

Iwona Myśliwiec

Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie

ORCID: 0000-0003-1415-5145

OCENA PRZYDATNOŚCI NARZĘDZIA BADAWCZEGO NA PODSTAWIE STUDIUM PRZYPADKU DZIECKA BILINGWALNEGO W UJĘCIU LOGOPEDYCZNYM

Wprowadzenie

Praca z dzieckiem bilingwalnym to wyzwanie, przed którym coraz częściej stają nie tylko nauczyciele języka polskiego jako obcego, ale i inni pracujący w szkołach, do których uczęszczają dzieci dwu- i wielojęzyczne, a także logopedzi jako terapeuci mowy. Staje się to szczególnie istotne, jeśli zaczynamy współpracę z dziećmi w wieku szkolnym, które rozpoczynają naukę wspólnie z uczniami polskojęzycznymi i na podstawie polskich programów nauczania, zgodnych z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego. Szeroko rozumiane wsparcie ze strony logopedy jest niezwykle ważne i ma kluczowy wpływ na rozwój i nabywanie kompetencji z zakresu drugiego języka.

Z. Wodniecka, K. Mieszkowska, J. Durlik, E. Haman [2018], kontynuując badania przeprowadzone przez François Grosjean i opublikowane w 1989 roku w artykule *Uwaga, neurolingwiści! Dwujęzyczny to nie dwaj jednojęzyczni w jednym umyśle*¹, potwierdziły tezę, że znajomość więcej niż jednego języka zasadniczo zmienia sposób funkcjonowania umysłu. Oznacza to, że osobę dwujęzyczną cechują dwie oddzielne kompetencje językowe, a co za tym idzie, odrębne sposoby posługiwania się językiem. Dowodzi to, iż zrozumienie istoty bilingwizmu jest kluczowe do właściwego traktowania osób dwu- i wielojęzycznych w sytuacjach codziennych, szkolnych, a przede wszystkim w procesie diagnozy i terapii. Nad problemem dzieci bilingwalnych w polskiej szkole pochyla się także B. Kyrca [2018], która uważa, że do grona dzieci określanych mianem *uczniów ze*

¹ *Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals In one person.*

specjalnymi potrzebami edukacyjnymi należy włączyć także dzieci posługujące się więcej niż jednym językiem lub pozostające w trakcie tego procesu, czyli wszystkie dzieci określane jako bilingwalne. Pokazuje to złożoność problemów, jakie specjaliści, w szeroko rozumianym znaczeniu tego słowa, napotykać w codziennej pracy.

Warto także zwrócić uwagę, że aktualnie na rynku można znaleźć już coraz więcej materiałów do pracy z dziećmi bilingwalnymi. Wśród nich wymienić można m.in. Słownik obrazkowy dla obcokrajowców [Seretny 2003] czy materiały do poszerzania zasobu leksykalnego [Seretny 2015]. Propozycje ćwiczeń logopedycznych, które bez wątpienia można wykorzystywać w pracy z dzieckiem dwujęzycznym, podają także B. Kyrz i A. Mikulska [2017]. Niestety, nadal mimo coraz większej liczby pomocy dydaktycznych, edukacyjnych i logopedycznych wciąż brakuje specjalistycznych materiałów, w tym standaryzowanych testów do badania rozwoju mowy dzieci dwu- i wielojęzycznych. Tym samym obciąża to logopedów pracujących z dziećmi dwujęzycznymi do wykazywania się nie tylko bardzo dobrym przygotowaniem, wiedzą z zakresu logopedii i językoznawstwa ogólnego, ale także kreatywnością oraz intuicją w pracy z dzieckiem.

Celem niniejszego badania była ocena stanu mowy chłopca, który ukończył 8. rok życia, mieszka w Polsce od 1,5 roku i od tego czasu przyswaja język polski, będący dla niego drugim językiem. Dodatkowo u chłopca stwierdzono dyslalię. Chłopiec jest w trakcie terapii wady wymowy zwanej rotacyzmem właściwym (welarnym).

Badanie mowy przeprowadzono w 2021 roku przy pomocy nowo powstałego znormalizowanego narzędzia do badania potencjału językowego dzieci – *Testu rozwoju językowego* (TRJ, pod redakcją M. Smoczyńskiej, E. Haman, A. Maryniak, E. Czaplewskiej, G. Krajewskiego, N. Banasik, M. Kochońskiej, M. Łuniewskiej), jednak współpraca z logopedą, który przeprowadzał test, trwa od 2020 roku. Dzięki temu na wyniki badania można było spojrzeć w nieco szerszym kontekście.

W postępowaniu diagnostycznym zostały zastosowane różne narzędzia, środki oraz pomoce, których celem było rozpoznanie problemu i zaplanowanie odpowiedniej terapii. Do badania artykulacji wykorzystano, na ile było to możliwe, materiał obrazkowy z *Kwestionariusza obrazkowego* G. Demel [1998]. Badanie artykulacji głosek uzupełniono o *Kwestionariusz do badań artykulacji* E.M. Skorek [1992]. Do badania słuchu fonematycznego, który w nauce języka odgrywa kluczową rolę², wykorzystano trzy narzędzia. Pierwszym z nich były ćwiczenia opracowane na podstawie programu do terapii poszczególnych zaburzeń mowy zawarte w *Programie terapii sygnatyki* D. Weichert-Figurskiej [2015: 79]. Drugim było *Badanie*

² Według B. Roślawskiego [2010] początek kształtowania się słuchu fonemowego przypada na 3 kwartał 1. roku życia. Z kolei rozwój percepcji dźwięków mowy dobiega końca około 8. r.ż. [Roślawska-Daniluk 2020]. Wiek do 10. r.ż. jest najlepszy dla opanowania przez dziecko wszystkich podsystemów języka, w tym także wymowy. Przez W. Miodunkę został on nazwany „złotym wiekiem” [Lipińska 2003: 57].

i kształtowanie słuchu fonematycznego. Komentarze i tablice I. Styczek [1997: 23–25]. Ostatnim narzędziem były karty badań *Aneks I i II* E.M. Skorek [2010: 244–267]. Badanie lateralizacji przeprowadzono z wykorzystaniem niektórych ćwiczeń proponowanych przez J. Cieszyńską i M. Koredno w publikacji *Wczesna interwencja terapeutyczna, stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6. roku życia* [2005].

