

Nauka języka angielskiego a rozwój kompetencji fonologicznej polskich dzieci w wieku przedszkolnym

PAULINA PETRUS
MARTA BOGDANOWICZ

Instytut Psychologii
Uniwersytet Gdański
Gdańsk

STRESZCZENIE

Prowadzone od lat badania nad związkiem między różnymi sprawnościami poznawczymi a późniejszym powodzeniem w nauce czytania i pisania wskazują, że powodzenie to jest uwarunkowane przez niektóre kompetencje poznawcze, a zwłaszcza świadomość fonologiczną (Szczerbiński, 2001; Bogdanowicz, Krasowicz, 1996). Badania prowadzone przez M. Bogdanowicz i G. Krasowicz (1996) dowiodły, że rozwój sprawności językowych potrzebnych do uczenia się czytania u polskich dzieci odbywa się inaczej niż u dzieci angielskich, co prawdopodobnie jest spowodowane specyfiką naszego języka.

Celem prezentowanych badań jest poszukiwanie związku pomiędzy poziomem rozwoju kompetencji fonologicznej w językach polskim i angielskim u dzieci uczących się języka angielskiego jako obcego. Drugim problemem podjętym w badaniach była próba odpowiedzi na pytanie, czy wybrane aspekty świadomości fonologicznej różnią się u dzieci, które uczą się dodatkowego języka, w porównaniu z dziećmi, które opanowują jedynie język ojczysty.

Badaniami objęto 50 chłopców i 50 dziewczynek w wieku 4;5–6;6. Badane dzieci należały do trzech grup, wyróżnionych ze względu na intensywność nauki języka angielskiego jako obcego. W badaniach wykorzystano próby do badania słuchu fonemowego, syntezy i analizy sylabowej słów polskich oraz próby do badania różnicowania rymów i aliteracji.

Wyniki badań wskazują, że synteza sylabowa oraz różnicowanie rymów są rozwinięte na wyższym poziomie u dzieci uczących się

języka angielskiego w porównaniu z dziećmi, które uczą się tylko języka polskiego. Z kolei w zakresie różnicowania fonemów dzieci uczące się języków polskiego i angielskiego radzą sobie gorzej niż dzieci uczące się tylko języka polskiego. Wyniki te stanowią argument na rzecz hipotezy mówiącej o istnieniu wspólnego systemu fonologicznego dla dwu języków u dzieci w wieku przedszkolnym, które zaczęły uczyć się języka obcego po trzecim roku życia.

WPROWADZENIE

Pojęcie kompetencji fonologicznej obejmuje dość szeroki zakres różnych sprawności i rozumiane jest najczęściej jako rozwojowa zdolność do odzwierciedlania i manipulowania dźwiękami mowy (Kozminsky, 1993 za: Lipowska, 2001). Stało się ono popularne dzięki powiązaniu tej zdolności z powodzeniem w nauce czytania i pisania, które w ogromnej mierze zależy od umiejętności dostrzegania związku pomiędzy głoską i literą (dźwiękiem mowy i jego symbolem).

Na kompetencję fonologiczną składa się przede wszystkim słuch fonemowy, definiowany jako zdolność różnicowania głosek oraz dokonywania operacji na cząstkach fonologicznych, czyli sylabach i logotomach (zwanych inaczej cząstkami śródsylabowymi, czyli aliteracjami i rymami) oraz fonemach (Bogdanowicz, Adryjanek, 2004). Zdolności te mogą być realizowane na dwóch poziomach: epijęzykowym – obejmującym nieświadomie i automatycznie stosowaną wiedzę językową, oraz metajęzykowym – ustanowionym przez

świadomą, intencjonalnie stosowaną wiedzę (Gombert, 1992 za: Krasowicz-Kupis, 1999). Do operacji na poziomie epijęzykowym należą na przykład: porównywanie paronimów (wyrazów różniących się jedną głóską), analiza i synteza sylabowa oraz wyodrębnianie w wyrazach rymów i aliteracji. Do poziomu metajęzykowego natomiast należą takie operacje, które wymagają świadomości istnienia części wyrazów oraz umiejętności intencjonalnego manipulowania nimi, m.in. dodawanie i usuwanie sylab, tworzenie wyrazu rymującego się z podanym lub posiadającego taką samą aliterację jak on oraz wszystkie złożone zadania na fonemach (Bogdanowicz, Adryjanek, 2004).

Badania wskazują, iż w rozwoju dzieci najpierw pojawia się zdolność wyodrębniania w wyrazach sylab, następnie logotomów (aliteracji i rymów), a na końcu fonemów (Treiman, 1998 za: Krasowicz-Kupis, 1999). Umiejętność dzielenia wyrazów na sylaby czy wyróżniania wyrazów o takim samym zakończeniu (rymujących się) lub początku (o jednej aliteracji) rozwija się w codziennym życiu, bez udziału świadomości. Analizy sylabowej dokonuje się podczas nawoływania kogoś czy śpiewania, a wrażliwość na rymy rozwija się dzięki dziecięcym wierszykom i piosenkom. Wykształcanie umiejętności operowania fonemami wymaga już świadomego treningu formalnego, który najczęściej bezpośrednio poprzedza naukę czytania i pisanie, obejmując dzieci uczęszczające do zerowej oraz pierwszej klasy szkoły podstawowej (Krasowicz-Kupis, 1999).

