

# Jagoda Cieszyńska

---

## Czy dzieci mogą sprostać wyzwaniom współczesnej szkoły?

---

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 20, 51-60

---

2011

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

## Czy dzieci mogą sprostać wyzwaniom współczesnej szkoły?

Can children meet today's school challenges?

Mit beschleunigten Entwicklung

Często i bardzo chętnie mówi się o zwiększonych intelektualnych możliwościach i umiejętnościach współczesnych dzieci. Stwierdzenie akceleracji rozwoju rejestrowanej na podstawie wskaźników fizycznych (wzrost, waga ciała, czas wyrzynania się pierwszych zębów, dojrzewanie płciowe) nie może zostać automatycznie przeniesione na dojrzewanie umysłowe, emocjonalne i społeczne. Zgubne skutki takiego myślenia widać w momencie obserwowania trudności dzieci przekraczających progi przedszkola, a potem szkoły. U wielu przedszkolaków proces kształtowania się systemu językowego nie został zakończony. Mają one problemy nie tylko z funkcjami motorycznymi, szczególnie z pionizacją języka (uniesieniem języka do wałka dziąsłowego, warunkującego prawidłową wymowę głosek: *l, sz, ż, cz, dż, r*), ale także z łatwymi artykulacyjnie głóskami przedniojęzykowo-zębowymi i tylnojęzykowymi<sup>1</sup>.

Popularny wśród lekarzy i pedagogów pogląd, że dziecko nauczy się mówić w przedszkolu poprzez naśladownictwo rówieśników jest fikcją. Ani trzylatek, ani czterolatek nie może uczyć się artykulacji i gramatyki języka od swoich rówieśników z poważnymi opóźnieniami i zaburzeniami rozwoju czy nabywania systemu językowego. Nawet wśród pięcioletnich dzieci przedszkolnych, stojących na progu szkoły stwierdzamy wiele nieprawidłowych zjawisk<sup>2</sup>:

<sup>1</sup> J. Cieszyńska, *Metody wywoływania głosek*, Wydawnictwo Superprint, Kraków 2003; J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007.

<sup>2</sup> Z badań Barbary Kurowskiej przeprowadzonych w latach 2003–2007 (niepublikowana, złożona do druku doktorska praca *Stan i możliwości zmniejszenia ryzyka dysleksji u dzieci pięcioletnich w pracy wychowawczo-dydaktycznej w przedszkolu*).

- zaburzenia artykulacji 40%,
- zaburzenia analizy i syntezy wzrokowej 56%,
- zaburzenia słuchu fonemowego 46%.

Słuch fonemowy badano nie poprzez analizę i syntezę głoskową wyrazów. Skonstruowano próby zgodnie z najnowszymi wynikami eksperymentów neuropsychologicznych. Dzieci miały stwierdzać prawidłowość lub wykrywać błędy w wyrazach użytych w zdaniu<sup>3</sup>. W innych badaniach zastosowano test autorski sprawdzający percepcję fonemów opozycyjnych w sylabach. Zadaniem dzieci było orzekanie o identyczności lub jej braku usłyszanych sylab<sup>4</sup>.

Równocześnie wyniki badań<sup>5</sup> pokazały poważne kłopoty dzieci z tworzeniem narracji, a nawet z rozumieniem zdarzeń dziejących się w czasie linearnym. Jest to spowodowane brakiem umiejętności przetwarzania informacji sekwencyjnych i liniowego porządkowania w przyjętym w naszej kulturze kierunku *od lewej do prawej*. Problemy te są związane z przewagą stymulacji prawej półkuli mózgu, dokonującą się przez nadmierne oglądanie telewizji i korzystanie z gier komputerowych. Co prawda, dzieci szybko uczą się obsługiwać wszystkie techniczne urządzenia, ale obserwuje się, że proces dominacji lewej półkuli dla przetwarzania informacji językowych i czasowych jest jeszcze zahamowany<sup>6</sup>.