Do badania wykorzystano powyższe narzędzia, relatywnie dość stare, nieprzydatkowo. Bardzo często te właśnie pomoce znajdują się w państwowych gabinetach logopedycznych. Terapeuci mowy w swojej pracy napotykają wiele trudności. Poza różnymi deficytami pacjentów warto wspomnieć o standardach gabinetu logopedycznego, do których zaliczamy warunki lokalowe, wyposażenie gabinetów w środki trwałe i nietrwałe, a także odpowiedni sprzęt, narzędzia diagnostyczne oraz pomoce logopedyczne. Niejednokrotnie lepsze wyposażenie gabinetów logopedzi finansują z własnych środków, gdyż dobór odpowiednich, dobrych narzędzi w dużej mierze przekłada się na efektywność ich pracy [Stasiak 2019].

Jako metodę badawczą przyjęto biografię językową, która, jak twierdzi W. Miodunka [2016: 51], jest zwykle odmianą lub częścią studium konkretnego przypadku. Celem studium przypadku jest opis konkretnej osoby, zjawiska czy grupy z uwzględnieniem różnych aspektów i widzianych z różnych stron. Studium przypadku jest metodą stosowaną coraz powszechniej nie tylko wśród specjalistów badających bilingwizm czy logopedów, ale także w badaniach dotyczących tworzenia się świadomości i tożsamości językowej u poddanych badaniu osób. Metoda ta zapewnia indywidualne podejście, w którym badacz powinien dążyć do poznania zarówno tych wewnętrznych, jak i zewnętrznych uwarunkowań badanej osoby w pewnej grupie społecznej. Dlatego należy poddać analizie nie tylko wypowiedzi samego podmiotu badanego, ale i wnioski z obserwacji czy wypowiedzi innych osób na jego temat. Metoda ta niesie za sobą także ograniczenia, gdyż wskazuje raczej na prawdopodobieństwo wystąpienia podobnego przypadku niż daje nam potwierdzenie przyjętej reguły. T. Pilch i T. Bauman zwracają jednak uwagę na fakt, że „Każde poznanie pojedynczego przypadku poszerza naszą wiedzę o problemie, którego dotyczy, pozwala na bardziej pogłębione analizy”. Ponadto dzięki badaniu szczególnie interesującego przypadku można odkryć „nieocenione znaleziska”, dostrzec aspekty, których inni wcześniej nie zauważyli [Pilch, Baumann 2001: 300].

1. Test rozwoju językowego jako narzędzie diagnostyczne

Test rozwoju językowego jest dość obszernym, znormalizowanym testem do badania rozumienia i użycia w mowie czynnej pojedynczych słów, konstrukcji składowych, odmiany wyrazów oraz rozumienia krótszych tekstów. Składa się z 6 podtestów, o stałej kolejności badania, ale bez ograniczeń czasowych. 4 podtesty

oparte są na zadaniach obrazkowych (wymagają wyboru lub nazwania obrazka), 2 pozostałe zawierają jedynie bodźce językowe. W ostatnim podteście, dotyczącym rozumienia tekstów, zadania są dobierane do wieku dziecka i poziomu wykonania poprzednich prób. Test służy do oceny rozwoju językowego dziecka pod względem rozumienia i produkcji mowy w odniesieniu do rówieśników, a także do oceny zaburzeń językowych.

Test bada zarówno mowę czynną, jak i bierną, co jest niezwykle ważne w ocenie kompetencji językowych dzieci bilingwalnych. Jak wskazują autorzy, test służy przede wszystkim do oceny rozwoju językowego dzieci jednojęzycznych w wieku 4, 0–8, 11 lat. Do grupy, która nie była systematycznie badana testem TRJ, należały dzieci dwu- lub wielojęzyczne (było to zaledwie 1,2% – 22 dzieci z 1800). To ograniczenie można uznać za przejściowe, biorąc pod uwagę aktualną sytuację globalną, częste migracje i coraz powszechniejszą wielojęzyczność [Smoczyńska 2015: 110].

