

mgr Barbara Kyrz-Suchodoła  
Uniwersytet Jagielloński  
Dyscyplina: Językoznawstwo  
Promotor: dr hab. Anna Seretny, prof. UJ  
Promotor pomocniczy: dr Rafał Młyński

## ***Kompetencja komunikacyjna dzieci dwujęzycznych u progu dojrzałości szkolnej. Ku standardom postępowania diagnostycznego w polskim systemie oświaty***

### **1. Wprowadzenie**

W ostatnich latach obserwujemy w Polsce nasilenie się procesów migracyjnych. U ich źródeł jest nie tylko dynamicznie zmieniająca się sytuacja geopolityczna i gospodarcza, lecz także wzrost zainteresowania cudzoziemców naszym krajem jako docelowym. Obecność w polskich przedszkolach oraz szkołach dwu- i/lub wielojęzycznych dzieci, zwłaszcza o korzeniach ukraińskich, przestaje być w związku z tym zjawiskiem marginalnym. Udzielanie im wsparcia, rozwiązywanie ich problemów stanowi spore wyzwanie dla logopedów, do których w przypadku bariery komunikacyjnej lub podejrzenia zaburzenia komunikacji są one kierowane.

### **2. Przedmiot rozprawy, uzasadnienie podjęcia tematu**

Niniejsza rozprawa sytuuje się na styku dwóch dyscyplin: logopedii międzykulturowej oraz glottodydaktyki polonistycznej, a jej przedmiotem jest kompetencja komunikacyjna dzieci dwujęzycznych u progu dojrzałości szkolnej. O wyborze tematu zadecydowały doświadczenia własne wyniesione z pracy z dziećmi dwujęzycznymi, jak również rozmowy ze specjalistami na terenie poradni oraz placówek edukacyjnych. Uświadomiły mi one, iż rzetelna ocena umiejętności językowych takich dzieci, a co za tym idzie – odpowiednio prowadzona terapia jest u nas sporym problemem ze względu na brak procedur postępowania logopedycznego oraz narzędzi diagnostycznych. Zauważyłam też, iż zjawisko wielojęzyczności nie było dotychczas przedmiotem szerszego opisu w kontekście dojrzałości szkolnej dzieci w odniesieniu do wymagań polskiego systemu oświaty (zob. Madelska, 2010; Otwinowska-Kasztelanic i in. 2012). Kompleksowy opis powyższych zagadnień przedstawiony w niniejszej pracy jest zatem próbą częściowego wypełnienia zaobserwowanej luki badawczej. Opracowanie narzędzia diagnostycznego, które umożliwi rzetelną ocenę kompetencji komunikacyjnej w języku polskim dwujęzycznych 6,7-latków rozpoczynających naukę w szkole jest zaś próbą odpowiedzi na potrzeby środowiska polskich logopedów.

Moją grupę badawczą stanowiły dzieci władające konkretnymi językami, tj. rosyjskim i/lub ukraińskim. Zawężenie to wynikało z dwu powodów. Pierwszym była chęć wdrożenia w polskie realia światowych standardów diagnozy logopedycznej, tj. prowadzenia badania z udziałem interpretatora (w przypadku dzieci mówiących wieloma różnymi językami dwujęzyczna diagnoza byłaby bardzo utrudniona, o ile w ogóle możliwa); powodem drugim

była natomiast stosunkowo duża liczba przedszkolaków o korzeniach ukraińskich w krakowskich przedszkolach, co dało mi możliwość pozyskania większej grupy badawczej.

### 3. Cele rozprawy

Celem badań empirycznych prowadzonych w ramach pracy było z jednej strony dostarczenie informacji diagnostycznych na temat stanu kompetencji komunikacyjnej w języku polskim bilingwalnych dzieci ukraińsko- i/lub rosyjskojęzycznych w wieku przedszkolnym w kontekście ich dojrzałości szkolnej; z drugiej – umożliwienie identyfikacji potencjalnych/faktycznych problemów językowych, z jakimi się borykają, a także ustalenie ich przyczyn. Dostrzeżone u dwujęzycznych przedszkolaków podczas badania obszary deficytowe miały stanowić punkt wyjścia do zaplanowania działań koncentrujących się na korygowaniu i rozwijaniu ich umiejętności językowo-poznawczych poprzez zastosowanie różnych metod pracy oraz form wsparcia: terapii logopedycznej, zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, glottodydaktycznych lub/i logopedyczno-glottodydaktycznych. Siatką odniesień dla mocnych i słabych stron badanych, pozwalającą jednocześnie na wychwycenie wpływu dwujęzyczności na ich rozwój językowy w polszczyźnie, stały się osiągnięcia polskich rówieśników.

Zasadnicze pytanie badawcze postawione w pracy brzmiało zatem następująco:

*Jak kształtuje się poziom kompetencji komunikacyjnej u progu dojrzałości szkolnej dwujęzycznych 6,7-latków mówiących po ukraińsku i/lub rosyjsku odbywających roczne przygotowanie przedszkolne w Polsce?*

Zostało ono uszczegółowione za pomocą poniższych pytań pomocniczych ważnych zarówno dla samej diagnozy (na etapie organizacji i realizacji), jak i planowania działań wspierających rozwój dzieci:

- *Jak powinna wyglądać procedura diagnozy logopedycznej dzieci dwujęzycznych u progu dojrzałości szkolnej w Polsce?*
- *Jakie próby diagnostyczne (jak dobrane oraz oceniane) pozwolą na rzetelną oraz trafną diagnozę kompetencji komunikacyjnej dziecka dwujęzycznego w języku polskim?*
- *W obrębie jakich składowych kompetencji komunikacyjnej i wybranych sprawności językowych 6,7-letnie dzieci bilingwalne mówiące po ukraińsku i/lub rosyjsku wypadają najmocniej, a w jakich słabiej?*
- *W jakim stopniu czynniki indywidualne oraz środowiskowe wpływają na kondycję językową dziecka dwujęzycznego? W jakiej mierze warunkują funkcjonowanie sfery emocjonalno-społecznej oraz akulturację wśród rówieśników?*
- *Jakie składowe kompetencji komunikacyjnej powinny podlegać stymulacji w ramach profilaktyki logopedycznej i/lub terapii logopedycznej 6,7-letnich dzieci dwujęzycznych, które nie wykazują pełnej dojrzałości szkolnej?*

W celu zebrania materiału empirycznego umożliwiającego udzielenie odpowiedzi na tak postawione pytania zaplanowano badania longitudinalne, ilościowo-jakościowe z wykorzystaniem strategii triangulacji (zob. Pilch, Bauman, 2001).

Aby pozyskać dane językowe skonstruowano:

- dwuczęściowe autorskie narzędzie do badania kompetencji komunikacyjnej w języku polskim składające się z dwóch arkuszy: jesiennego oraz wiosennego (*Karty oceny dojrzałości szkolnej dzieci dwujęzycznych: ukraińsko- i/lub rosyjskojęzycznych w zakresie kompetencji komunikacyjnej*),
- arkusz do badania kompetencji komunikacyjnej w języku ojczystym dziecka.

Celem zebrania danych, które pozwoliłyby prześledzić biografię językową dzieci oraz dać wgląd w przebieg procesu ich adaptacji do polskich realiów przedszkolnych przeprowadzono natomiast:

- strukturyzowane wywiady z rodzicami i dziećmi oraz nauczycielami,
- obserwacje własne przez cały czas trwania sesji diagnostycznych.

#### 4. Struktura pracy

Rozprawa składa się z dwóch części: teoretycznej (rozdziały 1-4) oraz empirycznej (rozdziały 5-12). W rozdziale **pierwszym**, który rozpoczyna opis miejsc wspólnych dla logopedii oraz glottodydaktyki polonistycznej, scharakteryzowana została dwujęzyczność jako obszar badawczy istotny dla logopedii międzykulturowej. Następnie wyjaśniono najważniejsze pojęcia pomocne w analizie oraz interpretacji materiału badawczego, takie jak: *język ojczysty*, *pierwszy*, *obcy* oraz *drugi*. Przedstawiono w nim również definicje *dwujęzyczności*, *osoby dwujęzycznej* oraz wybrane *rodzaje dwujęzyczności*. **Drugi** rozdział rozprawy został poświęcony zjawisku akwizycji języka pierwszego oraz drugiego. Ze względu na charakter pracy oraz specyfikę grupy badawczej, w części tej skupiono się na charakterystyce rozwoju mowy u dzieci jedno- oraz dwujęzycznych do etapu przedszkolnego (w obrębie wybranych podsystemów oraz sprawności) oraz na kształtowaniu się w tym ich kompetencji społecznych. Rozdział **trzeci** omawia wybrane procedury diagnozowania dzieci bilingwalnych stosowane przez zagranicznych specjalistów. Są to: badanie w działaniu (ang. *Dynamic Assessment*), diagnoza w formule RIOT (ang. *Review, Interaction, Observation, Test*) oraz diagnoza w formule BID (ang. *Briefing-Interaction-Debriefing*) (zob. ASHA; Cheng, 1997; Kohnert, 2013; Langdon, Saenz, 2016; Młyński, 2021). Z uwagi na badania własne najwięcej miejsca poświęcono formule BID. Jej opis dopełniony został charakterystyką ról przypisanych logopedzie oraz interpretatorowi w prowadzonych przez nich działaniach diagnostyczno-terapeutycznych oraz zadań wspólnych przewidzianych dla nich jako zespołu. Rozdział zamyka prezentacja rekomendowanych scenariuszy diagnozy logopedycznej dzieci dwujęzycznych (zob. Thordardottir, 2015). W rozdziale **czwartym** natomiast analizie poddano najważniejsze zagadnienia związane z gotowością szkolną, w tym – narzędzia do jej diagnozowania.