Badania przesiewowe w grupach przedszkolnych przynoszą alarmujące wyniki, wskazujące na brak przygotowania sześciolatków do podjęcia nauki czytania i pisania<sup>7</sup>. Obserwuje się obniżoną sprawność manualną, trudności z pra-

---

<sup>3</sup> Wg: J. Cieszyńska, *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji?*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.

<sup>4</sup> Praca magisterska napisana przez Małgorzatę Krajewską pod moim kierunkiem w latach 2008–2009, badania kontynuowane obecnie w ramach pracy doktorskiej.

<sup>5</sup> Badania prowadzone w ramach prac magisterskich i doktorskich pisanych pod moim kierunkiem w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie.

<sup>6</sup> J. Cieszyńska, *Dysleksja jako konsekwencja zaburzeń procesów symultanicznych i sekwencyjnych*, „*Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica II*”, red. L. Bednarczuk, E. Stachurski, T. Szymański, Kraków 2004; A. Cybulska-Kłosowicz, M. Kossuth, *Oddziaływania międzypółkulowe w procesach neuroplastycznych*, „*Neuropsychiatria i Neuropsychologia*” 2006, 1, s. 15–23; G. Roth, *Schnittstelle Gehirn*, Benteli Verlag, Bern 1996; W. Singer, *Der Beobachter im Gehirn*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 2002; E. Szelaąg, *Różnice indywidualne a mózgowo mechanizmy mowy. Przegląd badań własnych*, „*Logopedia*” 1996, nr 23; E. Szelaąg, *Mózgowe mechanizmy mowy*, w: *Mózg a zachowanie*, red. T. Górńska, A. Grabowska, J. Zagrodzka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

<sup>7</sup> Badania prowadzone pod moim kierunkiem w ramach prac magisterskich na kierunku polonistyka z logopedią oraz prac dyplomowych w latach 2006–2009 na Podyplo-

widłowym posługiwaniem się nożyczkami, kredkami, ołówkiem. Wszystkie te kłopoty połączone są najczęściej z przedłużającym się procesem formowania się lateralizacji stronnej, co z kolei w znacznym stopniu utrudnia przyswajanie języka mówionego i pisanego<sup>8</sup>.

Etapy rozwoju funkcji motorycznych (w tym oralnych i manualnych) oraz poznawczych (tu przede wszystkim poziom opanowania języka) wpływają bezpośrednio na kształtowanie się kompetencji społecznych i emocjonalnych. To właśnie niski poziom języka utrudnia dzieciom przyswajanie i dostosowywanie się do reguł społecznych. Brak kompetencji społecznych skutkuje nieprawidłowymi reakcjami emocjonalnymi podczas zabaw i działań w grupie. Sposoby radzenia sobie w sytuacjach współpracy z rówieśnikami i nauczycielami obserwowane w grupach przedszkolnych potwierdzają kłopoty dzieci ze zrozumieniem i zapamiętaniem poleceń i instrukcji werbalnych<sup>9</sup>.

### Wyzwania, przed jakimi stoi pierwszoklasista

Uczniowi pierwszej klasy, już od pierwszych dni nauki, stawia się zadania, których podejmowanie wymaga wiedzy i umiejętności zdobywanych przez cały rok szkolny. Ta zadziwiająca niekonsekwencja powoduje szybką polaryzację tak ważnej grupy społecznej, jaką jest dla uczniów ich pierwsza klasa. Mamy oto dzieci, które miały szczęście nauczyć się czytać podczas nieformalnego, pozainstytucjonalnego nauczania, i takie, które tego nie potrafią. W grupie dzieci czytających są nierzadko te, które poddane wczesnej interwencji

---

mowych Studiach Logopedycznych w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie; P. Łobacz, *Nabywanie systemu fonologicznego a świadomość fonologiczna dzieci*, w: *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej*, red. H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkova, Wydawnictwo DiG, Warszawa 1997; tegoż, *Świadomość fonologiczna dzieci*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, z. 52, Poznań 1996; tegoż, *Wymowa patologiczna a norma fonetyczna w świetle analizy akustycznej*, w: *Zaburzenia mowy*, red. S. Grabias, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001, s. 189–215; tegoż, Wykład wygłoszony na posiedzeniu Komisji Zaburzeń Mowy Sekcji Językoznawczej Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2007.

