

JAGODA CIESZYŃSKA-ROŻEK, ANNA NALLUR

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie,
Katedra Logopedii i Zaburzeń Rozwoju

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4411-1568>

Rola diagnozy funkcji poznawczych testem SON-R w budowaniu oddziaływań stymulujących rozwój mowy dzieci bilingwalnych

The role of diagnosing cognitive functions using the SON-R
test on creating treatment plans to stimulate
language development in bilingual children

STRESZCZENIE

Autorki, uwzględniając współczesne poglądy na temat uczenia się języków w sytuacji bilingwizmu, pokazują wagę badania poziomu funkcji poznawczych dzieci, w wyznaczaniu obszarów stymulacji rozwoju języka i innych funkcji poznawczych. W artykule opisane zostały sfery diagnozowane testem SON-R oraz przedstawiono rezultaty osiągnięte przez dwujęzyczną dziewczynkę w trzecim roku życia. Dokonano także opisu wykorzystanych technik stymulacji.

Słowa kluczowe: bilingwizm, diagnoza intelektu, test SON-R, program słuchowy, Symultaniczno-Sekwencyjna Nauka Czytania®, dziennik wydarzeń

SUMMARY

The authors incorporated contemporary research about language acquisition in bilingualism. They emphasize the importance of comprehensive cognitive assessment in order to determine and stimulate specific areas of language and cognitive deficits. The article indicates the areas diagnosed with the SON-R test and presents the results obtained from a bilingual three-year-old girl. The applied stimulation techniques were also described.

Key words: bilingualism, diagnosis of intellectual functioning, SON-R test, auditory program, Simultaneous and Sequential Teaching of Reading®, The daily record of events and experiences (aka “dziennik wydarzeń”).

WSTĘP

Poza granicami kraju mieszka ponad dwa miliony Polaków, których dzieci wzrastają w dwujęzyczności lub wielojęzyczności.¹ Często język angielski staje się językiem wspólnym rodziców, nawet wówczas, gdy nie jest on językiem większości. Koniecznością staje się przygotowanie rodziców do podejmowania trudu stymulowania rozwoju języków etnicznych dzieci. Przede wszystkim dlatego, że języki odziedziczone są kulturowym i intelektualnym bogactwem, którym należy obdarować potomstwo. Jednakże wbrew obiegowym sądom dzieci emigrantów nie przyswoją języków rodziców w sposób naturalny, bowiem znaczne zmiany dokonały się we współczesnym, codziennym życiu, co okazało się mieć ogromny wpływ na tempo nabywania systemu językowego, także w sytuacji jednojęzyczności (Cieszyńska-Rożek 2014b).

Język może być przyswajany wówczas, gdy dziecko bierze udział w scenach wspólnej uwagi i rozumie intencje komunikacyjne podczas codziennych interakcji (Tomasello 2002). Zbyt krótki czas naprzemiennej komunikacji w języku etycznym nie daje dzieciom szans na wyabstrahowanie reguł gramatycznych i użycie ich w dialogach. Jeśli do trudnej sytuacji rozdzielania dwóch lub trzech języków dołączą się niekorzystne uwarunkowania neurobiologiczne (opóźniony proces kształtowania się dominacji stronnej, lewouszność, opóźniony rozwój mowy), proces przyswajania fleksji i składni może zostać znacznie spowolniony.

1. Dwujęzyczność a procesy poznawcze

Od początku ubiegłego wieku badacze różnych dyscyplin naukowych zadają sobie pytanie, czy i jak dwujęzyczność wpływa na procesy poznawcze. Od kilkunastu lat odkrycia związane z posługiwaniem się więcej niż jednym językiem pokazują wyraźnie tzw. przewagę dwujęzycznych (*bilingual advantage*). Od czasu eksperymentów Peal i Lamberta (1962) przyjęto, że bilingwizm wzmacnia kontrolę poznawczą, nazywaną również funkcjami wykonawczymi. Funkcje wykonawcze z kolei związane są z wieloma złożonymi procesami poznawczymi, takimi jak uwaga, hamowanie, elastyczność myślenia. Przewaga ta tłumaczona jest tym, że osoby posługujące się dwoma systemami językowymi posiadają co najmniej dwie nazwy na określenie danej rzeczy, a także umiejętność spostrzegania tych samych rzeczy z różnych perspektyw i swobodnego przełączania się między tymi określeniami (Białystok 2001).