Poziom rozwoju kompetencji fonologicznej uzależniony jest od języka, w którym kompetencja ta się rozwija. Cechy języka mogą bowiem przyspieszać lub opóźniać rozwój poszczególnych umiejętności, ponieważ najbardziej wyraziste i najczęściej występujące w danym języku typy części fonologicznych mogą być najłatwiej dostępne świadomemu przetwarzaniu i wykorzystywane w procesie nabywania sprawności w czytaniu i pisaniu, podczas gdy inne, przez swoją małą wyrazistość, są znacznie trudniejsze do opanowania i operowania nimi, a co za tym idzie, nie są zbyt przydatne jako wskazówki w nauce czytania

(Szczerbiński, 2001).

Języki angielski i polski znacznie różnią się, zarówno w aspekcie fonologicznym, jak i morfologicznym. Język angielski zawiera duże rodziny wyrazów rymujących się. Obfituje on bowiem w rzeczowniki krótkie, jednosylabowe, w których przeważają rymy męskie (występujące w wyrazach, w których akcent pada na ostatnią sylabę). Ponadto przy ogólnym braku konsekwencji w regułach wybrzmiewania głosek język angielski jest stosunkowo konsekwentny w sposobie artykulacji elementów wygłosowych (rymów). Język polski jest natomiast pełen wyrazów dwusylabowych z akcentem padającym na przedostatnią sylabę, a więc dominują tu rymy żeńskie. Ponadto w języku polskim znacznie częściej niż w angielskim występują grupy spółgłoskowe, szczególnie w końcowej części sylab. Może mieć to wpływ na rzadsze niż w języku angielskim występowanie rymów oraz częstsze występowanie aliteracji (Szczerbiński, 2001).

Omawiane języki różnią się również sposobem oznaczania stosunków między wyrazami w zdaniu. W języku angielskim odbywa się to poprzez manipulowanie kolejnością wyrazów. Języki słowiańskie natomiast, w tym język polski, wykorzystują elementy morfologiczne, takie jak przyrostki czy przedrostki. Warunkuje to stabilność bądź niestabilność form ortograficznych wyrazów. W języku angielskim funkcjonuje mała liczba regularnych form: liczba pojedyncza i mnoga oraz forma dopełniacza, wskazująca posiadanie. W języku polskim natomiast istnieje wiele różnych końcówek fleksyjnych zależnych od liczby, rodzaju i przypadku (Szczerbiński, 2001). W związku z tym w polszczyźnie znacznie większą stałością cechują się elementy nagłosowe wyrazów, a więc aliteracje.

Wspomniane różnice między językami znajdują odbicie w tempie rozwoju poszczególnych aspektów kompetencji fonologicznej dzieci. Badania wykazują, że polskie czterolatki potrafią dzielić wyrazy na względnie duże części, takie jak sylaby. Są też zdolne do rozróżniania i wydzielania mniejszych elementów śród-sylabowych – rymów i aliteracji (Lipowska, 2001). Ale dopiero w wieku siedmiu lat pol-

skie dzieci w pełni opanowują tę umiejętność (Bogdanowicz, Krasowicz, 1996; Krasowicz-Kupis, 1999). Natomiast badania przeprowadzone wśród dzieci anglojęzycznych wskazują na znacznie wcześniejsze, w porównaniu z dziećmi polskimi, opanowanie umiejętności syntezy i analizy sylabowej oraz zdolności do wyodrębniania rymów i aliteracji. Umiejętność tę mają w pełni rozwiniętą już anglojęzyczne pięcioletki (Stanovich, Cunningham, Cramer, 1984). Ponadto okazuje się, iż polskie dzieci znacznie łatwiej radzą sobie z rozpoznawaniem i tworzeniem aliteracji niż rymów (Bogdanowicz, Krasowicz, 1996; Krasowicz-Kupis, 1999), podczas gdy u dzieci anglojęzycznych albo nie wykazano istotnej różnicy w poziomie wykonania analogicznych zadań (Kirtley, 1989), albo zadania na rymach okazywały się dla nich łatwiejsze (Treiman, Zukowski, 1990).

Wiele badań, głównie brytyjskich i amerykańskich, wskazuje, że poziom zdolności analizy i syntezy sylabowej oraz wyodrębniania rymów i aliteracji jest dość silnym predyktorem powodzenia w nauce czytania i pisania, a związek ten jest wyraźny również przy ścisłej kontroli inteligencji i pochodzenia społecznego (Bryant i in., 1996). Innymi słowy, stopień rozwoju segmentowej reprezentacji słów decyduje o tym, jak szybko dziecko rozwine świadomość fonologiczną oraz nauczy się czytać i pisać (Sochacka, 2004). Umiejętność ta jest szczególnie ważna w nauce czytania w języku mało transparentnym – takim, w którym odpowiedniość między głosem a literą jest mała, tzn. gdy daną literę czy sekwencję liter wymawia się w różny sposób w zależności od wyrazu, w którym występuje. Do języków nietransparentnych należy na przykład angielski, w przeciwieństwie do fińskiego czy hiszpańskiego, które uznaje się za transparentne (język polski znajduje się mniej więcej po środku, nieco bliżej języków transparentnych). Badania wskazują, że nauka czytania i pisania w języku mało transparentnym trwa dłużej i nastęrcza więcej trudności, gdyż dzieci muszą oddzielnie zapamiętać globalny obraz wyrazu i skład liter w tym wyrazie (Seymour, 2001 za: Sochacka, 2004). Dlatego właśnie uczą się one posługiwania się wskazówkami ułatwiającymi czytanie

nowych wyrazów. W języku angielskim jedną z nich jest podobieństwo ortograficznych sekwencji wyrazów rymujących się (np. *-ight* w wyrazach *sight* i *light*). Anglojęzyczne dzieci wykorzystują te informacje już w początkowej fazie nauki czytania, wnioskując o wymowie nowych dla nich słów przez porównanie ich rymów z rymami wyrazów już znanych (znając słowo *beak*, mogą prawidłowo przeczytać nowe dla nich słowo *peak*) (Goswami, 1988). L. Bradley (1988) stwierdził, że małe dzieci, które korzystają z tej właściwości wyrazów, robią szybsze postępy w nauce czytania niż dzieci, które nie wykorzystują tych powiązań. Zatem rozwijanie u dzieci w wieku przedszkolnym umiejętności fonologicznych należących nawet do poziomu epijęzykowego wydaje się mieć pozytywny wpływ na późniejszą efektywność nauki czytania i pisania, przynajmniej w języku angielskim.

