

Jagoda Cieszyńska

Symultaniczno-sekwencyjna wczesna nauka czytania - skuteczna metoda stymulacji dzieci zagrożonych dysleksją

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 18,
265-278

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Jagoda Cieszyńska

**SYMULTANICZNO-SEKWENCYJNA WCZESNA NAUKA CZYTANIA
– SKUTECZNA METODA STYMULACJI DZIECI
ZAGROŻONYCH DYSLEKSJĄ**

Zagrozenie dysleksją. Postulat diagnozy rozwojowej

Od wielu lat mówi się i pisze o problemie **zagrożenia dysleksją**, zwraca uwagę na powiększającą się, z roku na rok, liczbę dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu. Kiedy jednak niektórzy logopedzi (ja także do tej grupy należę) postulują konieczność stawiania już czterolatkom wczesnej diagnozy ewentualnych przyszłych trudności z opanowaniem czytania i pisania, podnoszą się głosy sprzeciwu, by zbyt wczesnie nie przesądzać o kłopotach dziecka. Stwierdzenie zagrożenia dysleksją nazywa się niepotrzebnym „etykietowaniem”, zapominając, że to nie wczesna diagnoza warunkuje późniejsze traumatyczne przeżycia w szkole, ale późna terapia. Nader często przywołuje się syndrom „samospelniającej się przepowiedni”. Wbrew silnie utrwalonym stereotypom, dzieci zagrożone dysleksją tym lepiej poddają się oddziaływaniom terapeutycznym, im są młodsze.

Szkoła stała się przed kolejnym problemem związanym z przesunięciem momentu rozpoczęcia nauki w klasie pierwszej. Wprowadzenie skutecznych, sprawdzonych metod zaznajamiania dzieci z językiem pisanym stało się niezwykle ważnym zadaniem.

Obecnie w polskich szkołach panuje swoboda co do wyboru metody i stosowanych podręczników. Taki stan rzeczy nie ułatwia nauczycielom pracy. Wielokrotnie podczas prowadzonych przeze mnie warsztatów wypowiedzieli oni swoje negatywne uwagi wobec tej sytuacji. Uczący chcieliby uzyskać informacje dotyczące stanu badań nad skutecznością różnych strategii nauczania języka pisanego. Zbyt wiele

dzieci ma kłopoty z prawidłowym opanowaniem sztuki czytania, aby nie zastanawiać się nad zasadnością stosowania metody analitycznej (głoskowanie). Naukowcy twierdzą, że nauczyciele najlepiej mogą rozpoznać problemy dziecka i zastosować skuteczne techniki wobec indywidualnych przypadków. Otóż każdy praktyk wie, że jest to zupełnie niemożliwe, by w trzydziestoosobowej klasie stosować odrębne metody wobec różnych dzieci.

Bez wątplenia nauczyciele chętnie stosują metody analityczne, bo tak zostali nauczeni. Do głoskowania odwołują się też podręczniki akademickie i te przygotowane dla dzieci. Zapoznanie środowiska nauczycieli z najnowszymi badaniami, dotyczącymi percepcji dźwięków mowy i przetwarzania informacji językowych w strukturach mózgu, uważam za istotne dla przyszłości polskiej szkoły.

Doświadczenia zebrane w kierowanym przeze mnie do czerwca 2008 roku Zespole Diagnostyki i Terapii w Krakowie pokazały, że wczesna symultaniczno-sekwencyjna nauka czytania jest skuteczną metodą w pracy nie tylko z dziećmi zagrożonymi dysleksją, ale także z dziećmi wykazującymi różnorodne zaburzenia rozwoju¹.

Warto raz jeszcze uporządkować objawy wskazujące na możliwość wystąpienia trudności w nauce czytania i pisanie. Diagnostykę przyszłych kłopotów powinno się przeprowadzać między drugim a trzecim rokiem życia. Do najczęstszych problemów wskazujących na możliwość wystąpienia zakłóceń w sekwencyjnym, linearnym porządkowaniu informacji należą:

- ✓ utrzymująca się do trzeciego roku życia oburęczność,
- ✓ dysleksja w rodzinie,
- ✓ leworęczność w rodzinie,
- ✓ skrzyżowana lateralizacja (możliwość badania ok. trzeciego roku życia),
- ✓ skrzyżowana lateralizacja u obojga rodziców,
- ✓ trudności w ubieraniu się,
- ✓ trudności w opanowaniu jazdy na rowerze,
- ✓ kłopoty z rysowaniem, odwzorowywaniem linearnego układu klocków,
- ✓ problemy z naśladowaniem i układaniem sekwencji,
- ✓ trudności z naśladowaniem sekwencji ruchów,
- ✓ problemy z naśladowaniem naprzemiennych ruchów języka, warg i żuchwy,
- ✓ kłopoty z opanowaniem słownictwa związanego z czasem (dni tygodnia, pory roku, przysłowki czasu, wyrażenia przyimkowe określające czas),
- ✓ nieprawidłowy uchwyt łyżki, widelca, noża, nożyczek, ołówka, pisaka,
- ✓ brak łączenia dwóch wyrazów w drugim roku życia,
- ✓ opóźniony rozwój mowy,

