

*Barbara Kyrca**

W POSZUKIWANIU NARZĘDZIA DIAGNOSTYCZNEGO – OCENA KOMPETENCJI JEZYKOWEJ DZIECI DWUJEZYCZNYCH NA ETAPIE WCZESNOSZKOLNYM

Słowa kluczowe: bilingwizm dziecięcy, logopedia międzykulturowa, glottodydaktyka, językowa kompetencja komunikacyjna, badania podłużne

Streszczenie. Celem artykułu jest pokazanie, jak na przestrzeni edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej rozwinęła się kompetencja językowa dzieci dwujęzycznych. Autorka bada poziom kompetencji językowej dwóch uczniów u końca edukacji wczesnoszkolnej, analizując jednocześnie dane dotyczące ich sytuacji szkolnej. Zgromadzony materiał porównuje z wynikami testów przeprowadzonych kilka lat wcześniej. Uzyskane próbki mowy potwierdzają, że rozwój kompetencji językowej dziecka bilingwalnego jest uzależniony od wielu czynników (psychofizycznych, środowiskowych, emocjonalnych), a jej pomiar, umożliwiając jednocześnie wskazanie obszarów, w których konieczna jest dodatkowa stymulacja, wymaga specjalnie przygotowanego do tego celu narzędzia diagnostycznego.

1. WPROWADZENIE

W związku z dynamicznie zmieniającą się sytuacją geopolityczną obecność dzieci z doświadczeniem migracyjnym w Polsce rośnie, stając się prawdziwym wyzwaniem dla edukacji oraz poradnictwa specjalistycznego. Wielowymiarowość zjawiska dwujęzyczności oraz jego niejednoznaczność (zob. m.in. Weinreich 1974; Grosjean 1994; Lipińska 2003; Miodunka 2003; Wróblewska-Pawlak 2004) sprawia, że ustalenie jednej, spójnej definicji tego fenomenu jest dość kłopotliwe. Jako zwolenniczka lingwistyki humanistycznej oraz podejścia holistycznego, które kładzie nacisk na dynamiczny charakter rozwoju języka oraz przemian dokonujących się w osobie dwujęzycznej, w swoich badaniach przyjmuję definicję Miodunki. Zgodnie z nią:

*barbarakyrca@wp.pl, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Katedra Języka Polskiego jako Obcego, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków; Zespół Placówek Oświatowych w Sieprawiu, ul. ks. Jana Przytockiego 10, 32-447 Siepraw, ORCID: 0000-0001-8271-2682.

(...) przez pojęcie bilingwizmu rozumie się taką sytuację językową, w której mówiący używa wymiennie – w zależności od środowiska i sytuacji – dwu różnych języków. Jest to najczęstszy przypadek wielojęzyczności. Bilingwizm to również zespół różnych problemów językowych, psychologicznych i społecznych, które stają przed mówiącymi zmuszonymi do stosowania w jednej części komunikacji takiego języka, który nie jest akceptowany na zewnątrz (grupy), a w drugiej części – języka oficjalnego lub języka ogólnie akceptowanego (...).

(Miodunka 2003, s. 69)

Podobnie jak Grosjean oraz Py uważam też, że kompetencje językowe, jakie posiada osoba dwujęzyczna w obu językach, nie muszą być takie same jak u jednojęzycznych użytkowników. Kompetencje te podlegają bowiem zmianom, gdyż oba systemy dopasowują się do siebie podczas okresu przejściowego, a dopiero następnie stabilizują w nową konfigurację językową (cyt. za Wróblewska-Pawlak 2004, s. 29–30).

Holistyczne, spersonalizowane spojrzenie na sytuację językową dziecka dwujęzycznego uczęszczającego do polskiej szkoły jest w moim odczuciu szczególnie istotne dla praktyki diagnostyczno-terapeutycznej. Pozwala bowiem stymulować rozwój kompetencji językowej poprzez programowanie jej kolejnych komponentów za pomocą odpowiednio dopasowanej terapii, uwzględniającej, co ważne, kontekst społeczno-emocjonalny ucznia. Zbierając materiał badawczy, wykorzystałam studium przypadku. Jego celem jest dokładny opis badanego / badanych z możliwie różnych stron i z uwzględnieniem rozmaitych aspektów (Pilch, Bauman 2001, s. 298), który to opis może się przyczynić do poszerzenia dotychczasowej wiedzy na dany temat. Mam świadomość, iż prezentacja dwóch jedynie studiów przypadku jest próbą niezwykle skromną, choć ze względu na jej longitudinalny charakter¹ – ciekawą. Udało mi się bowiem zarejestrować dynamikę zmian zachodzących w kompetencji językowej obu badanych chłopców, doszłam także do przekonania, iż dostępne w chwili obecnej narzędzia nie odpowiadają potrzebom diagnozy umiejętności językowych dzieci bilingwalnych.

¹Badania podłużne pozwalają na całościowe i wieloaspektowe ujmowanie specyfiki danego zjawiska lub funkcjonowania jednostki. Są one cennym źródłem wiedzy na temat rozwoju człowieka (lub grupy społecznej) oraz roli czynników na niego wpływających. Pomagają także w zrozumieniu istoty tego procesu oraz opisują zależności między warunkującymi je determinantami (Pilch, Bauman 2001, s. 39–40). Wiedza pozyskana w ich wyniku często staje się skutecznym narzędziem weryfikacji dotychczas obowiązujących teorii. Trudnością jednakże, z którą najczęściej spotyka się badacz wybierający ten rodzaj metodologii, jest z jednej strony czas trwania przedsięwzięcia, z drugiej zaś stała / ponowna dostępność osób, których zachowania są źródłem materiału badawczego (zob. Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010, s. 147–167).

