

Prof. dr hab. Jagoda Cieszyńska  
Katedra Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej  
Uniwersytet Pedagogiczny

*NAPISZ TO SŁOWO ABYM JE USŁYSZAŁ WYRAŹNIEJ*

## SYMULTANICZNO-SEKWENCYJNA WCZESNA NAUKA CZYTANIA W TERAPII DZIECI NIESŁYSZĄCYCH W WIEKU PONIEMOWLĘCYM

Prowadzenie zajęć logopedycznych z dzieckiem w wieku poniemowlęcym wymaga wiedzy na temat: rozwoju procesów poznawczych oraz znajomości etapów kształtowania się systemu językowego w ontogenezie. Wzajemne przenikanie się tych procesów rozwojowych implikuje rodzaj podejmowanych przez surdologopedę działań.

Pogląd, iż dzieci niesłyszące gaworzą tak jak dzieci słyszące został już zweryfikowany negatywnie. Analiza dźwięków wydawanych przez niemowlęta z uszkodzonym słuchem wykazała ich specyfikę - istnienie dużej liczby sekwencji gardłowych oraz brak reduplikowanych sylab (J. G. Kyle, 1994).

Otrzymanie przez niesłyszące niemowlę aparatów słuchowych nie jest jedynym warunkiem niezakłóconego procesu nabywania systemu językowego. Przede wszystkim domownicy muszą się nauczyć pewnego **szczególnego** sposobu językowej komunikacji z dzieckiem. Jej podstawowym założeniem jest świadome dostarczanie zwiększonej ilości informacji na temat struktury języka. Konieczne jest zastosowanie specyficznych metod terapeutycznych, jedną z nich jest symultaniczno-sekwencyjna wczesna nauka czytania.

Rozważanie problemu kształtowania komunikacji językowej niesłyszącego niemowlęcia jest jednocześnie pytaniem o percepcję dźwięków mowy dziecka słyszącego. Niektórzy autorzy widzą specyfikę analizatorów słuchowych odbierających mowę i inne dźwięki z otoczenia. Alvin Liberman i Ignatius Mattingly<sup>1</sup> (za: I. Kurcz, 2000) są skłonni przypuszczać, iż istnieje odrębny moduł percepcyjny mowy, ściśle związany z mechanizmami produkcji językowych. Sprowadzałyby się to, zdaniem wspomnianych badaczy, do zaprogramowania genetycznego funkcji wytwarzania i odbioru mowy. Potwierdzają to obserwowane u niemowląt umiejętności:

---

<sup>1</sup> A. M. Liberman, I. G. Mattingly, 1985, The motor theory of speech perception revised. *Cognition* 21, s. 1-36, 1989, A specialization for speech perception, *Science* 243, s.489-494..

- kilkudniowe dziecko potrafi rozróżnić głoski a kilkumiesięczne, wypowiada w okresie gaworzenia głoski charakterystyczne dla wielu systemów językowych;
- odbiór dźwięków mowy, odbieranych w tempie od 10 do 20 na sekundę (I. Kurcz, 2000, s.62) jest dwukrotnie szybszy niż percepcja innych dźwięków;
- istnieje przewaga prawego ucha dla odbioru mowy (badania Doreen Kimury<sup>2</sup>), z wyjątkiem samogłosek, wobec których nie istnieje przewaga prawego ucha w odbiorze;
- percepcja spółgłosek nie jest ciągła, ale kategoryalna (kategoryalna percepcja charakteryzuje się sztywnymi granicami w ciągu zmieniających się bodźców);

Przeciwnikiem motorycznej teorii percepcji mowy jest Dominic W. Massaro<sup>3</sup> (za: Kurcz, 2000). Odrzuca on założenie o istnieniu specyficznego analizatora do odbioru mowy i kwestionuje kategoryalność w percepcji głosek. Nie przyjmuje fonemu jako najmniejszej jednostki percepcyjnej. Najmniejszą jednostką percepcyjną według tego badacza jest sylaba, składająca się z samogłoski lub samogłoski i spółgłoski. Tempo identyfikacji sylab jest takie samo jak w sytuacji odbioru innych dźwięków, co zostało uznane za dowód koncepcji uznającej sylabę za naturalną jednostkę w procesach percepcji. Massaro przytacza, potwierdzony przez innych badaczy, fakt iż ludzie niepiśmienni oraz nieposługujący się pismem fonetycznym (np. Chińczycy) lepiej identyfikują sylaby niż głoski.