Biorąc pod uwagę przedstawione wyżej różnice między językami polskim i angielskim, można wnioskować, iż nabywanie obydwu tych języków może mieć wzajemnie uzupełniający się wpływ na rozwój poszczególnych aspektów kompetencji fonologicznej, a szczególnie na umiejętność dokonywania operacji na rymach i aliteracjach.

Tezę o istnieniu pozytywnego związku pomiędzy kompetencją fonologiczną języka ojczystego i drugiego języka, którego uczy się dziecko, zdają się potwierdzać badania L. Lundberga i G.L. Millera (2003). Prowadzone były one na osobach dwujęzycznych i wskazują na występowanie pozytywnego transferu kompetencji fonologicznej rozwiniętej w języku ojczystym na kolejne języki (w tym wypadku na język szwedzki). W badaniach tych stwierdzono ponadto, iż kompetencja językowa przejawia się we wszystkich językach opanowywanych przez daną osobę i nie jest nabywana w każdym języku oddzielnie. Zdolność dwujęzycznych studentów do odkrywania i manipulowania częściami wyrazów można więc z powodzeniem mierzyć również w drugim języku, nie tylko w ojczystym (Lundberg, Miller, 2003). Ponadto doniesienia z terapii dzieci dwujęzycznych z zaburzeniami w zakresie organizacji systemu fonologicznego (przejawiającymi się

różnymi błędami wymowy) wskazują, iż zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w tym zakresie mogą być prowadzone nie tylko w języku ojczystym, ale też w drugim, jeśli dziecko rozumie go i posługuje się nim swobodnie (Ray, 2002). Wnioski te wydają się dotyczyć jednak tylko takich osób, u których występuje jeden wspólny system fonologiczny. Istnieją bowiem badania, których wyniki są sprzeczne z przedstawionymi powyżej (np.: Holm i in., 1999; Navarro i in., 1995; Genesee, 1989; Ingram, 1981). W badaniach tych brały udział dzieci dwujęzyczne uczące się obu języków symultanicznie. Wyniki badań wskazały na tworzenie się dwóch oddzielnych systemów, dla każdego języka osobno. Na podstawie obserwacji rozwoju mowy u tych dzieci stwierdzono, że:

- fonemy wspólne dla obydwu języków często używane były w jednym języku, zanim pojawiły się w drugim, nie pojawiały się one jednocześnie w obydwu językach, a zatem każdy system rozwijał się oddzielnie, niezależnie od drugiego;

- w poszczególnych językach były obecne odmienne rodzaje błędów fonologicznych;

- fonemy charakterystyczne dla danego języka nie były używane w drugim języku;

- te same fonemy były upraszczane w inny sposób w zależności od języka;

- błędy językowe nigdy nie przekraczały granic danego języka, a zatem dzieci popełniały różne błędy w zależności od używanego języka.

Zwrócono uwagę również na fakt, że u badanych dzieci dwujęzycznych obecne były procesy fonologiczne nietypowe dla rozwoju językowego charakteryzującego każdy język osobno. Ponadto dokonywały one takich fonetycznych zabiegów, które u ich rówieśników uczących się jednego języka uznawane są za zaburzenie. Dlatego też u tych dzieci korygowanie zaburzenia fonetycznego występującego w jednym języku może w ogóle nie mieć wpływu na błędy popełniane w drugim (Holm i in., 1999), co pozostaje w sprzeczności z zaleceniami wynikającymi z analiz prowadzonych przez Ray (2002).

Powyższe rozbieżności w wynikach można wyjaśnić, przywołując teorie opisujące proces rozwoju systemu językowego dzieci dwuję-

zycznych. Należy do nich hipoteza rozdzielnego rozwoju (Watson, 1991) oraz model dostępu leksykalnego BIMOLA (Grosjean, 1997). Teorie te wyróżniają dwie fazy rozwoju systemu fonologicznego u dzieci dwujęzycznych, które uczą się tych języków jednocześnie. Faza pierwsza polega na stworzeniu uśrednionego systemu łączącego cechy obydwu fonologii, który następnie stopniowo różnicuje się na dwa oddzielne systemy. Prawdopodobnie proces ten zachodzi poprzez nakładanie nieznanego systemu na znany. Następnie układ ten powoli zaczyna się różnicować w dwa systemy, dla każdego języka oddzielnie. A zatem według tych modeli w obrębie aspektu fonologicznego u osób dwujęzycznych początkowo istnieje wspólna pula na poziomie dystynktywnych cech fonemów, która następnie dzieli się na dwa subsystemy, odrębne dla każdego języka, ale działające w ramach jednego ogólniejszego systemu fonologicznego.

