

Logopedyczna ocena dwujęzyczności dziecięcej w kontekście ICF Studium przypadku dwujęzycznego dziecka polonijnego

Speech therapy assessment of childhood bilingualism in the context of ICF
A case study of a Polish bilingual child

Abstract: The paper addresses the issue of bilingualism in children, with particular emphasis on its social aspects as part of the broader understanding of individual bilingualism. The article presents a speech and/or language assessment of a bilingual child. The description method used is linguistic biography, which – combined with the ICF, the RIOT procedure, and the LEAP questionnaire – constitutes a set of tools that can be used to assess bilingual children. The case of R., a boy raised in a Polish-English bilingual environment, serves to illustrate the assessment process and the practical application of these tools.

Key words: bilingualism, assessment, ICF, RIOT, LEAP

Abstrakt: W pracy podjęto problematykę bilingwizmu dziecięcego. Wymiarom dwujęzyczności, któremu poświęcono szczególną uwagę, jest społeczna charakterystyka osoby bilingwalnej. Mieści się to w zakresie opisu bilingwizmu danej jednostki. Zaprezentowano logopedyczną koncepcję oceny dwujęzyczności u dziecka. Zastosowaną metodą opisu jest biografia językowa, która w połączeniu z klasyfikacją ICF, procedurą RIOT, kwestionariuszem LEAP stanowi zestaw narzędzi mogących posłużyć w ocenie bilingwizmu u dzieci. Egzemplifikacją tego działania jest badanie przypadku R. – chłopca wychowywanego w dwujęzyczności polsko-angielskiej.

Słowa kluczowe: dwujęzyczność, bilingwizm, ocena logopedyczna, ICF, RIOT, LEAP

Wstęp

Jednym z zagadnień, które podjęto w tym artykule, jest bilingwizm i jego społeczne konsekwencje. Niektóre z ujęć dwujęzyczności traktują ją jako fenomen nie tylko językowy czy psychologiczny, ale również mocno związany ze społecznym aspektem funkcjonowania osoby dwujęzycznej (Głuszkowski, 2013; Miodunka, 2003). Narzędziami, które pomogą określić ten kontekst, są: klasyfikacja ICF, kwestionariusz LEAP, procedura RIOT oraz metoda biografii językowej. LEAP, RIOT i biografia językowa skupiają się na informacjach możliwych do pozyskania na temat dziecka bilingwalnego, a wskazujących na społeczne uwarunkowania dwujęzyczności indywidualnej.

W dalszej części tekstu zostaną zaprezentowane wspomniane narzędzia, możliwości ich użycia i powiązania między nimi w przypadku opracowywania informacji na temat dwujęzycznego chłopca, który oznaczany będzie tutaj literą R. W drugiej części artykułu znajdzie się analiza dziecięcych wypowiedzi narracyjnych w językach polskim i angielskim, dokonana za pomocą wytycznych MAIN – standaryzowanego narzędzia do zbierania danych narracyjnych w przypadku dzieci dwujęzycznych. Wspomniana analiza opiera się na wskazówkach opracowanych dla języków polskiego i angielskiego. Pracę kończy podsumowanie wyników zastosowania opisywanej koncepcji.

Osoba dwujęzyczna

Polskie badania logopedyczne nad bilingwizmem zorientowane są głównie na studia przypadków (np. Kuć, 2018; Lorenc, Krawczyk, 2019; Młyński, 2016). Badania ilościowe zostały przeprowadzone przez Marzenę Błasiak-Tytułę (2019), w swojej monografii autorka posłużyła się jednak także studiami przypadków w celu szczegółowego zobrazowania swojej grupy badawczej. Badania nad oceną dwujęzyczności dziecięcej podejmowane były dotąd w ramach logopedii (Cieszyńska, 2010) oraz glottodydaktyki (Miodunka, 2014). W jednej ze swoich publikacji Jagoda Cieszyńska (2010) zaproponowała: „badacz powinien zająć się Osobami, a nie oddzielnym od człowieka problemem. To oznacza, że podmiotem refleksji są osoby – dwujęzyczne dzieci i ich rodzice, nie zaś sam wyabstrahowany problem posługiwania się dwoma językami” (s. 25). Z kolei Władysław Miodunka (2014) zapoczątkował lingwistykę humanistyczną i zachęcał do jej rozwijania; wedle tego spojrzenia w centrum zainteresowania badacza znajduje się człowiek, dla którego język jest narzędziem nie tylko komunikacji, ale też samorealizacji (s. 221). Przyjęcie kierunku logopedyczno-glottodydaktycznego determinuje posługiwanie się nie definicją dwujęzyczności, ale eksplikacją „osoby dwujęzycznej”. W moim przekonaniu François Grosjean i Bernard Py najlepiej tłumaczą unikatowość „osoby dwujęzycznej”:

w pełnym tego słowa znaczeniu osoba komunikująca się, posiadająca taką samą kompetencję komunikacyjną jak jednojęzyczny. Posługuje się ona raz jednym, raz drugim językiem lub też oboma naraz jako mową dwujęzyczną, w zależności od sytuacji, poruszanego tematu, interlokutora, funkcji danej interakcji itp., komunikując się równie skutecznie jak osoba jednojęzyczna. Jednakże kompetencje językowe, jakie posiada osoba dwujęzyczna w obu językach, nie są takie same ani całkowicie podobne do tych, jakimi dysponują jednojęzyczni. Zmiany środowiska, potrzeb, sytuacji sprawiają, że dwujęzyczny musi zrestrukturyzować swoje kompetencje w obu językach; niektóre nie będą już miały racji bytu, inne staną się niezbędne i rozwiną się. Oba systemy dopasują się do siebie podczas okresu przejściowego, a następnie ustabilizują się w nową językową konfigurację: dwujęzyczny będzie nadal w pełnym tego słowa znaczeniu osobą komunikującą się, dostosowaną do swoich nowych potrzeb i swojej nowej tożsamości (Grosjean i Py – cyt. za: Wróblewska-Pawlak, 2004, s. 29–30).

Zacytowana definicja wskazuje na dynamiczny charakter bilingwizmu, co jest zgodne z innymi, międzynarodowymi badaniami (Chumak-Horbatsch, 2012, s. 54; Garcia i Kleifgen, 2010, s. 44). Oprócz tego podkreśla unikatowość kompetencji dwujęzycznej, referowanej jako kompetencja oryginalna i autonomiczna względem kompetencji jednojęzycznej (Ligara, 2016).

Narzędzia do oceny zaburzeń mowy osoby dwujęzycznej

ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health

ICF to międzynarodowa klasyfikacja, która pozwala opisywać biopsychospołeczne funkcjonowanie jednostki borykającej się z zaburzeniem strukturalnym lub funkcjonalnym. Za pomocą tego narzędzia można dokładnie scharakteryzować człowieka będącego pod wpływem różnych czynników. W ramach ICF wyróżnia się czynniki z grupy *Funkcjonowanie i niepełnosprawność*, dotyczące biologii jednostki, oraz czynniki kontekstowe, ukażujące psychologiczne i społeczne uwarunkowania oraz konsekwencje posiadania deficytu. Klasyfikacje ICF i ICD (International Classification of Diseases) wzajemnie się uzupełniają i stanowią jeden konstrukt (World Health Organization [WHO], 2001).

Spśród polskich badaczy logopedów klasyfikację ICF zastosowali w swoich publikacjach m.in.: Ewa Boksa (2016, 2018, 2020), Maria Faściszewska (2020), Agata Michalska (2013), Agata Trębacz-Ritter (2022), Katarzyna Węsierska (2015) oraz Małgorzata Zaborniak-Sobczak i in. (2018).

Z logopedycznego punktu widzenia ICF można zastosować do opisu osoby z zaburzeniami mowy i/lub języka, odczuwającej nie tylko konsekwencje biologiczne deficytu, ale także konsekwencje psychologiczne i społeczne. W ocenie trudności dziecka z bilingwizmem szczególnie ważne są tzw. czynniki kontekstowe zawarte w klasyfikacji ICF. Dzielą się one na czynniki środowiskowe (zewnętrzne) oraz osobowe (wewnętrzne). W ramach środowiskowych wyróżnia się wpływy zewnętrzne na funkcjonowanie i niepełnosprawność – cechy świata fizycznego, społecznego lub postawy mogą ułatwiać lub utrudniać rozwój jednostki. Czynniki osobowe (wewnętrzne) także wpływają na funkcjonowanie i niepełnosprawność dziecka z bilingwizmem. W toku analizy czynników środowiskowych istotne jest uwzględnienie zarówno ułatwień, jak i barier/przeszkód (WHO, 2001, s. 11).

RIOT – Review, Interview, Observation, Test

W logopedycznej literaturze przedmiotu wyróżnione są trzy procedury diagnostyczne mogące znaleźć zastosowanie w diagnozie dzieci dwujęzycznych. Są to BID, Dynamic Assessment oraz RIOT. Wszystkie trzy zostały opisane w polskich pracach (Młyński, 2021a, 2021b; Młyński i Redkva, 2019). W logopedycznej ocenie dwujęzyczności dziecięcej szczególnie przydatna jest formuła RIOT, kładzie się w niej bowiem duży nacisk na społeczne funkcjonowanie dziecka. RIOT składa się z czterech elementów:

- Review – przegląd dokumentacji dziecka, nagrań, raportów itp.;
- Interview – przeprowadzenie wywiadów etnograficznych z rodzicami, nauczycielami, opiekunami w celu ustalenia biografii językowej;

- Observation – obserwacja werbalnej i niewerbalnej komunikacji dziecka w różnych kontekstach;
- Test – badanie sprawności komunikacyjnej w obu językach dziecka (Cheng, 1997, s. 55–62; 2007, s. 14–15).

Stosowanie RIOT łączy się z uznaniem, iż czynniki społeczne i kulturowe mają bezpośredni wpływ na akwizycję języków przez dziecko (Westby, 1990).