Kategoryalną percepcję fonemów podważają także badania, w wyniku których stwierdzono prawidłowe różnicowanie różnych realizacji danego fonemu. Percepcja dźwięków mowy byłaby więc zjawiskiem ciągłym, a obserwowane przez innych badaczy zjawisko kategoryalnej percepcji głosek uznaje się za wynik procesów decyzyjnych.

Przedstawiając własną metodę chciałabym rozpocząć od przywołania rzeczywistego, osobowego losu. Łukaszek, dziś ma 2 lata i trzy miesiące. Kiedy w wieku piętnastu miesięcy zapoznawał się z globalnym zapisem słów, wielokrotnie na widok zapisanego na kartoniku słowa *mama* odwracał się do matki i wskazywał na nią. Był zafascynowany odkryciem odpowiedniości znaczenia między napisem a przywołaną nim osobą. Sądzę, że to właśnie głębokie, metafizyczne doznanie umożliwia małym dzieciom sześćdziesięciminutową koncentrację uwagi podczas nauki czytania. Czytanie urzeczywistnia się wówczas gdy, obrazowo mówiąc, litery ułożone w słowo stają się przezroczyste dla znaczenia i pozwalają dostrzec, ukrytą poza słowem MAMA własną, kochaną, uśmiechniętą mamę.

I jeszcze dwie historie Julii i Marysi. Wspólnie ze studentką wolontariuszką pracowałam z Julią od ósmego miesiąca życia (ubytek słuchu w paśmie mowy 95 dB) Gdy Julia miała rok i

<sup>2</sup> D. Kimura, 2006, *Płeć i poznanie*, Warszawa

<sup>3</sup> D. W. Massaro, 1994, Psychological aspects of speech perception, [w:] M. A. Gernsbacher (red) Handbook of Psycholinguistics, San Diego.

sześć miesięcy odczytywała 18 wyrazów globalnie (w tym 6 onomatopei): mama, tata, Bartek, Jarek, Marta, Aga, Jagoda, Julia, miś, lala, auto, osa, iii, pi pi, mu, be be, hau hau, miau Julia jest uczennicą drugiej klasy szkoły powszechnej, hospitujący moje zajęcia z dziewczynką studenci nie zorientowali się, że dziecko nie słyszy. Oczywiście nadal pracujemy nad rozszerzaniem słownictwa, pojęciami abstrakcyjnymi i budowaniem tekstów pisanych. Marysia jest dziś w maturalnej klasie krakowskiego liceum, mimo głębokiego ubytku słuchu i poważnej wady wzroku (minus 11 dioptrii) spowodowanej retinopatią. To właśnie nauka czytania była przed laty czynnikiem wyzwalamym spontaniczne artykulacje, które stały się źródłem rozwoju mowy.

Nauka czytania ułatwia dziecku dotarcie do struktury fonemowej języka i poznanie reguł morfologicznych, morfonologicznych i składniowych. Umożliwia równocześnie prowadzenie stymulacji rozwoju funkcji słuchowych i wzrokowych, zgodnie z etapami ich kształtowania się u dzieci zdrowych.

We wczesnej terapii konieczne jest nieustanne myślenie o wzajemnym wpływie doświadczeń płynących ze wszystkich zmysłów. Intermodalne powiązania są wprowadzane zaprogramowane rozwojowo ulegają jednak zmianom pod wpływem zdobywanych doświadczeń (Vasta i in. 1995). Doświadczenia te powinny być świadomie przez terapeutów kształtowane.

Współczesna wiedza na temat percepcji bodźców wizualnych przez niemowlęta jest bardzo duża, choć oczywiście badania trwają nadal. Natomiast procesy odbioru bodźców słuchowych nie są jeszcze tak dobrze poznane. Dla surdologopedy cenne są wyniki badań dotyczące powiązań między modalnością wzrokową i słuchową. Na szczególną uwagę zasługują te, podkreślające niezwykłą wrażliwość niemowlęcia na zgodność obrazów wzrokowych i słuchowych. Doświadczenia owe potwierdziły nasze wcześniejsze intuicje, że wczesna nauka czytania może mieć ogromny wpływ na pobudzenie słuchowych możliwości dzieci niesłyszących. Czytanie samogłosek i sylab zapewnia względną stałość dopływających bodźców słuchowych i wzrokowych mimo wielu odmiennych realizacji u osób dostarczających stymulacji.