Równie ważnym problemem badawczym, obok wpływu dwujęzyczności na procesy poznawcze, jest kwestia relacji między bilingwizmem a rozwojem kom-

¹ Dane GUS z 5.10. 2015 roku.

petencji językowych w obu językach oraz pytanie, jaki udział w zdobywaniu tych kompetencji mają poszczególne funkcje poznawcze. Podstawową umiejętnością konieczną człowiekowi do życia w społeczeństwie jest porozumiewanie się z innymi ludźmi. To, co mówi i jak mówi dana osoba, świadczy o jej wykształceniu, inteligencji, statusie ekonomicznym i społecznym. Odpowiedni poziom rozwoju kompetencji językowych jest warunkiem akceptacji w środowisku, w którym żyje jednostka, a w przypadku osób dwujęzycznych dwóch środowisk i dwóch kultur.

Rodzice dzieci dwujęzycznych mają zatem bardzo trudne zadanie budowania bilingwizmu zrównoważonego, który zakłada w jednakowym stopniu opanowanie dwóch różnych języków, zarówno w mowie, jak i w piśmie (Baker 2006), oraz bilingwizmu wzbogacającego, który zakłada, że oba języki będą się rozwijały obok siebie w sposób pełny i właściwy, bez żadnych strat i ubytków w żadnym z nich (Bee Chin, Wigglesworth 2007). Należy tu podkreślić, że tylko taka dwujęzyczność daje szansę wykorzystania wysokiej plastyczności kory mózgowej człowieka i kształtowanie unikatowych umiejętności odkodowywania symboli i znaczeń, a w konsekwencji szybszego przyswajania i zapamiętywania nowych informacji (Cieszyńska-Rożek 2017b). Z drugiej strony zakłócenia w nabywaniu dwóch systemów językowych mogą prowadzić do opóźnień rozwoju mowy, a nawet do zahamowania kognitywnego i emocjonalnego rozwoju dziecka. Może nawet dojść do „[...] pozbawienia go narzędzia budowania sieci pojęciowej umożliwiającej człowiekowi mentalne opanowanie otaczającego świata” (Laskowski 2009, 45). Świadomy zysków i kosztów wynikających z dwujęzyczności dziecka rodzic powinien od samego początku wspomagać jego rozwój językowy i poznawczy. Dla rodziców, nauczycieli i terapeutów pomocna okazuje się tu koncepcja logopedii humanistyczno-egzystencjalnej J. Cieszyńskiej z elementami logoterapii V. Frankla (Cieszyńska-Rożek 2011). Koncepcja ta postrzega rozwój dziecka integrująco. Język staje się nie tylko środkiem komunikacji, ale również siłą napędową całościowego rozwoju człowieka. Ocena rozwoju językowego dziecka dwujęzycznego możliwa jest dzięki badaniom jakościowym, takim jak wywiad. Ocena rozwoju i potencjału intelektualnego powinna opierać się jednak na bardziej rzetelnych i znormalizowanych narzędziach, takich jak testy psychologiczne. Nie ulega wątpliwości, że te dwie kompetencje – językowe i intelektualne – nawzajem się przenikają i wpływają na siebie, dlatego połączenie badania jakościowego z ilościowym daje najpełniejszy obraz poziomu rozwoju dziecka, a w konsekwencji pomoże terapeutom i rodzicom dzieci dwujęzycznych w budowaniu oddziaływań stymulujących.

2. Badanie funkcji poznawczych znormalizowanym testem psychologicznym

Logopeda najczęściej staje przed koniecznością przeprowadzenia diagnozy rozwoju mowy dzieci między 24. i 36. miesiącem życia. Gdy dziecko nie mówi lub używa jedynie pojedynczych słów, wyrażeń dźwiękonaśladowczych i wykrzyknień, należy zastosować narzędzie pozwalające określić poziom pozostałych funkcji poznawczych, warunkujących gotowość do przyswajania języka. Neurobiologiczną bazę dla rozwoju mowy stanowią: prawidłowa percepcja słuchowa i wzrokowa, zakończony proces wyboru dominującej ręki, rozwój społeczny oraz zabawa. Wszystkie te procesy kształtują się na bazie naśladownictwa, wspólnego pola uwagi i działania. Badanie poziomu tych umiejętności najefektywniej można przeprowadzić, korzystając ze znormalizowanych prób niewerbalnych. Aby zbudować program stymulacji lub terapii logopedycznej, nie wystarczy stwierdzić, że dziecko nie mówi, istotne jest opisanie poziomu funkcjonowania w tych obszarach, które rozwijają się równoległe z nabywaniem systemu językowego i stanowią jego neurobiologiczne podstawy.