Część empiryczną dysertacji otwiera rozdział **piąty** przybliżający przyjętą w niej metodologię badań, **szósty** natomiast poświęcono narzędziu badawczemu. Szczegółowo opisano tam założenia teoretyczne, opis struktury autorskich *Kart oceny gotowości szkolnej dzieci ukraińsko - i/lub rosyjskojęzycznych w zakresie kompetencji komunikacyjnej*, a także

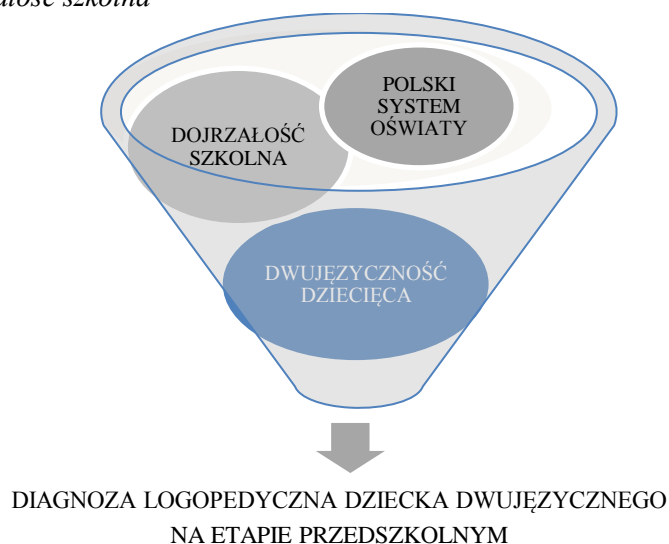
zastosowane w kartach próby badawcze wraz ze wskazówkami do oceny ich wykonania. Charakterystykę głównej grupy badawczej, którą stanowiły dzieci ukraińsko- i/lub rosyjskojęzyczne, przedstawiono w rozdziale **siódmym**. Rozdziały od **ósmego** do **dwunastego** przedstawiają wyniki ilościowo-jakościowych analiz próbek mowy pozyskanych w toku badań podłużnych, które umożliwiły ocenę stanu oraz dynamikę przyrostu umiejętności dzieci w wybranych obszarach na przestrzeni kilku miesięcy edukacji przedszkolnej. Rozdział **ósmym** i **dziewiątym** poświęcono ilościowo-jakościowej analizie wyników dzieci, odpowiednio, dwujęzycznych oraz jednojęzycznych, w obrębie wybranych podsystemów oraz sprawności. Zestawienie rezultatów obu grup pozwoliło na identyfikację obszarów wymagających stymulacji językowej u bilingwalnych przedszkolaków. Rozdział **dziesiąty** koncentruje się na jakościowym i dynamicznym (dzięki badaniom podłużnym) opisie kompetencji narracyjnej badanych dzieci w polszczyźnie, uzupełniająco zaś w języku dominującym (rosyjskim lub ukraińskim). Porównanie próbek narracji z wypowiedziami polskich rówieśników umożliwiło identyfikację trudności językowych typowych dla dzieci ukraińsko- i/lub rosyjskojęzycznych obserwowanych w polszczyźnie oraz diagnozę niedostatków sprawności językowej o podłożu rozwojowym. Zestawienie próbek w polszczyźnie oraz języku dominującym dało zaś podstawy do diagnozy różnicowej, pozwalającej określić poziom kompetencji komunikacyjnej badanych w odniesieniu do normy rozwoju językowego w obu badanych kodach. W rozdziale **jedenastym** zebrano wyniki jakościowych analiz kompetencji pragmatycznej. Dostarczają one wielu cennych informacji na temat rozwoju ich umiejętności emocjonalno-społecznych tak istotnych dla osiągnięcia gotowości szkolnej. **Rozdział dwunasty** zbiera wyniki diagnozy końcowej kompetencji komunikacyjnej dzieci ukraińsko- i/lub rosyjskojęzycznych u progu gotowości szkolnej, sytuując ich rezultaty na tle osiągnięć polskich rówieśników. Dopełnienie analizy grupowej stanowią trzy studia przypadku dzieci o zróżnicowanym poziomie kompetencji komunikacyjnej w języku polskim oraz odmiennym przyroście umiejętności językowych na przestrzeni kilku miesięcy. Pracę zamykają wnioski płynące z badań oraz propozycje dobrych praktyk.

## 5. Metodologia badań

Diagnoza gotowości szkolnej stosowana obecnie w polskich przedszkolach oraz w poradnictwie specjalistycznym (zob. m. in. Wilgocka-Okoń, 2003; AL.-Khamisy, red., 2007) uwzględnia kilka obszarów funkcjonowania dziecka, a mianowicie rozwój motoryczny, poznawczy, emocjonalno-społeczny oraz wiedzę ogólną o otaczającym świecie (por. Wiejak, Krasowicz-Kupis, 2015: 88). Ocena dojrzałości szkolnej dziecka dwujęzycznego musi je wszystkie uwzględniać. W pracy interesował mnie jednak przede wszystkim *językowy aspekt funkcjonowania dzieci*, gdyż między wiedzą dziecka o otaczającym świecie, jego rozwojem poznawczym oraz emocjonalno-społecznym, a kompetencją komunikacyjną istnieje bardzo ścisła korelacja. Takie ujęcie zagadnienia badawczego znalazło przełożenie zarówno na dobór prób diagnostycznych, które zostały ukierunkowane na sprawdzenie stopnia rozwoju umiejętności niezbędnych dziecku do rozpoczęcia nauki w I klasie, ich wypełnienia leksykalnego, jak i na rodzaj materiału stymulującego. Pragnę również zaznaczyć, iż w niniejszej pracy *pojęcie dojrzałości szkolnej* traktuję jako *nadrzędne* wobec samej *dwujęzyczności* (zob. rysunek 1), choć *diagnoza dotyczyła obu języków*, którymi

posługuje się dziecko. Włączenie do niej oceny kompetencji komunikacyjnej w języku ojczystym stanowi próbę wdrożenia w polskie realia światowych standardów postępowania logopedycznego. Komponent ten ma jednak jedynie charakter uzupełniający w stosunku do kompleksowej diagnozy w języku polskim, ze względu na dalszą w nim edukację dzieci.

Rysunek 1 *Diagnoza logopedyczna dziecka dwujęzycznego na etapie przedszkolnym a dojrzałość szkolna*



(opracowanie własne)

Zaplanowana przeze mnie procedura postępowania badawczego zakładała trój etapową diagnozę umiejętności językowych dzieci (diagnoza w formule BID). Zastosowano w niej schemat obowiązujący w ogólnych standardach postępowania logopedycznego przy uwzględnieniu sytuacji dwujęzyczności. Standardową część procedury stanowiły więc: wielostronny wywiad, zastosowanie prób diagnostycznych połączonych z obserwacją własną, identyfikacja mocnych i słabych stron funkcjonowania dzieci zakończona podsumowaniem przekazanym rodzicom oraz zalecenia terapeutyczne. Elementem innowacyjnym było zaś przeprowadzenie diagnozy w obu językach znanych dziecku (polskim i ukraińskim lub rosyjskim). Diagnoza w formule BID została przeprowadzona przez ściśle współpracujący zespół diagnostyczny złożony z logopedy (autorki rozprawy) oraz interpretatora (językoznawczyni, ukrainistki).

### **5.1. Narzędzie badawcze – autorskie *Karty oceny dojrzałości szkolnej dzieci dwujęzycznych: ukraińsko- i/lub rosyjskojęzycznych w zakresie kompetencji komunikacyjnej***

Na potrzeby badań skonstruowałam autorskie narzędzie diagnostyczne. Poszukiwania teoretyczno-praktyczne poprzedzające jego konstrukcję miały charakter interdyscyplinarny. Ocena umiejętności językowych dziecka dwujęzycznego wymaga bowiem podejścia holistycznego ze względu na kompleksowość i niejednorodność zjawiska, jakim jest bilingwizm dziecięcy.

Ze względu na osadzenie badań w realiach polskiego system oświaty, a zwłaszcza na kwestię dojrzałości szkolnej, postanowiłam spojrzeć na dzieci dwujęzyczne nie tylko

z perspektywy logopedycznej, ale także glottodydaktycznej, psychologicznej oraz edukacyjnej. Takie ujęcie miało zapewnić wieloaspektowy ogląd zagadnienia, niezbędny w diagnozie dzieci dwujęzycznych, a także pokazać, iż ich funkcjonowanie w nierodzimych warunkach edukacyjnych jest bardzo złożone i wymaga wnikliwej analizy czynników, które w ich sytuacji warunkują przebieg edukacji. W swoim narzędziu zdecydowałam się więc na wykorzystanie czterech różnych, lecz nakładających się na siebie perspektyw badawczych (zob. rysunek 2), tj.: logopedycznej, psychologicznej, glottodydaktycznej oraz edukacyjno-terapeutycznej.

Rysunek 2 Obszary badawcze i edukacyjne uwzględnione przy opracowaniu narzędzia diagnostycznego



(opracowanie własne)

*Perspektywa logopedyczna*, która umożliwia ocenę rozwoju kompetencji komunikacyjnej dziecka dwujęzycznego oraz określenie wpływu dwujęzyczności na jego funkcjonowanie poznawczo-językowe (zob. Grabias, 2012; Kielar-Turska, 2015; Czaplewska, 2018), rzutowała na wybór modelu diagnostycznego, konstrukcję narzędzia, dobór prób (ich wypełnienia leksykalnego) oraz metod i/lub technik badawczych; została ona też uwzględniona podczas oceny i interpretacji pozyskanego materiału językowego (zob. Tarkowski, 2001; Madelska, 2010; Smoczyńska, Haman, Czaplewska i in. 2015, Smoczyńska, Haman, Kochańska i in. 2015; Gruba, 2017; Drewnika-Wołosz, Paluch, 2018).

Włączenie *perspektywy psychologicznej*, pozwalającej na ocenę funkcjonowania psychofizycznego na określonym etapie rozwojowym, umożliwiło dostosowanie arkusza diagnostycznego do potrzeb i potencjału dzieci na etapie przedszkolnym w kontekście osiągania przez nie dojrzałości szkolnej. Dzięki tej perspektywie możliwa stała się również ocena poziomu ich akulturacji w grupie polskich rówieśników uwzględniająca różnice językowo-kulturowe oraz ich wpływ na rozwój emocjonalno-społeczny badanych

przedszkolaków (zob. Cieszyńska, 2006; Kubitsky 2012; Przetacznik-Gierowska, 1992; Wiejak, Krasowicz-Kupis, 2015).