Dzieci kilkumiesięczne są szczególnie wrażliwe na powiązania słuchowo-wzrokowe, odbywające się z udziałem ludzi. Niemowlę patrzy dłużej na twarz matki, gdy słyszy jej głos, niż wówczas gdy mówi ktoś inny.

Vasta (i in. 1995) przytacza ciekawe badania dotyczące reakcji dzieci w wieku od 2;6. do 6. miesięcy. Okazało się, że niemowlęta są wrażliwe na brak synchronizacji między ruchami ust

i dźwiękami, które słyszą. Być może odczuwają wówczas dyskomfort podobny do naszego, gdy patrzymy na film ze źle zsynchronizowaną ścieżką dźwiękową.

Wiek poniemowlęcy, szczególnie jego ostatni etap jest doskonałym momentem do rozpoczęcia poznawania języka pisanego. Rzecz jasna strategię nauki czytania małych dzieci muszą być tak przygotowane, by jednocześnie uwzględniały aspekt rozwojowy, terapeutyczny i neurobiologiczny.

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, do wyrazów)
- naśladowaniu 3 etapów nabywania systemu językowego: POWTARZANIA, ROZUMIENIA, NAZYWANIA (samodzielnego czytania)

Najnowsze badania neuropsychologiczne potwierdzają fakt, że posługiwanie się językiem pisanym może być czynnikiem modyfikującym mózgową organizację funkcji językowych. A także może wpływać na kształtowanie się pewnych, istotnych dla rozwoju intelektualnego struktur spoidła wielkiego.

Wczesna nauka czytania daje ogromne możliwości formowania intelektu dziecka. Poprzez czytanie kształtuje się wyobraźnia, niezbędna do kreatywnego myślenia. Z powodu agresywnej stymulacji obrazami we współczesnej kulturze konieczne są, dla przeciwwagi, świadome i wielokrotnione oddziaływania językowe. Tym bardziej, że bodźce wizualno-przestrzenne organizowane są przez struktury mózgowe półkuli prawej, natomiast sekwencyjność języka w optymalny sposób przetwarzana jest jedynie przez półkulę lewą.

Ciało modzelowate, zwane też spoidłem wielkim, pojawia się późno zarówno w filogenezie (w rozwoju gatunku), jak i w ontogenezie (w rozwoju osobniczym). Jest ono zbudowane z włókien nerwowych spoidłowych, a jego zadaniem jest przesyłanie informacji

między półkulami.<sup>4</sup> Formuje się ono już w życiu płodowym, ale najszybszy wzrost dokonuje się między narodzinami a drugim rokiem życia. Wówczas spoidło wielkie podwaja swą wielkość i osiąga rozmiar najmniejszego ciała modelowanego obserwowanego u dorosłych. Dla osób zajmujących się nauką czytania ważna jest informacja, dotycząca kształtowania się środkowej części spoidła wielkiego zwanej *istmus* (cieśń). *Istmus* łączy ze sobą struktury mózgowie odpowiedzialne za czynność czytania i pisanie. Zaobserwowano, iż w okresie wczesnoszkolnym na skutek nauczania języka pisanego następuje znaczny wzrost tej struktury w spoidle wielkim. Należy więc przypuszczać, że nauka czytania w wieku poniemowlęcym pozwoli na wcześniejsze formowanie się *istmus*. Będzie to miało niebagatelne znaczenie dla rozwoju funkcji poznawczych dziecka niesłyszącego.