W roku 2018 ukazała się najnowsza wersja niewerbalnego testu SON-R 2-8, pozwalającego określić poziom sześciu, istotnych dla nabywania języka, funkcji poznawczych u dzieci w wieku od 24 miesięcy do 8 lat. Skala ta opiera się na wcześniejszej koncepcji holenderskich psychologów Snijdersów, jest znacznie zmodyfikowana, a co najważniejsze – dokonano nowej standaryzacji i normalizacji². Jest to istotne ze względu na znaczne zmiany zachodzące w procesie percepcji obrazów współczesnego pokolenia dzieci, pozostającego pod silnym wpływem wysokich technologii. Twórcy nowej wersji testu P.J. Tellegen, J.A. Laros, F. Petermann zrezygnowali z obecnego w pierwotnej wersji podtestu, badającego pamięć bezpośrednią, ale wprowadzili dwa inne, istotne dla procesu budowania systemu językowego są to: *Analogie*, badające wnioskowanie przez analityczne, sekwencyjne ujęcie relacji i *Sytuacje*, określające poziom symultanicznego wnioskowania z kontekstu.

Wyniki badania testem dostarczają wiedzy na temat preferencji przetwarzania informacji sekwencyjnych (lewa półkula mózgu) lub symultanicznych (prawa półkula mózgu). Opis wyników z perspektywy sposobów przetwarzania informacji w lewej i prawej korze nie jest zawarty w podręczniku³. Jest to interpretacja sposobów rozwiązywania poszczególnych zadań dokonana w Katedrze Logope-

² P.J. Tellegen, J.A. Laros, F. Petermann, *S.O.N. 2 - 8. Non-verbaler Intelligenztest*, Goettingen 2018.

³ P.J. Tellegen, J.A. Laros, F. Petermann, *S.O.N. 2;5 - 7. Non-verbaler Intelligenztest*, Goettingen 2018.

dii i Zaburzeń Rozwoju⁴, autorzy testu nie proponowali takiego neurobiologicznego oglądu funkcji (Cieszyńska-Rożek 2013). Zadania lewopółkulowe angażują przede wszystkim obszary kory odbierające informacje według strategii sekwencyjnych. Zadania prawopółkulowe aktywują symultaniczne sposoby odbioru, interpretacji i przechowywania postrzeganych danych. Obie półkule mózgu zaangażowane są we wszystkie mechanizmy percepcji, jednak mózg działa według *strategii najlepszych wyborów*, a to oznacza, że „odsyla” informacje do ich opracowania do tej kory, która robi to najbardziej efektywnie (Gazzaniga 2011, 2013). Istotna jest konstatacja, że prawa półkula nigdy nie jest zdolna do przetwarzania informacji językowych tak dobrze jak lewa, nawet jeśli przejmie te funkcje bardzo wcześnie (Budohoska, Grabowska 1994).

„Do przeprowadzenia testu nie mają wyłączności jedynie psychologowie, najważniejszym kryterium jest doświadczenie w użyciu testu i umiejętność nawiązywania kontaktu z małym dzieckiem. Jednak interpretacja wyników testowych i diagnoza należy do ekspertów” (Tellegen, Laros, Petermann 2007, 61). Innymi słowy, terapeuta, logopeda, pedagog specjalny mogą wykonywać test, formułować diagnozę jakościową, muszą jednak konsultować interpretację ilościową i diagnozę z psychologiem.

Autorzy podkreślają, iż SON-R jest testem niewerbalnym, opartym na pokazie sposobów rozwiązywania poszczególnych zadań eksperymentalnych. Brak konieczności stosowania instrukcji słownej umożliwia badanie dzieci niemówiących lub posługujących się odmiennym językiem niż diagnozujący. Wyniki, jakie osiąga dziecko, pozwalają wnioskować o neurobiologicznej gotowości do nabywania systemu językowego, określają poziom naśladownictwa, planowania ruchów, umiejętność współdziałania, pozwalają określić poziom gotowości do uczenia się znaczeń, zapamiętywania słów i reguł oraz zdolność dokonywania transferu wiedzy z jednych sytuacji na inne.