2. Charakterystyka pacjenta – biografia językowa

Rodzice chłopca są Rosjanami, w domu językiem dominującym jest język rosyjski. Mama jest z wykształcenia nauczycielem przedmiotów artystycznych (aktualnie w Polsce nie pracuje, uczy się języka polskiego i aktywnie uczestniczy w zawodowych kursach doszkolających). Tato z zawodu jest prawnikiem i inżynierem. Jest poliglotą – zna 7 języków obcych. Sytuacja bytowa i materialna rodziny jest bardzo dobra. Aleksander ma młodszego brata Maksymiliana (3,5 roku). Rodzina w Rosji mieszkała w dużym mieście. W rodzinie ojca i matki nie stwierdzono żadnych zaburzeń słuchu, opóźnionego rozwoju mowy ani innych patologii. Rodzice Aleksa i rodzina, z którą utrzymywali bardzo bliski kontakt, dostarczali chłopcu odpowiedniego wzorca do naśladowania. Bardzo dbali także o ogólny rozwój syna, angażując go w różne zajęcia domowe i pozalekcyjne. Aleks jest chłopcem obdarzonym bardzo dużą inteligencją, także emocjonalną. Prezentuje pozytywną postawę wobec obowiązków, nie tylko szkolnych. Jest bardzo samodzielny, osiąga dobre wyniki w nauce, rzadko prosi rodziców o pomoc. Ma usposobienie bardzo pogodne, potrafi żartować, dobrze wnioskować, jest bardzo dociekliwy, przy tym jest także uczciwy, wrażliwy i bardzo opiekuńczy wobec młodszego brata.

Chłopiec jest dzieckiem z pierwszej ciąży, urodził się o czasie przez cesarskie cięcie. Ciąża i poród przebiegły bez komplikacji. Aleks zaczął chodzić dość wcześnie, około 10. miesiąca życia, chodzenie było poprzedzone raczkowaniem, bardzo szybko zaczął też mówić. Ogólny rozwój psychofizyczny przebiegał zgodnie z normą. Do momentu przeprowadzki do Polski rodzice nie korzystali z porad logopedy, gdyż artykulacja chłopca przebiegała zgodnie z normą. Terapię logopedyczną w kierunku rotacyzmu rozpoczęto już po przeprowadzce do Polski.

Aleks w wieku 2,5 roku poszedł do dwujęzycznego przedszkola. Rodzice bardzo szybko zauważyli u chłopca postępy w opanowywaniu języka angielskiego. Do tego czasu język rosyjski był u chłopca językiem dominującym. Ta proporcja zmieniła się w trakcie uczęszczania do przedszkola językowego, w którym Aleks miał bardzo duży kontakt z językiem angielskim – stale było tam dwóch nauczycieli, z których jeden mówił tylko po rosyjsku, a drugi tylko po angielsku. Tak więc do momentu przeprowadzki do Polski jako L1 traktować można język rosyjski, jako L2 z kolei – język angielski. Na przestrzeni kilku lat status języków w biografii chłopca uległ zmianie.

Podczas pierwszego spotkania z logopedą Aleks wykazywał bardzo słabą znajomość języka polskiego (umiał liczyć do 20, nazwać najbliższych członków rodziny i podstawowe części ciała). Bardzo chętnie natomiast angażował się we wszystkie formy współpracy. Językiem pomocniczym w kontakcie z chłopcem był język rosyjski, używany sporadycznie od samego początku współpracy. Chłopiec rozpoczął naukę języka polskiego jako obcego na zajęciach indywidualnych dwa razy w tygodniu. W tym samym czasie został zapisany do przedszkola – grupy „0”. Do „zerówki” Aleks uczęszczał zaledwie 3 miesiące, ze względu na ówczesną sytuację pandemiczną. Podczas nauki w przedszkolu dominującym językiem był język polski, w domu zaś chłopiec mówił po rosyjsku. Język angielski zajął pozycję L3, ponieważ był językiem dodatkowym dla chłopca i kontakt z nim był systematyczny, ale niezbyt intensywny – jedynie w ramach krótkich zajęć przedszkolnych. Pozycję L2 przyjął język polski, a L1 pozostawał bez zmiany język rosyjski. W trakcie tych kilku miesięcy intensywnego kontaktu z językiem polskim chłopiec zrobił ogromne postępy i bardzo rozwinął swoje kompetencje dotyczące mówienia. Tym samym nie było najmniejszych wątpliwości co do rozpoczęcia nauki w klasie pierwszej w polskiej szkole.

W badaniu dziecka dwujęzycznego ważne jest ustalenie planu pracy w zależności od zasobu słownictwa, które ono posiada³.

Bardzo ważną strategią przyjętą od samego początku zajęć indywidualnych była komunikacja logopedy z pacjentem prawie zupełnie w języku polskim. Od początku u chłopca zauważalna była bardzo dobra percepcja słuchowa, co z pewnością miało wpływ na szybkie przyswojenie każdego z języków, także pod względem akcentu i intonacji. Była to w ocenie logopedy kluczowa do opanowania sprawność, stanowiąca podstawę do nawiązania kontaktu w grupie rówieśniczej. Był to niezwykle ważny dla chłopca aspekt psychologiczny, gdyż potrzeba akceptacji i uczestnictwa w zabawie z dziećmi polskojęzycznymi bezsprzecznie miała

³ Program terapii nauczania języka polskiego jako obcego, który według mojej oceny jest dobrym programem, przedstawiła M. Bielawska. Jednakże w nauczaniu języka polskiego dzieci, które władają językiem rosyjskim, sugerowałabym zamianę kolejności narzędnik – biernik, nie biernik – narzędnik. W grupie języków słowiańskich biernik jest trudnym do zapamiętania przypadkiem, co powoduje ciągle pojawianie się kalki językowej. Dla pozytywnego wzmocnienia i wykazania postępów w nauce zamiana kolejności wydaje się istotna [Bielawska 2018, s. 26].

pozytywny wpływ na osiągnięcie biegłości językowej w stosunkowo krótkim czasie. Aleks jest chłopcem bardzo wesołym i towarzyskim, który szybko nawiązuje kontakty. Bezsprzecznie ta cecha charakteru pomogła mu w bardzo dobrym odnalezieniu się w zupełnie nowej dla niego sytuacji społecznej i językowej. Jak pisze R. Tokarski, nie chodzi wyłącznie o uczenie leksyki i reguł gramatycznych; język jest elementem kultury. W języku zawarty jest cały dorobek kultury danej grupy społecznej. „Język odzwierciedla hierarchie wartości oraz system znaczeń, umożliwia dostęp do świata i poznanie go w sposób już z góry określony, bo zawiera model świata (światów) i sprawia, że model ten (modele) kształtuje nasze widzenie świata (światów) i wpływa na jego (ich) obraz” [Tokarski 2001: 343]. Dzięki doświadczeniu społecznemu człowiek nie tylko opisuje rzeczywistość, ale również może ją wartościować.