Zatem być może cytowane wyżej badania prowadzone były na dzieciach znajdujących się w różnych fazach rozwoju systemu językowego. Badania dowodzą, iż u dzieci uczących się obydwu języków symultanicznie, od urodzenia, różnicowanie systemów zachodzi około trzeciego roku życia (Vihman, 1985; Schnitzer, Krasinski, 1994) i jest całkowicie zakończone w siódmym roku życia (Albert, Obler, 1978). Problematiczną natomiast kwestią jest struktura systemu fonologicznego dzieci, które poznają drugi język sukcesywnie, po wykształceniu systemu fonologicznego języka pierwszego. Nie jest jasne, w jakim stopniu procesy te są do siebie podobne, a czym się od siebie różnią.

Wspomniane wyżej teorie dotyczą dzieci dwujęzycznych, ale niosą ważne implikacje również dla sukcesywnego nabywania drugiego języka. Analizując możliwe konsekwencje różnych struktur systemu fonologicznego (wspólny dla obu języków lub w postaci dwóch oddzielnych systemów), można stwierdzić, iż z jednej strony posiadanie wspólnego systemu fonologicznego przez dzieci uczące się dwu różnych języków może wiązać się z interferencją w zakresie różnicowania fonemów obydwu języków (przejawiać się ona może

korzystaniem z dźwięków należących do języka pierwszego podczas posługiwania się drugim lub upraszczaniem systemu fonologicznego poprzez usuwanie fonemów używanych tylko w jednym języku, a w drugim nie). Z drugiej jednak strony może prowadzić to do pozytywnych efektów w zakresie kompetencji fonologicznej, na przykład w odniesieniu do operacji na sylabach, czy logotomach, bowiem umiejętność trenowana w jednym języku może być generalizowana na drugi język dzięki jedności i wspólności systemu fonologicznego.

Wiedza o strukturze i dynamice systemu językowego osób uczących się języka obcego może być pomocna w dopracowywaniu procesu nauczania tego języka. Nie wiadomo jednak, czy u osób, a szczególnie dzieci, uczących się języka obcego w systemie formalnym zachodzą takie same procesy językowe, jak u osób poznających drugi język w warunkach naturalnych. Przenosząc te zagadnienia na grunt języka polskiego, nie wiadomo również, jakie wzajemne relacje zachodzą między językiem polskim jako ojczystym a różnymi językami obcymi. Powyższe zagadnienia skłoniły nas do przeprowadzenia badań empirycznych.

BADANIA WŁASNE

Głównym celem naszych badań było poszukiwanie związku między nabywaniem dwóch różnych pod względem swych cech języków: polskiego i angielskiego, a poziomem rozwoju kompetencji fonologicznej. Ponadto starałyśmy się odpowiedzieć na pytanie o strukturę systemów fonologicznych nabywanych języków (ojczystego i obcego) w sytuacji formalnego nauczania języka angielskiego u dzieci polskich w wieku przedszkolnym. Dążyłyśmy również do zidentyfikowania i scharakteryzowania różnic poziomu kompetencji fonologicznej pomiędzy dziećmi, które uczą się języka angielskiego, i tymi, które się go nie uczą.

Omawiane badania koncentrują się na grupie cztero- i pięcioletków, które nie miały jeszcze kontaktu z formalnym treningiem czytania i pisania. Założyłyśmy więc, że dzieci te nie wykształciły jeszcze świadomości fonemowej, wykształciły natomiast zdolność dokonywania

operacji na sylabach i logotomach. Dlatego badania skupiają się wyłącznie na poziomie epijęzykowym kompetencji fonologicznej i dotyczą takich umiejętności, jak porównywanie paronimów, analiza i synteza sylabowa oraz rozpoznawanie rymów i aliteracji.

Celem przeprowadzonego badania było znalezienie odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Czy u polskich dzieci uczących się języka angielskiego istnieje związek pomiędzy poziomem kompetencji fonologicznej w języku ojczystym i w nabywanym języku obcym?
2. Czy fakt uczenia się języka obcego (angielskiego) wiąże się z poziomem rozwoju kompetencji fonologicznej w zakresie różnicowania fonemów oraz dokonywania operacji na sylabach i logotomach w języku ojczystym (polskim)?

Metody badań

W badaniu posłużono się trzema narzędziami. Do oceny słuchu fonemowego oraz syntezy i analizy sylabowej wykorzystana została werbalna wersja próby „Polski język” autorstwa M. Bogdanowicz (patrz: Bogdanowicz, Krasowicz-Kupis, 1996). Każde z dzieci miało najpierw porównać pary wyrazów różniących się jedną głoską (badanie słuchu fonemowego), a następnie podzielić wyrazy na sylaby (analiza sylabowa) oraz połączyć podane sylaby w całe słowa (synteza sylabowa). Do oceny zdolności rozpoznawania rymów i aliteracji w języku polskim posłużyła obrazkowa wersja próby „Rymy i aliteracje” stworzona przez M. Lipowską (2001). Zadaniem dziecka było wskazanie słowa nierymującego się z dwoma pozostałymi lub mającego inną aliterację niż one. Zastosowana próba zawierała obrazki ilustrujące podane słowa w celu wyeliminowania zakłócającego wpływu czynnika pamięci. Do oceny umiejętności wyróżniania rymów i aliteracji w wyrazach angielskich została stworzona anglojęzyczna wersja próby „Rymy i aliteracje”, analogiczna do polskiej. Do jej opracowania wykorzystano materiał przerabiany przez badane grupy dzieci na zajęciach języka angielskiego, by możliwe wszystkie wyrazy były im znane i zrozumiałe.