Ponieważ badający w każdym kolejnym zadaniu wskazuje lub poprawia błędne rozwiązanie, dziecko ma szansę uczyć się, obserwując korekty lub dokonując autokorekty. Umiejętność samodzielnego poprawienia własnych błędów jest ważnym wymiarem prawidłowego poziomu funkcji intelektualnych i zawsze wskazuje na mentalne możliwości dziecka. O ile w sytuacji, gdy dziecko dokonuje poprawnego wyboru, można sądzić, że wybór był przypadkowy, to w sytuacji samodzielnego poprawienia błędu istnieje pewność świadomego działania.

Badanie testem SON-R 21-7 pozwala w aktach działania niewerbalnego dostrzec, czy dziecko jest gotowe do rozumienia intencji dorosłego i czy potrafi posłużyć się pokazanymi wzorcami. Innymi słowy, można stwierdzić istnienie bądź brak podstawowych operacji mentalnych do nabywania systemu językowego.

⁴ Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie.

Wyniki poszczególnych subtestów przeliczane są na *wiek umysłowy*, co daje możliwość porównania poziomu funkcji z wiekiem życia. Jest to pierwszy krok do sformułowania diagnozy, czy brak lub opóźniony rozwój kształtowania się systemu językowego jest spowodowany inną niż tylko wielojęzyczność przyczyną.

Orientacja w rodzaju zadań, który sprawia dziecku największe kłopoty, ułatwi postawienie diagnozy trudności. „Dzieci wykazują brak zainteresowania współpracą dokładnie w tych dziedzinach, w których występują u nich objawy” (Schopler, Lansing, Waters 1995, 31). Analiza jakościowa wyników badania umożliwi przygotowanie programu stymulacji opóźnionych funkcji, względnie terapii w sytuacji stwierdzenia zaburzeń rozwoju.

3. Rozwój języka dwujęzycznej Mai

Patrzmy na świat głównie przez okno naszego języka ojczystego
Anna Wierzbicka, *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego* (1990, 71)

Rozważając słowa Anny Wierzbickiej, można domyślać się, że osoby dwujęzyczne mają dwa okna, przez które patrzą na świat, widząc go z dwóch różnych stron i perspektyw językowych. Drugi język pozwala wyrwać się z niewoli jednostronnego oglądu rzeczywistości. Raz oswobodzone myśli nigdy już nie pozwolą uwieźć się w ciasnej siatce pojęć jednego systemu opisywania świata (Cieszyńska 2006). Rozważania nad stwierdzeniem A. Wierzbickiej zostały jednej z nas zadane, jako matce, wychowującej córkę Maję w warunkach bilingwizmu. Uczy się ona świata, otwierając czasem okno polskie swojej mamy, a czasem tę samą rzeczywistość ogląda przez okno swojego taty z Indii. Dzięki wiedzy psychologicznej i językoznawczej oraz doświadczeniu terapeutycznemu związanemu z pracą z dziećmi z zaburzeniami rozwoju można świadomie wpływać na rozwój językowy i poznawczy dziecka, a także skutecznie budować dwujęzyczność klasyczną zrównoważoną, przyczyniającą się do rozwoju intelektualnego.

3.1 Charakterystyka socjolingwistyczna Mai

Maja urodziła się we wrześniu 2014 roku w Warszawie. Matka Mai jest Polką, psychologiem i terapeutą Metody Krakowskiej, ojciec pochodzi z Indii, mówi oraz czyta i pisze w trzech językach, które mają różne alfabety: malajalam, tamil oraz w języku angielskim. Do córki mówi w języku malajalam, ponieważ tym językiem posługuje się jego rodzina z Indii, mieszkająca w prowincji Kerala. Język większości otoczenia dziecka jest językiem polskim, ojciec Mai często wyjeżdża służbowo, dlatego Maja od 6. do 12. miesiąca życia miała indyjską nianię posługującą się językiem malajalam. Aby nadal miała jak najczęstszy kontakt

z językiem ojca, dwa razy w tygodniu przychodzi bawić się z nią studentka z Indii, a także raz na rok na kilka miesięcy przyjeżdża babcia. Około 2. roku życia Maja zaczęła denerwować się, że nie rozumie tego, co mówią do siebie rodzice, ponieważ porozumiewają się na co dzień w języku angielskim. Przejawiało się to w takich zachowaniach jak uciszanie, kiedy rodzice zaczynali mówić w nieznanym dla niej języku lub nakazach: „Mamo, mów po polsku!” oraz pytaniach: „Mamo, co powiedziałaś do taty?”. Ze względu na obciążenie rodzinne zespołem Aspergera oraz dysleksją Maja została objęta stymulacją rozwoju poznawczego. Należy tu jednak podkreślić, że większość aktywności stymulujących (m.in. analiza i synteza wzrokowa, funkcje motoryczne, pamięć, kategoryzacja) była wprowadzana w naturalnej zabawie z dzieckiem, choć kontrolowanej świadomie oraz nieświadomie przez wiedzę i umiejętności terapeutyczne matki.

