

MARZENA BUCHNAT

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

GOTOWOŚĆ SZKOLNA DZIECI SZEŚCIOLETNICH ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI UCZNIÓW PIERWSZEJ KLASY SZKOŁY PODSTAWOWEJ

ABSTRACT. Buchnat Marzena, *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczniów pierwszej klasy szkoły podstawowej* [School Readiness for First Class of Six-year-old Children with Special Educational Needs]. *Studia Edukacyjne* nr 25, 2013, Poznań 2013, pp. 115-136. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2610-9. ISSN 1233-6688

The child's transition from pre-school to primary school is an important turning point in its development. In the light of changes related to the reduction of school-starting age and to the training system of students with special educational needs, matters of school maturity raise a lot of emotions and concerns in the context of school threshold age. Starting school education at the age of six, especially in the perspective of children with special educational needs, requires defining what school maturity is and how it should be analyzed in regard with the development possibilities of a child of this age. The research was to determine the level of school maturity of a six-year-old with special educational needs attending the first class and to identify the areas of support of crossing that threshold so that these children could achieve success.

Key words: school readiness, a student with special educational needs, a six-year-old, school

Przejście dziecka z edukacji przedszkolnej do edukacji szkolnej stanowi istotny przełom w jego rozwoju. Etap ten jest trudny dla niego z kilku powodów, które wymieniając za D. Klus-Stańską¹, to po pierwsze, szkoła stanowi dla dziecka odmienną sytuację, wcześniej nieznaną, która dotyczy nowego sposobu funkcjonowania, obowiązków, wymagań, współdziałania w grupie itp. Po drugie, znaczenie, jakie dziecko przypisuje podjęciu się nowej roli może stanowić czynnik stresujący. I po trzecie, możliwości rozwojowe dziecka, jak np. niewielka odporność psychiczna, zmniejszają możliwości bezkolizyjnego przystosowania się do nowej roli.

W świetle zachodzących zmian oświatowych problematyka dojrzałości szkolnej osadzonej w kontekście przekroczenia progu szkolnego budzi

¹ D. Klus-Stańska, *Adaptacja szkolna siedmiolatków*, Olsztyn 2004, s. 15-16.

wiele emocji i wątpliwości. Obniżenie wieku przyjęcia dziecka do szkoły, szczególnie w perspektywie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wymaga na nowo zdefiniowania, czym jest dojrzałość szkolna i jak należy ją analizować w odniesieniu do możliwości rozwojowych sześciolatka.

Sześciolatek ze SPE w szkole – sytuacja prawna

Obecnie w Polsce, zgodnie z założeniami reformy oświatowej mającej na celu obniżenie wieku dzieci rozpoczynających edukację szkolną, sześciolatki mają stanąć na progu pierwszej klasy. Zapewnić ma to Ustawa z 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (DzU nr 56, poz. 458 i nr 219, poz. 1705)². Zgodnie z jej założeniami od 1 września 2012 r. dzieci sześciolatki miały realizować obowiązek szkolny, a od 1 września 2011 r. dzieci pięcioletnie mają obowiązek odbycia rocznego przygotowania przedszkolnego. Ustawa przewidywała trzyletni okres przejściowy (tj. 2009-2011), podczas którego decyzję o posłaniu dziecka do szkoły podejmowali rodzice. Okres ten, z uwagi na protesty rodziców oraz nieprzygotowanie placówek do przyjęcia dzieci sześcioletnich, został przedłużony do roku 2014 (Ustawa z 27 stycznia 2012 r. zmieniająca ustawę o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (DzU z 16 lutego 2012 r.)). Wskutek tego dzieci sześciolatki (urodzone w roku 2006 i 2007), które w latach 2012, 2013 nie rozpoczną edukacji szkolnej, będą miały obowiązek kontynuowania edukacji przedszkolnej (art. 1 pkt 1 projektu w zakresie dotyczącym dodania art. 12a ust. 2 w ustawie z 19 marca 2009 r.). Odpowiedzialne za wypełnienie tego obowiązku przez dzieci sześciolatki będą gminy. Możliwość dokonania faktycznego wyboru przez rodziców jest jednak nieraz ograniczona, ponieważ wiele przedszkoli zrezygnowało z prowadzenia oddziałów dzieci sześcioletnich na rzecz poszerzenia oferty dla młodszych dzieci. Rodzicom w takiej sytuacji pozostaje jedynie wybór posłania dziecka do pierwszej klasy lub oddziału przedszkolnego w szkole. Dla dzieci sześcioletnich, zgodnie z zapisami w ustawie (DzU z 16 lutego 2012 art. 13a, 13c), nauczyciele przedszkolni mają obowiązek przygotować program dostosowany do ich potrzeb i możliwości. Powinien on zapewniać wszechstronny rozwój dziecka oraz doskonalić jego wiedzę i umiejętności wcześniej nabyte.

Na zmianę przepisów, odnoszącą się do obniżenia wieku dzieci rozpoczynających edukację szkolną, nałożyło się Rozporządzenie w sprawie

² Ustawa MEN z 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (DzU nr 56, poz. 458 i nr 219, poz. 1705) <http://www.men.gov.pl> [dostęp: 20.11.2012].

zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z 17 listopada 2010 r. (DzU z 2011 r. nr 228), które ma znaczący wpływ na organizację i realizację zadań związanych ze wsparciem uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Rozporządzenie to wprowadza zmiany między innymi w zakresie:

1) zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (DzU z 2010 r. nr 228, poz.1487):

- określa, na czym polega pomoc psychologiczno-pedagogiczna w przedszkolach, szkołach i placówkach, i do kogo jest ona adresowana;
- precyzuje stosowaną terminologię specjalnych potrzeb edukacyjnych;
- precyzuje, kto udziela tejże pomocy i z czyjej inicjatywy mogą być podejmowane takie działania i jaka może być ich forma;
- zawiera regulacje prawne dotyczące tworzenia i funkcjonowania „zespołów”, opisując ich zadania;
- definiuje, co powinna zawierać dokumentacja ucznia ze specjalnymi potrzebami – Karta Indywidualnych Potrzeb Ucznia, Plan Działań Wspierających (PDW), Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET);
- zwraca uwagę na rolę rodzica;

2) warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach (DzU z 2010 r. nr 228, poz. 1489);

3) warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (DzU z 2010 r. nr 228, poz. 1490).

Zgodnie z rozporządzeniem z 17 listopada 2010 r. (DzU z 2011 r. nr 228), uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) to uczeń:

- z niepełnosprawnością;
- niedostosowany społecznie;
- zagrożony niedostosowaniem społecznym;
- ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się;
- z zaburzeniami w komunikacji językowej;
- z chorobą przewlekłą;
- w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej;
- z niepowodzeniami edukacyjnymi;
- z trudnościami wynikającymi z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi;

– z trudnościami adaptacyjnymi, związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanymi z wcześniejszym kształceniem za granicą;

– szczególnie uzdolniony³.

Każda placówka przyjmująca ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest zobowiązana do zapewnienia mu optymalnych warunków kształcenia, zgodnie z jego potrzebami i możliwościami wynikającymi z orzeczenia, opinii, czy wskazań zespołu powołanego do pracy z dziećmi ze SPE na terenie szkoły. Zastosowanie się szkół, przedszkoli, czy innych placówek do tego rozporządzenia wymaga odpowiedniego przygotowania organizacyjnego i merytorycznego. Obecnie szkoła powinna być przygotowana do wczesnego wykrywania specjalnych potrzeb uczniów i szybkiego reagowania na nie. Po kątem programowym powinna wykazywać kompetencje (co wiąże się z przygotowaniem metodyczno-terapeutycznym nauczycieli) i gotowość do dostosowywania i realizacji treści programowych zgodnie z możliwościami uczniów (Indywidualne Programy Edukacyjno-Terapeutyczne – IPET, Plany Działań Wspierających – PDW), z zastosowaniem specjalnych metod i form pracy. Powinna zapewnić uczniowi odpowiednie stanowisko pracy. Zapewnienie efektywnej edukacji dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymaga również nawiązania współpracy nauczycieli, w szczególności z rodzicami, jak i innymi specjalistami.

