UNIWERSYTET KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ
W KRAKOWIE
SZKOŁA DOKTORSKA

DYSCYPLINA: JĘZYKOZNAWSTWO

Justyna Wrona

Diagnoza i rozwijanie kompetencji językowych w języku polskim jako drugim u ukraińskich dzieci w wieku wczesnoszkolnym

ROZPRAWA DOKTORSKA

Promotor: dr hab. prof. UKEN Małgorzata-Pamuła Behrens

KRAKÓW, 2025

UNIVERSITY OF THE NATIONAL EDUCATION COMISSION,
KRAKOW
DOCTORAL SCHOOL

DISCIPLINE: LINGUISTICS

Justyna Wrona

Diagnosis and Development of Language Competence in Polish as a Second Language of Ukrainian Early School-Aged Children

DOCTORAL DISSERTATION

Supervisor: dr hab. prof. UKEN Małgorzata-Pamuła Behrens

KRAKÓW, 2025

Podziękowania

Wyrazy wdzięczności składam Pani Promotor – dr hab. prof. UKEN Małgorzacie Pamule-Behrens za merytoryczne wsparcie i wskazówki dotyczące projektu badawczego oraz rozprawy. Dziękuję także za intensywną, kilkuletnią współpracę w różnych projektach w czasie powstawania niniejszej pracy. Dziękuję, że tak wiele mogłam się od Pani nauczyć i że była Pani dla mnie nie tylko promotorem, ale przede wszystkim mentorem.

Serdeczne podziękowania składam Mężowi, Rodzicom, Bratu, Babci i śp. Dziadkowi za dobre słowa, zrozumienie i wszelką pomoc. Dziękuję Wam także za przypominanie mi, że wszystko mogę, nic nie muszę. Wasze wsparcie jest dla mnie nieocenione. Dziękuję także mojemu Synkowi – Twoje przyjście na świat dało mi siłę do ukończenia tej pracy, a Ty sam byłeś i będziesz dla mnie źródłem inspiracji i motywacji.

Pracę tę dedykuję mojej Rodzinie, a w szczególności Mamie.

STRESZCZENIE

W ostatnich latach w społeczeństwie polskim doszło do dużej zmiany związanej z ruchem migracyjnym – znacząco przybyło migrantów, którzy osiedlili się w naszym kraju. Wraz ze wzrostem ogólnej liczby uczących się polskiego jako drugiego, pojawiło się także wiele dzieci z doświadczenie migracji, które podjęły naukę szkolną w języku polskim. Problematyka skutecznego nauczania polszczyzny dzieci jest stosunkowo nowym i jeszcze niezbyt dokładnie zbadanym obszarem glottodydaktyki polonistycznej. Pytanie jak skutecznie nauczać polszczyzny i jakie przyjąć standardy projektowania tego procesu jest wciąż aktualne i ważne. Jest to problematyka istotna nie tylko ze względów językoznawczych, glottodydaktycznych, ale także społecznych. Efektywne nauczanie polskiego jako drugiego zapobiega bowiem marginalizacji tych dzieci, niepowodzeniom edukacyjnym i brakowi integracji ze społeczeństwem polskim.

Niniejsza praca została poświęcona akwizycji języka polskiego jako drugiego u ukraińskich dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Ze względu na specyfikę badanych – uczniowie klas I-III szkoły podstawowej, dzieci dwujęzyczne, dzieci z doświadczeniem migracji, uczące się polskiego jako drugiego, pochodzące z Ukrainy – badania własne opierały się na teoriach i badaniach z trzech obszarów takich jak: dwujęzyczność, akwizycja języka obcego/drugiego oraz badania błędów językowych w perspektywie glottodydaktycznej, ze szczególnym uwzględnieniem błędów popełnianych przez Ukraińców.

Na podstawie literatury przedmiotu przeanalizowano definicje i klasyfikacje dwujęzyczności, a także modele przetwarzania dwóch języków oraz konsekwencje poznawcze dwujęzyczności. Uwzględniono także rozwój językowy dziecka dwujęzycznego, koncentrując się na kluczowych etapach nabywania języka, zjawiskach przełączania (mieszania) kodu językowego oraz transferu międzyjęzykowego. Przeprowadzono także przegląd badań dotyczących rozwoju fonetyki i fonologii, leksyki oraz morfosyntaktyki u dzieci dwujęzycznych. Efektem przeglądu literatury dotyczącego akwizycji języka obcego/drugiego była prezentacja kluczowych hipotez i teorii związanych z tym procesem. Uszczegółowieniem tych założeń był przegląd modeli oraz badań dotyczących akwizycji poszczególnych podsystemów języka. W tym kontekście badania odwoływały się do różnych języków i koncentrowały się m. in. na tempie akwizycji poszczególnych struktur, wpływie języka pierwszego

na kształtowanie kompetencji w języku drugim, porównaniu procesów akwizycji u dorosłych i dzieci. Analiza kolejnego obszaru dyskursu naukowego, w który wpisuje się niniejsza praca, umożliwiła zaprezentowanie definicji błędu językowego, typologii błędów językowych oraz określenie sposobu jego rozumienia w ramach niniejszych badań. Odwołano się również do badań poświęconych transferowi językowemu jako zjawisku mającemu wpływ m.in. na powstawanie błędów u osób uczących się języka obcego/drugiego. Dalsza analiza literatury przedmiotu dotyczyła badań glottodydaktycznych skoncentrowanych na analizie błędów w polszczyźnie osób z Ukrainy. Na podstawie badań innych badaczy zaprezentowano błędy fleksyjne, składniowe i leksykalne popełniane przez osoby pochodzenia ukraińskiego, a także podział tych błędów zastosowany w opublikowanych dotąd badaniach. Przegląd ten pokazał, że najwięcej badań odnosi się do osób dorosłych. Analiza literatury przedmiotu pozwoliła zatem nie tylko na lepsze ukontekstualizowanie badań własnych, ale także ujawniła lukę w polskich badaniach glottodydaktycznych dotyczących osób z Ukrainy – brak analiz dotyczących kompetencji językowych dzieci i ich udziału w tego typu badaniach.

Celem rozprawy było zbadanie rozwoju wybranych kompetencji językowych w języku polskim jako drugim oraz - na podstawie diagnozy - opracowanie strategii i rozwiązań metodycznych wspierających ten proces. W sposób szczególny skupiono się na czterech pytaniach badawczych:

1. Jaki jest poziom kompetencji leksykalnej badanych dzieci w języku polskim jako drugim (rozumienie i produkcja na podstawie TRJ)?
2. Jaki jest poziom kompetencji gramatycznej badanych dzieci (na podstawie TRJ)?
3. Jakie błędy fleksyjne można zaobserwować w swobodnych wypowiedziach badanych dzieci w języku polskim (na podstawie SNOW)?
4. Jaki jest poziom kompetencji dyskursywnej badanych dzieci w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu (na podstawie TRJ)?

Badania przeprowadzono w maju, czerwcu, wrześniu i październiku 2021 roku na terenie czterech krakowskich szkół podstawowych. Miały one charakter jakościowy. Jako metodę badawczą wybrano wielokrotne studium przypadków i posłużono się następującymi narzędziami badawczymi: *Testem Rozwoju Językowego (TRJ)* (Smoczyńska i in. 2015a) oraz *Standaryzowanymi Narzędziami do Oceny Wypowiedzi*

(SNOW) (Smoczyńska i in. 2015b). W badaniach wzięło udział czternaścioro dzieci w wieku od 6 lat i 11 miesięcy do 10 lat, przebywających w Polsce przez różny okres – od 1 miesiąca do 34 miesięcy. Założeniem badań było skoncentrowanie się na badaniu „w głąb", stąd wybrana metoda i narzędzia. Zastosowano także diagnozę logopedyczną w języku pierwszym dzieci (ukraińskim lub/i rosyjskim) oraz ankietę dla rodziców. Diagnoza w języku pierwszym dzieci była prowadzona przed właściwym badaniem, realizowanym w języku polskim z użyciem wymienionych wyżej narzędzi. Miała ona na celu określenie zasobów językowych dzieci, w tym ustalenie, jakimi językami/jakim językiem się posługują oraz czy występują u nich trudności w rozwoju językowym lub zaburzenia. Informacje te pozwalały na zbudowanie spójnej grupy badawczej. Celem tej wstępnej diagnozy było określenie profilu i potencjału językowego badanych dzieci. Diagnoza w języku ukraińskim/rosyjskim była też okazją do poznania dzieci przed badaniami właściwymi, co mogło pozytywnie wpłynąć na kontakt w trakcie badań zasadniczych. Zaplanowana i zrealizowana ankieta dla rodziców dostarczyła m. in. informacji na temat języków używanych przez dzieci i ich opiekunów, miejsca pochodzenia czy dokładnego wieku dziecka.

Zgromadzone w trakcie diagnozy w języku polskim wyniki były analizowane dla każdego przypadku osobno ze względu na jakościowy charakter badań. Na ich podstawie można jednak zaobserwować pewne tendencje i korelacje, które pojawiły się w grupie badanych. Wyniki pokazały, że u badanych rozumienie i produkcja słów są na podobnym poziomie i że większość dzieci uzyskała wynik niski, co wskazuje, że znajomość słownictwa u badanych dzieci nie jest na poziomie rodzimego użytkownika języka. Należy podkreślić jednocześnie, że po uwzględnieniu odpowiedzi w języku ukraińskim/rosyjskim większość dzieci otrzymałaby wynik typowy. To z kolei pokazuje, że dzieci znają pojęcia adekwatnie do wieku, ale ze względu na ograniczoną znajomość polskiego nie są wstanie zrozumieć lub nazwać czynności i obiektów, używając słownictwa nisko frekwencyjnego. Dzieci wypadły lepiej w podtestach sprawdzających powtarzanie i rozumienie zdań. Można było zaobserwować więcej wyników typowych oraz pewną korelację między czasem pobytu w Polsce (czasem akwizycji) a wynikami. Na podstawie przeanalizowanych danych można przypuszczać, że 1,5 roku to czas, który jest potrzebny do tego, aby w zakresie rozumienia i produkcji zdań badane dzieci mogły uzyskać wynik zbliżony do określonych przez normę wyników rodzimych użytkowników języka. Badania dotyczyły także stopnia opanowania przez badane dzieci polskiej fleksji. W podteście „Gramatyka – odmiana wyrazów" wszyscy badani otrzymali

wynik niski, niezależnie od czasu akwizycji. Może to także wskazywać, jak istotny jest dobór zagadnień gramatycznych – te, które podlegają silnym wpływom transferu negatywnego z języka ukraińskiego/rosyjskiego i dodatkowo sprawdzane w izolacji (nie w kontekście rozumienia lub produkcji) są dla dzieci trudne. Przeprowadzona analiza błędów fleksyjnych umożliwiła dokładniejsze określenie stopnia opanowania fleksji przez dzieci. Badania wykazały, że największa liczba błędów dotyczyła czasowników. Wśród błędów tej części mowy najczęściej wyróżniano formy czasowników ukraińskich/rosyjskich z polskimi końcówkami fleksyjnymi, błędne formy w czasie teraźniejszym oraz błędny rodzaj. Na drugim miejscu znalazł się rzeczownik. W odniesieniu do tej części mowy zauważono najwięcej błędów polegających na wyborze niewłaściwego przypadka, wyborze niewłaściwej równoległej końcówki fleksyjnej oraz błędnych alternacjach tematycznych. Analiza wskazała, że błędy czasownika były głównie związane z procesem opanowania form fleksyjnych w polszczyźnie i nauką języka (niepełną kompetencją), natomiast błędy rzeczownika to błędy o charakterze transferowym, interferencyjnym. Odnotowano także liczne błędy zaimka, a także sporadycznie pojawiały się błędy liczebnika i przymiotnika (te części mowy najrzadziej pojawiały się w wypowiedziach dzieci). Badania obrazują proces akwizycji polszczyzny przez dzieci pochodzące z Ukrainy, co po odniesieniu do opublikowanych dotąd badań nad błędami dorosłych Ukraińców pozwala na zauważenie podobieństw, ale także różnic między dziećmi a dorosłymi. Sprawdzane w badaniu rozumienie ze słuchu wykazało, że dzieci radzą sobie dość dobrze z rozumieniem w kontekście. W podteście tym dzieci uzyskały najwyższe wyniki, choć i tu zauważalna była granica osiągania wyników typowych/wysokich w zależności od czasu akwizycji, podobnie jak w przypadku zdań. Ponadto badanie ujawniło trudności dzieci z interpretacją tekstu. Najłatwiejsze okazały się pytania faktograficzne, na które odpowiedzi dzieci mogły udzielić zarówno na podstawie tekstu jak i własnej wiedzy o świecie.

Na podstawie szczegółowej analizy wyników opracowano obszary wsparcia językowego odpowiadające pytaniom badawczym: rozwijanie kompetencji leksykalnej, rozwijanie kompetencji gramatycznej: składniowej i fleksyjnej, rozwijanie kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu. W każdym z wymienionych obszarów zaproponowano konkretne zadania i zabawy dostosowane do wieku dzieci, służące rozwijaniu ich kompetencji językowych, ze szczególnym uwzględnieniem

wyzwań w procesie akwizycji i miejsc trudnych w polszczyźnie wyłonionych w badaniach.

Niniejsza praca stanowi uzupełnienie dotychczasowych analiz, a przedstawione w niej badania koncentrują się na procesie akwizycji polszczyzny przez dzieci pochodzenia ukraińskiego. Uzyskane wyniki można jednak odnieść również do uczniów pochodzenia białoruskiego i rosyjskiego. Ponadto praca dotyczy badań z udziałem dzieci, co jest znacznie rzadsze niż badania z udziałem młodzieży lub dorosłych. Wnioski z pracy mogą przyczynić się zatem do rozwoju literatury przedmiotu, a także wzbogacić rozwiązania metodyczne w obszarze nauczania języka polskiego jako drugiego dzieci z doświadczeniem migracji.

ABSTRACT

In recent years, Polish society has experienced significant changes related to migration movements, with a noticeable increase in the number of migrants settling in the country for various reasons. Along with the growing number of learners of Polish as a second language, there has also been an increase in the number of children with migration experiences who have started school education in Polish without prior preparation. The issue of effectively teaching Polish to children is a relatively new and not yet thoroughly researched area of Polish language didactics. The question of how to effectively teach Polish and establish appropriate standards for designing this process remains relevant and significant. This issue is important not only from a linguistic and didactic perspective but also from a social one. Effective teaching of Polish as a second language prevents the marginalisation of these children, educational failures, and lack of integration into Polish society.

This dissertation focuses on the acquisition of Polish as a second language by Ukrainian children of early school age. Given the specific characteristics of the subjects—students in grades I-III of primary school, bilingual children, children with migration experience learning Polish as a second language, originating from Ukraine—the research was based on theories and studies in three areas: bilingualism, acquisition of a foreign/second language, and studies of language errors in a glottodidactic perspective, with particular emphasis on errors made by Ukrainians.

Based on the review of the relevant literature, definitions and classifications of bilingualism were analyzed, along with studies on the processing two languages and the cognitive consequences of bilingualism. The linguistic development of bilingual children was also considered, focusing on key stages of language acquisition, code-switching (code-mixing) phenomena, and interlingual transfer. Additionally, a review of studies on the development of phonetics and phonology, lexicon, and morphosyntax in bilingual children was conducted.

The literature review on foreign/second language acquisition resulted in the presentation of key hypotheses and theories related to this process. A more detailed analysis included a review of models and studies on the acquisition of specific linguistic subsystems. In this context, the studies referred to various languages and focused, among other aspects, on the rate of acquisition of specific structures, the influence of the first language

on the development of competence in the second language, and the comparison of acquisition processes in adults and children.

An analysis of another area of research discourse relevant to this study allowed for the presentation of the definition of language errors, typologies of language errors, and the specification of how errors are understood in the context of this research. References were also made to studies on language transfer as a phenomenon influencing, among other things, the emergence of errors in learners of a foreign/second language. Further literature analysis focused on glottodidactic research concerning the analysis of errors in Polish among individuals from Ukraine.

Based on previous studies, inflectional, syntactic, and lexical errors made by individuals of Ukrainian origin were presented, along with the classification of these errors used in previously published research. This review demonstrated that most studies have focused on adults. Therefore, the analysis of the relevant literature not only provided better contextualization for the present study but also revealed a gap in Polish glottodidactic research concerning individuals from Ukraine—namely, the lack of analyses related to the language competencies of children and their participation in such studies.

The aim of the study was to investigate the development of selected linguistic competencies in Polish as a second language and, based on the diagnosis, to develop strategies and methodological solutions to support this process. The research concentrated on four key questions:

1. What is the level of lexical competence of the examined children in Polish as a second language (comprehension and production, based on the TRJ test)?
2. What is the level of grammatical competence of the examined children (based on the TRJ test)?
3. What morphological errors can be observed in the spontaneous utterances of the examined children in Polish (based on the SNOW tools)?
4. What is the level of discourse competence of the examined children in understanding spoken texts (based on the TRJ test)?

The study was conducted in May, June, September, and October 2021 in four primary schools in Kraków. It was of a qualitative nature. A multiple case study was chosen as the research method, and the following research tools were used: the Language Development Test (TRJ) (Smoczyńska et al., 2015a) and the Standardized Tools for Speech Assessment (SNOW) (Smoczyńska et al., 2015b). The study involved fourteen children aged between 6 years and 11 months and 10 years, who had been living in Poland for varying periods, ranging from 1 to 34 months. The research was designed to focus on an in-depth investigation, hence the choice of method and tools. Additionally, a speech therapy assessment was conducted in the children's first language (Ukrainian and/or Russian), as well as a survey for parents. The first-language assessment was conducted before the main study, which was carried out in Polish using the aforementioned tools. Its purpose was to determine the children's linguistic resources, including identifying the languages they spoke and whether they experienced any language development difficulties or disorders. This information allowed for the creation of a coherent research group. The aim of this preliminary diagnosis was to establish the linguistic profile and potential of the studied children. The assessment in Ukrainian/Russian also provided an opportunity to familiarize the children with the research setting before the main study, which could have positively influenced their engagement during the core research phase. The planned and implemented parental survey provided information on the languages spoken by the children and their guardians, their place of origin, and the child's exact age.

The results gathered during the Polish-language diagnosis were analyzed separately for each case due to the qualitative nature of the study. However, certain tendencies and correlations observed within the study group can be identified. The findings indicate that the participants' comprehension and production of words were at a similar level, and that most children scored low, suggesting that their vocabulary knowledge was not at the level of native speakers. At the same time, it is important to emphasize that when responses in Ukrainian/Russian were taken into account, most children would have achieved a typical score. This, in turn, indicates that the children possess age-appropriate conceptual knowledge but, due to their proficiency in Polish, are unable to understand or name actions and objects using low-frequency vocabulary. The children performed better in the subtests assessing sentence repetition and comprehension. More typical scores were observed, as well as a certain correlation between the length

of stay in Poland (time of language acquisition) and the test results. The analyzed data suggest that approximately 1.5 years is required for the children to achieve comprehension and sentence production results comparable to the normative scores of native speakers. The study also examined the degree of mastery of Polish inflection by the children. In the "Grammar – Inflection of Words" subtest, all participants obtained low scores, regardless of their language acquisition time. This may also indicate the significance of selecting grammatical topics carefully—those strongly influenced by negative transfer from Ukrainian/Russian and assessed in isolation (rather than in the context of comprehension or production) proved particularly challenging for the children. The conducted analysis of inflectional errors allowed for a more precise assessment of the extent to which children had mastered Polish inflection. The study showed that the highest number of errors concerned verbs. Among these errors, the most frequent were Ukrainian/Russian verb stems with Polish inflectional endings, incorrect present tense forms, and incorrect gender usage. Nouns ranked second in terms of error frequency. Regarding this part of speech, the most commonly observed errors included incorrect case selection, the use of inappropriate parallel inflectional endings, and erroneous stem alternations. The analysis indicated that verb errors were primarily related to the process of acquiring Polish inflectional forms and overall language learning (incomplete competence), whereas noun errors were of a transfer or interference nature. Numerous errors involving pronouns were also recorded, while numeral and adjective errors appeared sporadically (these parts of speech were the least frequent in children's utterances). The study illustrates the process of Polish language acquisition among children from Ukraine. When compared to research on errors made by adult Ukrainians, both similarities and differences between children and adults can be observed. The comprehension assessment in the study demonstrated that children managed fairly well with understanding in context. This subtest yielded the highest scores, although, as in the case of sentence comprehension, a threshold for achieving typical/high scores depending on the length of acquisition was also noticeable. Furthermore, the study revealed difficulties in text interpretation among children. The easiest questions for them were factual questions, which could be answered based on both the text and their general knowledge of the world.

Based on the detailed analysis of the results, areas for linguistic support corresponding to the research questions were identified: developing lexical competence, grammatical

competence (syntax and morphology), and discourse competence in listening comprehension. For each of these areas, specific exercises and activities tailored to the children's age were proposed, aimed at developing their language skills with a focus on the challenges and difficulties identified in Polish during the study.

This study complements existing analyses by focusing on the acquisition of Polish by children of Ukrainian origin. The findings can also be applied to students of Belarusian and Russian descent. Moreover, this research involves children, which is less common than studies involving adolescents or adults. Therefore, the conclusions may contribute to the advancement of the subject literature and enhance methodological approaches in teaching Polish as a second language to children.

Spis treści

Część I

1 Dwujęzyczność 11

1.1 Definicja terminu „dwujęzyczność" i klasyfikacja dwujęzyczności 11

1.2 Procesy przetwarzania dwóch języków 18

1.3 Konsekwencje poznawcze dwujęzyczności 27

1.4 Rozwój językowy dziecka dwujęzycznego 31

1.4.1 Kamienie milowe w rozwoju języka dziecka dwujęzycznego 31

1.4.2 Zjawiska charakterystyczne dla funkcjonowania w dwóch kodach językowych 34

1.4.2.1 Przełączanie (mieszanie) kodu językowego 34

1.4.2.2 Transfer międzyjęzykowy 39

1.4.3 Rozwój fonetyki i fonologii, leksyki oraz morfosyntaktyki u dzieci dwujęzycznych 43

2 Akwizycja języka obcego/drugiego w świetle badań 55

2.1 Wybrane teorie i hipotezy dotyczące akwizycji języka obcego/drugiego 56

2.2 Przegląd teorii i badań akwizycji podsystemów języka 67

2.2.1 Fonetyka i fonologia 68

2.2.2 Słownictwo 75

2.2.3 Morfologia i składnia (morfosyntaktyka) 82

3 Błędy językowe w polszczyźnie w perspektywie glottodydaktycznej – na podstawie badań grup osób pochodzących z Ukrainy 91

3.1 Błąd językowy w glottodydaktyce 93

3.1.1 Typologia błędów w glottodydaktyce 95

3.1.1.1 Błędy językowe i ich rodzaje w ujęciu dydaktycznym 101

3.1.2 Transfer a błąd językowy 103

3.2 Błędy gramatyczne i leksykalne osób ukraińsko- i rosyjskojęzycznych w polszczyźnie 107

3.2.1 Błędy fleksyjne i składniowe 110

3.2.2 Błędy leksykalne 120

1.1.3 Typologie błędów Ukraińców w polszczyźnie 124

Część II

4 Metodologiczne i organizacyjne podstawy badań własnych 139

4.1 Cel badań.....139

4.2 Problematyka badawcza.....141

4.3 Metody i narzędzia badawcze 149

4.4 Opis badanej grupy.....156

4.5 Organizacja i przebieg badań 158

4.5.1 Etap I 159

4.5.2 Etap II 159

5 Analiza i interpretacja wyników badań.....163

5.1 Opis i analiza materiału badawczego.....163

5.2 Procedura analizy danych 164

5.3 Prezentacja wyników badań i ich interpretacja 166

5.3.1 Studium przypadku: Chłopiec 1 – T.....166

5.3.1.1 Poziom kompetencji leksykalnej.....166

5.3.1.2 Poziom kompetencji gramatycznej 167

5.3.1.3 Poziom kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu 169

5.3.2 Studium przypadku: Chłopiec 2 – N. 169

5.3.2.1 Poziom kompetencji leksykalnej.....170

5.3.2.2 Poziom kompetencji gramatycznej 171

5.3.2.2.1 Błędy fleksyjne w swobodnych wypowiedziach.....171

5.3.2.3 Poziom kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu 174

5.3.3 Studium przypadku: Chłopiec 3 – D. 175

5.3.3.1 Poziom kompetencji leksykalnej.....176

5.3.3.2 Poziom kompetencji gramatycznej 177

5.3.3.2.1 Błędy fleksyjne w swobodnych wypowiedziach.....178

5.3.3.3 Poziom kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu 182

5.3.4 Studium przypadku: Dziewczynka 1 – A. 183

5.3.4.1 Poziom kompetencji leksykalnej.....183

5.3.4.2 Poziom kompetencji gramatycznej 184

5.3.4.2.1 Błędy fleksyjne w swobodnych wypowiedziach 185
5.3.4.3 Poziom kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu 192
5.3.5 Studium przypadku: Dziewczynka 2 – J. 192
5.3.5.1 Poziom kompetencji leksykalnej 193
5.3.5.2 Poziom kompetencji gramatycznej 194
5.3.5.2.1 Błędy fleksyjne w swobodnych wypowiedziach 195
5.3.5.3 Poziom kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu 199
5.3.6 Studium przypadku: Chłopiec 4 – A. 200
5.3.6.1 Poziom kompetencji leksykalnej 201
5.3.6.2 Poziom kompetencji gramatycznej 202
5.3.6.2.1 Błędy fleksyjne w swobodnych wypowiedziach 203
5.3.6.3 Poziom kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu 207
5.3.7 Studium przypadku: Chłopiec 5 – B. 208
5.3.7.1 Poziom kompetencji leksykalnej 208
5.3.7.2 Poziom kompetencji gramatycznej 209
5.3.7.2.1 Błędy fleksyjne w swobodnych wypowiedziach 210
5.3.7.3 Poziom kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu 217
5.3.8 Studium przypadku: Chłopiec 6 – K. 218
5.3.8.1 Poziom kompetencji leksykalnej 218
5.3.8.2 Poziom kompetencji gramatycznej 219
5.3.8.2.1 Błędy fleksyjne w swobodnych wypowiedziach 221
5.3.8.3 Poziom kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu 224
5.3.9 Studium przypadku: Chłopiec 7 – M. 225
5.3.9.1 Poziom kompetencji leksykalnej 225
5.3.9.2 Poziom kompetencji gramatycznej 226
5.3.9.2.1 Błędy fleksyjne w swobodnych wypowiedziach 227
5.3.9.3 Poziom kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu 231
5.3.10 Studium przypadku: Dziewczynka 3 – L. 232
5.3.10.1 Poziom kompetencji leksykalnej 232
5.3.10.2 Poziom kompetencji gramatycznej 233
5.3.10.2.1 Błędy fleksyjne w swobodnych wypowiedziach 234
5.3.10.3 Poziom kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu 238
5.3.11 Studium przypadku: Dziewczynka 4 – D. 239
5.3.11.1 Poziom kompetencji leksykalnej 240

5.3.11.2 Poziom kompetencji gramatycznej 240
5.3.11.2.1 Błędy fleksyjne w swobodnych wypowiedziach.....241
5.3.11.3 Poziom kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu 246
5.3.12 Studium przypadku: Dziewczynka 5 – A. 247
5.3.12.1 Poziom kompetencji leksykalnej.....247
5.3.12.2 Poziom kompetencji gramatycznej 248
5.3.12.2.1 Błędy fleksyjne w swobodnych wypowiedziach.....249
5.3.12.3 Poziom kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu 253
5.3.13 Studium przypadku: Chłopiec 8 – W.....254
5.3.13.1 Poziom kompetencji leksykalnej.....254
5.3.13.2 Poziom kompetencji gramatycznej 255
5.3.13.2.1 Błędy fleksyjne w swobodnych wypowiedziach.....256
5.3.13.3Poziom kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu 260
5.3.14 Studium przypadku: Dziewczynka 6 – J.....261
5.3.14.1 Poziom kompetencji leksykalnej.....261
5.3.14.2 Poziom kompetencji gramatycznej 262
5.3.14.2.1 Błędy fleksyjne w swobodnych wypowiedziach.....263
5.3.14.3 Poziom kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu 266
5.4 Podsumowanie.....268
6 Propozycje wsparcia językowego.....281
6.1 Wsparcie rozwoju kompetencji leksykalnej.....281
6.1.1 Działania wspierające umiejętność rozumienia i użycia słownictwa.....282
6.2 Wsparcie rozwoju kompetencji gramatycznej 295
6.2.1 Wsparcie rozwoju kompetencji składniowej 295
6.2.1.1 Działania wspierające umiejętność rozumienia i budowania zdań 295
6.2.2 Wsparcie rozwoju kompetencji fleksyjnej.....301
6.2.2.1 Działania wspierające umiejętność zastosowania poprawnych form czasownika 301
6.2.2.1.1 Utrwalanie koniugacji czasownika w czasie teraźniejszym i przeszłym 301
6.2.2.1.2 Utrwalanie rodzaju gramatycznego czasowników 304
6.2.2.2 Działania wspierające umiejętność zastosowania poprawnych form rzeczownika 308
6.2.2.2.1 Użycie form biernika 308
6.2.2.2.2 Utrwalanie końcówek fleksyjnych dopełniacza i celownika 311

6.2.2.2.3 Utrwalanie form z alternacjami tematycznymi 314
6.2.2.3 Działania wspierające umiejętność zastosowania poprawnych form zaimka 316
6.2.2.3.1 Nadużywanie ortotonicznych (długich) form zaimków osobowych 316
6.3 Wsparcie rozwoju kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia ze słuchu .. 321
6.3.1 Działania wspierające umiejętność rozumienia i interpretacji tekstów 322
7 Dyskusja i wnioski końcowe 329
7.1 Poziom kompetencji leksykalnej 329
7.2 Poziom kompetencji gramatycznej 331
7.2.1 Błędy fleksyjne w swobodnych wypowiedziach 334
7.3 Poziom kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu 339
7.4 Podsumowanie badań własnych 341
Spis tabel 347
Spis ilustracji 353
Bibliografia 355

Wstęp

Współczesny świat, w tym Polska, ulega dynamicznym zmianom społeczno-ekonomicznym, a migracje – towarzyszące tym przemianom – stają się doświadczeniem nie tylko dorosłych, ale także dzieci. Migracje sprzyjają wieloaspektowemu zjawisku, które od kilku dekad jest przedmiotem większego zainteresowania badaczy na świecie – dwujęzyczności (wielojęzyczności). Niniejsza praca powstała w wyniku zainteresowań i doświadczeń autorki-badaczki związanych z pracą z dziećmi dwujęzycznymi oraz połączenia wiedzy z zakresu pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, logopedii i nauczania dzieci języka polskiego jako obcego/drugiego.

Dwujęzyczność i przyswajanie języka obcego/drugiego to tematy, które zyskały w ostatnich latach szczególne znaczenie w badaniach językoznawczych i psycholingwistycznych. W kontekście globalizacji, migracji oraz coraz większej liczby dzieci dorastających w wielojęzycznych i wielokulturowych środowiskach, umiejętność płynnego posługiwania się więcej niż jednym językiem stała się ważną kompetencją i tym samym istotnym obszarem badawczym. Zrozumienie procesu nabywania języka, zarówno pierwszego, jak i kolejnych, jest kluczowe nie tylko dla lingwistów, ale także dla pedagogów, rodziców i terapeutów zajmujących się rozwojem dzieci.

W Polsce od dwóch dekad rośnie liczba dzieci z doświadczeniem migracji. Aby zobrazować dynamikę tego procesu, można przytoczyć dane liczbowe ilustrujące tempo tego wzrostu W 2009 roku w polskim systemie edukacji było 9 610 uczniów cudzoziemskich, a w 2019 roku 51 363. Już wtedy najwięcej uczniów z doświadczeniem migracji pochodziło z Ukrainy – w 2019 roku w polskim systemie oświaty było 30 777 dzieci i młodzieży ukraińskiej (NIK 2019: 23). Przywołane tutaj dane podkreślają rok 2019, ponieważ to właśnie wtedy zaprojektowano wstępnie badania przedstawione w niniejszej pracy. Od początku celem autorki-badaczki było sprawdzenie, na jakie trudności językowe napotykają dzieci w młodszym wieku szkolnym uczące się języka polskiego jako drugiego, zaobserwowanie ich kompetencji językowych oraz poszukiwanie odpowiedzi i rozwiązań na pojawiające się pytania i problemy językowe, które warunkują edukację i integrację dzieci z doświadczeniem migracji, w tym ukraińskich.

W kolejnych latach liczba dzieci cudzoziemskich nadal rosła. Jak podaje raport Najwyższej Izby Kontroli (2023), w roku szkolnym 2020/2021 do polskich szkół uczęszczało 73 201 cudzoziemców, w roku szkolnym 2021/2022 – 117 498, a w roku

szkolnym 2022/2023 – 287 190 (NIK 2023: 5). Według raportu CEO z 2024 roku, w roku szkolnym 2023/2024 liczba uczniów cudzoziemskich wynosiła 348 400 i uczniowie ukraińscy stanowili najliczniejszą grupę uczących się cudzoziemców w polskim systemie edukacji (Chrostowska 2024: 4-5).

Na podstawie powyższych danych wyraźnie widać, że liczba dzieci z doświadczeniem migracji stale rośnie, a kwestia ich edukacji stanowi istotne wyzwanie. Skuteczne nauczanie osób, które nie mają takich samych kompetencji językowych i kulturowych jak polscy uczniowie, pozostaje kluczowym zagadnieniem. Projekt badawczy powstał przed eskalacją wojny na Ukrainie, jednak w kontekście trwającego obecnie konfliktu zbrojnego i uchodźstwa dzieci ukraińskich, problematyka podjęta przez autorkę-badaczkę jest jeszcze bardziej aktualna. Według danych opublikowanych w raporcie CEO, w roku szkolnym w kwietniu 2024 roku w polskich szkołach zarejestrowanych było 180 000 ukraińskich uczniów-uchodźców, z czego 134 000 stanowili uczniowie w wieku szkolnym (Chrostowska 2024: 8) . Obok dzieci i młodzieży szkolnej z doświadczeniem uchodźstwa 50 000 stanowili ukraińscy uczniowie-migranci w wieku szkolnym, którzy zamieszkali w Polsce przed wybuchem wojny na Ukrainie w 2022 roku (Chrostowska 2024: 19). Wprowadzenie obowiązku szkolnego dla dzieci ukraińskich w roku szkolnym 2024/2025 spowodowało wzrost liczby uczniów ukraińskich w polskim systemie oświaty, na co wskazuje kolejny raport CEO opublikowany w 2025 roku. W październiku 2024 roku liczba dzieci-uchodźców z Ukrainy wynosiła 195 300. Była to największa zanotowana liczba uczniów-uchodźców w polskim systemie edukacji, obejmująca przedszkolaki, dzieci i młodzież oraz słuchaczy edukacji dla dorosłych (Świdrowska i Stano 2025: 3). Z tej grupy dzieci i młodzież w wieku szkolnym stanowiły 152 300 osób. Obok uczniów z doświadczeniem uchodźstwa, w październiku 2024 roku do polskich szkół uczęszczało 51 000 uczniów w wieku szkolnym z doświadczeniem migracji, którzy przybyli do Polski przed wybuchem pełnoskalowej wojny na Ukrainie w 2022 roku. W roku szkolnym 2024/2025 naukę w polskich szkołach rozpoczęło łącznie 203 000 uczniów z Ukrainy (Świdrowska i Stano 2025: 12). Oprócz dzieci z Ukrainy, najwięcej uczniów przybyło do Polski z Białorusi, Rosji, Wietnamu, Indii, Gruzji i Mołdawii (Chrostowska 2024:6).

Efektywne nauczanie polszczyzny w kontekście dzieci z doświadczeniem migracji ma kluczowe znaczenie nie tylko dla ich edukacji, lecz także dla integracji i funkcjonowania w polskim społeczeństwie. Sukcesy w nauce języka polskiego przekładają się na pełnione przez te dzieci role społeczne, zapobiegając ich marginalizacji

zarówno w szkole, jak i później – podczas studiów czy w pracy. Znajomość języka jest fundamentem procesu integracji i powinna być ukierunkowana na efektywność. Aby to osiągnąć, konieczne jest lepsze zrozumienie procesów przyswajania języka oraz identyfikacja problemów, z jakimi borykają się dzieci z doświadczeniem migracji uczące się polskiego w Polsce. Przedstawione w niniejszej pracy badania pozwalają lepiej zrozumieć wyzwania związane z akwizycją polszczyzny u dzieci ukraińskich (również w kontekście roli ucznia), a także przyczyniają się do językowego wsparcia dzieci i zapewnienia im jak najlepszego startu szkolnego.

Niniejsza dysertacja jest poświęcona diagnozie i analizie kompetencji językowych u dzieci ukraińskich w wieku wczesnoszkolnym. Badana grupa to uczniowie z doświadczeniem migracji uczęszczający do polskich szkół i podejmujący naukę w klasach ogólnych. Celem pracy była diagnoza i analiza kompetencji językowych dzieci w języku polskim oraz opis problemów językowych badanych i zakresów wsparcia, jakiego te osoby potrzebują. W analizie kompetencji językowych, w szczególny sposób starano się zbadać następujące kompetencje: kompetencję leksykalną, gramatyczną oraz dyskursywną w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu. Ze względu na opracowanie propozycji wsparcia językowego praca ma nie tylko charakter teoretyczny (odpowiadając na pytanie: jak jest?), ale także aplikacyjny (odpowiadając na pytanie: jak można przełożyć to, czego się dowiedzieliśmy na praktykę nauczania?).

Należy podkreślić, że badań z udziałem dzieci z doświadczeniem migracji, w tym dzieci z Ukrainy, jest niewiele. Znacznie więcej prac poświęconych akwizycji polszczyzny dotyczy dorosłych Ukraińców. Z tego też względu autorka niniejszej rozprawy żywi nadzieję, że przedstawione wyniki i efekty pracy badawczej wniosą pewne nowe spojrzenie na nauczanie dzieci języka polskiego jako drugiego (szczególnie dzieci ukraińskie, ale także białoruskie, rosyjskie czy innych krajów pochodzenia). W niniejszej pracy oprócz diagnozy w języku polskim podjęto się diagnozy w języku pierwszym dzieci (ukraińskim lub rosyjskim), co jest obecnie standardem wśród badaczy dwujęzyczności, oceniających kompetencje językowe dzieci. Diagnoza w dwóch językach ma szczególne znaczenie w sytuacji zaburzeń językowych – w tym przypadku diagnoza w języku pierwszym pozwoliła na dokładny opis zasobu językowego dzieci, związanego z biografią językową, a także na wykluczenie ewentualnych zaburzeń językowych, które mocno utrudniałyby badanie w języku polskim. Diagnoza w dwóch językach przyniosła także szereg innych korzyści, o czym szerzej wspomniano we wnioskach kończących dysertację.

Choć badania są związane z nauczaniem języka polskiego jako drugiego i opracowane propozycje wsparcia językowego mają charakter oddziaływań glottodydaktycznych, to jednak należy wziąć pod uwagę, iż praca nawiązuje do trendów badawczych stosowanych w psycholingwistyce. Wskazują na to narzędzia badawcze, a także rozdziały teoretyczne, które w sposób szczególny starano się wziąć pod uwagę podczas badań, analizy i interpretacji wyników.

Dysertacja składa się z dwóch części: teoretycznej i badawczej. Część teoretyczna zbudowana jest z trzech rozdziałów, a w części badawczej znajdują się: rozdział metodologiczny, rozdział poświęcony prezentacji i analizie wyników badań własnych, rozdział przedstawiający propozycje wsparcia językowego. Rozdział zawierający dyskusję i wnioski końcowe zamyka tę część. Na końcu pracy zamieszczono spisy tabel i ilustracji oraz bibliografię.

W rozdziale pierwszym zaprezentowano przegląd badań dotyczących dwujęzyczności. Rozdział rozpoczyna się od definicji dwujęzyczności i jej klasyfikacji. Skupiono się w nim na przedstawieniu dwujęzyczności z perspektywy psycholingwistycznej, omawiając modele przetwarzania dwóch języków, a także opisując zjawisko ko-aktywacji, plastyczności systemu językowego. Uwzględniono również opis konsekwencji poznawczych bilingwizmu, które zostały zilustrowane przykładami z badań, w których porównywano osoby jednojęzyczne i dwujęzyczne w rozwiązywaniu zadań o charakterze poznawczym. W tym rozdziale omówiono również różnice związane m. in. z kontrolą poznawczą, kierowaniem uwagą, kreatywnością, rozwojem teorii umysłu i świadomości metajęzykowej. Zaprezentowano w nim także badania dotyczące rozwoju językowego dziecka dwujęzycznego, opisano wyznaczone przez badaczy kamienie milowe w rozwoju dwujęzycznym, a także przedstawiono zjawiska charakterystyczne dla dwujęzyczności, takie jak *code-switching* i transfer, oraz procesy nabywania poszczególnych systemów gramatycznych w przypadku dwujęzyczności.

Rozdział drugi prezentuje stan badań dotyczących akwizycji języka. W rozdziale tym przedstawiono wybrane teorie i hipotezy wyjaśniające nabywanie, przyswajanie czy uczenie się języka obcego/drugiego. W kolejnej części rozdziału omówiono badania dotyczące przyswajania wybranych podsystemów języka – fonetyki i fonologii, słownictwa oraz fleksji i składni (morfosyntaktyki). Przywołano liczne wyniki opracowań naukowych, które opisują rozwój wymowy, akwizycję fonologicznych kontrastów, a także kształtowanie się zasobu leksykalnego u uczących się języka

drugiego, ze szczególnym uwzględnieniem badań w grupach dzieci. Wskazano również zjawiska dotyczące procesu nabywania systemu morfologicznego (fleksyjnego) i składniowego. Zaprezentowane badania pokazują szeroki wachlarz badań dotyczących różnych zjawisk językowych zaobserwowanych w różnych językach przez zespoły badaczy. Przegląd badań przedstawiony w rozdziale drugim pokazuje złożoność procesu nabywania poszczególnych podsystemów języka drugiego i jednocześnie wskazuje, że część z tych zjawisk jest w pewnym stopniu niezależna do rodzaju języków

Kolejny, trzeci rozdział teoretyczny skupia się na prezentacji najistotniejszych badań analizujących trudności językowe, jakie badacze zaobserwowali u uczących się polszczyzny Ukraińców. Rozdział otwiera refleksja na temat tego, czym jest błąd językowy. Następnie przywołane są badania i koncepcje glottodydaktyczne prezentujące klasyfikację błędów popełnianych przez cudzoziemców oraz zagadnienia powiązane z transferem. W rozdziale tym błędy rozumiane są przede wszystkim jako swoiste zjawiska językowe w procesie nabywania języka drugiego. W dalszej części rozdziału zaprezentowano przegląd badań i analiz lapsologicznych dotyczących błędów gramatycznych i leksykalnych popełnianych przez Ukraińców oraz klasyfikacje tych błędów. Prezentacja błędów tej grupy uczących się stanowi tło zaprezentowanych w niniejszej dysertacji badań własnych, w których udział wzięli badani tej samej narodowości. Nie byli to jednak dorośli, lecz dzieci.

Czwarty rozdział jest poświęcony metodologii i organizacji badań własnych. Rozdział ten składa się z pięciu podrozdziałów, w których kolejno zaprezentowano problematykę badawczą. cele i metody badawcze, opisano narzędzia badawcze, grupę badanych oraz przebieg badań. Badania miały charakter jakościowy – wybraną metodą było wielokrotne studium przypadków. W badaniach wzięło udział czternaścioro ukraińskich dzieci z doświadczeniem migracji uczęszczających do klas I-III szkoły podstawowej. W badaniach posłużono się takimi narzędziami jak *Test Rozwoju Językowego* (TRJ) oraz *Standaryzowane Narzędzia do Oceny Wypowiedzi* (SNOW). Są to narzędzia opracowane przez ekspertów na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych i przeznaczone do indywidualnych badań psychologicznych czy logopedycznych. Celem badań własnych była diagnoza kompetencji językowych w języku polskim jako drugim u dzieci ukraińskich w wieku wczesnoszkolnym uczących się polszczyzny przez specjalistów z Instytutu Badań Edukacyjnych i przeznaczone do indywidualnych badań (diagnoz) z udziałem dzieci. Celem badań była diagnoza poziomu kompetencji językowych w języku polskim jako drugim u badanych dzieci i na podstawie tej diagnozy

– opracowanie dla nich propozycji wsparcia językowego. W sposób szczególny skupiono się na ocenie trzech kompetencji językowych: leksykalnej, gramatycznej, dyskursywnej (w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu). Przeanalizowano także w sposób szczegółowy swobodne wypowiedzi ustne dzieci pod kątem pojawiających się błędów fleksyjnych rozumianych jako zjawiska będące elementem procesu akwizycji polszczyzny. Badania właściwe zostały poprzedzone ankietą skierowaną do rodziców oraz diagnozą w języku pierwszym dzieci prowadzoną przez ukraińsko- i rosyjskojęzyczną logopedę w celu zebrania informacji na temat zasobów językowych badanych dzieci oraz pogłębieniu informacji dotyczących kontekstu uczenia się języka polskiego m.in. o językach jakimi posługują się dzieci i ich opiekunowie, długości pobytu w Polsce, a także po to, aby wykluczyć z badania dzieci, które miały zaburzenia językowe w języku pierwszym lun h lub opóźnienia rozwojowem.in. o językach dzieci, długości pobytu w Polsce i wykluczenia zaburzeń językowych lub opóźnień rozwojowych uniemożliwiających udział w badaniach w języku polskim.

W rozdziale piątym zaprezentowano analizę i interpretację wyników badań. Ze względu na wybraną metodę badawczą – wielokrotne studium przypadków – zdecydowano się na przedstawienie wyników i ich interpretacji osobno dla każdego z badanych dzieci. Dla każdego dziecka omówiono w tej samej kolejności jego kompetencję leksykalną, gramatyczną, a następnie dyskursywną (rozumienie tekstów ze słuchu). W tej części zaprezentowane zostały wyniki *Testu Rozwoju Językowego*, a także analizy wypowiedzi dzieci tworzonych na podstawie materiałów składających się na *Standaryzowane Narzędzia do Oceny Wypowiedzi*. Analiza ta miała na celu ekscerpcję błędów fleksyjnych popełnianych przez dzieci w zakresie różnych części mowy. Rozdział ten kończy ilościowe podsumowanie wyników badań ukazujące pewne korelacje i trendy związane z akwizycją polszczyzny przez dzieci ukraińskie biorące udział w badaniach. Zebrane dane wnoszą wkład w zrozumienie mechanizmów stojących za przyswajaniem języka w wielojęzycznym kontekście. Ze względu na wielkość grupy badanych wnioski mogą posłużyć do stawiania hipotez i otwierać drogę do innych badań weryfikujących owe spostrzeżenia.

W oparciu o wyniki badań, w kolejnym, szóstym rozdziale, przedstawione zostały propozycje wsparcia językowego, które mają na celu rozwijanie kompetencji leksykalnej, gramatycznej i dyskursywnej u dzieci. Propozycje te są odpowiedzią na zaobserwowane trudności dzieci w polszczyźnie. Ten aplikacyjny rozdział ma charakter swoistego przewodnika dla osób pracujących z dziećmi ukraińskimi mającymi doświadczenie

migracji. Opisane zostały w nim trudności, na jakie mogą się napotykać uczące się dzieci i wymagające większej uwagi ze strony nauczycieli, rodziców czy terapeutów. Zaprezentowano także konkretne zadania i zabawy językowe, wspierające efektywną naukę słownictwa, utrwalanie poprawnych form gramatycznych oraz poprawienie sprawności rozumienia tekstów ze słuchu, w tym jego interpretacji. Opisy działań zostały dodatkowo opatrzone przykładami, aby ułatwić pracę i wskazać zagadnienia wymagające szczególnego wsparcia oraz zwizualizować dane zadanie. Wszystkie działania zostały zaprojektowane odpowiednio do wieku i opierają się na rozwoju umiejętności poznawczych, które w przypadku dzieci doskonalą się równolegle z nauką języka drugiego. Zadania bazują na sposobach, w jaki dzieci uczą się przetwarzać, organizować i zapamiętywać nowe informacje, rozwiązywać nowe problemy czy zauważać relacje i związki logiczne między poszczególnymi elementami. Ćwiczenia te wykorzystują strategie i procesy takie jak myślenie przez analogię, kodowanie (w tym kategoryzowanie i wykluczanie ze zbioru), dobieranie w pary, co pozwala na bardziej efektywne organizowanie i zapamiętywanie wiedzy. Ponadto zaproponowano ćwiczenia kompetencji dyskursywnej i rozumienia tekstów ze słuchu, które rozwijają nie tylko zdolność interpretacji, ale także myślenie twórcze.

Ostatni rozdział „Dyskusja i wnioski końcowe" stanowi podsumowanie przeprowadzonych badań. Przedstawione w nim wnioski z badań zestawiono z pracami innych polskich i zagranicznych badaczy – psycholingwistów oraz glottodydaktyków. W rozdziale tym omówiono wnioski dotyczące kompetencji leksykalnej, gramatycznej – składniowej i fleksyjnej oraz dyskursywnej (rozumienie ze słuchu), odpowiadające kolejno na pytania badawcze. Zawarto w nim także inne wnioski, czyli spostrzeżenia na marginesie badań własnych nakreślające dalszą perspektywę badawczą, a także mocne strony i ograniczenia badań własnych. Na końcu dysertacji znajdują się spisy tabel i ilustracji oraz bibliografia.

Niniejsza praca doktorska powstała z potrzeby analizy zjawisk językowych towarzyszących akwizycji polszczyzny przez dzieci z doświadczeniem migracji w Polsce i wsparcia ich, szczególnie w kontekście ich edukacji językowej i społecznej integracji. Podjęty projekt badawczy, zaplanowany przed wybuchem pełnoskalowej wojny na Ukrainie, okazał się jeszcze bardziej aktualny z uwagi na rosnącą liczbę dzieci ukraińskich w polskich szkołach. Analizując aspekty kompetencji leksykalnej, gramatycznej oraz dyskursywnej, autorka badania stara się opisać wybrane aspekty procesu akwizycji polszczyzny przez dzieci ukraińskie, a także wskazać trudności

językowe tej grupy uczących się. Wprowadzenie rozwiązań glottodydaktycznych oparte na wynikach tych badań ma charakter aplikacyjny, a także odpowiada na rosnącą potrzebę skuteczniejszego wsparcia językowego uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji uczących się w polskim systemie oświaty.

Część I – Podstawy teoretyczne

1 Dwujęzyczność

1.1 Definicja terminu „dwujęzyczność” i klasyfikacja dwujęzyczności

Dwujęzyczność jest zagadnieniem interdyscyplinarnym, co oznacza, że można na nią patrzeć z perspektywy różnych dyscyplin. Interesują się nim nie tylko językoznawcy (glottodydaktycy, logopedzi, psycholingwiści, etnolingwiści, socjolingwiści), ale także psychologowie, socjologowie, kulturoznawcy. W literaturze odnaleźć można szereg definicji dwujęzyczności, a niniejszy podrozdział stanowi próbę zebrania i usystematyzowania rozmaitych wyjaśnień terminu „dwujęzyczność”. Ze względu na to, że w literaturze przedmiotu badacze stosują wymiennie termin dwujęzyczność i bilingwizm, także w niniejszej pracy terminy te będą stosowane wymiennie.

Miodunka (2013) zwraca uwagę, że dwujęzyczność to termin nie tylko interdyscyplinarny, ale też wieloznaczny. Autor ten, powołując się na francuski *Dictionnaire de Linguistique (DdL)*, podkreśla, że można wyróżnić co najmniej osiem znaczeń pojęcia „bilingwizm”. Definicje te uwzględniają następujące aspekty dwujęzyczności:

1) jej znaczenie ogólne,
2) dwujęzyczność wynikająca z ruchów migracyjnych,
3) dwujęzyczność zbiorowa w krajach dwu- i wielojęzycznych,
4) dwujęzyczność indywidualna,
5) dwujęzyczność związana z występowaniem języka oficjalnego, dominującego nad językami regionalnymi,
6) regulowana prawnie dwujęzyczność państwowa,
7) dwujęzyczność jako trend edukacyjny, w ramach którego dzieci i młodzież powinny znać języki obce,
8) dwujęzyczność jako pojęcie przeciwstawiane dyglosji (Miodunka 2013: 280-281).

Jedną z najstarszych i zarazem najwęższą definicję sformułował Bloomfield (1933) który uważa, że dwujęzyczność oznacza opanowanie dwóch języków w niemalże równym stopniu i posiadanie takiej kontroli nad każdym z języków, jaką mają osoby jednojęzyczne. Definicja ta podkreśla, że kluczową rolę w określeniu dwujęzyczności odgrywa kryterium biegłości językowej. Bardzo podobnie, kierując się tym samym

kryterium, definiują dwujęzyczność inni badacze. Na przykład Lipińska ujmuje dwujęzyczność jako „opanowanie dwu języków w takim stopniu, jak społecznie ekwiwalentni ich jednojęzyczni nosiciele (…). Polega na umiejętności posługiwania się wszystkimi sprawnościami w języku ojczystym i drugim oraz na częstym używaniu obydwu języków w różnych sytuacjach i z różnymi uczestnikami aktu komunikacji" (Lipińska 2006: 24). Cieszyńska-Rożek (2018) ujmuje tę problematykę podobnie, choć wyróżnia „dwujęzyczność" i „dwujęzyczność zrównoważoną". Zdaniem badaczki dwujęzyczność to „umiejętność rozumienia i tworzenia zdań gramatycznie poprawnych w obydwu językach, zaś dwujęzyczność zrównoważona to władanie dwoma językami na poziomie przeciętnych użytkowników tych języków w mowie i piśmie" (Cieszyńska-Rożek 2018: 133).

Wiele definicji dwujęzyczności ma jednak szerszy charakter. Haugen (1953) uważa, że o dwujęzyczności można mówić w momencie, gdy osoba potrafi budować sensowne wypowiedzenia w języku drugim. Według Macnamary (1966) dwujęzyczność to posiadanie przynajmniej jednej ze sprawności językowej, nawet jeśli znajomość języka przejawiająca się w tej sprawności ma charakter minimalny. Weinreich (1953) sądzi, że dwujęzyczność oznacza alternatywne używanie dwóch języków. Badacz ten nie odnosi się do poziomu biegłości w obydwu językach. Niemalże identyczną definicję przyjmuje także Mackey (1962: 52), według którego dwujęzyczność to „naprzemienne używanie dwóch lub więcej języków przez tę samą jednostkę"[1], bez wskazania poziomu kompetencji w obu językach. Mackey nazywa dwujęzycznością posługiwanie się nie tylko dwoma językami, ale także większą liczbą języków. Co więcej, badacz ten podkreśla, że dwujęzyczność to zjawisko względne, a wskazanie momentu, w którym osoba stanie się dwujęzyczna jest albo arbitralne, albo tak naprawdę niemożliwe (Mackey 1962: 52).

Jedną z najbardziej znanych definicji dwujęzyczności przedstawia Grosjean (2010), który zwraca uwagę na codzienne, funkcjonalne wykorzystanie dwóch lub więcej języków. Badacz ten proponuje następującą definicję osób dwujęzycznych: „Dwujęzyczni to ci, którzy używają dwóch lub więcej języków (lub dialektów) w swoim codziennym życiu"[2] (Grosjean 2010: 4). W ujęciu Grosjeana (2010) dwujęzyczność to przede wszystkim zdolność do posługiwania się językami w różnych kontekstach życia

[1] Tekst oryginalny: *the alternate use of two or more languages by the same individual*

[2] Tekst oryginalny*: Bilinguals are those who use two or more languages (or dialects) in their everyday lives.*

codziennego, co oznacza, że nie wymaga ona perfekcyjnej znajomości każdego z języków na poziomie rodzimego użytkownika, lecz umiejętności ich stosowania tam, gdzie są potrzebne. Grosjean, podobnie jak Mackey, zwraca uwagę, że dwujęzyczność to w rzeczywistości używanie dwóch lub więcej języków. Ponadto badacz nie ogranicza swojej definicji do języków, ale uwzględnia w niej także dialekty. Grosjean podkreśla, że kluczowym aspektem dwujęzyczności jest praktyczne i naturalne korzystanie z języków, dostosowane do sytuacji komunikacyjnej (Grosjean 2010: 4).

Podobne podejście prezentuje Wodniecka (2011), która również akcentuje fakt, że dwujęzyczność wiąże się z funkcjonowaniem w dwóch językach na co dzień. Według Wodnieckiej „większość współczesnych badaczy używa terminu „dwujęzyczny" w odniesieniu do osób, które po prostu na co dzień używają co najmniej dwóch języków" (Wodniecka 2011: 254).

Z kolei Kurcz (2000) podaje szeroką i ogólną definicję dwujęzyczności, która także zbliżona jest do opisu Grosjeana. Kurcz formułuje następującą definicję dwujęzyczności: „Dwujęzyczność (wielojęzyczność) polega na posługiwaniu się przez daną osobę dwoma (lub więcej) językami" (Kurcz 2000: 176).

Takie ujęcia dwujęzyczności kładą nacisk na funkcjonalny aspekt posługiwania się językami, odchodząc od tradycyjnego pojmowania dwujęzyczności jako równorzędnej znajomości dwóch języków na poziomie jednojęzycznego użytkownika. Dla Grosjeana, Wodnieckiej i Kurcz najważniejsza jest nie tyle biegłość, co codzienne, praktyczne wykorzystanie języków zgodnie z potrzebami komunikacyjnymi jednostki.

Bardzo szeroko definiuje dwujęzyczność również Valian (2015). Jej zdaniem bilingwizm to posiadanie wiedzy z zakresu więcej niż jednego języka. Objaśnienie to może sugerować, że osoba dwujęzyczna to każdy, kto uczy się języka obcego.

Lipińska (2003) uważa jednak, że dwujęzyczność oznacza nie tylko znajomość języków, ale też dwukulturowość, a więc zanurzenie w dwóch kulturach, rozumienie obydwu kultur, utożsamianie się z nimi. Podobnie dwujęzyczność postrzega Cieszyńska, która zaznacza, że dwujęzyczność emigrantów służy budowaniu tożsamości i jest wzbogacająca pod warunkiem świadomej formacji i włączenia w wychowanie dzieci pewnych kulturowych wartości. Badaczka ta uzasadnia swoje stanowisko w następujący sposób: „Nie można patrzeć na dwujęzyczność/dwukulturowość jak na wartość wynikającą ze znajomości dwóch języków. Chodzi bowiem nie tylko o posiadanie pewnych sprawności, ale o odnalezienie swojego miejsca na Ziemi, wśród ludzi z którymi

wspólnie się żyje i podejmuje za nich odpowiedzialność. Zagadnienia poszukiwania sensu swego istnienia w świecie nie można sprowadzać jedynie do kwestii rozwoju intelektualnego, będącego wynikiem posługiwania się więcej niż jednym językiem" (Cieszyńska 2006: 157).