3.2. Wyniki badania testem SON-R

Badanie niewerbalnym testem do mierzenia poziomu funkcji intelektualnych zostało przeprowadzone, gdy dziewczynka miała dwa lata i pięć miesięcy. Maja uzyskała wyniki wskazujące na ponadprzeciętny poziom rozwoju inteligencji (IQ=124). Obliczony dla wszystkich sześciu podtestów średni poziom dojrzałości umysłowej dwa lata i 11 miesięcy przekracza o pół roku wiek życia.

Warto porównać wyniki poszczególnych podtestów, różnicując zaangażowanie lewej i prawej kory.

1. Przetwarzanie sekwencyjne – linearne (lewopółkulowe)

- a) *plan ruchu* – wiek umysłowy 2 lata i 7 miesięcy,
- b) *analiza i synteza wzrokowa na materiale abstrakcyjnym* – wiek umysłowy 3 lata i 2 miesiące,
- c) *rozumowanie przez analogię* – wiek umysłowy 3 lata i 1 miesiąc.

2. Przetwarzanie symultaniczne – globalne (prawopółkulowe)

- a) *analiza i synteza wzrokowa na materiale konkretnym* – wiek umysłowy 3 lata,
- b) *rozumienie sytuacji społecznych* – wiek umysłowy 2 lata i 4 miesiące,
- c) *myślenie kategorialne* – wiek umysłowy 3 lata i 3 miesiące.

W podteście badającym rozumowanie przez analogię Maja osiągnęła wynik przewyższający o 8 miesięcy jej wiek biologiczny, a w podteście określającym myślenie kategorialne wynik przekraczający wiek życia o 10 miesięcy. Umiejętność kategoryzowania oraz myślenia przez analogię są biologicznym podłożem przyswajania gramatyki języka. Umiejętność włączania obiektu do danej kategorii jest podstawą poznawania znaczeń słów, a zdolność do wnioskowania przez analogię wyznacza gotowość do uczenia się reguł językowych, fleksji i składni. Są to zatem niezwykle ważne procesy dla dzieci dwujęzycznych, które muszą

poradzić sobie z przyswojeniem dwu oddzielnych systemów językowych. Należy zauważyć, że wyniki osiągnięte w pięciu zadaniach są wyższe od wieku życia dziewczynki, tylko jeden rezultat jest o miesiąc niższy od jej wieku biologicznego. Podtest *Rozumienie sytuacji społecznych* sprawdza, czy dziecko rozumie różne konteksty przedstawione na obrazkach, czy rozumie role społeczne oraz czy potrafi dostrzegać doznania innych osób. W dwóch tak odrębnych kulturach, jakimi są kultura polska i kultura indyjska, to samo pojęcie może mieć zupełnie inne wyobrażenie i pierwowzór. Warto tu wspomnieć choćby o prototypowych przedstawieniach różnych zwierząt. Na przykład polska krowa jest biała z czarnymi łatami, ta indyjska jest brązowa, z garbem na grzbiecie i innymi rogami – to jakby dwa różne zwierzęta pod tym samym pojęciem językowym. Kolejnym przykładem jest obraz mężczyzny, który w polskiej kulturze nosi spodnie, a w indyjskiej mundu – długi lub krótki biały materiał zawiązywany w pasie. Mimo iż Maja urodziła się i mieszka w Polsce, bardzo często uczestniczy w różnych uroczystościach, podczas których obowiązuje klasyczny strój indyjski, a także wyjeżdża do kraju ojca na wakacje. Oprócz tego przez ostatnie pół roku czyli jedną piątą swojego życia większość czasu spędzała ona ze swoją babcią z Indii, która inaczej rozumie sytuacje społeczne niż ludzie wychowani w kulturze europejskiej. Inaczej postrzegane są również w Indiach role społeczne dziecka, matki, ojca, babci, dziadka, a także odmiennie okazuje się emocje, szczególnie w przypadku kobiet, które uczy się powściągnięcia reakcji emocjonalnych i ujawniania swoich potrzeb. Wszystkie te różnice kulturowe, a także dwa zupełnie różne języki z odmiennymi alfabetami i konstrukcjami gramatycznymi powodują konieczność budowania odpowiedniej stymulacji rozwoju języka na bardzo wczesnych etapach życia.

