



Barbara Kurowska

<https://orcid.org/0000-0003-4798-4417>

e-mail: bkurowska@uafm.edu.pl

Uniwersytet Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie, Polska

Wspieranie dzieci w wieku przedszkolnym z grupy ryzyka dysleksji w rozwoju psychomotorycznym jako czynnik wczesnej profilaktyki trudności w nauce czytania i pisania

Supporting Preschool-Aged Children at Risk for Dyslexia in Their Psychomotor Development as a Factor in the Early Prevention of Reading and Writing Difficulties

KEYWORDS

risk of dyslexia,
speech-language
therapy prevention,
psychomotor
development,
preschool education,
readiness for reading
and writing

ABSTRACT

The aim of this article is to highlight the importance of psychomotor development and the role of educational and speech-language interventions in the context of early prevention of reading and writing difficulties among preschool children at risk for dyslexia. The analysis focuses on the relationships between the level of psychomotor and language function development and the child's readiness for school, as well as the importance of early diagnosis and pedagogical observation. The issues addressed are expressed in the following questions: what symptoms of dyslexia risk can be identified during preschool education, and how can the actions of teachers and specialists support the child's development and mitigate educational difficulties? The discussion focuses on three areas. The first covers the characteristics of psychomotor development as the foundation for acquiring school skills. The second concerns the symptoms of dyslexia risk and the importance of early diagnosis. The third presents approaches to interventions that support the development of perceptual-motor and language functions. In conclusion, it is emphasized that early identification of difficulties and integrated pedagogical and speech-language

therapy interventions help compensate for potential deficits, and the practical dimension of preventive measures in preschool education is highlighted.

SŁOWA KLUCZE

ryzyko dysleksji,
profilaktyka
logopedyczna,
rozwój
psychomotoryczny,
edukacja
przedszkolna,
gotowość do nauki
czytania i pisanie

ABSTRAKT

Celem artykułu jest ukazanie znaczenia rozwoju psychomotorycznego oraz oddziaływań pedagogicznych i logopedycznych w kontekście wczesnej profilaktyki trudności w nauce czytania i pisanie u dzieci w wieku przedszkolnym z grupy ryzyka dysleksji. Przedmiotem analizy uczyniono zależności między poziomem rozwoju funkcji psychomotorycznych i językowych a gotowością dziecka do podjęcia nauki szkolnej, a także znaczenie wczesnej diagnozy i obserwacji pedagogicznych. Podjęta problematyka wyraża się w pytaniach: jakie symptomy ryzyka dysleksji mogą być identyfikowane na etapie edukacji przedszkolnej oraz w jaki sposób działania nauczycieli i specjalistów mogą wspierać rozwój dziecka i ograniczać trudności edukacyjne? Rozważania koncentrują się wokół trzech obszarów. Pierwszy obejmuje charakterystykę rozwoju psychomotorycznego jako fundamentu nabywania umiejętności szkolnych. Drugi dotyczy symptomów ryzyka dysleksji oraz znaczenia wczesnej diagnozy. Trzeci przedstawia kierunki oddziaływań wspierających rozwój funkcji percepcyjno-motorycznych i językowych. W konkluzji podkreślono, że wczesna identyfikacja trudności oraz zintegrowane działania pedagogiczne i logopedyczne sprzyjają wyrównywaniu ewentualnych deficytów oraz zaakcentowano praktyczny wymiar działań profilaktycznych w edukacji przedszkolnej.

Wstęp

Stymulowanie rozwoju dziecka oraz wczesne rozpoznawanie trudności w jego funkcjonowaniu w różnych obszarach stanowią jedno z kluczowych zadań nauczycieli i specjalistów pracujących w przedszkolu. Wspieranie indywidualnego potencjału dziecka, a także identyfikowanie pierwszych oznak nieprawidłowości powinno obejmować zarówno sferę fizyczną, jak i psychiczną jego rozwoju (Gacka, 2014). Należy podkreślić, że rozwój poznawczy pozostaje w ścisłej zależności z rozwojem funkcji motorycznych. Opóźnienia w zakresie motoryki, choć mogą mieć różne nasilenie, niemal zawsze wpływają na kształtowanie się funkcji poznawczych (Cieszyńska-Rożek i Korendo, 2017).