Sześciolatek ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi rozpoczynający naukę w szkole znajduje się w bardzo trudnej, złożonej sytuacji. Szkoła zaczyna realizować zmiany w zakresie dwóch obszarów: z jednej strony przyjęcia młodszych dzieci do klas pierwszych, z drugiej – pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pytanie, jakie się pojawia, to czy szkoła jest do tych zmian dostatecznie przygotowana, szczególnie w świetle wątpliwości, jakie budzi przyjęcie sześciolatek do klas pierwszych? Czy dziecko w tym wieku naprawdę wykazuje gotowość szkolną do podjęcia się roli ucznia? I czy nie należałoby w związku z zachodzącymi zmianami w systemie oświaty, związanymi z obniżeniem wieku progu szkolnego, ponownie zdefiniować pojęcie dojrzałości szkolnej, które jest implikowane poprzez posiadane zasoby rozwojowe dziecka na starcie szkolnym.

Gotowość szkolna

Czym jest gotowość szkolna? Obecnie, z uwagi na niewielkie różnice definicyjne, powszechnie używa się zamiennie terminów: dojrzałość szkol-

³ Rozporządzenie MEN z 17 listopada 2010 (DzU z 2011 r. nr 228) <http://www.men.gov.pl/> [dostęp: 20.11.2012].

na, gotowość szkolna. Podstawę różnicowania tych pojęć może jednak stanowić zarówno rozumienie samego procesu dojrzewania, jak też roli uczenia się w procesie rozwojowym. Dojrzałość szkolną, zgodnie z założeniami konstruktywistycznej teorii wiedzy i poznania, można rozpatrywać w perspektywie aktualnego rozwoju dziecka oraz kompetencji, jakie ono opanowało. B. Wilgocka-Okoń pojęcie dojrzałości szkolnej definiuje jako:

dokonyjące się w dziecku zmiany rozwojowe, które mają charakter spontaniczny i wiążą się z dojrzewaniem. Kierowanie rozwojem przypisuje się tu mechanizmowi biologicznemu, jakim jest dojrzewanie. Dojrzałość zaś traktuje jako etap (...) charakteryzujący się wrażliwością na oddziaływania zewnętrzne, które mogą modyfikować i kierunek, i dynamikę zmian, jakie zachodzą w rozwoju⁴.

Natomiast, pojęcie gotowości szkolnej należałoby rozpatrywać poprzez kompetencje, które uczeń może osiągnąć w procesie dojrzewania, czyli mowa tu o strefie najbliższego rozwoju, która według L. Wygotskiego stanowi „obszar gotowości dziecka do zdobywania kompetencji leżących w zasięgu jego możliwości przy wspierającym otoczeniu społecznym”⁵. B. Wilgocka-Okoń zwraca uwagę na moment „przygotowania” czy „gotowości” do podjęcia zadań szkolnych, co powoduje, „że istnieje możliwość ćwiczenia, kształtowania pewnych właściwości, stwarzając szansę osiągnięcia dojrzałości szkolnej”⁶.

Granice pomiędzy „dojrzałością szkolną” a „gotowością szkolną” są płynne, jak pomiędzy strefą aktualnego a najbliższego rozwoju. Nabiera to szczególnego znaczenia w świetle wieloczynnikowej koncepcji rozwoju⁷, która zakłada poszerzenie rozumienia pojęcia rozwoju, zależącego nie tylko od czynników biologicznych, aktywności własnej jednostki, wychowania i nauczania, ale także od czynników środowiskowych.

W ramach czynników środowiskowych pojawia się pytanie o dojrzałość, gotowość samej szkoły do przyjęcia ucznia, której istotę można zdefiniować, jako

osiągnięcie przez szkołę takiego poziomu wrażliwości na dziecko, jego potrzeby, oczekiwania, uczenie się i możliwości rozwojowe, jaki stanowi o modyfikacji, kierunku i dynamice zmian programowo-organizacyjnych oraz zmian w procesie nauczania – uczenia się⁸.

Takie podejście do rozwoju implikuje współczesne rozumienie gotowości szkolnej jako

⁴ B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*, Warszawa 2003, s. 10.

⁵ L. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971, s. 542.

⁶ B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna*, s. 10-11.

⁷ A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000; M. Żebrowska, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1986.

⁸ B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna*, s. 79.

proces i efekt współdziałania aktywności dziecka i aktywności dorosłych tworzących warunki do uczenia się, jako efekt interakcji, „współgry” właściwości dziecka i właściwości szkoły⁹.

W aspekcie dotychczasowych rozważań,

dojrzałość szkolną można rozpatrywać jako kategorię rozwojową zależną od interaktywnego współdziałania właściwości dziecka, jego fizycznego i mentalnego zaangażowania, aktywności dorosłych wspierających uczenie się dziecka oraz jakości funkcjonowania przedszkola i szkoły¹⁰.

Zgodnie z przyjętą definicją, na dojrzałość szkolną będą miały wpływ czynniki indywidualne, jak i środowiskowe. Do czynników indywidualnych zaliczyć można wrodzone właściwości organizmu, przede wszystkim ośrodkowego układu nerwowego. Należą tu również potrzeby, skłonności i dążenia dziecka. Wśród czynników środowiskowych trzeba wymienić przede wszystkim środowisko rodzinne (w nim warunki społeczno-psychologiczne, kulturalne, jak i materialne), ale także środowisko przedszkolne¹¹.

Analizując, w ujęciu dynamicznym, dojrzałość szkolną jako „długotrwały proces przemian psychicznych i fizycznych, który prowadzi do przystosowania się dziecka do szkolnego systemu nauczania”¹², należy przy określaniu jej stopnia przeanalizować trzy aspekty, którymi są:

1. *Rozwój fizyczny*, czyli prawidłowe i stosowne do wieku takie ukształtowanie kości, mięśni, narządów wewnętrznych, układu nerwowego, narządów zmysłów, które zapewnia odpowiednią odporność na zmęczenie, wysiłek fizyczny, choroby, a także dobrą sprawność we wszystkich zakresach motoryki.
2. *Rozwój umysłowy*, czyli taki poziom rozwoju funkcji poznawczych, który umożliwia osiągnięcie dobrych wyników w nauce szkolnej. Jest to umiejętność spostrzeżenia i różnicowania spostrzeżeń, wymagana do realizacji programu nauczania w klasie I. Dostatecznie wykształcony poziom wyobraźni i uwagi dowolnej, zdolność do intencjonalnego zapamiętywania i odtwarzania podawanych treści. Prawidłowy rozwój mowy zarówno pod względem artykulacji dźwięków, jak i zasobu pojęć i słów oraz swoboda poprawnego wypowiedzania myśli. Zdolność do myślenia przyczynowo-skutkowego oraz wnioskowania.

⁹ B. Wilgocka-Okoń, *Dojrzałość szkolna czy dojrzałość szkoły – dylematy progu szkolnego*, [w:] *Współczesne ujęcie gotowości szkolnej. O pomyślny start ucznia*, red. A. Brzezińska, Biuletyn Informacyjny PTD, 2002, 23.