Spżytkowanie *perspektywy glottodydaktycznej* dało natomiast możliwość śledzenia procesu stawania się przez dziecko osobą dwujęzyczną dzięki analizie jego biografii językowej (tj. języków, którymi się posługuje, celu i zakresu ich użycia, stopnia ich opanowania) oraz określenia wpływu czynników środowiskowych na rozwój kompetencji komunikacyjnej w języku polskim (zob. Miodunka, 2003, 2016; Młyński, 2012). Osiągnięcia glottodydaktyków zostały wykorzystane także przy doborze słownictwa do prób diagnostycznych (Seretny, 2003; Jędryka, 2013, 2015).

*Perspektywa edukacyjno-terapeutyczna* z kolei była niezbędna do zaplanowania terapii językowej dla dzieci potrzebujących wsparcia w obrębie wybranych podsystemów oraz sprawności językowych. Perspektywa ta została także wykorzystana podczas konstruowaniu narzędzia badawczego, zwłaszcza przy doborze technik badawczych (zob. Gruba, Gubała, 2019; Janiszewska, 2006; Wilgocka-Okon, 2003) dopasowanych do realiów diagnozy w polskich przedszkolach.

System odniesień w trakcie konstrukcji narzędzia stanowiła norma rozwojowa dzieci jednojęzycznych w zakresie opanowania sprawności językowych oraz komunikacyjnych (Czaplewska, Milewski, 2012) oraz obowiązująca wówczas w Polsce *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego*.

W wyniku refleksji nad polskimi i zagranicznymi testami logopedycznymi dla dzieci oraz zagranicznymi doniesieniami na temat specyfiki diagnozy dzieci dwujęzycznych doszłam do wniosku, iż test do badania dojrzałości szkolnej w zakresie kompetencji komunikacyjnej na etapie przedszkolnym musi uwzględniać ocenę<sup>1</sup>:

- kompetencji lingwistycznej (podsystemu fonetyczno-fonologicznego, leksykalno-semantycznego oraz gramatycznego);
- sprawności receptywnych i produktywnych (tj. *mowy biernej* – rozumienia ze słuchu prostych i złożonych poleceń, a także krótkich tekstów oraz *mowy czynnej*, czyli spontanicznej aktywności słownej, sprawności narracyjnej oraz dialogowej).

Same próby diagnostyczne powinny zaś skupiać się na tych obszarach, których rozwój w przypadku dzieci dwujęzycznych może przebiegać inaczej niż u jednojęzycznych (np. w obszarze nazywania, samodzielnej produkcji językowej). Powinny też pomóc:

- ustalić aktualny poziom kompetencji komunikacyjnej dziecka oraz jego gotowość do nauki na kolejnym etapie edukacyjnym,
- określić mocne strony dziecka,
- wskazać obszary wymagające stymulacji i ewentualne obszary deficytowe,
- ocenić, na ile obserwowane trudności są efektem deficytów rozwojowych, a na ile wynikiem sytuacji bilingwizmu (*diagnoza różnicowa*),
- wyznaczyć, o ile to konieczne, kierunek działań terapeutycznych, celem niezbędnej stymulacji.

Przygotowane przeze mnie narzędzie składa się z dwóch arkuszy: *jesiennego* oraz *wiosennego*, nawiązuje zatem w swej strukturze do kart diagnozy gotowości szkolnej dzieci polskich. Oba arkusze mają podobną konstrukcję i wykorzystują materiał werbalny (polecenia

---

<sup>1</sup> Strukturę narzędzia badawczego przedstawia tabela znajdująca się w aneksie nr 1.

słowne, instrukcje szczegółowe), materiał graficzny (ilustracje przygotowane we współpracy z profesjonalnym plastykiem) oraz pacynki (dotychczas wykorzystywane z powodzeniem we własnej praktyce diagnostyczno-terapeutycznej). Oba stanowią zestaw uporządkowanych prób diagnostycznych mających na celu zebranie materiału językowego do oceny poziomu kompetencji komunikacyjnej dzieci dwujęzycznych w języku polskim. Zostały one dobrane w taki sposób, by możliwa była obserwacja dokonującego się (lub nie) przyrostu umiejętności językowych w zgodzie z teoriami akwizycji języka ojczystego i drugiego oraz psychologii rozwojowej. Dopelnieniem przygotowanych prób są wytyczne do obserwacji zachowania dziecka podczas badania, których obecność pozwala na holistyczną interpretację zebranego materiału.

## 5.2. Grupa badawcza

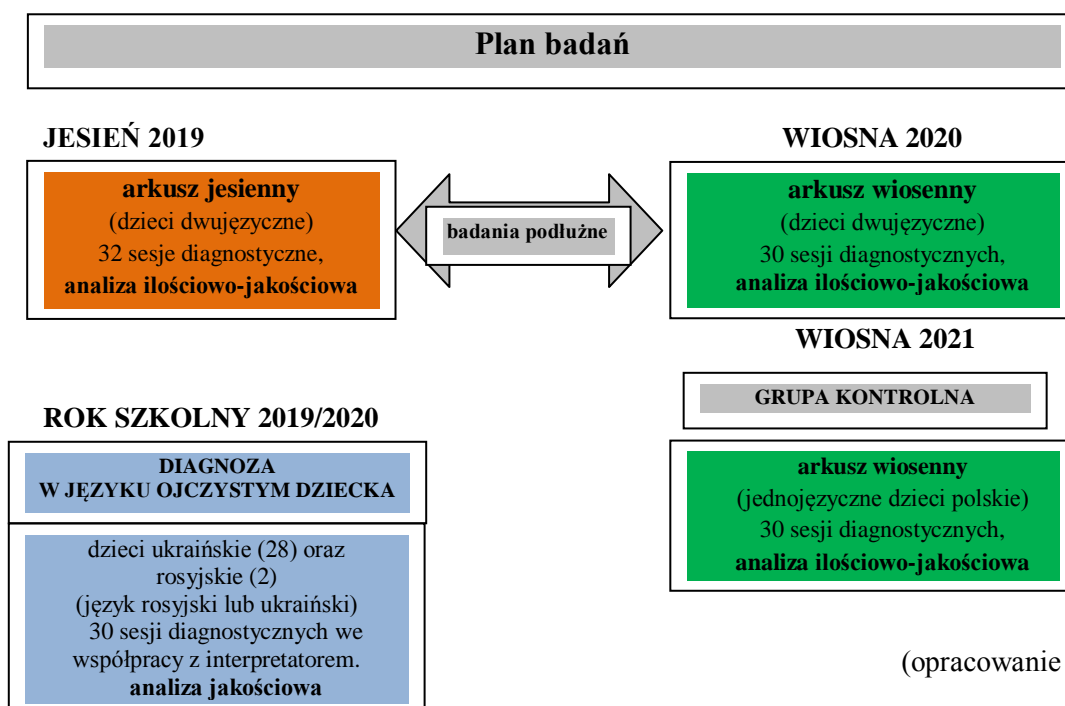
W badaniach właściwych wzięło udział 30 dzieci (6,7- letnich), które poza językiem polskim posługiwały się także językiem ukraińskim i/lub rosyjskim. W większości były więc one dwu- lub niekiedy nawet trójjęzyczne. W grupie było 14 chłopców oraz 16 dziewczynek. Dzieci pochodziły z małżeństw jednorodnych oraz mieszanych. Grupę kontrolną stanowiło 30 dzieci jednojęzycznych w tym samym wieku. Było to 20 chłopców oraz 10 dziewczynek, dla których językiem ojczystym był polski. Wszystkie dzieci, które wzięły udział w badaniu, były objęte rocznym obowiązkiem przygotowania przedszkolnego i przygotowywały się do rozpoczęcia edukacji w I klasie w polskiej szkole od września kolejnego roku szkolnego.

## 5.3. Czas i sposób przeprowadzania badań

Badania właściwe zostały poprzedzone pilotażem, który umożliwił wprowadzenie niezbędnych poprawek do wizualizacji artystycznej materiału językowego oraz do prób badawczych przewidzianych w arkuszach diagnostycznych.

Badania właściwe miały charakter podłużny (zob. rysunek 3).

Rysunek 3 *Plan badań*



(opracowanie własne)



Zastosowanie pomiaru dwukrotnego (jesiennego i wiosennego) wynikało z jednej strony z realiów diagnozowania dojrzałości szkolnej w polskich przedszkolach, z drugiej – z potrzeby oceny przyrostu wiedzy oraz umiejętności językowo-poznawczych dzieci w określonych odstępach czasu (zob. Chojak, 2015: 52; Kopik, 2017: 223). Dzieci dwujęzyczne zostały więc przebadane jesienią (październik/listopad 2019) oraz na wiosnę (maj/czerwiec 2020). Wyniki przez nie uzyskane zostały następnie zestawione i porównane z rezultatami otrzymanymi przez jednojęzyczne dzieci polskie (kwiecień/maj 2021; pomiar jednokrotny).

Badanie w języku polskim zostało przeprowadzone w oparciu o próby badawcze przygotowane w ramach autorskiego narzędzia diagnostycznego. Materiał badawczy w ojczystym języku dziecka pozyskany został podczas jego rozmowy z interpretatorem w obecności logopedy. Punktem wyjścia do prowadzenia dialogu na temat zainteresowań dziecka było wspólne oglądanie obrazków (sytuacja taka sprzyja nawiązaniu pozytywnego kontaktu interpretatora z dzieckiem), a jego zadaniem – ułożenie historyjki obrazkowej i utworzenie na jej podstawie samodzielnej wypowiedzi narracyjnej (Langdon, Saenz, 2016: 151-153). W badaniach wykorzystane zostały materiały obrazkowe przygotowane w ramach autorskiego narzędzia diagnostycznego.

Wszystkie sesje diagnostyczne (zarówno badające kompetencje w języku polskim, jak i w języku ojczystym dziecka), zostały nagrane na dyktafon i poddane wnikliwej analizie.