Podstawową metodą edukacji bilingwalnej jest metoda immersji, w której wykorzystuje się rozmaite techniki nauczania. Do najważniejszych należą:

- 1) nauczanie sytuacyjne – treści nauczania odnoszą się bezpośrednio do środowiska znanego dzieciom;
- 2) dostosowanie materiału i treści do poziomu intelektualnego dzieci, mówienie prostym, ale nie uproszczonym językiem;
- 3) rezygnacja z poprawiania na rzecz powtórzenia za dzieckiem poprawnej formy;
- 4) prawo do ciszy (*silent period*) – czas, w którym dziecko oswaja się z językiem obcym i nie musi go używać;
- 5) dostarczanie zróżnicowanych materiałów wizualnych i słuchowych [por. Kucharska 2012: 13–14].

Zajęcia indywidualne z języka polskiego jako obcego prowadzono, stosując podstawowe zasady dotyczące nauczania języka obcego z uwzględnieniem wyżej wymienionych technik. Rozpoczęto od krótkich pytań typu „Co to jest?”, „Kto to jest?” z użyciem ilustracji pogrupowanych tematycznie. Kolejno wprowadzono czasowniki, aby nazywać podstawowe czynności. Dalej strukturę zdania wzbogacano o kolejne części mowy. Podstawowym narzędziem w pracy z chłopcem były wszelkie karty z obrazkami, ilustracje, które często pełniły także funkcję komunikacji zastępczej – gdy chłopiec nie pamiętał słowa, mógł wskazać obrazek, nauczyciel wypowiadał słowo, chłopiec powtarzał. Karty obrazowały także emocje, a dzięki ich nazywaniu, oswajano się z nimi. To bardzo ważny aspekt w pracy z dzieckiem bilingwalnym, ponieważ dzięki temu lepiej może radzić sobie w sytuacjach codziennych. Ponadto karty te stanowiły doskonały materiał do ćwiczeń percepcji.

Na pierwszym etapie pracy nauczyciel zadawał pytanie w języku polskim, chłopiec często odpowiadał po rosyjsku, nauczyciel powtarzał odpowiedź chłopca po polsku i ponownie zadawał to samo pytanie. Ponadto błędne odpowiedzi nie były bezpośrednio korygowane, poprawa błędów polegała na podaniu kolejny raz prawidłowego wzorca słowa lub zdania. Początkowo chłopiec posługiwał się prostymi zdaniami z dość silną rosyjską intonacją i akcentem. Często w trakcie

wypowiedzi przełączał kody językowe, łącząc język polski i rosyjski, co było zrozumiałe na początkowym etapie. Co ciekawe, Aleks, mimo długiego kontaktu z językiem angielskim, w swoich wypowiedziach nie mieszał trzech, a jedynie dwa kody. Językiem angielskim nie posługiwał się także jako językiem pomocniczym, ale pytany o dane słowo po angielsku, nazywał je bezbłędnie, zachowując przy tym poprawną wymowę. Istotne, szczególnie na początkowym etapie, było systematyczne i wielokrotne powtarzanie określonych nazw i zwrotów.

W trakcie pracy koncentrowano się na tematach, które interesowały chłopca, dlatego zajęcia zawsze były dla niego ciekawe i chętnie brał w nich udział. Bardzo dobrym i często wykonywanym ćwiczeniem były dialogi z odwracaniem ról, zadawanie pytań (często podchwytliwych) i prowokowanie odpowiedzi. Jednym z ciekawych ćwiczeń było także prowadzenie dziennika wydarzeń jako techniki kształtowania kompetencji komunikacyjnej w sytuacji dwujęzyczności [por. Orłowska-Popek, Błasiak-Tytuła 2017: 158]. Bardzo ważną rolę, już na kolejnym etapie pracy, odegrały ćwiczenia narracyjne – słuchanie czytanej przez lektorkę bajki lub słuchowiska, które później chłopiec próbował streścić, opowiedzieć. Dużą rolę przykładano także do różnych ćwiczeń opartych na paronimach, głoskach dźwięcznych i bezdźwięcznych.

Indywidualne zajęcia kontynuowane były przez cały pierwszy rok nauki w szkole. Poza ćwiczeniami opartymi na kształceniu percepcji i produkcji, umiejętności czytania, skupiano się także na ćwiczeniach aparatu mowy i poprawnej artykulacji, przede wszystkim wywołaniu poprawnej głoski „r”. Chłopiec przez cały rok nauki w szkole był pod opieką szkolnego logopedy, który prowadził terapię rotacyzmu. Zajęcia indywidualne były prowadzone także w trakcie trudnej sytuacji pandemicznej. Dzięki odpowiedniemu przygotowaniu i doborowi materiałów mogły one odbywać się w formie on-line i przynosiły wymierny rezultat.