¹ Serdecznie dziękuję wszystkim logopedom, którzy podjęli trud nauczania czytania metodą symultaniczno-sekwencyjną dzieci z różnymi trudnościami rozwojowymi i organicznymi – Wacławie Zuziowej, Zdzisławie Orłowskiej, Marcie Korendo, Agnieszce Fabisiak-Majcher, Elżbiecie Szmuc, Katarzynie Sedivy, Annie Świątek, Beacie Halastrze, Alicji Kabale, Dagmarze Śmiałkowskiej, Iwonie Wojtowicz, Justynie Paweli, Ewie Zawiszy-Masyk, Agnieszce Bali, Annie Żywot, Łucji Skrzypiec, Barbarze Bauman-Bielawskiej oraz wszystkim studentom wolontariuszom.

- ✓ wady wymowy,
- ✓ trudności z użyciem przyimków, nie wyodrębnianych słuchowo,
- ✓ trudności z zapamiętaniem imion koleżanek i kolegów,
- ✓ kłopoty z zapamiętaniem własnego adresu,
- ✓ kłopoty z przypominaniem sobie zdarzeń z przeszłości,
- ✓ trudności z powtórzeniem treści bajki lub filmu.

Oczywiście nie twierdzę z całkowitą pewnością, iż przedszkolaki przejawiające opisane trudności będą miały dysleksję. Jednakże każde zakłócenie linearnego porządku rozwojowego świadczy o możliwościach wystąpienia różnorodnych trudności, nie tylko dyslektycznych. Proponowana przeze mnie diagnoza **ujmuje określenie zachowań, których brak w rozwoju dziecka**, a nie opisuje zachowań zaburzonych². W rozwoju dziecka oczekiwane są umiejętności, których wystąpienie implikuje pojawienie się kolejnych. Brak tych etapów wskazuje na zaburzenia funkcjonowania i umieszcza dziecko w grupie osób z zagrożonym rozwojem funkcji poznawczych.

Należy jeszcze wspomnieć o nowym pokoleniu, stojącym u progu szkoły. Są to dzieci z przewagą prawopółkulowych stymulacji obrazem i muzyką. Już osmiomiesięczne niemowlęta oglądają poruszające się obrazy (filmy animowane, reklamy, programy komputerowe), choć percepcja znaczeń w tym wieku nie jest możliwa. Dzieci słuchają płynących z telewizora tekstów, patrzą na obrazy (programy dla dorosłych) będące nagromadzeniem niezrozumiałych informacji, mozaiką informacji niemożliwych do scalenia jakby nam, dorosłym, przyszło spoglądać na świat oczami motyla. Oderwane od siebie różnobarwne plamy uruchamiają prawopółkulowe przetwarzanie bodźców. To nie jest pokolenie, któremu można bezkarnie zaproponować analityczne metody nauczania czytania. Tacy uczniowie będą widzieć pojedyncze litery jak obrazy, które nigdy nie staną się przezroczyste dla znaczenia, co jest koniecznym warunkiem czytania ze zrozumieniem. Pokolenie szybko przetwarzające prawopółkulowo, według programu przez podobieństwo, ma ogromne problemy z linearnym odczytywaniem znaczeń. Widać to wyraźnie, gdy przychodzi gimnazjalistom i licealistom czytać ze zrozumieniem polecenia podczas egzaminów. Są to jednostki, które teoretycznie mogłyby przetwarzać informacje językowe w półkuli lewej, ale przewaga doświadczeń prawopółkulowych oraz nieprawidłowe metody nauczania w szkole (przez głoskowanie i literowanie) spowodowały zmianę preferencji. Trzeba pamiętać, że czytanie symultaniczne jest szybkie, choć skrótowe i niedokładne. Czytamy w ten sposób artykuły w gazetach, beletrystykę, ogłoszenia. Jednak w taki sposób nie można przyswajać nowych informacji, bo prawa półkula odwołuje się do wzorów znanych, zakodowanych już w umyśle na podstawie wcześniejszych doświadczeń, rozpoznaje według podobieństwa do całości o wysokiej frekwencji w tekstach pisanych. Aby w taki sposób czytać prawopółkulowo, trzeba wcześniej czytać sekwencyjnie, linearnie, tak jak potrafi to czynić lewa półkula

² Zob. J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna*, Kraków 2007.

mózgu: „Linearność języka wymaga uprzedniego zaangażowania myśli w pewien porządek”³.

Każdemu dziecku, u którego stwierdzono deficyty rozwojowe mogące skutkować problemami w czytaniu, należy zaoferować pomoc w formie rozwojowych ćwiczeń stymulujących. Wszakże nie można im tej pomocy udzielić, dopóki poradnia psychologiczno-pedagogiczna nie stwierdzi takiej konieczności (pomoc w ramach wczesnej interwencji terapeutycznej). I tu koło się zamyka. A przecież najprostszym wyjściem jest postawienie wczesnej diagnozy, która nie jest do dziecka przypisana do końca jego edukacyjnej drogi.