<sup>8</sup> J. Bauer, *Warum ich fuehle, was du fuehlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis Spiegelnurone*, Wilhelm Heyne Verlag, Muenchen 2006.

<sup>9</sup> M. S. Gazzaniga, *O tajemnicach ludzkiego umysłu. Biologiczne korzenie myślenia, emocji, seksualności, języka i inteligencji*, KIW, Warszawa 1997.

terapeutycznej nauczyły się czytać metodą symultaniczno-sekwencyjną<sup>10</sup>. Pozostałe dzieci nie miały okazji uczyć się, co nie oznacza, że nie są, a nawet że nie były gotowe do nabycia umiejętności czytania. Oczywiście w grupie tej znajdują się także uczniowie z ryzyka dysleksji oraz z niezakończonym lub opóźnionym rozwojem mowy, z niewykształconym słuchem fonemowym, z zaburzeniami analizy i syntezy wzrokowej oraz z innymi dysfunkcjami poznawczymi.

Dla każdego nauczyciela jest oczywiste, że w sytuacji takiego zróżnicowania możliwości uczniów konieczne jest korzystanie z **jednej skutecznej metody** nauczania czytania. Wbrew sądom niektórych instytucji nadzorujących szkoły, nie jest możliwe dostosowanie metod do wielu różnorodnych indywidualnych trudności dzieci. Skuteczna metoda to taka, która warunkuje sukces w nauczaniu czytania nawet w sytuacji poważnych zagrożeń dysleksją czy opóźnień rozwojowych, przetwarzania języka według innych strategii niż lewopółkulowe. Najlepszą weryfikacją metody jest sprawdzian jej efektywności wobec dzieci z zaburzeniami rozwojowymi lub zmysłowymi.

Z analizy podręczników dla klasy pierwszej wynika, że pierwszoklasista musi:

1. umieć pisać, zanim nauczy się czytać (np. w podręczniku są polecenia zapisania wyrazów (podpisania obrazków), które zawierają litery wprowadzane dopiero na kolejnych stronach),
2. umieć czytać, zanim nauczy się... czytać (już na pierwszych stronach zapisano polecenia małym drukiem, czasami bardzo małym drukiem)<sup>11</sup>,
3. umieć czytać, zanim nauczy się... czytać, aby rozwiązywać zadania z matematyki,
4. czytać w języku angielskim, zanim nauczy się czytać po polsku,
5. pisać w języku angielskim, zanim nauczy się pisać po polsku,
6. znać terminy językoznawcze, czyli posługiwać się metajęzykiem (głoski : litery, spółgłoski : samogłoski spółgłoski miękkie : spółgłoski twarde, oboczności głosek – w regułach ortograficznych),
7. przekroczyć próg dziesiątkowy na symbolach, zanim uczyni to na konkretnych.

---

<sup>10</sup> J. Cieszyńska, *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2006; tejsze, *Seria Kocham czytać*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2005.

<sup>11</sup> Jaskrawym przykładem jest gra planszowa z opisem zadań w programie „Już w szkole” klasa I.

Te niekonsekwencje metodyczne odsyłają na margines dzieci, które ze zróżnicowanych przyczyn nie opanowały nauki czytania i liczenia przed przekroczeniem progu szkoły. I nie chodzi tu jedynie o wyznaczenie tym uczniom ostatniego miejsca w szeregu zdobywców wysokich szkolnych ocen, ale o wytworzenie w ich umysłach negatywnego obrazu samego siebie, o zbudowanie poczucia niższej wartości i oczekiwania przegranej. Takie dzieci nie podejmują wyzwań, nie próbują samodzielnie rozwiązywać zadań, nie wierzą w swoje możliwości i budują wokół siebie przestrzeń przegranych życiowych szans.