3. Wyniki Testu rozwoju językowego

Badanie Aleksa testem TRJ odbyło się w lipcu 2021 r. Rezultat uzyskany przez chłopca odpowiada staninowi 3. Jest on zatem niski według podanych norm. Test przeprowadzono w kolejności zgodnej z zaleceniami, a szczegółowe wyniki zaprezentowano poniżej.

3.1. Słownik – rozumienie słów

Test zawierał 30 obrazkowych plansz; 14 pozycji dotyczyło rozumienia czasowników, kolejnych 16 – rzeczowników. Pierwsze pozycje dotyczące każdej części mowy są pozycjami próbnymi. W tym podteście chłopiec uzyskał 16 punktów na 28, co odpowiada staninowi 1 – wynik najniższy.

Należy wspomnieć, że słownictwo zawarte w tym podteście, dobrze dobrane do badania dzieci polskojęzycznych, okazuje się zdecydowanie za trudne dla dzieci bilingwalnych. Niektóre ze słów nie sprawiały trudności, gdyż dziecko nawet krótko przebywające w Polsce miało szansę na ich usłyszenie, zakodowanie. Niektóre słowa to internacjonalizmy, co także zdecydowanie ułatwiło chłopcu poprawne wykonanie podtestu. Słowa, których chłopiec nie rozpoznał, to: *toczy, wędruje, człapie, merda, nawleka, paproć, żrebak, kredens, głaz, żyrandol, karnisz, żywopłot*.

Tabela 1. Wyniki podtestu SŁOWNIK – ROZUMIENIE SŁÓW

Podtest		+	Wynik surowy			Stanin wg norm ogólnych			Stanin wg norm dla płci		
			dół przedziału	do- kładny wynik	góra przedziału	dół przedziału	do- kładny wynik	góra przedziału	dół przedziału	do- kładny wynik	góra przedziału
1. słownik	rozumienie słów	2	14	16	18	1	1	1	1	1	1

3.2. Gramatyka – powtarzanie zdań

Podtest sprawdza umiejętność tworzenia zdań przez ich powtarzanie. Zadanie polega na wiernym powtarzaniu zdań przez badanego i składa się z 38 prób, z których pierwsze 4 to zdania próbne. W tym podteście chłopiec uzyskał 27 na 34 punkty, co odpowiada staninowi 4 – wynik średni niższy.

Dziecko otrzymuje cały punkt tylko przy wiernym powtórzeniu zdania. Wszelkie odstępstwa (zmiana szyku zdania czy przestawienie choćby jednego elementu, pominięcie lub zmiana rodzaju, liczby) od usłyszonej wypowiedzi nie są punktowane. Podtest można ocenić jako dość trudny dla dziecka bilingwalnego.

Tabela 2. Wyniki podtestu GRAMATYKA – POWTARZANIE ZDAŃ

Podtest		+	Wynik surowy			Stanin wg norm ogólnych			Stanin wg norm dla płci		
			dół przedziału	do- kładny wynik	góra przedziału	dół przedziału	do- kładny wynik	góra przedziału	dół przedziału	do- kładny wynik	góra przedziału
2. gramatyka	powtarzanie zdań	1	26	27	28	4	4	4	4	4	4

3.3. Słownik – produkcja słów

Podtest sprawdza słownictwo czynne dziecka. Zadaniem badanego jest nazywanie obiektów i czynności przedstawionych na obrazku. Chłopiec w tym podteście otrzymał 16 na 25 punktów, co odpowiada staninowi 4 – wynik średni niższy.

Podobnie jak w podteście SŁOWNIK – ROZUMIENIE SŁÓW niektóre słowa okazały się dla Aleksa zbyt trudne. Obrazki przedstawiające czynności i rzeczy, których dziecko nie potrafiło nazwać, to: *doi, trzepie, pruje, wiosło, żagiel, kompas, szalas, kusza, ponton.*

Tabela 3. Wyniki podtestu SŁOWNIK – PRODUKCJA SŁÓW

Podtest		+	Wynik surowy			Stanin wg norm ogólnych			Stanin wg norm dla płci		
			dół przedziału	do- kładny wynik	góra przedziału	dół przedziału	do- kładny wynik	góra przedziału	dół przedziału	do- kładny wynik	góra przedziału
3. słownik	produkcja słów	2	14	16	18	4	4	5	4	4	5

3.4. Gramatyka – rozumienie zdań

Zadaniem podtestu jest sprawdzenie, czy dziecko rozumie różne konstrukcje składniowe. Badanie polega na odczytywaniu kolejnych zdań, w trakcie czego dziecko powinno wskazać palcem właściwy obrazek, który odpowiada usłyszanemu zdaniu. Aleks w tym podteście otrzymał 32 na 32 punkty, co odpowiada staninowi 8(9) – wynik bardzo wysoki.

Tabela 4. Wyniki podtestu GRAMATYKA – ROZUMIENIE ZDAŃ

Podtest		+	Wynik surowy			Stanin wg norm ogólnych			Stanin wg norm dla płci		
			dół przedziału	do- kładny wynik	góra przedziału	dół przedziału	do- kładny wynik	góra przedziału	dół przedziału	do- kładny wynik	góra przedziału
4. gramatyka	rozumienie zdań	2	30	32	34	5	8	8	6	8	8

3.5. Gramatyka – odmiana wyrazów

Podtest sprawdza umiejętność odmiany rzeczowników. Odczytujemy początki zdań, a zadaniem dziecka jest dokończenie fraz, uwzględniające poprawną odmianę rzeczowników. Badanie składa się łącznie z 41 zdań, z których część (nie w kolejności) to pozycje próbne. Chłopiec w tym podteście otrzymał 11 na 14 punktów, co odpowiada staninowi 2 – wynik bardzo niski.