Narzędzia ICF oraz RIOT mogą się uzupełniać w toku diagnozy, a dokładniej czynniki kontekstowe można zestawiać z informacjami, które pozyskuje się za pomocą narzędzia RIOT (zob. tabela 1).

Tabela 1
Zestawienie elementów ICF z korespondującymi z nimi elementami narzędzia RIOT

Elementy badane w ramach ICF	Obszary badane za pomocą RIOT
Czynniki środowiskowe zewnętrzne	krótka charakterystyka języków dziecka, określenie interlokutorów dziecka, przyjęcie strategii przyswojenia/uczenia się języków, określenie domen użycia języków oraz języka szkolnej edukacji
ułatwiający lub utrudniający wpływ cech świata fizycznego, społecznego lub postaw	ekspozycja dziecka na osoby i sytuacje związane z użyciem języków, dostęp do możliwości wsparcia przyswajania/uczenia się języków, dostęp do logopedy
ułatwienia	pozytywna postawa rodziców dziecka wobec jego języków i uczestnictwa w kulturach
przeszkody	deprecjonowanie przez rodziców języka i kultury dziecka oraz brak pozyskiwania przez rodziców wiedzy na temat dwujęzyczności
Czynniki osobowe wewnętrzne	biegłość językowa dziecka, postawy dziecka wobec swoich języków i kultur, świadomość przynależności kulturowej
wpływ cech danej osoby	temperament, emocjonalność oraz preferencje językowe dziecka

Adnotacja. Cheng, 1997, s. 55–62; 2007, s. 14–15; Młyński, 2024; World Health Organization, 2009.

LEAP – Language Experience and Proficiency

Kwestionariusz LEAP jest narzędziem ankietowym wykorzystywanym do badania bilingwizmu (Mariani in., 2007). Polskojęzyczna wersja ankiety jest dostępna w Internecie na stronie <https://bilingualism.northwestern.edu/leapq/>. Podobnie jak w przypadku RIOT można dokonać syntezy pytań z LEAP z elementami klasyfikacji ICF (zob. tabela 2):

Tabela 2
Zestawienie elementów ICF z korespondującymi z nimi elementami narzędzia LEAP

Elementy badane w ramach ICF	Obszary badane za pomocą LEAP
Wpływ cech świata fizycznego, społecznego i postaw	czas ekspozycji na języki, konteksty ekspozycji na języki i zakres ich wpływu na biegłość językową
Czynniki środowiskowe zewnętrzne	kolejność nabywania języków, status języków, początek akwizycji języków
Czynniki osobowe wewnętrzne	dominacja językowa, identyfikacja kulturowa, wiek osiągnięcia płynnej mowy, moment osiągnięcia umiejętności czytania, ocena biegłości w zakresie rozumienia, mówienia i czytania, identyfikacja z rolą natywnego bądź nienatywnego użytkownika języka
Wpływ cech danej osoby	preferencje użycia języków

Adnotacja. Bilingualism and Psycholinguistics Research Laboratory, b.d.; Młyński, 2024; World Health Organization, 2009.

Metoda biografii językowej

Biografia językowa została przedstawiona jako metoda badania dwujęzyczności indywidualnej przez Miodunkę (2016). Służy do opisu osoby bilingwalnej. Składa się z dwóch części – narracyjnej oraz analitycznej. W części narracyjnej opisane są podstawowe fakty z życia osoby badanej oraz proces stawania się przez nią osobą dwujęzyczną, natomiast w analitycznej – kontakty językowe w komunikacji ustnej i pisemnej: interferencje leksykalne i gramatyczne oraz zjawisko przełączania kodów i mieszania języków. Część narracyjna służy do pozyskania informacji, które wchodzą w zakres ICF, czyli wiedzy na temat czynników środowiskowych – wpływów zewnętrznych ułatwiających lub utrudniających, wpływu cech świata fizycznego, społecznego lub postaw, ułatwień, przeszkód – oraz czynników osobowych – wpływów wewnętrznych oraz wpływu cech danej osoby.

Badanie własne

Informacje wstępne

W dwuetapowym badaniu wziął udział chłopiec R. Oba etapy odbyły się na terenie Chicago, odpowiednio w 2022 i 2023 r. Przed pierwszym etapem badania rodzic wypełnił kwestionariusz LEAP, odpowiedział też na pytania wywiadu półustrukturyzowanego, co miało na celu skonstruowanie narracyjnej części biografii językowej dziecka. Elementy procedury RIOT (wywiad z rodzicem, obserwację dziecka podczas badań) oraz ocenę sprawności narracyjnej po polsku i angielsku wykorzystano również do stworzenia analitycznej części biografii językowej. Zgodę na przeprowadzenie badań wydała Komisja Etyki ds. Badań Naukowych w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Logopedyczna ocena dwujęzyczności R. – opracowanie danych badawczych

Dane badawcze zostaną zaprezentowane za pomocą metody biografii językowej (Miodunka, 2016). W części narracyjnej zamieszczono tabelę łączącą elementy ICF, informacje z RIOT, kwestionariusza LEAP oraz wywiadu z rodzicem R. (tabela 3). Część analityczną będzie stanowiła interpretacja narracji w języku polskim i angielskim, stworzonych przez R. na podstawie dwóch historyjek obrazkowych.