Osoby badane

Badaniami objęto sto dzieci w wieku 4;5–6;3 (należących do grupy cztero- lub pięcioletków), uczęszczających do trójmiejskich przedszkoli. Wszystkie dzieci są narodowości polskiej i używają języka polskiego jako ojczystego. Czterdzieścioro dzieci od dwóch lat uczyło się języka angielskiego na zajęciach w przedszkolu, a sześćdziesięcioro nie uczyło się nigdy tego języka. W grupie dzieci uczących się angielskiego dwadzieścioro uczęszczało do przedszkola anglojęzycznego w Gdańsku, w którym jedna z dwóch nauczycielek komunikuje się z dziećmi wyłącznie po angielsku, druga natomiast wyłącznie po polsku. Ponadto dzieci mają codziennie półgodzinne zajęcia w języku angielskim. Można powiedzieć zatem, że omawiana grupa dzieci ma stały kontakt z językiem obcym. Pozostałe dwadzieścioro dzieci uczęszczało do tradycyjnego, polskiego przedszkola, w którym dwa razy w tygodniu przez pół godziny prowadzone są lekcje języka angielskiego. Zajęcia te prowadzi nauczycielka nieucząca na co dzień w przedszkolu. Połowę każdej grupy stanowiły dziewczynki, a połowę chłopcy.

Wykluczono z badania dzieci z opóźnieniem rozwoju umysłowego, niedosłuchem, poważną wadą wzroku oraz z anatomicznymi dysfunkcjami artykulatorów (na podstawie ankiety rodziców oraz rozmowy z wychowawcami dzieci i psychologiem w danym przedszkolu).

Badanie przeprowadzone zostało w kwietniu i maju 2004 roku w przedszkolach, do których uczęszczały dzieci, podczas dwóch

spotkań trwających około 20 minut każde. Badanie miało charakter indywidualny. W przypadku dzieci uczących się języka angielskiego pierwsze spotkanie obejmowało badanie umiejętności w języku polskim, drugie natomiast w języku angielskim. Dzieci nieuczące się angielskiego na obydwu spotkaniach wykonywały zadania w języku polskim.

Analiza i interpretacja wyników

Jednym z głównych celów badania było określenie związku pomiędzy poziomem sprawności fonologicznej w języku angielskim i polskim. Ponieważ poziom rozwoju słuchu fonemowego oraz umiejętności analizy i syntezy sylabowej zostały zbadane jedynie w języku polskim, podstawą weryfikacji tego problemu badawczego stały się wyłącznie wyniki uzyskane w próbie „Rymy i aliteracje”, która przeprowadzona została w wersji polskiej i angielskiej. Obliczono mianowicie korelacje między wynikami uzyskanymi przez te same dzieci w polskiej i angielskiej wersji próby. Uzyskane dane przedstawia tabela 1.

Wszystkie korelacje pomiędzy wynikami w zakresie dokonywania operacji na logotomach w języku polskim i angielskim okazały się istotne statystycznie i mieszczą się w zakresie od umiarkowanych do wysokich. Można zatem powiedzieć, że w badanej grupie dzieci istnieje stosunkowo silny, pozytywny związek pomiędzy sprawnością fonologiczną w języku polskim i angielskim. Ponadto w wynikach ujawnił się związek między intensywnością nauki języka angielskiego a poziomem sprawności fonologicznych (nieukazany w tabeli) –

Tabela 1. Siła korelacji sprawności fonologicznej w zakresie operacji na logotomach w językach polskim i angielskim u dzieci uczących się języka angielskiego

Zadanie	Rymy jęz. polski	Aliteracje jęz. polski	Logotomy razem jęz. polski
Rymy jęz. angielski	0,6045**	0,5744**	0,6530**
Aliteracje jęz. angielski	0,3322*	0,6450**	0,4882**
Logotomy razem jęz. angielski	0,5734**	0,6934**	0,6777**

* $n < 0.05$; ** $n < 0.01$

u dzieci uczęszczających do anglojęzycznego przedszkola związek badanych sprawności jest silniejszy niż u dzieci uczących się języka angielskiego jako dodatkowego przedmiotu. Być może wynik ten wskazuje na istnienie wspólnego systemu fonologicznego dla języka polskiego i angielskiego. Umiejętności fonologiczne podlegają w przedszkolu ćwiczeniu w obydwu językach przez rozmaite zabawy: piosenki, wierszyki, rymowanki, wyklaskiwanie rytmu itd. Większa liczba takich ćwiczeń, chociażby ze względu na dodatkowe godziny języka angielskiego, szczególnie u dzieci intensywniej się go uczących, może pełnić istotną rolę w nabywaniu sprawności fonologicznych.

Kolejny cel badań koncentrował się wokół poszukiwania i scharakteryzowania różnic w poziomie rozwoju kompetencji fonologicznej pomiędzy dziećmi uczącymi się i nieuczącymi się języka angielskiego. Staraliśmy się znaleźć odpowiedź na pytanie, czy fakt nabywania języka obcego (angielskiego) wiąże się z poziomem rozwoju kompetencji fonologicznej w zakresie różnicowania fonemów oraz dokonywania operacji na sylabach i logotomach w języku ojczystym (polskim).

W tabeli 2 znajdują się wyniki próby „Polski język” dotyczące różnicowania fonemów oraz analizy i syntezy sylabowej porównywanych grup dzieci.