2. NARZĘDZIA DIAGNOSTYCZNE (TSD, TRJ)

Badania dwóch dwujęzycznych chłopców: 6-letniego Radka oraz 7-letniego Irka² prowadziłam w latach 2014–2016. W maju 2014 diagnoza miała na celu ocenę kompetencji językowej chłopców w polszczyźnie pod kątem ich dojrzałości szkolnej (zob. Kyrc 2014). Ze względu na brak znormalizowanych testów, za pomocą których można określić potencjał językowy dzieci dwujęzycznych (zob. Łuniewska i in. 2015), postanowiłam sprawdzić przydatność m.in. *Testu Słownika Dziecka* (TSD) Z. Tarkowskiego – narzędzia diagnostycznego stosowanego w diagnozie dzieci jednojęzycznych³. Po upływie dwóch lat edukacji na etapie wczesnoszkolnym (na początku trzeciej klasy) powtórzyłam badanie. Do pogłębienia oceny kompetencji językowej w polszczyźnie, poza wspomnianym TSD, tym razem wykorzystałam także nowo powstałe znormalizowane narzędzie, tj. *Test Rozwoju Językowego* (TRJ) M. Smoczyńskiej⁴. Moim celem było sprawdzenie, czy to narzędzie może być pomocne w diagnozowaniu umiejętności językowych dzieci dwujęzycznych. Uzyskane wyniki odniosłam do norm jednojęzycznych polskich chłopców w podobnym wieku. Badania poszerzyłam o ukierunkowany wywiad z rodzicami dzieci, który dostarczył niezbędnych informacji na temat biografii językowej oraz środowiska, w którym wzrastają (zob. Miodunka 2016). Cennym źródłem informacji na temat funkcjonowania chłopców przez ten czas (od maja 2014 do października 2016) była też analiza dokumentów (opinii psychologicznych oraz pedagogicznych) oraz bezpośrednia obserwacja dzieci podczas zajęć, na które z różną częstotliwością uczęszczali do poradni.

²Imiona badanych dzieci zostały zmienione.

³*Test Słownika Dziecka* jest przeznaczony do badania słownika czynnego dzieci w wieku od 4. do 8. roku życia. Składa się z trzech podtestów. Wyniki uzyskane w *podteście I (tworzenie słów podrzędnych)*, świadczą o umiejętności podawania przykładów nazwy nadrzędnej oraz o stopniu płynności słownej (czyli szybkości wymieniania słów należących do tej samej kategorii). Z kolei *podtest II (definiowanie pojęć)* ocenia systemową sprawność językową (dobór, łączliwość słów), po części również rozumienia wypowiedzi oraz inteligencji werbalnej. Natomiast *podtest III (tworzenie słów nadrzędnych)* bada umiejętność uogólniania (od szczegółu do ogółu), nazywania oraz myślenia ukierunkowanego. Wyniki TSD dostarczają więc informacji na temat ważnych aspektów rozwoju umysłowego i językowego dziecka, umożliwiając jednocześnie porównanie jego umiejętności z rówieśnikami (zob. Tarkowski 2010).

⁴Jest to pierwsze kompleksowe narzędzie badawcze, znormalizowane oraz wystandaryzowane na próbie ogólnopolskiej (Smoczyńska 2015, s. 109), które służy do oceny poziomu rozwoju językowego dzieci jednojęzycznych w wieku 4;0–8;11 r. ż. Normy obowiązujące przy ocenie zostały opracowane na podstawie wyników dzieci o typowym rozwoju. Test bada słownik, gramatykę oraz dyskurs zarówno w mowie biernej, jak i czynnej. Ta wieloaspektowość pozwala na wskazanie obszarów deficytowych oraz „mocnych stron” w obrębie poszczególnych podsystemów. Uzyskane wyniki mogą być zinterpretowane przez diagnostę w odniesieniu do norm ogólnych (w centylach lub staninach), co pozwala ocenić ogólne funkcjonowanie dziecka na tle grupy rówieśniczej, a także na wskazanie mocnych oraz słabych stron w zakresie umiejętności językowych.

3. PRZYPADEK RADKA

3.1. BIOGRAFIA JĘZYKOWA

Radek w chwili ponownego badania miał 9 lat, był uczniem III klasy szkoły podstawowej. Od urodzenia mieszka w Polsce. Chłopiec pochodzi z rodziny ormiańskich emigrantów. Ma starszą siostrę. Rodzice są w Polsce od 15 lat i planują zostać tu na stałe.

Od grudnia 2013 roku chłopiec jest pod opieką poradni specjalistycznej, do której trafił w związku z potrzebą oceny dojrzałości szkolnej. Diagnoza psychologiczno-logopedyczna przemawiała za możliwością rozpoczęcia edukacji pod warunkiem stymulacji zaobserwowanych deficytów w obszarze grafomotoryki, percepcji słuchowej, kompetencji lingwistycznej (głównie w obrębie słownika i gramatyki) oraz sprawności mówienia⁵.

Radek od momentu narodzin był zanurzony w języku ormiańskim. Do 4. roku życia przebywał w domu, w którym dominował ormiański (do 2. roku życia mama mówiła do niego wyłącznie w tym języku). Zasadnicza zamiana nastąpiła wraz z pójściem chłopca do przedszkola, kiedy to nasiliły się jego kontakty z polszczyzną. Obecnie w domu po ormiańsku Radek rozmawia z tatą, dziadkami i kuzynami, z mamą natomiast i po ormiańsku, i po polsku, przy czym rozmowy w polszczyźnie dotyczą przede wszystkim szkoły. Ze starszą siostrą Radek porozumiewa się również po polsku. Głównym miejscem kontaktu z polszczyzną jest więc teraz nie tylko szkoła, lecz częściowo również dom rodzinny dziecka.

