

**Magdalena Łuniewska, Joanna Kołak, Agnieszka Kacprzak,
Marta Białecka-Pikul, Ewa Haman, Zofia Wodniecka**

WYZWANIA W DIAGNOZIE ROZWOJU JĘZYKOWEGO DZIECI DWU- I WIELOJĘZYCZNYCH

W artykule przedstawiono kluczowe wyzwania, jakie stają przed osobami prowadzącymi diagnozę kompetencji językowych i poznawczych dzieci dwujęzycznych. Wyzwania te dotyczą nieuniknionych różnic w przebiegu rozwoju językowego między dziećmi dwu- i jednojęzycznymi, charakterystyki zaplecza językowego oraz ogólnego rozwoju dzieci dwujęzycznych, a także odpowiedniego doboru narzędzi diagnostycznych. Ponadto zaprezentowano aktualne zalecenia dotyczące przeprowadzania oceny poziomu rozwoju językowego oraz diagnozy specyficznego (pierwotnego) zaburzenia rozwoju językowego (SLI) u dzieci wielojęzycznych, wypracowane przez międzynarodowy zespół specjalistów w ramach programu współpracy europejskiej COST IS0804. Podjęto także próbę dostosowania tych zaleceń do polskich realiów, rozważając potencjalne wykorzystanie dostępnych w Polsce narzędzi w diagnozie dzieci wielojęzycznych.

Wstęp

W Polsce, podobnie jak na całym świecie, wzrasta liczba dzieci mających na co dzień kontakt z więcej niż jednym językiem. Naturalną konsekwencją tego zjawiska jest to, że logopedzi i psycholodzy w swojej praktyce stykają się z nowym wyzwaniem: coraz częściej zgłaszają się do nich zaniepokojeni rodzice lub nauczyciele dzieci dwu- lub wielojęzycznych. Jednak podstawowy program studiów psychologicznych czy logopedycznych nie przewiduje kursów dotyczących specyficznego prowadzenia diagnozy (oraz ewentualnej terapii) dzieci wielojęzycznych. Brakuje również polskiej literatury poruszającej ten temat; jedyną aktualną pozycją jest broszura opublikowana przez Barzykowskiego i współpracowników (2013). Ogromna popularność, jaką cieszą się wśród specjalistów konferencje poświęcone tematyce dwujęzyczności (np. konferencja „Zaburzenia językowe dziecka w kontekście wielojęzyczności”¹ zorganizowana w maju 2013 czy „Młoda polska emigracja w UE jako

¹ Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych”² z września 2013 r.), potwierdza wagę i aktualność tego zagadnienia. Także instytucje zajmujące się szkoleniem specjalistów związanych z edukacją (np. Ośrodek Rozwoju Edukacji) zaczynają dostrzegać potrzebę upowszechniania wiedzy na temat dwu- i wielojęzyczności oraz wielokulturowości.

W niniejszym artykule przedstawimy wyzwania, jakie stawia psychologom i logopedom diagnoza rozwoju dzieci dwujęzycznych. Zaprezentujemy również najświeższe zalecenia dotyczące prowadzenia oceny poziomu rozwoju językowego oraz diagnozy specyficznego (pierwotnego) zaburzenia rozwoju językowego (SLI) u dzieci wielojęzycznych, wypracowane przez międzynarodowy zespół specjalistów w ramach programu współpracy europejskiej COST IS0804³, oraz postaramy się dokonać „adaptacji kulturowej” tych zaleceń – odniesiemy je do polskich realiów, rozważając potencjalne wykorzystanie dostępnych w Polsce narzędzi w diagnozie dzieci wielojęzycznych.

W naszych rozważaniach skupimy się wyłącznie na kwestii wielojęzyczności, nie analizując natomiast szerszej problematyki wielokulturowości i powiązanych z nią kwestii stereotypów rasowych czy błędnego interpretowania zachowania dzieci i rodziców pochodzących z innej kultury. Zagadnienia te, choć z pewnością bardzo istotne, zostały poruszone w innych pracach opublikowanych po polsku (np. Barzykowski i in. 2013; Grzymała-Moszczyńska 2014), a my – kierując nasze rozważania przede wszystkim do logopedów – ograniczymy się do szczegółowego omówienia wyzwań w diagnozie, wynikających z posługiwania się przez dziecko więcej niż jednym językiem.

Na wstępie warto podkreślić, że nawet jeśli będziemy opisywać dziecko mówiące w dwóch językach, na przykład polskim i angielskim lub wietnamskim, nasze rozważania mogą dotyczyć co najmniej trzech zupełnie różnych grup dzieci, a mianowicie: 1) dzieci obcojęzycznych, które wraz ze swoimi rodzicami zamieszkały w Polsce – na przykład dziecka pary wietnamskiej pracującej i mieszkającej w Polsce, 2) dzieci polskojęzycznych, które mieszkają poza granicami Polski (z co najmniej jednym rodzicem będącym Polakiem/Polką) – na przykład w Wielkiej Brytanii albo Irlandii, i 3) tzw. re-emigrantów, czyli tych dzieci powracających z rodzinami do Polski, które przynajmniej kilka lat mieszkały poza krajem i funkcjonowały w odmiennym systemie edukacji, na przykład uczyły się do brytyjskiego przedszkola lub szkoły. Nie możemy zapominać, że grupy te różni między innymi to, w jakiej kolejności przyswajały języki, jak intensywny kontakt miały z każdym z nich i jaki był kontekst ich przyswajania,

² Polska Akademia Umiejętności w Krakowie i Polski Uniwersytet na Obczyźnie w Londynie.

³ Program współpracy europejskiej ufundowany przez Cooperation in Science and Technology, zatytułowany „Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistic Patterns and the Road to Assessment” (www.bi-sli.org).

co jest nie bez znaczenia podczas procesu diagnostycznego. To jednak tylko niektóre z wielu czynników wpływających na przebieg diagnozy u dzieci dwujęzycznych, które omówimy w dalszej części artykułu.

Przeprowadzenie prawidłowego badania diagnostycznego dzieci dwujęzycznych jest zadaniem trudnym, i to właśnie mnogość czynników, które należy uwzględnić, diagnozując, sprawia, że dzieci dwujęzyczne są znacznie częściej narażone na niepoprawną diagnozę zaburzeń językowych niż ich jednojęzyczni rówieśnicy. Warto podkreślić, że problem ten dotyczy przeprowadzania diagnozy rozwoju dzieci dwujęzycznych nie tylko w Polsce. Również w krajach, gdzie dwujęzyczność jest powszechniejsza i od dawna badana (np. w USA), występują podobne wyzwania (Armon-Lotem 2012; Bedore i Pena 2008; de Jong 2009; Dollaghan i Horner 2011; Grzymała-Moszczyńska 2014; Hemsley, Holm i Dodd 2014; Kohnert 2013; McCabe i in. 2013).

1. Ważne definicje, czyli kim są dzieci dwujęzyczne i czym są deficyty językowe

Zagadnienie diagnozy deficytów językowych u dzieci dwujęzycznych może wynikać z trudności definicyjnych – doprecyzowania wymagają zarówno termin „dwujęzyczność”, jak i „zaburzenie językowe”. Według powszechnego stereotypu osoby dwujęzyczne perfekcyjnie władają oboma językami, posługując się nimi z taką samą sprawnością, jak osoby jednojęzyczne. Większość ludzi uważa, że osoba dwujęzyczna to taka, która wychowana była przez parę mieszaną i od urodzenia posługiwała się w domu dwoma językami. Jednak osób, które doskonale opanowały więcej niż jeden język, jest bardzo niewiele, nawet wśród tych, które od wczesnego dzieciństwa miały kontakt z wieloma językami. Coraz częściej przyjmuje się, że dzieci dwujęzyczne to takie, które na co dzień używają więcej niż jednego języka (Armon-Lotem, de Jong i Meir 2015; Wodniecka-Chlipalska 2011). Ta definicja, proponowana między innymi przez Francoisa Grosjeana i Ping Li (2012), jest bardzo obszerna, włącza bowiem do kategorii osób „dwujęzycznych” nie tylko osoby biegle posługujące się dwoma językami od dzieciństwa, ale także osoby posługujące się jednym z języków słabiej, mówiące z silnym akcentem czy poznające drugi język niekoniecznie we wczesnym dzieciństwie oraz niekoniecznie poprzez kontakt z nim w środowisku domowym.