Analizując wyniki zawarte w tabeli 2, można stwierdzić, że w obydwu grupach dzieci uzyskały ogólnie wysokie wyniki we wszystkich zadaniach. Istnieją jednak istotne międzygrupowe różnice w poziomie wykonania zadań. Grupa dzieci uczących się języka angielskiego w zadaniu porównywania paronimów podała średnio 89% poprawnych odpowiedzi,

natomiast grupa dzieci nieuczących się – średnio 93,5%. Różnice te są istotne statystycznie. Zatem dzieci uczące się języka angielskiego istotnie gorzej wykonały zadanie różnicowania głosek niż dzieci nieuczące się języka obcego. Można stwierdzić, że dzieci uczące się języka angielskiego muszą radzić sobie z większym zakresem głosek (należących do języka polskiego oraz do języka angielskiego), jak również sugerować brak zróżnicowania i oddzielenia systemu fonologicznego języka polskiego oraz języka angielskiego u badanych dzieci, być może spowodowany ich młodym wiekiem (4–5 lat) oraz brakiem biegłości w posługiwaniu się językiem obcym. Nieustrukturyzowany jeszcze, ale rozszerzony o nowe elementy (fony) system fonologiczny obejmujący obydwa języki może w konsekwencji powodować mniejszą wrażliwość na dystynktywne cechy dźwięków i skutkować większą liczbą błędów. Wynik ten może więc sugerować istnienie jednego wspólnego systemu fonologicznego leżącego u podstaw obydwu nauczanych języków (ojczystego i obcego). Może mieć on również praktyczne implikacje wskazujące konieczność treningu w zakresie różnicowania dźwięków mowy u dzieci uczących się języka obcego.

Wynik uzyskany w zadaniu służącym ocenie umiejętności dokonywania analizy sylabowej w obydwu grupach jest również wysoki. Różnica między grupami nie okazała się jednak istotna statystycznie. Uzyskany wynik pokazuje, że zadanie okazało się łatwe nawet dla cztero- i pięcioletków, i obydwie grupy osiągnęły niemal maksymalną liczbę punktów. Być może dlatego nie różnicowało ono badanych grup.

W zakresie syntezy sylabowej dzieci uczące się angielskiego wypadły istotnie lepiej niż te,

Tabela 2. Istotność różnic pomiędzy dziećmi uczącymi się i nieuczącymi się języka angielskiego w zakresie różnicowania głosek oraz syntezy i analizy sylabowej w języku polskim

Zadanie	Maksymalna liczba punktów	Średnia		U Manna-Whitneya	Poziom istotności (p)
		dzieci uczące się jęz. ang.	dzieci nieuczące się jęz. ang.		
Różnicowanie fonemów	15	13,37	14,02	852,5	0,0062**
Analiza sylabowa	4	3,83	3,57	1070,5	0,1992
Synteza sylabowa	5	4,93	4,28	726,0	0,0000**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

które się go nie uczą. Podały one średnio 99% poprawnych odpowiedzi, podczas gdy grupa nieucząca się języka obcego – 86%.

Synteza sylabowa wyrazów wydaje się zadaniem trudniejszym niż analiza sylabowa, wymaga bowiem większego zaangażowania pamięci operacyjnej. Nie wiadomo jednak, co leży u podstaw wskazanych powyżej różnic między grupami. Możliwe jest rozważenie pozytywnego wpływu treningu pamięci werbalnej w grupie dzieci uczących się języka angielskiego na wyniki w tej próbie.

W zakresie operacji na logotomach w języku polskim dzieci uczące się angielskiego osiągnęły wyższe wyniki od dzieci nieuczących się go (patrz tabela 3).

Jedynie różnica w zakresie operowania rymami była istotna statystycznie. Okazało się ponadto, że dla dzieci w wieku czterech i pięciu lat operacje na rymach i aliteracjach są stosunkowo trudnymi zadaniami, a więc umiejętności te nie są w badanym wieku w pełni rozwinięte.

Dzieci uczące się języka angielskiego okazały się bardziej wrażliwe na aspekt identyfikowania rymów niż dzieci nieuczące się tego języka. Grupa dzieci uczących się języka obcego podała średnio 73% poprawnych odpowiedzi w zadaniach wyodrębniania rymów, natomiast druga grupa – 59%. Identyfikowanie rymów jest łatwiejsze w języku angielskim niż w języku polskim dzięki większej konsekwencji w sposobie artykulacji elementów wyłosowych w tym języku. Jak przypomina M. Lipowska (2001), wiąże się to z brakiem zróżnicowania rzeczowników pod względem rodzaju. Ponadto język angielski obfituje w wyrazy jednosylabowe, które z łatwością rymują się ze sobą. Cecha ta wykorzystywana jest do rozwijania wrażliwości na rymy. Jest to element

przygotowania dzieci do nauki całościowego sposobu czytania i pisania. Tak więc wyższy poziom umiejętności identyfikowania rymów w grupie dzieci uczących się angielskiego może być wynikiem intensywnego treningu w tym zakresie, wspieranego przez łatwość rozwijania tej umiejętności w języku angielskim.

Zadania na aliteracjach okazały się nieco łatwiejsze od zadań na rymach – grupa ucząca się języka angielskiego zaznaczyła 76% poprawnych odpowiedzi, a grupa nieucząca się go – 70%. Różnica pomiędzy grupami w tym aspekcie nie okazała się jednak istotna statystycznie. Język polski charakteryzuje się znacznie większą niż język angielski stałością elementów nagłosowych wyrazów, czyli aliteracji (Lipowska, 2001). Są one łatwe do wyodrębnienia i kontrastują ze zmiennymi elementami wyłosowymi. Wykorzystywane są więc w polskich przedszkolach do trenowania umiejętności analizy wyrazów (wyodrębniania głosek w nagłosie wyrazu) w celu przygotowywania dzieci do nauki czytania i pisania. Stąd ogólnie wysokie wyniki w zadaniu dokonywania operacji na aliteracjach, które nie różnicują porównywanych grup. Obydwie grupy bowiem są stosunkowo dobrze wytrenowane w tej sprawności, a fakt uczenia się języka angielskiego nie podnosi poziomu umiejętności w tym zakresie. Nie powoduje jednak również jego obniżenia. Można stwierdzić, że nie obserwujemy w tym aspekcie zjawiska interferencji języków.