Grosjean (2015) ma jednak odmienne zdanie. Badacz ten uważa, że „(…) wbrew powszechnemu przekonaniu dwukulturowość i dwujęzyczność nie muszą być tożsame"[3] (Grosjean 2015: 573). Grosjean zwraca jednak uwagę, że osoby dwujęzyczne mogą być dwukulturowe, ale też jednokulturowe (kiedy podtrzymują jedynie język, a nie kulturę kraju pochodzenia), podobnie jak osoby jednojęzyczne mogą być jednokulturowe i dwukulturowe (np. kiedy podtrzymują jedynie zwyczaje kraju pochodzenia, bez znajomości języka) (Grosjean 2015: 573). To stanowisko przywołuje także Komorowska (2017: 9), podkreślając, że dwujęzyczność niekoniecznie musi być więc równoznaczna z dwukulturowością.

Na uwagę zasługuje też definicja Miodunki (2003), która akcentuje nie tylko lingwistyczne aspekty zjawiska, jakim jest bilingwizm. Wspomniany badacz uważa, że dwujęzyczność to „zespół różnych problemów językowych, psychologicznych i społecznych, które stają przed mówiącymi zmuszonymi do stosowania w jednej części komunikacji takiego języka, który nie jest akceptowany na zewnątrz (grupy), a w drugiej części – języka oficjalnego lub języka ogólnie akceptowanego" (Miodunka 2003: 69). Można stwierdzić, że takie objaśnienie ma charakter holistyczny i odzwierciedla złożoność omawianego zjawiska.

Lipińska (2003) podkreśla, że bilingwizm należy rozumieć jako proces. Badaczka ta zauważa, że dwujęzyczność ulega przeobrażeniom (np. zmienia się poziom poszczególnych kompetencji językowych i dominacja języka) i może trwać w różnym czasie (np. jeden z języków może zostać utracony). Lipińska za Woźniakowskim (1982) porównuje bilingwizm do niemającego końca kontinuum, które obejmuje zarówno minimalną znajomość drugiego języka, jak i biegłe posługiwanie się dwoma językami (Lipińska 2003: 102).

Dopełnienie powyższych definicji stanowią opisane w literaturze typologie dwujęzyczności oparte na różnych kryteriach takich jak m. in.: zasięg używania języków i wymiar społeczny, zmiana dominacji języka, kontekst nabywania języków,

[3] Tekst oryginalny*: (…) contrary to a widely held belief, biculturalism and bilingualism are not necessarily coextensive.*

status socjoekonomiczny języków, czas nabywania języków, biegłość językowa. Jednym z podziałów bilingwizmu jest wyróżnienie dwujęzyczności społecznej i indywidualnej. Pierwszy z wymienionych typów odnosi się do znajomości dwóch języków przez grupę społeczną. Drugi - dwujęzyczność indywidualna - to z kolei używanie dwóch języków przez jednostkę (Błasiak-Tytuła 2011, Sopata 2013, Pędrak 2018). Lipińska (2003) dodaje, że obydwa rodzaje są od siebie zależne. Bez bilingwizmu indywidualnego nie byłoby bilingwizmu społecznego, zaś bilingwizm indywidualny może być uwarunkowany zamieszkaniem na określonym terytorium dwujęzycznej grupy prezentującej bilingwizm społeczny.

W literaturze przedmiotu pojawia się także podział na dwujęzyczność wzbogacającą i zubażającą. Bilingwizm wzbogacający występuje gdy nabywanie drugiego języka nie wpływa negatywnie na język pierwszy. Natomiast bilingwizm zubażający występuje wtedy, gdy nabywanie drugiego języka wpływa negatywnie na język pierwszy, odbywa się kosztem języka pierwszego i dochodzi do jego regresji. W skrajnych sytuacjach dochodzi do całkowitej utraty języka pierwszego, co zdarza się w przypadku imigrantów (Zurer Pearson 2013: 128, Pędrak 2018: 157).

Na innych aspektach dwujęzyczności skupiły się Wróblewska-Pawlak (2013) i Cieszyńska (2010, 2013). Są one związane z kontekstem językowym, w którym odbywa się przyswajanie dwóch języków. Wróblewska-Pawlak, skupiając się na dwujęzyczności dzieci, pisze o dwóch rodzajach bilingwizmu:

- „dwujęzyczności dziecka wychowywanego dwujęzycznie przez parę mieszaną pod względem językowo-kulturowej przynależności (ujmując rzecz najprościej, języki macierzyste matki i ojca dziecka są różne);
- dwujęzyczności dziecka wychowywanego przez rodziców imigrantów o tej samej przynależności językowo-kulturowej (tj. oboje rodzice pochodzą z tego samego kraju, ich język macierzysty jest ten sam)" (Wróblewska-Pawlak 2013: 89).

Wróblewska-Pawlak (2013) zwraca też uwagę, że gdy nabywanie dwóch języków odbywa się w domu, można taką dwujęzyczność nazwać dwujęzycznością rodzinną. Z kolei w sytuacji, gdy dziecko nabywa drugi język w okresie szkolnym i w wyniku skolaryzacji, wyróżnia się dwujęzyczność typu dom-szkoła lub dwujęzyczność szkolną (Wróblewska-Pawlak 2013: 89-90).

Podziału dwujęzyczności dzieci ze względu na kontekst nabywania języków dokonuje także Cieszyńska. Badaczka wyróżnia takie formy dwujęzyczności jak:

- „dwujęzyczność klasyczna - jedno z rodziców jest emigrantem, drugie jest rodzimym użytkownikiem języka kraju przyjmującego;
- dwujęzyczność pierwszego pokolenia - dziecko rodzi się lub przybywa do kraju przyjmującego w okresie prelingwalnym, rodzice Polacy w różnym stopniu poznali język kraju przyjmującego" (Cieszyńska 2013: 165).

Można zatem przyjąć, że dwujęzyczność klasyczna to typ dwujęzyczności odpowiadający bilingwizmowi dziecka wychowywanego przez rodziców posługujących się dwoma różnymi językami, zaś dwujęzyczność pierwszego pokolenia odpowiada dwujęzyczności dziecka wychowywanego przez rodziców imigrantów.

W literaturze można odnaleźć także podział bilingwizmu ze względu na status socjoekonomiczny języków. W klasyfikacji tej wyodrębnia się dwujęzyczność elitarną oraz dwujęzyczność sytuacyjną, która może przybrać formę dwujęzyczności imigranckiej bądź dziedziczonej. Dwujęzyczność elitarna ma miejsce, gdy status socjoekonomiczny obydwu języków jest wysoki. W takim przypadku L1 jest językiem większości zamieszkującej dane terytorium. Dwujęzyczność imigrancka lub dziedziczona występuje, gdy L1 jest językiem mniejszości, a L2 – językiem większości i zarazem językiem edukacji szkolnej (Baker 2011: 3-4; Zurer Pearson 2013:125; Wodniecka i in. 2018: 107-108).

Lipińska (2015: 60-61) przywołuje inną klasyfikację związaną z kontekstem i środowiskiem nabywania języków, uwzględniającą sposób opanowania języka drugiego. W typologii tej przeciwstawiono dwujęzyczność naturalną i dwujęzyczność celową. Pierwszy z wymienionych rodzajów odnosi się do naturalnych sytuacji przyswajania języka przez dzieci i dorosłych. Drugi język jest nabywany drogą nieformalną, a kompetencja komunikacyjna góruje nad pozostałymi kompetencjami językowymi. Ten typ dwujęzyczności nazywany jest również ludowym lub popularnym. Z kolei z dwujęzycznością celową mamy do czynienia w sytuacji, gdy przyswajanie L2 jest wzmacniane poprzez systematyczne uczenie się obcego/drugiego kodu. Dwujęzyczność celowa dotyczy często osób podróżujących i zmieniających miejsce zamieszkania ze względów służbowych, imigrantów, którym zależy na opanowaniu języka kraju osiedlenia w zakresie wszystkich sprawności, lub dzieci, które świadomie i formalnie uczą się języka drugiego w szkole. Warto dodać, że bilingwizm celowy jest też nazywany bilingwizmem elitarnym lub inteligenckim.

Badacze dwujęzyczności (Paradis 2010b, Zurer Pearson 2013, Wodniecka i in. 2018), przyjmując kryterium wieku, wyróżniają dwujęzyczność

symultaniczną oraz dwujęzyczność sekwencyjną. O pierwszym z wymienionych rodzajów można mówić w sytuacji, gdy dziecko nabywa dwa języki przed ukończeniem trzeciego roku życia (czyli przed opanowaniem języka pierwszego). Drugi typ bilingwizmu ma miejsce wtedy, gdy drugi język nabywany jest po ukończeniu trzeciego roku życia (po opanowaniu języka pierwszego) (Paradis, 2010b). Warto dodać, że te rodzaje dwujęzyczności są różnie nazywane w literaturze. Tym samym odpowiednio wyróżnia się dwujęzyczność równoczesną oraz dwujęzyczność sukcesywną (Wodniecka *i in.*, 2018), wczesną dwujęzyczność dziecięcą typu jednoczesnego oraz dwujęzyczność dziecięcą typu sukcesywnego (Wróblewska-Pawlak, 2013). Warto dodać, że dwujęzyczność symultaniczna występuje znacznie rzadziej niż dwujęzyczność sekwencyjna. Jak podaje Grosjean (2010: 178), „dzieci dwujęzyczne w sposób równoczesny stanowią znacznie mniejszą grupę niż dzieci, które przyswajają dwa języki sukcesywnie (z pewnością mniej niż 20 procent dzieci dwujęzycznych)”[4]. Stępkowska (2017: 334) zaznacza, że dwujęzyczność sekwencyjna dotyczy w dużej mierze dzieci-imigrantów, które nie rzadko lepiej opanowują język kraju osiedlenia aniżeli ich rodzice. Pędrak (2018) wskazuje, że zwykle intensywny czas nabywania drugiego języka ma związek z rozpoczęciem przedszkola/szkoły, gdzie dzieci uczą się języka nie tylko w warunkach naturalnych poprzez kontakt z rówieśnikami i udział w zajęciach edukacyjnych, lecz także na zajęciach językowych.

Inną klasyfikacją także biorącą pod uwagę wiek nabywania języków jest podział na dwujęzyczność wczesną oraz dwujęzyczność późną. Bilingwizm wczesny dotyczy zarówno dzieci przyswajających dwa języki „od kołyski” – BFLA (ang. *Bilingual First Language Aquisition*), jak i dzieci nabywających drugi język we wczesnym dzieciństwie –ESLA ang. *Early Second Language Aquisition*). Dwujęzyczność późna (SLA – *Second Language Aquisition*) odnosi się do osób, które nabyły drugi język w wieku późniejszym – w okresie adolescencji lub jako dorośli (Zurer Pearson 2013: 126; Wodniecka i in. 2018: 100-101). Serratice (2019) zauważa, że o dwujęzyczności BFLA lub ESLA mówi się w przypadku nabywania dwóch języków między wiekiem 0-6 lat. Różnica między tymi dwoma typami dwujęzyczności jest taka, że w BFLA dzieci traktują dwa języki jako dwa pierwsze języki, których uczą się w domu. Natomiast w ESLA dzieci najpierw uczą się w środowisku domowym swojego pierwszego języka, a później

[4] Tekst oryginalny: *Simultaneous bilinguals are far less numerous than children who acquire their two languages successively (certainly less than 20 percent of bilingual children).*

(wraz z rozpoczęciem uczęszczania do żłobka/przedszkola) poznają drugi język. W dwujęzyczności ESLA różne są więc konteksty użycia L1 i L2 (Serratrice 2019: 15-16).

Dwujęzyczność można też podzielić na zrównoważoną i niezrównoważoną (dominującą). Pierwszy rodzaj bilingwizmu oznacza niemalże identyczny poziom kompetencji językowych w obydwu językach, a drugi typ występuje, gdy stopień znajomości obydwu języków jest różny. Dodatkowo warto zauważyć, że dwujęzyczność zrównoważona może być dwujęzycznością pełną (jeśli osoba opanuje języki w zakresie wszystkich sprawności) (Kurcz 2000). Co jednak ważne, osób dwujęzycznych w sposób zrównoważony jest niewiele. Większość dzieci i dorosłych prezentuje dwujęzyczność niezrównoważoną, niezależnie od tego, w jakim wieku i w jakich warunkach osoby te przyswajały języki (Łuniewska *i in.,* 2015).

Na uwagę zasługuje także klasyfikacja Weinreicha (1953), który wyróżnia trzy rodzaje dwujęzyczności odnoszące się do sposobu przetwarzania języków w umyśle: bilingwizm złożony, współrzędny i podporządkowany. Pierwszy typ dwujęzyczności ma miejsce wtedy, gdy osoba dwujęzyczna interpretuje słowa z dwóch języków jako wymienne, co oznacza, że mają one to samo znaczenie i kojarzą się z tym samym desygnatem. Drugi rodzaj dwujęzyczności charakteryzuje się tym, że słowa z dwóch języków nie mają jednego wspólnego znaczenia, lecz każde z nich ma mniej lub bardziej inne znaczenie i jest kojarzone z innym desygnatem. Dwujęzyczność podporządkowana występuje w sytuacji, gdy jeden język (L1) jest dominujący, a drugi język (L2) jest mniej rozwinięty i dochodzi do tłumaczenia z L1 na L2 (Lipińska 2003: 105).

Przywołane klasyfikacje dowodzą, że dwujęzyczność może być opisywana według różnych kryteriów i z perspektywy różnych dyscyplin. W kolejnym podrozdziale zjawisko bilingwizmu zostanie omówione szerzej w perspektywie psycholingwistycznej.

1.2 Procesy przetwarzania dwóch języków

Dwujęzyczność dzieci jest wpisana w rozwój poznawczy, a obserwowane zjawiska językowe są wynikiem mechanizmów zachodzących w umyśle osoby bilingwalnej. Przyjęto, że uczestnicy badań przedstawionych w niniejszej rozprawie są dziećmi dwujęzycznymi, gdyż funkcjonują na co dzień w dwóch językach. Z tego względu psycholingwistyczne doniesienia na temat dwujęzyczności stanowią ważne narzędzie w trakcie analizy i próby wyjaśnienia obserwowanych zjawisk językowych.

Umysłowe przetwarzanie języków przez osoby dwujęzyczne jest przedmiotem zainteresowań psycholingwistów. Badania prowadzone nad kognitywnymi aspektami dwujęzyczności wyjaśniają mechanizmy stojące za obserwowanymi zjawiskami językowymi. Wodniecka, Mieszkowska, Durlik i Haman (2018: 95) zaznaczają, że jednym z pionierów badań nad dwujęzycznością był Grosjean, który stwierdził, że osobę dwujęzyczną charakteryzuje specyficzna konfiguracja językowa i że pod żadnym pozorem nie można traktować systemu językowego osoby dwujęzycznej jako sumy dwóch języków. Stanowisko Grosjeana dało impuls do dalszych badań, które potwierdziły tę tezę. Obecnie wyróżnia się trzy główne zjawiska cechujące umysły osób dwujęzycznych takie jak: plastyczność systemu językowego, równoczesna aktywacja dwóch języków (ko-aktywacja) oraz specyficzne konsekwencje poznawcze (Wodniecka i in. 2018: 95).

Zanim jednak omówione zostaną zjawiska charakterystyczne dla umysłów osób dwujęzycznych, należy omówić opracowany przez Lévy'ego i Grosjeana (2008) Dwujęzyczny Model Dostępu Leksykalnego (ang. *Bilingual Interactive Model of Lexical Access* – BIMOLA). W modelu tym przyjmuje się, że w umyśle osoby dwujęzycznej da się wyróżnić dwie sieci językowe, które są niezależne, ale mają wiele wspólnych powiązań. Kiedy osoba dwujęzyczna używa tylko jednego języka w danej sytuacji, jedna sieć jest silnie aktywowana, podczas gdy druga podlega wpływom hamującym i w konsekwencji utrzymuje tylko słabą aktywację. Sieci językowe są więc aktywowane zawsze, ale nie w równym stopniu. Nasilenie aktywacji danej sieci językowej zależy zaś od języka, jakim posługują się osoby z otoczenia osoby dwujęzycznej (przede wszystkim jej rozmówcy). Gotowość osoby dwujęzycznej do używania poszczególnych języków jest nazywana przez Lévy'ego i Grosjeana (2008) trybem językowym (ang. *language mode*). Tryb ten jest określany jako dwujęzyczny (kiedy osoba dwujęzyczna słucha lub mówi w obydwu językach) lub jednojęzyczny (kiedy osoba dwujęzyczna posługuje się tylko jednym językiem).

De Houwer (2019) opracowała podobną do założeń Lévy'ego i Grosjeana teorię, uwzględniającą nie „tryb językowy", a „orientację językową" (ang. *language orientation*). Koncepcja ta podobnie jak opisany wyżej model BIMOLA wyjaśnia zjawisko polegające na tym, że osoba dwujęzyczna czasami wydaje się zaskoczona i nie rozumie wypowiedzi formułowanych do niej w języku, który zna, ale którego się nie spodziewała. Takie sytuacje pokazują, że osoby dwujęzyczne w zależności od otoczenia, uwarunkowań sytuacji komunikacyjnej i samego rozmówcy nieświadomie

wybierają język, jakim mają zamiar posługiwać się w danej chwili. De Houwer podkreśla, że „tryb językowy" i „orientacja językowa" mają wiele wspólnego – obydwie koncepcje obrazują podświadome uruchamianie procesów językowych uzależnionych od czynników socjolingwistycznych (De Houwer 2019: 338-340).

Również badania Hennecke (2013) nad poprawianiem własnych błędów językowych w czasie rzeczywistym przez osoby dwujęzyczne dostarczają informacji o wyborze języka podczas spontanicznej rozmowy. Badaczka ta zauważa, że poprawianie przejęzyczeń zdarza się dość rzadko u osób dwujęzycznych funkcjonujących w środowiskach „dwujęzycznych", gdzie zmienia się języki podczas tej samej wypowiedzi lub między wypowiedziami. Zaobserwowano też, że w sytuacji, gdy osoba dwujęzyczna popełnia błąd językowy, często po prostu zmienia język i nie dokonuje autopoprawek. Wnioski płynące z badań Hennecke łączą się z tezą De Houwer, która uważa, że osoby dwujęzyczne są zdolne do tego, aby płynnie zmieniać języki i przechodzić od wypowiedzi w L1 do wypowiedzi w L2 lub do wypowiedzi będącej mieszanką L1 i L2 (De Houwer 2019: 340-341).

Wspomniane wyżej teorie są związane ze zjawiskiem zwanym koaktywacją czy stanem jednoczesnego pobudzenia obszarów mózgu odpowiedzialnych za przetwarzanie obydwu języków. Aktywacja dwóch języków następuje zawsze, ale niekoniecznie w tym samym stopniu dla obydwu języków (Wodniecka i in. 2018). Paap (2019) wskazuje, że nawet w sytuacji, gdy osoby dwujęzyczne są wyraźnie nastawione na posługiwanie się jednym z języków, drugi język jest również aktywowany i może dochodzić do interferencji, szczególnie w zakresie homogramów. Kroll i jej zespół (2015) podkreślają, że ko-aktywacja ma charakter podświadomy. Badacze ci uważają, że „równoległa aktywacja dwóch języków bierze udział zarówno w procesie rozumienia, jak i produkcji, i trudne, czy wręcz niemożliwe jest, żeby osoba dwujęzyczna na podstawie docierających do niej informacji językowych mogła świadomie zapanować nad wyborem języka"[5] (Kroll i in. 2015: 507).

McDonald i Kaushanskaya (2020) opisują koaktywację jako proces wybierania odpowiedniego słowa z leksykalnego inwentarza obydwu języków. Bardzo silnym bodźcem decydującym o wstępnym wyborze słów kandydatów jest głoskowa struktura wyrazu. Badania prowadzone przez Fricke, Kroll i Dussias (2016)

[5] Tekst oryginalny: There is parallel activation of the bilingual's two languages in both comprehension and in planning for production and it is difficult, if not impossible, for bilinguals to easily exploit available cues to the language in use to override language non-selectivity.

pokazują, że osoby hiszpańsko- i anglojęzyczne, które widzą dystraktor w postaci angielskiego wyrazu *money* (czyli „pieniądze") lub obrazka przedstawiającego pieniądze, wolniej rozpoznają usłyszane hiszpańskie słowo *mano* (czyli „ręka"). Dzieje się tak, ponieważ hiszpańskie słowo ma pod względem fonemowym podobny początek jak słowo angielskie i słowa te konkurują ze sobą (Fricke, Kroll i Dussias 2016: 17).

Według Wodnieckiej, Mieszkowskiej, Durlik i Haman (2018), koaktywacja oznacza pewien rodzaj rywalizacji między dwoma językami, której konsekwencją jest dłuższy czas przetwarzania materiału językowego. Osoby dwujęzyczne potrzebują więcej czasu, aby przypomnieć sobie słowa w danym języku, co pokazują między innymi badania, podczas których zadaniem osoby dwujęzycznej jest nazywanie obrazków pojawiających się na monitorze (Wodniecka i in. 2018: 96). Przykładem takich badań jest eksperyment Baus z zespołem (2020), podczas którego grupa osób jednojęzycznych i dwie grupy osób dwujęzycznych (z dominującym L1 oraz z dominującym L2) miały nazywać po hiszpańsku prezentowane obrazki. Okazało się, że osoby dwujęzyczne wypadły słabiej niż osoby jednojęzyczne – nazywały obrazki wolniej i częściej popełniały błędy. Takie wyniki uzyskano zarówno dla grupy osób, u których język hiszpański nie był dominujący, jak i dla osób u których hiszpański był dominujący. Dodatkowo zaobserwowano tzw. „efekt frekwencji" – we wszystkich trzech grupach badanych wyrazy o wyższej frekwencji były nazywane szybciej i z większą poprawnością. Badacze zauważyli, że w przypadku osób dwujęzycznych efekt ten był nieco mniej widoczny, ale nie zanikał (Baus i in. 2020: 13). O utrudnionym dostępie leksykalnym (czyli wolniejszym wydobywaniu słów z pamięci) u osób dwujęzycznych świadczy też zjawisko „mam coś na końcu języka". Badania prowadzone przez Golan i Acenas (2004) potwierdzają, że wrażenie, iż za chwilę przypomni się komuś dane słowo, występuje częściej u osób dwujęzycznych niż jednojęzycznych.

Przechodząc do kwestii przetwarzania dwujęzycznego, warto zwrócić uwagę na kluczową rolę mechanizmów takich jak aktywacja i hamowanie. Aby osoba dwujęzyczna mogła skutecznie posługiwać się jednym z opanowanych języków, konieczne jest jednoczesne aktywowanie odpowiedniego systemu językowego oraz hamowanie drugiego. Procesy te są przedmiotem licznych badań prowadzonych przez badaczy i badaczki na całym świecie. Jedną z nich jest Paap (2019: 437-348), która zauważa, że kontrolę językową u dwujęzycznych można sprowadzić do dwóch procesów: zwiększonej aktywacji (*over-activation*) oraz hamowania (inhibicji).

Badaczka ta zwraca jednak uwagę, że ko-aktywacja nie uruchamia w umysłach osób dwujęzycznych szczególnych procesów kompensacyjnych. Osoby dwujęzyczne są w stanie rozumieć i mówić w obydwu językach, wykształcając swoistą kompetencję międzyjęzykową. Jednak dla dwujęzycznych charakterystyczne może być występowanie od czasu do czasu małych błędów językowych oraz dłuższy czas przetwarzania językowego w umyśle (Paap 2019: 438).

Aby udowodnić występowanie procesów hamujących (inhibicyjnych), Macizo, Bajo i Martin (2010) wykonali interesujący eksperyment. W badaniu tym osoby dwujęzyczne, posługujące się językiem hiszpańskim i angielskim, miały za zadanie zdecydować, czy przedstawione angielskie wyrazy, spośród których jeden był homografem w języku hiszpańskim i angielskim (np. *pie-toe,* czyli po angielsku „ciasto" - „palec stopy"), są powiązane semantycznie. Poprawna odpowiedź brzmiała oczywiście „nie", ale angielskie słowo *pie* (czyli „ciasto") uruchamiało skojarzenie z hiszpańskim słowem *pie* oznaczającym „stopę" (*pie* to homograf). Podczas badania padały więc odpowiedzi niepoprawne. Zauważono również wolniejszy czas reakcji związany z dłuższym przetwarzaniem prezentowanych wyrazów, niezależnie od odpowiedzi uczestników. Kiedy w następnej kolejności pokazywano uczestnikom badań parę typu „stopa" - „ręka", angielskie słowo *foot* powinno być słabiej aktywowane i rzeczywiście udzielenie poprawnej odpowiedzi, że między tymi wyrazami zachodzi relacja semantyczna, zabierało więcej czasu. Obserwacja ta stanowi dowód na to, że wyraz *foot* był akurat pod wpływem procesów hamujących (mocniej aktywowany był hiszpański wyraz *pie*). Eksperyment wskazuje, że u osób dwujęzycznych wybór języka w zadaniach wymagających rozumienia jest możliwy dzięki procesom hamowania. Dwujęzyczni kontrolują poznawczo używanie języków, a procesy hamowania odgrywają kluczową rolę w tej kontroli (Macizo, Bajo i Martín 2010: 237).

Bialystok (2007) zwraca uwagę, że w procesie równoczesnej aktywacji dwóch języków niebagatelną rolę odgrywa model kontroli hamującej, wyjaśniający mechanizm, dzięki któremu języki mogą być używane osobno, niezależnie od siebie. Przywołany przez kanadyjską badaczkę model został opracowany przez Greena (1998). W modelu kontroli hamującej przyjmuje się istnienie systemu wykonawczego, który działa hamująco lub aktywizująco. Paap (2019: 445) zauważa, że inhibicja w modelu Greena ma charakter całościowy, globalny. W momencie, kiedy osoba dwujęzyczna musi przełączyć się z jednego języka na drugi język,

hamowane są wszystkie wyrazy z języka pierwszego. Przykładowo, gdy bodźcem jest obrazek kota, a osoba dwujęzyczna chce użyć języka hiszpańskiego, a nie angielskiego, wówczas inhibicji poddawane są wszystkie słowa w języku angielskim proporcjonalnie do stopnia, w jakim zostały zaktywizowane na skutek patrzenia na obrazek (innymi słowy, *cat* będzie mocniej hamowany niż *table*). Model Greena przytacza też Chłopek (2014), podkreślając, że takiej regulacji są poddawane wszystkie procesy związane z przetwarzaniem informacji językowych. Bialystok (2007) zaznacza, że każdy z języków jest w pewnej mierze aktywny, stąd zakłada się, że kluczowym procesem jest hamowanie reprezentacji językowych.

Innym modelem mającym na celu wyjaśnienie procesów przetwarzania dwóch języków jest odwrócony model hierarchiczny (*The Revised Hierarchical Model - RHM*) opracowany przez Kroll i Stewart (1994). Model ten zakłada, że język pierwszy pośredniczy w procesie przetwarzania języka drugiego, ponieważ każde słowo w L2 jest tłumaczone na L1. Znajomość słów w języku pierwszym jest dowodem na istnienie w umyśle osoby dwujęzycznej (nabywającej drugi język) pojęć, do których dołączane jest słownictwo w L2. W RHM przyjmuje się, że słowo w L2 ma swój odpowiednik w L1, dlatego dwa języki działają na siebie wzajemnie w sposób pobudzający (L2 zawsze zwiększa aktywację L1, ponieważ bez L1 niemożliwe jest przetwarzanie L2). Paap (2019: 438-439) zauważa, że na podstawie modelu Kroll i Stewart można łatwo wyjaśnić, dlaczego uczący się L2 potrafią szybciej przetłumaczyć z języka drugiego na język pierwszy niż odwrotnie.

Kolejny, ważny model pozwalający nam na lepsze rozumienie procesów zachodzących podczas przetwarzania informacji językowych u osób dwujęzycznych to model interaktywnej aktywacji dwujęzycznej (*The Bilingual Interactive Activation Model* - BIA Model) opracowany przez Dijkstrę i van Heuvena (2002). Model ten również bazuje na procesach aktywizujących i hamujących. Badacze dość szczegółowo wyjaśniają go na przykładzie literowego (wyrazowego) materiały językowego. Gdy osoba dwujęzyczna widzi litery składające się na dany wyraz (np. CAT – „kot"), litery te są dopasowywane do liter (liter - pojęć w umyśle) o danych cechach i pobudzane są te litery (z wszystkich znanych języków), zaś reszta jest hamowana. Następnie aktywowane litery pobudzają słowa we wszystkich językach, w których te litery występują na danej pozycji, podczas gdy wszystkie inne słowa są hamowane. Badacze wyróżniają tzw. węzły słów z danego języka, które są aktywowane i one przekazują aktywację dalej, do odpowiadającego im węzła

językowego (dochodzi do wyboru konkretnego języka). Jednocześnie hamowane są pozostałe słowa i języki (Dijkstra i Van Heuven 2012: 176-177).

Na podstawie opisanego wyżej modelu BIA Dijkstra i van Heuven (2002) zaproponowali nowy, poszerzony model, który nazwali BIA+. W nowym modelu oprócz form ortograficznych wzięto pod uwagę także aspekty fonologiczne oraz znaczeniowe. W dwujęzycznym umyśle rozpoznawanie wyrazów i koaktywacja są uruchamiane nie tylko dzięki ortograficznemu podobieństwu wyrazów, lecz również na skutek nakładania się cech fonologicznych i kontekstu znaczeniowego wyrazów. Innymi słowy, w modelu BIA+ bodźcami warunkującymi przetwarzanie języków nie są już tylko napisy (litery, zapis ortograficzny) jak w modelu BIA, lecz także bodźce słuchowe (brzmienie wyrazu, cechy fonologiczne) oraz znaczenie. Model BIA+ obejmuje dwa podsystemy: podsystem identyfikacji wyrazów (będący najprawdopodobniej częścią większego systemu przetwarzania językowego) i podsystem zadań/decyzji (pełniący kontrolę poznawczą). W obrębie podsystemu identyfikacji wyrazów słowa są przyporządkowywane sieciom językowym (L1 i L2), które z kolei są odpowiednio aktywowane. Podsystem zadań/decyzji rozpoznaje aktywację sieci językowych i uruchamiane jest odpowiednie słowo (np. podczas mówienia) (Dijkstra i van Heuven 2012: 180-184, 193-194). Model BIA+ zakłada więc oddolność i ścisłą kontrolę poznawczą – następuje aktywacja, a dopiero potem sieć językowa jest wybierana przez system decyzji/zadań. Co ważne, na samą identyfikację słów i aktywację mają wpływ wyłącznie informacje językowe (np. po usłyszeniu słowa lub fragmentu zdania wywołującego pojawienie się skojarzenia z danym słowem). Informacje pozajęzykowe – takie jak np. strategie osoby dwujęzycznej – oddziałują na podsystem zadań/decyzji (podsystem ten może „wziąć pod uwagę" czynniki pozajęzykowe) i w ten sposób wpływają na wydajność przetwarzania językowego (Dijkstra i Van Heuven 2012: 195).

Badania nad produkcją językową osób jednojęzycznych także dowodzą istnienia leksykalnej rywalizacji, bazującej na aktywacji słów-konkurentów (Oppenheim, Del i Schwartz 2010, Runnqvist i in. 2012, Schnur 2014, Rose i Abdel Rahman 2016). W takiej sytuacji zaobserwowali oni efekt zwany skumulowaną interferencją semantyczną (*Cummulative Semantic Interference - CSI*). Zjawisko to polega na tym, że w trakcie zadania polegającego na nazywaniu obrazków należących do tej samej kategorii semantycznej (np. zwierzęta), obserwowany jest systematyczny wzrost czasu reakcji na pojawiający się do nazwania element (obrazek). Oppenheim, Dell i Schwartz (2010: 250) oraz Rose i Abdel Rahman (2016: 27) wyjaśniają efekt

skumulowanej interferencji semantycznej jako wynik konkurencji między słowami, która wynika z mechanizmu rywalizacji i selekcji leksykalnej (wybór słowa jest spowalniany przez aktywację słów-konkurentów) oraz z procesu uczenia się (akumulacji doświadczeń językowych i nabywania połączeń znaczeniowych).

Analizując procesy akwizycji języka i efekt skumulowanej interferencji semantycznej warto zwrócić szczególną uwagę na eksperymenty Runnqvist i jej zespołu (2012), w których uczestniczyły dwujęzyczne osoby znające hiszpański i kataloński, przy czym językiem dominującym był hiszpański. Badania te polegały na nazywaniu sekwencji obrazków pasujących do różnych kategorii semantycznych (takich jak pojazdy, zwierzęta itp.) – najpierw po hiszpańsku, potem po katalońsku lub odwrotnie. Eksperyment pokazał, że nazywanie każdego kolejnego obrazka z danej kategorii trwało dłużej o ok. 18 ms. Wyniki te były niezależne od języka i jego dominacji. Obserwacja badaczy może oznaczać, że przetwarzanie leksyki w umyśle osoby dwujęzycznej jest zbliżone do procesów związanych z przetwarzaniem słownictwa w umyśle osoby jednojęzycznej. Badania Runnqvist i jej zespołu pokazały, że efekt skumulowanej interferencji semantycznej był tak samo zauważalny w obrębie jednego języka, jak i między językami osób dwujęzycznych (Runnqvist i in. 2012: 853-854).

Paap (2019: 446) zestawia modele oparte na hamowaniu (np. BIA) z efektem skumulowanej interferencji semantycznej (CSI) i zauważa, że najprawdopodobniej kontrola językowa osób dwujęzycznych z czasem przypomina coraz bardziej przetwarzanie języka osób jednojęzycznych - zachodzi rywalizacja między poszczególnymi, znanymi w każdym z języków, formami wyrazów zbliżonych znaczeniowo, przy czym dodatkowym kryterium w tej rywalizacji jest wybór języka.

Oprócz koaktywacji dla dwujęzycznego umysłu charakterystyczna jest także plastyczność systemu językowego, która oznacza zachodzące w systemie językowym zmiany wynikające z nabywania dwóch języków. Zjawiska takie jak zmiana dominacji języka czy transfer świadczą o tym, że języki nie są nabywane w izolacji, lecz wzajemnie na siebie wpływają i tworzą jeden wspólny system językowy (Wodniecka i in. 2018). Plastyczność dotyczy każdego z podsystemów języka. Chang (2019) zwraca szczególną uwagę na zmiany w obrębie fonetyki i fonologii. Jego badania dowiodły, że *native speakerzy* mieszkający w obcojęzycznym środowisku (np. Amerykanie mieszkający w Korei) nie powinni być utożsamiani z jednojęzycznymi *native speakerami*. Doświadczenie pierwszej grupy osób z obcym językiem (koreańskim) powoduje bowiem zmiany w obrębie fonetyki w L1 (nawet jeśli czas ekspozycji na drugi

język był dość krótki). Ponadto restrukturyzacje w wymowie głosek były obserwowalne u badanych osób nawet po roku od zakończenia nauki koreańskiego. Wyniki te kwestionują tym samym pogląd, że L2 wpływa na L1 tylko powyżej przekroczenia pewnego progu intensywności i częstotliwości użycia L2 (Chang 2019: 107-110). Na plastyczność fonetyczno-fonologiczną zwracają też uwagę De Leeuw i Celata (2019). Badaczki te również podkreślają, że wymowa w języku pierwszym ulega modyfikacjom pod wpływem uczenia się/przyswajania języka drugiego (zmiany te mogą zachodzić przez całe życie osoby posługującej się dwoma językami). Ich zdaniem nawet osoby dorosłe mogą nauczyć się wymawiać głoski języka drugiego tak jak rodzimi użytkownicy (De Leeuw i Celata 2019: 88-89).

Innym obszarem badawczym, interesującym z punktu widzenia przyswajania dwóch języków jest składnia. W badaniach dotyczących składni Dussias i Sagarra (2007) zaobserwowały wpływ języka drugiego na język pierwszy i stwierdziły, że u dwujęzycznych osób, nabywających język drugi jako osoby dorosłe, można zauważyć silny wpływ języka pierwszego na język drugi w zakresie syntaktyki. Badaczki dowodzą też, że równie silnie język drugi zaczyna oddziaływać na język pierwszy (zwłaszcza podczas dłuższego – powyżej 10 lat – funkcjonowania w L2). Odziaływanie L2 na L1 przejawia się tym, że osoby dwujęzyczne budują zdania w języku pierwszym, które wymykają się poza normy pragmatyki i poprawności gramatycznej. Badaczki zastanawiały się, jak ekspozycja na język drugi (L2) wpływa na analizę zdań w języku pierwszym. Ich badania z udziałem jednojęzycznych osób hiszpańskojęzycznych oraz dwujęzycznych osób hiszpańsko- i anglojęzycznych pokazały, że dwujęzyczność może wpłynąć na rozumienie konstrukcji niejednoznacznych, złożonych ze zdania nadrzędnego z dopełnieniem i przydawką rzeczowną oraz zdania względnego (czyli zdania podrzędnie złożonego przydawkowego). Przykładowa konstrukcja tego typu wykorzystana w badaniach brzmi następująco: *El polic´ıa arrest´o a la hermana del criado que estaba enferma desde hac´ıa tiempo (The police arrested the sister of the (male) servant who had been ill (fem) for a while).* Zauważono, że dwujęzyczni użytkownicy z krótkim pobytem w środowisku anglojęzycznym przetwarzali tę konstrukcję w swoim ojczystym języku (hiszpańskim) w sposób zbliżony do monolingwistów hiszpańskich. Z kolei dwujęzyczni użytkownicy hiszpańsko- i anglojęzyczni, którzy mieli długi i intensywny kontakt z językiem angielskim, podczas czytania po hiszpańsku (czyli w swoim pierwszym, rodzimym języku) wykazywali preferencję przypisania zdania względnego do rzeczownika drugiego (*servant*),

czyli tak jak w języku angielskim. Badania te pokazują, że silne zanurzenie się w języku drugim – nawet jeśli język pierwszy jest wciąż używany – powoduje zmiany w zakresie przetwarzania konstrukcji składniowych (to język drugi wiedzie prym) i dochodzi do transferu z L2 do L1. Biorąc pod uwagę przywołane informacje, należy zaznaczyć, że język rodzimy uwidacznia się w języku drugim, ale i na odwrót – język drugi może powodować poważne zmiany w obrębie języka rodzimego (Dussias i Sagarra 2007: 109-112).

Omówione wyżej hipotezy dotyczące przetwarzania dwóch języków pomagają wyjaśnić, w jaki sposób umysły osób dwujęzycznych organizują i przetwarzają reprezentacje leksykalne oraz gramatyczne z obu języków. W dalszej części pracy przeanalizowane zostaną badania nad poznawczymi konsekwencjami dwujęzyczności.

1.3 Konsekwencje poznawcze dwujęzyczności

Istotną kwestią w zakresie opisywania dwujęzyczności z perspektywy psycholingwistycznej są konsekwencje poznawcze bilingwizmu. Jak zauważają Heryng i Obrębska (2018), do roku 1960 wśród badaczy zajmujących się dwujęzycznością dominował pogląd, że posługiwanie się dwoma językami zbytnio obciąża umysł. Dopiero badania Peal i Lamberta (1962) pokazały, że niektóre dotychczasowe badania dotyczące dwujęzyczności były obarczone istotnymi błędami metodologicznymi i w rezultacie prowadziły do mylnych wniosków. Badacze ci podeszli z większą starannością do metodologii badań i wykazali, że bilingwizm może także przynosić korzyści. Badacze ci zauważyli, że konieczne jest porównywanie dzieci w tym samym wieku, o tym samym statusie społecznym i mające zbliżony poziom znajomości dwóch języków. Wcześniejsze badania nie oddzielały zmiennych środowiskowych od zmiennych związanych ściśle z dwujęzycznością. W badaniach Peal i Lamberta (1962) dzieci dwujęzyczne wykazały się wyższą inteligencją werbalną i niewerbalną, przejawiającą się w sprawniejszym tworzeniu pojęć oraz łatwiejszym oderwaniu się od schematów myślowych i twórczemu rozwiązywaniu problemów (Heryng i Obrębska 2018: 3).

Innym przykładem poznawczych konsekwencji dwujęzyczności jest udowodniona wieloma badaniami przewaga osób bilingwalnych w zadaniach polegających na ignorowaniu zbędnego bodźca i zastosowaniu nowej zasady postępowania podyktowanej nowym bodźcem. Przykładem takiego rodzaju ćwiczenia jest tzw. *Simon task*, w którym uczestnicy reagują na pojawiające się na ekranie

komputera kolorowe figury, naciskając odpowiednie klawisze na klawiaturze. Najtrudniejszym czynnikiem w tym zadaniu jest naciskanie klawisza, który umieszczony jest z innej strony klawiatury niż odpowiadająca mu pojawiająca się na ekranie figura (Wodniecka i in. 2018: 98). W tego rodzaju zadaniach dwujęzyczni popełniali mniej błędów niż osoby jednojęzyczne lub krótszy był ich czas reakcji w porównaniu z osobami monolingwalnymi (Bialystok i in. 2004, Bialystok i in. 2005, Wodniecka i in. 2010). Należy jednak zaznaczyć, że badanie przewagi osób dwujęzycznych w zakresie kontroli poznawczej w zadaniu Simona budzi kontrowersje, ponieważ w literaturze odnaleźć można także inne badania (Morton i Harper 2007), które nie wskazują na wyższe wyniki dzieci dwujęzycznych, lecz pokazują, że dzieci jedno- i dwujęzyczne osiągają w takim zadaniu podobne wyniki (Morton i Harper 2007: 273).

Warto podkreślić, że badania Kovács i Mehler (2009) pokazują, iż lepszą kontrolę poznawczą można zauważyć już u niemowląt mających kontakt z dwoma językami. Wspomniani badacze przeprowadzili trzy okulograficzne badania (polegające na śledzeniu gałek ocznych), w których wzięły udział siedmiomiesięczne niemowlęta. Dzieci te były wychowywane w dwóch językach od kołyski. Okazało się, że w porównaniu z jednojęzycznymi rówieśnikami dwujęzyczne niemowlęta wykazywały lepszą kontrolę poznawczą. Podczas badań dzieci miały reagować na mowę lub bodziec wizualny, aby otrzymać nagrodę pojawiająca się po drugiej stronie ekranu. Zauważono, że tylko dzieci dwujęzyczne zdołały przekierować swoje spojrzenia, kiedy nagroda zaczęła pojawiać się po przeciwnej stronie ekranu. Dwujęzyczne niemowlęta zdołały zahamować wyuczoną wcześniej reakcję i nauczyć się nowej. Obserwacje te pokazały, że przetwarzanie dwóch systemów językowych prowadzi do wzmocnienia systemu kontroli poznawczej już na wczesnym etapie rozwoju (Kovács i Mehler 2009: 6558).

Bialystok (2007) podkreśla, że dzieci bilingwalne nie tylko lepiej radzą sobie z kierowaniem uwagi i ignorowaniem zbędnych informacji, ale też szybciej niż jednojęzyczni rówieśnicy opanowują teorię umysłu, czyli potrafią łatwiej przyjąć perspektywę drugiej osoby. Zdaniem Rubio-Fernández (2016) to właśnie umiejętność kierowania uwagą i skupienia jej na narracji i bohaterkach testu „Sally-Ann”[6] jest widoczną podczas badań przewagą dzieci dwujęzycznych. Dlatego też dzieci te szybciej

[6] Test „Sally-Ann” polega na opowiedzeniu badanym dzieciom krótkiej historyjki: Sally wkłada piłeczkę do pudełka i wychodzi z domu, żeby się pobawić. Kiedy Sally jest na zewnątrz, Ann przekłada piłeczkę do koszyka. Gdzie Sally będzie szukać piłeczki, kiedy wróci z podwórka? (Paap 2019: 463)

potrafią zrozumieć, że myślenie drugiej osoby może być inne niż ich własne. Ponadto według tej badaczki dzieci dwujęzyczne odznaczają się nie tyle szybciej rozwijającymi się wszystkimi funkcjami wykonawczymi, ile mającą na nie ogromny wpływ umiejętnością kierowania uwagą.

Badania, które pokazują przewagę dwujęzycznych w zadaniach wymagających wielostabilnej percepcji ze względu na dwuznaczne informacje sensoryczne, to eksperymenty przeprowadzone w 2005 roku przez Bialystok i Shapero (2005). W badaniach tych sześcioletnie dzieci jedno- i dwujęzyczne dokonywały interpretacji dwuznacznych (odwracalnych) figur. Dzieci dwujęzyczne uzyskiwały lepsze wyniki w dostrzeganiu obydwu znaczeń obrazów niż ich jednojęzyczni rówieśnicy. Badania te pokazują, że dwujęzyczne dzieci potrafią skuteczniej uruchamiać procesy poznawcze wyższego rzędu i że ich mózgi lepiej radzą sobie z intepretowaniem i nadawaniem znaczeń niejednoznacznym figurom (Bialystok i Shapero 2005: 601-602).

Dwujęzyczność wpływa również pozytywnie na świadomość językową. Posługiwanie się dwoma językami przyspiesza u dzieci rozwój świadomości metajęzykowej, czyli np. wiedzy o funkcjach języka – dziecko rozumie, co może osiągnąć za pomocą języka (Wodniecka i in. 2018: 99). Jak wynika z badań Tare i Gelman (2010), dwujęzyczne dzieci w wieku przedszkolnym wykazują wysoki poziom świadomości językowej. Badane dzieci dwujęzyczne posługujące się językiem marathi i angielskim w wieku od 3 do 5 lat potrafiły zrozumieć, że rozmówcy mogą mieć inny poziom wiedzy lub posługiwać się innym językiem. Umiejętność dostosowania języka do rozmówcy, wymagająca wiedzy językowej i uwzględnienia potrzeb komunikacyjnych innych osób, była obserwowana już u dzieci w wieku 3 lat (Tare i Gelman 2010: 152-153). Niewątpliwie ta socjolingwistyczna umiejętność przewidywania zdolności językowych rozmówcy jest ściśle związana ze wspomnianą wyżej teorią umysłu i jej przyspieszonym rozwojem w przypadku dzieci dwujęzycznych.

Warto podkreślić, że z jednej strony dwujęzyczność wpływa pozytywnie na rozwój poznawczy, a z drugiej strony – opóźnia starzenie się umysłu. Badania dowodzą, że u starszych osób dwujęzycznych demencja objawia się później niż u seniorów jednojęzycznych (Bialystok, Craik i Freedman 2007). Wodniecka, Mieszkowska, Durlik i Haman (2018: 99) podkreślają, że badania prowadzone przez różne zespoły naukowców potwierdzają tę tezę i zgodnie określają orientacyjny okres opóźnienia demencji, który wynosi średnio cztery lata (co pokazuje stabilność opisywanego efektu). Heredia, Blackburn i Vega (2020) zwracają uwagę, że wynikiem

dwujęzyczności jest tak zwana rezerwa poznawcza. Choć autorzy ci zaznaczają, że korzyści wynikające z dwujęzyczności niekoniecznie przejawiają się w zachowaniu młodych osób dwujęzycznych, to jednak aktywność neuronowa podczas zadań wymagających kontroli poznawczej jest u nich inna niż u osób jednojęzycznych. Te efekty neuronalne przekładają się na sprawniejsze funkcjonowanie osób dwujęzycznych w późniejszym wieku. Dla osób dwujęzycznych charakterystyczne jest „zarządzanie" dwoma językami wymagające ciągłego wysiłku poznawczego polegającego na wyborze jednego języka i tłumieniu drugiego. Dlatego też osoby dwujęzyczne budują swoistą rezerwą poznawczą, dzięki czemu mózgi dwujęzycznych seniorów lepiej radzą sobie z zakłóceniami wynikającymi ze starzenia się, są bardziej odporne na ten proces (Heredia, Blackburn i Vega 2020: 3).

Warto dodać, że prowadzono też badania, których wyniki wskazują na przewagę osób dwujęzycznych w zakresie kreatywności. Przykład mogą stanowić badania Leikina (2012), który badał trzy grupy dzieci w wieku przedszkolnym: 1) dwujęzyczne dzieci (hebrajsko-rosyjskojęzyczne uczęszczające do dwujęzycznego przedszkola; 2) dwujęzyczne dzieci uczęszczające do przedszkola, w którym obowiązywał język hebrajski; 3) jednojęzyczne dzieci uczęszczającego do przedszkola, w którym obowiązywał język hebrajski. Otrzymane w tych badaniach wyniki pokazują, że wczesna dwujęzyczność wpływa na twórcze myślenie. Badacz podkreśla, że udało się mu zaobserwować wyraźne różnice w zakresie twórczego rozwiązywania problemów między dziećmi dwujęzycznymi i jednojęzycznymi z przewagą tych pierwszych. Różnice były szczególnie widoczne w przypadku dzieci z przedszkola dwujęzycznego. Wynik ten sugeruje, że na kreatywność może w szczególności wpływać zrównoważona dwujęzyczność (Leikin 2012: 442).

Inny zespół badaczy (Kharkhurin i Wei 2014) badał, czy istnieje związek między zjawiskiem „*code-switching*" i kreatywnością. Wyniki badań dowiodły, że osoby dwujęzyczne, które często przełączają się między językami w codziennym życiu mają większą zdolność do myślenia innowacyjnego i twórczego niż osoby dwujęzyczne, które nie przełączają kodów językowych regularnie. Wykryto ponadto zależność między kreatywnością a uwagą selektywną – im wyższe zdolności w zakresie uwagi selektywnej, tym większa zdolności do kreatywności oraz innowacji poznawczej i językowej (Kharkhurin i Wei 2014: 162).

Na uwagę zasługują też badania Hommela, Colzato, Fischera i Christoffels (2011), których pokazały, że poziom opanowania dwóch języków ściśle warunkuje rodzaj

myślenia twórczego. Osoby dwujęzyczne posługujące się biegle dwoma językami przodowały w myśleniu konwergencyjnym, zaś mniej zrównoważeni dwujęzyczni wykazywali myślenie dywergencyjne. Te dwa typy myślenia leżą u podstaw kreatywności, a otrzymane wyniki sugerują, że dwujęzyczność nie warunkuje „twórczości" w ujęciu całościowym, ale wpływa na procesy i mechanizmy będące podwalinami kreatywności (Hommel i in. 2011: 4).

Powyższy przegląd badań potwierdza, że dwujęzyczność, będąca znaczącym wyzwaniem poznawczym, wpływa na różne obszary rozwoju kognitywnego. Wyniki badań wskazują nie tylko na istnienie skutków dwujęzyczności, ale także na ich pozytywny charakter, przejawiający się między innymi w lepszej zdolności do przełączania się między zadaniami, wyższej odporności na zakłócenia poznawcze, przyspieszonym rozwoju teorii umysłu – czyli zdolności do rozumienia i przewidywania myśli, przekonań, uczuć innych osób – czy świadomości językowej. Dwujęzyczność sprzyja również kształtowaniu myślenia twórczego i tzw. rezerwy poznawczej, która może przeciwdziałać negatywnym skutkom starzenia się mózgu w późniejszych latach życia. W dalszej części pracy omówione zostaną zagadnienia związane z rozwojem językowym dziecka w sytuacji dwujęzyczności. Uwzględnione zostaną kwestie takie jak kamienie milowe w rozwoju językowym dziecka dwujęzycznego, zjawiska, jakie można zaobserwować u dzieci w procesie dwujęzycznego rozwoju, a także dynamika nabywania fonetyki i fonologii, słownictwa oraz gramatyki w obu językach.

1.4 Rozwój językowy dziecka dwujęzycznego

1.4.1 Kamienie milowe w rozwoju języka dziecka dwujęzycznego

Badacze zajmujący się dwujęzycznością dzieci (Wodniecka 2011, Paradis i Genesee 1996, Petitto i in. 2001, Kovács i Mehler 2009, Łuniewska i in. 2015) jednogłośnie podkreślają, że dziecko dwujęzyczne (zarówno nabywające dwa języki symultanicznie jak i sekwencyjnie) powinno osiągać te same kamienie milowe w rozwoju poznawczym (w tym językowym) co dziecko jednojęzyczne. Oznacza to, że przynajmniej w jednym języku dziecko dwujęzyczne powinno osiągać te same etapy, które są przyjęte w ogólnej charakterystyce rozwoju mowy.

Aby lepiej usytuować refleksję badaczy i badaczek na temat kamieni milowych w rozwoju mowy dzieci dwujęzycznych warto w tej perspektywie odwołać się do kluczowych etapów rozwoju mowy i języka. Jak podaje Błasiak-Tytuła (2019),

w pierwszym roku życia u dziecka wychowywanego w dwóch językach „od kołyski" powinny pojawić się samogłoski, sylaby (gaworzenie samonaśladowcze) oraz pierwsze słowa pochodzące z dwóch języków. W drugim roku życia charakterystyczne jest posługiwanie się holofrazami, czyli pojedynczymi słowami w funkcji zdań, dalszy rozwój słownictwa w dwóch językach oraz budowanie pierwszych zdań. W trzecim roku życia dzieci dwujęzyczne powinny budować wszystkie rodzaje zdań. Zdaniem przywołanej autorki na etapie uczenia się tworzenia zdań można obserwować zjawisko polegające na mieszaniu kodów (Błasiak-Tytuła 2019: 36-38). Jest to charakterystyczna cecha dwujęzycznego rozwoju języka, która została szerzej opisana w podrozdziale 1.3.2. Około trzeciego roku życia można też zauważyć, że poziom znajomości języków jest zróżnicowany i jeden z języków „wyprzedza" ten drugi. Taki stan rzeczy jest wynikiem słabszego kontaktu z drugim językiem. Kluczem do przyswajania struktur gramatycznych jest bowiem frekwencja. Im częściej dziecko styka się z językiem (i charakterystycznymi dla niego konstrukcjami gramatycznymi), tym szybciej uczy się poprawnie budować zdania w tym języku (Wodniecka i in. 2018: 120-121). W czwartym i piątym roku życia dzieci rozwijają umiejętność opowiadania, a w szóstym roku życia dzieci swobodnie posługują się przynajmniej jednym z języków (opanowują w pełni przynajmniej jeden z systemów językowych) (Błasiak-Tytuła 2019: 38).

Warto podkreślić, że tak jak w przypadku dzieci jednojęzycznych ważnym wyznacznikiem rozwoju mowy i języka jest pojawienie się gestu wskazywania palcem oraz w późniejszym etapie – gestów ikonicznych (Serratrice 2019: 29-30). Badania Mateo, Özçalışka, Hoff (2017) z udziałem dzieci wychowywanych w dwóch językach – hiszpańskim i angielskim –udowadniają, że gest wskazywania palcem odgrywa dużą rolę w uczeniu się słownictwa w dwóch językach. Okazało się bowiem, że gdy rodzice nazywali poszczególne przedmioty wskazywane przez dziecko, słowa te pojawiały się w mowie dziecka. W badaniach tych zauważono też, że niezależnie od języka służącego do komunikacji rodzica z dzieckiem podczas badań, liczba gestów wskazywania palcem była podobna w przypadku obydwu języków (dominującego i niedominującego). Rodzice odpowiadali na gesty w podobny sposób w każdym z języków, co z kolei pokazuje, jak istotną rolę odgrywają pojawiające się rozwojowo gesty – wyzwalają one w rodzicach chęć nazywania otaczających dziecko elementów świata i zwiększają szanse na częstotliwość kontaktu z L1 i z L2 (Mateo, Özçalışka i Hoff 2017: 249-250).

Na uwagę zasługują także badania Zurer Pearson (2013: 352), która wraz z zespołem przeanalizowała proces nabywania słownictwa dzieci

dwujęzycznych w wieku od 10 do 30 miesięcy. Badacze zauważyli, że rozwój słownictwa miał przebieg typowy w obu językach, ale tylko w jednym z języków miał miejsce tzw. wybuch słownictwa, który zwykle następuje w drugiej połowie drugiego roku życia i charakteryzuje się gwałtownym wzrostem słownictwa. Badaczka podkreśla, że „tempo przyswajania słownictwa jest jedynym obszarem, w którym zauważa się różnice w rozwoju dzieci w zależności od tego, ile języków naraz nabywają i jakie to są języki" (Zurer Pearson 2013: 353).

Hoff i Core (2013) zwracają uwagę, że może wydawać się, iż dzieci dwujęzyczne mają tendencję do opóźnień w zakresie słownictwa i gramatyki, co uwidacznia się w testach prowadzonych oddzielnie dla każdego z dwóch języków. Dzieje się tak ze względu na to, że rozwój językowy jest podzielony na dwa języki. Choć ogólnie dzieci przyswajają język (jako sprawność poznawczą) w tym samym tempie, co jednojęzyczni rówieśnicy, to jednak środowisko językowe, w którym wrastają również dzieli się na dwa języki. Częstotliwość i jakość kontaktu z językami są zatem inne dla każdego z języków, a czas kontaktu z językiem jest dzielony pomiędzy L1 i L2 (Hoff i Core 2013: 217).

W innych badaniach Hoff z zespołem (2012) przeprowadziła badania mające na celu porównanie rozwoju językowego dzieci dwujęzycznych i jednojęzycznych, pochodzących z rodzin o równie wysokim statusie społeczno-ekonomicznym. Badania przeprowadzono z udziałem monolingwalnych dzieci posługujących się angielskim oraz bilingwalnych dzieci posługujących się hiszpańskim i angielskim. Wiek badanych dzieci wynosił od 22 do 30 miesięcy. Okazało się, że dzieci jednojęzyczne miały wyższy poziom słownictwa i potrafiły budować dłuższe oraz bardziej złożone gramatycznie wypowiedzi w języku angielskim niż dzieci dwujęzyczne. Kiedy natomiast połączono wyniki dzieci dwujęzycznych w zakresie słownictwa w języku angielskim i hiszpańskim, zauważono, że całkowity wynik ze słownictwa dzieci dwujęzycznych nie różnił się od wyniku dzieci jednojęzycznych. Warto podkreślić, że badacze sprawdzili również, jaki wpływ na rozwój słownictwa mają warunki językowe, w jakich wzrastają dzieci, a dokładniej, jakie wyniki osiągają dzieci z jednojęzycznych domów z językiem angielskim, dwujęzyczne dzieci z domów, w których dominuje język angielski, dzieci z domów, w których dominuje język hiszpański i dzieci z domów, w których w równym stopniu używany jest angielski i hiszpański. Umiejętności językowe badanych dzieci odzwierciedlały domowe warunki, czyli długość i jakość kontaktu z językiem (językami), ekspozycję na język (języki). Różnice indywidualne między dziećmi dwujęzycznymi

wynikają zatem z ilości i jakości doświadczeń językowych (Hoff i in. 2012: 19-23). Wyniki te pokazują, jak istotna w rozwoju mowy dziecka dwujęzycznego jest stymulacja językowa. Ponadto Hoff i Core (2013: 223-224) podkreślają, że akwizycja dwóch języków wymaga czasu i że trudno oczekiwać, iż dzieci przyswoją każdy z języków w tym samym tempie.

Omówione wyżej kamienie milowe i oczekiwane osiągnięcia rozwojowe w procesie rozwoju dwujęzycznego wskazują na podobieństwa, ale także różnice w kształtowaniu się mowy dzieci jedno- i dwujęzycznych. Warto podkreślić, że rozwój językowy w przypadku dzieci dwujęzycznych przebiega według tej samej trajektorii, co u dzieci jednojęzycznych, jednak oczekiwane zjawiska rozwojowe są podzielone między dwa języki i zależą od jakości oraz ilości kontaktu z każdym z nich. Dlatego też jakościowo rozwój językowy dzieci dwujęzycznych różni się od rozwoju dzieci jednojęzycznych. W dalszej części pracy omówione zostaną zjawiska towarzyszące mowie dzieci dwujęzycznych takie jak mieszanie (przełączanie) kodu i transfer międzyjęzykowy.