Jest zrozumiałym, że nie wszystkie przedszkolaki mogą uzyskać możliwość uczestniczenia w zajęciach na terenie poradni, ale wydanie opinii będzie mobilizować rodziców do podjęcia ćwiczeń. Przygotowane przez logopedów Zespołu Diagnostyki i Terapii pomoce dydaktyczne mogą być bardzo skutecznie wykorzystywane przez rodziców⁴.

Mózgowa organizacja funkcji językowych

Aby odpowiedzieć na pytanie, jaki jest sposób percepcji dźwięków mowy i obrazów przez dzieci zagrożone dysleksją, trzeba odwołać się najpierw do odmienności w przetwarzaniu języka przez lewą i prawą półkulę mózgu. Półkule różnią się od siebie pod względem anatomicznym, architektonicznym i biochemicznym⁵.

W największym skrócie różnice w przetwarzaniu informacji między lewą a prawą półkulą mózgu przedstawiają się tak:

1. Prawa półkula mózgu:

- a. opracowuje informacje symultanicznie (globalnie, holistycznie);
- b. działa wg programu *przez podobieństwo* – „to, co jest podobne, jest tym samym”;
- c. rozpoznaje, zapamiętuje, przetwarza poprzez odniesienie do posiadanych informacji;
- d. rozpoznaje, zapamiętuje, przetwarza obrazy całościowe ze wszystkich zmysłów;
- e. przetwarza przestrzeń, muzykę, negatywne emocje;
- f. rozpoznaje, zapamiętuje, przetwarza znaki ikoniczne, piktogramy;
- g. przetwarza informacje matematyczne;
- h. przetwarza czas cyklicznie;
- i. z informacji językowych rozpoznaje, zapamiętuje i przetwarza:

³ A. Załazińska, *Niewerbalna struktura dialogu*, Kraków 2006, s. 45.

⁴ Strony na których można znaleźć informacje o pomocach terapeutycznych: www.we.pl, www.wir-wydawnictwo.com, www.arson.pl.

⁵ Zob. W. Budohoska, A. Grabowska, *Dwie półkule jeden mózg*, Warszawa 1994.

- samogłoski,
 - wyrażenia dźwiękonaśladowcze,
 - konkretne rzeczowniki (w mianowniku),
 - uniwerbizmy,
 - prozodię,
 - kontroluje kierunek czytania,
 - jest aktywna podczas powtarzania,
 - „prawa półkula lepiej rozumie język mówiony niż pisany”⁶,
 - jeśli bardziej aktywna jest półkula prawa, oczy poruszają się w kierunku od prawej do lewej (fakt ten tłumaczy problemy dzieci lewoocznych).
2. Lewa półkula mózgu:
- a. opracowuje informacje sekwencyjnie (analitycznie, krok po kroku);
 - b. działa według programu *odkrywanie relacji* między elementami;
 - c. dostrzega różnice (np. między fonemami, znaczeniami, literami, kolejnością głosek w sylabach, wyrazów w zdaniu);
 - d. porządkuje sekwencyjnie;
 - e. przetwarza reguły (w tym językowe);
 - f. przetwarza czas linearnie;
 - g. odbiera, zapamiętuje i wytwarza informacje językowe;
 - h. przetwarza linearnie teksty czytane (czyta ze zrozumieniem);
 - i. jeśli bardziej aktywna jest półkula lewa, oczy poruszają się w kierunku od lewej do prawej.

Lewa i prawa półkula mózgu wykorzystują do przesyłania informacji odmienne neurotransmitery. Różnice między półkulami dotyczą również budowy cytoarchitektonicznej: „Ponadto wiadomo, że prawa półkula nigdy nie jest zdolna wykonywać funkcji językowych tak dobrze jak lewa, nawet jeśli przejmie te funkcje bardzo wcześnie”⁷. Symetria półkulowa nie zmienia się z wiekiem, mogą się zmienić jedynie strategie rozwiązywania zadań. Wiemy jednak nie tylko to, że struktury mózgowe warunkują działanie mózgu, ale także to, że działanie mózgu wpływa na powstanie odpowiednich struktur.

Jak przetwarzają informacje językowe dzieci zagrożone dysleksją?

Badania pokazały, że „u dzieci dyslektycznych występuje inny wzorzec czynności elektrycznej lewej półkuli niż u dzieci nie mających trudności w czytaniu”⁸. Dzieci dyslektyczne i te zagrożone dysleksją ujawniają prawopółkulowe sposoby przetwarzania języka. Można to zauważyć we wszystkich podsystemach języka.

⁶ W. Budohoska, A. Grabowska, *Dwie półkule jeden mózg*, s. 62.

⁷ Tamże, s. 143.

⁸ W. Budohoska, A. Grabowska, *Dwie półkule...*, s. 57.