¹⁰ R. Michalak, E. Misiorna, *Gotowość, dojrzałość szkolna dziecka a dojrzałość instytucjonalna*, [w:] *Konteksty gotowości szkolnej*, red. R. Michalak, E. Misiorna, Warszawa 2006 s. 6.

¹¹ D. Szczyrba, *Czynniki wpływające na poziom dojrzałości szkolnej*, Tychy 2003; B. Zakrzewska, *Każdy przedszkolak dobrym uczniem w szkole*, Warszawa 2003; M. Horszonek, *Wpływ rodziny na dojrzałość szkolną dziecka*, *Życie Szkoły*, 2001, 8; B. Marzęda-Przybysz, *Badanie gotowości szkolnej dziecka*, *Życie Szkoły* 2001, 6; H. Prus-Wiśniewska, *Zanim dziecko pójdzie do szkoły*, Warszawa 1995; B. Sawa, *Jeżeli dziecko źle pisze i czyta*, Warszawa 1987; B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna*.

¹² E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, Warszawa 1994, s. 13.

3. *Rozwój uczuciowo-społeczny*, którego poziom wyznacza dziecku możliwości pod względem podporządkowania się wymaganiom szkoły, stopień wrażliwości na ocenę, umiejętność panowania nad sobą, dostateczną motywację do wykonywania zadań, umiejętność współpracy i współdziałania z rówieśnikami, odpowiednia motywacja i zainteresowanie nauką i szkołą (bierze się pod uwagę takie cechy, jak: wytrwałość, obowiązkowość, systematyczność)¹³.

Ujmując holistyczny rozwój dziecka w procesie kształtowania dojrzałości szkolnej, można za A. Brzezińską¹⁴ wymieć trzy etapy. Pierwszy, w którym główną rolę odgrywają uzdolnienia dziecka oraz oddziaływania środowiskowe i wychowawcze, determinują kształtowanie się własnej aktywności dziecka, jego przedsiębiorczości. Na drugim etapie wymienione wcześniej czynniki wpływają na rozwój fizyczny, umysłowy i społeczny dziecka. Trzeci etap wyznacza zakres wrażliwości i podatności dziecka na nauczanie typu szkolnego, ze względu na poziom rozwoju fizycznego, społecznego i poznawczego. Przy takim rozumieniu dojrzałości szkolnej, dziecko powinno wykazywać pewien dostateczny stopień zainteresowania nauką i wiedzą w tym zakresie i tej postaci, w jakiej się ją podaje w szkole, natomiast podatność na nauczanie typu szkolnego wiąże się z:

posiadaniem pewnej umiejętności podporządkowywania się wymaganiom szkoły w zakresie skupiania uwagi na zajęciach, wykonywania powierzonych zadań oraz zgodnego i harmonijnego współżycia z kolegami¹⁵.

Na zainteresowania dziecka nauką, jako kryterium dojrzałości szkolnej, wskazuje również E.B. Hurlock, która wyróżnia także inne kryteria, jak: osiągnięcie postępów w nauce oraz utrzymywanie zainteresowania nauką pomimo trudności¹⁶.

Gotowość szkolna dziecka łączy się z podjęciem się roli ucznia, na którą wpływają również właściwości dziecka, które D. Goleman definiuje jako:

- wiara w siebie, która wyraża się poczuciem panowania nad swoim ciałem, zachowaniem i otaczającą rzeczywistością oraz zaufaniem do swoich możliwości i ufnością wobec innych;
- ciekawość, a więc przekonania, że zdobywanie nowych informacji jest czymś pozytywnym i daje zadowolenie;
- intencjonalność, której wskaźnikiem jest chęć i zdolność wpływania na przebieg zdarzeń oraz wytrwałe do tego dążenie;
- samokontrola, czyli zdolności kształtowania i kontrolowania swoich poczynań oraz własnych stanów psychicznych adekwatnie do swojego wieku;

¹³ B. Sawa, *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*, Warszawa 1999, s. 19.

¹⁴ A. Brzezińska etapy te wyłoniła na podstawie poglądów S. Szuman: *O dojrzałości szkolnej dzieci*, Nowa Szkoła 1962, 6.

¹⁵ A. Brzezińska, *Gotowość dziecka w wieku przedszkolnym do czytania i pisanie*, Poznań 1987, s. 44.

¹⁶ E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985.

- towarzyskość, która wyraża się w zdolności nawiązywania pozytywnych kontaktów, opartych na wzajemnym zrozumieniu;
- umiejętność porozumiewania się, przejawiająca się w chęci i zdolności do wymiany myśli, uczuć i pomysłów;
- umiejętność współdziałania, a więc zdolności dopasowywania swoich potrzeb i oczekiwań do potrzeb i oczekiwań innych¹⁷.

Zgodnie z założeniami teorii zadań życiowych R. Havighursta, rozwój określa się jako zmaganie się z zadaniami, jakie stawia życie.

Dziecko jest gotowe do przekroczenia progu szkolnego, jeśli zrealizowało zadania przypadające na wiek przedszkolny (do ukończenia szóstego roku życia), do których zalicza się:

- osiągnięcie stabilności fizjologicznej,
- tworzenie prostych pojęć dotyczących rzeczywistości społecznej i fizycznej,
- uczenie się nawiązywania kontaktów uczuciowych z rodzicami, rodzeństwem i innymi ludźmi,
- rozwijanie umiejętności rozróżniania dobra i zła oraz kształtowanie się początków sumienia,
- opanowanie sprawności ważnych w grach i zabawach,
- kształtowanie postawy wobec siebie samego, jako zmieniającego się organizmu,
- uczenie się współżycia z rówieśnikami.

Po ich zrealizowaniu może podjąć się zadań związanych z edukacją szkolną, jak np.:

- uczenie się roli właściwej dla płci męskiej i żeńskiej,
- rozwijanie podstawowych umiejętności czytania, pisania, rachowania,
- nabywanie pojęć niezbędnych w codziennym życiu,
- kształtowanie sumienia, moralności konwencjonalnej i wyodrębnianie ważnych dla dziecka wartości,
- rozwijanie samodzielności,
- rozwijanie postaw społecznych wobec grup społecznych i instytucji¹⁸.

W związku z kontrowersjami, czy dziecko sześciolatnie jest w stanie sprostać tym zadaniom i podjąć się roli ucznia, została wprowadzona obowiązkowo do przedszkoli diagnoza gotowości szkolnej w roku poprzedzającym termin możliwego rozpoczęcia przez dziecko nauki w szkole. Nauczyciele wychowania przedszkolnego są zobowiązani do zdiagnozowania dzieci, aby na tej podstawie zaistniała możliwość przygotowania PDW, które mają na celu wsparcie rozwoju dziecka i ewentualne wyrównanie jego możliwości na starcie szkolnym. Celem diagnozy jest również zapoznanie z jej wynikami rodziców, którzy poznając stan gotowości swojego dziecka do podjęcia nauki w szkole, mogą je w zależności od potrzeb odpowiednio wspomagać. Diagnoza ta ma również służyć jako pomoc diagnostyczna pracownikom

¹⁷ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997, s. 302.

¹⁸ A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, s. 233; E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, s. 90.

poradni psychologiczno-pedagogicznej, do której może zostać skierowane dziecko w przypadku zaobserwowania przez nauczyciela przedszkola czy rodzica potrzeby rozszerzonej diagnozy związanej ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dziecka.

