



You have downloaded a document from  
**RE-BUŚ**  
repository of the University of Silesia in Katowice

**Title:** Metody stymulowania słownictwa w języku polskim u dzieci dwujęzycznych na emigracji

**Author:** Kamila Kuros-Kowalska

**Citation style:** Kuros-Kowalska Kamila. (2020). Metody stymulowania słownictwa w języku polskim u dzieci dwujęzycznych na emigracji. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

Kamila Kuros-Kowalska

*M*etody stymulowania  
rozwoju słownictwa  
w języku polskim  
u dzieci dwujęzycznych  
na emigracji



UNIWERSYTET ŚLĄSKI  
WYDAWNICTWO



**Metody stymulowania  
rozwoju słownictwa  
w języku polskim  
u dzieci dwujęzycznych  
na emigracji**



Kamila Kuros-Kowalska

# Metody stymulowania rozwoju słownictwa w języku polskim u dzieci dwujęzycznych na emigracji

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
Katowice 2020

Recenzja  
**Małgorzata Rocławska-Daniluk**

Patronat



POLSKIE TOWARZYSTWO  
LOGOPEDYCZNE  
ODDZIAŁ ŚLĄSKI

# Spis treści

	Wstęp	7
Rozdział 1. Konteksty metodologiczne badań		11
1.1. Metody diagnozy dzieci dwujęzycznych		11
1.2. Metodologia pedagogiczna		15
1.3. Metodologia logopedyczna		18
1.4. Metodologia językoznawcza		31
Rozdział 2. Wybrane aspekty wielojęzyczności		41
2.1. Wielojęzyczność w psychologii i językoznawstwie		42
2.2. Wielojęzyczność w kulturze		50
2.3. Wielojęzyczność w logopedii		53
2.4. Wielojęzyczność w prawie		61
2.5. Wielojęzyczność w historii		65
Rozdział 3. Nowoczesne technologie. Opis narzędzia badawczego		71
3.1. Nowe technologie w kontekście walorów edukacyjnych		71
3.2. Za i przeciw nowoczesnym technologiom		72
3.3. Nowoczesne technologie szansą dla emigrantów		75
3.4. CALL – czyli o nauce języków wspomaganą komputerem		76
3.5. Cel badań, rodzaje stymulacji, opis narzędzia		78
3.6. Sposób pozyskiwania danych		79
3.7. Multimedialny program wspomagający proces nauki słownictwa.		
Cele wspomaganie rozwijania słownictwa za pomocą platformy internetowej		80
3.8. Program multimedialny – szczegóły, klasyfikacja		81
3.9. Metoda nowoczesna – opis działań		82
3.10. Gry komputerowe		86
3.11. Funkcje multimedialnego programu dydaktycznego		86
3.12. Cechy oprogramowania multimedialnego autorskiego programu		88
3.13. Rola rodziców w korzystaniu z komputerowych programów edukacyjnych		91
3.14. Analiza programu na platformie internetowej i opis gier		91
3.15. Opis ćwiczeń komputerowych na platformie internetowej		95
3.16. Zadania w metodzie tradycyjnej		105
3.17. Materiał badawczy – próba podsumowania		119
Rozdział 4. Rozwój słownictwa u dzieci. Wyniki badań		121
4.1. Problem badawczy		121



4.2. Hipotezy badawcze	122
4.3. Metody badania	123
4.4. Metody analizy danych	125
4.5. Grupa badawcza – dobór próby	126
4.6. Narzędzia analizy statystycznej	126
4.6.1. Test istotności różnic	127
4.6.2. Analiza wariancji	128
4.7. Wyniki badań – w ujęciu statystycznym	129
4.8. Wyniki badań – ujęcie analityczne	139
4.9. Podsumowanie wyników badań	152
Rozdział 5. Perspektywy stosowania autorskich narzędzi	155
Zakończenie	161
Literatura	165
Aneks	181
Streszczenie	205
Summary	207

## Wstęp

Zamierzeniem niniejszej pracy było podjęcie obserwacji i uzyskanie wyników, które mogą być wykorzystane w celu wspierania rozwoju dzieci dwujęzycznych na emigracji. Wszystkie pomysły dydaktyczne wprowadzane w życie – w moim odczuciu – warto opierać na sprawdzonych empirycznie podstawach. Dlatego badania opisane w pracy zaczęłam od poznania zasobu leksykalnego (zarówno ilościowego, jak i jakościowego) dzieci na podstawie standaryzowanego testu. Materiał empiryczny był przeze mnie gromadzony przez dwa lata od 2013 r. Cel, jak i sposób opracowania, miały perspektywę lingwistyczną, ponieważ uwzględniały metodologię różnych subdyscyplin językoznawczych, a ponadto innych dyscyplin, jak psychologia rozwojowa czy pedagogika. Dzięki temu został przestudiowany i ustalony poziom rozwoju słownictwa dzieci w wybranych przedziałach wiekowych. Refleksji poddane zostały także metody sprzyjające bogaceniu słownictwa dzieci na emigracji, dla których język polski staje się często drugim językiem. Celem badań nie była sama w sobie ocena stanu słownictwa dzieci lecz zbadanie czy – i w jaki sposób – proponowana metoda stymuluje jego rozwój.

Wstępem do badań było ustalenie poziomu kompetencji językowej dzieci dwujęzycznych na emigracji, a następnie sprawdzenie, o jakiej zmianie można mówić po wprowadzeniu jednej z metod wspierających rozwój słownictwa. Wyniki badań zostały zestawione z odpowiedziami dzieci jednojęzycznych mieszkających w Polsce. Analizie poddano także różnice dotyczące słownictwa dzieci jedno i dwujęzycznych, możliwe problemy dzieci na emigracji i sposoby dostosowywania konkretnych ćwiczeń do potrzeb językowych uczniów.

Spostrzeżenie, że imigrantów należy postrzegać na tle kraju, w którym się znaleźli i z którego pochodzą (ROSIŃSKA-KORDASIEWICZ 2005), z perspektywy niniejszej pracy wydaje się szczególnie istotne. Populacja, którą opisuję w pracy, to w zdecydowanej większości (56 z 61) dzieci obojga rodziców pochodzących z Polski, którzy emigrowali do Anglii po 2004 r., osiedlając się na stałe w Londynie oraz Manchesterze. W tych miastach rodziny znalazły mieszkanie i pracę. Gdy dzieci zaczęły chodzić do szkół angielskich, ich rodzice postanowili, by jednocześnie uczyły się języka polskiego w tak

zwanych szkołach sobotnich. Ponad połowa wszystkich rodziców była w przedziale wiekowym od 26 do 35 lat, pozostali – ponad 35 lat. Wszyscy rodzice mieli wykształcenie średnie bądź wyższe, co pozwala mówić o potencjalnie dobrych podstawach do rozwoju języka polskiego w tych rodzinach. Najczęstszym powodem, dla którego rodzice chcieli, by ich dzieci w lepszym stopniu poznały język polski, było umożliwienie pełnego kontaktu z dziadkami i rodziną w Polsce. Rodzice zwracali także uwagę na szansę podjęcia w przyszłości studiów przez ich dzieci w Polsce lub możliwość powrotu do ojczyzny. Z rozmów z rodzicami uzyskałam informacje o tym, iż wszyscy w domu starali się mówić do dzieci w języku polskim, ale – z uwagi na zapracowanie i brak możliwości spędzania z dzieckiem większej ilości czasu – motywacja najmłodszych do posługiwania się językiem polskim malała. Co więcej, rodzice zwracali uwagę na fakt, że dzieciom w wypowiedziach często zaczyna brakować słów w języku polskim, a takie sytuacje wywoływały zniechęcenie najmłodszych i przełączanie się na język angielski. Teoretycznie pierwszym językiem dzieci był język polski (L1), natomiast język angielski (L2) przyswajały dopiero w momencie, gdy zaczynały edukację w przedszkolu i szkole. Gdy dzieci spędzały coraz więcej czasu w placówkach oświatowych, L1 zaczynał stopniowo ubożeć i zmniejszać swoje znaczenie na rzecz L2, który w przypadku niektórych dzieci zaczynał stawać się L1.

Ogromną przyjemność i satysfakcję sprawiło mi opracowanie innowacyjnego narzędzia, które w proces poszerzania słownictwa dzieci dwujęzycznych „wciągnąć” może ich rodziców. Zbadanie, w jakim stopniu ta metoda okaże się pomocna i czy jest lepsza lub gorsza od innych narzędzi, stanowiło dla mnie zasadnicze pytanie. Jestem przekonana, że wyniki moich badań zachęcą także innych badaczy oraz praktyków do spożytkowania przedstawionych przeze mnie danych w konkretnych działaniach edukacyjnych i dydaktycznych, oraz w opracowaniu nowych narzędzi do nauki języka polskiego poza granicami kraju. Uważam, że rezultaty badań językoznawczych powinny być brane pod uwagę przez wszystkie osoby, które zajmują się przygotowaniem materiałów edukacyjnych dla dzieci dwujęzycznych.

Pragnę zaznaczyć, że w rozdziale opisującym szczegółowo wyniki badań umieściłam odpowiedzi tylko najmłodszej badanej przeze mnie grupy wiekowej. Podjęłam taką decyzję z uwagi na objętość pracy, uznając, że lepszą koncepcją będzie wnikliwe i przejrzyste przeanalizowanie efektów

na przykładzie jednej grupy wiekowej. W publikacji oczywiście dokonałam analizy i podsumowania wyników wszystkich grup, ale nie tak szczegółowo jak w odniesieniu do cztero/pięciolatek. Wyniki dotyczące starszych grup zostały zamieszczone w aneksie pracy. Można je wykorzystać w celu dokonania kolejnych pogłębionych analiz porównawczych, zwłaszcza zestawienia ich z odpowiedziami dzieci dwujęzycznych na terenie innych krajów.

Po krótkim wstępie, znajduje się pierwszy rozdział, przybliżający cztery koncepcje metodologiczne (metody diagnozy dzieci dwujęzycznych, metodologię pedagogiczną, logopedyczną oraz językoznawczą), które stanowiły podstawę przedmiotu badań. W rozdziale drugim przedstawiłam wielojęzyczność w różnych aspektach. Moja praca ma wyraźnie badawczo-analityczny charakter. Część deskryptywna – dotycząca dwujęzyczności, wielojęzyczności oraz wielokulturowości – nie jest kluczowa, stanowi jedynie tło. W rozdziale trzecim scharakteryzowałam nowoczesne technologie oraz opisałam zastosowane narzędzia badawcze. Jedno z nich zostało zapożyczony od profesora Zbigniewa Tarkowskiego (*Test słownika dziecka*), natomiast dwa pozostałe stworzyłam sama (opowiadania i program komputerowy). Test Słownika Dziecka był dla mnie przede wszystkim narzędziem wspomagającym, dzięki któremu mogłam ustalić poziom zasobu leksykalnego, jaki reprezentowały wybrane przeze mnie grupy. Natomiast wiodący okazał się materiał ikoniczny, o którym informacje wraz ze szczegółowym opisem znajdują się w rozdziale trzecim. Rozdział czwarty dotyczy rozwoju słownictwa u dzieci, czyli referuje wyniki badań. W ostatnim rozdziale ukazałam perspektywy stosowania autorskich narzędzi.

Pragnę złożyć serdeczne podziękowania wszystkim, którzy przyczynili się do tego, że mogłam przeprowadzić interesujące mnie od lat badania. Z całego serca dziękuję dyrekcji Polskiej Szkoły Przedmiotów Ojczystych im. Adama Mickiewicza w Londynie, pani mgr Grażynie Szczepaniak oraz zarządowi Polskiej Szkoły Ojczystej w Manchesterze, szczególnie pani mgr Agnieszce Bronowickiej, jak również pani dyrektor Szkoły Podstawowej nr 32 w Sosnowcu, mgr Iwonie Gajdzik. Wspomniane osoby, nie tylko umożliwiły mi przeprowadzenie badań, ale okazały wiele wsparcia i życzliwości. Badania w szkołach były dla mnie szansą do podjęcia inspirujących rozmów z dziećmi, ich nauczycielami oraz rodzicami. Miałam możliwość poznać dokładnie jak funkcjonują placówki poza granicami kraju i powracać do nich, czując ogromną wdzięczność i żywe zainteresowanie

moimi naukowymi poczynaniami. Badania okazały się niezwykle szansą do pogłębienia mojej wiedzy na temat nauczania za granicą, ale także do nawiązania bliskich znajomości, które trwają do dzisiaj.

Podziękowania kieruję także do członków zarządu Toker Sp. z o.o., panów Tomasza Czeszejko-Sochackiego i Mariusza Kuziora, bez których pomocy opracowane przeze mnie multimedialne narzędzie nie pojawiłoby się na platformie internetowej w tak atrakcyjnej formie. Spółka dbała o to, by rodzice bez trudności mogli korzystać z programu i zapewniała stałą możliwość kontaktu. Dziękuję za pomoc również panu programiście Grzegorzowi Zagrobelnemu oraz pani grafik Dominice Marzec.

Największe podziękowania kieruję w stronę pani prof. dr hab. Iwony Loewe, która od samego początku wierzyła w mój projekt i wspierała mnie na każdym etapie badań nad dwujęzycznością, wielojęzycznością i wielokulturowością.

## Rozdział 1. Konteksty metodologiczne badań

### 1.1. Metody diagnozy dzieci dwujęzycznych

Diagnoza to proces związany z wyborem pytań, odpowiednich narzędzi, zebraniem danych, ich oceną, ostatecznie doprowadzający do odpowiedzi na postawione zagadnienia diagnostyczne (STEMPLEWSKA-ŻAKOWICZ 2009). Diagnoza dzieci dwujęzycznych to wieloaspektowy problem, wymagający od diagnostów dużej sumienności, dokładności i ostrożności w stawianiu wniosków, zwłaszcza przy interpretowaniu wyników standaryzowanych testów językowych, które zostały opracowane z myślą o dzieciach jednojęzycznych. Bardzo ważna dla prawidłowej oceny kompetencji językowej dziecka dwujęzycznego jest decyzja diagnosty związana z wyborem konkretnego narzędzia do badania; w Polsce nie ma tego rodzaju znormalizowanych narzędzi. Na każdym etapie diagnozy – podczas wywiadu, badania, zbierania danych, wreszcie ich oceny – należy pamiętać o kwestiach związanych z dwujęzycznością dziecka. Istotny dla diagnosty jest wywiad, dzięki któremu zna i potrafi zinterpretować sytuację językową dziecka. Dostępne na polskim rynku testy nie opisują rozwoju dzieci dwujęzycznych, więc korzystając z dostępnych testów dla dzieci jednojęzycznych, należy brać pod uwagę te czynniki, które wynikają z dwujęzyczności. Etapy postępowania diagnostycznego podczas badania dzieci dwujęzycznych różnią się z uwagi na szczególność diagnozy związanej z rozwojem językowym tych dzieci. Niezwykle istotne jest dokonanie diagnozy całościowej kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej dzieci dwujęzycznych, które są niezbędne w efektywnym porozumiewaniu się (KOTARBA-KAŃCUGOWSKA 2015).

Z uwagi na wiele czynników istotnych w przypadku dzieci dwujęzycznych często mówi się o ryzyku nieprawidłowej diagnozy (np. w odniesieniu do zaburzeń językowych) w porównaniu z badaniami dzieci monolingwalnych (ŁUNIEWSKA, KOŁAK, KACPRZAK, BIAŁECKA-PIKUL, HAMAN, WODNIECKA-CHLIPALSKA 2015). Na problem ten zwracają uwagę nie tylko polscy, ale i amerykańscy badacze (ARMON-LOTTEM 2012; BEDORE, PENA 2008; DE JONG 2009; DOLLAGHAN, HORNER 2011; GRZYMAŁA-MOSZCZYŃSKA 2014; HEMSLEY, HOLM, DODD 2014; KOHNERT 2013; McCABE i in. 2013). Okoliczności utrud-

niające prawidłową diagnozę, na które wskazują badacze w krajach, gdzie dwujęzyczność występuje od dawna, to między innymi ogólny rozwój dzieci, ich zaplecze językowe, różnice w przebiegu rozwoju między dziećmi dwu- a jednojęzycznymi.

Do gabinetów psychologów, pedagogów i logopedów coraz częściej przychodzą dzieci dwujęzyczne, dlatego specjaliści stawiają sobie za cel wypracowanie metod ich diagnozy. Na wielu uniwersytetach w programie studiów zaczynają pojawiać się fakultatywne wykłady bądź ćwiczenia, których tematyka dotyczy dzieci lub młodzieży dwujęzycznej i wielojęzycznej. Niektóre ośrodki, jak na przykład Uniwersytet Gdański, otwierają możliwości dokształcania się osobom pragnącym pogłębić swoją wiedzę na temat dwujęzyczności. Profesor Małgorzata Ročławska-Daniluk jest inicjatorką podyplomowych studiów: „Dwujęzyczność – metody nauki i terapii dziecka”. Dzięki takim inicjatywom specjaliści mogą zdobyć lingwistyczne podstawy glottodydaktyki oraz zbudować solidne podstawy teoretyczne dotyczące dwujęzyczności i wychowania dwujęzycznych dzieci.

Dla logopedów do postawienia prawidłowej diagnozy dziecka dwujęzycznego istotna jest znajomość metod nauki i terapii wymowy nie tylko w języku polskim, ale również w języku drugim; dla pedagogów, do których skierują się rodzice po pomoc dla ich dwujęzycznego dziecka z trudnościami w czytaniu, kluczowa jest znajomość metod nauki i terapii czytania zarówno w języku polskim, jak i w drugim języku dziecka; nauczyciel, do którego klasy dołączy dziecko dwujęzyczne, na przykład takie, które powróciło po kilku latach z zagranicy, zauważywszy trudności dziecka związane z ortografią czy gramatyką, sprawniej może dziecku pomóc, jeżeli dysponuje choć pobieżną wiedzą na temat ortografii oraz gramatyki w drugim języku. Polski i zagraniczny rynek pracy potrzebuje metodoznawców dwujęzyczności, a także specjalistów od nauczania dwujęzycznego dzieci, dlatego chwali się pionierskie działania w tym zakresie, które zrodziły się w Katedrze Logopedii na Uniwersytecie Gdańskim. Jednocześnie należy podkreślić, że stosunkowo niewiele (w kontekście istotności tego problemu) jest literatury dotyczącej diagnozy dzieci dwujęzycznych.

Dodatkową trudnością w diagnostyce jest to, że dwujęzyczność ma różne źródła, a sposób jej powstania może mieć daleko idące konsekwencje. Dwujęzyczne dziecko może oznaczać, po pierwsze: dziecko, którego jeden rodzic mówi po polsku, a drugi rodzic w innym języku, i dzięki temu ono samo opanowuje równocześnie dwa języki. Po drugie, może to być dziecko,

które dopiero uczy się języka polskiego, ponieważ cała rodzina przyjechała do Polski z uwagi na pracę rodziców, a dziecko nie zna jeszcze języka otoczenia. Po trzecie – z uwagi na proces reemigracji – dwujęzyczne dziecko to również to, które przez kilka lat przebywało za granicą, ale powraca do kraju. Wyżej opisane grupy mogą zetknąć się z innymi problemami i – choć wszystkie potrzebują wsparcia – każda w odmienny sposób. Żaden z powyżej wskazanych przypadków nie jest łatwy i wymaga od diagnosty nie tylko wysokich kompetencji, ale również empatii oraz umiejętności współpracy z rodziną dziecka, ewentualnym tłumaczem, otoczeniem oświatowym. Ponadto, diagnosta musi mieć świadomość, że podejście do dziecka dwujęzycznego będzie się różnić z uwagi np. na kolejność przyswajania języka, co ma znaczny wpływ na wynik diagnozy. Pewne zjawiska naturalne (i naturalnie przemijające) przy dwujęzyczności jednego typu będą musiały być uznane za niepokojące przy dwujęzyczności powstałej w inny sposób.

Przeprowadzenie prawidłowego badania diagnostycznego jest procesem wieloetapowym. Diagnozując dziecko dwujęzyczne ocenia się np., czy konkretna umiejętność pojawiła się już u dziecka w dominującym języku, mimo że może nie być jej jeszcze w języku drugim. Oceniając umiejętności dziecka dwujęzycznego należy mieć także świadomość zjawisk, których nie spotka się u dzieci jednojęzycznych, jak na przykład mieszanie języków (GENESE, NICOLADIS 2006), które jest naturalne w rozwoju dzieci dwujęzycznych (GOLDSTEIN, KOHNERT 2005). Bardzo często kompetencje językowe dzieci dwujęzycznych są na podobnym poziomie jak u dzieci jednojęzycznych. Bywa i tak, że pod względem niektórych kompetencji (np. słownictwa czy składni) dzieci dwujęzyczne wypadają znacznie słabiej. Badania POULIN-DUBOIS i in. (2012), ZURER-PEARSON, FERNANDEZ, KIMBROUGH-OLLER (1993) pokazują, że dzieci dwujęzyczne w każdym z języków znają nieco mniej słów niż ich rówieśnicy, ale w obu (w sumie) mogą znać więcej słów od swoich jednojęzycznych kolegów. BIAŁYSTOK (2010) zauważa, że może być to spowodowane tym, iż dzieci słownictwo związane z domem przyswajają w największym stopniu w tym języku, w którym porozumiewają się z najbliższymi, a – posługując się językiem oficjalnym – właśnie w nim rozszerzają słownictwo dotyczące np. edukacji.

W diagnozie dzieci dwujęzycznych kluczowe jest dokonanie różnicowania niższych kompetencji językowych, wynikających faktycznie z dwujęzyczności, od zaburzeń rozwojowych (ARMON-LOTTEM, DE JONG,



MEIR 2015:1). Jeśli zaburzenia rozwoju językowego występują u dzieci dwujęzycznych, to zawsze dotyczą one dwóch języków (piszą o tym m.in. STAVRAKAKI, CHRYSOMALIS, PETRAKI 2011). Jest to argument za tym, że dokonując diagnozy i wykazując problem w rozwoju dziecka dwujęzycznego warto dokonać badania w dwóch językach (przynajmniej w tym zakresie, w jakim w jednym języku zostanie zauważony problem). Idealnie, by diagnosta nie tylko perfekcyjnie posługiwał się drugim językiem, ale także miał doświadczenie w używaniu narzędzi diagnostycznych (ŁUNIEWSKA i in., 2015:43). W literaturze podnoszony jest problem braku diagnostów posługujących się językami dzieci dwujęzycznych, zwłaszcza tymi mniej używanymi, a także niedostatków w narzędziach badawczych. Co ciekawe, problem nie dotyczy tylko Polski, ale także USA (KOHNER 2013:43; LANGDON 2014), gdzie zjawisko dwujęzyczności oraz wielojęzyczności jest znacznie powszechniejsze i znacznie bardziej urozmaiczone.

Zaczynając diagnozę rozwoju językowego dziecka dwujęzycznego należy opisać jego kompetencje w tym języku, w którym będzie prowadzone badanie (ZASUŃSKA 2011). Słaba znajomość języka, w którym prowadzone jest badanie, może zaburzyć wynik diagnozy. Najlepszym przykładem takiego działania są wyniki badań GODDARDA (1917) z początku XX wieku, w których autor wykazał opóźnienie w rozwoju intelektualnym grupy imigrantów, badając ich w języku angielskim, którego dobrze nie rozumieli. W przypadku oceny inteligencji dzieci dwujęzycznych obecnie zaleca się korzystanie z metod niewerbalnych (BARZYKOWSKI i in. 2013). Badacze wskazują, że doskonałą sytuacją diagnostyczną byłoby używanie standardowego narzędzia, które można by zastosować w dwu językach (ŁUNIEWSKA i in. 2015:44). Uczestnicy programu COST ISO804 próbowali stworzyć takie narzędzia diagnostyczne (ARMON-LOTEM, DE JONG, MEIR 2015; OTWINOWSKA-KASZTELANIC i in. 2012), ale ciągle są one opracowywane i udoskonalane. Badacze wskazują, jak ważne dla poprawy jakości procesu diagnostycznego dzieci dwujęzycznych są nowe, wielojęzyczne narzędzia (ARMON-LOTEM, DE JONG, MEIR 2015).

Przed rozpoczęciem diagnozy związanej z rozwojem językowym dzieci dwujęzycznych konieczne jest przeprowadzenie z ich rodzicami pogłębionego wywiadu. Dzięki niemu można uzyskać informacje dotyczące używania języka w domu oraz poza nim, a także częstotliwości kontaktu dziecka z wszystkimi językami, co może wyjaśnić kompetencje językowe

dziecka (UNSWORTH i in. 2011) oraz pozwolić wyłonić pierwsze symptomy świadczące o zaburzeniach językowych (THORDARDOTTIR 2015). Gdy przeprowadza się badania związane z diagnozowaniem zaburzeń językowych, istotną kwestią jest wykluczenie takich deficytów jak zaburzenia słuchu, obniżenie poziomu rozwoju intelektualnego, czy zaburzenia neurologiczne (ŁUNIEWSKA i in. 2015:48). W Polsce najbardziej aktualnym narzędziem psychometrycznym do oceny poziomu rozwoju językowego jest *Test rozwoju językowego* SMOCZYŃSKIEJ i in. z 2015 roku. Brak narzędzi dla dzieci dwujęzycznych powoduje, że bardzo trudne staje się dokonanie oceny dotyczącej kompetencji językowej. Większość osób zajmujących się badaniami dzieci dwujęzycznych używa jednojęzycznych testów, ale oceniając takie dzieci stosuje łagodniejsze kryteria związane z wynikami.

## 1.2. Metodologia pedagogiczna

Rozwój mowy u dzieci jest procesem bardzo zindywidualizowanym. Dzieci w charakterystycznym dla siebie tempie oraz różnej kolejności przyswajają poszczególne głoski. Stopień rozwoju mowy dziecka i jego tempo w dużej mierze uzależnione są od wpływu środowiska oraz dojrzałości psychofizycznej dziecka. Nie bez znaczenia w tym kontekście jest rozwój społeczny młodego człowieka. Umożliwienie dziecku nawiązywania i podtrzymywania kontaktów werbalnych z otoczeniem przyspiesza proces rozwoju mowy, doskonali samą mowę oraz wzbogaca słownictwo. Dodatkowo pozwala na naukę – poprzez praktyczne działanie, czyli używanie języka – prawidłowego stosowania zasad gramatycznych, właściwego posługiwania się akcentem czy rytmem mowy. Na fakt, jak ważna poza opanowaniem słownictwa jest znajomość gramatyki, która pozwala dziecku w pełni rozumieć teksty tak mówione, jak i pisane, zwraca uwagę Jagoda CIESZYŃSKA (2015). Niezwykle istotne jest także to, by dziecko słyszało zdania poprawnie budowane pod względem gramatycznym, by potrafiło samo prowadzić rozmowy, osiągając cel komunikacyjny. Bezsprzeczne jest jednak to, iż im bogatsze opanowanie zasobu słownictwa, tym swobodniejsze porozumiewanie się w języku.

W związku z tak istotnym znaczeniem procesu rozwoju mowy oraz jego właściwego przebiegu, współcześnie znanych jest wiele metod oceny rozwoju mowy dziecka. Diagnostyka rozwoju mowy dziecka jest procesem pozwalającym na rozpoznanie aktualnego stanu zaawansowania oraz

wskazanie jego tendencji rozwojowych na podstawie ogólnych prawidłowości (JANAS-KASZCZYK, TARKOWSKI 1991).

Zgodnie z opinią Ziemskiego, diagnostyka rozwoju mowy składa się z dwóch zasadniczych etapów:

- etapu eksploracyjnego,
- etapu weryfikacyjnego.

Pierwszy z tych etapów odnosi się w całości do poznania badanego zjawiska, drugi natomiast pozwala na sprawdzenie trafności postawionej diagnozy (ZIEMSKI 1973).

Aby możliwe było postawienie właściwej diagnozy dotyczącej rozwoju mowy dziecka, niezbędnym jest zastosowanie różnorodnych metod tej oceny, przy czym podstawowymi są: obserwacja, wywiad oraz testy językowe.

Obserwacja, pomimo tworzenia wciąż nowych metod oceny rozwoju mowy w kontekście pedagogicznym, stanowi podstawową metodę diagnostyczną. Polega ona na świadomym, celowym oraz planowym rejestrowaniu przebiegu określonego zjawiska, zdarzenia lub zachowania człowieka. Dzięki obserwacji możliwe jest uzyskanie realistycznego obrazu ludzkiego funkcjonowania w warunkach codziennego życia. Procesowi temu podlegają bowiem spontaniczne reakcje na bodźce. Warto przy tym zaznaczyć, że od wielu dekad techniki obserwacyjne – znacznie bardziej niż inne metody badawcze wykorzystywane do oceny rozwoju mowy dziecka – uwrażliwione są na wpływ czynników subiektywnych, związanych z osobą obserwatora. Wynika to z faktu, że utrwalanie obserwowanych zdarzeń w istotnym stopniu opiera się na interpretacji tego zdarzenia przez obserwatora.

W związku z subiektywnością odbioru obserwowanych zjawisk i procesów na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci wielokrotnie usprawniano oraz doskonalono procedurę zapisu wypowiedzi dziecka oraz jego zachowania tak, aby zapisy te były możliwie najbardziej obiektywne. Dzięki stałemu rozwojowi audiowizualnych technik rejestracji w ramach badania obserwacyjnego stosowana jest technika wideomagnetofonowa. Dzięki niej możliwe jest dokładne rejestrowanie wszystkich werbalnych zachowań dziecka ujawniających się w różnych okresach rozwoju językowego. Zapis wideomagnetofonowy pozwala równocześnie na śledzenie dynamiki rozwoju mowy dziecka (EMILUTA-ROZYA, MIERZEJEWSKA, ATYS 1995).

Kolejną istotną metodą pozwalającą na ocenę rozwoju mowy dziecka jest wywiad. Niejednokrotnie stanowi on ważne uzupełnienie obserwacji.

Wywiad, jako metoda diagnostyczna, odnosi się przede wszystkim do najważniejszych etapów rozwoju mowy dziecka, czyli okresu pojawienia się pierwszych wyrazów, pierwszych zdań oraz pierwszych dłuższych wypowiedzi. Może on być także stosowany w przypadku pojawiania się u dziecka typowych błędów językowych, charakterystycznych dla etapu rozwoju, na którym się aktualnie znajduje. Wywiad pozwala także na ocenę gotowości dziecka do nawiązywania kontaktu emocjonalnego oraz wyrażania swoich emocji. Służy również zebraniu podstawowych informacji o dziecku, jego środowisku oraz wcześniejszych działaniach i, na przykład, terapiach logopedycznych.

Informacje stanowiące podłoże wywiadu pochodzą w głównej mierze od rodziców, co również może wpływać na ich subiektywizm. Niemniej jednak połączenie obserwacji dziecka z wywiadem umożliwia uzyskanie dość szerokiej informacji odnoszących się do rozwoju mowy dziecka (EMILUTA-ROZYA, MIERZEJEWSKA, ATYS 1995).

W moich badaniach miałam możliwość obserwacji dzieci w sytuacjach, w których swobodnie komunikowały się podczas lekcji w szkole polskiej. Ich wybory językowe w czasie zajęć bardzo często pokrywały się między innymi z zasobem słów używanych podczas indywidualnej rozmowy w czasie badania.

Ważną metodą oceny rozwoju mowy u dziecka są próby niewystandaryzowane. Zwyczajowo przybierają one formę „kart mowy dziecka” lub „kart rozwoju mowy dziecka”. Karta rozwoju mowy dziecka jest narzędziem służącym do oceny spontanicznej mowy dziecka, sposobu realizacji poszczególnych głosek w nagłosie, śródgłosie i wygłosie. Pozwala ona na określenie umiejętności dziecka w zakresie powtarzania oraz tworzenia form gramatycznych. Jest równocześnie narzędziem służącym do oceny zasobu słownictwa dziecka (można zorientować się, czy dziecko potrafi nazwać to, co widzi), tempa jego mowy czy fonacji. Wykorzystanie tego narzędzia umożliwia równocześnie analizę sposobu oddychania dziecka, wstępną ocenę słuchu, a także stwierdzenie nieprawidłowości w budowie narządu mowy, sposobie połykania czy lateralizacji (ROCLAWSKA-DANIŁUK 2008). Należy przy tym podkreślić, że w opinii specjalistów próby niestandardowe nie spełniają wymagań, jakie stawiane są testom językowym.

Ostatnią metodą mającą za zadanie ocenę rozwoju mowy dziecka są testy językowe. Testy te spełniają znacznie więcej wymagań metodologicznych,

stawianych tak metodom, jak i narzędziom wykorzystywanym do analizy oraz oceny rozwoju mowy dziecka, niż opisane powyżej. Wynika to z faktu, że informacje dotyczące rozwoju mowy dziecka pozyskiwane są w oparciu o różne teorie języka i jego rozwoju w ontogenezie. Opierają się w głównej mierze na teorii behawioryzmu, psycholingwistyce oraz socjolingwistyce.

Niewątpliwym atutem narzędzi stosowanych jest ich standaryzacja. Testy językowe są równocześnie najbardziej obiektywnym z dotychczas charakteryzowanych instrumentów, a dzięki ich normalizacji cechują się wysokim poziomem trafności oraz rzetelności. Wszystkie testy językowe wykorzystywane w badaniach logopedycznych zwyczajowo klasyfikowane są jako testy:

- przesiewowe, określane również mianem selekcyjnych, służące do szybkiego wyselekcjonowania dzieci z obniżoną sprawnością językową;
- zasadnicze, służące do ogólnej analizy mowy dziecka oraz rozumienia przez nie mowy;
- sterowane, służące do dokładnej analizy i oceny poziomu oraz profilu rozwoju kompetencji lingwistycznych dziecka. Testy te wykorzystywane są również do analizy i oceny kompetencji komunikacyjnych dzieci (ZIEMSKI 1973).

Należy przy tym zaznaczyć, że w przypadku diagnostyki i terapii logopedycznej zastosowanie mają także środki pomocnicze i wspomagające, czyli wszelkie urządzenia techniczne wykorzystywane przez logopedę m.in. komputery, dyktafony, echokorektory, analizatory mowy, indykatory mowy, audiometry, aparaty słuchowe, instrumentarium logopedyczne, lustro, instrumenty muzyczne, pomoce językowe (logopedyczne zbiory wyrazów i zdań, opowiadania, teksty piosenek, wiersze, gry dydaktyczne itp.), pomoce obrazkowe (kwestionariusze i zestawy obrazkowe, gry, plansze itp.), schematy gier językowych, czy schematy głosek (rentgenogramy, labiogramy, palatogramy).

### 1.3. Metodologia logopedyczna

Zgodnie z definicją zaproponowaną przez Grażynę Jastrzębowską diagnoza logopedyczna stanowi określony sposób postępowania badawczego, którego bezpośrednim celem jest potwierdzenie lub wykluczenie istnienia zjawisk logopedycznych. Dodatkowo ma ona na celu przewidywanie

tendencji rozwojowych zjawisk logopedycznych na podstawie objawów, patogenezy oraz patomechanizmów (JASTRZĘBOWSKA, PELC-PĘKAŁA 1999).

Diagnoza logopedyczna nie stanowi aktu jednorazowego, ale jest kształtowana poprzez wielokrotny, dłuższy kontakt dziecka oraz jego opiekunów z logopedą oraz specjalistami z innych dziedzin (laryngologii, ortodoncji, psychologii czy pedagogiki). Właściwie postawiona diagnoza logopedyczna stanowi podstawę do opracowania oraz wdrożenia odpowiedniego programu terapii logopedycznej.

W postępowaniu logopedycznym realizuje się następujące trzy etapy: deskrypcję, definiowaną jako etap opisu objawu; eksplikację, która wyjaśnia podłoże problemu oraz przyczyny zaburzeń; a także aplikację, której celem jest programowanie terapii (GRABIAS 1997).

W odniesieniu do logopedii oraz diagnostyki logopedycznej deskrypcja wynika z badania sprawności interakcyjnych. W jej ramach zaleca się przeprowadzanie z dzieckiem dialogu, ćwiczeń oceniających jego motorykę, wymowę oraz umiejętności narracyjne. Deskrypcja w postępowaniu logopedycznym pozwala dodatkowo na realizację dwóch zasadniczych celów:

- dostarcza niezbędnych informacji oraz przesłanek umożliwiających postawienie końcowej diagnozy, jaką jest orzeczenie o typie zaburzenia;
- umożliwia ujawnienie sprawności układów językowych oraz ich zakłóceń w przebiegu interakcji, dzięki czemu pozwala na zaprogramowanie właściwej terapii oraz odpowiednie jej poprowadzenie (PLUTA-WOJCIECHOWSKA 2012).

Zaburzenia nominacji stanowią efekt ubóstwa leksykalnego dzieci. Nominacja definiowana jest jako nadawanie nazw przedmiotom, czynnościom oraz zjawiskom (SWO 2003:881)<sup>1</sup>. Dzieci z zaburzeniami nominacji nie znają odpowiednich słów lub nie są w stanie sobie ich przypomnieć, zastępują je najbardziej odpowiednimi, na przykład nazwami gatunkowymi czy nazwami przedmiotów pokrewnych. Często zdarza się, że nazwy przedmiotów są zastępowane określeniem ich funkcji lub omówieniem ich wyglądu. Na przykład, w języku dzieci z afazją znajdują się głównie rzeczowniki i czasowniki, niewiele jest natomiast innych części mowy (KORDYL 1969). Jeśli zaburzenia nominacji występują u dzieci dwujęzycznych, może to świadczyć o potrzebie wzmocnienia zasobu leksykalnego w jednym ze znanych im języków.

<sup>1</sup> Definicja *nominacji* w *Słowniku wyrazów obcych* PWN. Warszawa, 2003, s. 881.

Podstawowym narzędziem wykorzystywanym w metodologii logopedycznej są przywołane w poprzednim podrozdziale testy rozwoju mowy. Poza przedstawioną powyżej klasyfikacją testy te mogą być również klasyfikowane w odniesieniu do ocenianego podsystemu sprawności językowej (CZAPLEWSKA, MILEWSKI 2012). W przypadku takiego podziału wyróżnia się:

- testy fonologiczne;
- testy gramatyczne;
- testy semantyczne określane również mianem testów słownikowych.

Mogą być one również klasyfikowane w odniesieniu do badanej sprawności językowej. Wówczas testy rozwoju mowy dziecka dzielone są na:

- testy wykorzystywane do badania rozumienia;
- testy wykorzystywane do badania mówienia;
- testy wykorzystywane do badania tak rozumienia, jak i mówienia, określane również mianem testów treściowych.

Klasyfikując testy rozwoju mowy dziecka w oparciu o przedmiot oceny wyróżnia się:

- testy elementów języka;
- testy globalne, określane również mianem testów integracyjnych.

Natomiast klasyfikując charakteryzowane testy w odniesieniu do celu prowadzonej oceny mówi się o:

- testach biegłości;
- testach osiągnięć;
- testach diagnostycznych;
- testach prognostycznych.

W dostępnej literaturze zawarta jest także klasyfikacja, zgodnie z którą testy rozwoju mowy dziecka porządkowane są także w odniesieniu do charakteru bodźców służących ocenie. Zgodnie z takim kryterium podziału wyróżnia się:

- testy foniczno-werbalne;
- testy graficzno-werbalne;
- testy graficzno-obrazkowe;
- testy sytuacyjne.

W diagnostyce logopedycznej niezwykle istotne znaczenie ma ocena artykulacji, w przypadku której możliwe jest wykorzystanie takich narzędzi jak kwestionariusze obrazkowe opracowane m.in. przez BARTKOWSKĄ (1968), DEMEL (1994), STYCZEK (1978), BILLEWICZ, ZIOŁO (2004), MICHALAK-

-WIDERĘ (2008), KRAJNĘ (2015). Wszystkie wymienione narzędzia służą do oceny tego, w jaki sposób dziecko artykułuje głoski.

Duże znaczenie diagnostyczne mają także badania różnych aspektów mowy dziecka. W badaniach tych od lat wykorzystuje się różne pomoce, między innymi: karty do diagnozy logopedycznej (ROCLAWSKA-DANILUK 2008), kwestionariusz pozwalający na ocenę zaburzeń mowy u dziecka (KACZMAREK 1955), test obrazkowo-literowy wykorzystywany do badania afazji (SZUMSKA 1980), przesiewowy test logopedyczny (TARKOWSKI 1992; MICHALAK-WIDERA, WĘSIERSKA 2012), badanie od obrazka do słowa (RODAK, NAWROCKA 1993), kwestionariusze badań przesiewowych do wykrywania zaburzeń rozwoju mowy u dzieci dwuletnich, czteroletnich oraz sześcioletnich (EMILUTA-ROZYA, MIERZEJEWSKA 1995), kwestionariusz nie płynności mówienia i logofobii (TARKOWSKI 2001) czy test do badania postaw jękających się dzieci w wieku przedszkolnym (VANRYCKEGHEM, BRUTTEN 2015).

Wiele istotnych informacji niosą ze sobą wyniki badania słuchu fonematycznego. Jego celem jest określenie umiejętności dziecka w zakresie różnicowania oraz identyfikacji głosek. Dodatkowo, takie badanie pozwala na ocenę umiejętności dokonywania przez dziecko analizy oraz syntezy poszczególnych głosek. Aby możliwe było przeprowadzenie badania słuchu fonematycznego, stworzono właściwe testy, umożliwiające badanie słuchu w trzech wymiarach: różnicowanie słuchowe głosek o zbliżonych cechach artykulacyjnych i akustycznych (zarówno w izolacji, jak i w sylabach oraz wyrazach), analizę słuchową słów oraz syntezę słuchową słów.

W przypadku dzieci z wadami wymowy – bez względu na typ zaburzenia mowy, jaki został u nich zdiagnozowany – istotne jest określenie, czy dziecko jest w stanie odróżnić głoskę zastępowaną od głoski ją zastępującej. W związku z tym w badaniach słuchu fonematycznego w przypadku tych dzieci nie należy oczekiwać umiejętności dokładnego powtórzenia podanego wzorca, a jedynie sygnalizacji występowania różnic pomiędzy określonymi dźwiękami mowy (GRABIAS, KURKOWSKI 2012).

Podczas badania słuchu fonemowego czy fonetycznego, analizy i syntezy słuchowej oraz spostrzegawczości słuchowej przydatne mogą okazać się między innymi: test SZELĄG i SZYMASZEK (2006), test STYCZEK (1982), test ROCLAWSKIEGO (1994) czy skala pomiaru percepcji słuchowej słów (KOSTRZEWSKI 1981). W diagnostyce logopedycznej ważne miejsce zajmuje badanie kinestezji mowy. Celem badania jest określenie umiejętności właściwego odczuwania przez dziecko ułożenia narządów mowy dla



poszczególnych głosek. Zasadniczo zdolność ta wykształca się znacznie później niż zdolność słuchowego różnicowania głosek, a jej zaburzenie przyczynia się do niedostatecznego wykształcenia wzorców kinestetyczno-ruchowych głosek. Konsekwencją tych zaburzeń jest brak umiejętności takiego ułożenia narządów mowy, które pozwoli na artykulację określonego dźwięku, nawet jeśli dziecko wie, jak ten dźwięk brzmi. Gdy taki problem wystąpi, oraz po wykluczeniu zaburzeń słuchu fonematycznego, konieczne jest badanie kinestezji artykulacyjnej. W tym celu możliwe jest wykorzystanie narzędzi służących do badania słuchu oraz oceny prawidłowości słyszenia fonematycznego. Należy jednak zwrócić uwagę, że istotą badania kinestezji artykulacji – w przeciwieństwie do badania uprzednio charakteryzowanego – jest umiejętność powtórzenia przez dziecko objęte badaniem trudnych artykulacyjnie sylab czy wyrazów, oraz umiejętność nazywania pokazywanych dziecku obrazków (GRUDZIĄŻ-SĘKOWSKA 2008).

W metodologii logopedycznej wykorzystuje się także badania sprawności językowej oraz badania płynności mowy. Jeśli chodzi o badania sprawności językowej najpopularniejszym narzędziem jest opracowany przez TARKOWSKIEGO (1992) test sprawności językowej. Natomiast badania płynności mowy (WĘSIERSKA, JEZIORCZAK 2016) skupiają się na diagnozowaniu ewentualnych zaburzeń mowy, którym mogą towarzyszyć zaburzenia rytmu, akcentu czy intonacji. Akcent wyrazowy w języku polskim jest w zdecydowanej przewadze stały i pada na przedostatnią sylabę wyrazu. Badanie intonacji mowy ocenia umiejętność zmiany wysokości tonu i przeprowadzane jest z wykorzystaniem specjalistycznych urządzeń: spektrografu oraz oscylografu, używanych podczas badania foniatrycznego. Analizy rytmu mowy dokonuje się w gabinecie logopedycznym na podstawie próbki mowy spontanicznej. Natomiast płynność mówienia oceniana jest na podstawie informacji uzyskanych z wywiadu oraz obserwacji dotyczących zachowań werbalnych dziecka. W trakcie badania oceniającego płynność mówienia szczególną uwagę zwraca się na występowanie u dziecka takich zachowań jak: powtarzanie głosek, sylab czy całych wyrazów, przeciąganie głosek, stosowanie zbyt długich pauz, wtrącenia w toku mowy czy trudności z rozpoczęciem wypowiedzi (WĘSIERSKA 2009).

Nie bez znaczenia jest także badanie emisji głosu. Analizy tej dokonuje się w oparciu o obserwacje oraz próbki mowy spontanicznej. W trakcie

takiego badania szczególną uwagę należy zwrócić na barwę głosu dziecka oraz technikę emisji głosu.

Prawidłowe mówienie jest umiejętnością regulowaną przez wiele czynników. Dlatego też w diagnostyce logopedycznej istotne miejsce zajmują badania, które nie odnoszą się bezpośrednio do artykułowania myśli, emocji, wrażeń, doznań itp. Wśród tych badań szczególne miejsce zajmują:

- badanie funkcji połykania;
- badanie funkcji oddechowej;
- orientacyjne badanie słuchu.

Badanie funkcji połykania pozwala na szybką diagnostykę wszelkich nieprawidłowości, ze szczególnym uwzględnieniem występowania u dzieci dysfunkcji połykania (może powodować deformacje zębowo-zgryzowe i dodatkowe zaburzenia artykulacji).

W przypadku prawidłowego połykania czubek języka opiera się o walek dziąsłowy, natomiast w przypadku infantylnego, wadliwego połykania dochodzi do zmiany ustawienia języka w trakcie tego procesu. Język spoczywa wówczas płasko na dnie jamy ustnej lub wsuwa się pomiędzy zęby. To często powoduje deformację zgryzu, określaną mianem zgryzu otwartego, oraz uniemożliwia pionizację języka, wpływając tym samym na pojawienie się wad artykulacyjnych.

Badanie funkcji połykania możliwe jest poprzez obserwację pacjenta w trakcie przelękania przez niego podanego wcześniej płynu. W obserwacji tej szczególną uwagę należy zwrócić na położenie języka oraz ruchy warg w czasie przelękania płynu, gdyż mocne zaciskanie warg może świadczyć o nieprawidłowym przebiegu procesu (СТЕЧКО 2002).

Badanie funkcji oddechowej jest kolejnym dodatkowym badaniem umożliwiającym pełną identyfikację zaburzeń mowy. Fizjologiczny, prawidłowo przebiegający proces oddychania odbywa się przez nos. W trakcie mówienia powietrze wdychane jest nosem oraz ustami, a wydychane tylko ustami.

U dzieci bardzo często można obserwować nieprawidłowy przebieg procesu oddychania – oddychanie przez usta. Takie zaburzenie może być konsekwencją choroby układu oddechowego (infekcje górnych dróg oddechowych, nieżyt alergiczny) lub utrwalonego sposobu oddychania. Dodatkowo oddychanie przez usta może powodować ujawnianie się wielu schorzeń somatycznych oraz skłonność do nawracających czy trudnych do wyleczenia chorób górnych dróg oddechowych. Dodatkowo, utrwalone

oddychanie przez usta może stanowić przyczynę wad zgryzu, hipotonii warg, dysfunkcji połykowej oraz problemów związanych z wymową. W związku z istotą konsekwencji nieprawidłowego oddychania badacze zalecają obserwację prawidłowości tego procesu u pacjentów. Szczególną uwagę należy zwrócić na istnienie nawyku oddychania nosem lub ustami oraz na sam oddech. Ważne jest bowiem, czy oddech jest równy, rytmiczny i harmonijny, oraz ile trwają jego poszczególne fazy (CHROSTEK, JEZIORCZAK 2012).

Kolejnym istotnym badaniem dodatkowym, wykorzystywanym często w metodologii logopedycznej, jest orientacyjne badanie słuchu, które polega na ocenie reakcji dziecka na określone bodźce dźwiękowe.

W przypadku dzieci, szczególnie tych najmłodszych, prawidłowe funkcjonowanie narządu słuchu może zostać stwierdzone w sytuacji, gdy dziecko w czasie badania poszukuje wzrokiem źródła dźwięku. W przypadku dzieci starszych, u których występują reakcje słuchowo-ruchowe, prawidłowe słyszenie może zostać stwierdzone w sytuacji, w której dziecko nie tylko szuka wzrokiem źródła dźwięku, ale również zwraca się ku temu źródłu tułowiem oraz głową.

U starszych dzieci orientacyjne sprawdzanie słuchu przeprowadzane jest przy wykorzystaniu badania możliwości rozumienia mowy oraz rozumienia szeptu. Specjaliści (KURKOWSKI 1996; GUNIA 2006; KRAKOWIAK 2006; MUZYKA-FURTAK, HAMAN 2014; LORENC, PTASZKOWSKA 2015) wskazują, że badanie rozumienia mowy powinno być przeprowadzone każdorazowo podczas diagnostyki logopedycznej. Wynika to z faktu, że reakcja małego pacjenta na stawiane przez logopedę pytania oraz wypowiedzi kierowane bezpośrednio do dziecka również stanowią cenne źródło informacji nie tylko na temat stopnia rozumienia mowy przez dziecko, ale również na temat umiejętności mówienia. W trakcie badania zaleca się, by logopeda dążył do ustalenia stopnia rozumienia mowy oraz porównał uzyskany wynik z normami odnoszącymi się do wieku dziecka i poziomu jego rozwoju umysłowego. W trakcie badania zaleca się wyodrębnienie w nim następujących etapów:

- badanie rozumienia znaczenia wyrazów, ze szczególnym uwzględnieniem występowania dysocjacji;
- badanie rozumienia zdań, w ramach którego istnieje również możliwość dokonania oceny umiejętności nazywania przez dziecko określonych czynności;

- badanie rozumienia form fleksyjnych;
- badanie rozumienia form wyrażających stosunki przestrzenne;
- badanie rozumienia treści opowiadania.

W przypadku orientacyjnego badania słuchu wykorzystuje się tzw. badanie szeptem, oceniające umiejętność powtarzania przez dziecko wyrazów, które są wypowiedzane z różnych odległości. Szczególną uwagę należy zwrócić na takie usytuowanie pacjenta, aby uniemożliwić mu odczytywanie mowy z ruchu warg. Prawidłowe słyszenie stwierdzone jest w przypadku dzieci, które potrafią prawidłowo powtórzyć słowo wyszeptane przez osobę znajdującą się w odległości nie mniejszej niż 6 metrów od nich (STYCZEK 1979).

Diagnostyka logopedyczna obejmuje swoim zakresem również badanie pamięci słuchowej. Zasadniczo badanie to możliwe jest do przeprowadzenia w dwóch aspektach:

- aspekcie werbalnym;
- aspekcie niewerbalnym.

W odniesieniu do diagnozy logopedycznej znacznie istotniejsze jest badanie pamięci słuchowej werbalnej. Styczek w swoich rozważaniach podkreśla, że badanie pamięci wzorców słuchowych wyrazów powinno odnosić się do pamięci długości wyrazów, pamięci kolejności sylab oraz pamięci dotyczącej liczby głosek w sylabie. Wskazuje ona równocześnie, że pamięć słuchowa jest zdolnością dziecka do zatrzymywania w pamięci ciągu wyrazów i/lub cyfr. Zdolność ta może być badana chociażby poprzez ocenę umiejętności powtarzania wymienionego przez specjalistę ciągu wyrazów i/lub cyfr (STYCZEK 1979). Należy przy tym pamiętać, że zakres pamięci krótkotrwałej badanego zazwyczaj ogranicza się do ciągu zawierającego od pięciu do dziewięciu znaków. W związku z tym zakłada się, że osoba, która nie ma problemów z pamięcią słuchową, po jednokrotnym podaniu wzorca znaków (liter, cyfr lub wyrazów) powinna zapamiętać około 7 z nich (KURCZ 2000).

W diagnostyce logopedycznej bardzo przydatne jest również badanie *praksji*. Tym mianem w literaturze specjalistycznej określa się zdolność dziecka do wykonywania celowych ruchów. Pojęcie to zwyczajowo odnosi się do praksji rąk, szczególnie ręki wiodącej, rzadziej do praksji oralnej. Jak wskazuje w swoich rozważaniach Antoni Prusiński, badanie praksji w ramach diagnostyki logopedycznej powinno być przeprowadzone według następującego schematu:

- pierwszym elementem badania powinno być badanie ruchów elementarnych pacjenta, obejmujące ocenę takich umiejętności jak zaciskanie pięści, marszczenie czoła, kłaskanie czy wysuwanie języka;
- następnie zaleca się przeprowadzenie badania ruchów ekspresyjnych, przede wszystkim ocenę umiejętności wykonywania przez dziecko na przykład przeczenia, oddawania honorów wojskowych czy gestu pożegnania;
- kolejnym elementem analizy jest badanie umiejętności markowania czynności, np. imitowania gry na fortepianie, czy wkręcania śruby; Prusiński zaleca także w ramach tej analizy wykonanie badania oceniającego umiejętność naśladowania przez dziecko ruchów prezentowanych przez diagnostę;
- zaleca się przeprowadzenie dokładnych obserwacji złożonych czynności ruchowych wykonywanych przez małego pacjenta, szczególnie odnoszących się do takich czynności jak ubieranie czy otwieranie drzwi;
- ostatnim elementem badania prakcji jest ocena umiejętności rysowania (PRUSIŃSKI 2001).

Mariusz Maruszewski oraz Irena Styczek proponują inny schemat badania prakcji (STYCZEK 1979).

W literaturze specjalistycznej podkreślane jest także znaczenie badania gnozji w kontekście diagnostyki logopedycznej. Mianem *gnozji* w piśmiennictwie określa się zdolność jednostki do rozpoznawania odbieranych bodźców na podstawie ich analizy oraz syntezy. W tym zakresie może być rozpatrywana gnozja wzrokowa, gnozja słuchowa czy gnozja dotykowa. Badaniu gnozji powinno towarzyszyć badanie orientacji przestrzennej. Zgodnie z opinią Maruszewskiego każde z wymienionych badań ma istotne znaczenie we właściwej diagnostyce:

- badanie gnozji wzrokowej polega na ocenie, czy osoba podlegająca badaniu we właściwy sposób rozpoznaje realne przedmioty i/lub rysunki, które przedstawiają znane przedmioty codziennego użytku. Należy w tym miejscu podkreślić, że istotne jest określenie, czy badany potrafi we właściwy sposób rozróżnić barwy, kształty oraz wielkość oglądanych przedmiotów;
- badanie gnozji słuchowej polega na ocenie, czy osoba objęta badaniem potrafi we właściwy sposób nazwać charakterystyczne oraz znane dźwięki. Dodatkowo w badaniu tym ocenia się, czy pacjent potrafi

we właściwy sposób skojarzyć znane lub charakterystyczne dźwięki z towarzyszącymi im zjawiskami, przedmiotami lub czynnościami. Ważnych informacji dostarczyć może także ocena, czy osoba objęta badaniem potrafi rozróżniać tony, rozpoznawać znane melodie oraz odtwarzać rytmy;

- badanie gnozi dotykowej ma na celu określenie, czy osoba objęta badaniem jest w stanie właściwie rozpoznać przedmioty poprzez ich dotykanie. Samo badanie polega na zasłonięciu badanemu oczu, a następnie podaniu mu przedmiotu, który jest mu znajomy. Zadanie wiąże się z określeniem cech charakteryzujących ten przedmiot, ze szczególnym uwzględnieniem jego wielkości, kształtu, stopnia gładkości, miękkości czy szorstkości (ZAWADZKA, DOMAŃSKA 2009).

Niezwykle przydatne w diagnostyce logopedycznej jest także orientacyjne badanie *lateralizacji*, którym to mianem określa się czynnościową przewagę jednej ze stron ciała. Lateralizacja powiązana jest w sposób ścisły z dominacją jednej z półkul mózgowych. W literaturze specjalistycznej wyróżnia się następujące rodzaje lateralizacji:

- prawostronną,
- lewostronną,
- skrzyżowaną,
- niestaloną, określaną również mianem słabej lateralizacji (BRAGDON, GAMON 2003).

W ocenie lateralizacji dużą uwagę należy przyłożyć do dokładnego, właściwie zebranego wywiadu oraz wnikliwych obserwacji zachowań ruchowych. Szczególną uwagę należy zwrócić na właściwe ustalenie dominacji oka oraz ręki. W wywiadzie powinno się uzyskać informacje dotyczące wstępowania w rodzinie leworęczności lub zjawiska skrzyżowanej lateralizacji. Dodatkowo, w obserwacjach należy zwrócić uwagę na reakcje spontaniczne oraz odruchowe osoby podlegającej badaniu, chociażby przy sięganiu po określone przedmioty. Źródłem informacji mogą być także proste czynności wyuczone, jak chociażby trzymanie ołówka czy kozłowanie piłki, oraz czynności złożone, takie jak krojenie nożem czy podlewanie kwiatów.

We wszystkich wymienionych powyżej przypadkach szczególną uwagę należy zwrócić nie tylko na wspomnianą stronę dominującą (rękę, nogę, oko), ale również na siłę dominacji, o której świadczyć może fakt, że większość czynności lub wszystkie wykonywane są tą samą ręką lub

nogą. Siłę dominacji można ustalić poprzez wykonanie prób polegających na podskoczeniu na jednej nodze, kopnięciu piłki lub złapaniu przedmiotu jedną ręką. Natomiast o dominacji oka świadczyć może ilość wyborów oka dominującego, czyli silniejszego. Najczęściej w trakcie takiego badania poleca się pacjentowi patrzeć na wskazany przedmiot przez dziurkę od klucza czy zagłądanie do butelki lub pojemnika z wąskim otworem. W praktyce logopedycznej stosowane są również różne próby wystandaryzowane przeznaczone do badania lateralizacji, na przykład autorstwa M. Bogdanowicz oraz M. Sovak (PACZKOWSKA, SZMALEC, ZIELONKA 2014).

Najczęściej wykorzystywane pomoce logopedyczne to: pomoce językowe, pomoce obrazkowe, kwestionariusze, zestawy obrazkowe, schematy głosek, rentgenogramy czy labiogramy. Należy w tym miejscu podkreślić również, że środki i pomoce stosowane w diagnostyce logopedycznej niejednokrotnie pokrywają się z tymi wykorzystywanymi w diagnostyce pedagogicznej.

Zaleca się, aby badania językowe przeprowadzane w ramach diagnostyki logopedycznej poprzedzone zostały zebraniem dokładnego wywiadu zgodnego z założeniami przedstawionymi w poprzednim podrozdziale. Następnie można przejść do zasadniczej części badania mowy. Istotne jest uwzględnienie w takim badaniu następujących elementów:

- umiejętności wymowy przez osobę objętą badaniem poszczególnych głosek języka polskiego;
- umiejętności powtórzenia przez nią wyrazów o różnej budowie fonetycznej;
- motoryki badanej osoby, sprawności ruchowej jej narządów mowy;
- rozumienia mowy przez osobę objętą badaniem;
- mowy samodzielnej (CZAPLEWSKA, MILEWSKI 2012).

W badaniu wymowy najczęściej wykorzystuje się obrazkowe kwestionariusze badania. Samo badanie polega na nazywaniu specjalnie dobranych rysunków. Szczególną uwagę, w trakcie tego badania, należy zwrócić na wymowę głosek. Wynika to z faktu, że to właśnie wymowa głosek jako ostatnia stabilizuje się w mowie dziecka. Uwadze powinno podlegać więc wymawianie przez małego pacjenta takich głosek jak: r, ś, ż, ć, ź (CZAPLEWSKA, MILEWSKI 2012).

W przypadku badania umiejętności powtórzenia wyrazów o różnej budowie fonetycznej niezwykle istotny jest fakt, że powtarzanie usłyszanych

dźwięków, wyrazów, a nawet krótkich zdań jest dla pacjenta – tak dziecka, jak i dorosłego – znacznie łatwiejsze niż samodzielna mowa. Wynika to z faktu, że w przypadku powtarzania niewielu elementów zazwyczaj nie wymaga się rozumienia ich treści. Do badania oceniającego umiejętność powtórzenia mowy niezbędne są:

- słuch fonetyczny;
- pamięć słuchowa;
- zdolność wytwarzania mowy.

W samym badaniu szczególną uwagę należy zwrócić na trudność struktury wyrazu, która uzależniona jest od:

- jego długości sylabicznej;
- charakteru głosek, z których jest zbudowany;
- układu dźwięków w wyrazie, czyli następstwa samogłosek, spółgłosek, obecności grup spółgłoskowych, nagromadzenia w wyrazie czy zdaniu spółgłosek fonetycznie zbliżonych, występujących w sąsiednich sylabach (BOGDANOWICZ 1985).

W przypadku badania motoryki narządów mowy istotne jest, by dokonać oceny, w jakim stopniu dziecko potrafi naśladować pewne ruchy lub układy narządów mowy zgodnie z zadaniem wzorcem. Szczególnie ważna w ramach tego badania jest ocena ruchu języka, warg dziecka oraz jego zgryzu. Zaleca się, aby badanie przeprowadzano z uwzględnieniem ośmiu pozycji:

- pierwszej, w której górne siekacze płaszczyzną sieczną, czyli krawędzią, dotykają wargi dolnej. Taki układ zbliżony jest do artykulacji głosek wargowo-zębowych (*f, w*);
- kolejnej, w której dolne siekacze płaszczyzną sieczną dotykają wargi górnej;
- pozycji, w której zaleca się dziecku pokazanie zębów poprzez odciągnięcie kącików warg. Taki układ warg przypomina wymowę samogłosek *i, e* oraz głosek *s, z, c, ʒ*;
- pozycji, w której zaleca się dziecku spłaszczenie oraz zaokrąglenie warg naprzemiennie. Takie zmiany układu przypominają wymowę samogłosek *u, o* oraz głosek *š, ž, č, ʒ*.
- pozycji, w której język dziecka jest wysunięty poziomo na zewnątrz jamy ustnej;
- pozycji, w której język małego pacjenta jest ułożony na górnej wardze, a warga dolna nie ma żadnej styczności z językiem;



- pozycji, w której język dziecka ułożony jest na wardze dolnej, a jego koniec zagięty w kierunku podbródka;
- oraz pozycji, w której język małego pacjenta ułożony jest w kształcie tzw. rulonika – boki języka ustawione są pionowo, a na środku języka znajduje się zagłębienie.