Naukę czytania rozpoczyna się od poznania liter, odpowiadających wszystkim samogłoskom ustnym. W ten sposób powraca się do prymarnych artykulacji niemowlęcia. Warto przypomnieć w tym miejscu etapy formowania się systemu językowego u dziecka z prawidłowo funkcjonującym słuchem. Praca z dzieckiem niesłyszącym nie jest jedynie prostym naśladowaniem etapów rozwoju mowy dziecka słyszącego. Nie chodzi bowiem jedynie o przesunięcie w czasie (opóźnienie) pojawienia się umiejętności językowych. Ważne jest to wszystko czego dziecko niesłyszące **n i e p o z n a ł o**, będąc pozbawione wrażeń słuchowych.<sup>5</sup>

Tab. 1. *Rozwój mowy w wieku niemowlęcym*

<b>Wiek dziecka miesiącach</b>	<b>Umiejętności oczekiwane rozwojowo</b>
4 miesiące	wokalizacje samogłosek
6 miesięcy	wymawianie łańcuchów sylab – gaworzenie samonasładowcze

<sup>4</sup> A. Nowicka, *Współpraca lewej i prawej półkuli: rola spoidel międzypółkulowych* w : Psychologia – Etologia – Genetyka, nr 1, 2000

<sup>5</sup> J. Cieszyńska, 2001, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dziecko niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, Kraków

8 miesięcy	wielokrotne powtarzanie różnych sylab podczas zabawy, rozumienie wypowiedzi emocjonalnych dorosłych
10 miesięcy	naśladowanie wypowiedzi dorosłych, pierwsze słowa zbudowane z sylab otwartych, rozumienie słów
12 miesięcy	powtarzanie sylab o różnorodnej strukturze wyrazów, budowanie wypowiedzi jednoczłonowych, rozumienie poleceń

Źródło: Tabela opracowana przez autorkę na podstawie literatury oraz badań i obserwacji własnych.

Umiejętność odczytywania samogłosek umożliwi, w dalszym etapie terapii, wprowadzenie zapisu spółgłosek w sylabach. Rozpoznawanie samogłosek jest łatwe, bowiem zarówno obraz wzrokowy, jak i słuchowy przetwarzany i zapamiętywany jest w strukturach półkuli prawej, czyli globalnie, symultanicznie. Zaznajomienie dziecka z graficznymi reprezentacjami słyszanych samogłosek, ułatwia naukę słuchowego rozpoznawania i różnicowania tych dźwięków mowy. Koordynacja percepcji wzrokowej i słuchowej wspomaga także procesy zapamiętywania.

Dla wielu dzieci niesłyszących jest to **jedyna** droga do rozpoczęcia budowania systemu fonetyczno-fonologicznego. U dwulatków, które do tej pory nie komunikowały się werbalnie, obserwowaliśmy rozwój mowy dopiero po opanowaniu umiejętności **samodzielnego odczytywania samogłosek w sekwencjach**. Jest to niezwykle ważne doświadczenie kliniczne, dzięki któremu można także 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*), zachwytu (*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.

Przytoczone językowe fakty upewniają o konieczności, zgodnego z rozwojem systemu językowego, rozpoczynania nauki czytania od pełnego zestawu samogłosek ustnych. Zapis samogłosek nosowych (*a*, *e*) ze względu na ich rozkład w wyrazach zostaje wprowadzony dopiero w końcowym etapie nauki czytania. Do wczesnej nauki czytania zostały opracowane zeszyty serii *Kocham czytać*<sup>6</sup>.

Nauka odczytywania samogłosek oparta jest przede wszystkim o prawopółkulowy, symultaniczny sposób przetwarzania informacji. Polega on na całościowym ujmowaniu obrazu graficznego. Stąd częste wzajemne substytucje liter A i Y, które są wobec siebie odwrócone o 180 stopni (taki typ błędów obserwujemy również u dzieci z dysleksją). Także litery O oraz U bywają postrzegane przez dzieci jako „takie same”. Przydatne okazują się wówczas wizualizacje, które w działaniu (poprzez wykonywanie ruchu dłonią lub rękami) tworzą w pamięci dziecka **związki obrazu i ruchu z dźwiękiem**. Zrozumienie takiego związku czyli wzajemnej relacji znaku i dźwięku, jest pierwszym etapem nauki czytania. Wizualizacje oparte są na *programie przez podobieństwo*, a więc uaktywniają prawopółkulowe przetwarzanie informacji. Linearne uporządkowanie następujących po sobie sekwencji ruchowych odpowiada linearnej strukturze języka. W taki sposób łączy się oba rodzaje informacji – symultaniczne i sekwencyjne. Wobec różnych trudności dziecka należy wspierać prawopółkulowy proces rozpoznawania liter, lewopółkulowym przetwarzaniem informacji wzrokowych. Ten drugi charakteryzuje się dostrzeganiem relacji między elementami, w tym wypadku różnic między literami.