Opracowanie danych językowych przez prawą półkulę mózgu generuje następujące błędy:

A) Etap uczenia się mowy

1. Trudności z różnicowaniem podobnych głosek w wyrazach⁹:
 - a. zwartoszczelinowe słyszane są jako szczelinowe, rzadziej jako zwarte (np. *c* jak *s*);
 - b. dźwiękowe jako zębowe (np. *sz* jak *s*);
 - c. twarde jak miękkie lub odwrotnie;
 - d. *r* jak *l*;
 - e. nosowe jak ustne lub odwrotnie;
 - f. tylnojęzykowe jak przedniojęzykowe (np. *k* jak *t*).
2. Trudności z różnicowaniem wyrazów podobnych brzmieniowo:
 - a. *pif paf* – „paw”;
 - b. *kwaczka* – „kaczka”.
3. Trudności z linearną percepcją sylab, powodujące metatezy:
 - a. *kolomotywa* – „lokomotywa”;
 - b. *leteekspres* – „teleekspres”;
 - c. *kontkakt* – „kontakt”.

B) Etap nauki czytania

1. Trudności z różnicowaniem kształtów podobnych liter:

A Y A Y M W M W j f j f
 m w u n r m w u n r
 p b d g p b d g
 s ś sz s ś sz
 t ł t ł t ł
 a e o c a e o c
 a ą z ź ź

Widać wyraźnie, dlaczego osoby przetwarzające język prawopółkulowo nie potrafią czytać pisma odręcznego. Żeby sobie uzmysłwić trudności osób dyslektycznych, wystarczy spojrzeć na takie oto zdania:

MAMA I TATA Mama i tata

MAMA I TATA Mama i tata

MAMA I TATA Mama i tata

MAMA I TATA Mama i tata

⁹ Przykłady wypowiedzi Miłoszka (leworęczność) i Oleńki (skrzyżowana lateralizacja).

2. Odczytywanie nowego wyrazu (terminu, nazwiska, wyrazu obcego pochodzenia, nazw własnych np. nazw geograficznych, dat) bez uwzględnienia linearnego porządku. Przykłady wypowiedzi werbalnych i pisemnych uczniów:
 - a. *Wilimowski* – „Wilmowski”;
 - b. *Rio de Najerio* – „Rio de Janeiro”.
6. Odczytywanie nowego wyrazu (terminu, nazwiska, wyrazu obcego pochodzenia, nazw własnych, np. nazw geograficznych) według strategii przez podobieństwo do zakodowanego w umyśle. Przykłady wypowiedzi werbalnych i pisemnych uczniów:
 - a. *rzecz* – „rzec”;
 - b. *uzupełnij konieczne luki* – „wypełnij luki, tam gdzie jest to konieczne”;
 - c. *wyznacz* – „zaznacz”;
 - d. *zakreśl* – „nakreśl”;
 - e. *Janek zjadł plecak* – „Jacek zjadł plecak”;
 - f. *Smokuntowicz* – „Smoktunowicz”.
7. Odczytywanie połączeń wyrazów według strategii wysokiej frekwencji:
 - a. *Jan Pasteur uratował Józiovi życie* – „Jak Pasteur uratował Józiovi życie?”;
 - b. *Jacek był zadowolony, bo miał nowe akwarium* – „Jędrek był szczęśliwy, bo dostał nowe akwarium”.

Widać wyraźnie, że odwołując się do „piramidy informacji”, osoby czytające prawopółkulowo zatrzymują się na poziomie faktów, czyli wyglądu litery lub cyfry. Brak umiejętności linearnego odkodowania powoduje, że w umysłach tych osób nie powstaje informacja na podstawie przeczytanego tekstu. Brak informacji uniemożliwia budowanie wiedzy, tym samym jej zastosowanie w praktyce nie może się urzeczywistnić.

Dlaczego nie można nauczyć się czytać metodą analityczną (przez głoskowanie)?

Ogłoszone w 1994 roku badania D. Massaro¹⁰ potwierdziły prymat sylaby w percepcji dźwięków mowy. Także badania referowane przez P. Łobacz¹¹ nie pozwalają wątpić, że spółgłoski nie są percepowane w izolacji. Nietrudno więc zrozumieć, skąd wynika niska skuteczność metody nauczającej języka pisanego przez głoskowanie.

Metody analityczne generują liczne błędy, które zupełnie uniemożliwiają naukę czytania dzieciom przetwarzającym język prawopółkulowo i w znacznym stopniu

¹⁰ D. W. Massaro, *Psychological aspects of speech perception*, w: *Handbook of Psycholinguistics*, pod red. M. A. Gernsbacher, San Diego 1994.

¹¹ Zob. P. Łobacz, *Wymowa patologiczna a norma fonetyczna w świetle analizy akustycznej*, w: *Zaburzenia mowy*, pod red. S. Grabiasa, Lublin 2001, s. 189-215; wykład wygłoszony na posiedzeniu Komisji Zaburzeń Mowy Sekcji Językoznawczej Polskiej Akademii Nauk, 2007.

utrudniają nabywanie umiejętności czytania dzieciom odbierającym język w strukturach półkuli lewej.

Pierwszym poważnym błędem, będącym przyczyną późniejszych trudności szkolnych uczniów, jest podawanie dzieciom nazw liter. Rodzice (czasem, niestety, także nauczyciele) mówią dzieciom: *to litera em, to litera ce*. Operowanie nazwami liter wymaga wiedzy metajęzykowej, której dzieci jeszcze nie posiadają i nie jest im ona konieczna na tym etapie nauki. Nazywanie liter przez dzieci podczas czytania powoduje powstawanie „wyrazów”, których dziecko nigdy w rzeczywistości nie słyszało. I tak, gdy uczennica klasy zerowej czyta *jotajotkao* trudno, nawet dorosłemu, usłyszeć w tym wyrazie słowo *jajko*¹².