Trudności z wykonywaniem poszczególnych ćwiczeń świadczyć mogą o pewnych problemach, czy zaburzeniach w rozwoju mowy (CZAPLEWSKA, MILEWSKI 2012).

Badanie rozumienia mowy należy przeprowadzać w trakcie wszystkich kontaktów werbalnych z dzieckiem, zwracając szczególną uwagę na reakcje pacjenta w czasie stawianych pytań. Istotne znaczenie mają także wypowiedzi dziecka, kierowane tak do diagnosty, jak również do innych osób znajdujących się w bezpośrednim otoczeniu. Świadczą one bowiem o stopniu rozumienia mowy. Dodatkowo niosą ze sobą informacje na temat samej umiejętności mówienia. W takiej sytuacji powinno się również dążyć do ustalenia stopnia zrozumienia mowy. Na tej podstawie można stwierdzić, czy jest odpowiedni do wieku dziecka oraz jego rozwoju umysłowego.

Takie badanie powinno zostać przeprowadzone w następujących etapach:

- badanie rozumienia znaczenia wyrazów. W trakcie badania należy zwrócić uwagę, czy u dziecka występuje dysocjacja, czyli brak możliwości przypomnienia sobie, co oznacza dany zespół dźwięków;
- badanie rozumienia zdań oraz umiejętności nazywania czynności;
- badanie rozumienia form fleksyjnych;
- badanie rozumienia form wyrażających stosunki przestrzenne;
- badanie rozumienia znaczenia przysłów;
- badanie rozumienia treści opowiadania przeczytanego dziecku przez osobę przeprowadzającą badanie;
- badanie słuchu fonematycznego (STYCZEK 1979).

Ostatnim elementem analizy jest ocena mowy spontanicznej, określanej również mianem mowy samodzielnej. Przeprowadzając badanie, należy pamiętać, iż każda rozmowa z dzieckiem objętym diagnozowaniem logopedycznym może zostać wykorzystana do badania mowy spontanicznej (STYCZEK 1979).

Badanie mowy samodzielnej pozwala na:

- sprawdzenie umiejętności dziecka w zakresie nazywania desygnatów (rzeczywistych lub przedstawionych na obrazkach pokazywanych małemu pacjentowi);

- sprawdzenie umiejętności dziecka w zakresie budowania zdań opisujących obrazki oraz historyjki obrazkowe;
- sprawdzenie umiejętności dziecka w zakresie opowiadania o znanej mu bajce, filmie, rzeczy lub osobie.

W czasie przeprowadzania badania diagnosta powinien zwrócić szczególną uwagę na poprawność stosowanych przez dziecko form fleksyjnych, zakres jego słownictwa, stosowane części mowy, płynność mowy, jej tempo oraz sposób oddychania dziecka (STYCZEK 1979).

W ramach diagnostyki logopedycznej ocenia się płaszczyznę fonetyczną języka, płaszczyznę strukturalno-semantyczną oraz płaszczyznę komunikacji językowej. Istotne są także inne czynniki, jak na przykład: sposób wymawiania głosek, tempo mowy dziecka, zasób słów, stosowanie form gramatycznych, rozumienie słów, umiejętność właściwego zastosowania strony czynnej oraz biernej zdania, rozumienie poleceń, nawiązywanie i podtrzymywanie przez dziecko kontaktu werbalnego. Wszystkie te elementy pozwalają na ocenę, czy mowa dziecka jest prawidłowa, adekwatna do jego wieku i poziomu rozwoju. W przypadku zdiagnozowania odchyień od normy oraz opóźnień w rozwoju mowy diagnostyka logopedyczna umożliwia szybkie wdrożenie działań mających na celu stymulowanie rozwoju mowy dziecka oraz jego słownictwa.

## 1.4. Metodologia językoznawcza

Logopedia jest ściśle powiązana z językoznawstwem. Pełna diagnostyka logopedyczna nie jest możliwa bez przeprowadzenia analiz językowych. Słownictwo dziecka jest jednym z podstawowych elementów wiedzy językowej oraz rozwoju językowego. Pomimo iż w wielu badaniach psycholingwistycznych ocena słownictwa przez długi okres traktowana była jako czynnik o stosunkowo niewielkim znaczeniu, w językoznawstwie oczywisty jest fakt, że stanowi ona odrębny obszar badań. Słownictwo – definiowane jako zasób lub bogactwo słów, jakim posługuje się dana osoba – stanowi jeden z fundamentów języka naturalnego.

Dyscypliny, które badawczo i naukowo zajmują się słownikiem języka naturalnego, to leksykologia oraz semantyka. Oba te działy traktują znaki pojęciowe, które służą do komunikowania się za pomocą słowa, w różny sposób, zależny od tego, jak ujmowane jest słownictwo przez

różne kierunki lingwistyczne. Opis językoznawczy opiera się na dwóch istotnych podziałach: deskrypcji i nominacji, które zostaną rozwinięte poniżej.

Od końca XIX wieku leksykologia konkurowała z semantyką (MIODUNKA 1989). W XX wieku relacje między tymi działami stały się bliższe i czytelniejsze. Rozumienie związków między stosowanymi formami językowymi a fragmentami rzeczywistości pozajęzykowej kształtowało się na gruncie badań leksykologicznych (WIERZCHOWSKI 1980).

W niniejszej pracy zajmuję się słownikiem dziecka, zatem wydaje się słuszne, aby przed dokładnym opisem badań ustalić i wyjaśnić kluczowe terminy, którymi będę operować w dalszej części. Jednym z nich jest *wyraz* lub *jednostka leksykalna*. W językoznawstwie pojęcie wyrazu nie jest jednoznaczne i zależy od określonego punktu widzenia. Wyraz tekstowy jest najmniejszym segmentem tekstu, z kolei wyraz gramatyczny odpowiada pojedynczej formie gramatycznej. W języku polskim występują formy gramatyczne proste – zawierające jeden wyraz tekstowy, bądź złożone – zbudowane z dwóch wyrazów tekstowych (ŻMIGRODZKI 2005).

Witold Doroszewski wyróżnił różne typy definicji słownikowych, m.in. definicję realnoznaczeniową, strukturalno-znaczeniową, strukturalną, zakresową, synonimiczną, gramatyczną. W polskiej leksykografii powyżej wskazane typy definicji funkcjonują od XIX wieku. Dla potrzeb niniejszej pracy wyjaśnię znaczenia dwóch z nich. Definicja realnoznaczeniowa jest podstawowym rodzajem definicji, polegającym na przedstawianiu lub opisaniu desygnatu wyrazu. Definicja synonimiczna opiera się na wyszczególnieniu wyrazów bliskoznacznych do definiowanego znaczenia. Zdarza się, iż synonimy są także dodatkowym elementem definicji realnoznaczeniowych (ŻMIGRODZKI 2005).

Najczęstszym rodzajem definicji, jaki można spotkać w książkach, encyklopediach czy słownikach, jest definicja równościowa. Zbudowana jest z trzech członów: *definiendum* (członu definiowanego), *definiensa* (członu definiującego) oraz spójnika wyrażającego równość zakresów wymienionych poprzednio elementów (mogą być to wyrażenia: *jest to*, *to*, *to tyle co*). Logicy wyróżniają także typ definicji klasycznej, czyli takiej, która w *definiensie* opisuje dwa elementy, to jest *genus proximum* – najbliższe pojęcie nadrzędne względem definiowanego – oraz *differentia specifica* – wyraża te własności, które jednoznacznie wyodrębniają desygnaty nazwy definiowanej spośród zakresu pojęcia nadrzędnego (ŻMIGRODZKI 2005).

Z perspektywy lingwistycznej (por. BEDNAREK, GROCHOWSKI 1993) można wyznaczyć takie oto rodzaje definicji jednostek leksykalnych: definicje semantyczne (przedstawiają znaczenie danej jednostki), definicje gramatyczne (koncentrują się wyłącznie na gramatycznych właściwościach jednostki) oraz definicje pragmatyczne (opisują funkcję pragmatyczną jednostki). Definicje semantyczne, które jednocześnie są definicjami przedmiotowymi, ujmują charakteryzowaną jednostkę jako rzecz (ŻMIGRODZKI 2005).

Z punktu widzenia językoznawczego sposób opisania określa się jako deskrypcję. Z łac. *descriptio* oznacza 'rysunek; opis; definicję'. Słowo to pochodzi od *describere* 'rysować, opisywać, wyjaśniać' (SJP<sup>2</sup> 1990:116). Ważne, by omówione zostały cztery zasady definiowania znaczeń, które wydzielają semantycy oraz leksykografowie. Po pierwsze, definicja powinna mieć charakter językowy, a nie encyklopedyczny. Oznacza to, że wyjaśnianie powinno odbywać się przy użyciu elementów języka powszechnego, a nie elementów specjalistycznych. Po drugie, definicja powinna mieć charakter rozczłonkowany, budowa *definiensa* musi być prostsza semantycznie niż struktura *definiendum*. Po trzecie, *definiendum* i *definiens* powinny być synonimiczne, czyli równoznaczne. W praktyce najczęstszy rodzaj usterek polega na tym, że definicje są zbyt szerokie lub zbyt wąskie. Po czwarte, w *definiensie* nie może wystąpić wyraz definiowany, ponieważ wtedy mamy do czynienia z tzw. błędnym kołem. Najbardziej oczekiwanym przez semantyków rodzajem eksplikacji znaczenia jednostki leksykalnej jest definicja przedmiotowa równościowa, która byłaby sumą bardziej elementarnych składników znaczenia (ŻMIGRODZKI 2005).

Przedmiotem zainteresowania leksykologii jest znaczenie wyrazów. Leksykologia jest dziedziną definiowaną jako „nauka o słownictwie, dział językoznawstwa badający wyrazy pod kątem ich znaczenia i użycia” (SJPD<sup>3</sup>), a także „naukowa podstawa leksykografii” (SJPD). Można też powiedzieć, że leksykologię interesuje katalog słów, które są typowe dla danego języka. Ponieważ leksyka zależy od kontekstu, jest wieloznaczna, leksykologia ma szeroki zakres, jest mozaiką dziedzin szczegółowych, takich jak semantyka leksykalna, frazeologia, stylistyka czy statystyka leksykalna (ŻMIGRODZKI 2005). Hasło *leksykologia* poszerzało swoje znaczenie, oznaczając nie tylko dział języka dotyczący słownika, ale także dział językoznawstwa, który

<sup>2</sup> *Słownik języka polskiego*. Red. M. SZYMCZAK. T. 1–3. Warszawa 1990.

<sup>3</sup> *Słownik języka polskiego* (SJPD). Red. W. DOROSZEWSKI. T. 1–11. Warszawa. Dokument elektroniczny 1997.

zajmuje się teorią słownictwa, np. badaniem go z punktu widzenia etymologii, struktury znaczeniowej wyrazów i funkcjonowania w systemie językowym.

Późniejszy termin – semantyka – który wprowadził Breal, tłumaczono jako „naukę o znaczeniu i prawach, które rządzą przeobrażaniem się sensu” (GUIRAUD 1976:10). Słownictwo wchodzi w skład zakresu *parole*, natomiast do *langue* należy płaszczyzna semantyczna, czyli treściowo-pojęciowa (JĘDRZEJKO 1993). Semantyka logiczna zajmuje się badaniem stosunku wyrażań językowych do rzeczywistości oraz definiowaniem wyrazów, a także zagadnieniem dokładnego wypowiedzania się (JĘDRZEJKO 1993).

Semantykę interesują środki leksykalne w języku, które służą do przedstawiania oraz nazywania konkretnego zakresu tematycznego. Przez dłuższy czas semantyka nie zajmowała się obszerniejszymi wypowiedziami, ale pojedynczym wyrazem, przez co wydawała się bliska leksykologii (JĘDRZEJKO 1993). Pod koniec XX wieku MIODUNKA (1989) dostrzegał w bieżących pracach językoznawczych praktykę określania tego samego przedmiotu raz jako kategorii semantycznej, raz jako leksykologicznej.

Semantyka była określana jako dziedzina wiedzy „traktująca o stosunku między formą a znaczeniem wyrazu [...] oraz między warstwą podstawową wyrazu a jego aktualnym znaczeniem wypowiedzi” (STerJ, 1970:314). Znaczenie wyrażań, innymi słowy ich sens, można również ujmować jako relację do innych wyrażań. Jest to zatem zbiór zdań, które wynikają z danego wyrażenia (GRZEGORCZYKOWA 1995). Z kolei słownictwo było ujmowane jako podsystem, który funkcjonował w obrębie języka (por. APRESJAN 1980).

Określenie granicy między znaczeniem słownikowym a użyciem (czyli znaczeniem kontekstowym) jest dużym wyzwaniem. Jeśli ustala się znaczenie leksemu szczegółowo, jednocześnie rozszerza się jego wieloznaczność. Można także wyznaczyć znaczenie ogólniej i dostrzec systemową jednoznaczność kilku leksemów. Jest to podstawowy problem, nad którym pochyla się leksykografia i leksykologia (GRZEGORCZYKOWA 1995).

Język naturalny składa się nie tylko ze słownictwa, ale także z reguł łączenia słów, czyli z gramatyki (por. BELLERT 1972). Stosunek leksykologii, jako nauki o słownictwie, i semantyki, która opisuje wartość wyrazów czy zdań, może być analizowany nie tylko na płaszczyźnie związku znaczeniowego pomiędzy jednostkami słownika, ale również między leksykalnymi składnikami wypowiedzi (JĘDRZEJKO 1993).

Semantyka leksykalna stanowi pewien kompromis pomiędzy tradycyjnie pojmowaną leksykologią a rozwijaną semantyką. W zależności od szkoły lingwistycznej, która powiązana zostanie z leksykologią, zmianie ulega przedmiot badań (MIODUNKA 1989), co wpływa na obszar zainteresowania słownictwem oraz na metody jego badania. Zwraca się uwagę na potrzebę opisu słownictwa w różnych aspektach, między innymi w pragmatycznym, funkcjonalnym czy stylistycznym w analizie zjawisk dotyczących kultury (GROCHOWSKI 1982). Dla badań leksyki w aspekcie pragmatycznym w języku polskim istotne są artykuły D. Buttlerowej, R. Grzegorzyczkowej, K. Pisarkowej oraz J. Puzyniny (JĘDRZEJKO 1993).

Badając słownictwo, można analizować wiele zjawisk dotyczących pozasystemowych uwarunkowań leksyki. Możliwe jest badanie między innymi wpływów obcojęzycznych, słownictwa środowiskowego czy utrwalonych w języku stereotypów związanych z kulturą (JĘDRZEJKO 1993).

Od lat – zarówno w Polsce, jak i na świecie – prowadzone są badania związane ze słownictwem, uwzględniające wzajemne oddziaływanie języka, kultury i społeczeństwa (por. PUZYNIŃA 1992; MARKOWSKI 1992). W badaniach nad słownictwem istotne staje się powiązanie leksyki ze zjawiskami, które mogą okazać się zasadnicze, by opisać sposób, w jaki ludzie myślą i działają, oraz to, jak tworzą językowy obraz świata.

Poszukiwania sposobu opisu leksyki dały początek leksykografii. To dział językoznawstwa sytuujący się w obrębie językoznawstwa stosowanego. Leksykografia to teoria i praktyka zestawiania słowników (LASKOWSKI 1991), ich metodologia bądź typologia (LEWICKI 1993; SJPD). Leksykografia występuje w ścisłym związku z leksykologią. Leksykografii interesuje sposób definiowania znaczeń, określenie rodzaju informacji gramatycznej, która jest niezwykle istotna, by poprawnie używać języka (JĘDRZEJKO 1993).

Obecnie zaleca się, by definicja lingwistyczna wyrazu była pomocna między innymi w zrozumieniu szerszego kontekstu, jakim jest na przykład wiedza potoczna, czyli tzw. naiwny obraz świata. Taki obraz, tworzony przez wieki w konkretnej grupie społecznej, jest uwieczniony w znaczeniu wyrazów i przesądza o tym, w jakiej formie i w jakim obszarze może być używany (JĘDRZEJKO 1993).

Bartmiński zauważa, iż u podstaw języka ogólnego leży wiedza potoczna, pragmatyczne, a nie teoretyczne nastawienie (BARTMIŃSKI 1984). Za twórcę podstaw koncepcji o językowym obrazie świata uznaje się Wilhelma von

Humboldta. Leo Weisgerber, wyznawca poglądów Humboldta, twierdził, iż „każda wspólnota językowa tworzona jest przez wspólny obraz świata tworzony w języku ojczystym” (ANUSIEWICZ 1990:281). Istotnym spostrzeżeniem jest fakt, iż „każde pokolenie wnosi swoje, ale oparte na tradycji, widzenie świata i nie jest w stanie całkowicie się od tejże tradycji odciąć, chociażby dlatego, że posługuje się tym samym językiem narodowym, nośnikiem i głównym elementem tradycji” (ŻUK 2010:241). Dla Jerzego Bartmińskiego znaczenie słowa jest pośrednikiem pomiędzy znakiem a przedmiotem jego znaczenia. W relacji do obiektów rzeczywistych słowo je interpretuje czy projektuje (BARTMIŃSKI 1986).

W badaniach językoznawczych przedmiotem zainteresowania są również nazwy. Wiele nazw pozwala nie tylko na identyfikowanie, ale i przypisanie im pewnej charakterystyki. Nazwy, które są interpretowane jako rzeczowniki, mogą odnosić się do nazw własnych o znaczeniu kategoryalnym lub generycznym. Dzięki temu możliwe jest klasyfikowanie i zapamiętywanie ogromnej liczby nazw (NAGÓRKO 2000). Lingwiści pojmują *nominację* jako ‘nadanie, nadawanie nazw przedmiotom, czynnościom i zjawiskom itp.’ (SJP za: SMÓŁKOWA 1989:11). Zdaniem Kleszczowej nominację można rozumieć na dwa sposoby. Jest to „akt tworzenia leksemu, przydawanie nazwy wyodrębnionemu wycinkowi rzeczywistości pozajęzykowej” oraz „akt dobierania z zasobu leksemów nazwy dla wycinka rzeczywistości pozajęzykowej, korzystanie zatem z jednostki leksykalnej już istniejącej” (KLESZCZOWA 2000:203). Wypowiedzenie każdego nowego zdania jest także aktem nominacji, ponieważ następuje wtedy zsynchronizowanie nowej sytuacji z systemem języka. Nominacja – według Smółkowej – jest „procesem i rezultatem procesu tworzenia nazw” (SMÓŁKOWA 1989:5). Powyższy problem dotyczy podstawowej funkcji języka – funkcji znakowej, uaktywnianej przez użytkowników języka. W nominacji dostrzega się konieczność uzyskania kompatybilności języka ze składnikami rzeczywistości pozajęzykowej (SMÓŁKOWA 1989).

O tym, w jaki sposób tworzone są nazwy, można mówić jedynie w planie *parole*. „Porównanie planu *langue* i planu *parole* jest więc możliwe tylko w odniesieniu do rezultatów procesu nazywania i na obu planach mamy wtedy do czynienia z tym samym denotatem (na planie *parole* ujmowanym najczęściej jednostkowo, np. jako konkretny przedmiot, na planie *langue* zaś jako klasa tych przedmiotów) i przyporządkowanym nazwie sygnifikatem” (SMÓŁKOWA 1989:18).

Zdaniem V. Gaka leksyka pełni autonomiczną funkcję nominatywną (SMÓŁKOWA 1989:20). Wśród językoznawców nie ma jednomyślności w kwestii tego, które ze znaków językowych można uznać za pełnoznaczące i niepełnoznaczące. Do pierwszej grupy najczęściej zaliczane są rzeczowniki, przymiotniki, czasowniki, przysłówki, niekiedy też zaimki i liczebniki. Do drugiej grupy włącza się przyimki, spójniki oraz partykuły (SMÓŁKOWA 1989).

Proces nazywania jest bezpośrednio związany ze słowotwórstwem, a także z semantyką leksykalną. W refleksji nad nominacją należy wziąć pod uwagę wyniki badań wielu odrębnych dyscyplin i nauk, między innymi psychologii, nauk o kulturze, logiki czy filozofii. Badacz powinien uświadomić sobie możliwości wyboru takich metod, które okażą się najbardziej użyteczne do analizy nominacyjnej. Nazywanie – z racji tego, iż jest procesem percepcyjno-myślowym – wiąże się bezpośrednio z psychologią i neurofizjologią. Badanie otaczającego świata przez pryzmat konkretnego języka pozwala zaobserwować ukazany w nim obraz rzeczywistości społeczności, która używa tego języka. Język niesie informacje, co przez jego użytkowników zostało wyróżnione i wychwycone. Nazwa dostarcza informacji zarówno o przedmiocie, który nazywa, ale także o osobie, która jest nadawcą wypowiedzi. Określenie właściwych nazwom cech semantycznych pozwala na postawienie wniosków dotyczących sposobu, w jaki pojmowane są przez ludzki umysł (SMÓŁKOWA 1989).

Poznanie mechanizmu tworzenia nazw łączy się ze zrozumieniem i określeniem zbioru modeli nominacyjnych, które uaktualniają się podczas nazywania klas obiektów. Jednym z głównych celów, jakie wyznacza analiza nominacyjna, jest uzasadnienie możliwości interpretowania formy wewnętrznej, która określa nazwy (SMÓŁKOWA 1989). „Leksykolog [...] szuka odpowiedzi na pytanie, jak w ujętykowanej świadomości ludzi funkcjonuje mechanizm orzekania cech o przedmiotach, jak są wyodrębnione podmioty i o jakich podmiotach jakie cechy są orzekane, w kompleksach jakich skojarzeń relacje między elementami rzeczywistości są hierarchizowane jako relacje między substancjami a atrybutami, podmiotami a orzeczeniami” (DOROSZEWSKI 1970:169–170).

Smółkowa zwraca uwagę na pogląd Chomskiego, że struktura języka odbija struktury mentalne. Badaczka dostrzega, iż nie tylko operacje mentalne, czy językowe są wrodzone, ale również typy reguł, które można znaleźć w języku. Nominacja jest zjawiskiem wieloaspektowym, w którym



bardzo istotne, by dostrzec także to, co niejęzykowe, a co w sposób bezpośredni łączy się ze znaczeniem i zwraca uwagę na sprawy dotyczące języka. Nazwa jest rozpatrywana w połączeniu z obiektem, który określa. Jest także źródłem informacji dotyczącym, po pierwsze, sposobów percepcyjno-mentalnego wyjaśniania nazywanych rzeczy, a po drugie, językowych środków, które pomagają w ich tworzeniu (SMÓLKOWA 1989).

Bez wątpienia zainteresowanie – reprezentowane przez liczne szkoły, kierunki i koncepcje – miejscem słownictwa we właściwym opisie języka naturalnego w językoznawstwie jest duże. Także w mojej publikacji to leksyka stała się przedmiotem zainteresowania.

W przypadku dzieci dwujęzycznych, wchodzących w skład badanej grupy, oraz dzieci jednojęzycznych, które były grupą porównawczą, przeprowadzono także badanie logopedyczne składające się z trzech zasadniczych części, a także badanie słownictwa ze zwróceniem uwagi na zasób słownika czynnego i płynność słowną, tworzenie pojęć ogólnych na podstawie cech przedmiotów lub czynności i sposób definiowania pojęć. Na początku zbadano odbiór mowy, czyli to, czy dzieci rozumieją polecenia wydawane przez diagnostę. Następnie przeprowadzono badanie nadawania mowy, czyli nazywania prezentowanych obrazków w *Teście do badań przesiewowych mowy dla dzieci w wieku przedszkolnym* Iwony Michałak-Widery i Katarzyny Węsierskiej. Ostatnim etapem badania logopedycznego była ocena sprawności artykulatorów, które wpływają na jakość mowy.

Wybór testu do badań przesiewowych wynikał z faktu, że jest to narzędzie diagnostyczne, które w bardzo szybkim czasie pozwala zorientować się w ewentualnych problemach logopedycznych dzieci, które mogą wpływać jakościowo na ich leksykę. Ponadto pracowałam nad standaryzacją tego narzędzia, w związku z czym znałam je bardzo dobrze i byłam przekonana o jego zaletach. Po przeprowadzeniu badania logopedycznego dzieci wykonywały zadania, które znajdują się w standaryzowanym *Teście słownika dziecka* Tarkowskiego. Test pozwalał zgodnie z metodologią językoznawczą dokonać oceny słownictwa w języku polskim. Szczegółowy opis tego narzędzia zostanie zaprezentowany w kolejnym rozdziale. Powyższe trzy elementy – obserwacja, badanie logopedyczne oraz ocena słownictwa dzieci – zostały powtórzone w takiej sekwencji po roku. W przeprowadzonych badaniach ocenie poddałam metody wpływające na możliwość wzrostu słownictwa w języku polskim, zwłaszcza u dzieci dwujęzycznych

na emigracji. Metoda zastosowana w niniejszej pracy przyjęła postać badań powtarzalnych (panelowych). Ten typ badań ma swoją tradycję w psychologii i socjologii (PILCH 1998:21), a jego celem jest wychwycenie zmian jakiejś cechy; w przypadku moich badań chodziło o konkretne sprawności dzieci w języku polskim.



## Rozdział 2. Wybrane aspekty wielojęzyczności

Przegląd badań dotyczących dwujęzyczności czy wielojęzyczności potwierdza, iż sporo dyscyplin zajmuje się zagadnieniem, które współcześnie wydaje się bardzo modne, a nawet nowe. Tymczasem okazuje się, że dwujęzyczność jest przedmiotem zainteresowania od bardzo dawna, co zostanie udowodnione w jednej z części niniejszego rozdziału. Obecnie, z uwagi na otwieranie granic czy zjawiska globalizacyjne, wielojęzyczność staje się faktem powszechnym. W Europie nie ma kraju, w którym jego mieszkańcy mówiliby tylko w jednym języku (Kusio 2007). Omawiane zjawisko jest bardzo często związane z migracją, która w naturalny sposób pociąga za sobą dwujęzyczność, a w niektórych przypadkach nawet wielojęzyczność. Bilingwizm wywołuje spolaryzowane reakcje społeczne. Z jednej strony współcześnie ludzie dostrzegają zalety płynące z posiadania wysokiej kompetencji językowej i komunikacyjnej w innym języku oraz możliwości, które są z tym związane. Z drugiej strony, istnieje obawa ze strony rdzennych użytkowników języka kraju, do którego przyjeżdżają imigranci, iż akceptacja kultuwowania języka mniejszości może stać się dla nich czymś, co w przyszłości zagrozi ich poczuciu bezpieczeństwa. W historii ludzkości od dawna obserwuje się poczucie „niechęci, podejrzliwości, nienawiści do wszystkiego, co obce i do wszystkich obcych” (Kusio 2007:245). Bywa i tak, że różni specjaliści (między innymi nauczyciele, logopedzi, psycholodzy) pod wpływem własnych, często niekorzystnych, doświadczeń płynących z diagnozy bądź terapii dwujęzycznych dzieci, zaczynają mieć negatywny stosunek do bilingwalnego stylu życia i wychowania. Kontakt z osobami dwujęzycznymi z różnymi deficytami bądź niepowodzeniami szkolnymi, wynikającymi z niepełnego opanowania języka, skłania niektóre osoby badające do refleksji związanej z tym, że dwu- czy wielojęzyczność może przynieść więcej strat niż korzyści.

Bilingwizm znajduje się w orbicie zainteresowania wielu dyscyplin naukowych, między innymi psychologii, pedagogiki, językoznawstwa, logopedii, socjolingwistyki, translatologii, a nawet prawa. W niniejszym rozdziale zreferowano szerzej stosunek do dwujęzyczności tylko kilku z powyższych dyscyplin, które uznano za najbardziej pomocne do dokonania w kolejnej części podsumowania podjętego tematu.

Na wstępie warto jednak przypomnieć znaczenie dwujęzyczności, która – jak pisze Małgorzata ROCLAWSKA-DANILUK – „dotyczy specyficznie ludzkiej umiejętności w zakresie posługiwania się dwoma językami” (2011:11). Jeśli drugi język został wprowadzony przed trzecim rokiem życia, to mówimy o dwujęzyczności równoczesnej, a gdy później, wtedy o sukcesywnej (KURCZ 2007:21).

Z całą pewnością analizując dwujęzyczność należy wyjść z założenia o istnieniu dwóch odrębnych systemów językowych, to jest: „»języka pierwszego/podstawowego« (L1), czyli pierwszego poznanego języka, którym jednostka posługuje się tak jak »native speaker« oraz »języka drugiego/innego« (L2), czyli języka nabytego w drugiej kolejności” (BŁASIAK-TYTUŁA 2011:58). Małgorzata Rocławska-Daniluk, omawiając różne przyczyny dwujęzyczności, zwraca uwagę, iż „prowadzą [one] do zróżnicowanego rozwoju szeroko pojętej świadomości językowej i sfery poznawczej dziecka” (ROCLAWSKA-DANILUK, 2011:13).

Hugo BAETENS BEARDSMORE (1986:1) uważa, że „bilingwizm jest pojęciem o otwartej semantyce, a wielość definicji dwujęzyczności daje każdemu badaczowi możliwość wyboru takiej, która jest dla niego i jego badań najwłaściwsza. Nie ulega wątpliwości, że badania dotyczące *bilingwizmu* winny mieć charakter interdyscyplinarny i brać pod uwagę oprócz aspektu lingwistycznego, również aspekt społeczny, psychologiczny i kulturowy”.

## 2.1. Wielojęzyczność w psychologii i językoznawstwie

Dwujęzyczność wpływa na pracę mózgu oraz na jego wydajność, a także na to, w jaki sposób osoba bilingwalna używa swojego pierwszego języka – L1 (KROLL, BOBB, WODNIECKA 2006). W psychologii, zwłaszcza współcześnie, powszechne staje się zainteresowanie wielojęzycznością oraz analizowanie postaw wobec odmienności kulturowej (NELSON 2003; NIKITOROWICZ 2004; MATSUMOTO, JUANG 2007; TAYLOR 2007; KWIATKOWSKA, GRZYMAŁA-MOSZCZYŃSKA 2008; BOSKI 2009; LIPIŃSKA 2013). Nieznajomość kodu, a także uprzedzenia względem osoby reprezentującej inny język czy kulturę, mogą wpływać na niewłaściwe postrzeganie i traktowanie inności. W przypadku dzieci z mniejszości kulturowych będzie miało to znaczenie, gdy oceniana jest ich wiedza i umiejętności. Takie dzieci mogą wypaść niekorzystnie tylko dlatego, że zadziała czynnik, który spowoduje rozproszenie uwagi lub wpłynie na mniejszą samoocenę dziecka, w stosunku do którego

diagnosta zachowa się w niekompetentny sposób. Zatem działania psychologów powinny uwzględniać także rozpowszechnianie wiedzy dotyczącej dwujęzyczności i wielokulturowości oraz przeciwdziałanie niewłaściwym zachowaniom osób przeprowadzających badania<sup>1</sup>. Wiedza dotycząca etniczności dzieci jest kluczowa, by potrafić zinterpretować zarówno postawy, jak i konkretne zachowania, a nawet stany emocjonalne, które mogą być prezentowane przez najmłodszych w odmienny sposób. Otoczenie społeczno-kulturowe wpływa na rozwój dzieci (PRZETACZNIK-GIEROWSKA 1996; WYGOTSKY 2006; TYSZKOWA, LIBERSKA 2011). Tempo tego rozwoju zależy od różnych czynników charakterystycznych dla danych kręgów kulturowych (np. sposobu wychowania, rozwoju rozumienia społecznego), co udowodniali liczni badacze (VAN IJZENDOORN, KRONENBERG 1988; HUANG, KOYASU, LEWIS, OGAWA, OH, SHORT 2009). Psycholodzy zwracają uwagę na fakt trudności obiektywnego badania poziomu inteligencji dzieci powracających z emigracji lub będących zakorzenionymi w innej kulturze. Nauczyciele – a także diagności – traktują takie osoby (na pozór nie różniące się niczym od swoich rówieśników) jak inne polskie dzieci, zapominając o ich emigracyjnych doświadczeniach, które wpływają na kompetencję językową i komunikacyjną (BARZYKOWSKI, GRZYMAŁA-MOSZCZYŃSKA H. i J., DZIDA, KOSNO 2013).

Oddziaływanie dwu- czy wielojęzyczności na inteligencję było badane od początków XX wieku zarówno przez psychologów, jak i lingwistów. Tym problemem jako pierwsi zajęli się D.J. Saer oraz F. Smith. Początkowe wyniki badań świadczyły niekorzystnie o wpływie dwujęzyczności na intelekt. Okazało się jednak, że sprzeczność wyników badań wynikała z błędnej metodologii, w której nie wzięto pod uwagę między innymi cech osobowości, które są powiązane z inteligencją. Ponadto grupy jedno- i dwujęzyczne, które ze sobą zestawiano, nie były zbliżone pod względem reprezentatywnych cech, które mają znaczenie w badaniu inteligencji. Nie brano pod uwagę na przykład statusu społeczno-ekonomicznego, a grupy nie były równe ze względu na płeć lub wiek. By dane były rzetelne,

<sup>1</sup> Publikacje Biblioteki Cyfrowej Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE): 1) *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*. Red. K. BARZYKOWSKI, H. GRZYMAŁA-MOSZCZYŃSKA, D. DZIDA, J. GRZYMAŁA-MOSZCZYŃSKA, M. KOSNO. Warszawa 2013. 2) *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*. Red. K. BIAŁEK. Warszawa 2015. 3) *Uczniowie z różnych kultur w szkole*. Red. B. LACHOWICZ, Warszawa 2015.

powinno się badać dzieci uczęszczające do tej samej szkoły i uczące się w podobnych systemach edukacyjnych. Test powinno się przeprowadzać w języku najlepiej znanym grupie, do której jest on adresowany (PEAL, LAMBERT 2007).

Psycholodzy dostrzegają także ogromny potencjał dla rozwoju poznawczego, który wynika z wielojęzyczności (PEAL 2007, BIALYSTOK 2007, PAIVIO 2007, GROSJEAN 2007, CIESZYŃSKA 2010, ZURER-PEARSON 2013). Znajomość dwóch języków wpływa na tzw. „giętkość umysłową”, usprawniającą metajęzyk, twórczość, tworzenie pojęć oraz myślenie, w którym dostrzega się więcej rozwiązań. Widzenie języka jako kodu, dostrzeganie reguł nim rządzących sprawiają, że człowiek potrafi dojrzalej i efektywniej uczyć się kolejnych języków. Ponadto, opisując świat w kilku językach, dostrzega się możliwość spojrzenia na rzeczywistość w zupełnie inny sposób, co udoskonala nie tylko proces odbioru, ale i analizy (BIALYSTOK 2007). Język determinuje „światooglądy”, wpływając na potrzebę nauki dwóch językowych obrazów świata (GADAMER 1993:405).

Dzieci dwujęzyczne znacznie lepiej niż dzieci jednojęzyczne potrafią przyjmować perspektywę drugiego człowieka, co wiąże się z tym, że mają predyspozycje do stawania się bardziej empatycznymi. Znane są także najnowsze badania, iż osoby wielojęzyczne starzeją się mentalnie znacznie wolniej od osób monolingwalnych (ZURER PEARSON 2013).

Zofia WODNIECKA, omawiając temat specyfiki badań psychologicznych nad dwujęzycznością, uzasadniła bezpodstawność pięciu nader rozpowszechnionych mitów związanych z bilingwizmem (2011). Po pierwsze, obalone zostało stwierdzenie, iż 6. rok życia jest ostatnim momentem, w którym dziecko ma możliwość przyswojenia języka na perfekcyjnym poziomie. Po drugie, podważono fakt, iż ograniczenia natury biologicznej wpływają na to, że po pewnym okresie osoby dorosłe nie są w stanie nauczyć się innego języka. Po trzecie, zakwestionowano – w przypadku osoby dwujęzycznej o znacznym poziomie dwujęzyczności – oddzielne funkcjonowanie obu języków. Podważono bowiem to, iż w przypadku dwujęzycznej osoby każdy z języków pasywnie czeka na uruchomienie, a w momencie gdy jeden z języków jest aktywowany, drugi jest zupełnie wyłączony. Po czwarte, sfalsyfikowano tezę, iż najmłodszy powinni być chronieni przed wczesną dwujęzycznością, ponieważ wywołuje ona szereg negatywnych konsekwencji w postaci opóźnionego rozwoju mowy, ubożego zasobu słownictwa, czyli negatywnego wpływu na rozwój intelektualny. Wodniec-

ka omówiła korzyści płynące z wczesnej dwujęzyczności, między innymi: osiąganą już przez najmłodszych wysoką sprawność w zadaniach polegających na koncentracji oraz umiejętność selekcji kluczowych wiadomości. Na końcu udowodniono nieprawdziwość ostatniego popularnego poglądu, jakoby badania nad bilingwizmem były niepotrzebne, a znaczenie owych badań dla codziennego życia ludzi było niewielkie, ponieważ ograniczają się one do niewielkiej populacji. W badaniach dotyczących dwujęzyczności zwraca się uwagę na wiele korzyści wynikających z używania dwóch języków, na przykład dotyczących myślenia kreatywnego, czy lepszego radzenia sobie w życiu społecznym (BERTELLE 2011).

Claire Kramsch zastanawiała się, czy kiedy ktoś mówi innym językiem, to automatycznie staje się inną osobą. Takie pytanie zadała studentom w czasie zajęć prowadzonych na Uniwersytecie Kalifornijskim w Berkeley. Zdecydowana większość studentów, do której adresowano to pytanie, była dwujęzyczna, a ich językiem ojczystym był język inny niż angielski.

Kramsch w swoich rozważaniach koncentruje się na tym, w jaki sposób użytkowanie w codziennym życiu dwóch lub więcej języków wpływa na poczucie tożsamości młodego człowieka. Badaczka zauważa, że na postawione przez nią pytanie zupełnie inaczej odpowiadają neurofizjolodzy, psycho- czy socjolingwiści, a także kognitywiści. Ci specjaliści zwracają uwagę, w jaki sposób zgłębianie nowego języka może być źródłem odkrywania siebie. Dowodzą oni, iż osoby bilingwalne mają odmienny sposób kojarzenia ze sobą znaków ciała i słów, a także myślenia w konkretnym języku (KRAMSCH 2011)<sup>2</sup>.

Osoby dwujęzyczne, których ankiety analizowała badaczka, skupiały się na różnych aspektach użytkowania języka. Zwracały one uwagę na fakt, iż czasami nie da się wyrazić uczuć bądź myśli w jednym języku i wtedy dokonują wyboru takiego języka, w którym swobodniej się porozumiewają. Zdaniem respondentów możliwość osiągnięcia celu komunikacyjnego oraz rozumienie tego, co się dzieje, wydawały się istotniejsze niż sam fakt posiadania bogatego zasobu słownictwa, który jest zaletą, ale nie gwarantuje sukcesu w każdej sytuacji. W przytaczanych historiach Kramsch zwróciła także uwagę na istotę wczesnego stymulowania dzieci innym językiem, który daje podwaliny pod późniejsze opanowywanie

<sup>2</sup> CLAIRE KRAMSCH, 2011: *Are You Another Person When You Speak Another Language?* [http://blc.berkeley.edu/index.php/blc/post/are\\_you\\_another\\_person\\_when\\_you\\_speak\\_another\\_language](http://blc.berkeley.edu/index.php/blc/post/are_you_another_person_when_you_speak_another_language) (dostęp 16.04.2015).



mowy i poszerzanie kompetencji językowej. Dzieci mogą nie osiągnąć w dostatecznym stopniu sprawności wysławiania się w danym języku, ale mogą zdobyć podstawy, które pomogą im stać się osobą dwujęzyczną w następnych latach. Respondenci zwracali uwagę, iż lepsza znajomość drugiego języka wpływa na większą chęć jego używania. Ponadto zauważali, że zwiększała się ich samoświadomość, zmieniał się także obraz świata, który równocześnie wpływał na ich wyobrażenie o sobie. Ludwig Wittgenstein zauważył, że granice, jakie wyznacza człowiekowi jego język, ograniczają jego postrzeganie świata. Zatem poszerzanie kompetencji językowej w każdym kolejnym języku niejako przesuwają granice patrzenia na otaczającą rzeczywistość i czyni ją w pewnym sensie bogatszą i wielowymiarową. Trudno nie zgodzić się, że „kto ma język, ten ma świat” (GADAMER 1993:411).

Intuicyjne odpowiedzi zebrane od ankietowanych studentów wydają się zgodne z konstatacjami językoznawców. W artykule *Status lingwistyki jako nauki* Edward SAPIR pisał: „układ wzorów kulturowych danej cywilizacji jest w pewnym sensie odzwierciedlony w języku, który cywilizację tę wyraża” (1978:88). Sapir spierał się z badaczami kultury, którzy nie chcieli zgłębiać wiedzy dotyczącej języka, a jedynie koncentrowali się na analizie zachowań Indian. Jego zdaniem dzięki „symbolizmowi językowemu” można nie tylko zobaczyć, ale przede wszystkim pojąć zasadnicze cechy konkretnej kultury, ponieważ to język jest nośnikiem znaczenia wszystkich zachowań danej społeczności. To właśnie Sapir (wraz ze swoim uczniem, Whorfem), jako pierwszy postawił pytanie o związki między używanym językiem a procesami myślowymi. Efektem ich pracy jest tzw. hipoteza Sapira-Whorfa, znana dziś w dwóch formach: w postaci słabej (*relatywizm językowy*<sup>3</sup>) oraz mocnej (*determinizm językowy*<sup>4</sup>). O ile zasadność tezy deterministycznej jest współcześnie silnie krytykowana, o tyle relatywizm językowy stanowi koncepcję powszechnie uznaną. Zarówno nurt językoznawstwa kognitywnego, jak i pojęcie językowego obrazu świata czerpią z dziedzic-

<sup>3</sup> Przedstawiciele *relatywizmu językowego* twierdzą, że sposób postrzegania świata zależy od języka, którego człowiek używa, ponieważ wywiera on wpływ na poznanie (KAWIORSKI 2014), zatem sposób widzenia świata jest relatywny językowo.

<sup>4</sup> *Determinizm językowy* uznaje, iż język określa myślenie, wobec tego, jeśli człowiek nie posiada jakiegoś pojęcia w swoim języku, nie jest w stanie o nim pomyśleć. Radykalny determinizm językowy oznacza, że język jest jedynym „terenem” procesów myślowych. Tezę tę obalają między innymi pozajęzykowe procesy poznawczo-myślowe (BIESZCZAD 2013).

stwa, jakie pozostawiła słaba wersja hipotezy. Pozwala ona na badanie związków między językiem, którym posługuje się społeczność, a sposobem myślenia, przebiegiem procesów poznawczych i obrazem świata członków grupy.

Whorf uważał, że „nikt nie potrafi opisać rzeczywistości całkowicie bezstronnie; wszystkich nas krępują pewne zasady interpretacji nawet wówczas, gdy sądzymy, że jesteśmy wolni, a [...] postrzegający nie tworzą sobie tego samego obrazu świata na podstawie tych samych faktów fizycznych, jeśli ich zaplecza językowe nie są podobne lub przynajmniej porównywalne” (za: TRACZYKOWSKI 2013). Podobnie ujmuje te kwestie Lera Boroditsky w artykule *How Does Our Language Shape The Way We Think? (W jaki sposób język kształtuje nasze myślenie?)*. Badacze spierali się wielokrotnie o zasadność koncepcji określających kierunek zależności między procesami myślowymi i językowymi. Boroditsky podkreśla pierwszeństwo tych ostatnich:

Wyniki badań zebrane razem wykazują, że procesy językowe są wszechobecne w większości podstawowych dziedzin myślenia, nieświadomie kształtując nas od podstaw poznania i percepcji do naszych najważniejszych abstrakcyjnych pojęć oraz znaczących życiowych decyzji. Język jest podstawą dla naszego bycia człowiekiem, języki, którymi mówimy, znacząco kształtują sposób, w jaki myślimy, sposób, w jaki widzimy świat i sposób, w jaki przeżywamy nasze życie (BORODITSKY 2009 za: TRACZYKOWSKI 2013:34).

Różne języki, ze względu na swoją specyfikę – w szczególności system morfologiczny oraz obecność czy też brak pewnych kategorii gramatycznych – w rozmaity sposób kształtują procesy poznawcze i sposób myślenia swoich użytkowników. Językoznawca Daniel Everett, pierwszy badacz języka pirahã<sup>5</sup>, wraz z żoną Keren podjął próbę nauczania członków plemienia liczenia do dziesięciu i wykonywania podstawowych operacji arytmetycznych. Everett tak opisał wyniki swoich starań:

[...] po ośmiu miesiącach wysiłków doszli do wniosku, że nie są w stanie opanować tego materiału. Nikt nie nauczył się liczyć do dziesięciu. Nie byli w stanie pojąć idei liczenia, liczb następujących jedna po drugiej (EVERETT 2005 za: KRÓLIKOWSKA 2013:45).

<sup>5</sup> *Język pirahã* – język z rodziny mura używany przez Indian Pirahã w dżungli amazońskiej, nad rzeką Maici. [https://pl.wikipedia.org/wiki/J%C4%99zyk\\_pirah%C3%A3](https://pl.wikipedia.org/wiki/J%C4%99zyk_pirah%C3%A3) (dostęp 11.09.2015).

Jak komentuje J. Królikowska w artykule *Język, poznanie, uniwersalia – dyskusja nad językiem pirāha*:

Indianie Pirāha nie tylko nie używają liczb, ale nie mają nawet wyobrażenia liczby i nie potrafią pojąć istoty liczenia, czego dowodzą również badania Petera Gordona, psycholingwisty z Uniwersytetu Columbia, który podróżował w głąb dżungli, by badać umiejętności arytmetyczne plemienia (KRÓLIKOWSKA 2013:45).

Bardzo interesujący materiał empiryczny zebrał Stephen Levinson. Badacz porównał sposób funkcjonowania osób posługujących się językami o absolutnych określeniach kierunków z użytkownikami języków o relatywnych, egocentrycznych określeniach. Przeprowadzone przez Levinsona doświadczenie wykazało, że badani, należący do pierwszej z wymienionych grup, posiadają zdolność niezwykle szybkiego, bezbłędnego określania kierunków świata w każdym otoczeniu w sytuacji, gdy są pozbawieni wiedzy o drodze, jaką musieli przebyć, by dotrzeć do celu. Taka umiejętność została zaobserwowana po raz pierwszy i okazała się przekraczać prognozy naukowców przystępujących do badań.

Z kolei badania Lery Boroditsky obrazują determinującą rolę przyzwyczajęń typograficznych obecnych w danym języku, wpływającą na zdolności umysłowe członków społeczności.

Gdy polecono badanym ułożenie historyjki obrazkowej z kart przedstawiających poszczególne wydarzenia, osoby posługujące się językiem angielskim układały je w kolejności od lewej do prawej, osoby posługujące się językiem hebrajskim – od prawej do lewej, natomiast osoby posługujące się językiem bez relatywnych określeń kierunków (typu: na prawo, na lewo, [...]) układały karty zawsze od wschodu do zachodu, bez względu na to, w którym kierunku były akurat zwrócone (TRACZYKOWSKI 2013:32).

Doświadczenie dwujęzyczności czy wielojęzyczności jest często doświadczeniem głęboko osobistym, stąd poznanie sposobu myślenia w każdym z języków, którym włada badany, jest utrudnione. Przyjrzenie się subtelnym różnicom w postrzeganiu świata z perspektywy dziedzictwa kulturowego, jakim jest język, wymagałoby wniknięcia w świat wewnętrzny jego użytkownika. Dotychczasowe badania pokazują wyraźnie, że język, którym posługują się ludzie i za pomocą którego myślą, w ogromny sposób kształtuje poznanie rzeczywistości, jednak dzieje się to na nieskończenie

wiele sposobów, w każdym konkretnym językowym doświadczeniu. Claire Kramsch pisze w podsumowaniu swojego artykułu:

Multilingwiści żyją na kilku różnych osiach doświadczeń, mają zróżnicowane relacje emocjonalne z każdym z języków. Języki się nie przeplatają. Każdy w złożony sposób wpływa na sposób rozumienia przez użytkowników języka własnego wnętrza oraz świata zewnętrznego<sup>6</sup>.

Whorf twierdził, że „dokonujemy segmentacji natury zgodnie z wytycznymi, jakie nam kreśli nasz rodzimy język”, kategoryzujemy świat w sposób „skodyfikowany we wzorcach naszego języka” (WIERZBICKA 2007:18). Dla osób znających dobrze dwa języki i posiadających kompetencję kulturową, jest oczywiste, że język i wzorce myślenia ludzi, którzy mówią tym samym językiem są ze sobą ściśle powiązane (WIERZBICKA 2007).

Wybitny amerykański językoznawca Noam Chomsky pisał o kompetencji językowej. Badacz zwracał uwagę na to, że każdy, kto posługuje się językiem, posiada wrodzony i nieuświadomiony mechanizm językowy, który pozwala budować zdania poprawne gramatycznie i odróżniać je od błędnych wypowiedzi. Kompetencja językowa świadczy zatem o opanowaniu systemu języka. Dell Hymes opisywał kompetencję komunikacyjną, która zawiera nabyte reguły językowych zachowań społecznych. Człowiekowi nie wystarczy jedna kompetencja, tak naprawdę istotne jest uzupełnianie się obu kompetencji oraz innych sprawności społecznych, sytuacyjnych, pragmatycznych, które dotyczą na przykład kompetencji kulturowej, o której więcej będzie w kolejnym podrozdziale. Stanisław Grabias także zwracał uwagę na fakt, że komunikację językową warunkują kompetencje: systemowa, komunikacyjna oraz kulturowa (GRABIAS 2002).

Zbigniew Tarkowski definiował kompetencję językową jako zdolność do „rozumienia dowolnej ilości zdań; rozstrzygnięcia o identyczności dwu wyrażań; orzekania, czy dane wyrażenie należy do właściwego języka; wyrokowania o formalnych podobieństwach; stwierdzenia równości znaczeń dwu różnych wyrażań; stwierdzenia wieloznaczności jednego wyrażenia; rozstrzygnięcia o stopniu dewiacyjności wyrażań” (TARKOWSKI 2001:8). Zdaniem badacza, kompetencja lingwistyczna zależna jest od biologicznych

---

<sup>6</sup> Claire KRAMSCH: *Are You Another Person When You Speak Another Language?* Dostępny online: [http://blc.berkeley.edu/index.php/blc/post/are\\_you\\_another\\_person\\_when\\_you\\_speak\\_another\\_language](http://blc.berkeley.edu/index.php/blc/post/are_you_another_person_when_you_speak_another_language) (dostęp 17.05.2015)

uwarunkowań, z kolei kompetencja komunikacyjna jest rezultatem socjalizacji (TARKOWSKI 2001).

Z kompetencją językową wiąże się termin *słownik* czy *słownictwo*. W niniejszej pracy przyjąłam za Zbigniewem Tarkowskim, iż „słownik dziecka jest to ogół wyrazów, którymi dysponuje dziecko w zależności od wieku, doświadczenia, inteligencji i sprawności językowej” (TARKOWSKI 2009:4).

## 2.2. Wielojęzyczność w kulturze

Fakt, że bilingwizm jest związany z kulturą, może wydawać się oczywisty, ponieważ w jakimś stopniu łączy się on ze zmianą tożsamości oraz przyjęciem innych zwyczajów do zaplecza pierwszej tradycji. Często okazuje się, że dwujęzyczność wcale nie łączy się z przyjęciem drugiej kultury, czyli z biculturyzmem. Pełne poznanie i funkcjonowanie w dwóch językach wynika jednak z jak najgłębszego poznania obu tradycji, umiejętności dokonania wyboru właściwych zachowań, w których manifestuje się swoją dwukulturowość (BAKER 2011 za: LANGDON 2014). Język jest zintegrowany z kulturą (SNELL-HORNBY 2006), która istnieje w każdej ze społeczności. Jest ponadto postrzegany jako kod w kontekście kulturowym, uzupełnianym między innymi przez „muzykę, ruch (np. taniec), śpiew, obraz, gesty, dźwięki” (KOWALEWSKI 2011:235). Doświadczenie kultury prowadzi do rozwoju umiejętności językowych. Polski program glottodydaktyczny dowodzi, że kierunek rozwoju jest możliwy od kultury do umiejętności używania języka (LOEWE 2017).

Osoby dwujęzyczne posiadają różne sposoby widzenia świata, co dostrzegali już Humboldt. W trakcie przyswajania, a co za tym idzie rozwijania L2, obraz świata użytkownika języka czasem należy jeszcze do L1, co zauważał także F. Guca (LOEWE 2017). Doświadczenia życiowe, metody komunikacji, wiek, czy system wartości w największym stopniu wpływają na językową wizję świata, czyli *perspektywę widzenia* lub *podmiotowy punkt widzenia* (jak określane jest to w etnolingwistyce). W wypadku osób dwujęzycznych, zwłaszcza dorosłych, które emigrują do innych krajów, ich językowy obraz świata wydaje się na nowo powstawać pod wpływem poszerzania kompetencji w drugim języku i poznawania, a także doświadczania, jego kultury. Jeśli chodzi o dzieci bilingwalne sytuacja jest podobna, choć zależy ona nieco od tego, w jakim wieku i w jakim stopniu odbywa się przyswajanie przez dziecko drugiego języka. Im dłuższy czas pomię-

dzy nauką pierwszego a drugiego języka, tym większa może być różnica w postrzeganiu obu kultur. Im krótszy czas, tym bardziej jednorodny może wydawać się dziecku językowy obraz świata. Mimo że obraz świata jest charakterystyczny dla każdego z języków i różni się nieco, to w przypadku bilingwalnego rozwoju może być jednolity i kompleksowy.

W procesie komunikacji osoby bilingwalne wypadają bardzo dobrze, ponieważ w porównaniu z osobami monolingwalnymi mają one wyższą kompetencję społeczną oraz pragmatyczną. Nabywanie drugiego języka powoduje budowanie w umyśle większej świadomości różnic. Samo inicjowanie sytuacji komunikacyjnych w obu językach wpływa na większą świadomość potencjalnych trudności w komunikowaniu się (por. CUMMINS, SWAINS 1986).

Iwona LOEWE (2017), zastanawiając się nad kontekstem kulturowym bilingwizmu, zastosowała porównanie języka drugiego, a także drugiej kultury do pojawienia się „obcego”. Istnienie na dwóch odległych biegunach kategorii SWÓJ – OBCY ma swoje uzasadnienie w kulturze. Jest to „jedna z najistotniejszych cech kulturowej i społecznej charakterystyki języka” (NOWAK 2002:61). LOEWE (2017) zwróciła uwagę, iż patrząc na dwujęzyczność w kontekście sprawności używania dwóch języków, konieczne jest postawienie hipotezy o tym, iż istnieją dwie kultury, które można by opisać jako SWOJA i OBCA. Przystawianie drugiej kultury zawsze istnieje jako odniesienie do tego, co bliskie i nasze. Dzieci dwujęzyczne z rodzin emigracyjnych często nabywając drugi język, utożsamiają się z pierwszym językiem, co sprawia, iż zarówno drugi język, jak i druga kultura są czymś mniej znanym, a zatem obcym.

Jagoda Cieszyńska zwracała uwagę na psychologiczne konsekwencje decyzji wychowania dzieci zagranicą. Dzieci, które muszą nauczyć się języka kraju, w którym mieszkają, muszą także przybliżyć sobie jego kulturę. „Kulturowa teoria języka uznaje język za najważniejszy fakt w obrębie kultury, za zasadniczy jej składnik i jednocześnie za warunek jej istnienia” (CIESZYŃSKA 2004:16). By dobrze odnaleźć się w kraju, w którym emigranci decydują się mieszkać i pracować, należy zaadoptować się do zachowań jego mieszkańców.

Im bardziej człowiek zaczyna utożsamiać się z drugim językiem, tym większa możliwość, by uznać także tę drugą kulturę za swoją i dobrze się w niej odnajdywał. Istotną kwestią jest szacunek wobec drugiej kultury (KOWALEWSKI 2011), co oznacza pozytywne nastawienie względem niej, pomimo że nie jest ona tak bliska jak ta pierwsza. Badania nad etnicznoś-

cią dowodzą, że przynależność grupowa jednoczy i powoduje, iż osoby zaczynają odczuwać więź z innymi. Ten kontakt wynika z subiektywnego utożsamiania się osób z daną społecznością (ROKICKI 2002). Można stwierdzić, iż są to pierwsze oznaki doświadczania wielokulturowości. Mniejsze znaczenie zaczynają mieć wartości kulturowe, które wydają się konwencjonalne. Miodunka twierdził, iż budowanie tożsamości – tak etnicznej, jak i kulturowej – następuje nieprzerwanie (MIODUNKA 1990).

Anna Wierzbicka widziała nie tylko strukturalne różnice między językami, ale dostrzegała również odrębność w ujęciu rzeczywistości kulturowej, która jest przekątnikiem identyfikowania się ze swoim narodem (WIERZBICKA 1990). Językowy obraz świata informuje o poziomie kompetencji kulturowej. Anusiewicz uważał, że zarówno język ma związek z kulturą, w której powstał, jak i rodzaj kultury jest uzależniony od modelu języka, w którym owa kultura się formułowała (ANUSIEWICZ 1994).

Iwona LOEWE (2017) zwraca uwagę na możliwość wykorzystania przez glottodydaktyków we współpracy z etnolingwistami językowego obrazu świata w celu badania kompetencji kulturowej. Interesujące może się wydawać to, jakie wyobrażenie o sobie kreują osoby dwujęzyczne. Jaki jest ich zakres stereotypizacji w obu językach, a także wiedza dotycząca używania porównań czy frazeologizmów stosowanych w codziennej komunikacji.

W krajach, w których żyje wiele mniejszości narodowych – między innymi w Wielkiej Brytanii – częste są sytuacje, w których społeczności manifestują dążenie do uzyskania odrębności. Łączy się to z chęcią pokazania swojej odmienności poprzez dbanie o rozwój i krzewienie na przykład w szkołach polonijnych języka polskiego oraz kultywowanie tradycji typowych dla kultury polskiej.

Często zapomina się, że dwujęzyczność dotyczyć może członków jednego kraju, w którym mogą oni swobodnie porozumiewać się w dwóch językach czy dialektach. W takim modelu dwujęzyczności nie chodzi o podział, a o chęć dzielenia się swoją kulturą, językiem i tradycją. Ludzie, którzy zostali wychowani w konkretnej tradycji kulturowej oraz językowej spostrzegają otaczającą ich rzeczywistość nieco inaczej niż osoby, które dorastały wśród innych obyczajów, norm zachowań czy wartości<sup>7</sup> (GADAMER 1993).

<sup>7</sup> Przykładem takiej osoby może być znany badacz dwujęzyczności François Grosjean, który spędził swoją młodość we Francji, Szwajcarii, a następnie w Wielkiej Brytanii. Dzięki temu nie tylko dogłębnie zgłębił języki tych krajów, ale także zainteresował się dwujęzycznością, której sam doświadczył.

Według Urszuli Żydek-Bednarczuk, aby osoby należące do danej społeczności kulturowo-językowej były w stanie efektywnie się porozumiewać, potrzebna jest nie tylko kompetencja językowa, ale także wiedza związana ze zwyczajami, wzorcami zachowań, jakie są oczekiwane w konkretnej kulturze i społeczności. W ten sposób wyłania się kompetencja kulturowa, która bardzo często łączy się z kompetencją pragmatyczną. Dzięki posiadaniu tych kompetencji, możliwe jest umiejętne dobieranie odpowiednich środków językowych do konkretnej sytuacji, a także osiąganie celów komunikacyjnych (ŻYDEK-BEDNARCZUK 2007).

T. Skutnabb-Kangas porusza problem identyfikowania się z dwoma językami. Pełna identyfikacja – tak kulturowa, jak i tożsamościowa – pozwala mówić o kompletnej dwujęzyczności. Natomiast posługiwanie się dwoma językami bez utożsamiania się z nimi (bez traktowania ich obu jako własne) to niepełna dwujęzyczność. Dlatego stosuje się podział na osoby całkowicie dwujęzyczne, prawie dwujęzyczne, podwójnie półjęzyczne oraz różne typy dwu- albo wielojęzyczne (ŻYDEK-BEDNARCZUK 2007). Ida Kurcz jest zdania, iż dwujęzyczność czy wielojęzyczność to sytuacja zrównoważonej i pełnej biegłości językowej (KURCZ 2007). Kompetencja językowa, która jest szerzej pojmowana jako kompetencja społeczna, systemowa, komunikacyjna i pragmatyczna wymaga kompetencji kulturowej. Tylko w takim połączeniu może dojść do całkowitego utożsamiania się zarówno z językiem, jak i kulturą w L2, a także myśleniem w tym języku. Wtedy kulturowy i językowy obraz świata obecny jest w języku. Franciszek Grucza zaproponował pojęcie kompetencji biculturalnej, którą można przyswoić w pełni (sytuacja najkorzystniejsza) albo częściowo (GRUCZA 1989). W przypadku dzieci imigrantów, którzy przebywają dłuższy czas w nowym kraju i ich najbliżsi nie dbają o krzewienie języka pierwszego i pierwszej kultury, w naturalny sposób umacnia się język drugi i druga kultura.

### 2.3. Wielojęzyczność w logopedii

Nową gałęzią współczesnej logopedii staje się terapia dzieci dwu- i wielojęzycznych oraz wielokulturowych. Niezwykle istotne, by logopeda podchodził do każdego dziecka indywidualnie, ponieważ każda historia rodziny dziecka dwujęzycznego jest inna. W związku z czym istotne jest promowanie nie tylko nowej perspektywy, ale przede wszystkim innowacyjne metody pracy logopedy. Nowe spojrzenie, propagowane na przykład



przez szkołę krakowską<sup>8</sup> opiera się na przekonaniu, iż język pozwala na wyrażenie w słowach i dokonanie interpretacji otaczającego świata w umyśle, w którym znajduje się język z konkretnymi możliwościami psychofizycznymi (CIESZYŃSKA 2010).