1.4.2 Zjawiska charakterystyczne dla funkcjonowania w dwóch kodach językowych

1.4.2.1 Przełączanie (mieszanie) kodu językowego

Ponieważ osoby dwujęzyczne funkcjonują w dwóch systemach językowych, istotne jest zaobserwowanie, w jaki sposób korzystają one z tych dwóch systemów. Badacze zainteresowali się dwoma zjawiskami: przełączaniem się między kodami językowymi (*code-switching)* oraz mieszaniem kodów (*code-mixing),* przy czym *code-mixing* jest terminem używanym przez niektórych badaczy w znaczeniu pejoratywnym, jako określenie pewnego rodzaju deficytu. Grosjean (1985) nadał jednak temu określeniu nieco inny wymiar, sprzeciwiając się przypisywaniu mieszania języków tylko osobom wielojęzycznym z poważnymi deficytami językowymi (powstałymi np. w wyniku afazji). Badacz ten wskazał, że mieszanie kodów jest obserwowane także u osób dwujęzycznych bez zaburzeń językowych. Zdaniem Grosjeana wielojęzyczni przełączają się z różnych języków, ale rzadko są w stanie ograniczyć się tylko do jednego z nich. Mieszają zatem języki (szczególnie w środowiskach dwujęzycznych), ponieważ mogą – obydwa języki są bowiem często zarówno w zasięgu osób bilingwalnych jak i ich rozmówców (Grosjean 1985: 350).

Niektórzy badacze uważają, że terminy „przełączanie kodu" oraz „mieszanie kodu" oznaczają to samo zjawisko, polegające na łączeniu jednostek L1 z jednostkami L2 wewnątrz zdania (łączenie poszczególnych słów z dwóch kodów językowych – np. „Daj mi *apple*") bądź łączeniu tematu wyrazu pochodzącego z L1 z końcówką fleksyjną charakterystyczną dla L2 (np. *fishować*) (Wodniecka i in. 2018: 113). Badania Grosjeana i Miller (1994) pokazują, że *code-switching* występuje u osób dwujęzycznych niemalże automatycznie i obejmuje zmiany nie tylko na poziomie leksykalnym, ale również na poziomie fonetycznym. Zdaniem badaczy przełączanie kodu to jedna z typowych cech produkcji mowy osób dwujęzycznych, świadcząca o elastyczności językowej (Grosjean i Miller 1994: 201).

Dla innych badaczy (Muller i Cantone 2009, Miccio, Hammer i Rodríguez 2009, Mahdi, Al-Azzawi i Saadoon 2018) *code-switching* i *code-mixing* to dwa różne, aczkolwiek zbliżone zjawiska. Pierwsze z nich ma miejsce głównie w języku mówionym i odznacza się świadomym, celowym używaniem w rozmowie dwóch języków. Osoby dwujęzyczne, które przełączają się między kodami wiedzą, że są bez trudu rozumiane przez odbiorcę. Z kolei *code-mixing* jest procesem nieuświadomionym i wiąże się z brakiem umiejętności dostosowania kodu językowego do rozmówcy. Mieszanie kodu może świadczyć o niskim poziomie znajomości języka lub niezakończonym procesie nabywania języka, co szczególnie uwidacznia się w przypadku dzieci (Meisel 1994, Muller i Cantone 2009, Miccio, Hammer i Rodríguez 2009, Mahdi, Al-Azzawi i Saadoon 2018). Mabule (2015) sądzi, że mieszanie kodów to tworzenie wyrażeń, które łączą w sobie słowa z dwóch różnych języków z zachowaniem zasad gramatycznych jednego z nich, przez co tworzy się swoista kombinacja słowna. Badaczka ta podkreśla, że *code-switching* jest pojęciem szerszym, ponieważ oznaczać może zarówno łączenie (mieszanie) kodów wewnątrz zdań i między zdaniami oraz przełączanie kodu między dłuższymi fragmentami tekstu/wypowiedzi (czyli zmianę języka z zachowaniem zasad gramatycznych każdego z nich) (Mabule 2015: 342).

Gardner-Chloros (2009) uważa, że *code-switching* jest obserwowany znacznie częściej w mowie niż w piśmie i jego istotą jest przechodzenie między dwoma językami, dialektami, a nawet rejestrami tego samego języka. Shay (2015) podkreśla, że *code-switching* jest typową cechą towarzyszącą dwu- czy wielojęzycznym społeczeństwom. Miccio, Hammer i Rodríguez (2009) przywołują za innymi badaczami konteksty pragmatyczne, w których dochodzi do zmiany kodu, podkreślając, że to zjawisko zachodzi częściej w sytuacjach nieformalnych, w kontaktach

ze znajomymi, którzy znają te same języki, a także w sytuacji, gdy osoby dwujęzyczne chcą podkreślić swoją dwujęzyczność i dwukulturowość (Miccio, Hammer i Rodríguez 2009: 243). Ponadto badania Timm (1975) wykazały powiązanie tego zjawiska ze sferą emocji. Osoby dwujęzyczne częściej zmieniają języki, kiedy czują potrzebę wyrażenia emocji lub kiedy rozmawiają o swojej rodzimej kulturze (Miccio, Hammer i Rodríguez 2009: 244).

Grosjean (1997: 172-173) definiuje *code-switching* jako całkowitą zmianę języka na poziomie wyrazu, wyrażenia lub zdania lub dostosowanie wybranego z L1 wyrazu lub wyrażenia pod względem morfologicznym lub/i fonetycznym do języka drugiego. Badacz ten zauważa, że niegdyś postrzegano przełączanie się między językami dość negatywnie, czego wyrazem było pojawienie się różnych pejoratywnych nazw na „łączone kody" (m. in. określenie *Tex-Mex*, oznaczające mieszankę angielskiego i hiszpańskiego). Grosjean zauważa także, że w latach dziewięćdziesiątych XX wieku badacze (Milroy i Muysken 1995) zaczęli zmieniać swoje podejście względem tego zjawiska. Jak podaje Grosjean, „obecnie wiadomo, że przełączanie języka nie jest przypadkowym zachowaniem wynikającym z jakiejś formy „półjęzyczności", lecz stanowi dobrze zorganizowany proces wykorzystywany jako strategia komunikacyjna do przekazywania informacji językowych i społecznych" [7] (Grosjean 1997: 173). Również inni badacze postrzegają zjawisko przełączania kodów jako proces kognitywny i jednocześnie strategię komunikacyjną (Miccio, Hammer i Rodríguez 2009, Tarłowski, Wodniecka, i Marzecová 2013, Wodniecka i in. 2018).

Z kolei Muller i Cantone (2009), dokonawszy przeglądu badań dotyczących tego zjawiska, podkreślają, że choć wielu badaczy rozgranicza termin „mieszanie kodu", występujące u dzieci i rozumiane jako przejaw niedostatecznej kompetencji, oraz „przełączanie kodu" u dorosłych, to jednak jakościowo te dwa zjawiska nie różnią się od siebie i mogą być postrzegane oraz analizowane w ten sam sposób (Muller i Cantone 2009: 200). Miccio, Hammer i Rodríguez (2009) podkreślają, że *code-switching* powinien być postrzegany jako rozwiązanie dla dzieci, które nie opanowały jeszcze biegle dwóch języków i które chcą wyrazić w ten sposób siebie. Chociaż badaczki te rozróżniają termin *code-swithing* i *code-mixing*, to jednak uważają, że dzieci najczęściej przełączają się między kodami. Jednak z powodu braku

[7] Tekst oryginalny: *(...) it is now clear that switching is not simply a haphazard behavior due to some form of "semi- lingualism" but that it is a well governed process used as a communicative strategy to convey linguistic and social information*

dostatecznej kompetencji do tworzenia pełnych, gramatycznie poprawnych wypowiedzi, w ich mowie dochodzi do błędów produkcyjnych, które u dorosłych dwujęzycznych się nie zdarzają. W efekcie niskiej kompetencji dochodzi do „mowy mieszanej", którą można nazwać także „mową przełączaną". Z drugiej strony badaczki te zauważają, że odpowiednie, celowe zmienianie kodów może być też oznaką biegłości w dwóch językach, ponieważ mimo wszystko *code-switching* wymaga od dzieci znajomości reguł gramatycznych obydwu języków i elastyczności w zakresie dostosowywania się do rozmówców (Miccio, Hammer i Rodríguez 2009: 252).

Grosjean zwraca uwagę, że można wyróżnić wiele czynników, które wpływają na większą obecność jednego z języków i mieszanie kodów u dzieci. Badacz ten wymienia przede wszystkim dominację języka oraz tryb językowy i wybór języka. Pierwszy z wymienionych czynników jest szczególnie widoczny w sytuacji dzieci nabywających dwa języku w sposób sekwencyjny. Zjawisko dominacji języka jest czymś naturalnym i zmiennym w czasie. U dzieci tych pojawiają się interferencje z języka mocniejszego, jednak wraz z postępującą nauką języka drugiego i coraz lepszą jego znajomością mieszanie kodów – będące strategią komunikacyjną w słabszym języku – przestaje być „przydatne" i stopniowo zanika. Drugi czynnik – tryb językowy związany z wyborem języka – wynika ze zdolności kontroli własnej dwujęzyczności i dostosowania języka do sytuacji rozmówcy. Grosjean zwraca uwagę, że choć dzieci potrafią wybierać język odpowiednio do rozmówcy dość wcześnie, to „jednak może istnieć krótki okres dostosowawczy, w którym wybór języka i mechanizmy przełączania kodu nie są jeszcze w pełni opanowane. W tym czasie mogą pojawić się niekontrolowane przesunięcia, prowadzące do mieszania języków"[8] (Grosjean 2010: 198). Ponadto, trudno określić, w jakim trybie językowym znajdują się dzieci (nawet dzieci starsze), które mieszają języki. Jeśli dzieci zakładają, że ich rozmówcy rozumieją oba języki, to ich podejście jest dość pragmatyczne – używają dwóch języków, ponieważ mogą (Grosjean 2010: 197-198).

Ważnym głosem w rozważaniach nad znaczeniem zmieniania kodów przez osoby dwujęzyczne są również badania Bolonyai (2009), która porównała „normatywny" *code-switching* z przełączaniem kodu świadczącym o rozwoju dwujęzyczności lub zanikaniu jednego z języków (ang. *attrition*). Bolonyai podkreśla, że przełączanie

[8] Tekst oryginalny: *(…) but there may be a short period of adjustment when language choice and code-switching mechanisms are not yet under control. Slippage can take place at this point, and hence the mixing.*

kodu może mieć charakter socjolingwistyczny, psycholingwistyczny lub językowy (strukturalny). Socjolingwistyczny aspekt przełączania kodu dotyczy dostosowania języka do sytuacji komunikacyjnej i rozmówcy. Nieadekwatne zmiany kodów w sytuacjach, gdy rozmówca nie zna obu języków, mogą wskazywać na braki w znajomości jednego z języków. Aspekt psycholingwistyczny przejawia się w częstotliwości zmiany kodów. Osoby tracące jeden z języków lub dopiero przyswajające drugi język częściej sięgają po *code-switching*, co pozwala im uzupełniać brakujące elementy leksykalne lub gramatyczne i jednocześnie wiąże się z określonymi mechanizmami poznawczymi. Z kolei językowy aspekt przełączania kodów uwidacznia się w strukturze wypowiedzi. W przypadku słabej znajomości/utraty jednego z języków wypowiedzi z przełączaniem kodów tracą spójność strukturalną, języki są mieszane w taki sposób, że trudno uchwycić ich charakterystyczne cechy (Bolonyai 2009: 260-262).

Interesujące badania skoncentrowane na analizie zjawiska przełączania kodu przeprowadziły Muller i Cantone (2009). Zaobserwowały one, że u dzieci mieszanie kodów jest procesem bardzo niejednoznacznym i że mieszanie języków pod względem słownictwa wcale nie musi oznaczać braku znajomości słów w jednym z języków. Wyjaśnianie w ten sposób tego zjawiska zdaniem badaczek nie jest wystarczające. Muller i Cantone podkreślają, że obserwacja dzieci dwujęzycznych pokazuje, iż jedne dzieci mieszają języki w znacznym stopniu, inne dokonują mieszania tylko w jednym z języków, a inne dzieci mieszają języki bardzo rzadko lub nie mieszają języków wcale (Muller i Cantone 2009: 211).

Warto wspomnieć także o badaniach prowadzonych przez Gross i jej współpracowniczki (2019), które pokazują wpływ przełączania kodów wewnątrz zdania na proces przetwarzania języka. W badaniach tych brały udział hiszpańsko- i anglojęzyczne dzieci w wieku od sześciu do dwunastu lat. Okazało się, że dzieci wolniej przetwarzały zdania, w których następowała zmiana języka, niż zdania, które były zbudowane w jednym języku. Co ciekawe, zmiana kodów w obrębie zdania nie wpłynęła na poprawność odpowiedzi na pytania zamknięte dotyczące zrozumienia treści zdań. Zauważono ponadto, że im wyższe zdolności językowe miały badane dzieci, tym mniejsze były koszty przetwarzania zdań, w których przełączano się z języka na język (Gross i in. 2019: 10). Wyniki te mogą być więc potwierdzeniem tego, że efektywna komunikacja polegająca na zmianie kodów wymaga znajomości obydwu

języków, stanowi swoisty trening dla umysłu i łączy się z wydajniejszym przetwarzaniem języków.

Mieszanie języków jest zjawiskiem wpisanym w rozwój dwujęzyczności, fenomenem dwujęzyczności i nie należy postrzegać go jako negatywny wynik transferu międzyjęzykowego. Muller i Cantone (2009) podkreślają, że w omawianym zjawisku nic poza łączeniem słownictwa, nie świadczy o wpływie jednego języka na drugi, ponieważ wypowiedzi są zbudowane poprawnie pod względem zasad gramatycznych (dzieci, mieszając kody, dostosowują słowa z jednego języka do drugiego pod względem gramatycznym) (Muller i Cantone 2009: 211).

1.4.2.2 Transfer międzyjęzykowy

Innym, typowym zjawiskiem dla językowego funkcjonowania osób dwujęzycznych jest transfer językowy (międzyjęzykowy). Polega on na tym, że pewne aspekty języka pierwszego są przenoszone na język drugi (lub odwrotnie). Jak podaje Genesee, transfer to „systematyczne włączanie cechy językowej z jednego języka do drugiego”[9] (Genesee 2003: 220). Badacze (Genesee 2003, Wodniecka i in. 2018) podkreślają, że transfer to jeden z przejawów współzależności językowej i ciągłej interakcji między językami. Co ważne, transfer językowy może mieć charakter pozytywny (podobieństwa między językami i korzystanie ze schematów L1 ułatwiają naukę L2) lub negatywny, gdy przenoszenie konstrukcji z L1 na L2 prowadzi do błędów z powodu różnic między językami (Lado 1957, Odlin 1989, Kurcz 2000, Arabski 2007, Nowak 2015, Wodniecka i in. 2018). Transfer językowy zachodzi na wszystkich płaszczyznach języka – jest zauważalny w składni, fleksji, fonetyce, słownictwie, a nawet w pisowni (Odlin 1989, Kurcz 2000, Nowak 2015, Wodniecka i in. 2018, Paradis, Genesee i Crago 2019).

W literaturze przedmiotu można odnaleźć także termin „interferencja”, który najczęściej jest rozumiany jako transfer negatywny, skutkujący błędami (Kurcz 2000, Nowak 2015, Wodniecka i in. 2018, Izdebska-Długosz 2021a). Weinreich, który jako pierwszy opisał to zjawisko w 1953 roku, definiuje interferencję jako „przekształcenie wzorców językowych, wynikające z wprowadzenia obcych elementów do bardziej ustrukturalizowanych dziedzin języka (…)” (Weinreich 2007: 43).

[9] Tekst oryginalny: *(...) the systematic incorporation of a linguistic property from one language into the other.*

Według badacza interferencję można rozumieć też jako „odstępstwa od norm obowiązujących w danym języku, jakie pojawiają się w mowie osób dwujęzycznych, wynikające ze znajomości więcej niż jednego języka, to znaczy w rezultacie kontaktu języków" (Weinreich 2007: 43). Zdaniem Weinreicha interferencja to jedna z postaci transferu językowego.

Paradis, Genesee i Crago (2019) zauważają, że transfer językowy był kiedyś uznawany za szkodliwy dla nauki drugiego języka i postrzegany jako zjawisko niepożądane, które hamuje rozwój drugiego języka. Współczesne badania nad zjawiskiem transferu zmieniły jednak sposób postrzegania transferu i jego skutków. Badacze zaznaczają, że „język pierwszy jest obecnie postrzegany jako cenne źródło zasobów językowych wspierających naukę drugiego języka" [10] (Paradis, Genesee, i Crago 2019: 117). Znajomość podsystemów języka pierwszego może stanowić rusztowanie (*scaffolding*) do budowania kompetencji w drugim języku (Paradis, Genesee i Crago 2019: 117).

Transfer międzyjęzykowy (zarówno pozytywny jak i negatywny) jest szczególnie silny, gdy języki są zbliżone do siebie pod względem typologicznym. Jest to związane ze wspólnymi cechami języków – im więcej podobieństw, tym więcej obszarów, w których może wystąpić transfer językowy. Ponadto transfer negatywny występuje częściej w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych niż w interakcji w warunkach szkolnych, kiedy to uczniowie silniej kontrolują swoje wypowiedzi (Arabski 2007: 343-344).

Zdaniem Nicoladis (2003) transfer językowy jest szczególnie obserwowany w przypadku sprawności produktywnych. Ponadto wspomniana badaczka podkreśla, że transfer jest zauważalny zwłaszcza w tych językach, których reguły gramatyczne są mniej jednoznaczne. W badaniach Nicoladis z udziałem dzieci francusko- i anglojęzycznych zauważono, że kategorie morfologiczne obecne zarówno w angielskim, jak i we francuskim, ale używane w różnych kontekstach lub z różną częstotliwością, są inaczej używane przez dzieci jedno- i dwujęzyczne, a w obrębie tych kategorii występuje wyraźny transfer międzyjęzykowy (Nicoladis 2003: 29-30).

Marian i Kaushanskaya (2007) przeprowadziły badania dotyczące transferu leksykalnego i składniowego u osób anglo- i rosyjskojęzycznych. Wyniki tych badań

[10] Tekst oryginalny: *(…) the L1 is now viewed as a valuable reservoir of linguistic resources for L2 learning.*

sugerują, że transfer leksykalno-semantyczny zachodzi częściej z L1 do L2. Słownictwo jest przenoszone z języka dominującego do języka mniej zaawansowanego. Taki wynik wskazuje na to, że reprezentacje semantyczne w języku pierwszym są bardziej utrwalone i przez to przenoszone do L2 oraz równocześnie „odporne" na ewentualny transfer z L2. Z kolei transfer składniowy ma miejsce częściej w języku pierwszym, czyli reguły gramatyczne są przenoszone z języka mniej biegłego do języka zaawansowanego. Ten wynik pokazuje, że w przeciwieństwie do leksyki, konstrukcje składniowe języka pierwszego mogą ulegać w większym stopniu wpływom języka drugiego (Marian i Kaushanskaya 2007: 383-384). Z kolei badania Kuo, Uchikoshi, Kim i Yang (2016: 7) związane z wpływem transferu na świadomość fonologiczną dzieci dwujęzycznych wykazały, że transfer może zachodzić nawet w tak wąskim zakresie jak cechy fonetyczne głosek (np. dźwięczność).

Chociaż wielu badaczy w swoich pracach podkreśla, iż transfer jest uzależniony od kompetencji ucznia i że przenoszone są cechy języka mocniejszego do języka słabiej opanowanego (Arabski 2007, Silva-Corvalán i Treffers-Daller 2015, Polinsky i Scontras 2020), to jednak nie jest to jednoznaczna reguła. Badania Otwinowskiej z zespołem (2020) pokazują, że poziom biegłości w obu językach nie jest wystarczającym kryterium, aby przewidzieć kierunek transferu. W przywołanych badaniach brały udział dzieci polsko- i anglojęzyczne mieszkające w Wielkiej Brytanii, dla których język polski był językiem domowym, a język angielski był językiem społeczeństwa. Wszystkie dzieci były dwujęzyczne w sposób zrównoważony. Zadaniem badanych było tworzenie narracji w języki polskim i angielskim. Zaobserwowano, że transfer może występować niezależnie od dominacji jednego z języków. Zdaniem badaczy to mniej zróżnicowana ekspozycja na język polski sprawiła, że struktura nominalna w tym języku była bardziej podatna na wpływ angielskiego, co sugeruje, że jakość i intensywność kontaktu z językiem odgrywają kluczową rolę w jego rozwoju. Dominujący język w środowisku społecznym (angielski) zapewnia bardziej zróżnicowany i bogaty materiał językowy niż język domowy (polski). To może prowadzić do asymetrii w rozwoju językowym, mimo formalnej równowagi między językami (Otwinowska i in. 2020: 18).

Ważne z punktu widzenia tego zagadnienia badania przeprowadzili Meir, Walters i Armon-Lotem, a ich wyniki opublikowano w 2017 roku. Zrealizowane eksperymenty z udziałem dzieci dwujęzycznych znających rosyjski i hebrajski pokazują, że transfer zachodzi w obydwu kierunkach – L1 wpływa na L2 i odwrotnie – przy czym szczególnie widoczny jest w tych kategoriach gramatycznych, które występują w L1,

ale nie w L2 (lub odwrotnie). Wyniki badań pokazują, że dwujęzyczni osiągali podobne wyniki, co jednojęzyczni w przypadku tych kategorii, które dla obydwu języków były wspólne, ale zauważalne były różnice w tych kategoriach, które stanowiły o znaczących różnicach między językami. Dla dzieci dwujęzycznych (w porównaniu do jednojęzycznych) trudniejsze okazały się wybór aspektu i użycie biernika w rosyjskim, co wynikało z wpływu języka hebrajskiego (L2) na język rosyjski (L1) (Meir, Walters i Armon-Lotem 2017: 544).

Należy podkreślić, że transfer przejawia się we wszystkich umiejętnościach językowych, również tych, których dzieci uczą się w procesie edukacji szkolnej. Przykładowo, badania Bialystok, Luk i Kwan (2009) wskazują, że dzieci dwujęzyczne przenoszą zasady związane z umiejętnością czytania z jednego języka na drugi. Transfer ten jest ułatwiony, gdy obydwa języki mają ten sam alfabet. Z badań wynika, że dzieci, których języki były oparte na tym samym systemie literowym czerpały korzyść z dwujęzyczności polegającą na przenoszeniu umiejętności czytania z jednego języka na drugi. Prowadziło to nie tylko do wzmacniania obydwu języków, ale także przyspieszania opanowania umiejętności czytania i pisania (Bialystok, Luk i Kwan 2009: 57).

Istotnych informacji na temat transferu językowego dostarczają badania, w których brały udział osoby wielojęzyczne (znające trzy języki). Wyniki badań (Rothman 2011, 2015) pokazują, że istotnym czynnikiem w przypadku zjawisk transferowych jest typologia języków (ich bliskość). Rothman proponuje zatem model typologicznej prymarności (*Typological Primacy Model - TPM*), w którym zakłada się, że o źródle transferu decyduje typologiczna bliskość między L3 a pozostałymi językami. Im bliższe pod względem leksykalnym, gramatycznym i fonologicznym języki, tym silniejszy transfer. Badacz zauważa ponadto, że transfer może w takim przypadku mieć nie tylko charakter ułatwiający akwizycję kolejnego języka, ale także powodować trudności i zahamowanie jego nabywania (Rothman 2011: 121). Choć wspomniany badacz wyjaśnia proces transferu w kontekście wielojęzyczności, to jednak można spodziewać się, że w przypadku dwujęzyczności siła transferu i związane z nią ułatwienia oraz utrudnienia będą uzależnione od bliskości między L1 i L2 (choć „wybór" źródła transferu jest ograniczony).

Powyższy przegląd literatury przedstawia zarys badań na temat zjawisk towarzyszących dwujęzyczności postrzeganej z perspektywy psycholingwistycznej takich jak: *code-switching* (*code-mixing*) oraz transfer językowy. W kolejnym

podrozdziale w sposób szczegółowy zostaną opisane zjawiska i procesy językowe wpisujące się w rozwój kompetencji językowej dzieci dwujęzycznych.

1.4.3 Rozwój fonetyki i fonologii, leksyki oraz morfosyntaktyki u dzieci dwujęzycznych

Do około szóstego miesiąca życia dzieci (zarówno jedno, jak i dwujęzyczne) potrafią różnicować języki – niemowlęta rozpoznają dźwięki z języka, którego słuchały już w łonie matki i odróżniają je od dźwięków należących do języków. Ta niezwykła umiejętność sprawia, że niemowlęta są „uniwersalne" pod względem przyswajania języka – mogą nauczyć się każdego języka (Serratrice 2019: 18, Kuhl 2004: 832). W drugim półroczu widoczny jest tzw. efekt magnesu percepcyjnego i niemowlęta zaczynają grupować usłyszane dźwięki w kategorie fonologiczne charakterystyczne dla ich języka rodzimego (lub języków w przypadku dzieci dwujęzycznych). Pojawienie się wspomnianego efektu świadczy o specyfikacji fonologicznej – niemowlęta zaczynają różnicować tylko te fonemy, które pochodzą z otaczających je języków (Kuhl i in. 1992, Kuhl 2004). Proces ten zaczyna się od zanikania umiejętności rozpoznawania kontrastów samogłoskowych (Bosch i Sebastián-Gallés 2003). Pod koniec pierwszego roku życia zanika umiejętność różnicowania wszystkich języków i kontrastów głosek, które są spoza rodzimych języków niemowląt. Jednocześnie dzieci coraz lepiej różnicują głoski występujące w otaczających je językach. Proces zawężania umiejętności fonologicznych jest kluczowy dla dalszego rozwoju języka, a zwłaszcza dla rozwoju podsystemu leksykalnego, ponieważ dzieci uczą się zwracać uwagę na dźwięki, które decydują o znaczeniu słów i które są charakterystyczne dla przyswajanego właśnie języka (Kuhl 2004: 834, 839-840).

Niektórzy badacze podkreślają, że u jednojęzycznych niemowląt umiejętność kontrastowania fonemów z różnych języków zanika między szóstym a dziesiątym miesiącem życia. Natomiast dwujęzyczne dzieci potrafią różnicować kontrasty głosek w sposób uniwersalny do ok. 12 miesiąca życia (Bosch i Sebastián-Gallés 2003, Burns i in. 2007, Wodniecka i in. 2018). Na szczególną uwagę zasługują badania Bosch i Sebastián-Gallés (2003), które sprawdziły, jak dwujęzyczność równoczesna wpływa na percepcję dźwięków rodzimych języków i budowanie kategorii kontrastów między fonemami w nich występującymi. Badaczki zaprojektowały badania, w których udział wzięły hiszpańskie oraz katalońskie niemowlęta jednojęzyczne, a także hiszpańsko-katalońskie niemowlęta dwujęzyczne. Badania były powtarzane – pierwszy raz dzieci

były badane w wieku 4. miesięcy, a drugi raz w wieku 8. miesięcy. Dzieciom zaprezentowano kontrast samogłoskowy występujący tylko w języku katalońskim – e/ – /E/. Zgodnie z przypuszczeniami badaczek, czteromiesięczne niemowlęta dostrzegały ten kontrast niezależnie od języka etnicznego. Cztery miesiące później okazało się, że różnicowania dokonywały tylko jednojęzyczne dzieci katalońskie. Badania dowiodły, że dwujęzyczność i ekspozycja na drugi język nie gwarantują ciągłej zdolności różnicowania fonemów pochodzących z obydwu języków. Postanowiono zatem dodatkowo zbadać dwujęzyczne niemowlęta w wieku 12 miesięcy. Wtedy też okazało się, że dzieci posiadają zdolność rozróżniania fonemów języka katalońskiego (Bosch i Sebastián-Gallés 2003: 237). Badania Bosch i Sebastián-Gallés pokazują, że nabywanie dwóch podsystemów fonetyczno-fonologicznych jest bardzo złożonym procesem. U dwujęzycznych niemowląt może w pewnym momencie dochodzić do reorganizacji w zakresie percepcji otaczających je dźwięków mowy i tworzenia kategorii kontrastów fonemów występujących w L1, ale niewystępujących w ich L2.

Wyniki badań Paradis (2001) odpowiedziały z kolei na pytania, czy dwujęzyczne dwulatki mają zróżnicowane systemy fonologiczne i jeśli tak, to czy języki wpływają na siebie wzajemnie w obrębie tych systemów. W badaniach wzięło udział osiemnaścioro monolingwalnych dzieci francuskojęzycznych, osiemnaścioro monolingwalnych dzieci anglojęzycznych i siedemnaścioro bilingwalnych dzieci francusko-anglojęzycznych. Zadaniem dzieci było powtarzanie czterosylabowych wyrazów bezsensownych. W sposób szczególny w badaniu analizowano sposób akcentowania wyrazów. Wyniki wskazują, że dzieci dwujęzyczne posiadają dwa oddzielne i jednocześnie zależne od siebie systemy fonologiczne. Zarówno dzieci monolingwalne jak i bilingwalne przetwarzały i wypowiadały wybrane słowa zgodnie z cechami fonetyczno-fonologicznymi danego języka. Jednak analiza akcentowania wyrazów z tzw. sylabami ciężkimi (z długą samogłoską lub zakończonymi spółgłoską) specyficznymi dla języka angielskiego pokazała również, że język francuski wpływa na akcentowanie w języku angielskim. Dzieci nie różnicowały bowiem początkowych sylab ciężkich i nie wykazywały wrażliwości na te sylaby, akcentując wyrazy według stałego akcentu występującego we francuskim. Zdaniem badaczki przejawiająca się w mowie dzieci specyficzna dla danego języka prozodia wskazuje na to, że badane dwulatki są w stanie różnicować dwa podsystemy fonetyczno-fonologiczne. Jednak brak wrażliwości na wagę

sylaby w języku angielskim świadczy o tym, że dwa systemy fonetyczne nie są od siebie zupełnie oddzielone i wzajemnie na siebie wpływają (Paradis 2001: 34).

Prezentując rozważania badaczy i badaczek na temat rozwoju fonologii u dzieci dwujęzycznych, warto przywołać też badania Singh (2019), które uwzględniły zarówno kształtowanie się systemu fonetyczno-fonologicznego, jak i słownictwo u dzieci dwujęzycznych. Badaczka próbowała znaleźć odpowiedź na pytanie, czy istnieje związek między percepcją mowy u dwujęzycznych niemowląt, a późniejszym rozwojem ich słownictwa. Badania te miały charakter podłużny i były prowadzone przez trzy lata (biorące w nich udział anglo- i mandaryńskojęzyczne dzieci były badane przez pierwsze trzy lata swojego życia). Okazało się, że dziesięciomiesięczne niemowlęta dwujęzyczne potrafiły rozróżniać język rodzimy od języka nierodzimego (w przeciwieństwie do jednojęzycznych rówieśników). Badane niemowlęta dwujęzyczne potrafiły też reagować na kontrasty fonetyczne dwóch języków natywnych, ale nie rozróżniały kontrastu fonetycznego w języku obcym (tak samo jak niemowlęta jednojęzyczne). Co więcej wrażliwość na rozróżnianie fonemów jednego z języków natywnych (angielskiego) w wieku 10 – 11 miesięcy przekładała się na szybszy rozwój słownictwa w tym języku w wieku 2 i 3 lat (Singh 2019: 6-7). Podobne badania z udziałem dzieci dwujęzycznych były prowadzone już wcześniej (Garcia-Sierra i in. 2011, Silvén i in. 2014) i wszystkie wykazywały powiązanie między umiejętnością różnicowania dźwięków, a rozwojem słownictwa po pierwszym roku życia. Wskazywały, że im lepsza umiejętność odróżniania dźwięków, tym szybszy rozwój słownictwa.

Badania nad wymową dzieci nabywających dwa języki sukcesywnie pokazują, że nabywanie podsystemu fonetyczno-fonologicznego jest złożoną kwestią. Snow i Hoefnagel-Hohle (1977) przeprowadzili badania z udziałem młodszych i starszych dzieci w wieku od pięciu do 17 lat oraz dorosłych, których językiem pierwszym był angielski. Osoby te uczyły się języka niderlandzkiego jako drugiego. Badania te pokazują, że dzieci młodsze wyprzedzają w zakresie wymowy głosek języka niderlandzkiego dzieci starsze i dorosłych, jednak wynik ten został zaobserwowany dopiero po roku. W początkowym etapie nauki dorośli radzili sobie lepiej niż dzieci. Przewagą dzieci w nabywaniu wymowy języka drugiego było jednak to, że utrzymywały one dłużej okres aktywnego przyswajania języka. U dorosłych najprawdopodobniej motywacja do nabycia poprawnej wymowy była niższa. Badacze zaobserwowali jednak, że dorośli lepiej opanowali za to słownictwo i gramatykę. Należy zwrócić uwagę, że początkowa, krótkotrwała przewaga osób dorosłych nie jest zgodna z hipotezą wieku

krytycznego (Snow i Hoefnagel-Höhle 1977: 364). Inne badania przeprowadzone przez Morrow, Goldsteina, Gilhool i Paradis (2014) również pokazują proces kształtowania się kompetencji fonologicznej u dzieci rozwijających dwujęzyczność w sposób sekwencyjny. Dzieci biorące udział w badaniu posługiwały się różnymi językami (m. in. arabskim, mandaryńskim, hiszpańskim) i nabywały język drugi – angielski – poza domem. W badaniach analizowano poprawność produkcji samogłosek i spółgłosek według kryterium sposobu artykulacji (zwarte, nosowe, szczelinowe, zwarto-szczelinowe, płynne i półsamogłoskowe). Badania trwały dwa lata, co 6 miesięcy dzieci brały udział w półustrukturyzowanym wywiadzie w domu. Za każdym razem nagrywano wypowiedzi dzieci i na podstawie nagrań analizowano wymowę badanych (Morrow i in. 2014: 29-31). Okazało się, że dzieci były w stanie osiągnąć bardzo dobrą wymowę większości samogłosek i spółgłosek w języku angielskim. Stosunkowo dobre umiejętności fonologiczne były rozwijane z czasem i stawały się podobne do tych, które miały dzieci jednojęzyczne (porównania dokonano na podstawie wcześniejszych wyników badań). Mimo że dzieci nie osiągały idealnej wymowy w języku angielskim, to badacze ocenili wyniki dzieci bardzo pozytywnie. Największą trudność badanym sprawiały głoski szczelinowe i nabywanie tej grupy głosek wymagało więcej czasu. Jednocześnie zaobserwowano największy postęp badanych w wymowie właśnie tej grupy głosek (Morrow i in. 2014: 36-38).

Nabywanie fonologii przez dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym rozwijające dwujęzyczność sukcesywną stanowi duże wyzwanie. Wbrew powszechnym opiniom, że dzieci łatwo opanowują wymowę drugiego języka i potrafią posługiwać się nim jak rodzimi użytkownicy, badania z udziałem dzieci uczących się języka angielskiego wskazują, że osiągnięcie tego poziomu może zająć ponad dwa lata. Dodatkowo, dzieci uczące się języka drugiego często mają kontakt z osobami, dla których również L2 nie jest językiem rodzimym, a ich wymowa może odbiegać od standardowej. W związku z tym, styczność z różnorodnymi wzorcami wymowy może wpływać na rozwój fonologiczny dzieci, szczególnie jeśli mają one kontakt z modelem wymowy charakterystycznym dla osób z doświadczeniem migracji z ich środowiska domowego lub rówieśniczego (Paradis, Genesee i Crago 2019: 123).

Przechodząc do przeglądu badań nad nabywaniem słownictwa u dzieci dwujęzycznych, warto podkreślić, że zasób leksykalny odgrywa kluczową rolę w ocenie kompetencji językowych. Słownictwo jest nie tylko istotnym predyktorem rozwoju językowego, ale także często stanowi podstawę do określenia ogólnych zdolności

komunikacyjnych dzieci. Dlatego badania w tej dziedzinie koncentrują się na mechanizmach przyswajania i rozwoju zasobu słownictwa, co pozwala lepiej zrozumieć procesy leżące u podstaw nabywania języków przez dzieci dwujęzyczne. Serratrice (2019: 23) podkreśla, że w literaturze można odnaleźć liczne badania dotyczące zasobów słownikowych dzieci, które nie dowodzą istotnych różnic między dziećmi dwu- i jednojęzycznymi. Istotne jest jednak to, że są to większości badania prowadzone w Kanadzie z udziałem dzieci posługujących się językiem francuskim i angielskim. Przywołana autorka podkreśla, że wyniki tych badań mogą być złudne, ponieważ na rozwój leksyki silnie wpływa status języka – im wyższy status języków przyswajanych przez osoby dwujęzyczne, tym większy zasób słownictwa mają te osoby. W przypadku Kanady zarówno język angielski, jak i język francuski mają dość wysoki status, dzięki czemu środowisko (domowe, szkolne itp.) wspiera rozwój obydwu języków. Teza Serratrice znajduje potwierdzenie w innych badaniach. Przykładem kraju, w którym oprócz języka oficjalnego wysokim statusem cieszą się również inne języki, jest Izrael. Badacze (Schwartz, Kozminsky i Leikin 2009, Armon-Lotem i Ohana 2017, Armon-Lotem i Meir 2019, Altman i in. 2021, Ohana i Armon-Lotem 2023) zgodnie podkreślają, że status języka odgrywa kluczową rolę w rozwoju podsystemu leksykalnego, co znajduje odzwierciedlenie w badaniach nad słownictwem dzieci dwujęzycznych mieszkających w Izraelu. Największym statusem cieszy się angielski jako język *lingua franca* i zarazem język akademicki (Armon-Lotem i Meir 2019, Ohana i Armon-Lotem 2023). Kolejnymi językami o wysokim statusie są rosyjski i francuski przekazywane dzieciom jako języki odziedziczone przez dużą społeczność rosyjsko- i francuskojęzyczną zamieszkującą Izrael (Schwartz, Kozminsky, i Leikin 2009, Armon-Lotem i Meir 2019, Ohana i Armon-Lotem 2023). Badania Ohany i Armon-Lotem nad zasobem słownikowym dzieci anglo- i hebrajskojęzycznych, francusko- i hebrajskojęzycznych oraz rosyjsko- i hebrajskojęzycznych wskazują na zrównoważony rozwój słownictwa w każdym z języków oddzielnie. Badaczki podkreślają, że na poziomie grupowym dzieci dwujęzyczne wydają się równie biegłe w obu językach, ale analiza wyników poszczególnych dzieci wskazuje dużą zmienność i różnorodność w poziomie opanowania słownictwa (z przewagą albo dla języka odziedziczonego, albo dla języka hebrajskiego). W związku z tym nie można stwierdzić, że wszystkie dzieci są dwujęzyczne w sposób zrównoważony, cześć przypadków będzie odbiegać od głównego, ogólnego wyniku badań (Ohana i Armon-Lotem 2023: 11). Badania te dowodzą, że status języka wpływa

na rozwój słownictwa w każdym z języków – jeśli status języka jest wysoki, wówczas słownictwo w tym języku jest lepiej przyswajane.

Serratrice (2019: 23-24) zauważa, że w wielu krajach dysproporcje między statusami języków są duże i zdarza się, iż jeden z języków jest traktowany jako język mniejszości i marginalizowany. Takie podejście do języków w społeczeństwie sprawia, że ich użycie jest mocno ograniczone, co utrudnia rozwój słownictwa w obu językach. Przykładem badań potwierdzających tę tezę są badania z udziałem dzieci polskojęzycznych mieszkających w Polsce oraz polsko- i anglojęzycznych mieszkających w Wielkiej Brytanii. Badania te były prowadzone przez Haman z zespołem (2017). Jak wskazują wyniki badań, dzieci dwujęzyczne miały niższe wyniki w produkcji słownictwa niż dzieci jednojęzyczne i nawet zwiększony kontakt z językiem polskim nie był zmienną, która powodowałaby zmniejszenie tej różnicy (Haman i in. 2017: 12). Wyniki te pokazują, że w przypadku dzieci rozwijających dwujęzyczność w Wielkiej Brytanii język polski ma niższy status społeczny i funkcjonalny w porównaniu z językiem angielskim.

Liczne badania, podczas których analizowano słownictwo dzieci dwujęzycznych, udowadniają, że dzieci te mają mniejszy zasób słownictwa w każdym z języków, ale za to w porównaniu do osób jednojęzycznych znają tyle samo lub nawet więcej pojęć (słów) ogółem, co wynika z faktu, że konteksty użycia dwóch języków często są różne, podobnie z resztą jak jakość i częstotliwość kontaktu z jednym i drugim językiem (Portocarrero, Burright i Donovick 2007; Hoff i Core 2013; Oller, Pearson i Cobo-Lewis 2007). Do podobnych wniosków doszli Bialystok, Luk, Peets i Young (2010), którzy skupili się w swoich badaniach na porównaniu dzieci dwu- i jednojęzycznych pod względem kompetencji leksykalnej w zakresie języka edukacji szkolnej oraz języka domowego. Zespół wspomnianych badaczy otrzymał wyniki potwierdzające, że dzieci dwujęzyczne (w wieku od 3 do 10 lat), które nabywają L2 jako język nauki szkolnej, mają w porównaniu do jednojęzycznych rówieśników mniejszy zasób słownictwa związany z codziennymi domowymi sytuacjami, ale w zakresie języka edukacji szkolnej poziom leksykalny badanych dwu- i jednojęzycznych dzieci był porównywalny (Bialystok i in. 2010: 530). Również badania podłużne Silven i jej zespołu (2014) z udziałem dwujęzycznych dzieci (rosyjsko-fińskich) mieszkających w Finlandii wskazują, że dzieci te potrafiły produkować tyle samo lub nawet więcej słów niż ich fińscy jednojęzyczni rówieśnicy. Taki wynik uzyskano po zbadaniu całkowitego słownictwa. Jednocześnie zasób słownictwa czynnego

i przyrost słownictwa w języku fińskim wykazał, że dzieci dwujęzyczne wypadają słabiej niż dzieci jednojęzyczne. Badacze zauważyli ponadto, że u badanych dzieci dominuje język fiński i że wzrost słownictwa w rosyjskim jest wolniejszy niż we fińskim (Silvén i in. 2014: 329-330).

Procesy językowe w zakresie słownictwa polegają na kodowaniu i przetwarzaniu zarówno reprezentacji leksykalnych, związanych ze znaczeniem i formą, jak i reprezentacji konceptualnych, tworzących system pojęciowy (Wolna i Wodniecka 2022: 67). Badacze (Zurer Pearson, Fernández i Oller 1993, Allman 2004, O'Toole i in. 2017) zwracają uwagę, że oprócz słownictwa całkowitego, rozumianego jako suma pomiaru słownictwa z jednego i z drugiego języka, należy uwzględnić także zasób słownictwa konceptualnego. Jest to dokładniejsza miara słownictwa, zwłaszcza w perspektywie rozwoju poznawczego (konceptualnego), ponieważ słowa z L1 i L2 określające ten sam koncept są traktowane jako jedno słowo. Postrzegany w ten sposób pomiar słownictwa dostarcza informacji o rzeczywistej znajomości pojęć u dzieci dwujęzycznych (Allman 2004: 58). Badania z udziałem dzieci dwujęzycznych hiszpańsko- i anglojęzycznych, uwzględniające zarówno słownictwo całkowite, jak i konceptualne, wskazują, że dwujęzyczność nie ogranicza rozwoju słownikowego ani systemu pojęciowego (Zurer Pearson, Fernández i Oller 1993, Peña, Bedore, i Rappazzo 2003, Allman 2004). Wyniki badań Allman (2004) wskazują, że dzieci dwujęzyczne lepiej radzą sobie z rozumieniem słów niż ich produkcją. Wynika to z częstotliwości kontaktu z danym słowem – dzieci dwujęzyczne spotykają się z różną częstotliwością ze słowami w obu językach. Potrzebują więcej stymulacji językowej i czasu na opanowanie form i pojęć, aby móc używać ich w mowie czynnej. Dodatkowo, w porównaniu z dziećmi jednojęzycznymi z rodzin imigranckich znają więcej pojęć i mają większy całkowity zasób słownikowy. Zaobserwowane w badaniach niższe wyniki u dzieci hiszpańskojęzycznych zostały wyjaśnione jako wynik niskiego statusu społecznego i ograniczonego pod względem językowym środowiska badanych (Allman 2004: 75).

Interesujące badania pokazujące proces nabywania słownictwa przeprowadzili także Hoff, Rumiche, Burridge, Ribot i Welsh (2014). Wyniki tych podłużnych badań pokazują, w jaki sposób wybór języka, jakiego dokonują rodzice z rodzin bilingwalnych, wpływa na przyrost słownictwa dziecka. W badaniach tych brały udział jednojęzyczne dzieci z rodzin anglojęzycznych, dwujęzyczne dzieci z rodzin mieszanych (jeden rodzic był hiszpańskojęzyczny, drugi – anglojęzyczny) oraz dwujęzyczne dzieci z rodzin

hiszpańskojęzycznych. Celem badań było systematyczne sprawdzenie zmian w rozwoju słownictwa produkcyjnego dzieci w wieku od dwudziestu dwóch do czterdziestu ośmiu miesięcy życia. Badania te dowodzą, że używanie języka nienatywnego (angielskiego) przez hiszpańskojęzycznych rodziców dzieci dwujęzycznych nie przekłada się na wzrost zasobu słownictwa dzieci w języku angielskim, a co gorsza powoduje obniżenie zasobu słownictwa w języku hiszpańskim. Natomiast w przypadku rodzin mieszanych posługiwanie się językiem angielskim w domu przez anglojęzycznego rodzica przyczynia się do znacznego wzrostu słownictwa w języku angielskim i nie ma negatywnego wpływu na rozwój słownictwa w języku hiszpańskim. Z przywołanych badań jasno więc wynika, że używanie przez rodziców języka otoczenia, który nie jest językiem rodzimym, nie sprzyja rozwojowi językowemu dziecka (ani w zakresie języka otoczenia, ani języka etnicznego) (Hoff i in. 2014: 441).

Także Armon-Lotem z zespołem była zainteresowana badaniami w zakresie akwizycji słownictwa. Jej zainteresowania skupiły się na wpływie języka domowego na język kraju osiedlenia – hebrajski. Przeprowadzone przez Armon-Lotem i jej zespół (2021) badania pokazały, że na akwizycję słownictwa w języku drugim, a szczególnie w języku edukacji szkolnej ma wpływ znajomość języka domowego. Badania z udziałem dzieci dwujęzycznych, dla których hebrajski był językiem edukacji szkolnej, a angielski językiem domowym, pokazują, że wsparcie dzieci w zakresie nauczania słownictwa w języku angielskim miało pozytywny wpływ na język hebrajski (język edukacji szkolnej). Nie zauważono jednak większych osiągnieć dzieci w zakresie języka angielskiego po sesjach wsparcia językowego w języku hebrajskim (Armon-Lotem i in. 2021).

Równolegle z fonetyką i fonologią oraz słownictwem rozwijana jest kompetencja gramatyczna. Pozwala ona na skuteczną komunikację i pełne wykorzystanie zasobów językowych. Kompetencja gramatyczna określa także poziom znajomości struktur języka (języków) i rozumienia rządzących tymi strukturami reguł. Warto zatem w tym miejscu przytoczyć badania dotyczące nabywania dwóch systemów gramatycznych. Przyjmuje się, że dzieci, które są wychowywane w dwujęzyczności od kołyski potrafią różnicować dwa systemy gramatyczne i proces kształtowania się reguł gramatycznych, ogólnie rzecz biorąc, przebiega u nich podobnie jak u jednojęzycznych rówieśników (Serratrice 2019: 34). Rzadko kiedy obydwa języki są opanowane na tym samym poziomie, podobnie jak rzadko zdarza się, że jakość i częstotliwość kontaktu z dwoma językami są jednakowe. Badania Mueller Gathercole (2002a, 2002b) dowodzą,

że obserwowalne są różnice w zakresie akwizycji gramatyki między dziećmi dwujęzycznymi a jednojęzycznymi. Badaczka przeprowadziła badania związane z nabywaniem dwóch systemów gramatycznych z udziałem dwóch grup dzieci jednojęzycznych (anglo- i hiszpańskojęzycznych) oraz dwóch grup dwujęzycznych dzieci znających język hiszpański i angielski. Dzieci dwujęzyczne podzielono na dwie grupy: pierwsza obejmowała dzieci uczące się w szkole dwujęzycznej, a druga dzieci, które uczęszczały do szkoły ogólnej z językiem angielskim. Badania obejmowały sprawdzenie takich aspektów gramatycznych jak rzeczowniki policzalne i niepoliczalne oraz rodzaj gramatyczny. Są to zagadnienia gramatyczne, które występują w L1, ale nie występują w L2 i odwrotnie. Kategoria policzalności i niepoliczalności jest obecna w języku angielskim, ale nie ma jej w języku hiszpańskim, zaś rodzaj gramatyczny wyróżnia się w języku hiszpańskim, a nie w języku angielskim (Mueller Gathercole 2002a: 175). Badania pokazały, że dzieci dwujęzyczne, które uczyły się języka angielskiego w szkole dwujęzycznej, miały w zakresie kategorii policzalności i niepoliczalności niższe wyniki niż dzieci dwujęzyczne uczące się w szkołach ogólnych z pełną immersją w języku angielskim, ale z kolei ta grupa miała niższe wyniki w zakresie języka angielskiego niż dzieci jednojęzyczne posługujące się tylko angielskim. Dodatkowo zauważono, iż wyniki dzieci dwujęzycznych w szkołach dwujęzycznych zależały od ich statusu społeczno-ekonomicznego. Wynik ten był znaczący pod względem oceny statystycznej i jednoznacznie wskazywał status społeczny jako ważny czynnik wpływający na akwizycję sprawdzanej kategorii gramatycznej (Mueller Gathercole 2002a: 204). Również rodzaj gramatyczny sprawdzany w języku hiszpańskim okazał się kategorią trudniejszą dla dzieci dwujęzycznych w porównaniu do grupy dzieci jednojęzycznych. Najwyższe wyniki osiągały dzieci z dużą ekspozycją na język hiszpański – uczące się w szkołach dwujęzycznych oraz używające w domu języka hiszpańskiego. Badania dotyczące rodzaju gramatycznego pokazują zatem rolę częstotliwości kontaktu z językiem (Mueller Gathercole 2002b: 217).

Inne badania, które wykazały różnice w kształtowaniu się morfologii i składni u dzieci dwujęzycznych i jednojęzycznych, przeprowadziła Zurer Pearson (2002). W badaniu tym brały udział dzieci dwujęzyczne (hiszpańsko- i anglojęzyczne) oraz jednojęzyczne (anglojęzyczne), będące uczniami klasy drugiej i piątej szkoły podstawowej. Dzieci miały za zadanie opowiedzieć historię na podstawie książki obrazkowej bez słów pt. „Frog, Where Are You?". Książka ta jest przedstawia historie chłopca, psa i żaby, która na początku uciekła z pokoju głównego bohatera.

Ilustracje i możliwe do zbudowania na ich podstawie ramy narracyjne uznano za zgodne z doświadczeniami dzieci z różnych regionów świata. Proste, niejednoznaczne ilustracje umożliwiają różne interpretacje, a złożoność działań bohaterów utrudnia poprawne użycie zaimków i sekwencjonowanie zdarzeń (Zurer Pearson 2002: 139-140). Zurer Pearson zaobserwowała, że w zadaniu polegającym na opowiadaniu historyjki o żabie dzieci dwujęzyczne radziły sobie nieco gorzej z gramatyką (szczególnie z fleksją i doborem końcówek) niż dzieci jednojęzyczne. Na uwagę jednak zasługuje fakt, iż dwujęzyczni nie zawsze dorównywali jednojęzycznym pod względem poprawności gramatycznej, ale z kolei potrafili wprowadzić komentarz narratora, ująć relacje czasowe, a także opisać myśli, uczucia bohaterów. Pod tym względem dzieci dwujęzyczne budowały opowieści narracyjne porównywalne do narracji tworzonych przez dzieci jednojęzyczne. Badaczka zaobserwowała także korelację między umiejętnościami językowymi i narracyjnymi w obu językach – kompetencje w jednym języku przewidywały wyniki w drugim. Korelacja ta była szczególnie widoczna w budowaniu narracji oraz produkcji złożonych struktur składniowych (Zurer Pearson 2002: 169).

Na odmianie czasownika w sposób szczególny skupiły się badania Paradis (2010a), w których analizowano znajomość i użycie elementów morfologii czasownika takich jak: trzecia osoba liczby pojedynczej z końcówką [–s] w czasie teraźniejszym habitualnym (*he walks*), czas przeszły (regularny z końcówką [–ed] i nieregularny), *he walked/he ran*, oraz czasownik *be* (w funkcji kopuli i operatora), *he is happy/he is walking*. W badaniach tych w sposób szczególny sprawdzano, czy takie czynniki jak ilość ekspozycji na język angielski, złożoność struktur gramatycznych oraz typ zadania wpływają na poprawność w odmianie czasownika. Wyniki badań pokazały, że dzieci dwujęzyczne posługujące się językiem angielskim i francuskim, osiągają słabsze wyniki niż dzieci jednojęzyczne. Jednocześnie zaobserwowano silny wpływ ekspozycji na język oraz złożoności struktur gramatycznych (Paradis 2010a: 670-671). Zauważono również wpływ typu zadania – te wymagające produkcji okazały się znacznie trudniejsze i bardziej wymagające dla dzieci dwujęzycznych, zaś zadania polegające na ocenie poprawności gramatycznej były łatwiejsze i zdaniem badaczki lepiej odzwierciedlały faktyczną kompetencję gramatyczną dzieci biorących udział w badaniu (Paradis 2010a: 675).

Inne badania prowadzone przez Paradis, Nicoladis, Crago i Genesee (2011) także wskazują, że dużą rolę w procesie akwizycji gramatyki odgrywa frekwencja i ekspozycja na język. Badacze skupili się na analizie procesu akwizycji form regularnych

i nieregularnych w języku angielskim i francuskim u dzieci jedno- i dwujęzycznych. W sposób szczególny skupiono się na porównaniu dzieci jedno- i dwujęzycznych w produkcji form regularnych i nieregularnych, przeanalizowaniu korelacji między ekspozycją na język domowy a poprawnością w użyciu form czasu przeszłego oraz korelacji między użyciem form regularnych i nieregularnych w obu grupach. Wyniki badań pokazują, że dzieci dwujęzyczne w porównaniu do dzieci jednojęzycznych popełniały więcej błędów w przypadku czasowników regularnych i nieregularnych w języku angielskim oraz nieregularnych form w języku francuskim, ale nie zauważono różnicy w czasownikach regularnych w języku francuskim. Zaobserwowano również, że dzieci dwujęzyczne osiągały lepsze wyniki w języku, z którym miały większy kontakt. Ponadto, zarówno jedno- jak i dwujęzycznym dzieciom większą trudność sprawiały formy nieregularne. Badania te pokazują, że w procesie akwizycji ważna jest częstotliwość użycia danych form w języku oraz czas i jakość kontaktu z językiem (tzw. *input*) (Paradis i in. 2011: 572-574).

Interesujące badania wykazujące korelację między rozwojem słownictwa i gramatyki u dzieci dwujęzycznych przeprowadziły także Valentini i Serratrice (2021). W badaniach tych brały udział dzieci dwujęzyczne w wieku wczesnoszkolnym, które oprócz języka angielskiego posługiwały się innymi, zróżnicowanymi językami. Większość badanych dzieci miała kontakt z językiem polskim (43% badanych dzieci). Pozostałe dzieci posługiwały się językiem hindi, arabskim, francuskim, rumuńskim, malajalam, nepalskim, bengalskim, pendżabskim, rosyjskim, tamilskim (Valentini i Serratrice 2021: 8). Wyniki wskazują na korelację między znajomością słownictwa a znajomością morfologii (umiejętnościami w zakresie fleksji i słowotwórstwa), jednak obydwie kompetencje (leksykalna i gramatyczna) mogą rozwijać się niezależnie od siebie. Badaczki zauważyły, że wiedza morfologiczna najprawdopodobniej ma wpływ na wzrost słownictwa, jednak nie zaobserwowano żadnego związku między znajomością słownictwa a rozwojem morfologii u badanych dwujęzycznych dzieci. Zdaniem badaczek znajomość gramatyki może pomagać w tworzeniu świadomych hipotez na temat znaczenia nowego słownictwa. Wnioskują one zatem, że istotne w nauce języka drugiego u dzieci jest rozwijanie wiedzy gramatycznej, szczególnie morfologicznej, dzięki czemu rozwijana będzie także kompetencja leksykalna. Co więcej, przywołane badania wskazują, iż na rozwój morfologii główny wpływ ma długość ekspozycji na język. Drugi czynnik analizowany

w badaniach – środowisko językowe – ma większe oddziaływanie na rozwój słownictwa (Valentini i Serratrice 2021: 25).

Istnieją silne przesłanki płynące z rozmaitych badań, że te struktury gramatyczne, które występują w obydwu językach, są szybciej i łatwiej przyswajane przez dziecko niż te, które są charakterystyczne tylko dla jednego z języków. Za przykład mogą posłużyć badania Döpke (2000), która sprawdziła, jaki szyk w zdaniu stosują dzieci władające językiem angielskim i niemieckim. Okazało się, że dzieci dwujęzyczne częściej używały szyku o schemacie podmiot-orzeczenie-dopełnienie, występujący zarówno w języku angielskim, jak i niemieckim. Znacznie rzadziej natomiast w wypowiedziach dzieci pojawiał się szyk według schematu podmiot-dopełnienie-orzeczenie, który występuje w języku niemieckim, ale nie jest obecny w języku angielskim (Wodniecka i in. 2018: 121). Innym przykładem badań potwierdzających transfer i generalizowanie reguł składniowych są badania prowadzone przez Otwinowską z zespołem (2020), w których udział brały dwujęzyczne dzieci polsko- i anglojęzyczne oraz dzieci jednojęzyczne (polskojęzyczne). Zadaniem dzieci było opowiadanie historyjek obrazkowych. Podczas analizy zebranych wypowiedzi dzieci zauważono, że dzieci dwujęzyczne nadużywają w polszczyźnie zaimków osobowych (on, ona), dzierżawczych (mój), nieokreślonych (jakiś) i wskazujących (ten), co było ewidentną kalką z języka angielskiego. W związku z takim sposobem budowania wypowiedzi, zdania dzieci dwujęzycznych w języku polskim były nie tylko znacznie dłuższe niż dzieci jednojęzycznych, ale też zawierały więcej wyrazów, które były używane w niewłaściwym kontekście (Otwinowska i in. 2020: 18).

Przegląd badań nad rozwojem fonetyki, fonologii, słownictwa i morfosyntaktyki u dzieci dwujęzycznych wskazuje, że kształtowanie się dwóch podsystemów gramatycznych jest złożonym procesem, zależnym od wielu czynników, takich jak rodzaj dwujęzyczności, status języków, ekspozycja na język czy środowisko językowe. Badania pokazują, że mimo obserwowalnych różnic między dziećmi dwu- i jednojęzycznymi, dzieci dwujęzyczne są w stanie opanować każdy z podsystemów językowych. Ponadto, kompetencje językowe są wzajemnie powiązane i rozwijają się w zależności od siebie (np. rozwój fonetyki i fonologii wpływa na rozwój słownictwa). Warto zatem wspierać harmonijny rozwój wszystkich trzech podsystemów językowych w obu językach. W kolejnym rozdziale omówiona zostanie akwizycja języka obcego i drugiego z perspektywy glottodydaktycznej.