Część narracyjna

Chłopiec urodził się w Chicago w rodzinie polskiej. Mieszka w pełnej rodzinie, ma jednego, starszego brata. R. jest w normie intelektualnej, w zakresie języka polskiego występował u niego parasygmatyzm i pararotacyzm. W chwili badania R. miał 7 lat i chodził do pierwszej klasy w amerykańskiej szkole podstawowej. W soboty uczęszczał z bratem do szkoły polonijnej na terenie Chicago, R. był tam uczniem klasy pierwszej. Motywacja rodziców do realizacji szkoły polonijnej przez dzieci wynika nie tylko z chęci podtrzymania języka polskiego, wzmocnienia uczestnictwa w polskiej kulturze. R. z bratem bardzo dobrze czuje się w polskiej szkole, jest tam dużo zabawy, są rówieśnicy oraz ulubiona przez dzieci przerwa na „lunch”, w trakcie której mają możliwość samodzielnego wydawania kieszonkowego.

Tabela 3
Dane na temat badanego chłopca uwzględniające elementy klasyfikacji ICF, narzędzia RIOT oraz kwestionariusza LEAP

Czynniki środowiskowe	
Czynniki	Opis chłopca
Wpływy zewnętrzne	Chłopiec komunikuje się biegle w języku polskim i angielskim. Język polski jest dla niego pierwszym językiem przyswajany, natomiast angielski – drugim. Przed rozpoczęciem przyswajania angielskiego R. oglądał filmy animowane w tym języku. Aktualnie polski jest dla chłopca językiem odziedziczonym, funkcjonalnie drugim, angielski – funkcjonalnie pierwszym. Angielski pełni też rolę języka szkolnej edukacji. W języku angielskim R. komunikuje się z kolegami, nauczycielami w szkole amerykańskiej, czasami również ze starszym bratem. W języku polskim rozmawia z rodzicami i bratem, z kolegami i nauczycielem w polskiej szkole. R. przyswoił dwa języki dzięki zastosowaniu strategii miejsca. R. jest dzieckiem, u którego rozwija się bilingwizm sekwencyjny, ponieważ język angielski stał się językiem dodatkowym chłopca po 4. r.ż. Głównymi domenami użycia polskiego są kontakty z rodziną (również tą będącą w Polsce), polska szkoła weekendowa oraz oglądanie TV, słuchanie nagrań, czytanie i pisanie za pomocą komunikatorów internetowych. Domeny użycia angielskiego to szkoła amerykańska, w niej koledzy i nauczyciele, czytanie tekstów oraz oglądanie TV i serwisu YouTube.
Ułatwiający lub utrudniający wpływ cech świata fizycznego, społecznego lub postaw	Według rodzica R. jest wyeksponowany na angielski w 50%, na polski w 50% czasu dziennego. Chłopiec wybiera tyle samo tekstów w języku angielskim i polskim. W sytuacji rozmowy z polsko-angielską osobą w 50% wybierze rozmowę po angielsku, w 50% po polsku. Wsparciem w kontekście przyswajania języka angielskiego była początkowa ekspozycja na anglojęzyczne filmy animowane.

Czynniki środowiskowe	
Czynniki	Opis chłopca
Ułatwienia	Rodzice przejawiają pozytywne nastawienie do obu języków i kultur obecnych w życiu R. Atutem jest rozwijanie polszczyzny u chłopca, rodzice są też świadomi ograniczonej kompetencji w zakresie używania języka polskiego (zauważają to w odniesieniu do mówienia, ale rodzic w wywiadzie podkreślił, że podczas wakacji w Polsce R. radził sobie skutecznie w komunikacji).
Przeszkody	Nie zanotowano.
Czynniki osobowe	
Wpływy wewnętrzne	Według rodzica u chłopca można mówić o prawdopodobnym bilingwizmie zrównoważonym; R. płynnie mówił po polsku w 2. r.ż., w 5. r.ż. zaczął czytać po polsku, w trakcie badania jeszcze nie czytał płynnie w tym języku. Uczęszczał do polskiego przedszkola, ale z dużymi przerwami z powodu pandemii COVID-19. Angielski zaczął przyswajać w 4. r.ż., w wieku lat 5 zaczął czytać po angielsku. Rodzic ocenił mówienie R. po polsku wysoko (w skali 10-stopniowej było to 9), nieco niżej rozumienie (7/10). Po angielsku odpowiednio na 9/10 i 9/10. Według rodzica R. identyfikuje się w takim samym stopniu z kulturą polską i amerykańską. W skali 10-stopniowej „obcy akcent” jest słyszalny u R. na 3 w języku polskim, a na 4 – w angielskim. W skali 10-stopniowej na 5 R. identyfikowany jest według rodzica jako nienatywny użytkownik języka polskiego, w przypadku angielskiego jest to 6/10. Postawa R. wobec języków i kultur: pozytywna.
Wpływ cech danej osoby	R. jest charakteryzowany jako dziecko spokojne, zrównoważone emocjonalnie. Jest pozytywnie odbierany przez polskich i amerykańskich kolegów oraz nauczycieli.