Wynik, który wydaje się bardzo dobry dla dziecka dwujęzycznego, według podanej interpretacji nie prezentuje się korzystnie. Można zatem stwierdzić, że interpretacja jest zbyt surowa w przypadku dzieci bilingwalnych.

Tabela 5. Wyniki podtestu GRAMATYKA – ODMIANA WYRAZÓW

Podtest		+	Wynik surowy			Stanin wg norm ogólnych			Stanin wg norm dla płci		
			dół przedziału	do- kładny wynik	górze przedziału	dół przedziału	do- kładny wynik	górze przedziału	dół przedziału	do- kładny wynik	górze przedziału
5. gramatyka	odmiana wyrazów	3	8	11	14	1	2	7	1	2	7

3.6. Dyskurs – rozumienie tekstów

Podtest sprawdza rozumienie dłuższego tekstu typu narracyjnego. Zadanie polega na odczytaniu dziecku tekstów i sprawdzeniu poziomu rozumienia. Podtest zawiera 6 tekstów, jednak liczba czytanych opowiadań uzależniona jest od wieku dziecka i poziomu wykonania zadań. Z opisu TRJ wynika, że jest to najtrudniejszy i najdłuższy ze wszystkich podtestów. Aleksowi, zgodnie z zaleceniem, przeczytano łącznie (poza tekstami próbnymi) 4 inne: T2 SPOTKANIE, T3 DRABINA, T4 KAJAKI, T5 FENEK. Z pierwszego przeczytanego tekstu (SPOTKANIE) chłopiec otrzymał 5 na 5 punktów; z drugiego (DRABINA) otrzymał 5 na 5 punktów, z trzeciego (KAJAKI) otrzymał 3 na 5 punktów. Aleks z tekstów T3 i T4 otrzymał 8 punktów, co umożliwiło przejście do ostatniego tekstu (FENEK), z którego uzyskał 3 na 5 punktów. W sumie chłopiec uzyskał 16 na 20 punktów, co odpowiada staninowi 7 – wynik wysoki.

Ostatni z testów opiera się na rozumieniu i interpretacji wypowiedzi, czyli na procesie twórczego wnioskowania, który zachodzi zarówno dzięki znajomości kodu językowego, jak i wiedzy o świecie. Aktywną rolę odgrywają tu procesy poznawcze, takie jak percepcja, pamięć, uwaga, myślenie oraz procesy emocjonalne i motywacyjne. Wszelkie zaburzenia w tych obszarach mogą negatywnie wpływać na odbiór wypowiedzi [Smoczyńska 2015: 19].

Tabela 6. Wyniki podtestu DYSKURS – ROZUMIENIE TEKSTÓW

Podtest		+	Wynik surowy			Stanin wg norm ogólnych			Stanin wg norm dla płci		
			dół przedziału	do- kładny wynik	górze przedziału	dół przedziału	do- kładny wynik	górze przedziału	dół przedziału	do- kładny wynik	górze przedziału
6. dyskurs	rozumienie tekstów	2	14	16	18	6	7	8	6	7	9

Reasumując, uzyskane przez Aleksandra wyniki TRJ są zróżnicowane. Chłopiec zdecydowanie najlepiej poradził sobie z podtestami: GRAMATYKA – ROZUMIENIE ZDAŃ, GRAMATYKA – ODMIANA WYRAZÓW, a także DYSKURS. Najsłabsze wyniki osiągnął w podtestach: SŁOWNIK – ROZUMIENIE SŁÓW i SŁOWNIK – PRODUKCJA SŁÓW. Wysoka liczba uzyskanych punktów nie jest

jednak widoczna w odniesieniu do interpretacji wyników. Chłopiec w badaniu testem TRJ uzyskał niski wynik.

Tabela 7. Wyniki: STANINY (z przedziałami ufności)

Stanin	Należy zakreślić pole wyniku dla podtestów, podskal i wyniku ogólnego oraz zaciemnić przedziały ufności								
	9								
8									
7									
6									
5									
4									
3									
2									
1									
	Słownik		gramatyka			dyskurs	rozumienie	produkcja	wynik ogólny
podtest	rozumienie słów	produkcja słów	rozumienie zdań	powtarzanie zdań	odmiana wyrazów	rozmiętnienie tekstów			

Obserwacja rozwoju i nabywania kompetencji językowych chłopca podczas jego pobytu w Polsce pozwala stwierdzić, że język polski jako obcy (L2) opanowywany jest na dobrym, dość zrównoważonym poziomie. Poza rotacyzmem, pod kątem którego prowadzona jest terapia logopedyczna, chłopiec wszystkie głoski wymawia poprawnie. Nadal bardzo dobrze posługuje się językiem rosyjskim (L1), gdyż ma z nim kontakt na co dzień w domu. W zakresie języka angielskiego (L3) także nie zauważono odstępstw od normy wiekowej. Chłopiec szybko i sprawnie przełącza kody językowe, a kalki językowe pojawiają się jedynie między językiem rosyjskim i polskim, jako językami, z którymi chłopiec ma najwięcej styczności i pochodzącymi z tej samej grupy języków słowiańskich.