Na przestrzeni lat widać, iż status języków w biografii chłopca zmienia się. *Język ojczysty (pierwszy)*, którym dla Radka był ormiański, stopniowo zmienia rangę, stając się *językiem odziedziczonym*. Natomiast język polski – początkowo *drugi*, obecnie zaczyna być *funkcjonalnie pierwszym* (zob. Lipińska 2015; Lipińska, Seretny 2016). W jego przypadku można mówić o *dwujęzyczności wczesnej, sukcesywnej*, typu ‘dom / szkoła’, która jest wynikiem wychowania przez małżeństwo homogeniczne pod względem językowo-kulturowym (imigrantów z Armenii) w kraju drugim (w Polsce).

⁵Dlatego w drugim półroczu kl. 0 chłopiec uczęszczał na zajęcia logopedyczne prowadzone przeze mnie na terenie przedszkola, w I klasie chodził na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne prowadzone przez pedagoga w poradni, zaś w II klasie powrócił na zajęcia logopedyczne i nadal pozostaje pod opieką logopedyczną poradni.

3.2. WYNIKI TESTU SŁOWNIKA DZIECKA

Do końca edukacji przedszkolnej rozwój czynnego słownika Radka przebiegał **równomiernie**. Chłopiec wykonał wszystkie próby badawcze na identycznym poziomie, osiągając wynik przeciętny (maj 2014). Miał jednak trudności z tworzeniem słów nadrzędnych (podtest III), a także z kategoryzowaniem wyrazów oraz podawaniem nazwy odpowiedniego desygnatu (w czasie wyznaczonym przez badanie)⁶. Formułowane przez niego definicje były raczej ubogie – najczęściej funkcjonalne. Wyniki uzyskane wówczas przez chłopca pokazują, że charakteryzował go przeciętny poziom myślenia słownego.

W I półroczu III klasy ponowiono badanie słownika czynnego tym samym narzędziem (TSD). Na podstawie zgromadzonych próbek można stwierdzić, iż obecnie rozwój słownika przebiega **nieharmonijnie** (zob. tabela 1, por. tabela 2). Radek uzyskał zróżnicowane wyniki w wybranych podtestach, choć ogólny rezultat nadal utrzymuje się na poziomie przeciętnym. Dużo lepiej radził sobie tym razem z tworzeniem definicji: wskazywał na funkcję danego słowa, potrafił również osadzić je w odpowiednim kontekście sytuacyjnym; przytaczał też wiele zdarzeń z życia codziennego, które kojarzyły mu się z wybranym pojęciem. Mimo bogactwa treściowego tworzonych definicji widać, iż ma trudności z budowaniem zdań poprawnych pod względem gramatycznym i składniowym. W zebranej próbce mowy zaobserwowano sporo agramatyzmów, wypowiedzi chłopca były też niekiedy mało spójne pod względem formalnym. Radek miał również trudności z podawaniem precyzyjnych nazw klas nadrzędnych (podtest III).

Tabela 1. Wyniki Testu Słownika Dziecka (maj 2014 r., wiek Radka: 6 lat 6 msc.; kl. 0)

PODTESTY	WYNIK SUROWY	STEN	OCENA SŁOWNA
I Tworzenie słów podrzędnych	45	5	Przeciętny
II Definiowanie pojęć	7	5	Przeciętny
III Tworzenie słów nadrzędnych	3	5	Przeciętny
Ogółem	55	5	Przeciętny

Źródło: opracowanie własne

⁶Niekiedy wymieniał słowa, które zupełnie nie pasowały do zadanego pytania.

Tabela 2. Wyniki Testu Słownika Dziecka (październik 2016 r.; wiek Radka: 8 lat 11 msc., I półrocze kl. 3)

PODTESTY	WYNIK SUROWY	STEN	OCENA SŁOWNA
I Tworzenie słów podrzędnych	59	6	Przeciętny
II Definiowanie pojęć	10	7	Wysoki
III Tworzenie słów nadrzędnych	3	3	Niski
Ogółem	72	6	Przeciętny

Źródło: opracowanie własne

3.3. WYNIKI TESTU ROZWOJU JĘZYKOWEGO

Wynik ogólny z TRJ uzyskany przez Radka jest między staninem 1 i 2, co oznacza, że jest on na granicy najniższego z możliwych i bardzo niskiego. Wynik podtestu badającego słownik (rozumienie i produkcję) jest także na poziomie niskim i bardzo niskim. W zakresie kompetencji gramatycznej chłopiec najlepiej poradził sobie z powtarzaniem zdań (wynik średni niższy), natomiast rozumienie zdań i odmiana wyrazów wypadły bardzo słabo. Rozumienie i produkcja mieszczą się więc ogólnie w przedziale bardzo niskim.