Część analityczna

Do zebrania danych w języku polskim i angielskim posłużyło narzędzie MAIN (Multilingual Assessment Instrument for Narratives) (Gagarina i in., 2019). Analiza została przeprowadzona według schematu zaproponowanego przez twórców MAIN. Ewaluacji poddano strukturę historyjki, złożoność epizodów oraz określanie stanów mentalnych bohaterów. Dodatkowo polski logopeda sprawdził stopień rozumienia historyjki.

Tekst w języku polskim.

Transkrypcja.

Piesy mama idzie zabrać jedzonko potem pośła i kot syseł i potem rzuciła i kot synął spinacie i potem ten karmiła ich o ten piesek psysed i kot złapał na nasdo i potem tasek i mama pośła tam i piesek próbował na c.. na do kotka ale kotek próbował dalej ciono cie i potem ooii łapał się.

Struktura. R. nie użył wprowadzenia do historyjki, którym mogło być określenie miejsca i czasu zdarzeń. Zamiast tego użył liczebnika porządkowego w fonetycznej formie „piesy” oznaczający „pierwszy” (w domyśle obrazek). Nie zaznaczył również stanu mentalnego, który wyzwalała działanie bohatera, w tym wypadku to poczucie głodu małych ptaszków w gnieździe. Pojawił się jednak cel działania bohatera (którym jest „mama ptak”) w formie zdania „mama idzie zabrać jedzonko” oraz próba działania w formie czasownika „posła” (posłała). Chłopiec zaznaczył wynik działania zdaniem „potem ten karmiła ich”, nie stwierdził jednak stanu mentalnego jako efektu działania (najeżone małe ptaszki). W epizodzie dotyczącym kota R. nie wyraził jego stanu mentalnego wywołującego działanie oraz celu działania, wskazał jedynie fakt pojawienia się kota w historyjce – „kot syseł” (przyszedł) – oraz próbę działania – „kot spinacie” (wspinał się). R. nie wyeksplikował wyniku działania kota oraz stanu mentalnego zwierząt (zadowolenia kota i/lub strachu małych ptaszków). W trzecim epizodzie R. dołączył postać psa za pomocą zdania: „ten piesek psysseł” (przyszedł), jednak nie określił stanu mentalnego psa (stan ten wynikał z zauważenia ptaszków będących w niebezpieczeństwie) lub ptaszków (ich strachu przed kotem) oraz nie wskazał celu działania psa (czyli chęci pomocy małym ptaszkom). W wypowiedzi R. pojawiło się określenie próby działania psa – „piesek próbował nać <niezrozumiałe> na dół kotka”, natomiast chłopiec nie stwierdził wyniku działania ani stanu mentalnego bohaterów.

Złożoność epizodów. Liczba sekwencji próba – wynik działania: 1. Liczba celów działania: 1. Liczba sekwencji cel – próba / cel – wynik: 1. Liczba sekwencji cel – próba – wynik: 1.

Określenie stanów mentalnych. Percepcja: brak. Stany fizjologiczne: brak. Świadomość: brak. Emocje: brak. Stany poznawcze: „próbował”.

Rozumienie historyjki. Pytania dotyczące rozumienia historyjki zadawał logopeda (L).

L: Dlaczego mama ptak odlatuje?

R.: Żeby dać ich jedzonko.

L: Jak się czują ptaszki?

R.: Głodne.

L: Dlaczego myślisz, że są głodne?

R.: Bo chyba chcą glizdy.

L: Dlaczego kot wspina się na drzewo?

R.: Żeby dostać ich.

L: Jak czuje się kot?

R.: Niewesoły.

L: Dlaczego kot czuje się niewesoły?

R.: Bo piesek próbuje go łapać.

L: Dlaczego pies łapie kota za ogon?

R.: Żeby nie zjadła ich.

L: Wyobraź sobie, że pies widzi ptaszki. Jak czuje się pies?

R.: Wesoły.

L: Dlaczego czuje się wesoły?

R.: Bo ptaszki nie umarły.

L: Kogo mama ptaszków boi się bardziej?

R.: Kota.

L: A dlaczego kota?

R.: Bo koty mają pazury.

Inne cechy tekstu. Wśród innych cech tekstu należy wymienić: zniekształcenia fonetyczne związane z parasygmatyzmem i pararotacyzmem, uproszczenia grup spółgłoskowych (ptaszek jako „tasek”; gniazdo jako „nasdo”; przyszedł jako „sysedł”), agramatyzm („karmiła ich” – kalka językowa z języka angielskiego: „she was feeding them”).

Tekst w języku angielskim.

Transkrypcja.

First, the goat wanted to get out of water, so the mommy helped him (there). And then, the fox was hungry, so he jumped out and grabbed the goat. And then the bird scared away the fox and tackled the fox.