Takie zdefiniowanie dwujęzyczności sprawia, że grupa „osób dwujęzycznych” jest bardzo niejednorodna ze względu na czynniki dotyczące statusu socjoekonomicznego (np. pochodzenie z rodziny imigranckiej albo mniejszości narodowej) czy sytuacji rodzinnej dziecka (np. oboje rodzice posługujący się tym samym językiem albo różnymi językami). Jednak podstawowym i najważ-

niejszym dla rozwoju językowego źródłem ogromnych różnic pomiędzy osobami dwujęzycznymi jest zróżnicowana intensywność kontaktu z dwoma językami (De Houwer 2011; Zurer-Pearson 2013).

Czynniki, które wpływają na jakość i intensywność kontaktu z językami, to: 1) kolejność przyswajania języków (dwa języki przyswajane równolegle od urodzenia albo sekwencyjnie: jeden wcześniej od drugiego), 2) wiek, w którym nastąpił pierwszy intensywny kontakt z drugim językiem (np. w chwili narodzin albo dopiero od przeprowadzki do innego kraju lub pójścia do przedszkola), 3) długość i bogactwo kontaktu z każdym z języków oraz kontekst, w jakim dziecko się z nimi styka (np. posługiwanie się jednym językiem przez jednego rodzica i drugim przez drugiego albo posługiwanie się jednym językiem w domu, a drugim w szkole). Zatem według przyjętej tutaj definicji, dwujęzyczne jest zarówno dziecko wychowujące się w Polsce, które od urodzenia ma w domu styczność z językiem polskim jako językiem matki oraz z językiem angielskim jako językiem ojca, jak i dziecko, które przyjechało do Polski przed kilkoma miesiącami z Ukrainy, w domu rozmawia z rodzicami po ukraińsku i niedawno rozpoczęło edukację w polskiej szkole. Oczywiście jest, że te dzieci mogą różnić się od siebie i od dzieci jednojęzycznych stopniem znajomości języka polskiego.

2. Jak przebiega rozwój językowy u dzieci dwujęzycznych?

Rozwój językowy dzieci, które od narodzin funkcjonują w dwóch środowiskach językowych, przebiega w sposób zbliżony do rozwoju językowego dzieci posługujących się tylko jednym językiem. Ma on jednak swoją specyfikę, której absolutnie nie należy traktować jako przejawu zaburzenia. „Kamienie milowe” w rozwoju dziecka dwujęzycznego są identyczne jak u dzieci jednojęzycznych (Werker, Byers-Heinlein i Fennell 2009), chociaż dzieci dwujęzyczne mogą wypowiedzieć pierwsze słowo nieco później niż ich jednojęzyczni rówieśnicy; ma to jednak zwykle miejsce w tym samym przedziale wiekowym, czyli między 8. a 15. miesiącem życia (Meisel 2004: 95). Kiedy dzieci dwujęzyczne zaczynają układać pierwsze zdania, przyswajają również zasady gramatyczne według tych samych reguł i w tym samym przedziale wiekowym, co dzieci jednojęzyczne (Genesee 2009: 4).

Należy jednak pamiętać, że znajomość obu języków nie musi rozwijać się równomiernie⁴, dlatego że w dużej mierze zależy to od ilości i jakości kontaktu

⁴ Rozwój językowy w odniesieniu do każdego z języków nie musi przebiegać dokładnie tak samo, a zwłaszcza w tym samym tempie (Nartowska 1980). Przeciwnie, zjawiskiem naturalnym są tzw. dysharmonie w przebiegu rozwoju, co w dużej mierze zależy od ilości i jakości kontaktu z każdym z języków.

z każdym z nich. Na przykład dziecko może w jednym języku wcześniej osiągnąć etap tworzenia zdań, a w drugim ciągle pozostawać w fazie wypowiedziania pojedynczych wyrazów. Dlatego tak ważne jest, aby diagnoza rozwoju językowego zawsze uwzględniała, czy dana umiejętność pojawiła się już u dziecka w jednym, tzw. silniejszym lub dominującym języku, mimo że nie można jej jeszcze zaobserwować w tzw. języku słabszym.

W rozwoju dzieci dwujęzycznych pojawiają się jednak również zjawiska, których nie spotyka się u dzieci jednojęzycznych (Genesee i Nicoladis 2006). Do takich zjawisk należą mieszanie języków i zbitki językowe. Mieszanie języków bywa często powodem zmartwień rodziców, którzy niepokoją się, uznając je za oznakę opóźnienia językowego dziecka, nieprawidłowości w rozwoju językowym lub wręcz za brak umiejętności odróżniania języków od siebie. Tymczasem przełączanie języków w zdaniu lub podczas dłuższej rozmowy jest naturalną cechą rozwoju dwujęzycznego (Goldstein i Kohnert 2005). Biegli w obu językach dorośli dwujęzyczni często mieszają języki, zwłaszcza podczas rozmowy z innymi osobami dwujęzycznymi, i podobnie, w naturalny sposób, czynią również dzieci. Wielu badaczy uważa, że mieszanie języków jest tak naprawdę oznaką biegłości językowej, może bowiem świadczyć o szybkim dostępie do słów w obydwu językach (Genesee 2009). Dzieci dwujęzyczne, mieszając języki, uwzględniają cechy swojego rozmówcy, np. częściej mieszają języki, rozmawiając z osobą dwujęzyczną, która posługuje się tymi samymi językami, co one, niż z osobą jednojęzyczną. Mieszanie języków może też być sposobem na poradzenie sobie w sytuacji, kiedy dziecko nie zna lub nie może sobie przypomnieć słowa w jednym języku, ale zna je w swoim drugim języku. Może być to zatem działanie świadome i służące przystosowaniu się do sytuacji. Mieszanie języków w wypowiedzi nie świadczy o tym, że dziecko ma problem z różnicowaniem języków jako dwóch różnych systemów (Genesee 1989).

Dla dzieci, które swój drugi język zaczynają przyswajać dopiero kilka lat po tym, jak nauczą się pierwszego języka (tzw. dwujęzyczność sekwencyjna), charakterystyczną cechą stanowi przejście przez okres niewerbalny (zwany również cichym okresem) w czasie, kiedy dziecko po raz pierwszy styka się z nowym językiem. Okres taki może trwać od kilku tygodni do kilku miesięcy i najprawdopodobniej jest to czas, w którym dziecko buduje swoją wiedzę o nowym języku. W sposób naturalny rozumienie wyprzedza produkcję mowy – z tego względu dziecko w początkowym okresie nabywania języka może nie być jeszcze zdolne do werbalnej komunikacji, ale może rozwijać w tym czasie swój słownik bierny i uczyć się rozumieć nowy język. W przypadku młodszych dzieci faza ta często trwa dłużej niż u dzieci starszych (Paradis, Genesee i Crago 2011). Długość okresu cichego to kwestia bardzo indywidualna, która w dużej mierze zależy od intensywności kontaktu z językiem, ale także od osobowości dziecka.

U dzieci nieśmiałych okres taki może trwać dłużej niż u dzieci bardziej pewnych siebie. Cichy okres to zjawisko naturalne, które podobnie jak mieszanie języków nie powinno niepokoić rodziców dzieci dwujęzycznych.

3. Czym jest diagnoza?

Termin „diagnoza” może mieć co najmniej dwa znaczenia – może oznaczać zarówno proces diagnozowania, jak i efekt tego procesu (za: Krasowicz-Kupis i in. 2014; Paluchowski 2007; Stemplewska-Żakowicz 2009). Dla potrzeb tego tekstu będziemy posługiwać się słowem „diagnoza”, myśląc o złożonym procesie obejmującym postawienie pytań diagnostycznych, wybór odpowiednich narzędzi, zebranie danych, ich ocenę i integrację, a w efekcie sformułowanie odpowiedzi na postawione pytania diagnostyczne (Stemplewska-Żakowicz 2009). Dwujęzyczność diagnozowanego dziecka wpływa na wszystkie etapy tego procesu. Już stawianie pytań diagnostycznych musi odbywać się z uwzględnieniem dwujęzyczności dziecka – pytaniem takim może być: „Czy rozwój językowy dziecka przebiega w sposób typowy dla dzieci dwujęzycznych?”. Tak postawione pytanie wymaga jednak informacji o przebiegu rozwoju językowego dzieci dwujęzycznych, a dokładniej – danych dotyczących trajektorii zmian rozwojowych w obszarze języka w populacji takich dzieci. Jednak tego typu danych w Polsce obecnie nie mamy, a proste porównywanie przebiegu rozwoju dziecka dwu- i jednojęzycznego nie pozwala na prawidłową diagnozę jego rozwoju językowego. Skoro jednak takich danych nie posiadamy, czy oznacza to, że diagnoza nie jest możliwa? Z pewnością jest możliwa, ale wymaga znacznie większej staranności i wnikliwości na wszystkich etapach, a także ostrożności w interpretowaniu wyników uzyskanych przez dziecko w wystandaryzowanych testach językowych opracowanych z reguły dla populacji jednojęzycznej.