Drugi błąd to głoskowanie wyrazów powodujące, iż podczas wymowy spółgłosek pojawia się element wokaliczny, np. *dom – dy o my*, dziecko zapisuje „dyomy”, tak bowiem słyszy „głoskowane” wyrazy. Wyobraźmy więc sobie taką oto sytuację: nauczyciel poleca dzieciom zapisać wyraz *dom*, dziecko zapisuje „dyomy”. Wówczas słyszy: *tego „y” nie piszemy*. Nauczyciel dyktuje kolejny wyraz: *dymy*. Dziecko zapisuje, zgodnie z poprzednią uwagą, „dym” lub „dm”! Kolejny raz zostaje poprawione przez nauczyciela: *Dlaczego nie zapisałeś litery „y”*? W taki sposób uczeń uzyskuje informacje, w jego odczuciu sprzeczne, i nabiera pewności, że reguły są płynne i zależne od dobrego humoru nauczyciela.

Trzeci, wcale nierzadki błąd, to mylenie głoskowania z literowaniem. Gdy dyktuje się dziecku wyraz „zima” w taki oto sposób: *z-i-m-a*, to należy się spodziewać ogromnych trudności przy zapisie spółgłosek miękkich w wyrazach. Słyszałam także niejednokrotnie, jak rodzice, chcąc ułatwić synowi czy córce przyswojenie zasad zapisu miękkich głosek, wymawiali wyrazy w taki sposób: *sijano, sijedem*. Zdarzały się także takie argumentacje: *w słowie „miś” słyhać inne „ś” niż w słowie „misiak”*. Rodzice starając się ułatwić zapis samogłosek nosowych wmawiają dzieciom, że w taki oto sposób głosujemy wyraz trąba: *t-r-a-b-a*. Większość dorosłych nie uświadamia sobie faktu, że język polski nie jest alfabetyczny i nie zawsze zapisujemy tak, jak słyszymy.

Tylko nauka czytania sylabami chroni dzieci przed przyswojeniem „fałszywej reguły”, że każdy wypowiedziany w słowach dźwięk zapisuje się w postaci odmiennej litery. Tymczasem nie tylko mamy dwa różne zapisy dla identycznych dźwięków (*h* i *ch*, *u* i *ó*), ale także często zapisać musimy coś innego niż słyszymy, np. „zęby” choć słyszymy *zemby*, „trąbić” choć słyszymy *trombić* czy wreszcie „wziął” – mimo iż mówimy *wziół*. Bywa też tak, że odczytujemy niektóre litery zgoła inaczej w różnych wyrazach, np. *morze* i *krzesło* (w pierwszym wyrazie słychać głoskę dźwięczną w drugim bezdźwięczną *sz*). Podobnie w wyrazach *torebka* i *torba* (w pierwszym wyrazie litera *b* wymawiana jest bezdźwięcznie jako *p*).

¹² Opisana sytuacja dotyczyła dziewczynki w normie intelektualnej, która przez dwa miesiące poddana była nauczaniu przez głoskowanie w klasie zerowej. Matka dziewczynki przed badaniem tryumfalnie oznajmiła, że córka zna litery!

Czwarty błąd to odwoływanie się do wyglądu litery: *tu brzuszek, tu kreseczka*, co całkowicie uniemożliwia dzieciom skuteczną naukę czytania. Skupiają się one na wyglądzie litery, znaczenie słowa nie jawi się w ich umysłach. Aby dzieci mogły czytać ze zrozumieniem, litery muszą być przezroczyste dla znaczenia. Może być też tak, że z powodu wadliwego procesu dydaktycznego dziecko dąży jedynie do identyfikacji poszczególnych liter. To rozpoznanie, jeśli opiera się na przywołaniu wyrazu rozpoczynającego się na daną literę, np. „*ce – jak cebula*”, „*a – jak aparat*”, całkowicie uniemożliwia zrozumienie znaczenia odczytywanego słowa.

Taki przekaz powoduje, że w umyśle dziecka formuje się fałszywe połączenie obrazu przedmiotu z postrzeganą literą. Takie asocjacje **zaburzają proces rozumienia**. Sprawiają, że dziecko nastawione jest na obrazy przedmiotów z rzeczywistości. Obrazy te kierują myśli dziecka w stronę doświadczeń związanych z ich użyciem i całkowicie uniemożliwiają zrozumienie znaczeń innych wyrazów rozpoczynających się na taką samą literę.

Często nauczyciele, poszukując kontrargumentów dla przedstawionych zarzutów, przywołują przypadki uczniów, którzy nauczyli się czytać metodą analityczną. W istocie, jednak problemem szkoły jest cała rzesza dzieci nieumiejących czytać. Sfrustrowany gimnazjalista, który nie potrafi szybko i skutecznie (ze zrozumieniem) czytać, jest zbyt dobrze znany pedagogom, aby mogli milczeć na ten temat.