## **6. Badania własne – analiza wyników**

Ze względu na cel niniejszej pracy najważniejszą jej część stanowią jakościowo-ilościowe analizy polskich próbek mowy zebranych podczas sesji diagnostycznych dzieci bilingwalnych (uzupełniająco zaś próbek w ich języku ojczystym, rosyjskim lub ukraińskim)<sup>2</sup>. Siatkę odniesień dla badań stanowiły zarówno wymagania stawiane przez polski system oświaty, jak i oczekiwany na tym etapie rozwoju poziomu kompetencji komunikacyjnej uzyskany w polszczyźnie. Analiza ilościowa dotyczyła przede wszystkim oceny wybranych podsystemów (fonetycznego, leksykalnego oraz gramatycznego), jakościowa dominowała natomiast podczas oceny narracji oraz pragmatyki wypowiedzi. Takie ujęcie pozwoliło na uchwycenie najważniejszych zjawisk językowych obecnych w mowie dzieci oraz dynamiki zmian rozwojowych obserwowanych u nich na przestrzeni wyznaczonej przez ramy czasowe prowadzonych badań. Dynamika przyrostu kompetencji komunikacyjnej w języku polskim dwujęzycznych dzieci przedszkolnych oraz działanie czynników indywidualnych i środowiskowych ilustrują w pracy trzy studia przypadku. Zamieszczona w nich analiza ilościowo-jakościowa próbek mowy dzieci pokazuje jednocześnie sposób, w jaki opracowywano materiał językowy pozyskany w ramach sesji diagnostycznych, dołączono do niej również diagnozę, jaką wraz ze wskazówkami przekazano rodzicom<sup>3</sup>.

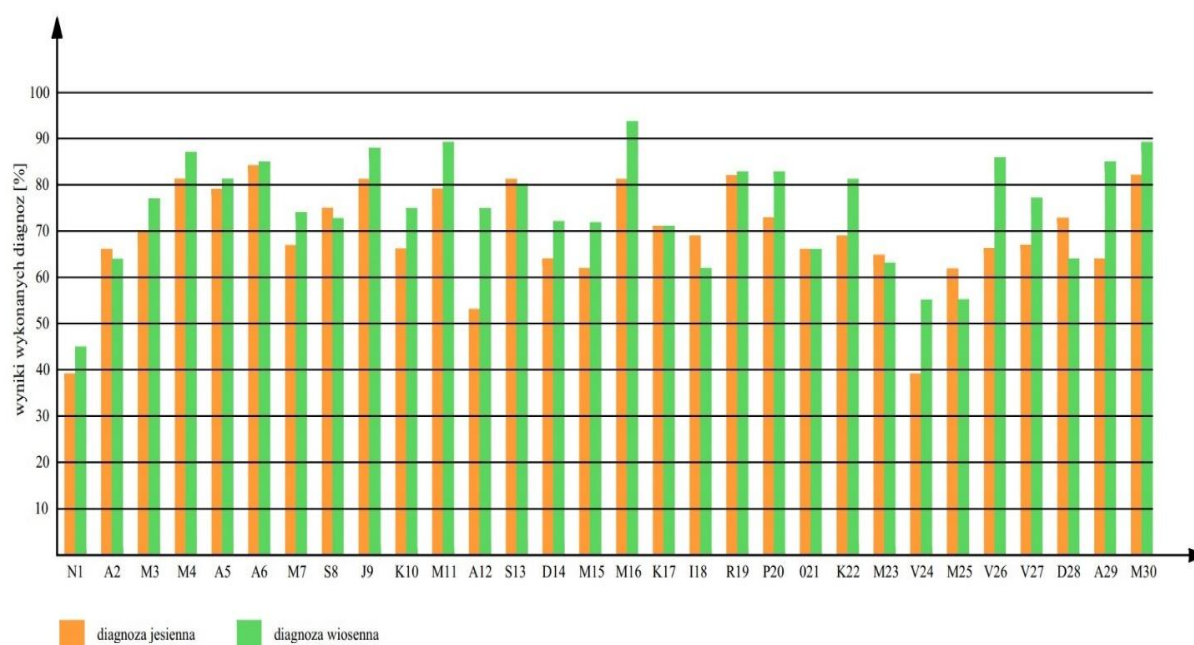
---

<sup>2</sup> Ze względu na obszerność materiału językowego poddanego analizom w części empirycznej dysertacji, w autoreferacie przedstawiam jedynie część najistotniejszych wyników. Czytelnika zainteresowanego pełną analizą materiału empirycznego odsyłam do części badawczej pracy.

<sup>3</sup> W aneksie nr 2 znajduje się arkusz diagnostyczny jednego z chłopców, A 12, u którego odnotowano najszybsze tempo przyrostu kompetencji językowej na przestrzeni kilku miesięcy.

Porównanie wyników arkuszy zbiorczych: wiosennego i jesiennego, wykazało przyrost umiejętności językowych badanych dzieci dwujęzycznych. Tendencja rosnąca jest zjawiskiem bardzo pozytywnym, zwłaszcza, że ze względu na pandemię COVID-19 ich kontakt z językiem polskim na terenie przedszkola był ograniczony. Umiejętności oczekiwane rozwojowo i/lub określone przez *Podstawę programową wychowania przedszkolnego* na etapie diagnozy jesiennej były na poziomie średnim. Na wiosnę natomiast poza wynikami średnimi pojawiło się też kilka wyników na poziomie wysokim (zarówno w obrębie poszczególnych zadań, jak i wszystkich prób łącznie), a jedno dziecko przeszło z poziomu niskiego do średniego (zob. wykres 1). Badane przedszkolaki zdecydowanie najlepiej wypadły w obrębie słownika (na etapie obu diagnoz nie odnotowano ani jednego niskiego wyniku), natomiast słabiej w obrębie rozumienia tekstu czytanego oraz kompetencji

Wykres 1 *Ocena dynamiki przyrostu kompetencji komunikacyjnej dzieci dwujęzycznych w języku polskim. Porównanie arkusza zbiorczego: jesień – wiosna*



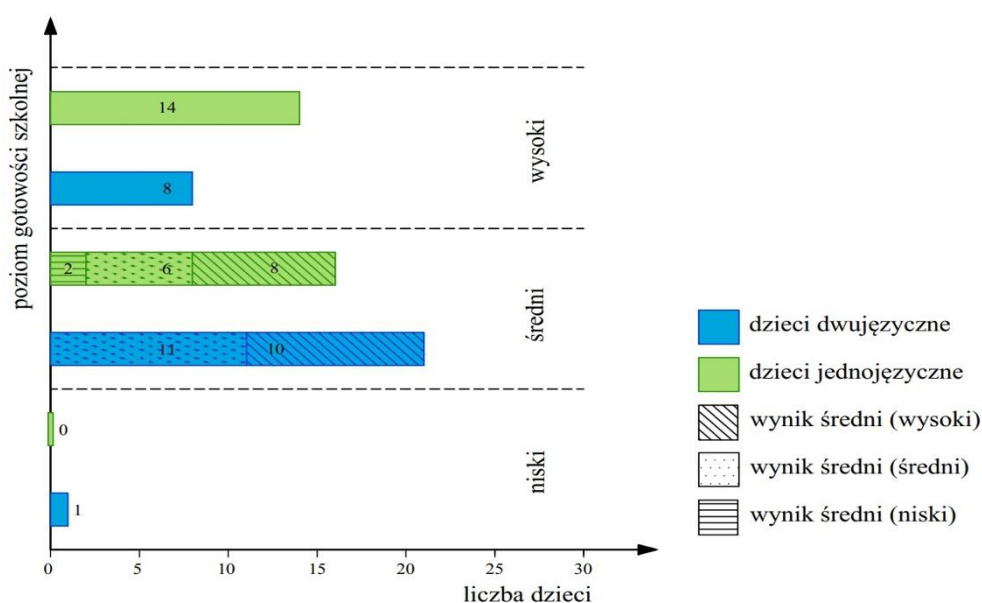
fonetyczno-fonologicznej. Obserwowane zróżnicowanie ich rezultatów może być wynikiem mocniejszego/słabszego oddziaływania czynników indywidualnych i środowiskowych na akwizycję (co najlepiej widać na przykładzie wybranych studiów przypadków). Wyniki dzieci jednojęzycznych, dla porównania, były rozłożone dość równomiernie i plasowały się głównie na poziomie średnim lub wysokim. Należy jednak podkreślić, iż osiągnięcia dzieci z obu grup były zadowalające, a zauważone różnice między nimi – niewielkie (zob. wykres 2), co dobrze rokowało na przyszłość edukacyjną gotowych na nią w zdecydowanej większości dwujęzycznych przedszkolaków.

Ich gotowość nie oznaczała jednak, że nie będą potrzebowali wsparcia. Szczegółowa, ilościowa analiza porównawcza pokazała bowiem, że wyniki dzieci dwujęzycznych, choć zadowalające, w porównaniu z grupą kontrolną jednojęzycznych rówieśników były ogólnie niższe zarówno w obrębie wszystkich podsystemów, jak i sprawności. Dla właściwej

interpretacji tego stwierdzenia należy jednak zaznaczyć, iż w zależności od wybranego obszaru (podsystemu, sprawności, ocenianej umiejętności) przewaga dzieci jednojęzycznych wobec dwujęzycznych rówieśników rozkładała się nierównomiernie – różnice były znaczące, średnie lub zupełnie niewielkie. Zdecydowanie niższe wyniki w stosunku do polskich rówieśników dwujęzyczne przedszkolaki uzyskały w obrębie:

- kompetencji fonetyczno-fonologicznej – największe różnice dotyczyły opanowania całkowicie *poprawnej artykulacji* oraz umiejętności *powtarzania nonsensownych zdań* oraz
- kompetencji leksykalno-semantycznej – różnice były widoczne w obrębie *mowy czynnej* (nazywanie rzeczowników) oraz radzenia sobie z rozwiązywaniem *zagadek*.

Wykres 2 Gotowość szkolna – wyniki arkusza zbiorczego (dzieci jednojęzyczne versus dzieci dwujęzyczne)



Analizom ilościowym towarzyszyły jakościowe, którym poddano kompetencje: narracyjną i pragmatyczną dzieci bilingwalnych<sup>4</sup>.

Bardzo ciekawych informacji na temat rozwoju językowego dwujęzycznych przedszkolaków dostarczyło odniesienie ich wypowiedzi do próbek mowy polskojęzycznych rówieśników (diagnoza wiosenna). Porównanie pozwoliło na identyfikację obszarów, w których dzieci dwujęzyczne na ich tle wypadały słabiej. Były to przede wszystkim: kompetencja gramatyczna oraz leksykalna. W próbkach mowy ukraińsko- i/lub rosyjskojęzycznych przedszkolaków zauważono też wiele zjawisk świadczących o przenikaniu się trzech znanych im kodów językowych: polskiego, ukraińskiego oraz

<sup>4</sup> Kompetencja narracyjna była badana w dwu językach. Z uwagi jednak na główny cel badań, którym było stwierdzenie, czy dzieci dwujęzyczne są gotowe do podjęcia nauki w I klasie, a także wskazanie u nich mocnych stron oraz kompetencji/sprawności wymagających stymulacji, w analizach skupiłam się przede wszystkim na ocenie umiejętności językowych badanych dzieci w języku polskim.

rosyjskiego (zob. aneks 2). Odnotowano również, że dynamika rozwoju umiejętności narracyjnych dzieci dwujęzycznych była bardzo zróżnicowana.