Trudności w nauce czytania i pisanie należą do najczęściej diagnozowanych problemów edukacyjnych w początkowych etapach kształcenia. Współczesne podejścia teoretyczne (np. Grabowska i Rymarczyk, 2004; Reid i Wearmouth, 2008; Bogdanowicz,

2017; Sochacka, 2017) podkreślają złożony, wieloczynnikowy charakter tych umiejętności, obejmujący zarówno uwarunkowania neurobiologiczne, jak i środowiskowe. Jednocześnie coraz wyraźniej akcentują znaczenie wczesnej profilaktyki, której kluczowym obszarem jest edukacja przedszkolna. Symptomy ryzyka dysleksji można zaobserwować już u dzieci w wieku przedszkolnym, co stwarza możliwość podjęcia działań profilaktycznych przed rozpoczęciem przez nie nauki szkolnej. Szczególne znaczenie w tym zakresie mają oddziaływania logopedyczne, które koncentrują się nie tylko na kształtowaniu prawidłowej artykulacji dziecka, ale również na stymulowaniu szeroko rozumianych kompetencji językowych i komunikacyjnych, funkcji ruchowych oraz poznawczych. Należy podkreślić również istotną rolę nauczycieli wychowania przedszkolnego, którzy poprzez celowo planowaną i realizowaną pracę wychowawczo-dydaktyczną, wspieraną rzetelnie prowadzonymi obserwacjami pedagogicznymi oraz znajomością norm rozwojowych, **mogliby i powinni** identyfikować dzieci zagrożone trudnościami w nauce czytania i pisanie oraz zapewniać im adekwatne wsparcie, ograniczające nasilenie tych problemów.

Celem artykułu jest ukazanie znaczenia wsparcia pedagogicznego i logopedycznego jako istotnych elementów wczesnej profilaktyki trudności w nauce czytania i pisanie u dzieci w wieku przedszkolnym należących do grupy ryzyka dysleksji, a także przedstawienie propozycji działań wspierających ten proces. Podjęcie tej problematyki wynika z faktu, że osiągnięcie sukcesów edukacyjnych jest ściśle powiązane z poziomem gotowości szkolnej, która stanowi fundament dalszej edukacji dziecka i obejmuje m.in. rozwój językowy oraz dojrzałość sensomotoryczną (Motyka, 2020).

Rozwój psychomotoryczny jako fundament nabywania podstawowych umiejętności szkolnych

Psychomotoryka odnosi się do ogółu zjawisk i procesów psychicznych, które towarzyszą realizacji czynności ruchowych przez człowieka (Drabik, 2021). Bardzo często rozumiana jest jako integracja funkcji percepcyjnych i motorycznych, obejmująca zdolność do odbierania, przetwarzania i organizowania informacji napływających ze wszystkich zmysłów (słuchu, wzroku, dotyku, smaku oraz kinestezji) w celu wywołania adekwatnej reakcji ruchowej lub behawioralnej (Bogdanowicz, 2000; Ochman, 2025). Funkcje psychomotoryczne stanowią złożony układ procesów obejmujących pobieranie, przetwarzanie i selekcjonowanie informacji, a także ich porównywanie, abstrahowanie i integrowanie. Procesy te przebiegają w odniesieniu do posiadanej wiedzy o świecie (Skałbana i Lewandowska-Kidoń, 2022).

Prawidłowy rozwój dziecka rozumiany jest często jako harmonijne kształtowanie się procesów intelektualnych, psychicznych oraz orientacyjno-poznawczych w ścisłym

powiązaniu z rozwojem fizycznym i motorycznym. Przebiega etapowo, przy czym poszczególne fazy pozostają ze sobą ściśle powiązane (Ochman, 2025). Rozwój psychomotoryczny może przebiegać w różnym tempie oraz z różnym stopniem zgodności poszczególnych funkcji. Obserwacje rozwoju dzieci od okresu niemowlęcego po wiek przedszkolny pozwalają dostrzec wyraźny związek między osiąganiem kolejnych etapów lokomocji i sprawności manualnej a tempem rozwoju mowy (Cieszyńska-Rożek, 2013).

Rozwój psychomotoryczny stanowi nierozzerwalną jedność procesów psychicznych i motorycznych. Oznacza to, że wszelkie opóźnienia w rozwoju ruchowym mogą wpływać na funkcjonowanie poznawcze i językowe dziecka. Zależność ta jest szczególnie widoczna w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa, kiedy rozwój odbywa się zgodnie z określonymi prawidłowościami.