Obrazy liter łączą się w umyśle dziecka z odczuciami kinestetycznymi, które przywołane z pamięci, pozwalają prawidłowo ułożyć narządy artykulacyjne i odczytać samogłoski. Wtedy to właśnie, poprzez obraz tworzony dłonią w przestrzeni i czucie kinestetyczne układu własnego ciała, uruchomiona zostaje asocjacja (połączenie) – ruch : dźwięk (wykonanie ruchu – wydanie dźwięku). Tak więc np. uniesienie rąk ku górze, naśladujące obraz litery Y, przywołuje jej brzmienie. Oczywiście takie połączenia muszą być wielokrotnie, wspólnie z terapeutą powtarzane. Integracja ruchu i dźwięku jest łatwa do zapamiętania, bowiem opiera się na schematach wzrokowo-słuchowych kształtowanych już w wieku niemowlęcym. Badania pokazały, że istnieją wrodzone powiązania między modalnościami percepcyjnymi, pozwalające na międzyzmysłową aktywność. Innymi słowy dochodzi do połączenia informacji słuchowych i wzrokowych, a to umożliwia kształtowanie się nowych umiejętności.

---

<sup>6</sup> Seria *Kocham czytać*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków

Rodzice małych dzieci (osiemnasto, dwudziesto i dwudziestoczwieromiesięcznych), uczących się przedstawioną metodą, obserwują „czytanie” samogłosek w autobusie, tramwaju, na ulicy. Dostrzeganie liter, oznaczających samogłoskę, w wyrazach umieszczonych na szyldach czy tablicach przygotowuje dziecko do analizy, która jest warunkiem późniejszego opanowania umiejętności prawidłowego pisania. Aby dziecko niesłyszące mogło w przyszłości poprawnie zapisywać słowa, musi ćwiczyć tę specyficzną percepcję już w wieku poniemowlęcym.

Odczytywanie liter, odpowiadających samogłoskom w kontekstach jest właściwe dla prawopółkulowego przetwarzania informacji wzrokowej i słuchowej. Innymi słowy połączenie obrazu graficznego ze znaczeniem związane jest z ujęciem globalnym. Takie podejście jest także zgodne ze strategiami proponowanymi przez glottodydaktykę. Oczywiście dziecko nie jest w stanie samodzielnie dostrzec relacji między literami/dźwiękami a sytuacjami (znaczeniami). Należy pokazać związki - samogłoska : zdarzenie przedstawione na ilustracji. Istotne w proponowanym podejściu metodologicznym jest także przygotowanie dziecka do zrozumienia, że różne sytuacje mogą być nazwane przez taką samą samogłoskę, ale także do opisu tych samych sytuacji możemy wykorzystać inne samogłoski. Ta umiejętność pozwala przesiewać polisemię słów. Jest to ważny etap, umożliwiający późniejsze samodzielne czytanie tekstów.

Jeszcze raz należy w tym miejscu podkreślić, że obraz samogłoski odnosi się do całej przedstawionej na ilustracji sytuacji, nie do pojedynczego rysunku. Jak pamiętamy, samogłoski odbierane są w strukturach półkuli prawej – symultanicznej (globalnie przetwarzającej). Dotyczy to nie tylko percepcji wzrokowej (czytania liter), ale także słuchowej (identyfikowania, różnicowania i naśladowania dźwięków). Dlatego zastosowałam połączenia samogłosek z globalnie ujmowanymi sytuacjami, które mogą być nazwane przez odpowiednio dobraną samogłoskę. Do linearnego uporządkowania, właściwego dla struktury języka przechodzi się podczas ćwiczeń przetwarzania lewopółkulowego to znaczy odczytywania sekwencji głosek np. A A A lub A O U.