Dwujęzyczność jest coraz obszerniej opisywana z perspektywy rozwoju mowy. Logopeda dostrzega wiele trudności w tym zakresie, które zostaną poniżej przedstawione. Większość z nich nie wprawia w zdumienie, jeśli posiada się wiedzę dotyczącą zjawiska dwujęzyczności. Poniżej zaprezentowane zostaną także zasady diagnozy i terapii, czyli swoiste zalecenia, na co logopedzi powinni zwracać uwagę, by wspomagać rozwój mowy dzieci mówiących w więcej niż jednym języku.

Z racji tego, że są dzieci, których mowa rozwija się znacznie wolniej lub odmiennie od rówieśników, zdarza się, iż u dzieci bilingwalnych w dwujęzyczności upatruje się podłoża tych odchyień od normy. Dzieci z zaburzeniami mowy wymagają pomocy specjalistów, dzięki czemu będą w stanie porozumiewać się werbalnie. Jest to uwarunkowane nie tylko rodzajem zaburzenia, ale także innymi czynnikami (MILLER 1984). Wiele osób zajmujących się nauczaniem dwujęzycznym nie zgadza się, iż bilingwizm powoduje więcej problemów artykulacyjnych niż mają dzieci jednojęzyczne; podobne jest stanowisko logopedów (COLIN 1993, ROCLAWSKA-DANILUK 2011, NOTT-BOWER 2014, KUROS-KOWALSKA 2014). Zarówno rodzaje zaburzeń, jak i częstotliwość ich wystąpienia, są podobne dla obu grup. U dzieci nabywających bardzo wcześnie drugi język, zaburzenia mowy czasami wynikają z interferencji, która może wpływać na pracę i nawyki aparatu artykulacyjnego – to jedyna różnica. Logopeda, który diagnozuje dziecko dwujęzyczne z wadą wymowy, poza przeprowadzeniem dokładnego badania i szczegółowego wywiadu musi zatem brać także pod uwagę cechy odróżniające języki, których na co dzień używa pacjent. To do logopedy należy stwierdzenie, czy problem artykulacyjny wynika z zaburzeń rozwojowych, czy z faktycznych różnic między językami, które utrudniają równoczesne ich przyswajanie (MILLER 1984).

---

<sup>8</sup> Szkoła krakowska gromadzi logopedów, którzy pracują naukowo w Uniwersytecie Pedagogicznym oraz w innych placówkach z dziećmi i dorosłymi z zaburzeniami komunikacji językowej. Diagnoza i terapia logopedyczna w tej szkole jest realizowana za pomocą metody symultaniczno-sekwencyjnej, którą opracowała prof. Jagoda Cieszyńska (<http://www.centrummetodykrakowskiej.pl/8,a,jagoda-cieszynska.htm>; dostęp 10.10.2015).

Jeśli problem logopedyczny ma swoje podłoże w rozwoju psychofizycznym, wtedy zaleca się podjęcie terapii mowy najpierw w jednym z języków, zgodnie z wytycznymi wprowadzania prawidłowej realizacji zaburzonych głosek. Gdy problem z artykulacją wynika jednak z interferencji, poprawa może nastąpić, jeśli dziecko będzie aktywnie stymulowane przez najbliższe otoczenie, dostarczające mu dobrych wzorców językowych (BAKER 1995). Logopedzi dostrzegają także negatywne konsekwencje wynikające z sytuacji, gdy dziecko dwujęzyczne nie ma korzystnych warunków sprzyjających rozwojowi w obu językach. Wtedy może wykształcić się u niego semilingwizm, czyli będzie tylko częściowo posługiwało się dwoma językami, z których jednak żaden nie będzie w pełni rozwinięty. Problemy z opanowaniem L1, zawsze powodują trudności z nauką L2.

Niekorzystnie na rozwój mowy wpływają także dysfunkcje dzieci (na przykład upośledzenie umysłowe), które mogą wywoływać problemy między innymi z rozdzieleniem dwóch języków. Takie dzieci mogą produkować wypowiedzi, w których mieszają oba kody, przez co ich komunikaty są niezrozumiałe. Niektórzy specjaliści uznają powyżej opisaną sytuację za zaburzenie (BAKER 1995), jednakże w obszernym wieloautorskim artykule Elizabeth KAY-RAINING BIRD i in. z 2005 r., opublikowanym w „*American Journal of Speech-Language Pathology*” (vol. 14, s. 187–199) pt. *The Language Abilities of Bilingual Children With Down Syndrome*, autorzy zauważają, że mieszanie języków nie było wyróżnikiem grupy z upośledzeniem umysłowym w porównaniu do grupy normalnie się rozwijającej. Zatem wspomniany wcześniej pogląd o mieszaniu języków w przypadku dzieci z upośledzeniem umysłowym może utrwalac pewien stereotyp myślenia o dwujęzyczności.

W przypadku dzieci dwujęzycznych z różnymi deficytami, logopedzi decydują się na terapię i usprawnianie tylko w jednym języku, by umożliwić dziecku jak najlepsze posługiwanie się najpierw jednym kodem językowym. Narzucenie równoległej terapii w obu językach może spowodować, iż w żadnym z języków dziecko nie będzie potrafiło się porozumiewać, co negatywnie wpłynie przede wszystkim na rozwój poznawczy dziecka (BAKER 1995). Sprzyjające warunki – zarówno biologiczne, jak i środowiskowe – mogą jednak przyczynić się do pełnego opanowania przez dziecko dwóch, a nawet więcej języków. W terapii logopedycznej dziecka dwujęzycznego w pierwszej kolejności nacisk jest kładziony na umiejętność porozumiewania się, używanie właściwego szyku zdania w przypadku języków pozycyjnych, bądź poprawne stosowanie końcówek w przypadku języków fleksyjnych

(BAKER 1995). Dopiero w drugiej kolejności uwaga logopedów koncentruje się na sposobie artykułowania dźwięków mowy przez osoby dwujęzyczne.

Cieszyńska – przeprowadzając badania wśród polskich emigrantów we Francji, w Austrii oraz w Szwajcarii – stwierdziła, że najmniejszy zasób słów w języku polskim miały dwulatki. Badaczka uznała, że wynika to między innymi z faktu, iż najmłodszy rzadko biorą udział w „scenach wspólnej uwagi”, czyli w codziennych interakcjach, podczas których zaczyna się rozumieć intencje komunikacyjne oraz ma się możliwość wzbogacania swojego słownictwa. Jednym z miejsc, w którym dziecko może przyswajać język nowego otoczenia jest przedszkole, a później szkoła. Jeśli dziecko będzie spędzało większość czasu w przedszkolu i będzie to jedyne miejsce, w którym poznaje nowy język, to nie będzie potrafiło wyrażać w tym języku czegoś, co robi tylko w domu; i odwrotnie – będzie miało trudności, by opowiedzieć w ojczystym języku o tym, czego doświadczyło w przedszkolu z uwagi na ograniczenia słownika w L1, w którym nie nazywa się rzeczywistości innej niż ta, którą dziecko ma w domu (CIESZYŃSKA 2015). F. GROSJEAN (1982) twierdzi, że dla dzieci etap zabawy, staje się pierwszym etapem nauki. W trakcie zabaw przyswajają całe zwroty, a następnie frazy, które zapamiętują, ponieważ kojarzą i wykorzystują je w interakcji. To komunikacja staje się elementarnym celem na tym etapie nauki. Istotne są także umiejętności interakcyjne dotyczące możliwości „nawiązywania, podtrzymywania i kończenia rozmowy” (SKUDRZYK, WARCHAŁA 2001:105). Przystawianie kodu językowego przez dziecko, a więc *akwizycja języka*<sup>9</sup>, nieodzownie wiąże się z udziałem innych osób, najczęściej dorosłych. Na charakter społeczny tych działań zwraca uwagę wielu autorów, m.in. SHUGAR (1983), SKUDRZYK, WARCHAŁA (2001). Warto zauważyć, że dziecko w interakcjach z drugim człowiekiem wzbogaca nie tylko swój słownik, ale zdobywa także wiele informacji na temat wszystkiego, co go otacza. W ten sposób nie tylko uczy się nowych słów, ale także kształtuje konkretny obraz świata (SKUDRZYK, WARCHAŁA 2001). Dziecko, które stawia pierwsze kroki w procesie komunikacji, dopiero uczy się, w jaki sposób poszukiwać informacji i co najważniejsze, jak je wykorzystywać. Dorośli są wzorem, który bardzo często uczący się pragną naśladować, dlatego tak ważne, by opiekunowie jak najczęściej przebywali z dziećmi i mówili do nich.

<sup>9</sup> „Sformułowanie »akwizycja języka« łączy w sobie znaczenie zarówno przyswajania, jak i uczenia się języka, a wiąże się to z tym, że procesy te raczej nie występują oddzielnie w »czystej postaci«” (ROCLAWSKA-DANILUK 2011:13).

W rozmowie mamy do czynienia z wzajemną interakcją osób uczestniczących w dialogu, które „w tym samym czasie tworzą wspólną sytuację oraz znaczenia” (SKUDRZYK, WARCHAŁA 2001). Uczestnicy konwersacji nie tylko dostosowują się do siebie podczas rozmowy, ale także reagują na swoje wypowiedzi, np. dopowiadając myśli. W przypadku dzieci dwujęzycznych wejście w proces interakcji jest możliwe tylko wtedy, gdy dysponują odpowiednią (wystarczającą) kompetencją językową, która daje im pewność siebie, a zatem możliwość swobodnego rozpoczęcia i prowadzenia rozmowy.

Cieszyńska zauważa, że istnieje związek między rozwojem języka a mózgową organizacją funkcji poznawczych oraz motorycznych. Diagnozując sytuację społeczno-językową dzieci dwujęzycznych należy zawsze brać te kwestie pod uwagę<sup>10</sup>.

Niebezpieczne dla rozwoju języka dziecka są sytuacje, kiedy na emigracji rodzice wszędzie, także w domu, zaczynają mówić do swojego dziecka językiem miejsca zamieszkania. Za pomocą języka, którego rodzice często nie opanowują na najwyższym poziomie, niezwykle trudno przekazać dziecku wiedzę o otaczającym świecie i opowiedzieć o tym, czego się doświadcza i co odczuwa. Wpływa to na zaburzenia w komunikacji w rodzinie (LASKOWSKI 2009). Dzieci ze znacznymi brakami w zakresie języka są skazane na gorszy start w szkole, co wpływa na ich negatywny odbiór i mniejszą pewność samych siebie (CIESZYŃSKA-ROŻEK 2013).

Główne zasady terapii logopedycznej w stosunku do dzieci dwujęzycznych nie różnią się znacznie od tych, które stosuje się do dzieci jednojęzycznych. W przypadku badania dzieci bilingwalnych należy zwrócić uwagę nie tylko na to, jak oba języki, jakimi posługuje się dziecko, wpływają na siebie, ale przede wszystkim należy uwzględnić wpływ środowiska i jego warunki stymulujące bądź ograniczające językowo (BAKER 1995). W zajęciach z logopedą istotą jest praca nad aspektem komunikacyjnym, na co jako pierwszy zwrócił uwagę w polskiej logopedii Stanisław Grabias. Dzięki językowi i poprzez niego społeczeństwo potrafi nazywać swoje zachowania oraz tłumaczyć postawy uczestników interakcji. Jeśli rozwój mowy dziecka rozwija się bez zakłóceń, to do 6. roku życia wykształci się u niego język etniczny. Język ten wpływa na różne zachowania oraz na to, w jaki sposób odbierany i interpretowany jest świat (WOŹNIAK, DOMAGAŁA 2007).

<sup>10</sup> J. CIESZYŃSKA: *Zaburzenia rozwoju języka polskich dzieci za granicą*. [Http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Cieszyńska.pdf](http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Cieszyńska.pdf) (dostęp 20.08.2015).

Logopedzi, którzy opracowują program terapii dziecka dwujęzycznego, oceniają zakres jego umiejętności językowych, który pozwala im między innymi porównać kompetencję takich dzieci do ich normy wiekowej. Niezwykle cenna dla logopedów jest także wiedza dotycząca szczegółowego rozwoju dziecka, jego funkcjonowania w środowisku domowym oraz szkolnym. Istotne jest ponadto zebranie szczegółowego wywiadu dotyczącego bilingwalnego rozwoju. Ustalenia powinny dotyczyć po pierwsze tego, jak długo dziecko ma kontakt z językami, którymi się posługuje. Po drugie, istotna jest wiedza, którego języka używa się w domu, w szkole, na podwórku (w wolnym czasie). Po trzecie, warto zdobyć informacje na temat nastawienia najbliższych, zwłaszcza obojga rodziców do dziecka i jego dwujęzyczności (ABUDARHAM 1980). Wszystkie te informacje pozwalają terapeutom mowy w największym stopniu zindywidualizować zajęcia i odpowiednio zaprogramować je, by pomóc dzieciom przezwyciężyć problemy związane z inicjowaniem komunikacji.

Wielu badaczy mających kontakt z osobami dwujęzycznymi dostrzega konieczność współpracy z innymi specjalistami – między innymi: tłumaczem drugiego języka, psychologiem, pedagogiem, lekarzem – ponieważ wtedy praca nad różnego typu trudnościami językowymi, okazuje się bardziej efektywna (BAKER 1995; LANGDON 1992). Niezwykle trudne jest zdiagnozowanie zakresu potrzeb poznawczych, związanych z emocjami, z nawiązywaniem kontaktu, czy wynikających z kultury, z jakiej wywodzi się dziecko dwujęzyczne. Określenie i pomoc w osiągnięciu wyżej wymienionych potrzeb opiera się na jednej z najważniejszych zasad pracy logopedy – holistycznym podejściu (ABUDARHAM 1980). Ważne, by diagnosta poznał cechy danej kultury, by podczas badania jego zachowanie nie wpłynęło w negatywny sposób na rzeczywisty obraz umiejętności dziecka.

Poszerzanie zakresu słownictwa dobrze jest zacząć od wprowadzenia nazw odnoszących się do tej samej kategorii, na przykład od słów skoncentrowanych wokół rodziny czy dotyczących kolorów (BAKER 1995). Logopedzi mogą uzyskać pełniejszy obraz dziecka i jego kompetencji językowej także dzięki wywiadowi ze środowiskiem rodzinnym i możliwości poznania zwyczajów rodziny, związanych z podejmowanymi językowymi aktywnościami, na przykład czytaniem, graniem w zabawy polegające na budowaniu złożonych wypowiedzi i historii przyczynowo-skutkowych (ABUDARHAM 1987). Dla socjologów i antropologów język jest „podstawowym środkiem transmisji kultury – nośnikiem genów

społecznych” (BERNSTEIN 1971:119). Język jest podstawowym narzędziem socjalizacji, „jest jednym z najbardziej istotnych sposobów inicjowania, syntetyzowania i wzmacniania sposobów myślenia, odczuwania i działania, które są funkcjonalnie związane z grupą społeczną” (BERNSTEIN 1971:43). Zdaniem Bernsteina wszyscy członkowie społeczeństwa używają kodu ograniczonego w pewnych sytuacjach<sup>11</sup>.

Logopedzi w pracy z dziećmi dwujęzycznymi koncentrują się nie tylko na słownictwie, ale także na zaburzeniach wypowiedzi, związanych ze składnią, prozodią oraz z płynnością mowy. W dużym stopniu to poziom zróżnicowania między językami wpływa na możliwość osiągnięcia przez dziecko pełnej kompetencji bilingwalnej. Jeśli oba języki dziecka pochodzą z tej samej rodziny, taka sytuacja jest zdecydowanie bardziej korzystna niż w przypadku, gdy istnieje duża różnica między językami. Weinreich i Haugen w 1953 r. potwierdzili badaniami, że dzieci dwujęzyczne często mają ograniczone możliwości przekazu fonemów z L1 na L2, co powinni wziąć pod uwagę terapeuci mowy, badając słuch fonematyczny (BAKER 1995). Związek z kilkoma językami skutkuje nie tylko otwarciem dziecka, ale także zwiększeniem wrażliwości, dotyczącej różnic fonetyczno-fonologicznych (ROŚLAWSKA-DANILUK 2011).

Logopedzi zwracają uwagę na szereg czynników, które mogą determinować rozwój mowy dzieci dwujęzycznych. Niejednokrotnie czynniki psychologiczne mogą wpłynąć na niechęć dziecka do przyswajania drugiego języka, bądź spowodować wycofanie dziecka z chęci podejmowania interakcji, co prowadzi na przykład do mutyzmu. Także czynniki społeczno-kulturowe będą wpływały na sposób komunikacji. Wiedza, którą powinien posiadać logopeda specjalizujący się w diagnozie i terapii osób dwujęzycznych, jest bardzo rozległa i nie kończy się na ściśle językowym aspekcie. Konieczne jest jednak dalsze doskonalenie terapeutów mowy, którzy będą poszerzać wiedzę związaną z dwujęzycznym rozwojem i najnowszym stanem badań.

Głównym obszarem moich rozważań jest rozwój leksykalny. Już pod koniec XX wieku temat ten był rozwijany między innymi przez kognitywistów, którzy szukali odpowiedzi na pytanie dotyczące procesu powiększania zasobu słownictwa w uwzględnieniu różnych zmiennych środowiskowych. O rozwój leksykalny pytano także w kontekście dwujęzyczności. Badacze tacy jak PEARSON (1993) przypominali, że – zgodnie z hipotezą identyczności – dwa języki mogą rozwijać się wedle takich

<sup>11</sup> Tym właśnie kodem posługują się dzieci uczące się ojczystego języka.

samych prawideł. Obecnie zwraca się jednak uwagę na to, że dorastanie osoby dwujęzycznej oraz opanowywanie przez nią języka, to w każdym przypadku różny fenomen. Na rozwój dziecka dwujęzycznego wpływają rozmaite czynniki egzo- i endogenne (ROCLAWSKA-DANILUK 2011). Badacze (m.in. WOLTER 2000) wskazują na występujące podobieństwo w organizacji słownika w L1 oraz L2 (ROCLAWSKA-DANILUK 2011). W dwujęzyczności sukcesywnej występują podobieństwa podczas przyswajania mowy w obu językach. Są to m.in. „imitacje, powtórzenia, stosowanie utartych zwrotów oraz wyrażań, a także mieszanie słów z obu języków” (ROKITA 2007 za: ROCLAWSKA-DANILUK 2011:85). J. Cummins wyraża opinię, iż poziom, jaki osiągnie człowiek w jednym języku, oddziałuje na to, jaką kompetencję może zdobyć w drugim. ROCLAWSKA-DANILUK (2011) zauważa potrzebę dokonywania badań porównujących rozwój leksykalny dzieci dwujęzycznych w celu stworzenia dobrego narzędzia diagnostycznego oceniającego zasób słownika.

Zadaniem środowisk polonijnych jest nauczenie języka polskiego jako drugiego, czyli nie tylko rozwijanie go w domu w codziennej, naturalnej komunikacji, ale także uczenie go (MIODUNKA 2010). Cieszyńska informuje, że decyzje i postawy rodziców polonijnych mogą wpłynąć na poczucie wykluczenia lub wyłączenia (CIESZYŃSKA 2010). Istotne jest zatem poszerzanie wiedzy nie tylko wśród rodzin przebywających na emigracji, ale także wśród specjalistów współdziałających ze środowiskami polonijnymi, by uniknąć sytuacji przynoszących szkodę dla rozwoju najmłodszych.

Dwujęzyczność może wpłynąć pozytywnie na rozwój intelektualny dziecka, jeśli zarówno L1, jak i L2, będą równorzędne, kiedy dziecko nie będzie wzbraniać się przeciwko przyswajaniu drugiego języka, który będzie kojarzył się z czymś gorszym. Istotne, by dziecko odczuwało szacunek wobec języka i jego kultury, co swoją postawą i zachowaniem przekazują najpierw rodzice (CIESZYŃSKA 2013).

Cieszyńska zauważa, iż wielu badaczy zgadza się ze stwierdzeniem D.I. Slobina, iż język determinuje procesy poznawcze, a nie jest wyłącznie związany z tworzeniem nowych terminów. Każda rozmowa z dzieckiem powinna być przeprowadzana przez rodziców za pomocą języka etnicznego, co wiąże się z ładunkiem emocjonalnym i wpływa na korzystne przyswajanie języka<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> J. CIESZYŃSKA: *Zaburzenia rozwoju języka polskich dzieci za granicą*. [Http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Cieszynska.pdf](http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Cieszynska.pdf) (dostęp 3.09.2015).

Przedstawienie konkretnych problemów, z jakimi mogą spotkać się rodzice, nauczyciele czy terapeuci, służyło ukazaniu, jak ważna jest wiedza dotycząca rozwoju mowy w kontekście nabywania dwóch języków. Ubogi zasób słów czy problemy z interferencją a nawet składnią w wypowiedziach dziecka mogą być wynikiem niewłaściwych postaw najbliższych bądź otoczenia, które do tej pory nie było świadome, w jaki sposób wcześniej i prawidłowo wspomagać rozwój najmłodszych.

## 2.4. Wielojęzyczność w prawie

Odrębne prawne uregulowania dotyczą dzieci – członków mniejszości narodowych oraz dzieci imigrantów. W obu tych kategoriach należy uwzględnić dzieci, których tylko jeden z rodziców jest członkiem mniejszości narodowej (o ile dziecko poczuwa się do przynależności do tej mniejszości czy raczej o ile rodzice wychowują je w świadomości takiej przynależności) lub imigrantem. Poza odrębną regulacją prawną pozostają dzieci, których dwujęzyczność jest „sztuczna”, czyli wynika z decyzji rodziców o wyborze języka, który nie jest ani językiem ojczystym żadnego z nich ani językiem państwa zamieszkania.

Rozróżnienie pomiędzy członkiem mniejszości narodowej a imigrantem opiera się na kryterium czasu przybycia na dany teren. Osoby zamieszkałe na danym terytorium od dłuższego czasu, tworzące odrębną społeczność, która świadoma jest swej odmienności od ludności dominującej w danym państwie, stanowią mniejszość narodową lub etniczną. Z kolei imigranci to osoby przybyłe do danego państwa z zagranicy stosunkowo niedawno (lub bliscy potomkowie niedawno przybyłych). W tym samym państwie osoby posługujące się tym samym (innym niż urzędowy) językiem mogą mieć status członków mniejszości narodowej oraz status imigranta (zależnie od wskazanego powyżej kryterium).

Z uwagi na przedmiot niniejszej pracy, związany z problematyką dwujęzyczności dzieci polskich w Wielkiej Brytanii, czyli w ramach Unii Europejskiej, omówione zostaną wyłącznie uregulowania obowiązujące na obszarze państw europejskich. W odniesieniu do imigrantów podstawowe znaczenie ma dyrektywa Rady (Wspólnot Europejskich) z dnia 25 lipca 1977 r. w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących (77/486/EWG). Przyczyną jej wydania było dążenie do ułatwienia migracji pracowników w ramach wspólnego rynku, tworzonego przez kraje Europejskiej



Wspólnoty Gospodarczej (obecnie Unii Europejskiej). Dowodzi tego brzmienie preambuły tego aktu prawnego, w której wskazano, że:

w rezolucji z dnia 21 stycznia 1974 r. w sprawie programu działań socjalnych, Rada włączyła do swoich działań priorytetowych działania mające na celu poprawę warunków swobodnego przepływu pracowników odnoszące się w szczególności do przyjmowania i nauczania szkolnego ich dzieci; aby umożliwić integrację tych dzieci ze środowiskiem szkolnym i systemem szkolnym państwa przyjmującego, należy zapewnić im stosowne nauczanie obejmujące nauczanie języka państwa przyjmującego; przyjmujące Państwa Członkowskie, wraz z Państwami Członkowskimi pochodzenia, powinny również podjąć odpowiednie środki w celu promowania nauczania języka ojczystego i kultury kraju pochodzenia wyżej wspomnianych dzieci, mając głównie na względzie ułatwienie im ewentualnej reintegracji w Państwie Członkowskim pochodzenia [dyrektywa Rady z dnia 25 lipca 1977 r. w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących (77/486/EWG)].

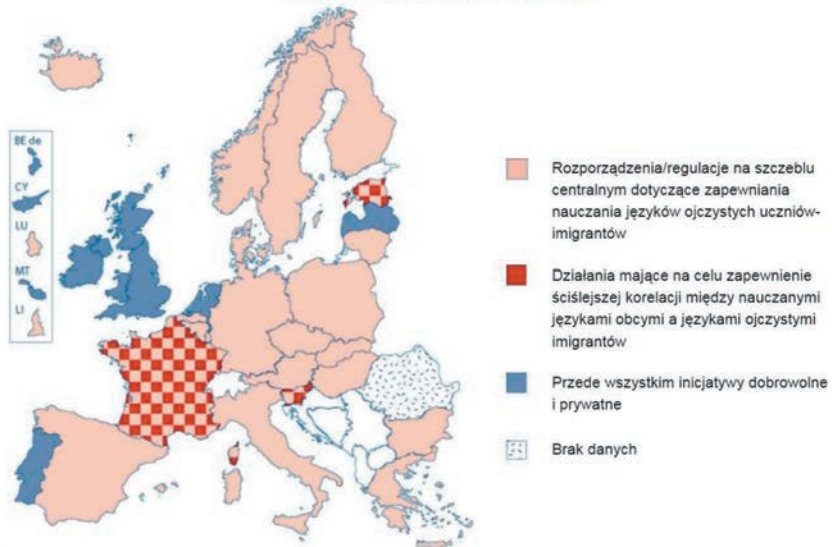
Zarówno Rzeczpospolita Polska, jak i Wielka Brytania – przystępując do wspólnot europejskich – przejęły do swojego systemu prawnego uregulowania tej dyrektywy (a zatem są zobowiązane do wprowadzenia do prawa krajowego rozwiązań służących realizacji celów w dyrektywie wskazanych). Art. 2 reguluje obowiązek zorganizowania nauczania języka państwa przyjmującego dla dzieci zarobkowych imigrantów wewnątrzunijnych. Z kolei art. 3 nakłada obowiązek zorganizowania tym dzieciom – we współpracy z państwem pochodzenia – nauczania języka ojczystego oraz kultury kraju pochodzenia. Zestawienie wskazanych powyżej przepisów jednoznacznie wskazuje, iż prawo wspólnotowe nie tylko nie przeciwstawia się, ale wręcz sprzyja kreowaniu dwujęzyczności dzieci.

We wszystkich krajach unijnych priorytetowe znaczenie ma nauczanie języka urzędowego jako języka wykładowego, dla umożliwienia dzieciom imigrantów efektywnego zdobywania wiedzy w ramach systemu edukacji państwa przyjmującego. Sposób realizacji obowiązku organizowania nauki języka ojczystego na zlecenie Komisji Europejskiej był przedmiotem badania przez Agencję Wykonawczą ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA P9 Eurydice). Agencja wydała raport pod tytułem *Integracja uczniów ze środowisk migranckich w szkołach w Europie. Polityka poszczególnych krajów i stosowane rozwiązania*<sup>13</sup>. W przedmiotowym raporcie wskazano na

<sup>13</sup> Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2019. *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures. Eurydice Report. (Integracja uczniów*

różne podejścia do obowiązku wspierania nauczania języka ojczystego. W odniesieniu do Zjednoczonego Królestwa wskazano w nim, że brak jest powszechnego, publicznego systemu nauczania języka ojczystego dzieci imigrantów. Jednocześnie w Anglii i Walii, szkoły od dawna mogły nauczać języków, którymi posługują się uczniowie do nich uczęszczający (w ramach lekcji języków nowożytnych) – zależało to jednak od decyzji danej placówki. Począwszy od roku szkolnego 2008/2009 wprowadzono poprawki do programów nauczania, mające na celu ułatwienie organizacji takich działań. Z kolei w Szkocji w niektórych szkołach odbywają się odrębne zajęcia kultury i języka polskiego – z uwagi na dużą liczebność imigrantów zarobkowych z Polski w stosunku do ogółu ludności w tej części Zjednoczonego Królestwa.

**Rysunek 2.1: Działania edukacyjne związane z nauczaniem języków ojczystych uczniów-imigrantów, kształcenie ogólne (ISCED 1–3), 2007/08**



Źródło: Eurydice.

**Ryc. 1.** Nauczanie języka ojczystego uczniów-migrantów ze szkół podstawowych, szkół średnich oraz szkół zawodowych.

W odniesieniu do mniejszości narodowych należy przede wszystkim wskazać, iż prawo międzynarodowe nie zawiera jednolitej i powszechnej ze środowisk migranckich w szkołach w Europie. *Polityka poszczególnych krajów i stosowane rozwiązania. Raport Eurydice*). Luksembourg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich.

definicji mniejszości narodowej, która w sposób obiektywny pozwalałaby ustalić, które grupy społeczne mają taki status (i związane z nim uprawnienia). Uznanie w sensie prawnym danej grupy za mniejszość narodową pozostaje zatem suwerenną decyzją każdego państwa. Pozwala to państwom na nieuznawanie za mniejszości dużych grup społecznych, posługujących się jednym językiem i deklarujących jednolitą narodowość, co często ma podłoże bardziej polityczne niż merytoryczne (jednocześnie uznawane za mniejszości są grupy narodowe znacznie mniej liczne). Przykładem jest mniejszość polska w Niemczech, której statusu mniejszości nie przyznano, mimo że liczy ona co najmniej 2 miliony osób, z których znaczna część to osoby w trzecim lub kolejnym pokoleniu mieszkające w Niemczech (a status taki przysługuje np. Serbołużyczanom, których jest nie więcej niż 50 000). Decyzje o nieuznawaniu mniejszości za mniejszość narodową skutkuje pozbawieniem danej grupy między innymi wynikającego z prawa międzynarodowego prawa do nauki szkolnej w języku ojczystym.

Uprawnienie, o którym mowa powyżej, wynika przede wszystkim – na terenie państw europejskich – z Konwencji Ramowej Rady Europy (czyli organizacji międzynarodowej zrzeszającej wszystkie państwa europejskie) o ochronie mniejszości narodowych, sporządzonej w Strasburgu dnia 1 lutego 1995 r., ratyfikowanej zarówno przez Rzeczpospolitą Polską, jak i Zjednoczone Królestwo. W konwencji tej przyznano mniejszościom narodowym szereg praw związanych z językiem ojczystym. W artykule 5 nałożono na państwa sygnatariuszy, zobowiązanie do

wspierania, tworzenia warunków koniecznych do utrzymywania i rozwijania przez osoby należące do mniejszości narodowych ich kultury, jak również zachowania zasadniczych elementów ich tożsamości, to jest ich religii, języka, tradycji i dziedzictwa kulturowego.

Ta ogólna reguła doprecyzowana jest w dalszych przepisach konwencji.

Artykuł 9 konwencji zapewnia uznanie prawa do wyrażania opinii i przekazywania informacji i idei w języku mniejszości, a art. 10 – prawo swobodnego używania języka mniejszości „zarówno prywatnie, jak i publicznie, ustnie oraz pisemnie”. Uzupełnienie tych regulacji stanowi artykuł 14, zobowiązujący państwo do uznawania prawa mniejszości narodowej do nauki języka mniejszości, przy czym państwa mają wspierać szerzenie wiedzy o kulturze, historii, języku i religii zarówno mniejszości narodowych, jak i większości ludności. Prawo międzynarodowe na poziomie

europiejskim w pełni zatem respektuje istnienie zjawiska dwujęzyczności i tworzy mechanizmy jego podtrzymywania w odniesieniu do członków mniejszości narodowych (przy zastrzeżeniu reglamentacji statusu mniejszości narodowej przez poszczególne państwa).

Drugim z istotnych aktów prawnych w tej sferze jest inny akt Rady Europy – Europejska Karta Języków Regionalnych lub Mniejszościowych sporządzona w Strasburgu dnia 5 listopada 1995 r. Jest ona aktem wskazującym szczegółowo na metody ochrony i wspierania języków mniejszości narodowych oraz języków regionalnych, z których państwa sygnatariusze zobowiązane są wybrać określoną ilość rozwiązań (35 postanowień, z których część musi pochodzić z określonych artykułów Karty). Zgodnie z informacją pochodzącą ze strony Rady Europy poświęconej Karcie<sup>14</sup>, Wielka Brytania nie zadeklarowała jako języka mniejszości, do których zastosowanie znajdują postanowienia Karty, języka polskiego, wobec czego ani przepisów Karty, ani przepisów wskazanej powyżej Konwencji nie można odnosić do języka polskiego na terenie Wielkiej Brytanii.

## 2.5. Wielojęzyczność w historii

Z polskiej perspektywy może się wydawać, że fenomen dwujęzyczności narodził się dosyć niedawno. Takie wrażenie jest jednak błędne (i wydaje się wynikać z jednorodności kulturalnej i językowej państwa po roku 1945), ponieważ bilingwizm i multilingwizm był znany w historii już od starożytności (a w Polsce zarówno w I jak i II Rzeczypospolitej był zjawiskiem powszechnie występującym). Wielojęzyczność jest zasadniczym składnikiem życia człowieka na całym świecie. Taką sytuację warunkuje fakt, iż zbiorowości posługujące się różnymi językami od zawsze odczuwały potrzebę porozumiewania się ze sobą (EDWARDS 1994).

W tej części uwaga skoncentrowana będzie na ukazaniu postawy Polaków w historii polszczyzny względem wielojęzyczności<sup>15</sup>. Joanna Przyklenk, analizując stan językowy postaw wobec dwu- i wielojęzyczności w staropolskich tekstach oraz słownikach, udowodniła, iż początkowo

<sup>14</sup> [Http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/AboutCharter/LanguagesCovered.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/AboutCharter/LanguagesCovered.pdf) (dostęp 11.09.2015).

<sup>15</sup> Z uwagi na fakt, iż temat pracy dotyczy polskich emigrantów, w niniejszym wywodzie pominięto zagadnienie wielojęzyczności w historii świata. Skoncentrowano się wyłącznie na ukazaniu tego zagadnienia od doby staropolskiej aż do czasów współczesnych.

(w XV w.) zjawisko to wartościowano negatywnie z uwagi na fakt zaburzenia naturalnego porządku. Łaciński prototyp *bilinguis* miał dwa znaczenia. Pierwsze dotyczyło osoby, która posiadała umiejętność mówienia w dwóch językach, a drugie było związane z negatywną cechą połączoną z mówieniem kłamstwa i byciem obłudnym (PRZYKLENK 2014). Nie przeszkadzało to jednak temu, by w zasadzie cała elita społeczno-polityczna państwa była dwujęzyczna (dla szlachty językiem niemalże równoważnym z polszczyzną była łacina, dla bogatszej warstwy mieszczaństwa – język niemiecki).

Od czasów rozbiorów Polski w II połowie XVIII w. język polski zaczął pojawiać się w różnych miejscach Europy, co wynikało z trudnej sytuacji Polaków, którzy podejmowali decyzje o emigracji zarobkowej oraz politycznej. Ta sytuacja nasiliła się w kolejnym wieku i w zasadzie jest aktualna także współcześnie (PILCH 1985). Emigracje doprowadziły do tego, że poza granicami kraju żyje wiele osób, które znają język polski i używają go w swoich domach. Język polski pełni tam różne funkcje. Osoby mieszkające poza granicami kraju i posługujące się językiem polskim można podzielić na Polaków, którzy są obywatelami obcych państw; obcokrajowców, których przodkowie byli Polakami; obcokrajowców, którzy postanowili nauczyć się języka polskiego (MIODUNKA 1990).

Dwujęzyczność Polaków ma różne oblicza. U jednych istnieje potrzeba solidarności z grupą osób, które także emigrowały z ojczyzny, co powoduje, że język polski zachowuje się za granicą w szkołach, kościołach, a nawet w domach, dzięki czemu najmłodsze pokolenie ma możliwość pielęgnowania tradycji, kultury przodków. Są także emigranci, którzy decydują się odciąć od kultury i przestają używać języka polskiego, co powoduje naturalne zubożenie słownictwa.

Procesowi emigracji, który trwał przez wieki, towarzyszyła zawsze konieczność asymilacji ludności ze zbiorowością kraju, do którego emigrowano. To zjawisko wiązało się także z przyswojeniem nowego języka, który w naturalny sposób zaczynał rywalizować z językiem polskim, minimalizując posługiwanie się nim. Kolejne pokolenia Polonii, które wychowują się w nowym obszarze, mają już mniejszy związek z językiem polskim niż ich przodkowie. Co więcej, nowa generacja często nie widzi większych korzyści z używania języka polskiego, stąd język ten może zacząć pełnić inne funkcje (MIODUNKA 1990).

Asymilacja ma nie tylko obiektywny, ale i społeczny charakter. Na przestrzeni wieków asymilacja, w zależności od sytuacji społeczno-

-historycznej, miała różne oblicza. Przywiązanie emigrantów do języka i całego systemu wartości kulturowych, które zostały wyniesione z Polski, motywowały ich do przekazywania kolejnym pokoleniom swojego języka. Jednak utrzymanie polszczyzny mogło także wynikać z braku wyboru, którego nie mieli emigranci. Ze względu na słabą umiejętność porozumiewania się językiem kraju, do którego wyjechali, nie byli w stanie rozmawiać w inny sposób. W języku ojczystym potrafili uzewnętrzniać zarówno siebie, jak i swój świat, co także wpływało na większą ochotę do posługiwania się na obczyźnie językiem swoich przodków (MIODUNKA 1990).

Polszczyzny na emigracji nie powinno się porównywać do współczesnej normy ogólnopolskiej, ponieważ poza granicami kraju język polski jest stosowany w odmiennych warunkach i pełni inne funkcje niż w Polsce (MIODUNKA 1990). Dla pierwszego pokolenia emigracji zarobkowej, która zatrzymała swój ojczysty język, dokonanie wyboru związanego z posługiwaniem się swoim językiem, a często nawet dialektem, było uwarunkowane poziomem znajomości języka kraju, w którym zamieszkało. Każdy język posiada tzw. wrodzoną moc języka, która zależy od:

- a) liczby osób, które posługują się danym językiem;
- b) wielkości i ilości grup, które mówią tym językiem w świecie;
- c) mobilności społecznej osób posługujących się danym językiem;
- d) przyczyn ideologicznych, do których klasyfikuje się także religie;
- e) wartości kulturowych;
- f) poziomu ekonomicznego, od którego zależy moc ekonomiczna języka narodowego;
- g) sytuacji politycznej kraju, w którym używa się danego języka ojczystego (MIODUNKA 1990:42–43).

Każdemu państwu zależy na umocnieniu pozycji swojego języka i podniesieniu jego znaczenia. Funkcje języka polskiego ulegają zmianie, gdy język ten – pod wpływem osiedlania się przez jego użytkowników w innych krajach – zaczyna koegzystować z innymi językami. W kraju ojczystym polszczyzna jest narzędziem komunikacji we wszystkich sytuacjach, pozwala także budować i przekazywać kulturę. W sytuacji emigrowania do innego kraju występuje naturalna konkurencyjność języków, która zmusza do podjęcia wyboru. Nowy język zaczyna naturalnie dominować w miejscu pracy, natomiast język rodzimy w sytuacjach związanych z rozrywką, codziennymi sytuacjami, czy modlitwą. Porozumiewanie się w ojczystym

języku z otoczeniem daje poczucie bezpieczeństwa, ale tworzy sytuację zamknięcia, izolacji. SCHUMANN (1978) pisał o dystansie społecznym i psychologicznym imigrantów. Kontakty językowe w drugim języku wiążą się ze stresem, podnoszeniem kompetencji językowej w tym języku i nieustannym potwierdzaniem własnej wartości, która z wielu powodów może być poddawana w wątpliwość. Konieczność dokonywania wyboru między językami jest jednak istotna i konieczna, gdy myśli się o pozostaniu na stałe w nowym miejscu i zapewnieniu lepszego bytu najbliższym (MIODUNKA 1990).

Z ziem polskich, które były pod zaborami Rosji, Austrii oraz Prus przed 1914 r., wyemigrowało około 5 milionów osób. Sama pierwsza wojna światowa także wiązała się z licznymi ruchami migracyjnymi. Okres międzywojenny spowodował wyemigrowanie ponad 2,1 miliona osób. Szacuje się, że w czasie II wojny światowej co siódmy mieszkaniec Polski (a co szósty Polak) znalazł się poza granicami kraju. Okres powojenny przyniósł częściową repatriację Polaków z Zachodu i ZSRR oraz wysiedlenie Niemców. W latach 1950–1980 dokonała się emigracja blisko 600 tysięcy osób do RFN w ramach akcji tzw. łączenia rodzin, jak również znaczna emigracja ludności pochodzenia żydowskiego. W latach 80. emigracja wyniosła blisko milion osób.

W pracy koncentruję się na ukazaniu emigracji polskiej w Wielkiej Brytanii. Przed wybuchem II wojny światowej przyływ Polaków do tego kraju nie był znaczny (preferowane były inne kierunki emigracji zarobkowej – transatlantycki oraz, w ramach Europy, francuski czy belgijski). Czas wojny i zachodzące przemiany w Europie spowodowały, że blisko 250 tysięcy Polaków emigrowało do Wielkiej Brytanii. Jednak do 1951 r. część osób wyjechała stamtąd do innych krajów, między innymi do Kanady, USA, Australii, dlatego szacuje się, że liczebność polskiej grupy etnicznej w Wielkiej Brytanii wynosiła około 150–170 tysięcy osób. W następnych latach kraj ten przestał być miejscem docelowym migracji Polaków. Sytuacja zmieniła się po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej. Po 2004 r. Wielka Brytania stała się głównym celem polskich migrantów. Wiązało się to z jednej strony z otwarciem rynku pracy tego kraju dla obywateli nowych państw członkowskich Unii, jak i ze stosunkowo powszechną znajomością języka angielskiego (przynajmniej na poziomie absolutnie podstawowym) wśród Polaków. Osoby migrujące z Polski posiadały przeważnie średnie i wyższe wykształcenie (GRABOWSKA-LUSIŃSKA, OKÓLSKI 2008). W kolejnych

latach widać było zdecydowane nasilenie tego procesu, co pozwala obecnie mówić o ponad półmilionowej polskiej społeczności w tym kraju. Cechą charakterystyczną polskiej zbiorowości, która emigrowała, był młody wiek (przewaga osób w wieku od 20 do 29 lat). Fakty związane z rynkiem pracy, a także powiększająca się liczba urodzeń wśród Polek na Wyspach, świadczą o stałym charakterze tej migracji (KRZYWULT-ALBAŃSKA 2012).

Większość Polaków mieszka w Anglii (około 470 tysięcy), inni wybrali Szkocję (55 tysięcy), Walię (15 tysięcy) lub Irlandię Północną (14 tysięcy). Londyn jest miastem, które skupia największą liczbę polskich migrantów (126 tysięcy). W tym mieście stanowią oni najliczniejszą zbiorowość cudzoziemców. Polacy coraz częściej zaczynają wiązać swoją przyszłość z krajem, do którego wyruszyli, o czym świadczy między innymi wzrost liczby osób starających się o nadanie obywatelstwa brytyjskiego (KRZYWULT-ALBAŃSKA 2012).

Na dwujęzyczność, wielojęzyczność i wielokulturowość można patrzeć przez pryzmat różnych dyscyplin nauki. By wspierać te procesy, potrzebne jest znalezienie narzędzia, które w najbardziej efektywny sposób będzie sprzyjać rozwojowi słownictwa – podstawy w podejmowaniu komunikacji. Moim zamierzeniem było stworzenie i znalezienie takiego narzędzia, a następnie zbadanie jego skuteczności. Opracowanie rzetelnej i odpowiedniej pomocy było możliwe tylko dzięki pogłębieniu wiedzy dotyczącej zagadnienia wielojęzyczności w aspekcie psychologicznym, językowym, kulturowym, prawnym oraz historycznym.





## Rozdział 3. Nowoczesne technologie

### Opis narzędzia badawczego

#### 3.1. Nowe technologie w kontekście walorów edukacyjnych

Dominacja obrazu oraz wizualizacji informacji w codziennym życiu wpływają na to, że ludzie zaczynają preferować ten sposób odbierania rzeczywistości. Obraz może sprzyjać zacieraniu się granicy między fikcją a rzeczywistością, i w ten sposób mieszać ze sobą świat wirtualny i realny (FURMANEK 2005b, TOMSIA 2008; BROSCHE 2013). Współczesny człowiek, określany mianem *homo mediens*, na każdym kroku wykorzystuje nowoczesne technologie komunikacyjne, w których wzrasta (BIAŁOWAŚ 2007; MIĄSO, KARAŚ 2002; IZDEBSKA 2008). Przestrzeń medialna, kształtowana głównie przez komputer oraz internet, ma coraz większe znaczenie i pełni istotną rolę w życiu współczesnych dzieci, wypełniając ich dzieciństwo, stając się istotnym elementem ich świata (PRZECLAWSKA 1999; IZDEBSKA 2008; KIELAR-TURSKA 2002). Dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym chętnie korzystają z programów multimedialnych czy edukacyjnych, których głównym celem jest pomoc w nauce. Interakcja z komputerem, najczęściej w formie zabawy, staje się nieodłącznym elementem rozwiązań edukacyjnych, które stanowią dopełnienie nowoczesnych metod nauki. Korzystanie z komputera okazuje się pomocne w nauce, ale jest tylko uzupełnieniem, a nie bazą wszystkich działań związanych na przykład z edukacją na odległość (TURLEJ 2004). Badania, w jaki sposób komputer czy internet wpływają na proces uczenia się, bazują na teoriach kognitywistycznych. Istotne są nie tylko emocje, zdolności, style, ale i metody uczących się osób (SIEMIENIECKI 2002; DUCH 1998). W okresie adolescencji mózg dziecka rozwija się od myślenia opartego na konkretach do myślenia opartego na abstraktach (SMALL, VORGAN 2011). By najmłodszy mogli prawidłowo funkcjonować w dorosłym życiu, muszą nauczyć się myślenia abstrakcyjnego, a obecnie oznacza to konieczność uwzględnienia pomocy nowych technologii (JĘDRZEJKO 2012). Ich globalny zakres oddziałuje na języki, motywuje ludzi do uczenia się, a także utrzymywania kontaktów w języku mniejszościowym, zwłaszcza za granicą (DĘBSKI 2009).

### 3.2. Za i przeciw nowoczesnym technologiom

Wielu badaczy nowych technologii i osób pracujących z dziećmi zgodnie twierdzi, iż komputer powinien pojawiać się w życiu dziecka w sposób naturalny jako bardzo praktyczne narzędzie służące do rozwoju oraz pracy (JUSZCZYK, GRUBA 1992; KRON, SOFOS 2008; KRYŃSKA 2008; MROZIŃSKA 2014). Komputer stał się środkiem podwyższającym efektywność procesu dydaktycznego; wspomaga rozwój najmłodszych, stając się bazą procesu poznawania, edukacji oraz wychowania (IZDEBSKA 2008; KŁOSIŃSKA 2014). Badacze zwracają uwagę na korzystne postawy psychiczne towarzyszące dzieciom podczas korzystania z nowoczesnych technologii, są to między innymi: radość, zaciekawienie, otwartość i duże zaangażowanie (JUSZCZYK, ZAJĄC 1997). Świadomość takich zachowań najmłodszych przemawia za tworzeniem komputerowych ćwiczeń i zadań w celu efektywnego wykorzystania potencjału dzieci. Nowoczesne programy sprzyjają indywidualnemu traktowaniu dziecka, które może pracować w różnym tempie i przejawiać odmienne zainteresowania od swoich rówieśników (KRYŃSKA 2008). W literaturze podaje się liczne atuty programów multimedialnych, m.in. to, że wywołują zainteresowanie, dają możliwość nauki nie tylko nowych zagadnień, ale także na przykład odpowiednich zachowań. Dzięki multimediom dzieci mogą także uczestniczyć w ważnych wydarzeniach związanych ze sportem, religią czy kulturą (IZDEBSKA 2008).

Używanie w odpowiedni sposób nowych technologii wspiera wielozadaniowość, powoduje zwiększenie połączeń neuronalnych w mózgu, wspomaga procesy skojarzeniowe, intensyfikuje skuteczność działania w sytuacjach, w których występuje wiele bodźców (JĘDRZEJKO 2012). Badania (por. SMALL, VOGAN 2011) zwracają uwagę na niepokojącą zależność rodzaju gier i czasu, jaki młodzi ludzie spędzają korzystając z nowych technologii, a ich zachowaniem. Niekontrolowane używanie komputera bardzo szybko prowadzi do zagrożeń, które można podzielić na psychiczne i zdrowotne. Pierwsze z nich objawiają się między innymi obniżeniem koncentracji, kompulsywnymi zachowaniami, nerwicami natręctw, wybuchami agresji i zwiększoną drażliwością (TANAŚ 1993). Drugie dotyczą na przykład dolegliwości związanych ze wzrokiem, bólami głowy, pleców, karku, szyi, nadgarstków oraz skurczami mięśni (BEDNAREK 2006b). Zachowania, jakie można dostrzec, obserwując najmłodszych w trakcie gier

w sieci, sygnalizują pedagogiczne i społeczne problemy dziecka (JĘDRZEJKO, TAPER 2010).

Wielu badaczy jest zdania, iż nie należy przeceniać wartości zarówno komputera, jak i internetu w procesie kształcenia dzieci (MORBITZER 2002; LEKKA-KOWALIK 2001; HĘDZELEK 2008; KOZIELSKA 2008). Głównym argumentem negującym zalety nowoczesnych technologii jest fakt, że wpływają one na odbiór rzeczywistości w taki sposób, że może zostać zatraczone poczucie realności w prawdziwym świecie. Ponadto dostrzega się możliwość zatracenia w wirtualnej rzeczywistości, co może prowadzić do uzależnienia na przykład od internetu oraz do innych zagrożeń wychowawczych (BŁACHNIO, GÓZIK 2007; FURMANEK, OSMAŃSKA-FURMANEK 2008; SUWARA 2008; JĘDRZEJKO 2012; TRZCIŃSKA-KRÓL 2014). Jeśli dziecko bez żadnych granic będzie korzystać z technologii cyfrowych, może prowadzić to do problemów z naturalną empatią (JĘDRZEJKO 2012). Zdaniem Jagody Cieszyńskiej komputer nie powinien być używany przez najmłodszych, ponieważ korzystanie z nowoczesnych technologii buduje odmienny wzorzec relacji społecznych, który wpływa negatywnie na funkcje poznawcze oraz komunikacyjne. Co więcej, zdaniem Cieszyńskiej, obserwowane przez nią dzieci przebywające na emigracji, które między innymi korzystały z komputera w wieku od 2–4 roku życia, nie chciały komunikować się ze swoimi rodzicami w języku polskim<sup>1</sup>. Morbitzer z kolei uważa, że mądry dydaktyk rozumie, iż komputer jest w stanie stymulować proces dydaktyczny poprzez powierzenie mu tylko konkretnych zadań bez „naruszenia humanistycznego wymiaru pedagogiki” (MORBITZER 2002:181). Badacz dostrzega niebezpieczeństwo w tym, iż rodzice nie kontrolują swoich dzieci podczas korzystania z komputera. Badania dowodzą, iż dzieci wykorzystują czas przed komputerem na gry, które nie mają charakteru dydaktycznego (MORBITZER 2002; BOŻEJEWICZ, JĘDRZEJKO 2007). Wyłącznie od dorosłych zależy, jak wiele czasu dzieci spędzają przed komputerem. Rodzice i opiekunowie, przyzwalając na nieograniczony kontakt dzieci z multimediami, zgadzają się na brak aktywności ruchowej, odpoczynku, rekreacji, zaniedbywanie regularnych posiłków, spożywanie nadmiernej ilości napojów gazowanych i cukrów, a także przemęczenia wzroku (JĘDRZEJKO 2012). Wszystko to wynika z braku świadomości dotyczącej profilaktyki zaburzeń oraz granic, które powinny być wyznaczane przez dorosłych. Całkowity zakaz używania

<sup>1</sup> [Http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Cieszynska.pdf](http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Cieszynska.pdf) (dostęp 27.06.2015).

komputera może przynieść odwrotny skutek w postaci agresji, postrzegania nowoczesnych technologii jako czegoś niedostępnego, zakazanego owocu, o którym się marzy. Ustalanie bezpiecznej (sztywnej) granicy wiekowej, od której dziecko może korzystać z komputera, wydaje się nienaturalne. Ważne jednak, żeby pamiętać o równowadze pomiędzy światem rzeczywistym a cyberprzestrzenią. Profilaktyka dotycząca multimedialnych w zamierzeniu ma wychowywać i uczyć, a nie zakazywać i nakazywać. Istotne są zatem współpraca, zrozumienie, ustalanie granic i norm (JĘDRZEJKO 2012; KOZIĘLSKA 2008). By umiejętnie realizować mądrą edukację medialną potrzebne jest zdobycie przez rodzinę odpowiednich kompetencji (FURMANEK 2005).

Niekorzystny obraz internetu czy innych narzędzi multimedialnych wynika w dużym stopniu z mankamentów dotyczących procesu wychowania oraz edukacji zarówno osób korzystających z nich, jak i konstruujących programy oraz gry oparte na przykład na przemocy (JĘDRZEJKO 2012). Początkowo gry komputerowe dotyczyły wojen, wiązały się z przemocą, utratą życia. Były to skrajne zdarzenia, w których uczestniczył człowiek, a dzięki grom mógł brać fikcyjnie w tym wszystkim udział. Potem popularne były gry strategiczne, zabawowo-magiczne, a na końcu dopiero pojawiły się gry edukacyjne. Znane są także wyniki badań<sup>2</sup>, które wskazują pozytywny wpływ regularnego korzystania z gier komputerowych na rozwój intelektualny, a nawet ruchowy. Wszystko zależy od właściwego doboru gier, które zdaniem autorów badań nie tylko dostarczają pozytywnych doświadczeń, ale są także pomocne w uczeniu się oraz efektywnej pracy.

Zadania i gry edukacyjne zaprezentowane w niniejszej pracy nie zawierają żadnych elementów przemocy, a ich treść dostosowana jest do stopnia rozwoju dzieci w wieku od 4 do 8 lat. Zostały oparte na zwykłych, codziennych sytuacjach, z którymi dziecko może spotkać się w naturalnym środowisku. W związku z tym nie zawierają elementów świata nierealnego. Wyeliminowane zostały wszelkie okoliczności, które mogłyby przemawiać przeciwko używaniu przez dzieci tego konkretnego narzędzia informatycznego. Korzystanie z komputera nie zastępuje relacji z drugą osobą. Celem ćwiczeń jest zbudowanie i wzmocnienie słownictwa w celu lepszej komunikacji z drugim człowiekiem w rzeczywistości pozakomputerowej.

<sup>2</sup> Badania zostały przeprowadzone przez Brytyjską Radę Rządową (ESRC – Economic and Social Research Council) za: MAJEREK 2001.

Edukacyjne programy komputerowe mogą być wsparciem w działaniach edukacyjnych oraz wychowawczych nie tylko dla rodziców, ale także dla szkół polonijnych. Właściwy dobór programów komputerowych pozwala w mądry sposób wykorzystać media na przykład w terapiach logopedycznych (BUCZYŃSKA 1999, JATKOWSKA 2019), pedagogicznych, a głównie w nauce języków obcych (SUŚWIŁO 2005).

### 3.3. Nowoczesne technologie szansą dla emigrantów

Skoro komputery stały się częścią codziennego życia, narzędziem, za pomocą którego nie tylko zdobywa się i przetwarza informacje, ale i komunikuje się ze sobą, to warto modyfikować, badać, a także rozwijać multimedialne urządzenia służące rozwijaniu kompetencji językowych. Nowoczesne technologie mogą być szczególnie przydatne dla zapewnienia możliwości opanowania języka, z którym kontakt może być ograniczony z wielu powodów.

Nauczanie na odległość za pomocą nowych technologii pozwala na interakcję między nauczycielem a uczniem, których dzieli duża odległość geograficzna, a nawet strefa czasowa (BEDNAREK 2006a). Program na platformie internetowej, który będzie poniżej szczegółowo omówiony, wpisuje się w znaną formę nauczania, określaną jako *distance learning*. Pomysłodawcami tej metody byli Amerykanie, którzy już w XVIII w. ogłaszali w prasie możliwość nauczania korespondencyjnego. Kursy językowe były prowadzone tą metodą od połowy XIX w. zarówno w Stanach Zjednoczonych, jak i w Europie (MAJCHRZYK 2008). W połowie XX w. dostrzeżono ogromne szanse nauczania za pomocą komputera. W 1950 r. firma IBM wraz z Uniwersytetem Stanforda opracowała pierwszy elektroniczny wybór programów edukacyjnych, przeznaczonych dla uczniów szkół podstawowych (MAJCHRZYK 2008).

Wielu badaczy, w tym Jolanta OKUNIEWSKA i Rafał WAWER (2013), uważa, że w XXI w. nie można uciekać przed nowoczesnymi technologiami, które mają coraz większe zastosowanie nie tylko w codziennym życiu, ale również w edukacji. Skoro obecnie niemal wszyscy mają kontakt z komputerem, tabletem czy smartfonem, to warto – zamiast zakazywać ich używania – zastanowić się, w jaki sposób można dobrze wykorzystać te urządzenia, by służyły rozwojowi dzieci. Ich stosowanie w mądry i ograniczony czasowo sposób może wspomóc rozwój cyfrowych tubylców (*digital*

*natives*)<sup>3</sup>, wykorzystując ich naturalne predyspozycje. Jeśli tylko wykaże się umiar, nie będzie to wywoływać negatywnych konsekwencji w postaci wad wzroku, wad postawy czy braku ochoty do nawiązywania relacji z rówieśnikami.

W przypadku dzieci mieszkających poza granicami Polski komputer coraz częściej kojarzy się z czymś pozytywnym, dzięki czemu możliwy staje się kontakt z najbliższą rodziną oddaloną o tysiące kilometrów (BAK 2008). Jeśli dzieci wykazują chęć, by korzystać z komputera, warto zadbać, by przynosił on korzyści, na przykład stał się atrakcyjnym sposobem przyswajania słownictwa w języku, z którym dziecko nie ma możliwości stykać się w pewnych naturalnych sytuacjach życiowych. Każde narzędzie, którego człowiek używa, można wykorzystać w dobry sposób lub taki, który przyniesie wyłącznie negatywne konsekwencje (KNAP 2014). Człowiek decyduje, w jaki sposób używa każdego narzędzia, które jest wytworem jego umysłu.

### 3.4. CALL – czyli o nauce języków wspomaganą komputerem

Przetwarzanie języków naturalnych za pomocą komputerów i stosowanie nowoczesnych technologii w językoznawstwie to efektywnie rozwijające się kierunki badań, łączące w sobie kilka dyscyplin naukowych. Warto zauważyć, że rozwój nowych technologii ma swój początek w korzystaniu z wiedzy językoznawczej. Nowoczesne rozwiązania informatyczne dają także językoznawcom konkretne narzędzia, które można udoskonalać i stosować tak, by nie tylko łatwiej i szybciej zbierać dane, ale by w atrakcyjny sposób wykorzystywać ćwiczenia stosowane w badaniach nad językiem. Temat badawczy dotyczący nauki języka wspomaganą komputerowo CALL – *Computer-Assisted Language Learning* – nie jest nowy. Potencjał, jaki jest ukryty w możliwościach zasto-

---

<sup>3</sup> Cyfrowi tubylcy – *digital natives* – w taki sposób określa się pokolenie młodych osób, które zamiast tekstu wolą obraz, potrafią „pochłaniać” wiele informacji w krótkim czasie, mogą zajmować się kilkoma sprawami jednocześnie z podzielną uwagą. Dla tego pokolenia funkcjonowanie z multimediami jest tak naturalne jak dla poprzedniego pokolenia zabawa w „Indian i kowbojów” (JĘDRZEJKO 2012; PRENSKY 2001). Mark Prensky, amerykański edukator i badacz mediów, w 2001 r. po raz pierwszy użył sformułowania „cyfrowi tubylcy” – M. PRENSKY: *Digital Natives, Digital Immigrants*. „From On the Horizon”, 2001, Vol. 9 No. 5. M. Castells używał z kolei sformułowania *społeczeństwo sieci*.

sowania nowych technologii w glottodydaktyce, a także nauce dzieci dwujęzycznych na emigracji, jest ogromny. W definicji CALL uwzględnia się „proces poprawiania umiejętności językowych, w którym uczący się używa komputera i w rezultacie udoskonala swój język” (BEATTY 2003:7).

Philip Hubbard<sup>4</sup> zwracał uwagę, że nauka języka przy użyciu komputera może zarówno fascynować, jak i powodować negatywne emocje, na przykład zdenerwowanie. Obie tak skrajne postawy wynikają z faktu, że nowoczesna technologia jest nie tylko złożona, ale i dynamicznie się rozwija. Osoby, które tworzą programy, zmuszone są nieustannie je udoskonalać, a odbiorcy przyswajając i ucząc się nowych zasad korzystania z programów, co może wzmagać frustrację. Literatura zajmująca się kwestiami efektywnej nauki języka za pośrednictwem nowoczesnych technologii jest pokaźna (WARSCHAUER, HEALEY 1998). W XXI wieku badacze już nie zastanawiają się, czy korzystać z komputera, ale w jaki sposób wykorzystać go, by okazał się najbardziej efektywny dla konkretnego celu, jakim jest na przykład stymulacja słownictwa. Obecnie rozwój techniki i nowoczesnych metod pozwala podejmować próby integrowania nowoczesnych technologii z procesem nauki, a także przyswajania języka. Osoby zajmujące się CALL zgodnie twierdzą, że technologia komputerowa staje się bardzo ważnym elementem w nauce języka (ABRAHAM 1985; CHAPELLE, JAMIESON 1991; CHUN 1994; KOZMA 1991; WARSCHAUER 1996).

Fakt, że w dzisiejszym świecie dostęp do platform internetowych za pośrednictwem telefonu komórkowego, tabletu, komputera czy telewizora jest tak łatwy, powoduje, że nauka języka wspomagana komputerowo (CALL) w naturalny sposób staje się oczywistym sposobem na opanowanie bądź wzmacnianie języka.