Struktura. R. podobnie jak w polskim nie użył wprowadzenia do historyjki, posłużył się ponownie liczebnikiem porządkowym „first”. Zdarzenie inicjujące miało postać zdania „the goat wanted to get out of the water”. Pojawił się również wynik działania – „so the mommy helped him”, ale pominięte zostały cel oraz próba działania. Zabrakło także informacji o stanie mentalnym małego koźlątka oraz jego mamy. R. jednym zdaniem określił pierwszy epizod w historyjce, następnie przeszedł do drugiego epizodu, w którym występował lis. Ponownie dokonał inicjacji epizodu i użył „the fox was hungry” na określenie stanu mentalnego lisa, ale nie nazwał jego celu działania. Pojawiła się jednak próba działania zwierzęcia i jego wynik – „he jumped out and grabbed the goat”. R. nie zdefiniował stanu mentalnego lisa i przeszedł do epizodu trzeciego, w którym występował kruk. Nie odnotował stanu mentalnego żadnego z bohaterów (koźlej mamy, kruka, lisa) ani celu działania kruka, ani jego próby działania. Określił wynik działania kruka – „the bird scared away the fox”, nie zanotował stanu mentalnego żadnego z bohaterów.

Złożoność epizodów. Liczba sekwencji próba – wynik działania: 1. Liczba celów działania: 0. Liczba sekwencji cel – działanie / cel – wynik: 0. Liczba sekwencji cel – próba – wynik: 0.

Rozumienie historyjki. Pytania dotyczące rozumienia historyjki zadawał logopeda (L).

L: Why was the mother goat in the water?

R.: So she can help.

L: How does the baby goat feel?

R.: Not safe.

L: Why do you think that the baby goat is feeling not safe?

R.: Because it might drowned.

L: Why does the fox jump forward?

R.: He wants get the food.

L: How does the fox feel?

R.: Scared.

L: Why do you think that the fox is feeling scared?

R.: The bird trying to eat him.

L: Why does the bird bite the fox's tail?

R.: He wants to eat.

L: Imagine that the bird sees goats. How does the bird feel?

R.: Happy.

L: Why do you think that the bird is feeling happy?

R.: Because the goat did not die.

L: Who does the mother goat like best?

R.: Bird because he saved the kid.

Podsumowanie

R. jest dzieckiem polskich emigrantów, wraz z rodziną mieszka w Chicago. Chłopiec prezentuje naturalną dwujęzyczność polsko-angielską oraz dwukulturowość polsko-amerykańską. Na podstawie kwestionariusza LEAP oraz wywiadu z rodzicem dziecka można określić jego bilingwizm jako zrównoważony – nie tylko w zakresie sprawności mówienia w obu językach, lecz także czytania. Rozwój dwujęzyczności R. będzie zależał w dużej mierze od postępowania rodziców względem utrzymania kompetencji chłopca w zakresie języka polskiego i tego, czy R. będzie uczęszczał do polskiej szkoły. Kluczowe będzie podtrzymanie bilingwizmu w zakresie zarówno rozumienia i mówienia, jak i czytania oraz pisania. Sprawność rozumienia języka polskiego i mówienia po polsku jest najczęstszym objawem bilingwizmu, w którym polszczyzna pełni rolę języka odziedziczonego (Lipińska i Seretny, 2019), jednak nauka w języku polskim pozwoli na wykształcenie dwujęzyczności kognitywnej (Lipińska, 2015). Trwanie w bilingwizmie polsko-angielskim będzie też zależało od osobistej motywacji R. Rodzice natomiast mogą zwrócić uwagę chłopca na wysoki prestiż i przydatność polszczyzny w warunkach migracyjnych.

Jednym z elementów badania logopedycznego jest ocena tekstu narracyjnego (np. opowiadania) (Grabias, 2015). Według Stanisława Grabiasa „opowiadanie zawsze jest subiektywną projekcją rzeczywistości wykreowanej przez umysł narratora. Wynika ona z jego doświadczeń poznawczych i przeżyć. Obligatoryjnie wpływa na zaktualizowany cel oraz treść budowanej wypowiedzi” (Grabias, 2021, s. 24). Tomasz Woźniak (2005) definiuje narrację jako procedurę interpretowania świata z pomocą języka (s. 77), z kolei Elisabeth Gülich (1984) zwraca uwagę na interakcyjny charakter narracji (s. 251).

Na podstawie analizy historyjek chłopca w językach polskim i angielskim można stwierdzić, iż w obu narracjach brakuje poszczególnych elementów (odniesień do celu, wyniku, próby działania, stanów mentalnych) lub elementy te są ograniczone. Epizody są niepełne, a największy kłopot sprawiło R. określenie stanów mentalnych bohaterów. Wedle rozwo-

jowej kategoryzacji narracji (McKeough i Genereux, 2003) teksty stworzone przez R. lokują się wśród wypowiedzi skonstruowanych przez dzieci w wieku 4–6 lat.