### Język etniczny i język obcy w pierwszych latach edukacji

Powszechnie stosowana, nieskuteczna i jatrogenna<sup>12</sup>, metoda głośkowania formuje w umyśle dziecka nawyk zapisywania fonetycznego słów, co potem okazuje się podstawową przeszkodą w nauce języków obcych. Uczniowie stosują zasadę kodowania usłyszanych dźwięków. Często słyszą w szkole i w domu *mów głośno, to co piszesz, albo pisz, to co słyszysz*. Czasem próbują zapisać nowy wyraz, dyktując sobie nazwy liter. Dzieje się tak dlatego, że wiele osób, nawet z wyższym wykształceniem myli głośkowanie z literowaniem i nie uświadamia sobie, że aby literować jakiś wyraz, trzeba umieć czytać.

Sposób nauczania obcego języka zwielokrotnia te problemy. Dzieci próbują czytać i pisać, rozpoznając litery i nazywając je. Nic dziwnego, że tak czynią, skoro na pierwszych zajęciach z języka angielskiego dzieci poznają alfabet (uczą się nazw liter!) zamiast przyswajając język metodą komunikacyjną – poprzez powtarzanie słów i zwrotów o wysokiej frekwencji. Stosowana powszechnie metoda głośkowania jest wynikiem opacznie rozumianej metody nauczania poprawnego pisania w krajach anglojęzycznych [literowanie – spelling]. Owo literowanie stosowane w celu sprawdzenia poprawności zapisu stosujemy w życiu codziennym, podając na przykład nazwisko czy nazwę ulicy przez telefon, gdy nie wszystkie cechy głosek mogą zostać przez słuchającego odebrane. Ale czynimy tak jedynie wówczas, gdy znamy już język pisany.

Nauka języka obcego w klasie pierwszej powinna być prowadzona metodami komunikacyjnymi – poprzez programowany dialog, zabawę, piosenki i wierszyki. Elementy pisania muszą pojawiać się stopniowo, najwcześniej od

---

<sup>12</sup> Powodująca zaburzenia czytania.

marca w klasie pierwszej, tak by pisanie w języku obcym nie wyprzedzało tych umiejętności w języku etnicznym<sup>13</sup>.

Zgodnie z badaniami neuropsychologicznymi (neuroobrazowanie mózgu) i językoznawczymi w pierwszych latach nauki języka obcego kładzie się nacisk na percepcję (słuchanie i rozumienie wypowiedzi). Odbiór przekazów językowych dotyczy także słuchania własnych realizacji podczas powtarzania i samodzielnego budowania wypowiedzi w języku obcym<sup>14</sup>.

Nauczanie pisania może być prowadzone dopiero po opanowaniu tej umiejętności w języku polskim. W przeciwnym razie pojawiają się błędy w postaci zapisów fonetycznych, które utrwala nieprawidłowe kodowanie i będą miały negatywną interferencję w proces opanowywania umiejętności pisania w języku ojczystym.

Pierwsze trzy lata nauki języka obcego, zgodnie z wynikami badań glottodydaktyków, powinny opierać się na tekstach tworzonych tu i teraz. Oznacza to, że zamieszczone w dziecięcych zeszytach zdania będą opisywały rzeczywistość wokół dziecka. Powinna to być umiejętność osiągnięta przez ucznia podczas zajęć z języka ojczystego. Podręcznik do nauki języka obcego należy zastosować dopiero od klasy drugiej, kiedy dzieci czytają ze zrozumieniem teksty w języku etnicznym.

Prymat języka etnicznego w skutecznym opanowaniu języka/ów obcych potwierdziły wyniki badań neuroobrazowania mózgu. B. Maciejewska referuje rezultaty eksperymentów, w których zaobserwowano początkowy brak asymetrii półkul w odpowiedzi na sylaby charakterystyczne dla języka obcego<sup>15</sup>. Wraz z upływem czasu i nauki języka obcego pojawia się asymetria wraz z dominacją

---

<sup>13</sup> W. Klein, *Przyswajanie drugiego języka: Proces przyswajania języka*, w: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. I. Kurcz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 89–142.