Kolejnym etapem podczas oceny poziomu rozwoju językowego dziecka dwujęzycznego jest wybór odpowiednich narzędzi do badania, np. do badania angielskojęzycznego dziecka, które rozpoczęło dopiero naukę w polskiej szkole. Wybór ten może być szczególnie kłopotliwy, zwłaszcza gdy badane dziecko posługuje się językiem polskim w stopniu niepozwalającym na swobodne rozumienie instrukcji werbalnych. Przy kolejnym etapie diagnozy – zbieraniu danych, ich ocenie i integracji, również musimy brać pod uwagę kwestie związane z dwujęzycznością dziecka. Etap ten wymaga bowiem poszerzonego wywiadu dotyczącego sytuacji językowej dziecka. Dalej, już oceniając informacje zebrane z wykorzystaniem standardowych testów psychometrycznych, należy mieć na uwadze możliwą nieadekwatność norm – w Polsce nie istnieją narzędzia, które

znormalizowane by były na populacji dzieci dwujęzycznych, zatem dostępne normy nigdy nie opisują rozwoju dzieci dwujęzycznych.

Również ostatni etap diagnozy, czyli przygotowanie odpowiedzi na postawione wcześniej pytania diagnostyczne, wymaga uwzględnienia czynników związanych z dwujęzycznością dziecka. A zatem, rozważając specyfikę diagnozy rozwoju językowego dzieci dwujęzycznych, musimy mieć na uwadze odmienność wszystkich etapów postępowania diagnostycznego w porównaniu z procesem diagnozy dzieci jednojęzycznych.

4. Jakie wyzwania w diagnozie rozwoju językowego stawia dwujęzyczność?

Wymienione powyżej specyficzne aspekty procesu diagnozy rozwoju dzieci dwujęzycznych sprawiają, że jest ona zawsze wymagającym zadaniem, które staje się jeszcze trudniejsze, jeśli przedmiotem diagnozy mają być właśnie kompetencje językowe dziecka. Dwujęzyczność badanego dziecka stawia przed specjalistą prowadzącym diagnozę szereg wyzwań, którym trzeba sprostać przed lub w trakcie postępowania diagnostycznego. Wyzwania te dotyczą: 1) konieczności badania dziecka w obu znanych mu językach i jego potencjalnie niższych w porównaniu z normami dla dzieci jednojęzycznych kompetencji językowych (obniżenie to może przejawiać się tylko w jednym albo w dwóch językach, w zależności od dominacji językowej), 2) konieczności uwzględnienia różnorodności zaplecza językowego dzieci dwujęzycznych, 3) konieczności wykluczenia, że przyczyną trudności językowych dziecka jest niższa niż przeciętna inteligencja lub inne zaburzenia poznawcze, oraz 4) właściwego wyboru technik diagnostycznych – o minimalnej ilości instrukcji werbalnych – umożliwiających wiarygodną ocenę kompetencji dzieci dwujęzycznych. W dalszej części tekstu omówimy szczegółowo każde z tych zagadnień-wyzwań, ujmując je w formie pytań, na które poszukamy odpowiedzi. Dodatkowo postaramy się przedstawić propozycje praktyk, które umożliwiają sprostanie tym wyzwaniom.

1) Czy rzeczywiście dzieci dwujęzyczne uzyskują w testach językowych niższe wyniki?

Jak stwierdza Katchan (2006), choć dawniej uważano dwujęzyczność za rodzaj zaburzenia językowego, w świetle współczesnych badań ewentualnych niższych kompetencji językowych dzieci dwujęzycznych zdecydowanie nie należy rozumieć jako „zaburzenia”. Bowiem rozwój językowy dzieci dwujęzycznych, choć pod pewnymi względami może pozornie przypominać „spowolniony” rozwój językowy dzieci jednojęzycznych, istotnie się od niego różni, a łączne – czyli

w obydwu językach – kompetencje językowe dzieci dwujęzycznych przeważnie są na co najmniej równie wysokim poziomie, jak u dzieci jednojęzycznych. Oczywiście, rozwój językowy nie musi przebiegać jednakowo dla wszystkich poziomów języka, stąd możliwe jest, że dziecko dwujęzyczne nie będzie różniło się od jednojęzycznych rówieśników pod względem jednych, a będzie różniło się pod względem innych kompetencji językowych (np. słownika i składni).

Badania dotyczące rozmiaru słownika umysłowego pokazują, że pomimo iż dzieci dwujęzyczne w każdym ze swoich języków znają nieco mniej słów niż ich rówieśnicy posługujący się tylko jednym językiem, to sumarycznie – łącznie w obu językach – mogą znać więcej słów niż dzieci jednojęzyczne (Poulin-Dubois i in. 2012; Zurer-Pearson, Fernandez i Kimbrough-Oller 1993). Może to być spowodowane tym, że dzieci dwujęzyczne często uczą się różnych słów tylko w jednym kontekście, a innych – w odmiennym, np. słownictwo związane ze szkołą rozwijają w języku oficjalnym kraju, w którym mieszkają, a słownictwo związane ze środowiskiem domowym przyswajają głównie w języku, którym posługują się w domu (Białystok i in. 2010). Z kolei dzieci dwujęzyczne szybciej niż jednojęzyczne osiągają świadomość metajęzykową (Zurer-Pearson 2013: 52).

Najważniejsze jednak wydaje się spostrzeżenie, że w przypadku dzieci dwujęzycznych rozwój języka w określonych dziedzinach może przebiegać dokładnie tak, jak u dzieci jednojęzycznych (np. w rozumieniu składni nie zaobserwuje się różnic między językami), a w innych dziedzinach takie różnice będą wyraziste, ze względu na możliwy transfer z drugiego języka (np. w konstrukcjach składniowych).

Dodatkowo trafną ocenę kompetencji językowych dzieci dwujęzycznych mogą utrudniać indywidualne różnice i faktyczne zaburzenia w przebiegu rozwoju językowego. Bowiem również u dzieci dwujęzycznych może przecież występować opóźniony lub zaburzony rozwój językowy, niewynikający jednak z posługiwania się więcej niż jednym językiem. Ocena tego, jaką część niższych kompetencji językowych dziecka można wytłumaczyć jego dwujęzycznością, a jaka część jest skutkiem zaburzenia rozwoju, należy do kluczowych dla diagnozy rozwoju językowego dzieci posługujących się więcej niż jednym językiem (Armon Lotem, de Jong i Meir 2015: 1). Choć stosowane dzisiaj narzędzia badawcze nie pozwalają udzielić wyczerpującej odpowiedzi na postawione wyżej pytanie, należy przede wszystkim pamiętać, że zaburzenia rozwoju językowego – jeśli występują u dziecka dwujęzycznego – manifestują się zawsze w obydwu jego językach (np. Stavrakaki, Chrysomallis i Petraki 2011). Dlatego badania dzieci dwujęzycznych, a zwłaszcza diagnoza ich kompetencji językowych, powinny odbywać się w obydwu językach. Jedynie w takiej sytuacji możliwa będzie ocena tego, czy dziecko ma trudności z posługiwaniem się językiem w ogóle – wtedy będzie osiągało znacznie obniżone wyniki w obydwu językach, czy też jego trudności wynikają

jedynie z niedostatecznego kontaktu z danym językiem – w takiej sytuacji może w jednym z języków osiągać wyniki zbliżone do dzieci jednojęzycznych.

Sytuacja, w której drugi język dziecka jest znany psychologowi albo logopedzie prowadzącemu diagnozę – na przykład osoba posługująca się płynnie językiem angielskim bada dziecko, które niedawno przeprowadziło się do Polski z Wielkiej Brytanii – wydaje się stosunkowo prosta. Należy jednak pamiętać, że aby rzetelnie ocenić poziom rozwoju językowego dziecka w obu językach, osoba diagnozująca powinna nie tylko płynnie mówić w obu językach, ale również mieć w nich doświadczenie w używaniu narzędzi diagnostycznych oraz w interpretowaniu uzyskanych wyników.