Omówione różnice w poziomie rozwoju kompetencji fonologicznej w zakresie identyfikowania rymów i aliteracji mogą stanowić argument potwierdzający tezę o istnieniu u dzieci w badanym wieku wspólnego systemu fonologicznego języków polskiego i angielskiego,

Tabela 3. Istotność różnic pomiędzy dziećmi uczącymi się i nieuczącymi się języka angielskiego w zakresie operacji na logotomach w języku polskim (próba „Rymy i aliteracje”)

Zadanie	Maksymalna liczba punktów	Średnia		U Manna-Whitneya	Poziom istotności (p)
		Dzieci uczące się jęz. ang.	Dzieci nieuczące się jęz. ang.		
Rymy	15	14,60	11,83	761,0	0,0019**
Aliteracje	10	7,58	7,00	987,0	0,1289

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

a co za tym idzie – możliwości transferu umiejętności fonologicznych z języka polskiego na angielski i odwrotnie. Dzieci uczące się języka obcego wykonały zadanie wyodrębniania wyrazu nierymującego się z pozostałymi istotnie lepiej od dzieci nieuczących się tego języka, zarówno w próbie z wyrazami angielskimi, jak i polskimi. A zatem można mówić o zdolności wykorzystania wytrenowanych umiejętności w dowolnym języku. Jeśli wykazana w niniejszym badaniu różnica pomiędzy grupami zostanie potwierdzona w kolejnych badaniach, można będzie sądzić, iż nauka języka angielskiego niesie korzystne efekty w zakresie rozwoju wrażliwości na rymy nie tylko w języku angielskim, ale też w polskim.

Oczywiście, przytoczone wyniki należy traktować jako wstępne, a badanie ma charakter pilotażowy. Opracowanie rzetelnych narzędzi w języku angielskim, w pełni adekwatnych do tych używanych w języku polskim, umożliwi wyciągnięcie bardziej konkluzywnych wniosków.

PODSUMOWANIE

Przeprowadzone przez nas badania nad związkiem nauki języka angielskiego z poziomem kompetencji fonologicznej u polskich dzieci w wieku przedszkolnym są jednymi z pierwszych polskich badań dotyczących tej tematyki. Badania kompetencji fonologicznej wydają się istotne ze względu na pozytywny związek tych sprawności z nauką czytania i pisanja przez dzieci w początkowych etapach nauki szkolnej.

Celem badań było poszukiwanie związku między uczeniem się dwóch różnych języków: polskiego i angielskiego, a poziomem rozwoju kompetencji fonologicznej. Praca miała odpowiedzieć na pytanie o wzajemne relacje systemów fonologicznych nabywanych języków – czy istnieje transfer lub interferencja poszczególnych sprawności fonologicznych pomiędzy językami w sytuacji formalnego nauczania języka angielskiego polskich dzieci w wieku przedszkolnym, już po okresie głównego rozwoju wszystkich aspektów języka ojczystego.

Na podstawie uzyskanych wyników może-

my powiedzieć, iż istnieje związek pomiędzy poziomem kompetencji fonologicznej w języku polskim i angielskim badanej na podstawie wyodrębniania logotomów. Ponadto ujawnił się związek między intensywnością nauki języka angielskiego a poziomem sprawności fonologicznych – im większa intensywność nauki, tym silniejszy związek pomiędzy wynikami w języku polskim i angielskim. Kierunek tego związku nie jest jednak stały dla wszystkich sprawności.

W zakresie syntezy sylabowej wystąpiły wyraźne, istotne statystycznie różnice pomiędzy grupą dzieci uczących się języka angielskiego i nieuczących się go, na korzyść pierwszej grupy. Natomiast w zadaniach wymagających analizy sylabowej taka różnica nie wystąpiła. Być może wiąże się to z wysokim poziomem opanowania tej umiejętności przez cztero- i pięcioletki.

Analiza wyników dotyczących operacji na logotomach również niesie ciekawe spostrzeżenia. Dzieci uczące się języka angielskiego lepiej niż dzieci nieuczące się go poradziły sobie z zadaniami, w których na ogół polskie dzieci wypadają znacznie słabiej niż angielskie. Są to zadania wymagające dokonywania operacji na rymach. Natomiast w zakresie wyodrębniania aliteracji nie wykazano istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami. Przyczyna uzyskanych wyników może leżeć w specyfice języków angielskiego i polskiego oraz w różnicach między nimi.

Wreszcie w zakresie różnicowania głosek w paronimach dzieci uczące się języka angielskiego osiągnęły niższe rezultaty niż dzieci nieuczące się tego języka. A zatem w zakresie różnicowania głosek badane polskie dzieci uczące się angielskiego wydają się gorzej sobie radzić niż te, które się go nie uczą.