Stopień, w jakim dziecko w wieku przedszkolnym realizuje zadania rozwojowe, wyznacza poziom jego przygotowania do nauki czytania i pisanie na etapie szkolnym (Brzezińska i Nerło, 2003). Oznacza to, że im większe trudności występują u dziecka w obrębie funkcji psychomotorycznych, tym istnieje większe ryzyko pojawienia się problemów w nabywaniu tych umiejętności. Wynika to z faktu, że w trakcie realizacji czytania i pisanie mamy do czynienia z aktywizacją złożonego układu funkcji psychicznych, tworzonego przez szereg dyspozycji cząstkowych, do których należą:

- percepcja wzrokowa, warunkująca rozpoznawanie i różnicowanie zawartych w piśmie cech wizualnych, takich jak kształt, wielkość, kolor, położenie, elementy diakrytyczne;
- percepcja słuchowa, czyli zdolność do rozpoznawania i różnicowania prozodycznych i dystynktywnych cech dźwięków mowy;
- funkcje somatosensoryczne rozumiane jako czucie somatyczne wrażeń zmysłowych;
- funkcje motoryczne, czyli wykonywane w trakcie czytania i pisanie precyzyjne ruchy oczu, dłoni i narządów artykulacyjnych;
- funkcje językowe obejmujące złożony układ kompetencji językowej i komunikacyjnej, rozpatrywanych w fonologicznym, syntaktycznym, semantycznym, morfologicznym, ortograficznym i pragmatycznym aspekcie języka;
- pamięć i uwaga będące mechanizmami kodowania, przechowywania i odtwarzania informacji;
- integracja funkcjonalna, czyli mechanizm koordynacji i łączenia bodźców docierających z różnych zmysłów;
- regulacyjne mechanizmy emocjonalno-motywacyjne wpływające na przebieg wykonywanych czynności (Górniewicz, 2017).

Pierwsze oznaki zaburzeń rozwoju psychomotorycznego najczęściej ujawniają się w nieprawidłowym funkcjonowaniu ruchowym dziecka. Do typowych symptomów należą m.in. obniżona sprawność motoryczna, przejawiająca się m.in. nieporadnością

ruchową, trudnościami z naprzemiennością i sekwencyjnością ruchów, dyspraksją. W zakresie motoryki małej obserwuje się trudności z prawidłowym chwytem, nieprawidłową pracą nadgarstka podczas precyzyjnych czynności grafomotorycznych, takich jak rysowanie czy pierwsze próby pisania, a także zaburzenia prakcji oralnej oraz organizacji działań, rozumianej jako brak umiejętności planowania i wykonywania sekwencji czynności (Cieszyńska-Rożek i Korendo, 2017).

Istotnym sygnałem mogą być również trudności w zakresie koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz orientacji czasowo-przestrzennej, które ujawniają się szczególnie w sytuacjach wymagających współdziałania percepcji i ruchu (Nowak i in., 2009).

Powyższe zależności wskazują, że poziom rozwoju psychomotorycznego dziecka stanowi istotny czynnik warunkujący jego gotowość do nauki czytania i pisania.

Ryzyko dysleksji u dzieci w wieku przedszkolnym – kontekst edukacyjny

W kontekście przedstawionych zależności szczególnego znaczenia nabiera problematyka ryzyka dysleksji. Termin ten odnosi się do dzieci młodszych, „wykazujących wybiórcze zaburzenia w rozwoju psychoruchowym, które mogą warunkować wystąpienie specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu” (Bogdanowicz, 2002, s. 43). Prawdopodobieństwo wystąpienia ryzyka dysleksji wzrasta również u dzieci obciążonych genetycznie oraz urodzonych w wyniku nieprawidłowego przebiegu ciąży i porodu. Do przyczyn ryzyka dysleksji Jagoda Cieszyńska-Rożek (2013) zalicza ponadto tzw. przyczyny jatrogenne, wynikające z nieprawidłowego postępowania terapeutycznego. Wśród nich wymienia wadliwe metody nauczania, takie jak głoskowanie, literowanie czy odwoływanie się do nagłosu wyrazu podczas poznawania liter, równomierne ćwiczenie sprawności obu rąk oraz zbyt wczesną naukę języka obcego, zanim dziecko opanuje podstawy podsystemu fonetyczno-fonologicznego języka ojczystego.

Według Marty Bogdanowicz (1999, 2002) symptomy ryzyka dysleksji można przyporządkować do wieku dziecka oraz obszarów jego funkcjonowania.