Naukę czytania rozpoczyna się od pokazania graficznych obrazów samogłosek prymarnych *A*, *U*, *I* – zapisanych wielkim drukiem na oddzielnych kartonikach. Terapeuta powinien także odwołać się do układu własnych warg podczas realizacji poszczególnych samogłosek. Zabieg ten umożliwi włączenie bodźców kinestetyczno-ruchowych związanych z czuciem ułożenia narządów artykulacyjnych oraz układu rąk. Ujęcie tej zależności ułatwi dzieciom etap rozumienia, zapamiętania i rozpoznawania.



Zadaniem dziecka, na tym etapie, jest **powtarzanie** głosek, odczytywanych przez terapeutę. Zwrócenie uwagi dziecka na układ ust podczas wymawiania samogłosek, ma ułatwić proces zapamiętywania, jaki dźwięk przyporządkowany jest poszczególnym obrazom graficznym (literom). Odczytując samogłoskę dziecko zapoznaje się jednocześnie z jej ruchową wizualizacją, prezentowaną przez uczącego.

**Etap rozumienia** realizowany jest poprzez wskazywanie lub podawanie odczytywanych przez dorosłego samogłosek zapisanych na oddzielnych kartonikach. Układ kartoników ulega podczas zajęć wielokrotnym zmianom, aby dziecko nie nauczyło się kolejności na pamięć. Jeśli dziecko ma trudności z rozpoznaniem samogłoski terapeuta może zastosować wizualizację, ujmującą relację między literą a działaniem (ruchem dłoni). Jako podpowiedź służy także odwołanie się do układu ust podczas wypowiedzania głoski. Wówczas dziecko może samodzielnie odnaleźć odczytaną/pokazaną przez dorosłego literę. Aktywność własna zakończona sukcesem jest koniecznym warunkiem utrwalania śladów pamięciowych, wzbudza motywację do kontynuowania działania. Samodzielne dochodzenie do rozwiązania problemu buduje wiarę we własne możliwości. Bez pozytywnych emocji (przetwarzanie lewopółkulowe) trudno jest optymalizować proces nauczania czytania.

Dalszy etap nauki czytania to zamiana ról, umożliwiająca osiągnięcie **etapu nazywania** samogłosek, czyli samodzielnego czytania. Dziecko odczytuje samogłoski, lub nazywa przedstawione na ilustracjach sytuacje. Zadaniem terapeuty jest wskazanie odpowiadającej głosce litery. Przemienność pełnionych w diadzie ról, powoduje, że dziecko chętnie powtarza wiele razy głoski, aby „uczyć” drugą osobę. Trzyletnia Ola powtarzała wizualizacje „ucząc” swoje lalki i babcię. Motywacją do wielokrotnych powtórzeń jest właśnie zabawa w nauczanie drugiej osoby.

W Zeszycie 1 serii *Kocham czytać* dziecko odczytuje pojedyncze litery, oznaczające wypowiedziane samogłoski. Potem wprowadzone zostają sekwencje liter – najpierw tych samych np. dziewczynka śpiewa *A A A* lub chłopiec mówi *E E*, potem także różnych np. kotek czyta *Y I E U O A*. Jest to bardzo ważny etap stopniowego przechodzenia od całościowego (globalnego, symultanicznego) czytania prawopółkulowego do sekwencyjnego (analitycznego) czytania lewopółkulowego. Oczywiście sekwencje te są łatwe do identyfikowania, chodzi jednak także o kształtowanie odpowiedniego kierunku czytania (od lewej strony kartki do prawej) oraz o d o k ł a d n e odczytanie tyłu samogłosek ile zostało zapisanych. Często dzieci widząc większą liczbę liter czytają cztery (gdy są tylko trzy) lub trzy (gdy zapisano dwie). Zwrócenie uwagi dziecka na konieczność czytania jedynie tego, co zostało rzeczywiście

zapisane pozwoli wypracować strategię niezwykle ważną podczas czytania poleceń w podręczniku.