2 Akwizycja języka obcego/drugiego w świetle badań

Przedstawione w niniejszym podrozdziale teorie dotyczą zarówno przyswajania języka obcego, jak drugiego, przy czym te drugie mają szczególne znaczenie w kontekście badań własnych zawartych w tej pracy. Uwzględnienie obu tych perspektyw jest kluczowe, ponieważ procesy akwizycji języka obcego i drugiego często wykazują podobieństwa, a jednocześnie różnią się w aspekcie kontaktu z językiem, jego użycia oraz celów nauki.

Dokonując przeglądu literatury, można zauważyć, że niektórzy badacze koncentrują się na akwizycji języka obcego, inni na akwizycji języka drugiego, a jeszcze inni nie dokonują wyraźnego rozróżnienia między terminami „język obcy" a „język drugi". Brak jednoznacznego i powszechnie obowiązującego rozgraniczenia w literaturze przedmiotu wynika z faktu, że podział na język ojczysty/pierwszy i język obcy/drugi wywodzi się z psycholingwistyki, gdzie „drugi" odnosi się do kolejności przyswajania języków. Ponadto użycie określenia „drugi" jest przeniesieniem z angielskiego *Second Language Acquisition* (*SLA*), gdzie *second* jest synonimem języka obcego (Gębal i Miodunka 2020: 150). W polskiej literaturze glottodydaktycznej powszechnie stosuje się terminologiczny rozdział pomiędzy językiem polskim jako obcym i drugim (Miodunka 2010, Lipińska i Seretny 2018, Gębal 2018). Zdaniem Lipińskiej (2003): „Język drugi przyswaja się bez udziału nauczyciela i formalnych instrukcji, w naturalnym otoczeniu, a więc w kraju, w którym się nim mówi, wśród społeczności, dla której zazwyczaj jest językiem pierwszym / ojczystym. Języka obcego uczy się najczęściej w szkole lub na kursach, w warunkach sztucznych" (Lipińska 2003: 42). W literaturze psycholingwistycznej termin SLA (*Second Language Acquisition*) jest często zestawiany z BFLA (*Bilingual First Language Acquisition*) i ESLA (*Early Second Language Acquisition*). Takie rozróżnienie podkreśla, że akwizycja języka drugiego w przypadku SLA rozpoczyna się po opanowaniu języka pierwszego, czyli po 3. lub 6. roku życia, w zależności od przyjętej definicji nabycia języka pierwszego – czy jest to umiejętność budowania zdań, czy też ukształtowanie się systemu fonetyczno-fonologicznego i zdolność narracji (Serratrice 2019: 16).

Ponadto, w ramach badań nad akwizycją języka drugiego niektórzy badacze, za przykładem Krashena (1994), próbują wyodrębnić proces przyswajania (*acquisition*) oraz proces uczenia się (*learning*). Inni, jak MacWhinney (2005), uważają jednak, że podział ten jest nieuzasadniony i traktują określenia „akwizycja", „przyswajanie",

„nabywanie” czy „uczenie się” języka jako terminy bliskoznaczne. W niniejszej pracy pojęcie „akwizycja” będzie rozumiane szeroko, obejmując procesy przyswajania, nabywania i uczenia się, a powyższe terminy będą stosowane synonimicznie.

2.1 Wybrane teorie i hipotezy dotyczące akwizycji języka obcego/drugiego

Jedną ze starszych teorii dotyczących akwizycji języka drugiego jest teoria interjęzyka opracowana przez Selinkera (1972). Amerykański lingwista zakłada istnienie interjęzyka, czyli swoistego języka osoby uczącej się języka obcego/drugiego, która nie opanowała jeszcze wszystkich kompetencji w zakresie języka docelowego. Według niego język pośredni (interjęzyk) to stan przejściowy pomiędzy używaniem języka ojczystego, a opanowaniem języka docelowego. Interjęzyk charakteryzują zasady gramatyczne, słownictwo, a nawet wymowa, które nie są całkowicie zgodne z normą L1, ani też z regułami L2 (Selinker 1972: 214). W swoich rozważaniach teoretycznych Selinker zwraca uwagę na procesy/zjawiska, które wpływają na tworzenie interjęzyka. Badacz zalicza do nich transfer językowy, transfer wiedzy i umiejętności wyuczonych wcześniej, generalizacja reguł języka docelowego, strategie komunikacyjne, strategie uczenia się (Selinker 1972: 216-220). Ważnym założeniem w teorii Selinkera jest także istnienie fosylizacji. Jak podaje Borecka (2016), zjawisko to „definiuje się jako permanentne zaprzestanie rozwoju pewnych elementów strukturalnych, reguł i zjawisk językowych pomimo zdolności ucznia, jego motywacji do nauki oraz akulturacji w środowisku docelowym (Selinker i Lamendella 1978)” (Borecka 2016: 14). Zjawisko fosylizacji może wystąpić niezależnie od wieku uczących się, a także niezależnie od liczby wyjaśnień, które otrzymuje osoba ucząca się języka (Selinker 1972: 215). Zdaniem Truscott i Sharwood Smith teoria Selinkera była pierwszą, która służyła jako teoretyczne ramy w badaniach nad akwizycją języka drugiego (Truscott i Sharwood Smith 2019: 86).

Kolejną teorią akwizycji języka drugiego/obcego jest Generative SLA (GenSLA). Teoria ta opiera się na gramatyce generatywnej, podejściu zaproponowanym przez Chomsky’ego (1965), które zakłada istnienie gramatyki uniwersalnej – wrodzonej zdolności dzieci do przyswajania reguł gramatycznych (Rogalski 2013, Rothman i in. 2019) – oraz opisuje zasady i ograniczenia wspólne dla wszystkich języków (Stalmaszczyk 1995). Teoria Generative SLA zakłada między innymi, że mimo kontaktu z językiem drugim, zapewniającego przykłady zdań zbudowanych poprawnie

pod względem gramatycznym, osoby uczące się języka drugiego i tak popełniają błędy, a przecież nikt nie mówi tym osobom, jakich błędów nie można popełniać. Co więcej, osoby nabywające drugi język są często poprawiane, ale nie oznacza to, że przestają robić błędy gramatyczne. Dlatego też - bez względu na to, czy osoba otrzymuje wprost korektę, czy nie – przyjmuje się, że rozwój gramatyki języka drugiego w umyśle ma własny przebieg (podobnie jak nabywanie języka pierwszego przez dziecko) (Rothman i in. 2019: 20). W podejściu generatywnym kluczowym czynnikiem warunkującym nabywanie języka docelowego jest kontakt z tym językiem. Jak zauważają Rankin i Unsworth (2016: 565), w przypadku nabywania języka pierwszego przez dzieci proces akwizycji można sprowadzić do równania o następującej postaci: *gramatyka uniwersalna + kontakt z językiem docelowym = język docelowy*. Jednak schemat ten nie jest wystarczający do objaśnienia procesu nabywania języka drugiego, zwłaszcza w przypadku dorosłych. W sytuacji nabywania języka drugiego, oprócz koncepcji gramatyki uniwersalnej i kontaktu z językiem docelowym ważną rolę odgrywa także transfer z L1 oraz poziom startowej znajomości L2 (Rankin i Unsworth 2016: 567).

Inna perspektywa dotycząca nabywania języka drugiego to podejście kognitywne. Jak podają Ellis i Wulff (2019), stanowisko to w odniesieniu do nabywania języka drugiego charakteryzują dwa główne założenia. Po pierwsze przyjmuje się, że podstawowym źródłem uczenia się zarówno języka pierwszego jak i drugiego jest doświadczenie językowe, a więc uczestniczenie w komunikacji językowej, osadzonej w określonym kontekście. Po drugie, w podejściu kognitywnym przyjmuje się, że uczenie się języka jest możliwe dzięki mechanizmom poznawczym, które odpowiadają nie tylko za rozwój języka, lecz także za proces uczenia się w ogóle (Ellis i Wulff 2019: 41).

Ellis i Wulff (2019) zauważają, że w podejściu kognitywnym przywiązuje się wagę do nabywania konstrukcji leksykalnych, składniowych, a więc form/zestawień wyrazowych posiadających określone znaczenie i używanych w komunikacji, „wychwytywanych" przez uczącego się L2 z otoczenia. Jednak nie wszystkie konstrukcje są przyswajane na tym samym poziomie. Osoby uczące się języka drugiego w sposób naturalny, poprzez zanurzenie w L2 w codziennym życiu, lepiej przetwarzają materiał leksykalny, taki jak rzeczowniki, czasowniki, przysłówki i przymiotniki, który można dowolnie rozszerzać, niż reguły gramatyczne (Ellis i Wulff 2019: 46). Uwagę na to, że zrozumienie znaczenia wyprzedza zrozumienie składni zwracają Gass i Selinker (2008). Badacze ci sądzą jednocześnie, że tylko zrozumienie wypowiedzi na poziomie syntaktycznym prowadzi do akwizycji języka (Chodkiewicz 2011: 16).

W podejście kognitywne wpisuje się model zaproponowany przez MacWhinneya (2005) – *Unified Competition Model*. Zdaniem badacza nabywanie zarówno języka pierwszego jak i drugiego jest „konstruowane" dzięki ogólnym mechanizmom poznawczym oraz na podstawie dostarczanych danych językowych (ang. *input*). Model ten wyjaśnia przyczynę wolniejszego nabywania języka drugiego przez dorosłych. MacWhinney uważa, że jest to skutek procesu „ugruntowywania się" wiedzy o języku pierwszym – ogromna liczba dobrze utrwalonych informacji z L1 jest transferowana do słabszego L2. Zgodnie z omawianym modelem, najbardziej ugruntowanym podsystemem języka jest fonologia, zaś najmniej – słownictwo. Transfer z języka pierwszego może ułatwiać uczenie się języka drugiego, zwłaszcza gdy przenoszone są podobne cechy obydwu języków lub utrudniać nabywanie L2 – gdy podobieństwa między językami są pozorne. Jak podkreśla MacWhinney, trudno wyodrębnić teorie tłumaczące akwizycję jedynie języka pierwszego oraz podejścia, które wyjaśniają tylko i wyłącznie nabywanie języka drugiego. Według badacza uzasadniona jest propozycja modelu jednoczącego uczenie się L1 i L2 (ang. *unified model*), ponieważ mechanizmy przyswajania L1 stanowią podzbiór mechanizmów uczenia się L2.

Chodkiewicz (2011) podkreśla, że teorie akwizycji wpisujące się w podejście kognitywne można odnieść także do uczenia się języka w warunkach formalnych, które wymaga innych procesów poznawczych niż nabywanie języka poprzez zanurzenie się w języku drugim. Badaczka przywołuje stanowisko Johnsona (1996), który uważa, że w przypadku nabywania języka poprzez immersję osoby pomijają fazę budowania deklaratywnej wiedzy językowej, rozwijając od razu wiedzę proceduralną, która ulega zautomatyzowaniu. W sytuacji akwizycji języka poprzez nauczanie sformalizowane uczniowie najpierw na podstawie wyjaśnień nauczyciela przyswajają wiedzę deklaratywną, a następnie z czasem kształtują wiedzę proceduralną. Proces uczenia się w warunkach formalnych wyjaśnia model ACT (*Adaptive Control of Thought Model*) opracowany przez Andersona (1983). Zgodnie z tym modelem proces nabywania języka przebiega w trzech fazach: kognitywnej, asocjacyjnej i autonomicznej. W pierwszej fazie uczniowie rozwijają wiedzę deklaratywną, w drugiej fazie dochodzi do połączenia poszczególnych sprawności i do proceduralizacji wiedzy deklaratywnej, w trzeciej fazie wiedza proceduralna ulega automatyzacji, na skutek czego zachowania języka pozostają ostatecznie utrwalone i przyswojone (Chodkiewicz 2011: 16).

Uczenie się języka polega na przyswajaniu związków między wyrazami w konstrukcjach oraz relacji między różnymi konstrukcjami – taki pogląd przedstawiają

Ellis i Wulff (2019). Na proces nabywania konstrukcji językowych wpływają czynniki takie jak: waga (istotność) morfemów, wyrazów i konstrukcji, zdolność wykrywania związków między formą gramatyczną a jej funkcją oraz wyuczona uwaga. Pierwszy z wymienionych czynników dzieli się na 2 typy: istotność psychologiczna oraz istotność psychofizyczna. Istotność psychologiczna wynika z naszych doświadczeń kulturowych i językowych (np. uczymy się znaczeń słów określających potrawy, ponieważ wzrastamy w danej kulturze, a to co istnieje w naszym języku i jest używane przez naszą społeczność niekoniecznie będzie zrozumiałe dla osób z innych kultur). Istotność psychofizyczna odnosi się do założenia, że właściwość bodźca decyduje o tym, czy ów bodziec lepiej przyciąga uwagę i w rezultacie jest wydajniej przetwarzany w umyśle i ostatecznie przyswojony. Przykładem takiego bodźca w języku są określenia czasowe (np. „wczoraj", „rano", „jesienią" itp.), które w wypowiedziach są mocniej akcentowane i przez co zyskują większą wagę niż np. czasowniki, których odmiana także wskazuje na czasowość. Jak więc widać, efekt istotności (efekt wagi) jest wzmacniany przez konteksty, w jakich występują formy gramatyczne. Innym przykładem jest wystąpienie rzeczownika w liczbie mnogiej wraz z podaniem liczby (np. 4 bohaterowie) - kiedy pojawia się liczba (4), to ona niemalże od razu wskazuje, że chodzi o liczbę mnogą, a nie końcówka rzeczownika w liczbie mnogiej (-owie) (Ellis i Wulff 2019: 47-49).

Drugi czynnik wpływający na nabywanie języka polega na dostrzeżeniu zależności między formą gramatyczną a jej interpretacją. W języku jednak nie zawsze można powiązać dany element językowy ze znaczeniem w stosunku 1:1. Wyrazy i ich formy mogą mieć wiele znaczeń i możliwych interpretacji albo odwrotnie – znaczenia mogą być wyrażane przez różne formy (synonimy). Wielość możliwych interpretacji i reguł może sprawić, że osoba ucząca się L2 będzie mieć trudność z dostrzeżeniem ich i zapamiętaniem (Ellis i Wulff 2019:50).

Trzecim czynnikiem jest wyuczona uwaga, czyli swoista wrażliwość osoby uczącej się języka drugiego na te cechy nabywanego języka, które pokrywają się z językiem pierwszym (Ellis i Wulff 2019). Efektem wyuczonej uwagi jest tzw. „blokowanie", a więc zwracanie uwagi tylko na znane już aspekty języka (co wynika z wcześniejszych doświadczeń językowych w L1) (Kruschke i Hetrick 2005, Ellis i Wulff 2019). Ellis i Sagarra (2010) przeprowadzili badania, które zobrazowały zjawisko blokowania. Zauważono, że przyzwyczajenie do przysłówków czasu wynikające z języka pierwszego „blokowało" nabywanie reguł związanych z odmianą czasownika przez czasy

i odwrotnie – wcześniejsze doświadczenie z odmianą czasownika hamuje uczenie się przysłówków czasu. Innymi słowy, nabyte we wczesnym dzieciństwie reguły języka „blokują" uczenie się pewnych reguł języka drugiego w późniejszym wieku. Badacze przeprowadzili eksperymenty, w których dowiedli długoterminowego zjawiska transferu, jakim jest blokowanie w przypadku osób, których językiem pierwszym był język chiński (w którym nie występuje odmiana czasownika przez czasy). Okazało się, że uczestnicy badań – dwujęzyczni użytkownicy języka chińskiego i angielskiego – mają trudność ze zrozumienie informacji o czasie na podstawie odmiany czasownika w języku łacińskim, zwłaszcza, gdy w zdaniu występują zarówno formy czasownikowe, jak i określenia czasowe takie jak przysłówki. Badani skupiali się na informacji o czasie wynikającej z przysłówków, a nie z odmiany czasowników (Ellis i Sagarra 2010: 571). Co więcej, wynik ten powtórzył się w badaniach, w których oprócz Chińczyków brali udział także rodzimi użytkownicy języków hiszpańskiego i rosyjskiego (a więc języków, w których występuje rozbudowana fleksja czasownika). W porównaniu do osób, których językiem pierwszym był język hiszpański lub rosyjski, użytkownicy języka chińskiego mieli wyraźną trudność w opanowaniu zasad związanych z odmianą czasownika i zwracali większą uwagę na informacje czasowe wynikające z przysłówków (Ellis i Sagarra 2011: 611-612).

Innym badaczem, który w swoich hipotezach odwołuje się do wyuczonej uwagi jest VanPatten, który opracował teorię przetwarzania danych językowych (*Input Proccessing Theory*). Badacz ten uważa, że warunkiem koniecznym do skutecznego przyswojenia języka jest rozumienie (*comprehension*). Mimo że samo rozumienie nie gwarantuje akwizycji języka, to jednak proces nabywania języka polega na budowaniu związków pomiędzy formą a znaczeniem i bez procesu rozumienia nie dojdzie do akwizycji języka. VanPatten podkreśla, że zaangażowanie uczących się w rozumienie tekstu/komunikatu uruchamia przetwarzanie danych językowych, co prowadzi do uruchomienia mechanizmów odpowiedzialnych za uczenie się w ogóle i w rezultacie sprzyja rozwijaniu systemu językowego u osób uczących się (VanPatten 2015: 114). VanPatten uszczegółowił teorię przetwarzania danych językowych, formułując dziewięć reguł. Należą do nich:

1) Reguła przetwarzania słów istotnych dla zrozumienia treści (*The Primacy of Content Words Principle*) – uczący się przetwarzają jako pierwsze słowa istotne dla zrozumienia, pomijając słowa lub formy gramatyczne, bez których

i tak można zrozumieć zdanie (np. uczący się odkodowują rzeczownik i czasownik, nie zwracając uwagi na ich formy gramatyczne).

2) Reguła preferencji leksykalnej (*Lexical Preference Principle*) - uczący się przetwarzają wcześniej poszczególne słowa niż formy gramatyczne (np. odpowiednie końcówki), choć zarówno słowa jak i formy mogą nieść te same informacje semantyczne (np. wcześniej przetwarzane jest słowo 'yesterday' (wczoraj) niż końcówka czasownika wskazująca na czas przeszły -ed).
3) Reguła niezbędności (*Preference for Nonredundancy Pronciple*) - uczący się przetwarzają przede wszystkim te informacje gramatyczne - końcówki (morfemy) - które odgrywają istotną rolę w zrozumieniu.
4) Reguła „znaczenie przed brakiem znaczenia" (*The Meaning before Nonmeaning Principle*) – uczący się przetwarzają jako pierwsze te znaczniki gramatyczne, które niosą znaczenie, a nie pełnią jedynie funkcję gramatyczną.
5) Reguła pierwszego rzeczownika (*The First-Noun Principle*) - uczący się mają tendencję do przetwarzania pierwszego rzeczownika lub zaimka, z jakim się spotykają w zdaniu, i do interpretowania go jako podmiotu.
6) Reguła prawdopodobieństwa zdarzeń (*The Event Probability Principle*) - uczący się mogą polegać na wiedzy o świecie i utartych związkach wyrazowych do interpretacji zdania (wtedy reguła ta zastępuje regułę pierwszego rzeczownika)
7) Reguła semantyki leksykalnej *(The Lexical Semantics Principle*) - uczący się mogą polegać bardziej na semantyce, szukając logicznych powiązań między wyrazami, niż na gramatycznej analizie zdania
8) Reguła ograniczonego kontekstu (*The Contextual Constraint Principle*) – uczący się mogą kierować się bardziej kontekstem (np. dzięki zdaniu nadrzędnemu) niż regułą pierwszego rzeczownika.
9) Reguła położenia w zdaniu (*The Sentence Location Principle*) – uczący się przetwarzają najefektywniej wyrazy znajdujące się na początku zdania, następnie te na końcu zdania i te, które znajdują się w środku zdania (VanPatten 2015: 115-122).

Obok nurtu kognitywistycznego, wyróżnia się konstruktywizm, który kładzie nacisk na aktywne budowanie wiedzy przez jednostkę w oparciu o doświadczenia i interakcje społeczne. Konstruktywizm, choć niezależny, w pewnym stopniu wywodzi

się z kognitywizmu, ponieważ korzysta z jego założeń dotyczących procesów poznawczych (von Glasersfeld 1995, Gębal i Miodunka 2020). W podejście konstruktywistyczne wpisuje się teoria oparta na użyciu (ang. *Usage-Based Theory*), która ma swoje zastosowanie również w przypadku języka drugiego. Fundamentalnym założeniem tej teorii jest to, że uczenie się języka wynika bezpośrednio z doświadczeń językowych, a proces nabywania języka jest napędzany przez interakcję i komunikację z innymi. Ponadto rozwój języka przebiega od konkretnych słów i zdań pojawiających się w określonych kontekstach do abstrahowania ogólnych reguł gramatycznych (Tomasello 2002). W teorii opartej na użyciu wyróżnia się procesy poznawcze, które wspomagają naukę języka. Do procesów tych zalicza się: kategoryzacja oraz powtarzanie i segmentacja prowadzące do wiedzy, jak użyć języka (Bybee i Beckner 2009: 829-832). W teorii opartej na użyciu dużą rolę przypisuje się powtarzaniu, które łączy się z frekwencją (te słowa lub formy gramatyczne, które są typowe i często występują w użyciu – innymi słowy są często powtarzane – nabywane są szybciej). To frekwencja pozwala na tworzenie schematów i ostatecznie wpływa na produkcję. Zaś schematy i produkcja mogą powstać w wyniku kategoryzacji, która pozwala łączyć formy (morfemy, leksemy, reguły gramatyczne) w określone kategorie (Bybee i Beckner 2009: 841-842).

Warto przywołać teorię akwizycji języka obcego/drugiego Krashena i Terrell (1998) opisaną książce pt. „The Natural Approach", która po raz pierwszy ukazała się w 1983 roku i wywarła duży wpływ na metodykę nauczania języków. Zgodnie z założeniami przyjętymi przez badaczy, uczący się języka rozwijają swoje kompetencje tylko wtedy, gdy rozumieją znaczenie komunikatów, wypowiedzi, tekstów, z którymi mają kontakt, a rozumienie wyprzedza produkcję językową. Kolejną zasadą podejścia naturalnego (*Natural Approach*) jest założenie, iż produkcja rozwija się stopniowo etapami – od okresu komunikacji niewerbalnej po rozbudowane wypowiedzi i dyskurs. Trzecim założeniem jest skoncentrowanie się na komunikacyjnych celach i organizacji zajęć według tematu, a nie struktur gramatycznych. Ostatnie założenie odnosi się do tzw. filtra afektywnego, czyli wpływu emocji na rozwój kompetencji komunikacyjnej w języku obcym/drugim. Aktywności podczas zajęć powinny być ważne dla ucznia pod względem poznawczym, budzić ciekawość, pozytywne nastawienie do języka i wzmacniać motywację do komunikacji (Krashen i Terrell 1998: 18-21).

Podejście naturalne opiera się na pięciu hipotezach sformułowanych przez Krashena i Terrell (1998). Pierwsza hipoteza (*the Acquisition-Learning*

Hypothesis) odnosi się do różnic między akwizycją a uczeniem się języka. Akwizycja języka drugiego jest w tym ujęciu postrzegana jako proces nieuświadomiony – akwizycja to nabywanie, przyswajanie języka w sposób naturalny, a nie uczenie się, które ma charakter świadomego analizowania gramatyki i rozwijania wiedzy o języku. Zgodnie z drugą hipotezą (*the Natural Order Hypothesis*), istnieje ogólny porządek nabywania języka. Oznacza to, że pewne struktury gramatyczne są przyswajane szybciej niż inne – zarówno w przypadku dzieci nabywających L1, jak i starszych nabywających L2. Warto jednak podkreślić, że nie oznacza to, iż każda osoba zawsze przyswaja język w tej samej kolejności. Trzecia hipoteza (*the Monitor Hypothesis*) dotyczy monitorowania wypowiedzi, tekstów pisanych w języku drugim. Krashen i Terrell założyli, że świadomość językowa, czyli wiedza na temat języka kontroluje wypowiedzi (dzięki czemu można np. poprawić swój błąd językowy), ale nie bierze udziału w inicjowaniu wypowiedzi. Czwarta hipoteza (*the Input Hypothesis*) mówi o tym, że akwizycji służy kontakt z otaczającym językiem, który jest dostosowany do poziomu kompetencji językowych osoby przyswajającej ów język (treści językowe muszą być na takim poziomie jak kompetencje ucznia lub nieznacznie wychodzić poza te kompetencje). Piąta i zarazem ostatnia hipoteza (*the Affective Filter Hypothesis*), na której bazuje teoria Krashena i Terrell (1998), mówi o tym, że nabywanie języka może zostać zahamowane na skutek czynników emocjonalnych, takich jak np. niska motywacja czy lęk. Skuteczna nauka języka może mieć miejsce tylko wtedy, gdy będą towarzyszyć jej pozytywne emocje i zaangażowanie poznawcze (Krashen i Terrell 1998: 26-38).

W swojej teorii Krashen i Terrell (1998), analizując proces nabywania języka drugiego, wyróżnili sześć etapów akwizycji języka obcego/drugiego takich jak:

1) odpowiedź poprzez komunikację niewerbalną,
2) odpowiedź za pomocą pojedynczego słowa, np.: *tak, nie, tam, okej,*
3) kombinacje dwóch lub trzech słów, np.: *papier na stole, ja nie idę, gdzie książka*
4) frazy (krótkie zdania), np.: *Chcę zostać. Gdzie idziesz? Chłopiec biegnie,*
5) zdania,
6) bardziej złożone wypowiedzi (Krashen i Terrell 1998: 20).

Krashen i Terrell (1998: 20) podkreślają przy tym, że aby przejść do kolejnego etapu i rozwijać umiejętność produkcji językowej uczniowie muszą być na to gotowi, a nie zmuszani do mówienia.

Założenia Krashena i Terrell dotyczące stadialnego przyswajania języka wzbudziły duże zainteresowanie wśród badaczy zajmujących się procesami akwizycji

języka obcego/drugiego oraz metodyką nauczania języków (Ellis 1994, Coelho 2004, Hill i Flynn 2008, Fairbairn i Jones-Vo 2010, Arnett i Bourgoin 2018, Pamuła-Behrens i Szymańska 2018). W swoich publikacjach badacze ci rozwijają koncepcje Krashena i Terrell, opisując nie tylko umiejętności osoby uczącej się L2 na poszczególnych etapach, ale także wskazując przybliżony czas trwania każdego z tych etapów.

Na początku uczący się języka przechodzą przez etap przedprodukcyjny trwający 0-6 miesięcy. Jest to tzw. etap ciszy, w którym z czasem uczący się opanowują kompetencję rozumienia podstawowych zwrotów w języku drugim i używania niewielu słów, co daje możliwość odpowiadania na proste pytania. Ten etap charakteryzuje opanowanie umiejętności kluczowych dla minimalnej komunikacji. Drugi etap jest określany jako etap wczesnej produkcji, ponieważ uczący się rozwijają słownictwo i kompetencję gramatyczną, co umożliwia wypowiadanie pierwszych zdań oraz nazywanie elementów otaczającej rzeczywistości. Ten etap trwa od 6 miesięcy do roku. Etap trzeci – podstawowej komunikacji – charakteryzują dobrze rozwinięte umiejętności receptywne (zwłaszcza w odniesieniu do codziennych sytuacji) oraz płynność językowa, choć uczący się nadal borykają się z wieloma błędami w wymowie i błędami gramatycznymi. Na tym etapie uczący się potrafią już budować kilkuzdaniowe wypowiedzi. Etap ten trwa od roku do 3 lat. Czwarty etap -nazywany etapem średniej płynności – odznacza się dobrą znajomością języka. Uczący się mają wysoki poziom rozumienia i popełniają niewiele błędów gramatycznych. Potrafią wyrażać własną opinię, argumentować, uzasadniać, budując zdania złożone i logicznie połączone krótkie wypowiedzi. Ten etap może trwać od 3 do 5 lat. Piąty etap jest etapem zaawansowanej płynności językowej i trwa od 5 do 7 lat. W tym czasie uczący się osiągają bardzo wysokie kompetencje w języku drugim, zbliżając się do poziomu rodzimych użytkowników języka (Arnett i Bourgoin 2018, Pamuła-Behrens i Szymańska 2018: 20-21). Pamuła-Behrens i Szymańska (2018) zwracają uwagę, że określenie etapów akwizycji języka obcego/drugiego daje pogląd na to, jak długi i skomplikowany jest to proces. Ponadto badaczki podkreślają, że szacowany czas trwania poszczególnych etapów jest zależny od wielu czynników, spośród których wyróżnić można m. in. motywację uczących się, status języków, podobieństwa między językami (np. czy pochodzą z tej samej rodziny i podrodziny językowej) (Pamuła-Behrens i Szymańska 2018: 21).

Uzupełnieniem teorii Krashena i Terrell jest socjolingwistyczna teoria akulturacji Schumanna (1978), zgodnie z którą akwizycja nowego języka jest jednym z aspektów

szerszego procesu – akulturacji. Proces ten polega na integracji z nową kulturą i przyswajaniu jej elementów. Schumann odniósł swój model teoretyczny do akwizycji języka drugiego w naturalnym środowisku, szczególnie w kontekście osób z doświadczeniem migracji (imigrantów) (Schumann 1986: 384-385).

Głównym założeniem tej teorii jest zależność między akulturacją a przyswajaniem języka – stopień integracji kulturowej uczących się z grupą posługującą się językiem docelowym ma decydujący wpływ na poziom opanowania przez nich języka drugiego (Schumann 1986: 384-385). Według Schumanna, na proces akwizycji języka wpływa wiele czynników, jednak z perspektywy jego teorii najważniejszą rolę odgrywają czynniki społeczne (m.in. dominacja społeczna, strategia i poziom integracji, wielkość grupy imigrantów, stosunek uczących się do grupy większościowej, planowana długość pobytu) oraz afektywne (np. szok kulturowy i językowy – lęk przed wejściem w nową kulturę i używaniem nowego języka, motywacja, a także tzw. ego-przepuszczalność, czyli stopień, w jakim osoba jest otwarta na nowe doświadczenia językowe) (Schumann 1986: 380-384).

Akulturacja pełni rolę przyczyny pośredniej, umożliwiając uczącym się nawiązanie kontaktu z osobami posługującymi się językiem docelowym. Następnie interakcje werbalne z użytkownikami tego języka prowadzą do uzyskania odpowiedniego wejścia językowego (*input*), które staje się bezpośrednim bodźcem do przyswajania języka. W związku z tym akulturacja odgrywa kluczową rolę, ponieważ zapoczątkowuje cały proces przyczynowy (Schumann 1986: 385).

Kolejnym istotnym modelem dotyczącym akwizycji języka drugiego u osób z doświadczeniem migracji jest hipoteza wyjścia językowego (*Output Hypothesis*) zaproponowana przez Swain (1985). Badaczka ta prowadziła badania nad procesem akwizycji języka francuskiego u dzieci z doświadczeniem migracji i zaobserwowała, że uczniowie ci – mimo nauki poprzez immersję – nie byli w stanie dorównać poziomem produkcji językowej rodzimym użytkownikom języka francuskiego. Swain przypisała niższy rozwój kompetencji językowej warunkom, w jakich dzieci się uczyły – uczniowie ci nie byli zachęcani do mówienia i pisania w języku francuskim, a ich interakcje z nauczycielem i rówieśnikami będącymi rodzimymi użytkownikami języka francuskiego były ograniczone. Dzieci bardzo dobrze rozumiały język i miały dostęp do zrozumiałego wejścia językowego (*comprehensible input*), co było warunkiem koniecznym do opanowania języka, ale – jak zauważyła Swain – nie wystarczającym. Badaczka zwróciła uwagę na znaczenie produkcji językowej (*output*) i opracowała

hipotezę wyjścia językowego, zakładającą, że mówienie lub pisanie jest integralną częścią procesu nauki języka (Swain 2005: 471-472).

Swain wyróżniła trzy funkcje produkcji językowej istotne z punktu widzenia akwizycji języka: zauważanie (*noticing*), testowanie hipotez (*hypothesis testing*) oraz funkcja metajęzykowa (*metalinguistic function*) (Swain 2005: 474-478).

Pierwsza funkcja, zauważanie, oznacza dostrzeganie braku kompetencji językowej w sytuacji, gdy uczący się próbuje zbudować zamierzony przekaz, ale brakuje mu odpowiednich zasobów językowych, aby to osiągnąć. Badaczka założyła, że uświadomienie sobie luk w języku pośrednim (*interlanguage*) stanowi bodziec dla uczącego się do ich wypełnienia poprzez poszukiwanie nowych zasobów językowych (Swain 2005: 474).

Druga funkcja – testowanie hipotez – zachodzi wtedy, gdy uczący się formułuje wypowiedzi w mowie lub piśmie, sprawdzając w praktyce hipotezy dotyczące elementów języka. W przypadku popełnienia błędu uczeń otrzymuje informację zwrotną od swojego rozmówcy lub odbiorcy, co stwarza okazję do ponownego przetworzenia i przeformułowania hipotezy (Swain 2005: 476).

Trzecia funkcja, metajęzykowa, polega na refleksji nad językiem. Zdaniem Swain, osoba mówiąca lub pisząca w drugim języku nie tylko testuje hipotezy, ale również analizuje język, kieruje swoją wiedzą językową i wykorzystuje ją w produkcji językowej (Swain 2005: 478).

Zgodnie z hipotezą Swain, dane językowe (rozumienie) są kluczowe w procesie przyswajania języka, jednak wyjście językowe (produkcja) umożliwia praktyczne wykorzystanie wiedzy językowej poprzez podejmowanie wysiłku związanego z zastosowaniem gramatyki drugiego języka podczas mówienia lub pisania. Produkcja językowa wspiera efektywniejsze przyswajanie języka i zwiększa zasoby językowe uczącego się.

Wśród teorii akwizycji ważną pozycję zajmuje także teoria przetwarzalności (*Processability theory*) opracowana przez Pienemanna (1998). Badacz ten założył, że osoba nabywająca język może zarówno rozumieć jak i produkować tylko te konstrukcje językowe, które jest w stanie przetworzyć (Pienemann i Lenzing 2015: 159). Pienemann (1998) opracował pewną hierarchię przetwarzania przekładającą się na rozwój języka. Opanowanie jednego poziomu pozwala na przejście do kolejnego, bardziej skomplikowanego zagadnienia językowego. Przykładowo zapamiętanie słowa i włączenie go do zasobu słownictwa osoby nabywającej język pozwala na przejście

do określania kategorii gramatycznej tego słowa. Hierarchia procesu przetwarzania (i zarazem nabywania) języka zaproponowana przez Pienemanna składa się z następujących etapów:

1) brak procesu (np. produkowanie tylko prostych, pojedynczych słów, takich jak „tak”),
2) proces przetwarzania kategorii gramatycznej (np. dodawanie morfemu wskazującego na czas przeszły),
3) proces przetwarzania frazy rzeczownikowej,
4) proces przetwarzania frazy czasownikowej,
5) proces przetwarzania zdania,
6) proces przetwarzania zdania podrzędnego (Pienemann i Lenzing 2015: 163).

Podsumowując powyższe etapy, teorię przetwarzalności można w uproszczeniu opisać w trzech głównych krokach: od wyrazu (pojedynczej kategorii gramatycznej), poprzez frazę, aż do zdania. Kluczowym założeniem teorii jest to, że osoby uczące się mogą przyswoić tylko te struktury językowe, które są zgodne z ich aktualnym poziomem zdolności przetwarzania. Oznacza to, że rozwój językowy przebiega w sposób hierarchiczny i przewidywalny. Kolejność nabywania tych struktur jest uniwersalna i spójna między językami, co wynika z ograniczeń poznawczych oraz uniwersalnych zasad przetwarzania językowego (Pienemann 2015: 127-128).

Przegląd powyższych teorii nabywania języka drugiego ma na celu przybliżenie podstawowych założeń i podstaw opanowywania języka drugiego, zwłaszcza u dzieci. Liczba etapów nauki języka i czynników różnie definiowanych i wartościowanych przez badaczy wskazuje, że akwizycja języka to skomplikowany proces. W kolejnym podrozdziale informacje na temat akwizycji języka zostaną nieco bardziej skonkretyzowane i uszczegółowione, ponieważ omówione zostaną zagadnienia związane z nabywaniem poszczególnych podsystemów języka.

2.2 Przegląd teorii i badań akwizycji podsystemów języka

Akwizycja języka to proces skomplikowany, odzwierciedlający złożoność samego języka, który obejmuje podsystem fonetyczno-fonologiczny, słownictwo oraz fleksję, słowotwórstwo i składnię. W dalszej części pracy omówione zostaną modele teoretyczne i badania empiryczne dotyczące procesów akwizycji fonetyki i fonologii, słownictwa oraz morfosyntaktyki (termin „morfosyntaktyka” będzie odnosił się

do fleksji, słowotwórstwa i składni, zgodnie z terminologią stosowaną w literaturze anglojęzycznej). Zaprezentowane teorie i badania służą lepszemu ukontekstualizowaniu badań własnych, zwłaszcza w odniesieniu do akwizycji morfosyntaktyki.

2.2.1 Fonetyka i fonologia

Nabywanie fonetyki i fonologii języka drugiego jawi się jako dość skomplikowany proces. W latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku wielu naukowców podjęło próbę wytłumaczenia, w jaki sposób przyswajana jest wymowa języka drugiego, co zaowocowało wieloma badaniami (Flege 1985, Best 1994, Major i Kim 1996, Kuhl 1991, 2008) . Większość powstałych koncepcji i teorii łączy jedno, istotne założenie – dźwięki należące do L2 są przypasowywane i upodobniane do dźwięków z inwentarza języka pierwszego (Broselow i Kang 2013: 530). Jednym z istotniejszych modeli dotyczących uczenia się wymowy w L2 jest model Flege'a (ang. *Speech Learning Model, SLM*) (Flege 1995: 237). W modelu tym Flege zakłada, że dźwięki w języku drugim są identyfikowane jako podobne do dźwięków w języku pierwszym lub jako nowe. Powoduje to, że fonemy z języka drugiego, które są podobne do fonemów z języka pierwszego, realizowane są tak jak fonemy z L1, co znacząco utrudnia opanowanie wymowy w języku drugim. Dostosowanie percepcji mowy do dźwięków charakterystycznych dla L1 może skutkować również trudnościami w różnicowaniu dwóch podobnych pod względem fonetycznym dźwięków w L2 (Flege 1995: 237). Warto jednak dodać, że im bardziej dźwięki w obydwu językach różnią się od siebie (mimo łączącego je podobieństwa), tym łatwiej dostrzec różnice w ich wymowie. Lepsza percepcja i zauważenie różnic między fonemami w L2 i fonemami w L1 umożliwia z kolei zbudowanie odpowiedniej kategorii fonetycznej i przyswojenie wymowy (Flege 1995: 238).

Inną teorią dotyczącą przyswajania głosek języka obcego jest hipoteza wskaźnika różnicującego podobieństwa (ang. *Similarity Differential Rate Hypothesis*). Zgodnie z propozycją Majora i Kima (1996) dźwięki niepodobne do dźwięków z języka pierwszego są przyswajane szybciej niż głoski podobne od głosek z języka pierwszego (Major i Kim 1996:170, 172). Badania Majora i Kima dowodzą, że choć początkowo dźwięki niepodobne są trudniejsze do opanowania, to proces kształtowania ich właściwej wymowy zachodzi szybciej niż w przypadku głosek podobnych.

Innym modelem wyjaśniającym przyswajanie wymowy w języku drugim jest model asymilacji percepcyjnej (ang. *Perceptual Assimilation Model*, PAM)

zaproponowany przez Best (1994, 1995). W koncepcji tej akcentuje się rolę ruchów artykulacyjnych, które są podświadomie obserwowane przez ludzi (już w okresie niemowlęctwa). Zgodnie z tym modelem dźwięki pochodzące z języka nierodzimego są postrzegane przez pryzmat podobieństw i różnic w zakresie cech fonetycznych głosek z języka rodzimego. Głoski z języka obcego są zatem niejako dopasowywane do głosek z języka ojczystego i wymawiane według wzorca artykulacyjnego dźwięków z języka rodzimego (Best 1995: 193). Model PAM nawiązuje też do rozwoju percepcji mowy u niemowląt. Niemowlęta doskonalą swoją percepcję w zakresie mowy rodzimej i zdobywają umiejętność odczytywania informacji płynącej z ruchów artykulacyjnych. W wieku 10-12 miesięcy u niemowląt można zaobserwować trudności z różnicowaniem dźwięków mowy nierodzimej. Model percepcyjnej asymilacji wskazuje, że dzieje się tak, ponieważ niemowlęta uczą się rozpoznawać ruchy artykulacyjne. Im bardziej wymowa i układ artykulatorów zbliżone są do głosek z języka ojczystego, tym trudniej niemowlętom jest zróżnicować dźwięki (Best i McRoberts 2003: 194). Badania z udziałem amerykańskich niemowląt w wieku 10-12 miesięcy pokazały, że różnicowanie kontrastów głosek z języka obcego okazuje się trudnym zadaniem szczególnie wtedy, gdy zestawiane są głoski, które powstają przy udziale tego samego narządu artykulacyjnego. Best zaktualizowała zatem model PAM, podkreślając znaczenie hipotezy narządu artykulacyjnego (ang. *Articulatory Organ Hypothesis*) opracowanej przez Browman i Goldsteina (1986) (Best i McRoberts 2003: 194). Hipoteza ta zakłada, że spółgłoski, które są wytwarzane za pomocą tych samych narządów artykulacyjnych są trudniejsze do zróżnicowania w porównaniu ze spółgłoskami powstającymi dzięki pracy różnych artykulatorów (Tyler, Best, Goldstein i in. 2014: 210). Warto dodać, że badania z udziałem dorosłych pokazują, iż założenia modelu percepcyjnej asymilacji odnoszą się także do samogłosek należących do języka nierodzimego (wyjątek stanowią samogłoski, które występują w wielu językach – samogłoski *a*, *u*, *i*) (Tyler, Best, Faber i in. 2014: 16-17).

Rozwój percepcji mowy u niemowląt wyjaśnia również teoria magnesu języka rodzimego (ang. *Native Language Magnet theory*, NLM) opracowana przez Kuhl (1993, 2000, Kuhl i in. 2008). Badaczka ta opisała model wczesnej percepcji mowy, w którym można wyróżnić trzy etapy rozwoju. W pierwszej fazie niemowlęta są zdolne do różnicowania wszystkich dźwięków mowy, niezależnie od języka, co jest możliwe dzięki ogólnym, wrodzonym mechanizmom przetwarzania słuchowego (Kuhl 1991: 105, Kuhl 2004: 832-833, Kuhl i in. 2008: 989-991). W drugiej fazie niemowlęta zaczynają –

na skutek kontaktów z otaczającą je mową – budować reprezentacje fonetyczne dla określonego języka, a ich percepcja słuchowa ulega swoistej specyfikacji, uwrażliwia się na dźwięki tegoż języka. Utrwalone reprezentacje fonetyczne (czyli otaczające dziecko dźwięki ludzkiej mowy z zakresu konkretnego języka) zaczynają działać jak magnesy percepcyjne, powodując, że dziecko coraz lepiej różnicuje dźwięki języka rodzimego (Kuhl 1993: 129-130, Kuhl 2004: 832-833, Kuhl i in. 2008: 991). W trzeciej fazie dochodzi do specyfikacji percepcji, co zdecydowanie przyspiesza rozwój mowy w języku rodzimym, ale jednocześnie powoduje zanik zdolności do rozróżniania dźwięków języka nierodzimego (Kuhl 2004: 838-840, Kuhl i in. 2008: 991). Teoria ta pokazuje, że naturalną tendencją ludzkiego mózgu jest percypowanie dźwięków z języka obcego przez pryzmat dźwięków z języka ojczystego, działających jak magnes. W modelu tym przyjmuje się zatem, że dźwięki z języka obcego są dopasowywane i upodabniane do głosek z języka ojczystego i że interferencja z języka pierwszego jest bardzo silna (Broselow i Kang 2013: 530).

Warto dodać, że Kuhl (2008) zaktualizowała teorię magnesu języka ojczystego, uwzględniając kontakt z dwoma językami w okresie niemowlęctwa. Badaczka i jej współpracownicy podkreślają, że w przypadku dzieci, które otoczone są dwoma językami proces ukierunkowania na dźwięki z obydwu języków jest dłuższy. Okres pozostawania na tym etapie kształtowania percepcji może zależeć od liczby doświadczeń językowych, czyli np. liczby osób, które posługują się tymi językami i kierują swoje wypowiedzi wprost do dziecka (Kuhl i in. 2008: 992). Ponadto Kuhl z zespołem (2008: 991) wskazała czwartą fazę, w której dochodzi do utworzenia względnie stabilnych połączeń neuronalnych, a wzorce językowe wpływają na dalsze uczenie się języka. W tej fazie niemowlęta cechują już dość stabilne połączenia neuronalne odpowiedzialne za percepcję fonetyczną, niemniej jednak sieci neuronalne nie są ostatecznie ukształtowane, a mózg odznacza się dużą plastycznością. W przypadku kontaktu z językiem obcym/drugim niemowlęta są w stanie nauczyć się nowych wzorców fonetycznych znacznie szybciej niż dorośli (Kuhl i in. 2008: 991).

Broselow i Kang (2013: 531) podkreślają, że akwizycję systemu dźwięków należących do języka drugiego można rozważać z dwóch perspektyw: fonologii i fonetyki. Pierwszy z wymienionych działów językoznawstwa definiowany jest jako zbiór abstrakcyjnych reguł odnoszących się do dźwięków danego języka. Fonetyka jest z kolei nauką o fizycznych cechach dźwięków, sposobach ich realizacji

w mowie i interpretacji podczas percepcji (Broselow i Kang 2013). Te dwa ujęcia znajdują odzwierciedlenie w literaturze przedmiotu.

Do grona badaczy, którzy uważają, że akwizycję języka drugiego można opisywać z punktu widzenia fonologii, należy m. in. Brown (2000), Larson-Hall (2003), Archibald (2005). Brown (2000) zwraca uwagę, że akwizycja reprezentacji fonologicznych bazuje na percepcji kontrastów fonemów, dlatego model przyswajania systemu dźwięków powinien obejmować nie tylko proces tworzenia reprezentacji fonologicznych, ale także percepcji mowy. Zdaniem Brown język pierwszy i jego system dźwięków ogranicza percepcję dźwięków języka drugiego i wpływa na to, które kontrasty dźwięków zostaną ostatecznie przyswojone. Z badań prowadzonych przez Brown wynika, że nie wszystkie opozycje w języku drugim są dostrzegane i przyswajane w ten sam sposób. Niektóre kontrasty są percypowane i opanowywane szybciej niż pozostałe. Eksperymenty Brown pokazują, że na akwizycję dźwięków w języku drugim niezwykle duży wpływ ma język pierwszy (Brown 2000: 19-21). Opozycje fonemów w języku drugim są przyswajane bardziej dokładnie (to znaczy w wymowie pojawia się cecha różnicująca głoski), jeśli pewne cechy dystynktywne występują w języku rodzimym osoby uczącej się. W sytuacji, gdy w języku pierwszym nie pojawiają się cechy dystynktywne tworzące opozycje głosek języka drugiego, dochodzi do upodobnienia dźwięków i przypisania fonemom jednej cechy fonologicznej. Przykładowo, mimo że głoski /b/, /v/, /f/ i /p/ nie są głoskami kontrastowymi w języku japońskim, chińskim czy koreańskim, to cecha dźwięczności występuje w tych językach i osoby posługujące się nimi potrafią je różnicować także w języku angielskim (Brown 2000: 25). Potwierdzają to badania Brown, do których wybrane zostały cztery pary kontrastów z języka angielskiego: /p–f/, /f–v/, /l–r/ i /s–θ/. Badani Japończycy, Koreańczycy i Chińczycy opierali się na wiedzy fonologicznej związanej z ich językami pierwszymi. Japończycy i Koreańczycy dobrze radzili sobie z różnicowaniem par dźwięków /p–f/ oraz /f–v/, jednak znacznie gorzej radzili sobie z percepcją /l–r/ i /s–θ/, zaś Chińczycy zauważali różnicę w parach /p–f/, /f–v/, /l–r/, jednak mieli dużą trudność w zróżnicowaniu /s–θ/ (Brown 2000: 39-40).

Podobne stanowisko na temat akwizycji języka i roli fonologii w tym procesie ma Larson-Hall (2003). Badaczka ta, inspirujac się modelem Brown, zrealizowała eksperyment z udziałem użytkowników języka japońskiego uczących się języka rosyjskiego. Badani studenci japońscy słyszeli cztery wyrazy, z których dwa tworzyły parę minimalną, różniące się tylko jednym fonemem, a pozostałe dwa wyrazy były

fonemicznie identyczne z jednym z wyrazów pary minimalnej, lecz różniły się akustycznie (np. były wypowiedziane przez różne osoby). Zadaniem badanych studentów japońskich było wskazywanie par pseudowyrazów, które różniły się tylko jednym fonemem. Łącznie przetestowano w ten sposób 23 kontrasty dźwięków z języka rosyjskiego (Larson-Hall 2003: 194). Wyniki eksperymentu badaczki pokazują, że na podstawie modelu Brown (1997, 2000) można przewidzieć, które opozycje fonologiczne są najtrudniejsze do opanowania przez badanych. Z eksperymentów badaczki wynika, że dwie najtrudniejsze do przyswojenia dla Japończyków opozycje to /l - r/ oraz /ʃ - tʃ/, co jest zgodne z modelem Brown. Badania wskazują jednak, że model Brown można traktować jako narzędzie do wskazywania obszarów trudnych dla uczących się, jednak nie można zakładać, iż problemy z percepcją i przyswajaniem dźwięków języka obcego będą długotrwałe i niezależne od poziomu opanowania języka (Larson-Hall 2003: 195-196).

Z kolei Brannen (2002) sądzi, że akwizycję dźwięków języka drugiego należy analizować z perspektywy fonetyki. Jej badania opisali Broselow i Kang (2013). Badaczka ta zauważa, że nie wszystkie zjawiska związane z wymową można wyjaśnić na płaszczyźnie fonologicznej, bazując na kontrastywnych cechach fonemów należących do inwentarza dźwięków danego języka. Przykład może stanowić realizacja angielskiej głoski międzyzębowej szczelinowej /θ/ przez użytkowników języka francuskiego z Kanady jako dźwięku /t/ oraz przez użytkowników języka francuskiego w Europie jako /s/. Obydwie odmiany języka francuskiego posiadają ten sam zasób fonemów i system cech fonologicznych, a mimo to można zaobserwować wspomniane zjawisko. Brannen podkreśla, że obydwa warianty francuskiego różnią się w zakresie miejsca artykulacji niektórych głosek. Okazuje się bowiem, że w Kanadzie /s/ wymawiane jest dziąsłowo, zaś w Europie – zębowo. O wyborze głoski będącej substytutem angielskiej /θ/ decyduje zatem cecha fonetyczna – miejsce artykulacji, a nie cechy dystynktywne fonemów występujące w języku rodzimym (Broselow i Kang 2013: 532).

Oprócz procesu przyswajania fonemów czy głosek języka drugiego warto rozważyć akwizycję suprasegmentalnych aspektów podsystemu fonetyczno-fonologicznego, które również były obszarem zainteresowań badaczy procesów akwizycji (Flege i in. 2006, So i Best 2010, Lepage i Busa 2010, Giannakopoulou i in. 2013). Badania So i Best (2010) pokazują, że identyfikowanie i różnicowanie tonów w języku obcym pozostaje pod silnym wpływem elementów prozodycznych w języku pierwszym. Badaczki przeprowadziły eksperyment,

w którym udział wzięły trzy grupy osób: użytkownicy języka japońskiego, użytkownicy języka kantońskiego i użytkownicy języka angielskiego. Zadaniem badanych było różnicowanie i identyfikowanie tonów należących do języka mandaryńskiego. Okazało się, że kategorie tonalne, które można wyróżnić w języku pierwszym, silnie oddziałują na akwizycję elementów prozodycznych języka drugiego. Osoby posługujące się językiem japońskim i kantońskim wypadły znacznie lepiej w rozróżnianiu tonów niż użytkownicy języka angielskiego. Co więcej, zauważono, że największe trudności sprawiały wszystkim badanym te opozycje tonów, które były podobne do siebie. Natomiast opozycje tonów o różnych cechach fonetycznych były znacznie łatwiejsze dla badanych. Badaczki wyciągnęły ponadto wniosek, że język pierwszy, w którym występuje tonalność niekoniecznie ułatwia percepcję i produkcję tonów w języku drugim. Kluczową rolę odgrywa w tych procesach przede wszystkim to, czy systemy tonalne obydwu języków są podobne, czy też różnią się od siebie. Pary tonów, które były podobne w języku rodzimym i w języku obcym okazały się znacznie trudniejsze do identyfikowania i różnicowania. Takie wyniki były jednak zauważalne tylko w przypadku języka kantońskiego (a nie również tonalnego - japońskiego), dlatego badaczki wysunęły wniosek, że wpływ na akwizycję tonów ma nie tylko sama w sobie tonalność, ale przede wszystkim specyfika systemu fonologicznego (np. długość trwania samogłosek) (So i Best 2010: 287-290).

Inną istotną cechą prozodyczną z punktu widzenia akwizycji jest akcent. Badania Lepage i Busa (2013) dowodzą, że akcent wpływa na skuteczną komunikację. W prowadzonych przez badaczki eksperymentach rodzimi użytkownicy języka angielskiego słuchali wyrazów z akcentem włoskim lub francuskim i ich zadaniem było poprawienie akcentu. Jeśli uczestnicy badania nie rozpoznawali wyrazu, mieli przejść do kolejnego. Okazało się, że rodzimi użytkownicy języka angielskiego mieli problem ze zrozumieniem angielskich słów wypowiadanych z akcentem francuskim bądź włoskim. Badania te pokazują, że akcent będący interferencją języka pierwszego (włoskiego lub francuskiego) warunkuje zrozumiałość wypowiedzi w języku drugim (angielskim). Co więcej, zarówno przesunięcia akcentu w prawo jak i w lewo zakłócają zrozumiałość w języku drugim, jednak w większym stopniu percepcję wyrazów utrudnia akcent przesunięty w lewo. Badaczki sugerują, by nauczyciele języków obcych zwracali uwagę na wymowę, w tym także na akcent. Dodatkowo w badaniach tych skupiono się również na redukcji samogłosek. Jak wskazują wyniki eksperymentów, niepoprawna

redukcja samogłosek ma większy wpływ na trudności w zrozumieniu niż niepoprawny akcent (Lepage i Busa 2013: 394-397).

Badania Giannakopoulou z zespołem (2013) porównywały grupę dorosłych i grupę dzieci mieszkających w Grecji i uczących się języka angielskiego jako obcego. Wyniki pokazały, że obie grupy miały trudności z testowanymi podczas badań aspektami fonetycznymi języka angielskiego (zarówno dorośli, jak i dzieci dokonywali interferencji z języka greckiego), jednak na skutek prowadzonego w ramach badań treningu z wymowy angielskiej dzieci zaczęły osiągać lepsze wyniki w porównaniu z dorosłymi. Wyniki te pokazują, że w przypadku prowadzonych w badaniu eksperymentów znaczenie miał nie tyle poziom biegłości językowej czy czas nauki języka (u dorosłych poziom znajomości języka był wyższy, a nauka trwała znacznie dłużej niż w przypadku dzieci), ile zdolności percepcyjne i plastyczność poznawcza/neuronalna, które cechują dzieci (Giannakopoulou, Uther, Ylinen 2013: 214-216).

Porównanie grupy dorosłych i grupy dzieci było także celem badania Flege'a i jego współpracowników (2006). Do badań tych wybrano dzieci i dorosłych, którzy wyemigrowali do USA lub Kanady w wieku 6 -14 lat (dzieci) lub w wieku 21-40 lat (dorośli). W badaniach sprawdzono, jak dzieci i dorośli pochodzący z Korei Północnej radzą sobie z akcentem w języku angielskim. Wyniki pokazują, że dzieci w porównaniu z dorosłymi mają nieco słabszy akcent z języka pierwszego, ale jednocześnie zdania artykułowane przez badane dzieci koreańskie były ocenianie znacznie niżej niż zdania wymawiane przez dzieci anglojęzyczne (dzieci będące rodzimymi użytkownikami angielszczyzny). Dzieci wypowiadały zdania w języku angielskim w sposób bardziej zbliżony do rodzimych użytkowników niż dorośli, jednak nadal mówiły z wyczuwalnym obcym akcentem. Badania pokazują również, że niezależnie od wieku badanych dzieci (6-14 lat) pojawiały się trudności z akcentem. Nie stwierdzono zależności wskazującej, że młodsze dzieci mają lepszy akcent. Wyniki sugerują, że hipoteza okresu krytycznego może nie być wystarczająca do pełnego wyjaśnienia wpływu wieku na naukę języka i rozwój akcentu. Inne czynniki, takie jak intensywność kontaktu z językiem, środowisko językowe czy indywidualne różnice w zdolnościach percepcyjnych i produkcyjnych, mogą odgrywać istotną rolę i wykraczać poza ramy okresu krytycznego. Obie grupy badanych używały bowiem na co dzień języka angielskiego poza domem (w pracy lub w szkole), jednak dzieci znacznie chętniej niż dorośli korzystały z języka drugiego (angielskiego), używając go w bardziej różnorodnych kontekstach, a nawet w domu. Taki wynik sugeruje ponadto, że dzieci znacznie łatwiej „porzucają"

język pierwszy, co ma najprawdopodobniej związek z nauką szkolną i budowaniem wiedzy o świecie w języku drugim. Badania pokazują również, że mimo upływu czasu (badanie przeprowadzono po dwóch latach), w obu grupach badanych nadal zauważalny był obcy akcent (Flege i in. 2006: 168-171).

Omówione wyżej badania pokazują, jak złożonym procesem jest nabywanie dźwięków języka drugiego, a także jego elementów suprasegmentalnych. W kolejnym podrozdziale szerzej zostaną omówione aspekty akwizycji słownictwa.

2.2.2 Słownictwo

Na początku podrozdziału poświęconego akwizycji słownictwa warto zastanowić się, w jaki sposób osoby nabywające język drugi/obcy uczą się słów w tym języku. Milton i Donzelli (2013) zauważają, że można rozważyć trzy drogi nabywania słownictwa. Pierwsza hipoteza zakłada, że każda forma słowa (podstawowa i odmieniona) jest nabywana oddzielnie, zatem każda forma jest traktowana jako osobne słowo. Drugie – zdaniem wspomnianych badaczy najbardziej prawdopodobne – stanowisko zakłada, że osoby nabywające język dość wcześnie rozpoznają i przyswajają podstawowe formy słów, a ponadto abstrahują reguły dotyczące odmiany przez przypadki, tworzenia liczby mnogiej, czasu przeszłego itp. Uczący się języka drugiego/obcego nie nabywają zatem każdej formy fleksyjnej z osobna, lecz zapamiętują słowa przybierające postać form podstawowych (leksemów), do których „dołączane" są reguły gramatyczne. Innymi słowy, uczący się przyswaja wyraz w formie podstawowej i wie, jakim zasadom fleksyjnym ten wyraz podlega. Trzeci sposób nabywania słownictwa to przyswajanie rodzin wyrazów, czyli uczenie się wyrazów podstawowych oraz ich pochodnych. Wyrazy pochodne charakteryzują się jednak niższą częstotliwością występowania i większą nieregularnością, dlatego ich przyswajanie ma miejsce stosunkowo późno – w momencie, gdy zasób słownictwa jest już dość szeroki i trwa proces jego dalszego wzbogacania (Milton i Donzelli 2013: 442–444). Ten sposób akwizycji słownictwa został uchwycony w glottodydaktyce polonistycznej przez Seretny (2011) w koncepcji gron wyrazowych. Zgodnie z tą koncepcją na grono wyrazowe składają się wyraz podstawowy z formami fleksyjnymi oraz wyrazy pochodne. W gronach wyrazowych ważna jest zarówno odmiana wyrazów, jak i ich struktura oraz występujące między nimi związki słowotwórcze. Wyrazy należące do gron wyrazowych różnią się częstotliwością użycia, dlatego Seretny proponuje ich wprowadzanie w odpowiedniej kolejności, zależnie od poziomu znajomości polszczyzny (Seretny 2011: 183).