Często jednak nie mamy możliwości przeprowadzenia badania w drugim języku dziecka – na przykład w sytuacji dzieci imigranckich posługujących się w domu mało popularnymi wśród polskich specjalistów językami, takimi jak wietnamski albo romski. Brak jest jednak nie tylko diagnostów, którzy sami byliby dwujęzyczni i mogliby diagnozować w obu językach (a więc mieć dostęp do odpowiednich narzędzi psychometrycznych oraz doświadczenie w ich używaniu), ale brakuje nam także samych narzędzi. Problem ten nie stanowi specyfiki Polski – jest także obecny m.in. w USA (Kohnert 2013: 43) oraz w innych krajach (de Jong 2009).

Mimo wszystko ocena kompetencji dziecka w obydwu językach jest konieczna także w przypadku nieznaności jednego z tych języków przez osobę prowadzącą diagnozę. W takiej sytuacji pomocne może być przeprowadzenie obszernego wywiadu z osobą bliską dziecku, która posługuje się nieznanym diagnoście językiem (i która zna także język, jakim mówi diagnosta, dzięki czemu może się z nim porozumieć). Cenna może być także współpraca z innym specjalistą, mającym umiejętności i uprawnienia konieczne do prowadzenia diagnozy w drugim języku dziecka.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że opinia rodzica na temat stopnia, w jakim dziecko zna język, nie może zastąpić profesjonalnej oceny, choć z pewnością warto, by stanowiła jej uzupełnienie. Rodzice często nie potrafią trafnie ocenić aktualnych kompetencji swoich dzieci, nieświadomie je zaniżając lub zawyżając, a dynamiczna sytuacja językowa dziecka, na przykład zmiany w częstotliwości kontaktu z danym językiem, dodatkowo tę ocenę utrudnia. Kwestia używania w procesie diagnostycznym kwestionariuszy wypełnianych przez rodziców, jako źródła wiedzy o kompetencji językowej dziecka dwujęzycznego, jeszcze zostanie szerzej omówiona w kontekście drugiego pytania.

Inną trudnością, która wiąże się z oceną poziomu rozwoju językowego dziecka dwujęzycznego, jest fakt, że to, co podlega diagnozie (np. poziom kompetencji językowych w zakresie języka polskiego u dziecka reemigranta), musi jeszcze przed rozpoczęciem procesu diagnozy zostać wstępnie oszacowane, tak

by w ogóle możliwe było jej sensowne przeprowadzenie. Przystępując do diagnozowania rozwoju językowego dziecka dwujęzycznego, niezależnie od celu diagnozy, musimy określić jego kompetencje w zakresie języka, w którym prowadzona będzie diagnoza – w sytuacji badania w Polsce tym językiem najczęściej będzie polski (Zasuńska 2011). Znaczna część używanych przez diagnostów testów zawiera materiał w formie instrukcji werbalnych. Niedostateczna znajomość języka polskiego czy – szerzej – języka, w którym prowadzone jest badanie, może uniemożliwić trafną diagnozę. Konieczność znajomości języka badania, choć współcześnie wydaje się oczywista, nie była taka sto lat temu. Mija właśnie wiek, od kiedy Goddard (1917) przeprowadził w USA badania inteligencji imigrantów, korzystając ze skali inteligencji Bineta-Simona, i opublikował wyniki, według których około 80% Włochów, Węgrów, Żydów i Rosjan to ludzie opóźnieni w rozwoju intelektualnym. Uzyskanie tak wypaczonych wyników było możliwe, ponieważ badani nie znali języka angielskiego, w którym prowadzony był pomiar inteligencji, w stopniu umożliwiającym zrozumienie poleceń. Zagadnienie pomiaru inteligencji u dzieci dwujęzycznych będzie szerzej omówione w części poświęconej trzeciemu pytaniu.

Konieczne jest jednak podkreślenie, że chociaż całościowa diagnoza kompetencji językowej dzieci dwujęzycznych nie powinna ograniczać się jedynie do stosowania miar czysto ilościowych, to jednak brak jakichkolwiek narzędzi psychometrycznych mierzących wszystkie aspekty rozwoju językowego w obu językach istotnie ją utrudnia. Idealną sytuacją byłoby posiadanie tego samego narzędzia do zastosowania w dwu językach. Ważne jest, by narzędzie to było trafne, rzetelne i zawsze miało normy zarówno dla dzieci jedno-, jak i dwujęzycznych. Kilkuletni wysiłek badawczy uczestników programu COST IS0804 nakierowany był właśnie na tworzenie takich narzędzi, które – choć początkowo były tylko eksperymentalnymi próbami – mogłyby dzięki dalszym badaniom normalizacyjnym stać się narzędziami diagnostycznymi, skutecznie zmieniającymi obecną sytuację diagnozy rozwoju dzieci dwujęzycznych w skali europejskiej, w tym w Polsce. Takie narzędzia zostały wstępnie przygotowane (Armon-Lotem, de Jong i Meir 2015; Otwinowska-Kasztelanic i in. 2012), ale wymagają one dalszych opracowań i przede wszystkim dużych nakładów na badania empiryczne, a zwłaszcza badania normalizacyjne. Zatem samo opracowanie wielojęzycznych narzędzi może stanowić zaledwie ważny początek drogi do poprawienia jakości procesu diagnozowania rozwoju dzieci dwujęzycznych (Armon-Lotem, de Jong i Meir 2015), a więc również do uzyskania jednoznacznej i pewnej odpowiedzi na pytanie, które stanowi pierwsze wyzwanie w diagnozie rozwoju dzieci dwujęzycznych, a mianowicie, czy rzeczywiście i jeśli tak, to dlaczego dzieci dwujęzyczne w testach językowych uzyskują niższe wyniki.

2) Jakie jest zaplecze językowe dziecka?

Poziom kompetencji językowych dziecka w danym języku zależy od tego, jak częsty i jak intensywny ma ono z tym językiem kontakt (Hart i Risley 1995; 2003; Grüter i Paradis 2014). Elin Thordardottir (2011) wykazała, że francusko-angielskie dzieci symultanicznie dwujęzyczne – czyli przyswajające dwa języki od urodzenia – wychowywane w Kanadzie, w standardowych testach językowych osiągają obniżone wyniki w stosunku do dzieci jednojęzycznych. Taka prawidłowość dotyczy zarówno dzieci mających aktywny kontakt z danym językiem przez 25% czasu, jak i tych, które porozumiewają się nim aż przez 75% czasu. Jednak grupy te różnią się stopniem obniżenia kompetencji w porównaniu z dziećmi jednojęzycznymi. Dzieci, które z danym językiem mają styczność jedynie przez 25% czasu (co może oznaczać na przykład codzienne trzygodzinne zajęcia w przedszkolu), osiągają w standardowych testach wyniki o ponad odchylenie standardowe niższe niż ich jednojęzyczni rówieśnicy (Elin Thordardottir 2011). Choć podobne wyniki dziecka jednojęzycznego sugerowałyby zaburzenie rozwoju językowego, to u dzieci wielojęzycznych, mających ograniczony dostęp do danego języka, takie rezultaty mogą być uznane za typowe. Dlatego dla prawidłowej diagnozy rozwoju językowego dzieci dwujęzycznych kluczowe jest gruntowne przestudiowanie informacji na temat częstości, intensywności i jakości kontaktu dzieci z tymi językami.

Podobnie Gathercole i współpracownicy (2008; 2013) podkreślają konieczność uwzględnienia częstości i intensywności dostępu do języka w ocenie poziomu rozwoju językowego. Opracowały one w tym celu znormalizowany test słownikowy dla dzieci walijsko-angielskich w wieku szkolnym, w którym normy ustalane są dla trzech grup oddzielnie: dzieci posługujących się w domu wyłącznie walijskim, wyłącznie angielskim, oraz dzieci, które posługują się w domu oboma tymi językami.