Ponadto wymowę chłopca nadal, choć w stopniu umiarkowanym, cechują intonacja i akcent charakterystyczne dla języka rosyjskiego. Słuch fonemowy jest bardzo dobry. Chłopiec bez problemu powtarza wyrazy, zdania, różnicuje także głoski w nagłosie, śródgłosie i wygłosie. Do ulubionych ćwiczeń Aleksa należą paronimy, np. *wróżka* – *gruszka*, wyszukiwanie wyrazów przeciwstawnych, np. *ziemia* – *niebo*, zabawa w słowa na ostatnią literę poprzedniego, np. *noga* – *arbuz* – *zegar*. Ponadto poprawnie przeprowadza analizę i syntezę głoskową wyrazu, prawidłowo wyodrębnia wybraną głoskę w prostych słowach i potrafi ją zidentyfikować ze znakiem graficznym, co ma odzwierciedlenie w dobrze opanowanym czytaniu i pisaniu. Jest to też pozytywne rokowanie na przyszłość, gdyż chłopiec, pomimo krótkiego pobytu w Polsce – 16 miesięcy, ukończył w tym czasie I klasę szkoły podstawowej. W klasie był jedynym dzieckiem bilingwalnym, mimo to bardzo dobrze poradził sobie z opanowaniem materiału.

Rozwój kompetencji językowej u Aleksandra, bez względu na wynik testu TRJ, oceniam jako bardzo dobry i dobrze rokujący na przyszłość. Jego możliwości przyswajania języków obcych ocenić można jako bardzo dobre. Z pewnością ma na to wpływ duża świadomość rodziców w zakresie zaspokojenia potrzeb fizycznych i umysłowych chłopca i naturalnej stymulacji rozwoju w każdym jego aspekcie.

Zakończenie

Praca z dzieckiem bilingwalnym jest bardzo odpowiedzialnym zadaniem, z którym coraz częściej muszą zmierzyć się logopedzi. Wyrobienie kompetencji komunikacji bez barier, szczególnie wśród dzieci, odgrywa kluczową rolę w ich późniejszym rozwoju. Drugim ważnym aspektem jest wykształcenie poprawnej wymowy. Prawidłowy rozwój mowy jest bardzo ważnym czynnikiem wpływającym na rozwój osobowości, na kształtowanie się procesu myślenia oraz na rozwój społeczny człowieka [Sachajska 1992: 5–6].

Właściwa diagnoza rozwoju zaburzeń językowych odgrywa tu niebagatelną rolę. W przypadku dzieci bilingwalnych jest ona niezwykle złożonym procesem i wymaga od logopedów właściwego doboru narzędzi badawczych, gdyż dwujęzyczność diagnozowanego dziecka wpływa na wszystkie etapy tego procesu [Łuniewska, Kołak, Kacprzak, Białecka-Pikul, Haman, Wodniecka 2015].

Celem niniejszej pracy była ocena stanu mowy u ponadośmioletniego bilingwalnego chłopca, który z językiem polskim jako obcym (L2) miał stosunkowo krótki kontakt. Dodatkowo u chłopca zdiagnozowany został rotacyzm. Badania dotyczące artykulacji przeprowadzono z wykorzystaniem standardowych testów. Były one wiarygodne i miarodajne także w stosunku do dziecka dwujęzycznego. Badanie dotyczące rozwoju mowy wykonano *Testem rozwoju językowego*. Uzyskane wyniki trudno jest jednak właściwie zinterpretować, gdyż w teście nie ma norm dla dzieci dwujęzycznych, do których można byłoby te wyniki odnieść. Mimo niskiej oceny uzyskanej w ww. teście bezwzględnie rozwój mowy chłopca ocenić można bardzo wysoko. Wpływ na to miał nie tylko stały kontakt z językiem i jego poprawnym wzorcem, indywidualne wsparcie ze strony terapeuty, ale także poprawna postawa rodziców, którzy bardzo dbali o zaspokajanie potrzeb nie tylko fizycznych, ale i emocjonalnych chłopca, a także ciągły rozwój jego kompetencji językowej.

Z pewnością nie możemy uznać, że w przypadku L2 zakończono proces kształtowania mowy, dlatego ważne jest jego dalsze wspomaganie i stały kontakt z logopedą prowadzącym terapię rotacyzmu.

Na uwagę zasługuje przede wszystkim brak standaryzowanego narzędzia diagnostycznego dla dzieci bilingwalnych. Jak widać na przykładzie TRJ, niektóre z badanych części są zbyt trudne dla dzieci obcojęzycznych. Bardzo surowa jest także ocena według skali zaproponowanej przez autorów testu. Badając mowę dzieci

bilingwalnych, przede wszystkim należy posługiwać się metodami obrazkowymi – obraz, dźwięk, pismo – według tego schematu powinien działać logopeda. Dobór obrazków w kartach do badania mowy także nie powinien być przypadkowy. Badając artykulację dziecka, powinniśmy skupiać się na łatwych, rozpoznawalnych przez dzieci dwu- czy wielojęzycznych słowach, tak więc przede wszystkim powinny być to internacjonalizmy, wyrazy podobnie brzmiące w wielu językach.

Przy badaniu poziomu rozwoju języka u dziecka bardzo dobrym pomysłem jest stopniowanie trudności. W ocenie gramatyki rozpoczynamy od prostych zdań, kolejno przechodząc do dłuższych i trudniejszych. Ocena części gramatycznej również powinna zostać przemyślana. Niekiedy, gdy dziecko przestawi jeden z elementów zdania, który nie zaburza jego składni, nie powoduje błędu, warto byłoby przyznać choćby 0,5 punktu zamiast 0. Warto także wziąć pod uwagę, jak długo badane dziecko ma kontakt z językiem dla niego drugim, obcym. Innemu badaniu powinno zostać poddane dziecko przyswajające L2 trzy miesiące, a innemu 1,5 roku. Jeśli jednak badanie odbywa się tym samym testem, można zaproponować odmienne skale oceny.