Dojrzałość dziecka sześciolletniego do nauki wiąże się ze sprostaniem oczekiwaniom, jakie stawia się mu w szkole. Wydaje się jednak, że oczekiwania te nie zawsze są zgodne z możliwościami rozwojowymi dziecka w tym wieku, biorąc chociażby pod uwagę rozpoczęcie nauki czytania i pisanie, które według A. Brzezińskiej obejmuje przygotowanie dziecka w trzech sferach, jak:

1) sfera procesów poznawczych (w tym głównie myślenie związane z systemem pojęciowym i słownikowym dziecka);

2) sfera procesów emocjonalno-motywacyjnych (warunkująca nastawienie dziecka do podjęcia się nauki tych dwóch czynności);

3) sfera procesów psychomotorycznych (sprawność analizatorów wzrokowego, słuchowego, ruchowego, aparatu artykulacyjnego, sprawność manualna)¹⁹.

Dziecko sześciolletnie w klasie pierwszej staje przed zadaniami wynikającymi z programu, który zakłada, iż te trzy sfery są już dojrzałe. W rzeczywistości, we wszystkich trzech sferach można wskazać na podstawowe problemy, jak np.:

1) dzieci posiadają bogate słownictwo z różnych dyscyplin, które jednak nie integruje ich wiedzy, nie nadaje się do opisu rzeczywistości, w której przebywają w sposób ciągły. Dopiero

między 7. a 8. rokiem życia większość dzieci przechodzi jednak z rozumowania syntaktycznego na paradygmatyczne, wzbogaceni ulega też składnia, coraz częściej język codzienny zastępowany jest przez język literacki – dziecko uczy się nie tylko go rozumieć, ale i używać, a umiejętność ta bywa warunkiem osiągnięć szkolnych²⁰.

Aktywność porządkująca myślenie dziecka i nadająca kierunek w rozwoju myślenia przyczynowo-skutkowego w tym momencie musi być jedynie zabawą, a nie zbiorem ćwiczeń w układzie zadaniowym;

2) dzieci w wieku 6, 7 lat motywuje do pracy przyjemność i zaciekawienie. Jest to naturalny proces wynikający z aktywności, której podejmuje się ich mózg. Mózg wartościuje sytuację jako przyjemną, stąd dziecko bawi się, jest aktywne. Wartościowanie mózgu realizuje pragnienie przyjemności, a nie przydatności, co jest aspektem pracy mózgu już w okresie szkolnym²¹;

¹⁹ A. Brzezińska, *Gotowość dziecka w wieku przedszkolnym*, s. 41.

²⁰ H. Krauze-Sikorska, *Zaburzenia w uczeniu się*, [w:] *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. H. Sowińska, R. Michalak, Kraków 2004, s. 110.

²¹ A. Damasko, *Błąd Kartezjusza*, przeł. M. Karpiński, Poznań 2000.

3) w wieku 6. lat aparat mowy – artykulacji jest dopiero doskonały, a różnice w jego pracy u poszczególnych dzieci tworzą konieczność pracy indywidualnej z nauczycielem, a nie grupowej czy zespołowej, będącej domeną dydaktyki szkolnej. Dzieci sześciolatnie nie osiągnęły jeszcze dojrzałości oka do przejścia na widzenie w dwuwymiarze, które następuje dopiero około 8. roku życia. Utrudnia to systematyczną zadaniową naukę czytania i pisania. Proces nauki pisania i czytania utrudnia również zbyt niski poziom integracji trzech zmysłów: wzroku, propriocepcji w mięśniu wzrokowym, jak i równowagi. Integracja tych trzech zmysłów przypada dopiero na koniec 7. roku życia i umożliwia widzenie dokładne, z odróżnieniem tła od obiektu oraz skupienie się na czytaniu²².

Sześciolatnie dziecko stojące na progu szkolnym musi zostać otoczone szczególną troską, ponieważ wiele jego możliwości rozwojowych nie odpowiada oczekiwaniom wynikającym z podstawy programowej. Jego sposób odkrywania świata, uczenia jest często odmienny od proponowanego przez szkołę.

Dojrzałość szkolna uczniów sześciolatnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – badania własne

W związku z kontrowersjami obniżenia wieku progu szkolnego zostały przeprowadzone przez MEN badania w ramach projektu „Badania stopnia przygotowania sześciolatek do edukacji szkolnej”. W ramach tych badań zastosowano między innymi Test Dojrzałości Szkolnej B. Wilgockiej-Okoń. Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że ogólny poziom dojrzałości szkolnej jest na poziomie dobrym. W badaniach tych potwierdzono również zakładany, wyższy poziom dojrzałości u dzieci kończących edukację przedszkolną, niż u dzieci rozpoczynających roczne przygotowanie. Wskazano też na istotne różnice pomiędzy poziomem gotowości szkolnej dzieci w wieku 6,3 lat a 6,8 lat. Największe zróżnicowanie pomiędzy wynikami tych grup dzieci zanotowano w zakresie gotowości do pisania i liczenia, najmniejsze – w zakresie gotowości do czytania²³. W związku z takimi wynikami badań, określającymi, iż poziom dojrzałości szkolnej sześciolatek jest dobry, istotne wydaje się określenie poziomu dojrzałości szkolnej, jaki przejawiają sześciolatni uczniowie pierwszej klasy ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

²² E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*; V.F. Maas, *Uczenie się przez zmysły*, Warszawa 2005.

²³ A. Kopik (red.), *Sześciolatki w Polsce. Diagnoza badanych sfer rozwoju. Raport 2006*, Kielce – Bydgoszcz 2007.

Głównym celem przeprowadzonych badań własnych było wskazanie na poziom dojrzałości szkolnej dzieci sześciolletnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczęszczających do klasy pierwszej. Ich uszczegółowieniem jest określenie, jaki jest poziom gotowości dzieci do:

- czytania ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- pisania ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- liczenia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- rozumowania ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Tak sformułowane cele wyznaczyły procedurę badań, składającą się z fazy koncepcyjnej oraz badawczej. W fazie koncepcyjnej został sformułowany główny problem badawczy, to jest: Czy istnieją różnice w poziomie dojrzałości szkolnej pomiędzy poszczególnymi grupami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i ich rówieśnikami bez SPE?

Uszczegółowieniem problemu głównego są następujące problemy badawcze:

1. Czy istnieją różnice w poziomie gotowości do czytania pomiędzy poszczególnymi grupami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i ich rówieśnikami bez SPE?

2. Czy istnieją różnice w poziomie gotowości do pisania pomiędzy poszczególnymi grupami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i ich rówieśnikami bez SPE?

3. Czy istnieją różnice w poziomie gotowości do liczenia pomiędzy poszczególnymi grupami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i ich rówieśnikami bez SPE?

4. Czy istnieją różnice w poziomie gotowości do rozumowania pomiędzy poszczególnymi grupami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i ich rówieśnikami bez SPE?

Poziom dojrzałości szkolnej zbadano zmodyfikowaną wersją Testu Dojrzałości Szkolnej B. Wilgockiej-Okoń (2003) – DS1. Ogólny poziom rozwoju umysłowego dzieci wyrażony został poprzez takie cechy szczegółowe, jak:

– gotowość do czytania: zadania obejmujące porównywania globalne, analityczne i abstrakcyjne rzeczy, zbiorów i znaków oraz analizę i syntezę przedmiotów konkretnych o różnym stopniu abstrakcyjności;

– gotowość do pisania: analizę i syntezę znaków graficznych i figur geometrycznych;

– gotowość do liczenia: zadania obejmujące elementarne pojęcia matematyczne (ujmowanie ilościowe i rozumienie mocy zbioru oraz porównywanie zbiorów);

– rozumowanie: myślenie przyczynowo-skutkowe i rozumowanie na podstawie rozpoznawania niedorzeczności na obrazkach²⁴.

²⁴ B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna*, s. 24-34.