U dzieci w wieku 3–5 lat obejmują one przede wszystkim obniżoną sprawność motoryki dużej (trudności w bieganiu, utrzymaniu równowagi, niechęć do zabaw ruchowych) oraz małej (problemy z czynnościami samoobsługowymi i manipulacyjnymi). Widoczne są także trudności w koordynacji wzrokowo-ruchowej (np. niechęć do rysowania, nieprawidłowy chwyt), zaburzenia percepcji i pamięci wzrokowej, opóźniony rozwój mowy (ubogie słownictwo, błędy artykulacyjne, trudności w zapamiętywaniu tekstów) oraz problemy z lateralizacją i orientacją w schemacie ciała i przestrzeni.

U dzieci w wieku 6–7 lat obok utrzymywania się części wcześniej wymienionych trudności obserwuje się ich większe nasilenie oraz pojawienie się nowych. Dotyczą one

przede wszystkim sprawności manualnej i koordynacji wzrokowo-ruchowej (trudności w odwzorowywaniu wzorów, nieprawidłowy chwyt, zaburzenia kierunku pisania), funkcji językowych (problemy z analizą i syntezą fonemową i sylabową oraz budowaniem wypowiedzi), a także percepcji wzrokowej (trudności w różnicowaniu liter o podobnym kształcie). Na początku nauki szkolnej ujawniają się również trudności w czytaniu i pisaniu, takie jak wolne tempo czytania, głoskowanie bez syntezy, błędy w zapisie czy pismo lustrzane.

W kontekście powyższych trudności Jagoda Cieszyńska-Rożek (2013) podkreśla, że u wielu dzieci w wieku przedszkolnym, u których proces kształtowania się systemu językowego nie został jeszcze w pełni zakończony, mogą wystąpić trudności w nabywaniu języka pisanego. Autorka wskazuje, że nabywanie systemu językowego opiera się na sekwencyjnym i linearnym przetwarzaniu informacji, za które odpowiada przede wszystkim lewa półkula mózgu. Umiejętności czytania i pisania stanowią natomiast najwyższy poziom przetwarzania danych językowych, wymagający pełnej integracji funkcji językowych i poznawczych. W związku z tym wszelkie opóźnienia lub nieprawidłowości w rozwoju systemu językowego dziecka w wieku przedszkolnym mogą znacząco rzutować na późniejsze trudności w opanowywaniu przez nie kompetencji szkolnych, zwłaszcza w zakresie czytania i pisania.

Z tego względu wczesne rozpoznanie wymienionych wyżej objawów umożliwia podjęcie działań profilaktycznych, które mogą istotnie wpłynąć na dalszy przebieg rozwoju oraz proces uczenia się dziecka. Posiadanie przez nauczycieli i specjalistów wiedzy na temat tych symptomów oraz nierozpatrywanie ich wyłącznie w kategoriach przejściowych trudności rozwojowych może przyczynić się do ograniczenia ryzyka niepowodzeń szkolnych – dysharmonie rozwojowe nie ulegają bowiem samoistnemu wyrównaniu, lecz mają tendencję do pogłębiania się (Bogdanowicz, 2002, s. 9).

W tym kontekście warunkiem skutecznej profilaktyki jest odpowiednia stymulacja funkcji psychicznych – percepcyjnych, motorycznych i językowych, stanowiących podstawę procesu czytania i pisania. Biorąc pod uwagę, że u dzieci z grupy ryzyka dysleksji rozwój tych funkcji może być opóźniony, działania wspierające są szczególnie istotne przed rozpoczęciem nauki szkolnej, czyli na etapie edukacji przedszkolnej (Brzezińska i Nerło, 2003). Powinny one być realizowane nie tylko przez logopedę, lecz także przez nauczyciela wychowania przedszkolnego w ramach codziennej pracy wychowawczo-dydaktycznej.

Pedagogiczne i logopedyczne wsparcie dzieci z grupy ryzyka dysleksji w profilaktyce trudności w nauce czytania i pisania

Diagnoza poziomu rozwoju funkcji psychomotorycznych stanowi jeden z kluczowych elementów wspierania rozwoju dziecka z grupy ryzyka dysleksji oraz jego przyszłych osiągnięć edukacyjnych. Umożliwia identyfikację potencjalnych trudności w nauce czytania i pisania oraz planowanie adekwatnych działań stymulujących obszary wymagające wsparcia.

Diagnoza ta mogłaby być prowadzona przez specjalistów zatrudnianych w przedszkolu, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017, poz. 1591), które obejmują w szczególności rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dzieci. Celem tych działań jest określenie mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień dzieci, a także przyczyn ich niepowodzeń edukacyjnych, prowadzenie badań diagnostycznych w celu rozpoznawania trudności w uczeniu się oraz monitorowania efektów oddziaływań terapeutycznych.