To właśnie z powodu kłopotów wychowawczych, generowanych przez problemy szkolne, konieczne jest wprowadzenie metody skutecznej dla wszystkich dzieci zagrożonych dysleksją i tych z zaburzeniami rozwoju. Będzie ona w naturalny sposób także skuteczna dla wszystkich nieprzejawiających problemów.

Tymczasem mamy dużą grupę uczniów, która w dzieciństwie doświadczyła przede wszystkim stymulacji obrazem (telewizja, gry komputerowe, układanki typu puzzle). Przewaga bodźców obrazowo-przestrzennych nad linearnie uporządkowanymi wykształciła u tych osób specyficzne strategie przetwarzania informacji językowych. Jeśli wobec nich zastosuje się obowiązującą w polskich przedszkolach i szkołach metodę głoskowania, wygenerowane zostaną błędy typu dyslektycznego.

Osoby, które przetwarzają język globalnie, nauczone w szkole metodami analitycznymi, to największa grupa uczniów i dorosłych z dysleksją. Czy można więc zaryzykować twierdzenie, że odpowiednie metody nauczania pozwolą uniknąć dysleksji? Bez wątplenia tak, jeśli dysleksję rozumie się jako trudności w czytaniu.

Dotychczasowe doświadczenia kliniczne potwierdzają skuteczność sylabowej metody symultaniczno-sekwencyjnej (wg programu *Kocham czytać*) wobec wszystkich dzieci z ryzyka dysleksji, z dysleksją, a także z zaburzeniami słuchu i cechami autyzmu.

Symultaniczno-sekwencyjna nauka czytania

Wczesna nauka czytania ma ogromny wpływ na wszystkie funkcje psychiczne małego dziecka. Wielokrotnie to właśnie ćwiczenia rozpoznawania samogłosek pozwalały rozpocząć intensywną stymulację rozwojową. Sama metoda opiera się na założeniu, że we wczesnych etapach rozwoju dziecka konieczna jest równomierna stymulacja obu półkul mózgowych. Proponuję więc strategię prawo- i lewopółkulowe. Rozpoczęcie nauki czytania ma wpływ na powstanie włókien nerwowych spoidłowych w strukturze spoidła wielkiego (ciała modzelowatego). Przede wszystkim chodzi o strukturę *istmus*, która powstaje wówczas, gdy dziecko uczy się czytać. Nauka czytania rozwija świadomość fonologiczną dziecka i ułatwia przyszłą naukę języków obcych.

Teoretyczne podstawy metody symultaniczno-sekwencyjnej wczesnej nauki czytania oparte są na:

- wynikach badań neuropsychologicznych, dotyczących powiązań intermodalnych, budowanych podczas przetwarzania bodźców słuchowych i wzrokowych,
- badaniach neurofizjologicznych potwierdzających, iż **sylaba**, a nie fonem, **jest najmniejszą jednostką percepcyjną**,
- wiedzy na temat funkcji symultanicznych (prawopółkulowych) i sekwencyjnych (lewopółkulowych) oraz kształtowania się struktur umożliwiających przesyłanie informacji między półkulami mózgu (spoidło wielkie, *istmus*),
- powtórzeniu sekwencji rozwoju mowy dziecka (od samogłosek, sylab, przez wyrażenia dźwiękonaśladowcze, wyrazy do zdań),
- naśladowaniu 3 etapów nabywania systemu językowego: powtarzania, rozumienia i nazywania (samodzielnego czytania).

Obserwacja rozwoju mowy dziecka pozwala jednoznacznie stwierdzić, że operowanie sylabami jest znacznie łatwiejsze niż fonemami. Świadomość sylab nie jest zależna od doświadczenia w czytaniu, lecz tylko od rozwoju umysłowego i doświadczeń językowych dziecka, podczas gdy świadomość fonemów zależy raczej od czytania zapisanych za pomocą liter tekstów.

Sylaby, które dziecko poznaje podczas zajęć, pełnią funkcję prototypu (wzorca, najlepszego przykładu), służącego do odczytywania **nowych** wyrazów¹³. Dzięki takim ćwiczeniom powstają w umyśle dziecka schematy (wzorce) odkrywane i powtarzane podczas czytania – będą one rozpoznawane w odczytywanych, w dalszym etapie nauki, wyrazach. Schematy te (czyli sylaby) są cechami wspólnymi podstawowych struktur (wyrazów). Są one wyodrębnione dzięki operacjom porównywania. Pozwala to dziecku odkryć takie same wzorce (prototypy, schematy) w nowych wyrazach. Identyfikowanie bodźców przebiega w sposób optymalny, gdy możliwe jest dokonanie porównania zarówno przez odkrywanie podobieństw, jak i relacji

¹³ Zob. I. Nowakowska-Kempna, *Zastosowanie analizy kognitywnej do badania języka dzieci i młodzieży*, w: *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, pod red. J. Ożdżyńskiego, Kraków 1995.

między spostrzeganymi (słuchowo i wzrokowo) elementami. Dzięki umiejętności samodzielnego odczytywania sylab dziecko będzie mogło czytać nowe teksty i rozumieć je.