Zatem przed przystąpieniem do diagnozy rozwoju językowego dziecka wielojęzycznego powinniśmy przeprowadzić z jego rodzicami obszerny wywiad, którego przedmiotem byłaby sytuacja językowa dziecka. W wywiadzie lub kwestionariuszu dla rodziców dzieci wielojęzycznych należy zawrzeć pytania o języki używane w domu („W jakim języku mówią do dziecka rodzice/dziadkowie/rodzeństwo?”, „W jakim języku dziecko ogląda telewizję, słucha bajek, bawi się?”, „W jakim języku rozmawiają ze sobą rodzice dziecka?”) oraz poza domem („Jak często dziecko przebywa w środowisku mówiącym danym językiem?”). Koniecznie należy zwrócić uwagę na to, od jak dawna dziecko ma kontakt ze swoim drugim językiem – informacja o tym, że dziecko ma kontakt np. z językiem angielskim w przedszkolu, jest bezwartościowa, o ile nie dowiemy się, od jak dawna dziecko uczęszcza do anglojęzycznego przedszkola i w jakim stopniu angielski jest tam językiem służącym komunika-

cji⁵. Należy także przestudiować historię kontaktu dziecka ze wszystkimi językami, którymi ono się posługuje (np. wszystkimi trzema językami dziecka, którego matka mówi w jednym języku, ojciec w drugim, a otoczenie porozumiewa się w trzecim języku), bowiem sytuacja bieżąca nie musi wyjaśniać aktualnych kompetencji dziecka (Unsworth i in. 2011). Znamiennym przykładem może być dziecko polskich rodziców rozpoczynające naukę w polskiej szkole, które aktualnie przebywa jedynie w środowisku polskojęzycznym, a które trafiło do tego środowiska przed miesiącem, po tym, jak pierwsze osiem lat życia spędziło za granicą i funkcjonowało zarówno w przedszkolu, jak i szkole zawsze w języku np. angielskim.

Wywiad przeprowadzany z rodzicami powinien również dotyczyć dotychczasowego przebiegu rozwoju językowego dziecka. Zaburzenia językowe bowiem nie pojawiają się z dnia na dzień, ich pierwsze symptomy widoczne są zazwyczaj dosyć wcześnie (Thordardottir 2015). Dzieci, u których zdiagnozowano zaburzenia rozwoju językowego, przeważnie później niż ich rówieśnicy osiągają „kamienie milowe” w przyswajaniu języka, takie jak wypowiedzenie pierwszego słowa czy złożenie pierwszej dłuższej wypowiedzi, lecz właśnie, jak wspomniano wcześniej, nie jest to prawidłowość występująca u typowo rozwijających się dzieci dwujęzycznych. Rodzice dzieci dwujęzycznych, zwłaszcza świadomi różnic w rozwoju jedno- i wielojęzycznym, mogą ignorować takie opóźnienia u swojego dziecka, zrzucając je na karb dwujęzyczności. Analizując ryzyko zaburzeń językowych, warto wziąć pod uwagę również tego typu problemy w rodzinie, bowiem dzieci rodziców obciążonych zaburzeniami językowymi znacznie częściej mają podobne trudności (np. Rice 1999).

W diagnozie należy uwzględnić także rozmaite czynniki społeczne. Jednym z nich jest status języka, od którego zależy może motywacja dziecka do posługiwania się tym językiem. Innym prestiżem będzie cieszył się język polski dla dziecka pary imigranckiej w Polsce, a innym dla mieszkającego za granicą dziecka małżeństwa mieszanego. Niski prestiż języka może nie tyle zniechęcać dziecko do używania tego języka, co regulować zachowania rodziców ułatwiające bądź utrudniające kontakt z tym językiem. Na przykład Polka wychowująca dziecko w Wielkiej Brytanii, związana z anglojęzycznym partnerem, może ograniczać swojemu dziecku kontakt z językiem polskim, rozmawiając z nim po angielsku. Podobnie rodzice wywodzący się z grupy narodowościowej, o której w kraju, do jakiego wyemigrowali, krążą niepocholebne stereotypy (np. Rumuni w Wielkiej Brytanii czy w Polsce) mogą być mniej zmotywowani do tego, by

⁵ Pisząc tutaj o anglojęzycznych przedszkolach, mamy na myśli raczej placówki edukacyjne w Wielkiej Brytanii (lub innych krajach anglojęzycznych). Panująca w Polsce moda na dwujęzyczne przedszkola sprawia, że wiele placówek nazywających się „dwujęzycznymi” lub „obcojęzycznymi” de facto przypisuje sobie taką nazwę na wyrost.

przekazać swojemu dziecku język ojczysty; będą za to starali się, aby jak najbardziej i jak najszybciej zasymilowało się ono z brytyjskim/polskim środowiskiem.

Narzędziem kwestionariuszowym, które porusza omawiane zagadnienia, jest *Kwestionariusz rozwoju językowego dla rodziców dzieci dwujęzycznych (Parental Bilingual Questionnaire, Tuller 2015; polska wersja: Kwestionariusz rozwoju językowego, Kuś i in. 2012)*. PaBiQ pozwala na systematyczną ocenę czynników ryzyka zaburzeń językowych oraz zaplecza językowego dzieci dwujęzycznych. Jednak podobnie jak inne narzędzia służące do oceny kompetencji dzieci dwujęzycznych opracowane w ramach programu COST IS0804, kwestionariusz ten nie został jeszcze znormalizowany, a jego moc diagnostyczna szacowana jest tylko na podstawie badań pilotażowych.

Warto pamiętać, że ocenę sytuacji językowej dziecka dodatkowo utrudnia jej zmienność w czasie. Często pierwszym językiem wychowywanych za granicą polskich dzieci jest polski – to w tym języku wypowiadają pierwsze słowa i zdania, w nim także najchętniej komunikują się z rodzicami. Jednak rozpoczęcie edukacji w języku społeczności, w której dziecko funkcjonuje, może zmienić nową dominację języka, sprawiając, że język domowy staje się drugim – słabszym – językiem dziecka. Takie dynamiczne zmiany w dominacji językowej mogą sprawić, że rodzice dzieci wielojęzycznych nietrafnie ocenią dominację językową i kompetencje swoich dzieci w obu językach – wcześniejsze doświadczenie sugeruje im, że ich dziecko lepiej posługuje się językiem domowym, a ono tymczasem podczas edukacji szkolnej rozwinęło drugi język do wyższego poziomu. Remedium na nietrafną ocenę kontaktu z językami i kompetencji dziecka może być poszerzenie wywiadu o informacje z więcej niż jednego źródła – warto, aby oszacowania ekspozycji na języki, umiejętności dziecka i jego dominacji językowej dokonali niezależnie matka i ojciec dziecka, a także inna osoba, na przykład nauczyciel/nauczycielka (de Houwer, Bornstein i Leach 2005). Nietrafność ocen dominacji językowej przez rodziców jest zatem kolejnym argumentem przemawiającym za koniecznością poznania kontekstu językowego dziecka, dzięki pogłębionemu, szczegółowemu wywiadowi z osobami, które dobrze znają dziecko i wiedzą, jak radzi sobie ono w różnych środowiskach. Wiedza o zapleczu językowym dziecka nie zastąpi wiedzy zdobytej dzięki bezpośredniemu badaniu z użyciem testów psychometrycznych, ale z pewnością pozwoli spojrzeć na uzyskane przez dziecko wyniki z dystansem i z właściwej perspektywy.

Zbieranie informacji o otoczeniu językowym dziecka warto uzupełnić jeszcze o obserwacje funkcjonowania badanego dziecka w naturalnym dla niego środowisku – w domu, szkole lub przedszkolu. Uzupełnienie danych diagnostycznych pochodzących z badań przeprowadzonych z wykorzystaniem standardowych testów o informacje nieformalne, na przykład spontaniczne próbki mo-

wy dziecka, pozwoli na odniesienie się do uzyskanych przez dziecko rezultatów z odpowiednim dystansem. Taki wielostronny ogląd wyników testów psychometrycznych jest szczególnie istotny w sytuacji diagnozowania rozwoju dzieci dwujęzycznych, dla których – jak już wspomniano wcześniej – przeważnie nie istnieją normy; umożliwia on ponadto etyczne podejście do procesu diagnozowania.

3) Czy problemy w rozwoju językowym są wynikiem lub objawem innych zaburzeń?

Diagnoza rozwoju językowego wymaga zarysowania szerszego tła dla badanych kompetencji dziecka. Ewentualne obniżenie wyników w testach językowych może bowiem mieć różnorakie przyczyny, takie jak zaburzenia słuchu, zaburzenia neurologiczne, całościowe zaburzenia rozwoju czy ogólne obniżenie poziomu rozwoju intelektualnego.