Opanowanie prawidłowego odczytywania liter oznaczających samogłoski przynosi dziecku ogromną satysfakcję. Może ono teraz samodzielnie czytać Zeszyt 1 - Rodzicom, Dziadkom, lalkom, misiom. Pozwoli to budować poczucie, że czytanie jest czynnością łatwą i radosną. To właśnie samodzielne czytanie jest najefektywniejszym ćwiczeniem artykulacyjnym i słuchowym. **Dziecko musi słuchać własnych realizacji, by mogło skutecznie uczyć się języka.**

W rozwoju mowy dziecka wyrażenia dźwiękonaśladowcze pojawiają się jeszcze przed ukończeniem pierwszego roku życia. Maluch chętnie powtarza wówczas imitowane przez rodziców głosy zwierząt, pojazdów, narzędzi. Większość użytych w Zeszycie 2 wyrażen zbudowana została z sylab otwartych (kończących się samogłoską), a więc takich, które pojawiają się w języku małego dziecka, jako pierwsze wyrazy. 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 i trzylatkami wykorzystać wyrażenia dźwiękonaśladowcze jako przygotowanie do późniejszego etapu czytania wyrazów. 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. Wyrażenia dźwiękonaśladowcze, które pojawiają się w Zeszycie 2 mają wysoką frekwencję w języku dzieci, są więc łatwo identyfikowane drogą słuchową i wzrokową. Fakt ten zapewni równocześnie ćwiczenia słuchowe, 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. Umożliwi samodzielne tworzenie wyrazów (dziecięcych neologizmów)<sup>7</sup>, które są ważnym etapem ćwiczeń słowotwórczych i artykulacyjnych. Pozwala także na odkrycie rytmu i rymu.

Praca z Zeszycem 2. opiera się także na omówionych już trzech etapach: powtarzania, rozumienia i nazywania (samodzielnego odczytywania). W tym wypadku nauka jest ułatwiona poprzez obrazki przywołujące odpowiednie dźwięki, towarzyszące osobom i przedmiotom na nich umieszczonym. Czytając zapisane sekwencje sylab, poleca się dziecku, by także

---

<sup>7</sup> To właśnie dzięki nauce czytania sześciolatek niesłyszący Szymek utworzył samodzielnie zdrobnienie mojego imienia – *Jagodusia*.

„czytało” – jest to etap powtarzania. Wiele dzieci samodzielnie odnajduje znane samogłoski w wyrażeniach dźwiękonaśladowczych. To bardzo ważna umiejętność dokonywania analizy wzrokowej materiału literowego, jest ona doskonałym przygotowaniem do opanowania w przyszłości umiejętności prawidłowego pisania.

Podczas etapu powtarzania, angażującego obie półkule mózgu, dziecko zapamiętuje sylaby w powiązaniu z sytuacją, a więc wóz strażacki wydaje dźwięki *BU BU*, lokomotywa *FU FU*, kurczątka *PI PI*. Globalne zapamiętywanie zapisanych wyrażen dźwiękonaśladowczych jest jednocześnie ćwiczeniem pamięci symultanicznej (prawopółkulowej). Jednocześnie powtarzanie sekwencji sylab włącza lewopółkulową organizację przechowywania informacji.

Kolejnym etapem jest sprawdzenie rozumienia czyli przyporządkowania usłyszanych dźwięków do odpowiedniego rysunku. Naturalnie dziecko wykorzystuje tu przede wszystkim zapamiętane połączenie między sylabami *BE BE* a obrazkiem baranka, czy asocjację *KO KO* z postacią kury na płocie. Zapamiętywane są dźwięki i ich znaczenie. Aby zwrócić uwagę dziecka na sylaby w dymkach można umieścić wyrażenia na oddzielnych kartonikach i polecić odszukanie takich samych napisów w książce. Będzie to forma ćwiczenia identyfikowania obrazków, bo wyrażenie dźwiękonaśladowcze jest jedynie obrazkiem zbudowanym z liter. Dziecko nauczy się ważnej umiejętności porównywania zapisów i oswoi się z materiałem literowym.

Ostatni etap to „samodzielne” czytanie książeczki. Ta samodzielność jest oczywiście jedynie umowna, bowiem ilustracja każdorazowo „podpowiada” dziecku, co powinno przeczytać. Małe dzieci potrzebują takiego ułatwienia i przygotowania do kolejnego etapu jakim jest czytanie sylab otwartych.