Do wyjaśnienia omówionych zjawisk mogą posłużyć wspomniane już w tym artykule teorie, a mianowicie model dostępu leksykalnego BIMOLA Grosjean (1997) oraz hipoteza rozdzielnego rozwoju Watsona (1991). Uzyskane wyniki mogą wskazywać na istnienie u badanych dzieci wspólnego dla obydwu języków systemu fonologicznego. Jest prawdopodobne bowiem, że u dzieci uczących się do an-

głożeń z języka angielskiego do języka polskiego nastąpił transfer umiejętności rozpoznawania rymów z języka angielskiego, w którym łatwo jest ją rozwinąć, na język polski, w którym sprawność ta rozwija się później. Stąd istotnie wyższe wyniki w zadaniach rozpoznawania rymów w grupie dzieci uczących się języka angielskiego niż nieuczących się go. Być może podobne wyniki w zakresie wyróżniania aliteracji osiągnęłyby dzieci anglojęzyczne uczące się języka polskiego w porównaniu z tymi, które się go nie uczą. Należy również zaznaczyć, że system językowy ulega przekształceniom, szczególnie w okresie dzieciństwa. Zatem dyskutowane we wnioskach istnienie wspólnego systemu fonologicznego języków polskiego i angielskiego dotyczy jedynie dzieci w badanym wieku. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że w miarę osiągania biegłości w posługiwaniu się językiem obcym system fonologiczny ulega

różnicowaniu na dwa odrębne.

Nie wykazano żadnych różnic między dziewczynkami i chłopcami w jakimkolwiek badanym aspekcie kompetencji fonologicznej.

Warto pamiętać o ograniczeniach przeprowadzonych przez nas badań. Objęte nimi grupy były mało liczne, a badane dzieci uczęszczały do różnych przedszkoli, gdzie stosowano inny zakres oddziaływań pedagogicznych. Zwiększa to prawdopodobieństwo wystąpienia pozornych związków i zależności. Istnieje zatem potrzeba replikacji badań na większej próbie, a także ich pogłębienia.

Przeprowadzone przez nas badania wnoszą jednak istotne dane, mogące przyczynić się do zrozumienia natury i prawidłowości związków między dwoma nabywanymi językami, a z pewnością zachęcają do ich kontynuowania.

LITERATURA

- Albert M.L., Obler L. (1978), Linguistic studies of bilingualism [w:] M.L. Albert, L.K. Obler (red.), *The bilingual brain*, 11–41. New York: Academic Press.
- Bogdanowicz M., Adryjanek A. (2004), *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*. Gdynia: Operon.
- Bogdanowicz M., Krasowicz G. (1996), Wybrane aspekty umiejętności metajęzykowych dzieci 6-letnich i dynamika ich zmian w klasie „0”. *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej*, 4, 3–20.
- Bogdanowicz M., Krasowicz-Kupis G. (1996), *Metody badań umiejętności językowych i metajęzykowych dzieci 6- i 8-letnich*. Lublin: Wydawnictwo Graner.
- Bradley L. (1988), Rhyme recognition and reading and spelling in young children [w:] M.L. Masland, M.R. Masland (red.), *Pre-school prevention of reading failure*, 143–162. Parkton, MD: York Press.
- Bryant P., MacLean M., Bradley L.L., Crossland J. (1996), Rymy i aliteracje, odkrywanie istnienia fonemu i nauka czytania. *Przegląd Psychologiczny*, 39, 31–51.
- Genesee F. (1989), Early bilingual development: One language or two? *Journal of Child Language*, 16, 161–179.
- Goswami U. (1988), Childrens' use of analogy in learning to spell. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 21–34.
- Grosjean F. (1997), Processing Mixed Languages: Issues, findings and models [w:] A.B.M. de Groot, J.F. Kroll (red.), *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*, 225–254. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Holm A., Dodd B., Stow C., Pert S. (1999), Identification and differential diagnosis of phonological disorder in bilingual children. *Language Testing*, 16 (3), 271–292.
- Ingram D. (1981), The emerging phonological system of an Italian-English bilingual child. *Journal of Italian Linguistics*, 2, 95–113.
- Kirtley C. (1989), Rhyme, Rime and Onset of Reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 15, 166–171.
- Krasowicz-Kupis G. (1999), *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Lipowska M. (2001), *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Lundberg I., Miller G.L. (2003), Identifying dyslexia in multilingual students: can phonological awareness be assessed in majority language? *Journal of Research in Reading*, 26, 1, 69–82.

- Navarro A., Pearson B., Cobo-Lewis A., Oller D. (1995), Early phonological development in young bilinguals: comparison to monolinguals. *Paper presented to the American Speech, Language and Hearing Association*.
- Ray J. (2002), Treating phonological disorders in a multilingual child: A case study. *American Journal of Speech – Language Pathology*, 3, 305–314.
- Schnitzer M.L., Krasinski E. (1994), The development of segmental phonological production in a bilingual child. *Journal of Child Language*, 21, 585–622.
- Sochacka K. (2004), *Rozwój umiejętności czytania*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Stanovich K.E., Cunningham A.E., Cramer B.R. (1984), Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175–190.
- Szczerbiński M. (2001), *Learning to read and spell single words: A case study of a Slavic language*. Niepublikowana praca doktorska, University College London.
- Treiman R., Zukowski A. (1990), Toward an understanding of English syllabification. *Journal of Memory and Language*, 29, 66–85.
- Vihman M.M. (1985), Language differentiation by the bilingual infant. *Journal of Child Language*, 12, 297–327.
- Watson I. (1991), Phonological processing in two languages [w:] E. Białystok (red.), *Language processing in bilingual children*, 25–48. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

III. ROZWÓJ ATYPOWY.
ZABURZENIE – CHOROBA – OBRONA