3.3. Techniki stymulacji rozwoju języka Mai

Tempo nabywania dwóch języków jednocześnie najlepiej obrazuje „[...] funkcja czasu komunikacji w danym języku w ciągu dnia oraz liczba osób, dostarczających dziecku wypowiedzi do naśladowania” (Cieszyńska-Rożek 2017, 7). Zachodzi tu w pewnym sensie rywalizacja dwóch języków o czas i liczbę osób posługujących się danym kodem, przy czym każdy rodzic powinien wiedzieć, że jest to rywalizacja niesprawiedliwa, ponieważ język kraju, w którym żyje dziecko, staje się stopniowo funkcjonalnie pierwszy, przede wszystkim ze względu na edukację. Zadaniem obojga rodziców jest organizowanie sytuacji, umożliwiających słuchanie i używanie drugiego języka. „Poznane wyrazy, formy wyrazowe, kategorie gramatyczne są utrwalane i automatyzowane dzięki coraz sprawniejszej komunikacji dziecka z otoczeniem” (Łuczyński 2010, 13). Największymi wrogami nabywania obu systemów językowych są wysokie technologie – włączony nieustannie telewizor, telefony i tablety. Nie tylko zabierają one dziecku cen-

ny czas, który powinien być przeznaczony na rozwój języka, ale blokują także aktywność lewej kory mózgu, w której kształtują się ośrodki mowy. „Czas spędzony przed ekranami i monitorami przez dzieci poniżej trzeciego roku życia jest czasem straconym” (Spitzer 2013, 123). Dziecko pozostawione sam na sam z wysokimi technologiami nie słucha przekazów językowych płynących z otoczenia, a w konsekwencji nie podejmuje komunikacji językowej. Przystawianie dwóch języków w takich warunkach staje się często niemożliwe. Czas potrzebny na wytworzenie się ścieżek neuronalnych odpowiedzialnych za naukę słów i znaczeń jest zbyt krótki, nie mówiąc już o powiązaniu ich linearnie w zdania oraz o wyabstrahowaniu reguł gramatycznych każdego z języków. Ze względu na to Maja nie miała styczności z wysokimi technologiami do drugiego roku życia, a aktualnie kontakt ten sprowadza się do dziesięciominutowej bajki dziennie. Maja została objęta kilkoma technikami stymulacji rozwoju systemu językowego proponowanymi przez Metodę Krakowską:

1. Program słuchowy *Słucham i uczyć się mówić*

Od kiedy Maja skończyła 9 miesięcy, zaczęła słuchać (w słuchawkach, nie z wolnego pola) pierwszej z czterech części programu słuchowego, umożliwiającego percepcję samogłosek i wykrzyknień oraz wyrażeń dźwiękonaśladowczych (język przetwarzany przede wszystkim w strukturach prawej półkuli mózgu). Po kilku miesiącach stopniowo przechodziła ona do zadań dedykowanych lewej półkuli mózgu (sylaby i rzeczowniki, sylaby i czasowniki, trudne głoski oraz przyimki i odmiana rzeczownika). W wieku 12 miesięcy Maja potrafiła powiedzieć już ok. 30 wyrażeń dźwiękonaśladowczych i wykrzyknień oraz kilka słów. W wieku dwóch lat mówiła zdania w języku polskim: *Maja beńdzie napawiać to*. ‘Maja będzie naprawiać to’ lub: *Juś jestem, juś do lekarza posłam*. ‘Już jestem, już do lekarza poszłam.’ oraz w języku malajalam: *Maja avyde veciu, Maja padykie*. ‘Maja tam położyła, Maja uczy się’.