Nation (2001) sugeruje, aby przyjrzeć się bliżej temu, co kryje się pod pojęciem „znajomość wyrazu". Zdaniem tego badacza znajomość wyrazu oznacza znajomość formy, znaczenia i użycia słowa. Forma słowa/wyrazu odnosi się do jego warstwy fonetycznej, ortograficznej i słowotwórczej (strukturalnej). Znaczenie słowa obejmuje nie tylko wyjaśnienie danego wyrazu i umiejętność odniesienia go do innych, synonimicznych określeń, ale też pojęcia, desygnaty, skojarzenia związane z tym słowem. Użycie słowa oznacza natomiast jego funkcje gramatyczne, miejsce w związkach wyrazowych (kolokacjach) oraz ograniczenia związane z użyciem (np. jak często i w jakich sytuacjach można użyć danego słowa). Badacz ten podkreśla, że każdą z tych składowych można wyróżnić zarówno na poziomie sprawności produktywnych, jak i receptywnych (Nation 2001: 27).

Wielu badaczy w dyskursie na temat akwizycji słownictwa odróżnia wielkość zasobu leksykalnego (znajomość wszerz, ang. *breadth of vocabulary knowledge*) od stopnia (jakości) jego znajomości (znajomość w głąb, ang. *depth of vocabulary knowledge*) (Seretny 2011, Koizumi i In'nami 2013, Milton i Donzelli 2013, Valentini i Serratrice 2023). Podkreślić należy, że w polskiej literaturze przedmiotu Seretny proponuje własną definicję, zastępując wielkość zasobu leksykalnego oraz stopień jego znajomości terminami „liczba" oraz „obszerność": „wielkość zasobu słownikowego – to liczba wyrazów znanych użytkownikowi w stopniu umożliwiającym mu receptywne i/lub produktywne działania językowe; o rodzaju i jakości tych działań decyduje zaś liczba znanych mu aspektów znaczenia, czyli stopień znajomości tworzących go elementów, nazywany obszernością zasobu słownikowego" (Seretny 2011: 59).

Milton i Donzelli (2013: 447) uważają, że znajomość słownictwa warunkuje poziom opanowania sprawności takich jak czytanie, pisanie, mówienie czy słuchanie. Bez dobrej znajomości słownictwa (w głąb i wszerz) u uczących się mogą pojawić się lawinowo trudności w tych sprawnościach. Koizumi i In'nami (2013) analizowali wpływ znajomości słownictwa na biegłość w mówieniu w grupie japońskich uczniów szkół średnich w wieku 14–18 lat, uczących się języka angielskiego od dwóch do pięciu lat. Badacze ci zauważyli, że takie wymiary wiedzy słownikowej (*vocabulary knowledge*), jak wielkość słownika, poziom znajomości leksyki oraz szybkość przetwarzania słownictwa, mają istotny wpływ na sprawność mówienia w języku drugim. Im wyższy poziom znajomości słownictwa pod względem rozmiaru, głębokości i szybkości, tym większa płynność, dokładność oraz złożoność syntaktyczna wypowiedzi uczestników badań (Koizumi i In'nami 2013: 910). Badania Valentini i Serratrice (2023)

z udziałem dzieci w wieku wczesnoszkolnym dowodzą, że stopień znajomości słownictwa odgrywa największą rolę w rozumieniu ze słuchu. Według badaczek to przede wszystkim znajomość słów w głąb, a nie wszerz decyduje o tym, czy rozumienie będzie efektywne (Valentini i Serratrice 2023: 32). Şen i Kuleli (2015) przeprowadzili badania, które pokazują, że zarówno wielkość słownictwa jak i poziom znajomości słownictwa wpływają na umiejętność czytania. Badacze ci podkreślają jednak, że większy wpływ na czytanie ma znajomość słów w głąb, czyli to, jak dobrze osoby znają słowa (Şen i Kuleli 2015: 560). Seretny (2010) podkreśla, że w procesie rozumienia tekstu znajomość słownictwa jest kluczowa, a tekst może być przydatnym i wartościowym medium w procesie kształtowania kompetencji leksykalnej. Zdaniem badaczki brak znajomości słownictwa może m.in. rozpraszać uwagę uczących się i utrudnić odczytanie treści, utrudnić stosowanie strategii domysłu leksykalnego i uniemożliwić wykorzystanie umiejętności czytania w języku pierwszym podczas obcowania z tekstem w języku drugim (Seretny 2010: 547). Z kolei badania Stæhra (2008) wykazują nie tylko zależności między słownictwem a czytaniem, ale także między wielkością zasobu leksykalnego a pisaniem oraz między wielkością zasobu leksykalnego a słuchaniem. Zdaniem badacza poziom słownictwa warunkuje poziom czytania i pisania oraz słuchania – im większy słownik uczącego się L2, tym lepsze wyniki w zakresie wspomnianych sprawności (Stæhr 2008: 148).

Laufer i Hulstijn (2001: 9) podkreślają, że kluczowym czynnikiem akwizycji leksyki jest uwaga (ogólny proces poznawczy), dzięki której możliwe jest dostrzeganie (świadome zauważanie nowych form i powiązań między forma a znaczeniem). Uwaga i dostrzeganie warunkują głębokość przetwarzania, która – zgodnie z hipotezą Craika i Lockharta (1972) – odpowiada za zapamiętywanie informacji. Im głębsze jest przetwarzanie informacji, tym lepsze jej utrwalenie i większe prawdopodobieństwo przechowania w pamięci długotrwałej (Laufer i Hulstijn 2001: 5). Laufer i Hulstijn (2001) zwracają uwagę nie tylko na czynniki poznawcze, ale także na afektywne. Odwołując się do Graya (1999), badacze podkreślają, że przetwarzanie informacji zależy również od motywacji, emocji i czynników społeczno-kulturowych (Laufer i Hulstijn 2001: 6). Biorąc pod uwagę powyższe założenia, Laufer i Hulstijn proponują hipotezę obciążenia zaangażowaniem (*Involvement Load Hypothesis*), czyli motywacyjno-poznawczy konstrukt obejmujący trzy komponenty: potrzebę (*need*), poszukiwanie (*search*) i ocenę (*evaluation*) (Laufer i Hulstijn 2001: 17). Zgodnie z tym modelem nauka słownictwa jest bardziej efektywna, gdy zadania

językowe są zaprojektowane tak, aby angażować ucznia w aktywne przetwarzanie słów. Wysoki poziom obciążenia zaangażowaniem występuje, gdy uczeń odczuwa potrzebę poznania nowego słowa, aktywnie poszukuje znaczeń słów i analizuje, ocenia znaczenia słów, wybierając to najbardziej pasujące do kontekstu. Zadania, które obejmują kombinację tych trzech komponentów oraz ich intensywności, zwiększają szansę na trwałe zapamiętanie słów dzięki większemu zaangażowaniu poznawczemu i motywacyjnemu (Laufer i Hulstijn 2001: 14-17).

Milton i Donzelli (2013) sądzą, że w uczeniu się słownictwa istotna jest częstotliwość nabywanych słów oraz ich powtarzanie. Te dwa czynniki są ze sobą ściśle związane, ponieważ słowa często spotykane są z definicji również często powtarzane. Według tych badaczy słowa nie powinny jednak być powtarzane w izolacji, lecz w różnych kontekstach znaczeniowych (Milton i Donzelli 2013: 451). Milton i Donzelli (2013) podkreślają, że słownictwa można uczyć się na dwa sposoby: *implicite* (przypadkowo, bez skupienia się na procesie nauki) oraz *explicite* (świadoma nauka słów z wyjaśnieniem podanym wprost, np. na liście słówek z podręcznika) (Milton i Donzelli 2013: 454).

Na uwagę zasługują także badania van Zeelanda oraz Schmitta (2013) ukazujące trzy wymiary incydentalnego nabywania słownictwa w trakcie ćwiczeń słuchania takie jak: rozpoznawanie formy wyrazu, rozpoznawanie kategorii gramatycznych formy wyrazu i przypominanie sobie znaczeń. Badania te dowodzą, że uczący się przyswajają wymienione aspekty znajomości słownictwa właśnie w takiej kolejności, przy czym rozpoznawanie formy wyrazu i jego kategorii odmiany są szybciej opanowywane niż rozpoznawanie znaczeń i jednocześnie te dwa wymiary mogą być szybciej zapominane (znaczenie słowa pozostaje najdłużej w pamięci) (van Zeeland i Schmitt 2013: 616-617). Zdaniem badaczy ćwiczenia słuchowe mogą być skutecznym źródłem akwizycji języka, ale wymagają wielokrotnych powtórzeń. Według van Zeelanda i Schmitta, aby utrwalić słowo w pamięci wyłącznie na podstawie słuchania, musi ono zostać usłyszane zdecydowanie więcej niż piętnaście razy (van Zeeland i Schmitt 2013: 621).

Oprócz tego, że częstotliwość powtórzeń jest jednym z kluczowych czynników, badania pokazują, że w kontekście nauczania dzieci istotną rolę odgrywa metoda nauczania słów – czy jest to metoda oparta na obrazach, czy na tłumaczeniu słów z L1 na L2. Takie badania przeprowadzili Tonzar, Lotto i Job (2009), których celem było sprawdzenie, która z metod – oparta na materiałach wizualnych czy na tłumaczeniu

– jest bardziej efektywna. W badaniu wzięły udział włoskie dzieci w wieku 9 i 13 lat, uczące się języka angielskiego lub niemieckiego w szkole. Tonzar, Lotto i Job badali skuteczność obu metod, bazując na umiejętności produkcji nowo poznanych słów. Wyniki pokazały, że metoda nauczania słownictwa oparta na materiałach wizualnych jest znacznie skuteczniejsza niż metoda tłumaczenia 1:1. Zdaniem badaczy większa efektywność nauki słownictwa za pomocą ilustracji wynika z tego, że metoda ta pozwala na bezpośrednie łączenie słowa z L2 z odpowiadającym mu pojęciem. Zauważono jednak pewien wyjątek – dla wyrazów o tym samym znaczeniu i podobnej strukturze ortograficznej skuteczniejsza okazała się metoda tłumaczenia z L1 na L2. Uczestnicy badania lepiej zapamiętywali takie wyrazy, gdy stosowano tłumaczenie, ponieważ dany wyraz, bardzo podobny lub identyczny do nauczanego, już istniał w ich systemie językowym. Połączenie dwóch kodów językowych w ten sposób było łatwiejsze (Tonzar, Lotto i Job 2009: 636-638).

Inne badania dotyczące metod nauczania oraz ich wpływu na przyswajanie słów-kognatów i niekognatów, przeprowadzone przez Comesañę z zespołem (2012), wykazały jednak, że w przypadku sprawdzania umiejętności rozpoznawania nowych słów (recepcji) wyniki dzieci dla obu metod były zbliżone. Ponadto badaczki nie zauważyły tak wyraźnych różnic między metodami w nauczaniu słów o podobnej strukturze ortograficznej i fonologicznej, jak to miało miejsce w badaniach zespołu Tonzara. Brak zgodności w otrzymanych wynikach może sugerować, że w badaniach nad akwizycją słownictwa przez dzieci należy uwzględnić nie tylko rodzaj słów i metodę nauczania, ale także sposób weryfikacji przyswojonego słownictwa, na przykład czy zadanie opiera się na mówieniu, czy na rozumieniu słów (Comesaña i in. 2012: 386-387).

Nabywanie słownictwa w dwóch językach przez dzieci może też być związane z językowym obrazem świata, który kształtuje się w ich umysłach. Podczas rozwijania kompetencji leksykalnej dzieci uczą się analizować znaczenie poszczególnych wyrazów, odkrywają związki gramatyczne (i idące za nimi związki znaczeniowe) pomiędzy wyrazami, a także uczą się powiązań leksykalnych (Pamuła-Behrens i Wrona 2022: 17-18).

Badacze zajmujący się problematyką dwujęzyczności i nauczania języków dzieci podkreślają, że w przypadku dzieci kompetencja leksykalna rozwija się lub może być rozwijana dwu kontekstowo: jako słownictwo języka codziennej komunikacji, języka domowego oraz jako słownictwo specjalistyczne charakterystyczne

dla języka edukacji szkolnej (Cummins 2008, Zwiers 2008, Pamuła-Behrens i Szymańska 2017a, 2017b, 2018, Majcher-Legawiec 2017, Pamuła-Behrens 2018, Seretny 2018, 2024, Mikulska 2019, Szymańska 2021, Jędryka 2021, 2022a, 2022b, 2022c). To ważne rozróżnienie bowiem poziom trudności słownictwa należącego do języka edukacji szkolnej jest znacznie wyższy i wymaga odpowiednich strategii nauczania (Zwiers 2008, Pamuła-Behrens 2018, Pamuła-Behrens i Szymańska 2018, Seretny 2018, Szymańska 2020, Stasiowska 2023).

Interesujące badania związane z rozwojem słownictwa w języku drugim u dzieci z doświadczeniem migracji przeprowadziły Roessingh i Elgie (2009). Celem badań było przeanalizowanie korelacji między znajomością słownictwa a umiejętnością czytania, zarówno w klasach młodszych, jak i starszych. W badaniach tych wzięły udział dzieci w wieku 6–12 lat, które urodziły się w Kanadzie lub przybyły do Kanady i w domu posługują się językiem innym niż angielski. W celu porównania wyników, w badaniach uczestniczyły także dzieci w wieku od 4 lat i 6 miesięcy do 6 lat i 6 miesięcy, które były rodzimymi użytkownikami języka angielskiego (Roessingh i Elgie 2009: 33-34). Badania pokazały wysoką korelację między wynikami ze znajomości słownictwa a wynikami z testów czytania. Dzieci od przedszkola do klasy drugiej szybko uczą się podstawowego słownictwa i wykorzystują kompetencję leksykalną do rozwijania umiejętności czytania. Na wczesnym etapie rozwijania tych umiejętności dzieci te dorównują, a nawet przewyższają swoich rówieśników w zakresie czytania. Z czasem jednak kompetencja leksykalna dzieci pozostaje w tyle, a uczniowie osiągają słabsze wyniki ze słownictwa, co wpływa na niższy poziom umiejętności czytania w starszych klasach. Luka między umiejętnościami dzieci z doświadczeniem migracji a rodzimymi użytkownikami języka angielskiego pogłębia się. Badacze podkreślają, że dzieci stosunkowo łatwo uczą się słownictwa codziennej komunikacji, jednak brakuje im znajomości rzadziej używanego słownictwa, a także mają ograniczoną znajomość synonimów. Ograniczony zasób słownictwa powoduje trudności w efektywnym czytaniu. Badaczki postulują, aby w młodszych klasach, już od początkowego etapu nauki, zadbać o bogactwo leksykalne uczniów i wdrażać intensywną naukę słownictwa, mając na uwadze, że nawet dzieci, które dobrze sobie radzą pod względem komunikacyjnym, powinny być objęte wsparciem językowym (Roessingh i Elgie 2009: 40-41).

Badacze (Cobo-Lewis i in. 2002; August i in. 2005; Golberg, Paradis, i Crago 2008) zauważają, że w porównaniu z rodzimymi użytkownikami języka u dzieci

z doświadczeniem migracji pojawia się luka w znajomości słownictwa. Badania pokazują, że dorównanie poziomowi znajomości słownictwa rodzimych użytkowników języka angielskiego może zająć od 3 do 6 lat (Cobo-Lewis i in. 2002; Golberg, Paradis, i Crago 2008). Rozbieżność wyników badań może zależeć od immersji językowej oraz częstotliwości używania języka angielskiego i języka pochodzenia. Jeśli dzieci pochodzą z tego samego kręgu językowego i w rozmowach z rówieśnikami nie używają języka angielskiego jako lingua franca, lecz posługują się językiem pochodzenia, nauka słownictwa może zająć więcej czasu. Natomiast jeśli dzieci pochodzą z różnych kręgów kulturowo-językowych i żyją w społecznościach, w których język angielski staje się środkiem komunikacji także poza szkołą, nauka słownictwa może przebiegać szybciej, a zmniejszenie się luki w zakresie znajomości słownictwa może trwać krócej (Golberg, Paradis i Crago 2008: 57).

Badania nad słownictwem dzieci dwujęzycznych pokazują, iż poziom słownictwa w każdym z języków jest niższy niż w przypadku dzieci jednojęzycznych. Wyniki te są niezależne od języków, którymi posługują się dzieci dwujęzyczne, ale istotnym czynnikiem jest kontekst używania języka (Bialystok *i in.*, 2010). Bialystok, Luk, Peets i Yang podkreślają, że w przeprowadzonych przez nich badaniach różnica w opanowaniu słownictwa była szczególnie widoczna w słowach dotyczących życia domowego, zaś w kontekście szkolnym znajomość słów była porównywalna. Badacze ci zauważają, że mniejsza znajomość słownictwa w każdym z języków jest poniekąd naturalną cechą dwujęzyczności, a pola semantyczne w każdym z języków wzajemnie się uzupełniają, w związku z czym zaobserwowane różnice należy traktować jako empiryczny opis, do uwzględnienia w badaniach z udziałem osób dwujęzycznych, nie zaś jako wadę osób bilingwalnych (Bialystok i in. 2010: 530).

Powyższy przegląd literatury dotyczący procesu akwizycji słownictwa wskazuje, że leksyka jest podsystemem wpływającym na inne podsystemy i działania językowe. Rozwijanie kompetencji leksykalnej jest zatem bardzo istotnym elementem nabywania języka drugiego. Przywołane badania pokazują ponadto czynniki, które wpływają na proces akwizycji słownictwa. W kolejnym podrozdziale omówione zostaną zagadnienia związane z akwizycją fleksji i składni.

2.2.3 Morfologia i składnia (morfosyntaktyka)

Morfologia (fleksja) i składnia to dwa podsystemy gramatyczne, które ściśle wpływają na siebie. Z perspektywy akwizycji języka trudno je rozdzielić, dlatego zostały one omówione razem.

Jednym z podstawowych dociekań związanych z nabywaniem gramatyki w języku drugim/obcym jest szukanie odpowiedzi na pytanie, czy gramatyka języka obcego/drugiego jest nabywana podobnie jak gramatyka języka pierwszego, czy też może zupełnie inaczej. Zgodnie z hipotezą fundamentalnej różnicy (ang. *Fundamental Difference Hypothesis*), opracowanej przez Bleya-Vromana w 1989 roku, przyswajanie gramatyki języka obcego/drugiego przebiega w zupełnie inny sposób niż w przypadku języka pierwszego. Różnica polega głównie na tym, że proces uczenia się gramatyki języka drugiego opiera się na wiedzy deklaratywnej, podczas gdy akwizycja gramatyki języka pierwszego jest wspierana przez procesy proceduralne (Bley-Vroman 2009: 192).

Badania Denhovskiej i Serratrice (2017) pokazują, że cechy gramatyczne języka drugiego, które nie występują w języku pierwszym mogą być nabywane w sposób niezamierzony, po ekspozycji jedynie na kilka przykładów. W przywołanych badaniach sprawdzano zdolność osób anglojęzycznych do przyswojenia kategorii rodzaju gramatycznego i związku zgody między przymiotnikiem a rzeczownikiem występującym w języku rosyjskim. Okazało się, że badani byli w stanie nauczyć się zasady związanej z doborem końcówek przymiotnika do rzeczownika w sposób incydentalny, szczególnie w przypadku zadań recepcyjnych. Osoby badane potrafiły zapamiętać informacje o wybranych regularnościach na podstawie materiału językowego wykorzystanego w badaniach – zdań, które badani mieli przeczytać, bez informacji o celu badania. Z kolei w zadaniach produkcyjnych istotne było oparcie się na świadomości metajęzykowej lub uzyskanie odpowiedniego wyjaśnienia. Bez leksykalnej wiedzy o rodzaju rzeczownika tworzenie form morfologicznie poprawnych nie było możliwe, a zatem uczenie incydentalne nie przyniosło większych efektów i nie było wystarczające do używania poprawnych form (Denhovska i Serratrice 2017: 1202-1204).

W literaturze można odnaleźć liczne przykłady badań psycholingwistycznych związanych z akwizycją morfosyntaktyki, które odnoszą się do tzw. teorii opartej na użyciu (ang. *Usage-Based Theory*). Teoria ta zakłada, że język jest wynikiem oddziaływań między środowiskiem językowym (inputem), percepcyjnymi i poznawczymi mechanizmami uczenia się oraz społeczno-pragmatycznym kontekstem używania języka (Paradis 2011: 218). Omawiana teoria podkreśla rolę środowiska

językowego, „ponieważ (…) nauka i przetwarzanie języka obejmuje uczenie się przez skojarzenia (uczenie asocjacyjne), które odzwierciedla prawdopodobieństwo występowania powiązań między formą a funkcją w użyciu języka” [11] (Ellis, O’Donnell i Römer 2014: 59).

W jednej ze swoich publikacji Montrul (2011) porównuje dorosłe osoby uczące się języka drugiego/obcego do dzieci nabywających język ojczysty. Cechą charakterystyczną jednej i drugiej grupy jest popełnianie błędów fleksyjnych, których dorośli rodzimi użytkownicy języka by nie popełnili. Błędy te są niejako wpisane w proces akwizycji. Lardiere (2007) zwraca jednak uwagę, że oprócz podobieństw można wskazać także różnice między tymi dwiema grupami osób. Badaczka ta podkreśla, że uczącym się języka drugiego/obcego trudniej jest wyzbyć się błędów – w przeciwieństwie do dzieci, u których w sposób naturalny błędy zanikają. U dorosłych nabywających L2 wiele błędów fleksyjnych utrzymuje się i staje się wręcz niemożliwe do zniwelowania w sprawnościach produkcyjnych, zwłaszcza w mowie. (Montrul 2011: 164-165).

Badania Montrul (2011) pokazują, że błędy fleksyjne (dotyczące głównie odmiany czasownika w języku hiszpańskim) występują zarówno u osób, które uczą się języka hiszpańskiego jako drugiego/obcego, jak i u osób, dla których język hiszpański jest językiem odziedziczonym, co – zdaniem badaczki – wynika nie tylko z wieku badanych osób, ale także z jakości kontaktu z językiem i częstotliwości jego używania. Montrul zauważa ponadto, że w przypadku osób uczących się języka hiszpańskiego jako L2, błędy fleksyjne pojawiały się częściej podczas mówienia. Z kolei osoby, dla których hiszpański jest językiem dziedziczonym, popełniały więcej błędów w zadaniach pisemnych. Zdaniem badaczki przyczyną takiego zjawiska jest sposób uczenia się oraz wszelkie doświadczenia związane z nauką i użyciem języka. Osoby uczące się języka w sposób formalny mają wysoką wiedzę metajęzykową i dobrze radzą sobie w zadaniach związanych z pisaniem lub czytaniem. Natomiast osoby, dla których język hiszpański jest językiem odziedziczonym, używają go w sposób nieformalny i nie mają dobrze rozwiniętej świadomości metajęzykowej ukierunkowanej na gramatykę (Montrul 2011: 187-188).

[11] Tekst oryginalny: *(…) language learning and language processing involves associative learning that reflects the probabili- ties of occurrence of form-function mappings in usage.*

Badacze (Paradis 2011; Verhagen, Leseman i Messer, 2015) zastanawiają się, od jakich czynników uzależniona jest akwizycja gramatyki. Paradis (2011) przeprowadziła badania, w których szczegółowo porównywała zewnętrzne i wewnętrzne czynniki mające wpływ na naukę słownictwa i morfologii czasowników u dzieci w wieku od 4 do 7 lat. Wyniki wskazują, że większą rolę w procesie akwizycji języka drugiego odgrywają czynniki wewnętrzne niż zewnętrzne. Do czynników wewnętrznych, które okazały się najbardziej znaczące w badaniach, Paradis zalicza zdolności językowe (fonologiczna pamięć krótkotrwała i rozumowanie analityczne), rodzaj języka pierwszego oraz wiek. Spośród pięciu analizowanych czynników zewnętrznych tylko dwa okazały się istotnymi wskaźnikami i predyktorami rozwoju językowego: długość ekspozycji na język oraz bogactwo i jakość materiału językowego (tzw. inputu) (Paradis 2011: 229-230).

Również późniejsze badania (Verhagen, Leseman i Messer, 2015) z udziałem dzieci w wieku przedszkolnym pokazują, że pamięć fonologiczna ma silny wpływ na rozwój gramatyki języka drugiego. W badaniach tych uczestniczyły dzieci tureckie, które przyswajały język niderlandzki jako drugi. Badacze zaobserwowali istotną korelację między zdolnością powtarzania słów a produkcją struktur gramatycznych. Według Verhagen, Lesemana i Messera proces uczenia się zasad gramatycznych opiera się na pamięci, podobnie jak przyswajanie słownictwa. Szczegółowe wyniki badań wskazują, że pamięć fonologiczna wpływa na akwizycję morfemów funkcyjnych oraz na szyk wyrazów u dzieci (Verhagen, Leseman, i Messer 2015: 440-441).

Morfologia jest złożonym i jednocześnie zróżnicowanym podsystemem języka, co pozwala wyłonić wiele aspektów gramatycznych rozpatrywanych w trakcie badań. Jednym z takich aspektów jest rodzaj gramatyczny. W sposób szczególny skupiła się na nim Unsworth z zespołem (Unsworth i in. 2014), badając proces przyswajania rodzaju w różnych grupach dwujęzycznych – u dzieci anglojęzycznych, które uczyły się niderlandzkiego lub greckiego jako drugiego języka w wieku od 4 do 10 lat, od urodzenia oraz między 1. a 4. rokiem życia. Celem badań było sprawdzenie, czy wiek rozpoczęcia nauki drugiego języka wpływa na akwizycję kategorii rodzaju gramatycznego. W badaniach wykorzystano testy sprawdzające wiedzę na temat rodzaju gramatycznego w obu językach badanych dzieci. Badaczki zauważyły, że błędy popełniane we wszystkich trzech grupach były podobne, a więc wiek rozpoczęcia nauki nie był predyktorem przyswajania języka. Zaobserwowały one również, że u dzieci uczących się drugiego języka między 4. a 10. rokiem życia istotnym czynnikiem w akwizycji rodzaju

jest moment przyswajania rodzaju gramatycznego w rozwoju jednojęzycznym oraz status rodzaju jako formalnej, kluczowej cechy gramatycznej (Unsworth i in. 2014: 791-792).

Interesujących wyników na temat akwizycji czasu przeszłego oraz odmiany czasowników regularnych i nieregularnych w czasie przeszłym dostarczają badania, w których udział wzięły dwie grupy dzieci w wieku 5–6 lat uczących się języka angielskiego jako drugiego: dzieci z zaburzeniami językowymi oraz dzieci rozwijające się normatywnie. W obu grupach wskaźnikami poprawności użycia form czasowników w czasie przeszłym były wielkość zasobu słownictwa oraz częstotliwość występowania form w języku. Wnioski z badań wskazują, że schematyzacja czasu przeszłego, czyli umiejętność produktywnego stosowania reguł gramatycznych do tworzenia form czasu przeszłego, jest osłabiona u dzieci z zaburzeniami językowymi. W obu grupach dzieci nie w pełni opanowały jeszcze reguły gramatyczne dotyczące tworzenia form czasu przeszłego dla czasowników regularnych, stosując różne, nie zawsze poprawne warianty końcówek. Dzieci dopiero rozwijają „schematy" (mentalne reguły), które pozwalają im systematycznie stosować zasady gramatyczne. Rozwój tych schematów jest procesem stopniowym i obejmuje naukę rozpoznawania, które końcówki są właściwe w określonych kontekstach fonologicznych. Zauważono ponadto wpływ transferu językowego w obu grupach, co oznacza, że niezależnie od tego, czy uczący się mają zaburzenia językowe, czy nie, mogą oni korzystać z transferu językowego (Blom i Paradis 2013: 290-292).

O tym jak złożonym i czasochłonnym procesem jest przyswojenie systemu fleksyjnego danego języka mogą świadczyć podłużne, pięcioletnie badania, które zaprojektowali Jia i Fuse (2007). W badaniach tych wzięły udział mandaryńskojęzyczne dzieci i młodzież w wieku od 5 do 16 lat, które przybyły do Stanów Zjednoczonych z Chin i rozpoczęły naukę języka angielskiego jako drugiego w momencie podjęcia edukacji w nowojorskich szkołach. Celem badania była analiza trajektorii przyswajania sześciu angielskich morfemów gramatycznych (tj. regularny i nieregularny czas przeszły, 3. osoba liczby pojedynczej, aspekt progresywny *-ing*, czasownik *be* jako kopula oraz czasownik pomocniczy *do*) oraz ocena poziomu ich opanowania przez uczestników w ciągu pierwszych pięciu lat pobytu w Stanach Zjednoczonych. Wyniki badań wskazały, że najlepiej opanowany został aspekt progresywny *-ing,* a następnie liczba mnoga, czasownik *do,* czasownik *be* jako kopula oraz nieregularny czas przeszły. Najsłabiej badane osoby opanowały morfemy związane z 3. osobą liczby pojedynczej *-s* oraz regularnym czasem przeszłym *-ed*. Warto

podkreślić, że pod koniec badań (po 5 latach) tylko jedna struktura gramatyczna została w pełni opanowana przez wszystkich uczestników — aspekt progresywny *-ing*. Żaden z uczestników badań nie tworzył poprawnie form regularnego czasu przeszłego, podobnie jak większość badanych miała trudności z formami nieregularnego czasu przeszłego oraz 3. osoby liczby pojedynczej. Badacze zwracają uwagę, że w porównaniu z rozwojem jednojęzycznym, osoby przyswajające angielski jako język drugi popełniają błędy morfologiczne, które u dzieci jednojęzycznych są praktycznie nieobserwowane już w wieku 5 lat. Ponadto nie zaobserwowano różnic związanych z wiekiem w odniesieniu do badanych aspektów akwizycji morfologicznej w L2 takich jak rodzaje błędów, formy regularne vs. nieregularne, formy związane z czasem vs. niezwiązane z czasem. Istotniejszą zmienną okazało się środowisko językowe. Wyniki te pokazują, że akwizycja morfemów gramatycznych jest czasochłonnym i ciągłym procesem, a uczący się języka drugiego mogą napotykać znaczne trudności w opanowaniu tych struktur, niezależnie od wieku (Jia i Fuse 2007: 1294-1297).

W kontekście rozwoju systemu morfologicznego u dzieci uczących się języka drugiego na uwagę zasługują badania Thomas, Williams, Jones, Davies, Binks (2014), które miały na celu analizę błędów morfologicznych oraz wpływu ilości i jakości kontaktu z językiem na akwizycję morfologii liczby mnogiej w języku walijskim u dzieci dwujęzycznych. W badaniach tych wzięły udział trzy grupy dzieci dwujęzycznych w wieku 7–11 lat. Pierwsza grupa obejmowała dzieci, które nabywały walijski jako pierwszy język, a angielski jako drugi. Druga grupa składała się z dzieci wychowywanych dwujęzycznie w angielskim i walijskim od urodzenia. Trzecią grupę stanowiły dzieci, które nabywały angielski jako pierwszy język, a naukę języka walijskiego jako drugiego rozpoczęły w wieku około 4 lat, wraz z rozpoczęciem edukacji szkolnej. Wyniki badań wskazały, że dzieci, dla których język walijski był językiem pierwszym, nie miały większych trudności z używaniem morfemów liczby mnogiej. Znaczne błędy odnotowano natomiast w grupie rozwijającej oba języki jednocześnie (2L1) oraz w grupie uczącej się walijskiego jako języka drugiego (L2). Wynik ten wskazuje na kluczową rolę zwiększonej ekspozycji na język w rozwoju systemu morfologicznego. Dodatkowo, zaobserwowane błędy dotyczyły głównie nadużywania sufiksów, które najczęściej występują w materiale językowym w języku walijskim. Co ciekawe, wbrew przewidywaniom badaczy, u wszystkich badanych dzieci zauważono niewielki wpływ transferu z języka angielskiego w postaci nadużywania sufiksu *-s*. Najmniejszą liczbę takich błędów odnotowano w grupie uczącej się języka

walijskiego jako drugiego, co może sugerować większą świadomość różnic między tymi dwoma językami w porównaniu z grupami rozwijającymi walijski od urodzenia. Najtrudniejszym zagadnieniem morfologicznym okazały się alternacje tematyczne w obrębie rdzenia, które charakteryzują się bardziej złożonym i mniej przewidywalnym wzorcem strukturalnym. Badacze podkreślają, że dzieci są w procesie stopniowego rozwijania kompetencji morfologicznej. Z jednej strony zdają sobie sprawę z istnienia schematu polegającego na zmianie dźwiękowej jako sposobu tworzenia liczby mnogiej, aktywnie analizują i abstrahują reguły z dostępnego materiału językowego, z drugiej jednak strony nie opanowały jeszcze w pełni subtelności tych wzorców. Według badaczy wszystkie obserwowane w badaniu błędy wynikają z ograniczonej ilości kontaktu z językiem lub z czynników lingwistycznych takich jak: częstotliwość oraz spójność i przewidywalność reguł. Badacze zauważają również, że rozwój systemu morfologicznego przebiega stopniowo: od najprostszych zmian strukturalnych, takich jak dodanie sufiksu, po bardziej skomplikowane procesy, czyli alternacje tematyczne (Thomas i in. 2014: 487-491).

Kompetencja składniowa to obok kompetencji morfologicznej druga, najczęściej badana kompetencja gramatyczna. Unsworth (2007) analizowała proces przyswajania zjawiska, jakim jest przestawienie dopełnienia bliższego (*direct object scrambling*) w języku niderlandzkim u trzech grup: anglojęzycznych dzieci uczących się języka niderlandzkiego jako drugiego, anglojęzycznych dorosłych uczących się języka niderlandzkiego jako drugiego oraz dzieci uczących się języka niderlandzkiego jako ojczystego. Badania te wykazały, że osoby uczące się języka niderlandzkiego jako drugiego, których pierwszym językiem jest angielski, są w stanie poprawnie zrozumieć zdania, w których występują przestawione, nieokreślone dopełnienia. Zdaniem badaczki pokazuje to, że dzieci są w stanie nauczyć się reguł gramatycznych, mimo że środowisko językowe, z którym mają kontakt, nie dostarcza im wystarczającej liczby przykładów, aby mogły przyswoić te reguły wyłącznie przez obserwację. Dzieci polegają zatem na wrodzonych mechanizmach językowych i wykorzystują te same mechanizmy, które działają w przypadku rozwoju języka pierwszego (Unsworth 2007: 217).

Umiejętność posługiwania się zdaniami złożonymi w języku drugim (L2) zależy od wielu czynników zarówno zewnętrznych (np. jakość kontaktu z drugim językiem), jak i lingwistycznych i poznawczych. Paradis i jej współpracownicy (Paradis i in. 2017) przeprowadzili badania dotyczące rozwoju kompetencji składniowej u dzieci w wieku

przedszkolnym i szkolnym z doświadczeniem migracji, uczących się języka angielskiego jako drugiego. Celem badań było sprawdzenie, czy wzorce przyswajania składni języka angielskiego u badanych dzieci są zbieżne z wzorcami rozwoju kompetencji składniowej u dzieci jednojęzycznych, czy też odmienne. Badacze analizowali ponadto korelację między kompetencja składniową badanych dzieci a czynnikami związanymi z inputem, zdolnościami poznawczymi oraz zasobem słownictwa. W badaniach tych analizowano materiał językowy obejmujący spontaniczne wypowiedzi dzieci podczas zabawy oraz w trakcie opowiadania historii na podstawie książki obrazkowej. Oprócz tego, dzieci rozwiązywały testy sprawdzające pamięć krótkotrwałą oraz wielkość zasobu leksykalnego. Informacje na temat środowiska językowego dzieci były gromadzone na podstawie kwestionariuszy wypełnianych przez rodziców (Paradis i in. 2017: 6-9). Badania te wykazały, że istnieją pewne podobieństwa między przyswajaniem kompetencji składniowej w języku drugim przez dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, a rozwojem podsystemu składniowego u dzieci jednojęzycznych. Im badane dzieci miały dłuższy czas ekspozycji na język drugi, tym więcej zdań złożonych pojawiało się w ich wypowiedziach, podobnie jak u dzieci jednojęzycznych, które wraz z wiekiem (i tym samym długością ekspozycji na L1) posługują się coraz większą liczbą zdań złożonych. Istotnym czynnikiem jest zatem w obu przypadkach długość kontaktu z językiem. Istotną różnicą był jednak odsetek zdań złożonych zaobserwowanych w badanej grupie oraz w grupie kontrolnej złożonej z dzieci w wieku od 2 do 4 lat. W wypowiedziach badanych dzieci zdań złożonych było znacznie więcej. Według badaczy wynika to z wpływu starszego wieku – większa dojrzałość poznawcza i językowa pozwala na przyspieszenie rozwoju kompetencji składniowej. Ponadto badania wykazały, że oprócz długości kontaktu z językiem drugim na kompetencję składniową wpływają takie czynniki jak: wielkość zasobu leksykalnego, pamięć werbalna (zdolność do przechowywania i przetwarzania informacji językowych w pamięci krótkotrwałej), bogactwo środowiska językowego (inputu) oraz rozumowanie analityczne. Badacze zwrócili także uwagę, że rodzaj języka pierwszego nie ma wpływu na proporcję używania zdań złożonych w języku drugim (Paradis i in. 2017: 12-17).

Na większą dojrzałość językową i poznawczą zwrócili uwagę także Rothman i jego współpracownicy (Rothman i in. 2016), którzy zaprojektowali podłużne badania z udziałem dzieci będących rodzimymi użytkownikami języka angielskiego (grupa kontrolna) oraz dwóch grup dzieci hiszpańskojęzycznych uczących się języka angielskiego jako drugiego – w wieku od 3 do 4 lat oraz od 6 do 7 lat. Celem badań było

sprawdzenie umiejętności rozumienia i produkcji zdań w stronie czynnej i biernej w języku angielskim. Dzieci brały udział w eksperymentach kilkukrotnie – po 3, 4 i 5 latach nauki w grupie młodszej oraz po 3 i 4 latach nauki w grupie starszej. Badacze zaobserwowali, że dzieci starsze lepiej radzą sobie z rozumieniem zdań w stronie biernej niż dzieci młodsze. W obydwu grupach poprawność rozumienia i produkcji zdań w stronie biernej była jednak znacznie niższa niż w przypadku konstrukcji w stronie czynnej, co dodatkowo wzmacnia wniosek, że rozwój zdań w stronie czynnej znacznie wyprzedza rozwój zdań w stronie biernej. Ponadto opanowanie zdań w stronie czynnej umożliwia przyswojenie zdań w stronie biernej – umiejętność rozumienia i produkcji zdań w stronie czynnej okazała się predyktorem wzrostu poprawności w zdaniach biernych w kolejnych testach. Badacze zwrócili uwagę, że częstotliwość występowania zdań w stronie biernej w języku jest dość niska, dlatego sam kontakt z materiałem językowym nie jest wystarczającym wyjaśnieniem. Wyższe wyniki, obserwowane szczególnie w młodszej grupie w kolejnych testach, wskazują, że zdolność przetwarzania zdań w stronie biernej zmienia się wraz z czasem. Istotnym czynnikiem jest zatem wiek badanych dzieci, a dokładniej większa dojrzałość poznawcza (Rothman i in. 2016: 680-683).

Inne badania dotyczące porównania wzorców przyswajania gramatyki języka drugiego przez dzieci również wskazują, że niektóre schematy nabywania języka drugiego są podobne do tych obserwowanych w procesie akwizycji języka pierwszego. Badania Zdorenko i Paradis (2011) koncentrowały się na analizie przyswajania systemu rodzajników w języku angielskim jako drugim – zjawiska gramatycznego na styku fleksji, składni i semantyki – przez dzieci z doświadczeniem migracyjnym w wieku od 5 do 7 lat. Badane dzieci podzielono na kilka grup według kryterium języka pierwszego. Badaczki były szczególnie zainteresowane tym, czy dzieci nabywają rodzajniki według wzorców podobnych do dzieci jednojęzycznych oraz jaki wpływ na akwizycję rodzajników ma transfer językowy. Zdorenko i Paradis zaobserwowały, że transfer językowy ułatwiał przyswajanie morfosyntaktycznego aspektu systemu rodzajników, jednak nie zaobserwowano jego wpływu na aspekt semantyczny – wszystkie grupy badane miały w tym zakresie trudności. Na tej podstawie badaczki wywnioskowały, że transfer w przypadku dzieci ma charakter ograniczony, co oznacza, że nie zawsze prowadzi do efektywniejszej akwizycji zjawisk gramatycznych w L2, nawet jeśli występują one także w L1. Warto również zauważyć, że – w odróżnieniu od dorosłych – na proces nabywania gramatyki języka drugiego u dzieci wpływ mają nie

tylko mechanizmy transferowe (dominujące u dorosłych), lecz także czynniki rozwojowe. Dzięki temu dzieci przyswajają gramatykę L2 (lub przynajmniej niektóre jej aspekty) według ścieżki częściowo pokrywającej się z przyswajaniem tego języka jako L1 przez rodzimych użytkowników. Analiza wyników badań wskazuje, że wśród błędów dominowały błędy rozwojowe, a nie transferowe. Rozwojowy charakter procesu przyswajania gramatyki stanowi dowód na to, że dzieci są specyficzną grupą uczących się języka drugiego (Zdorenko i Paradis 2011: 55-58).

Na rolę transferu w akwizycji gramatyki u dzieci zwracają uwagę również Hopp z zespołem (Hopp i in., 2019). Ich badania koncentrowały się na procesie akwizycji gramatyki u dzieci niemieckojęzycznych w wieku 9–10 lat, uczących się języka angielskiego jako obcego w szkole. Badacze byli szczególnie zainteresowani umiejętnością rozumienia pytań z zaimkiem pytającym (*wh-questions*) i zdań względnych (*relative clauses*). Wyniki wykazały różnice między przyswajaniem języka obcego u dzieci i dorosłych oraz podobieństwa między przyswajaniem języka obcego a przyswajaniem języka drugiego przez dzieci. W badaniach tych nie zaobserwowano istotnego wpływu transferu językowego u dzieci, co wskazuje na różnicę między dziećmi a dorosłymi, u których transfer jest jednym z podstawowych zjawisk w uczeniu się języka obcego. Ponadto zaobserwowano, że intensywny kontakt z językiem angielskim w warunkach szkolnych pozwala dzieciom na szybsze opanowanie umiejętności rozumienia pytań z zaimkiem względnym i zdań podrzędnych w porównaniu z dorosłymi. Istotnym czynnikiem okazała się również świadomość fonologiczna. Badacze podkreślają, że podobnie jak u dzieci nabywających język drugi w naturalnych kontekstach, jakość i ilość kontaktu z językiem jest kluczowa również w uczeniu się języka obcego u dzieci i znacząco wpływa na tempo opanowania kompetencji składniowej (Hopp i in. 2019: 1259-1262).

Powyższy przegląd badań psycholingwistycznych pokazuje, że akwizycja fleksji i składni jest wynikiem kontaktu z drugim językiem i odzwierciedla te kategorie gramatyczne, z którymi uczący się spotykają się najczęściej (co uwidacznia się szczególnie u dzieci). W kolejnym rozdziale omówione zostaną szczegółowo zagadnienia związane z błędami językowymi osób pochodzących z Ukrainy, które uczą się języka polskiego. W sposób szczególny zostaną przywołane przykłady, które pokazują silne działanie transferu na podsystem fleksyjny i składniowy polszczyzny u dorosłych Ukraińców.

3 Błędy językowe w polszczyźnie w perspektywie glottodydaktycznej – na podstawie badań grup osób pochodzących z Ukrainy

Błąd językowy w perspektywie glottodydaktycznej jest powszechnym zjawiskiem i elementem procesu akwizycji języka. Popełnianie błędów stanowi istotny etap w doskonaleniu sprawności w języku docelowym, ponieważ umożliwia lepsze przyswojenie reguł rządzących tym językiem. Maicusi i jej współpracowniczki (1999), które obserwowały i analizowały ten fenomen w procesie uczenia się zauważają, że istnieją trzy główne podejścia do błędu: behawiorystyczne, mentalistyczne i interakcyjne (konstruktywistyczne). To pierwsze zakłada, że błąd jest zjawiskiem świadczącym o nieskutecznym nauczaniu i oznaką niepowodzenia w nauce języka. Drugie z kolei przedstawia błąd inaczej – bez błędu nie ma postępów, jest on dowodem, iż uczący się formułują hipotezy dotyczące języka docelowego, testują je i w razie potrzeby modyfikują (stąd postęp w nauce i pozytywny wymiar błędu). Trzecie podejście akcentuje z kolei interakcję społeczno-poznawczą – błąd ma charakter społeczny i jednocześnie poznawczy. W tym podejściu błąd jest nie tylko elementem procesu poznawczego, ale jest też związany z normą społeczną i kulturową, co z kolei sprawia, że może być on różnie odbierany, w zależności od grupy społecznej (Maicusi, Maicusí, i Carrillo López 1999: 169). Warto zauważyć, że zarówno drugie jak i trzecie podejście do błędu podkreślają wartość błędu i jego pozytywny wymiar w procesie nauki języka, niemniej jednak to ostatnie najbardziej odpowiada obecnemu we współczesnym nauczaniu języków podejściu komunikacyjnemu i działaniowemu. Zgodnie z ESOKJ „błędy (errors) stanowią przejaw interjęzyka, czyli przejaw uproszczonej, niedoskonałej wersji kompetencji docelowej. Jeśli uczący się popełnia błędy, jego wypowiedzi są w pełni zgodne z jego kompetencją, która rozwinęła cechy odbiegające od normy obowiązującej w języku drugim" (Coste i in. 2003: 134). Oprócz błędów (*errors*) w dokumencie tym wyróżniono również sporadyczne błędy (*mistakes*), które zdarzają się każdemu użytkownikowi języka (także rodzimemu) i które wynikają z niewłaściwego wykorzystania posiadanej kompetencji. Jak podaje ESOKJ, istnieją różne interpretacje błędów popełnianych przez uczących się – od tych wpisujących się w behawiorystyczne podejście do błędu (błędy stanowią dowód niedouczenia lub nieskutecznego nauczania), po te nawiązujące do podejścia mentalistycznego i konstruktywistycznego (błędy są efektem dążenia do komunikacji; błędy są nieodzownym, tymczasowym

efektem związanym z rozwijającym się interjęzykiem; błędy mogą zdarzać się we wszystkich przypadkach użycia języka) (Coste i in. 2003: 134).

Wartość błędu i jego rola w nauce języka są podkreślane nie tylko w teoriach, ale również potwierdzane przez badania z udziałem osób uczących się języków obcych. Eksperymenty przeprowadzane przez Guzmána-Muñoza (2020) dowodzą, że uczestnicy, którzy popełniali błędy w trakcie uczenia się osiągali wyższe wyniki w teście sprawdzającym przyswojenie reguł gramatycznych niż osoby, które uczyły się bez błędów. W trakcie tych badań uczestnicy byli podzieleni na dwie grupy. W pierwszej grupie uczestnicy mogli popełniać błędy i byli samodzielni w wykonywaniu zadań. W drugiej grupie uczestnicy dostawali gotowe, poprawne odpowiedzi, które mieli wykorzystać w trakcie rozwiązywania zadań eksperymentalnych. Pierwszy eksperyment polegał na tłumaczeniu zdań z języka hiszpańskiego na język angielski. W drugim eksperymencie badani widzieli na monitorze zdanie w języku angielskim oraz cztery możliwe tłumaczenia na hiszpański. Musieli wybrać poprawną opcję, wskazując jej numer (Guzmán-Muñoz 2020: 232-233, 235). Analiza wyników badań pokazała, że grupa badanych, w której dozwolone były błędy, osiągała lepsze wyniki niż ta, w której nie dopuszczano popełniania błędów. Czynnikiem warunkującym ten wynik był jednak komentarz zwrotny, który uczestnicy otrzymywali zaraz po udzieleniu odpowiedzi. Badacze podkreślają, że popełnianie błędów w trakcie nauki języka sprzyja lepszemu przetwarzaniu, trwalszemu zapamiętaniu i transferowi wiedzy związanej z gramatyką, pod warunkiem, że uczący się otrzymają odpowiednią informację zwrotną (Guzmán-Muñoz 2020: 236-238).

Selinker (1969) podkreśla istotność błędu językowego w trzech aspektach. Po pierwsze błędy są wyznacznikiem postępów ucznia w nauce języka, a więc są ważne dla nauczyciela. Po drugie pokazują, na jakim etapie akwizycji są uczący się języka, a więc są ważne dla badacza. Po trzecie błędy pozwalają uczniom na sprawdzanie hipotez dotyczących języka i angażują ich w proces obserwacji języka, a więc są ważne dla uczących się języka (Touchie 1986: 76).

Mając na względzie przywołane wyżej stanowiska, w niniejszej pracy będziemy odwoływać się do koncepcji Selinkera i błędy będą uznawane za element towarzyszący nauce języka, a nie uciążliwość, którą chcemy stanowczo wyeliminować. Błędy językowe są zjawiskami, które obrazują proces akwizycji języka. Konkretne rozwiązania dydaktyczne nastawione na refleksję językową i praca ukierunkowana

na określone wyzwania, mogą pomóc uczącym się w procesie poznawania nowego języka.

3.1 Błąd językowy w glottodydaktyce

Rozważania dotyczące błędu językowego w perspektywie glottodydaktycznej warto rozpocząć od definicji błędu językowego popełnianego przez rodzimego użytkownika języka. Według definicji Markowskiego (2006: 42) błąd językowy to innowacja, która nie została zaaprobowana w normie i systemie ze względu na brak uzasadnienia funkcjonalnego. Przeciwieństwem błędu językowego, według tego badacza, jest zmiana językowa, a więc innowacja, która została przyjęta do systemu i uznana za zgodną z normą. Markowski podaje także, że błędy językowe wyróżnia jedna wspólna cecha: *są to nieświadome odstępstwa od obowiązującej w danym momencie normy językowej* (Markowski 2006: 55). Taka definicja z pewnością nie jest wystarczająca do zdefiniowania zjawisk językowych występujących w wypowiedziach uczących się języka obcego/drugiego, ponieważ inny jest mechanizm powstawania błędu w przypadku nierodzimych użytkowników języka. Arabski (2008) zwraca uwagę, że w perspektywie glottodydaktycznej błąd językowy jest wpisany w proces przyswajania języka, ponieważ powstaje na skutek „kontaktu struktur przyswojonych (w języku ojczystym lub obcym) ze strukturami przyswajanymi" (Arabski 2008: 65). Badacz podkreśla także, że tak rozumiany błąd językowy jest wynikiem transferu językowego, uogólnień i uproszczeń (Arabski 2008: 66, 70).

Błąd językowy na gruncie glottodydaktyki nie jest pojęciem jednoznacznym. Z jednej strony w literaturze pojawia się termin „błąd glottodydaktyczny" (Chomicz-Jung 1990), który jest niejako przeciwstawiany błędowi językowemu popełnianemu przez rodzimego użytkownika języka. Z drugiej strony obecny jest również „błąd cudzoziemski" (Dąbrowska i Pasieka, 2008, 2014, 2015), który nie jest tym samym co błąd glottodydaktyczny. Chomicz-Jung (1990) definiuje pojęcie „błąd glottodydaktyczny" jako „niezgodność z normą glottodydaktyczną" (Chomicz-Jung 1990: 29). Norma glottodydaktyczna jest rozumiana przez Chomicz-Jung (1990) jako określony poziom opanowania języka, punkt odniesienia w zakresie wymagań i kryteriów oceny prezentowanych przez ucznia kompetencji. Norma glottodydaktyczna w ujęciu Chomicz-Jung (1990: 24) odzwierciedla treści glottodydaktyczne nauczane na danym etapie. Należy jeszcze dodać, iż posługując się

terminologią, zgodną z *Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego* (Coste i in. 2003), a także *Programami nauczania języka polskiego jako obcego* (Janowska i in. 2011), norma glottodydaktyczna jest wyznaczona przez poziom biegłości językowej (A1-C2).

Również Zawadzka (2004) postuluje odróżnienie normy lingwistycznej od glottodydaktycznej. Ta druga wydaje się bardziej sprawiedliwa, gdyż obejmuje standardy umiejętności językowych odzwierciedlające wymagania na danym poziomie opanowania języka (Zawadzka 2004: 251-252). Na odmienne postrzeganie błędu uczących się języka w zależności od przyjętej normy – lingwistycznej bądź glottodydaktycznej zwraca uwagę także Borecka (2016), która podkreśla, że normy te nie muszą być identyczne i że w zależności od przyjętej perspektywy i określonych warunków błędy (rozumiane jako odstępstwa od normy preskryptywnej) niekiedy nie są akceptowane, a niekiedy są (Borecka 2016: 48). Pasieka i Dąbrowska (2015) zwracają jednak uwagę, iż „pojęcie normy glottodydaktycznej pojawia się w różnych publikacjach (np. Grucza 1978; Smólska 1976; Korzeniewska-Rogalewicz 1986), jednak nie jest terminem jednoznacznym. Według Gruczy norma ta odwołuje się do kryterium komunikatywnej akceptabilności (chodzi o to, czy błąd powoduje zakłócenie w komunikacji czy nie) (Grucza 1978, s. 45), a według Korzeniewskiej-Rogalewicz jest konstruktem czysto teoretycznym (1986, s. 21)" (Dąbrowska i Pasieka 2015: 25).

Z kolei „błąd cudzoziemski" to termin używany przez Dąbrowską i Pasiekę (2008, 2014, 2015), oznaczający wszystkie błędy językowe popełniane przez cudzoziemców, niezależnie od ich rodzaju i przyjętej normy. Badaczki uzasadniają konieczność używania tego terminu ze względów praktycznych. Cudzoziemcy popełniają bowiem błędy nie tylko związane z danym etapem biegłości językowej, ale także dotyczące zagadnień gramatycznych, które są wprowadzane na wyższym poziomie znajomości języka. W sytuacji nauczania języka obcego trudno byłoby zróżnicować pojawiające się błędne formy i odpowiednio je zaklasyfikować (jako błędy glottodydaktyczne lub nie). Dąbrowska i Pasieka zauważają, że w takiej sytuacji należałoby mówić o „błędach" i „błędach glottodydaktycznych", dlatego też lepiej – zdaniem badaczek – każdą błędną formę nazywać „błędami cudzoziemskimi" (Dąbrowska i Pasieka 2015: 26). Błąd cudzoziemski to zatem termin o szerszym znaczeniu, podczas gdy błąd glottodydaktyczny to termin mocno skonkretyzowany, odnoszący się do zmiennej – bo na każdym etapie nauczania innej – normy

glottodydaktycznej. Każda z podanych definicji błędu z perspektywy glottodydaktycznej ma swoje uzasadnienie funkcjonalne. Błąd glottodydaktyczny wyznacza sprawiedliwą ocenę kompetencji uczącego się L2, zaś błąd cudzoziemski służy opisowi zjawisk językowych obserwowanych w wypowiedziach uczących się L2 (Dąbrowska i Pasieka 2015: 26).

Jak zauważa Szulc (1994), błąd językowy popełniany przez obcokrajowca wynika przede wszystkim z niedostatecznego opanowania reguł językowych: „W większości wypadków błąd językowy powstaje wskutek niewłaściwego przyporządkowania formy językowej regule językowej określającej postać lub funkcję" (Szulc 1994: 41). Również Krawczuk (2009) podkreśla, że dla cudzoziemca wyzwanie stanowi przede wszystkim przyswojenie systemu. Świadczyć mogą o tym spotykane w wypowiedziach cudzoziemców agramatyzmy, którymi nie będzie posługiwać się rodzimy użytkownik polszczyzny (Krawczuk 2009: 168). Należy jednak zauważyć, że błędy uczących się polszczyzny częściowo pokrywają się z błędami popełnianymi przez Polaków. Niemniej, jak podkreślają Dąbrowska i Pasieka (2008) „stanowią one zbiór daleko większy, a ich typy są dużo bardziej zróżnicowane" (Dąbrowska i Pasieka 2008: 103).

Po omówieniu, czym jest błąd językowy w perspektywie glottodydaktycznej, istotne jest szczegółowe przywołanie i analiza różnych typologii błędów. Typologie te odgrywają kluczową rolę zarówno w językoznawstwie teoretycznym, jak i w badaniach empirycznych oraz praktyce dydaktycznej.

3.1.1 Typologia błędów w glottodydaktyce

Błędy są wpisane w proces uczenia się języka, dlatego badacze, zajmujący się problematyką lapsologii i akwizycji języka obcego/drugiego, starają się je uporządkować i zaproponować różnego rodzaju grupy błędów utworzone według określonego kryterium. Jednym z podstawowych podziałów błędów rozpowszechnionym w językoznawstwie stosowanym są błędy wydajnościowe (*performance errors*) i kompetencyjne (*competence errors*). Pierwsze z wymienionych to błędy popełniane przez uczących się w sytuacjach, gdy są zmęczeni lub działają w pośpiechu. Tego rodzaju błędy nie odzwierciedlają faktycznego poziomu znajomości języka, lecz wynikają z chwilowych trudności w realizacji poprawnej wypowiedzi. Drugie wynikają z braków w wiedzy lub niepełnego opanowania struktur języka docelowego. Są one bardziej trwałe i związane z procesem uczenia się języka (Touchie 1986: 76). W ESOKJ (Coste i in. 2003: 134) lub w pracach innych badaczy (Grucza 1978: 13-14)

można odnaleźć podobne rozróżnienie błędów, choć z zastosowaniem innej terminologii. Błędy wydajnościowe określane są mianem błędów sporadycznych lub pomyłek (*mistakes*), natomiast błędy kompetencyjne nazywane są błędami sensu stricto (*errors*). Według Touchie (1986: 76-77) błędy językowe mogą pojawiać się we wszystkich podsystemach języka: fonetyczno-fonologicznym, morfologicznym, składniowym oraz na poziomie słownictwa.