Uzyskane wyniki wskazywałyby na to, że chłopiec na tle jednojęzycznych rówieśników ma duże trudności zarówno z percepcją, jak i z produkcją mowy (zwłaszcza w obrębie słownika i gramatyki), natomiast analiza jakościowa wypowiedzi Radka (próbki mowy zebrane podczas prowadzonych zajęć) oraz obserwacja chłopca w środowisku szkolnym oraz na tle jego jednojęzycznych rówieśników pozwalają twierdzić, iż wynik uzyskany w **TRJ w sposób istotny zaniża umiejętności językowe Radka w polszczyźnie.**

3.4. OCENA KOMPETENCJI JĘZYKOWEJ RADKA – UJĘCIE DYNAMICZNE

Na podstawie badania logopedycznego przeprowadzonego pod kątem dojrzałości szkolnej w 2014 roku, czyli pod koniec kl. 0 u ucznia stwierdzono trudności w obrębie kompetencji fonologicznej⁷. Miał również trudności z rozumieniem

⁷Miał problem z różnicowaniem opozycji fonologicznych, kłopot sprawiało mu również wysłuchiwanie głosek w wygłosie absolutnym wyrazu.

ze słuchu – rozumiał jedynie proste polecenia, natomiast złożone nie zawsze. Te ograniczenia mogły stać się przyczyną problemów z opanowaniem umiejętności czytania i pisania. Tak się jednak nie stało. Po trzech latach nauki w szkole podstawowej Radek całkiem dobrze radzi sobie z polską ortografią, nie ma większych trudności z rozumieniem tekstów czytanych w klasie, sprawnie i chętnie czyta różne teksty.

Ograniczenia w zakresie kompetencji leksykalnej oraz gramatycznej zaobserwowane na etapie przedszkolnym są widoczne nadal, mimo że chłopiec już od pięciu lat ma intensywny kontakt z językiem polskim (w przedszkolu oraz szkole podstawowej). Uczeń ma m.in. trudności z odmianą wybranych rzeczowników (głównie dotyczy to liczby mnogiej, np. *dwa pole, dużo poli, dużo łódzi*), nie zawsze poprawnie stosuje przyimki (np. *Lis mieszka w pustyni*). Ma to wpływ na niższą sprawność narracyjną w polszczyźnie, jak i na umiejętność tworzenia wypowiedzi poprawnych pod względem gramatycznym i składniowym. Przyczyną takiego stanu rzeczy mogą być: zdiagnozowane u chłopca trudności emocjonalne, które pojawiły się po pierwszym półroczu nauki w I klasie, długi okres hospitalizacji oraz niechęć do nauki i chodzenia do szkoły w ogóle, a także wysoka absencja na zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych oraz logopedycznych⁸.

4. BADANIA PODŁUŻNE – PRZYPADEK IRKA

4.1. BIOGRAFIA JĘZYKOWA

Irek urodził się w Tbilisi (Gruzja), w momencie ponownego badania miał 9 lat i był uczniem III klasy szkoły podstawowej. Podczas edukacji na etapie wczesnoszkolnym chłopiec powtarzał I klasę. Chłopiec pochodzi z rodziny dwujęzycznej (mama jest Rosjanką, a tata Gruzinem). Irek ma starszą siostrę, która uczęszcza do gimnazjum.

Od momentu narodzin chłopiec był zanurzony w dwóch systemach: rosyjskim i gruzińskim. Pierwsze słowa: *mama, tata* wypowiedział w ojczystym języku matki, czyli po rosyjsku. Około 2. roku życia zaczął mówić zdaniem, w których część słów była niezrozumiała. Gdy miał dwa i pół roku, rodzina wyemigrowała do Polski. Przyjazd do obcego kraju znacząco zmienił sytuację językową chłopca, jego rodzice są bowiem imigrantami o odmiennej przynależności językowo-kulturowej (mama Rosjanka, tata Gruzin), wychowującymi dziecko w kraju trzecim (w Polsce).

⁸Zgodnie z zaleceniem psychologa prowadzącego położono nacisk na rozwijanie zainteresowań oraz mocnych stron ucznia, dlatego zaczął on chodzić na treningi piłki nożnej.

W 3. roku życia Irek poszedł do przedszkola, gdzie początkowo miał duże problemy adaptacyjne wynikające z nieznamości polskiego. Irek w tamtym czasie rozumiał większość komunikatów. Posługiwał się prostymi zdaniami, miał ubogi zasób słownika biernego. Wyrazy, które artykułował, były często zniekształcone – w ich obrębie występowały substytucje głoskowe. Od samego początku miał trudności z prawidłową percepcją i wymową polskich głosek. Już jako pięciolatek przejawiał deficyty poznawcze, trudności emocjonalno-społeczne, jak również ograniczoną kompetencję komunikacyjną. Żaden z podsystemów języka polskiego nie był opanowany w zadowalającym stopniu. Pomimo tych trudności z powodów organizacyjnych (znajomość dzieci z przedszkola), mama zdecydowała, że syn wraz z innymi sześciolatkami rozpocznie naukę w I klasie. Z czasem czynił jednak postępy, przewyżczając trudności. Obecnie obserwuje się u niego dominację polskiego, który stopniowo wypiera rosyjski oraz gruziński⁹.

Deficyty w funkcjonowaniu poznawczo-językowym oraz brak dojrzałości emocjonalno-społecznej w momencie podjęcia nauki w I klasie (w roku szkolnym 2012/2013) spotęgowały trudności, chłopiec został więc skierowany przez szkołę na badania do poradni, pod której opieką jest od czerwca 2013. W tym czasie korzystał z różnych form wsparcia: zajęć korekcyjno-kompensacyjnych na terenie szkoły (z pedagogiem oraz wolontariuszem z Akademii Przyszłości), zajęć logopedycznych (prowadzonych przez mnie, wówczas wolontariuszkę i pośrednika między poradnią a szkołą) oraz w klasie II i III z zajęć logopedycznych na terenie poradni (prowadzonych przez psychologa oraz logopedę)¹⁰. Pomimo działań terapeutycznych chłopiec nadal przejawia poważne trudności językowe.