W badaniu logopedycznym ważny jest aplikacyjny charakter oceny bilingwizmu chłopca. Wskazana byłaby terapia logopedyczna R. w języku polskim, obejmująca weryfikację miodfunkcjonalną oraz percepcyjną (słuchową), a w dalszej kolejności – pracę nad deficytem fonetycznym chłopca. Nieodzowne byłoby również wsparcie rozwoju budowania narracji w obu językach.

Elementy klasyfikacji ICF, kwestionariusza LEAP, procedury RIOT oraz metody biografii językowej okazały się przydatne w logopedycznej ocenie dwujęzyczności dziecięcej. Dzięki klasyfikacji ICF i części narracyjnej z biografii językowej można szczegółowo opisać czynniki kontekstowe, jakim podlega bilingwalne dziecko, i tym samym scharakteryzować społeczny wymiar danej dwujęzyczności. LEAP daje możliwość zebrania tych danych, podobnie jak dwie pierwsze części procedury RIOT (Review oraz Interview). Autorzy RIOT zalecają również, aby pozyskać informacje np. od nauczycieli dziecka, co w odniesieniu do chłopca na emigracji okazało się szczególnie trudne do zrealizowania. Etap Test z RIOT pozwolił na ocenę językowej strony bilingwizmu R.; ważne, aby ocena ta odbywała się w dwóch znanych dziecku językach, co już od dawna jest międzynarodowym standardem, a zaczyna być polskim (Langdoni i Saenz, 2016; Młyński, 2021b; Młyński i Redkva, 2019).

Literatura

- Bilingualism and Psycholinguistics Research Laboratory. (b.d.). *LEAP-Questionnaire*. Pobrane 20 czerwca 2025 z: <https://bilingualism.northwestern.edu/leap/>.
- Błasiak-Tytuła, M. (2019). *Mowa dzieci dwujęzycznych. Norma i zaburzenia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Boksa, E. (2016). Ślinotok i zaburzenia komunikacji u pacjentów cierpiących na dysfagię. *Studia Pragmalingwistyczne*, 8, 267–277.
- Boksa, E. (2018). Perspektywy badań nad normą osób z niepełnosprawnościami sprzężonymi. W: P. Zbróg (red.), *Wybrane aspekty badań nad normą językową* (s. 231–246). Wydawnictwo Libron.
- Boksa, E. (2020). Komunikacja dzieci i młodzieży z mózgowym porażeniem dziecięcym i niepełnością intelektualną na tle oceny życia. *Logopedia Silesiana*, 9, 14–27. <http://dx.doi.org/10.31261/LOGOPEDIASILESIANA.2020.09.10>.
- Cheng, L.R.L. (1997). Diversity: challenges and implications for assessment. *Journal of Children Communication Development*, 19(1), 55–62. <https://doi.org/10.1177/152574019701900107>.
- Cheng, L.R.L. (2007). Improve your assessment of bilingual clients with communication disorders. *Therapy Insider*, 37, 10. <https://doi.org/10.1097/01.nurse.0000277239.81488.b7>.
- Chumak-Horbatsch, R. (2012). *Linguistically appropriate practice. A guide for working with young immigrant children*. University of Toronto Press.
- Cieszyńska, J. (2010). Dwujęzyczność – rozumienie siebie jako Innego. W: J. Cieszyńska, Z. Orłowska-Popek, M. Korendo (red.), *Nowe podejście w diagnozie i terapii logopedycznej – metoda krakowska* (s. 18–36). Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Faściszewska, M. (2020). Diagnostyka funkcjonalna dziecka jękającego się w wieku szkolnym W: K. Węsierska, M. Witkowski (red.), *Zaburzenia płynności mowy: teoria i praktyka*. T. 2 (s. 245–254). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U., Walters, J. (2019). MAIN – Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 59, 1–155. <https://doi.org/10.21248/zaspil.56.2019.414>.
- Garcia, O., Kleifgen, J., (2010). *Educating emergent bilinguals. Policies, programs, and practices for English language learners*. Teachers College Press.
- Głuszkowski, M. (2013). *Socjologia w badaniach dwujęzyczności*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Grabias, S. (2015). Postępowanie logopedyczne. Standardy terapii. W: S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego* (s. 13–35). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grabias, S. (2021). Wypowiedź jako narzędzie w diagnozie i terapii logopedycznej. W: A. Maciejewska (red.), *Narracja w diagnozie i terapii logopedycznej* (s. 13–29). Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach.
- Gülich, E. (1984). Próba analizy tekstu narracyjnego z perspektywy teorii komunikacji (na przykładzie ustnych i pisemnych wypowiedzi narracyjnych) (przeł. M. Łukasiewicz). *Pamiętnik Literacki*, 75(4), 249–285.
- Kuć, J. (2018). *Bilingwizm i mutyzm w kontekście opóźnionego rozwoju mowy*. Wydawnictwo Aureus.
- Langdon, H., Saenz, T. (2015). *Working with interpreters and translators*. Plural Publishing Inc.
- Ligara, B. (2016). Kompetencja dwujęzyczna a zagadnienie błędu, normy, systemu: refleksje o społecznej akceptacji bilingwizmu. W: R. Dębski, W. Miodunka (red.), *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków* (s. 15–31). Księgarnia Akademicka.
- Lipińska, E. (2015). Dwujęzyczność kognitywna. *LingVaria*, 10(20), 55–68. <https://doi.org/10.12797/LV.10.2015.20.05>.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2019). E|l|Ree|migracyjny język polski. *Języki Obce w Szkole*, 4, 5–10.
- Lorenc, A., Krawczyk, A. (2019). Diagnoza artykulacji u dzieci dwujęzycznych wychowywanych w środowisku polsko-amerykańskim. *Logopedia*, 48(2), 307–332. <https://www.logopedia-ptl.pl/index.php/logopedia/article/view/logopedia-48-2-krawczyk-i>.
- Marian, V., Blumenfeld, H.K., Kaushanskaya, M. (2007). Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 50(4), 940–967. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/067\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/067)).
- McKeough, A., Genereux, R. (2003). Transformation in narrative thought during adolescence: the structure and content of story compositions. *Journal of Education Psychology*, 95(3), 537–552. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.95.3.537>.
- Michalska, A. (2013). Funkcjonalne podejście do terapii pacjentów z mózgowym porażeniem dziecięcym – stosowanie systemów klasyfikacyjnych. W: E. Boksa, A. Michalska, P. Zbróg (red.), *Aktualne problemy diagnozy i terapii osób z niepełnosprawnościami sprzężonymi i zaburzeniami rozwojowymi* (s. 103–112). Wydawnictwo Libron.
- Miodunka, W. (2003). *Bilingwizm portugalsko-polski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*. Wydawnictwo Universitas.
- Miodunka, W. (2014). Dwujęzyczność polsko-obca w Polsce i poza jej granicami. Rozwój i perspektywy badań. *LingVaria*, 9(1), 199–226. <https://doi.org/10.12797/LV.09.2014.17.12>.
- Miodunka, W. (2016). Biografia językowa jako jedna z metod badania dwujęzyczności. W: R. Dębski, W. Miodunka (red.), *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków* (s. 49–87). Księgarnia Akademicka.
- Młyński, R. (2016). Lingwistyczne objawy dysleksji i dwujęzyczności. Próba analizy różnicowej zachowań językowych. W: R. Dębski, W. Miodunka (red.), *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków* (s. 119–131). Księgarnia Akademicka.