Wielu badaczy (Touchie 1986; Zurer Pearson 2013; Paradis, Genesee i Crago 2019) wskazuje, że błędy mają dwa główne źródła: interferencję (transfer negatywny) z języka pierwszego oraz czynniki wewnątrzjęzykowe i rozwojowe. Błędy, które są wynikiem wpływu języka ojczystego/pierwszego na język obcy/drugi, są nazywane błędami międzyjęzykowymi lub transferowymi, interferencyjnymi. Z kolei błędy wewnątrzjęzykowe i rozwojowe są związane z trudnościami (cechami) języka docelowego. Są one typowe dla osób uczących się nowego języka, niezależnie od ich języka ojczystego/pierwszego (Touchie 1986: 77; Paradis, Genesee i Crago 2019: 119). Touchie podaje następującą typologię błędów wewnątrzjęzykowych i rozwojowych:

1) uproszczenie: wybieranie prostych form i konstrukcji zamiast bardziej złożonych;
2) uogólnienie: przenoszenie reguły gramatycznej z jednego kontekstu na inne, co skutkuje niewłaściwym użyciem, błędem;
3) hiperpoprawność: przesadne stosowanie danej reguły gramatycznej;
4) błędy spowodowane niewłaściwym nauczaniem: błędy będące wynikiem działań nauczyciela, błędów w materiałach dydaktycznych lub kolejności prezentacji treści;
5) fosylizacja: błędy wynikające z utrwalenia niewłaściwych form lub wymowy;
6) unikanie: błędy polegające na unikaniu struktur trudniejszych, bardziej skomplikowanych i zastępowanie ich łatwiejszymi;
7) nieadekwatne użycie: błędy wynikające z nieznajomości reguł gramatycznych lub niepełnego przyswojenia języka;
8) fałszywe hipotezy: błędy spowodowane błędnymi hipotezami na temat języka docelowego (Touchie 1986: 78-79).

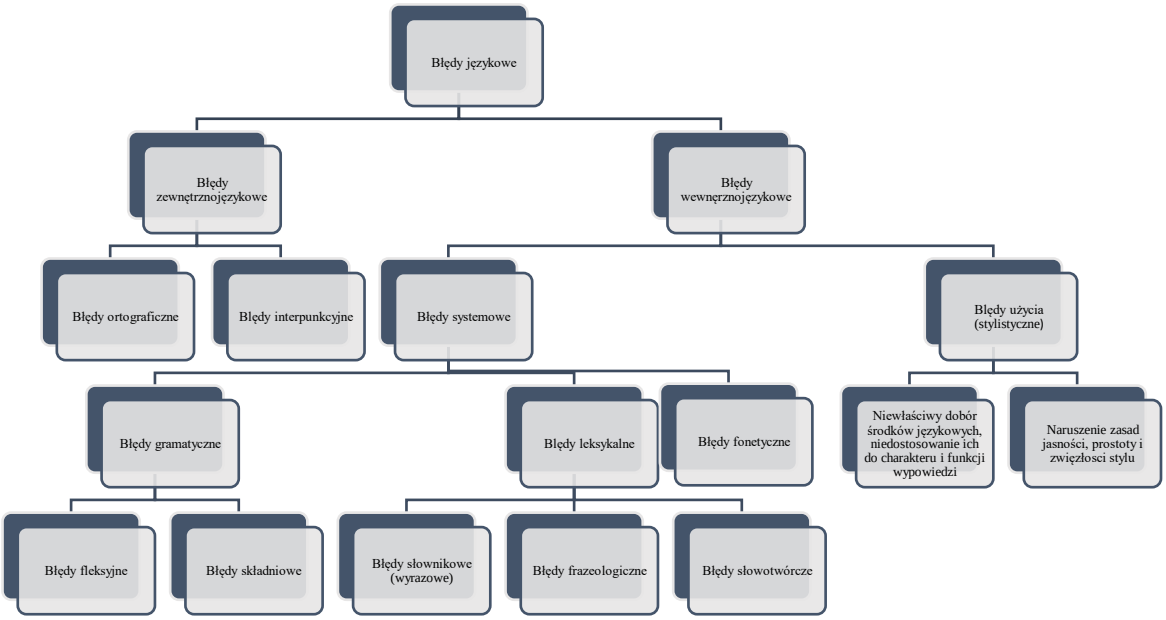
Z powyższej klasyfikacji wynika, że błędy rozwojowe (wewnatrzjęzykowe) są związane z próbą wypracowania nowych reguł językowych, zastosowania ogólnych zasad językowych, które uczący się rozwija w toku nauki języka i obserwacji „jak działa

język". Błędy te mogą również wynikać z zastosowanych metod nauczania oraz niewłaściwie opracowanych materiałów dydaktycznych. Dlatego klasyfikacja ta ma znaczenie nie tylko z punktu widzenia lingwistycznego i psycholingwistycznego, lecz także dydaktycznego.

Klasyfikacja błędów jest fundamentalnym etapem badań, od którego zazwyczaj rozpoczyna się proces analizy błędów, nadając mu strukturalne ramy. Nie inaczej jest w przypadku badań przedstawionych w niniejszej pracy. W przypadku opisu błędów popełnianych przez obcokrajowców wyzwanie stanowi dobór (lub utworzenie) odpowiedniej typologii błędów, a także właściwa ocena błędu i jego zakwalifikowanie do kategorii błędów zgodnie z przyjętą klasyfikacją. W badaniach poświęconych analizie błędów istotna jest jakość procesu opisu i oceny, a ona zależy od teoretycznego przygotowania badacza. Krawczuk (2020: 135) zwraca uwagę, że wśród badaczy błędów cudzoziemców można wyróżnić dwie perspektywy oceny i klasyfikacji zjawisk językowych: „z wewnątrz" oraz „z zewnątrz" systemu języka polskiego. Pierwsza z wymienionych perspektyw to punkt widzenia uwzględniający głównie podsystemy polszczyzny i tradycyjne, lingwistyczne podejście do błędu. Druga jest perspektywą uwzględniającą zjawiska psycholingwistyczne, a więc dwujęzyczność i transfer negatywny. Dwie perspektywy opisu błędów mogą prowadzić do ich niejednoznacznej oceny i klasyfikacji, co zauważa Krawczuk (2020). Na przykład użycie wyrażenia *forum książkowy* przez osobę z Ukrainy może być interpretowane „od wewnątrz" jako błąd składniowy (naruszenie związku zgody między rzeczownikiem a przymiotnikiem) lub „z zewnątrz" jako błąd fleksyjny wynikający z wpływu formy fleksyjnej języka ukraińskiego (Krawczuk 2020: 144). Na problem kategoryzacji błędów zwracają uwagę również Dąbrowska i Pasieka (2014). Podkreślają one, że trudności często wiążą się z interpretacją błędów oraz przypisaniem ich do właściwej kategorii, szczególnie gdy ten sam błąd można zaklasyfikować do różnych grup (np. wyrażenie *wiem twoją siostrę* może być zarówno błędem składniowym, jak i leksykalnym). W takich przypadkach badacz musi podejmować arbitralne decyzje, kierując się przyjętym przez siebie kluczem (Dąbrowska i Pasieka 2014: 333). Badaczki zauważają także, że nie da się przewidzieć wszystkich możliwych typów błędów popełnianych przez osoby uczące się polszczyzny jako języka obcego. W związku z tym żadna typologia nie jest uniwersalnym modelem, lecz jedynie wykazem błędów (Dąbrowska i Pasieka 2008: 99).

Powyższe przykłady pokazują, że przyjęcie jednej z perspektyw, o których pisze Krawczuk (2020), wpływa na wybór i zastosowanie podczas analizy odpowiednich narzędzi pozwalających na uporządkowanie zebranych danych, a następnie wyjaśnienie mechanizmu powstawania błędów. W literaturze przedmiotu, jak pisze Krawczuk (2020), najczęściej spotyka się klasyfikacje „z wewnątrz", co najprawdopodobniej wynika z ugruntowanej, szkolnej typologii błędów popełnianych przez rodzimych użytkowników języka. Jedną z klasyfikacji błędów w polszczyźnie jest podział błędów według Markowskiego (2006). Autor ten wyróżnia błędy zewnętrznojęzykowe i wewnętrznojęzykowe. Pierwsza z wymienionych grup obejmuje błędy związane ze strukturą języka: ortograficzne i interpunkcyjne. Do drugiej grupy należą błędy naruszające reguły systemu polszczyzny. Są to błędy systemowe (gramatyczne, leksykalne i fonetyczne) oraz błędy użycia, czyli błędy stylistyczne. Systemowe błędy gramatyczne obejmują błędy fleksyjne i składniowe. Poniższy schemat (Rysunek 1) ilustruje opisany podział.

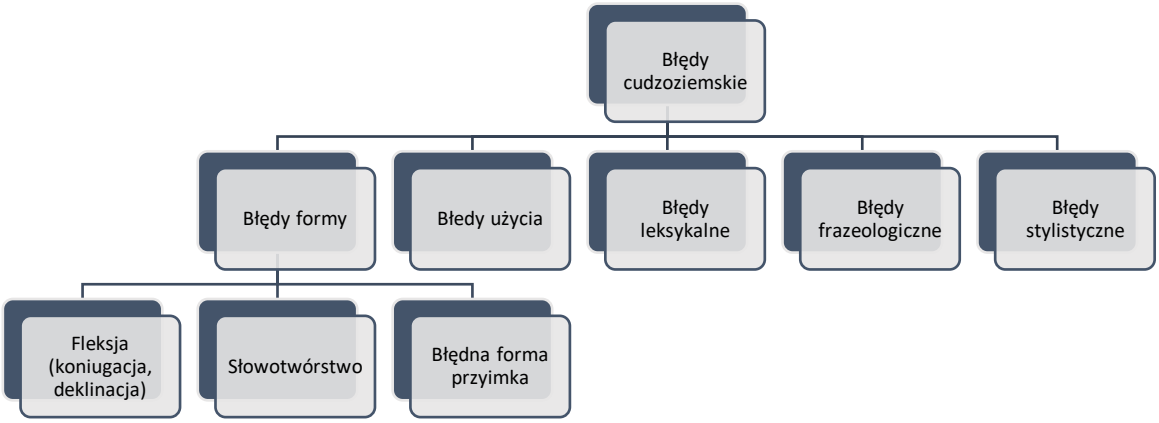
Rysunek 1 Klasyfikacja błędów językowych Markowskiego (2006)



Źródło: opracowanie własne na podstawie Markowskiego (2006: 55-59)

Zupełnie inną typologią, która odgrywa znaczącą rolę w kategoryzowaniu błędów obcokrajowców, jest klasyfikacja błędów cudzoziemskich autorstwa Dąbrowskiej i Pasieki (2008). Jest to już „typowa" klasyfikacja obejmująca błędy obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego, która jednak nie bierze pod uwagę zjawiska transferu. Wspomniane badaczki proponują bardzo szczegółowy podział błędów cudzoziemców, bazując na obszernym korpusie liczącym 14 tysięcy błędów popełnianych przez obcokrajowców mówiących łącznie 36 językami pierwszymi (Dąbrowska i Pasieka 2008: 73). Typologia ta w skróconej formie prezentuje się tak jak na schemacie (Rysunek 2).

Rysunek 2 Klasyfikacja błędów językowych popełnianych przez cudzoziemców wg Pasieki i Dąbrowskiej (2008)



Źródło: opracowanie własne na podstawie Pasieki i Dąbrowskiej (2008: 79-99)

Porównując obydwa schematy typologii błędów warto zwrócić uwagę, że w przypadku klasyfikacji Pasieki i Dąbrowskiej niektóre kategorie błędów znajdują się w zupełnie innym „szeregu" niż te w klasyfikacji Markowskiego. Różnice w typologiach mogą wskazywać na odmienne typy błędów (przynajmniej częściowo) oraz mechanizmy powstawania błędów u uczących się polszczyzny niż u rodzimych użytkowników.

W nieco rozwiniętej postaci w typologii błędów zaproponowanych przez Pasiekę i Dąbrowską można odnaleźć następujące rodzaje błędów:

I Błędy formy:

1. Fleksja (koniugacja, deklinacja)
2. Słowotwórstwo
3. Błędna forma przyimka

II Błędy użycia:

1. Brak zgody w grupie głównej (dostosowanie podmiotu i orzeczenia)
2. Brak zgody w grupie imiennej
3. Brak zgody w orzeczeniu złożonym
4. Błędny aspekt orzeczenia czasownikowego
5. Brak obligatoryjnego składnika zdania lub części zdania
6. Błędy negacji
7. Anakolut (naruszenie związków składniowych)
8. Błędna konstrukcja zdania podrzędnego z *żeby* (*aby*, *by*)
9. Mowa zależna
10. Brak konstrukcji z *żeby* w zdaniu dopełnieniowym (poza mową zależną)
11. Zaburzenia w szyku wyrazów w wypowiedzeniu pojedynczym
12. Błędna konstrukcja zdania warunkowego
13. Spójniki
14. Naruszenie zasad rekcji poszczególnych składników wypowiedzenia
15. Błędne użycie czasów zdaniach z *jeśli*
16. Błędne użycie zaimków
17. Składnia liczebnika
18. Błędne zamienne użycie przymiotników i przysłówków
19. Błędne użycie bezokolicznika w miejsce innych form czasownika lub użycie innych form czasownika w miejsce bezokolicznika
20. Błędne zamienne użycie formy liczby pojedynczej i liczby mnogiej różnych części zdania
21. Błędy w konstrukcji z *jak*, *jako*
22. Błędy dysmorficzne (składniowa konstrukcja dysmorficzna)

III Błędy leksykalne:

1. Czasownika
2. Rzeczownika
3. Przymiotnika
4. Zaimka
5. Liczebnika
6. Przysłówka
7. Przyimka

IV Błędy frazeologiczne

V Błędy stylistyczne (Dąbrowska i Pasieka 2008: 79-99).

Z powyższej klasyfikacji błędów wynika, że podstawowym kryterium wyróżniania błędów jest ich funkcjonalny podział na błędy formy, błędy użycia oraz błędy leksykalne, frazeologiczne i składniowe oraz szczegółowy podział na części mowy i obserwowane zjawiska (np. błędne użycie zaimków lub brak zgody w orzeczeniu złożonym).

3.1.1.1 Błędy językowe i ich rodzaje w ujęciu dydaktycznym

Komorowska, której prace stanowią dla wielu glottodydaktyków ważne źródło odniesienia, podkreśla różnorodność typologii błędów językowych. Jednocześnie zauważa, że funkcjonalnie, w pracy nauczyciela, należy szczególnie skupić się na czterech podstawowych kryteriach. Pierwsze z nich dotyczy błędów wynikających z naruszenia norm w obrębie podsystemu językowego, takich jak błędy wymowy, pisowni, leksykalne oraz gramatyczne. Drugie kryterium uwzględnia komunikatywność przekazu i wyróżnia błędy lokalne oraz globalne. Trzeci podział klasyfikuje błędy według ich częstości występowania i obejmuje cztery kategorie: błędy systematyczne, czyli stałe odstępstwa od normy wynikające z nieznajomości reguł; błędy sporadyczne, świadczące o braku wprawy w stosowaniu reguł językowych; przejęzyczenia, będące drobnymi błędami produkcji językowej. Czwarty podział odnosi się do źródła błędu, uwzględniając mechanizm jego powstawania. W tym kontekście wyróżniono pięć kategorii błędów: błędy interferencji zewnątrzjęzykowej, błędy interferencji wewnątrzjęzykowej, błędy wynikające ze sposobu uczenia się, błędy związane z metodami nauczania oraz błędy wynikające ze strategii komunikacyjnych (Komorowska 2015: 235-237). Z punktu widzenia badań własnych przedstawionych w niniejszej pracy szczególnie istotne wydają się dwa kryteria: uwzględniające normy poszczególnych podsystemów językowych oraz źródło błędów.

W rozważaniach nad błędami językowymi z perspektywy glottodydaktycznej istotne jest zwrócenie uwagi na funkcjonalne, komunikacyjne podejście do błędu uczących się, które powinni uwzględniać nauczyciele. Takie podejście można obserwować w wielu polskich badaniach glottodydaktycznych (Zawadzka 2004, Seretny i Lipińska 2005, Gębal 2014, 2019, Komorowska 2015, Izdebska Długosz 2021a). Zdaniem Krawczuk (2009): *Najważniejsza w wypadku polszczyzny obcokrajowców jest skuteczność porozumiewania się* (Krawczuk 2009: 168). Komorowska (2015: 236), podkreślając rolę komunikatywności, pisze o błędach lokalnych (powodujących

niepoprawność komunikatu, ale niemających wpływu na znaczenie i na rozumienie przez odbiorcę) oraz o błędach globalnych (zniekształcających znaczenie, a więc mających wpływ na rozumienie i komunikację). Badaczka ta w następujący sposób uzasadnia ów podział błędów: „Z jednej strony wyróżniamy te błędy, które uniemożliwiają zrozumienie przekazywanej informacji lub też powodują opaczne jej rozumienie, z drugiej strony – te błędy, które powodują jedynie niepoprawność komunikatu, nie zaburzając jednak jego zrozumienia" (Komorowska 2015: 236). Izdebska-Długosz (2021a) zauważa, że podejście względem błędów popełnianych przez uczących się języka może być zarówno skrajne (liczy się tylko komunikacja), wyważone (istotna zarówno poprawność, jak i komunikatywność) oraz „dawne" (najważniejsza poprawność językowa). Zdaniem badaczki perspektywa postrzegania błędu w kontekście komunikatywności powinna być uzależniona od warunków nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego, takich jak m. in. organizacja nauczania, wiek uczących się, typ nauczania (szkolny, uniwersytecki itp.) (Izdebska-Długosz 2021a: 56).

Zawadzka (2004: 261) i Rabiej (2015:62) podkreślają, że podejścia do błędów zmieniały się w czasie, były uwarunkowane dominującymi w danym okresie teoriami akwizycyjnymi i obowiązującymi metodami nauczania. Komorowska (2015) wyróżnia dwa skrajne podejścia do błędów: negatywne (związane z metodą audiolingwalną) oraz akceptujące (dominujące w metodzie naturalnej). Podejście negatywne zakłada, że błąd jest niewłaściwą reakcją, która może przekształcić się w nawyk, dlatego wypowiedzi uczniów powinny być pod ścisłą kontrolą. Z kolei w podejściu akceptującym błąd jest postrzegany jako nieodłączny element procesu nauki, którego nie należy eliminować, ponieważ najlepszym sposobem na jego ograniczenie jest kontakt z poprawnie używanym językiem. W podejściu komunikacyjnym, które akceptuje błąd językowy, kluczowe znaczenie ma zwiększenie kontaktu z językiem obcym. Jednak ze względu na to, że kontakt z językiem jest często ograniczony, konieczne są dodatkowe działania dydaktyczne, które pomogą zapobiegać błędom, a jednocześnie zwiększać skuteczność komunikacji oraz poprawność przekazu (Komorowska 2015: 84-85). Badaczki zaznaczają, że z uwagi na komunikatywność błędy są postrzegane jako zjawisko naturalne i jednocześnie stymulujące proces nauki – umożliwiają uczącym się dostrzeżenie luk oraz niedociągnięć w ich interjęzyku, a także dają szansę na dalsze postępy (Zawadzka 2004: 261, Komorowska 2015: 85, Rabiej 2015: 73). Ponadto, błędy mogą wspierać refleksyjność nad językami, co dodatkowo sprzyja rozwojowi kompetencji językowych (Rabiej 2015: 73).

Przedstawione w niniejszym podrozdziale typologie mają różnego rodzaju zastosowanie – zarówno teoretyczne, badawcze, jak i dydaktyczne. Z różnorodności klasyfikacji wynika, że podziały błędów należy dobierać na podstawie celu ich zastosowania – inne kryteria mogą być użyte w badaniach nad interjęzykiem, a inne w codziennej praktyce nauczycielskiej. Właściwie dobrana klasyfikacja umożliwia bowiem precyzyjną diagnozę problemów językowych uczących się, co jest kluczowe zarówno dla rozwoju teorii akwizycji języka, jak i skuteczności procesu dydaktycznego. W kolejnym podrozdziale szerzej omówione zostanie zjawisko transferu językowego jako jednego z głównych mechanizmów błędotwórczych.

3.1.2 Transfer a błąd językowy

Problemem transferu w kontekście nabywania języków zajmowało się wielu badaczy i badaczek, ponieważ jest to istotny czynnik wpływający na proces przyswajania i uczenia się języka, a także na jego rezultaty. Transfer jest pojęciem zaczerpniętym z psychologii behawiorystycznej i oznacza przenoszenie w sposób nieświadomy, niekontrolowany pewnych wyuczonych wcześniej zachowań, nawyków przy próbie opanowania, nauczenia się nowych (Dulay, Burt, i Krashen 1982: 100, Kurcz 2000: 185, Lipińska 2003: 80, Arabski 2007: 342). Transfer, jako czynnik wspomagający proces nauki, może występować w dwóch formach: pozytywnej i negatywnej. Transfer negatywny prowadzi do powstawania błędów, ponieważ uprzednio opanowane umiejętności czy nawyki okazują się nieprzydatne w nowych warunkach i wymagają modyfikacji. Natomiast transfer pozytywny wspiera postęp, gdyż wcześniejsze doświadczenia i zachowania są zgodne z nowymi wymaganiami (Dulay, Burt i Krashen 1982: 100-101, Kurcz 2000: 185).

Analogicznie, transfer językowy może ułatwiać przyswojenie nowego języka, kiedy działa jako transfer pozytywny (zwany również dodatnim), lub utrudniać ten proces, przybierając formę transferu negatywnego (ujemnego), który blokuje naukę drugiego języka. Transfer pozytywny ma miejsce wtedy, gdy wyuczona już struktura gramatyczna występuje w drugim języku, dzięki czemu jest przyswajana bardzo szybko. O transferze negatywnym mówi się w sytuacji, gdy przenoszenie reguł z języka pierwszego skutkuje błędami w nowym języku (Odlin 1989: 438, Lipińska 2003: 80, Arabski 2006: 345). Transfer negatywny jest często utożsamiany z interferencją językową, dlatego te terminy bywają stosowane zamiennie w literaturze przedmiotu (Kurcz 2000, Lipińska 2003, Nowak 2015, Wodniecka i in. 2018, Izdebska-Długosz

2021a). Transfer jest zjawiskiem towarzyszącym dwujęzyczności i nauce języków, wynikiem tzw. ko-aktywacji, a więc równoczesnej aktywności obydwu systemów językowych. Badania psycholingwistyczne dowodzą, że transfer może zachodzić w dwie strony – L1 wpływa na L2 i na odwrót (Genesee 2003, Meir, Walters, i Armon-Lotem 2017, Wodniecka i in. 2018: 111). Transfer językowy świadczy również o plastyczności systemu językowego, który może zmieniać się w czasie (np. z czasem „mocniejszy" język pierwszy będąc pod silnym wpływem częściej używanego języka drugiego będzie cechował się licznymi interferencjami z L2) (Wodniecka i in 2018: 97-98).

Transfer negatywny może skutkować różnego rodzaju zjawiskami, takimi jak niedostateczna produkcja (unikanie struktur L2, które nie występują w L1), nadprodukcja (nadużywanie struktur w jednym z języków pod wpływem drugiego), błędy produkcji (bezpośrednie błędy gramatyczne i leksykalne), kalki (przeniesienie struktur z L1 na L2), hiperpoprawność (nadużywanie reguł L2), błędna interpretacja (uczący się wyciągają inne wnioski na temat systemu językowego niż te, które potrafią wyciągnąć rodzimi użytkownicy tego języka) (Arabski 2007: 345-346).

Kroll i Bialystok (2013) podkreślają, że wpływy międzyjęzykowe są widoczne zarówno u osób uczących się języka obcego, jak i biegle dwujęzycznych. Te interakcje występują niezależne od tego, jak bardzo różnią się systemy gramatyczne i leksykalne tych języków. Obserwowane błędy (wpływy) transferowe wynikają z równoczesnej aktywacji obydwu języków i nieświadomego dostępu do obydwu języków w trakcie przetwarzania. Badaczki podkreślają, że choć kiedyś uważano, że tego rodzaju interakcje między językami są widoczne bardziej u osób, które słabo znają jeden z języków, to jednak współcześnie wiadomo, że można zaobserwować je u osób biegłych w obydwu językach, ponieważ wynikają właśnie z równoległej aktywacji dwóch języków (Kroll i Bialystok 2013: 9).

Na transfer językowy będący wyzwaniem w nauce języka obcego zwrócił już uwagę R. Lado (1957), który w latach pięćdziesiątych zaproponował teorię kontrastywności opartą na założeniach behawioryzmu. Według tej teorii porównywanie języków pozwala na przewidywanie błędów uczących się i trudności w akwizycji języka obcego, bowiem różnice w językach są głównym źródłem błędów (Kurcz 2000: 185). Ponadto im większe różnice między językami, tym trudniejsza jest nauka języka obcego (Feng 2017).

Koncepcja analizy kontrastywnej, sformułowana przez Lado, została rozwinięta m. in. przez Selinkera (1972), który wprowadził pojęcie „interjęzyka" – systemu

pośredniego między językiem ojczystym a językiem obcym (docelowym). Według Selinkera forma pośrednia to unikalny system językowy, w którym obserwowane są zarówno wpływy L1 jak i L2. System języka pośredniego jest zmienny w czasie (np. niektóre elementy L1 lub L2 mogą się pojawić lub zniknąć w zależności od etapu akwizycji języka docelowego). Na podstawie badań Selinker stwierdził, że na rozwój interjęzyka ma wpływ 5 czynników takich jak: transfer językowy, transfer uczenia się, strategie komunikacji w drugim języku, strategie uczenia się języka drugiego i uogólnienie wiedzy językowej dotyczącej L2 (Selinker 1972: 215-216). Warto zauważyć, że badacz podkreśla rolę transferu w nauce języka jako procesu przenoszenia zarówno elementów języka, jak i całej wiedzy uczących się dotyczącej umiejętności uczenia się i związanej z metodami nauczania (Ozernyi 2022: 7). Koncepcja interjęzyka jest istotna z punktu widzenia analiz kompetencji językowych, w tym szczególnie kompetencji gramatycznej, ponieważ podkreśla ona rozwój systemu językowego osób dwujęzycznych i uczących się L2, a także pozwala spojrzeć na pojawiające się błędy transferowe z punktu widzenia procesu – język pośredni ma charakter zmienny i przejściowy. Koncepcja Selinkera jest też ważna ze względu na programy i metody nauczania, ponieważ powinny one uwzględniać nie tylko elementy językowe, ale także strategie uczenia się i komunikacji. Uwagę na to zwracają m. in. autorzy ESOKJ, którzy uwzględniają rozwój kompetencji ogólnych, w tym także umiejętność uczenia się.

Koncepcja interjęzyka podkreśla też kognitywny (konstruktywistyczny) charakter nauki języka. Analiza błędów osób uczących się języka pozwala poznać procesy zachodzące podczas nauki drugiego języka (w tym m. in. transfer). Zwraca też uwagę na kognitywny wymiar uczenia się – na podstawie błędów można wnioskować o hipotezach wypracowanych przez uczących się. W podejściu kognitywnym osoba ucząca się języka jest działaczem twórczym, który sprawdza wyabstrahowane reguły, popełniając błędy. Niebagatelną rolę odgrywa przy tym transfer, który pozwala na wykorzystanie uprzednio opanowanych struktur (Arabski 2007: 342).

Szczególną uwagę badaczy i praktyków przyciąga transfer negatywny, ponieważ jego efekty są łatwo dostrzegalne w postaci błędów popełnianych przez osoby uczące się języka. Paradis, Genesee i Crago (2019) zauważają, że transfer jest często identyfikowany na podstawie błędów pojawiających się w interjęzyku uczących się, co sprawia, że bywa postrzegany jako problematyczny. Badacze podkreślają również, że transfer może manifestować się zarówno bezpośrednio – w postaci błędów, jak i w bardziej

subtelnej formie (Paradis, Genesee i Crago 2019: 117-118). Wyniki badań (Paradis, Genesee, i Crago 2019, Otwinowska i in. 2020) wskazują, że w sytuacji, gdy dana konstrukcja gramatyczna występuje zarówno w języku pierwszym, jak i obcym/drugim, lecz w jednym z tych języków pojawia się rzadziej lub wyłącznie w określonym kontekście, użytkownicy mogą nadużywać jej w jednym z języków.

Refleksje na temat transferu i jego roli w procesie przyswajania języka obcego zawierają liczne publikacje Ellisa, jednego z najważniejszych badaczy akwizycji języków. W książce *The Study of Second Language Acquisition* podkreśla on, że transfer może zarówno przyspieszyć, jak i opóźnić proces uczenia się nowego języka. Ellis wskazuje również, że choć wiele błędów językowych obserwowanych u osób uczących się wynika z transferu, to istnieją także błędy, które nie są efektem interferencji. Przykładem takich błędów są błędy wewnątrzjęzykowe, powstające na skutek wiedzy uczącego się o języku obcym lub drugim, np. w wyniku nadmiernej generalizacji reguły językowej (Ellis 1994: 29). Na takie błędy zwracają tez uwagę polskie badaczki akwizycji (Dąbrowska i Pasieka 2008, Górska 2015, Izdebska-Długosz 2021a), badając język, jakim posługują się uczący się polszczyzny. Przykładowo, Dąbrowska i Pasieka (2008: 80) ilustrują błędnie utworzony tryb rozkazujący zdaniem „Usiądaj na swoim miejscu", w którym widoczna jest analogia i logika zastosowana przez osobę uczącą się polskiego – „siadaj" → „usiądaj". Z kolei Izdebska-Długosz (2021a: 213) zwraca uwagę na częsty błąd w użyciu dopełniacza liczby mnogiej rzeczownika „ludzie" (np. *dla ludzie*, *poznać ludzie*), który wynika z hiperpoprawności.

Typologiczna bliskość języków i podobieństwo między nimi jest jednym z czynników wywołujących zwiększony transfer (Arabski 2007: 343). Badaczki prowadzące analizy lapsologiczne (m. in. Borysiewicz 2013, Krawczuk 2009, 2012, 2020, Izdebska-Długosz 2015, 2016, 2019, 2021a) podkreślają, że u osób dorosłych uczących się polskiego pochodzących z kręgu języków słowiańskich transfer negatywny jest główną przyczyną błędów i trudności w zapamiętaniu wielu reguł gramatycznych. Osoby pochodzące np. z Ukrainy czy Białorusi cechuje wysoka komunikatywność, jednak bardzo trudno „wykorzenić" błędy, które zdarzają się nie tylko pojedynczym osobom z krajów wschodniosłowiańskich, lecz są obserwowane u wielu uczących się polszczyzny z tego kręgu kulturowo-językowego. Takie „ilościowe" obserwacje świadczą o tym, że wspomniane badaczki słusznie podkreślają rolę transferu negatywnego (interferencji) jako mechanizmu błędotwórczego.

Transfer jest zjawiskiem kluczowym z punktu widzenia analizy i opisu błędów popełnianych przez osoby uczące się języka obcego lub drugiego, ponieważ stanowi jedno z głównych źródeł tych błędów. Analiza transferu pozwala nie tylko zidentyfikować przyczyny i mechanizmy powstawania błędów, ale także dostarcza wskazówek, które mogą pomóc w zapobieganiu ich występowania. Zjawisko to jest szczególnie istotne w kontekście nauki języka polskiego przez osoby posługujące się językami z tej samej rodziny językowej, w tym zwłaszcza językami słowiańskimi, gdzie zarówno podobieństwa, jak i różnice między językami mogą prowadzić do specyficznych trudności. W kolejnym podrozdziale zostaną szczegółowo omówione błędy językowe popełniane przez osoby pochodzące z Ukrainy na podstawie badań lapsologicznych. Analiza tych błędów pozwoli na lepsze zrozumienie charakterystyki trudności, jakie napotykają uczący się języka polskiego z kręgu języków wschodniosłowiańskich.

3.2 Błędy gramatyczne i leksykalne osób ukraińsko- i rosyjskojęzycznych w polszczyźnie

W niniejszym podrozdziale zaprezentowano przegląd badań lapsologicznych dotyczących osób ukraińsko- i rosyjskojęzycznych. Przedstawienie dotychczasowych badań dotyczących procesu uczenia się języka polskiego przez osoby z Ukrainy, a szczególnie tych dotyczących błędów gramatycznych i leksykalnych, mimo że dotyczą dorosłych uczących się polszczyzny, jest istotne ze względu na zaplanowane w niniejszej pracy badania własne.

Ze względu na fakt, że użytkownicy języków wschodniosłowiańskich są najliczniejszą grupą migrantów w Polsce i że w ostatnich dziesięciu latach ich liczba zaczęła systematycznie wzrastać w polskiej literaturze glottodydaktycznej opublikowano liczne publikacje poświęcone błędom Białorusinów, Rosjan, a szczególnie Ukraińców (Krawczuk 2009, 2012, 2020; Izdebska-Długosz 2015, 2016a, 2016b, 2017, 2019, 2021a, 2021b, 2022, 2023a, 2023b; Kowalewski 2015; Dunin-Dudkowska i Maliszewski 2018; Maliszewski 2019; Czapla 2020). Jak zauważa Izdebska-Długosz (2021a), błędy są najczęściej klasyfikowane ze względu na podsystem danego języka, a zatem typologie błędów mają tradycyjny, lingwistyczny charakter. Zdaniem badaczki oprócz kategoryzacji błędów większość autorów przedstawia propozycje ćwiczeń, metod

wspomagających przyswajanie gramatyki języka polskiego i jednocześnie korygujących negatywny transfer z języka pierwszego (Izdebska-Długosz 2021a: 95-96).

Najobszerniejsze badania nad interjęzykiem Słowian uczących się polskiego przeprowadziła Izdebska-Długosz (2021a). Celem jej pracy była analiza trudności, z jakimi mierzą się osoby z Ukrainy podczas nauki polszczyzny, w celu opracowania bardziej efektywnych metod i narzędzi dydaktycznych. Na podstawie 862 prac pisemnych studentów z Ukrainy, uczących się polskiego w ramach obowiązkowego lektoratu zakończonego egzaminem na poziomie B1 lub B2, badaczka wyodrębniła błędy fleksyjne i składniowe (Izdebska-Długosz 2021a: 166). W swojej pracy nie tylko szczegółowo opisała błędy badanych, klasyfikując je w różne grupy i podgrupy, ale także przedstawiła istotne refleksje na temat mechanizmów ich powstawania.

Zestawienia podobieństw i różnic można zaobserwować w gramatyce obydwu języków: polskiego i ukraińskiego. Dotyczą one podobieństw i różnic morfologicznych oraz składniowych, które zdaniem Izdebskiej-Długosz były najbardziej zauważalne podczas prowadzonej przez nią analizy błędów. Badaczka ta uważa, że podobieństwa gramatyczne odnoszą się przede wszystkim do ogólnych reguł rządzących systemami gramatycznymi obydwu języków, jednak wiele zasad różni się pewnymi szczegółami. Przykładowo, przysłówki w języku polskim i ukraińskim są nieodmienne, pełnią te same funkcje, są tworzone za pomocą tych samych formantów: *-e* i *-o*, z tą różnicą, że w polszczyźnie częściej występuje formant *-e*, a w języku ukraińskim *-o* (stąd błędy typu *ciekawo* zamiast *ciekawie*). Badaczka zwraca uwagę, że podobieństwa i towarzyszące im subtelne różnice sprzyjają interferencji, dlatego uczącym się języka polskiego łatwo popaść w pułapkę złudnej poprawności gramatycznej przeniesionej z języka ukraińskiego (Izdebska-Długosz 2021a: 134-135). Należy jeszcze dodać, że choć z perspektywy kompetencji językowej i staranności, poprawności gramatycznej łatwo o błędy, to jednak bliskość języka polskiego i ukraińskiego w dużej mierze wspomaga proces porozumiewania się w języku drugim (polskim), co jest istotne z perspektywy komunikacyjnej.

Tabela 1 Zestawienia podobieństw i różnic języka polskiego i ukraińskiego opracowane przez Izdebską-Długosz (2021a)

Główne podobieństwa morfologiczne: - fleksyjność obydwu języków; - takie same kategorie gramatyczne: rodzaj, liczba, przypadek, osoba, czas itd. - takie same odmienne i nieodmienne części mowy; - występowanie alternacji samogłoskowych i spółgłoskowych w odmianie rzeczowników; - podobna budowa i funkcja aspektu, wiele identycznych przedrostków.	Główne różnice morfologiczne: - odmienność w zakresie kategorii gramatycznych: występowanie rodzaju męsko- i niemęskoosobowego w języku polskim, brak takiego rozróżnienia w języku ukraińskim; szerzej rozbudowana kategoria żywotności w języku ukraińskim (synkretyzmy biernika l. mn.); - brak rodzaju w liczbie mnogiej w języku ukraińskim tych części mowy, które w polszczyźnie mają rodzaj lub odmieniają się przez rodzaj; - różnice w zakresie rodzaju, liczby i zwrotności czasowników w przypadku identycznie brzmiących wyrazów o takim samym znaczeniu w obu językach; - w języku ukraińskim brak krótkich form zaimków osobowych; - w języku ukraińskim brak końcówek osobowych w czasie przeszłym czasowników oraz w trybie warunkowym (funkcję wykładnika osoby pełnią zaimki osobowe); - w języku ukraińskim brak form czasu przeszłego opartego na czasownikach w czasie przeszłym (*będziesz robił*).
Główne podobieństwa składniowe: - takie same części zdania, związki wyrazowe, typy budowy zdań.	Główne różnice składniowe: - różnice w określaniu głównych i drugorzędnych części zdania; - odmienna budowa wielu ekwiwalentów zdaniowych; - w języku ukraińskim częstsze występowanie konstrukcji bezokolicznikowych, biernych, bezpodmiotowych; - różnice w budowie ekwiwalentnych związków rządu i przynależności; - różnice w szyku zdaniowym.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Izdebskiej-Długosz (2021a: 134-135)

Powyższe zestawienie podobieństw i różnic gramatycznych wskazuje, że pod względem morfologicznym język polski charakteryzuje się większym stopniem złożoności. Warto również zauważyć, że choć oba języki posiadają podobne kategorie gramatyczne, różnią się one sposobem ich realizacji oraz szczegółami funkcjonowania w praktyce językowej. W kolejnych podrozdziałach omówione zostaną różne grupy błędów popełniane przez osoby z Ukrainy. Przykłady błędów pochodzą z analiz badaczy zajmujących się interjęzykiem Słowian, szczególnie Ukraińców.

3.2.1 Błędy fleksyjne i składniowe

Jedną z głównych badaczek zajmujących się nabywaniem języka polskiego przez osoby z Ukrainy jest Krawczuk (2009, 2012a, 2020), która od wielu lat w swoich licznych pracach zwraca uwagę na tzw. trudne miejsca w polszczyźnie i zachęca do refleksji nad nimi w procesie uczenia polszczyzny Ukraińców. Pisze ona o sobie tak: „W polu moich zainteresowań znajdują się zagadnienia normatywne polszczyzny Ukraińców, którzy uczą się jej jako języka obcego, a także polszczyzny realizowanej przez Polaków mieszkających na tych terenach obecnej Ukrainy, które stanowiły kiedyś terytoria Rzeczypospolitej" (Krawczuk 2012b: 133). „Trudne miejsca", które bada Krawczuk, to zagadnienia gramatyczne, które dla uczących się polskiego mogą stanowić wyzwanie w nauce i trudności w użytkowaniu. Należą do nich kategoria rodzaju, deprecjatywności, honoryfikatywności, akcentowości, osoby i aspektu.

Jednym z miejsc trudnych w obrębie kategorii rodzaju jest rodzaj gramatyczny w formach liczby mnogiej. Krawczuk (2012a: 74) podkreśla, że rzeczowniki określające osoby płci męskiej (bądź grupę osób, do których należą m. in. osoby płci męskiej) charakteryzuje osobliwy dla języka polskiego rodzaj męskoosobowy, który wymaga odpowiednich końcówek czasowników w czasie przeszłym lub przyszłym złożonym: *-liśmy, -liście, -li*. Z kolei wszystkie pozostałe rzeczowniki w liczbie mnogiej mają rodzaj niemęskoosobowy, co z kolei implikuje takie końcówki czasownika w czasie przeszłym (przyszłym złożonym) jak: *-łyśmy, -łyście, -ły*. Ponadto rodzaj gramatyczny decyduje o użyciu odpowiedniego zaimka – *oni* lub *one*, a także o wyborze form przymiotnika i liczebnika (i wszystkich wyrazów o odmianie przymiotnikowej). W języku ukraińskim nie ma takiego rozróżnienia, stąd w wypowiedziach osób ukraińskojęzycznych uczących się języka polskiego pojawiają błędy związane z rodzajem gramatycznym form w liczbie mnogiej. Badaczka zwraca uwagę, że wybór odpowiedniego rodzaju ma dalsze konsekwencje gramatyczne. W języku polskim rzeczowniki rodzaju męskoosobowego

w bierniku liczby mnogiej mają taką samą formę jak w dopełniaczu (*Lubię tych chłopców – nie lubię tych chłopców*), a pozostałe niemęskoosobowe rzeczowniki mają formę biernika identyczną jak w mianowniku (*Lubię te dziewczynki, te koty, te książki* itd.). W języku ukraińskim z kolei większą rolę przypisuje się kategorii żywotności i wszystkie rzeczowniki oznaczające istoty żywe mają tę samą formę biernika i dopełniacza. Dlatego też jak podkreśla Krawczuk, Ukraińcy często robią błędy w odmianie rzeczowników liczby mnogiej, przenosząc reguły deklinacji ze swojego pierwszego języka i nie zwracając uwagi na kategorię rodzaju. Rodzaj gramatyczny wpływa na inną osobliwą cechę męskoosobowych rzeczowników – w mianowniku dochodzi do alternacji w obrębie tematu zakończonego spółgłoską twardą (*Polak - Polacy*). W języku ukraińskim tematy wszystkich rzeczowników liczby mnogiej pozostają bez zmian (*Polak - Polaki*) (Krawczuk 2012a: 74).

W innej pracy Krawczuk (2020) wskazuje także inne błędy wynikające z problematycznej kategorii rodzaju. Należą do nich m. in. błędy związane z przymiotnikami i rzeczownikami w liczbie mnogiej (np. *miłe nauczyciele*). W języku ukraińskim/rosyjskim nie rozróżnia się mianownikowych form przymiotników męsko- i niemęskoosobowych (Krawczuk 2020: 147). Ponadto problematyczne jest odpowiednie użycie męskoosobowego przymiotnika twardotematowego zakończonego na *-i* (*wysoki-wysocy*), gdyż w językach wschodniosłowiańskich nie występują takie alternacje, a także niemęskoosobowego przymiotnika zakończonego na *-e* (*wysokie*), ponieważ nie ma takiej końcówki w ukraińskim (Krawczuk 2020: 147-148). W wyniku interferencji dochodzi też do błędów w liczbie pojedynczej – rzeczowniki, które w językach wschodniosłowiańskich mają inne rodzaje niż w języku polskim są klasyfikowane jako leksemy rodzaju takiego jak w L1. Dla przykładu, rzeczowniki zakończone na *-um* często w wypowiedziach osób z Ukrainy otrzymują rodzaj męski, tak jak ma to miejsce w językach wschodniosłowiańskich (stąd błędy typu *muzeum był zamknięty*) (Krawczuk 2020: 148). Zdaniem Krawczuk (2020: 134) rodzaj gramatyczny jest kategorią, która silnie ulega interferencji i jest związana z odmienną dla użytkowników języka polskiego i ukraińskiego kategoryzacją świata. Badaczka podkreśla, że w procesie uczenia się polskiego kategoria rodzaju jest niezwykle istotna, ponieważ „sukces w opanowaniu polskiej gramatyki przez Ukraińców w dużym stopniu uwarunkowany jest dobrym przyswojeniem przez nich kategorii rodzaju" (Krawczuk 2020: 134).

Krawczuk (2012a) zwraca uwagę także na inne kategorie gramatyczne polszczyzny, które sprawiają trudność osobom ukraińskojęzycznym. Należą do nich

kategoria deprecjatywności, honoryfikatywności, akcentowości, osoby i aspektu. Nieświadome deprecjonowanie rzeczowników męskoosobowych w mianowniku polega na zastosowaniu formy charakterystycznej dla rzeczowników niemęskoosobowych (np. *studenty*). Częste w wypowiedziach osób z Ukrainy są także formy niepoufałe (*wy*) używane w funkcji grzecznościowej (np. *Czy wy jesteście w pracy?* w znaczeniu *Czy pani jest w pracy?*). Błędy fleksyjne dotyczą także form zaimków - Ukraińcy często nadużywają form akcentowanych zaimków (np. *mnie* zamiast *mi*), co jest wynikiem wpływu ukraińskich odpowiedników. Problemy pojawiają się także w użyciu końcówek czasowników, np. Ukraińcy często pomijają końcówki osobowe w czasie przeszłym, stosując wyrażenia typu „ja był" zamiast „ja byłem". Błędy związane z aspektem to nadużywanie dokonanych form czasowników (w tym imiesłowów) i rzeczowników odczasownikowych (*listy są wysłane co miesiąc* zamiast *wysyłane*) oraz nadużywanie niedokonanych form czasowników w trybie rozkazującym (np. *rysuj* zamiast *narysuj*). Wszystkie te błędy mają charakter interferencyjny, a część z nich dodatkowo implikuje błędy związane z kategorią rodzaju (Krawczuk 2012a: 77-79).

Omówione wyżej kategorie gramatyczne i miejsca trudne w polszczyźnie zostały zaprezentowane i dodatkowo zilustrowane przykładami w poniższej tabeli.

Tabela 2 Trudne miejsca polskiej gramatyki i błędy Ukraińców wg Krawczuk (2012a)

Trudne miejsca polskiej gramatyki – kategorie gramatyczne	Błędy popełniane przez Ukraińców
Kategoria rodzaju	Niepoprawne używanie zaimków oni/one oraz błędne końcówki czasownika w czasie przeszłym (przyszłym złożonym): ***Oni*** *tu wczoraj* ***byli/Oni*** *tu wczoraj* ***były*** (w znaczeniu: *One tu wczoraj były*) Synkretyzm form biernika i dopełniacza rzeczowników oznaczających istoty żywe: *Widzę chłopców, dziewczyn, artystek, niemowląt, zwierząt, psów, krów; Widzisz* ich*?* (w znaczeniu *Widzisz je?*)
Kategoria deprecjatywności (formy niedeprecjatywne: łotrzy, doktorzy, Słowacy oraz formy deprecjatywne: łotry, doktory, Słowaki); kategoria silnie związana z kategorią rodzaju	Nieświadome deprecjonowanie rzeczowników męskoosobowych w mianowniku: ***Pojawiły*** *się u nas* ***dwa nowe studenty;*** *Goście już* ***wyjechały.***

Kategoria honoryfikatywności (formy honoryfikatywne (niepoufałe): pan, pański, pani, państwo itd. oraz formy niehonoryfikatywne (poufałe): ty, twój, wy, wasz itd.)	Stosowanie form poufałych w znaczeniu honoryfikatywnym: *Czy* ***(wy)*** *byłyście wczoraj na koncercie?* (w znaczeniu: *Czy pani była wczoraj na koncercie?*); *Szanowni państwo, mam zaszczyt przedstawić* ***wam*** *rektora…* (w znaczeniu: *Szanowni państwo, mam zaszczyt przedstawić państwu rektora...*)
Kategoria akcentowości (zaimkowe formy akcentowane: mnie, ciebie, tobie, jego, jemu, niego, niemu, siebie, sobie oraz zaimkowe formy nieakcentowane: mię, mi, cię, ci, go, mu, się)	Brak rozróżniania zaimków pod względem akcentu (dłuższych i krótszych), nadużywanie form akcentowanych zbliżonych do zaimków w języku ukraińskim: *Podoba* ***mnie*** *się..., Ona powie* ***mnie****, jak...*
Kategoria osoby (wyrażana końcówką czasownika)	Używanie zaimka osobowego w funkcji wykładnika osoby i jednoczesne pomijanie końcówki czasownika (polskiego wykładnika osoby): *Ja był…* Nadużywanie zaimka osobowego mimo użycia odpowiedniej końcówki czasownika (wykładnika osoby): *Ja byłem…* Pomijanie końcówki czasownika (wykładnika osoby): *Byli wczoraj w restauracji* (w znaczeniu: *Byliśmy wczoraj w restauracji*) Używanie trzeciej osoby liczby mnogiej lub drugiej liczby pojedynczej w przypadku uogólnień: *W niniejszej pracy dyplomowej* ***podejmują się*** *problemy* [mianownik] *funkcjonowania frazeologizmów; U nas nie* palą (w znaczeniu: *U nas się nie pali*); ***Mówią****, że...* (w znaczeniu: *Mówi się, że…*); ***Żyjesz*** *sobie...* (w znaczeniu: *Żyje się …*)
Kategoria aspektu	Nadużywanie dokonanych form czasowników (w tym imiesłowów) i rzeczowników odczasownikowych: *To cecha, pod względem której wyznaczamy, czy tekst jest* ***odebrany*** (zamiast *odbierany*) pozytyw*nie, negatywnie czy też neutralnie*; *Charakterystyczne dla tych lat było* ***zachęcenie*** (zamiast *zachęcanie*) *do pracy.* Nadużywanie niedokonanych form czasowników w trybie rozkazującym: *Czytaj, pisz* (zamiast: *Przeczytaj, napisz*) Nadużywanie niedokonanej formy czasownika *być* w zdaniach biernych: *Zadanie* ***było*** *zrobione* (zamiast: *Zadanie zostało zrobione*)

Źródło: opracowanie własne na podstawie Krawczuk (2012: 74-80)

Powyższe zestawienie miejsc trudnych stanowi jednocześnie przegląd najczęstszych błędów popełnianych przez osoby z Ukrainy. Szczególnie problematyczny okazuje się rodzaj gramatyczny, który wiąże się nie tylko z różnicami strukturalnymi między językami, ale także z odmienną kategoryzacją rzeczywistości. Na błędny dobór rodzaju w polszczyźnie wpływają również trudności związane z kategorią deprecjatywności. Wskazane w tabeli trudności podkreślają także morfologiczne różnice między językiem polskim a ukraińskim.

Obok Krawczuk, autorką wielu prac poświęconych interferencyjnym błędom gramatycznym w polszczyźnie osób z Ukrainy jest Izdebska-Długosz. Badaczka ta w wielu pracach opisuje błędy związane z rodzajem gramatycznym (m.in. Izdebska-Długosz 2015, 2016a, 2016b), a także inne błędy w zakresie fleksji i składni typowe dla studentów ukraińskojęzycznych (m.in. Izdebska-Długosz 2017, 2019, 2022, 2023). Izdebska-Długosz zwraca m.in. uwagę na błędy w formach celownika l. mn. (np. *rodzicam* zamiast *rodzicom*), a także na błędy związane z przypisaniem wyrazowi niewłaściwego rodzaju (tzn. takiego jak w języku ukraińskim/rosyjskim) i w związku z tym - zastosowaniem niewłaściwego paradygmatu odmiany (np. *nie ma problemy* zamiast: *nie ma problemu*). Typowe dla Ukraińców są też błędy wynikające z zastosowania paradygmatu odmiany z języka rodzimego, bez zmiany rodzaju (np. *w akwariumach* zamiast *akwariach*). Problem osobom z Ukrainy sprawiają także rzeczowniki rodzaju męskiego, które w języku polskim zakończone są na samogłoskę -a (np. *poeta*), zaś w języku ukraińskim/rosyjskim rzeczowniki te kończą się na spółgłoskę (np. *poet*). W wyniku tej różnicy osoby z Ukrainy przyjmują paradygmat odmiany dla rodzaju męskiego, a nie żeńskiego i popełniają błędy typu: jestem *poetem* (zamiast *poetą*). Inne charakterystyczne błędy w zakresie deklinacji związane są z brakiem alternacji (np. *o matke* zamiast *o matce*) (Izdebska-Długosz 2017: 108-110). Jak wynika z innych badań Izdebskiej-Długosz (2021a: 293-297) pod względem ilościowym w pracach pisemnych studentów z Ukrainy prym wiodą błędy fleksyjne rzeczownika oraz czasownika. W zakresie fleksji imiennej najczęstsze błędy to niepoprawne formy wyrazowe (np. przypadek), dalej rodzaj oraz liczba. Najczęstsze błędy we fleksji werbalnej stanowią błędy w stronie zwrotnej polskich czasowników oraz błędy związane z odmianą czasowników w czasie teraźniejszym. Jak zaznacza badaczka, wynik ten może zaskakiwać, ponieważ obiegowo wydaje się, że największy problem u osób ukraińsko-/rosyjskojęzycznych stanowi rodzaj czasowników w czasie przeszłym. Kategorie gramatyczne czasownika, w których odnotowano najwięcej błędów

to kolejno czas, strona i osoba. Błędy rodzaju znalazły się dopiero na czwartym miejscu, z dużo mniejszą liczbą wystąpień niż błędy osoby. Izdebska-Długosz podkreśla ponadto, że zestawienie błędów w czasach gramatycznych pokazuje, iż liczba błędów w czasie przeszłym i teraźniejszym jest niemalże taka sama. Wynik ten wskazuje na konieczność zwiększenia pracy nad koniugacją w czasie teraźniejszym u Ukraińców uczących się polszczyzny.

O błędach fleksyjnych Ukraińców wspomina również Górska (2015: 363-365), która bazując na swoim doświadczeniu dydaktycznym w nauczaniu polszczyzny, przedstawiła najczęstsze błędy popełniane przez studentów z Ukrainy. Zdaniem badaczki wyzwaniem dla tej grupy uczących się są końcówki osobowe czasownika w czasie przeszłym oraz różnicowanie kocówek czasowników w liczbie mnogiej w czasie przeszłym pod względem rodzaju. We fleksji rzeczownika Górska wymienia błędne formy rzeczowników w mianowniku liczby mnogiej (np. *śpiewaki*, *kucharzowie*, *nauczycieli*) oraz mylenie końcówek dopełniacza liczby pojedynczej rzeczowników rodzaju męskiego *-a* i *-u* (np. *nie ma sensa*). W bierniku rzeczowników rodzaju żeńskiego studenci często stosują końcówkę -u zamiast -ę (np. *edukacju zamiast edukację*). W celowniku trudność przysparzają rzeczowniki rodzaju męskiego w liczbie pojedynczej (np. *wujku* zamiast *wujkowi*). Również w narzędniku i miejscowniku dochodzi często do błędów polegających na użyciu końcówek z języka ukraińskiego/rosyjskiego (np. *z rodzinnej* zamiast *z rodziną* lub *w miastu* zamiast *w mieście*). Liczne błędy są obserwowane również w końcówkach przymiotników w mianowniku (np. *on jest mądrym*; *studenci są towarzyski*).

Inne badania, kontrastywne, przeprowadziły w zespole dwie badaczki polska i ukraińska – Błasiak-Tytuła i Shevchuk-Kliuzheva (2023). Ponieważ w procesie uczenia się języka polskiego kluczową rolę odgrywa znajomość dopełniacza – przypadku często używanego, zarówno do wyrażania przeczenia, jak i określania przynależności – badaczki skoncentrowały się na analizie form tego właśnie przypadka. Analiza kontrastywna wyrazów z języka polskiego, ukraińskiego i rosyjskiego przeprowadzona przez badaczki ukazuje różnice w formach dopełniacza 100 wyrazów, które często występują w słownictwie dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Wyrazy do analizy zostały wybrane na podstawie dostępnych opracowań oraz słowników frekwencyjnych. Badaczki wyłoniły kilka grup wyrazów, które wskutek interferencji mogą stanowić wyzwanie dla dzieci ukraińskich uczących się polszczyzny. Pierwsza grupa to rzeczowniki w rodzaju żeńskim, które w dopełniaczu l. poj. otrzymują końcówkę -i,

zaś w ukraińskim kończą się na -u (np. pol. *kaczki*– ukr. *kaczku*). Druga grupa to rzeczowniki rodzaju męskiego, które w dopełniaczu l. poj. otrzymują końcówkę -u, zaś w języku rosyjskim – a (np. pol. *domu* – ros. *doma*). Kolejną, największą grupę stanowią rzeczowniki rodzaju męskiego, które w języku ukraińskim i rosyjskim w dopełniaczu liczby mnogiej otrzymują najczęściej końcówkę przypominającą polską -ów (np. *chłopców*). Może to skutkować nadużywaniem tej końcówki i dodawaniem jej do polskich rzeczowników o wygłosie miękkim zamiast końcówki -i. Innym rzeczownikiem często występującym, aczkolwiek mogącym sprawiać trudność jest wyraz „tata", który w polszczyźnie w dopełniaczu otrzymuje końcówkę -y (*taty*), zaś w języku ukraińskim forma dopełniacza to *tata*. Kolejną, ostatnią z wyróżnionych przez badaczki grup wyrazów są rzeczowniki rodz. żeńskiego, które charakteryzuje wymiana morfonologiczna Ø:e, a w języku ukraińskim Ø:o (np. *kaczki – kaczek*, ukr. *kaczku-kaczok*) (Błasiak-Tytuła i Shevchuk-Kliuzheva 2023: 46-48).

Badania nad interjęzykiem osób z Ukrainy prowadził także Maliszewski (2019), który wyekscerpował błędy z 40 prac pisemnych młodzieży w wieku 16-17 lat, będącej na różnych poziomach znajomości polskiego (od A1 do B1). Zdaniem Maliszewskiego osoby pochodzące z Ukrainy mają liczne trudności z odmianą rzeczownika. Badacz ten zwraca uwagę na błędy fleksyjne wynikające z błędnych zapożyczeń i związanych z nimi trudności z odmianą (np. *centr* zamiast *centrum*, do *liceuma* zamiast *liceum*, *prognoz* zamiast *prognoza*, *problema* zamiast *problem*). Kolejna trudność to problemy z -e ruchomym, a także błędy w doborze końcówek dopełniacza (-a, -u w rzeczownikach nieżywotnych), celownika (-u zamiast -owi w rzeczownikach rodz. męskiego oraz dodawanie -e w rzeczownikach miękkotematowych rodzaju żeńskiego, np. *Anie* zamiast *Ani*), biernika (muzyku), narzędnika (-om - *numerom*, -ej - *babciej*, brak litery i - *Markem*), miejscownika (w rzeczownikach miękkotematowych, np. *przy ulic* oraz twardotematowych, np. *w filme*). Badacz ten zwraca uwagę także na inne błędy w zakresie odmiany rzeczowników liczby mnogiej: błędne formy mianownika (*nauczycieli, lekarzy*) dopełniacza (*lekarzów*), celownika (*osobam*) i biernika (*ma kotów*). Maliszewski wskazuje także na błędne formy mianownika i biernika l. mn. zaimków dzierżawczych, wskazujących, względnych oraz przymiotników r. niemęskoosobowego (np. *zieloni oczy*). W zakresie odmiany czasownika Maliszewski wyróżnił pięć głównych typów błędów:

1. Błędy form czasu teraźniejszego – przypisywanie czasownikom niewłaściwych typów koniugacji, np. „on kochaje” zamiast „on kocha”, oraz błędne formy czasowników z przegłosem, jak „ja bierę” zamiast „ja biorę”.
2. Błędy form czasu przeszłego – brak odpowiednich końcówek osobowych lub używanie końcówek „-li” wraz z rzeczownikami, co jest wynikiem wpływu języka ukraińskiego i niemieckiego, np. „dzieci pojechali” zamiast „dzieci pojechały”.
3. Błędy form trybu rozkazującego – stosowanie niewłaściwych końcówek, np. „zadzwońy” zamiast „zadzwoń”.
4. Problemy z formami czasu przeszłego czasowników „jeść”, „paść” oraz ich wyrazów pokrewnych – pomijanie dźwięku „ł” w wyrazach, np. „oni jeli tort” zamiast „oni jedli tort”.
5. Problemy z formami czasu przeszłego czasowników „bać się”, „stać” – błędne formy takie jak „bojał się” zamiast „bał się” czy „stojal” zamiast „stał” (Maliszewski 2019: 101-102).