Zagadnienie, co można usprawnić, ulepszyć, dzięki zastosowaniu nowoczesnych technologii do nauki języka, pozwala wyróżnić te elementy, które są najczęściej poddawane badaniom. Są to m.in.: efektywność, skuteczność uczenia się (osoby uczące się za pomocą nowoczesnych metod są w stanie uzyskać wiedzę dotyczącą języka lub umiejętności językowe szybciej i przy mniejszym wysiłku), dostęp oraz jakość materiałów i ćwiczeń. Rozwijanie nauki języka za pomocą komputera wiąże się również z pozytywną motywacją. Najmłodszy chętnie wybierają nowoczesne

<sup>4</sup> Philip HUBBARD, *A general introduction to computer assisted language learning*: 1–20. <http://www.stanford.edu/~efs/callcc/callcc~intro.pdf> (dostęp 2.07.2015).



technologie, ponieważ dostarczają im rozrywki, dzieci i młodzież wykonują zadania z większym zaangażowaniem. Literatura dostarcza licznych opisów efektywności uczenia się za pomocą komputera oraz skuteczności tej metody (WARSCHAUER, HEALEY 1998; PENNINGTON 1996; LEVY 2002; TANAŚ 2005).

### 3.5. Cel badań, rodzaje stymulacji, opis narzędzia

Jednym z celów niniejszej pracy była próba oceny efektywności różnych metod rozwijania słownictwa dzieci na emigracji, ze szczególnym zwróceniem uwagi na nowoczesne rozwiązania. Autorka wyszła z założenia, iż należy skoncentrować się na korzyściach płynących z faktu, że najmłodszy chętnie używają komputera i zbadać, czy można tę naturalną skłonność spożytkować dla rozwoju ich kompetencji językowych. Dlatego pierwszą metodą stymulacji językowej było (autorskie) multimedialne narzędzie, które zostało umieszczone na platformie internetowej.

Stymulacja tradycyjna, którą także zastosowano w pracy z dziećmi, polegała na naturalnym rozwijaniu poziomu słownictwa poprzez kanał słuchowy. Rodzice otrzymywali pocztą elektroniczną krótkie autorskie historie, dotyczące tej samej kategorii tematycznej, co w programie multimedialnym. Rodzice czytali swoim dzieciom opowiadania tematyczne i sprawdzali zrozumienie tekstu, zadając kilka przygotowanych w tym celu pytań.

Stymulacja nowoczesna to te działania, które miały na celu podniesienie kompetencji językowej przy użyciu nowoczesnej technologii – programu multimedialnego, w którym umieszczone były opracowane, autorskie ćwiczenia językowe.

Dla potrzeb analizy porównawczej stopnia rozwoju słownika dziecka (w języku polskim) została wykorzystana metoda, która łączy cechy badań podłużnych (badano te same dzieci, co pozwala dostrzec ich proces rozwoju) i poprzecznych (badano różne grupy dzieci z poszczególnych okresów rozwojowych, co pozwalało ustalić właściwości rozwojowe dla poszczególnych grup wiekowych).

### 3.6. Sposób pozyskiwania danych

Regularna dziewięciomiesięczna współpraca z dziećmi ze szkół sobotnich<sup>5</sup> za pośrednictwem platformy internetowej lub poczty elektronicznej (w przypadku stymulacji tradycyjnej) pozwoliła mi ocenić kompetencję językową dziecka (na podstawie testu prof. Tarkowskiego) i możliwości werbalne w języku polskim, a przez to sprawność w tym języku.

Test Słownika Dziecka w języku polskim został przeprowadzony wśród 155 dzieci (70 dzieci mieszkających w Wielkiej Brytanii – w Manchesterze oraz w Londynie, a także 85 dzieci mieszkających w Polsce – w Sosnowcu) dwukrotnie: przed przystąpieniem do przygotowanych ćwiczeń i po dziewięciomiesięcznej współpracy (dla oceny zmiany kompetencji językowej w zależności od stosowanej stymulacji). Oceny wypowiedzi dziecka dokonano pod kątem klucza przyjętego przez Tarkowskiego. W niniejszej pracy dokonano zatem analizy słownictwa dzieci przy użyciu metod nowoczesnych i tradycyjnych, które skupiają się na badaniu dzieci z poszczególnych grup wiekowych uwikłanych w określone sytuacje kulturowe i wychowawcze<sup>6</sup>. Narzędziem badawczym w niniejszej pracy, czyli „instrumentem służącym do technicznego gromadzenia danych z badań” (PILCH, WUJEK 1974:57) był wybrany przeze mnie kwestionariusz badań (Test Słownika Dziecka).

Wszystkie szkoły państwowe w Wielkiej Brytanii obowiązują podstawa programowa (The National Curriculum<sup>7</sup>). Szkoły prywatne mają nieco więcej swobody, ale dzieci zdają w nich te same egzaminy, więc także stosują się do podstawy programowej. W Anglii lata dzieci liczone są latami szkolnymi, nie jak w Polsce kalendarzowymi. W klasach najmłodsze są dzieci urodzone w sierpniu. W Anglii obowiązkowe jest posłanie dziecka

---

<sup>5</sup> Szkoły sobotnie, inaczej szkoły polonijne za granicą mają charakter uzupełniający. Nie zastępują nauki w szkole, która należy do systemu oświaty kraju pobytu. Zazwyczaj nauka języka ojczystego, historii i geografii kraju odbywa się w nich w soboty. Badania opisane w niniejszej pracy opierają się na podjętej przeze mnie współpracy z dwiema szkołami polonijnymi: w Londynie (Polska Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. Adama Mickiewicza) i w Manchesterze (Polska Szkoła Ojczysta w Manchesterze).

<sup>6</sup> Oznacza to, iż dzieci wychowujące się w Wielkiej Brytanii z uwagi na kontekst społeczno-kulturowy, w jakim dorastają, mogą mieć trudności ze zrozumieniem niektórych polskich gier, bądź polskich bajek, ponieważ nie rozumieją przedstawionych w nich sytuacji dotyczących polskiej kultury.

<sup>7</sup> [Htps://www.gov.uk/national-curriculum](https://www.gov.uk/national-curriculum) (dostęp 7.10.2015).

do szkoły po skończonych 5. urodzinach<sup>8</sup>. W praktyce jednak wszystkie dzieci, gdy do 1 września skończą 4 lata, idą do zerówki (*reception*, skrót FS2), bo tam już uczą się czytać, a dzieje się to w bardzo szybkim tempie. Prawie wszystkie dzieci po 3. urodzinach zostają zapisane do przedszkola na bezpłatne 15 godzin w tygodniu (FS1); nabór jest dwa razy w roku (we wrześniu i styczniu). Dzieci uczą się też w przedszkolu, gdzie mają pierwszą (z sześciu) fazę nauki czytania. W zasadzie przez całą szkołę podstawową jest prowadzone nauczanie zintegrowane. Codziennie już od FS1 trzylatki zaczynają tzw. *Phonics* – naukę czytania i matematyki (około 10 minut całą klasą). Warto zwrócić uwagę na istotny fakt, iż w dzieci w Anglii spędzają większość czasu w przedszkolu bądź w szkole, co może mieć przełożenie na dominację języka angielskiego w ich wypowiedziach. Zakres słownictwa w języku angielskim z pewnością jest bogatszy od zasobu słownictwa w języku polskim. Rozwijanie słownictwa w języku polskim ma więc sens, choć jest ogromnym wyzwaniem dla nauczycieli i opiekunów dzieci.

### 3.7. Multimedialny program

#### wspomagający proces nauki słownictwa

#### Cele wspomagania rozwijania słownictwa

#### za pomocą platformy internetowej

Ze względu na fakt, że dzieci mieszkające w Wielkiej Brytanii, uczęszczające do polskich szkół sobotnich, mają niewielką sposobność do rozwijania słownictwa w języku polskim, powstał pomysł stworzenia programu, który pomógłby najmłodszym. Narzędzie bazowało na wykorzystaniu naturalnej chęci dzieci do korzystania z komputera. Opracowany program miał wyłącznie walory edukacyjne. Przybliżał informacje dotyczące relacji między ludźmi, ale przede wszystkim rozwijał słownictwo z zakresu tematów, z którymi mogły spotkać się dzieci w codziennych sytuacjach komunikacyjnych w każdym z języków. Zbudowanie dużego zasobu wyrazów wpływa na zwiększenie śmiałości w inicjowaniu kontaktów w języku polskim, a co za tym idzie wzmacnia pewność siebie, swobodę podczas rozmowy, a także motywację do dalszego opanowywania języka. Podobnie jak podczas nauki języka obcego, tak i w tym programie ideą było poszerzenie zakresu

<sup>8</sup> [Http://www.stockport.gov.uk/services/education/educationtrainingandemployment/schoolsmanagementorganisation/attendanceatschool/whatiscompulsoryschoolage](http://www.stockport.gov.uk/services/education/educationtrainingandemployment/schoolsmanagementorganisation/attendanceatschool/whatiscompulsoryschoolage) (dostęp 10.10.2015).

słownictwa związanego z konkretnym zagadnieniem, obejmującego duży zakres nowych wyrazów i znaczeń. Aby osiągnąć cel zwiększenia poziomu słownictwa wykorzystano możliwości komputera oraz platformy internetowej, takie jak:

- nagranie poleceń i odpowiedzi prezentowanych w zadaniach w celu zademonstrowania wzorcowej realizacji wyrazów w języku polskim;
- umieszczenie kolorowych, interesujących dla dzieci, pełnych detali plansz tematycznych na ekranie;
- rejestrowanie aktywności dzieci (na platformie zapisywane były między innymi informacje: jak często włączano program, jakie ćwiczenia wykonano w konkretnym dniu, ile czasu zajęło każde ćwiczenie oraz czy zadania były prawidłowo wykonane?);
- możliwość nagrania przez dzieci nowo poznanych słów oraz odpowiedzi w celu utrwalenia znajomości wyrazów (w ten sposób kolejny specjalista – logopeda, który potencjalnie mógłby włączyć się do programu – miał możliwość kontroli ewentualnych problemów artykulacyjnych najmłodszych, by zalecić konkretne ćwiczenia);
- umieszczenie na końcu każdego zestawu tematycznego gier edukacyjnych, które dostarczały rozrywki, a przy okazji pozwalały powtórzyć nowo przyswojone słowa.

### 3.8. Program multimedialny – szczegóły, klasyfikacja

Opracowany program multimedialny składał się z dziewięciu plansz tematycznych. W każdej z plansz znajdowało się 7 ćwiczeń komputerowych i dwie gry. Korzystałam z pomocy programisty (Macieja Zagrobelnego) oraz pani grafik (Dominiki Marzec), którzy według szczegółowych moich instrukcji i zaleceń przygotowali plansze zamieszczone następnie na platformie internetowej. W studiu telewizyjno-filmowym Rec-studio w Katowicach nagrałam polecenia do zadań, które umożliwiały odsłuchanie ich przez dzieci uczestniczące w badaniach.

Celem ćwiczeń komputerowych była realizacja bezpośrednio wyznaczonych celów edukacyjnych, skoncentrowanych na poszerzaniu zakresu słownictwa tematycznego. Zadania te mogłyby być przekształcone na podobne, ale wykonane w tradycyjny sposób, przedstawione na przykład

w książce bądź na karcie pracy. Jednakże umieszczenie tych zadań na platformie internetowej uatrakcyjniło formę zadania poprzez wykorzystanie wysokiej jakości grafiki i dźwięku. Należy jednak zwrócić uwagę, iż cel zadania wykonanego na komputerze był identyczny względem ćwiczenia tradycyjnego, jakie wykonałoby dziecko, gdyby ćwiczenie było zapisane na kartce. Dwie gry umieszczone na końcu każdego panelu tematycznego to programy, w których również istotne były cele edukacyjne. Nie był to jednak cel bezpośredni tego rodzaju programów, ponieważ wiedzę, którą dziecko utrzymywało podczas wykonywania zadań w grze, zdobywało w sposób niejawny. Także umiejętności, które umacniano w trakcie grania, były wynikiem treści przedstawionych w grze, które zadziałały motywująco na dziecko.

W literaturze omawiającej klasyfikację edukacyjnych programów komputerowych, z uwagi na cel dydaktyczny gier, prezentowany w niniejszej pracy, multimedialny program wpisywałby się w kategorię „programy ułatwiające zdobywanie wiedzy” (MODZELEWSKI 1998:24).

### 3.9. Metoda nowoczesna – opis działań

W każdym miesiącu dziecko otrzymywało do wykonania zestaw dziewięciu ćwiczeń komputerowych, które pozwalały rozwijać umiejętności językowe. Interaktywne ćwiczenia trenowały dzieci w definiowaniu, w tworzeniu słów podrzędnych i nadrzędnych<sup>9</sup>. Plansze tematyczne skupiały się wokół następujących tematów przewodnich: szkoła (rys. 1), rodzina (rys. 2), święta (rys. 3), kuchnia (rys. 4), zakupy (rys. 5), rozrywka (rys. 6), zdrowie (rys. 7), pojazdy (rys. 8), wakacje (rys. 9). W każdym zestawie znajdowało się tyle samo podobnych w schemacie ćwiczeń-gier, które kolejno odwoływały się do kompetencji sprawdzanych w trzech podtestach Testu Słownika Dziecka Tarkowskiego. Ćwiczenia sprzyjały zatem zwiększeniu zasobu słownika czynnego, gotowości słownikowej, płynności słownej, rozumienia wypowiedzi, sprzyjały ponadto dobieraniu odpowiednich słów

<sup>9</sup> Zbiór desygnatów słowa podrzędnego zawiera się w zbiorze desygnatów słowa nadrzędnego. Relacja pomiędzy słowem nadrzędnym *A* i słowem podrzędnym *B* jest taka, że każde *B* jest *A*; ale nie każde *A* jest *B*. Przykładowe słowa podrzędne do hasła *zabawka* to: *autko, lalka, klocek, piłka*. Przykład słowa nadrzędnego do wyrazów: *czerwony, biały, czarny to kolor*.

i umiejętności wiązania ich ze sobą, uogólnianiu, nazywaniu i myśleniu słownemu (kolokacjom). W niektórych ćwiczeniach dziecko było zaprasza-  
ne do interakcji z bohaterami plansz tematycznych, które odwoływały się  
do konkretnych sprawności językowych i tematu przewodniego zestawu,  
co uatrakcyjniało wykonywanie zadań.

Poniżej szczegółowo omówię i zaprezentuję ćwiczenia komputerowe,  
z jakimi dzieci mierzyły się podczas wykonywania zadań. Plansze miały  
podobny schemat, ale różniły się zasobem nowych wyrazów związanych  
z określonym tematem. Dzieci miały cały miesiąc na wykonanie wszystkich  
zadań. To od nich zależało, czy będą chciały wykonać w danym dniu jedno,  
dwa, a może więcej ćwiczeń. Dzieci mogły wracać do ulubionych zadań albo  
wykonywać je kilkakrotnie, jeśli sprawiały im problem. Informacje związa-  
ne z tym, jak często i jak długi czas spędzały dzieci, wykonując ćwiczenia  
komputerowe, były dostępne w panelu administracyjnym programu, nad  
którym czuwała autorka. Było to nieocenione źródło pozyskiwania danych  
analizowanych w niniejszej pracy.



**Rys. 1.** Plansza tematyczna *Szkoła*. Źródło: aplikacja dostępna na stronie internetowej [www.toker.com.pl](http://www.toker.com.pl) (to samo źródło pozostałych rysunków 2 do 24).



Rys. 2. Plansza tematyczna *Rodzina*.



Rys. 3. Plansza tematyczna *Święta*.



Rys. 4. Plansza tematyczna *Kuchnia*.



Rys. 5. Plansza tematyczna *Zakupy*.

Rys. 6. Plansza tematyczna *Rozrywka*.Rys. 7. Plansza tematyczna *Zdrowie*.Rys. 8. Plansza tematyczna *Pojazdy*.Rys. 9. Plansza tematyczna *Wakacje*.



### 3.10. Gry komputerowe

Gry komputerowe można widzieć jako przestrzeń, która dostarcza nowych informacji oraz znaczeń. Wymagają od gracza opanowania różnych zasad i reguł, by skutecznie działać i osiągnąć dobry wynik. Niektórzy badacze zwracają uwagę, że

można widzieć w akcie grania kolejną translację, tłumaczenie siebie i opisywanie swojej tożsamości za pomocą wciąż nowych środków, nowej gramatyki, której każdorazowo jednostka uczy się od początku (BOMBA 2008:189).

Gry mają różne sposoby prezentowania świata, a także wyjątkową tylko dla komputera perspektywę *First Person Perspective*. FPP polega na prezentowaniu rzeczywistości przedstawionej w grze z perspektywy pierwszej osoby (BOMBA 2008). Gry komputerowe rozbudzają zainteresowanie najmłodszych, mogą rozwijać wyobraźnię, szybkość orientacji, planowanie, przewidywanie, inferencję, a także wpływać na poczucie własnej wartości, redukcję napięć, złości czy niepokoju (IZDEBSKA 2008).

### 3.11. Funkcje multimedialnego programu dydaktycznego

Autorski multimedialny program dla dzieci dwujęzycznych pełnił jedynie funkcję wspomagającą proces dydaktyczny, który w największym stopniu był realizowany podczas nauki w szkole sobotniej lub w domu. Praktyka pokazała jednak, iż zarówno rodzice, jak i nauczyciele w szkołach polonijnych, potrzebowali dodatkowego wsparcia. Konieczne było ugruntowanie wiedzy najmłodszych oraz zwiększenie chęci do używania języka polskiego, który z oczywistych względów zaczynał mieć w warunkach emigracyjnych mniejsze znaczenie. Dzieci na co dzień uczęszczając do szkoły angielskiej, zawierały nowe międzykulturowe znajomości i przyjaźnie w Wielkiej Brytanii, w ich życiu dominował codzienny kontakt w języku angielskim w sklepie, w radiu, telewizji.

Rola multimedialnego programu dydaktycznego była znacząca, ponieważ pełnił on funkcje:

- poszerzania słownictwa w języku polskim;
- przekazywania dzieciom nowych pojęć i znaczeń;
- analizowania zdobytych przez dziecko informacji;
- kontrolowania, w jakim stopniu dziecko opanowało nowe słowa i jak często utrzymywało je podczas wykonywania ćwiczeń;

- stymulowania zainteresowania językiem polskim;
- indywidualizowania procesu nabywania wiedzy;
- rozwijania umiejętności komunikowania się dziecka z komputerem i korzystania z niego.

Warto dostrzec znaczącą rolę nauczyciela czy rodzica, który korzystał z takiego programu i mógł zalecić dziecku wykonanie konkretnych ćwiczeń, zdając sobie sprawę z jego potrzeb. Ważne, by dobrać takie zadania i tematykę, która będzie interesująca dla ucznia i zmotywuje go do dalszego pogłębiania wiedzy (GAJDA 2010). Dobrze zaprojektowane narzędzia multimedialne mogą być naprawdę wartościowe i przynosić szereg korzyści. Program multimedialny, który będzie szczegółowo omawiany w niniejszej pracy, może między innymi:

- stać się okazją do wykorzystania dotychczas zgromadzonej wiedzy związanej z konkretnym kręgiem tematycznym oraz motywować najmłodszych do uruchomienia jej w najbliższej sytuacji komunikacyjnej;
- poszerzać wiedzę poprzez budowanie zasobu nowych słów i wyrazów bliskoznaczných, co jest bazą przy tworzeniu prawidłowych asocjacji oraz umiejętności komunikacyjnych;
- pomagać w wyjaśnianiu, porządkowaniu, interpretowaniu znaczeń i tworzeniu własnych opinii;
- zachęcać do nauki i poszerzania zainteresowań związanych z językiem (KARWOWSKA-STRUCZYK, SŁODOWNIK-RYCAJ 2007).

Nauka za pomocą komputera ma cały szereg zalet (HASSA 1998). Przystawianie słownictwa w języku polskim z udziałem nowoczesnego multimedialnego programu dla dzieci mieszkających w Wielkiej Brytanii także przynosi wiele korzyści, między innymi:

- pomaga w zapamiętywaniu nowych słów i ułatwia ten proces;
- sprzyja osiągnięciu lepszych wyników, na przykład podczas edukacji w szkole polskiej;
- rozwija twórcze myślenie dzieci poprzez konieczność aktywnego włączania się w niektóre zadania;
- wprowadza urozmaicenie do pozaszkolnej formy nauczania;
- wdraża do regularnej pracy i systematyczności w wykonywaniu ćwiczeń;
- motywuje do wykonywania kolejnych ćwiczeń i do nauki języka poprzez otrzymywanie wzmocnień w postaci naklejek-orderów, czyli nagród za wykonanie wszystkich zadań z jednego panelu tematycznego;
- rozwija umiejętności pracy z komputerem;

- daje możliwość indywidualizacji zajęć służących rozwojowi słownictwa;
- wspiera rozwój osobowościowy, tożsamość i jedność z językiem i kulturą dziecka;
- dzięki ćwiczeniom, które można nagrać, możliwa jest diagnoza i propozycja terapii (na przykład zaburzeń mowy).

Najmłodsi nie używają komputera w taki sposób, w jaki korzystają z niego dorośli. Dlatego osoby tworzące program z walorami edukacyjnymi dla najmłodszych powinny zwracać uwagę na dodatkowe kwestie, o których pisała Dorota PIOTROWSKA (2014) oraz Joanna GRUBA (2002). Należą do nich między innymi:

- *poprawność merytoryczna i dydaktyczna;*
- *prostota, naturalny oraz przyjazny sposób komunikacji między dzieckiem a programem;*
- *zrozumiały i natychmiastowy sposób reakcji na wszystkie działania użytkownika;*
- *posługiwanie się myszką, czyli wskazywanie i wybieranie opcji poprzez kliknięcie zamiast pisanie na klawiaturze;*
- *łączenie cech dobrej zabawy z wartościowym materiałem dydaktycznym;*
- *uczenie logicznego i twórczego myślenia;*
- *uczenie kojarzenia wspólnych cech elementów programów;*
- *stworzenie bodźca do rywalizacji pomiędzy programem a uczniem oraz między uczniami;*
- *stopniowanie trudności zadań;*
- *umożliwienie przzerwania i zakończenia pracy w dowolnym miejscu;*
- *reagowanie komputera na błędy – program powinien sygnalizować każdy błąd dziecka bez konsekwencji dla wykonywanego działania;*
- *możliwość naprawienia błędów – dziecko powinno mieć możliwość wykonania dodatkowych czynności, aby naprawić błąd;*
- *przyznanie przez program nagrody – graficznej, werbalnej lub też muzycznej (PIOTROWSKA 2014:35; GRUBA 2002:54–55).*

### 3.12. Cechy oprogramowania multimedialnego autorskiego programu

Większość z przedstawionych powyżej cech została zastosowana podczas opracowywania multimedialnego programu stymulującego słownictwo wśród dzieci dwujęzycznych. Z uwagi na grupę wiekową 4–8 lat ćwiczenia nie mogły być skomplikowane, by nie zniechęcały

do ich wykonywania. Prosta formuła, uśmiechnięte postacie, powtarzające się na każdej planszy (główni bohaterowie – rys. 10), miały na celu nawiązanie komunikacji z dzieckiem, które mogło związać się z bohaterami programu i śledzić ich historie. Dzięki temu połączono dobrą zabawę z materiałem dydaktycznym. Niektóre zadania wymuszały trening logicznego i twórczego myślenia, a także kojarzenia wspólnych cech elementów występujących w każdej planszy. W ten sposób dzieci mogły czuć się bezpieczniej wobec przyszłych działań na kolejnych planszach.



Rys. 10. Ilustracje głównych bohaterów.  
Oprac. D. Marzec, pomysł: K. Kuros-Kowalska.

Stopniowanie trudności związane było z wiekiem dziecka. Po wpisaniu danych dziecka, komputer automatycznie ustawiał poziom dostępności ćwiczenia i gier. Uczniowie z grupy 4- i 5-latków mieli mniej skomplikowane zadania niż grupa 6- i 7-latków. W grze nie wykorzystano bodźca do rywalizacji pomiędzy dziećmi, ponieważ uznano, że może on wpływać w negatywny sposób na jakość wykonywanych zadań. Gdyby w przyszłości ulepszać tego typu program edukacyjny, warto byłoby rozważyć wprowadzenie tego elementu jako kolejnego czynnika motywującego do wykonywania ćwiczeń. Bardzo istotnym elementem, który wzięto pod uwagę, było natomiast nagradzanie odznaką – elektroniczną naklejką za dobrze wykonane zadanie w notesie każdego gracza. Dzieci zostały w ten sposób docenione za trud i efektywną pracę. Nawet jeśli dziecko zrobiło jakiś błąd, ale go poprawiło, oraz wykonało całe zadanie, na końcu otrzy-

mywało nagrodę i mogło przejść do kolejnego etapu. Ważne, iż podczas wykonywania zadań dziecko nie miało ograniczeń czasowych, dzięki czemu mogło pracować zgodnie ze swoimi możliwościami, w tempie, które było dla niego właściwe. Rejestracja tych informacji w panelu administracyjnym (rys. 11 i 12) pozwalała natomiast zorientować się, które ćwiczenia sprawiały dziecku najwięcej trudności. Miało to dużą wartość diagnostyczną, informowało zainteresowane osoby o mocnych i słabszych stronach językowych dzieci oraz o tym, z jakimi rodzajami ćwiczeń dzieci sobie nie radzą, a więc niosło konkretną informację, co należałoby stymulować.

Sesja	Grupa ćwiczeń	Ćwiczenie	Wariant	Czas	Data rozpoczęcia
Sesja 7	Ćwiczenie 1	Przeczytaj uważnie ilustrację i odpowiedz na zadane pytanie.	1	08:58	2014-03-05 18:12:56
Sesja 7	Ćwiczenie 1	Przeczytaj uważnie ilustrację i odpowiedz na zadane pytanie.	1	02:39	2014-03-05 18:21:58
Sesja 7	Ćwiczenie 2	Przeczytaj uważnie ilustrację i odpowiedz na zadane pytanie.	1	04:15	2014-03-05 18:24:43
Sesja 7	Ćwiczenie 3	Przeczytaj uważnie ilustrację i odpowiedz na zadane pytanie.	1	06:42	2014-03-05 18:29:01
Sesja 7	Ćwiczenie 4	Święta Bożego Narodzenia. Święta Wielkanocne oraz inne Święta	1	02:26	2014-03-07 18:47:42
Sesja 7	Ćwiczenie 5	Wybierz książkę, a następnie rozwiąż zagadkę z nią związaną (młodzież ...	1	02:28	2014-03-13 15:46:01
Sesja 7	Ćwiczenie 6	Przeczytaj uważnie ilustrację i odpowiedz na zadane pytanie.	1	04:51	2014-03-13 15:49:14
Sesja 6	Ćwiczenie 1	Przeczytaj uważnie ilustrację i odpowiedz na zadane pytanie.	1	04:35	2014-01-06 18:31:55

Rys. 11.

Sesja	Grupa ćwiczeń	Ćwiczenie	Wariant	Tytuł nagrania	Czas	Data nagrania
Sesja 3	Ćwiczenie 8	Zadania na wylosowanych obrazkach...	1	alkawarium	00:03	2013-11-08 18:...
Sesja 3	Ćwiczenie 8	Zadania na wylosowanych obrazkach...	1	globus	00:02	2013-11-08 18:...
Sesja 3	Ćwiczenie 8	Zadania na wylosowanych obrazkach...	1	instrumenty muzyczne	00:03	2013-11-08 18:...
Sesja 3	Ćwiczenie 8	Zadania na wylosowanych obrazkach...	1	domino	00:02	2013-11-08 18:...
Sesja 3	Ćwiczenie 8	Zadania na wylosowanych obrazkach...	1	pacynki	00:02	2013-11-08 18:...
Sesja 3	Ćwiczenie 8	Zadania na wylosowanych obrazkach...	1	alkawarium	00:02	2013-11-08 18:...
Sesja 3	Ćwiczenie 8	Zadania na wylosowanych obrazkach...	1	pacynki	00:02	2013-11-08 18:...
Sesja 3	Ćwiczenie 8	Zadania na wylosowanych obrazkach...	1	globus	00:02	2013-11-08 18:...

Rys. 12.

### 3.13. Rola rodziców w korzystaniu z komputerowych programów edukacyjnych

Rodzice powinni wspierać dziecko w zdobywaniu przez nie wiedzy i umiejętności za pośrednictwem nowoczesnych technologii. Ich rola jest nie do przecenienia, ponieważ oni kształtują wzorce i modelują sposób właściwego korzystania z programów komputerowych. Wiąże się to z nauką rozsądnego zarządzania czasem spędzonym przed komputerem. Ważne, by wyjaśnić dzieciom wątpliwości, niejasne treści, które mogą znaleźć się nawet w programach edukacyjnych. Trzeba pokazywać także inne niż elektroniczne możliwości spędzania czasu i wyszukiwania informacji. Warto także nauczyć najmłodszych wykorzystywania oraz przetwarzania zdobytych informacji (PIOTROWSKA 2014).

### 3.14. Analiza programu na platformie internetowej i opis gier

Korzystanie z elektronicznego programu edukacyjnego wiązało się z koniecznością połączenia z internetem. Dzięki temu było możliwe ściągnięcie na dysk komputera multimedialnego programu, który kolejnym razem włączano, klikając ikonę dostępną na pulpicie. W tej części dokonam analizy autorskiego programu dostępnego na stronie [www.toker.com.pl](http://www.toker.com.pl)

Firma Toker Sp. z o.o. zgodziła się umieścić na swej stronie internetowej zupełnie bezpłatnie (zarówno dla badacza, jak i dla użytkowników-uczestników badania) na okres prowadzenia badań w ramach pracy naukowej, opracowane przeze mnie ćwiczenia. Zestaw tych ćwiczeń był dostępny wyłącznie dla grupy badawczej oraz dla mnie przez okres 9 miesięcy od końca września 2013 r. do końca czerwca 2014 r. Były to miesiące, gdy dzieci uczęszczały regularnie do polskich szkół sobotnich w Wielkiej Brytanii.

Po zarejestrowaniu się rodzic dziecka uzyskiwał login i hasło, które za każdym razem łączyło go z programem. Grafika strony była przystosowana do pracy z dzieckiem. Program stworzono z myślą o najmłodszych, więc dominowały tu różnorodne, jasne kolory, zachęcające do zabawy i aktywności. Także ikony odwołujące się do jakiejś konstrukcji, maszyny czy przyjaznych robotów (rys. 13) mogły wzbudzić sympatię i zaciekawienie. Klikając na koło znajdujące się na środku z napisem *Sesja* oraz wybranym numerem, dziecko zostało przeniesione do dedykowanej mu planszy. Komputer orientował się, jakie ćwiczenie było ostatnio wyko-

nane i wybierało kolejne. Gdyby jednak gracz miał ochotę powrócić do ćwiczeń z planszy, którą już ukończył, istniała możliwość by to uczynić. Grafika programu odwoływała się do skojarzeń z bajkowym światem, który jednak był zupełnie nowy dla dziecka (nie nawiązywał do jakiegś znanej bajki).

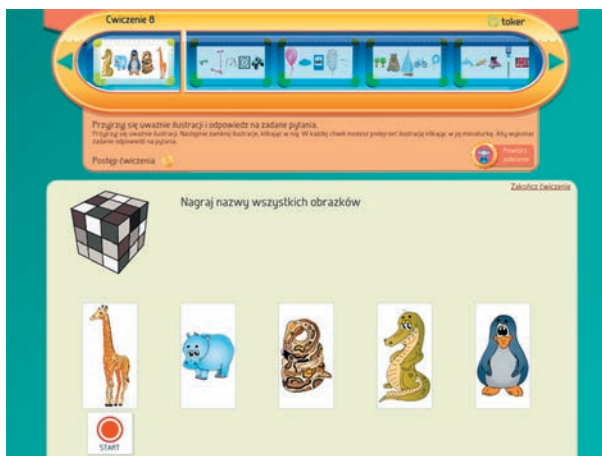


Rys. 13. Strona prezentująca sesję z ćwiczeń.

Poruszanie się na tej stronie można było uznać za proste, wręcz intuicyjne, dzięki temu, że to komputer prowadził gracza, wyjaśniając, co go czeka. Połączenie kolorowych obrazków z dźwiękiem poleceń wpływało na atrakcyjność programu. W każdym zadaniu w danej planszy tematycznej lub grze inny bohater zadawał pytanie lub prosił o pomoc, co było dobrym pomysłem, ponieważ wpływało na większe zaangażowanie gracza. Każde zadanie miało szczegółową instrukcję, co również dawało poczucie bezpieczeństwa i pozwalało najpierw zorientować się w poleceniu, które należy wykonać. Jeśli dziecko nie radziło sobie z czytaniem, wtedy wystarczyło, że kliknęło na symbol przy każdej odpowiedzi w zadaniu i miało możliwość, by usłyszeć podpowiedzi i wykonać samodzielnie ćwiczenie. Rodzice zostali poproszeni o kontrolowanie przebiegu ćwiczeń i orientowanie się, czy dziecko nie potrzebuje pomocy.

Wszystkie gry i ćwiczenia komputerowe zaproponowane na stronie [www.toker.com.pl](http://www.toker.com.pl) realizowały konkretny, założony przeze mnie, cel edukacyjny. Były przeznaczone do ćwiczenia słownictwa i doskonalenia umie-

jętności w języku polskim. Prostota i przyjazny cel komunikacyjny wynikał z faktu, że zaraz po kliknięciu pierwszego zadania dziecko dowiedziało się, co na nie czeka i co będzie robić. Wszystkie zadania były wykonywane za pomocą myszki komputerowej, bez konieczności używania klawiatury. Zaproponowane gry w zamierzeniu miały integrować naukę z doznawaniem przyjemności i dobrą zabawą. Zagadki, wyszukiwanie elementów na planszach, pytania o relacje przestrzenne z pewnością rozwijały logiczne myślenie. Z kolei zaletą innych ćwiczeń był trening pamięci połączony z twórczym myśleniem. Na ekranie dziecko widziało pięć obrazków, z nazwami których spotkało się podczas wcześniejszych ćwiczeń (rys. 14). Po naciśnięciu kostki jeden obrazek znikał i zadaniem gracza było udzielenie odpowiedzi, którego elementu brakuje. W kolejnej wersji tej gry, po naciśnięciu kostki, obrazki mieszały się i należało ułożyć je w takiej kolejności, jaka była na początku. Podczas układania obrazków we właściwej kolejności istotne było powtarzanie poprawnych nazw wszystkich obrazków. Trzeci wariant tej zabawy polegał na wylosowaniu obrazków i ułożeniu zabawnej historii z wszystkimi obrazkami, które pojawiły się na ekranie. Historia była nagrywana i mogła zostać odsłuchana przez administratora, logopedę lub innego specjalistę w celu dokonania analizy, np. umiejętności narracyjnych, bądź pod kątem prawidłowej wymowy. We wszystkich grach użyto prostych, oczywistych, jednoznacznych obrazków, związanych z którąś z kategorii.



Rys. 14. Ekran z ćwiczeniem 8. z planszy tematycznej pt. *Rozrywka*.



Podczas wykonywania ćwiczeń komputerowych na kolejnej planszy gracz zaczynał kojarzyć wspólne elementy programu, np. występowanie przed każdym ćwiczeniem instrukcji, możliwość poprawy błędnej odpowiedzi, otrzymanie nagrody za wykonanie wszystkich zadań i gier z planszy. Gdy dziecko wykonało niepoprawnie zadanie, słyszało: „spróbuj jeszcze raz”, „pomyśl”. Natomiast gdy dobrze zrobiło ćwiczenie, otrzymywało wzmocnienie w postaci hasła „dobra robota”, „świetnie”, „tak trzymaj”, „jesteś genialny”. Dziecko szybko zorientowało się, że nie otrzyma nagrody, jeśli nie poprawi błędnie wykonanego zadania. Pojawiała się motywacja i pewnego rodzaju rywalizacja z komputerem, który sygnalizował, że popełniony został błąd, który należało skorygować. Dużym atutem programu była możliwość zakończenia wykonywania ćwiczenia w dowolnym momencie. Program zapisywał stan czynności i przy kolejnym zalogowaniu się do programu komputer automatycznie uruchamiał zadanie, które wcześniej zostało przerwane.

Reguły i cel ostatniej gry na każdej z plansz były bardzo jasne i jednoznaczne. Dziecko miało koszyk, którym poruszało w prawo i w lewo za pomocą strzałek na klawiaturze lub za pomocą myszki komputerowej (por. rys. 15). U góry na pasku wyświetlane były cienie rzeczy, które należało złapać do koszyka. Wszystko odbywało się na tle planszy głównej. Z góry zaczynały spadać różne przedmioty, które dziecko poznawało w trakcie wykonywania wszystkich zadań w konkretnej sesji tematycznej.



Rys. 15. Ekran z ćwiczeniem 9. z planszy tematycznej pt. *Zakupy*.

Chodziło jednak o to, by być skupionym na złapaniu do koszyka tylko tych elementów, których cienie znajdowały się u góry. Jeśli dziecko złapało właściwą rzecz, na górnym pasku pojawił się kolorowy obrazek i dziecko usłyszało jego nazwę, utrwalając nowe słownictwo. Jeśli do koszyka wpadła rzecz, która nie powinna się tam znajdować, gracz słyszał sygnał dźwiękowy alarmujący o tym, że to niewłaściwy element. Na górze planszy dziecko widziało informację, w jakim czasie udało mu się zebrać wszystkie elementy. Na zakończenie zadania gracz musiał przeczytać, ewentualnie wypowiedzieć i nagrać raz jeszcze nazwy wszystkich rzeczy, które zostały przez niego złapane, a po wykonaniu polecenia, otrzymał zasłużoną nagrodę.

### 3.15. Opis ćwiczeń komputerowych na platformie internetowej

Na początku każdej z sesji na ekranie pojawiała się określona plansza tematyczna, z którą dziecko się zapoznawało. Poniżej zostaną omówione wszystkie rodzaje zadań z różnych sesji tematycznych. Schemat konkretnego ćwiczenia był identyczny w każdej sesji. Zmieniały się tylko osoby, które zadawały pytania i rzeczy, o które pytały, a więc w każdej planszy dzieci miały szansę wzbogacać słownictwo z różnych zakresów tematycznych.

W pierwszym ćwiczeniu (rysunek 16) dziecko miało za zadanie uważnie obserwować planszę i wysłuchać polecenia:

*Przyjrzyj się uważnie ilustracji, a następnie kliknij w dowolną rzecz na obrazku, wtedy plansza zniknie. Na ekranie pojawi się kilka pytań, które sprawdzą Twoją pamięć i spostrzegawczość. Za każdą poprawną odpowiedź otrzymasz nagrodę, którą będziesz mógł zobaczyć w swoim elektronicznym notesie. Czasami poprawna jest więcej niż jedna odpowiedź. Bądź uważny. Powodzenia!*

W ćwiczeniu, które znajduje się na rysunku 16, dziecko otrzymywało w każdej sesji siedem lub osiem pytań. Pod każdym pytaniem pojawiały się 3 odpowiedzi. Obok odpowiedzi znajdował się symbol głośnika z myślą o dzieciach, które nie potrafią jeszcze czytać. Po kliknięciu w głośnik dzieci słyszały każdą z odpowiedzi. Naciśnięcie na konkretny klocek z odpowiedzią, uruchamiało informację zwrotną, czy zadanie zostało wykonane poprawnie lub czy była to błędna odpowiedź i warto się jeszcze zastanowić. Po poprawnym wykonaniu każdego zadania – odpowiedzeniu na każde

z pytań – dziecko zdobyło medal z zabawną buźką. Wszystkie odznaki były gromadzone w elektronicznym notesie, który dziecko otrzymało na samym początku, po zalogowaniu się do systemu. Zebranie wszystkich nagród z jednej sesji pozwalało dziecku otrzymać dyplom, który mogło wydrukować.

W ostatnim zadaniu w pierwszym ćwiczeniu sesji pojawiało się pytanie wymagające szczególnej uwagi. Występowało w nim więcej poprawnych odpowiedzi, a zadaniem dziecka było zaznaczenie tylu rzeczy, ile faktycznie znajdowało się na planszy. Dodatkowym utrudnieniem był fakt, że przy wszystkich pytaniach w pierwszym zadaniu plansza znikwała. Jeśli dziecko nacisnęło na miniaturkę planszy znajdującą się z lewej strony, wtedy mogło skorzystać z tzw. koła ratunkowego i zobaczyć planszę raz jeszcze.



Rys. 16. Ekran pierwszego ćwiczenia z planszy tematycznej *Szkola*.

W ćwiczeniach w planszy *Kuchnia* (rys. 17 i 18) gracz otrzymywał następujące polecenie:

*W tym zadaniu dziewczynka zada Ci kilka pytań, które sprawdzą Twoją spostrzegawczość. Wybierz prawidłową odpowiedź. W każdym zadaniu możliwa jest jedna lub dwie poprawne odpowiedzi. Jeśli dobrze sobie poradzisz, otrzymasz nagrodę, którą będziesz mógł zobaczyć w swoim elektronicznym notesie. Powodzenia!*



Rys. 17.



Rys. 18.

Dziewczynka zadała pytania związane z relacjami przestrzennymi. Pytała między innymi o to, kto siedzi za nią, kto stoi do niej bokiem, gdzie znajduje się dziadek, a gdzie siedzi jej młodszy brat. W drugim zadaniu w każdej z sesji występowała taka sama liczba pytań zawsze związana z położeniem konkretnego bohatera.

W trzecim zadaniu (rys. 19) na ekranie pojawiała się dziewczynka, która na planszy pt. *Rozrywka* jechała na rolkach. Dziewczynka stała przodem do

gracza. Dziewczynka zadawała dzieciom jedenaście sprawdzających pytań, które dotyczyły rozumienia pojęć.

W tym ćwiczeniu kształtowała się umiejętność znalezienia właściwego, nadrzędnego słowa (*definiendum*) do podanej definicji (*definiens*). To ćwiczenie uczyło dziecko prawidłowo definiować słowa, które mogły być dla niego nowe oraz kształciło umiejętność tworzenia słów nadrzędnych. Wszystkie pytania służyły także wykształceniu umiejętności opisywania różnych przedmiotów. Dziecko miało nie tylko możliwość, by nauczyć się budować i rozróżniać syntetyczne definiowanie od szczegółowego opisywania rzeczy, ale również mogło tworzyć zbiory słów, które dziecko знаło, ale nie potrafiło wcześniej ich ze sobą połączyć.



Rys. 19. Ekran z ćwiczeniem 3. z planszy tematycznej pt. *Rozrywka*.

Tak jak w poprzednich ćwiczeniach, również tutaj dzieci miały możliwość usłyszeć odpowiedzi czytane przez lektora dzięki głośnikom umieszczonym obok każdej odpowiedzi.

Dzieci słyszą następujące polecenie:

*W tym ćwiczeniu dziewczynka zada Ci kilka pytań związanych z przedmiotami, które znajdują się na obrazku. Na ekranie pojawią się pytania, z którymi na pewno sobie poradzisz. Kliknij na poprawną odpowiedź, a otrzymasz nagrodę, którą będziesz mógł zobaczyć w swoim elektronicznym notesie. Powodzenia!*

Przykładowe pytania, jakie zadawała dziewczynka, to między innymi:

- Jak się nazywa wyznaczone miejsce, na którym można wsiadać lub wysiadać z autobusu?
- Jak się nazywa wydzielony pas drogi przeznaczony wyłącznie dla rowerów?
- Jak się nazywa przyrząd do łowienia ryb?
- Jak za pomocą jednego słowa nazwiesz hulajnogę, skuter, rower i deskorolkę?
- Jak nazwiesz budynek, w którym wyświetla się filmy?
- Jak za pomocą jednego słowa nazwiesz pojazd na dwóch kółkach napędzany za pomocą nóg, które się kręcą?
- Jak za pomocą jednego słowa nazwiesz miejsce, w którym można zobaczyć różne akrobacje oraz m.in. wytresowane dzikie zwierzęta?
- Jak nazwiesz pojazd, który ma kierownicę, dwa koła oraz deskę, na której kładziemy jedną nogę, a drugą się odpychamy?

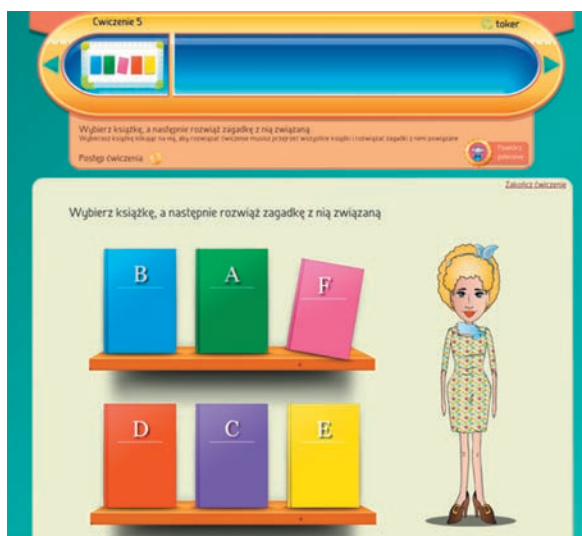
W czwartym zadaniu (rys. 20) na każdej planszy ćwiczyło się klasyfikację. Zadaniem dzieci było przeniesienie nazw podrzędnych związanych ze świętami Bożego Narodzenia do pudełka z namalowaną choinką, nazw związanych ze Świętami Wielkanocnymi do pudełka z kolorowymi pisankami, a nazw dotyczących innych świąt do zwykłego pudełka. Po poprawnym wykonaniu całego zadania na gracza czekała nagroda, którą mógł znaleźć w swoim elektronicznym notesie.



Rys. 20. Ekran z ćwiczeniem 3. z planszy tematycznej *Święta*.

W pozostałych sesjach kategoryzacja dotyczyła na przykład dyscyplin sportów zimowych i letnich, wodnych, lądowych. Inna klasyfikacja obejmowała nazwy warzyw i owoców, nazwy zabaw (w które można grać tylko w pomieszczeniach lub tylko na dworze), liczb i liter.

W piątym zadaniu (rysunek nr 21) na planszy pt. *Zakupy* na ekranie pojawiała się mama, która zadawała dzieciom pytania. Obok niej znajdowało się 5 książek różnego koloru. Dziecko-gracz musiał je kliknąć, w ten sposób otworzył zagadkę, którą rozwiązywał. Jeśli dziecku udało się rozwiązać wszystkie zagadki, wtedy dostało wyjątkową nagrodę – puchar. To ćwiczenie było przygotowane w wersji dla dzieci starszych i młodszych. Starsze dzieci musiały z rozsypanych liter ułożyć konkretne wyrazy. Młodsze otrzymały trzy podpowiedzi.



Rys. 21. Ekran z ćwiczeniem 5. z planszy tematycznej *Zakupy*.

Polecenie dla starszych dzieci (6–8 lat):

*Kliknij na wybrane książki/ulotki reklamowe, a następnie usłyszysz zagadkę, którą należy rozwiązać. Twoim zadaniem będzie ułożenie z rozsypanych liter dobrej odpowiedzi. Jeśli będziesz mieć trudności z ułożeniem danego wyrazu, kliknij głośnik, wtedy usłyszysz prawidłowe słowo, które będzie Ci łatwiej ułożyć. Jeśli poradzisz sobie z wszystkimi zagadkami, czeka Cię wyjątkowa nagroda. Powodzenia!*

### Polecenie dla młodszych dzieci (4–5 lat):

*Kliknij na wybrane książki/ulotki reklamowe, a następnie usłyszysz zagadkę, którą należy rozwiązać. Na ekranie pojawiają się trzy odpowiedzi, a Ty musisz wybrać tylko jedną, która jest poprawna. Jeśli poradzisz sobie z wszystkimi zagadkami, czeka Cię wyjątkowa nagroda. Powodzenia!*

### Przykładowe pytania w tej sesji (wersja dla starszych dzieci):

1. *Jak się nazywa sklep, w którym możesz kupić używane książki oraz antyki?*  
Prawidłowa odp.: ANTYKWARIAT  
T A I R A W K Y T N A
2. *Jak się nazywa sklep, w którym możesz kupić lekarstwa, tabletki i plastry?*  
Prawidłowa odp.: APTEKA  
A K E T P A
3. *Jak się nazywa sklep, w którym możesz kupić różne słodkości, np. torty, ciasta, pączki?*  
Prawidłowa odp.: CUKIERNIA  
A I N R E I K U C
4. *Jak się nazywa mały sklepik, w którym możesz kupić różne drobiazgi, a najczęściej gazety lub bilety?*  
Prawidłowa odp.: KIOSK  
O S K I K
5. *Jak się nazywa sklep, w którym możesz kupić głównie kosmetyki?*  
Prawidłowa odp.: DROGERIA  
A I R E G O R D
6. *Jak się nazywa sklep, w którym możesz kupić kwiaty?*  
Prawidłowa odp.: KWIACIARNIA  
A I N R A I C A I W K

### Wersja (dla młodszych dzieci) z trzema podpowiedziami:

1. *Jak się nazywa sklep, w którym możesz kupić używane książki oraz antyki?*  
GALANTERIA                      ANTYKWARIAT                      CUKIERNIA
2. *Jak się nazywa sklep, w którym możesz kupić lekarstwa, tabletki i plastry?*  
KIOSK                                      APTEKA                                      WARZYWNIAK
3. *Jak się nazywa sklep, w którym możesz kupić różne słodkości, np. torty, ciasta, pączki?*  
KSIĘGARNIA                      PASMANTERIA                      CUKIERNIA
4. *Jak się nazywa mały sklepik, w którym możesz kupić różne drobiazgi, a najczęściej gazety lub bilety?*  
KIOSK                                      OGRODNICZY                                      PIEKRANIA
5. *Jak się nazywa sklep, w którym możesz kupić przede wszystkim kosmetyki?*  
CUKIERNIA                                      SPOŻYWCZY                                      DROGERIA



6. *Jak się nazywa sklep, w którym możesz kupić bukiet kwiatów?*

KWACIARNIA

APTEKA

ANTYKWARIAT

Zadanie szóste polegało na przeczytaniu bądź odsłuchaniu przedstawionej informacji i zaznaczeniu odpowiedzi *prawda/falsz* (rys. 22). Dziecko musiało wybrać prawidłową odpowiedź, klikając na tę, którą uznało za właściwą. Z lewej strony, u góry znajdowała się miniatura planszy, po kliknięciu której dziecko mogło otworzyć ją i sprawdzić, czy dobrze myśli. W tym zadaniu dziecko kształciło pamięć i koncentrację, ale również deskrypcję.



Rys. 22. Ekran z ćwiczeniem 6. z planszy tematycznej Szkoła.

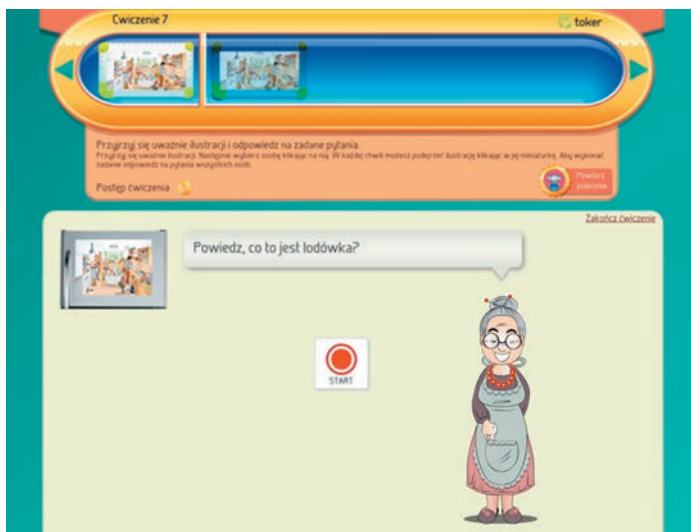
Polecenie, które pojawiało się w tym zadaniu we wszystkich sesjach tematycznych:

*Za chwilę na ekranie pojawią się zdania, które sprawdzą jak dobrze pamiętasz to, co znajduje się na planszy. Zdecyduj, które zdania są prawdziwe, a które fałszywe. W każdej chwili możesz kliknąć na planszę, by przypomnieć sobie ilustrację. Jeśli odpowiesz na wszystkie pytania poprawnie, otrzymasz nagrodę. Powodzenia!*

Poniżej znajdują się przykładowe zdania z plansz *Szkoła* i *Zakupy*. Gracze musieli zdecydować, czy są zgodne z tym, co znajdowało się na planszy, czy też nie. To ćwiczenie kształciło nie tylko spostrzegawczość, ale i rozumienie.

*Piłka była ogromna i biała.  
 Pani nauczycielka miała niebieską sukienkę.  
 Litery na planszy z alfabetem były różnokolorowe.  
 Dinosaur wyglądał groźnie, choć był zabawkowy.  
 Dzieci miały fioletowe mundurki.  
 Na parkingu przed szkołą stały trzy auta: pomarańczowe, niebieskie i żółte.  
 Wszystkie dziewczynki miały upięte włosy.  
 Nad tablicą były obrazki dzieci z różnych stron świata.  
 Dzieci siedziały na stołkach bez oparcia.  
 W budce z lodami znajdowało się 5 pudełek różnych smaków lodów.  
 Chłopiec w czerwonych spodniach kupił dwa lody włoskie.  
 Kot siedział spokojnie za budką z lodami.  
 Na witrynie w sklepie obuwniczym było 11 par butów.  
 Mama niosła zakupy spożywcze w plastikowej reklamówce.  
 Na witrynie w cukierni, na samym dole znajdował się tort w kształcie piłki.  
 Dziewczynka, która rozmawiała przez telefon była ubrana w bluzkę z literami.  
 Chłopiec, który siedział na ławce, miał w ręku loda z dwoma gałkami.  
 Przed sklepem sportowym stały czerwone narty.  
 Na planszy było w sumie 8 różnych sklepów i budka z lodami.*

W zadaniu siódmym (rys. 23) dzieci ćwiczyły definiowanie. Ich zadanie polegało na udzieleniu odpowiedzi na osiem pytań. Pytanie zadawał konkretny bohater, w którego gracz kliknął. Po nagraniu wszystkich



Rys. 23. Ekran z ćwiczeniem 7. z planszy tematycznej *Kuchnia*.

ośmiu odpowiedzi dziecko otrzymywało nagrodę – medal z buźką. Pytania sprawdzały, jak dziecko opanowało umiejętność definiowania pojęć, i – przy okazji – ich rozumienie.

Polecenie:

*Kliknij po kolei na osoby znajdujące się na planszy i odpowiedz na pytania, które Ci zadadzą. Gdy usłyszysz pytanie, naciśnij czerwony przycisk, który znajduje się na środku planszy i zacznij odpowiadać. Jeśli odpowiesz na wszystkie pytania, otrzymasz nagrodę. Powodzenia!*

Przykładowe pytania na planszy *Szkoła*:

1. Powiedz, co to jest klasa?
2. Powiedz, co to jest przerwa?
3. Powiedz, co można robić w szkole?
4. Powiedz, ile uczniów jest w Twojej klasie?
5. Powiedz, co to jest skakanka?
6. Powiedz, co to jest akwarium?
7. Powiedz, co to jest piłka?
8. Powiedz, co to są kredki?
9. Powiedz, co to jest pacynka? (pytanie w wersji dla dzieci w wieku od 6–8 lat, zamiast pytania o piłkę)
10. Powiedz, co to jest globus? (pytanie w wersji dla dzieci w wieku od 6–8 lat, zamiast pytania o kredki)

Przykładowe pytania na planszy *Święta*:

1. Powiedz, co to jest Wigilia?
2. Powiedz, kto to jest św. Mikołaj?
3. Powiedz, co to jest bombka?
4. Powiedz, co to są życzenia?
5. Powiedz, co to jest szopka?
6. Powiedz, co to jest choinka?
7. Powiedz, co to jest kolęda?
8. Powiedz, co to jest kalendarz adwentowy?
9. Powiedz, co to jest Pasterka? (pytanie w wersji dla dzieci w wieku od 6–8 lat, zamiast pytania o bombkę)
10. Powiedz, co to są jasełka? (pytanie w wersji dla dzieci w wieku od 6–8 lat, zamiast pytania o choinkę)

Na planszy *Święta* pojawiły się nazwy dotyczące relacji rodzinnych, dlatego opracowano dodatkowe ćwiczenie, które miało wyjaśnić powiązania i nazwy (zwłaszcza dalszych) członków rodziny. W ćwiczeniu *Drzewo*

*genealogiczne* po kliknięciu na okienko na drzewie (rys. 24) gracz słyszał opis osoby oraz to, kim jest w rodzinie w stosunku do najmłodszego członka rodziny. Zadaniem gracza było przeciągnięcie osoby do właściwego okienka. W tym ćwiczeniu dziecko ćwiczyło rozumienie wypowiedzi poprzez wyszukiwanie właściwych elementów na podstawie szczegółowego opisu oraz wzbogacało nowe słownictwo.



Rys. 24. Plansza tematyczna *Drzewo genealogiczne*.

### 3.16. Zadania w metodzie tradycyjnej

Druga metoda polegała na stymulacji tradycyjnej poprzez naturalny, bezpośredni kontakt dziecka z językiem, który miał miejsce podczas lektury krótkich historii i zadawaniu do nich przygotowanych pytań. Opowiadania były co miesiąc przesyłane do rodziców za pośrednictwem poczty elektronicznej. Dzieci, słysząc historie i udzielając odpowiedzi na pytania sprawdzające zrozumienie tekstu, miały także możliwość wzbogacania swojego słownictwa. W porównaniu z metodą nowoczesną, w tej metodzie dużym utrudnieniem było monitorowanie, jak często i w jakim czasie dziecko wykonuje to zadanie.

Poniżej przytaczam historie dotyczące tych samych tematów, którym poświęcone były ćwiczenia multimedialne w przypadku drugiej grupy. W każdym z opowiadań występują zawsze ci sami bohaterowie, z którymi spotykały się dzieci wykonujące ćwiczenia metodą nowoczesną, czyli multimedialną.

### Opowiadanie pt. *Klasa*:

Na zegarze wybiła godz. 8.00, gdy wbiegłem do szkoły i szybko udałem się do szatni, by przebrać buty. Musiałem kilka razy zawiązać moje nowe tenisówki, które wybrałem podczas ostatnich zakupów z rodzicami. Gdy poszedłem w kierunku klasy, zorientowałem się, że coś jest nie w porządku... Nikogo nie było na korytarzu.

– Hmm... czyżbym tak bardzo się ociągał, że wszyscy zdążyli już wejść do sali lekcyjnej? Z ciekawością spojrzałem przez szybę w drzwiach, za którą znajdowały się ławki, krzesła i... wszystkie dzieci! Jak zwykle byłem ostatni... Na szczęście udało mi się wejść prawie niezauważonym, pani rysowała ciekawe rzeczy na tablicy, a wszyscy uczniowie mieli w swoich grupach ogromne białe kartki. Gdy przysiadłem się do stolika, przy którym czekało na mnie miejsce, wtedy Adaś – mój najlepszy kolega – jak zawsze przywitał mnie ogromnym uśmiechem i żółwikiem (stukamy się naszymi rękami, które układamy tak, że przypominają żółwie – fajna sprawa ☺). Adaś zaczął opowiadać mi, co takiego będziemy robić. Chyba zrobił to za głośno, bo pani odwróciła się i pokiwała palcem w naszym kierunku. Pochyliliśmy głowę w dół, udając, że już dawno zabraliśmy się do pracy. Mieliśmy odwzorować figury geometryczne narysowane na tablicy i zbudować jakiś budynek na naszych kartkach. To zadanie okazało się fantastyczną zabawą, w której odkryłem, co chcę robić jak będę taki duży jak tata – zostanę architektem i zbuduję najbardziej wymyślny budynek na świecie.

– Szkoła nie jest taka zła jak opowiadali mi koledzy na podwórku – pomyślałem i szybko poszedłem na dwór na przerwę.

Na dworze było bardzo dużo dzieci i wszystkie wyglądały podobnie, bo miały niebieskie sweterki i granatowe spodnie, a dziewczynki sukienki w niebieską kratkę. Niektórzy bawili się w ganianego, inni kopali piłkę, a starsi koledzy grali na boisku w siatkówkę. Nie... chyba nie tak się nazywa ta gra sportowa... to była raczej koszykówka, bo rzucali piłkę do kosza i skakali taaaak wysoko. Koleżanki z mojej grupy namalowały kredą na asfalcie duże kwadraty, które ponumerowały, a później skakały i piszczały, grając w klasy. Inne dziewczyny skakały na skakance, a ja miałem ochotę zrobić coś wyjątkowego. Wróciłem do szkoły, mijając po drodze stołówkę, w której niektórzy jedli drugie śniadanie; bibliotekę, w której kilku kolegów w okularach grało w szachy oraz aulę, w której jacyś chłopcy grali na gitarze. Ja chciałem wrócić do sali lekcyjnej, więc ucieszyłem się, gdy spotkałem Adasia, który zaproponował, że ułoży ze mną puzzle lub zagra w jakieś gry planszowe, które były w klasie. Ale ja miałem przecież robić coś specjalnego... – pomyślałem i przypomniałem sobie, że kupiłem dzisiaj nową

gazetę z krzyżówkami! Wspólnie z Adasiem rozwiązałyśmy jedną krzyżówkę i zapisaliśmy rozwiązanie: SZKOŁA. Chwilę później zadzwonił dzwonek i zaczęła się kolejna lekcja.

Na zajęciach Pani podchodziła do każdego i pozwalała wylosować kilka pacynek. Zadaniem każdej grupy było przygotowanie prawdziwego teatrzyku z użyciem wybranych lalek. Podczas układania scenek było tyle śmiechu i zabawy, że aż rozbolał mnie brzuch. Nie mogłem się doczekać, kiedy wrócę do domu i opowiem mamie jak cudownie było dzisiaj w szkole. Szkoda tylko, że mam tyle zadane. Nauczyciele chyba nie mają serca...

Zadania, które znajdowały się pod opowiadaniem:

**Wykonaj polecenia i odpowiedz na pytania:**

*Jak miał na imię najlepszy kolega głównego bohatera?*

*Co było narysowane na tablicy?*

*Jakie dwa zadania otrzymała klasa od pani nauczycielki?*

*W co bawiły się dzieci na podwórku?*

*Jaką zabawę wybrał główny bohater?*

*Narysuj swój projekt domu z figur geometrycznych.*

*Pobaw się w teatrzyk z siostrą/bratem, mamą lub tatą. Do zabawy wystarczą Wasze ręce, które możecie ozdobić. Miłej zabawy!*

Wskazówka dla rodziców, która znajdowała się pod pytaniami w każdej planszy:

Jeśli dziecko nie będzie potrafiło od razu odpowiedzieć na pytanie, proszę przeczytać fragment, w którym znajduje się prawidłowa odpowiedź, wtedy dziecko będzie mogło raz jeszcze spróbować odpowiedzieć.