Jednocześnie wstępna ocena poziomu rozwoju funkcji psychomotorycznych może być dokonywana przez nauczyciela wychowania przedszkolnego w toku prowadzonych obserwacji pedagogicznych (Skałbania i Lewandowska-Kidoń, 2022). Warunkiem ich rzetelności jest jednak znajomość norm rozwojowych oraz umiejętność interpretacji zachowań dziecka w odniesieniu do poszczególnych obszarów funkcjonowania.

W tym kontekście istotne znaczenie ma też jakość narzędzi diagnostycznych. Analiza arkuszy obserwacji cech rozwojowych dziecka 3-, 4- i 5-letniego oraz kart obserwacji proponowanych przez niektóre wydawnictwa edukacyjne (np. MAC Edukacja; WSiP, Nowa Era) wskazuje, że nie zawsze adekwatnie przyporządkowują one umiejętności do wieku dziecka oraz odpowiadających im funkcji rozwojowych. Z tego względu zasadne wydaje się tworzenie przez nauczycieli wychowania przedszkolnego własnych arkuszy obserwacji, opartych na psychologii rozwojowej i uwzględniających umiejętności typowe (oczekiwane rozwojowo) dla poszczególnych etapów rozwoju dziecka. Ukierunkowaniu obserwacji służących identyfikowaniu ewentualnych opóźnień rozwojowych u dzieci w wieku przedszkolnym może służyć też Skala ryzyka dysleksji opracowana przez Martę Bogdanowicz (Skałbania i Lewandowska-Kidoń, 2022).

Istotnym elementem pracy nauczyciela jest również diagnoza przedszkolna, czyli ocena gotowości szkolnej dzieci sześciolletnich. Nie powinna ona mieć charakteru wyłącznie formalnego, lecz stanowić wieloaspektową analizę rozwoju dziecka w sferze

fizycznej, emocjonalnej, społecznej i poznawczej. Szczególne znaczenie ma tu ocena sposobu wykonywania zadań, a nie jedynie ich efektu końcowego. W odniesieniu do sprawności manualnej należy np. uwzględniać napięcie mięśniowe w ręce piszącej, kierunek kreślenia, ułożenie kartki oraz obecność synkinezy.

Wnioski z diagnozy powinny stanowić podstawę planowania działań wspierających, dostosowanych do indywidualnych potrzeb dziecka. Przykładowo w odniesieniu do oceny dominacji stronnej oraz identyfikacji dzieci leworęcznych lub z lateralizacją skrzyżowaną zasadne jest stosowanie ukierunkowanych i celowych oddziaływań. Dzieci leworęczne powinny być obejmowane dodatkowymi ćwiczeniami rozwijającymi sprawność manualną, natomiast w przypadku dzieci z lateralizacją skrzyżowaną wskazane jest wprowadzanie ćwiczeń kształtujących linearność, czyli umiejętność porządkowania elementów w sposób linearny, zgodnie z kierunkiem przyjętym w naszej kulturze – od lewej strony kartki do prawej (Kurowska, 2011).

W codziennej pracy z dzieckiem z grupy ryzyka dysleksji nauczyciele i specjaliści powinni również kierować się poniższymi zasadami.

W pracy terapeutycznej logopeda musi pamiętać, że prawidłowy rozwój mowy dziecka jest uzależniony od doświadczeń słuchowych, wzrokowych oraz motorycznych, zwłaszcza manualnych, i stanowi istotny warunek biologiczny umożliwiający przyszlą naukę czytania i pisanie. System językowy tworzy strukturalne podstawy tych umiejętności, a jednocześnie stanowi system informacji słuchowych (mowa) i wzrokowych (pismo) uporządkowanych linearnie i relacyjnie. Wymaga to diagnozowania funkcji poznawczych przetwarzanych w strukturach lewej półkuli mózgu oraz prowadzenia stymulacji uwzględniającej ćwiczenia sekwencji, szeregów, relacji i analogii (Cieszyńska-Rożek i Korendo, 2017).