<sup>14</sup> L. Gortner, *Gesichtspunkte zur Praevalenz und Aetiologie von fruehkindlichen Hoerstoerungen*, w: *Ausbildung des Hoerens – Erlernen des Sprechens*, A. Leonhardt (Hrsg.), Berlin 1998; D. W. Massaro, *Psychological aspects of speech perception*, w: *Handbook of Psycholinguistics*, red. M. A. Gernsbacher, San Diego 1994; Z. M. Kurkowski, *Rozwój funkcji słuchowych u małego dziecka*, „*Audiofonologia*” 2002, t. 21, ; R. W. Langacker, *Model dynamiczny oparty na uzusie językowym*, w: *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Universitas, Kraków 2003; E. Wianecka, *Słucham i uczyć się mówić*, Wydawnictwo Arson, Kraków 2007.

<sup>15</sup> B. Maciejewska, *Wartość słuchowych potencjałów wywołanych w diagnostyce dysleksji rozwojowej* (niepublikowana praca doktorska napisana w Katedrze i Klinice Foniatrii i Audiologii Uniwersytetu Medycznego im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu, 2009).

lewej półkuli. Nieznane dźwięki mowy (spoza języka ojczystego) nie wywołują pobudzenia w strukturach lewej półkuli mózgu. Zaobserwowano osłabioną reakcję lub brak odpowiedzi lewopółkulowej na głoski obecne w języku obcym, a nieobecne w języku etnicznym, co dowodzi braku reprezentacji głosek języka obcego i nieobecności ich śladów w długotrwałej pamięci słuchowej. Choć dyskryminacja dźwięków mowy jest możliwa już w 1. roku życia dziecka, to jednak umiejętność ta rozwija się i dojrzewa przede wszystkim w okresie wczesnoszkolnym. Proces rozwoju językowego trwa nadal aż do 11–13 roku życia.

### Jak przygotować dziecko do nauki z podręczników szkolnych?

Pierwsze lata nauki mają ogromny wpływ na przebieg całej szkolnej edukacji. Najtrudniejsze dla współczesnych uczniów jest samodzielne korzystanie z podręczników szkolnych. Nawet gimnazjalistom trudno dokonać selekcji informacji zawartych w tekstach. Użycie innych źródeł informacji, takich jak: encyklopedie, słowniki, poradniki i almanachy, jest dla uczniów kłopotliwe, wymaga bowiem dokonania transpozycji tekstu hasłowego, syntetycznego na wypowiedź swobodną, poprawną stylistycznie. Aby ją zbudować, trzeba czytać teksty literackie i umieć je przedstawić własnymi słowami. Konieczne jest także konstruowanie samodzielnych wypowiedzi na różne tematy zadane (opis obrazka, opowiadanie historyjki obrazkowej) i dowolne (spontaniczne opowiadanie o zdarzeniach i przeżyciach)<sup>16</sup>.

Przyswajanie wiedzy z obszernych szkolnych podręczników wymaga uczenia się przez instrukcję, a jest to najbardziej optymalny, a zarazem najtrudniejszy sposób uczenia się. Małe dziecko uczy się przez naśladownictwo, stopniowo włączając formy uczenia się przez współdziałanie, które przeważa w pierwszych klasach szkoły podstawowej. Kiedy uczeń opanuje już umiejętność czytania dłuższych tekstów ze zrozumieniem, może uczyć się przez instrukcję, czyli poprzez czerpanie informacji z książek. Do tej formy przyswajania wiedzy dzieci dochodzą stopniowo, a jej osiągnięcie uwarunkowane jest wczesnymi doświadczeniami w nauce czytania pierwszych wyrazów i zdań. Jeśli w nauce odkodo-

---

<sup>16</sup> M. Tomasello, *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*, PIW, Warszawa 2002; tegoż, *Czy małe dzieci posiadają składniową kompetencję osób dorosłych?*, w: *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Univeristas, Kraków 2003; W. J. Ong, *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1992.



wania pisma nie położono nacisku na odczytywanie znaczeń, a jedynie na samą technikę rozpoznawania liter, wówczas należy się spodziewać poważnych trudności z rozumieniem tekstów, także lektur szkolnych.