Naukę czytania należy rozpocząć od liter odpowiadających wszystkim samogłoskom ustnym. Zabieg taki umożliwi potem wprowadzenie zapisu spółgłosek w sylabach. Rozpoznawanie samogłosek staje się łatwiejsze, bowiem zarówno obraz wzrokowy, jak i słuchowy przetwarzany i zapamiętywany jest w strukturach półkuli prawej. Opanowanie umiejętności odczytywania sześciu samogłosek pozwoli szybko uświadomić dziecku, że potrafi już czytać. Tak, jak nauka języka obcego rozpoczyna się od prawidłowego wybrzmiewania samogłosek danego języka, tak nauka czytania musi w pierwszym etapie rozpoczynać się od zaznajomienia dziecka z graficznymi reprezentacjami słyszanych samogłosek.

Nauka odczytywania samogłosek oparta jest przede wszystkim o prawopółkulowy, symultaniczny sposób przetwarzania informacji. Polega on na całościowym ujmowaniu obrazu graficznego i rozpoznawaniu liter przez podobieństwo. Jako ułatwienie procesu zapamiętywania stosowane są do każdej samogłoski wizualizacje, które w działaniu (poprzez wykonywanie ruchu dłońmi lub rękami) tworzą w pamięci dziecka **związki obrazu z dźwiękiem**. Zrozumienie takiego związku, czyli wzajemnej relacji, jest pierwszym etapem nauki czytania. Wizualizacje oparte są na programie przez podobieństwo, a więc uaktywniają prawopółkulowe przetwarzanie informacji¹⁴.

Rozpoznawanie samogłosek jest łatwiejsze, bowiem zarówno obraz wzrokowy, jak i słuchowy przetwarzany i zapamiętywany jest w strukturach półkuli prawej. Dla wielu dzieci nauka czytania to **jedyna** droga do ukształtowania się systemu językowego. U dwu- i trzylatków, które nie komunikowały się werbalnie, następował rozwój mowy dopiero po opanowaniu umiejętności **samodzielnego odczytywania samogłosek w sekwencjach**. To niezwykle ważne doświadczenie kliniczne, dzięki któremu można lepiej zrozumieć przebieg nauki czytania u dzieci z prawidłowym rozwojem systemu językowego.

Samogłoski wielokrotnie służą do skutecznej komunikacji, nie tylko w sytuacji braku możliwości porozumiewania się werbalnego, jak ma to miejsce w alalii (braku rozwoju mowy u dzieci) czy afazji (utracie mowy u osób dorosłych). W codziennej komunikacji często posługujemy się samogłoskami w celu wyrażenia swego zdziwienia (*O*), zachwyty (*U*), zrozumienia (*A*), niedowierzania (*E*) czy zwątpienia (*Y*), a także ponaglenia rozmówcy do kontynuowania wypowiedzi (*I*). Małe dziecko, uczące się mowy również wypowiada samogłoski w funkcji całego zdania, np. *eee* – „Mamusiu, ja chcę nocnik” lub *aaa* – „Jędrus chce spać, chce do łóżeczka” itp.

Ponieważ w rozwoju mowy dziecka wyrażenia dźwiękonaśladowcze pojawiają się jeszcze przed ukończeniem pierwszego roku życia, w pracy neurologopedy z małym dzieckiem należy wprowadzić naukę rozpoznawania tych wyrażań. Maluch chętnie

¹⁴ Zob. J. Cieszyńska, *Kocham uczyć czytać*, Kraków 2006.

powtarza wówczas imitowane przez rodziców głosy zwierząt, pojazdów, narzędzi. Większość użytych wyrażen zbudowana została z sylab otwartych (kończących się samogłoską), a więc takich, które pierwsze pojawiają się w języku małego dziecka. Dźwięki te, o dużej melodyjności, wypowiedane zwykle z charakterystycznym akcentem i wznoszącą intonacją, odbierane są, przetwarzane i zapamiętywane przez prawą półkulę mózgu. Rozpoznawane wzrokowo jako całości mogą być z łatwością odczytywane globalnie już w początkowym etapie nauki. Dlatego warto z dwu-, trzy- i czterolatkami wykorzystać wyrażenia dźwiękonaśladowcze jako przygotowanie do późniejszego etapu czytania sylab. Lewopółkulowa strategia odczytywania sylab powinna być bowiem wspierana percepcją całości, jakimi są onomatopeje. Szybkie rozpoznawanie zapisów *MU*, *BE*, *UHU*, *KU KU* itp. ma ogromną moc oddziaływania psychologicznego. Dziecko może niemal natychmiast doświadczyć radości czytania. Wyrażenia dźwiękonaśladowcze mają wysoką frekwencję w języku dzieci, są więc łatwo identyfikowane drogą słuchową i wzrokową. Fakt ten zapewni równocześnie ćwiczenia słuchu fonemowego, spostrzegania wzrokowego i pamięci. Różnorodność zilustrowanych sytuacji, wybranych do użytych wyrażen, uczy także kreacji i pozwoli dziecku w przyszłości odkryć wieloznaczność słów, zrozumieć wyrażenia metaforyczne oraz związki frazeologiczne.