Błędy fleksyjne w dużej mierze przekładają się na błędy składniowe, ponieważ niewłaściwe użycie form przypadków czy końcówek fleksyjnych wpływa na relacje między poszczególnymi elementami w zdaniu. Ponadto błędy składniowe mogą wynikać z interferencji oraz z głęboko zakorzenionych sposobów wyrażania relacji między członami zdania w pierwszym języku uczących się polszczyzny. Z tego też względu badacze (Dąbrowska i Pasieka 2004, Gębka-Wolak 2010, Brzeszkiewicz 2024) prowadzący analizy lapsologiczne poświęcają uwagę również błędom składniowym. Badania dotyczące trudności w uczeniu się polszczyzny osób z Ukrainy w zakresie składni prowadzili Izdebska-Długosz (2017, 2019, 2021a, 2021b, 2022), Górska (2015), Maliszewski (2019) i Brzeszkiewicz (2023).

Na podstawie 824 prac pisemnych studentów z Ukrainy Izdebska-Długosz (2019) wyekscerpowała 1916 błędów składniowych. Badaczka podkreśla, że do najczęstszych błędów składniowych transferowych należą błędy rządu czasowników. W badaniach zauważono ich aż 358. Według badaczki jednym z głównych wykolejeń jest błędna rekcja dopełnienia bliższego (np. bardzo często obserwuje się używanie dopełniacza zamiast biernika). Kolejnym zjawiskiem są błędy w konstrukcjach zaprzeczonych, polegające na używaniu biernika zamiast dopełniacza, np. *nie lubię sport*). Innym błędem są niewłaściwe przypadki dopełnienia bezprzyimkowego (np. *szukam nową pracę* zamiast

szukam *nowej pracy*). Następnym wyróżnionym przez badaczkę zjawiskiem są błędy dopełnienia przyimkowego. Grupę tę Izdebska-Długosz dzieli na dwie podgrupy: błędy w przypadku rzeczownika po prawidłowym przyimku (np. *zapyta mnie o podróży*) oraz błędy w użyciu przyimka (*tęsknię po tobie* zamiast *tęsknię za tobą*). Kolejne błędy to używanie dopełnienia bezprzyimkowego zamiast przyimkowego (np. czekam twojej odpowiedzi zamiast czekam na twoją odpowiedź) oraz błędy odwrotne – używanie dopełnienia przyimkowego zamiast bezprzyimkowego (np. *nie żałuję o tym* zamiast *nie żałuję tego*) (Izdebska-Długosz 2019: 23-31).

Także w innej publikacji Izdebska-Długosz (2021a) wskazuje wiele błędów składniowych, również wyekscerpowanych z prac pisemnych studentów z Ukrainy. Wśród błędów tych najczęstsze są błędy składniowe w grupie głównej (w konstrukcji podmiotu i orzeczenia oraz akomodacji składniowej składników związku głównego). Licznie występują także błędy w związkach rządu, szczególnie w rekcji czasowników, oraz przynależności (błędne przyimki) i błędy szyku zdaniowego (Izdebska-Długosz 2021a: 389-390).

Na błędy w związkach przynależności zwraca uwagę także Górska. Charakterystyczne dla Ukraińców błędy składniowe to zdaniem badaczki stosowanie niewłaściwych przyimków i błędy w wyrażeniach przyimkowych (np. *na tym tygodniu*) (Górska 2015: 363-365). Izdebska-Długosz (2022) zauważa ponadto, że do najliczniejszych błędów szyku zdaniowego należą błędny szyk morfemu „się", błędny szyk zaimków, naruszenie porządku podmiot-orzeczenie-dopełnienie (umieszczanie orzeczenia przed podmiotem), błędny szyk przydawek, błędny szyk modulantów oraz szyk zaimka względnego „który" w zdaniu podrzędnym.

Oprócz błędów wspomnianych wyżej Maliszewski (2019) wyróżnia także w pracach pisemnych studentów z Ukrainy często występują takie problemy jak: brak czasownika posiłkowego „być" (np. *ona młodsza ode mnie*), nadużywanie konstrukcji z bezokolicznikiem (np. *prosił mnie podać sól*), trudności ze składnią w zdaniach złożonych ze spójnikiem „żeby", a także stosowanie kalek składniowych i konstrukcji typu *u mnie nie ma braci* zamiast *nie mam braci*, *trzeba mi* zamiast *muszę coś zrobić*. Charakterystyczne w składni uczących się polszczyzny z Ukrainy jest także używanie spójnika „jaki" zamiast „który" oraz przyimka „za" w znaczeniu „w ciągu, przez" (Maliszewski 2019: 102-103).

Izdebska-Długosz (2021b) przeprowadziła także badania pilotażowe wśród nauczycieli pracujących z uczniami z Ukrainy. Badaczka zaprojektowała ankietę,

w której wytypowała na podstawie analiz błędów osób dorosłych najczęstsze błędy fleksyjne i składniowe. Zadaniem nauczycieli z wszystkich etapów edukacji (choć zdecydowaną większość stanowili nauczyciele z klas I-III i IV-VIII) było wskazanie najczęstszych błędów dzieci i młodzieży z Ukrainy. Ankietę dotyczącą błędów fleksyjnych wypełniło 30 osób, zaś kwestionariusz dotyczący błędów składniowych – 15 osób. Badanie to pokazało, że nauczyciele najczęściej identyfikują trudności uczniów z rzeczownikami rodzaju męskoosobowego w liczbie mnogiej oraz czasem przeszłym. W zakresie błędów składniowych najczęściej wskazywano niewłaściwy przyimek w członach nieakomodowanych oraz kalki składniowe.

Na szczególną uwagę zasługują badania Brzeszkiewicz (2023) sprawdzające kompetencję składniową poprzez bezpośrednie rozmowy z dziećmi i techniki elicytacyjne (obrazkowe). Badania z udziałem pięciorga uczniów z klas I–III szkoły podstawowej pochodzących z Ukrainy i Białorusi, w których Brzeszkiewicz (2023) wykorzystała opracowane przez siebie narzędzie sprawdzające rozumienie i realizację struktur składniowych, pokazują, że dzieci z kręgu wschodniosłowiańskiego mają tendencję do pewnych charakterystycznych zjawisk językowych. Należą do nich m. in. błędna realizacja pozycji składniowych (np. *Krzyś ucieka od psa*), błędy fleksyjne polegające na doborze nieprawidłowej końcówki fleksyjnej i alternacjach tematycznych (np. *pływa na kajakie*), kontaminacje dwóch struktur zdaniowych (np. *biegał od psa*), szukanie prawidłowej formy leksemu (zastanawianie się, poprawianie w czasie wypowiedzi), realizacja pozycji składniowej w formie opisu (np. *Kasia robi równą sukienkę, no robi, żeby ona była równie* – zamiast *prasuje*). Badaczka zauważyła również występowanie interferencji, która przejawiała się w błędach w wyrażeniach przyimkowych, używaniu czasowników rosyjskich niewystępujących w języku polskim lub mających inne znaczenie, a także w dołączaniu polskich końcówek fleksyjnych do czasowników rosyjskich (Brzeszkiewicz 2023: 231-236)

Przywołani wyżej badacze wskazują miejsca trudne, które mogą być wyzwaniem dla uczących się polskiego pochodzenia ukraińskiego. Przegląd badań nad błędami fleksyjnymi i składniowymi popełnianymi przez osoby z Ukrainy dowodzi, że błędy te są powtarzalne, typowe dla tej grupy uczących się, co może wynikać z działania transferu negatywnego. Na uwagę zasługuje ponadto fakt, że w badaniach dominuje podobna metodologia – analiza pisemnych prac studentów uczestniczących w lektoratach na studiach, co wskazuje na małe zróżnicowanie w zakresie pogłębienia badań

i obserwacji zjawisk językowych z różnych perspektyw i u różnych grup wiekowych. W kolejnym podrozdziale omówione zostaną błędy leksykalne osób z Ukrainy.

3.2.2 Błędy leksykalne

Kolejną grupą błędów popełnianych przez uczących się polskiego są błędy leksykalne, które szczególnie często występują u osób z Ukrainy ze względu na typologiczną bliskość języków. Ta bliskość sprawia, że uczący się często nieświadomie przenoszą znaczenia, kolokacje czy frazeologizmy ze swojego pierwszego języka na polszczyznę, co prowadzi do powstawania niepoprawnych konstrukcji. Przykłady takich błędów mogą obejmować nieadekwatne użycie wyrazów bliskoznacznych lub fałszywych przyjaciół językowych. Z tego względu refleksja nad leksyką ma kluczowe znaczenie w procesie nauczania osób ukraińsko- i rosyjskojęzycznych, a odpowiednio dobrane metody dydaktyczne mogą pomóc uczącym się w unikanie takich błędów oraz w rozwijaniu poprawnych nawyków językowych. Aby jednak wdrożyć odpowiednie rozwiązania metodyczne, konieczne jest dokładne zrozumienie i analiza błędów leksykalnych popełnianych przez osoby z Ukrainy. Tego rodzaju błędy stanowią istotny obszar badań wielu badaczek, takich jak Krawczuk (2009), Czapla (2020) czy Górska (2015), które w swoich pracach szczegółowo opisują charakterystyczne dla tej grupy trudności.

W jednej ze swoich publikacji Krawczuk (2009) prowadzi refleksję na temat akwizycji słownictwa i rozwijania kompetencji leksykalnej osób z Ukrainy, wskazując i analizując typowe błędy leksykalne. Badaczka zwraca przy tym uwagę, że „opanowanie słownictwa jest w pewnym sensie trudniejsze od opanowania gramatyki, gdyż system leksykalny, w porównaniu z systemem gramatycznym, jest o wiele mniej ustabilizowany i regularny" (Krawczuk 2009: 170-171). Krawczuk dzieli błędy leksykalne na dwa rodzaje: błędy, które „pojawiają się wskutek nieznajomości zasad poprawności leksykalnej zarówno w języku rodzimym, jak i przyswajanym polskim" oraz błędy, „które są skutkiem braku kompetencji leksykalnej oraz wpływu interferencji" (Krawczuk 2009: 171). Pierwszą grupę błędów Krawczuk ilustruje m.in. przykładami pleonazmów. Na drugi rodzaj błędów składają się te, które ewidentnie świadczą o braku znajomości słownictwa (używanie słów ukraińskich/rosyjskich zamiast polskich), jak i używanie słów zniekształconych pod wpływem ich ukraińskich/rosyjskich odpowiedników lub posługiwanie się danym słownictwem niepasującym stylistycznie do wypowiedzi i w nieadekwatnym znaczeniu (co także wynika z interferencji z języka pierwszego).

Zdaniem badaczki bliskość języka polskiego i ukraińskiego/rosyjskiego może bardzo utrudniać nabywanie słownictwa. Przykłady błędów leksykalnych wskazanych przez Krawczuk zawiera tabela zaprezentowana w dalszej części podrozdziału (Tabela 3).

Krawczuk (2009) podkreśla, że tzw. „fałszywi przyjaciele" i wieloznaczność wielu wyrazów prowadzi do zakłóceń w trakcie komunikacji, sprzyja popełnianiu gaf językowych i naraża na śmieszność. Badaczka uważa, że błędy leksykalne mają duże znaczenie nie tylko w procesie produkcji wypowiedzi. Ukraińcy często mają także problemy ze zrozumieniem tekstów i komunikatów w języku polskim, ponieważ niektóre słowa kojarzą im się z bliskimi pod względem brzmieniowym i formalnym wyrazami w języku ukraińskim/rosyjskim. Dlatego też – jak pisze Krawczuk (2009: 182) – „zwalczanie błędów leksykalnych oraz stylistycznych w polszczyźnie Ukraińców ma ogromne znaczenie, ponieważ służy nadrzędnemu celowi – temu, dla którego ludzie uczą się języków obcych — skutecznej komunikacji".

Na błędy związane z bliskością języków zwraca uwagę także Górska (2015). Zdaniem Górskiej wśród błędów leksykalnych popełnianych przez studentów pochodzenia ukraińskiego dominują te polegające na użyciu wyrazów spoza polszczyzny lub tzw. „fałszywych przyjaciół" (Górska 2015: 363-365).

Analiza prowadzona przez Czaplę (2020) dostarcza z kolei informacji na temat błędów leksykalnych popełnianych przez kandydatów na studia pochodzących z Ukrainy, których poziom znajomości języka polskiego plasował się na poziomie B1-B2. Wspomniana badaczka zainspirowana typologią opracowaną przez Pasiekę i Dąbrowską (2008), wyróżniła błędy leksykalne z prac pisemnych kursantów, dzieląc je na błędy użycia i słowotwórcze. Następnie analizowane błędy zostały podzielone na błędy wynikające z interferencji oraz błędy niezależne od wpływów języka pierwszego. Szczegółowe kategorie błędów wraz z przykładami zebranymi przez badaczkę przedstawia poniższa tabela (Tabela 3).

Tabela 3 Rodzaje błędów leksykalnych popełnianych przez Ukraińców wg Krawczuk (2009) i Czapli (2020)

	Rodzaje błędów leksykalnych popełnianych przez Ukraińców		Przykłady błędów
Krawczuk (2009: 171-182)	Błędy leksykalne popełniane w języku ukraińskim/rosyjskim i przyswajanym języku polskim	Używanie pleonazmów	*Dom to miejsce, do którego chce się wrócić z powrotem.*
		Błędne użycie par paronimicznych	*Kupiłam sobie tę torebkę okazjonalnie.*
		Błędy łączliwości leksykalnej	*okazywać pomoc* (zamiast: udzielać pomocy)
	Błędy leksykalne wynikające z interferencji	Zniekształcanie formy wyrazu pod wpływem odpowiednika ukraińskiego (używanie słów ukraińskich/rosyjskich brzmiących podobnie do odpowiedników polskich)	***sotki*** (zamiast: setki) *kilometrów* — por. ukr. сотні / сотки; *na wyższym ***szczablu*** (zamiast: szczeblu) — ukr. на щаблі; ***świętkować*** (zamiast: świętować lub obchodzić) *urodziny* — ukr. святкувати; *Nie **wtracajmy** wiary w dobro (zamiast: nie traćmy) *Napisano **tut*** (zamiast: tu), *że ...*
		Błędy polegające na wymyślaniu słów podobnych do ukraińskiego/rosyjskiego wyrazu o potrzebnym znaczeniu, które nie występują w języku polskim (używanie słów ukraińskich/rosyjskich, które nie mają podobnych odpowiedników w języku polskim)	*Nie otrzymał żadnej **zwiastki*** (zamiast: wiadomości, wieści) *od bliskich* - por. ukr. Не отримав жодної звістки / вістки; *Dla mnie dobro kojarzy się z **dobroserdecznością** (zamiast: dobrocią serca, dobrodziejstwem) - ukr. добросердечність; *Nasze **spodziewania*** (zamiast: oczekiwania) *bardzo różnią się od rzeczywistości* - ukr. сподівання;
		Błędy polegające na homonimii międzyjęzykowej (używanie tzw. „fałszywych przyjaciół")	*Trzeba dobrze **stawić się*** (zamiast: *odnosić się*) *do niego* — ukr. ставитися до когось; *Tak się stało, że **same** (zamiast: właśnie) *w tym kraju się urodziłam* - ukr. (...) саме в цій країні (...); *Podaj mi **portfel*** (w znaczeniu „teczkę")
		Błędy łączliwości leksykalnej	*pocałować **w wargi*** (zamiast: *w usta*), co jest kalką z języka ukraińskiego
		Błędy polegające na używaniu słów niepasujących pod względem stylistycznym	*Lubię **obcować** z przyjaciółmi.*

Czapla (2020: 34-40)	Błędy leksykalne powstałe w wyniku interferencji	Fałszywi przyjaciele	*bogato* – ukr. *bahato*, pol. *dużo*
		Kalki leksykalne	*księgowa półka* – ukr. knyżkowa połycja, pol. półka na książki
		Zapożyczenia	*piękne* ***kartynki*** (pol. obrazki)
		Błędy słowotwórcze	*bezwyjściowa sytuacja* – pol. sytuacja bez wyjścia, ukr. bezwychidna sytuacja bezpieczność – pol. bezpieczeństwo, ukr. bezpecznist’
		Błędy związane z hiperpoprawnością	*herbatnik* – pol. czajnik
	Błędy leksykalne niebędące skutkiem interferencji	Błędy spowodowane nietrafionym wyborem słowa z języka polskiego o podobnym, mylącym brzmieniu	*grzechotnik* – pol. grzesznik, np. *Grzechotnik robi grzechy*
		Błędy spowodowane nietrafionym wyborem formy zbliżonej znaczeniem do oczekiwanej	*komin* – pol. kominek *ukochany* – pol. zakochany

Źródło: opracowanie własne na podstawie Krawczuk (2009: 171-182) i Czapli (2020: 34-40)

Zarówno Krawczuk (2009), jak i Czapla (2020) wskazują na błędy, które są wynikiem przenoszenia struktur z języka ukraińskiego i rosyjskiego na polszczyznę. Dotyczy to m.in. zniekształcania form wyrazów, używania fałszywych przyjaciół czy kalek leksykalnych. Tabela nr 3 pokazuje, że nauka polskiego przez osoby posługujące się językiem ukraińskim lub rosyjskim jest obarczona wieloma problemami wynikającymi z różnic i (złudnych) podobieństw między tymi językami.

Różne rodzaje błędów leksykalnych mają swoje źródło w interferencji międzyjęzykowej, problemach z łączliwością leksykalną oraz z nieznajomością subtelności semantycznych w języku polskim. Warto zauważyć, że znajomość takich błędów może pomóc nauczycielom w lepszym dostosowaniu metod dydaktycznych do potrzeb uczących się oraz w opracowaniu bardziej skutecznych strategii nauczania, które uwzględnią te trudności. W kolejnym podrozdziale zaprezentowano zastosowane w różnych pracach badawczych podziały błędów popełniane przez osoby z Ukrainy w języku polskim.

1.1.1 Typologie błędów Ukraińców w polszczyźnie

Przywołane niżej klasyfikacje błędów popełnianych przez osoby pochodzące z Ukrainy powstały w wyniku obserwacji oraz badań. Typologie te służyły opisowi zjawisk językowych, kategoryzacji błędów w celu uporządkowania analiz lapsologicznych. Każda osoba badająca samodzielnie dokonywała wyboru dotyczącego podziału błędów, stąd różnorodność w nazewnictwie i zaklasyfikowaniu błędów (mimo że są to te same zjawiska).

Izdebska-Długosz wyróżniła 4042 błędy fleksyjne i 1916 błędów składniowych wyekscerpowanych z 862 prac pisemnych studentów I roku w wieku od 17 do 29 lat, którzy uczestniczyli w obowiązkowym lektoracie z języka polskiego (Izdebska-Długosz 2021a: 391). Przeprowadzona przez badaczkę wnikliwa analiza jest podstawą bardzo szczegółowej klasyfikacji błędów. Klasyfikacja opracowana przez badaczkę jest istotna z punktu widzenia niniejszej pracy, jednak ze względu na obszerność podział ten zostanie zaprezentowany poniżej w skróconej wersji (Tabela 4). Klasyfikacja ta odnosi się do błędów pisemnych i stanowi - zdaje się - najbardziej szczegółowy w literaturze glottodydaktycznej przegląd błędów popełnianych przez dorosłe osoby z Ukrainy, które uczą się języka polskiego.

Badania Maliszewskiego (2019) ukazują błędy popełniane przez młodzież ukraińską (osoby w wieku 16-17 lat), która przygotowuje się do egzaminu certyfikatowego na poziomie B1. Wspomniany badacz wyróżnia typowe błędy popełniane przez tę grupę badanych, określając je jako „interferencje gramatyczne". Pierwszą grupę błędów stanowią błędy fleksji imiennej, drugą – błędy fleksji werbalnej, trzecią – błędy w zakresie składni, a czwartą – błędy słowotwórcze. Szczegółowe typy błędów wskazane przez Maliszewskiego przedstawia poniższa tabela (Tabela 4).

Spośród prac poświęconych błędom Ukraińców na uwagę zasługuje także publikacja Kowalewskiego (2015), w której autor przedstawił własną klasyfikację błędów osób ukraińskojęzycznych w wypowiedziach ustnych. Jak zaznacza wspomniany badacz: „Koncepcja nowej klasyfikacji błędów popełnianych przez uczących się jpjo narodziła się podczas prac nad korpusem błędów popełnianych przez uczących się języka polskiego na Ukrainie". Materiał do analizy był zbierany przez badacza w latach 2005-2015 w czasie rozmów z uczniami szkół średnich (uczestników olimpiad), kandydatami do kursów przygotowawczych do egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego oraz studentami filologii polskiej na Uniwersytecie Lwowskim (Kowalewski 2015: 337).

Kowalewski (2015: 339) wyróżnia trzy główne grupy błędów według kryterium podejścia intencjonalnego, nastawionego na kognitywne procesy językowe: błędy wyboru, tworzenia i odtwarzania. Te trzy typy błędów obejmują błędy z podsystemów języka polskiego. Na błędy wyboru składają się błędy fleksyjne, leksykalne i składniowe. Zdaniem Kowalewskiego (2015: 339-340) błędy te polegają na nieodpowiednim wyborze słów lub konstrukcji składniowych spośród znanych uczącemu się wariantów, a więc słów/konstrukcji zapamiętanych, wyuczonych. Badacz podkreśla, że przykładowo błędy fleksyjne z grupy błędów wyboru to przede wszystkim błędy polegające na dobraniu odpowiednich wariantów: liczba pojedyncza czy mnoga, rodzaj męskoosobowy czy niemęskoosobowy, krótsza czy dłuższa forma zaimka itd. Grupa błędów tworzenia obejmuje błędy fleksyjne, morfologiczne, leksykalne, składniowe. Błędy tworzenia są obserwowane we wszystkich formach, które wymagają dodania odpowiedniej końcówki, formantu lub dokonania alternacji, a także zbudowania konstrukcji składniowych (Kowalewski 2015: 340). Trzecia grupa – błędy odtwarzania – to zdaniem badacza błędy w zakresie fonetyki, leksyki, składni, które polegają na błędnym użyciu jedynej pasującej w danej sytuacji językowej formy. Zdaniem autora uczący się odtwarza zarówno fonemy, jak i słowa czy frazy (kolokacje) utarte w języku i logicznie niewytłumaczalne). W tej grupie znajdują się także błędy polegające na użyciu słów z języka ukraińskiego lub rosyjskiego oraz kopiowaniu struktur składniowych (Kowalewski 2015: 341). Należy dodać, że – jak zauważa sam autor – w niektórych przypadkach granice między poszczególnymi grupami błędów nie są aż tak wyraźne.

Tabela 4 Zestawienie klasyfikacji błędów w polszczyźnie osób z Ukrainy z badań Izdebskiej Długosz (2021), Maliszewskiego (2019) i Kowalewskiego (2015). Zachowano oryginalny sposób numeracji

	Rodzaje błędów z przykładami	
Izdebska-Długosz (2021a:7-9)	Fleksyjne	1. Rzeczownik 2. Przymiotnik 3. Przysłówek 4. Liczebnik 5. Zaimek 6. Czasownik
	Składniowe	1. Błędy w składniowej grupie głównej 2. Akomodacja składniowa w związkach pobocznych 3. Błędy w członach nieakomodowanych 4. Składnia liczebników 5. Nadużywanie konstrukcji bezokolicznikowych 6. Nadużywanie gerundiów 7. Konstrukcje bierne 8. Konstrukcje nieosobowe 9. Błędy w zdaniach warunkowych 10. Błędy w zdaniach podrzędnych z *żeby* 11. Nieprawidłowy dobór spójnika 12. Szyk wyrazów w zdaniu 13. Kalki składniowe 14. Brak niektórych części zdania 15. Redundacje, powtórzenia
Maliszewski (2019: 101-103)	Fleksja imienna	1. Błędne formy zapożyczeń, które w języku polskim bądź innych językach słowiańskich kończą się na samogłoskę: *prognoz, diagnoz, gryp, aspirin, temp, problema, drama*, co skutkuje ich niewłaściwą odmianą. 2. Niewłaściwa postać zapożyczeń r. nijakiego zakończonych w języku polskim na -um: *centr, gimnazja*; odmiana rzecz. r. nijakiego zakończonych na - um: *do liceuma*. 3. Problemy z -e ruchomym: *zadzwoniłem po Ireka*. 4. Błędne formy dopełniacza l. poj. rzecz. męskich nieżywotnych; niewłaściwa dystrybucja końcówek -a, -u: *uśmiecha, lista*. 5. Błędne formy celownika l. poj. rzecz. r. męskiego zakończonych na spółgłoskę; używanie końcówki -u zamiast -owi: *dzięki profesjonalizmu*, przy rzecz. miękkotematowych r. żeńskiego dodawanie końcówki -e: *dziękuję Anie*. 6. Błędne formy biernika l. poj. zaimków, przymiotników i rzecz. zakończonych na -a; wprowadzanie końcówki – u: *taku muzyku, moju mamu* 7. Błędne formy narzędnika l. poj.; stosowanie końcówki -om zamiast -em: *numerom*, brak litery i po -k, -g: *z Markem*, używanie końcówki -u lub -ej zamiast -ą: *z babciej*.

		8. Błędne formy miejscownika l. poj. rzecz. miękkotematowych: *w tym miesiąc*e, o złym dnie, w kuchnie, przy ulice, w wypadku rzecz. twardotematowych brak zmiękczenia (-e zamiast -ie): *w Kijowe, w filme*. 9. Używanie form mianownika w funkcji wymaganego wołacza (pod wpływem języka rosyjskiego): *Droga Anna!*; błędne formy wołacza (brak oboczności): *Michałe*, przy rzecz. miękkotematowych niewłaściwe końcówki: *Droga Marie*. 10. Błędne formy mianownika l. mn. rzecz. miękkotematowych: *nauczycieli są, lekarzy postawili, moi przyjacieli*. 11. Błędne formy mianownika l. mn. rzecz. męskoosobowych: *kolegi* oraz łączących się z nimi przymiotników, zaimków i liczebników: *różne ludzie*. 12. Błędne formy mianownika i biernika l. mn. zaimków dzierżawczych, wskazujących, względnych oraz przymiotników r. niemęskoosobowego: *zieloni oczy, czarny włosy, moi dzieci, jaki konsekwencje, taki problemy*. 13. Błędne formy dopełniacza l. mn. rzecz. miękkotematowych r. męskiego: *lekarzów.* 14. Błędne formy celownika l. mn. rzecz., wprowadzanie końcówki - am: *osobam.* 15. Błędne formy biernika l. mn. rzecz. niemęskoosobowych określających istoty żywe: *ona ma dwóch kotów, lubi psów*. 16. Błędne formy biernika l. mn. zaimków: ono, one (używanie form go, jego, ich zamiast je): *dała mi go (o życiu), kocham ich (o dzieciach*). 17. Przy stopniowaniu opisowym przymiotników i przysłówków błędy wynikające ze stosowania słów „duże", „dużo" zamiast „bardzo": *więcej, najwięcej inteligentny* (більш, найбільш інтелігентний).
	Fleksja werbalna	1. Błędne formy czasu teraźniejszego: przypisywanie czasownikom niewłaściwych typów koniugacji, tworzenie form typu: *on kochaje, słuchaje na wzór: він кохає, слухає (oraz niektórych polskich czasowników koniugacji -ę, -esz: daje, wstaje)*; błędne formy 1 os. l. poj. i 3 os. l. mn. czasowników, w których nastąpił przegłos: *ja bierę (я беру)*. 2. Stosowanie błędnych form czasu przeszłego: brak odpowiednich końcówek osobowych: *ja myślała (я думала)*, używanie form z końcówką -li wraz z rzecz. r. niemęskoosobowego: *dzieci pojechali, nasze drogi się rozeszli*. 3. Błędne formy trybu rozkazującego; stosowanie końcówki -i/-y w 2 os. l. poj: *zadzwoni (подзвони), napiszy (напиши*). 4. Problemy z formami czasu przeszłego czasownika jeść, paść oraz ich wyrazów pokrewnych, pomijanie grup dl, dł: *oni jeli tort (вони їли торт), okulary upały (окуляри впали)*. 5. Problemy z formą czasu przeszłego czasowników bać, stać: *bojał się (він боявся), stojał (він стояв)*.
	Składnia	1. Błędne używanie biernika po zaprzeczonych czasownikach: *nie zapomnij wziąć dokumenty (не забудь взяти документи)*. 2. Nieużywanie czasownika posiłkowego być: *ona młodsza ode mnie (вона молодша за мене), przyroda tam piękna (природа там гарна).*

		3. Nadużywanie konstrukcji z bezokolicznikiem: *poprosił mnie podać sól (він попросив мене передати йому сіль)* 4. Problemy ze składnią zdań dopełnieniowych ze spójnikiem „żeby": *prosiłaś mnie, żeby opowiedziała ci...* 5. Łączenie czasownika być z formami bezosobowymi czasownika: *było zrobiono*. 6. Błędy w związkach rządu: *słucham muzykę (я слухаю музику), on pracuje lekarzem (він працює лікарем), ona mi się uśmiechnęła (вона мені посміхнулася), czekamy gości (ми чекаємо гостей)*. 7. Liczne błędy w wyrażeniach przyimkowych: *chodzi na rzekę (він ходить на ріку)*, *z początku 'od początku' (з початку)*, nadużywanie przyimka dla: *pokój dla pracy (кімната для роботи)*, przy stopniowaniu przymiotników i przysłówków konstrukcje typu: *młodsza na pięć lat (молодша на п'ятьроків).* 8. Stosowanie konstrukcji składniowych: *jej pięć lat (їй п'ять років),* u mnie, u ciebie jest (nie ma) w znaczeniu '(nie) mam, masz'*: u mnie nie ma braci (у мене немає братів)*, używanie konstrukcji: *trzeba mi, potrzeba mi, potrzebno mi* w znaczeniu 'muszę coś zrobić', *jeden jednemu (drugiemu)* (один одному) w znaczeniu 'sobie, nawzajem'. 9. Stosowanie długich form zaimków osobowych po czasownikach: *napisz mnie (напиши мені), dziękuję tobie (дякую тобі), słuchasz jego (слухаєш його)*. 10. Błędne użycie form czasownika w połączeniach z podmiotem w dopełniaczu: *dużo studentów kupili (багато студентів купили)*. 11. Błędy w tworzeniu strony biernej (używanie narzędnika sprawcy): *portret wykonany Warholem (виконаний Уорхолом портрет)*. 12. Problemy z odpowiednim użyciem czasowników: stać, stać się, zostać: *staliśmy bliskimi przyjaciółmi (ми стали близькими друзями)*. 13. Błędy w szyku: *Czarne Morze (Чорне море), ty mi podobasz się (ти мені подобаєшся)*. 14. Używanie zaimka *jaki* zamiast *który*: *Mieszkam z Pawłem, jaki jest moim przyjacielem.* 15. Używanie przyimka *za* w znaczeniu 'przez, w ciągu': *schudła za miesiąc (схудла за місяць)*
	Słowo-twórstwo	1. Błędne formy przysłówków: *ciekawo (цікаво), nowoczesno (сучасно), spokojno (спокійно)*. 2. Stosowanie niewłaściwych prefiksów: *podzwonić (подзвонити*) jako 'zadzwonić', *wypowiedzieć (відповісти)* jako 'odpowiedzieć', *rozpowiedzieć (розповісти)* jako 'opowiedzieć', *wpaść (впасти)* jako'upaść', *pomierzyć (помірятu)* jako 'przymierzyć'. 3. Błędne posługiwanie się czasownikiem *zmóc* jako formy dokonanej od *móc*: *nie zmogłam (я не змогла)*. 4. Dobór nieodpowiednich formantów słowotwórczych w przymiotnikach odrzeczownikowych: *dziecki pokój (дитяча кімната), telefonny numer (телефонний номер), koncertna sala (концертний зал)*. 5. Brak odpowiednich oboczności w podstawach słowotwórczych: *moja przyjacielka (моя приятелька)*.

Kowalewski (2015: 341-347)	Błędy wyboru	1. W zakresie fleksji. 1.1. Czasownik. 1.1.1. Błędnie dobrane formy czasu przeszłego (**one przyszli*). 1.1.1.a. Niepodjęcie pełnej odmiany w czasie przeszłym (**[ja] zaczęła*). 1.1.1.b. W czasie teraźniejszym (**jeżeli ty jest*). 1.1.2. Błędny wybór imiesłowu (**utwory są czytające przez ludzi*). 1.2. Rzeczownik. 1.2.1.Wybór niewłaściwego przypadka (**je jakiś ten kurczak*). 1.2.1.a. D. zamiast B. (**spotkał dwóch kobiet*). 1.2.1.b. Brak odmiany (**na pianino*). 1.2.1.c. Niepotrzebna odmiana (**po muzeumach*). 1.2.2. Błędny wybór liczby. 1.2.2.a. Pojedynczej zamiast mnogiej (**na zajęciu*). 1.2.2.a.a. Naruszenie syntagmy skonwencjonalizowanej (**łowił rybę*). 1.2.2.b. Mnogiej zamiast pojedynczej (nie odnotowano). 1.3. Przymiotnik (i imiesłów przymiotnikowy). 1.3.1. Wybór niewłaściwego rodzaju (**ludzie są okropne*). 1.3.1.a. Błąd glottodydaktyczny – próba uniknięcia błędu niewłaściwego rodzaju (**wszyscy te zdjęcia*). 1.4. Zaimek. 1.4.1.Wybór nieprawidłowego zaimka (**przebaczyli go*). 1.4.1.a. W mianowniku (**te studenci*). 1.4.1.b. W bierniku (**mąż jej wozi*). 1.4.1.c. Użycie niewłaściwej formy zaimka przy poprawnym wyborze przypadka (**kocha jego*). 1.4.1.d. Błąd glottodydaktyczny – próba uniknięcia błędu w wyborze zaimka (**go dzieło*). 1.5. Liczebnik. 1.5.1. Błędny wybór przypadka (**ma dwojga dzieci*). 1.5.2. Błędny wybór rodzaju (**dwa kromki chleba*). 1.5.3. Błędny wybór typu liczebnika (zbiorowy / porządkowy / główny) (**dla dwóch dzieci*). 2. W zakresie leksyki. 2.1. Czasownik (i rzeczowniki odczasownikowe). 2.1.1. Błędy glottodydaktyczne: nieodpowiednie zastosowanie nowo poznanych słów (**skręcam przez park*). 2.1.2. Błędnie wybrany czasownik – z niewłaściwym prefiksem. 2.1.2.a. Formy nieistniejące (**upełniła ankiety*). 2.1.2.b. Czasowniki o innym znaczeniu (**ubić dziecko*).

		2.1.2.c. Czasowniki o tym samym znaczeniu, jednak nieużywane (**zadmuchać świeczki*). 2.1.3. Błędnie wybrany aspekt (**gotuję się do egzaminów*). 2.1.4. Błędna zwrotność czasownika. 2.1.4.a. Niepotrzebny zaimek (**on pracuje się z komputerem*). 2.1.4.b. Brak zaimka (**nie spieszą na spotkanie*). 2.1.5. Czasowniki występujące w języku polskim w innych kontekstach. 2.1.5.a. O różnych dominantach semantycznych (**ja żyła z 3 dziewczynkami w pokoju*). 2.1.5.b. O wspólnych dominantach semantycznych (**nie znam, co mówić o tym*). 2.2. Rzeczownik. 2.2.1. Rzeczowniki występujące w języku polskim w innych kontekstach. 2.2.1.a. O różnych dominantach semantycznych (**kształtować swoją osobistość*). 2.2.1.b. O wspólnych dominantach semantycznych (**ogląda telewizor*) 2.2.1.b.a. Naruszenie realiów (**idą z cerkwi [kościoła]*). 2.3. Przymiotnik i imiesłów przymiotnikowy. 2.3.1. Przymiotniki występujące w języku polskim w innych kontekstach. 2.3.1.a. O różnych dominantach semantycznych (**starożytne budynki*). 2.3.1.b. O wspólnych dominantach semantycznych (**na węglu drewnianym*). 2.3.2. Zamienne użycie przymiotnika i imiesłowu przymiotnikowego (**takie charakteryzujące [charakterystyczne] przedmioty*). 2.4. Przysłówek. 2.4.1. Przysłówki występujące w języku polskim w innych kontekstach/znaczeniach (**lubi prosto swoją pracę*). 2.4.1.a. Błąd glottodydaktyczny: unikanie ‘dużo’, ‘rano’ itd. Zastępowanie ‘bardzo’ (**tu jest bardzo ciekawych sklepów*). 2.4.2. Błędne zamienne użycie przymiotników i przysłówków (**to jest potrzebnie*). 2.4.3. Błędne zamienne użycie czasowników i (źle utworzonych) przysłówków (**za co potrzebno dziękować*). 2.5. Przyimek. 2.5.1. Przyimki występujące w języku polskim w innych kontekstach (**msza odprawiana była na łacinie*). 2.6. Zaimek. 2.6.1. Zaimki występujące w innych kontekstach (**firma, jaka poszukuje*). 2.8. Spójnik. 2.8.1. Spójniki występujące w innych kontekstach (**z rodzicami czyli bez*). 2.9. Zbędne słowo (**do osób duchowieństwa*). 2.10. Nieumiejętność wyboru wymaganego przez uzus synonimu (**stał się im wypadek*). 2.10.a. Pomieszanie rejestrów (załamanie stylu) (**pani miała chłopaka*). 2.10.b. Nieplanowane uzyskanie nacechowania stylistycznego (**moja matka*).

		2.10.b.a. Nieplanowane uzyskanie nacechowania stylistycznego poprzez użycie zdrobnień (**powiedzonko „Bóg, Ojczyzna, Honor"*). 2.10.c. Słowa archaiczne, gwarowe i z innych odmian stylistycznych języka (**obcować z ludźmi*). 2.11. Nieumiejętność zastosowania rzeczownika w miejsce rzeczownika odczasownikowego (**w sferze obsługiwania*). 2.12. Niezastosowanie polskich nazw własnych (**Dnister).* 2.13. Elipsy (**skończył ekonomiczne*). 2.14. Wtrącenia (**…znaczy* się…). 3. W zakresie konstrukcji składniowych. 3.1. Zastosowanie strony biernej w kontekstach, w których nie może być użyta (**w której został zakochany*). 3.2. Niezastosowanie strony biernej w kontekstach, w których powinna być użyta (**wyrzucił się z miasta*). 3.3. Zastosowanie strony zwrotnej w kontekstach, w których nie może być użyta (**nikt nie zastąpił się za niego*). 3.4. Zastosowanie formy bezosobowej tam, gdzie nie powinna być użyta (**im coś zainteresowano*)
	Błędy tworzenia	1. W zakresie fleksji. 1.1. Czasownik. 1.1.1. Błędnie utworzone formy bezokolicznika (**mać*). 1.1.2. Błędnie utworzone formy czasu teraźniejszego i przyszłego prostego. 1.1.2.a. Końcówka osobowa (**ja modli się do niej*) 1.1.2.b. Brak alternacji i błędna alternacja (**będzą oglądać*). 1.1.3. Błędnie utworzone formy czasu przeszłego (**znalezł*). 1.2. Rzeczownik. 1.2.1. Błędnie utworzona końcówka fleksyjna. 1.2.1.a. Mianownik (i B.l.mn.) (**Tatary*, **krawatka*). 1.2.1.b. Dopełniacz (**do ratuszu*, **dwie strony medali*). 1.2.1.c. Celownik (**człowieku podoba się*). 1.2.1.d. Biernik (**matku widzę*, **pije herbat*). 1.2.1.e. Narzędnik (**jest stypendystem*). 1.2.1.f. Miejscownik (**po miastu*, **po studii*). 1.2.1.f.a. Błąd glottodydaktyczny – hiperpoprawność: próba uniknięcia końcówki -u uznawanej za błędną (w celowniku) (**powiem o Sienkiewiczowi*). 1.3. Przymiotnik i imiesłów przymiotnikowy. 1.3.1. Błędnie utworzona końcówka fleksyjna (**studenci są aktywny*). 1.4. Liczebnik. 1.4.1. Błędnie utworzona końcówka fleksyjna / błędna alternacja (**o dwudziestu drugiej*).

		1.5. Zaimek. 1.5.1. Błędnie utworzone formy zaimków (**on kochał ję*). 2. W zakresie morfologii. 2.1. Czasownik. 2.1.1. Błędnie utworzony imiesłów przysłówkowy (**przeczytając opowiadanie*). 2.1.2. Niepoprawnie utworzony imiesłów przymiotnikowy lub forma bezosobowa (**musi być zgodzona*). 2.1.3. Błędnie utworzony tryb przypuszczający (**chciałamby*). 2.1.4. Błędnie utworzony tryb rozkazujący (**nie baj się*). 2.1.5. Błędy przy tworzeniu form aspektowych (**wykazować*). 2.2. Rzeczownik. 2.2.1. Błędnie utworzone nazwy żeńskie (**młoda psychologa*). 2.2.2. Błędnie utworzone deminutywa (**mały tygrysik*). 2.2.3. Błędnie utworzone nazwy czynności (**korzystowanie z energii*). 2.3. Przymiotnik. 2.3.1. Błędnie utworzone przymiotniki od innych części mowy (**kwestia kulturna*). 2.3.2. Stopniowanie (**był dużo ciężejszy*). 2.4. Przysłówek. 2.4.1. Błędnie utworzony przysłówek (**za wczesno*). 2.5. Złożenia. 2.5.1. Tworzenie liczebników złożonych (**w dwochtysięcznym ósmym*). 2.5.2. Tworzenie przymiotników złożonych (**rzymo-katolicka parafia*). 3. W zakresie leksyki. 3.1. Czasownik. 3.1.1. Czas teraźniejszy od aspektu dokonanego (**utracasz bliskiego człowieka*). 3.1.2. Słowotwórstwo czasownika (**przewyżyli 40 % handlu*). 3.2. Rzeczownik. 3.2.1. Słowotwórstwo rzeczownika (**potrzebuje umienia*). 3.3. Liczebnik. 3.3.1. Błędnie utworzony liczebnik (**czterdziesiąt*). 4. W zakresie konstrukcji składniowych. 4.1. Błędy rekcji i przynależności. 4.1.1. Błędy rekcji czasownika (**lubi słuchać muzykę*). 4.1.2. Błędy rekcji wyrażenia przyimkowego (**jest zakochana w taniec*). 4.1.2.a. Nieodpowiedni przyimek (**jeździmy w Krosno*). 4.1.2.b. Niepotrzebny przyimek (**zawsze u nich pytają*). 4.1.2.c. Brak przyimka (**gra tenis*). 4.1.3. Błędy rekcji rzeczownika (**pomnik sercu króla Jagiełły*). 4.1.4. Błędy rekcji przymiotnika (**ciekawa tym*).

		4.1.5. Błędy łączliwości z przysłówkiem (**coraz więcej ludzie decydują się zostać samotnymi*); 4.1.6. Błędy rekcji przyimka (poza wyrażeniem przyimkowym) (**tekst o stosunek ludzie do śmierci*). 4.1.7. Błędy rekcji zaimka (**w coś takie eleganckie*). 4.1.8. Błędy rekcji liczebnika (**trzy chleba*). 4.2. Błędna liczba czasownika. 4.2.1. Pojedyncza zamiast mnogiej (**one jest studentkami*). 4.2.2. Mnoga zamiast pojedynczej (**są dużo tradycji*). 4.2.2.a. Bez wymaganej zmiany osoby (**180 cywilów i żołnierzów otrzymywali*). 4.3. Nieuwzględnienie zasad odmiany liczebników (**na osiemdziesiąt czwartej stronie*). 4.5. Brak zgody. 4.5.1. W grupie imiennej pod względem przypadka (**moim zdanie*). 4.5.2. W orzeczeniu imiennym z łącznikiem być (**[on] jest inżynier*; *oni są szczęśliwymi). 4.6. Brak orzecznika (**ona Ukrainka*). 4.7. Błędy przy negacji (**wcale ja już jego znałam*). 4.7.1. Użycie B. zamiast D. (**nie da się zwalczać korupcję*). 4.7.1.1. Błąd glottodydaktyczny: nieuzasadnione użycie D. mimo braku konstrukcji zaprzeczonej (**nie zawsze rozumieją swojego dziecka*). 4.8. Błędy w zdaniach z żeby (aby, by) (**żebym tam chodziłam*). 4.9. Brak konstrukcji z żeby w zdaniu dopełnieniowym (**mówiła mi napisać kilka odpowiedzi*). 4.10. Zaburzenia szyku wyrazów w wypowiedzeniu pojedynczym. 4.10.1. Szyk przydawki charakteryzującej / gatunkującej (**wyuczyć grecki język*). 4.10.2. Szyk okolicznika (**spędza czasu nie za dużo*). 4.10.3. Szyk dopełnienia (**jemu było ciężko uczyć się*). 4.10.4. Szyk morfemu ‘się’ (**[on] nie spieszy żenić się*). 4.11. Błędna konstrukcja strony biernej i zwrotnej; zdań z formami bezosobowymi. 4.11.1. Użycie w stronie biernej form bezosobowych zamiast imiesłowu przymiotnikowego biernego (**jest napisano*). 4.11.2. Brak konstrukcji przyimkowej w stronie biernej (**została porzucona mężem*). 4.11.3. Błędna konstrukcja zdania z formą bezosobową: w czasie teraźniejszym (**robią się wystawy*). 4.11.4. Błędna konstrukcja zdania z formą bezosobową: w czasie przeszłym (**jest podano statystykę*). 4.11.5. Kopiowanie konstrukcji formy bezosobowej z języka ukraińskiego/rosyjskiego (**jej w sklepie nie chciały sprzedać*). 4.12. Błędne stopniowanie (**bardziej taniej*).

		4.13. Błędne użycie bezokolicznika w miejsce rzeczownika odsłownego (**umiejętność czytać, pisać*). 4.14. Błędne użycie bezokolicznika w miejsce formy finitywnej (**jej życia stać się innym*). 4.15. Kopiowanie (innych) konstrukcji z języka ukraińskiego/rosyjskiego (**oni opiekują tych ludzi*). 4.15.a. Konstrukcje różniące się brakiem przyimka (**czeka [---] swojego męża*). 4.15.b. Konstrukcje różniące się zbędnym przyimkiem (**byłam przez parę razy*). 4.15.c. Nadmiar słów (wielosłowie) (**bluzka białego koloru*). 4.15.d. Pleonazmy i tautologie (**bardzo silno się boją*; **maluje się malarstwo*). 4.16. Konstrukcje z innych odmian stylistycznych języka. 4.16.1. Konstrukcje archaiczne (**patrzeć za młodszymi bratami*). 4.16.2. Konstrukcje gwarowe (**będą uczyć się w Polsce na nauczyciela*).
	Błędy odtwarzania	1.Fonetyczne. 2. W zakresie leksyki. 2.1. Nieuzasadnione cytaty z języka obcego. 2.1.1.Czasownik (**dityna serdaje się*). 2.1.2. Rzeczownik (**birża*). 2.1.3. Przymiotnik (**awiacyjny uniwersytet*). 2.1.4. Przysłówek (**tut jest fotografia*) 2.1.5. Przyimek (**pro emeryturze*). 2.1.6. Zaimek (**toj pan*). 2.1.7. Liczebnik (**na skolka*). 2.2. Naruszenie tzw. syntagm skonwencjonalizowanych (**z jednego boku*). 2.3. Tworzenie nowych syntagm (**praca minimalna*). 2.4. Naruszenie związku frazeologicznego (**na pierwszy pogląd*). 2.5. Naruszenie zasad socjolingwistycznych (**panie lekarzu*). 3. W zakresie konstrukcji składniowych. 3.1. Zakłócenie tzw. syntagm skonwencjonalizowanych (**dla nich jest wszystko jedno*). 3.2. Kopiowanie syntagm z języka ukraińskiego / rosyjskiego (**nie jestem zgodna z tobą*). 3.3. Kopiowanie syntagm z innych języków (**ona jest 35 lat*). 3.4. Naruszenie zasad socjolingwistycznych (**mogę opowiadać o [chcia-łabym]*). 3.5. Naruszenie przyjętych schematów komunikacyjnych (**proszę mi dać mleka*).

Źródło: opracowanie własne na podstawie Izdebskiej-Długosz (2021a: 7-9), Maliszewskiego (2019: 101-103), Kowalewskiego (2015: 341-347)

Wszyscy przywołani badacze podają w swoich pracach przykłady błędów transferowych, a więc błędów wynikających z przeniesienia reguł z języka rodzimego na przyswajany język polski. Powyższy przegląd literatury dowodzi, że choć badacze opisują podobne zjawiska językowe, każdy z nich przyjmuje odmienną perspektywę

w kategoryzacji błędów. Przytoczone klasyfikacje oraz przykłady błędów w polszczyźnie osób z Ukrainy stanowią punkt wyjścia dla analizy zaprezentowanej w niniejszej pracy. Warto zauważyć, że omawiane badania dotyczą głównie dorosłych oraz starszych dzieci i młodzieży. W polskiej literaturze glottodydaktycznej brak natomiast większej liczby przykładów badań lapsologicznych z udziałem grupy dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Dlatego też kwestia klasyfikacji i opisu błędów językowych tej grupy wiekowej zostanie rozwinięta w kolejnej, badawczej części rozprawy.

Część II – Badania własne

4 Metodologiczne i organizacyjne podstawy badań własnych

4.1 Cel badań

Głównym celem przeprowadzonych badań była diagnoza poziomu kompetencji językowych w języku polskim jako drugim u dzieci w wieku wczesnoszkolnym z doświadczeniem migracji. Na podstawie uzyskanych wyników diagnozy postanowiono opracować model wsparcia językowego, który mógłby być efektywnie wykorzystywany w pracy z uczniami w klasach I-III. Diagnoza ta miała na celu nie tylko ocenę obecnego poziomu kompetencji, ale także identyfikację obszarów wymagających szczególnej uwagi w procesie edukacyjnym i terapeutycznym.

Istotnym rozszerzeniem głównego celu badania było również opracowanie materiału dydaktycznego, który wspiera rozwój kompetencji językowych badanych dzieci. Propozycje te stanowią kluczowy element pracy, gdyż wskazują, w jaki sposób można, pracując na błędzie, skutecznie rozwijać kompetencje językowe dzieci z doświadczeniem migracji. Opracowane rozwiązania dydaktyczne mają na celu pomóc dzieciom w coraz lepszym opanowaniu języka kraju osiedlenia, co przekłada się na ich lepsze funkcjonowanie zarówno w środowisku szkolnym, jak i w społeczności, w której żyją.

Troska o zapewnienie dzieciom z doświadczeniem migracji odpowiednich kompetencji językowych stanowi jednocześnie wyraz troski o spójność społeczną. Wyposażenie uczniów w umiejętności językowe pozwala im nie tylko na efektywniejsze uczestnictwo w procesie edukacyjnym, ale również na lepsze odnalezienie się w nowym środowisku kulturowym, sprzyjając ich integracji i aktywnemu udziałowi w życiu społecznym.

W ramach realizacji głównego celu badania wyznaczono następujące cele szczegółowe:

1. **Analiza i opis kompetencji leksykalnej badanych dzieci w języku polskim:**
    - Ocena zasobu słownictwa uczniów, zarówno w zakresie rozumienia, jak i aktywnej produkcji językowej.
    - Zidentyfikowanie trudności związanych z rozpoznawaniem i używaniem polskich jednostek leksykalnych.
2. **Analiza i opis kompetencji gramatycznej badanych dzieci:**
    - Określenie stopnia opanowania struktur gramatycznych języka polskiego, w tym elementów składni i morfologii.
    - Identyfikacja typowych trudności w zakresie poprawności gramatycznej w wypowiedziach badanych dzieci.
3. **Określenie błędów fleksyjnych w wypowiedziach badanych dzieci:**
    - Zbadanie charakterystycznych błędów w zakresie odmiany rzeczowników, czasowników, przymiotników i innych części mowy.
    - Wskazanie najczęściej występujących błędów fleksyjnych oraz analiza ich potencjalnych przyczyn.
4. **Określenie poziomu rozumienia tekstów ze słuchu w języku polskim:**
    - Ocena umiejętności percepcji i przetwarzania informacji słuchowych w języku polskim.
    - Diagnoza trudności związanych z rozumieniem kontekstu i szczegółów zawartych w tekstach mówionych i ich interpretacją.

Realizacja tych celów pozwoliła na przygotowanie praktycznych materiałów dydaktycznych wspierających rozwój kompetencji językowych dzieci. Materiały te mogą być narzędziem w rękach nauczycieli, którzy dzięki pracy na błędach mogą skuteczniej pomagać uczniom w pokonywaniu trudności językowych, a tym samym wspierać ich integrację edukacyjną i społeczną.

4.2 Problematyka badawcza

Wraz ze zmieniającą się rzeczywistością demograficzną i wzrostem liczby imigrantów w Polsce badacze glottodydaktycy coraz częściej podejmują problematykę badań związaną z nauczaniem języka polskiego i rozwojem kompetencji językowych w języku polskim u dzieci z doświadczeniem migracji (Szybura 2016, Mikulska 2016, 2019, Pamuła-Behrens i Szymańska 2017a, Pamuła-Behrens 2018, Pamuła-Behrens i Szymańska 2018, Kyrc 2018a, 2018b, 2019, Jędryka 2021, 2022b, Pamuła-Behrens i Wrona 2022). Należy jednak zaznaczyć, że badań z udziałem dzieci jest ciągle niewiele i że jest to mało eksplorowany obszar badań glottodydaktycznych na gruncie polskim.

Do jednych z nielicznych przykładów badań z udziałem dzieci z doświadczeniem migracji przybywających do Polski można zaliczyć badania Mikulskiej (2019), Kyrc (2019) i Brzeszkiewicz (2023, 2024). Badania Mikulskiej (2016) z udziałem chińskiej dziewczynki pokazują, że dziecko nawet z odmiennego kręgu językowego i kulturowego może dość szybko opanować język polski jako język drugi. Opisany przez badaczkę przypadek M. jest przykładem, że – mimo początkowych trudności językowych i incydentu krytycznego (silnego wybuchu płaczu na skutek zainteresowania ze strony koleżanek z klasy) – intensywna, przemyślana praca z dzieckiem z doświadczeniem migracji w ciągu roku może przynieść pozytywne efekty. Dziewczynka miała trudność opanowaniem poprawnego zapisu wyrazów, odmianą czasowników (uczennica używała głównie bezokoliczników) (Mikulska 2016: 172). Mikulska podkreśla, że w efektywnym nauczaniu języka polskiego dzieci istotne jest korzystanie z ich kompetencji w języku ojczystym (np. poprzez poszukiwanie tłumaczeń w słownikach książkowych lub internetowych), prowadzenie trzech zeszytów (do ćwiczeń językowych, pisowni i nauki nowych słów oraz zadań domowych), a także proponowanie dzieciom aktywności opartych na zasobach kultury kraju przyjmującego, np. gier interaktywnych o Polsce, bajek (zaadaptowanych tekstów), piosenek i rymowanek. Badaczka podkreśla ponadto, że w procesie akwizycji języka drugiego w przypadku uczniów z doświadczeniem migracji ważne jest okazywanie uczniom zainteresowania krajem ich pochodzenia oraz językiem pierwszym (Mikulska 2016: 173-174).

Badania Kyrc (2019) pokazują, że trudności językowe oraz incydent krytyczny, którego przejawem w przypadku opisanego przez badaczkę chłopca był silny, niekontrolowany wybuch agresji, mogą występować także u dziecka ukraińskiego, należącego do bliskiego polskiemu, słowiańskiego kręgu językowego. Przypadek Saszy

i wdrożone działania dydaktyczne pokazują, że już po trzech miesiącach można zaobserwować pozytywne zmiany w funkcjonowaniu dziecka w polskiej szkole. Badaczka zwraca m. in. uwagę na zespołową pracę specjalistów (psychologa, nauczyciela języka polskiego jako obcego i nauczycieli przedmiotów szkolnych), nawiązanie współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną udzielająca pomocy dzieciom z doświadczeniem migracji, niwelowanie szoku kulturowego (np. poprzez wzmacnianie poczucia kompetencji i własnej wartości, dostrzeganie talentów ucznia – muzycznych, plastycznych itp.), stawianie wymagań adekwatnych do możliwości ucznia bez infantylizacji i nadopiekuńczości, unikanie „negatywnego wyróżnienia" (np. poprzez zwracanie uwagi na słabą znajomość języka polskiego) (Kyrc 2019: 108-111).

Badaniem kompetencji językowych dwu- i wielojęzycznych dzieci w wieku wczesnoszkolnym zajęła się również Brzeszkiewicz (Brzeszkiewicz 2023, 2024). Badaczka szczególnie skupiła się na kompetencji składniowej – rozumieniu i realizacji struktur składniowych. Brzeszkiewicz (2024) przeanalizowała dostępne narzędzia służące badaniu kompetencji składniowej i zaproponowała własne narzędzie, które pozwalało na sprawdzenie zarówno rozumienia, jak i używania struktur zdaniowych. Według badaczki ocena kompetencji składniowej dzieci powinna opierać się na trzech płaszczyznach: centrum orzeczeniowym (dobór czasowników i ich adekwatność do opisywanych ilustracji, forma czasownika – osoba, liczba, aspekt – oraz rekcja czasowników), pozycjach składniowych konotowanych przez orzeczenie (dobór konstrukcji przyimkowych, realizacja pozycji składniowych o określonej funkcji) oraz zasobie słownika czynnego dzieci (poszukiwanie właściwego słowa lub jego formy). Warto zauważyć, że ocena słownictwa należy do kompetencji leksykalnej, jednak Brzeszkiewicz proponuje, aby zjawiska leksykalne analizować pod kątem zgodności semantycznej i fleksyjnej, co może odzwierciedlać słabą znajomość reguł składniowych (Brzeszkiewicz 2024: 97-98).

Na uwagę zasługują również badania z wykorzystaniem narzędzi zastosowanych podczas badań zaprezentowanych w niniejszej pracy – *Testu Rozwoju Językowego* i *Standaryzowanych Narzędzi do Oceny Wypowiedzi*. Przykładowo Kyrc (2018b) w swoich badaniach jakościowych z udziałem dwóch chłopców – uczniów w wieku wczesnoszkolnym sięga po *Test Słownika Dziecka* (TSD) i *Test Rozwoju Językowego* (TRJ). Badaczka postanowiła sprawdzić przydatność dwóch znormalizowanych narzędzi. Wyniki badań pokazują, że dane zgromadzone w czasie diagnozy za pomocą TRJ i TSD nie mogą być odnoszone do norm, ponieważ tworzą nieadekwatny do rzeczywistości

obraz kompetencji językowej (wyniki badanych chłopców wskazywałyby np. na zaburzenie mowy). Zdaniem badaczki dostępne do diagnozy dzieci jednojęzycznych narzędzia mogą mieć jedynie charakter orientacyjny i wymagają wnikliwej analizy jakościowej (Kyrc 2018b: 185).

Kyrc (2018a) wykorzystuje *Test Rozwoju Językowego* (a dokładniej jeden z podtestów – „Słownik – produkcja słów") także w innych badaniach – poświęconych ocenie zasobu leksykalnego dziecka dwujęzycznego. Wnioski z badań dowodzą, że narzędzie to może dać wiedzę nie tylko na temat zasobu leksykalnego, lecz także strategii radzenia sobie ze słownictwem (np. stosowanie omówień lub słów o znaczeniu ogólniejszym) (2018a: 61).