Przeprowadzając badania w kierunku diagnozy zaburzeń językowych, należy wykluczyć u dziecka inne deficyty, które mogą powodować wtórne problemy z rozwojem językowym. Przykładem takich zaburzeń są zaburzenia słuchu. Najprostszym rozwiązaniem wydaje się zapytanie rodziców, czy ich dziecko dobrze słyszy. Jednak taka opinia nie zawsze jest wystarczająca, ponieważ zdarza się, że rodzice błędnie oceniają wrażliwość słuchową dzieci. Mogą przykładowo nie zauważyć pogorszenia się słuchu dziecka po przejściu zapalenia ucha środkowego, gdy zacznie ono np. oglądać TV w słuchawkach czy będzie tylko siadać bliżej nieco głośniejszego ustawionego odbiornika. Z tego powodu konieczne jest przeprowadzenie badania wrażliwości słuchowej dziecka. Wiedza rodziców okazuje się jednakowoż niezbędna do pozyskania informacji na temat historii ewentualnych zaburzeń słuchu u dziecka. Fakt chwilowej utraty słuchu w przeszłości (np. w wyniku infekcji) bądź częstych chorób uszu może spowolnić rozwój językowy dziecka, a w efekcie wpłynąć na jego aktualne i przyszłe kompetencje językowe.

Diagnoza zaburzeń rozwoju językowego wymaga również określenia, na ile są to zaburzenia tzw. wybiórcze, specyficzne, a na ile mają charakter uogólniony, bo dotyczą całości funkcjonowania poznawczego, a nie tylko językowego dziecka. Innego postępowania diagnostycznego wymaga dziecko, u którego stwierdza się obniżenie inteligencji, a innego dziecko, u którego inteligencja niewerbalna jest na przeciętnym lub wysokim poziomie, a które mimo to osiąga niskie wyniki w skalach językowych. W sytuacji badania inteligencji dzieci dwujęzycznych zaleca się stosowanie metod niewerbalnych, zwłaszcza w przypadku niskiej znajomości języka (Barzykowski i in. 2013). Pozwalają one na „sprawiedliwe”, czyli nieobarczone ewentualnymi niedostatkami w zakresie rozwoju językowego, ocenienie inteligencji dziecka. Stwierdzenie, że trudności językowe dziecka są tylko jednym z objawów jego ogólnie słabszego rozwoju poznawczego, jest

kluczowe w diagnozie psychologicznej i tym bardziej uświadamia nam, jak ważne jest wykluczenie pozajęzykowych źródeł zaburzeń rozwoju językowego zarówno u dzieci jednojęzycznych, jak i dwujęzycznych.

4) Jak właściwie wybrać techniki do diagnozowania dzieci dwujęzycznych?

Mając na uwadze specyfikę sytuacji diagnozy rozwoju dzieci dwujęzycznych, należy w sposób staranny i przemyślany wybierać techniki badawcze. Szczególnie ostrożnie należy postępować, jeśli badane dziecko gorzej niż jego jednojęzyczni rówieśnicy radzi sobie z językiem, w którym prowadzona jest diagnoza. W sytuacji niedostatecznej znajomości języka badania oczywista wydaje się konieczność zastosowania miar pozajęzykowych, na przykład niewerbalnych testów inteligencji. Odpowiedzialne i etyczne postępowanie diagnostyczne wymaga upewnienia się, że testy określane jako „niewerbalne” faktycznie mogą być wykorzystywane do badania dziecka o niskiej znajomości języka badania.

Neutralny kulturowo test inteligencji Cattella (CFT 1-R) (wersja polska: Marta Koć-Januchta 2013) jest w założeniu (i w tytule) narzędziem niewerbalnym, złożonym jedynie z zadań operujących materiałem graficznym. Narzędzie to mogłoby wydawać się stworzone do diagnozowania inteligencji dzieci dwujęzycznych, które za słabo znają język badania, żeby móc brać udział w innych testach, wymagających sprawności językowej (np. WISC-R, polska adaptacja: Matczak, Piotrowska i Ciarkowska 1991). Okazuje się jednak, że CFT 1-R, choć składa się z zadań operujących materiałem niewerbalnym, zawiera skomplikowane instrukcje słowne w formie zdań wielokrotnie złożonych. Przykładem instrukcji trudnej dla młodszych dzieci jednojęzycznych (Smoczyńska i in. 2015), a prawdopodobnie całkowicie niezrozumiałej dla dzieci mających trudności komunikacyjne, może być fragment instrukcji do podtestu 3: Podobieństwa w CFT 1-R: „Najpierw przyglądasz się obrazkowi przed kreską, a następnie szukasz za kreską obrazka, który wygląda dokładnie tak samo, i przekreślasz go”. W innym podteście w tym samym narzędziu jest jeszcze dłuższe zdanie: „Zawsze trzeba znaleźć ten obrazek, który nie pasuje do pozostałych, i przekreślić go ołówkiem, tak jak to właśnie ćwiczyliśmy”. Zatem sama informacja autorów narzędzia, dotycząca jego właściwości, nie zawsze jest wystarczająca lub może być wręcz myląca. Warto krytycznie spojrzeć na każde narzędzie pod kątem tego, w jakim stopniu faktycznie jest ono obciążone koniecznością użycia i rozumienia języka przy korzystaniu z niego.

Z podobną starannością należałoby wybierać techniki do oceny kompetencji językowych dziecka dwujęzycznego. Niestety, w odniesieniu do języka polskiego wybór ten jest niewielki, ponieważ narzędzi psychometrycznych do oceny poziomu rozwoju językowego jest niewiele (np. TRJ: Smoczyńska i in. 2015;

OTSR: Haman i Fronczyk 2012; TSD: Koć-Januchta 2013). Warto jednak zwracać uwagę na możliwość oceny zarówno rozumienia, jak i produkcji (mówienia), gdyż te dwa aspekty funkcjonowania językowego mogą różnić się od siebie u danego dziecka dwujęzycznego bardziej niż u typowo rozwijających się dzieci jednojęzycznych.

Podsumowując, omówione powyżej pytania są ze sobą ściśle powiązane. Obniżenie kompetencji językowych w jednym lub obydwu językach wynikać może z ograniczonego kontaktu z tymi językami i/lub ich niższego statusu. Jednocześnie na wyniki pomiaru inteligencji może wpływać zarówno obniżona sprawność językowa, jak i warunki kulturowe. Z kolei wynikająca z niewystarczającego kontaktu z danym językiem niższa znajomość tego języka może uniemożliwiać stosowanie niektórych narzędzi służących do oceny sprawności poznawczych. Zatem, choć w niniejszym tekście wyodrębniliśmy cztery wyzwania, sformułowane jako pytania dotyczące diagnozy rozwoju językowego dziecka dwujęzycznego, nie sposób odpowiadać na te pytania w całkowitej izolacji od siebie. Teraz postaramy się zatem ogólnie sformułować tezy, które mogą stanowić zalecenia i sugestie ważne podczas procesu diagnozy.

5. Zalecenia, które mogą okazać się pożyteczne podczas diagnozy rozwoju językowego dziecka dwujęzycznego

W związku z omówionymi wyżej wyzwaniami, jakie napotyka diagnosta, pracując z dzieckiem dwujęzycznym, sformułowanie rzetelnej opinii na temat rozwoju językowego takiej osoby jawi się jako bardzo trudne zadanie. W literaturze można napotkać jednak pewne wskazówki, jakimi należy się w tym procesie kierować.

Jak zaznaczono wyżej, idealna jest sytuacja, w której wykonać można testy w obu używanych przez dziecko językach, i jest to standard, do którego w miarę możliwości należy dążyć. Wielu autorów (Holm i in. 1999; Stavrakaki, Chrysomallis i Petraki 2011) podkreśla, że zaburzenia językowe są niezależne od konkretnego języka – jeśli występują, to znacząco niższy poziom kompetencji ujawnia się w każdym z używanych przez dziecko języków.

Nawet wówczas, gdy testy są dostępne i jest osoba kompetentna do ich przeprowadzenia w obu używanych przez dziecko językach, okazuje się, że normy utworzone dzięki badaniom na grupie dzieci jednojęzycznych nie pozwalają właściwie ocenić poziomu rozwoju językowego dziecka dwujęzycznego. Elin Thordardottir (2015) sugeruje, by w takiej sytuacji zastosować łagodniejsze kryteria diagnozy. O ile u dziecka jednojęzycznego wynik w teście językowym znajdujący się na poziomie 1,25 odchylenia standardowego poni-

żej normy należy uznać za niepokojący, o tyle w przypadku dzieci dwujęzycznych autorka na podstawie przeprowadzonych przez siebie badań (Thordardottir 2011) proponuje zastosowanie punktu odcięcia na poziomie od -1,5 do -1,75 odchylenia standardowego (SD) dla języka dominującego, od -1,75 do -2 SD dla sytuacji, gdy oba języki są zbalansowane, oraz nawet od -2,25 do -2,5, gdy diagnozujemy słabszy język.