Opowiadanie pt. *Kuchnia*:

Był piękny, słoneczny dzień i nie musieliśmy iść do szkoły, bo było święto. Na dodatek wczoraj przyjechali do nas dziadkowie – hurra! Było dużo powodów do radości. Kiedy babcia z dziadkiem do nas przyjeżdżają zawsze przywożą ze sobą przepyszne truskawkowe konfitury, ogórki kiszone, pachnący cynamonem jabłecznik i różne zdjęcia z dzieciństwa mamy, a potem wspominają jak to było kiedyś. Nierzadko otwieram szeroko oczy ze zdumienia, słysząc historie opowiedane przez dziadków – jacy oni byli pomysłowi, a przecież, gdy byli w moim wieku, nie mieli ani telewizora ani komputera!

Lubię te momenty, kiedy cała rodzina gromadzi się w kuchni, a babcia zaczyna swoją opowieść. Na końcu zawsze wymyśla nam śmieszne zadania, które musimy z moją siostrą wykonać :-)

Po zjedzeniu pysznej jajecznicy na śniadanie, mama zagoniła wszystkich do różnych obowiązków. Dziadek, mimo że jest gościem, chętnie wyrzucał śmieci

do kontenerów przed domem i sprawdzał, czy wszystko zostało dobrze posortowane. Potem przez pół dnia kopał w ogródku, podśpiewując sobie różne piosenki.

Moja starsza siostra – Weronika, która na co dzień woli spędzać czas sama w swoim pokoju, dzisiaj była z nami w kuchni. Werka – tak zawsze mówię na moją siostrę – przez pół godziny wyrzucała różne ubrania z szafy, robiąc ogromny bałagan na podłodze, co bardzo rozzłościło mamę. W końcu wybrała tylko jedną rzecz do prasowania. Na początku zdziwiłem się, czemu Werka tak panikuje i spędza tyle czasu przed szafą... Dopiero później usłyszałem jak mama szeptała do taty, że Bartek z klasy Werki dzisiaj do nas przychodzi, bo po południu idą razem do kina. Dziewczyny są jakieś dziwne – pomyślałem – tyle zamieszania, by w końcu wybrać jedną sukienkę!

Werka przyniosła do kuchni deskę do prasowania oraz żelazko, by uprasować ubranie. W radiu właśnie można było usłyszeć wiadomości, więc Werka – w ramach oficjalnego buntu, że nie zamierza słuchać tego, co wszyscy – włożyła słuchawki bezprzewodowe. Tata od godziny próbował naprawić cieknący kran. Za każdym razem, gdy prawie kończył i uroczyście ogłaszał, że za chwilę możemy go nazywać złotą rączką, znowu coś niespodziewanie się psuło. Zdziwiony zapytałem babcię, czemu tata chce mieć złotą rączkę i dopiero wtedy babcia wytłumaczyła mi, że tata chce być złotą rączką, a jeśli o kimś tak mówimy, to znaczy, że jest bardzo uzdolniony, bo potrafi naprawić dosłownie wszystko. Niespodziewanie tata skaleczył się o jakiś wystający pręcik w rurach pod zlewozmywakiem i mama szybko wyciągnęła z półki apteczkę pierwszej pomocy, a z niej wodę utlenioną, by zdezynfekować ranę i przykleić tacie plaster. Po tej sytuacji stwierdziłem, że bycie złotą rączką jest naprawdę trudne, ale może kiedyś ja także spróbuję... :-)

Mama wreszcie zaczęła gotować obiad na kuchence. Długo zastanawiała się, jaką zupę wybrać i zarządziła głosowanie. Werka chciała pomidorową, tata z dziadkiem rosół, mama z babcią krupnik, tylko ja nie mogłem się zdecydować. Wybór w końcu padł na rosół, bo dziadek często mówi o męskiej solidarności, czy jakoś tak..., więc pomyślałem, że powinienem trzymać z mężczyznami i zagłosowałem na rosół.

Na drugie danie miały być kotlety mielone z ziemniakami i pyszną sałatką, którą przygotowaliśmy wspólnie z babcią. Babcia kroić warzywa, a ja wrzuciłem je do miski, ale najpierw otrzymałem zadanie od babci, by ułożyć różne postacie z groszku, kukurydzy, oliwek, ogórka i papryki. Wychodziły mi śmieszne ludziki raz uśmiechnięte, innym razem smutne, skwaszone, a nawet groźne. To była świetna zabawa – muszę kiedyś zaprosić Adasia, żebyśmy wspólnie się w nią pobawili. Babcia to ma super pomysły!

Gdy skończyliśmy sałatkę, mama poprosiła mnie i Werkę o rozłożenie zastawy stołowej do obiadu. Znowu nie wiedziałem o czym mama mówi, ale jak zwykle z pomocą przyszła babcia, która wytłumaczyła mi, że zastawa stołowa to inaczej wszystkie naczynia i sztucce, których używamy podczas posiłków. Razem z Werką ułożyliśmy najpierw płytkie talerze, a na nich położyliśmy głębokie – na zupę, z prawej strony daliśmy nóż i łyżkę, a z lewej widelec, u góry tylko łyżecz-

kę oraz widelczyk na pyszny deser i wszystko gotowe. Babcia była zachwycona naszą współpracą. Bardzo długo zastanawiałem się, skąd Werka wiedziała, jakie sztuczce położyć w którym miejscu. Moja siostra cały czas mnie zaskakuje... :-)

Śmieszny zegar z pizzą, który znajduje się w naszej kuchni, wybił godzinę drugą, więc mama poprosiła mnie, żebym zawołał wszystkich na obiad. Nie wiem jak to jest, ale gdy jem obiad, w którego realizacji pomagałem, a w dodatku jestem wśród osób, które kocham najbardziej na świecie, wszystko smakuje jeszcze lepiej niż zwykle :-). Szkoda, że święta nie są częściej...

Zadania, które znajdowały się pod opowiadaniem:

**Wykonaj polecenia i odpowiedz na pytania:**

1. Jak główny bohater nazywał swoją siostrę?
2. Jakie trzy rodzaje zup były do wyboru na pierwsze danie?
3. Która zupa została wybrana na pierwsze danie i kto na nią głosował?
4. Jaki posiłek miał być na drugie danie?
5. Co robił dziadek, gdy wszyscy byli w kuchni?
6. Co robił tata w kuchni?
7. Ile rzeczy do prasowania wybrała Weronika?
8. Dlaczego główny bohater nie musiał iść do szkoły?
9. Co zawsze przywożą ze sobą babcia i dziadek, gdy odwiedzają głównego bohatera opowiadania?
10. Czego nie posiadali babcia i dziadek, gdy mieli tyle lat, co główny bohater opowiadania?
11. Co wszyscy jedli na śniadanie?
12. Jak miał na imię kolega Weroniki, który miał przyjść do niej po południu?
13. Gdzie mieli pójść po południu Weronika z kolegą z klasy?
14. Co oznacza: być złotą rączką?
15. Co zrobiła mama, gdy tata się skaleczył?
16. Kto przygotowywał sałatkę?
17. Jakie zadanie otrzymał od babci główny bohater w czasie przygotowywania sałatki?
18. Z kim główny bohater chciał się pobawić w zabawę, którą wymyśliła dla niego babcia?
19. Co oznacza: zastawa stołowa?
20. Kogo poprosiła mama o pomoc w rozłożeniu talerzy i sztuczków?
21. Narysuj talerz, a obok niego sztuczki w takiej kolejności, w jakiej układali je Weronika z bratem.
22. Co znajduje się na zegarze, który znajduje się w kuchni?
23. O której godzinie wszyscy zasiedli do obiadu?
24. Dlaczego główny bohater powiedział, że podczas obiadu „wszystko smakowało jeszcze lepiej niż zwykle”?
25. Narysuj i zaprojektuj zegar, który będzie podobny do pizzy, zaznacz na nim godzinę drugą.
26. Poproś mamę, byś mógł/mogła pomagać następnym razem w przygotowaniu sałatki i jak główny bohater ułóż z różnych warzyw ludziki, które będą miały różne miniki.



Opowiadanie pt. *Zakupy*:

Zapowiadał się piękny, słoneczny dzień. Wspólnie z rodzicami udaliśmy się do centrum miasta na zakupy. Mama nie lubi dużych sklepów, dlatego wybraliśmy alejkę z mniejszymi sklepami, które znajdowały się po obu stronach drogi. Nieopodal znajdowały się niewielkie klomby i drewniane ławeczki. Było tak wiele miejsc, w których chcieliśmy zrobić zakupy, więc musieliśmy się zdecydować, gdzie pójść najpierw. Mama chciała zacząć od warzywniaka i piekarni, powtarzając: *Najpierw obowiązki, później przyjemności*. Z kolei tata upierał się, by w pierwszej kolejności iść do sklepu sportowego i poszukać nowych rowerów na wiosenne wycieczki do lasu. Mamę nie przekonywała argumentacja taty, że z zakupami spożywczymi będzie nam ciężko wsiadać na rowery i wybrać te najwygodniejsze. Werkę nie interesował ani warzywniak, ani piekarnia, ani nawet sklep sportowy. Ona ciągle powtarzała, że musi przymierzyć sukienkę w groszki, którą widziała na witrynie sklepu z ubraniami. Moja siostra jest naprawdę dziwna... – bała się, że jeśli pójdzie z rodzicami do innych sklepów, to w tym czasie ktoś zdąży kupić przed nią tę sukienkę. Zachowywała się tak, jakby na świecie istniała tylko jedna sukienka w grochy. Ja marzyłem tylko o tym, by wejść do sklepu zoologicznego i oglądać rybki, glonojady, chomiki, szynszyle, króliki, żółwie oraz pająki, których boi się Werka. Mama z tatą zaczęli się sprzeczać i już wydawało się, że nigdy nie dojdą do porozumienia. Nagle zobaczyłem babcię i dziadka, którzy wysiedli z autobusu i szli w naszym kierunku. Oni również wybrali się na zakupy, choć wcale o tym nie wiedzieliśmy. *Jaki ten świat mały!* – wykrzyknął dziadek – co oznaczało chyba tyle, że mieszkamy tak daleko od siebie, a mimo to często na siebie wpadamy w różnych miejscach, jakbyśmy byli sąsiadami. Babcia, przeczuwając napiętą sytuację i widząc nasze miny, zaproponowała, żebyśmy się podzielili i spotkali w konkretnym miejscu za dwie godziny. Dziadkowie mogli popilnować naszych zakupów, a my w tym czasie spokojnie wybraliśmy rowery. Wszystkim ten pomysł się spodobał. Wiedziałem, że moja babcia potrafi znaleźć wyjście z każdej sytuacji.

Tata pomógł mamie w zakupach w sklepie spożywczym i w piekarni, babcia z Werką poszły do sklepu z ubraniami, by przymierzyć sukienkę w groszki, a ja z dziadkiem spędziliśmy wspólnie cudowny czas w sklepie zoologicznym. Ustaliliśmy, że spotkamy się przy budce z łodami o godzinie 12.00. W samo południe zebraliśmy się w wyznaczonym miejscu. Tata z mamą mieli ze sobą dwie torby pełne zakupów, babcia jedną reklamówkę z butami sportowymi, a Werka małą reklamówkę z wymarzoną sukienką. Tylko my z dziadkiem niczego nie kupiliśmy, ale i tak byliśmy zadowoleni. A może kiedyś uda mi się namówić dziadka na małego szynszyla?

Dziadek zaprosił wszystkich na lody, które były bardzo pyszne. Później dziadkowie czekali na ławce przed sklepem sportowym z naszymi zakupami, a my w tym czasie wybieraliśmy rowery. Tata wybrał czarny rower miejski z dużym bagażnikiem z tyłu. Mamę zachwycił czerwony rower damski z dużymi kołami i białym koszykiem z przodu. Ja zdecydowałem się na niebieski rower górski, a Werka wybrała identyczny rower jak mama, tylko mniejszy. Rowery zostały

zamówione i pan sprzedawca obiecał je dostarczyć do naszego domu za dwa dni. Już nie mogę się doczekać pierwszej przejażdżki do lasu na nowym rowerze!

Zadania, które znajdowały się pod opowiadaniem:

**Wykonaj polecenia i odpowiedz na pytania:**

1. Gdzie znajdowały się sklepy, do których udał się główny bohater z rodzicami i siostrą?
2. Do jakich sklepów w pierwszej kolejności chciała iść mama?
3. Kto powiedział: „Najpierw obowiązki, później przyjemności”?
4. Do jakiego sklepu chciał iść najpierw tata?
5. Jakiego argumentu użył tata, żeby przekonać mamę do swojego pomysłu, by iść najpierw do sklepu sportowego?
6. Co chciała przymierzyć Werka?
7. Gdzie Werka widziała sukienkę w groszki?
8. Dlaczego Weronika chciała tak szybko przymierzyć sukienkę w groszki?
9. Do jakiego sklepu chciał się udać główny bohater? Co mógł tam zobaczyć?
10. Jakich zwierząt boi się Werka?
11. Kogo rodzice, Werka i główny bohater spotkali podczas zakupów?
12. Kto wykrzyknął: „Jaki ten świat mały!”? Co oznacza to zdanie?
13. Na jaki pomysł wpadła babcia, by rozwiązać konflikt rodziców?
14. Jak podzielili się i do jakich sklepów poszli bohaterowie opowiadania?
15. Na jakie zwierzę chciały namówić kiedyś dziadka główny bohater?
16. W jakim miejscu i o której godzinie wszyscy mieli się spotkać po zakupach?
17. Ile toreb z zakupami mieli bohaterowie opowiadania?
18. Kto zaprosił wszystkich na lody?
19. Kto czekał z zakupami na ławce przed sklepem sportowym?
20. Opisz, jaki rower wybrali rodzice, a jaki Werka i jej brat?
21. Za ile dni pan sprzedawca miał dostarczyć rodzinie rowery?
22. Narysuj rower swoich marzeń.
23. Jaki jest Twój ulubiony sklep? Powiedz, co można tam kupić i dlaczego lubisz w nim przebywać?

Opowiadanie pt. *Wycieczka do lasu*:

Na ten dzień czekałem z zapartym tchem, liczyłem dni i musiałem się bardzo pilnować, ponieważ rodzice powiedzieli, że jeśli przyniosę jakąś złą ocenę ze szkoły, mogę pożegnać się z wyjazdem na prawdziwy biwak. O takim wyjątkowym obozie marzyłem od momentu, kiedy z dziadkiem obejrzałem zdjęcia z jego pierwszego obozu harcerskiego, w którym uczestniczył w młodości. Obóz polega na tym, że śpi się w namiotach, z dala od cywilizacji i wszelkich nowoczesnych udogodnień. Czekałem cały miesiąc na ten moment.

Na kalendarzu, który jest przyklejony do drzwi mojego pokoju, codziennie skreślałem jeden dzień, z nadzieją oczekując wyjazdu, czyli 1 czerwca. Całe

szczęście, że nie miałem żadnej uwagi ani złej oceny, więc udało mi się wyjechać wspólnie z rodziną. Przed wyjazdem miałem spakować tylko najbardziej potrzebne rzeczy. Dokonanie wyboru okazało się niezwykle trudnym zadaniem. Z pomocą przyszedł dziadek, który podpowiedział, co ze sobą zabrać. Wiedziałem, że na pewno powinienem wziąć koc, ciepły sweter, karimatę, śpiwór, płaszcz przeciwdeszczowy, latarkę, kompas oraz buty na zmianę – na wypadek, gdyby jedne przemokły.

Gdy dotarliśmy na miejsce, tata wybrał miejsce, na którym zaczął rozkładać namiot. Dziadek poprosił mnie o pomoc przy zbieraniu patyków na ognisko. Gdy skończyliśmy, wtedy dziadek pokazał mi harcerski sposób na rozpalenie ogniska. Dziadek pocierając patykiem o patyk, wzniecił ogień, dzięki czemu mogliśmy piec w ognisku nasze pyszne kiełbaski. Tata w tym czasie wbijał śledzie w ziemię, żeby naszego namiotu nie porwał wiatr. Mama, dumna z siebie, wróciła z poszukiwań owoców leśnych. Pochwaliła się ogromnym słoikiem pełnym pięknych, zdrowych, granatowych jagód. Babcia dołączyła do nas znacznie później niż mama, ponieważ szukała grzybów. Znalazła ich tak wiele, że trzeba je było przesypać do kilku torebek. W koszyku znalazłem pięć borowików, trzy maślaki, jedną czubajkę kanię i dwanaście podgrzybków! To dziadek nauczył mnie jak rozpoznawać grzyby jadalne i był ze mnie bardzo dumny, gdy bezbłędnie wskazałem wszystkie nazwy. Tylko mama wciąż myli kanię z muchomorem, dlatego dziadek nie pozwala, by sama zbierała grzyby. Może dlatego mama nie lubi grzybów i nie rozumie zapału, z jakim dziadkowie poszukują ich w lesie.

Mama wyciągnęła z apteczki pierwszej pomocy środki przeciwko owadom i kleszczom. Każdy z nas został dokładnie spryskany, w dodatku obowiązkowo musieliśmy się posmarować kremem z filtrem przeciwsłonecznym. Tata próbował przekonać mamę, że nie potrzebuje się smarować żadnymi kremami, bo jest odpowiednio ubrany i żaden kleszcz mu niegroźny. Mamę nie przekonał ten argument, więc tata nie próbował już negocjować i grzecznie zastosował się do prośby. Werka na początku trochę marudziła i nie była zadowolona, że pojechała z nami na biwak. Była zdenerwowana na wszystkich, ponieważ przez kilka dni nie mogła komunikować się ze światem ani za pośrednictwem telefonu komórkowego (ponieważ nie było zasięgu), ani komputera. Dziadek pożyczył Werce lornetkę, a później zaczęliśmy bawić się w różne zabawy terenowe, m.in. w podchody. Ta zabawa spodobała się wszystkim. Podzieliliśmy się na dwa zespoły. Babcia, tata i ja byliśmy jedną drużyną, a Werka z dziadkiem i mamą – drugą. Grupa Werki miała za zadanie odnalezienie drużyny, w której byłem. Zostawialiśmy w lesie różne znaki na drzewach dla przeciwnej drużyny, która musiała nas znaleźć. Dzięki tej zabawie Werka przekonała się, że na biwaku może być naprawdę ciekawie. Gdy wróciliśmy do miejsca, w którym rozbiliśmy namiot, tata wyciągnął gitarę i zaczęliśmy wspólnie śpiewać przy ognisku. Wszyscy stwierdziliśmy, że to z pewnością nie będzie nasz ostatni biwak. Wieczorem ułożyliśmy się wygodnie na kocu przed namiotem i patrzyliśmy w gwiazdy, które tworzyły różne gwiazdozbiory, przypominając m.in. Wielki lub Mały Wóz.

Zadania, które znajdowały się pod opowiadaniem:

**Wykonaj polecenia i odpowiedz na pytania:**

1. *Od kiedy główny bohater marzył o wyjeździe na biwak?*
2. *Na czym polega biwak?*
3. *Co główny bohater spakował do plecaka?*
4. *W czym główny bohater pomagał dziadkowi?*
5. *W jaki sposób dziadek rozpałił ognisko?*
6. *Kto rozbijał namiot?*
7. *Co zebrała do stoika mama?*
8. *Jakie grzyby znalazła babcia? Których grzybów było najwięcej?*
9. *Kto nauczył głównego bohatera jak rozpoznawać jadalne grzyby?*
10. *Kto z rodziny nie potrafi odróżniać grzybów jadalnych od niejadalnych?*
11. *Co mama wyciągnęła z apteczki pierwszej pomocy?*
12. *Dlaczego Werka była na początku na wszystkich zdenerwowana?*
13. *Jak nazywa się zabawa terenowa, w której uczestniczyli wszyscy członkowie rodziny? Na czym polega ta zabawa?*
14. *Na co wieczorem patrzyła rodzina?*
15. *Narysuj żółte gwiazdy, wytnij je, a następnie za pomocą słomki przenoś je na niebieską kartkę, która będzie niebem. Spróbuj zbudować Mały i Wielki Wóz. Poproś kogoś starszego, aby pokazał Ci jak wyglądają te gwiazdozbiory.*

Opowiadanie pt. *Pojazdy:*

Wydawało się, że ten dzień nie będzie różnić się od innych, jednak było zupełnie inaczej...

Tata podwiózł mnie, mamę i babcię do centrum miasta. Mama z babcią udały się w kierunku tramwaju, skąd miały pojechać tylko dwa przystanki na targ kwiatowy. Planowały kupić sadzonki do naszego ogrodu, ponieważ z nadejściem wiosny chciały wprowadzić zmiany przed naszym domem. Mama powtarzała, że marzy o zasadzeniu chryzantemy, niecierpka, pelargonii i róż. Babcia z kolei nalegała, by zasadzić w ogrodzie borówkę amerykańską, truskawki, czarne porzeczki i jeżyny. Gdy mama z babcią dojechały na targ, dowiedziały się od pana sprzedawcy, jakie kwiaty najlepiej sadzić w tym okresie i ostatecznie mama wybrała prawdziwie wiosenne rośliny, między innymi: krokusy, narcyzy, tulipany i szafirki. Babci udało się przekonać mamę do zakupu jedynie czarnych porzeczek oraz jeżyn, które miały być zasadzone w ogrodzie, z tyłu domu. W czasie, gdy mama z babcią robiły zakupy, tata miał zaprowadzić mnie na plac przed szkołą. Tam była zbiórka wszystkich osób, które zapisały się na wycieczkę do muzeum, na wystawę starych samochodów. Byłem podekscytowany na samą myśl, że zobaczę auta, jakimi w dzieciństwie jeździł mój dziadek i pradziadek, a które widziałem tylko na fotografii w albumie rodzinnym! Tata mówił, że zazdrości mi tej wyprawy, dlatego pożyczył mi swój aparat fotograficzny, bym mógł zrobić sobie zdjęcia przy jego ulubionych modelach. Najstarszy samochód na wystawie ma ponad sto lat – pochodzi z 1908 roku.

Cały czas myślałem o tych samochodach, gdy nagle tata stanął, ponieważ zobaczył na witrynie salonu samochodowego reklamę wyprzedzaży samochodów z rocznika 2013. Tata spojrzął na zegarek i stwierdził, że możemy na chwilę wejść zobaczyć kilka aut. Od miesięcy rodzice rozmawiają o tym, że trzeba pomyśleć o zmianie samochodu. Na początku nie mogłem w to uwierzyć, ale wchodząc do salonu nabrałem pewności, że tata myśli o tym poważnie.

Nasz samochód towarzyszył nam w wielu rodzinnych wyprawach i mama powtarzała, że ma do niego duży sentyment. *Jeśli zmienimy samochód, to musi być bardzo podobny do tego, który mamy* – powtarzała mama. Tata nie zgadzał się w tej kwestii z mamą, ponieważ nie rozumiał, jaki jest sens kupowania identycznego auta, skoro już jedno takie mamy. W każdym razie, gdy tylko weszliśmy z tatą do salonu, obejrzeliliśmy dokładnie trzy modele aut. Pierwsze – sportowe z rozsuwanym dachem – zrobiło na nas wrażenie, ale po chwili stwierdziliśmy z tatą, że nie zmieścilibyśmy do niego wszystkich naszych walizek. Drugi samochód – terenowy – okazał się zbyt drogi. Trzecie auto – samochód miejski – był nie tylko w ulubionym kolorze mamy, czyli w czerwonym, ale miał wiele dodatkowych funkcji, jak np. podgrzewane fotele, klimatyzację i wbudowany GPS, co od razu nam się spodobało. Tata wsiadał do każdego z samochodów, by sprawdzić, w którym czuje się najlepiej. Nagle spojrzął na zegarek i wybiegł ze mną z salonu, trzymając w rękach kilka ulotek. W salonie zupełnie straciliśmy poczucie czasu, a do miejsca zbiórki mieliśmy stamtąd jakieś 10 minut. Biegliśmy ile sił w nogach, ale niestety okazało się, że się spóźniliśmy, bo autobus z wycieczką pojechał beze mnie. Gdy tata zobaczył moją smutną buzię, szybko udał się po samochód, którym próbowaliśmy dogonić wycieczkę. Tata był moim bohaterem, to dzięki niemu dołączyłem do grupy i mogłem zobaczyć auta moich marzeń, których dzisiaj nie spotkam już na ulicy. Pani wychowawczyni zaprosiła tatę do zwiedzania zabytkowych samochodów wspólnie z całą grupą. Dzięki temu taty życzenie również się spełniło. Gdy wróciliśmy do domu, mama z babcią, które zasadziły dziś nowe roślinki w ogrodzie, nie chciały uwierzyć, że tata był razem ze mną na wycieczce. Uwierzyły dopiero wtedy, gdy pokazaliśmy im nasze zdjęcia ze starymi samochodami.

Po kolacji tata wręczył mamie ulotki, które otrzymaliśmy w salonie samochodowym i zaczął przekonywać ją do jazdy próbnej samochodem miejskim, który wpadł nam w oko. W tę sobotę będziemy jeździć po mieście nowym autem, a kto wie, może właśnie nim wybierzemy się w daleką podróż w najbliższe wakacje.

Zadania, które znajdowały się pod opowiadaniem:

**Wykonaj polecenia i odpowiedz na pytania:**

1. *Gdzie tata podwiózł chłopca, mamę i babcię?*
2. *W jakim celu mama z babcią udały się w kierunku tramwaju?*
3. *Jakie rośliny chciała kupić do ogrodu mama i jakie ostatecznie wybrała?*
4. *Jakie sadzonki chciała kupić do ogrodu babcia i na jakie namówiła mamę?*

5. *W czasie, gdy mama z babcią robiły zakupy, dokąd miał zaprowadzić chłopca jego tata?*
6. *Co pożyczył tata swojemu synowi na wycieczkę?*
7. *Z którego roku pochodzi najstarszy model samochodu, który zobaczy chłopiec na wystawie?*
8. *Co tata zobaczył na witrynie salonu samochodowego?*
9. *Ile modeli aut dokładnie obejrzał tata z synem w salonie samochodowym?*
10. *Jakie auto w salonie samochodowym okazało się za drogie dla taty?*
11. *Jakie auto miało za mało miejsca na walizki zdnaniem taty i syna?*
12. *Które auto miało wiele dodatkowych funkcji?*
13. *Jakie miało być nowe auto zdaniem mamy?*
14. *Co takiego zrobił tata chłopca, że stał się dla niego bohaterem?*
15. *Kto nie mógł uwierzyć w to, że tata z chłopcem byli razem na pokazie samochodów? Co ich przekonało, że to prawda?*
16. *Narysuj samochód swoich marzeń, spróbuj opowiedzieć mamie lub tacie o swoim projekcie i o funkcjach tego samochodu.*
17. *Spróbuj poszukać jak wyglądał jakiś samochód, którym w dzieciństwie jeździł Twój tata lub dziadek?*

### Opowiadanie pt. *Zdrowie*:

Ten dzień od samego początku był zwariowany. Mama wstała z dużym bólem zęba i postanowiła, że zaraz po pracy odwiedzi dentystę. Wcześniej przygotowała nam pyszne, zdrowe śniadanie składające się z wielu warzyw, pełnoziarnistego chleba, białego sera, gotowanej szynki i świeżo wyciśniętego soku pomarańczowego. Mama spojrzała w kalendarz i zorientowała się, że to właśnie dzisiaj jest dzień, w którym nasz kot miał termin szczepienia. Skoro mama nie mogła iść z kotkiem do weterynarza, Werka z tatą mieli przejąć to zadanie. Szczerze mówiąc, obawiałem się jak zareaguje kotka Psołka na zmianę opiekuna podczas wizyty u weterynarza. Do tej pory wyłącznie mama chodziła z nią na różne zastrzyki. Mama potrafi w cudowny sposób odwrócić uwagę naszego kotka, a przede wszystkim ją uspokoić. Ja po szkole miałem odwiedzić dziadków, zjeść u nich obiad i oczywiście odrobić lekcje, a potem pójść z dziadkiem łowić ryby.

Gdy w szkole zadzwonił ostatni dzwonek, szczęśliwy biegłem prosto do domu dziadków – nie mogłem się doczekać tego wszystkiego, co mieliśmy wspólnie robić. W progu przywitał mnie pies Kajtek, który tak bardzo się cieszy jak przychodzi, że kilka minut nic innego nie robi tylko biega wokół mnie i chce się bawić. Muszę się pochwalić, że nauczyłem go kilku sztuczek, na przykład aportowania, czyli gdy rzucam piłeczkę przed siebie, Kajtek zawsze przynosi mi ją z powrotem. Ten pies jest naprawdę wyjątkowy. Wszyscy mówią, że kot i pies nigdy nie zostaną przyjaciółmi, ale gdy dziadkowie odwiedzają nas i przychodzą z Kajtkiem, on nigdy na naszą kotkę nie warczy, przeciwnie – chce się z nią bawić. Kotka Psołka co prawda nie wykazuje dużego zainteresowania Kajtkiem, ale nigdy przed nim nie ucieka, a to już dowód na to, że się psa nie boi.

Babcia ugotowała pyszny obiad, później dopilnowała, żebym odrobił lekcje i wyruszyliśmy z dziadkiem oraz Kajtkiem na ryby. Gdy przygotowywaliśmy z dziadkiem wędki, pies biegł z jednego miejsca na drugie i nagle usłyszeliśmy jego pisk. Podbiegliśmy z dziadkiem do naszego psa i okazało się, że ktoś roztrzaskał szklaną butelkę w zaroślach, a nasz Kajtek w nią wpadł. Teraz kulał na jedną łapkę, z której leciała krew. Szybko zebraliśmy wędki oraz sprzęt, który przed chwilą rozłożyliśmy i z Kajtkiem na rękę biegnęliśmy do weterynarza. W poczekalni spotkaliśmy tatę z Werką i naszą kicią. Byli pierwsi w kolejce, ale gdy zobaczyli piszcącego Kajtka, od razu wpuścili nas przed siebie. Za kwadrans przyszedł pan doktor i wyciągnął kawałek szkła, który wbił się głęboko w łapkę Kajtka, a następnie zrobił opatrunek i wypisał nam receptę, z którą udaliśmy się do apteki. Tam spotkaliśmy mamę, która po wizycie u dentysty również musiała wykupić jedną maść, by złagodzić ból zęba. Gdy mama zobaczyła smutnego Kajtka, przytuliła go mocno i na chwilę przestał piszczeć. Następnie wróciliśmy do domu, babcia była zła na dziadka, że nie poinformował jej, co się stało, a ona zamartwiała się, czemu tak długo nie przychodzimy. Dziadek i ja byliśmy tak przejęci losem Kajtka, że zapomnieliśmy o tym, ale na szczęście nasze prośbiny zostały przyjęte, a babcia zaraz przygotowała nam pyszną kolację do zjedzenia. Biedny Kajtek dostał do miski z wodą proszek z lekarstwem i usnął. Gdy wróciliśmy do domu, Werka opowiedziała mi, jaka odważna była nasza kotka Psołka, która dostała zastrzyk od pana weterynarza. W nagrodę otrzymała od pana doktora koci przysmak i naklejkę „Dzielny Pacjent”. Mama była dumna z Werki, a my z naszych zwierzaków. Chyba nigdy tak szybko nie zasnęliśmy jak dzisiejszego dnia.

Zadania, które znajdowały się pod opowiadaniem:

**Wykonaj polecenia i odpowiedz na pytania:**

1. Dlaczego mama nie mogła iść z kotem do weterynarza?
2. Kto przejął zadanie mamy i poszedł z kotem na szczepienie?
3. Z czego składało się śniadanie przygotowane przez mamę?
4. Co miał zrobić po szkole główny bohater opowiadania?
5. Jak miał na imię pies dziadków?
6. Czego nauczył psa główny bohater?
7. Jak zachowuje się pies, gdy przychodzi do domu głównego bohatera, w którym mieszka kot?
8. Czy kotka Psołka boi się psa Kajtka?
9. Co zrobił sobie pies, gdy wnuczek z dziadkiem przygotowawali się do łowienia ryb?
10. Kto udzielił pomocy Kajtkowi?
11. Kogo dziadek z wnuczkiem spotkali w poczekalni u weterynarza?
12. Co wyciągnął z łapki Kajtka pan weterynarz?
13. W jakim miejscu dziadek z wnuczkiem spotkali mamę?
14. Dlaczego mama kupiła maść?
15. Co zrobiła mama, że Kajtek na chwilę przestał piszczeć?

16. *Dlaczego po powrocie do domu babcia była zła na dziadka?*
17. *Co zrobił Kajtek po powrocie do domu?*
18. *Co otrzymała od pana weterynarza Kotka Psołka?*
19. *Narysuj swoje ulubione zwierzątko.*
20. *Narysuj i wytnij obrazki zdrowych rzeczy, jakie należy jeść. Następnie za pomocą słomki przenieś na talerzyk te, które chciałbyś zjeść na śniadanie.*

### Opowiadanie pt. *Święta*:

Dzisiaj od samego rana w naszym domu czuć było święta. Mama krzątała się w kuchni i podśpiewywała sobie pod nosem kolędy. Od rana przygotowywała potrawy na wigilijną wieczerzę. Niektóre z nich, na przykład barszczyk i kompot z suszu właśnie się gotowały, dlatego piękny zapach unosił się w powietrzu. Mama powiedziała nam, że nie wolno się objadać, ponieważ o godzinie 16.00 mieliśmy zacząć naszą wigilię, czyli uroczystą kolację, którą jada się w dzień przed Bożym Narodzeniem. Nagle zadzwonił dzwonek do drzwi. Okazało się, że to tata nie mógł wejść do domu, ponieważ ogromna choinka, którą kupił utrudniała mu włożenie klucza do drzwi. Pomogłem tacie dostać się do domu i odwiązaliśmy choinkę, którą w sklepie bardzo mocno związano, żeby po pierwsze, zmieściła się do auta, a po drugie, by nie złamano jej żadnej gałęzi. Biedna choinka... – pomyślałem – całe szczęście dzięki nam jest już uratowana!

Tata zaniósł choinkę do salonu, potem włożył ją do stojaka i nareszcie przestała się chwiać. Gdy mama weszła do pokoju aż krzyknęła z zachwytu na widok żywej, pachnącej lasem choinki. Tata poprosił mnie o pomoc w przystrojeniu drzewka – oczywiście od razu się zgodziłem. Musieliśmy się naprawdę spieszyć, żeby zdążyć przed wigilią. Poszliśmy z tatą do piwnicy i przynieśliśmy ozdoby choinkowe – osiem pudełek z bombkami, dwa worki z łańcuchami oraz jedną torbę z lampkami. Mama martwiła się, że choinka jest ciut za duża i nie zmieści się na jej czubku szpic z gwiazdą betlejemską. Tata obiecał, że wszystko znajdzie się na swoim miejscu, jeśli tylko mama nie będzie patrzyła mu na ręce. Dlatego mama wróciła do swoich zajęć, a my z tatą mieliśmy dużo zabawy podczas ubierania choinki. Nie mogłem się nadziwić, jakie skarby są ukryte w pudełkach, które wyciągnęliśmy z piwnicy. Były tam czerwone renifery i św. Mikołaj do powieszenia, różnokolorowe bombki, złote kokardki, aniołki z gipsu oraz słodkie laseczki na choinkę. Do jednego pudełka była przypięta żółta kartka, na której znajdował się napis: „UWAGA!”. Zapytałem tatę, dlaczego to pudełko jest z takim napisem, a wtedy tata wytłumaczył mi, że w nim przechowujemy wyjątkowe bombki babci i dziadka, które oni w dzieciństwie otrzymali od swoich rodziców – to nasza rodzinna pamiątka. Gdy dziadkowie przyjeżdżają do nas na święta, wieszają je na naszej choince i w każdym roku opowiadają historię jednej z nich. W zeszłym roku dziadek Heniu opowiadał o porcelanowym dzwoneczku z namalowanym kangurem, który otrzymał od swojego taty z okazji świąt. Tata dziadka, czyli mój pradziadek był marynarzem i przywiózł ten dzwonek aż z Australii, gdzie pierwszy raz w życiu zobaczył misia koalę, kiwi i kangura. Byłem



bardzo ciekawy, o jakiej bombce w tym roku opowie nam dziadek. W kolejnym pudełku znaleźliśmy piękną drewnianą szopkę, którą Werka przywiozła kiedyś z wycieczki z Zakopanego. Szopkę postawiłem na pianinie obok pucharu taty z zawodów narciarskich, w których brał udział jeszcze w czasie studiów.

W workach znaleźliśmy niebieskie, czerwone i złote łańcuchy, ale do wystroju choinki wybraliśmy tylko te, które nam pasowały, czyli czerwone. Później wyciągnęliśmy lampki i okręciliśmy je wokół choinki. Mimo iż tata podłączył je do prądu, nie chciały świecić. Było już za późno, by jechać do sklepu po nowe lampki, więc tata zaczął kręcić każdą małą lampkę, aż nagle wszystkie zostały naprawione. Na koniec tata wziął mnie na barana i nałożyłem szpic z gwiazdą betlejemską na czubek choinki. Byłem taki dumny z naszego dzieła! Gdy Werka weszła do pokoju, by położyć na stole pudełko z pierniczkami, które przed chwilą skończyła dekorować, była zachwycona tym jak pięknie wygląda nasza choinka. Później Werka z mamą położyły sianko pod stół, nakryły go białym obrusem, położyły 13 talerzy (jeden więcej dla wędrowca), sztucce, świecę oraz opłatki. Przed czwartą zaczęli schodzić się goście. Najpierw przyszła babcia z dziadkiem, później ciocia Ania z wujkiem Krzysiem i małą Ewą, a na końcu stryj Tomasz z cicią Amelią oraz moim kuzynem Arkiem. Najpierw wszyscy łamali się opłatkiem i składali sobie życzenia, a później zasiedliśmy do stołu, by zjeść dwanaście wigilijnych potraw. Gdy skończyliśmy kolację, wujek Krzysiu zaczął grać piękne koledy na pianinie, które wspólnie śpiewaliśmy. Mała Ewa grała na tamburynie, a pozostali klaskali w dłonie. Gdy skończyliśmy koledowanie, zorientowaliśmy się, że pod choinką znalazły się prezenty, których tam wcześniej nie było. To na pewno Gwiazdka lub Aniołek przyniosły nam je, gdy byliśmy zajęci śpiewaniem. Przyszedł czas rozpakowywania prezentów, które wywołały uśmiech na twarzach wszystkich członków rodziny. Długo zastanawiałem się, skąd Gwiazdka wiedziała, że marzyłem o grze w budowanie własnego wesołego miasteczka? Później dorośli wrócili do stołu, by wspólnie rozmawiać, a najmłodszy rozłożyli się wokół babci, która siedziała na fotelu z otwartym albumem ze starymi zdjęciami i właśnie zaczynała opowiadać kolejną rodzinną historię. Jak ja lubię święta... :-)

Zadania, które znajdowały się pod opowiadaniem:

**Wykonaj polecenia i odpowiedz na pytania:**

1. Jak nazywają się piosenki, które podśpiewywała sobie mama, gdy krzątała się w kuchni?
2. Zapach jakich potraw unosił się w powietrzu w kuchni?
3. O której godzinie miała zacząć się wigilia?
4. Czego nie wolno było robić członkom rodziny przed wigilią?
5. Co to jest wigilia?
6. Dlaczego tata nie mógł wejść do domu i musiał dzwonić do drzwi?
7. Dlaczego w sklepie bardzo mocno związane choinkę?
8. Jak zareagowała mama, gdy zobaczyła choinkę?

9. *Gdzie poszedł tata z synem po ozdoby choinkowe?*
10. *Ile pudełek z bombkami przyniósł tata z synem?*
11. *O co martwiła się mama w związku z choinką?*
12. *Co miało się znaleźć na czubku choinki?*
13. *Jakie skarby były ukryte w pudełkach, które tata z synem wyciągnęli z piwnicy?*
14. *Jaki napis znajdował się na żółtej kartce na jednym z pudełek?*
15. *Co znajdowało się w pudełku z napisem na żółtej kartce?*
16. *O czym opowiadał dziadek Heniu?*
17. *Co było namalowane na porcelanowym dzwoneczku?*
18. *Kim był pradziadek głównego bohatera?*
19. *Co stało na pianinie?*
20. *W jakiej dyscyplinie sportowej tata głównego bohatera zdobył puchar?*
21. *Jaki kolor łańcuchów znajdował się w workach?*
22. *Jaki kolor łańcucha został ostatecznie wybrany do przystrojenia choinki?*
23. *Co dekorowała Werka?*
24. *Wymień, jakie rzeczy zostały położone przez mamę i Werkę na stole?*
25. *Który z gości przyszedł jako pierwszy?*
26. *Kto grał na pianinie?*
27. *Co babcia miała na kolanach, gdy najmłodszy siedzieli wokół niej?*
28. *Narysuj choinkę, którą miałaś/eś podczas Świąt. Wytnij kóteczka z papieru kolorowego i za pomocą słomki przenoś je na Twoją choinkę, by udekorować ją kolorowymi bombkami.*

### 3.17. Materiał badawczy – próba podsumowania

Tematy opracowanych plansz były bliskie dzieciom, co miało pomagać skupić ich uwagę. Celem opracowanych narzędzi było zdiagnozowanie stopnia postępu rozwoju językowego u danego dziecka. Dłuższe stosowanie tych zadań pozwoliłoby sprawdzić między innymi, czy lepszy rozwój tworzenia słów nadrzędnych bądź podrzędnych wiąże się z konkretnymi ćwiczeniami, które dzieci wykonywały częściej lub lepiej. Dzięki temu można by ocenić nie tylko, czy ta metoda jest skuteczna ogólnie, ale również czy jest skuteczna dla konkretnych umiejętności językowych, oraz które rodzaje ćwiczeń są najefektywniejsze i najatrakcyjniejsze.

Pomysł na wykorzystywanie oprogramowania komputera w celach edukacyjnych nie jest nowy, jednak w dostępnych do tej pory na rynku programach tego typu daje się zauważyć niską atrakcyjność wizualną oraz słabe zorientowanie na przyjemność z korzystania z gier (tzw. grywalność). Ważne jest także to, iż gracz otrzymuje odznakę do elektronicznego zeszytu za każde prawidłowo wykonane zadanie, przez co ma jeszcze większą motywację, by ćwiczyć, a przy okazji poszerzać swoje słownictwo.

Zaproponowane narzędzie multimedialne, dzięki współpracy z fachowcem (nauczycielem, badaczem itd.), daje dodatkowe możliwości pogłębionej diagnostyki oraz doskonalenia programu. Narzędzie pozwala na współpracę rodzica z ekspertem. Badacz może przygotowywać indywidualnie dobrane zestawy ćwiczeń, które będą opracowane z myślą o jednostce, która wymaga stymulowania konkretnej sprawności językowej. Interakcyjna metoda pozwala nagrywać ćwiczenia, które są najlepszym dowodem postępu dziecka, pozwala też włączyć do programu kolejnego fachowca – logopedę. Może on stymulować prawidłową artykulację, dodając zestaw ćwiczeń logopedycznych, jakie dziecko może wykonywać z pomocą komputera pod kontrolą rodzica lub terapeuty.

## Rozdział 4. Rozwój słownictwa u dzieci. Wyniki badań

### 4.1 Problem badawczy

Postęp w jakiegokolwiek dyscyplinie wiąże się ze zdolnością stawiania pytań, czyli nakreślania problemów badawczych (ŁOBOCKI 2005). Problemem badawczym w niniejszej pracy jest ocena stopnia rozwoju polskiego słownictwa wśród dzieci dwujęzycznych, mieszkających obecnie w Wielkiej Brytanii, w zależności od zastosowania różnych metod wspierania tego procesu. Ten temat wymaga rozwinięcia ze względu na brak odpowiedzi na wiele pytań związanych z rozwojem mowy i metodami nauczania w warunkach dwujęzyczności. W literaturze zauważa się, że problem badawczy jest na ogół sprecyzowaniem samego celu badań (ŁOBOCKI 2005). Cel niniejszych badań wynikał z potrzeby zdobycia wiedzy o skuteczności odmiennych metod stymulowania dzieci dwujęzycznych. Istotne było również to, że badanie naukowe rozszerzyło wiedzę dotyczącą interesującego zagadnienia – na co wskazywał także GORISZOWSKI, opisując pytania, jakie należy brać pod uwagę w trakcie ustalenia problemu badawczego (2006).

By uzyskać wiedzę na temat metod stymulujących słownictwo w języku polskim u dzieci na emigracji, co ukierunkowało moje przedsięwzięcia badawcze, sformułowane zostały następujące pytania badawcze związane z przeprowadzonymi próbami:

1. Która metoda<sup>1</sup> (tradycyjna<sup>2</sup> czy nowoczesna<sup>3</sup>) okazała się bardziej efektywna dla stymulacji słownictwa dzieci?
2. Dla jakiej grupy wiekowej stymulacja nowoczesna była lepsza?
3. Dla jakiej grupy wiekowej stymulacja tradycyjna była lepsza?
4. Jaka była różnica między stopniem rozwoju osiągniętym w przypadku metody tradycyjnej a nowoczesnej w ogóle i w odniesieniu do konkretnej grupy wiekowej?
5. Czy dzieci monolingwalne w Polsce osiągnęły w każdej grupie wiekowej lepszy wynik od dwujęzycznych dzieci badanych w Wielkiej Brytanii?

<sup>1</sup> Szczegółowy opis metod znajduje się w Rozdziale 3.

<sup>2</sup> Czytane przez rodziców opowiadania tematyczne.

<sup>3</sup> Ćwiczenia językowe przy użyciu programu multimedialnego.

6. W ramach którego z podtestów (I, II, III) postępy dzieci dwujęzycznych (zwłaszcza korzystających z metody nowoczesnej) po okresie stymulacji były największe i czy dorównywały one, a może przewyższały progres dzieci monolingwalnych w tym samym okresie?
7. Czy większe problemy artykulacyjne miały dzieci monolingwalne czy dwujęzyczne?

Wszystkie powyżej wskazane pytania służyły ustaleniu, która z metod wspierania rozwoju dzieci dwujęzycznych była najbardziej efektywna.

## 4.2. Hipotezy badawcze

Hipoteza to „naukowe przypuszczenie o związku zależności danych zjawisk od innych lub o związku pojęć o znaczeniu ustalonym” (GORISZOWSKI 2006:40). L. Sołoma uważa, że hipoteza jest to przypuszczenie, które wysuwa się, by wyjaśnić sens konkretnego zjawiska (SOŁOMA 1999). Goriszowski zwraca uwagę na niezbędny, a zarazem pierwszy, element naukowego badania, czyli ustalenie hipotezy roboczej. Opisuje ona prawdopodobne relacje fragmentów rzeczywistości (GORISZOWSKI 2006). Przez fakt, iż hipoteza robocza uwydatnia przedmiot badania, jest ona pewnego rodzaju drogowskazem dla nauki, ponieważ podpowiada wybór konkretnych sposobów postępowania. Prawidłowo sformułowana hipoteza wyjaśnia rzeczywistość; nie powinna wywoływać wątpliwości dzięki temu, że jest jednoznaczna i drobiazgowo skonstruowana (GORISZOWSKI 2006).

W ramach niniejszej pracy ustalono następujące hipotezy badawcze:

1. Autorska nowoczesna metoda stymulowania słownictwa pomaga poszerzać zasób słów w języku polskim.
2. Metoda nowoczesna powinna przynajmniej w niektórych grupach wiekowych przynieść lepszy efekt rozwoju słownictwa niż metoda tradycyjna.
3. Zaproponowane metody stymulacji wpływają na poszerzenie zasobu słownictwa w większym stopniu niż brak jakichkolwiek ćwiczeń.
4. Dzieci monolingwalne z Polski po roku od pierwszego sprawdzenia poziomu słownictwa powinny mieć lepszy wynik od dzieci z Londynu, które nie wykonywały żadnych ćwiczeń (różnica poziomu słownika dzieci monolingwalnych oraz bilingwalnych niepoddawanych stymulacji powinna się utrzymywać lub powiększać na niekorzyść dzieci

dwujęzycznych niepoddawanych dodatkowej stymulacji). Hipoteza ta opiera się na założeniu, że dzieci przebywające w Polsce były cały czas stymulowane i rozwijały swój język w sposób naturalny; natomiast dzieci dwujęzyczne z Londynu uczyły się języka polskiego tylko raz w tygodniu – w szkołach sobotnich (miały ograniczony kontakt z polskojęzycznym środowiskiem językowym).

5. Poziom słownictwa u dzieci dwujęzycznych z Londynu (które nie wykonywały ćwiczeń) po roku powinien być niższy od poziomu słownictwa dzieci z Manchesteru, które poddano stymulacji którąkolwiek metodą.
6. Różnica w poziomie słownictwa dzieci dwujęzycznych może być niwelowana za pomocą dodatkowej stymulacji (poziom słownictwa u dzieci dwujęzycznych z Manchesteru – poddawanych stymulacji – może być zbliżony do poziomu, jaki osiągną dzieci monolingwalne z Polski po roku w naturalnych warunkach przebywania w środowisku polskojęzycznym).
7. Problemy artykulacyjne (logopedyczne) nie są większe (częstsze, bardziej poważne) u dzieci dwujęzycznych niż u dzieci monolingwalnych.

### 4.3. Metody badania

Metody badawcze mają cel naukowy lub praktyczny. W pierwszym przypadku pozwalają badać mechanizmy, ich związki oraz ustalać wpływ badanych faktów, a także wprowadzać uogólnienia. W drugim przypadku, jeśli metoda zostanie właściwie dobrana, możliwe jest zbadanie rzeczywistości w praktycznym aspekcie, a co za tym idzie usprawnienie jej (Goriszowski 2006).

Prawidłowo przygotowane badania przebiegają według konkretnego planu, prowadząc w ten sposób do rozwiązania określonego problemu badawczego. Osoba przeprowadzająca badanie powinna pamiętać o tym, co jest jego celem, jakie są założenia oraz ustalone problemy badawcze. Determinuje to nie tylko adekwatny wybór metod i technik badania, ale także ich wielorakość oraz w dużym stopniu poprawność, dotyczącą rejestrowania obserwowanych fragmentów rzeczywistości, a co za tym idzie właściwe wnioski. Istotne, by – dla dokonania rzetelnych obserwacji – badacz nie był stronniczy, by angażował się w proces zbierania danych oraz krytycznie spo-

glądał na wyniki badań. Konieczne, by badania wyczerpywały zamierzony problem i były doprowadzone do końca (KAMIŃSKI 1974; WROCZYŃSKI, PILCH 1974; PILCH, WUJEK 1974; ŁOBOCKI 2005; GORISZOWSKI 2005).

Przed przystąpieniem do badań opisanych w niniejszej pracy ustalono schemat postępowania badawczego. Najpierw umówiono terminy badania wszystkich dzieci dwujęzycznych i jednojęzycznych w celu określenia bazowego poziomu ich kompetencji leksykalnej. Grupa dzieci jednojęzycznych z Polski była grupą porównawczą, podobnie jak dwujęzyczna grupa dzieci z Londynu, która nie była stymulowana żadną z metod. Grupa z Manchesteru została losowo podzielona na dwie podgrupy wykonujące opracowane ćwiczenia – tradycyjne bądź nowoczesne – stymulujące rozwój słownictwa. Założono, iż jeśli w obu ośrodkach zagranicznych byłby podział na grupę wykonującą zadania oraz niewykonującą żadnych ćwiczeń, wtedy trudno byłoby mieć pewność, że rodzice dzieci wykonujących ćwiczenia nie udostępniłoby ich rodzicom dzieci niećwiczących. Żeby zapobiec takim zachowaniom, które wpłynęłyby na zaburzenie wyników badań, zdecydowano się, by grupy dwujęzyczne były w całości ćwiczące lub niećwiczące, i aby znajdowały się w różnych miastach. Z racji tego, iż obie szkoły polskie w Anglii nie posiadały szczegółowych informacji związanych z nazwą drugiej placówki oraz nazwiskami uczniów wchodzących w skład grupy badawczej w innym mieście, istniało minimalne ryzyko kontaktu i przekazania sobie jakichkolwiek ćwiczeń. Co więcej, dostęp do ćwiczeń wykonywanych metodą nowoczesną wymagał uzyskania uprawnień administracyjnych i wygenerowania indywidualnego hasła. Najkorzystniejsza – z punktu widzenia celu badań – była sytuacja, iż w jednej szkole w Anglii (w Manchesterze) obie podgrupy były poddane stymulacji, dzięki czemu każda z nich miała swoje zadania, na których była skoncentrowana. Dzieci dwujęzyczne z Londynu stały się grupą porównawczą dla dzieci dwujęzycznych z Manchesteru wykonujących zadania. W ten sposób możliwe było porównanie obu grup dwujęzycznych – poddanych stymulacji i rozwijających się bez dodatkowego wzmocnienia kompetencji leksykalnej. Celem ponownych badań za pomocą standaryzowanego testu określającego stan słownictwa, wykonanych po roku, było określenie efektywności konkretnych stymulacji i wyciągnięcie na tej podstawie wniosków. Ważna była umiejętność sprawnego posługiwania się przez badacza narzędziem wykorzystywanym w badaniach, czyli Testem Słownika Dziecka Zbigniewa Tarkowskiego.

Rodzice dzieci wchodzących w skład grupy badawczej nie mieli świadomości tego, czy – ani jak często – wyniki badań ich dzieci są przeze mnie monitorowane. W związku z tym potencjalna możliwość kontroli aktywności dziecka, jaką dawał program komputerowy, nie mogła wpłynąć na skrupulatność ćwiczeń. Jeżeli jednak perspektywa kontroli aktywności wpływałaby mobilizująco na dziecko lub jego rodziców, to byłaby to niedająca się pominąć zaleta stymulacji metodami nowoczesnymi. Ćwiczenia w programie pojawiały się we wcześniej zapowiadanych rodzicom terminach (wiązało się to jedynie z automatyczną notyfikacją), natomiast ćwiczenia tradycyjne były regularnie rozsyłane przeze mnie rodzicom pocztą elektroniczną, a w każdym mejlu znajdowała się zachęta do ćwiczeń.

Losowość doboru do grupy wykonującej ćwiczenia metodą tradycyjną bądź nowoczesną sprawiła, że moim badaniom na pewno nie można postawić zarzutu manipulacji. Uważam, że losowość przydziału grup jest podstawą tego, by wyniki były uznane za rzetelne i miarodajne. Gdybym do grupy dzieci wykonujących zadania przy użyciu metody nowoczesnej włączyła tylko te, które na przykład na co dzień nie korzystają z komputera, wtedy można założyć, iż w tej grupie znalazłyby się dzieci z wyższą kompetencją językową.

Przed badaniami zbierałam dane o charakterze socjologicznym o każdym z dzieci i ich rodzinach (w tym między innymi o wykształceniu rodziców, znajomości języka miejscowego oraz ich własnej ocenie sytuacji materialno-bytowej). Pozyskałam zatem informacje, które pozwoliły wytypować grupy badawcze z Londynu i Manchesteru możliwie do siebie zbliżone pod względami socjoekonomicznymi.

#### 4.4. Metody analizy danych

W badaniach opisywanych w niniejszej pracy istotna dla badacza jest zmiana parametrów jakościowych, ale z racji tego, iż wyniki zostały zebrane jednocześnie i nie analizuje się każdego przypadku indywidualnie (*case study*) tylko łącznie, kluczowe stały się parametry ilościowe. Analiza ilościowa daje możliwości oceny skuteczności opisanych metod dla całej populacji, a nie tylko dla poszczególnych dzieci. Zebrane dane ilościowe muszą zostać zanalizowane metodami statystyki. Celem analizy statystycznej jest „przedstawienie zbioru danych i ustalenie prawomocności



wnioskowania z próbki o populacji” (KONARZEWSKI 2000:182). Warto zauważyć, że narzędzie (program komputerowy) pozwala na zbieranie danych także do badań jakościowych, dzięki temu, iż możliwe jest ustalenie indywidualnych błędów dzieci oraz ich słabszych stron w przyswajaniu języka.

Badania ilościowe i jakościowe mogą się uzupełniać – jest to idealna sytuacja dla badacza. W niniejszej pracy zastosowano pluralistyczne podejście badawcze, ponieważ opisane wyniki analizy ilościowej zostały uzupełnione za pomocą wyników analizy jakościowej. W pluralistycznym podejściu ważny jest nie tylko pomiar danego zjawiska, ale także szczegółowy opis z próbą interpretacji, uwzględniającą także kontekst sytuacyjny. Takie podejście wynika ze złożoności badanej rzeczywistości, dla której konieczne jest zastosowanie tak badań ilościowych, jak i jakościowych, mimo iż oba podejścia się od siebie różnią (Łobocki 2005).

#### **4.5. Grupa badawcza – dobór próby**

Pierwszym badaniem objęto 140 dzieci w wieku od 4 do 8 lat. Z tej grupy wyniki trzydziścioro dzieci nie mogły być analizowane po roku, ponieważ w Teście Słownika Dziecka prof. Tarkowskiego nie ma skali stenowej dla dzieci 9 letnich. Porównaniu rozwoju kompetencji słownikowych podlegać zatem mogło 110 dzieci bilingwalnych i monolingwalnych. Zbadano dzieci ze szkół sobotnich w Wielkiej Brytanii z Manchesteru oraz z Londynu. Grupę dzieci dwujęzycznych łączył fakt przebywania za granicą oraz uczęszczania w tygodniu do angielskich szkół, natomiast w soboty do polskiej szkoły. Różnice między dziećmi wynikały z różnych miejsc zamieszkania, jednak liczba godzin nauki w szkole polskiej była taka sama.

Grupa dzieci dwujęzycznych ze Szkoły Polskiej w Manchesterze liczyła 31 dzieci (13 dziewczynek, 18 chłopców). Grupa dzieci dwujęzycznych ze Szkoły Polskiej w Londynie liczyła 30 dzieci (16 dziewczynek, 14 chłopców). Grupa dzieci monolingwalnych z Polski wynosiła 79 dzieci (43 dziewcząt, 36 chłopców).

#### **4.6. Narzędzia analizy statystycznej**

W celu dokonania analizy badanych zmiennych obliczono podstawowe miary statystyczne, takie jak:

– średnia arytmetyczna ( $\bar{X}$ )

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}$$

– odchylenie standardowe (S)

$$S = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})^2}{n}}$$

Średnia arytmetyczna to suma wszystkich wartości podzielona przez ich ilość, czyli w odniesieniu do moich badań jest to suma wyników wszystkich dzieci w zbiorze podzielona przez ich liczbę.

Odchylenie standardowe jest miarą, która określa, jak bardzo wartości danych są rozproszone wokół średniej. Im większa wartość odchylenia standardowego, tym dane są bardziej oddalone od wartości średniej. Odchylenie standardowe jest równe pierwiastkowi z wariancji (średniej arytmetycznej kwadratów odchyleń od średniej arytmetycznej). Symbole w powyższym wzorze w odniesieniu do moich badań oznaczają:

$$\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})^2 = \text{suma odchyleń wyników};$$

n – oznacza liczbę dzieci w zbiorze;

$(X_i - \bar{X})^2$  – to odchylenie wyniku danego dziecka od średniej arytmetycznej wyników.

#### 4.6.1. Test istotności różnic

Realizacja badań i analiz dwuwymiarowych jest szczególnym i bardzo uproszczonym przypadkiem poruszania się w przestrzeni wielowymiarowej, gdzie równoległej obserwacji i analizie poddawane są trzy oraz więcej zmiennych. Zdaniem Andrzeja LUSZNIOWICZA (2001), metodologiczną podstawą statystyki wielowymiarowej jest statystyka dwuwymiarowa.

Testy istotności różnic dla wartości średniej – w których proces weryfikacji hipotezy przebiega według schematu zwanego testem statystycznym – pozwalają na podstawie wyników z próby losowej stwierdzić, czy są podstawy do odrzucenia hipotezy zerowej i przyjęcia alternatywnej. Stawiane w testach hipotezy są następujące:

$$H_0: m_1 = m_2$$

$$H_1: m_1 \neq m_2$$

### 4.6.2. Analiza wariancji

W przypadku gdy występują więcej niż dwie serie pomiarów lub dwie grupy do analiz istotności różnic pomiędzy wartościami średnimi nie można użyć testów  $t$ , ponieważ wraz z kolejnymi iteracjami testu  $t$  dla poszczególnych grup rośnie prawdopodobieństwo, że dojdzie do pomyłki. Do analizy takich problemów wykorzystuje się analizę wariancji – w przypadku niniejszej pracy – dla pomiarów powtarzanych.

Zakłada się, że objaśniana zmienna losowa  $Y$  ma rozkład normalny  $N(m, \sigma)$ , dla którego parametry  $m$  (wartość oczekiwana) oraz  $\sigma$  (odchylenie standardowe) są liczbowo nieznanne. Formułowana jest analityczna hipoteza zerowa, że warunkowe wartości oczekiwane ( $m_i$ ) na wszystkich poziomach ( $i = 1, 2, \dots, k$ ) czynnika klasyfikacyjnego są jednakowe i równe bezwarunkowej wartości oczekiwanej ( $m$ ):

$$H_0: m_1 = m_2 = \dots = m_k = m \quad (*)$$

przy dwustronnej hipotezie alternatywnej dla wszystkich (a praktycznie dla dwóch dowolnych) par warunkowych wartości oczekiwanych. Odrzucenie hipotezy zerowej (\*) na deklarowanym poziomie istotności  $\alpha$  oznacza praktycznie, że czynnik klasyfikacyjny  $X$  kształtuje zaobserwowaną zmienność zmiennej objaśnianej  $Y$  w sposób statystycznie istotny (nieprzypadkowy). Odrzucenie tej hipotezy jest zatem decyzją optymalną.

W celu określenia istotności różnic dla wartości średnich zastosowano analizę wariancji dla powtarzanych pomiarów. Hipoteza zerowa w analizie wariancji brzmiała: wartości średnie badanych zmiennych (czyli zmiany wyników grup dzieci) nie różnią się istotnie między sobą. Sformułowano również hipotezę alternatywną oznaczoną  $H_1$ : są istotne różnice pomiędzy przynajmniej dwoma seriami pomiarów (są istotne różnice pomiędzy wartościami średnimi badanych cech). Przyjęto poziom istotności  $\alpha = 0,05$ .