4.2. WYNIKI TESTU SŁOWNIKA DZIECKA

Pod koniec I klasy, którą Irek powtarzał, rozwój jego słownika czynnego przebiegał **nierównomiernie**. W zakresie tworzenia słów podrzędnych (podtest I) uzyskał wtedy wynik przeciętny, w podteście II niski, natomiast w podteście III – wysoki. Ogólny wynik uzyskany przez Irka był więc przeciętny.

Chłopiec nie miał trudności z tworzeniem nazw podrzędnych i nadrzędnych (płynnie wymieniał znane słowa pasujące do wybranej kategorii podrzędnej, wskazywał nazwy kategorii nadrzędnych). Procesy myślowe, zarówno indukcyjne, jak i dedukcyjne, przebiegały więc prawidłowo, choć nie były na tyle sprawne,

⁹Obserwuje się atrycję języków ojczystych, którymi jeszcze dwa lata temu chłopiec porozumiewał się również w domu (zachowane są jedynie na poziomie recepcji, gdyż Irek mówi głównie po polsku).

¹⁰ Na zajęcia chłopiec uczęszczał z różną częstotliwością.

by potrafił stworzyć precyzyjną definicję danego słowa – jego definicje były najczęściej niespójne, a niekiedy tautologiczne.

W pierwszym półroczu III klasy ponowiono badanie słownika czynnego Irka tym samym narzędziem diagnostycznym. Na podstawie zebranego materiału można stwierdzić, że słownik chłopca w dalszym ciągu rozwija się **nierównomiernie**. Otrzymany wynik był niski. Rezultaty uzyskane w podtestach wskazują, że uczeń nadal ma trudności z podawaniem wyrazów podrzędnych¹¹, co ogranicza jego płynność słowną. Gdy nie potrafił podać nazwy danego przedmiotu, używał neologizmów (np. *wagnik / waga, piesokot / zwierzęta, grzybobdrzewokwiat / rośliny*). Nadal widoczne były problemy z definiowaniem. Formułował głównie definicje funkcjonalne, ubogie pod względem znaczeniowo-strukturalnym, często niespójne i mało precyzyjne. Na wysokim poziomie utrzymała się natomiast umiejętność podawania nazw kategorii nadrzędnej (podtest III).

Tabela 3. Wyniki Testu Słownika Dziecka (maj 2014 r., wiek Irka: 7 lat 9 msc., kl. 1)

PODTESTY	WYNIK SUROWY	STEN	OCENA SŁOWNA
I Tworzenie słów podrzędnych	54	6	Przeciętny
II Definiowanie pojęć	6	3	Niski
III Tworzenie słów nadrzędnych	8	10	Wysoki
Ogółem	68	6	Przeciętny

Źródło: opracowanie własne

Tabela 4. Wyniki Testu Słownika Dziecka (październik 2016 r., wiek Irka: 9 lat 2 msc., kl. 3)

PODTESTY	WYNIK SUROWY	STEN	OCENA SŁOWNA
I Tworzenie słów podrzędnych	43	4	Niski
II Definiowanie pojęć	8	5	Przeciętny
III Tworzenie słów nadrzędnych	8	9	Wysoki
Ogółem	59	4	Niski

Źródło: opracowanie własne

¹¹ Jest to spowodowane obniżonym poziomem bezpośredniej pamięci słuchowej (w tym pamięci fonologicznej). Deficyty w tym obszarze utrudniają m.in. nabywanie nowych słów.

4.3. WYNIKI TESTU ROZWOJU JĘZYKOWEGO

Rezultat ogólny uzyskany przez Irka w TRJ odpowiada staninowi 3. Jest on zatem niski. Wynik szacujący wielkość słownika: rozumienie słów jest na poziomie średnim niższym (co jest wynikiem typowym), z kolei w zakresie produkcji słów na poziomie bardzo niskim. W próbach badających kompetencję gramatyczną najlepszy (średni wyższy wynik), otrzymał w podteście sprawdzającym rozumienie zdań, z kolei niskie lub bardzo niskie rezultaty miał w podteście powtarzania zdań oraz odmiany wyrazów.

Irek zdecydowanie lepiej wypadł więc w próbach sprawdzających rozumienie (otrzymany wynik jest na poziomie średnim niższym), najslabiej na poziomie produkcji¹².

4.4. OCENA KOMPETENCJI JĘZYKOWEJ IRKA – UJĘCIE DYNAMICZNE

Badanie logopedyczne z 2014 roku wykazało, że trudności chłopca miały charakter złożony. Mimo osiągniętego wówczas wieku metrykalnego (wiek wyższy niż 6 lat) w dalszym ciągu nie wykazywał pełnej dojrzałości szkolnej. Aktualne, kontrolne badania specjalistyczne pokazały, że Irek nie jest też w pełni gotowy do podjęcia obowiązku szkolnego na kolejnym etapie edukacyjnym (kl. IV–VIII).

Z opinii psychologiczno-pedagogiczno-logopedycznej wynika, że z rokiem 2013 nastąpiło obniżenie ogólnego poziomu inteligencji chłopca. Analiza profilu rozwoju pokazuje, że bardzo duży potencjał rozwojowy chłopca (inteligencja bezsłowna na wysokim poziomie) uległ obniżeniu, choć nadal kształtuje się na poziomie wyższym od przeciętnego dla jego wieku. Nieznacznie lepsze wyniki (w porównaniu z poprzednimi) Irek uzyskał w części słownej testu inteligencji. Wyniki badań wskazują też na utrzymujące się niedobory rozwojowe w obrębie funkcji słuchowo-językowych, które są zasadniczą przyczyną niepowodzeń szkolnych chłopca. Irek nadal ma niski poziom świadomości fonologicznej, trudności z analizą i syntezą głoskowo-fonemową wyrazów. Widoczne są u niego problemy w zakresie pamięci sekwencyjnej, przez co ma kłopoty z nabywaniem i utrwaleniem sekwencji takich jak dni tygodnia, nazwy miesięcy. Trudności te dotyczą także pamięciowego opanowania tekstów (np. wierszy, piosenek).