Kolejny etap to odczytywanie sylab zbudowanych najpierw w oparciu o opozycje prymarne. Czytanie sylab wymaga sekwencyjnego, lewopółkulowego przetwarzania informacji. Jest czytaniem abstrakcyjnych, liniowo uporządkowanych dźwięków mowy. Znaczenie ma tu bowiem ujęcie relacji między zmieniającymi się samogłoskami a stałym elementem, jakim jest znak spółgłoski w każdym zestawie (paradygmacie). Kontrolowanie kierunku czytania od lewej do prawej jest możliwe dzięki pracy struktur prawej, „przestrzennej” półkuli mózgu, natomiast zachowanie sekwencji (wzajemnego następstwa liter w sylabie) dzięki pracy półkuli lewej.

Do nauki czytania z dziećmi w wieku przedszkolnym wykorzystuje się alfabet drukowany (tylko wielkie litery, czcionka bezszeryfowa, np. Arial). Rozpoczynanie od czytania wielkim drukiem ma podwójne uzasadnienie psychologiczne. Pierwsze związane jest z mechanizmami spostrzegania wzrokowego, drugie – z psychologicznym mechanizmem pierwszego połączenia. Percepcja wielkiego druku dla dzieci z zaburzeniami analizy i syntezy wzrokowej jest łatwiejsza. Rozpoznawanie elementów istotnych dla różnicowania liter następuje szybciej, ilość powtórzeń koniecznych do osiągnięcia płynnego czytania sylab jest więc wyraźnie mniejsza.

Niezbędne są oczywiście także ćwiczenia wspomagające naukę czytania. Podczas zajęć dzieci poddawane są stymulacji, nazwanej *porządkowaniem świata od lewej do prawej* (zgodnie z kierunkiem czytania w naszej kulturze). Przygotowanie do opanowania umiejętności czytania obejmuje także ćwiczenia dużej i małej motoryki, analizy i syntezy wzrokowej, szeregowania, umiejętności dokonywania kategoryzacji, a przede wszystkim pamięci: symultanicznej (prawopółkulowej) i sekwencyjnej (lewopółkulowej). Wszystkie te ćwiczenia uwzględniać powinny materiał tematyczny i atematyczny (abstrakcyjny). Zajęcia ogólnorozwojowe pełnią za-

wsze funkcję przerwy, oddzielającej zajęcia poświęcone nauce odczytywania sylab, wyrazów i zdań.

Radość, jaką odczuwa dziecko, pokonując coraz trudniejsze zadania językowe, satysfakcja, która jest udziałem terapeuty, są bardzo ważnymi elementami wczesnej nauki czytania. Naśladowanie etapów rozwoju mowy dziecka, znajomość strategii działania półkul mózgowych oraz wiedza psycholingwistyczna i neuropsychologiczna pozwalają świadomie kontrolować przebieg poznawania formy pisanej języka. Opanowanie sztuki czytania już w wieku przedszkolnym daje dziecku z zaburzeniami rozwojowymi możliwość optymalnego sposobu zdobywania wiedzy o świecie i o sobie samym.

Bibliografia

- J. Antas, *Co mówią ręce. Wprowadzenie do komunikacji niewerbalnej*, w: *Retoryka dziś. Teoria i praktyka*, pod red. R. Przybylskiej, W. Przyczyny, Poligrafia Salezjańska, Kraków 2001
- J. Bauer, *Warum ich fuehle, was du fuehlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis Spiegelneurone*, Wilhelm Heyne Verlag, Monachium 2006
- W. Budohoska, A. Grabowska, *Dwie półkule jeden mózg*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1994
- J. Cieszyńska, *Nauka czytania krok po kroku. Jak zapobiegać dysleksji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001
- J. Cieszyńska, *Dysleksja jako konsekwencja zaburzeń procesów symultanicznych i sekwencyjnych*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica II”, pod red. L. Bednarczuka, E. Stachurskiego, T. Szymańskiego, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004
- J. Cieszyńska, *Kocham uczyć czytać*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2006
- J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007
- M.S. Gazzaniga, *O tajemnicach ludzkiego umysłu. Biologiczne korzenie myślenia, emocji, seksualności, języka i inteligencji*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 1997
- W. Klein, *Przyswajanie drugiego języka. Proces przyswajania języka*, w: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, pod red. I. Kurcz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007
- P. Łobacz, *Wymowa patologiczna a norma fonetyczna w świetle analizy akustycznej*, w: *Zaburzenia mowy*, pod red. S. Grabiasa, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001
- P. Łobacz, Wykład wygłoszony na posiedzeniu Komisji Zaburzeń Mowy Sekcji Językoznawczej Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2007
- I. Nowakowska-Kempna, *Zastosowanie analizy kognitywnej do badania języka dzieci i młodzieży*, w: *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, pod red. J. Ożdżyńskiego, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków 1995
- Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, pod red. I. Kurcz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007

E. Wianecka, *Słucham i uczyć się mówić*, Wydawnictwo Arson, Kraków 2007

A. Załazińska, *Niewerbalna struktura dialogu*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2006