Badania dotyczące określenia poziomu dojrzałości szkolnej dzieci sześciolatków ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zostały przeprowadzone na I etapie edukacyjnym (w pierwszej klasie) w szkołach ogólnodostępnych na terenie miasta, w drugim semestrze roku szkolnego 2011/2012. Objęto nimi 160 uczniów pierwszych klas w wieku sześciu lat z dziewiętnastu szkół. W grupie tej znajdowało się 120 uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, podzielonych na trzy grupy: dzieci z trudnościami sensorycznymi, dzieci z trudnościami logopedycznymi, dzieci z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania oraz czwarta grupa kontrolna – 40 uczniów bez zdiagnozowanych SPE. Do badań dokonano doboru celowego. Kryterium doboru do grupy badawczej była założona w szkole Karta Indywidualnych Potrzeb Ucznia (KIPU), diagnozująca specjalne potrzeby edukacyjne w obszarze: trudności sensorycznych, trudności logopedycznych lub ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania intelektualnego. W klasach, w których znajdowały się dzieci ze SPE zostały przeprowadzone badania. Po zebraniu materiału badawczego dokonano wnikliwej analizy uzyskanych wyników, na podstawie której zweryfikowano problemy badawcze oraz sformułowano wnioski końcowe.

Wyniki badań. Przeprowadzone badania pozwoliły na określenie poziomu dojrzałości szkolnej sześciolatków uczniów pierwszej klasy (tab. 1).

Tabela 1

Ogólny poziom dojrzałości szkolnej
uczniów sześciolatków uczęszczających do pierwszej klasy

Badane grupy	Ogólny poziom dojrzałości szkolnej				
	N	M	SD	F	p
Dzieci ze SPE z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania	40	12,00	5,30	102,31	0,00
Dzieci ze SPE z trudnościami sensorycznymi	40	19,95	6,72		
Dzieci ze SPE z trudnościami logopedycznymi	40	29,90	5,90		
Grupa kontrolna	40	32,62	5,65		
Grupa badawcza	160	23,61	10,10		

Źródło: badania własne.

Badani uczniowie sześciolatków uczęszczający do pierwszej klasy uzyskali średni wynik dojrzałości szkolnej na poziomie 23,58, co wskazuje

na dobry jej poziom. Przy tym poziomie zaleca się, aby dziecko znajdowało się pod opieką zmierzającą do uzupełnienia zaobserwowanych braków w zakresie wszechstronnego rozwoju²⁵. Rozkład poziomu dojrzałości szkolnej pomiędzy badanymi grupami ukazuje jednak różnice. Najwyższy wynik uzyskała grupa kontrolna – uczniów bez SPE. Wynik ten wskazuje na dobry poziom dojrzałości szkolnej (w interpretacji testu DS1 dobry poziom dojrzałości szkolnej mieści się pomiędzy 15 a 34). Biorąc jednak pod uwagę, iż badania zostały wykonane w drugim semestrze nauki, poziom dojrzałości szkolnej nie wydaje się zbyt wysoki. Dość podobny wynik uzyskała grupa dzieci ze SPE wynikającymi z trudności logopedycznych (29,8 – dobry poziom dojrzałości szkolnej). Sześciolatkowie ze SPE wynikającymi z trudności sensorycznych też osiągnęli dobry poziom dojrzałości szkolnej. Grupa uczniów ze SPE wynikającymi z ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania intelektualnego wykazała tylko wystarczający poziom dojrzałości szkolnej = 11,71 (w interpretacji testu DS1 wystarczający poziom dojrzałości szkolnej mieści się pomiędzy 8 a 14).

Opisując wyniki dotyczące ogólnego poziomu przystosowania szkolnego badanych grup dzieci sześciolatków uczących się w klasie pierwszej, można wskazać, iż jedynie grupa kontrolna dzieci bez specjalnych potrzeb edukacyjnych osiągnęła dostateczny poziom przystosowania. Grupy ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wynikającymi zarówno z trudności sensorycznych, logopedycznych czy ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania, osiągnęły zaburzony poziom przystosowania szkolnego. Pomędzy badanymi grupami występują istotne statystyczne różnice, które zostały potwierdzone w wyniku przeprowadzenia jednoczynnikowej analizy wariancji w planie dla grup niezależnych. Uzyskano istotny statystycznie $p < 0,00$. Przeprowadzone porównania *post hoc* za pomocą testu Bonferroniego ujawniły, czy pomiędzy wszystkimi badanymi grupami wystąpiły istotne statystycznie różnice. Rozkład tych różnic obrazuje tabela 2.

Tabela 2

Poziom dojrzałości szkolnej badanych dzieci sześciolatków w testach *post hoc*

Grupy badanych dzieci	Dzieci ze SPE z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania	Dzieci ze SPE z trudnościami sensorycznymi	Dzieci ze SPE z trudnościami logopedycznymi	Dzieci bez SPE
Poziom dojrzałości szkolnej	12a	19,95a	29,90b	32,62b

Źródło: badania własne.

²⁵ Tamże, s. 101.

Analizując wyniki badań pod kątem różnic w poziomie dojrzałości szkolnej, w zależności od rodzaju przyczyny trudności wywołujących specjalne potrzeby edukacyjne, okazało się, że pomiędzy grupą dzieci ze SPE wynikającymi z trudności sensorycznych ($M = 19,95$; $SD = 6,72$) a pozostałymi grupami ujawniają się istotne różnice statystyczne ($p < 0,001$). Także pomiędzy grupą dzieci ze SPE wynikającymi z ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania intelektualnego ($M = 12$; $SD = 5,30$) a pozostałymi grupami ujawniają się istotne różnice statystyczne ($p < 0,001$). Pomiedzy dziećmi bez SPE ($M = 32,62$; $SD = 5,65$) a grupą dzieci ze SPE wynikającymi z trudności sensorycznych, oraz ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania intelektualnego, ujawniono istotne różnice statystyczne ($p < 0,001$). Natomiast, pomiędzy grupą dzieci ze SPE wynikającymi z trudności logopedycznych i bez SPE różnice okazały się nieistotne statystycznie. Szczegółowy rozkład uzyskanych wyników pokazuje tabela 3.

Tabela 3

Poziom dojrzałości szkolnej dzieci sześciolletnich
ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i bez nich

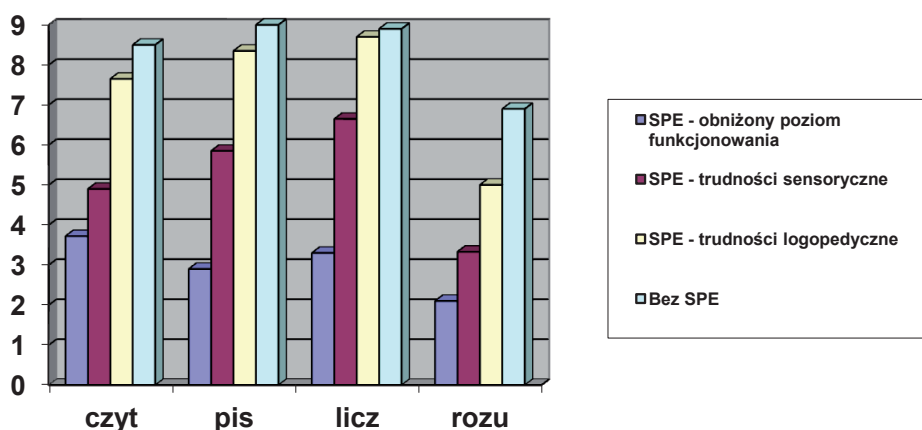
Poziom dojrzałości szkolnej	Grupy badanych dzieci							
	Dzieci ze SPE z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania		Dzieci ze SPE z trudnościami sensorycznymi		Dzieci ze SPE z trudnościami logopedycznymi		Dzieci bez SPE – grupa kontrolna	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Wysoki	0	0	0	0	4	10	4	10
Dobry	15	37,5	33	82,5	31	77,5	33	82,5
Wystarczający	19	47,5	6	15	4	10	2	5
Niewystarczający	6	15	1	2,5	1	2,5	1	2,5
Ogółem	40	100	40	100	40	100	40	100

Źródło: badania własne.