Istotne znaczenie dla procesu nabywania języka mówionego i pisanego ma również wczesne kształtowanie prawidłowego chwytu narzędzia pisarskiego. W wieku przedszkolnym, szczególnie około czwartego roku życia, kiedy utrwała się dominacja ręki, jest to okres kluczowy dla wspomagania tej umiejętności. Podstawę tego procesu stanowi manipulowanie przedmiotami, kontrolowanie ruchów ręki oraz doskonalenie sprawności palców i precyzji ruchów. Ważne są ćwiczenia usprawniające ruchy w obrębie łokcia, nadgarstka i palców, takie jak wrzucanie przedmiotów do pojemników, malowanie palcami, a także czynności wymagające precyzji, np. rysowanie, wycinanie czy nawlekanie koralików (Jastrząb, 2005; Gruszczyk-Kolczyńska i Zielińska, 2011; Chmura, 2022).

Ćwiczenia rozwijające sprawność manualną pełnią również funkcję regulacyjną, przyczyniając się do obniżania nadmiernego napięcia mięśniowego, usprawniania koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz utrwalania prawidłowego kierunku percepcji i działania – od lewej strony kartki do prawej. Powinny być one stałym elementem

codziennej pracy nauczycieli i specjalistów (Kurowska, 2011; Klim-Klimaszewska, 2015).

Równie istotne są ćwiczenia percepcji słuchowej i wzrokowej (Skibska, 2010). Stymulacja analizatora wzrokowego wpływa na rozwój pozostałych funkcji poznawczych. Intensywny proces tworzenia połączeń synaptycznych między komórkami nerwowymi, przypadający na okres między 2. a 4. rokiem życia, osiąga poziom zbliżony do obserwowanego u osób dorosłych. Z tego względu okres ten uznaje się za szczególnie sprzyjający ukierunkowanej stymulacji wzrokowej. Jest ona niezbędna u wszystkich dzieci, ponieważ aktywne spostrzeganie wzrokowe, obok percepcji słuchowej, stanowi podstawowy etap rozwoju procesów poznawczych, w tym inteligencji i języka (Cieszyńska-Rożek i Korendo, 2017). Poziom analizy i syntezy wzrokowej wyznacza tempo nabywania umiejętności czytania i pisania, dlatego istnieje potrzeba stymulowania percepcji wzrokowej już od początku okresu przedszkolnego.

Oddziaływania ukierunkowane na rozwój percepcji wzrokowej powinny obejmować doskonalenie zdolności rozpoznawania, porównywania i różnicowania bodźców wzrokowych, rozwijanie pamięci wzrokowej oraz koncentracji uwagi na materiale wizualnym. Istotne jest także usprawnianie koordynacji wzrokowo-ruchowej, przechodzenie od spostrzegania globalnego do analitycznego, kształtowanie umiejętności ujmowania relacji między całością a jej elementami składowymi oraz rozwijanie analizy i syntezy wzrokowej (Cieszyńska i Korendo, 2023). W realizacji tych ćwiczeń ważne jest odpowiednie przygotowanie materiału, tak aby motywował dziecko do aktywnego spostrzegania. W początkowym etapie wykorzystuje się ilustracje kolorowe, następnie czarno-białe, a w dalszej kolejności materiały o charakterze symbolicznym. Istotne jest także stosowanie zarówno materiału tematycznego, jak i aтемatycznego. Ilustracje tematyczne powinny być układane samodzielnie, a aтемatyczne z wykorzystaniem wzoru pozostającego w polu widzenia.

Istotą prawidłowego rozwoju mowy oraz opanowania umiejętności czytania i pisania ze słuchu są prawidłowo rozwinięty słuch fonetyczno-fonemowy i świadomość fonologiczna (Snowling i Hulme, 2012). Umożliwiają one identyfikację i różnicowanie głosek oraz kształtowanie prawidłowych wzorców kinestetyczno-ruchowych. Na tej bazie rozwijają się świadome operacje analizy i syntezy słuchowej, stanowiące fundament procesów czytania i pisania. Warunkuje to opanowanie umiejętności wyodrębniania wyrazów w zdaniach, sylab i głosek w wyrazach, odróżnianie głosek o zbliżonych cechach, syntezę głosek według wymaganej kolejności, odpowiednie przyporządkowanie znaczeń słowom i zdaniom. Ćwiczenia percepcji słuchowej należy rozpoczynać od materiału nielingwistycznego, stopniowo przechodząc do analizy i syntezy na materiale językowym. Od czwartego roku życia należy doskonalić u dzieci umiejętność różnicowania głosek opozycyjnych w wyrazach, natomiast u 5–6-letnich rozwijać świadomość metajęzykową.