2. Dziennik wydarzeń

Aby Maja mogła uczyć się rozumieć sytuacje społeczne rozgrywające się z udziałem osób mówiących w języku polskim i w języku malajalam, od pierwszych urodzin rozpoczęto prowadzenie dwóch dzienników – jeden w języku polskim z mamą i drugi w języku malajalam z tatą lub babcią z Indii. Opisywano w nim ważne wydarzenia z życia dziewczynki ilustrowane zdjęciem lub rysunkiem. Dzienniki wydarzeń są techniką łączącą bezpośrednią komunikację i kognitywne podejście w uczeniu słownictwa i reguł gramatycznych (Cieszyńska-Rożek 2014, 2017a). Technika ta uwzględnia hierarchiczny porządek w nabywaniu języka. Początkowe zapisy mogą być tylko samogłoskami, wykrzyknieniami lub wyrażeniami dźwiękonaśladowczymi.

18.09.2015 PIĄTEK



MAJA
AM AM



MAJA i MAMA BUJU

19.09.2015 SOBOTA



MAJA i SIMI.
MAJA MA PIŁKĘ.
GOL

Pierwsza strona dziennika wydarzeń Mai w języku polskim

18-09-2015 ചൊവ്വദിനം



മാല
അം അം
എഴുതുന്നു.

മാലയും മാലയും
കൊണ്ടാണ് എഴുതുന്നു



19-09-15 ശനിയാഴ്ച

മാലയും
സിമിയും
മാലയുടെ
ബോൾ
ഉണ്ടല്ലോ
ഗോൾ
കളിക്കൂ



Pierwsza strona dziennika wydarzeń Mai w języku malajalam

W późniejszych etapach należy pytać dziecko, co można napisać na kartach jego dziennika wydarzeń i ewentualnie poprawiać te wypowiedzi.



Strona z dziennika wydarzeń Mai w języku polskim z 13 kwietnia 2017 r.



Strona z dziennika wydarzeń Mai w języku malajalam z 13 kwietnia 2017 r.

„Najłatwiej wzbudzić motywację dziecka do mówienia, gdy może opowiadać o sobie lub relacjonować zdarzenia i fakty silnie nacechowane emocjami” (Orłowska-Popek 2010 za: Cieszyńska 2017a, 15), dlatego też prowadzenie dzienników wydarzeń z dzieckiem pozwala rozwijać umiejętność dialogu (zapisy w chmurkach), świadomość socjokulturową (wpisywanie zdarzeń gdy dziecko dobrze albo źle się zachowało lub coś powiedziało i wyjaśnianie ich), słownictwo oraz stosowanie reguł gramatycznych. Zapis wydarzeń z życia pozwala na zatrzymanie ich w czasie i przestrzeni oraz powrót do nich w dowolnym momencie w przeciwieństwie do mowy znikającej z pola percepcji.

3. Wczesna nauka czytania

Wbrew polskiemu programowi edukacyjnemu najlepszy czas na poznanie pisma przypada na sam początek wieku przedszkolnego. Dzieci są wtedy znacznie bardziej zainteresowane czytaniem i pisanie niż dzieci sześćioletnie. Ucząc się czytać, dziecko przyswaja nie tylko wymowę, ale także fleksję i składnię danego języka. Maja zaczęła *Symultaniczno-Sekwencyjną Naukę Czytania*® w wieku 18 miesięcy. W pierwszym etapie uczyła się samogłosek, wykrzyknień, wyrażeń dźwiękonaśladowczych oraz rozpoznawała globalnie rzeczowniki. Te zadania językowe uwzględniają symultaniczne procesy mózgowie, charakterystyczne dla przetwarzania informacji w prawej półkuli mózgu. Następnie rozpoczęła naukę sylab, która odnosi się do linearnych procesów sekwencyjnych, charakterystycznych dla lewej półkuli. „Wczesna nauka czytania daje ogromne możliwości formowania intelektu dziecka. Poprzez czytanie kształtuje się wyobraźnia, niezbędna do kreatywnego myślenia” (Cieszyńska 2017a, 18).

Wysokie wyniki w teście inteligencji oraz prawidłowy rozwój obu systemów językowych pokazują wagę podjętych przez rodziców Mai oddziaływań stymulujących.