Uczniowie ze SPE wynikającymi z ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania intelektualnego aż w 15% ujawniają niewystarczający poziom dojrzałości szkolnej, gdy w innych badanych grupach poziom ten występował tylko w pojedynczych przypadkach (2,5%). Wystarczający poziom dojrzałości szkolnej, który wymaga konieczności objęcia dziecka pomocą psy-

chologiczno-pedagogiczną²⁶ najliczniej był reprezentowany przez dzieci ze SPE wynikającymi z ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania intelektualnego – aż w 48%. W 15% ujawniły ten poziom przystosowania dzieci ze SPE wynikającymi z zaburzeń sensorycznych, w 10% dzieci ze SPE wynikającymi z zaburzeń logopedycznych i w 5% w grupie kontrolnej. Dobry poziom dojrzałości szkolnej najliczniej był reprezentowany przez grupę dzieci ze SPE wynikającymi z zaburzeń sensorycznych i grupę kontrolną (82,5%), w 77,5% ten poziom dojrzałości ujawniły dzieci ze SPE wynikającymi z zaburzeń logopedycznych i w 37,5% uczniowie ze SPE wynikającymi z ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania intelektualnego. Wysoki poziom dojrzałości szkolnej, na poziomie 10%, został zdiagnozowany u dzieci ze SPE wynikającymi z zaburzeń logopedycznych oraz dzieci bez SPE. Taka niska reprezentacja wysokiego poziomu dojrzałości szkolnej dzieci, które ponad semestr uczęszczają do szkoły, budzi pewien niepokój o efektywność wypełnianych przez nich obowiązków w roli ucznia.

Na szczegółowe różnice w poziomie dojrzałości szkolnej pomiędzy poszczególnymi grupami uczniów sześcioletnich wskazują profile gotowości w zakresie czytania, pisania, liczenia oraz rozumowania – rycina 1.



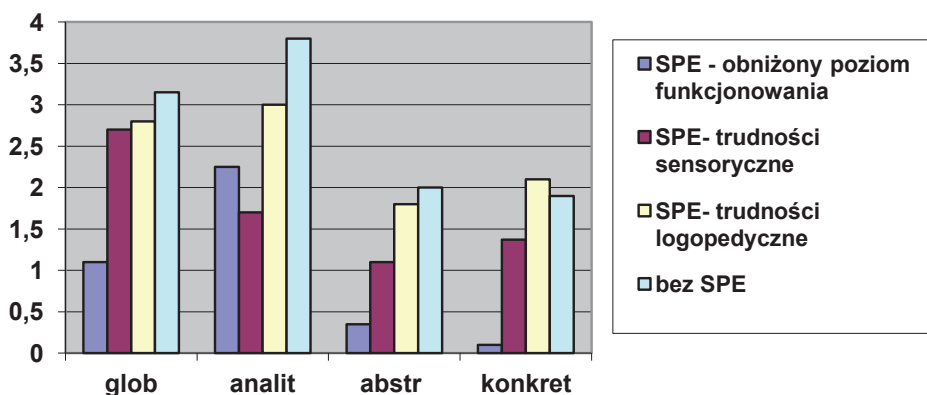
Ryc. 1. Profile gotowości w zakresie czytania, pisania, liczenia oraz rozumowania w podziale na kategorie dzieci ze SPE i bez SPE

Źródło: badania własne

W zakresie gotowości do czytania, pisania, liczenia oraz rozumowania najniższy poziom osiągnęły dzieci w zadaniach dotyczących rozumowania, a najwyższy w obszarze pisania i liczenia. Szczegółowa analiza w powyższych obszarach została przedstawiona poniżej.

²⁶ Tamże.

W zakresie gotowości do czytania zostały przeanalizowane zadania Testu DS1 z części badania zbiorowego. Były to zadania badające funkcjonowanie procesu porównywania i różnicowania przedmiotów. Zostały one podzielone na zadania porównywania globalnego (zadania: 1-4), analitycznego (zadania: 8-12), abstrakcyjnego (zadania: 22-24, sprawdzające umiejętność analizy i syntezy wzrokowej) oraz przedmioty konkretne (zadania: 22-24). Rozkład różnic w zakresie gotowości do czytania pomiędzy badanymi grupami dzieci ukazuje rycina 2.



Ryc. 2. Profile gotowości w zakresie czytania w podziale na kategorie dzieci ze SPE i bez SPE

Źródło: badania własne

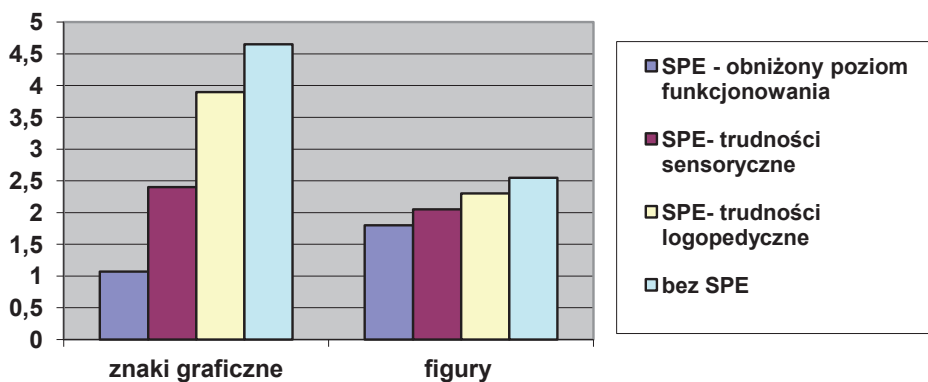
Analizując uzyskane wyniki, można zauważyć, że badane dzieci największe problemy miały z zadaniami na porównywanie abstrakcyjne diagnozujące umiejętność analizy i syntezy. Trudności te mogą wynikać niedojrzałości sześciolatków do szeregowania systematycznego. Dzieci sześciolatki dopiero zaczynają przechodzić od szeregowania empirycznego do szeregowania systematycznego (tylko 32%), czyli potrafią grupować elementy według uporządkowanych różnic między nimi²⁷. Drugim czynnikiem, który może mieć wpływ na tak niski wynik, jest dobór obrazków w teście. W przypadku zadania 7, obrazek przedstawiający bronę jest trudny w obecnych czasach do identyfikacji przez młodzież, a co dopiero dzieci. Niepoprawne wykonanie tego zadania mogło wynikać z braku wiedzy na temat tego przedmiotu. Zadania analityczne, z którymi największe trudności miały dzieci ze SPE wynikającymi z trudności sensorycznych i ogólnych.

²⁷ M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2005, s. 91-94.

nego obniżenia poziomu funkcjonowania intelektualnego, potwierdziły obniżony zakres spostrzegania wzrokowego w tej grupie dzieci.