Ocena aktualnego stanu kompetencji językowej pokazuje, że u chłopca nadal widoczny jest m.in. brak pełnej stabilizacji w poprawnej wymowie głosek szumiących, utrzymują się też trudności z powtarzaniem gramatycznie poprawnych

¹² To koreluje z wynikami aktualnego badania psychologicznego, w którym zauważono dysharmonię rozwojową u chłopca – przewagę inteligencji bezsłownej nad słowną.

zdań. Chłopiec ma też ograniczony zasób słownika czynnego. Rozumie znaczenie niesione jedynie przez konstrukcje składniowe o niskim stopniu złożoności. Ma kłopot z tworzeniem wypowiedzi poprawnych pod względem gramatycznym (m.in. trudności z odmianą rzeczowników, liczebników, z tworzeniem zdań z konstrukcjami przyimkowymi), najczęściej też posługuje się zdaniami pojedynczymi. Potrafi natomiast dopasować charakter komunikatu do sytuacji, choć poziom jego mowy dialogowej nie jest zadowalający. Zapytany o konkretną informację udziela chaotycznych odpowiedzi, zmienia temat, popada w dygresje. Ma też trudności z rozumieniem tekstu czytanego. Udziela odpowiedzi niespójnych oraz niepowiązanych z treścią. Podczas głośnego czytania nadal myli litery, pomija nagłos i wygłos wyrazów. Ma kłopoty z odczytaniem dwu- i trójznaków (zwłaszcza takich jak si, zi, ci, dzi, ch).

Analiza wyników badania logopedycznego wskazuje, iż pomimo kilkuletniego kontaktu z językiem polskim w mowie chłopca nadal utrzymują się trudności obserwowane na początku nauki. Ich podłożem jednakże nie jest jego początkowa wielojęzyczność, a poważne deficyty funkcji słuchowo-językowych, które odpowiadają za opanowanie języka w ogóle. Wieloaspektowe, specjalistyczne badania potwierdziły, iż hipoteza diagnostyczna, którą postawiono w jego przypadku pod koniec I klasy, była trafna¹³. Zespół diagnozujący stwierdził u Irka ryzyko dysleksji rozwojowej współwystępującej z niedokształceniem mowy o typie afazji – znanym także jako SLI¹⁴.

4.5. OCENA KOMPETENCJI JĘZYKOWEJ – ANALIZA PORÓWNAWCZA BADAŃ PODŁUŻNYCH

Analiza biografii językowej wykazała, że badani chłopcy reprezentują *naturalną wczesną dwujęzyczność wieku dziecięcego* typu 'dom / szkoła'. Ze względu na czas akwizycji J2, w przypadku Irka jest to dwujęzyczność *symultaniczna*, w przypadku Radka – *sukcesywna* (zob. Wodniecka-Chlipalska 2011). Zarówno Irek, jak i Radek mają pozytywny stosunek do polskiego, który jest dla nich obecnie językiem funkcjonalnie pierwszym. U obu chłopców obserwuje się też wyraźny regres języka ojczystego / języków ojczystych.

W przypadku Radka widać, iż poziom rozwoju słownika czynnego stale utrzymuje się na przeciętnym poziomie. Zmianie uległa jedynie jego dynami-

¹³ W 2014 roku uczeń był diagnozowany pod kątem SLI (specyficznych zaburzeń mowy). Przemawiały za tym utrzymujące się agramatyzmy oraz błędy składniowe, a także przedłużający się czas uzupełniania braków w obrębie składowych kompetencji lingwistycznej (głównie kompetencji fonologicznej oraz gramatycznej). Niepokój budziło również ograniczone rozumienia złożonych poleceń oraz trudności z respektowaniem zasad wynikających z obowiązku edukacji szkolnej.

¹⁴ Czyli specyficzne zaburzenie mowy i języka.

ka, obecnie tempo jest bowiem nierównomierne. W przypadku Irka natomiast widoczny jest regres. W pierwszej klasie, choć rozwój słownika był nierównomierny, chłopiec otrzymał wynik przeciętny. Niski rezultat uzyskany w trzeciej klasie dowodzi, że słownik Irka dalej rozwija się nieharmonijnie. Zasób słownictwa czynnego Irka jest istotnie mniejszy niż typowego dziecka jednojęzycznego w jego wieku¹⁵ (zob. tabela 5).

Tabela 5. Poziom rozwoju słownika czynnego – zestawienie wyników TSD (wyniki z lat 2014–2017)

PODTESTY	BADANE DZIECKO			
	RADEK		IREK	
Wiek:	6;6 kl.0	8;11 kl. 3	7;9 kl. 1	9;2 kl. 3
I Tworzenie słów podrzędnych	sten: 5 ocena: przeciętny	sten: 6 ocena: przeciętny	sten: 6 ocena: przeciętny	sten: 4 ocena: niski
II Definiowanie pojęć	sten: 5 ocena: przeciętny	sten: 7 ocena: wysoki	sten: 3 ocena: niski	sten: 5 ocena: przeciętny
III Tworzenie słów nadrzędnych	sten: 5 ocena: przeciętny	sten: 3 ocena: niski	sten: 10 ocena: wysoki	sten: 9 ocena: wysoki
Wynik ogólny: rozwój słownika	sten: 5 ocena: przeciętny, równomierny	sten: 6 ocena: przeciętny, nierównomierny	sten: 6 ocena: przeciętny, nierównomierny	sten: 4 ocena: niski, nierównomierny