Ważne jest budowanie kompetencji narracyjnej u dzieci bilingwalnych, ale jest ono kolejnym etapem przyswajania języka, dziecko nie powinno więc być poddawane badaniu na pierwszym etapie. Należy pamiętać, że w pracy z dziećmi dwujęzycznymi warto skupić się przede wszystkim na początkowym etapie, na przełamaniu bariery językowej i dostarczeniu dziecku jak najlepszego wzorca. Kilkulatki bardzo szybko przyswajają języki obce, zadaniem terapeutów jest więc zadbanie o prawidłowość tego procesu. Należy także pamiętać o pozytywnej motywacji i szybkich efektach, które z pewnością zachęcą, a nie zniechęcą dzieci do nauki. Bardzo pomocnymi materiałami będą tu karty obrazkowe dotyczące sytuacji codziennych, a słownictwo i konstrukcje gramatyczne w ten sposób zapamiętane zostaną bardzo szybko wykorzystane przez dziecko w sytuacjach rzeczywistych.

Bibliografia

- Baumann T., Pilch T., 2001, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa, s. 300.
- Bielawska M., 2018, *Jak wspierać rozwój językowy dzieci wielojęzycznych? Postępowanie logopedyczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Logopeda Lodzianin”, nr 2, s. 26.
- Cieszyńska J., Korendo M., 2005, *Wczesna interwencja terapeutyczna, stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6. roku życia*, Kraków.
- Demel G., 1998, *Kwestionariusz obrazkowy*, Warszawa.
- Kucharska M., 2012, *Dwujęzyczny świat dzieci. Program edukacji anglojęzycznej dla dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa.
- Kyrc B., 2018, *Dziecko dwujęzyczne jako uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Słownik dziecka dwujęzycznego – studium przypadku*, „Postscriptum Polonistyczne”, 2(22), s. 1–17.
- Kyrc B., Mikulska A., 2017, *Wykorzystanie metod logopedycznych w pracy z dzieckiem dwujęzycznym na etapie wczesnoszkolnym. Studium przypadku* [w:] *Wczesny start językowy – wybrane zagadnienia*, red. J. Rokita-Jaśkow, W. Król-Gierat, Kraków.

- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków, s. 57.
- Łuniewska M., Kołak J., Kacprzak A., Białecka-Pikul M., Haman E., Wodniecka Z., 2015, *Wyzwania w diagnozie rozwoju językowego dzieci dwu- i wielojęzycznych*, „Głos – Język – Komunikacja”, red. A. Myszka, E. Oronowicz-Kida, t. 2, s. 35–56.
- Miodunka W., 2016, *Biografia językowa jako jedna z metod badania dwujęzyczności*, Kraków, s. 51.
- Orłowska-Popek Z., Błasiak-Tytuła M., 2017, *Dziennik wydarzeń jako technika kształtowania kompetencji komunikacyjnej w sytuacji dwujęzyczności*, „Conversatoria Linguistica” XI, s. 158.
- Rocławska-Daniluk M., 2011, *Dwujęzyczność i wychowanie dwujęzyczne z perspektywy lingwistyki i logopedii*, Gdańsk.
- Rocławski B., 2010, *Słuch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka*, Gdańsk.
- Sachajska E., 1992, *Uczymy poprawnej wymowy*, Warszawa.
- Seretny A., 2003, *A co to takiego? Obrazkowy słownik języka polskiego*, Kraków.
- Seretny A., 2015, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Skorek E.M., 1992, *Kwestionariusz do badań artykulacji*, Kraków 1992.
- Skorek E.M., 2010, *Reranie. Profilaktyka, diagnoza, korekcja*, Kraków.
- Smoczyńska M., Haman E., Maryniak A., Czaplewska A., Krajewski G., Banasik N., Kochańska M., Łuniewska M., 2015, *Test Rozwoju Językowego*, Warszawa.
- Stasiak M., Czarczyńska-Orchowska A. (red.), 2019, *Standard gabinetu logopedycznego*, „Wielkopolski Przegląd Logopedyczny” 1.
- Styczek I., 1977, *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego (komentarz i tablice)*, Kraków, s. 23–25.
- Tokarski R., 2001, *Słownictwo jako interpretacja świata [w:] Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 343.
- Weichert-Figurska D., 2015, *Nie seplenie*, Gdańsk.
- Wodniecka Z., Mieszkowska K., Durlak J., Haman E., 2018, *Kiedy 1 + 1 ≠ 2, czyli jak dwujęzyczni przyswajają i przetwarzają język(i) [w:] Logopedia międzykulturowa*, red. E. Czaplewska, Gdańsk, s. 92–131.

EVALUATION OF THE USEFULNESS OF A RESEARCH TOOL BASED ON A CASE STUDY OF A BILINGUAL CHILD IN A SPEECH THERAPY APPROACH

Summary

The aim of this paper is to introduce, analyze, and discuss the Language Development Test (LDT) as a tool for examining bilingual children. The research was based on a case study of a boy who was at the stage of acquiring Polish as an L2. The obtained test result differs significantly from the opinion of the Polish language teacher and speech therapist who cooperated with the boy from the moment of his arrival in Poland to the time of the final examination. Alex's score on the Language Development Test (TRJ) corresponds to the third level.

In reality, however, the boy mastered the language well enough to begin his education in a Polish school, keeping up with his Polish peers in acquiring knowledge and expanding his linguistic competence. This demonstrates the lack of valid tools for examining bilingual and multilingual children. Standards for these groups should be developed separately.

Key words: bilingualism, dyslalia, Language Development Test, diagnosis