Wydaje się więc, że najważniejszym elementem przygotowania przedszkolaka do nauki szkolnej jest wprowadzenie wczesnej nauki czytania metodą symultaniczno-sekwencyjną, która uwzględnia etapy rozwoju języka oraz innych funkcji poznawczych. Czytanie z radością pozwoli zbudować pozytywne emocje wobec wysiłku, z jakim niewątpliwie związane jest przyswajanie wiedzy w szkole.

Metoda symultaniczno-sekwencyjna obejmuje nie tylko wczesną naukę czytania, ale także stymulację najważniejszych dla procesu samodzielnego uczenia się funkcji poznawczych. Są to: analiza i synteza wzrokowa ma materiale atematycznym, dokonywanie kategoryzacji informacji konkretnych i symbolicznych, umiejętność porządkowania sekwencyjnego informacji wzrokowych i słuchowych, a także ruchowych<sup>17</sup>.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Bauer J., 2006, *Warum ich fuehle, was du fuehlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis Spiegelneurone*, Wilhelm Heyne Verlag, Muenchen.
- Budohoska W., Grabowska A., 1994, *Dwie półkule jeden mózg*, Wiedza Powszechna „Omega”, Warszawa.
- Cieszyńska J., 2001, *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji?*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Cieszyńska J., 2004, *Dysleksja jako konsekwencja zaburzeń procesów symultanicznych i sekwencyjnych*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica II”, red. L. Bednarczuk, E. Stachurski, T. Szymański, Kraków.
- Cieszyńska J., 2005, *Seria Kocham czytać*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Cieszyńska J., 2006, *Kocham uczyć czytać*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Cieszyńska J., 2006, *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Cieszyńska J., 2008, *Kocham się uczyć. Odwracamy obrazki*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.

---

<sup>17</sup> Cieszyńska J., *Kocham się uczyć. Odwracamy obrazki*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2008; J. Cieszyńska, E. Wianecka, *Trudne głoski*, Wydawnictwo Arson, Kraków 2009; A. Fabisiak-Majcher, M. Korendo, E. Szmuc, *Szeregi i sekwencje*, Wydawnictwo WIR, Kraków 2007; A. Fabisiak-Majcher, M. Korendo, E. Szmuc-Ławczysz, *Analiza i synteza wzrokowa*, Wydawnictwo WIR, Kraków 2007; M. Korendo, *Relacje czasowe i przestrzenne*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2008; tejże, *Terapia dzieci zagrożonych dysleksją. Stymulacja lewej półkuli mózgu*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2009.

- Cieszyńska J., Korendo M., 2007, *Wczesna interwencja terapeutyczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Cieszyńska J., Korendo M., 2008, *Karty diagnozy. 10 etapów rozwoju dziecka od 4. do 36. miesiąca życia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Cieszyńska J., Wianecka E., 2009, *Trudne głoski*, Wydawnictwo Arson, Kraków.
- Coninx F., 1999, *Vom Hoeren zum Wahrnehmen: eine kognitive Leistung*, Kongressbericht Berchtesgaden, Meggen.
- Cybulska-Kłosowicz A., Kossuth M., 2006, *Oddziaływania międzypółkulowe w procesach neuroplastycznych*, „Neuropsychiatria i Neuropsychologia”, 1, s. 15–23.
- Fabisiak-Majcher A., Korendo M., Szmuc E., 2007, *Szeregi i sekwencje*, Wydawnictwo WIR, Kraków.
- Fabisiak-Majcher A., Korendo M., Szmuc-Ławczys E., 2007, *Analiza i synteza wzrokowa*, Wydawnictwo WIR, Kraków.
- Finger G., Steinebach Ch., 1992, *Fruehfoerderung. Zwischen passionierter Praxis und hilfloser Theorie*, Lambertus, Freiburg.
- Gazzaniga M. S., 1997, *O tajemnicach ludzkiego umysłu. Biologiczne korzenie myślenia, emocji, seksualności, języka i inteligencji*, Wydawnictwo CiS, Warszawa.
- Gortner L., 1998, *Gesichtspunkte zur Praevalenz und Aetiologie von fruehkindlichen Hoerstoerungen*, w: *Ausbildung des Hoerens – Erlernen des Sprechens*, A. Leonhardt (Hrsg.), Berlin.
- Gut M., 2006, *Jak bardzo plastyczny jest mózg*, „Logopeda” 2 (3).
- Habermas J., 2004, *Działanie komunikacyjne i detranscendentalizacja rozumu*, Wydawnictwo Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Kimura D., 2006, *Płeć i poznanie*, PIW, Warszawa.
- Klein W., 2007, *Przyswajanie drugiego języka: Proces przyswajania języka*, w: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. I. Kurcz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 89–142.
- Korendo M., 2008, *Relacje czasowe i przestrzenne*, Wydawnictwo WIR, Kraków.
- Korendo M., 2009, *Terapia dzieci zagrożonych dysleksją. Stymulacja lewej półkuli mózgu*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Kurkowski Z. M., 2002, *Rozwój funkcji słuchowych u małego dziecka*, „Audiofonologia” t. 21.
- Langacker R. W., 2003, *Model dynamiczny oparty na uzusie językowym*, w: *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Univeristas, Kraków.
- Lenneberg E. H., 1980, *Język w kontekście rozwoju i dojrzewania*, w: *Badania nad rozwojem mowy dziecka*, red. G. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa.
- Łobacz P., 1996, *Świadomość fonologiczna dzieci*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, z. 52, Poznań.
- Łobacz P., 1997, *Nabywanie systemu fonologicznego a świadomość fonologiczna dzieci*, w: *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej*, red. H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkowska, Wydawnictwo DiG, Warszawa.