Zadania na przedmiotach konkretnych, które sprawiły najwięcej trudności we wszystkich badanych grupach, wymagały od dziecka umiejętności analizy i syntezy. Na podłożu myślenia konkretnego powstaje w wieku sześciu lat myślenie słowno-pojęciowe, które oparte jest na wewnętrznych procesach, oderwanych od bezpośredniego działania. Myślenie to opiera się na spostrzeżeniach i wyobrażeniach lub pojęciach i polega na różnych sposobach operowania tym materiałem, jak: szeregowanie, klasyfikowanie, uogólnianie itd.²⁸ Ale jest to dopiero początek tego procesu, dlatego trudno oczekiwać, że dziecko będzie sobie radziło z procesem analizy i syntezy. Dzieci z takimi trudnościami powinny być wspierane w zakresie podnoszenia kompetencji spostrzegania wzrokowego, by nie pogłębiać ich trudności w opanowaniu techniki czytania i pisania. Szczególnie, iż należy wziąć pod uwagę fakt, że dzieci sześciolletnie nie osiągnęły jeszcze dojrzałości oka do przejścia w widzenie w dwuwymiarze, które następuje dopiero około 8. roku życia, co i tak utrudnia im systematyczną zadaniową naukę czytania i pisania²⁹.

W zakresie gotowości do pisania zostały przeanalizowane zadania Testu DS1 z części badania zbiorowego. Były to zadania badające analizę i syntezę, sprawność ruchową i orientację w przestrzeni. Zostały one podzielone na zadania: znaki graficzne (zadania: 16-21) oraz figury geometryczne (zadania: 13-15). Rozkład różnic w zakresie gotowości do pisania pomiędzy badanymi grupami dzieci ukazuje rycina 3.



Ryc. 3. Profile gotowości w zakresie pisania w podziale na kategorie dzieci ze SPE i bez SPE

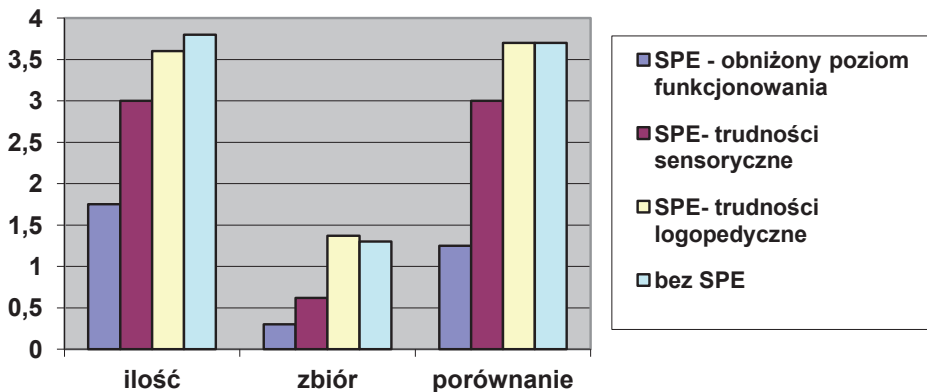
Źródło: badania własne

²⁸ Tamże.

²⁹ E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*; V.F. Maas, *Uczenie się przez zmysły*.

U wszystkich badanych dzieci zaobserwowano trudności w zakresie zadań opartych na odwzorowywaniu, w szczególności kopiowaniu figur. Umiejętność odwzorowywania jest czynnością złożoną i wymaga od dziecka prawidłowego spostrzegania, analizy i syntezy oraz określonego stopnia rozwoju ruchowego. Warto zwrócić uwagę, że dzieci w tym wieku nie charakteryzują się brakiem pełnego panowania nad napięciem mięśniowym ramion i dłoni, niskim poziomem koordynacji wzrokowo-ruchowo-słuchowo-przestrzennej oraz brakiem utwardzenia układu kostnego nadgarstka³⁰. Zaskakujący wydaje się jednak fakt, że badane dzieci wykazały większe trudności w zakresie odwzorowywania figur geometrycznych, niż znaków graficznych. Badania dostępne w literaturze wskazują, że sześciolatki potrafią odwzorowywać figury, natomiast umiarkowanie dokładnie potrafią kopiować kształty liter³¹. Wystąpienie takich trudności w kopiowaniu figur u dzieci ze SPE wynikającymi z trudności logopedycznych i bez SPE mogło być spowodowane obniżeniem koncentracji uwagi. W przypadku pozostałych badanych grup nie zaobserwowano większych różnic pomiędzy odwzorowywaniem figur i znaków graficznych, co wskazuje na przejawiane trudności w tym obszarze, wymagające wsparcia.

W zakresie gotowości do liczenia zostały przeanalizowane zadania Testu DS1 z części badania zbiorowego. Były to zadania badające elementarne pojęcia arytmetyczne. Zostały one podzielone na zadania: ujmowanie ilości (zadania: 26-29), rozumienie mocy zbioru (zadania: 25, 41) oraz porównywanie zbiorów (zadania: 30-33). Rozkład różnic w zakresie gotowości do liczenia pomiędzy badanymi grupami dzieci ukazuje rycina 4.



Ryc. 4. Profile gotowości w zakresie liczenia w podziale na kategorie dzieci ze SPE i bez SPE

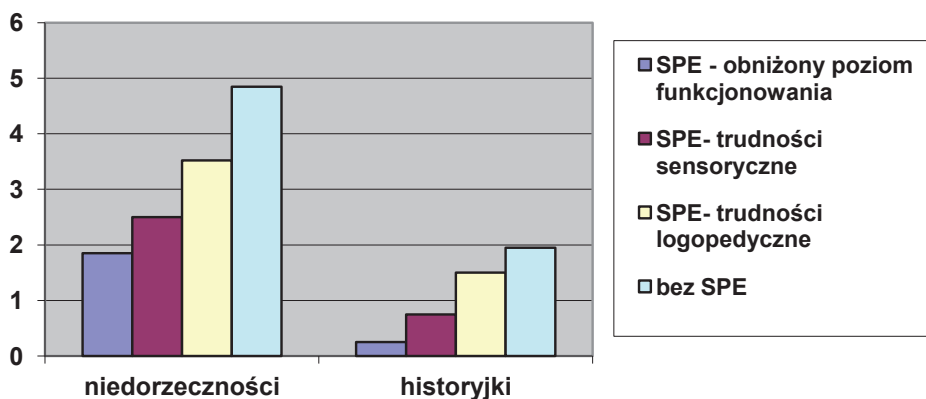
Źródło: badania własne

³⁰ V.F. Maas, *Uczenie się przez zmysły*.

³¹ M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo*, s. 85.

Analizując wyniki badań w zakresie gotowości do liczenia, najniższe wyniki uzyskały wszystkie badane grupy sześciolatków w zakresie zadań na rozumienie mocy zbioru. Zadania te sprawdzają, czy dzieci rozumieją pojęcie liczby niezależnie od układu. Trudności w tym zakresie są związane z poziomem myślenia. Trzeba pamiętać, iż pojęcia matematyczne, nawet te najprostsze, mają charakter operacyjny. Oznacza to, że rozumienie prowadzące do pojmowania sensu elementarnych pojęć matematycznych musi być utrzymywane w konwencji operacyjnej, co najmniej na poziomie konkretnym. Okres operacji konkretnych przypada na 6-7. rok życia. Wskaźnikiem pojawienia się pierwszych operacji w rozumowaniu dziecka jest uznanie zasady stałości ilości nieciągłych, co pozwala dziecku ustalić równoliczność w minimum dwóch zbiorach i to zarówno w działaniach wykonywanych na przedmiotach, jak i w wyobraźni³². Wyniki przeprowadzonych badań potwierdzają, że dzieci sześciolatki wymagają w zakresie rozumienia mocy zbioru treningu.

W zakresie gotowości do rozumowania zostały przeanalizowane zadania Testu DS1 z części badania indywidualnego. Były to zadania badające rozumowanie krytyczne, oparte na płaszczyźnie percepcyjnej i symbolicznej, oraz myślenie przyczynowo-skutkowe. Zostały one podzielone na zadania: niedorzeczności na obrazkach (zadania: 34-40), historyjki obrazkowe (zadania: 42-44). Rozkład różnic w zakresie gotowości do rozumowania pomiędzy badanymi grupami dzieci ukazuje rycina 5.