Zarówno na etapie diagnozy jesiennej, jak i wiosennej umiejętności pragmatyczne dzieci dwujęzycznych były na zbliżonym poziomie. Odniesienie ich wyników do grupy polskich rówieśników pokazało, co niezwykle ciekawe, ich dużo większą wrażliwość społeczną, częściej przyjmowaną postawę empatyczną i większe wyczulenie na normy społeczne. W swoich wypowiedziach częściej koncentrowały się one na bardziej różnorodnych aspektach funkcjonowania społecznego, niż ich jednojęzyczni rówieśnicy. Analiza próbek językowych potwierdziła natomiast ponownie niższy od polskich rówieśników poziom ogólnej sprawności językowej. Nie było też zaskoczeniem, iż dzieci jednojęzyczne wypadły lepiej w obrębie poprawnego stosowania zwrotów grzecznościowych. Sprawniej również różnicowały rejestr wypowiedzi w zależności od typu interlokutora – osoby dorosłej lub rówieśnika.

W wyniku analizy danych pozyskanych z rozmów i wywiadów z rodzicami oraz nauczycielkami stwierdzono natomiast, że badane dzieci bilingwalne w większości bez trudności adaptowały się do polskich realiów przedszkolnych. Czynnikiem, które sprzyjały ich lepszemu akulturacji, były niewątpliwie:

- pozytywne przyjęcie przez grupę rówieśniczą,
- obecność w grupie innych dzieci mówiących po ukraińsku i/lub rosyjsku,
- znajomość języka ojczystego dziecka przez personel przedszkola.

Miały one szczególne znaczenie w pierwszych dniach pobytu dzieci w przedszkolu.

## **7. Wnioski z badań**

Kilkuetapowe badania empiryczne prowadzone od jesieni 2019 do wiosny 2021 pozwoliły zarówno na ocenę stanu kompetencji komunikacyjnej dzieci ukraińsko- i/lub rosyjskojęzycznych u progu nauki w szkole, jak i na ustalenie ich mocnych oraz słabych stron, które wymagały stymulacji językowej lub ogólnorozwojowej. Wyniki uzyskane przez badane bilingwalne przedszkolaki jednoznacznie potwierdziły ogólny przyrost ich umiejętności językowych na przestrzeni kilku miesięcy edukacji przedszkolnej (od jesieni do wiosny).

Umiejętności językowe dzieci bilingwalnych, choć zadawalające, były jednak ogólnie niższe niż ich rówieśników, co oznacza, że w początkowym okresie nauki szkolnej będą one potrzebowały stymulacji. W pracy przedstawiłam więc propozycję działań, które służyłyby wspieraniu i/lub usprawnianiu procesu opanowywania przez nie polszczyzny, a zarazem przyczyniłby się do przyspieszenia procesu ich adaptacji do lepszego funkcjonowania i nauki w polskiej szkole. Stymulacja dzieci powinna mieć charakter łączony: logopedyczno-glottodydaktyczny. Oddziaływanie edukacyjno-terapeutyczne, które czerpie z doświadczeń logopedii oraz nauczania języka polskiego jako obcego, to, moim zdaniem, najlepsza forma wsparcia, niezależnie od rodzaju trudności językowych dzieci. Terapię logopedyczną dobrze byłoby prowadzić w obu kodach, zwłaszcza u dzieci, u których stwierdzono wady wymowy zarówno w języku polskim, jak i ojczystym. Wsparcie językowe w polszczyźnie powinno zaś skupić się przede wszystkim na rozwijaniu deficytowych podsystemów (wymowy, słownika lub gramatyki) oraz kompetencji pragmatycznej. Ważny też powinien być trening

kompetencji narracyjnej, który umożliwia równoległe rozwijanie funkcji językowych, poznawczych (m.in. pamięci oraz logicznego porządkowania sekwencji zdarzeń) oraz umiejętności społecznych jednostki (m.in. refleksji nad motywacją działań oraz ich konsekwencjami) (zob. Kyrz, 2018). Dodatkowo zaś warto byłoby prowadzić zajęcia, które służyłyby lepszej adaptacji dzieci do grupy rówieśniczej: ich adresatami powinny być przede wszystkim te, które stosunkowo niedawno przybyły do Polski, zwłaszcza nieśmiałe, z większym trudem nawiązujące interakcje społeczne, wrażliwe i/lub introwertyczne. Natomiast do dobrych praktyk warto włączyć:

- ocenę przydatności danego języka i/lub jego roli/znaczenia dla komunikacji językowej dzieci w ich obecnej sytuacji życiowej oraz w przyszłości, m.in. w perspektywie edukacyjnej, rodzinnej czy towarzyskiej itp.;
- poznanie stosunku rodziców do trudności językowych dziecka (*bagatelizowanie problemów versus nadmierne wymagania*) oraz poziomu samoświadomości językowej opiekunów co do sposobu komunikacji z dzieckiem w domu (Sadowska, Kurowska, Zawadka, 2020: 34);
- zapoznanie rodziców z metodami wychowania dwujęzycznego oraz pomoc, w razie potrzeby, w obraniu strategii działania najbardziej adekwatnej do sytuacji językowej dziecka, jak również konsekwentne przestrzeganie wytyczonych reguł wyboru języka do komunikacji z dzieckiem (Kurcz, 2007: 21);
- stosowanie strategii jednojęzycznego dyskursu poprzez uświadamianie dziecku, iż niektóre interakcje wymagają użycia tylko jednego języka w zależności od osoby, czy też miejsca (Błasiak-Tytuła, 2019: 184);
- poznanie kontekstu kulturowego kraju, z którego ono pochodzi.

Na zakończenie chciałabym też przedstawić postulat. Mimo, że dzieci w wieku przedszkolnym sprawniej i szybciej adaptują się do nowych warunków niż starsze (np. na etapie edukacji szkolnej), dodatkowe zajęcia na terenie przedszkola rozwijające znajomość języka polskiego a gwarantowane przez prawo oświatowe byłyby bardzo wskazane. Pomogłyby one zwłaszcza tym, u których tempo nabywania polszczyzny i/lub adaptacji do polskich warunków edukacyjnych w wyniku działania różnych czynników przebiega wolniej, np. wówczas, gdy rodzice dziecka nie mówią dobrze po polsku i nie są w stanie wykonywać w domu z dzieckiem dodatkowych zadań polecanych przez nauczycielkę w przedszkolu. Wsparcie takie – nawet jeśli dzieci w pierwszym odczuciu nie wykazują znaczących różnic lub braków językowych w stosunku do polskich rówieśników, byłoby także bardzo pomocne dla zapewnienia im lepszego startu edukacyjnego wzmacniając ich potencjał językowo-poznawczy. Dzieci potrzebują bowiem osiągnąć biegłość nie tylko w obszarze podstawowych umiejętności komunikacyjnych (ang. *BISC basic interpersonal communication skills*), lecz także poznawczej sprawności językowej, (ang. *CALP, cognitive academic language proficiency*) (Cummins, 1978; Nott-Bower 2014; Nott-Bower, 2020).

## **8. Zakończenie**

Reasumując: opracowane przez mnie narzędzie badawcze sprawdziło się. Umożliwiło pozyskanie materiału, który pozwolił na:

- dogłębną ocenę umiejętności językowych 6,7-latków u progu gotowości szkolnej (tj. określenie stopnia rozwoju ich umiejętności językowych w polszczyźnie);

- wskazanie, w obrębie jakich składowych kompetencji komunikacyjnej i wybranych sprawności językowych wypadają one najmocniej, a w jakich słabiej;
- wyłonienie dzieci, których rozwój nie przebiega w pełni prawidłowo, u których wskazana jest pogłębiona diagnoza specjalistyczna.

Na podstawie obserwacji prowadzonych podczas diagnoz indywidualnych oraz w wyniku opracowywania materiału językowego, stwierdzam, iż najwyższą czułość diagnostyczną wykazała część oceniająca **narrację**. Próbkę mowy pozyskane za pomocą *historyjki obrazkowej* w obu językach (ojczystym i polskim) pozwoliły bowiem na rzetelną diagnozę ‘stanu’ obu kodów w obrębie wymowy, słownika oraz gramatyki. Umożliwiły też ocenę stopnia rozwoju językowo-poznawczego dzieci, tj. ich myślenia przyczynowo-skutkowego oraz umiejętności tworzenia samodzielnego opowiadania. Dostarczyły również wielu informacji na temat wpływów międzyjęzykowych. Scenki przedstawione w historyjce oraz kontekst sytuacyjny w naturalny sposób motywowały dzieci do opowiadania. Obecność kilku postaci na jednej ilustracji zmuszała je także do użycia konstrukcji problematycznych, np. różnicowania form czasownika w czasie przeszłym w zależności od rodzaju. Próba ta nie tylko stanowiła dogodny punkt wyjścia do diagnozy różnicowej postawionej w odniesieniu do dwujęzyczności badanych dzieci, pozwoliła także na wyłonienie tych spośród nich, których stopień rozwoju językowo-poznawczego budził pewien niepokój.

Pełna i rzetelna weryfikacja trafności diagnostycznej proponowanego przeze mnie narzędzia na obecnym etapie jest jednak trudna do ustalenia, wymaga nie tylko porównania wyników tego pomiaru z wynikiem diagnozy wykonanej innym narzędziem, co może uda się zrobić w przyszłości, lecz też zastosowania go na większej grupie dzieci.