Nie można również pomijać ćwiczeń pamięci symultanicznej i sekwencyjnej. Te pierwsze są zawsze wstępnym etapem wszystkich ćwiczeń zapamiętywania i obejmują jednocześnie spostrzeganie i zapamiętywanie materiału, najczęściej w postaci ilustracji należących do różnych kategorii.

Pamięć sekwencyjna natomiast odnosi się do sposobu przetwarzania i przechowywania informacji charakterystycznego dla lewej półkuli mózgu, odpowiedzialnej za ujmowanie relacji między elementami. Polega ona na zapamiętywaniu materiału w sposób uporządkowany, krok po kroku, z uwzględnieniem linearności następujących po sobie elementów. Odgrywa kluczową rolę w rozwoju języka – umożliwia zapamiętywanie kolejności czynności niewykonywanych automatycznie – układu głosek w wyrazach, wyrazów w zdaniach oraz zdań w dłuższych wypowiedziach. Ćwiczenia rozwijające tę funkcję obejmują m.in. zapamiętywanie sekwencji ilustracji, dźwięków, gestów towarzyszących piosenkom oraz krótkich rymowanek (Cieszyńska i Korendo, 2023).

Wnioski i rekomendacje

Zaburzenia w zakresie motoryki dużej, sprawności manualnej, prakcji oralnej, spostrzegania wzrokowego, percepcji słuchowej, lateralizacji, kompetencji językowych, funkcji poznawczych związanych z kategoryzacją i myśleniem symbolicznym oraz pamięci sekwencyjnej i symultanicznej powinny być rozpoznawane u dzieci już na etapie edukacji przedszkolnej (Cieszyńska, 2001). Funkcji tych nie można analizować w oderwaniu od siebie, ponieważ pozostają we wzajemnych zależnościach. Jakość rozwoju poznawczego i społecznego dziecka zależy od harmonijnego kształtowania się wszystkich jego możliwości psychicznych i fizycznych, dlatego nie jest możliwe ocenianie jednej sfery bez uwzględnienia pozostałych – przykładowo spostrzegania wzrokowego nie można właściwie ocenić bez odniesienia do rozwoju motorycznego i słuchowego (Cieszyńska-Rożek, 2013).

Skuteczna profilaktyka trudności w nauce czytania i pisania wymaga podejścia całościowego, uwzględniającego indywidualne możliwości dziecka oraz jego aktualny poziom rozwoju. Zadania niedostosowane do możliwości rozwojowych, zarówno zbyt łatwe, jak i nadmiernie trudne nie spełniają funkcji stymulacyjnej i nie sprzyjają efektywnemu uczeniu się.

W przypadku zaobserwowania trudności niezbędne jest przeprowadzenie rzetelnej diagnozy obejmującej kluczowe funkcje poznawcze, w tym percepcję, rozwój mowy, pamięć oraz myślenie. Stanowi ona podstawę do planowania adekwatnych oddziaływań wspierających. Należy również podkreślić, że dziecko w wieku przedszkolnym rozwija swoje umiejętności przede wszystkim poprzez własną aktywność, co powinno być uwzględniane w procesie edukacyjnym i terapeutycznym.

Świadomość nauczycieli i specjalistów w zakresie uwarunkowań rozwoju psychomotorycznego oraz symptomów ryzyka dysleksji stanowi istotny warunek wczesnego podejmowania działań profilaktycznych i wspierających. Wczesna identyfikacja trudności w obszarze funkcji psychomotorycznych i językowych umożliwia planowanie adekwatnych oddziaływań ukierunkowanych na rozwój kompetencji niezbędnych do opanowania umiejętności czytania i pisania.

Ze względu na zróżnicowany przebieg rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym oraz indywidualne tempo kształtowania się poszczególnych funkcji szczególnego znaczenia nabiera też wiedza dotycząca gotowości szkolnej oraz jakości startu edukacyjnego. Stanowi ona podstawę do podejmowania trafnych decyzji diagnostycznych i terapeutycznych sprzyjających wyrównywaniu deficytów rozwojowych oraz wspieraniu harmonijnego rozwoju dziecka (Kopik, 2007, s. 11).