ZAKOŃCZENIE

Język kształtowany przez środowisko oraz procesy poznawcze uwarunkowane biologicznie wzajemnie na siebie wpływają, są jednocześnie od siebie zależne. Im lepiej rozwinięty system językowy dziecka, tym ma ono większe szanse na rozwój intelektualny. Im wyższy i bardziej harmonijny poziom funkcji poznawczych oraz motorycznych, tym lepsze stają się też umiejętności językowe. Dlatego tak ważne w diagnozowaniu rozwoju dzieci bilingwalnych jest spojrzenie jakościowe oraz ilościowe, które pokaże, na jakie sfery rozwoju należy zwró-

cić szczególną uwagę. Taki ogląd umożliwia zastosowanie testu SON-R. Dzięki interpretacji uzyskanych rezultatów możliwe staje się budowanie optymalnego programu stymulacji rozwoju mowy i pozostałych funkcji poznawczych.

BIBLIOGRAFIA

- Baker C., 2006, *Foundation of bilingual education and bilingualism*, 4th edition, Clevedon.
- Bee Chin N., Wigglesworth G., 2007, *Bilingualism. An advanced resource book*, London–New York.
- Bialystok E., 2001, *Bilingualism in Development*, Cambridge.
- Błasiak-Tytuła M., 2011, *Kilka uwag na temat bilingwizmu*, „Nowa Logopedia”, t. 2: *Biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*, red. M. Michalik, A. Siudak, Kraków.
- Budohoska W., Grabowska A., 1994, *Dwie półkule jeden mózg*, Warszawa.
- Cieszyńska J., 2006, *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Kraków.
- Cieszyńska-Rożek J., 2011, *Terapia neurobiologiczna zaburzeń komunikacji językowej*, „Nowa Logopedia”, t. 2: *Biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*, red. M. Michalik, A. Siudak, Kraków.
- Cieszyńska-Rożek J., 2012, *Rozwój mowy polskich dzieci na obczyźnie – zjawiska normatywne czy zaburzenia rozwojowe?*, „Nowa Logopedia”, t. 3: *Diagnoza różnicowa zaburzeń komunikacji językowej*, red. M. Michalik, A. Siudak, Z. Orłowska-Popek, Kraków, s. 67–82.
- Cieszyńska-Rożek J., 2014a, *Metoda krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków.
- Cieszyńska-Rożek J., 2014b, *Wpływ wysokich technologii na rozwój poznawczy dzieci w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym*, [w:] *Człowiek, technologia, media. Konteksty kulturowe i psychologiczne*, red. A. Ogonowska, G. Ptaszek, Kraków.
- Cieszyńska J., 2017a, *Stymulacja rozwoju dzieci polskich za granicą*. [w:] *Studia logopedyczno-lingwistyczne: Księga Jubileuszowa z okazji 70-lecia urodzin profesora Edwarda Łuczyńskiego*, red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, B. Kamińska, Gdańsk.
- Cieszyńska-Rożek J., 2017b, *Jak kształtować dwujęzyczność zrównoważoną. Biografia językowa Julii* (w druku).
- Gazzaniga M.S., 2011, *Istota człowieczeństwa. Co sprawia, że jesteśmy wyjątkowi*, Sopot.
- Gazzaniga M.S., 2013, *Kto tu rządzi – ja czy mój mózg? Neuronauka a istnienie wolnej woli*, Sopot.
- Laskowski R., 2009, *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Kraków.
- Łuczyński E., 2010, *Akwizycja gramatyki języka polskiego*, „Psychologia Rozwojowa” t. 15, nr 1, s. 9–18.
- Orłowska-Popek Z., 2010, *Praca nad budowaniem systemu językowego u niesłyszących dzieci z implantem ślimakowym*, „Nowa Logopedia” t. 1: *Zagadnienia mowy i myślenia*, red. M. Michalik, A. Siudak, Kraków, s. 105–113.
- Peal E., Lambert W., 1962, *The relation of bilingualism to intelligence*, “Psychological Monographs”, General and Applied, 76, pp. 1–23.
- Ricoeur P., 1989, *Język, tekst, interpretacja*. Warszawa.
- Schopler E., Lansing M., Waters L., 1995, *Zindywidualizowana ocena i terapia dzieci autystycznych oraz dzieci z zaburzeniami rozwoju*, t. I, II i III, Gdańsk.
- Spitzer M., 2013, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Słupsk.

- Tellegen P.J., Laros J. A., Petermann F., 2007, *S.O.N. 2;5 -7. Non-verbaler Intelligenztest*, Goettingen.
- Tomasello M., 2002, *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, Warszawa.
- Wierzbicka A., 1990, *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego*, [w:] *Język polski w świecie*, red. W.T. Miodunka Warszawa–Kraków, s. 71–104.