- Młyński, R. (2021a). The BID procedure as a tool for assessing phonological processes in bilingual children. *Logopedia Silesiana*, 10(2), 1–26. <https://doi.org/10.31261/LOGOPEDIASILESIA-NA.2021.10.02.02>.
- Młyński, R. (2021b). Ocena dwujęzyczności dziecięcej przy zastosowaniu formuły RIOT. *Logopaedica Lodziensia*, 5, 159–170. <https://doi.org/10.18778/2544-7238.05.10>.
- Młyński, R. (2024). Logopedyczna ocena dwujęzyczności dziecięcej w kontekście ICF. *Logopaedica Lodziensia*, 9, 103–118. <https://doi.org/10.18778/2544-7238.09.07>.
- Młyński, R., Redkva, M. (2019). Diagnoza logopedyczna kompetencji językowych u wielojęzycznych dzieci z Ukrainy. *Logopedia Silesiana*, 8, 435–460. <https://doi.org/10.31261/LOGOPEDIASILESIA-NA.2019.08.18>.
- Trębacz-Ritter, A. (2022). Klasyfikacja ICF jako tło dla diagnozy funkcjonalnej uczniów z wyzwaniami rozwojowymi w obszarze mowy i języka. Polska adaptacja kwestionariuszy SPAA-C (Speech Participation and Activity Assessment of Children). *Studia z Teorii Wychowania*, 13(3), 251–267. <http://dx.doi.org/10.5604/01.3001.0016.1136>.
- Westby, C. (1990). Ethnographic interviewing: Asking the right questions in the right ways. *Journal of Childhood Communication Disorders*, 13(1), 101–111. <https://doi.org/10.1177/152574019001300111>.
- Węsierska, K. (2015). Zastosowanie modelu ICF w diagnozie jękania. <https://www.logolab.edu.pl/wp-content/uploads/2021/02/Zastosowanie-modelu-ICF-w-diagnozowaniu-jakania.pdf>.
- World Health Organization. (2001). *Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia*. eZdrowie. <https://ezdrowie.gov.pl/downloadFile/740>.
- World Health Organization. (2009). *ICF. Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia*. WHO. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/42407/9241545429_pol.pdf.
- Woźniak, T. (2005). *Narracja w schizofrenii*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Wróblewska-Pawlak, K. (2004). *Język, tożsamość, imigracja. O strategiach adaptacyjnych Polaków zamieszkających we Francji w latach osiemdziesiątych XX wieku*. Uniwersytet Warszawski. Instytut Romanistyki.
- Zaborniak-Sobczak, M., Bieńkowska, K.I., Drozd, M., Senderski, A. (2018). Wsparcie edukacyjne uczniów z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego. *Niepełnosprawność*, 29, 115–131. <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/niepelnosprawnosc/article/view/9057>.