Źródło: opracowanie własne

Obaj chłopcy uzyskali bardzo słabe wyniki podczas badania TRJ – Irek: niski, a Radek: najniższy. Ich rezultaty dodatkowo zaniża fakt, iż w momencie badania mieli skończone 9 lat, a test został znormalizowany do 8;11 r.ż. (zob. tabela 6)¹⁶. Tak słabej kompetencji leksykalnej nie potwierdzają obserwacje spontanicznej aktywności słownej chłopców podczas prowadzonych zajęć terapeutycznych. Na podstawie uzyskanych wyników, jak również analizy narzędzia testowego (TRJ), sądzę, że zaproponowane tam zadania testowe (mimo że znormalizowane),

¹⁵ Test pozwala na porównanie otrzymanych wyników z poziomem rozwoju słownika jednojęzycznych dzieci w wieku od 4;0–8;11 r. ż. (według określonej skali normalizacyjnej). Radek w momencie badania miał 9;2.

¹⁶ Biorąc pod uwagę standardowe błędy pomiaru dla poszczególnych podtestów, podczas badania uwzględniłam także półprzedziały ufności odnoszące się do wieku oraz płci. Kolor szary widoczny w tabeli, wyznacza dolną i górną granicę przedziału, w którym z prawdopodobieństwem 95% mieści się wynik prawdziwy. Kolor zielony lub żółty pokazuje wynik surowy przeliczony na konkretny sten otrzymany przez Radka lub Irka. W miejscach, gdzie brak szarego paska lub występuje tylko górna lub dolna granica, wynik surowy otrzymany przez dziecko pokrywa się ze staninem.

są zbyt trudne i sprawdzają niekiedy znajomość wyszukanego słownictwa o niskiej frekwencji¹⁷.

Analiza porównawcza kompetencji językowej dwóch bilingwalnych chłopców na etapie wczesnoszkolnym pozwala stwierdzić, że wczesny i intensywny kontakt z J2 nie zawsze jest gwarancją osiągnięcia jego dobrej znajomości, poziom biegłości osiągniętej przez dziecko jest bowiem wypadkową wielu czynników (zob. Kurcz 2007; Lipińska 2003; Zurer-Paerson 2013).

Tabela 6. Zestawienie wyników uzyskanych przez Radka oraz Irka: test TRJ

RADEK					
STANIN	uzyskane wyniki oraz przedziały ufności (95%)				
9					
8					
7					
6					
5					
4					
3					
2					
1					
SŁOWNIK		GRAMATYKA			
Podtest	rozumienie słów	produkcja słów	rozumienie zdań	powtarzanie zdań	odmiana słów
IREK					
STANIN	uzyskane wyniki oraz przedziały ufności (95%)				
9					
8					
7					
6					
5					
4					
3					
2					
1					
SŁOWNIK		GRAMATYKA			
Podtest	rozumienie słów	produkcja słów	rozumienie zdań	powtarzanie zdań	odmiana słów

Źródło: opracowanie własne

¹⁷Rozwiązując próby testowe dziecko musiało wykazać się znajomością słów m.in. takich jak *manekin, ponton, kusza, szalas, termos* (w obrębie rzeczownika) oraz *pruje, dyryguje, doi* (w obrębie czasownika).

Tabela 7. Zestawienie wyników TRJ Radka i Irka: rozumienie, produkcja, wynik ogólny

STANIN	RADEK			IREK		
9						
8						
7						
6						
5						
4						
3						
2						
1						
podtest	ROZUMIENIE	PRODUKCJA	WYNIK OGÓLNY	ROZUMIENIE	PRODUKCJA	WYNIK OGÓLNY

Źródło: opracowanie własne

Legenda kolorów dla tabeli 6–7:

przedział ufności 95% (górną oraz dolną granicą)	
wynik surowy Radka przeliczony na sten	
wynik surowy Irka przeliczony na sten	

Radek na przykład osiągnął bardzo dobry poziom kompetencji fonetyczno-fonologicznej, Irek natomiast ma do dziś problemy z artykulacją polskich głosek, obaj natomiast nadal mają niedobory w obrębie kompetencji leksykalno-semantycznej oraz gramatycznej¹⁸. Nie ulega wątpliwości, że duży wpływ na poziom kompetencji językowej w J2 ma funkcjonowanie poznawcze jednostki. Potwierdza to w całej rozciągłości przypadek Irka. Wielospecjalistyczna diagnoza ogólnego funkcjonowania (w tym głębokie deficyty funkcji słuchowo-językowych) obserwowane u niego pod koniec edukacji wczesnoszkolnej przemawiają za tym, że trudności językowe chłopca wynikają z zaburzenia mowy (SLI) oraz ryzyka dysleksji rozwojowej. Oznacza to, że wystąpiłyby one również w sytuacji jednojęzyczności. Niemniej istotne są także czynniki emocjonalno-społeczne oraz postawa najbliższego otoczenia. Pozytywny stosunek do kultury polskiej, chęć uczestniczenia w niej oraz porozumiewania się po polsku rodziców przyczyniły się do zwiększenia motywacji Radka do nauki polszczyzny. Ambiwalentny stosu-

¹⁸Błędne konstrukcje pojawiające się w wypowiedziach obu badanych, mogą być skutkiem ich osłuchiwania się z niekoniecznie poprawnymi wypowiedziami rodziców. Sytuacja ta z pewnością nie sprzyja redukcji agramatyzmów.

nek mamy Irka do polskiego systemu edukacji może być natomiast przyczyną, dla której chłopiec niechętnie chodzi do szkoły, nie czuje też potrzeby doskonalenia umiejętności językowych.