Elementem innowacyjnym zastosowanym na etapie pozyskania danych empirycznych, na który chciałabym na koniec zwrócić uwagę, było przeprowadzenie diagnozy w obu językach znanych dziecku (polskim i ukraińskim/rosyjskim) we współpracy z tłumaczem, w formule BID. Dzięki temu rozwiązaniu moja praca stanowi jedną z nielicznych jak dotąd w Polsce prób diagnozowania dzieci dwujęzycznych w zespole, którego członkiem jest interpretator znający język rodzimy badanych (por. Młyński, Redkva, 2019). Badania empiryczne przeprowadzone w formule BID pokazały też, iż:

- współpraca z interpretatorem jest niezwykle pomocna przy nawiązaniu kontaktu z rodzicami dziecka (zwłaszcza gdy rodzice nie mówią w języku polskim);
- diagnoza logopedyczna w języku ojczystym dziecka jest konieczna dla uzyskania pełnego obrazu kompetencji komunikacyjnej badanego; pomaga w rzetelnym postawieniu diagnozy różnicowej (oddzielenie cech mowy bilingwalnej od zjawisk, które mogą wynikać z innych trudności rozwojowych, niezależnych od dwujęzyczności);
- konsultacje z interpretatorem oraz jego obecność podczas sesji diagnostycznych są bardzo ważne przy analizie oraz opisie zjawisk językowych zauważonych zarówno w próbkach mowy w języku ojczystym, jak i w języku polskim (m.in. interferencje językowe); bez wsparcia interpretatora właściwa analiza materiału językowego nie jest możliwa.

Warto więc, o ile to tylko możliwe, stosować tego typu rozwiązania w codziennej praktyce logopedycznej, a do diagnozy umiejętności językowych sześciolatków wykorzystywać opracowane przeze mnie narzędzie.

## Aneks 1

Tabela 1 *Struktura narzędzia badawczego wraz z technikami wykorzystanymi w poszczególnych próbach diagnostycznych*

PŁASZCZYZNY UŻYCIA JĘZYKA	KOMPETENCJA KOMUNIKACYJNA	
	ODBIÓR MOWY	PRODUKCJA MOWY
	TECHNIKI:	TECHNIKI:
<b>KOMPETENCJA FONETYCZNO-FONOLOGICZNA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– słuchowe rozpoznawanie opozycji fonologicznych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– nazywanie obrazków</li> <li>– powtarzanie nonsensownych połączeń oraz zdań</li> <li>– rozpoznawanie oraz tworzenie rymów</li> <li>– samodzielne tworzenie narracji (technika historyjki obrazkowej)</li> </ul>
<b>KOMPETENCJA LEKSYKALNO-SEMANTYCZNA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– identyfikacja błędów leksykalno-semantycznych</li> <li>– wskazywanie obrazków (zilustrowanych rzeczowników, czasowników, przymiotników)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– poprawianie błędów leksykalno-semantycznych</li> <li>– nazywanie obrazków (zilustrowanych rzeczowników, czasowników, przymiotników)</li> <li>– kategoryzacje leksykalne</li> <li>– tworzenie definicji</li> <li>– rozwiązywanie zagadek</li> <li>– samodzielne tworzenie narracji (technika historyjki obrazkowej)</li> </ul>
<b>KOMPETENCJA GRAMATYCZNA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– identyfikacja błędów gramatycznych</li> <li>– rozumienie zdań (prostych i złożonych), pytań, poleceń</li> <li>– rozumienie krótkich opowiadań</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– poprawianie błędów gramatycznych</li> <li>– odpowiadanie na pytania, polecenia</li> <li>– samodzielne tworzenie narracji (technika historyjki obrazkowej)</li> </ul>
<b>KOMPETENCJA PRAGMATYCZNA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– identyfikacja zachowań poprawnych oraz nieakceptowanych społecznie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– uzasadnienie, dlaczego wskazane zachowanie jest niepoprawne</li> <li>– wyrażanie prośby, rozkazu, pytanie o informację</li> </ul>

## Aneks 2

Analiza arkusza diagnozy kompetencji komunikacyjnej u progu gotowości szkolnej w języku polskim. Studium przypadku – A 12

### ARKUSZ ZBIORCZY: JESIEŃ/WIOSNA

Informacje o badanym dziecku		
Kod dziecka/Imię, Płeć:	A 12, Artem (M)	
Sesje diagnostyczne:	DIAGNOZA JESIENNA	DIAGNOZA WIOSENNA
Wiek <sup>5</sup> :	6:8	7:4
Czas pobytu w Polsce:	2 lata i 3 miesiące	2 lata i 10 miesięcy
Sytuacja językowa:	<p><b>Dwujęzyczność polsko-ukraińska</b>  <b>język ojczysty: ukraiński</b>                      Chłopiec jest świadomy, że mówi różnymi językami, wyraźnie oddziela od siebie kody językowe, którymi się posługuje.</p>	

I	FONETYKA I FONOLOGIA	PKT	Ocena dziecka	
			JESIEŃ	WIOSNA
<b>Próba 1</b> Słuch fonemowy	<ul style="list-style-type: none"> <li>umiejętność różnicowania cech dystynktywnych fonemów języka polskiego</li> </ul>	0-6	6	6
<b>Próba 2</b> Rymy	<ul style="list-style-type: none"> <li>umiejętność samodzielnego dobierania oraz wymyślenia rymów</li> <li>umiejętność zabawy słowami, tworzenie nowych słów</li> <li>eksperymentowanie z językiem</li> </ul>	0-5	5	2
<b>Próba 3</b> Analiza i synteza głoskowa	<ul style="list-style-type: none"> <li>umiejętność wykonywania analizy i syntezy głoskowej</li> <li>umiejętność wyodrębniania głosek w słowach o prostej budowie fonetycznej (nagłos, wygłos)</li> </ul>	0-21	n: 3 w: 2 s: 1 6	n: 4 w: 7 s: 6 17
<b>Próba 4</b> Pseudosłowa	<ul style="list-style-type: none"> <li>umiejętność powtarzania sylab oraz pseudowyrazów zawierających zbitki spółgłoskowe</li> <li>poprawna wymowa głosek szumiących oraz głoski [r]</li> </ul>	0-5	0	4
Nonsensowne zdania	<ul style="list-style-type: none"> <li>powtarzanie bezsensownych zdań 6 -elementowych</li> </ul>	0-6	0	3
<b>SUMA: 43</b>			<b>17</b>	<b>32</b>

#### UWAGI/OBSERWACJE

JESIEŃ: Obserwowane trudności z identyfikacją głosek w nagłosie oraz w wygłosie wyrazu (chłopiec myli głoski dźwięczne oraz bezdźwięczne, myli także głoski z nagłosu oraz wygłosu wyrazu). Ma trudności z syntezą głoskową. Na poziomie artykulacji wykryto – **parasygmatyzm prosty** oraz **pararotacyzm**.

WIOSNA: Uczeń prawidłowo identyfikuje głoski w nagłosie oraz w wygłosie wyrazu. Potrafi wykonać syntezę głoskową (okazjonalnie zamiast głoski nagłosowej podaje sylabę nagłosową). Obserwowane jest także stopniowe wdrożenie do poprawnej artykulacji głosek szumiących (w mowie czynnej pojawiają się jedynie

<sup>5</sup> Określany każdorazowo w dniu sesji diagnostycznej.



okazjonalne substytucje głoskowe szeregiem syczącym). Głoska [r] na poziomie utrwalenia.

II				
	SŁOWNIK	PKT	JESIEŃ	WIOSNA
<b>Próba 1</b> Rozumienie słów	<ul style="list-style-type: none"> <li>znajomość słownictwa z najbliższego otoczenia (rozumienie mowy)</li> </ul>	0-12	12	11
<b>Próba 2</b> Nazywanie	<ul style="list-style-type: none"> <li>znajomość słownictwa z najbliższego otoczenia (produkcja mowy)</li> </ul>	0-12	12	12
<b>Próba 3</b> 3.1. Kategoryzacje leksykalne	<ul style="list-style-type: none"> <li>umiejętność klasyfikowania słownictwa w zbiory tematyczne</li> </ul>	0-3	3	0
3.2. Zagadki	<ul style="list-style-type: none"> <li>umiejętność rozwiązywania zagadek</li> <li>znajomość nazw zawodów</li> </ul>	0-4	2	3
3.3. Definiowanie	<ul style="list-style-type: none"> <li>umiejętność definiowania</li> <li>znajomość postaci z bajek oraz książek</li> </ul>	0-10	5	4
<b>4. Identyfikacja barw narodowych</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>znajomość nazwy swojego kraju ojczystego</li> <li>umiejętność rozpoznania symboli narodowych (godło, flaga)</li> </ul>	0-2	1	2
SUMA: 43			<b>35</b>	<b>32</b>
<b>UWAGI/OBSERWACJE:</b>				
JESIEŃ/WIOSNA: Chłopiec ma trudności ze wskazaniem wybranych nazw zawodów (fryzjer, policjant); nie zna tych nazw ani w języku ojczystym, ani w języku polskim.				
III				
	GRAMATYKA	PKT	JESIEŃ	WIOSNA
<b>Próba 1</b> Powtarzanie zdań	<ul style="list-style-type: none"> <li>poprawne posługiwanie się konstrukcjami gramatycznymi oraz składniowymi</li> </ul>	0-5	3	1
<b>Próba 2</b> Rozumienie zdań	<ul style="list-style-type: none"> <li>poprawne rozumienie większości autosemantycznych części mowy, kategorii gramatycznych, większości konstrukcji składniowych</li> <li>dziecko rozumie znaczenie niesione przez formy gramatyczne (proste i złożone polecenia, zdania)</li> </ul>	0-6	2	6
<b>Próba 3</b> Identyfikacja błędów leksykalno-gramatycznych oraz ich poprawa	<ul style="list-style-type: none"> <li>poprawne rozumienie oraz stosowanie wszystkich autosemantycznych części mowy, kategorii gramatycznych, większości konstrukcji składniowych oraz posługiwanie się nimi</li> <li>stosowanie poprawnych końcówek fleksyjnych</li> </ul>	0-15	0	11
SUMA: 26			<b>5</b>	<b>18</b>
<b>UWAGI/OBSERWACJE</b>				
JESIEŃ: Brak identyfikacji niepoprawnych konstrukcji leksykalno-gramatycznych oraz ich poprawy.				
WIOSNA: Nadal obserwowane są trudności z powtarzaniem dłuższych konstrukcji gramatycznych. Widoczny postęp w obrębie identyfikacji błędów leksykalno-gramatycznych. A. podejmuje próbę poprawy błędów gramatycznych. Poprawa błędów leksykalnych jest jeszcze poza zasięgiem jego umiejętności.				