W badaniach ocenom poddano także cechy o charakterze jakościowym. Analiza takich danych posiada swoją specyfikę, polegającą na zastosowaniu do porównań adekwatnych narzędzi statystycznych. Dla zmiennych mierzonych w skali nominalnej obliczono wskaźniki struktury oraz poddano weryfikacji hipotezy, że dwie *jakościowe* cechy w populacji są niezależne.

$H_0$ : cechy  $X$  i  $Y$  są niezależne.

Wobec hipotezy alternatywnej:

$H_1$ : cechy  $X$  i  $Y$  są zależne.

Najczęściej w tym celu stosowanym „narzędziem” jest test Chi-kwadrat Pearsona. Polega on na porównaniu częstości zaobserwowanych z częstościami oczekiwanymi przy założeniu hipotezy zerowej (o braku związku pomiędzy tymi dwiema zmiennymi).

Wszystkie analizy przeprowadzono za pomocą pakietu Statistica v.12 firmy Statsoft.

#### 4.7. Wyniki badań – w ujęciu statystycznym

Analizę wyników badań rozpoczęto od obliczenia podstawowych statystyk opisowych w postaci średniej arytmetycznej oraz odchylenia standardowego. Wyniki przedstawiono w tabeli 1.

**Tabela 1.** Podstawowe statystyki opisowe dla grupy wiekowej 4–5 lat

Grupa	Średnia	Odch. St.	Średnia	Odch. St.
	TSD <sup>a)</sup> I – przed	TSD I <sup>b)</sup> – przed	TSD I – po	TSD I – po
MANCHESTER-TRADYCYJNA	23,00	16,41	39,71	13,86
MANCHESTER-NOWOCZESNA	17,29	9,27	42,14	9,37
SOSNOWIEC	29,00	7,19	39,88	12,22
Grupa	TSD II <sup>c)</sup> – przed	TSD II – przed	TSD II – po	TSD II – po
MANCHESTER-TRADYCYJNA	4,43	3,10	7,57	2,44
MANCHESTER-NOWOCZESNA	4,86	2,61	8,86	2,48
SOSNOWIEC	7,38	2,07	9,38	2,20
Grupa	TSD III <sup>d)</sup> – przed	TSD III – przed	TSD III – po	TSD III – po
MANCHESTER-TRADYCYJNA	2,00	1,73	4,57	1,13
MANCHESTER-NOWOCZESNA	4,00	2,89	6,86	1,68
SOSNOWIEC	5,13	1,81	5,13	1,81
Grupa	TSD total – przed	TSD total – przed	TSD total – po	TSD total – po
MANCHESTER-TRADYCYJNA	29,43	20,55	51,86	16,68
MANCHESTER-NOWOCZESNA	26,14	13,87	57,86	11,07
SOSNOWIEC	41,50	9,07	54,88	14,82

a) TSD – Test Słownika Dziecka prof. Tarkowskiego.

b) TSD I – Test Słownika Dziecka Podtest I – Tworzenie słów podrzędnych.

c) TSD II – Test Słownika Dziecka Podtest II – Definiowanie.

d) TSD III – Test Słownika Dziecka Podtest III – Tworzenie słów nadrzędnych.

Po obliczeniu podstawowych statystyk opisowych dalsze analizy dotyczyły już istotności różnic pomiędzy wynikami przed i po ze względu na uwzględnione w badaniach grupy i kategorie wiekowe. W tym celu zastosowano analizę wariancji z powtarzanymi pomiarami oraz testy wielokrotnych porównań post-hoc Tuckeya<sup>4</sup> dla nierównych liczebności.

**Tabela 2.** Analiza wariancji dla powtarzanych pomiarów: zmienna TSD I<sup>5</sup> dla 4–5-latków

	Suma kwadratów SS <sup>a)</sup>	Stopnie swobody <sup>b)</sup>	Średni kwadrat MS <sup>c)</sup>	Statystyka F <sup>d)</sup>	Poziom p <sup>e)</sup>
Grupa	173,90	2	86,95	0,4416	0,649437
Przed – po	3348,59	1	3348,59	43,0591	0,000003
Przed – po *Grupa	366,06	2	183,03	2,3535	0,122129

a) Suma kwadratów – to wartość statystyczna opisująca sumę kwadratów odchyleń: badanej cechy od średniej generalnej, średnich grup od średniej generalnej lub obserwacji od średnich grup.

b) Stopnie swobody – to liczba niezależnych wyników obserwacji pomniejszona o liczbę reprezentującą związki pomiędzy nimi; służy do ograniczenia liczby parametrów estymowanych w próbie.

c) Średni kwadrat – to estymator wariancji: między grupami oraz między grupą i całą populacją. Estymator jest zmienną losową, służącą do szacowania wartości parametru rozkładu danej cechy w populacji.

d) Statystyka F – to statystyka opisywana poprzez test Fishera-Snedecora (F-Snedecora). Jej wartość jest określona stosunkiem wariancji międzygrupowej do wariancji wewnątrzgrupowej. Korzystając z tablic na podstawie wartości F otrzymuje się wartość poziomu p.

e) Poziom p – wielkość prawdopodobieństwa testowego służącego do potwierdzenia lub obalenia hipotezy testowej. Wartość ta jest porównywana z poziomem istotności.

Wyniki zawarte w tabeli 2 wskazują, że istotne różnice stwierdzono tylko w przypadku wyników przed i po ( $p=0,000003$ ). Nie stwierdzono istotnych różnic pomiędzy grupami oraz w przypadku interakcji grupa\* przed – po ( $p>0,05$ ). Aby zidentyfikować pomiędzy którymi podgrupami wystąpiły istotne różnice, w dalszych analizach zastosowano testy wielokrotnych porównań post-hoc Tuckeya.

<sup>4</sup> Są to testy statystyczne wykonywane po przeprowadzonej analizie wariancji. Wykorzystują zgromadzone dane i określają, które średnie w hipotezie różnią się od siebie w sposób istotny statystycznie po odrzuceniu hipotezy. Test post-hoc Tukeya polega na wykonywaniu testu t-studenta dla średnich grup, a następnie dostosowaniu poziomu istotności.

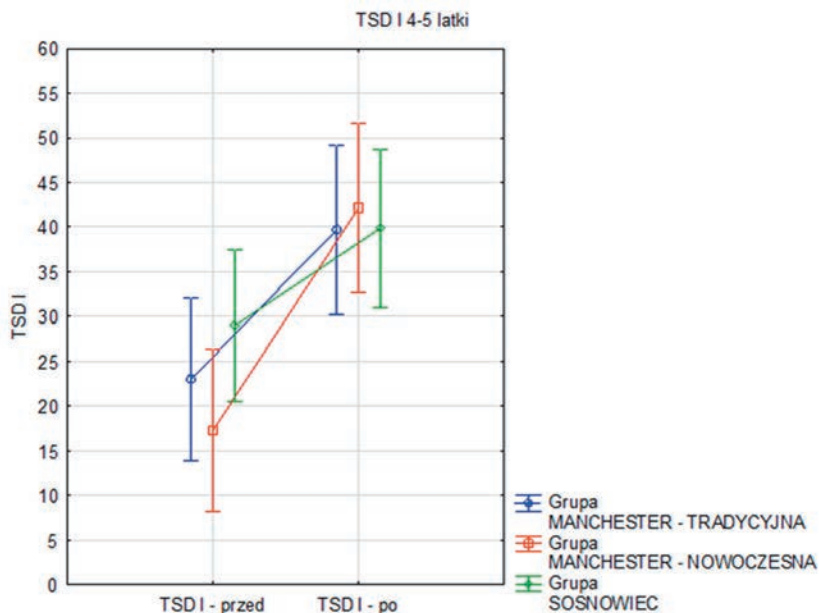
<sup>5</sup> TSD I – Test Słownika Dziecka Podtest I – Tworzenie słów podrzędnych.

**Tabela 3.** Test post-hoc Tuckeya dla nierównych liczebności HSD. Różnice istotne gdy  $p < 0,05$ 

Nr podklas	Grupa	R1	{1} 23,000	{2} 39,714	{3} 17,286	{4} 42,143	{5} 29,000	{6} 39,875
{1}	MANCHESTER-TRADYCYJNA	TSD I – przed		<b>0,023</b>	0,941	<b>0,047</b>	0,928	0,104
{2}	MANCHESTER-TRADYCYJNA	TSD I – po	<b>0,023</b>		<b>0,013</b>	0,999	0,535	1,000
{3}	MANCHESTER-NOWOCZESNA	TSD I – przed	0,941	<b>0,013</b>		<b>0,001</b>	0,438	<b>0,012</b>
{4}	MANCHESTER-NOWOCZESNA	TSD I – po	<b>0,047</b>	0,999	<b>0,001</b>		0,314	0,999
{5}	SOSNOWIEC	TSD I – przed	0,928	0,535	0,438	0,314		0,184
{6}	SOSNOWIEC	TSD I – po	0,104	1,000	<b>0,012</b>	0,999	0,184	

Analiza testów wielokrotnych porównań zawarta w tabeli 3 daje podstawy do stwierdzenia **istotnej statystycznie poprawy wyników tylko w przypadku wyników TSD I przed i po dla grupy Manchester-tradycyjna ( $p=0,023$ ), jak i nowoczesna ( $p=0,001$ )**. W przypadku wyników zmiennej TSD I dla szkoły polskiej w Sosnowcu był pewien trend wzrostowy, ale nie stwierdzono istotnej statystycznie poprawy wyników  $p > 0,05$ . Wyniki te ujmują wykreślenie obrazujące wyniki Testu Słownika Dziecka w części pierwszej badania 4–5-latków.

Wykres 1. Test Słownika Dziecka – część I, 4–5-latków

Tabela 4. Analiza wariancji dla powtarzanych pomiarów zmienna TSD II<sup>6</sup> dla 4–5-latków

	Suma kwadratów SS	Stopnie swobody	Średni kwadrat MS	Statystyka F	Poziom p
Grupa	43,72	2	21,86	2,588	0,10138
Przed – po	<b>101,76</b>	<b>1</b>	<b>101,76</b>	<b>25,978</b>	<b>0,00006</b>
Przed – po *Grupa	7,57	2	3,79	0,966	0,39838

Wyniki zawarte w tabeli 4 wskazują, że istotne różnice stwierdzono tylko w przypadku wyników przed i po  $p=0,00006$ . Nie stwierdzono istotnych różnic pomiędzy grupami oraz w przypadku interakcji grupa\* przed – po  $p>0,05$ . Aby zidentyfikować pomiędzy którymi podgrupami wystąpiły istotne różnice, w dalszych analizach zastosowano testy wielokrotnych porównań post-hoc Tuckeya.

<sup>6</sup> TSD II – Test Słownika Dziecka Podtest II: Definiowanie pojęć.

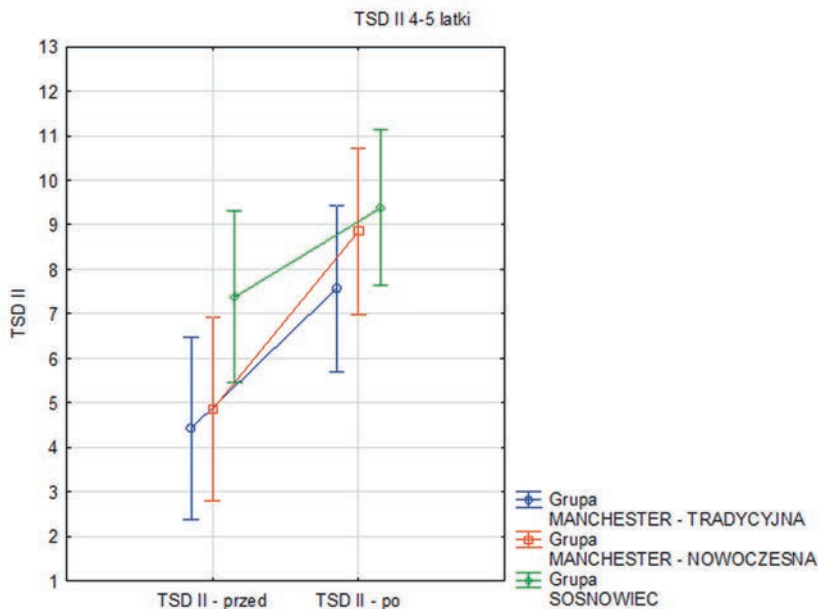
**Tabela 5.** Test post-hoc Tuckeya dla nierównych liczebności HSD. Różnice istotne gdy  $p < 0,05$ 

Nr podklas	Grupa	R1	{1} 4,4286	{2} 7,5714	{3} 4,8571	{4} 8,8571	{5} 7,3750	{6} 9,3750
{1}	MANCHESTER-TRADYCYJNA	TSD II – przed		0,07	1,00	<b>0,02</b>	0,26	<b>0,01</b>
{2}	MANCHESTER-TRADYCYJNA	TSD II – po	0,07		0,34	0,93	1,00	0,75
{3}	MANCHESTER-NOWOCZESNA	TSD II – przed	1,00	0,34		<b>0,01</b>	0,42	<b>0,02</b>
{4}	MANCHESTER-NOWOCZESNA	TSD II – po	<b>0,02</b>	0,93	<b>0,01</b>		0,87	1,00
{5}	SOSNOWIEC	TSD II – przed	0,26	1,00	0,42	0,87		0,37
{6}	SOSNOWIEC	TSD II – po	<b>0,01</b>	0,75	<b>0,02</b>	1,00	0,37	

Analiza testów wielokrotnych porównań zawarta w tabeli 5 daje podstawy do stwierdzenia **istotnej statystycznie poprawy wyników tylko w przypadku wyników TSD II przed i po dla grupy Manchester-nowoczesna  $p=0,01$** . W przypadku wyników zmiennej TSD II dla szkoły Manchester tradycyjna oraz szkoły polskiej (Sosnowiec) był pewien trend wzrostowy, ale nie stwierdzono istotnej statystycznie poprawy wyników  $p > 0,05$ . Można zatem stwierdzić, że **tylko w oparciu o metodę nowoczesną uzyskano istotną statystycznie poprawę wyników zmiennej TDS II dla 4–5-latków**. Wyniki te ujmując interpretacja graficzna na wykresie 2 zatytułowana: Test Słownika Dziecka część II 4–5-latki.



Wykres 2. Test Słownika Dziecka – część II, 4–5-latkci

Tabela 6. Analiza wariancji dla powtarzanych pomiarów zmiennej TSD III<sup>7</sup> dla 4–5-latków

	SS	Stopnie swobody	MS	F	p
Grupa	38,1461	2	19,0731	4,7042	0,022
R1	35,8758	1	35,8758	11,1223	0,003
R1 *Grupa	18,8961	2	9,4481	2,9291	0,078

Wyniki zamieszczone w tabeli 6. wskazują, że istotne różnice stwierdzono pomiędzy grupami  $p=0,022$  oraz wynikami przed i po  $p=0,003$ . Nie stwierdzono istotnych różnic pomiędzy interakcją przed – po \*grupa  $p>0,05$ . Aby zidentyfikować pomiędzy którymi podgrupami wystąpiły istotne różnice, w dalszych analizach zastosowano testy wielokrotnych porównań post-hoc Tuckeya.

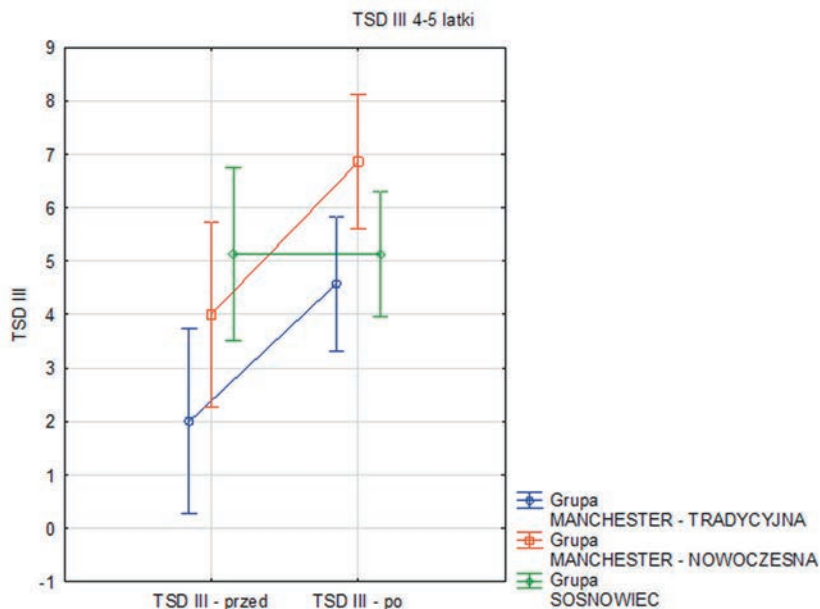
<sup>7</sup> Test Słownika Dziecka Podtest III: Tworzenie słów nadrzędnych.

**Tabela 7.** Test post-hoc Tuckeya dla nierównych liczebności HSD. Różnice istotne gdy  $p < 0,05$ 

Nr podklas	Grupa	R1	{1} 2,0000	{2} 4,5714	{3} 4,0000	{4} 6,8571	{5} 5,1250	{6} 5,1250
{1}	MANCHESTER-TRADYCYJNA	TSD III – przed		0,126	0,383	<b>0,001</b>	<b>0,043</b>	<b>0,043</b>
{2}	MANCHESTER-TRADYCYJNA	TSD III – po	0,126		0,993	0,244	0,994	0,994
{3}	MANCHESTER-NOWOCZESNA	TSD III – przed	0,383	0,993		<b>0,042</b>	0,877	0,877
{4}	MANCHESTER-NOWOCZESNA	TSD III – po	<b>0,001</b>	0,244	<b>0,042</b>		0,541	0,541
{5}	SOSNOWIEC	TSD III – przed	<b>0,043</b>	0,994	0,877	0,541		1,000
{6}	SOSNOWIEC	TSD III – po	<b>0,043</b>	0,994	0,877	0,541	1,000	

Analiza testów wielokrotnych porównań ukazana w tabeli 7 daje podstawy do stwierdzenia istotnej statystycznie poprawy wyników tylko w przypadku wyników TSD III przed i po dla grupy Manchester-nowoczesna  $p=0,042$ . W przypadku wyników zmiennej TSD III dla szkoły tradycyjnej Manchester oraz szkoły polskiej (Sosnowiec) nie stwierdzono istotnej statystycznie poprawy wyników  $p > 0,05$ . Wyniki te przedstawia wykres 3.

Wykres 3. Test Słownika Dziecka – część III, 4–5-latki

Tabela 8. Analiza wariancji dla powtarzanych pomiarów zmienna TSD Total<sup>8</sup> dla 4–5-latków

Efekt	SS	Stopnie swobody	MS	F	p
Grupa	492,89	2	246,45	0,8116	0,458974
Przed – po	<b>5549,67</b>	<b>1</b>	<b>5549,67</b>	<b>43,2944</b>	<b>0,000003</b>
Przed – po *Grupa	628,40	2	314,20	2,4512	0,112975

Wyniki zawarte w tabeli 8 wskazują, że istotne różnice stwierdzono tylko w przypadku wyników przed i po  $p=0,000003$ . Nie stwierdzono istotnych różnic pomiędzy grupami oraz w przypadku interakcji grupa\* przed – po  $p>0,05$ . Aby zidentyfikować pomiędzy którymi podgrupami wystąpiły istotne różnice, w dalszych analizach zastosowano testy wielokrotnych porównań post-hoc Tuckeya.

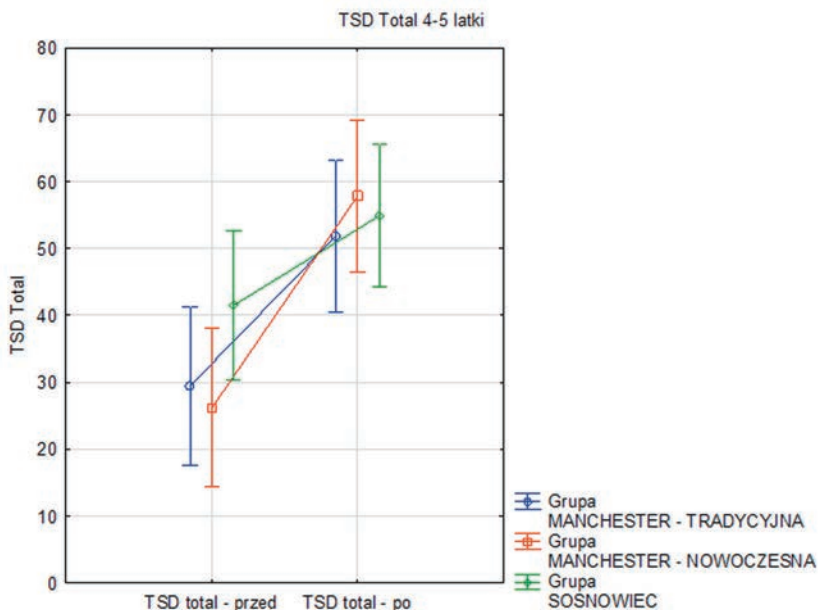
<sup>8</sup> Test Słownika Dziecka – Całość: Podtest I + Podtest II + Podtest III

**Tabela 9.** Test post-hoc Tuckeya dla nierównych liczebności HSD. Różnice istotne gdy  $p < 0,05$ 

Nr podklas	Grupa	R1	{1} 29,429	{2} 51,857	{3} 26,143	{4} 57,857	{5} 41,500	{6} 54,875
{1}	MANCHESTER-TRADYCYJNA	TSD total – przed		<b>0,016</b>	0,998	<b>0,012</b>	0,644	<b>0,030</b>
{2}	MANCHESTER-TRADYCYJNA	TSD total – po	<b>0,016</b>		<b>0,028</b>	0,972	0,773	0,999
{3}	MANCHESTER-NOWOCZESNA	TSD total – przed	0,998	<b>0,028</b>		<b>0,001</b>	0,389	<b>0,011</b>
{4}	MANCHESTER-NOWOCZESNA	TSD total – po	<b>0,012</b>	0,972	<b>0,001</b>		0,321	0,999
{5}	SOSNOWIEC	TSD total – przed	0,644	0,773	0,389	0,321		0,218
{6}	SOSNOWIEC	TSD total – po	<b>0,030</b>	0,999	<b>0,011</b>	0,999	0,218	

Analiza testów wielokrotnych porównań ukazana w tabeli 9 daje podstawy do stwierdzenia **istotnej statystycznie poprawy wyników tylko w przypadku wyników TSD Total przed i po dla grupy Manchester-tradycyjnej  $p=0,016$  oraz wybitnie istotnie statystycznej poprawy wyników w przypadku grupy Manchester-nowoczesnej  $p=0,001$** . W przypadku wyników zmiennej TSD Total dla szkoły polskiej (Sosnowiec) był pewien trend wzrostowy, ale nie stwierdzono istotnej statystycznie poprawy wyników  $p>0,05$ . Wyniki te potwierdza interpretacja graficzna na wykresie 4.

Wykres 4. Test Słownika Dziecka – Total, 4–5-latki



Kolejne analizy dotyczyły wyników dla rezultatów 5–6-latków oraz 6–7-latków w poszczególnych grupach. Opracowane tabele wraz ze szczegółową interpretacją są zamieszczone w aneksie. Ponieważ wyniki te są tłem dla rezultatu badań najmłodszej grupy (u której postęp dostrzega się najwyraźniej), podjęto decyzję o ich umieszczeniu (dla kontroli przez czytelnika) w aneksie.

Wyniki w ujęciu statystycznym dowiodły znaczącej przewagi osiągniętej przez grupę dzieci z Manchesteru, która wykonywała ćwiczenia metodą nowoczesną. Uzyskały one trzykrotną przewagę w przypadku najmłodszej grupy wiekowej (4–5-latki). Wśród starszej grupy (5–6-latki oraz 6–7-latki)<sup>9</sup>, dzieci z Manchesteru wykonujące ćwiczenia metodą nowoczesną osiągnęły w każdej z tych grup największą poprawę wyników w podteście II związanym z definiowaniem pojęć. Wyniki sumaryczne (w tabelach oznaczone jako *total*) potwierdziły trzykrotną przewagę metody nowoczesnej nad metodą tradycyjną. Wyniki całościowe podsumowujące uzyskany progres

<sup>9</sup> Dla kontroli wykresy badań grup starszych dzieci są zamieszczone w Aneksie na końcu publikacji.

w przypadku cztero- pięcio- i sześciolatków pozwalają mówić po roku u pięcio-, sześcio- i siedmiolatków o przewadze stymulacji za pomocą metody nowoczesnej nad metodą tradycyjną. Wykonywanie zadań na platformie internetowej okazało się najbardziej efektywne w przypadku trzech grup wiekowych (dla cztero-, pięcio- i sześciolatków), co świadczy o tym, iż przyniosło im najwięcej korzyści. Jeśli grupy porównawcze uzyskiwały nieznaczny wzrost osiąganego wyniku w przypadku pięcio- i sześciolatków, nie był on tak wysoki jak w przypadku grupy z Manchesteru stymulowanej metodą nowoczesną. Okoliczność, iż w niektórych podtestach i w niektórych grupach wiekowych poprawa wyników związana z zastosowaniem stymulacji tradycyjnej była większa niż osiągnięta za pomocą stymulacji nowoczesnej, może sugerować konieczność dopracowania programu komputerowego (np. przez dodanie dodatkowych ćwiczeń stymulujących konkretne umiejętności językowe u dzieci w konkretnym wieku).

Nie uzyskano tak wyraźnych wyników poprawy w przypadku grupy siedmiolatków. Możliwe są dwie przyczyny tego problemu. Z jednej strony możliwe jest zaburzenie wyników badań ze względu na zbyt małą grupę badawczą siedmiolatków poddanych stymulacji (jedynie dwoje dzieci w tym wieku). Można zastanawiać się, czy tak małą liczbę dzieci można uznać w ogóle za grupę. Z drugiej strony u dzieci pomiędzy 7. a 8. rokiem życia w szkole polskiej w Londynie (niepoddawanych stymulacji) zauważa się znaczny wzrost kompetencji językowych. Przy tak małej grupie nie działa efekt skali, który pozwala zminimalizować zniekształcające skutki doboru jednego czy dwojga dzieci o niższej kompetencji językowej. Dopiero przy odpowiednio dużej grupie badawczej cechy pojedynczego dziecka przestają mieć tak bardzo istotny wpływ na wynik całej grupy. Przy dwuosobowej grupie badawczej występowanie w niej mniej zdolnego dziecka powoduje zaburzenie wyniku. Przy jednoosobowych podgrupach wynik podgrupy przestaje być wynikiem statystycznym; staje się wynikiem diagnostycznym. Z powyższych względów, z uwagi na niemożność stworzenia odpowiednio dużej grupy badawczej dzieci 7-letnich, w tej grupie wiekowej wyniki nie mogą być uznane za miarodajne statystycznie.

#### **4.8. Wyniki badań – ujęcie analityczne**

Po uzyskaniu informacji na temat poziomu słownika dzieci z każdej grupy wiekowej, rozpoczęto – w przypadku grupy dzieci ze szkoły sobotniej

w Manchesterze – stymulację nowoczesną bądź tradycyjną. Po roku od pierwszych badań za pomocą Testu Słownika Dziecka ponownie przeprowadzono je wśród wszystkich grup dzieci – z Manchesteru, z Londynu oraz z Polski. Wyniki analiz dokonanych metodami statystycznymi wykazały największy wzrost poziomu słownictwa w przypadku dzieci z Manchesteru stymulowanych metodą nowoczesną. Grupa czterolatek z Manchesteru poddana stymulacji nowoczesnej i tradycyjnej osiągnęła największą poprawę wyników w obu metodach w odniesieniu do pozostałych grup. Dlatego poniżej zostaną porównane odpowiedzi, jakich udzieliły podczas pierwszego badania dzieci z tej grupy wiekowej z ich odpowiedziami zebrnymi po roku. Na podstawie tej grupy możliwe będzie zaobserwowanie rozwoju jakościowego ich słownictwa.

### Podtest I – Tworzenie słów podrzędnych

W pierwszym podteście sprawdzana była umiejętność tworzenia słów podrzędnych. Dzieci odpowiadały na dziesięć pytań związanych z zabawkami, pojazdami, kolorami, ubraniami, jedzeniem i piciem, tym, co robią dzieci, a co rodzice, jacy są ludzie i jakie są dzieci. Pytania były ułożone w kolejności od najłatwiejszych do najtrudniejszych. To zadanie polegało na podaniu jak największej liczby znanych przez dziecko słów związanych z konkretną kategorią tematyczną. W tabeli 10 umieszczono każde pytanie z pierwszego podtestu, podając po lewej stronie najczęściej udzielane odpowiedzi przez czterolatki, a po prawej ich odpowiedzi po roku.

**Tabela 10**

Jakie znasz zabawki?	
Manchester I – pierwsze badanie (4-latki):	Manchester II – po roku (5-latki):
<ul style="list-style-type: none"> <li>• konik, lalka, little Pony</li> <li>• książniczki, samochody, książki</li> <li>• auto, samolot, helikopter, wieloryb</li> <li>• straż, policja, batman</li> <li>• robot; rekiny, dinozaury, jaszczurki zabawki; trampolina</li> <li>• duże, małe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gwiazdne wojny, ninja, ninjago, lego</li> <li>• gąsienica, samochód, misiu, gwiazdka; miś Uszatek, miśki</li> <li>• dinozaury, Hello Kity, lalka</li> <li>• rower, zabawki gumowe i gryzą je małe dzieci; biżuteria, potwory gumowe</li> <li>• nowe, stare, instrumenty, gitara, tablet; naklejki, przytulanki, kucyk</li> </ul>

Odpowiedzi dotyczące zabawek różniły się po roku, jeśli chodzi o rodzaj podawanych przedmiotów do gier i zabaw, co świadczy po pierwsze o rozwoju dzieci, a po drugie o rosnącym zainteresowaniu innymi formami spędzania wolnego czasu. W ich odpowiedziach zaczynały pojawiać się rzeczy związane z nowymi technologiami (np. tablet) czy wymagające opanowania konkretnej umiejętności (jak na przykład instrumenty). Wymieniane były także zabawki związane z bohaterami bajek czy wykonane z gumy (z uwagą, że są przeznaczone dla małych dzieci).

Tabela 11

Co robią dzieci?	
Manchester I – pierwsze badanie (4-latki):	Manchester II – po roku (5-latki):
<ul style="list-style-type: none"> <li>• bawią się</li> <li>• uczą się literków</li> <li>• chodzą na spacer</li> <li>• biegają</li> <li>• robią pociąg</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• robią zadania, bawią się zabawkami, jedzą</li> <li>• wyglupiają się, psują, są spokojne, nie dzielą się</li> <li>• piszą; przewracają się, bawią się w chowanego, oglądamy</li> <li>• się bawią i uczą, pomagają czasami mamie albo tacie, są niegrzeczne</li> <li>• robią lekcje, chodzą na wakacje, do szkoły, wygrają w wyścigu</li> </ul>

Porównanie odpowiedzi zamieszczonych w tabeli 11, udzielonych przez 4-latki z ich odpowiedziami po roku pozwala zauważyć zdecydowany progres w wyliczaniu czynności wykonywanych przez najmłodszych. Podczas pierwszego badania dzieci najczęściej podawały zabawę jako określenie ogólne czynności przez nie wykonywanych. Pojawiały się także błędne odpowiedzi, jak na przykład: *uczą się literków* zamiast *literek*. Rok później potrafiły podać więcej przykładów czynności wykonywanych przez najmłodszych także tych, które kojarzą się z obowiązkami typowo szkolnymi: *robią zadania, uczą się, robią lekcje, chodzą do szkoły*. Dzieci posługiwały się błędnymi kolokacjami: *robią zadania/lekcje, chodzą na wakacje, wygrają w wyścigu* zamiast *wykonują zadania, odrabiają lekcje, wyjeżdżają/jadą na wakacje, wygrywają wyścig*.



Tabela 12

Jakie znasz kolory?	
Manchester I – pierwsze badanie (4-latki):	Manchester II – po roku (5-latki):
czerwony, niebieski, zielony, biały, żółty, fioletowy, szary, różowy, róż	<ul style="list-style-type: none"> <li>czerwony, złoty, srebrny, czarny, niebieski, zielony, granatowy, biały, różowy, pomarańczowy, fioletowy</li> </ul>

Tabela 13

Czym można jeździć?	
Manchester I – pierwsze badanie (4-latki):	Manchester II – po roku (5-latki):
<ul style="list-style-type: none"> <li>autem, kład, komputerem</li> <li>samochodem, ciuchcią, autobusem, rowerem</li> <li>konikiem, na hulajnoga, wózek</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>skuterem, rowerem, samochodem, motorem koparką, śmieciarką</li> <li>samochodem, autobusem, pociągiem</li> <li>skuterem, na wrotkach, rolkach, na rowerze z jednym kółkiem, hulajnogą, na kładzie, skuterze, łyżwy</li> </ul>

W przypadku nazw kolorów (tabela 12) zasób nowych słów zwiększył się po roku, podobnie jak liczba nazw pojazdów. W wypowiedziach czterolatków pojawiały się nieodmienne formy. Na pytanie: czym można jeździć (tabela 13), czterolatki odpowiedziały: *kład*, *na hulajnoga* zamiast *na kładzie* i *na hulajnodze*. Jedno dziecko odpowiedziało, że można jeździć komputerem, co mogło prawdopodobnie kojarzyć się z grami komputerowymi, w których możliwe jest jeżdżenie różnymi pojazdami. Po roku zauważa się poprawne formy udzielenia odpowiedzi na to pytanie w narzędniku (wyjątek: *łyżwy*). Przy większej liczbie podawanych przykładów w przypadku pięciolatek rzadziej występują błędy. Co więcej, po roku stymulacji dzieci mają o wiele większy zasób nowych słów określających nazwy pojazdów (*koparka*, *śmieciarka*, *pociąg*, *skuter*, *rower z jednym kółkiem*, *kład*) i innych rzeczy (*wrotki*, *rolki*, *łyżwy*), na których można jeździć. Jedno z opowiadań oraz jedna z plansz na platformie elektronicznej była poświęcona różnym pojazdom, co mogło przyczynić się do efektu uzyskanego w tym podteście po roku.

Tabela 14

Co robią rodzice?	
Manchester I – pierwsze badanie (4-latki):	Manchester II – po roku (5-latki):
<ul style="list-style-type: none"> <li>• pracują, rozmawiają przez telefon, sprzątają, gotują, układa lego, opiekują się</li> <li>• można kupić jedzenie, kupić zabawki, robią śniadanie</li> <li>• bawią się, walczą, uderzą się</li> <li>• sprzątają, starają się, uczą się</li> <li>• obiad, kolację, śniadanie</li> <li>• zapraszają dzieci na urodziny</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• robią obiad, gotują obiad, sprzątają, myją podłogę, gadają, śpią, idą do szkoły</li> <li>• biorą ślub, mama może mieć dziecko, tata cieszy się, że będzie tatą, chodzą</li> <li>• pomagają dzieciom, uczą dzieci, sprawdzają na komputerze</li> <li>• krzyczą na niegrzeczne dzieci, dawają klapa, mówią mi mam iść spać, rozmawiają</li> <li>• chodzą na kawę, nieraz mają specjalne kremy, perfumy, dają prezenty swoim dzieciom</li> <li>• chodzą na center</li> </ul>

Na pytanie, co robią rodzice (tabela 14), te same dzieci po roku stymulacji podawały znacznie więcej odpowiedzi. W grupie pięciolatek trafiła się niepoprawna forma *dawają* zamiast *dają*, a także błąd frazeologiczny („na” zamiast „do”) i słownikowy („center” zamiast „centrum”): *chodzą na center*. W wypowiedziach tych samych dzieci rok wcześniej też zdarzały się błędne odpowiedzi, na przykład: *opiekują się, układa lego, można kupić* zamiast *opiekują się, układają lego, mogą kupić*. Błędy mogły wynikać z faktu, iż wyrazy te nie utrwały się i dzieci tworzyły je analogicznie do znanych im wyrazów, co spowodowało niepoprawne realizacje. Tego rodzaju błędy są naturalne, ponieważ wynikają z cechy jednego języka (aspekt w języku polskim) i jej braku w drugim. Nawet dorosłym cudzoziemcom często zdarzają się właśnie takie usterki językowe.

Tabela 15

Jakie są dzieci?	
Manchester I – pierwsze badanie (4-latki):	Manchester II – po roku (5-latki):
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ładne, dobre, niedobre, grzeczne, niegrzeczne, mądre, miłe, fajne, przemiłe, niegrzeczne</li> <li>• małe i duże</li> <li>• Tymek, Daniel, Laura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fajne, nie lubią się dzielić i bawić</li> <li>• miłe, dziwne, głuptasowe, zabierające, przefajne, dobre</li> <li>• niegrzeczne, grzeczne, różne, duże, małe, średnie</li> <li>• dziewczynki i chłopcy</li> </ul>

Na pytanie, jakie są dzieci (tabela 15), czterolatki podawały dużo określeń, podobnie jak pięciolatki. Podczas pierwszego badania wymieniały imiona innych dzieci, prawdopodobnie znajomych. Taka sytuacja nie miała już miejsca rok później. Myślenie dziecka przeszło od konkretności do abstraktu i pięciolatki, które umieją uogólnić, starały się konkretności unikać. Wielokrotnie w obu przypadkach podawano określenia na zasadzie przeciwieństw (*dobrze, niedobre, grzeczne, niegrzeczne*) lub wzmacniania cechy poprzez dodanie prefiksu *prze-* (*przemiłe, przefajne*). W drugim badaniu ciekawymi formami stworzonymi przez dzieci były: *głuptasowate, zabierające*.

Tabela 16

Co znajduje się w mieszkaniu?	
Manchester I – pierwsze badanie (4-latki):	Manchester II – po roku (5-latki):
<ul style="list-style-type: none"> <li>• rodzice, dzieci, szafy do ubierania, łóżko</li> <li>• krzesła, stół, jedenaście, schody, zabawki, granie, komputer, telewizor</li> <li>• dużo rodziców, telewizory, zjeżdżalnia, trampolina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zabawki, bajki, filmy, szafki, rower, jedzenie, łóżko</li> <li>• lampy, rzeczy, farby</li> <li>• obrazki, jedzenie, lodówka, szafka, podłoga, stół, krzesło, pokoje, stoliki</li> <li>• zdjęcia, wallpaper na ścianie, ściany, kwiatki, białe szafki, stół zeszkłany, szara lodówka, telewizor</li> <li>• pokój z butami, kuchnia, salon, schody, mały pokój, gdzie nikt nie śpi, pokój mamy i taty, łazienka, łóżko</li> </ul>

Odpowiedzi na pytanie, co znajduje się w mieszkaniu (tabela 16), uwiadcniają różnicę w bogactwie słownictwa tematycznego związanego z domem, jaką uzyskano po roku. Zarówno opowiadanie, jak i ćwiczenia komputerowe, poświęcone rodzinie, świętom i mieszkaniu mogły mieć wpływ na wzbogacenie zasobu tego tematycznego słownictwa. Wydaje

się, iż mimo stymulacji, jakiej poddane były dzieci, duży wpływ na ich sposób wypowiedzania się i słowa miało środowisko anglojęzyczne i szkoła, w której dzieci spędzały coraz więcej czasu. Być może stąd w ich wypowiedziach pojawiały się czasami angielskie słowa, których odpowiedników nie znały w języku polskim (*wallpaper* na ścianie zamiast *tapeta*). Użyto również niewłaściwego określenia na stół ze szklanym blatem (*zeszklany stół*), co świadczy jednak o kreatywności językowej dzieci.

Tabela 17

Jacy są ludzie?	
Manchester I – pierwsze badanie (4-latki):	Manchester II – po roku (5-latki):
<ul style="list-style-type: none"> <li>• (powtórzenie tego, jakie są dzieci)</li> <li>• dobrzy, mają nogi, głowy, oczy, fajne, miłe, piękne, ładne</li> <li>• Lola i Ela; Lian, Rubi</li> <li>• duże, dużo, sto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• miłe, dobre, złe, dziwne</li> <li>• mili, strasznie denerwujący, fajni</li> <li>• martwi, dużo opiekowani, bez taty i mamy</li> <li>• duże, małe, czarne, brązowe i białe</li> <li>• policjanci, strażacy, karetkowcy, doktorcy</li> </ul>

W przypadku pytania o to, jacy są ludzie (tabela 17), czterolatki podawały bardzo podobne odpowiedzi, jakich używały odpowiadając na pytanie o to, jakie są dzieci. Po roku ich wypowiedzi były bogatsze, ale pojawiały się błędne a zarazem zabawne sformułowania, np. *karetkowcy*, *doktorcy*, *dużo opiekowani* zamiast *kierowcy karetek*, *lekarze* lub *tacy* (być może chodziło o ludzi starszych), *którymi trzeba się opiekować*. To może wskazywać na fakt, że multimedialny program dla dzieci warto byłoby rozszerzyć o kwestie poprawności językowej. Należy bowiem podkreślić, że został stworzony wyłącznie jako narzędzie wspomagające rozwój słownika.

Tabela 18

W co można się ubrać?	
Manchester I – pierwsze badanie (4-latki):	Manchester II – po roku (5-latki):
<ul style="list-style-type: none"> <li>• w ubrania i kostiumy, koszulka, spodnie, sweterek, buty</li> <li>• strój strażacki, policyjny, karetki, w batmana, w pająka, w mrówki</li> <li>• w ubranka spidermana, w ciuchy w motylki, wszystko, w Bentena, w ubranka, w leginsy, spinkę</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sportowcy: czapka, krótkie spodnie, buty</li> <li>• w sukienkę, w watę cukrową, koszulkę</li> <li>• ubrania, sukienka z koronką</li> <li>• w koszulę, rajstopy, krótkie spodenki, dzinsy, leginsy</li> <li>• spodnie, rajtuzy, skarpetki, rękawice, czapkę, kurtkę</li> </ul>

Porównanie w tabeli 18 obu odpowiedzi wyraźnie pokazuje rozwój słownictwa dotyczącego garderoby. Czterolatki odpowiadając na pytanie, co można ubrać, w większości wymieniały nazwy strojów lub postaci, w które można się przebrać (na przykład na bal przebierańców lub inną zabawę). Rok później, prawdopodobnie w wyniku tradycyjnej bądź nowoczesnej stymulacji, a zatem zdobywania nowego zasobu słownictwa, dzieci te wymieniały bardzo dużo nazw ubrań.

Tabela 19

Co się pije i je?	
Manchester I – pierwsze badanie (4-latki):	Manchester II – po roku (5-latki):
<ul style="list-style-type: none"> <li>• soczek, wodę, jabłuszko, banan, cytrynka, kanapka, spaghetti</li> <li>• czekoladka, makaronek</li> <li>• gazowe picie, mięsko, herbatkę, mleczko, placuszki, babeczki</li> <li>• sok, pomarańcze, jabłka, banany, mleko, picciu, jabłko, banana, zupę, kawę, soczek, rybkę, marchewkę, zupę pomidorową</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• soczek, wodę, lekarstwo, zupkę, chlebek, piwo, zupę, hot-dogi, pizzę, lasanie, pastę</li> <li>• płatki, mięsko, wodę, kakao, mleko</li> <li>• frytki, picie, zupka, herbatka</li> <li>• brokuły, marchewki, owoce, wodę, truskawkowy sok, pomarańczowy sok</li> <li>• sok owocowy, sok zamrożony, ciastka, mięso, jabłko, banany, dużo owoców</li> <li>• herbatę, kawę, colę, rybę, pomidory, płatki, truskawki, maliny, jagody, ciasteczka, galaretką</li> </ul>

W ostatnim pytaniu w tym podteście (tabela 19) czteroletnie dzieci podawały nazwy pokarmów i napojów używając w większości deminutiwów. Takich form nauczyły się od swoich bliskich, którzy najczęściej w ten sposób zwracają się do małych dzieci, zachęcając ich do zjedzenia lub wypicia czegoś. Bogactwo wyrazów związanych z jedzeniem lub picciem świadczy o tym, iż są to nazwy najbliższe dzieciom, ponieważ codziennie mają z nimi kontakt. Jednak po roku stymulacji widać także w przypadku tej grupy wiekowej duży wzrost liczby wyrazów w tej kategorii tematycznej oraz zmniejszenie częstotliwości występowania zdrobniałych form. Trudno orzec, czy jest to wynikiem naturalnego rozwoju dzieci, czy też efektem stymulacji (zarówno w programie, jak i w przygotowywanych historyjkach, form zdrobniałych używano sporadycznie).

### Podtest II Definiowanie pojęć

Drugi podtest sprawdzał zasób słów poprzez umiejętność definiowania różnych pojęć. Podczas pierwszego badania (tabela 20) czterolatki

definiując, co to jest piłka, opisywały, co można z nią zrobić (*trzeba kopać nogą, kopa jak rzucisz do nieba*). Podczas drugiego badania dzieci znacznie krócej i konkretniej podawały informację (*to jest zabawka, rzecz*), do czego ona służy (*do rzucania, do grania*) i jak wygląda (*to jest kółko, jest okrągła*).

Tabela 20

Co to jest piłka?	
Manchester I – pierwsze badanie (4-latk):	Manchester II – po roku (5-latk):
<ul style="list-style-type: none"> <li>• takie co się kopa do siatki, to kulka do grania, kopie się</li> <li>• kopa jak rzucisz tak do nieba, to można zgubić w chmurach</li> <li>• trzeba kopać nogą</li> <li>• można bawić się, zabawka, żeby bawić się i kopać piłkę</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• do rzucania</li> <li>• do grania nogą, co trzeba grać w football</li> <li>• co się gra</li> <li>• co się gra i kopie</li> <li>• czymś, co się kopie bramki</li> <li>• takie kółko, co można kopać</li> <li>• taka rzecz, co możesz grać w piłkę, jest okrągła</li> <li>• to jest zabawka, że się rzuca</li> </ul>

Tabela 21

Co to są sanki?	
Manchester I – pierwsze badanie (4-latk):	Manchester II – po roku (5-latk):
<ul style="list-style-type: none"> <li>• na śnieg, do śniegu</li> <li>• żeby jechać na górkę po śniegu, do zjeżdżania</li> <li>• można się ślizgać po śniegu, że jak jest śnieg, to tata mnie na nich prowadzi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• do jeżdżenia</li> <li>• zjeżdżają z górkę na dół</li> <li>• co zjeżdżamy na śniegu</li> <li>• takie, że możesz jeździć na śniegu</li> <li>• co się jeździ na śniegu</li> <li>• jeździ się jak jest śnieg</li> </ul>

Odpowiadając na pytanie, co to są sanki (tabela 21), pięcioletki za każdym razem udzielały prawidłowej odpowiedzi, wskazując przeznaczenie, czyli czynność jeżdżenia, zjeżdżania na nich. Rok wcześniej w ich odpowiedziach pojawiało się często samo skojarzenie ze śniegiem.

Tabela 22

Co to jest śniadanie?	
Manchester I – pierwsze badanie (4-latki):	Manchester II – po roku (5-latki):
<ul style="list-style-type: none"> <li>• do jedzenia</li> <li>• że się je, że można jeść</li> <li>• to takie płatki, płatki z mlekiem rano</li> <li>• to obiad, to są kanapki</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• do jedzenia, co my jemy jak chlebek</li> <li>• coś takiego jeść</li> <li>• jest jedzenie rano, jedzenie, co się je rano</li> <li>• jada się jak się obudzisz</li> <li>• takie jedzenie jak wstawa się</li> </ul>

W przypadku czterolatków zauważalne jest po roku, że – w odpowiedzi na pytanie, co to jest śniadanie – dzieci częściej łączyły ten posiłek z porą dnia. Podobnie w odpowiedzi na pytanie, co to jest mleko (tabela 22 i 23), po roku dzieci zaczęły wskazywać na źródło pozyskiwania mleka, co było wyżej punktowane według klucza odpowiedzi na to pytanie w teście słownika dziecka.

Tabela 23

Co to jest mleko?	
Manchester I – pierwsze badanie (4-latki):	Manchester II – po roku (5-latki):
<ul style="list-style-type: none"> <li>• do picia</li> <li>• żeby wypić</li> <li>• picie, że można pić, że wolno pić</li> <li>• takie coś białe, do kawy i naleśników</li> <li>• że się pije</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• do picia, jest białe</li> <li>• krowy robią</li> <li>• coś do picia</li> <li>• pije się od krowy</li> <li>• co się pije, pije się w nocy i w dzień</li> <li>• się pije i czasami najwięcej dzieci to jedzą</li> </ul>

Tabela 24

Co to jest czapka?	
Manchester I – pierwsze badanie (4-latki):	Manchester II – po roku (5-latki):
<ul style="list-style-type: none"> <li>• do wkładania na głowę, że można nosić</li> <li>• żeby na głowie nie poparzyło</li> <li>• do głowy, zakładać</li> <li>• jak jest zimno, że zakłada jak jest zimno i gorąco</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• do łżenia, nosi się na głowie</li> <li>• żeby słońce nie świeciło</li> <li>• coś, co się założy na głowę</li> <li>• co się zakłada na głowę</li> <li>• się nosi jak jest słońce albo wiatr</li> <li>• to się nosi jak jest zimno albo ciepło</li> <li>• nakłada się na głowy, żeby słońce nie raziło</li> </ul>

Odpowiedzi zamieszczone w tabeli 24 dowodzą, że czapka była prawidłowo definiowana przez czterolatki (wskazywały na jakiej części ciała jest noszona oraz w jakim celu), stąd nie ma zauważalnej różnicy w opisie po roku. U pięciolatek pojawiły się błędne formy: *łożenia*, zamiast *wkładania* oraz *świeciło* zamiast *świeciło*.

Tabela 25

Co to jest kuchnia?	
Manchester I – pierwsze badanie (4-latki):	Manchester II – po roku (5-latki):
<ul style="list-style-type: none"> <li>• tam, gdzie się gotowa</li> <li>• żeby gotować, żeby robić obiad, żeby coś zrobić np. jedzenie i picie</li> <li>• to tam, gdzie gotujesz, tam, gdzie się robi obiad, że mama gotuje obiad</li> <li>• je przy stoliku</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• do robienia rzeczy</li> <li>• się robi obiad</li> <li>• coś, żeby gotować obiadek</li> <li>• gdzie się gotuje obiad, jest tam stół i krzesła</li> <li>• tam się gotuje i pierze, myje naczynia</li> <li>• w kuchni się pierze, możesz wlać sobie tam sok albo wyciągnąć jakieś jedzenie</li> </ul>

Pięciolatki podawały nieco więcej czynności, które można robić w kuchni (tabela 25), ale już czterolatki prawidłowo definiowały kuchnię poprzez podanie głównej czynności, jaką się w niej wykonuje. Dominowało raczej rozumienie kuchni jako pomieszczenia niż jako urządzenia do gotowania (obie opcje przewidywał klucz testu Tarkowskiego).

Tabela 26

Co to jest farba?	
Manchester I – pierwsze badanie (4-latki):	Manchester II – po roku (5-latki):
<ul style="list-style-type: none"> <li>• żeby kolorować, do malowania, malować, żeby malować</li> <li>• co się maluje, że ktoś maluje, maluje się, ktoś maluje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• do malowania</li> <li>• kolory</li> <li>• coś do malowania</li> <li>• się maluje, tym się maluje</li> <li>• farbą się maluje obrazki albo malować specjalnymi farbami na buzi</li> </ul>

W odpowiedzi na pytanie zamieszczone w tabeli 26 nie widać istotnego progresu; przy czym już odpowiedzi czterolatek były zasadniczo poprawne. Natomiast, wedle klucza odpowiedzi do Testu Słownika Dziecka Tarkowskiego, pełna odpowiedź powinna wskazywać na świadomość



dziecka, iż farby mogą służyć poza malowaniem obrazków także do malowania ścian.

Tabela 27

Co to jest czoło?	
Manchester I – pierwsze badanie (4-latki):	Manchester II – po roku (5-latki):
<ul style="list-style-type: none"> <li>• głowa, to głowa, tu się ma, żeby krew nie leciała, na głowie, że ktoś myśli, chodzenie, co masz na główce</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• głowa</li> <li>• że myślałeś</li> <li>• jest na buzi; tutaj w głowie</li> <li>• takie coś, co jest na głowie</li> <li>• że jak masz grzywkę, to leci na czoło, żeby nie do oczu</li> </ul>

Tabela 28

Kto to jest krasnoludek?	
Manchester I – pierwsze badanie (4-latki):	Manchester II – po roku (5-latki):
<ul style="list-style-type: none"> <li>• podskakują</li> <li>• chłopiec mały, ma się na ogródku</li> <li>• śmieszne potworki, ludzik</li> <li>• pomocnik Mikołaja, prezent, to jest śmieszny</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• do śmieszenia</li> <li>• ozdobny do ogrodu</li> <li>• pomocnik Mikołaja, ma kapelusz na głowie i ciuchy czerwone albo pomarańczowe</li> <li>• pomocniki krasnala, on mieszka pod grzybami, ma brodę i czapkę</li> </ul>

Odpowiedź na pytanie – jedno z najbardziej abstrakcyjnych – o czoło i krasnoludka (tabele 27 i 28), zgodnie z przewidywaniami autora testu, sprawiła najwięcej problemów czterolatkom przy pierwszym badaniu, jak i po roku. Jednak w przypadku czoła widoczne jest po roku stymulacji, iż niektóre dzieci zaczęły kojarzyć je jedynie z częścią głowy. W przypadku krasnala znamienne jest to, że dzieci kojarzyły go poprawnie – jako element ozdobny ogrodu – ale zupełnie inaczej niż przewidywał to autor testu (czyli jako postać z bajki).

Czterolatki po roku stymulacji posiadały także większą liczbę skojarzeń dotyczących lata, co jest ukazane w tabeli 29.

Tabela 29

Co to jest lato?	
Manchester I – pierwsze badanie (4-latk):	Manchester II – po roku (5-latk):
<ul style="list-style-type: none"> <li>można ubrać letnie ciuchy</li> <li>takie coś, gdzie się nakłada sukienki</li> <li>nie ma śniegu, ciepło, to jest ciepło, wolno biegać</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>żeby była ładna pogoda</li> <li>możemy spędzać czas na dworze</li> <li>że bawimy się na dworze cały dzień</li> <li>jak jest teraz [badanie prowadzone w czerwcu], gdzie jest dużo słońca</li> <li>jak jest bardzo ciepło na dworze, kiedy jest ciepło, jest niedługo, jest słoneczko, kwiatki rosną</li> </ul>

### Podtest III Tworzenie słów nadrzędnych<sup>10</sup>

Tabela 30

Manchester I – pierwsze badanie (4-latk):	Manchester II – po roku (5-latk):
Jak można nazwać jednym słowem:	
<ol style="list-style-type: none"> <li>lalkę, piłkę, klocek – zabawki, zamek</li> <li>rower, samochód, traktor – do jeżdżenia, jeżdżenie, żeby jeździć, auto</li> <li>chleb, cukier, zupę – zupa, jedzenie, żeby jeść, domek,</li> <li>sok, herbatę, kawę – z mlekiem, picie, żeby pić, do picia</li> <li>sukienkę, buty, spodnie – do założenia, do noszenia, ubranie, ubrać, ubiera się</li> <li>pokój, kuchnię, łazienkę – siku, do mycia, robić siku, robić rzeczy, będą mogli robić siku</li> <li>czerwony, biały, czarny – ciuchy, farby, farbanki, podłoga</li> <li>pisze, czyta, liczy – pięć, dziesięć, osiem, pisze, można czytać</li> <li>rusza, skręca, hamuje – samochodem, hamulec, można hamować</li> <li>zamiata, ściera, wyrzuca – pracuje, śmieci, sprzątać, śmieci</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>lalkę, piłkę, klocek – zabawki</li> <li>rower, samochód, traktor – samochody, jeździ, pojazdy</li> <li>chleb, cukier, zupę – jedzenie, obiad</li> <li>sok, herbatę, kawę – picie</li> <li>sukienkę, buty, spodnie – ubranie, rzeczy, ciuchy</li> <li>pokój, kuchnię, łazienkę – pokoje, w domu, pomieszczenia, dom</li> <li>czerwony, biały, czarny – kolory</li> <li>pisze, czyta, liczy – czytanie, słowa, lekcja</li> <li>rusza, skręca, hamuje – rusza się, kieruje</li> <li>zamiata, ściera, wyrzuca – sprząta, czyści</li> </ol>

<sup>10</sup> W tabeli 30, w trzecim podteście pogrubioną czcionką zaznaczono informacje, które pochodzą z Testu Słownika Dziecka.

W ostatnim podteście, polegającym na znajdowaniu słowa nadrzędnego (tabela 30), czterolatki jedynie sporadycznie używały prawidłowych słów nadrzędnych, podczas gdy po roku (prawdopodobnie pod wpływem stymulacji) przeważnie doбираły właściwe słowa nadrzędne (a w przypadku ubrań również synonimy potoczne: „ciuchy, rzeczy”). Wyjątkiem jest znajdowanie słowa nadrzędnego do słów: „pisze, czyta, liczy” oraz „rusza, skręca, hamuje”, dla których żadne z dzieci nie wskazało prawidłowych słów nadrzędnych „uczy się” oraz „jedzie”. Są to jednak słowa o dużym poziomie abstrakcyjności, co wpływa na ich stosunkowo słabą znajomość u czterolatek i pięcioletków.

#### 4.9. Podsumowanie wyników badań

Zweryfikowanie skuteczności dwóch sposobów stymulacji rozwoju słownictwa dzieci dwujęzycznych to cel, jaki zamierzano osiągnąć, gdy rozpoczynano przygotowania do opracowywania różnych metod wzmacniania słownictwa dzieci dwujęzycznych. Wyniki badań wskazują, iż opracowana nowoczesna metoda wzmacniania słownictwa okazała się bardzo efektywna dla stymulacji słownictwa dzieci w przypadku cztero-, pięcio- i sześciolatek. Porównanie wyników dzieci po roku wyraźnie dowodzi, że nastąpiła zdecydowana poprawa dotycząca zasobu słów, umiejętności definiowania oraz kategoryzowania, co zostało wyćwiczone dzięki specjalnie opracowanym zadaniom. Celem nowoczesnej stymulacji było wzmocnienie kompetencji leksykalnej związanej z tematyką, która jest bliska dzieciom. Stymulacja tradycyjna okazała się skuteczna w przypadku najmłodszej grupy wiekowej. Jednojęzyczne czterolatki w Polsce nie osiągnęły lepszego wyniku od dzieci dwujęzycznych w Wielkiej Brytanii, które poddano stymulacji, co w największym stopniu pokazuje przewagę opracowanych metod wzmacniających kompetencję leksykalną. W przypadku tej grupy wiekowej wyraźnie widać, iż wszelka stymulacja jest lepsza niż jej brak. Także rozwój dzieci dwujęzycznych – pięcioletnich oraz sześcioletnich korzystających z metody nowoczesnej – był większy od dzieci z grup porównawczych, zwłaszcza w podteście II (definiowanie pojęć) oraz w podteście I (tworzenie słów podrzędnych) w przypadku sześciolatek.

Potwierdzona została hipoteza, iż opracowana autorska nowoczesna metoda stymulowania słownictwa pomaga poszerzać zasób słów w języku polskim. Dla rozwoju słownictwa działanie za pomocą metody nowoczesnej

przyniosło lepszy efekt niż stosowanie metody tradycyjnej. Poziom słownictwa u dzieci dwujęzycznych z Londynu (które nie wykonywały ćwiczeń) po roku w przypadku trzech najmłodszych grup wiekowych był niższy od poziomu słownictwa dzieci z Manchesteru, które poddano stymulacji.

Podczas analizowania wyników dzieci dwujęzycznych zauważono trudności, jakie sprawiały dzieciom niektóre z pytań, między innymi dotyczące definiowania części ciała (czoło), pojęć abstrakcyjnych (na przykład krasnoludka), czy zwykłych farb. Dzieci miały także problem ze znalezieniem słowa nadrzędnego do trudniejszych wyrazów opartych na skojarzeniach. Informacje te są cennymi wskazówkami, w jaki sposób ulepszyć narzędzie służące rozwojowi słownictwa. Co więcej, w wyniku analiz pojawiła się idea stworzenia równoległego programu, który wzmacniałby poprawność językową i wiedzę z gramatyki. Udzielane odpowiedzi pokazywały również obraz świata i wiedzę dzieci na różne tematy. Warto byłoby opracować nowoczesny, atrakcyjny sposób dostarczania dzieciom na emigracji istotnych informacji, ponieważ współcześnie najmłodszy mają niewielki zasób wiedzy (na przykład na temat klasycznych baśni czy bajek, co udowodniła odpowiedź dotycząca krasnoludka). Ta odpowiedź wykazała także, że test (czyli narzędzie) może się starzeć. To nie dziecko powinno dostosować się do narzędzia, lecz ono do realiów świata dziecka, a wtedy jest szansa na obiektywny wynik językowy.

Istotne jednak, by zdać sobie sprawę z faktu, iż dzieci posiadające wysoką kompetencję leksykalną chętniej komunikują się w danym języku i zgłębiają jego tajemnice. Uzyskana wiedza, dotycząca efektywności nowoczesnej stymulacji, może zatem zostać wykorzystana, by służyć innym dzieciom, zwłaszcza za granicą. Dla nich język polski często staje się drugim językiem, przez co obniża się nie tylko ich poprawność językowa, ale i swoboda wypowiedzi, co prowadzi do niechęci w podejmowaniu interakcji w tym języku. By temu zapobiec, warto wykorzystać każdy efektywny sposób, który może odwrócić ów proces.



## Rozdział 5. Perspektywy stosowania autorskich narzędzi

Organizowane przeze mnie trzy edycje seminariów<sup>1</sup> poświęconych dwujęzyczności, wielojęzyczności i wielokulturowości pokazują, że coraz więcej badaczy reprezentujących różne dyscypliny naukowe interesuje się tymi tematami. Obecnie panuje ogromne zróżnicowanie badań wielojęzyczności polsko-obcej (MIODUNKA, DĘBSKI 2016). Co więcej, na zagadnienie dwujęzyczności zaczyna się patrzeć z różnych perspektyw, co również dowodzi tego, że pytania podobne do tych, które zadałam w niniejszej pracy, będą coraz częściej przedmiotem dociekań. Skoro pole badań dwujęzyczności jest tak szerokie, otwarte dla obserwacji psychologów, socjologów<sup>2</sup>, językoznawców, kulturoznawców, prawników, tłumaczy czy logopedów – oznacza to, że w XXI w. (zwłaszcza w perspektywie nasilających się zjawisk migracyjnych o różnym podłożu) być może będzie to jedna z gałęzi najprężniej rozwijająca się i odkrywająca nowe pomysły na rozwój metod stymulowania słownictwa, odsłaniająca różnorodne aspekty bycia dwujęzycznym i wielokulturowym.