Podobne kryteria można zastosować w sytuacji znacznie częściej spotykanej, a mianowicie, gdy możliwe jest wykonanie testów tylko w jednym języku. Wówczas dominacja oceniona musi zostać na podstawie relacji dorosłych mających stały kontakt z dzieckiem. Należy zapytać nie tylko o to, w którym języku, zdaniem dorosłego, dziecko mówi lepiej, ale również poprosić o oszacowanie, z którym z nich ma częstszy i bardziej intensywny kontakt.

Dobłą praktyką jest zasięganie informacji z kilku źródeł, np. od obojga rodziców i nauczyciela prowadzącego dziecko w placówce edukacyjnej. Pożyteczne w tym celu okazują się metody pozwalające na porównywanie relacji każdej z tych osób na temat tego, jak postrzega sprawność językową dziecka. Zadawanie dokładnie tych samych pytań i prośba o ocenę na skali punktowej może pomóc skonfrontować ze sobą sprzeczne opinie i uniknąć wyciągnięcia błędnych wniosków na podstawie danych ograniczonych do jednego środowiska (szkolnego lub domowego), a dzięki temu nieco zobiektywizować pomiar dokonany na podstawie relacji rodziców i nauczyciela. Zastosowanie skali punktowej umożliwia także uśrednienie opinii rodziców i nauczycieli.

Omawiając trudności diagnostyczne związane z koniecznością wielowymiarowej oceny środowiska językowego badanego dziecka, wymieniono różne obszary, które należy poruszyć w wywiadzie z rodzicami. Istnieje wiele prób uzyskiwania tego typu informacji od rodziców za pomocą kwestionariuszy (Tuller 2015), nie zawsze jednak wiadomo, do jakiego stopnia informacje te faktycznie pozwalają na przewidywanie poziomu rozwoju językowego dziecka. Kwestionariusze takie, podobnie jak inne narzędzia do bezpośredniej diagnozy poziomu rozwoju językowego dziecka, wymagają wcześniejszych szerokich badań, które pozwoliłyby na określenie ich wartości diagnostycznej.

Odnosząc się do danych uzyskanych od rodziców, należy raz jeszcze podkreślić wagę obserwacji tego, w jaki sposób mówią oni do swojego dziecka. Z jednej strony, występowanie zaburzeń językowych u rodziców zwiększa ryzyko pojawienia się ich również u dziecka. Z drugiej strony jednak, badania przeprowadzone przez O'Toole i Hickey (2013) pokazują, jak wielkie znaczenie dla rozwoju językowego dziecka ma jakość języka, którym posługują się jego rodzice. Wywiad powinien dostarczyć zatem również informacji na temat tego, jak częsty kontakt z danym językiem ma dziecko i czy jest to język bogaty i poprawny w swojej formie.

Zaproponowane tu rozwiązania istniejących trudności mają jedynie charakter wstępnych zaleceń czy propozycji, na razie potwierdzonych badaniami tylko w pewnym zakresie. Dlatego diagnosta musi zawsze być świadomy, że wyciągane przez niego w procesie diagnostycznym wnioski mogą być niedokładne. Etyka postępowania diagnostycznego wymaga, by informacja na ten temat została przekazana również rodzicom dziecka. Czasami ze względów formalnych postawienie diagnozy o występowaniu zaburzenia jest konieczne. Warto w takim orzeczeniu zawrzeć jednak wskazówki o konieczności dalszej obserwacji, weryfikacji wyciągniętych wniosków, a często również sugestię o zwiększeniu dostępu do bogatego środowiska językowego.

Na koniec należy zwrócić również uwagę na to, aby postawiona diagnoza była użyteczna z punktu widzenia badanego dziecka. Jeśli bowiem na przykład konsekwencją wystawienia konkretnego orzeczenia ma być skierowanie dziecka do placówki przeznaczonej dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, warto dogłębnie rozważyć, czy w ten sposób problem nie zostanie pogłębiony poprzez dalsze ograniczanie dziecku dostępu do bogatego środowiska językowego.

Podsumowanie

Zagadnienie wyzwań, jakie stawia przed osobami prowadzącymi diagnozę kompetencji językowych dwujęzyczność (i wielojęzyczność) badanych dzieci, choć aktualne i ważne z punktu widzenia wielu specjalistów, nie zostało do tej pory opisane w polskojęzycznej literaturze. W niniejszym tekście zarysowujemy ten bardzo złożony problem.

Celem powstania tego tekstu było przedstawienie wieloaspektowości problemu diagnozy rozwoju językowego dzieci dwujęzycznych oraz zwrócenie uwagi specjalistów – logopedów i psychologów – na różnorodność wyzwań, jakie stawia przed nimi dwujęzyczność osób badanych. W niniejszym opracowaniu omówiono wyzwania – pytania, na które musi odpowiedzieć osoba prowadząca diagnozę – dotyczące potencjalnych różnic w przebiegu rozwoju językowego między dziećmi dwu- i jednojęzycznymi (pytanie 1), charakterystyki zaplecza językowego (pytanie 2) oraz charakterystyki ogólnego rozwoju, w tym zdolności intelektualnych (pytanie 3) dzieci dwujęzycznych, a także trudności z odpowiednim doбором technik diagnostycznych (pytanie 4).

Niedostępność na rynku polskim (i nie tylko polskim) narzędzi wystandaryzowanych i znormalizowanych dla populacji dzieci dwujęzycznych sprawia, że ocena ich kompetencji językowych jest szczególnie trudna. Częściowym remedium może być stosowanie istniejących testów, jednak z uwzględnieniem konieczności przyjęcia bardziej liberalnych kryteriów interpretacji wyników oraz

zebranie obszernych informacji dotyczących rozwoju dziecka i jego aktualnej sytuacji językowej. Na zakończenie pozostaje nam mieć nadzieję, że dzięki wspólnemu wysiłkowi badaczy i praktyków, na przykład dzięki opracowaniu nowych narzędzi lub znormalizowaniu istniejących już testów dla populacji dzieci dwujęzycznych, osiągniemy poprawę warunków prowadzenia diagnozy w tej grupie.

Literatura

- Armon-Lotem S., de Jong J. i Meir N., 2015, *Methods for assessing multilingual children: disentangling bilingualism from Language Impairment*, Bristol: Multilingual Matters.
- Armon-Lotem S., 2012, *Introduction: Bilingual children with SLI – the nature of the problem*, "Bilingualism: Language and Cognition", 15(1), 1–4.
- Barzykowski K., Grzymała-Moszczyńska H., Dzida D., Grzymała-Moszczyńska J. i Kosno M., 2013, *One są wśród nas. Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Bedore L. M. i Pena E. D., 2008, *Assessment of bilingual children for identification of language impairment: Current findings and implications for practice*, "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", 11(1), 1–29.
- Bialystok 2007, *Social factors in childhood bilingualism in the United States*, "Applied Psycholinguistics", 28, 399–410.
- Bialystok E., Luk G., Peets K. F. i Yang S., 2010, *Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children*, "Bilingualism: Language and Cognition", 13(04), 525–531.
- De Houwer A., 2011, *Language input environments and language development in bilingual acquisition*, "Applied Linguistics Review", 2, 221–240.
- De Houwer A., Bornstein M. H. i Leach D. B., 2005, *Assessing early communicative ability: a cross-reporter cumulative score for the MacArthur CDI*, "Journal of child language", 32 (04), 735–758.
- De Jong J., 2009, *Bilingualism and Language Impairment* [w:] M. J. Ball, M. R. Perkins, N. Müller i S. Howard (red.), *The handbook of clinical linguistics*, 56, 261–274. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Dollaghan C. A. i Horner E. A., 2011, *Bilingual language assessment: A meta-analysis of diagnostic accuracy*, "Journal of Speech, Language, and Hearing Research", 54 (4), 1077–1088.
- Gathercole V. C. M., Thomas E. M. i Hughes E., 2008, *Designing a normed receptive vocabulary test for bilingual populations: A model from Welsh*, "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", 11 (6), 678–720.
- Gathercole V. C. M., Thomas E. M., Roberts E., Hughes C. i Hughes E. K., 2013, *Why assessment needs to take exposure into account: Vocabulary and grammatical abilities in bilingual children*, "Issues in the Assessment of Bilinguals", 20–55.
- Genesee F., 1989, *Early bilingual development: one language or two?* "Journal of Child Language", 16 (01), 161–179.
- Genesee F., 2009, *Early Childhood Bilingualism: Perils and Possibilities*, "Journal of Applied Research in Learning", 2, 1–21.
- Genesee F. i Nicoladis E., 2006, *Bilingual acquisition* [w:] E. Hoff i M. Shatz (red.), *Handbook of Language Development*, 324–342. Oxford: Blackwell.
- Goddard H. H., 1917, *Mental tests and the immigrant*, "Journal of Deinquency", 2, 243–277.