Bibliografia

- Bogdanowicz, M. (1999). Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu – dysleksja rozwojowa. W: T. Gałkowski i G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi* (s. 815–859). Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Bogdanowicz, M. (2000). *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Bogdanowicz, M. (2002). *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*. Wydawnictwo Harmonia.
- Bogdanowicz, M. (2017). Zaburzenia komunikacji pisemnej – autorska propozycja patomechanizmu dysleksji. W: A. Domagała i U. Mirecka (red.), *Zaburzenia komunikacji pisemnej* (s. 44–85). Harmonia Universalis.
- Brzezińska, A. i Nerło, M. (2003). Ocena ryzyka dysleksji u dzieci w wieku przedszkolnym. Wyniki badań pilotażowych. *Forum Oświatowe*, 29(2), 49–68.
- Chmura, J. (2022). *Jak rozpocząć pracę terapeutyczną z małym dzieckiem?* Impuls.
- Cieszyńska, J. (2001). *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Cieszyńska-Rożek, J. (2013). *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*. Wydawnictwo Centrum Metody Krakowskiej.
- Cieszyńska, J. i Korendo, M. (2023). *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6. roku życia*. Wydawnictwo Edukacyjne.
- Cieszyńska-Rożek, J. i Korendo, M. (2017). Jak neurobiologia wyjaśnia trudności w nauce czytania i pisanie. W: A. Domagała i U. Mirecka (red.), *Zaburzenia komunikacji pisemnej* (s. 166–211). Harmonia Universalis.
- Drabik, L. (red.), (2021). *Słownik języka polskiego PWN*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gacka, E. (2014). Przedszkole miejscem diagnozy zaburzeń komunikacji językowej dziecka. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 9(33), 139–152. <https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/eetp/article/view/240>

- Górniewicz, E. (2017). Trudności w czytaniu i pisaniu w kontekście różnych paradygmatów badawczych. W: A. Domagała i U. Mirecka (red.), *Zaburzenia komunikacji pisemnej* (s. 133–165). Harmonia Universalis.
- Grabowska, A. i Rymarczyk K. (red.). (2004). *Dysleksja. Od badań mózgu do praktyki*. Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. i Zielińska, E. (2011). *Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki w szkole*. Wydawnictwo Bliżej Przedszkola.
- Jastrząb, J., (2005). *Usprawnianie funkcji percepcyjno-motorycznych dzieci dyslektycznych*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Klim-Klimaszewska, A. (2015). *Praca z dzieckiem ryzyka dysleksji i dysgrafii na zajęciach terapeutycznych w przedszkolu*. Wydawnictwo Erica.
- Kopik, A. (2007). *Sześciolatki w Polsce. Raport 2006. Diagnoza badanych sfer rozwoju*. Wydawnictwo TEKST.
- Kurowska, B. (2011). *Ryzyko dysleksji u dzieci w wieku przedszkolnym*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Motyka, M. (2020). Kompetencja językowa a odruchy pierwotne u dziecka w wieku przedszkolnym, *Forum Oświatowe*, 32(64), 165–179. <https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.8>
- Nowak, A., Romanowska-Tołłoczko, A. i Bartusiak, I. (2009). *Nieprawidłowości w rozwoju ruchowym dzieci jako wczesne objawy zakłóceń psychomotorycznych*. <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2009-09/09noaspd.pdf>
- Ochman, A. (2025). Terapia psychomotoryczna jako źródło radości i sposób kształtowania poczucia własnej wartości dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi. W: J. Siewiora (red.), *Doświadczenie radości i smutku przez młodzież w przestrzeni edukacyjnej* (s. 211–230). Wydawnictwo «Scriptum».
- Reid, G. i Wearmouth, J. (red.). (2008). *Dysleksja. Teoria i praktyka* (H. Kostyło i P. Kostyło, tłum.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (2017). Dz.U. 2017, poz. 1591. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001591>
- Skałbana, B. i Lewandowska-Kidoń, T. (2022). *Terapia pedagogiczna w teorii i działaniu. Wybrane zagadnienia*. Impuls.
- Skibska, J. (2010). Raport z badań – zaburzenia funkcji podstawowych percepcji wzrokowej i słuchowej, motoryki, lateralizacji oraz orientacji przestrzennej uczniów klas pierwszych. W: A. Stankowski (red), *Antropotechnika, kultúrotechnika a socjotechnika v špeciálnej pedagogike* (s. 109–133). Wydawnictwo VERBUM.
- Snowling, M.J. i Hulme, Ch. (2012). Interventions for children's language and literacy difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(1), 27–34. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00081.x>
- Sochacka, K. (2017). Umiejętność czytania – symptomatologia trudności. W: A. Domagała i U. Mirecka (red.), *Zaburzenia komunikacji pisemnej* (s. 270–288). Harmonia Universalis.