- Łobacz P., 2001, *Wymowa patologiczna a norma fonetyczna w świetle analizy akustycznej*, w: *Zaburzenia mowy*, red. S. Grabias, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 189–215.
- Łobacz P., 2007, Wykład wygłoszony na posiedzeniu Komisji Zaburzeń Mowy Sekcji Językoznawczej Polskiej Akademii Nauk, Warszawa.
- Maciejewska B., 2009, *Wartość słuchowych potencjałów wywołanych w diagnostyce dysleksji rozwojowej* (niepublikowana praca doktorska napisana w Katedrze i Klinice Foniatrii i Audiologii Uniwersytetu Medycznego im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu).
- Massaro D. W., 1994, *Psychological aspects of speech perception*, w: *Handbook of Psycholinguistics*, red. M. A. Gernsbacher, San Diego.
- Muszyński Z., 2004, *Język a umysł rozszerzony*, „Logopedia” nr 33.
- Nowicka A., 2000, *Współpraca lewej i prawej półkuli: rola spoidel międzypółkulowych* w: „Psychologia – Etologia – Genetyka”, nr 1.
- Ong W. J., 1992, *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Roth G., 1996, *Schnittstelle Gehirn*, Benteli Verlag, Bern.
- Sedivy K., 2009, *Czytanie programowane*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Singer W., 2002, *Der Beobachter im Gehirn*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Szeląg E., 1996, *Różnice indywidualne a mózgowo mechanizmy mowy. Przegląd badań własnych*, „Logopedia” nr 23.
- Szeląg E., 2005, *Mózgowe mechanizmy mowy*, w: *Mózg a zachowanie*, red. T. Górska, A. Grabowska, J. Zagrodzka, Warszawa.
- Tomasello M., 2002, *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*, PIW, Warszawa.
- Tomasello M., 2003, *Czy małe dzieci posiadają składniową kompetencję osób dorosłych?*, w: *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Universitas, Kraków.
- Wianecka E., 2007, *Słucham i uczyć się mówić*, Wydawnictwo Arson, Kraków.
- Vasta R., Haith M., Miller S. A., 1995, *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa.
- Załażńska A., 2006, *Niewerbalna struktura dialogu*, Universitas, Kraków.

## SUMMARY

The article presents results of sieve testing on pre-school children indicating six-year-olds' immaturity to undertake reading and writing education. It addresses teaching program requirements for first grade children and negative implications of applying phonematic reading technique in teaching to read in ethnic and foreign languages. The author introduces also simultaneo-sequential® method as an effective approach to familiarizing a child with written language.