- Goldstein B. i Kohnert K., 2005, *Speech, language and hearing in developing bilingual children: Current findings and future directions*, "Language, Speech and Hearing Services in Schools", 36, 264–267.
- Grosjean F. i Li P., 2012, *The psycholinguistics of bilingualism*, Oxford: John Wiley & Sons.
- Grüter T. i Paradis J., 2014, *Input and Experience in Bilingual Development*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Grzymała-Moszczyńska H., 2014, *Cultural Psychology* [w:] *Encyclopedia of Psychology and Religion*, 429–433, Springer US.
- Haman E. i Fronczyk K., 2012, *Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie OTSR*, Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- Hart B. i Risley T. R., 1995, *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*, Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Hart B. i Risley T. R., 2003, *The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3*, "American Educator", 27(1), 4–9.
- Hemsley G., Holm A. i Dodd B., 2014, *Identifying language difference versus disorder in bilingual children*, "Speech, Language and Hearing", 17 (2), 101–115.
- Holm A., Dodd B., Stow C. i Pert S., 1999, *Identification and differential diagnosis of phonological disorder in bilingual children*, "Language Testing" 16 (3), 271–292.
- Katchan O., 2006, *Wczesna dwujęzyczność- sprzymierzeniec czy nieprzyjaciel* [w:] I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Koć-Januchta M., 2013, *CFT I-R Neutralny Kulturowo Test Inteligencji Cattella – wersja I zrewidowana przez Rudolfa H. Weiße i Jürgena Osterlanda*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Koć-Januchta M., 2013, *Test Słownikowy dla Dzieci*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Kohnert K., 2013, *Language disorders in bilingual children and adults*, San Diego: Plural Publishing Inc.
- Krasowicz-Kupis G., Wiejak K. i Gruszczyńska K., 2014, *Katalog metod diagnozy rozwoju poznawczego dziecka na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, t. 1: *Narzędzia dostępne w poradniach psychologiczno-pedagogicznych i szkołach*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kuś K., Otwinowska-Kasztelaniec A., Banasik N. i Kiebzak-Mandera D., 2012, *Kwestionariusz rozwoju językowego*, materiał niepublikowany, Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski.
- Matczak A., Piotrowska A. i Ciarkowska W., 1991, *WISC-R – Skala Inteligencji Wechslera dla Dzieci – Wersja Zmodyfikowana*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- McCabe A. i in., 2013, *Social Policy Report. Multilingual Children Beyond Myths and Toward Best Practices. Sharing child and youth development knowledge*, 27, 4.
- Meisel J., 2004, *The Bilingual Child* [w:] T. Bhatia i W. Ritchie (red.): *The Handbook of Bilingualism*, 91–113, Oxford: Blackwell Publishing.
- Nartowska H., 1980, *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dziecka*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Otwinowska-Kasztelaniec A., Banasik N., Białecka-Pikul M., Kiebzak-Mandera D., Kuś K., Mięgisz A., Haman E., 2012, *Dwujęzyczność u progu edukacji szkolnej – interdyscyplinarny projekt badawczy*, „Neofilolog”, 39 (1), 7–29.
- O’Toole C. i Hickey T. M., 2013, *Diagnosing language impairment in bilinguals: Professional experience and perception*, "Child Language Teaching and Therapy", 29 (1), 91–109.
- Paluchowski W. J., 2007, *Diagnoza psychologiczna. Proces, narzędzia, standardy*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Paradis J., Genesee F. i Crago M., 2011, *Dual Language Development and Disorders: A handbook on bilingualism & second language learning*, Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Poulin-Dubois D., Bialystok E., Blaye A., Polonia A. i Yott J., 2012, *Lexical access and vocabulary development in very young bilinguals*, "International Journal of Bilingualism", 17 (1), 57–70.
- Rice M. L., 1999, *Specific grammatical limitations in children with Specific Language Impairment*, "Neurodevelopmental disorders", 331–359.
- Smoczyńska M., Haman E., Czaplewska E., Maryniak A., Banasik N., Kochańska M., Krajewski G. i Łuniewska M., 2015, *Test Rozwoju Językowego*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Stavrakaki S., Chrysomallis M. A. i Petraki E., 2011, *Subject-verb agreement, object clitics and wh-questions in bilingual French-Greek SLI: the case study of a French-Greek-speaking child with SLI*, "Clinical linguistics & phonetics", 25 (5), 339–367.
- Stemplewska-Żakowicz K., 2009, *Analiza dyskursu jako metoda analizy danych z wywiadu* [w:] K. Stemplewska-Żakowicz i K. Krejtz (red.), *Wywiad psychologiczny*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Thordardottir E., 2011, *The relationship between bilingual exposure and vocabulary development*, "International Journal of Bilingualism", 15 (4), 426–445.
- Thordardottir E., 2015, *Proposed Diagnostic Procedures for Use in Bilingual and Cross-Linguistic Contexts* [w:] S. Armon-Lotem, J. de Jong i N. Meir (red.), *Methods for assessing multilingual children: disentangling bilingualism from Language Impairment*, Bristol: Multilingual Matters.
- Tuller L., 2015, *Clinical use of parental questionnaires in multilingual contexts* [w:] S. Armon-Lotem, J. de Jong i N. Meir (red.), *Methods for assessing multilingual children: disentangling bilingualism from Language Impairment*, Bristol: Multilingual Matters.
- Unsworth S., Argyri F., Cornips L., Hulk A., Sorace A. i Tsimpli I., 2011, *On the role of age of onset and input in early child bilingualism in Greek and Dutch*, "Applied Psycholinguistics", 172–173.
- Werker J. F., Byers-Heinlein K. i Fennell C. T., 2009, *Bilingual beginnings to learning words*, "Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences", 364 (1536), 3649–3663.
- Wodniecka-Chlipalska Z., 2011, *Dwujęzyczność. Właściwości dwujęzycznego umysłu i specyfika badań psychologicznych nad dwujęzycznością* [w:] I. Kurcz i H. Okuniewska (red.), *Język jako przedmiot badań*, 253–284, Warszawa: Academica.
- Zasuńska M., 2011, *Wywiad. Wstępna rozmowa z rodzicami ucznia szkoły podstawowej i gimnazjalnej* [w:] A. Bernacka-Langier, E. Dąbrowa, E. Pawlic-Rafałowska, J. Wasilewska-Łaszczuk i M. Zasuńska (red.), *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów*, 31–35, Warszawa, <http://www.comenius.org.pl/sites/comenius/files/upload/u6/praktyki-wersja-druk-pop.pdf> [dostęp 07.02.2015].
- Zurer-Pearson B., 2013, *Jak wychować dziecko dwujęzyczne? Poradnik dla rodziców (i nie tylko)*, Warszawa: Media Rodzina.
- Zurer-Pearson B., Fernandez S. C. i Kimbrough-Oller D., 1993, *Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms*, "Language learning", 43 (1), 93–120.

Podziękowania

Napisanie niniejszego tekstu było możliwe dzięki grantowi badawczemu MNiSzW/NCN na realizację projektu Bi-SLI-PL „Rozwój językowy i poznawczy polskich dzieci dwujęzycznych u progu edukacji szkolnej – szanse i zagrożenia” (nr 809/NCOST/2010/0; <http://psychologia.pl/bi-sli-pl>), współudziałowi naszego zespołu badawczego w europejskim programie współpracy COST IS0804, a także grantom: subsydlum Fundacji na Rzecz Nauki Polskiej (program FOCUS) oraz MNiSW Mobilność Plus dla Zofii Wodnieckiej.

Challenges in diagnosing language development in bilingual and multilingual children

Summary

The article presents critical issues that need to be addressed by practitioners assessing language and other cognitive functions in bilingual children. The issues relate to: inevitable differences in language development of bilinguals and monolinguals, the importance of a child's language input, and accurate selection of diagnostic tools. The article lists the newest recommendations for assessment of language competence in multilingual children and a diagnosis of specific language impairment (SLI) in those children as provided by experts from the COST IS0804 European cooperation program. The authors also discuss possible adaptation of the diagnostic recommendations for assessment of multilingual children in Poland and Polish children living abroad.