Metody bilingwalne to narzędzia służące badaniu dzieci dwujęzycznych w obu językach. Moją intencją było zbadanie tylko języka polskiego. W badaniach użyłam wielu narzędzi do oceny dzieci uczących się dwóch języków w zróżnicowanych kontekstach edukacyjnych.

W publikacji przedstawiłam ćwiczenia leksykalne dla dzieci, które można by przetłumaczyć na drugi język w celu stymulowania słownictwa w obu systemach. Warto wspomnieć, że nad opracowaniem i doskonaleniem metod badania dzieci dwujęzycznych pracują także inne osoby. Aneta Nott-Bower z Manchesteru opracowała test narracji, którym badała dzieci dwujęzyczne w Wielkiej Brytanii. Opis badań zawarła w swojej dysertacji

---

<sup>1</sup> *Dwujęzyczność, wielojęzyczność i wielokulturowość – szanse i zagrożenia na drodze do porozumienia*. Katowice, 9.10.2013 r.; *Dwujęzyczność, wielojęzyczność i wielokulturowość – edukacja i globalizacja*. Katowice, 19.11.2014 r.; *Dwujęzyczność, wielojęzyczność i wielokulturowość – teoria i praktyka*, Katowice, 19.11.2015 r.

<sup>2</sup> Koncentracja na aspektach socjologicznych znajduje się w teoretycznej rozprawie M. GŁUSZKOWSKIEGO (2013) omawiającej kierunki i rozwój badań nad dwujęzycznością pt. *Socjologia w badaniach dwujęzyczności*.

doktorskiej pt. *Badanie poziomu kompetencji narracyjnej dzieci w kontekście dwujęzyczności*.

Gdyby chcieć wskazać, jakie są dwie najważniejsze cechy współczesnego życia dla Europejczyków, to z całą pewnością swoboda komunikowania się (związana z niemal nieskrepowaną możliwością podróżowania oraz korzystaniem z nowoczesnych technologii) oraz stale rozszerzająca się informatyzacja życia (tworzenie coraz to nowych inteligentnych urządzeń od komputerów, przez telefony, telewizory, zegarki, lodówki czy okulary). Skoro w świecie, który sprzyja rozwojowi zjawiska dwujęzyczności (czy nawet wielojęzyczności), wszyscy stajemy się coraz bardziej otoczeni przez różne (częściej mniej niż bardziej użyteczne) programy, naturalne stało się pytanie, na ile nowoczesne technologie mogą pozwolić stawić czoła wyzwaniu, jakim jest coraz powszechniejsza dwujęzyczność.

Przeprowadzone przeze mnie badania pozwoliły sprawdzić skuteczność nowoczesnego narzędzia stymulującego słownik języka polskiego dzieci na emigracji. Dla większości społeczeństwa oczywisty jest fakt, że w XXI w. nie trzeba zachęcać najmłodszych, by korzystali z komputera. Nie jesteśmy w stanie zapobiec temu zjawisku, ale możemy wpłynąć na to, by czas spędzony przed komputerem był efektywny i przynosił realne korzyści dzieciom, a rodzicom gwarancję dobrze spożytkowanego czasu. Wyniki badań oraz przeprowadzone rozmowy z rodzicami oraz nauczycielami potwierdzają, że pomysł z multimedialnym programem okazał się słuszny i interesujący nie tylko dla dzieci, ale i ich opiekunów. Idea opracowania pomocy dla dzieci na emigracji zrodziła się dzięki moim kontaktom z rodzicami i nauczycielami mieszkającymi na stałe w Wielkiej Brytanii. Rodzice informowali mnie między innymi o tym, że ich dzieci nie potrafią znaleźć jakiegoś polskiego słowa, choć znają jego odpowiednik w języku angielskim. Opiekunowie skarżyli się także, że czasami trudno im wytłumaczyć pewne zagadnienia językowe wynikające z kontekstu kulturowego. Opisowali również błędy, jakie popełniają ich dzieci, używając na przykład niewłaściwych form wyrazów lub nieprawidłowego szyku zdania.

Program powstał z myślą o dzieciach na emigracji, które znalazły się w znacznie bardziej skomplikowanej sytuacji komunikacyjnej niż dzieci jednojęzyczne wychowujące się w Polsce. Dzieci mówiące wyłącznie w języku polskim lub tylko w języku angielskim w naturalny sposób wzbogacają swój słownik w jednym języku. Poziom słownictwa dzieci przyswajających dwa kody komunikacyjne, którymi posługują się w zróżnicowany sposób w jed-

nym kraju, często odbiega od poziomu słownictwa ich jednojęzycznych rówieśników. Przeprowadzone badania wykazały, iż – dzięki odpowiedniej stymulacji najmłodszych – osiągnięcie przez nich wysokiego poziomu rozwoju mowy z prawidłową artykulacją w języku polskim w warunkach wielojęzyczności jest możliwe (dowiodła tego grupa dzieci z Manchesteru stymulowana metodą nowoczesną). Kluczem do sukcesu jest atrakcyjna i przystępna forma przyswajania bądź utrwalania nowych wyrazów. Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom rodziców i ich pociech, zaangażowałam się w prace nad multimedialnym zestawem gier, zabaw oraz ćwiczeń, które w przyjemny i naturalny sposób pomogą dzieciom poszerzać słownictwo polskie. Obecnie rodzice mieszkający w Wielkiej Brytanii oraz w innych krajach mogą wykupić dostęp do ćwiczeń na platformie [www.toker.com](http://www.toker.com). Dzięki temu, że narzędzie będzie cały czas udoskonalane, zarówno rodzice, jak i nauczyciele w szkołach polonijnych otrzymają realne i efektywne wsparcie w kształceniu dzieci, a dzięki temu będą bardziej skutecznie komunikować się z nimi.

Warto przetestować opracowane przeze mnie narzędzie także w innych krajach, gdzie mieszka Polonia (na przykład w Niemczech czy Austrii), by na większej grupie (a przy tym w sytuacji zetknięcia języka polskiego z innym niż angielski językiem środowiska) dodatkowo potwierdzić zweryfikowaną w moich badaniach tezę o przydatności takiej interaktywnej pomocy. Uważam, że opracowane pierwotnie ćwiczenia powinny się dostosować do kontekstu kulturowego i językowego konkretnego kraju, by w jeszcze większym stopniu pozwolić dzieciom zrozumieć pojawiające się w zadaniach, często dla nich nowe, treści. W obcych krajach, w których znajdują się dzieci, których rodzice chcieliby zapewnić odpowiednią kompetencję językową w języku polskim, rozmaite przedmioty czy zjawiska mogą stanowić dla nich szczególną trudność. Wynika to z tego, że różnice między językiem polskim a językiem miejsca zamieszkania mogą dotyczyć rozmaitych kwestii – gramatyki, fonetyki czy uwarunkowań kulturalnych – na przykład niewystępowania pewnego zjawiska w danym środowisku (choćby: śnieg w Brazylii). Ponadto, trzeba pamiętać o ustaleniu dobowej aktywności dziecka przy komputerze, by nie doprowadzić do negatywnych konsekwencji zdrowotnych wśród najmłodszych, do uzależnienia od multimediiów.

Przygotowując ćwiczenia, wyszłam z założenia, iż określony rodzaj poleceń może doskonalić konkretną umiejętność językową. Językowe zadania na platformie internetowej miały znaczenie dla rozwijania sprawności



najmłodszych w tworzeniu słów nadrzędnych (klasyfikowaniu), opisywaniu różnych pojęć (definiowaniu) oraz tworzeniu słów podrzędnych, czyli wyszczególnieniu wyrazów należących do danej kategorii. A przecież są to podstawowe umiejętności, które wykorzystuje się w komunikowaniu się. Zauważmy, że to elementarne czynności logiczne, pomagające uczestniczyć w życiu społeczeństwa, a w przyszłości aktywować akademicką kompetencję językową. Przygotowane zadania stanowią zatem doskonałą bazę dla wprowadzania kolejnych, zorientowanych na wypracowywanie i doskonalenie bardziej złożonych umiejętności językowych. Przewiduję dalszy rozwój przygotowanego przeze mnie i przetestowanego narzędzia.

W przyswajaniu bądź utrwalaniu zasobu słów istotna była kolorowa plansza z licznymi detalami, która była tłem do zadań, a jednocześnie głównym tematem wszystkich ćwiczeń. Dzięki temu, że każda plansza miała taki sam zestaw zadań, pozwalała opanować w podobny sposób zorganizowany zasób słów oraz zastosować powtórzenia, których celem było utrwalenie prezentowanego słownictwa. Niektóre z wyrazów kilkakrotnie pojawiały się podczas różnych zadań związanych z jedną planszą, by łatwiej było najmłodszym zapamiętać ich znaczenie. Starłam się naśladować w ten sposób naturalną metodę przyswajania przez dzieci umiejętności językowych, która polega na uczeniu się przez obcowanie z nowymi słowami w możliwie wielu kontekstach i w skojarzeniu z możliwie dużą liczbą innych słów. Miało to na celu przygotowanie modelu możliwie odległego od klasycznego szkolnego sposobu nauczania języka obcego i stworzenie dzieciom namiastki zanurzenia w języku.

Badania upewniły mnie w tym, iż opracowane narzędzie okazało się na tyle atrakcyjne dla dzieci, że z pewnością można próbować rozwijać ćwiczenia także wśród starszych grup wiekowych. To narzędzie daje możliwość nie tylko udoskonalania i poszerzania treści poleceń (i zasobów języka), ale także podwyższania stopnia trudności, dzięki czemu może okazać się pomocne dla dzieci w różnym wieku.

Zaprojektowany przez mnie program komputerowy od początku przygotowany był jako narzędzie o otwartej strukturze, które mogłoby być rozwijane nie tylko przez udoskonalanie już istniejących jego funkcji, ale również przez dodawanie nowych. Dzięki temu możliwe będzie poszerzanie kręgu potencjalnych odbiorców programu na dzieci polskie w innych niż anglojęzyczne krajach, na dzieci starsze oraz bardziej zaawansowane językowo. Stałe rozwijanie programu pozwoli na doskonalenie bardziej wysublimowanych

umiejętności językowych oraz poszerzanie słownictwa w innych jeszcze (niż opracowane w badanej wersji oprogramowania) tematykach. Mam zamiar w najszerszym możliwym stopniu czerpać wskazówki zarówno z literatury przedmiotu, jak i od rzeczywistych oraz potencjalnych użytkowników (a także ich rodziców, opiekunów, nauczycieli).

Pomimo iż metoda nowoczesna osiągnęła zdecydowaną przewagę, metoda tradycyjna (czytanie przez rodziców ułożonych przeze mnie historii i zadawanie pytań do tekstu) odniosła także pozytywne skutki. Nie chodzi o to, by multimedialnym programem zastąpić metodę tradycyjną. Uważam, że kluczem do sukcesu jest uzupełnienie jednej metody drugą. Połączenie obu z pewnością nie zaszkodzi, a pozwoli wykorzystać silne strony każdej z nich.

Także logopedia, jako stosunkowo młoda dyscyplina nauki, odnalazła swoje miejsce w zagadnieniach związanych z wielokulturowością i wielojęzycznością. Przeprowadzone przeze mnie badania logopedyczne wśród dzieci w tym samym wieku, które mieszkają w Polsce i w Wielkiej Brytanii dowiodły, że nie ma u nich istotnych różnic dotyczących wad wymowy. Co więcej, dzieci, które na co dzień posługują się dwoma językami wcale nie miały znacznie gorszej wymowy od tych, które mówią tylko w języku polskim. Jeśli dzieci za granicą miały problemy logopedyczne, wynikało to albo z problemów rozwojowych, które miały także dzieci w Polsce, albo ze złych nawyków żywieniowych bądź oddechowych. Z całą pewnością dwujęzyczność nie powoduje większych problemów artykulacyjnych, jeśli dziecko ma wystarczający zasób słów w każdym z języków i sposobność, by często używać ich w pełni. Oczywiście jest bowiem, że im częściej dziecko używa języka polskiego i im bogatsze ma w tym języku słownictwo, tym częściej ma okazje ćwiczyć artykulację w ramach wypowiedzania różnych słów (a więc różnych szeregów głosek) i doskonali w ten sposób swoją wymowę. W tym kontekście tworzone przeze mnie nowoczesne, multimedialne narzędzie wspierające kompetencję językową dzieci w języku polskim, pośrednio (choć w istotny sposób) przyczyniać się ma do zapobiegania i korygowania przynajmniej części problemów z wymową (tych, które nie wymagają profesjonalnej terapii logopedycznej, a jedynie częstszego obcowania z językiem i jego wielokrotnego używania). To kolejny walor tej bilingwalnej metody, stworzonej z myślą o dwujęzycznych dzieciach.



## Zakończenie

Badania nad metodami stymulowania rozwoju słownictwa w języku polskim u dzieci dwujęzycznych pozwoliły w miarę obiektywnie ocenić nie tylko poziom kompetencji komunikacyjnej w języku polskim u dzieci na emigracji, ale także różne narzędzia pomocne w osiągnięciu większego zasobu leksykalnego. Analiza słownictwa dzieci dwujęzycznych jest niezwykle istotna, ale by była pełna, warto brać pod uwagę między innymi środowiskowe uwarunkowania<sup>1</sup>. Uwzględnienie takiego kontekstu wymaga pamiętania (poza socjolingwistyką) także o metodach glottodydaktycznych, które mogą wyjaśniać pewne zjawiska, związane między innymi z procesami interferencyjnymi. Wiedza na temat konsekwencji posiadania konkretnego zasobu leksykalnego (wpływającego na możliwość między innymi prawidłowego definiowania pojęć), połączona z wynikami dotyczącymi poziomu słownictwa dzieci na emigracji w języku polskim, dała możliwość zweryfikowania zastosowanych metod. Podnoszenie poziomu kompetencji językowej w przypadku dzieci na emigracji pozwala lepiej wykorzystać kulturotwórczą i jednoczącą rolę języka polskiego poza granicami kraju.

Badania nad leksyką, rozpoczęte głównie z pobudek dydaktycznych, przyniosły szereg spostrzeżeń związanych z wyborem konkretnego słownictwa, treścią wypowiedzi (zwłaszcza podczas definiowania), mechanizmami słowotwórczymi stosowanymi przez dzieci dwujęzyczne w celu poszerzania zasobu słownictwa. Na początku badań wydawało się, iż metody stymulujące wzrost słownictwa dzieci, skupione zwłaszcza na ilościowym poszerzaniu zasobu leksykalnego, są jednym z głównych narzędzi warunkujących sprawność językową, nazywaną także sprawnością komunikacyjną (za: RITTEL 1994:181). Sprawności językowe są zatem powiązane ze sobą umiejętnościami, które wpływają na formułowanie wypowiedzi mówionych bądź pisanych (PISAREK 1992:332). Kolejne badania i dokonane analizy dowiodły, że wśród metod wspierających rozwój

---

<sup>1</sup> Badania przeprowadzone we Francji pozwalają wysnuć wniosek, iż to, ile jesteśmy w stanie osiągnąć w życiu (także w zakresie samorozwoju) zależy nie tylko od nas samych, ale także od warunków społecznych, w jakich żyjemy (por. LINDSAY, NORMAN 1991).

słownictwa, dużą wagę należy przywiązywać do nauki definiowania, czyli objaśniania znaczeń. Zasób słów okazuje się istotny, ale równie ważna jest także umiejętność właściwego ich łączenia, z którą bardzo często dzieci na emigracji miały problem.

Mimo zwiększającego się zainteresowania dwujęzycznością i nauczaniem najmłodszych języka polskiego na emigracji, przed osobami zajmującymi się edukacją polonijną dzieci i ich terapią logopedyczną stoją duże wyzwania (ROCLAWSKA-DANILUK 2007). Jednym z najważniejszych zadań jest przekonanie rodziców, by dzieci uczyły się języka polskiego i chciały poszerzać zasób słownictwa w języku ojczystym. Współczesne rodziny na emigracji mają dostęp do wielu poradników (ZECHENTER 2015, ZURER-PEARSON 2013), w których zachęca się do przekazywania dzieciom języka dziedziczonego, przyswajanego w swoim domu, w kraju, w którym nie jest to język oficjalny. Ważna jest rola rodziców i ich nastawienie wychowawcze wobec przekazywania języka (PUŁACZEWSKA 2017, SALA-SUSZYŃSKA 2016), a także dobre, merytoryczne przygotowanie nauczycieli w szkołach polonijnych (LIPIŃSKA, SERETNY 2012). Istotne jest budowanie prestiżu języka polskiego i utrzymywanie kontaktów językowych, w których dzieci będą widziały szacunek zarówno do języka, jak i kultury (MARTOWICZ 2018:19). W ten sposób najmłodszy osiągną lepszą sprawność językową, a zatem ich wypowiedzi staną się nie tylko bogatsze, ale i poprawne. Dzieci, które poprawnie artykułują poszczególne głoski w języku polskim, właściwie odmieniają wyrazy, budują zdania zgodnie z regułami gramatycznymi, a także prawidłowo odczytują znaczenie wyrazów, posiadają sprawność systemową<sup>2</sup>. By dzieci potrafiły w praktyce wykorzystać te umiejętności i budować wypowiedzi poprawne gramatycznie, nie wystarczy przyswoić konkretne reguły i pojęcia. Istotą osiągnięcia wysokiej kompetencji językowej jest konkretne zastosowanie zdobytej wiedzy czy określonego zasobu słów. Faktyczne operacje językowe, utrwalane w postaci zabaw i ćwiczeń językowych o różnej formie (konstrukcji), kształcą umiejętności niezbędne do tego, by poprawnie i chętnie się porozumiewać. Chciałabym praktycznie upowszechnić i rozszerzyć w przyszłości wyniki ukazanych w tej pracy badań nad językiem dzieci dwujęzycznych. Moim zdaniem może okazać się to kluczowe, by rodzice przekonali się, że warto korzystać w racjonalny

<sup>2</sup> Termin *sprawność systemowa* stosuję za GRABIASEM (1991:420) w znaczeniu umiejętności tworzenia wypowiedzi poprawnych pod względem gramatycznym oraz stylistycznym, a także zdolności rozróżniania zdań pod względem ich poprawności.

sposób z nowoczesnych programów wspierających proces rozwoju mowy i zasobu słownictwa.

W badaniach dotyczących słownika dzieci polskich na emigracji poczytałam też pewne obserwacje i spostrzeżenia związane z zaletami oraz wyzwaniem, przed jakimi stają dzieci i rodziny dwujęzyczne. Badania dały mi wiele satysfakcji i autentycznej radości, ponieważ ich istotą było polepszenie słownictwa dzieci, niezależnie od metody. Wyniki moich badań pozwalają docenić metodę nowoczesną – ćwiczenia multimedialne z wykorzystaniem komputera. Nie oznacza to, że inne metody nie są dobre, ale w XXI w. te tradycyjne okazują się już mniej atrakcyjne dla dzieci żyjących w erze wszechobecnych multimediiów. Liczę, iż wnioski przedstawione w mojej pracy będą pomocne za granicą, w środowisku naukowym, dydaktycznym, glottodydaktycznym, zwłaszcza że w ostatnich latach w coraz większym stopniu docenia się dwujęzyczność jako umiejętność oraz krzewienie polskości poza granicami kraju.



# Literatura

## Literatura cytowana:

- ABRAHAM R., 1985: *Field independence-dependence and the teaching of grammar*. TESOL Quarterly, Vol. 19, s. 689–702.
- ABUDARHAM S., 1980: *Bilingualism and the bilingual: An interdisciplinary approach to pedagogical and remedial issues*. Windsor, Berkshire.
- ANUSIEWICZ J., 1990: *Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin, s. 277–307.
- ARMON-LOTEM S., 2012: *Introduction: Bilingual children with SLI – the nature of the problem*. "Bilingualism: Language and Cognition", 15(1), s. 1–4.
- ARMON-LOTEM S., DE JONG J. i MEIR N., 2015: *Methods for assessing multilingual children: disen-tangling bilingualism from Language Impairment*. Bristol.
- BAETENS BEARDSMORE H., 1986: *Bilingualism: basic principles*. Clevedon, Avon.
- BARTMIŃSKI J., 1984: *Definicje leksykograficzne a opis języka*. W: *Słownictwo w opisie języka*. Red. K. POLAŃSKI. Katowice, s. 9–19.
- BARTMIŃSKI J., 1986: *Czym zajmuje się etnolingwistyka?* „Akcent”, nr 4, s. 16–22.
- BARZYKOWSKI K., GRZYMAŁA-MOSZCZYŃSKA H. i J., DZIDA D., KOSNO M., 2013: *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*. Warszawa.
- BĄK A., 2008: *Komunikacja polskich emigrantów z rodziną za pośrednictwem internetu*. W: *Całe życie w Sieci*. Red. B. SZMIGIELSKA. Kraków, s. 205–239.
- BEATTY K., 2003: *Teaching and researching computer assisted language learning*. New York.
- BEDNAREK A., GROCHOWSKI M., 1993: *Zadania z semantyki językoznawczej*. Toruń.
- BEDNAREK J., 2006a: *Multimedia w kształceniu*. Warszawa.
- BEDNAREK J., 2006b: *Zagrożenia w cyberprzestrzeni*. W: *Patologie społeczne*. Red. M. Jędrzejko. Pułtusk.
- BEDORE L.M., 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), s. 1–29.
- BERNSTEIN B., 1971: *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. London.



- BERTELLE L., 2011: *Dwujęzyczność w świetle najnowszych badań naukowych*. W: „Lingwistyka stosowana”, nr 4, s. 241–249.
- BIAŁYSTOK E., 2007: *Wpływ dwujęzyczności na rozwój poznawczy*. W: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Red. I. KURCZ, Gdańsk, s. 269–295.
- BIAŁYSTOK E., LUK G., PEETS K.F., YANG S., 2010: *Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children*. „Bilingualism: Language and Cognition”, 13(04), s. 525–531.
- BIAŁEK K. [red.], 2015: *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*. Warszawa.
- BIESZCZAD B., 2013: *Pedagogika i język. Perspektywa ponowoczesna*. Kraków.
- BILLEWICZ G., ZIOŁO B., 2004: *Kwestionariusz badania mowy*. Kraków.
- BŁACHNIO A., GÓZIK A., 2007: *Psychologiczne determinanty uzależnienia od Internetu*. W: *Oblicza Internetu. Architektura komunikacyjna Sieci*. Red. M. SOKOŁOWSKI. Elbląg, s. 207–218.
- BŁASIAK-TYTUŁA M., 2011: *Kilka uwag na temat bilingwizmu*. „Nowa Logopedia”, T. 2: *Biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*. Red. M. MICHALIK. Kraków, s. 57–70.
- BOSKI P., 2009: *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Warszawa.
- BOŻEJEWICZ W., JĘDRZEJKO M., 2007: *Gry komputerowe i sieciowe jako stymulator zachowań agresywnych dzieci i młodzieży*. Pułtusk.
- BRAGDON A.D., GAMON D., 2003: *Kiedy mózg pracuje inaczej*. Gdańsk.
- BROSCH A., 2013: *Kształtowanie kompetencji społecznych wśród młodzieży w procesie komunikacji wirtualnej*. Katowice.
- BROŻEK A., 1990: *Liczebność ludności polskiej i pochodzenia polskiego w jej największych skupiskach osiedlenia*. W: *Język polski w świecie*. Red. W. MIODUNKA. Warszawa–Kraków, s. 51–67.
- BUCZYŃSKA J., 1999: *Komputer w praktyce logopedycznej*. W: *Komputer w diagnostyce i terapii pedagogicznej*. Red. B. SIEMIENIECKI. Toruń.
- CHAPELLE C., JAMIESON J., 1991: *Internal and external validity issues in research on CALL effectiveness*. In: *Computer-assisted language learning and testing*. Ed. P. DUNKEL. Rowley, s. 37–57.
- CHROSTEK A., JEZIORCZAK B., 2012: *Wstępna identyfikacja zaburzeń mowy – przesiewy logopedyczne w praktyce nauczyciela*. W: *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*. T. 1. Red. K. WĘSIERSKA. Katowice, s. 197–210.
- CHUN D., 1994: *Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence*. „System”, 22(1), s. 17–31.

- CIESZYŃSKA J., 2004: *Lingwistyczne i psychologiczne problemy osób dwujęzycznych*. W: *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Red. M. BOGDANOWICZ, M. SMOLEŃ. Gdańsk, s. 15–35.
- CIESZYŃSKA J., 2010: *Dwujęzyczność – rozumienie siebie jako Innego*. W: *Nowe podejście w diagnozie i terapii logopedycznej – metoda krakowska*. Red. J. CIESZYŃSKA, Z. ORŁOWSKA-POPEK, M. KORENDO. Kraków, s. 18–36.
- CIESZYŃSKA J., 2013: *Metody komunikacyjne w nauczaniu języka*. Kraków.
- CIESZYŃSKA J., 2015: *Metody badania systemu językowego dzieci dwu- i wielojęzycznych*. W: *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*. Red. S. MILEWSKI, K. KACZOROWSKA-BRAY. Gdańsk, s. 65–73.
- CIESZYŃSKA-ROŻEK J., 2013: *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*. Kraków.
- COLIN B., 1993: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon-Philadelphia-Toronto.
- CZAPLEWSKA E., MILEWSKI S., 2012: *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki*. Gdańsk.
- DE JONG J., 2009: *Bilingualism and language impairment*. In: *The handbook of clinical linguistics*, 56. Eds. M.J. BALL, M.R. PERKINS, N. MÜLLER & S. HOWARD. Oxford, s. 261–274.
- DĘBSKI R., 2009: *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii: języki mniejszościowe w dobie globalizacji i informatyzacji*. Kraków.
- DOLLAGHAN C.A., HORNER E.A., 2011: *Bilingual language assessment: A meta-analysis of diagnostic accuracy*. "Journal of Speech, Language, and Hearing Research", 54(4), s. 1077–1088.
- DUCH W., 1998: *Czym jest kognitywistyka?* „Kognitywistyka i Media w Edukacji”, nr 1, s. 9–58.
- EDWARDS J., 1994: *Multilingualism*. London.
- EMILUTA-ROZYA D., MIERZEJEWSKA H., ATYS P., 1995: *Instrukcja do prowadzenia badań przesiewowych do wykrywania zaburzeń rozwoju mowy u dzieci dwu- cztero- i sześciolletnich*. Warszawa.
- FURMANEK M., 2005a: *Edukacja medialna – edukacja dzieci i rodziców*. W: *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji: [materiały konferencyjne]*. Katowice-Toruń, s. 311–322.
- FURMANEK M., 2005b: *Media i multimedia jako środowisko edukacyjno-wychowawcze dziecka*. W: *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*. T. 2: *Komputer i Internet w życiu dziecka i obraz jego dzieciństwa*. Red. J. IZDEBSKA, T. SOSNOWSKI. Białystok, s. 17–24.
- FURMANEK M., OSMAŃSKA-FURMANEK W., 2008: *Cyfrowy świat dziecka – nowe obszary badawcze*. W: *Media w edukacji – szanse i zagrożenia*. Red. T. LEWOWICKI, B. SIEMIENIECKI. Toruń, s. 40–47.

- GADAMER H.-G., 1993: *Prawda i metoda*. Kraków.
- GAJDA J., 2010: *Media w edukacji*. Kraków.
- GENESE F., NICOLADIS E., 2006: *Bilingual acquisition*. In: *Handbook of language development*. Eds. E. HOFF, M. SHATZ. Oxford, s. 324–342.
- GLUSZKOWSKI M., 2013: *Socjologia w badaniach dwujęzyczności*. Toruń.
- GODDARD H.H., 1917: *Mental tests and the immigrant*. "Journal of Deinquency", nr 2, s. 243–277.
- GOLDSTEIN B., KOHNERT K., 2005: *Speech, language and hearing in developing bilingual children: Current findings and future directions*. "Language, Speech and Hearing Services in Schools", 36, s. 264–267.
- GORISZOWSKI W., 2005: *Badania pedagogiczne w zarysie: skrypt dla studentów pedagogiki*. Warszawa.
- GORISZOWSKI W., 2006: *Podstawy metodologiczne badań pedagogicznych*. Warszawa.
- GRABIAS S., 1997: *Mowa i jej zaburzenia*. „Audiofonologia”, nr 10, s. 3–20.
- GRABIAS S., 2002: *Perspektywy opisu zaburzeń mowy*. W: *Zaburzenia mowy*. Red. IDEM. Lublin, s. 11–43.
- GRABIAS S., KURKOWSKI M., 2012: *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Lublin.
- GRABOWSKA-LUSIŃSKA I., OKÓLSKI M., 2008: *Migracja z Polski po 1 maja 2004 r.: jej intensywność i kierunki geograficzne oraz alokacja migrantów na rynkach pracy krajów Unii Europejskiej*. „CMR Working Papers”, 33(91).
- GROSJEAN F., 1982: *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge.
- GROSJEAN F., 2007: *Mieszane przetwarzanie językowe – problemy, wyniki i modele*. W: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Red. I. KURCZ. Gdańsk, s. 311–339.
- GRUBA J., 2002: *Komputerowe wspomaganie czytania u dzieci sześciolletnich*. Kraków.
- GRUCZA F., 1989: *Język a kultura, bilingwizm a biculturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności*. W: *Bilingwizm, biculturyzm – implikacje glottodydaktyczne*. Red. F. GRUCZA. Warszawa, s. 9–49.
- GROCHOWSKI M., 1993: *Konwencje semantyczne a definiowanie wyrażen językowych*. Warszawa.
- GRUDZIAŻ-SĘKOWSKA J., 2008: *Współzależność wad wymowy i wad zgryzu – badania własne w grupie dzieci 7–8 letnich*. „Logopeda” 2008, nr 1(6), s. 7–31.
- GRZEGORCZYKOWA R., 1995: *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa.
- GRZYMAŁA-MOSZCZYŃSKA H., 2014: *Cultural psychology*. In: *Encyclopedia of psychology and religion*. Eds. D. LEEMING, K. MADDEN, S. MARLAN. New York, s. 429–433.
- GUIRAUD P., 1976: *Semantyka*. Warszawa.
- GUNIA G., 2006: *Terapia logopedyczna dzieci z zaburzeniami słuchu i mowy*. Gdańsk.

- HASSA A., 1998: *Komputer jako środek dydaktyczny w edukacji wczesnoszkolnej*. „Komputer w Szkole” 1998, nr 1, s. 88–92.
- HEMSLEY G., HOLM A., DODD B., 2014: *Identifying language difference versus disorder in bilingual children*. „Speech, Language and Hearing”, 17(2), s. 101–115.
- HĘDZELEK M., 2008: *Uzależnienie od Internetu – zasięg, formy, zagrożenia*. W: *E-kultura, e-nauka, e-społeczeństwo*. Red. B. PŁONKA-SYROKA, M. STASZCZAK. Wrocław, s. 267–282.
- IZDEBSKA J., 2008: *Media elektroniczne jako przestrzeń wychowania i uczenia się dziecka*. W: *Media w edukacji – szanse i zagrożenia*. Red. T. LEWOWICKI, B. SIEMIENIECKI. Toruń, s. 48–55.
- JANAS-KASZCZYK J., TARKOWSKI Z., 1991: *O metodologii logopedii. Wprowadzenie do badań nad teorią i metodą logopedii*. Lublin.
- JATKOWSKA J., 2019: *B-learning w diagnozie i terapii logopedycznej dzieci*. Gdańsk.
- JASTRZĘBOWSKA G., PELC-PĘKAŁA O., 1999: *Metodyka ogólna diagnozy i terapii logopedycznej*. W: *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*. Red. T. GAŁKOWSKI, G. JASTRZĘBOWSKA. Opole, s. 633–667.
- JĘDRZEJKO E., 1993: *Słownictwo w opisie języka naturalnego. Uwagi o systemowych i pozasystemowych aspektach badań nad słownictwem*. W: *Z problemów współczesnego języka polskiego*. Red. A. WILKOŃ, J. WARCHAŁA. Katowice, s. 77–94.
- JĘDRZEJKO M., 2012: *Dzieci i nowe multimedia (szanse – wyzwania – zagrożenia)*. Warszawa–Milanówek–Dąbrowa Górnicza.
- JĘDRZEJKO M., TAPER A., 2010: *Jak kształtować kontakt dziecka z multimediami?* Warszawa.
- JUSZCZYK S., GRUBA P., 1992: *Komputer w edukacji wczesnoszkolnej*. „Życie Szkoły” 1992, nr 2, s. 96–101.
- JUSZCZYK S., ZAJĄC W., 1997: *Komputerowa edukacja uczniów z zaburzeniami w czytaniu i pisaniu*. Katowice.
- KACZMAREK L., 1955: *Kwestionariusz do ustalania zaburzeń mowy (dyslalii) u dzieci*. Poznań.
- KAMIŃSKI A., 1974: *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*. W: *Metodologia pedagogiki społecznej*. Red. R. WRÓCZYŃSKI, T. PILCH. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, s. 65–77.
- KARAŚ P., MIĄSO J., 2002: *Nowe techniki komputerowe – czyżby nowy człowiek i nowa szkoła? (z pogranicza antropologii i technologii kształcenia)*. W: *Techniki komputerowe w przekazie edukacyjnym*. Red. J. MORBITZER. Kraków, s. 173–176.
- KARWOWSKA-STRUCZYK M., SŁODOWNIK-RYCAJ E., 2007: *Pedagogika małego dziecka. Wybrane zagadnienia*. Warszawa.

- KAWIORSKI S., 2014: *Uwagi o przekładzie językowym*. „Podkarpackie Studia Biblioteczne”, nr 3, s. 39–44.
- KAY-RAINING BIRD E., CLEAVE P., TRUDEAU N., THORDARDOTTIR E., SUTTON A., THORPE A., 2005: *The language abilities of bilingual children with down syndrome*. „American Journal of Speech-Language Pathology”, vol. 14, s. 187–199.
- KIELAR-TURSKA M., 2002: *Dziecko w świecie wirtualnym: szanse i zagrożenia*. „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 3, s. 131–137.
- KLESZCZOWA K., 2000: *Rola pożyczek w przekształcaniu polskiego systemu słowotwórczego*. W: *Słowotwórstwo a inne sposoby nominacji*. Red. K. KLESZCZOWA, L. SELIMSKI. Katowice, s. 203–208.
- KŁOSIŃSKA T., 2014: *Uczeń przed komputerem. Kreatywność polonistyczna dziecka*. W: *Children in the postmodern world. Culture-Media-Social Inequality*. Red. H. KRAUZE-SIKORSKA, M. KLICHOWSKI, A. BASIŃSKA. Poznań, s. 137–150.
- KNAP Ł., 2014: *Gry komputerowe jako współczesne zagrożenie w rozwoju dzieci*. W: *Edukacyjne konteksty nowych mediów*. Red. K. STANKOWSKI. Zielona Góra, s. 121–132.
- KOHNERT K., 2013: *Language disorders in bilingual children and adults*. San Diego.
- KONARZEWSKI K., 2000: *Jak uprawiać badania oświatowe: metodologia praktyczna*. Warszawa.
- KORDYL Z., 1969: *Psychologiczne problemy afazji dziecięcej*. Warszawa.
- KOSTRZEWSKI J., 1981: *Problem rzetelności i trafności skali pomiaru słuchu fonematycznego*. „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne”, nr 3, s. 56–85.
- KOTARBA-KAŃCUGOWSKA M., 2015: *Edukacja otwarta na języki. Różnojęzyczność w teorii i praktyce*. Kraków.
- KOWALEWSKI J., 2011: *Kultura polska jako obca?* Kraków.
- KOZIELSKA M., 2008: *Edukacja wobec zagrożeń technologii informacyjnych*. W: *Media w edukacji – szanse i zagrożenia*. Red. T. LEWOWICKI, B. SIEMIENIECKI. Toruń, s. 198–206.
- KOZMA R.B., 1991: *Learning with media*. „Review of Educational Research”, 61(2), s. 179–211.
- KRAJNA E., 2015: *100-wyrazowy test artykulacyjny*. Gliwice.
- KRAKOWIAK K., 2006: *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Lublin.
- KROLL J.F., BOBB S.C., WODNIECKA Z., 2006: *Language selectivity is the exception, not the rule: Arguments against a fixed locus of language selection in bilingual speech*. „Bilingualism: Language and Cognition”, no. 9, s. 119–135.
- KRON F., SOFOS A., 2008: *Dydaktyka mediów*. Gdańsk.
- KRÓLIKOWSKA J., 2013: *Język, poznanie, uniwersalia – dyskusja nad językiem pirāha*. W: *Psychologia języka*. Red. E. ŁUKASIEWICZ, E. GORZELAŃCZYK. Bydgoszcz, s. 43–50.

- KRZYWULT-ALBAŃSKA M., 2012: *Profil demograficzny polskich imigrantów poakcesyjnych w Wielkiej Brytanii*. „*Studia Sociologica*” 2012, nr 4, vol. 2, s. 72–80.
- KRYŃSKA E.J., 2008: *Programy komputerowe do edukacji zintegrowanej – potrzeba badań edukacyjnych*. W: *Media elektroniczne w życiu dziecka w kontekście wartości wychowawczych oraz zagrożeń*. Red. J. IZDEBSKA. Białystok, s. 33–40.
- KURCZ I., 2000: *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa.
- KURCZ I., 2007: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk.
- KURKOWSKI Z.M., 1996: *Mowa dzieci sześcioletnich z uszkodzonym narządem słuchu*. Lublin.
- KUROS-KOWALSKA K., 2014: *Problemy językowe dzieci bilingwalnych w opinii rodziców polskich za granicą*. W: *Dwujęzyczność, wielojęzyczność i wielokulturowość – szanse i zagrożenia na drodze do porozumienia*. Red. K. KUROS-KOWALSKA, I. LOEWE. Gliwice, s. 171–188.
- KUSIO U., 2007: *Współczesne media wobec edukacji międzykulturowej*. W: *(Kon)teksty kultury medialnej. Analizy i interpretacje*. T. 2. Red. M. SOKOŁOWSKI. Opole.
- KWIATKOWSKA A., GRZYMAŁA-MOSZCZYŃSKA H., 2008: *Psychologia międzykulturowa*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. J. STRELAU, D. DOLIŃSKI. Gdańsk, s. 449–496.
- LACHOWICZ B. [red.], 2015: *Uczniowie z różnych kultur w szkole*. Warszawa.
- LANGDON H.W., 1992: *Speech and language assessment of LEP/Bilingual Hispanic students*. In: *Hispanic children and adults with communication disorders*. Eds. H.W. LANGDON, L. CHENG. Gaithersburg, s. 201–254.
- LASKOWSKI R., 1991: *Leksykografia*. W: *Encyklopedia języka polskiego*. Red. S. URBAŃCZYK. Wrocław, s. 183.
- LASKOWSKI R., 2009: *Język w zagrożeniu. Przystawianie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*. Kraków.
- LEKKA-KOWALIK A., 2001: *Ukryte założenia idei społeczeństwa informacyjnego*. W: *Internet. Fenomen społeczeństwa informacyjnego*. Red. T. ZASĘPA. Częstochowa, s. 179–194.
- LEVY M., 2002: *CALL by design: discourse, products and processes*. „*ReCALL*”, 14(1), s. 58–84.
- LEWICKI A.M., 1993: *Leksykografia*. W: *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Red. E. POLAŃSKI. Wrocław, s. 301–304.
- LEWIS Ch., KOYASU M., OH S., OGAWA A., SHORT B., HUANG Z., 2009: *Culture, Executive Function and Social Understanding*. „*New Direction for Child and Adolescent Development*”, vol. 123, s. 69–85.
- LIBERSKA H., 2011: *Teorie rozwoju psychicznego*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. Red. J. TREMPAŁA. Warszawa, s. 109–110.

- LIPIŃSKA E., 2013: *Polskość w Australii – o dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*. Kraków.
- LIPIŃSKA E., SERETNY A., 2012: *Między dydaktyką języka ojczystego a obcego – nauczanie języka polskiego w szkołach polonijnych w Stanach Zjednoczonych*. W: (Nie)swój język polski. *Nowe horyzonty w językoznawstwie stosowanym*. Red. B. SKOWRONEK, Kraków, s. 78–94.
- LOEWE I., 2017: *Kontekst kulturowy bilingwizmu a językowy obraz świata*. W: *Patologia mowy*. Red. Z. TARKOWSKI. Gdańsk, s. 235–254.
- LORENC A., PTASZKOWSKA A., 2015: *Programowanie języka dziecka z uszkodzeniem słuchu z zastosowaniem metody audytywno-werbalnej: studium przypadku*. „*Logopedia Silesiana*”, nr 4, s. 229–247.
- LUSZNIEWICZ A., 2001: *Metody wnioskowania statystycznego*. Warszawa.
- ŁOBOCKI M., 2005: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków.
- ŁUNIEWSKA M., KOŁAK J., KACPRZAK A., BIAŁECKA-PIKUL M., HAMAN E., WODNIECKA-CHLIPALSKA Z., 2015: *Wyzwania w diagnozie rozwoju językowego dzieci dwu- i wielojęzycznych*. W: *Głos, język, komunikacja*. Red. A. MYSZKA, E. ORONOWICZ-KIDA. Rzeszów, s. 35–56.
- MAJCHRZYK M., 2008: *Kształcenie na odległość – perspektywa związana z rozwojem technologii informatycznych*. W: *E-kultura, e-nauka, e-społeczeństwo*. Red. B. PŁONKA-SYROKA, M. STASZCZAK. Wrocław, s. 111–119.
- MAJEREK M., 2001: *Koncentracja i bystrość*. „*Dziennik Polski*” 15.02.2001, s. 16–18.
- MARKOWSKI A., 1992: *Leksyka wspólna różnym odmianom polszczyzny*. T. 1–2. Wrocław.
- MARTOWICZ A., 2018: *Dwujęzyczność w pytaniach i odpowiedziach*. Edynburg.
- MATSUMOTO D., JUANG L., 2007: *Psychologia międzykulturowa*. Gdańsk.
- MCCABE A. et al., 2013: *Multilingual children beyond myths and toward best practices. Sharing child and youth development knowledge. “Social Policy Report”, vol. 27, 4, s. 3–14.*
- MICHALAK-WIDERA I., 2008: *Logopedyczny test dla dzieci i młodzieży*. Łódź.
- MICHALAK-WIDERA I., WĘSIERSKA K., 2012: *Test do badań przesiewowych mowy dla dzieci w wieku przedszkolnym*. Katowice.
- MILLER N., 1984: *Bilingualism and language disability assesment and remedation*. San Diego, CA.
- MIODUNKA W., 1989: *Podstawy leksykologii i leksykografii*. Warszawa.
- MIODUNKA W., 1990: *Język polski w świecie*. Warszawa–Kraków.
- MIODUNKA W., 2010: *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*. W: *Silva Rerum Philologicarum*. Red. J.S. GRUCHAŁA, H. KUREK. Kraków, s. 233–245.

- MIODUNKA W., DĘBSKI R. [red.], 2016: *Bilingwizm polsko-obcy dziś: od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*. Kraków.
- MODZELEWSKI M., 1998: *Klasyfikacja i kryteria oceny edukacyjnych programów komputerowych*. W: *Komputer w kształceniu specjalnym. Wybrane zagadnienia*. Red. J. ŁASZCZYK. Warszawa, s. 21–26.
- MORBITZER J., 2002: *Mity edukacji wspieranej komputerowo (czyli 7 grzechów głównych EWK)*. W: *Techniki komputerowe w przekazaniu edukacyjnym, XII Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe*. Red. IDEM. Kraków, s. 177–187.
- MROZIŃSKA M., 2014: *Komputerowe programy edukacyjne w terapii dzieci z ryzykiem dysleksji na przykładzie uzupełnianki dla dzieci Kubuś Puchatek i przyjaciele*. W: *Edukacyjne konteksty nowych mediów*. Red. K. STANIKOWSKI. Zielona Góra, s. 43–57.
- MUZYKA-FURTAK E., HAMAN E., 2014: *Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie (OSTR) w diagnostyce logopedycznej dzieci z uszkodzonym słuchem*. „Logopedia”, nr 43–44, s. 87–107.
- NAGÓRKO A., 2000: *Nomen, nominacja, nominalizacja*. W: *Słowotwórstwo a inne sposoby nominacji*. Katowice, s. 32–39.
- NELSON T.D., 2003: *Psychologia uprzedzeń*. Gdańsk.
- NIKITOROWICZ J., 2004: *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk.
- NOTT-BOWER A., 2014: *Dwujęzyczność a rozwój poznawczy w świetle teorii Jima Cummins’a*. W: *Dwujęzyczność, wielojęzyczność i wielokulturowość – szanse i zagrożenia na drodze do porozumienia*. Red. K. KUROS-KOWALSKA, I. LOEWE. Gliwice, s. 49–64.
- NOTT-BOWER A., 2017: *Badanie poziomu kompetencji narracyjnej dzieci w kontekście dwujęzyczności*. Niepublikowana praca doktorska. Uniwersytet Śląski. Katowice.
- OKUNIEWSKA J., 2013: *Technologie są dla dzieci. Poradnik dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. Publikacja elektroniczna (ePUB). W: *Wirtualna biblioteka nowoczesnego nauczyciela i ucznia*. <https://edustore.eu/publikacje-edukacyjne/75-technologie-sa-dla-dzieci-poradnik-dla-nauczycieli-edukacji-wczesnoszkolnej.html> (dostęp 12.09.2015).
- OTWINOWSKA-KASZTELANIC A., BANASIK N., BIAŁECKA-PIKUL M., KIEBZAK-MANDERA D., KUŚ K., MIĘKISZ A., HAMAN E., 2012: *Dwujęzyczność u progu edukacji szkolnej – interdyscyplinarny projekt badawczy*. „Neofilolog”, nr 39 (1), s. 7–29.
- PACZKOWSKA A., SZMALEC J., ZIELONKA D., 2014: *Wykrywanie problemów związanych z nieustaloną lateralizacją i możliwości im przeciwdziałania dla prawidłowego rozwoju dziecka*. „Hygeia Public Health”, 49(3), s. 531–535.
- PAIVIO A., 2007: *Reprezentacje umysłowe u osób dwujęzycznych*. W: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Red. I. KURCZ. Gdańsk, s. 297–310.



- PEAL E., LAMBERT W., 2007: *Związek dwujęzyczności z inteligencją*. W: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Red. I. KURCZ. Gdańsk, s. 229–268.
- PENNINGTON M., 1996: *The power of CALL*. Houston.
- PILCH A., 1985: *Emigracja z ziem polskich w czasach nowożytnych i najnowszych (XVIII–XX w.)*. Warszawa–Kraków.
- PILCH T., 2010: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa.
- PILCH T., WUJEK T., 1974: *Metody i techniki badań w pedagogice*. W: *Pedagogika*. Red. M. GODLEWSKI, S. KRAWCEWICZ, T. WUJEK. Warszawa, s. 74–75.
- PIOTROWSKA D., 2014: *Wspomaganie gotowości szkolnej sześciolatków poprzez wykorzystanie komputera*. W: *Edukacyjne konteksty nowych mediów*. Red. K. STANIKOWSKI. Zielona Góra, s. 25–41.
- PISAREK W., 1992: *Sprawność językowa* (hasło). W: *Encyklopedia języka polskiego*. Red. S. URBAŃCZYK. Wrocław–Warszawa–Kraków, s. 332.
- PLUTA-WOJCIECHOWSKA D., 2012: *Opis zaburzeń mowy jako pierwszy etap postępowania logopedycznego*. „*Logopedia Silesiana*”, t. 1. Red. O. PRZYBYLA, s. 31–45.
- POULIN-DUBOIS D., BIALYSTOK E., BLAYE A., POLONIA A., YOTT J., 2012: *Lexical access and vocabulary development in very young bilinguals*. „*International Journal of Bilingualism*”, 17(1), s. 57–70.
- PRENSKY M., 2001: *Digital Natives, Digital Immigrants*. „*From On the Horizon*”, vol. 9, no. 5, s. 1–6.
- PRUSIŃSKI A., 2001: *Neurologia praktyczna*. Warszawa.
- PRZECLAWSKA A., 1999: *Przestrzeń życia człowieka – między perspektywą mikro i makro*. W: *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*. Red. A. PRZECLAWSKA, W. THEISS. Warszawa, s. 75–85.
- PULACZEWSKA J., 2017: *Wychowanie do języka polskiego w Niemczech na przykładzie Ratyzbony*. Łódź.
- PUZYŃNINA J., 1992: *Język wartości*. Warszawa.
- RITTEL T., 1992: *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*. Kraków.
- ROCLAWSKA-DANILUK M., 2007: *Wielojęzyczna i wielokulturowa Europa – wyzwaniem dla logopedów i terapeutów mowy*. „*Języki Obce w Szkole*”, nr 1, s. 175–177.
- ROCLAWSKA-DANILUK M., 2008: *Z warsztatu logopedy-praktyka: Karta do diagnozy logopedycznej (umowa, karta wywiadu oraz karta badania mowy)*. „*Logopeda*”, nr 1(6), s. 44–49.
- ROCLAWSKA-DANILUK M., 2011: *Dwujęzyczność i wychowanie dwujęzyczne z perspektywy lingwistyki i logopedii*. Gdańsk.
- ROCLAWSKI B., 1994: *Słuch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka*. Gdańsk.
- RODAK H., NAWROCKA D., 1993: *Od obrazka do słowa*. Warszawa.

- ROSIŃSKA-KORDASIEWICZ A., 2005: *Praca pomocy domowej. Doświadczenia polskich migrantek w Neapolu*. „Prace Migracyjne”, nr 4.
- SALA-SUSZYŃSKA J., 2016: *Dwujęzyczność jako wyzwanie edukacyjne*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 4(42), s. 131–144.
- SAPIR E., 1978: *Status lingwistyki jako nauki*. W: IDEM: *Kultura, język, osobowość*. Warszawa.
- SHUGAR G.W., 1983: *Analiza dyskursu u małych dzieci*. W: *Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej*. Red. I. KURCZ. Wrocław, s. 273–309.
- SIEMIENIECKI B., 2002: *Kierunki zmian we współczesnej edukacji a technologia informacyjno-komunikacyjna*. W: *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*. Red. S. JUSZCZYK. Toruń, s. 25–30.
- SKUDRZYK A., WARCHALA J., 2001: *O kompetencji interakcyjnej, czyli o współtworzeniu tekstów dialogu*. W: *Zaburzenia mowy. Mowa, teoria-praktyka*. T. 1. Red. S. GRABIAS. Lublin, s. 99–107.
- SMALL G., VORGAN G., 2011: *iMózg*. Poznań.
- SMOCZYŃSKA M., HAMAN E., CZAPLEWSKA E., MARYNIAK A., BANASIK N., KOCHAŃSKA M., KRAJEWSKI G., ŁUNIEWSKA M., 2015: *Test rozwoju językowego*. Warszawa.
- SNELL-HORNBY M., 2006: *The turns of translation studies: new paradigms or shifting viewpoints?* Amsterdam—Philadelphia.
- SOŁOMA L., 1999: *Metody i techniki badań socjologicznych: wybrane zagadnienia*. Olsztyn.
- STAVRAKAKI S., CHRYSOMALLIS M.A., 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), s. 339–367.
- STECKO E., 2002: *Zaburzenia mowy u dzieci – wczesne rozpoznawanie i postępowanie logopedyczne*. Warszawa.
- STEMPLEWSKA-ŻAKOWICZ K., 2009: *Analiza dyskursu jako metoda analizy danych z wywiadu*. W: *Wywiad psychologiczny*. Red. K. STEMPLEWSKA-ŻAKOWICZ, K. KREJTZ. Warszawa.
- STYCZEK I., 1979: *Logopedia*. Warszawa.
- STYCZEK I., 1982: *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego*. Warszawa.
- SUŚWILŁO M., 2005: *Media w rozwijaniu inteligencji wielorakich dziecka*. W: *Media wobec wielorakich potrzeb dziecka*. Red. S. JUSZCZYK, I. POLEWCZYK. Toruń, s. 21–35.
- SUWARA M., 2008: *O nowej wychowawczej roli Internetu*. W: *Media w edukacji – szanse i zagrożenia*. Red. T. LEWOWICKI, B. SIEMIENIECKI. Toruń, s. 112–117.
- SYNOWIEC H., 2010: *O przydatności badań nad językiem dzieci i młodzieży w dydaktyce*. W: *Człowiek, słowo, świat*. Red. J. CHOJAK, T. KORPYSZ, K. WASZAKOWA. Warszawa, s. 43–47.

- SZELAĞ E., SZYMASZEK A., 2006: *Test do badania słuchu fonematycznego u dzieci i dorosłych*. Gdańsk.
- SZUMSKA J., 1980: *Metody badania afazji*. Warszawa.
- TANAŚ M., 1993: *Medyczne skutki uboczne kształcenia wspomaganego komputerowo*. Toruń.
- TANAŚ M., 2005: *Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym*. Warszawa.
- TARKOWSKI Z., 1992: *Przesiewowy test logopedyczny PTL*. Lublin.
- TARKOWSKI Z., 2001: *Kwestionariusz niepełności mówienia i logofobii*. Lublin.
- TARKOWSKI Z., 2009: *Test słownika dziecka*. Lublin.
- TAYLOR D.M., 2007: *Psychologia społeczna różnorodności rasowej i kulturowej – problemy asymilacji i wielokulturowości*. W: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Red. I. KURCZ. Gdańsk, s. 57–74.
- THORDARDOTTIR E., 2015: *Proposed diagnostic procedures for use in bilingual and cross-linguistic contexts*. In: *Methods for assessing multilingual children: disentangling bilingualism from language impairment*. Eds. S. ARMON-LOTEM, J. DE JONG, N. MEIR. Bristol.
- TOMSIA K., 2008: *Wiedza dziecka na temat komputera i internetu*. W: *Całe życie w Sieci*. Red. B. SZMIGIELSKA. Kraków, s. 19–46.
- TRACZYKOWSKI D., 2013: *Hipoteza Sapira-Whorfa i jej filozoficzne konsekwencje*. W: *Psychologia języka*. Red. E. ŁUKASIEWICZ, E. GORZELAŃCZYK. Bydgoszcz, s. 29–35.
- TRZIŃSKA-KRÓL M., 2014: *Media i cyberprzestrzeń*. W: *Technologie informacyjne a zmiany współczesnej edukacji*. Red. S. KURULISZWILI. Kraków, s. 23–24.
- TURLEJ D., 2004: *E-learning jako współczesny model kształcenia w uczelniach wyższych*. „Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie”, z. 20, s. 161–174.
- TYSZKOWA M., PRZETACZNIK-GIEROWSKA M., 1996: *Rola kultury w rozwoju psychicznym jednostki*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 1. Red. M. PRZETACZNIK-GIEROWSKA, M. TYSZKOWA. Warszawa, s. 189–221.
- UNSWORTH S., ARGYRI F., CORNIPS L., HULK A., SORACE A., TSIMPLI I., 2011: *On the role of age of onset and input in early child bilingualism in Greek and Dutch*. „Applied Psycholinguistics”, s. 172–173.
- VAN IJZENDOORN M.H., KROONENBERG P.M., 1988: *Cross-cultural patterns of attachment: A meta-analysis of the strange situation*. „Child Development”, 59, s. 147–156.
- VANRYCKEGHEM M., BRUTTEN G.J., 2015: *Kiddy CAT. Test do badań postaw związanych z komunikowaniem się jękających się dzieci w wieku przedszkolnym*. Gdańsk.
- WARSCHAUER M., 1996: *Computer-assisted language learning: an introduction*. In: *Multi-media language teaching*. Ed. S. FOTOS. Tokyo, s. 3–20.

- WARSCHAUER M., HEALEY D., 1998: *Computers and language learning: An overview*. „Language Teaching”, 31, s. 57–71.
- WAWER R., 2008: *Animacja komputerowa w procesie kształcenia*. Lublin.
- WIERZBICKA A., 2007: *Słowa klucze. Różne języki – różne kultury*. Warszawa.
- WIERZCHOWSKI J., 1980: *Semantyka językoznawcza*. Warszawa.
- WĘSIERSKA K., 2009: *Zaburzenia płynności mówienia u dzieci w wieku przedszkolnym – profilaktyka i wczesna interwencja logopedyczna*. W: „Logopeda”, nr 1(7), s. 100–115.
- WĘSIERSKA K., JEZIORCZAK B., 2016: *DJ – Diagnoza jąkania u dzieci w wieku przedszkolnym*. Katowice.
- WODNIECKA Z., 2011: *Dwujęzyczność. Właściwości dwujęzycznego umysłu i specyfika badań psychologicznych nad dwujęzycznością*. W: *Język jako przedmiot badań psychologicznych*. Red. I. KURCZ, H. OKUNIEWSKA. Warszawa, s. 253–292.
- WOŹNIAK T., DOMAGAŁA A., 2007: *Język. Interakcja. Zaburzenia mowy. Metodologia badań*. Lublin.
- WROCZYŃSKI R., PILCH T. [red.], 1974: *Metodologia pedagogiki społecznej*. Wrocław.
- WYGOTSKI L., 2006: *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa.
- ZASUŃSKA M., 2011: *Wywiad. Wstępna rozmowa z rodzicami ucznia szkoły podstawowej i gimnazjalnej*. W: *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów*. Red. A. BERNACKA-LANGIER, E. DĄBROWA, E. PAWLIC-RAFAŁOWSKA, J. WASILEWSKA-ŁASZCZUK, M. ZASUŃSKA. Warszawa, s. 31–35.
- ZAWADZKA E., DOMAŃSKA Ł., 2009: *Zaburzenia spostrzegania*. W: *Podstawy neuropsychologii klinicznej*. Red. Ł. DOMAŃSKA, A.R. BORKOWSKA. Lublin, s. 129–152.
- ZECHENTER K., 2015: *Po polsku na Wyspach. Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych*. Londyn.
- ZIEMSKI S., 1973: *Problemy dobrej diagnozy*. Warszawa.
- ZURER-PEARSON B., 2013: *Jak wychować dziecko dwujęzyczne. Poradnik dla rodziców (i nie tylko)*. Poznań.
- ZURER-PEARSON B., FERNANDEZ S.C., KIMBROUGH-OLLER D., 1933: *Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms*. „Language learning”, 43 (1), s. 93–120.
- ŻMIGRODZKI P., 2005: *Wprowadzenie do leksykografii polskiej*. Katowice.
- ŻUK G., 2010: *Językowy obraz świata w polskiej lingwistyce przelotom wieków*. W: *Przeobrażenia w języku i komunikacji medialnej na przełomie XX i XXI wieku*. Red. M. KARWATOWSKA, A. SIWIEC. Chełm, s. 239–257.

ŻYDEK-BEDNARCZUK U., 2007: *Bilingwizm w polskich badaniach glottodydaktycznych, społecznych i kulturowych*. W: *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*. Red. A. ACHELNIK, J. TAMBOR. Katowice, s. 223–237.

## Słowniki:

DOROSZEWSKI W., 1997: *Słownik języka polskiego PAN (SJP)*. T. 1–11. Warszawa. Przedruk elektroniczny.

KOPALIŃSKI W., 1990: *Słownik wyrazów obcych i wyrażenia obcojęzycznych*. Warszawa.

POLAŃSKI K., 2003: *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław.

SZYMCZAK M., 1990: *Słownik języka polskiego (SJP)*. T. 1–3. Red. M. SZYMCZAK. Warszawa 1990.

## Netografia:

BORODITSKY L., 2009: *How Does Our Language Shape The Way We Think?* [Http://edge.org/conversation/how-does-our-language-shape-the-way-we-think](http://edge.org/conversation/how-does-our-language-shape-the-way-we-think) (dostęp 24.05.2015)

CIESZYŃSKA J.: *Cyfrowe technologie w szkole dozwolone od lat 12*. [Http://www.polskatimes.pl/artukul/1038279,cyfrowe-technologie-w-szkole-dozwolone-od-lat-12-wywiad-z-prof-jagoda-cieszynska,id,t.html?cookie=1](http://www.polskatimes.pl/artukul/1038279,cyfrowe-technologie-w-szkole-dozwolone-od-lat-12-wywiad-z-prof-jagoda-cieszynska,id,t.html?cookie=1) (dostęp 27.06.2015)

CIESZYŃSKA J.: *Zaburzenia rozwoju języka polskich dzieci za granicą*. [Http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Cieszynska.pdf](http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Cieszynska.pdf).

EVERETT D.: *Recursion and Human Thought. Why The Pirāha Don't Have Numbers*. [Http://edge.org/conversation/recursion-and-human-thought](http://edge.org/conversation/recursion-and-human-thought) (dostęp 25.05.2015)

HUBBARD P.: *A general introduction to computer assisted language learning*. [Http://www.stanford.edu/~efs/callcc/callcc~intro.pdf](http://www.stanford.edu/~efs/callcc/callcc~intro.pdf) (dostęp 2.07.2015).

KRAMSCH C.: *Are You Another Person When You Speak Another Language?* [Http://blc.berkeley.edu/index.php/blc/post/are\\_you\\_another\\_person\\_when\\_you\\_speak\\_another\\_language](http://blc.berkeley.edu/index.php/blc/post/are_you_another_person_when_you_speak_another_language) (dostęp 17.05.2015).

PRENSKY M., 2001: *Digital Natives, Digital Immigrants*. "NCB University Press", Vol. 9, No. 5, W: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (dostęp 20.05.2015).

[Https://www.gov.uk/national-curriculum](https://www.gov.uk/national-curriculum) (dostęp 7.10.2015).

[Http://www.stockport.gov.uk/services/education/educationtrainingandemployment/schoolsmanagementorganisation/attendanceatschool/whatiscompulsoryschoolage](http://www.stockport.gov.uk/services/education/educationtrainingandemployment/schoolsmanagementorganisation/attendanceatschool/whatiscompulsoryschoolage) (dostęp 10.10.2015).

[Http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/AboutCharter/LanguagesCovered.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/AboutCharter/LanguagesCovered.pdf) (dostęp 11.09.2015).

[Http://www.centrummetodykrakowskiej.pl/8,a,jagoda-cieszynska.htm](http://www.centrummetodykrakowskiej.pl/8,a,jagoda-cieszynska.htm) (dostęp 10.10.2015).