Poznanie świata przez dziecko dokonuje się także poza jego mózgiem, w środowisku kształtowanym przez rodziców i terapeutów. Ta koncepcja „umysłu rozszerzonego”, o najbliższe otoczenie człowieka, wydaje się być przydatna do konstruowania optymalnych strategii terapeutycznych dla dzieci niesłyszących. **Język jest ewolucyjnie ukształtowanym narzędziem kognitywnego rozszerzania umysłu.** Innymi słowy, im bardziej rozbudowany zasób słownictwa dziecka, im lepsze jego językowe umiejętności, tym większe szanse na rozwój funkcji poznawczych. Szczególnie, wobec rozwijającego się intelektu dziecka, rozumienie, że „proces poznawczy nie jest cały w głowie” jest istotne dla organizowania stymulującego środowiska zewnętrznego<sup>8</sup>. Oznacza to konieczność świadomego kształtowania procesów poznawczych dziecka od początku jego rozwoju.

---

<sup>8</sup> Por. co na ten temat pisze Z. Muszyński, 2004, *Język a umysł rozszerzony*, Logopedia nr 33

## Literatura

- Cieszyńska J., 2001, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, Kraków
- Cieszyńska J., 2006, *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, Kraków
- Cieszyńska J., 2005, *Seria Kocham czytać*, Kraków
- Coninx F., 1999, *Vom Hoeren zum Wahrnehmen: eine kognitive Leistung*, Kongressbericht Berchtesgaden, Meggen.
- Estabrooks W., 1999, *Die auditiv-verbale Praxis*, Kongressbericht Berchtesgaden, Meggen.
- Finger G., Steinebach Ch., 1992, *Fruehfoerderung. Zwischen passionierter Praxis und hilfloser Theorie*, Freiburg
- Froehlich A., 1998, *Stymulacja od podstaw*, Warszawa.
- Gołąb B., K., 1984, *Anatomia czynnościowa ośrodkowego układu nerwowego*, Warszawa.
- Gortner L., 1998, *Gesichtspunkte zur Praevalenz und Aetiologie von fruehkindlichen Hoerstoerungen*, [w:] Leonhardt A., (Hrsg.), *Ausbildung des Hoerens - Erlernen des Sprechens*, Berlin.
- I. Kurcz, 2000, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa
- Kurkowski Z.M., 2002, *Rozwój funkcji słuchowych u małego dziecka*, *Audiofonologia* t. XXI
- Kyle J. G., 1994, *Język w znakach migowych. Rozwój języka migowego u dzieci głuchych*, *Audiofonologia* t. VI.
- R. W. Langacker, 2003, *Model dynamiczny oparty na uzusie językowym*, [w:] E. Dąbrowska, W. Kubiński (red) *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, Kraków
- Lenneberg E. H., 1980, *Język w kontekście rozwoju i dojrzewania*, [w:] Shugar G., Smoczyńska M., (red.), *Badania nad rozwojem mowy dziecka*, Warszawa.
- Łobacz P., 1997, *Nabywanie systemu fonologicznego a świadomość fonologiczna dzieci*, [w:] H. Mierzejewska, M. Przybysz - Piwkowa, (red.) *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej*, Warszawa.

- Maas V. F., 1998, *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, Warszawa
- Muszyński Z., 2004, *Język a umysł rozszerzony*, Logopedia nr 33
- Nowicka A., *Współpraca lewej i prawej półkuli: rola spoidel międzypółkulowych* w :  
Psychologia – Etologia – Genetyka, nr 1, 2000
- Roth G., 1996, *Schnittstelle Gehirn*, Bern
- Singer W., 2002, *Der Beobachter im Gehirn*, Frankfurt am Main
- Szeląg E., 1966, *Różnice indywidualne a mózgowo mechanizmy mowy. Przegląd badań własnych*, Logopedia nr 23.
- Szeląg E., *Mechanizmy percepcji*, [w:] *Encyklopedia zaburzeń mowy*, S. Grabias (red.), w druku.
- M. Tomasello, 2002, *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*, Warszawa
- M. Tomasello, 2003, *Czy małe dzieci posiadają składniową kompetencję osób dorosłych?*, [w:] E. Dąbrowska, W. Kubiński (red) *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, Kraków
- Vasta R., Haith M., Miller S. A., 1995, *Psychologia dziecka*, Warszawa