IV	ROZUMIENIE TEKSTU SŁUCHANEGO	PKT	JESIEŃ	WIOSNA
<b>Próba 1 Tekst</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>umiejętność skupienia uwagi na komunikatach słownych – dziecko słucha w skupieniu oraz udziela odpowiedzi na pytania do tekstu</li> <li>dziecko rozumie znaczenie niesione przez formy gramatyczne (zdania oraz krótkie teksty).</li> </ul>	0-10	7	9
SUMA: 10			7	9

\*\*\* Próba dodatkowa  
**ARKUSZ WIOSENNY:** przygotowanie do nauki czytania i pisania

CZYTANIE			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>umiejętność identyfikowania wypowiedzianej głoski z jej znakiem graficznym – literą</li> </ul>	0-4	4
	<ul style="list-style-type: none"> <li>czytanie globalne</li> </ul>	0-4	4
<b>SUMA:</b>			<b>8</b>

WYNIK KOŃCOWY	JESIEŃ	WIOSNA	
<b>PUNKTACJA OGÓLNA:</b>	122	122	8 (próba czytania)
<b>PUNKTY DZIECKA:</b>	<b>64</b>	<b>91</b>	<b>8</b>

#### Zachowanie dziecka podczas badania: obserwacje

Podczas obu sesji diagnostycznych (w języku polskim oraz w języku ojczystym) chłopiec bez trudu nawiązał komunikację werbalną. Przy pierwszym kontakcie był nieco onieśmielony i wycofany, potem współpracował chętnie i sprawnie. Wypowiadał się dość cicho, czasami przesłaniał twarz ręką, potrzebował więcej czasu na przetworzenie informacji językowej (wypowiedzi były poprzedzone momentami długiego milczenia), lecz każdorazowo doprowadzał zadanie do końca. Tempo pracy było równomierne, umiarkowane, a koncentracja i skupienie uwagi na materiale zadaniowym bardzo dobre. Zauważono tendencję do stosowania intonacji zdania pytającego w zdaniach orzekających lub rozkazujących, co może przemawiać za brakiem pewności siebie przy formułowaniu samodzielnych odpowiedzi na pytania. Podczas diagnozy w języku ojczystym, chłopiec nie zawsze utrzymywał kontakt wzrokowy z interpretatorem; co jakiś czas spogląda na logopedę, który przysłuchiwał się rozmowie. Dziecko w sposób niewerbalny szukało potwierdzenia udzielanych odpowiedzi; potrzebowało aprobaty osoby dorosłej (werbalnej lub niewerbalnej).

#### Cechy mowy bilingwalnej

Analiza zebranych próbek mowy w języku polskim (jesień-wiosna) wskazuje na obecność okazjonalnych interferencji na **poziomie leksykalnym, gramatycznym** oraz **fonetycznym**. Świadczą one o wpływie języka ukraińskiego na polszczyznę.

W obrębie słownika w języku polskim obserwowane są luki leksykalne (dotyczą wyrazów z wybranych kategorii tj. nazwy zawodów), a także brak precyzji w doborze słownictwa lub niepoprawny jego dobór. Na poziomie gramatycznym zauważono niepoprawny dobór końcówek fleksyjnych (np. *dzieci kupili* zamiast „kupiły”, *kolegu* zamiast „koledze”) oraz przyimków (np. *pójść w zoo*). Obserwowany brak stabilizacji kategorii męskoosobowej i niemęskoosobowej. Brak pełnej poprawności gramatycznej, zdania niepełne lub urwane (np. *Jak ci wyrwać włosy, to co będzie?*). Na poziomie fonetycznym pojedyncze substytucje głoskowe o nieregularnym charakterze (np. *ó-l*, *łyżko* zamiast „łożko”).

Analiza próbki mowy zebranej w języku ukraińskim wskazuje także na **interferencje systemowe** (fonetyczne, leksykalne oraz gramatyczne) z języka polskiego o niewielkim nasileniu.

## OCENA JAKOŚCIOWO-ILOŚCIOWA PRÓBEK MOWY

### PRODUKCJA JĘZYKOWA (NARRACJA)

**Próba 1**  
Historyjka  
obrazkowa

- umiejętność samodzielnego tworzenia historyjek oraz relacjonowania zdarzeń z zachowaniem porządku przyczynowo-skutkowego na podstawie materiału obrazkowego (*kompetencja narracyjna*)
- umiejętność porządkowania zdań w określone sekwencje i łączenie ich w spójną wypowiedź składającą się z 3-4 zdań pojedynczych rozwiniętych lub złożonych (podrzędnie lub współrzędnie)

#### JESIEŃ

Wypowiedź zbudowana ze zdania pojedynczego rozwiniętego (1) oraz zdań złożonych współrzędnie (2). Obserwowana narracja mieszana, prowadzona jednak przede wszystkim w czasie przeszłym.

Mimo poprawnego ułożenia ilustracji, obserwowane trudności z logicznym rozpoczęciem wypowiedzi. Konstrukcja zdaniowa jest użyta niepoprawnie; wyklucza równoczesność dwóch czynności tj. wsiadanie na rower i jechanie na nim. W związku z tym zdanie *Jadąc chłopcyk siada na lowel* jest nielogiczne. Narracja jest komunikatywna, lecz pozbawiona poprawności przede wszystkim na poziomie artykulacyjnym oraz leksykalnym. W wypowiedzi obserwuje się zjawiska charakterystyczne dla wcześniejszych etapów rozwoju mowy; opóźnienie w kształtowaniu się głosek szumiących oraz głoski [r] /*parasygmatyzm, pararotacyzm*/ oraz użycie wyrazu dźwiękonaśladowczego *ala* w funkcji rzeczownika „rana”.

W obrębie **wyrazów autosemantycznych** obserwuje się taki sam poziom form nominalnych (6 rzeczowników) w stosunku do form werbalnych (6 czasowników). Użyte rzeczowniki odnoszą się do **osób** (*chłopcyk, lekas*), **ciała i higieny** (*noga, „ala”* - w znaczeniu *rana*), **pojazdów** (*lowel*), **krajobrazu/przyrody nieożywionej** (*kamień*). W obrębie fleksji werbalnej występują czasowniki w formie osobowej; 3 os. l. poj. oraz w 3 os. l.mn. (1 forma). Przeważają czasowniki w czasie przeszłym, użycie czasu teraźniejszego sporadyczne (1 forma). Wśród **wyrazów synsemantycznych** zaobserwowano użycie zaimka (1), spójnika (1) oraz przyimków (3). W wypowiedzi dziecka obserwuje się **przewagę wyrazów autosemantycznych** (12 form) wobec wyrazów synsemantycznych (5 form).

W zebranej próbie mowy zauważono **cechy mowy bilingwalnej** na poziomie leksykalnym.

#### WIOSNA

Narracja zbudowana z równoważnika zdania (1), zdania pojedynczego rozwiniętego (1) oraz zdań złożonych (współrzędnie: 1, oraz podrzędnie: 1). Obecne wskaźniki spójności wypowiedzi narracyjnej: *najpierw, potem*. Brak pełnej poprawności gramatycznej oraz leksykalnej. Wypowiedź jest jednak zrozumiała oraz komunikatywna, poprawna pod względem artykulacyjnym.

W obrębie **wyrazów autosemantycznych** obserwuje się większą frekwencję form nominalnych (7 rzeczowników) w stosunku do form werbalnych (4 czasowników). Użyte rzeczowniki odnoszą się do **osób** (*dziewczynka, chłopczyk, mama*), **roślin** (*kwiatki*). Obecne czasowniki w formie osobowej (3 os. l.poj. oraz l.mn.). Pozostałe wyrazy autosemantyczne są reprezentowane ubogo; obecne przysłówki (2), przymiotników brak. Wśród **wyrazów synsemantycznych** zaobserwowano przyimek (1), zaimek (1) oraz spójnik (3). W wypowiedzi dziecka **dominują wyrazy autosemantyczne** (13 słów), natomiast wyrazy synsemantyczne są w mniejszości (5 słów).

W zebranej próbie mowy w języku polskim dostrzega się **cechy mowy bilingwalnej na płaszczyźnie leksykalnej**; brak precyzji w doborze słownictwa (*polewali* zamiast „podlewali kwiaty”). Na **poziomie gramatycznym** trudność z doбором zaimka oraz końcówki fleksyjnej (dotyczy różnicowania rodzaju męskoosobowego oraz niemęskoosobowego), np. *Potem oni wyrastali* zamiast „one” [*kwiaty - wtrącenie B.K.*] *wyrastały*”.