*Integracja dzieci-imigrantów w szkołach w Europie.* [Https://issuu.com/frse/docs/migrantspl](https://issuu.com/frse/docs/migrantspl), s. 20 (dostęp 26.01.2020).

*Język pirahã.* [Https://pl.wikipedia.org/wiki/J%C4%99zyk\\_pirah%C3%A3](https://pl.wikipedia.org/wiki/J%C4%99zyk_pirah%C3%A3) (dostęp 11.09.2015).



## Aneks

**Tabela 1.** Podstawowe statystyki opisowe dla grupy wiekowej 5–6 lat

	Średnia	Odch. st.	Średnia	Odch. st.
Grupa	TSD I – przed	TSD I – przed	TSD I – po	TSD I – po
LONDYN	29,54	10,74	41,00	8,48
MANCHESTER-TRADYCYJNA	37,00	5,20	46,33	1,15
MANCHESTER-NOWOCZESNA	29,25	5,12	44,25	14,34
SOSNOWIEC	32,29	9,62	42,86	8,78
Grupa	TSD II – przed	TSD II – przed	TSD II – po	TSD II – po
LONDYN	5,31	2,10	7,77	2,68
MANCHESTER-TRADYCYJNA	7,00	0,00	11,00	1,00
MANCHESTER-NOWOCZESNA	5,00	0,82	10,00	3,74
SOSNOWIEC	5,00	2,38	8,43	1,72
Grupa	TSD III – przed	TSD III – przed	TSD III – po	TSD III – po
LONDYN	4,00	2,35	5,69	1,97
MANCHESTER-TRADYCYJNA	4,33	1,53	5,33	0,58
MANCHESTER-NOWOCZESNA	6,25	1,71	6,75	1,71
SOSNOWIEC	4,71	1,98	6,00	1,15
Poziom	TSD total – przed	TSD total – przed	TSD total – po	TSD total – po
LONDYN	38,85	13,11	54,46	11,79
MANCHESTER-TRADYCYJNA	48,33	6,43	62,67	2,31
MANCHESTER-NOWOCZESNA	40,50	5,92	61,00	19,61
SOSNOWIEC	42,00	12,57	57,29	9,53

Po wykonaniu podstawowych statystyk opisowych dalsze analizy dotyczyły już istotności różnic pomiędzy wynikami przed i po ze względu na uwzględnione w badaniach grupy i kategorie wiekowe. W tym celu zastosowano analizę wariancji z powtarzanymi pomiarami oraz testy wielokrotnych porównań post-hoc Tuckeya dla nierównych liczebności.



**Tabela 2.** Analiza wariancji dla powtarzanych pomiarów – zmienna, TSD I dla 5–6-latków

Efekt	Suma kwadratów SS	Stopnie swobody	Średni kwadrat MS	Statystyka F	Poziom p
Grupa	211,38	3	70,46	0,5296	0,666433
R1 <sup>a)</sup>	1338,44	1	1338,44	32,2074	0,000009
R1 *Grupa	34,56	3	11,52	0,2772	0,841210

<sup>a)</sup> Rozstęp – miara rozproszenia (zmienności).

Wyniki zawarte w tabeli 2 wskazują, że istotne różnice stwierdzono tylko w przypadku wyników przed i po  $p=0,000009$ . Nie stwierdzono istotnych różnic pomiędzy grupami oraz w przypadku interakcji grupa\* przed – po  $p>0,05$ . Aby zidentyfikować pomiędzy którymi podgrupami wystąpiły istotne różnice, w dalszych analizach zastosowano testy wielokrotnych porównań post-hoc Tuckeya.

**Tabela 3.** Test post-hoc Tuckeya dla nierównych liczebności HSD. Różnice istotne gdy  $p<0,05$ 

Nr podklas	Grupa	R1	{1} 29,538	{2} 41,000	{3} 37,000	{4} 46,333	{5} 29,250	{6} 44,250	{7} 32,286	{8} 42,857
1	LONDYN	TSD I – przed		<b>0,003</b>	0,975	0,375	1,000	0,361	0,999	0,166
2	LONDYN	TSD I – po	<b>0,003</b>		0,999	0,997	0,638	1,000	0,659	1,000
3	MANCHESTER-TRADYCYJNA	TSD I – przed	0,975	0,999		0,643	0,969	0,979	0,998	0,994
4	MANCHESTER-TRADYCYJNA	TSD I – po	0,375	0,997	0,643		0,354	1,000	0,598	1,000
5	MANCHESTER-NOWOCZESNA	TSD I – przed	1,000	0,638	0,969	0,354		0,054	1,000	0,459
6	MANCHESTER-NOWOCZESNA	TSD I – po	0,361	1,000	0,979	1,000	0,054		0,617	1,000
7	SOSNOWIEC	TSD I – przed	0,999	0,659	0,998	0,598	1,000	0,617		0,085
8	SOSNOWIEC	TSD I – po	0,166	1,000	0,994	1,000	0,459	1,000	0,085	

Analiza testów wielokrotnych porównań daje podstawy do stwierdzenia **istotnej statystycznie poprawy wyników w przypadku wyników TSD I przed i po tylko dla grupy Londyn  $p=0,003$** . W przypadku innych grup były widoczne tendencje wzrostowe, ale nie były one istotne statystycznie.

Wykres 1

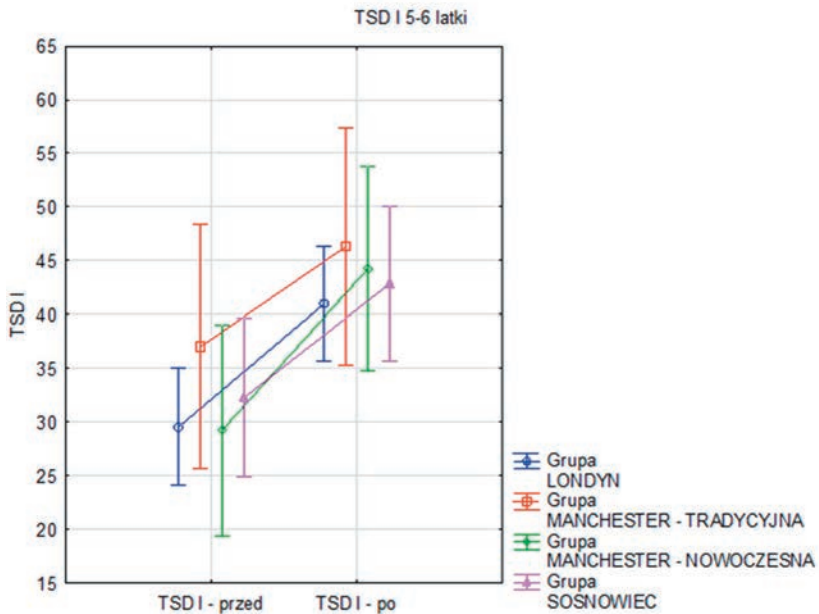


Tabela 4. Analiza wariancji dla powtarzanych pomiarów – zmienna, TSD II dla 5–6-latków

Efekt	SS	Stopnie swobody	MS	F	p
Grupa	32,681	3	10,894	1,5532	0,227760
R1	<b>138,035</b>	<b>1</b>	<b>138,035</b>	<b>42,0657</b>	<b>0,000001</b>
R1*Grupa	11,120	3	3,707	1,1296	0,357795

Wyniki zawarte w tabeli 4 wskazują, że istotne różnice stwierdzono tylko w przypadku wyników przed i po  $p=0,00001$ . Nie stwierdzono istotnych różnic pomiędzy grupami oraz w przypadku interakcji grupa\* przed – po  $p>0,05$ . Aby zidentyfikować, pomiędzy którymi podgrupami wystąpiły istotne różnice, w dalszych analizach zastosowano testy wielokrotnych porównań post-hoc Tuckeya.

**Tabela 5.** Test post-hoc Tuckeya dla nierównych liczebności HSD. Różnice istotne gdy  $p < 0,05$ 

Nr podklas	Grupa	R1	{1} 5,3077	{2} 7,7692	{3} 7,0000	{4} 11,000	{5} 5,0000	{6} 10,000	{7} 5,0000	{8} 8,4286
1	LONDYN	TSD II – przed		<b>0,04</b>	0,98	0,07	1,00	0,09	1,00	0,20
2	LONDYN	TSD II – po	<b>0,04</b>		1,00	0,66	0,67	0,86	0,33	1,00
3	MANCHESTER-TRADYCYJNA	TSD II – przed	0,98	1,00		0,17	0,96	0,74	0,96	0,99
4	MANCHESTER-TRADYCYJNA	TSD II – po	0,07	0,66	0,17		<b>0,04</b>	1,00	<b>0,04</b>	0,86
5	MANCHESTER-NOWOCZESNA	TSD II – przed	1,00	0,67	0,96	<b>0,04</b>		<b>0,01</b>	1,00	0,41
6	MANCHESTER-NOWOCZESNA	TSD II – po	0,09	0,86	0,74	1,00	<b>0,01</b>		0,06	0,97
7	SOSNOWIEC	TSD II – przed	1,00	0,33	0,96	<b>0,04</b>	1,00	0,06		<b>0,03</b>
8	SOSNOWIEC	TSD II – po	0,20	1,00	0,99	0,86	0,41	0,97	<b>0,03</b>	

Analiza testów wielokrotnych porównań, analogicznie jak w przypadku zmiennej TSD II, daje podstawy do stwierdzenia **istotnej statystycznie poprawy wyników w przypadku wyników zmiennej TSD II przed i po dla grupy Londyn  $p=0,04$ , dla grupy Manchester-nowoczesna  $p=0,01$  oraz dla grupy dla szkoły polskiej – Sosnowiec  $p=0,03$ . Przy czym największą poprawę wyników – wybitnie istotny wzrost osiągnęła szkoła Manchester-nowoczesna. Nie było podstaw do stwierdzenia istotnej statystycznie poprawy wyników dla szkoły Manchester-tradycyjna (dla metody tradycyjnej  $p$  było równe 0,17). Wyniki te potwierdza wykres 2.**

Wykres 2

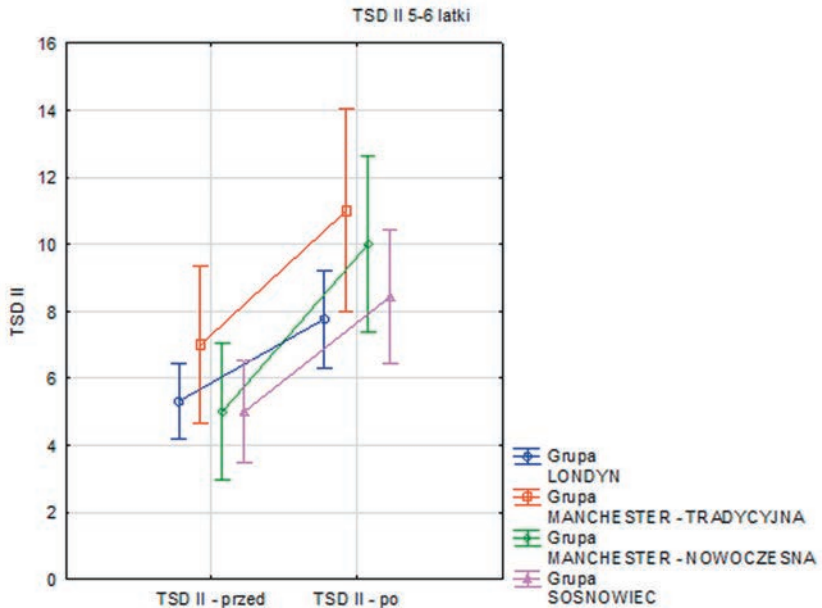


Tabela 6. Analiza wariancji dla powtarzanych pomiarów – zmienna, TSD III dla 5–6-latków

Efekt	SS	Stopnie swobody	MS	F	p
Grupa	17,901	3	5,967	1,1029	0,368
R1	12,484	1	12,484	6,7405	0,016
R1*Grupa	2,401	3	0,800	0,4321	0,732

Wyniki zawarte w tabeli 6 wskazują, że istotne różnice odnotowano tylko w przypadku wyników przed i po  $p=0,016$ . Nie stwierdzono istotnych różnic pomiędzy grupami oraz w przypadku interakcji grupa\* przed – po  $p>0,05$ . Aby zidentyfikować, pomiędzy którymi podgrupami wystąpiły istotne różnice, w dalszych analizach zastosowano testy wielokrotnych porównań post-hoc Tuckeya.

**Tabela 7.** Test post-hoc Tuckeya dla nierównych liczebności HSD. Różnice istotne gdy  $p < 0,05$ 

Nr podklas	Grupa	R1	{1} 4,0000	{2} 5,6923	{3} 4,3333	{4} 5,3333	{5} 6,2500	{6} 6,7500	{7} 4,7143	{8} 6,0000
1	LONDYN	TSD III – przed		0,04	1,00	0,99	0,71	0,47	1,00	0,52
2	LONDYN	TSD III – po	0,04		0,99	1,00	1,00	0,99	0,98	1,00
3	MANCHESTER-TRADYCYJNA	TSD III – przed	1,00	0,99		0,98	0,92	0,77	1,00	0,96
4	MANCHESTER-TRADYCYJNA	TSD III – po	0,99	1,00	0,98		1,00	0,98	1,00	1,00
5	MANCHESTER-NOWOCZESNA	TSD III – przed	0,71	1,00	0,92	1,00		1,00	0,94	1,00
6	MANCHESTER-NOWOCZESNA	TSD III – po	0,47	0,99	0,77	0,98	1,00		0,80	1,00
7	SOSNOWIEC	TSD III – przed	1,00	0,98	1,00	1,00	0,94	0,80		0,65
8	SOSNOWIEC	TSD III – po	0,52	1,00	0,96	1,00	1,00	1,00	0,65	

Analiza testów wielokrotnych porównań daje podstawy do stwierdzenia **istotnej statystycznie poprawy wyników tylko w przypadku wyników TSD III przed i po dla grupy Londyn  $p=0,04$** . W przypadku wyników zmiennej TSD III dla szkoły polskiej Manchester-nowoczesnej oraz tradycyjnej i dla szkoły polskiej – Sosnowiec można zaobserwować pewien trend wzrostowy, ale nie stwierdzono istotnej statystycznie poprawy wyników  $p > 0,05$ . Wyniki te potwierdza wykres 3.

Wykres 3

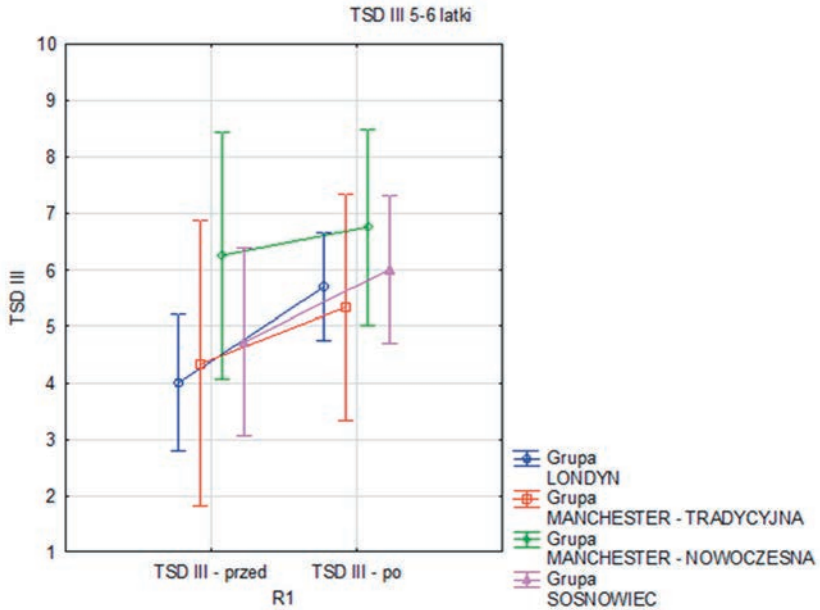


Tabela 8. Analiza wariancji dla powtarzanych pomiarów – zmienna, TSD Total dla 5–6-latków

Efekt	SS	Stopnie swobody	MS	F	p
Grupa	426,9	3	142,3	0,6181	0,610318
R1	<b>2690,2</b>	<b>1</b>	<b>2690,2</b>	<b>48,1851</b>	<b>0,0000001</b>
R1 *Grupa	47,2	3	15,7	0,2821	0,837770

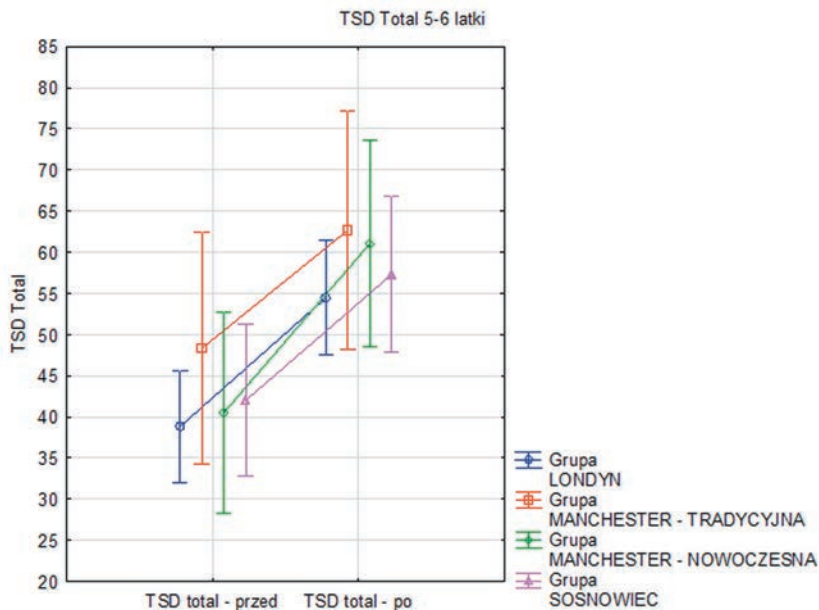
Wyniki zawarte w powyższej tabeli wskazują, że istotne różnice stwierdzono tylko w przypadku wyników przed i po  $p=0,000001$ . Nie stwierdzono istotnych różnic pomiędzy grupami oraz w przypadku interakcji grupa\* przed – po  $p>0,05$ . Aby zidentyfikować, pomiędzy którymi podgrupami wystąpiły istotne różnice, w dalszych analizach zastosowano testy wielokrotnych porównań post-hoc Tuckeya.

**Tabela 9.** Test post-hoc Tuckeya dla nierównych liczebności HSD. Różnice istotne gdy  $p < 0,05$ 

Nr podklas	Grupa	R1	{1} 54,462	{2} 38,846	{3} 62,667	{4} 48,333	{5} 61,000	{6} 40,500	{7} 57,286	{8} 42,000
1	LONDYN	TSD total – po		<b>0,001</b>	0,989	0,998	0,993	0,717	1,000	0,529
2	LONDYN	TSD total – przed	<b>0,001</b>		0,256	0,976	0,184	1,000	0,108	1,000
3	MANCHESTER- TRADYCYJNA	TSD total – po	0,989	0,256		0,311	1,000	0,339	0,999	0,426
4	MANCHESTER- TRADYCYJNA	TSD total – przed	0,998	0,976	0,311		0,894	0,992	0,982	0,998
5	MANCHESTER- NOWOCZESNA	TSD total – po	0,993	0,184	1,000	0,894		<b>0,015</b>	1,000	0,351
6	MANCHESTER- NOWOCZESNA	TSD total – przed	0,717	1,000	0,339	0,992	<b>0,015</b>		0,506	1,000
7	SOSNOWIEC	TSD total – po	1,000	0,108	0,999	0,982	1,000	0,506		<b>0,017</b>
8	SOSNOWIEC	TSD total – przed	0,529	1,000	0,426	0,998	0,351	1,000	<b>0,017</b>	

Analiza testów wielokrotnych porównań daje podstawy do stwierdzenia **istotnej statystycznie poprawy wyników w przypadku wyników zmiennej TSD Total przed i po dla grupy Londyn  $p=0,001$ , dla grupy Manchester-nowoczesna  $p=0,015$  oraz dla grupy ze szkoły polskiej – Sosnowiec  $p=0,017$** . Nie stwierdzono istotnych różnic przed i po dla grupy Manchester tradycyjna  $p>0,05$ . Przy czym **największą poprawę wyników osiągnęła grupa Manchester-nowoczesna**. Wyniki te potwierdza wykres 4.

Wykres 4



Takie same analizy przeprowadzono dla grupy dzieci w wieku 6–7 lat

**Tabela 10.** Podstawowe statystyki opisowe dla grupy wiekowej 6–7 lat

Grupa	Średnia	Odch. St.	Średnia	Odch. St.
	TSD I – przed	TSD I – przed	TSD I – po	TSD I – po
LONDYN	30,22	12,09	43,44	9,49
MANCHESTER-TRADYCYJNA	49,00	0,00	65,00	0,00
MANCHESTER-NOWOCZESNA	40,67	12,66	57,00	4,58
SOSNOWIEC	40,27	12,19	46,64	7,19
Grupa	TSD II – przed	TSD II – przed	TSD II – po	TSD II – po
LONDYN	6,6	2,07	9,0	1,73
MANCHESTER-TRADYCYJNA	11,0	0,30	13,0	0,10
MANCHESTER-NOWOCZESNA	6,3	2,52	11,3	3,06
SOSNOWIEC	7,3	2,06	8,5	2,20



cd. tab. 10.

Grupa	TSD III – przed	TSD III – przed	TSD III – po	TSD III – po
LONDYN	5,44	1,81	6,11	2,15
MANCHESTER-TRADYCYJNA	8,00	0,10	6,00	0,20
MANCHESTER-NOWOCZESNA	5,67	1,15	7,33	1,53
SOSNOWIEC	5,64	1,62	6,23	1,15
Grupa	TSD total – przed	TSD total – przed	TSD total – po	TSD total – po
LONDYN	42,22	15,01	58,56	11,81
MANCHESTER-TRADYCYJNA	68,00	0,40	84,00	1,00
MANCHESTER-NOWOCZESNA	52,67	14,57	76,33	2,52
SOSNOWIEC	53,23	13,77	61,36	8,27

Po obliczeniu podstawowych statystyk opisowych dalsze analizy dotyczyły już istotności różnic pomiędzy wynikami przed i po ze względu na uwzględnione w badaniach grupy i kategorie wiekowe. W tym celu zastosowano analizę wariancji z powtarzanymi pomiarami oraz testy wielokrotnych porównań post-hoc Tuckeya dla nierównych liczebności.

**Tabela 11.** Analiza wariancji dla powtarzanych pomiarów – zmienna, TSD I dla 6–7-latków

	SS	Stopnie swobody	MS	F	p
Grupa	<b>1681,76</b>	<b>3</b>	<b>560,59</b>	<b>3,7685</b>	<b>0,02010</b>
R1	<b>1361,55</b>	<b>1</b>	<b>1361,55</b>	<b>25,6646</b>	<b>0,00002</b>
R1 *Grupa	282,79	3	94,26	1,7768	0,17140

Wyniki zawarte w tabeli 11 wskazują, że istotne różnice stwierdzono tylko w przypadku wyników dla grupy  $p=0,02$  oraz dla wyników przed i po  $p=0,00002$ . Nie stwierdzono istotnych różnic w przypadku interakcji grupa\* przed – po  $p>0,05$ . Aby zidentyfikować, pomiędzy którymi podgrupami wystąpiły istotne różnice, w dalszych analizach zastosowano testy wielokrotnych porównań post-hoc Tuckeya.

**Tabela 12.** Test post-hoc Tuckeya dla nierównych liczebności HSD. Różnice istotne gdy  $p < 0,05$ 

Nr podklas	Grupa	R1	{1} 30,222	{2} 43,444	{3} 49,000	{4} 65,000	{5} 40,667	{6} 57,000	{7} 40,273	{8} 46,636
1	LONDYN	TSD I – przed		<b>0,01</b>	0,58	<b>0,02</b>	0,90	<b>0,04</b>	0,41	<b>0,02</b>
2	LONDYN	TSD I – po	<b>0,01</b>		1,00	0,40	1,00	0,72	1,00	1,00
3	MANCHESTER-TRADYCYJNA	TSD I – przed	0,58	1,00		0,38	0,99	0,99	0,99	1,00
4	MANCHESTER-TRADYCYJNA	TSD I – po	<b>0,02</b>	0,40	0,38		0,25	0,99	0,23	0,60
5	MANCHESTER-NOWOCZESNA	TSD I – przed	0,90	1,00	0,99	0,25		0,15	1,00	1,00
6	MANCHESTER-NOWOCZESNA	TSD I – po	<b>0,04</b>	0,72	0,99	0,99	0,15		0,47	0,91
7	SOSNOWIEC	TSD I – przed	0,41	1,00	0,99	0,23	1,00	0,47		0,11
8	SOSNOWIEC	TSD I – po	<b>0,02</b>	1,00	1,00	0,60	1,00	0,91	0,11	

Analiza testów wielokrotnych porównań daje podstawy do stwierdzenia istotnej statystycznie poprawy wyników tylko w przypadku wyników TSD I przed i po dla grupy Londyn  $p=0,01$ . W przypadku wyników zmiennej TSD I dla szkoły Manchester-nowoczesnej i tradycyjnej, jak i szkoły polskiej – Sosnowiec był pewien trend wzrostowy, ale nie stwierdzono istotnej statystycznie poprawy wyników  $p>0,05$ . Wyniki te potwierdza wykres 5.

Wykres 5

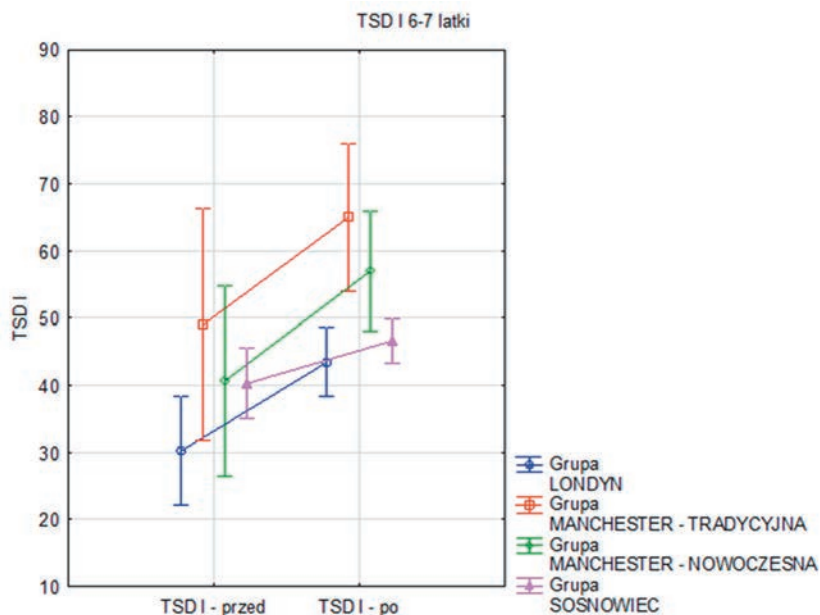


Tabela 13. Analiza wariancji dla powtarzanych pomiarów – zmienna, TSD II dla 6–7-latków

Efekt	SS	Stopnie swobody	MS	F	p
Grupa	67,072	3	22,357	3,594	0,024
R1	57,035	1	57,035	22,603	0,00004
R1 *Grupa	21,405	3	7,135	2,828	0,054

Wyniki zawarte w tabeli 13 wskazują, że istotne różnice stwierdzono tylko w przypadku wyników dla grup  $p=0,024$  oraz przed i po  $p=0,00004$ . Nie stwierdzono istotnych różnic w przypadku interakcji grupa\* przed – po  $p>0,05$ . Aby zidentyfikować, pomiędzy którymi podgrupami wystąpiły istotne różnice, w dalszych analizach zastosowano testy wielokrotnych porównań post-hoc Tuckeya.

**Tabela 14.** Test post-hoc Tuckeya dla nierównych liczebności HSD. Różnice istotne gdy  $p < 0,05$ 

Nr podklas	Grupa	R1	{1} 6,555	{2} 9,000	{3} 11,00	{4} 13,00	{5} 6,333	{6} 11,33	{7} 7,318	{8} 8,500
1	LONDYN	TSD II – przed		<b>0,047</b>	0,412	0,060	1,000	0,117	0,994	0,509
2	LONDYN	TSD II – po	<b>0,047</b>		0,979	0,548	0,770	0,868	0,683	1,000
3	MANCHESTER-TRADYCYJNA	TSD II – przed	0,412	0,979		0,907	0,350	1,000	0,648	0,930
4	MANCHESTER-TRADYCYJNA	TSD II – po	0,060	0,548	0,907		<b>0,046</b>	0,993	0,140	0,396
5	MANCHESTER-NOWOCZESNA	TSD II – przed	1,000	0,770	0,350	<b>0,046</b>		<b>0,011</b>	0,999	0,906
6	MANCHESTER-NOWOCZESNA	TSD II – po	0,117	0,868	1,000	0,993	<b>0,011</b>		0,286	0,712
7	SOSNOWIEC	TSD II – przed	0,994	0,683	0,648	0,140	0,999	0,286		0,245
8	SOSNOWIEC	TSD II – po	0,509	1,000	0,930	0,396	0,906	0,712	0,245	

Analiza testów wielokrotnych porównań daje podstawy do stwierdzenia **istotnej statystycznie poprawy wyników tylko w przypadku wyników TSD II przed i po dla grupy Londyn  $p=0,047$  oraz dla grupy Manchester-nowoczesnej  $p=0,011$** . W przypadku wyników zmiennej TSD I dla szkoły Manchester tradycyjnej oraz szkoły polskiej – Sosnowiec był pewien trend wzrostowy, ale nie stwierdzono istotnej statystycznie poprawy wyników  $p > 0,05$ . Największą poprawę wyniku stwierdzono w przypadku grupy Manchester-nowoczesnej. Wyniki te potwierdza wykres 6.

Wykres 6

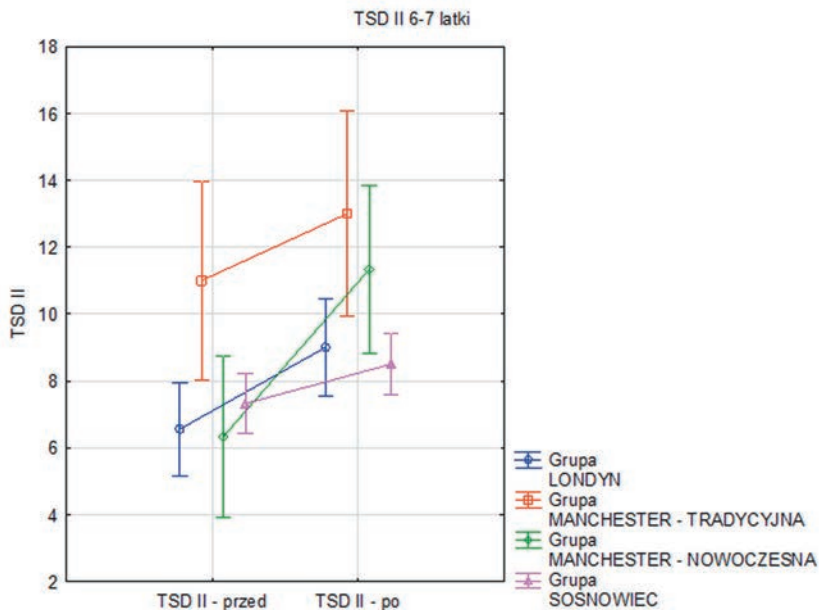


Tabela 15. Analiza wariancji dla powtarzanych pomiarów – zmienna, TSD III dla 6–7-latków

	SS	Stopnie swobody	MS	F	p
Grupa	6,593	3	2,198	0,6428	0,593130
R1	0,431	1	0,431	0,3139	0,579228
R1 *Grupa	8,452	3	2,817	2,0493	0,126657

Wyniki zawarte w tabeli 15 wskazują na brak podstaw do stwierdzenia istotnych różnic zarówno w przypadku wyników przed i po  $p > 0,05$ , jak i pomiędzy grupami oraz w przypadku interakcji grupa\* przed – po  $p > 0,05$ . Dające się zaobserwować trendy, nie miały istotnego znaczenia statystycznego. Wyniki te potwierdza wykres 7.

Wykres 7

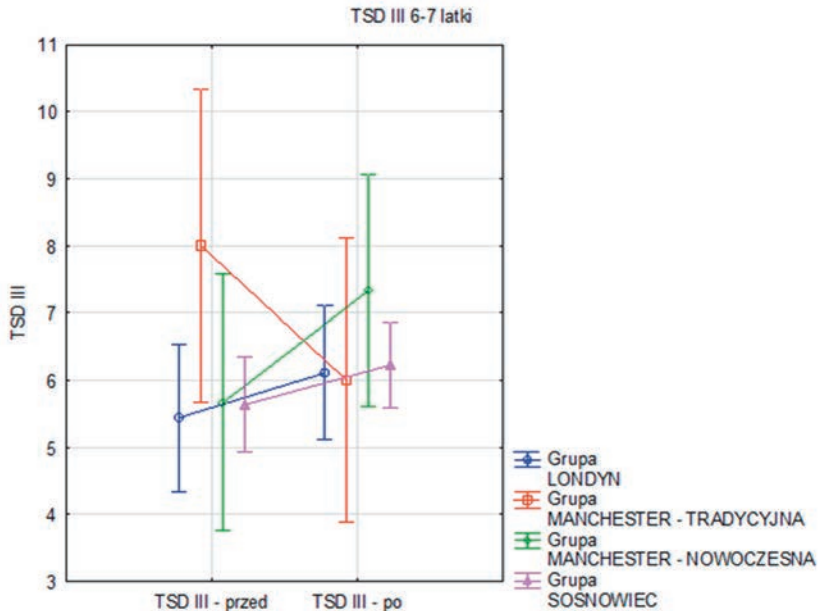


Tabela 16. Analiza wariancji dla powtarzanych pomiarów – zmienna, TSD Total dla 6–7-latków

Efekt	SS	Stopnie swobody	MS	F	p
Grupa	<b>2568,9</b>	<b>3</b>	<b>856,3</b>	<b>4,0294</b>	<b>0,015</b>
R1	<b>2077,7</b>	<b>1</b>	<b>2077,7</b>	<b>33,6878</b>	<b>0,000002</b>
R1 *Grupa	468,7	3	156,2	2,5334	0,074

Wyniki zawarte w tabeli 16 wskazują, że istotne różnice stwierdzono przypadku wyników dla wszystkich zmiennych grupujących: przed i po  $p=0,00002$ , pomiędzy grupami  $p=0,03$  oraz w przypadku interakcji grupa\* przed – po  $p=0,04$ . Aby zidentyfikować pomiędzy którymi podgrupami wystąpiły istotne różnice w dalszych analizach zastosowano testy wielokrotnych porównań post-hoc Tuckeya.

**Tabela 17.** Test post-hoc Tuckeya dla nierównych liczebności HSD. Różnice istotne gdy  $p < 0,05$ 

Nr podklas	Grupa	R1	{1} 42,222	{2} 58,556	{3} 68,000	{4} 84,000	{5} 52,667	{6} 76,333	{7} 53,227	{8} 61,364
1	LONDYN	TSD total – przed		<b>0,003</b>	0,369	<b>0,017</b>	0,955	<b>0,017</b>	0,496	<b>0,023</b>
2	LONDYN	TSD total – po	<b>0,003</b>		0,992	0,385	0,999	0,584	0,977	1,000
3	MANCHESTER- TRADYCYJNA	TSD total – przed	0,369	0,992		0,474	0,891	0,996	0,908	0,999
4	MANCHESTER- TRADYCYJNA	TSD total – po	<b>0,017</b>	0,385	0,474		0,155	0,998	0,171	0,536
5	MANCHESTER- NOWOCZESNA	TSD total – przed	0,955	0,999	0,891	0,155		<b>0,017</b>	1,000	0,984
6	MANCHESTER- NOWOCZESNA	TSD total – po	<b>0,017</b>	0,584	0,996	0,998	<b>0,017</b>		0,256	0,768
7	SOSNOWIEC	TSD total – przed	0,496	0,977	0,908	0,171	1,000	0,256		<b>0,031</b>
8	SOSNOWIEC	TSD total – po	<b>0,023</b>	1,000	0,999	0,536	0,984	0,768	<b>0,031</b>	

Analiza testów wielokrotnych porównań daje podstawy do stwierdzenia **istotnej statystycznie poprawy wyników w przypadku wyników zmiennej TSD Total przed i po dla grupy Londyn  $p=0,003$ , oraz dla grupy Manchester-nowoczesnej  $p=0,017$  oraz dla grupy dla szkoły polskiej – Sosnowiec  $p=0,031$ . Przy czym największą poprawę wyników osiągnęła szkoła Manchester-nowoczesna. Nie stwierdzono istotnych różnic dla szkoły Manchester tradycyjnej. Wyniki te potwierdza wykres 8.**

Wykres 8

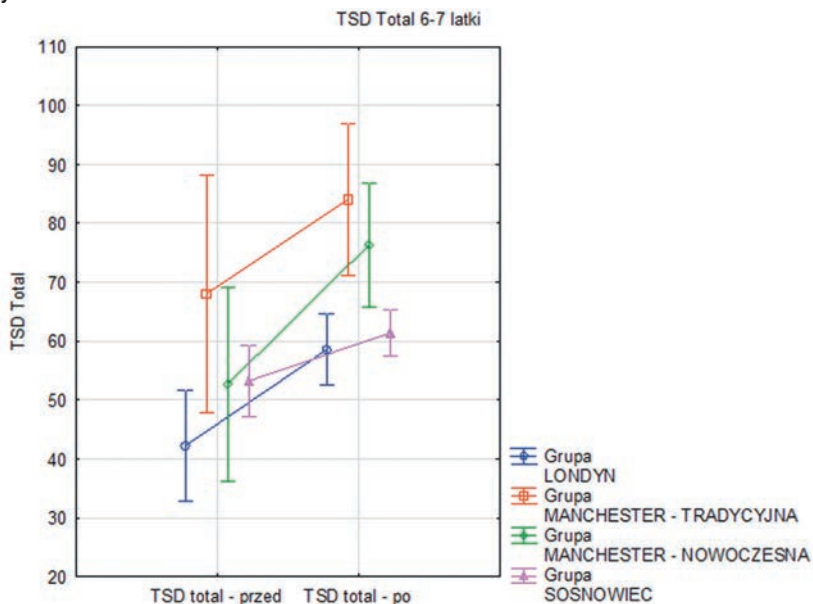


Tabela 18. Podstawowe statystyki opisowe dla grupy wiekowej 7-8 lat

	Średnia	Odch. St.	Średnia	Odch. St.
Grupa	TSD I - przed	TSD I - przed	TSD I - po	TSD I - po
LONDYN	33,13	12,69	52,00	16,21
MANCHESTER-TRADYCYJNA	40,00	5,20	48,33	4,62
MANCHESTER-NOWOCZESNA	34,00	0,00	43,00	0,00
SOSNOWIEC	42,69	9,58	50,56	7,46
Grupa	TSD II - przed	TSD II - przed	TSD II - po	TSD II - po
LONDYN	7,1	3,36	8,3	4,89
MANCHESTER-TRADYCYJNA	10,3	2,89	10,7	1,15
MANCHESTER-NOWOCZESNA	7,0	1,00	12,0	2,15
SOSNOWIEC	7,3	1,18	8,9	2,62
Grupa	TSD III - przed	TSD III - przed	TSD III - po	TSD III - po
LONDYN	5,13	3,00	5,88	3,48
MANCHESTER-TRADYCYJNA	7,67	1,15	8,33	0,58
MANCHESTER-NOWOCZESNA	9,00	1,31	9,00	1,23
SOSNOWIEC	4,88	1,67	6,50	1,32
Grupa	TSD total - przed	TSD total - przed	TSD total - po	TSD total - po
LONDYN	45,38	18,34	66,13	24,13
MANCHESTER-TRADYCYJNA	58,00	6,93	67,33	2,89
MANCHESTER-NOWOCZESNA	50,00	1,45	64,00	2,30
SOSNOWIEC	54,81	10,22	66,00	7,81



Po obliczeniu podstawowych statystyk opisowych dla 7–8-latków dalsze analizy dotyczyły już istotności różnic pomiędzy wynikami przed i po ze względu na uwzględnione w badaniach grupy i kategorie wiekowe. W tym celu zastosowano analizę wariancji z powtarzaniem pomiarów oraz testy wielokrotnych porównań post-hoc Tuckeya dla nierównych liczebności.

**Tabela 19.** Analiza wariancji dla powtarzanych pomiarów – zmienna, TSD I dla 7–8 latków

	SS	Stopnie swobody	MS	F	p
Grupa	421,21	3	140,40	0,9135	0,4480
R1	1137,57	1	1137,57	23,1675	0,0001
R1 *Grupa	342,84	3	114,28	2,3274	0,0979

Wyniki zawarte w tabeli 19 wskazują, że istotne różnice stwierdzono tylko w przypadku wyników przed i po  $p=0,00001$ . Nie stwierdzono istotnych różnic pomiędzy grupami oraz w przypadku interakcji grupa\* przed – po  $p>0,05$ . Aby zidentyfikować pomiędzy którymi podgrupami wystąpiły istotne różnice, w dalszych analizach zastosowano testy wielokrotnych porównań post-hoc Tuckeya.

**Tabela 20.** Test post-hoc Tuckeya dla nierównych liczebności HSD. Różnice istotne gdy  $p<0,05$

Nr podklas	Grupa	R1	{1} 33,125	{2} 52,000	{3} 40,000	{4} 48,333	{5} 34,000	{6} 43,000	{7} 42,688	{8} 50,562
1	LONDYN	TSD I – przed		<b>0,0004</b>	0,99	0,59	1,00	0,93	0,56	<b>0,03</b>
2	LONDYN	TSD I – po	<b>0,0004</b>		0,82	1,00	0,38	0,95	0,59	1,00
3	MANCHESTER-TRADYCYJNA	TSD I – przed	0,99	0,82		0,82	1,00	1,00	1,00	0,90
4	MANCHESTER-TRADYCYJNA	TSD I – po	0,59	1,00	0,82		0,66	1,00	1,00	1,00
5	MANCHESTER-NOWOCZESNA	TSD I – przed	1,00	0,38	1,00	0,66		0,76	0,96	0,49
6	MANCHESTER-NOWOCZESNA	TSD I – po	0,93	0,95	1,00	1,00	0,76		1,00	0,98
7	SOSNOWIEC	TSD I – przed	0,56	0,59	1,00	1,00	0,96	1,00		0,06
8	SOSNOWIEC	TSD I – po	<b>0,03</b>	1,00	0,90	1,00	0,49	0,98	0,06	

Analiza testów wielokrotnych porównań daje podstawy do stwierdzenia istotnej statystycznie poprawy wyników w przypadku wyników zmiennej TSD I przed i po dla grupy Londyn  $p=0,0004$ . W przypadku grup Manchester oraz Sosnowiec był pewien trend rosnący, ale nie stwierdzono istotnych różnic  $p>0,05$ . Największą poprawę wyników osiągnęła szkoła Londyn. Wyniki te potwierdza wykres 9.

Wykres 9

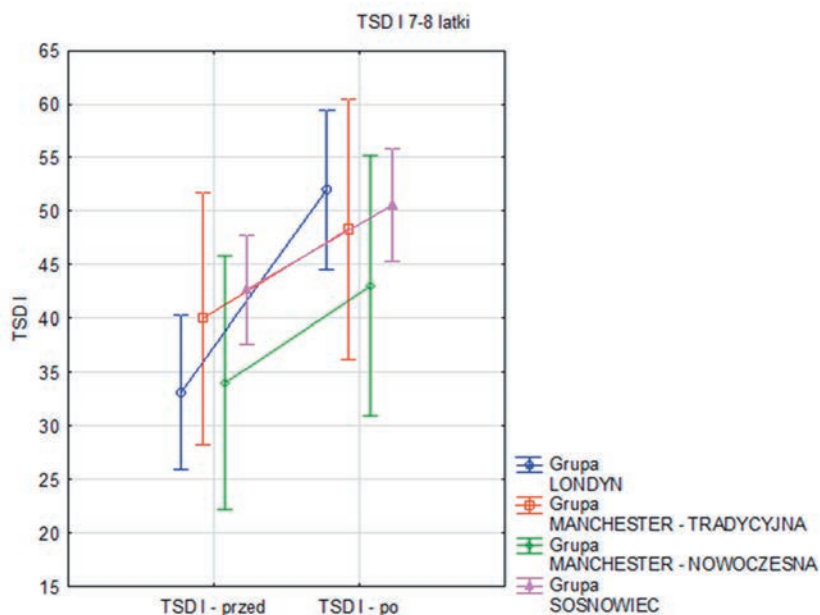


Tabela 21. Analiza wariancji dla powtarzanych pomiarów – zmienna, TSD II dla 7–8-latków

	SS	Stopnie swobody	MS	F	p
Grupa	44,777	3	14,926	1,4365	0,255
R1	<b>38,842</b>	<b>1</b>	<b>38,842</b>	<b>8,4517</b>	<b>0,007</b>
R1 *Grupa	20,444	3	6,815	1,4828	0,242

Wyniki zawarte w tabeli 21 wskazują, że tylko w przypadku wyników przed i po były istotne różnice  $p=0,007$ . Brak podstaw do stwierdzenia

istotnych różnic zarówno w przypadku wyników pomiędzy grupami oraz w przypadku interakcji grupa\* przed – po  $p>0,05$ .

**Tabela 22.** Test post-hoc Tuckeya dla nierównych liczebności HSD. Różnice istotne gdy  $p<0,05$

Nr podklas	Grupa	R1	{1} 7,1250	{2} 8,2500	{3} 10,333	{4} 10,667	{5} 7,0000	{6} 12,000	{7} 7,2500	{8} 8,9375
1	LONDYN	TSD II – przed		0,96	0,84	0,76	1,00	0,38	1,00	0,88
2	LONDYN	TSD II – po	0,96		0,98	0,96	1,00	0,70	1,00	1,00
3	MANCHESTER-TRADYCYJNA	TSD II – przed	0,84	0,98		1,00	0,81	1,00	0,86	1,00
4	MANCHESTER-TRADYCYJNA	TSD II – po	0,76	0,96	1,00		0,72	1,00	0,79	0,99
5	MANCHESTER-NOWOCZESNA	TSD II – przed	1,00	1,00	0,81	0,72		0,03	1,00	0,99
6	MANCHESTER-NOWOCZESNA	TSD II – po	0,38	0,70	1,00	1,00	0,03		0,42	0,87
7	SOSNOWIEC	TSD II – przed	1,00	1,00	0,86	0,79	1,00	0,42		0,37
8	SOSNOWIEC	TSD II – po	0,88	1,00	1,00	0,99	0,99	0,87	0,37	

Analiza testów wielokrotnych porównań daje podstawy do stwierdzenia **istotnej statystycznie poprawy wyników w przypadku wyników zmiennej TSD II przed i po tylko dla grupy Manchester-nowoczesna  $p=0,03$** . Nie stwierdzono istotnych różnic w przypadku grup Londyn, Manchester tradycyjna oraz Sosnowiec. We wszystkich grupach był pewien trend rosnący, ale nie stwierdzono istotnych różnic  $p>0,05$ . **Największą poprawę wyników osiągnęła szkoła Manchester-nowoczesna**. Wyniki te potwierdza wykres 10.

Wykres 10

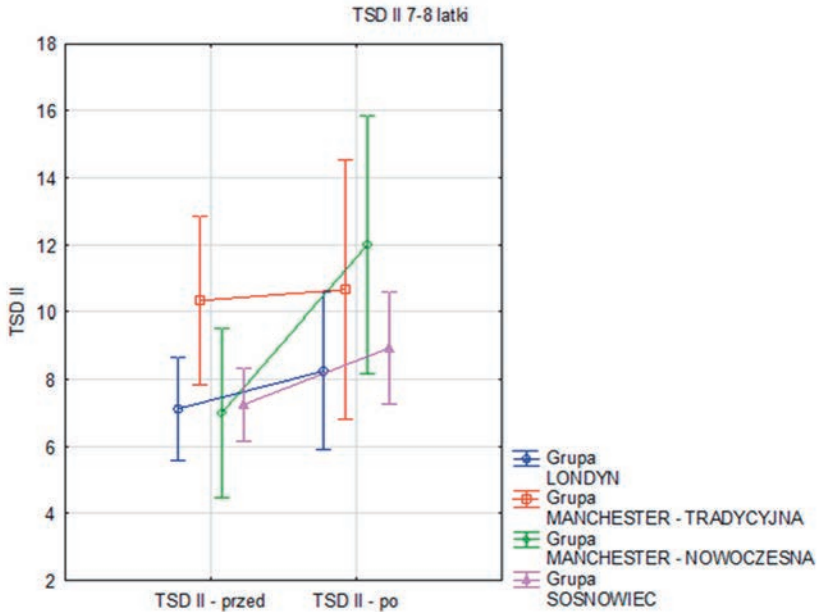


Tabela 23. Analiza wariancji dla powtarzanych pomiarów – zmienna, TSD III dla 7–8-latków

Efekt	SS	Stopnie swobody	MS	F	p
Grupa	82,725	3	27,575	1,9858	0,058
R1	5,416	1	5,416	3,6143	0,068
R1 *Grupa	4,775	3	1,592	1,0622	0,382

Wyniki zawarte w tabeli 23 wskazują, że nie stwierdzono istotnych różnic pomiędzy wynikami dla grup, wynikami przed – po oraz w przypadku interakcji grupa\* przed – po  $p > 0,05$ . Widoczne są pewne trendy, ale nie są one istotne statystycznie. Wyniki te potwierdza wykres 11.

Wykres 11

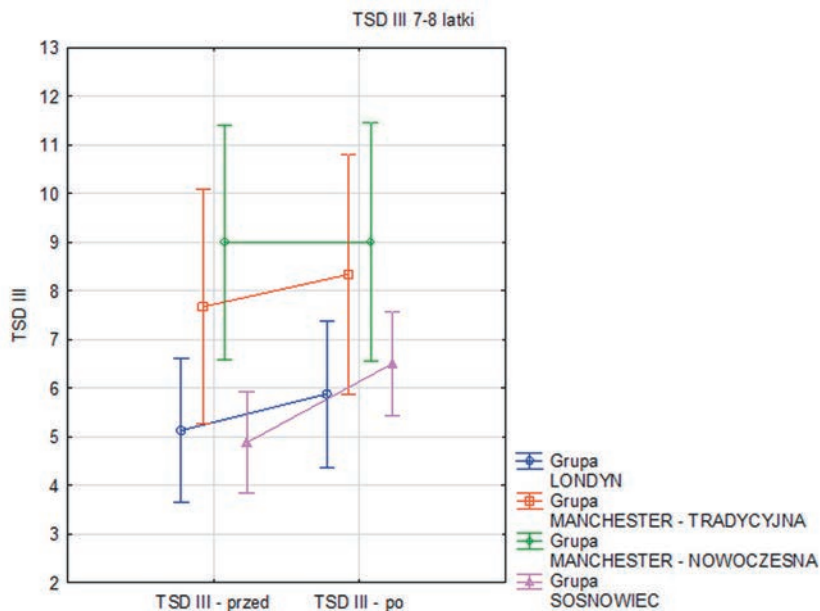


Tabela 24. Analiza wariancji dla powtarzanych pomiarów – zmienna, TSD Total dla 7–8-latków

Efekt	SS	Stopnie swobody	MS	F	p
Grupa	336,8	3	112,3	0,3866	0,76
R1	<b>1788,2</b>	<b>1</b>	<b>1788,2</b>	<b>31,6003</b>	<b>0,000007</b>
R1 *Grupa	277,8	3	92,6	1,6363	0,21

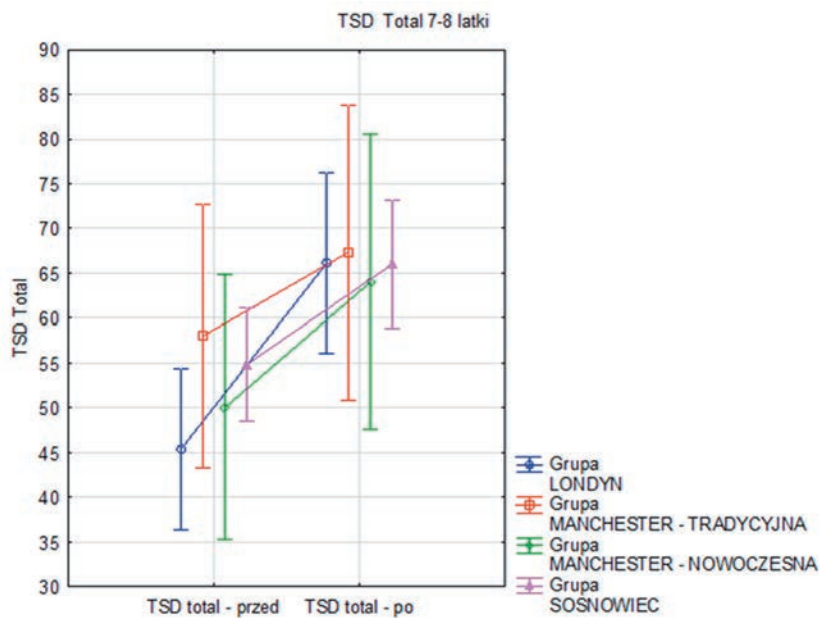
Wyniki zawarte w tabeli 24 wskazują, że istotne różnice stwierdzono tylko w przypadku wyników przed i po  $p=0,000007$ . Nie stwierdzono istotnych różnic pomiędzy grupami oraz w przypadku interakcji grupa\* przed – po  $p>0,05$ . Aby zidentyfikować, pomiędzy którymi podgrupami wystąpiły istotne różnice, w dalszych analizach zastosowano testy wielokrotnych porównań post-hoc Tuckeya.

**Tabela 25.** Test post-hoc Tuckeya dla nierównych liczebności HSD. Różnice istotne gdy  $p < 0,05$ 

Nr podklas	Grupa	R1	{1} 45,375	{2} 66,125	{3} 58,000	{4} 67,333	{5} 50,000	{6} 64,000	{7} 54,812	{8} 66,000
1	LONDYN	TSD total – przed		<b>0,0003</b>	0,934	0,470	1,000	0,667	0,836	0,061
2	LONDYN	TSD total – po	<b>0,0003</b>		0,994	1,000	0,803	1,000	0,676	1,000
3	MANCHESTER- TRADYCYJNA	TSD total – przed	0,934	0,994		0,790	0,995	0,999	1,000	0,995
4	MANCHESTER- TRADYCYJNA	TSD total – po	0,470	1,000	0,790		0,740	1,000	0,937	1,000
5	MANCHESTER- NOWOCZESNA	TSD total – przed	1,000	0,803	0,995	0,740		0,341	1,000	0,809
6	MANCHESTER- NOWOCZESNA	TSD total – po	0,667	1,000	0,999	1,000	0,341		0,988	1,000
7	SOSNOWIEC	TSD total – przed	0,836	0,676	1,000	0,937	1,000	0,988		<b>0,006</b>
8	SOSNOWIEC	TSD total – po	0,061	1,000	0,995	1,000	0,809	1,000	<b>0,006</b>	

Analiza testów wielokrotnych porównań daje podstawy do stwierdzenia istotnej statystycznie poprawy wyników w przypadku wyników zmiennej TSD Total przed i po dla grupy Londyn  $p=0,0003$  oraz dla grupy Sosnowiec  $p=0,006$ . W przypadku grup Manchester-nowoczesnej i tradycyjnej był pewien trend rosnący, ale nie stwierdzono istotnych różnic  $p > 0,05$ . Przy czym **największą poprawę wyników osiągnęła szkoła Londyn**. Wyniki te potwierdza wykres 12.

Wykres 12



# Metody stymulowania rozwoju słownictwa w języku polskim u dzieci dwujęzycznych na emigracji

## Streszczenie

Celem mojej pracy było zbadanie skuteczności autorskich metod stymulowania rozwoju słownictwa w języku polskim u dzieci dwujęzycznych na emigracji. Na początku badań wstępnie określono poziom kompetencji językowych w języku polskim dzieci dwujęzycznych w Anglii. Kolejnym etapem badań było ustalenie, do jakiej zmiany doszło po roku od wprowadzenia metod tradycyjnej i nowoczesnej, wspierających rozwój słownictwa. Wyniki badań dzieci dwujęzycznych z Anglii zostały zestawione z wynikami dzieci jednojęzycznych mieszkających w Polsce.

Publikacja składa się z pięciu rozdziałów. Po wstępie, znajduje się rozdział teoretyczny, dotyczący zastosowanych w pracy metodologii. Rozdział drugi jest poświęcony ukazaniu wybranych aspektów wielojęzyczności, które z punktu widzenia pracy uznane zostały za szczególnie istotne, by ukazać pełniejszy obraz poruszanych zagadnień. Rozdział trzeci jest opisem zastosowanych narzędzi badawczych. Jedno z nich jest już stosowane w nauce – Test Słownika Dziecka prof. Zbigniewa Tarkowskiego. Natomiast pozostałe – określane w pracy jako metoda tradycyjna (opowiadania wraz z pytaniami) i metoda nowoczesna (program multimedialny) – zostały stworzone przez autorkę na potrzeby niniejszych badań. W rozdziale czwartym opisano rozwój słownictwa badanych dzieci na podstawie analizy wyników najmłodszej grupy wiekowej, która brała udział w badaniach. Rozdział piąty ukazuje, jakie perspektywy wiążą się z zastosowaniem użytych w badaniach narzędzi.

Badania nad leksyką, której poziom wpływa na sprawność komunikacyjną, przyniosły szereg spostrzeżeń. Obserwacje dotyczyły wyboru konkretnego słownictwa przez dzieci, problemów (na przykład z definiowaniem), mechanizmów językowych zastosowanych w celu poszerzania zasobu słownictwa dzieci dwujęzycznych. Badania pozwoliły poczynić uwagi i spostrzeżenia także w zakresie wyzwań, przed jakimi stają dzieci i rodziny dwujęzyczne w Anglii. Wyniki badań pozwalają docenić szczególnie jedną z metod, o której szerzej w rozdziałach opisujących narzędzia i wyniki badań.

**Słowa kluczowe:** dwujęzyczność, słownictwo, emigracja, metody rozwoju leksyki, metody nauczania języka polskiego poza granicami kraju





# Methods of stimulating Polish vocabulary development in bilingual children living in an English-speaking environment

## Summary

The aim of this publication was to study the effectiveness of the original methods of stimulating Polish language vocabulary development in bilingual children living in an English-speaking environment. At the beginning of the research, the initial level of Polish language competence in Polish bilingual children living in England was assessed. The next stage of the study was to establish what change could be seen a year after the traditional and modern methods of stimulating vocabulary development were introduced. The results achieved by the bilingual children from England were compared with those of the monolingual children living in Poland.

The publication consists of five chapters. The introduction is followed by a theoretical chapter dealing with the methodologies employed in the study. The second chapter focuses on the particular aspects of multilingualism which were recognised as essential to present a complete picture of the issues raised in this work. The third chapter provides a description of the research tools used in the study. One of the tools, "A child's vocabulary test" (*Test Słownika Dziecka*) by professor Zbigniew Tarkowski, is already known in the world of science. Two other tools, referred to as a traditional method, which involves short stories accompanied by questions, and a modern method that is a multimedia program, were created by the Author exclusively for this research. The fourth chapter presents the development of the tested children's vocabulary based on the analysis of the results obtained by the children from the youngest age group taking part in the research. The fifth chapter features the prospects associated with the use of the research tools.

The research on lexis, whose level influences communication efficiency, brought a number of observations. They concerned the choice of particular vocabulary made by the children, problems (e.g. relating to defining), linguistic mechanisms applied by the bilingual children to develop their vocabulary. Moreover, the research enabled the Author to make observations with regard to the challenges faced by the bilingual children and bilingual families living in England. The results of the research allow to appreciate especially one of the methods which is broadly discussed in the chapters describing the tools and the results of the research.

**Keywords:** bilingualism, vocabulary, emigration, methods of developing lexis, methods of teaching Polish abroad

Projekt okładki: **Marek J. Piwko [mjpi]**

Redakcja: **Michał Noszczyk**

Korekta: **Adriana Szaforz**

Łamanie: **Marek Zagniński**

Copyright © 2020 by  
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
Wszelkie prawa zastrzeżone

**ISSN 0208-6336**

**ISBN 978-83-226-3892-7**

**ISBN (wersja elektroniczna) 978-83-226-3872-9**

Wydawca

**Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego**

**Ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice**

[www.wydawnictwo.us.edu.pl](http://www.wydawnictwo.us.edu.pl)

e-mail: [wydawnictwo.us.edu.pl](mailto:wydawnictwo.us.edu.pl)

Wydanie I. Ark. druk. 13,0. Ark wyd. 12,5. PN 3935.  
Papier offset. III kl., 90 g. Cena 39,90 zł (w tym VAT)

Druk i oprawa: [Volumina.pl](http://Volumina.pl) Daniel Krzanowski  
ul. Księcia Witolda 7–9, 71-063 Szczecin



# Metody stymulowania rozwoju słownictwa w języku polskim u dzieci dwujęzycznych na emigracji

Kamila Kuros-Kowalska – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa. Członkini Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego, Stowarzyszenia „Via Linguae” oraz Polskiego Towarzystwa Logopedycznego. Językoznawca i logopeda, specjalista z zakresu surdologopedii i neurologopedii, autorka i współautorka publikacji z zakresu logopedii, bilingwizmu, lapsologii, lingwistyki dyskursu i kultury języka. W działalności badawczej, jak również praktyce logopedycznej, koncentruje się zwłaszcza na zagadnieniach związanych z dwujęzycznością i zaburzeniami mowy, a także na opóźnionym rozwoju mowy i wpływie nowych technologii na rozwój oraz funkcjonowanie językowe dzieci. Od 2012 roku współpracuje z placówkami edukacyjnymi w Północnej Anglii. Jej zainteresowania naukowe to bilingwizm, akwizycja języka, zaburzenia językowe, sprawności językowe i komunikacyjne.

Patronat:



POLSKIE TOWARZYSTWO  
LOGOPEDYCZNE  
ODDZIAŁ ŚLĄSKI

ISSN 0208-6336

Cena 39,90 zł (w tym VAT)

ISBN 978-83-226-3892-7



Więcej o książce