5. ZAKOŃCZENIE – W TROSCE O WŁAŚCIWE NARZĘDZIA BADAWCZE

Zastosowanie przeze mnie dwóch znormalizowanych testów badających mowę czynną oraz bierną (TSD i TRJ), a także analiza otrzymanych rezultatów pozwalają na wstępną ocenę przydatności tych narzędzi do diagnostyki kompetencji językowej dzieci dwujęzycznych. Widać tu wyraźnie, że odnoszenie do standaryzowanych norm wyników uzyskanych przez dzieci dwujęzyczne wypada na ich niekorzyść, dając nieprawdziwy obraz ich umiejętności. Radek – chłopiec w normie rozwojowej w TRJ uzyskał wynik niższy niż Irek, u którego stwierdzono zaburzenie mowy i głębokie deficyty funkcji słuchowo-językowych. Przeczy to moim obserwacjom spontanicznej aktywności słownej obu chłopców w toku prowadzonych zajęć¹⁹. Badanie dzieci dwujęzycznych TRJ może mieć jedynie charakter orientacyjny, a zebrane próbki mowy muszą zostać poddane dogłębnej analizie jakościowej, uwzględniającej kontekst funkcjonowania dziecka. TSD Tarkowskiego, sprawdzający mowę czynną, wydaje się trafniejszym narzędziem pomiaru ze względu na lepszy dobór słów testujących, nie jest jednak w pełni adekwatny. Konieczne jest więc opracowanie **specjalnego narzędzia diagnostycznego** do badania kompetencji językowej dzieci dwujęzycznych. Wymagać to będzie pogłębionej refleksji teoretycznej, wnikliwej analizy istniejących testów oraz doświadczeń wyniesionych z kolejnych podejmowanych prób badawczych. Jest to zadanie dla przedstawicieli nowej specjalizacji, jaką jest logopedia międzykulturowa – dziedzina, która w Polsce dopiero zaczyna się kształtować (zob. Czaplewska, Milewski, red., 2018).

BIBLIOGRAFIA

- Czaplewska E., Milewski S. (red.), 2018, *Logopedia międzykulturowa*, Gdańsk.
Grosjean F., 1994, *Individual bilingualism*, w: R.E. Asher, J. M. Y. Simpson (red.), *The Encyclopedia of Language And Linguistics*, Oxford, s. 1656–1660.
Kurcz I. (red.), 2007, *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk.

¹⁹ Bardzo niskie wyniki chłopców dodatkowo zaniża fakt, iż obaj w momencie badania mieli ukończone 9 lat.

- Kyrac B., 2014, *Kompetencja językowa dziecka dwujęzycznego w kontekście dojrzałości szkolnej – studia przypadku*, niepublikowana praca magisterska, Wydział Polonistyki UJ, Kraków.
- Leonard L. B., 2006, *SLI – Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, Gdańsk.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- Lipińska E., 2015, *Dwujęzyczność kognitywna*, „LingVaria”, nr 2 (20), s. 55–68.
- Lipińska E., Seretny A., 2016, *Język odziedziczony – polszczyzna pokoleń polonijnych*, „Poradnik Językowy”, nr 10, s. 37–51.
- Łuniewska M. i in., 2015, *Wyzwania w diagnozie rozwoju językowego dzieci dwu- i wielojęzycznych*, „Głos – Język – Komunikacja”, nr 2, A. Myszka (red.), s. 35–56.
- Miodunka W., 2003, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii*, Kraków.
- Miodunka W., 2016, *Biografia językowa jako jedna z metod badania dwujęzyczności*, w: R. Dębski, W. Miodunka (red.), *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, s. 49–87.
- Pilch T., Bauman T., 2001, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa.
- Smoczyńska M. i in., 2015, *Test Rozwoju Językowego. Podręcznik*, Warszawa.
- Tarkowski Z., 2010, *Test Słownika Dziecka*, Lublin.
- Weinreich U., 1974, *Languages in contact: Findings and problems*, Berlin.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków.
- Wodniecka-Chlipalska Z., 2011, *Dwujęzyczność. Właściwości dwujęzycznego umysłu i specyfika badań psychologicznych nad dwujęzycznością*, w: I. Kurcz, H. Okuniewska (red.), *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*, Warszawa, s. 253–284.
- Wróblewska-Pawlak K., 2004, *Język – tożsamość – imigracja. O strategiach adaptacyjnych Polaków zamieszkałych we Francji w latach osiemdziesiątych XX wieku*, Warszawa.
- Zurer-Pearson B., 2013, *Jak wychować dziecko dwujęzyczne. Poradnik dla rodziców (i nie tylko)*, Poznań.

Barbara Kyrac

DEVELOPMENT OF LANGUAGE COMPETENCE OF BILINGUAL CHILDREN DURING THE EARLY SCHOOL YEARS – A LONGITUDINAL CASE STUDY

Keywords: children’s bilingualism, intercultural speech-language pathology, language learning and language development, communicative competence, longitudinal study

Summary. This article is the longitudinal study report. It discusses the development of language competence of bilingual children in preschool and early school years. The author analyzes the results of language competence tests in two bilingual schoolboys (the first measurement took place in 2014, the second one in 2016) proving the development of language competence in case of bilingual children depends on many factors (psychophysical, environmental, emotional etc.). The author also emphasizes that a proper measurement of this competence requires a specially designed tool as those used for diagnosis of monolingual children are not suitable for this purpose.