Dotyczy to nieprawidłowego doboru kolokacji znaczeniowych i/lub braku precyzji w doborze słownictwa: <i>opchnął się o kamień, zlobili nogę.</i>	
<p><b>Obserwacje/uwagi:</b></p> <p>Zaobserwowano brak płynności podczas tworzenia wypowiedzi w języku polskim (embołofrazje, powtórzenia, potrzebę wsparcia i/lub pytań naprowadzających). Diagnoza wiosenna pokazuje utrzymujące się braki na poziomie gramatycznym oraz leksykalnym, a także postęp w obrębie wyrazistości artykulacyjnej. Diagnoza narracji w języku polskim oraz ukraińskim wskazuje na zachowanie porządku przyczynowo-skutkowego. Narracja jednak nie zawsze jest prowadzona w sposób spójny (chłopiec wtrącał słowa pozbawione znaczenia – np. nadużywanie i częste stosowanie wyrazu <i>уеї</i> podczas diagnozy w języku ukraińskim). Diagnoza w obu językach wskazuje na dominację narracji jednorodnej, prowadzonej w czasie przeszłym.</p>	
<b>PRAGMATYKA WYPOWIEDZI</b>	
<p><b>Próba 1</b> Identyfikacja nieprawidłowych zachowań społecznych</p> <p><b>Próba 2</b> Samodzielna produkcja językowa: wyrażanie prośby, rozkazu, pytanie o informację</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• komunikowanie werbalne oczekiwań społecznych (używanie zwrotów grzecznościowych adekwatnie do sytuacji; przekazywanie informacji, wyrażanie prośby, rozkazu)</li> <li>• umiejętność dostosowania stylu wypowiedzi do wieku i statusu społecznego odbiorcy (wobec innych dzieci oraz dorosłych)</li> <li>• umiejętność uczestniczenia w rozmowie z innymi osobami, tj. z dorosłym, rówieśnikiem oraz członkiem rodziny (dziecko zwraca się bezpośrednio do rozmówcy, używa krótkich, poprawnych pod względem artykulacyjnym, gramatycznym i składniowym zdań – <i>mowa dialogowa</i>)</li> <li>• umiejętność oceny swojego zachowania w kontekście podjętych czynności, zadań oraz zasad funkcjonowania w grupie rówieśniczej</li> </ul>
<b>JESIEŃ</b>	<b>WIOSNA</b>
<p>Chłopiec tworzy zwarte wypowiedzi. Brak pełnej poprawności leksykalnej, gramatycznej oraz artykulacyjnej (<b>pararotacyzm, parasygmatyzm</b>). Wypowiedzi są jednak zrozumiałe. Różnicuje styl wypowiedzi w zależności od odbiorcy komunikatu; stosuje zwroty grzecznościowe funkcjonujące w języku polskim (<i>Płose Pani, idę do toalety! Mamo, otwozys mi plezent?</i>). Wszystkie komunikaty są w formie <b>mowy bezpośredniej</b>. A. potrafi wyrazić apel i/lub rozkaz oraz przekazać informację (np. <i>Nie wolno tnieć skalpetką!, Nie lej podłogę!, Jesteś niegrzeczny!</i>). Dominuje perspektywa <b>przedmiotowa</b>. Chłopiec koncentruje się na przedstawionej sytuacji (np. <i>bo to mokła podłoga, bo wtedy nie będzie skalpetki</i>). Identyfikuje niepoprawne zachowanie rówieśnika. Opisując sytuację, odnosi się do przedstawionej rzeczywistości (np. <i>zablał zabawkę, bo chciał bawić się nią</i>).</p>	<p>Dziecko odróżnia zachowania społecznie akceptowane od niepoprawnych. Tworzy zwarte wypowiedzi. Brak pełnej poprawności leksykalnej, gramatycznej oraz artykulacyjnej (<b>brak stabilizacji w wymowie głosek szumiących</b>). Obserwowane interferencje fonetyczne z języka ukraińskiego (akcent, intonacja oraz wymowa głoski [l]). Wypowiedzi są jednak w pełni zrozumiałe. Chłopiec różnicuje styl wypowiedzi w zależności od odbiorcy komunikatu; stosuje prawidłowo zwroty grzecznościowe obowiązujące w języku polskim (np. <i>Proszę Panią, gdzie my pojedziemy? Proszę, dasz mi fioletową kredkę?</i>). Przeważają komunikaty w formie <b>mowy bezpośredniej</b>. Jedna wypowiedź ma formę pośrednią (np. <i>Złe zachowanie!</i>). Chłopiec potrafi wyrazić apel i/lub rozkaz (<i>Jesteś niegrzeczny! Jak ci wyrwać włosy, to co będzie?</i>). Potrafi także zapytać o ważną dla siebie informację oraz wyrazić prośbę (<i>Proszę Panią, gdzie my pojedziemy?</i>). Przyjmuje perspektywę <b>społeczno-poznawczą</b>. Zwraca uwagę na konsekwencje niszczenia przyrody (np. <i>bo wtedy nie będzie [mmm...] żadnych roślin</i>). Identyfikuje niepoprawne zachowania, wyjaśnia jakie jest przeznaczenie wybranych przyborów (np. <i>bo wtedy wszystko będzie popisane po drzewach, na kartce można malować</i>). Prawidłowo przewiduje negatywne następstwa niegrzecznościowego zachowania (np. <i>bo wyrwać włosy, to wtedy będzie łysy</i>).</p>

**Obserwacje/uwagi:** A. prawidłowo wskazał wszystkie zachowania niepoprawne społecznie, potrafił je też właściwie uzasadnić.

### PODSUMOWANIE

A. został poddany dwujęzycznej diagnozie logopedycznej w języku polskim oraz ukraińskim. Głównym celem badania była ocena kompetencji komunikacyjnej w języku polskim pod kątem gotowości do podjęcia nauki w polskiej szkole. Analiza ilościowo-jakościowa prób wykonanych w języku polskim oraz obserwacja chłopca podczas sesji diagnostycznych pozwala stwierdzić, iż na przestrzeni edukacji przedszkolnej (7 miesięcy), nastąpił znaczący przyrost umiejętności poznawczo-językowych niezbędnych do podjęcia nauki w I klasie. Przyrost ten pokazuje naturalne dojrzewanie dziecka do opanowywania umiejętności niezbędnych m.in. do nauki czytania i pisania.

Kompetencja komunikacyjna w języku polskim jest na dobrym poziomie. W mowie czynnej obserwowane są interferencje systemowe o niewielkim nasileniu. Są one widoczne na poziomie leksykalnym, gramatycznym oraz fonetycznym. Obserwuje się także brak pełnej stabilizacji w wymowie głosek szumiących w obu językach. Okazjonalne substytucje o regularnym charakterze (właściwe dla wcześniejszego etapu rozwoju mowy) mają jednak formę zejściową i z dużym prawdopodobieństwem w niedługim czasie nastąpi stabilizacja w prawidłowej wymowie głosek szumiących. A. sprawnie wykonał próby sprawdzające przygotowanie do nauki czytania i pisania oraz sprawność mówienia. Wypowiedzi w obu językach są zrozumiałe i komunikatywne. Analiza wypowiedzi w języku polskim wskazuje przede wszystkim na brak pełnej poprawności na poziomie gramatycznym oraz leksykalnym.

### DIAGNOZA KOŃCOWA

Poziom aktualnych umiejętności poznawczo-językowych chłopca pozwala twierdzić, iż pomimo braku pełnej sprawności w obrębie wybranych funkcji, jest on gotowy do podjęcia nauki w klasie I. Przemawia za tym dynamiczny rozwój dziecka w obrębie wybranych obszarów istotnych z punktu widzenia gotowości szkolnej. Diagnoza wiosenna wykazała największy postęp w obrębie kompetencji fonetyczno-fonologicznej (m.in. znaczące usprawnienie procesu analizy oraz syntezy głoskowej, poprawa umiejętności powtarzania zdań oraz poprawa wyrazistości artykulacyjnej, a także usprawnienie pracy narządów artykulacyjnych) oraz kompetencji gramatycznej (m.in. wykształcenie umiejętności identyfikacji oraz poprawy błędów gramatycznych, wzrost rozumienia tekstu słuchanego zawierającego dłuższe konstrukcje gramatyczne). Brak pełnej płynności wypowiedzi, wolniejsze tempo przetwarzania językowego, czy też początkowe trudności w inicjowaniu wypowiedzi (obserwowane zarówno podczas diagnozy w języku polskim, jak i ukraińskim) są wynikiem cech osobowościowych dziecka (typ introwertyczny, nieco wycofany) oraz dwujęzyczności. Natomiast zauważone błędy, kalki językowe, czy interferencje systemowe o niewielkim nasileniu, wynikają z sytuacji kontaktu języków ze sobą. Są więc naturalnym zjawiskiem charakterystycznym dla mowy dwujęzycznej. Dlatego należy spodziewać się, że ulegną wyrównaniu w toku dalszej edukacji.

Zauważone niedostatki w funkcjonowaniu emocjonalno-językowym dziecka są związane z uwarunkowaniami psychofizycznymi, na które to nakłada się sytuacja dwujęzyczności. Nie stanowią one jednak żadnych przeciwwskazań edukacyjno-rozwojowych do nauki na kolejnym etapie edukacyjnym.

DIAGNOZA RÓŻNICOWA		UWAGI
norma językowa	nie	brak całkowitej stabilizacji w wymowie głosek szumiących (obserwowane w obu językach); <i>parasygmatyzm</i>
cechy mowy bilingwalnej	tak	<i>interferencje systemowe</i> (fonetyczne, leksykalne, gramatyczne) o niewielkim nasileniu, obserwowane w próbkach mowy w języku polskim; brak pełnej płynności wypowiedzi, a także dłuższy czas przetwarzania informacji językowych
gotowość szkolna do edukacji w polskiej szkole	tak	brak

## NARRACJA – PRÓBKI MOWY W JĘZYKU UKRAIŃSKIM

### Przypadek A 12

#### Próbka mowy: diagnoza jesienna

Ну *перше* хлопчик, *цей*, сідав на *велік*. Потім на камінь, *цей*, *веліком* так. *Цей*, поламав об камінь колесо. А потім, *цей*, хлопчик упав і пішов до лікаря, *щоби* ногу замотати.

/nu pɛrʃɛ xlopʃɪk | tɛj| sɪdɑv nɑ vɛlɪk || pɔtɪm nɑ kɑmɪnɪ | tɛj| vɛlɪkɔm tɑk || tɛj | pɔlɑmɑv  
ɔb kɑmɪnɪ kɔlɛsɔ || ɑpɔtɪm | tɛj| xlopʃɪk ʊpɑv ɪ pɪʃɔv dɔ lɪkɑrɪɑ | ʃtɔbɪ nɔɦu zɑmɔtɑlɪ /

#### Próbka mowy: diagnoza wiosenna

Дівчинка, *цей*, посадила квіточки. Потім *вона* квіточок поливали. З хлопчиком вони рвали квіточки, щоб подарити, *цей*, мамі.

/dɪvʃɪnka | tɛj| pɔsɑdɪlɑ kvɪtɔʃkɪ || pɔtɪm vɔnɑ kvɪtɔʃɔk pɔlɪvɑlɪ|| z xlopʃɪkɔm vɔnɪ rvɑlɪ  
kvɪtɔʃkɪ | ʃɪʃɔb pɔdɑruvɑtɪ mɑmɪ /

## NARRACJA – PRÓBKI MOWY W JĘZYKU POLSKIM

### Przypadek A 12

#### Próbka mowy: diagnoza jesienna

Jadąc *chłopczyk* siada na *lowel*. *Opchnął* się o *kamień* (yyy) i *złobił* sobie *ala*. I *Posedł* do *lekaza* i ~~za, za~~ i *złobili* nogę.

#### Próbka mowy: diagnoza wiosenna

Najpierw dziewczynka ~~rozwi.../szukańce~~ *posadziła najpierw* posadziła kwiatki. Potem *oni* *wyrastali*, bo chłopczyk i dziewczynka *polewali*. I ~~ostatnie...~~ dla mamy kwiatki ~~i...~~ dała mamie.