Ryc. 5. Profile gotowości w zakresie rozumowania w podziale na kategorie dzieci ze SPE i bez SPE

Źródło: badania własne

³² E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka: książka dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa 1997; tychże, *Dzieci ze specjalnymi trudnościami w uczeniu się matematyki; diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*, Warszawa 2008.

Wyniki badań wskazały, że zadania związane z myśleniem przyczynowo-skutkowym, polegające na ułożeniu historyjki obrazkowej, sprawiały badanym dzieciom dużą trudność. Dzieci ze SPE wynikającymi z ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania intelektualnego wykazały najniższy poziom ich wykonania. Trudności w zakresie gotowości do rozumowania mogą wynikać z poziomu rozwoju myślenia dziecka w wieku sześciu lat. Proces dojrzewania w zakresie myślenia przyczynowo-skutkowego warunkuje trudności w ujmowaniu związków. W przypadku dzieci ze SPE wynikającymi z ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania intelektualnego, trudności te są jeszcze bardziej pogłębione. Niski wynik w wymienianej wcześniej grupie badanych dzieci, jak dzieci ze SPE wynikającymi z zaburzeń sensorycznych może być również warunkowany niskim poziomem spostrzegania wzrokowego, wyszukiwania różnic pomiędzy obrazkami. Trudności z zakresu spostrzegania wpływały też na efektywność wykonania zadań z zakresu wyszukiwania niedorzeczności na obrazkach.

Przedstawione wyniki badań oraz ich analiza wskazują, że niski poziom dojrzałości szkolnej ucznia sześciolatniego ze SPE w pierwszej klasie jest implikowany głównie możliwościami rozwojowymi dziecka w tym wieku. Trudności w badanych obszarach dotyczyły tych kompetencji, które w wieku sześciu lat dopiero się kształtują. Badane grupy dzieci ze SPE wykazywały niższy poziom dojrzałości szkolnej w obrębie zdiagnozowanych trudności. Dzieci ze SPE wynikającymi z ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania intelektualnego we wszystkich badanych obszarach wykazały najniższy poziom dojrzałości. Uczniowie ze SPE wynikającymi z trudności sensorycznych ujawniali obniżenie poziomu dojrzałości w zakresie zadań wymagających głównie kompetencji spostrzegania wzrokowego. Natomiast, grupa dzieci ze SPE wynikającymi z trudności logopedycznych wskazywała na bardzo przybliżony poziom dojrzałości szkolnej do dzieci bez SPE. Wynika to z faktu, że zadania zamieszczone w kwestionariuszu DS1 nie wchodziły w zakres zdiagnozowanych u tych dzieci trudności, dlatego nie wpływały na ostateczny wynik przeprowadzonego testu. Jednakże, podczas badań indywidualnych dzieci były proszone o opowiedzenie ułożonej historyjki obrazkowej, a ich wypowiedź nie podlegała punktacji w teście, tylko miała wysondować poziom zasobu słownictwa i możliwości wypowiedzania się dziecka. Gdyby ta część testu była punktowana, wskazywałaby obszar obniżonego poziomu dojrzałości w zakresie mowy u tych dzieci.

Konkludując przedstawione wyniki badań, można stwierdzić, że obniżenie progów szkolnych powinno się wiązać z określeniem pojęcia dojrzałości i gotowości szkolnej uwarunkowanej możliwościami rozwojowymi dziecka sześciolatniego. Jest to szczególnie ważne w przypadku ucznia ze

SPE, który ma obniżony poziom dojrzałości z uwagi na swoje specyficzne możliwości rozwojowe, przez co nie jest w stanie sprostać oczekiwaniom, zadaniom, jakie są związane z rozpoczęciem edukacji szkolnej. Szkoła nie powinna się jedynie zastanawiać, jak wspierać ucznia ze SPE na starcie szkolnym, by wyrównać jego kompetencje. Powinna zastanowić się, jak zmienić oczekiwania w stosunku do sześciolletniego ucznia, by umożliwić mu sprostanie podjęcia się obowiązkom szkolnym. Jest to bardzo istotne, ponieważ

dzieci, które nie poradzą sobie z tym startem szkolnym narażone zostaną na porażkę, która spowoduje obniżenie poczucia własnej wartości, że dziecko buduje w sobie przekonanie, iż „nie potrafi sprostać wymaganiom”. Niestety, każdy kolejny etap nauki to napływające z zewnątrz i wewnątrz własnego „ja” informacje o tym, że „nie radzę sobie”, „jestem gorszy od innych”, „nie umiem i nie potrafię”. Nieskuteczne stają się w tej sytuacji posiadane przez dzieci wielkie rezerwy możliwości. Motywacja do pracy i działania na rzecz własnego rozwoju osiągają bowiem punkt krytyczny. Zrujnowaniu ulega samoocena dziecka i dobrostan psychiczny, a negatywne skutki przeżyć nie ustępują nawet w późniejszych okresach. Wyniesione ze szkoły poczucie porażki (...) tkwi w jednostce i nie znika³³.

BIBLIOGRAFIA

- Brzezińska A., *Gotowość dziecka w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1987.
- Brzezińska A., *Spoleczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
- Damasko A., *Błąd Kartezjusza*, przeł. M. Karpiński, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2000.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 1997.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, WSiP, Warszawa 1994.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dziecięca matematyka: książka dla rodziców i nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1997.
- Horsonek M., *Wpływ rodziny na dojrzałość szkolną dziecka*, Życie Szkoły, 2001, 8.
- Hurlock E.B., *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985.
- Kielar-Turska M., *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:], *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, PWN, Warszawa 2005.
- Klus-Stańska D., *Adaptacja szkolna siedmiolatków*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2004.
- Kopik A. (red.), *Sześciolatki w Polsce. Diagnoza badanych sfer rozwoju. Raport 2006*, Kielce – Bydgoszcz 2007.
- Krauze-Sikorska H., *Zaburzenia w uczeniu się*, [w:] *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. H. Sowińska, R. Michalak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.

³³ H. Krauze-Sikorska, *Zaburzenia w uczeniu się*, s. 107.

- Maas V.F., *Uczenie się przez zmysły*, WSiP, Warszawa 2005.
- Marzęda-Przybysz B., *Badanie gotowości szkolnej dziecka*, Życie Szkoły, 2001, 6.
- Michalak R., Misiorna E., *Gotowość, dojrzałość szkolna dziecka a dojrzałość instytucjonalna*, [w:] *Konteksty gotowości szkolnej*, red. R. Michalak, E. Misiorna, Wydawnictwo CMPPP, Warszawa 2006.
- Prus-Wiśniewska H., *Zanim dziecko pójdzie do szkoły*, MEDIUM, Warszawa 1995.
- Sawa B., *Jeżeli dziecko źle pisze i czyta*, WSiP, Warszawa 1987.
- Szczyrba D., *Czynniki wpływające na poziom dojrzałości szkolnej*, Tychy 2003.
- Szuman S., *O dojrzałości szkolnej dzieci*, Nowa Szkoła, 1962, 6.
- Wilgocka-Okoń B., *Dojrzałość szkolna czy dojrzałość szkoły – dylematy progu szkolnego*, [w:] *Współczesne ujęcie gotowości szkolnej. O pomyślny start ucznia*, red. A. Brzezińska, Biuletyn Informacyjny PTD, 2002, 23.
- Wilgocka-Okoń B., *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Wygotski L., *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.
- Zakrzewska B., *Każdy przedszkolak dobrym uczniem w szkole*, WSiP, 2003.
- Żebrowska M., *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1986.