komunikacyjne i przyswojenie systemu językowego;
4. świadomość językowa;
5. świadomość pisma.

¹² A. Brzezińska, M. Burtowy, *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, Warszawa 1987.

Specyficzne dla czytania i pisania są świadomość językowa i świadomość pisma, którą należy odróżnić od zwykłej znajomości liter, a odnieść raczej do świadomości funkcji pisma i zasad nim rządzących (np. segmentacja).

1. Nastawienie i motywacja stanowią komponent niespecyficzny dla czytania i pisania z tego względu, że ich rola jest istotna dla wszelkich form aktywności i umiejętności opanowywanych w szkole. W zakresie czytania i pisania chodzi o pozytywne nastawienie i motywację do posługiwania się pismem.

2. Rozwój intelektualny, a dokładniej **myślenie operacyjne**, jest konieczne do posługiwania się alfabetem.

Operacyjność myślenia, związana z jego odwracalnością, pozwala na korzystanie z elementów alfabetu – warunkuje manipulowanie nimi – czyli powoduje analizę, syntezę, klasyfikowanie i uogólnianie.

3. Rozwój sprawności percepcyjno-motorycznych oraz ich integracja – szeroko opisywany w literaturze (por. Spionek, 1985; Sawa, 1991; Brzezińska, 1987; Bogdanowicz, 1989, 1990, 2001) wskazuje na istotną rolę funkcjonowania analizatora wzrokowego, słuchowego oraz kinestetyczno-ruchowego, a także ich integracji dla opanowania komunikacji pisemnej.

4. Rozwój mowy i języka odnosi się przede wszystkim do przyswojenia systemu językowego we wszystkich jego aspektach. Oznacza to opanowanie symboli i reguł językowych, a wyraża się w sprawnościach fonologicznych, morfologiczno-składniowych, semantycznych i pragmatycznych.

5. Świadomość językowa oznacza uświadomienie sobie przez dziecko istnienia symboli językowych i reguł języka, w praktyce przejawiające się świadomym użyciem środków językowych, kontrolowaniem poprawności i wykonywaniem intencjonalnych operacji na języku, na wyrazach i zdaniach.

6. Świadomość pisma i jej znaczenie dla opanowania komunikacji pisemnej.

Najczęściej wymieniane jej składniki, to:

- wiedza o funkcji pisma (przekazywanie informacji);
- wiedza o zasadach pisma (kierunek, segmentacja tekstu);

- wiedza dotycząca własnej kompetencji w tym zakresie (zrozumienie, czy dziecko umie czytać i pisać albo potrzebuje, by się tego nauczyć);
- znajomość terminologii i pojęć metajęzykowych, np. litera, głoska, wyraz, kropka, przecinek itd¹³.

Podsumowanie

Śledząc powyższe rozważania, nasuwa się spostrzeżenie, że czytanie i pisanie u swych początków wymaga niezwykle złożonych umiejętności i zadziwiające jest, że jednak większość dzieci opanowuje komunikację pisemną bez większych trudności. Jednak o wiele ważniejsze jest wypracowanie takich metod postępowania, które zredukowałyby do minimum ryzyko pojawienia się trudności w czytaniu i pisaniu, wywodzące się z wymienionych komponentów dojrzałości do nauki tych umiejętności.

Bibliografia

1. Baczyńska H., *Metodyka języka polskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej*, Warszawa 1985.
2. Bogdanowicz M., *Metoda dobrego startu w pracy z dziećmi w wieku od 5 lat do 10 lat*, Warszawa 1985.
3. Bogdanowicz M., *Leworęczność u dzieci*, Warszawa 1989 i 1992.
4. Bogdanowicz M., *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1991.
5. Brzezińska A., *Spółeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000.
6. Dmochowska M., *Zanim dziecko zacznie pisać*, Warszawa 1979.
7. Grzywak-Kaczyńska M., *Trud rozwoju*, Warszawa 1988.
8. Krasowicz G., *Język, czytanie i dysleksja*, Lublin 1997.
9. Malendowicz J., *O trudnej sztuce czytania i pisania*, Warszawa 1978.
10. Nartowska H., *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dziecka*, Warszawa 1980.
11. Przetacznik-Gierowska M., *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 1996.
12. Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961.
13. Radwiłowiczowa M., *Początkowa nauka pisania*, Warszawa 1972.
14. Sawa B., *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*, Warszawa 1987.
15. Spionek H., *Dziecko leworęczne*, Warszawa 1961.

¹³ Tamże.

16. Spionek H., *Powstawanie orientacji w prawej i w lewej stronie schematu ciała w ontogenezie*, Warszawa 1964.
17. Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1973.
18. Szuman S., *O rozwoju języka i myśli dziecka*, Warszawa 1968.
19. Szurmiak M., *Podstawy reedukacji uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, Warszawa 1987.
20. Wróbel T., *Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1979.
21. Wróbel T., *Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1975.
22. Wygotski L., *Myśl i mowa*, Warszawa 1989.