Z kolei Myśliwiec (2021) w swoim artykule przedstawia wnioski z diagnozy rozwoju mowy ośmioletniego chłopca pochodzącego z Rosji, przeprowadzonej za pomocą Testu Rozwoju Językowego (TRJ). Zdaniem badaczki, będącej zarówno glottodydaktykiem, jak i logopedą, wyniki chłopca uzyskane w TRJ, choć na tle norm wydają się dość niskie, w rzeczywistości – po uwzględnieniu analizy jakościowej – wskazują, że jego rozwój językowy w języku polskim jako drugim jest na bardzo dobrym poziomie, a sam chłopiec pozostaje w procesie przyswajania polszczyzny. Myśliwiec zwraca uwagę, że niektóre części TRJ mogą być szczególnie trudne dla dzieci uczących się polskiego jako drugiego języka. Podkreśla także, że zawsze należy pamiętać, iż narzędzie to nie zostało stworzone z myślą o dzieciach dwujęzycznych (Myśliwiec 2021: 237).

Dodatkowo warto zwrócić uwagę na kwestię przeprowadzenia diagnozy dzieci dwujęzycznych. Z badań Młyńskiego (2023) wynika, że logopedom brakuje dostatecznej i uporządkowanej wiedzy związanej z podstawowymi terminami z zakresu glottodydaktyki i wielojęzyczności (np. rozróżnienie między językiem obcym, drugim językiem a językiem edukacji szkolnej). Osoby biorące udział w badaniu wskazywały również, że w przypadku dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym chętnie sięgają podczas diagnozy po narzędzia logopedyczne, natomiast specjaliści pracujący z dziećmi starszymi są świadomi możliwości wykorzystania technik glottodydaktycznych. Ze względu na to, że specjaliści zajmują się rozwijaniem kompetencji językowych, powinni oni znać różnorodne techniki związane z kształtowaniem wiedzy i sprawności językowej. Efektywność tych działań można zwiększyć poprzez pracę opartą zarówno na technikach logopedycznych, jak i glottodydaktycznych (Młyński 2023: 344-345).

Podczas diagnozy dzieci dwujęzycznych zaleca się korzystanie z konsultacji specjalistów posługujących się językiem pierwszym dziecka (językiem innym niż polski). Bariera językowa może mieć bowiem tak duży wpływ na zachowanie dziecka, że nawet testy niewerbalne (sprawdzające funkcje poznawcze) mogą nie dawać pełnego obrazu umiejętności dziecka (np. ze względu na brak rozumienia poleceń). Wnikliwa diagnoza ucznia z doświadczeniem migracji powinna obejmować kompetencje językowe w języku polskim (ponieważ oddaje funkcjonowanie dziecka w kontekście użycia tego języka, potrzebnego w nauce szkolnej), a w idealnej sytuacji również w języku pierwszym dziecka (Barzykowski i in. 2013: 44, Łuniewska i in. 2015: 42-43, Czaplewska 2018: 271-272). Diagnoza w obu językach pokazuje pełen wachlarz kompetencji dziecka (społecznych, poznawczych, językowych). Jeśli jednak badanie w obu językach nie jest możliwe, trzeba mieć na uwadze, że diagnozowany jest jedynie fragment wiedzy językowej dziecka, a ocena pozostałych obszarów (np. rozwoju społecznego) może być obarczona błędem (zwłaszcza w przypadku dzieci z odmiennych kręgów kulturowych i dzieci słabo mówiących po polsku) (Barzykowski i in. 2013: 65). Łuniewska i jej współpracowniczki także podkreślają, że tylko diagnoza w dwóch językach może dostarczyć informacji, czy dziecko ma problem z rozwojem językowym w ogóle (wówczas trudności będą widoczne w obydwu językach), czy może tylko z jednym z języków na skutek niedostatecznej znajomości, rzadszego kontaktu itp. (Łuniewska i in. 2015: 42).

Diagnoza dzieci dwujęzycznych powinna być poprzedzona wywiadem/ankietą z rodzicami lub nauczycielami, którzy mogą opowiedzieć o zapleczu językowym dziecka (np. z jakimi językami dziecko ma styczność, od jak dawna dziecko nabywa język drugi, jak biegle posługuje się językami). Takie informacje ze strony osób bliskich dziecku i pracujących z nim na co dzień są niezbędne w ocenie kompetencji językowych dziecka, ponieważ nakreślają jego sytuację językową, uwzględniając intensywność i częstotliwość kontaktu z oboma językami. Pomocne mogą być także informacje uzyskane od nauczycieli (Łuniewska i in. 2015: 45, (Barzykowski, Durlik i Grzymała-Moszczyńska 2018: 197; Czaplewska 2018; Młyński 2021).

W przypadku uczniów wielojęzycznych istotnym czynnikiem wpływającym na wyniki testów diagnostycznych jest także zaplecze kulturowe dziecka. Wyniki dzieci z odmiennym niż polskim zapleczem kulturowym uzyskane podczas testów normalizowanych w Polsce nie powinny być odnoszone do grupy normalizacyjnej złożonej z jednokulturowych i jednojęzycznych dzieci. Przywiązywanie szczególnej

wagi tylko do wieku dziecka może zatem nie być wystarczające (zwłaszcza w przypadku dzieci wywodzących się z zupełnie innego kręgu kulturowego, np. dzieci czeczeńskich) (Barzykowski i in. 2013: 38, Czaplewska 2018: 273-275). Ponadto uwarunkowania kulturowe mogą mieć wpływ na interakcję diagnosty z dzieckiem. Przykładowo, w społeczeństwach kolektywistycznych diagnostę postrzega się jako autorytet, któremu nie należy zadawać dodatkowych pytań, nawet jeśli polecenie nie jest jasne, zaś w społeczeństwach zamkniętych diagnosta będzie traktowany nieufnie, jako osoba ingerująca w prywatność, a nawet tożsamość badanego, co skutkuje nieuświadomionymi działaniami dziecka blokującymi kontakt (Barzykowski i in. 2013: 58-59, Barzykowski, Durlik i Grzymała-Moszczyńska 2018). Świadomość odmienności kulturowej i wiedza na temat kultury dziecka może być zatem przydatna w ocenie zachowań badanego podczas diagnozy (Barzykowski i in. 2013: 62; Barzykowski, Durlik i Grzymała-Moszczyńska 2018; Czaplewska 2018).

Kolejnym wyzwaniem w diagnozie dzieci dwujęzycznych jest konieczność wykluczenia innych zaburzeń, które skutkują zachwianiem rozwoju językowego. Zaburzenia rozwoju poznawczego (wywołane np. czynnikami neurologicznymi, zaburzeniami słuchu, obniżeniem sprawności intelektualnej) mogą objawiać się trudnościami w różnych obszarach funkcjonowania dziecka, w tym również zaburzeniami językowymi (Łuniewska i in. 2015: 48-49). Wyeliminowanie lub potwierdzenie ewentualnych zaburzeń pozwala na podjęcie odpowiednich kroków w rozwijaniu kompetencji językowych po przeprowadzeniu diagnozy.

Chociaż z założenia wyniki przedstawione w niniejszej dysertacji dotyczą diagnozy w języku polskim (a więc wycinka kompetencji językowej badanych dzieci), to jednak dla jak najbardziej pogłębionych badań zdecydowano się na wykorzystanie diagnozy w dwóch językach zgodnie z powyższymi zaleceniami (więcej w podrozdziale 4.5).

Problematyka badań własnych dotyczy oceny kompetencji językowych dzieci z doświadczeniem migracji w wieku wczesnoszkolnym, które nabywają język polski jako drugi w szkole. ESOKJ wskazuje na kompetencję komunikacyjną, na którą składają się kompetencje lingwistyczne, kompetencje socjolingwistyczne oraz kompetencje pragmatyczne (ESOKJ 2003: 99). Kompetencja lingwistyczna to „znajomość oraz umiejętność stosowania formalnych środków językowych, za pomocą których układa się i formułuje poprawne, sensowne wypowiedzi" (ESOKJ 2003: 100). Zgodnie z ESOKJ składają się na nią kompetencja leksykalna, gramatyczna, semantyczna,

fonologiczna, ortograficzna, ortoepiczna (ESOKJ 2003: 100). Ze względu na fakt, że w literaturze przedmiotu terminy „kompetencje językowe" i „kompetencje lingwistyczne" są stosowane zamiennie (Gębal i Miodunka 2020, Karpińska-Szaj 2013, Spychała 2013) w niniejszej pracy również używa się ich wymiennie. Z punktu widzenia badań przedstawionych w niniejszej pracy na szczególną uwagę zasługują kompetencja leksykalna i gramatyczna. Pierwsza z nich definiowana jest jako „znajomość i umiejętność użycia słownictwa danego języka" (ESOKJ 2003: 101). Kompetencja gramatyczna to z kolei „znajomość i umiejętność stosowania gramatycznych środków językowych" (ESOKJ 2003: 102). Badania z udziałem uczniów z doświadczeniem migracji skupiają się na tych dwóch kompetencjach językowych ze względu na wymagania szkolne, z którymi mierzą się badane dzieci. W szkole bowiem, inaczej niż ma to miejsce na większości kursów języka polskiego dla dorosłych cudzoziemców, kładzie się nacisk nie tylko na chęć i umiejętność komunikacji, ale w dużej mierze na poprawność gramatyczną.

Kompetencja socjolingwistyczna (ESOKJ 2003: 106) dotyczy wiedzy i umiejętności, które pozwalają zachować społeczny wymiar komunikacji językowej, a więc znajomość zwrotów grzecznościowych czy różnicowanie rejestrów, dialektów, gwar. Kompetencja socjolingwistyczna nie była uwzględniona w badaniach zaprezentowanych w niniejszej dysertacji.

Kompetencja pragmatyczna definiowana jest jako „znajomość zasad, według których przekaz językowy jest:

- organizowany, budowany i układany („kompetencja dyskursywna"),
- używany w celu wypełnienia określonej funkcji komunikacyjnej („kompetencja funkcjonalna"),
- porządkowany według schematów interakcyjnych i transakcyjnych („znajomość schematów")" (ESOKJ 2003: 109). Ta kompetencja najpełniej ujawniła się podczas zadań polegających na tworzeniu opowiadań (podczas badania *Standaryzowanym Narzędziem Oceny Wypowiedzi* – więcej o tym narzędziu w podrozdziale 4.3). Umiejętności narracyjne nie stanowiły jednak głównego przedmiotu analizy i oceny.

Należy dodatkowo podkreślić, że zgodnie z założeniami autorów Testu Rozwoju Językowego (jednego z narzędzi wykorzystanych w badaniu, o którym szerzej mowa w podrozdziale 4.3), jeden z podtestów („Dyskurs – rozumienie tekstów") ocenia

działanie językowe, jakim jest rozumienie ze słuchu. W podteście tym badane jest rozumienie krótkich tekstów narracyjnych oraz informacyjnych.

Ze względu na specyfikę niniejszego badania istotne było uwzględnienie kompetencji dyskursywnej w perspektywie umiejętności słuchania. Na tę perspektywę zwraca uwagę również Prizel-Kania (2013), która analizowała sprawność rozumienia ze słuchu u studentów uczących się języka polskiego jako obcego. Badaczka, opracowując autorski model kształcenia sprawności rozumienia ze słuchu, oparła się na teoretycznym modelu kompetencji językowej w zakresie słuchania, zaproponowanym przez Bucka (2001: 104). W niniejszym badaniu również przyjęto definicje rozumienia ze słuchu zaproponowane przez Bucka. Zgodnie z jego modelem rozumienie ze słuchu opiera się na dwóch rodzajach kompetencji: językowej i strategicznej. Kompetencja językowa obejmuje kompetencje gramatyczną, dyskursywną, pragmatyczną oraz socjolingwistyczną, natomiast kompetencja strategiczna odnosi się do umiejętności zastosowania wiedzy językowej w praktyce komunikacyjnej. Kompetencja strategiczna obejmuje strategie kognitywne i metakognitywne. W badaniu własnym, opierając się na modelu Bucka, analizowano umiejętność rozumienia ze słuchu, szczególnie w kontekście kompetencji dyskursywnej, rozumianej jako „umiejętność rozumienia dłuższych partii wypowiedzi monologowych i interakcyjnych, a także znajomość zasad tworzenia i organizacji tekstów mówionych" (Prizel-Kania 2013: 95).

W ramach niniejszych badań głównym kryterium analizy zebranego materiału językowego oraz poczynionych obserwacji jest ocena kompetencji językowych badanych uczniów. Kompetencje te obejmują dwa kluczowe obszary: leksykalny i gramatyczny, przy czym szczególną uwagę poświęcono zagadnieniom fleksji oraz składni. Ustalenie poziomu tych kompetencji oraz zidentyfikowanie obszarów wymagających wsparcia dydaktycznego stanowi podstawę sformułowania pytań badawczych. Problem badawczy został ujęty w pytaniu głównym oraz pytaniach szczegółowych, które rozwijają główną problematykę badawczą.

Pytanie główne:

Jaki poziom kompetencji językowych w języku polskim jako drugim mają uczniowie w wieku wczesnoszkolnym pochodzący z Ukrainy oraz jakiego wsparcia potrzebują, aby te kompetencje rozwijać?

Pytania szczegółowe:

1. **Jaki jest poziom kompetencji leksykalnej badanych dzieci w języku polskim jako drugim (rozumienie i produkcja na podstawie TRJ)?**
2. **Jaki jest poziom kompetencji gramatycznej badanych dzieci (na podstawie TRJ)?**
3. **Jakie błędy fleksyjne można zaobserwować w swobodnych wypowiedziach badanych dzieci w języku polskim (na podstawie SNOW)?**
4. **Jaki jest poziom kompetencji dyskursywnej badanych dzieci w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu (na podstawie TRJ)?**

Przyjęta struktura pytań badawczych umożliwia kompleksowe zdiagnozowanie poziomu kompetencji językowych badanych uczniów oraz wypracowanie rekomendacji dotyczących form wsparcia dydaktycznego, które mogą wspierać ich rozwój językowy w kontekście nauki języka polskiego jako drugiego.

Problematyka badawcza determinuje cele i metody badawcze opisane w kolejnym podrozdziale.

4.3 Metody i narzędzia badawcze

W badaniach posłużono się metodą jakościową – wielokrotnym studium przypadków. Jest to metoda służąca przede wszystkim badaniu wszelkich aspektów związanych z funkcjonowaniem człowieka, ponieważ „przypadek" prymarnie oznaczał konkretne osoby, a sama metoda wywodzi się z antropologii, ale obecnie uznaje się, iż za pomocą studium przypadku można prowadzić badania także nad programami, instytucjami, organizacjami czy społecznościami (Griffee 2012: 97; Dörnyei 2019: 151). Jak podaje Dörnyei (2019: 152), studium przypadku jest metodą zbierania i organizowania danych w celu jak najpełniejszego poznania i zrozumienia badanych istot ludzkich bądź innych przedmiotów badań. Metoda ta wykorzystuje różne sposoby gromadzenia danych, takie jak wywiady, obserwacja czy analiza dokumentów, a nawet ankieta, która tradycyjnie zaliczana jest do metod ilościowych (Dörnyei 2019: 152). Wielokrotne studium przypadków jest jedną z odmian metody studium przypadku i polega na objęciu badaniami kilku przypadków, co pozwala nie tylko na ich wnikliwą analizę, ale także na zgłębianie pewnych zauważalnych zjawisk (Stake 1995, 2005 za: Dörnyei 2019: 152). Wielokrotne studium przypadków z założenia pozwala zatem na porównania, co jak podkreśla Dörnyei (2019: 153), jest dużą zaletą tej metody. Wspomniany badacz zaleca zatem stosowanie wielokrotnego studium przypadków lub ewentualnie studium przypadku w połączeniu z innymi metodami (Dörnyei 2019: 155).

Zdaniem Mackey i Gass (2016: 224) metoda studium przypadku pozwala na badanie złożoności procesu, jakim jest uczenie się języka drugiego. Zdaniem badaczek metoda ta jest szeroko stosowana w badaniach poświęconych akwizycji języka drugiego. Według Mackey i Gass (2016: 222) w językoznawstwie stosowanym, podobnie jak na gruncie etnografii, metoda studium przypadku dostarcza całościowego opisu procesu uczenia się języka lub użycia języka w danej grupie, jednak językoznawcy starają się zwracać uwagę nie tyle na kulturowe aspekty związane z językiem, ile na szczegółowe opisy konkretnych osób uczących się języka (lub klas). Nunan (2013) również uważa, że studium przypadku to metoda, która dobrze sprawdza się w badaniach nad językiem i procesem jego nabywania. Jedna z definicji metody studium przypadku, skrojona na potrzeby językoznawstwa stosowanego i przytoczona przez wspomnianego badacza brzmi następująco: „Badanie mowy, pisania lub użycia języka

przez daną osobę prowadzone jednorazowo lub przez jakiś okres (…)" [12] (Richards, Platt, Weber 1985: 36 za: Nunan 2013: 76).

Potrzebę zastosowania metody studium przypadku w przypadku dzieci dwujęzycznych podkreśla również badaczka Kyrc (2018: 172), która uważa, że ocena i opis sytuacji językowej tych dzieci wymaga zindywidualizowanego podejścia. Zdaniem badaczki studium przypadku polega na wnikliwym spojrzeniu na sytuację językową dzieci dwujęzycznych, co z kolei jest kluczowe w praktyce diagnostyczno-terapeutycznej.

Stanowiska wspomnianych powyżej badaczy dowodzą, że zastosowanie studium przypadku, a dokładniej jego odmiany – wielokrotnego studium przypadków – w przedstawionych w niniejszej rozprawie badaniach znajduje swoje uzasadnienie w literaturze przedmiotu i jest zgodne z metodologią badań językoznawstwa stosowanego.

W badaniach posłużono się następującymi narzędziami badawczymi:

1. kwestionariuszem wystandaryzowanego i znormalizowanego *Testu Rozwoju Językowego* (*TRJ*) (Smoczyńska i in. 2015a)
2. baterią *Standaryzowanych Narzędzi do Oceny Wypowiedzi* (*SNOW*) (Smoczyńska i in. 2015b).

Narzędzia te zostały opracowane przez zespół psycholingwistów na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych i są wystandaryzowanymi narzędziami diagnostycznymi służącymi badaniu kompetencji językowej dzieci. Należy jednak zaznaczyć, że w przypadku *TRJ* grupą normalizacyjną były dzieci jednojęzyczne – rodzimi użytkownicy języka polskiego. Z tego też powodu w niniejszym badaniu rezultaty uzyskane podczas diagnozy są wynikiem analizy danych surowych, nie podlegającym kryterium normy wiekowej, pozwalającej na stwierdzenie zaburzeń w rozwoju językowym dzieci. Trzeba ponadto podkreślić, że jest to zgodne ze wskazówkami autorów podręcznika do *Testu Rozwoju Językowego, którzy* dopuszczają zastosowanie tego narzędzia podczas badań naukowych, jednak w przypadku odejścia od procedury sugerują analizowanie wyników surowych (Smoczyńska i in. 2015c: 109). W przypadku niniejszych badań, oprócz grupy dwujęzycznych dzieci, czynnikiem odbiegającym od wstępnych założeń autorów jest wiek badanych. *Test Rozwoju Językowego* zgodnie

[12] Tekst oryg.: *The study of the speech, writing or language use of one person, either at one point in time or over a period of time.*

z przeprowadzoną normalizacją umożliwia pomiar kompetencji językowej u dzieci w wieku 4;0 – 8;11, zaś niektóre spośród badanych dzieci były nieco starsze.

Obydwa narzędzia miały posłużyć jako bodziec do budowania wypowiedzi przez dzieci i tym samym do zgromadzenia materiału językowego poddawanego analizie. Ponadto posłużenie się opisywanymi narzędziami miało na celu zaproponowanie dzieciom szeregu zadań językowych w atrakcyjnej formie, adekwatnej do wieku badanych. W większości przypadków dzieci chętnie zabierały głos i reagowały na prezentowane im materiały entuzjastycznie, co pozwala ocenić, że cel ten się powiódł.

Test Rozwoju Językowego składa się z sześciu podtestów, oceniających zarówno rozumienie, jak i produkcję mowy. Podtesty umożliwiają pomiar kompetencji dzieci w zakresie zasobu słownikowego dziecka (dwa podtesty), rozumienia i tworzenia konstrukcji gramatycznych (trzy podtesty) oraz rozumienia słyszanego tekstu (jeden podtest). Uzupełnieniem *Testu Rozwoju Językowego* są *Standaryzowane Narzędzia do Oceny Wypowiedzi* (*SNOW*), za pomocą których można zbadać umiejętność tworzenia dłuższych wypowiedzi (tekstów). Obydwa narzędzia umożliwiają zatem sprawdzenie szerokiego zakresu kompetencji językowej, a prowadzona za ich pomocą diagnoza daje dość szczegółowy obraz rozwoju językowego badanych dzieci w języku polskim jako drugim.

Pierwszym podtestem występującym w *TRJ* jest podtest „Słownik – rozumienie słów". Podtest ten składa się z trzydziestu czteroobrazkowych plansz umożliwiających sprawdzenie rozumienia pojedynczych słów. Dziecko ma za zadanie wskazać ten obrazek, który najlepiej ilustruje podane słowo kluczowe. Do słów kluczowych należy trzynaście czasowników, piętnaście rzeczowników oraz dodatkowo jeden czasownik i jeden rzeczownik stanowiące zadania próbne. Na jednej planszy znajdują się obrazki dla czterech desygnatów z tej samej kategorii semantycznej – jeden z nich jest słowem kluczowym, pozostałe trzy to dystraktory. Prowadzący badanie za każdym razem zobowiązany jest zadać pytanie „Gdzie jest…?" lub „Gdzie ktoś …?", dzięki czemu słowa klucze są prezentowane w uproszczonym, naturalnym kontekście. Na uwagę zasługuje również fakt, że pytania te zawsze wymagają użycia formy mianownika w przypadku rzeczowników oraz formy 3. osoby liczby pojedynczej w przypadku czasowników. Ocena rozumienia znaczenia słów jest zatem pozbawiona wpływu zmienności form gramatycznych i wiedzy językowej na temat właściwości gramatycznych występujących w podteście wyrazów (Smoczyńska i in. 2015c, Smoczyńska 2020).

Drugi podtest także dotyczy zasobu słownikowego i nosi tytuł „Słownik – produkcja słów". Zadaniem dziecka w tym podteście jest odpowiadanie na pytanie „Co to jest?" lub „Co on/ona robi?" przy jednoczesnym patrzeniu na obrazek przedstawiający konkretną rzecz lub czynność. Podtest składa się z dwudziestu siedmiu plansz, każda z nich przedstawia pojedynczy obrazek odnoszący się do dwudziestu rzeczowników i siedmiu czasowników (w tym w każdej kategorii po jednym zadaniu próbnym). Należy podkreślić, że zadanie to sprawdza nie tylko słownictwo czynne, ale także ewentualne trudności z dostępem leksykalnym i wydobyciem słów z pamięci, co w przypadku dzieci dwujęzycznych może być dość mocno obserwowalne. Podobnie jak we wcześniejszym podteście, posłużono się obrazkami, a odpowiedzi mają formy prymarne – mianownika oraz 3. osoby liczby pojedynczej, co pozwala na skoncentrowaniu się na znaczeniu i ograniczeniu innych aspektów wiedzy językowej (Smoczyńska i in. 2015c, Smoczyńska 2020). Zarówno podtest „Słownik – rozumienie słów" , jak i „Słownik – produkcja słów" zawierają słowa o zróżnicowanej frekwencji. Jak wskazuje słownik frekwencyjny Zgółkowej (2016), większość słów występuje jednak dość rzadko w codziennym języku mówionym. Można uznać, że dla dzieci cudzoziemskich to trudne słowa, ale jednocześnie są to słowa, z którymi dzieci mogą spotkać się w toku edukacji szkolnej.

Trzeci podtest to „Gramatyka – rozumienie zdań" oceniający rozumienie konstrukcji składniowych. Zadanie dziecka polega na wskazaniu jednego z czterech obrazków znajdujących się na każdej planszy (w sumie podtest ten zawiera 32 plansze), który ilustruje treść zdania oznajmującego. Wykorzystane w tym podteście zdania są różnej długości (od 3 do 8 słów) oraz różnego rodzaju – zdania pojedyncze z jednym i z dwoma dopełnieniami, zdania złożone współrzędnie (przeciwstawne i łączne) oraz zdania złożone podrzędnie (przydawkowe i okolicznikowe miejsca). Ponadto w zdaniach pojawiają się wyrażenia przyimkowe, różne formy zaimków oraz strona bierna (Smoczyńska i in. 2015c, Smoczyńska 2020).

Kolejny podtest – „Gramatyka – powtarzanie zdań" – polega na powtarzaniu przez dziecko trzydziestu ośmiu zdań odczytywanych pojedynczo przez diagnostę. Zadanie to rozpoczyna się czterema zdaniami próbnymi. Zdania są różnej długości i różnego rodzaju (pojedyncze rozwinięte i złożone podrzędnie). Należy podkreślić, że w zdaniach tych występują czasowniki modalne, posiłkowe, strona bierna, przeczenia. Zdania złożone to przede wszystkim zdania przydawkowe (względne), w tym zdania przydawkowe z wyrażeniem przyimkowym (Smoczyńska i in. 2015, Smoczyńska 2020).

Jak podkreśla Smoczyńska z zespołem, „dzięki starannie dobranym konstrukcjom (również tym o niskiej frekwencji w mowie spontanicznej) test pozwala w krótkim czasie określić wachlarz możliwości morfoskładniowych dziecka (…)" (Smoczyńska i in. 2015c: 31). Ze względu na specyfikę pracy z dziećmi dwujęzycznymi i trudności w percepcji słuchanych zdań w języku polskim, podtest ten nie zostanie uwzględniony w prezentacji wyników.

„Gramatyka – odmiana wyrazów" to podtest, który sprawdza umiejętność odmiany rzeczowników przez cztery kategorie przypadka oraz formy liczby mnogiej. Test polega na odczytywaniu przez diagnostę początku zdania i zawieszeniu głosu tak, aby dziecko mogło dokończyć zdanie, podając odpowiednią formę wyrazu. Podtest ten jest skonstruowany w ten sposób, że zdania będące zadaniami testowymi są poprzedzane zdaniami przykładowymi (dzięki czemu modelowane są konteksty składniowe, co wyklucza użycie niewłaściwego przypadka i pozwala ściśle sprawdzić opanowanie reguł fleksyjnych). Podtest zawiera czterdzieści jeden zdań, spośród których czternaście to pozycje testowe. Zadaniem dziecka jest dokańczanie wyłącznie pozycji testowych, reszta zdań to pozycje przykładowe (Smoczyńska i in. 2015c, Smoczyńska 2020).

Ostatni podtest to „Dyskurs – rozumienie tekstów", który składa się z 5 krótkich tekstów. Cztery teksty są narracyjne, opowiadają o przygodach dziewczynek i chłopców–rówieśników badanych dzieci. Piąty, ostatni tekst jest tekstem informacyjnym i przypomina teksty umieszczane w podręcznikach szkolnych dla klas I-III. Tekst ten jest przeznaczony dla dzieci siedmio- i ośmioletnich. W podteście dzieci w zależności od wieku wysłuchują dwóch lub trzech tekstów (dzieci starsze, które osiągnęły wiek wczesnoszkolny mogą wysłuchać tekstów dodatkowych). Prowadzący odczytuje każdy tekst (adekwatnie do zaleceń podanych w instrukcji uwzględniających wiek badanego dziecka), a następnie po każdym z nich zadaje pięć pytań sprawdzających rozumienie wysłuchanych treści. Pytania są dobrane w taki sposób, że odpowiedzi na nie powinny opierać się nie tylko na informacjach zawartych w tekście wprost, lecz także na umiejętności wnioskowania i dostrzegania informacji między wierszami (Smoczyńska i in. 2015c, Smoczyńska 2020).

Drugie narzędzie zastosowane w badaniach, czyli *Standaryzowane Narzędzia do Oceny Wypowiedzi*, sprawdza umiejętności produkcyjne – tworzenie dyskursu. Narzędzie to składa się z kilku zadań polegających na tworzeniu wypowiedzi narracyjnych. Autorki narzędzia podkreślają, że celem *SNOW* jest otrzymanie

swobodnych, w miarę porównywalnych wypowiedzi dzieci, powstałych w określonym kontekście sytuacyjnym (wywołanych za pomocą bodźców obrazkowych i według konkretnej procedury) (Smoczyńska i in. 2015b).

Pierwsze i drugie zadanie to opisywanie dwóch obrazków sytuacyjnych. W tej części dziecko opisuje kolejno dwie bogato ilustrowane plansze – „Na farmie" i „W parku". Dla młodszych dzieci (czteroletnich) zadanie to ma nieco inną formę – dziecko ogląda ilustrowane książeczki o tej samej tematyce co plansze i opowiada oddzielnie o każdej scenie. Zadania te sprawdzają produkcję tekstu opisowego, bazując na swobodnych wypowiedziach dziecka. Jak zaznaczają autorki podręcznika, ten zestaw narzędzi daje możliwość zbadania słownika, gramatyki i fonologiczno-fonetycznych właściwości mowy dziecka w naturalnym kontekście (Smoczyńska i in. 2015b).

Trzecie zadanie polega na opowiadaniu 8-elementowej historyjki obrazkowej o ptaszkach, kocie i psie. Jest to jedno z dwóch zadań sprawdzających produkcję tekstu narracyjnego, a także słownik czy gramatykę. Dziecko ogląda ciąg obrazków, a następnie opowiada o tym, co się wydarzyło. W przypadku, gdy dziecko nie chce samodzielnie opowiadać historii „Ptaszki", autorki narzędzia proponują renarrację, a więc technikę polegającą na tym, że dziecko najpierw słucha opowiadanej (czytanej) historii, a później samo ją opowiada. (Smoczyńska i in. 2015b).

Czwarte i zarazem ostatnie zadanie jest przeznaczone dla dzieci starszych (5;6 – 8;11). Najpierw diagnosta opowiada (czyta) historyjkę o zagubionym piesku, który zostaje przygarnięty przez dwoje dzieci będących na wycieczce szkolnej w Warszawie. Badane dziecko słucha i jednocześnie ogląda nawiązujące do opowiadania ilustracje w książeczce. Następnie dziecko samodzielnie opowiada historię, tak jak ją zapamiętało. W tym zadaniu autorki wprowadziły technikę renarracji, aby wykluczyć ryzyko, że dzieci nie uchwycą złożoności fabuły i w rezultacie będą tworzyć trudne do porównania opowiadania (Smoczyńska i in. 2015b).

Standaryzowane Narzędzia do Oceny Wypowiedzi stanowi ciekawy i bogato ilustrowany zestaw zadań. Narzędzie to nie posiada jeszcze klucza do oceny wypowiedzi dzieci. Nie stworzono również norm dla dzieci w wieku 4;0-8;11. Z punktu widzenia analizy wypowiedzi dzieci dwujęzycznych, a tym samym badań przedstawionych w niniejszej dysertacji, nie są to jednak warunki konieczne, umożliwiające skorzystanie ze *Standaryzowanych Narzędzi do Oceny Wypowiedzi*.

Wykorzystane w badaniach narzędzia badawcze zestawiono z pytaniami badawczymi. Tabela 5 przedstawia szczegółowe obszary badań, którym odpowiada dane narzędzie.

Tabela 5. Zestawienie celów, pytań i narzędzi badawczych.

Lp.	Cel	Pytanie badawcze	Narzędzie
1.	Analiza i opis kompetencji leksykalnej badanych dzieci w języku polskim.	Jaki jest poziom kompetencji leksykalnej badanych dzieci w języku polskim jako drugim?	Test Rozwoju Językowego: „Słownik – rozumienie słów”; „Słownik – produkcja słów”
2.	Analiza i opis kompetencji gramatycznej badanych dzieci w języku polskim.	Jaki jest poziom kompetencji gramatycznej badanych dzieci w języku polskim jako drugim?	Test Rozwoju Językowego: „Gramatyka – rozumienie zdań”; „Gramatyka – powtarzanie zdań”; „Gramatyka – odmiana wyrazów”
3.	Określenie błędów fleksyjnych w wypowiedziach badanych dzieci.	Jakie błędy fleksyjne można zaobserwować w wypowiedziach badanych dzieci w języku polskim?	Standaryzowane Narzędzia do Oceny Wypowiedzi
4.	Określenie poziomu rozumienia tekstów ze słuchu w języku polskim.	Jaki jest poziom kompetencji dyskursywnej badanych dzieci w zakresie rozumienia tekstów w języku polskim?	Test Rozwoju Językowego: „Dyskurs – rozumienie tekstów”

Źródło: opracowanie własne

4.4 Opis badanej grupy

W badaniach wzięło udział dziewiętnaścioro dzieci. Ze względu na jakościowy charakter badań do szczegółowej analizy wybrano jednak wyniki czternaściorga uczniów. Kryteria, według których dokonano zawężenia grupy badanych, były następujące:

- czas akwizycji języka polskiego jako drugiego (czy proces akwizycji języka polskiego rozpoczął się przed opanowaniem systemu języka pierwszego, a więc przed 3. rokiem życia, czy po zakończeniu 3. roku życia),
- pochodzenie dziecka (aby zachować jednorodność grupy związaną z pochodzeniem i językiem pierwszym zdecydowano o przeprowadzeniu analizy przypadków dzieci pochodzących z Ukrainy, z rodzin ukraińskich; zrezygnowano z analizy przypadków dzieci pochodzących z Białorusi oraz z rodzin dwujęzycznych polsko-ukraińskich),
- udział we wszystkich etapach badań, a więc w diagnozie w języku pierwszym oraz w diagnozie w języku drugim,
- dostarczenie kompletnego formularza zgody opiekuna prawnego na udział w badaniach.

Wszystkie badane dzieci były uczniami klas I-III szkoły podstawowej. Tabela 6 przedstawia szczegółowe dane dotyczące płci badanych, języka pierwszego i dokładnego miejsca pochodzenia dzieci.

Tabela 6. Opis grupy badanych pod względem płci, języka pierwszego i miejsca pochodzenia (dane liczbowe)

Płeć	
dziewczynki	6
chłopcy	8
Język pierwszy	
ukraiński	5
rosyjski	6
ukraiński i rosyjski	3
Miejsce pochodzenia	
Ukraina Zachodnia	6
Ukraina Wschodnia	8

Źródło: opracowanie własne

Na uwagę zasługuje przede wszystkim fakt, że dzieci pochodzące z Ukrainy mogą nie zawsze uznawać za swój język pierwszy język ukraiński, ale także może nim być język rosyjski lub obydwa języki (kiedy dzieci pochodzą z rodzin ukraińsko- i rosyjskojęzycznych, np. mama mówi po ukraińsku, a tata używa rosyjskiego). Trzeba jednakże podkreślić, że języki ukraiński i rosyjski oddziałują na siebie, ponieważ dzieci mają dostęp do rosyjskojęzycznych bajek w telewizji, zaś w szkole językiem nauczania jest język ukraiński, niezależnie od tego, czy dzieci posługują się językiem rosyjskim czy ukraińskim. Zdarza się także, że u dzieci ukraińskojęzycznych w mowie spontanicznej pojawiają się rusycyzmy, które mogą świadczyć o posługiwaniu się także surżykiem – językiem mieszanym powstałym z połączenia języka ukraińskiego i rosyjskiego. Ze względu jednak na niejednolity charakter surżyka, mianem tym na potrzeby niniejszej pracy określono by jedynie język pierwszy tych dzieci, które ewidentnie posługiwałyby się mieszanką dwóch języków, a nie używałyby jedynie pojedynczych słów pochodzących z języka rosyjskiego. Podejście to jest zgodne z definicją przyjętą przez Lewczuka (2016), który proponuje, aby przez termin „surżyk" „rozumieć socjolekt mieszany ukraińsko-rosyjski, który jest tworzony jako język mieszany oparty na systemie języka ukraińskiego z obecnością dużej liczby słów języka rosyjskiego" (Lewczuk 2016: 185). Konsultacje logopedyczne i diagnoza w pierwszym języku dzieci ujawniła, że niemalże wszystkie badane dzieci w różnym stopniu znają język ukraiński, który jest językiem edukacji na Ukrainie. Niektóre z dzieci ukraińskojęzycznych znają także rosyjski (a przynajmniej używają rusycyzmów w swoich wypowiedziach). Logopeda pochodząca z Ukrainy nie używała jednak określenia „surżyk" w stosunku do żadnego z uczniów. W opisie badanych zrezygnowano zatem z wprowadzenia tego terminu, zamiast tego starano się szczegółowo nakreślić znajomość języków, z uwzględnieniem języka pierwszego (domowego) i nabytego później, w wyniku różnych sytuacji życiowych dzieci.

Ze względu na zastosowaną jakościową metodę badań, jaką jest wielokrotne studium przypadków, oraz różne dla poszczególnych dzieci czynniki warunkujące rozwój języka pierwszego i drugiego, oprócz opracowania powyższych informacji dokonano szczegółowych opisów badanych. Dokładne profile badanych poprzedzają analizę językową każdego z przypadków w części poświęconej wynikom badań. Należy także podkreślić, że w opisie badanych zrezygnowano z posługiwania się imionami dzieci, aby zapewnić anonimowość badanych.

4.5 Organizacja i przebieg badań

Przygotowanie do badań rozpoczęto wiosną 2021 roku, kiedy to pojawiły się informacje, że dzieci wrócą do szkół po blisko półtora rocznej nauce zdalnej spowodowanej pandemią koronawirusa. Nawiązano kontakt z logopedą pochodzącą z Ukrainy oraz ze szkołami, zgromadzono zgody dyrekcji na przeprowadzenie badań na terenie placówek. Następnym krokiem było przekazanie do szkół listu skierowanego do rodziców z wyjaśnieniem, na czym polega badanie i z prośbą o wyrażenie zgody na udział dzieci w badaniach. Dodatkowo list zawierał informację o możliwości przedstawienia rodzicom wyników diagnozy zarówno w pierwszym, jak i w drugim języku. List ten był napisany w dwóch językach – po polsku i po ukraińsku. Oprócz listu rodzicom przekazano także formularze zgód oraz krótkie ankiety-metryczki w celu zgromadzenia informacji przydatnych w opisie poszczególnych przypadków dzieci (imię i nazwisko, wiek, data urodzenia, data przyjazdu do Polski, języki używane w domu, rejon, z którego pochodzi dziecko oraz informacja, czy dziecko uczęszcza na zajęcia z języka ukraińskiego/rosyjskiego oraz z języka polskiego – w szkole lub poza szkołą). Po zebraniu zgód i ustaleniu harmonogramu badań z dyrekcją i nauczycielami, rozpoczęto prowadzenie badań z udziałem dzieci. Badania prowadzono w maju, czerwcu, wrześniu i październiku 2021 roku.

Badania odbywały się w czterech krakowskich szkołach:

- w Szkole Podstawowej nr 119 im. Janiny Porazińskiej (maj – czerwiec 2021)
- w Szkole Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi nr 151 w Krakowie im. Uniwersytetu Jagiellońskiego (czerwiec, wrzesień 2021)
- w Szkole Podstawowej nr 21 im. Władysława Jagiełły (wrzesień – październik 2021)
- w Szkole Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi nr 15 (październik 2021).

Badania jakościowe miały charakter pogłębiony, składały się z dwóch etapów. Pierwszy polegał na diagnozie logopedycznej w języku ukraińskim/rosyjskim, przeprowadzonej przez logopedę i zarazem psychologa z Ukrainy, drugi był zasadniczą częścią badań własnych i polegał na diagnozie w języku polskim prowadzonej przez autorkę niniejszej rozprawy za pomocą *Testu Rozwoju Językowego* oraz *Standaryzowanych Narzędzi do Oceny Wypowiedzi*.

4.5.1 Etap I

Głównym celem pierwszego etapu badania było ustalenie kompetencji dzieci w języku pierwszym i określenie, jakim językiem posługują się dzieci (czy jest to ukraiński, czy rosyjski). Ponadto diagnoza w rodzimym języku miała na celu poznanie dzieci, zdobycie informacji na temat ich sytuacji rodzinnej i migracyjnej oraz określenie ich ewentualnych trudności rozwojowych, które ujawniłyby się również podczas diagnozy w języku drugim. Dzieci były proszone o wykonanie kilku zadań związanych z rozwojem poznawczym, a także o zbudowanie krótkiej wypowiedzi na podstawie ilustracji. Logopeda prowadziła też z dziećmi rozmowę na różne, bliskie dzieciom tematy. Zaplanowano obecność badaczki przy każdej diagnozie, co miało pomóc w dalszym badaniu - dzieci już od samego początku badania pracowały z osobą, która następnie oceniała ich kompetencje w języku polskim, Diagnoza w języku pierwszym dzieci prowadzona przez logopedę z Ukrainy miała pozwolić też obu stronom na lepsze zrozumienie różnic kulturowych i na bieżące wyjaśnienia reakcji dzieci. Etap diagnozowania dzieci w języku ukraińskim/rosyjskim za każdym razem kończył się wydaniem opinii i konsultacjami badaczki z logopedą, podczas których omawiany był każdy z przypadków, co przełożyło się na dobre przygotowanie drugiego etapu badań w języku polskim i zindywidualizowane podejście do każdego dziecka.

4.5.2 Etap II

Drugi etap badań obejmował diagnozę kompetencji językowych w języku polskim, prowadzoną przez badaczkę. Była to najdłuższa część badania, podczas której wykorzystano dwa rozbudowane testy: *Test Rozwoju Językowego* i *Standaryzowane Narzędzia do Oceny Wypowiedzi*. Badanie przeprowadzano w ciągu dwóch kolejnych dni, aby zapewnić badanym dzieciom optymalne warunki i zmniejszyć ich zmęczenie. Pierwszego dnia diagnoza rozpoczynała się od *Testu Rozwoju Językowego,* a w trakcie drugiej sesji, odbywającej się następnego dnia, kontynuowano badania za pomocą *Standaryzowanych Narzędzi do Oceny Wypowiedzi*. Badanie miało charakter indywidualny i w całości było nagrywane na dyktafon, zgodnie z zaleceniami zamieszczonymi w instrukcjach załączonych do wspomnianych narzędzi. Dodatkowo *Test Rozwoju Językowego* wymagał stosowania specjalnych arkuszy obserwacji, na których na bieżąco nanoszone były odpowiedzi dzieci lub punkty przyznawane za udzielane odpowiedzi. Podczas diagnozy badaczka zawsze starała się nawiązać z dziećmi dobrą relację poprzez krótką rozmowę. Dzieci miały okazję opowiedzieć

o swojej rodzinie lub o Ukrainie, z czego były bardzo zadowolone, co pokazuje, że zwracanie uwagi na „drugi świat" dzieci z doświadczeniem migracji jest dla nich ważne. Uczniowie mogli też podzielić się wrażeniami z nauki w polskiej szkole oraz porozmawiać o samym języku polskim i procesie uczenia się tego języka.

Podsumowując, badanie w pierwszym, jak i drugim etapie stanowiło okazję nie tylko do zebrania materiału językowego, ale także do obserwacji badanych dzieci i krótkiej rozmowy pozwalającej na zapoznanie się z dziećmi, nawiązanie z nimi dobrego kontaktu i zrozumienie sytuacji badanych dzieci związanej z migracją (dzieci miały okazję opowiedzieć np. o tęsknocie za dziadkami lub za czytaniem książek w języku rosyjskim, a także o poczuciu własnej kompetencji w zakresie języka ukraińskiego/rosyjskiego i polskiego). Zestawienie dwóch diagnoz w połączeniu z informacjami od rodziców (na podstawie metryczki dołączonej do formularza zgody) pozwoliło na dokładną charakterystykę dzieci i staranną analizę przypadków. Każdy rodzic miał możliwość nawiązania kontaktu z badaczką lub logopedą pochodzącą z Ukrainy i skonsultowania wyników diagnozy. Zarówno badaczka jak i logopeda zostały poproszone jeden raz o taką konsultację. Dodatkowo badaczka dość często była proszona przez nauczycieli lub dyrekcję szkół o rozmowę na temat trudności dzieci i udzielenie wskazówek do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji.

Dzieci chętnie uczestniczyły w badaniach, zarówno w części pierwszej jak i drugiej badań, choć niekiedy podczas diagnozy w języku polskim u niektórych uczniów pojawiało się wycofanie lub brak poczucia pewności swoich kompetencji. Takie reakcje nie były jednak przeszkodą w prowadzeniu badań, ponieważ badaczka dbała o dobrą atmosferę i starała się zachęcić dzieci do współpracy przez pochwałę, a testy zawierające liczne kolorowe rysunki adekwatne do wieku badanych stanowiły atrakcyjne dla dzieci materiały.

Organizacja badań została przeprowadzona zgodnie z obowiązującymi zasadami etycznymi i przepisami dotyczącymi ochrony danych osobowych dzieci. Wszystkie niezbędne zgody zostały uzyskane przed rozpoczęciem badań. Otrzymano formalne pozwolenie na prowadzenie badań na terenie szkoły, a rodzice badanych dzieci zostali szczegółowo poinformowani o celu, przebiegu i zasadach badań. Po przekazaniu tych informacji rodzicom, zebrano pisemne zgody na udział dzieci w badaniach, co stanowiło podstawę prawną i etyczną do ich realizacji. Podczas badań szczególną uwagę zwrócono na ochronę danych osobowych uczestników. W celu zachowania anonimowości dzieci, wszystkie imiona zostały zmienione w raportach i materiałach badawczych. Dodatkowo,

dane osobowe były przechowywane w sposób zabezpieczony, zgodny z obowiązującymi przepisami prawa i zasadami RODO (Rozporządzenie o Ochronie Danych Osobowych).

Sam proces przeprowadzania badań został zorganizowany tak, aby zapewnić komfort dzieciom i nie zakłócać ich codziennej nauki. Badania odbywały się na terenie szkoły, w specjalnie udostępnionej sali, co umożliwiło przeprowadzenie ich w sprzyjających warunkach. Dzięki starannemu przygotowaniu i poszanowaniu zasad etycznych badania mogły zostać zrealizowane w sposób rzetelny, zgodny z wymogami naukowymi i z poszanowaniem wszystkich osób zaangażowanych w ten proces.

5 Analiza i interpretacja wyników badań

Celem niniejszego rozdziału jest przedstawienie analizy wyników otrzymanych przez badanych w Teście Rozwoju Językowego (TRJ) oraz analizy błędów fleksyjnych pojawiających się w wypowiedziach dzieci na podstawie *Standaryzowanych Narzędzi do Oceny Wypowiedzi* (SNOW), a także interpretacja zebranych danych.

5.1 Opis i analiza materiału badawczego

Test Rozwoju Językowego jest narzędziem wystandaryzowanym i znormalizowanym, co umożliwia punktację odpowiedzi oraz odniesienie do normy. Ze względu na specyfikę badanej grupy (dzieci dwujęzyczne, nierodzimi użytkownicy języka polskiego) należy podkreślić, że odniesienie wyników do normy ma jedynie charakter orientacyjny – pokazuje (choć i tak nieprecyzyjnie), czy dane dziecko jest już na etapie rodzimego użytkownika polszczyzny. Dzięki takiemu rozwiązaniu nie jest konieczne badanie grupy dzieci jednojęzycznych jako grupy kontrolnej (jest to rozwiązanie przyjęte przez innych badaczy, np. Paradis i in. 2011). Odniesienie do normy nie służy w tym przypadku do stwierdzenia zaburzeń językowych, nie jest przesłanką do podjęcia działań terapeutycznych. Norma została określona dla dzieci jednojęzycznych, rodzimych użytkowników języka, nie można zatem na jej podstawie zdiagnozować zaburzeń u dzieci dwujęzycznych.

Ponadto w trakcie badań okazało się, że dzieci używają obydwu języków, zwłaszcza w przypadku podtestów sprawdzających słownictwo, co pokazało, że badanie zasobu słownictwa miało dwa aspekty: po pierwsze sprawdzało znajomość słownictwa po polsku, po drugie sprawdzało znajomość słownictwa i pojęć w ogóle (niezależnie od języka). Z tego względu badaczka zdecydowała się na pokazanie wyników w obydwu językach, choć autorki *Testu Rozwoju Językowego* nie wskazały takiego rozwiązania.

Drugie narzędzie – bateria *Standaryzowanych Narzędzi do Oceny Wypowiedzi* – stanowiło punkt wyjścia do swobodnych wypowiedzi dzieci. Narzędzie to nie posiada klucza, nie zostało znormalizowane. Z tego względu pozwala na sprawdzenie wielu aspektów wypowiedzi i zagadnień językowych. W niniejszych badaniach sprawdzono wypowiedzi dzieci pod względem błędów fleksyjnych. Należy zaznaczyć, że brano pod uwagę wszystkie pojawiające się błędy, a ich liczba nie jest uzależniona tylko od poziomu znajomości języka, ale również od długości wypowiedzi i rodzajów

zdań budowanych przez dzieci, a także od tego, czy dana cześć mowy (np. liczebnik) w ogóle pojawiła się w wypowiedziach dzieci.

Na surowy materiał badawczy, zebrany na podstawie wymienionych wyżej narzędzi badawczych, składały się arkusze odpowiedzi z *Testu Rozwoju Językowego* oraz nagrania audio zawierające wypowiedzi dzieci. W trakcie badań badaczka zaznaczała odpowiedzi dzieci na arkuszach odpowiedzi TRJ oraz sporządzała notatki w dzienniku badań. Warto podkreślić, że w dzienniku tym odnotowywano również istotne informacje uzyskane podczas diagnozy i konsultacji z ukraińskojęzyczną logopedą w trakcie pierwszego etapu badań. Każda sesja badawcza w języku polskim trwała około jednej godziny i była nagrywana indywidualnie dla każdego dziecka. Łącznie zebrano około 28 godzin nagrań, które podzielono według sesji i zastosowanych narzędzi badawczych. Materiał ten został następnie spisany przez badaczkę. Ze względu na specyfikę wypowiedzi badanych dzieci, obejmującą błędy gramatyczne, leksykalne i fonetyczne, które były istotne dla analizy, transkrypcja została wykonana osobiście przez autorkę niniejszej pracy.

5.2 Procedura analizy danych

Podstawowymi technikami analizy były ilościowa i jakościowa analiza wyników *Testu Rozwoju Językowego* (TRJ) oraz analiza błędów w transkrybowanych wypowiedziach dzieci, sporządzonych na podstawie *Standaryzowanych Narzędzi do Oceny Wypowiedzi*. Przyjęte kryteria analityczne odpowiadały celom i pytaniom badawczym. W analizie wyników TRJ uwzględniono odpowiednie do podtestów kategorie: kompetencję leksykalną, kompetencję gramatyczną oraz kompetencję dyskursywną – rozumienie ze słuchu. Z kolei w analizie błędów fleksyjnych konieczne było opracowanie lub przyjęcie klasyfikacji błędów. Rodzaje błędów stanowiły wskaźniki umożliwiające zarówno jakościową, jak i ilościową analizę.

Aby ustalić rodzaje błędów przyjęte do analizy wypowiedzi dzieci, konieczne było odniesienie się do istniejących w literaturze typologii błędów. Przed przystąpieniem do analizy materiału badawczego przeprowadzono przegląd klasyfikacji błędów, rozpoczynając od ogólnej klasyfikacji polonistycznej, poprzez typologie błędów cudzoziemców, aż po bardziej szczegółowe klasyfikacje odnoszące się do błędów popełnianych przez dorosłych użytkowników języka ukraińskiego. Na tej podstawie stworzono matrycę kategorii/rodzajów błędów, które mogły posłużyć do opisu wyników

własnych badań. Jak podkreśla Izdebska-Długosz (2021a: 168), to materiał językowy determinuje kategorie błędów, dlatego klasyfikacja błędów musi być dostosowana do specyfiki analizowanego materiału. W związku z tym do analizy materiału badawczego wykorzystano wybrane kategorie błędów zaczerpnięte z klasyfikacji błędów cudzoziemców (Dąbrowska i Pasieka 2008) oraz błędów popełnianych przez użytkowników języka ukraińskiego (Izdebska-Długosz 2021a). Ponadto część błędów została zdefiniowana przez autorkę niniejszej pracy, co pozwoliło na stworzenie nowej klasyfikacji błędów charakterystycznych dla dzieci ukraińsko- i rosyjskojęzycznych.

W analizie błędów zastosowano metodę indukcyjną, polegającą na wyodrębnianiu błędów, opracowaniu ich specyficznej klasyfikacji oraz formułowaniu wniosków dotyczących mechanizmów ich powstawania. Do przeprowadzenia analizy wykorzystano program Atlas.TI, służący jakościowej analizie danych. Po wcześniejszej transkrypcji materiału badawczego, badaczka analizowała tekst wypowiedzi za pomocą tego narzędzia, zaznaczając błędy i przyporządkowując im odpowiednie kody – rodzaje błędów. Dzięki temu dla każdej wypowiedzi i każdego dziecka powstał systematyczny i uporządkowany zbiór błędów (zjawisk językowych). Pozwoliło to na uzyskanie zarówno danych jakościowych (np. form błędnych wyrazów, kontekstów błędów), jak i ilościowych (np. liczby błędów, ich częstotliwości).

5.3 Prezentacja wyników badań i ich interpretacja

5.3.1 Studium przypadku: Chłopiec 1 – T.

T. pochodzi ze wschodniej Ukrainy. Posługuje się językiem ukraińskim oraz językiem rosyjskim (mama mówi po ukraińsku, tata po rosyjsku). Jak wynika z opinii ukraińskiej logopedy, chłopiec różnicuje języki, nie wplata rusycyzmów do wypowiedzi w języku ukraińskim. Diagnoza w języku pierwszym pokazała, że T. ma wadę wymowy (rotacyzm, paralambdacyzm), ale nie ma trudności z wykonaniem zadań sprawdzających słuch fonemowy. Potrafi czytać po ukraińsku. W dniu badania T. miał 6 lat i 11 miesięcy. Chłopiec przebywał w Polsce od miesiąca. T. dużo rozumiał, starał się wykonywać polecenia, jednak nie potrafił mówić po polsku. Chłopiec wiedział, że nie zna języka polskiego, jednak nie chciał używać języka ukraińskiego ani rosyjskiego. Wynikało to najprawdopodobniej z silnej świadomości chłopca, że w szkole obowiązuje język polski, więc nie należy zwracać się do badaczki po ukraińsku czy po rosyjsku. T. nie potrafił zbudować zdań w języku polskim, dlatego nie udało się przeprowadzić badań z użyciem *Standaryzowanych Narzędzi do Oceny Wypowiedzi* (dziecko odmówiło wykonania zadania, twierdząc, że nie da rady opisać ilustracji). T. cechowała duża świadomość metajęzykowa – dziecko świadomie „separowało" języki, nie mieszało ich. Chłopiec miał też dobrą znajomość alfabetu łacińskiego i dużą świadomość fonologiczną (np. podpowiadał badaczce, jak zapisać ukraińskie wyrazy, które powiedział). Chłopiec uczęszcza na lekcje języka polskiego jako obcego w szkole. T. chętnie współpracował, choć słaba znajomość polskiego była przyczyną wycofania chłopca (podczas diagnozy logopedycznej w języku ukraińskim onieśmielenie chłopca nie było zauważalne).

5.3.1.1 Poziom kompetencji leksykalnej

Mimo krótkiego pobytu w Polsce T. otrzymał więcej niż połowę punktów podczas podtestu sprawdzającego rozumienie słów. Chłopiec potrafił zrozumieć 7 czasowników (na 13 pojawiających się teście) oraz 8 rzeczowników (na 15 pojawiających się teście). Po orientacyjnym odniesieniu wynik chłopca do normy według kryterium wieku oraz według kryterium wieku i płci, T. otrzymał wynik niski. W podteście polegającym na nazywaniu obrazków T. zdobył 8 punktów na 25 możliwych. Wszystkie słowa, które były punktowane to tzw. słowa kognaty – które brzmią bardzo podobnie w obydwu językach (ukraińskim i polskim). Po odniesieniu do normy wynik, który otrzymał

chłopiec, byłby określony jako niski. Na uwagę zasługuje jednak fakt, że po uwzględnieniu odpowiedzi chłopca w języku ukraińskim/rosyjskim wyniki te wypadają znacznie lepiej – T. zdobył ponad połowę punktów, co w porównaniu do normy daje wynik typowy (określając wynik wg kryterium wieku) lub wysoki (określają wynik wg kryterium wieku i płci). Do słów nieznanych dziecku w każdym z języków należą m. in. muchomor, weterynarz, szałas czy ponton. Chłopiec uogólniał ich znaczenie, odpowiadając odpowiednio: grzyb, lekarz, dom czy łódka (słowa oryginalnie wypowiedziane po ukraińsku, tu przetłumaczone z ukraińskiego na polski). Omówione wyniki przedstawia Tabela 7.

Tabela 7 Wyniki T. w podtestach „Słownik - rozumienie słów" oraz „Słownik rozumienie zdań"

	Rozumienie słów	Produkcja słów w języku polskim	Produkcja słów w języku polskim oraz w języku ukraińskim/rosyjskim
Wynik surowy – liczba punktów	17/28	8/25	14/25
Wynik – norma wg kryterium wieku	niski	Niski	typowy
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	niski	Niski	wysoki

Źródło: opracowanie własne

Czas pobytu T. w Polsce, a więc czas akwizycji był bardzo krótki. Wyniki surowe pokazują, że mimo to chłopiec potrafił udzielać odpowiedzi (choć ich liczba i tak uplasowałaby chłopcach w przedziale z wynikiem niskim, to jednak dziecko udzieliło jakichkolwiek odpowiedzi mimo tak krótkiego czasu nauki języka polskiego). Przykład T. pokazuje, jak dużą rolę odgrywa w procesie rozpoczęcia nauki języka podobieństwo między językami i interkomprehensja. Ponadto T. posiada wysokie kompetencje w języku pierwszym, co – jak wskazują wyniki - również jest czynnikiem wspierającym akwizycję języka drugiego.

5.3.1.2 Poziom kompetencji gramatycznej

Podczas podtestów sprawdzających kompetencję gramatyczną T. uzyskał bardzo niskie wyniki. Analizując wyniki surowe, da się zauważyć, że tylko w podteście sprawdzającym umiejętność rozumienia zdań T. zdobył więcej niż połowę punktów. Po orientacyjnym odniesieniu wyników chłopca do normy wg kryterium wieku oraz wg kryterium wieku i płci chłopiec uzyskał wynik niski we wszystkich trzech

podtestach. Chłopiec nie był w stanie powtórzyć zdecydowanej większości zdań (27 na 34), choć i tak uzyskał 7 punktów. W podteście „Rozumienie zdań" chłopiec uzyskał znacznie wyższy wynik (23 na 32). Największą trudność sprawiały T. zdania z dopełnieniem w formie zaimka osobowego w bierniku (np. *On ją pokazuje.),* zdania ze stroną bierną, zdania z imiesłowami, zdania z dopełnieniem bliższym i dalszym (np. *Dziewczynkę czesze chłopiec. Chłopiec pokazuje łyżkę kredką.*). Podczas podtestu sprawdzającego odmianę wyrazu T. prawie wszystkie wyrazy odmieniał według zasad gramatycznych występujących w języku ukraińskim. Wyzwaniem dla chłopca było też utworzenie liczby mnogiej od pojawiających się w podteście rzeczowników. Wyniki wskazują na brak znajomości końcówek fleksyjnych rzeczowników w liczbie mnogiej w mianowniku oraz brak znajomości alternacji zachodzących podczas odmiany (przykładowo chłopiec udzielał odpowiedzi *kaloszy* zamiast *kalosze, pole* zamiast *pola, nog* zamiast *nóg*).

Tabela 8 Wyniki T. w podtestach „Gramatyka - powtarzanie zdań", „Gramatyka - rozumienie zdań" oraz „Gramatyka - odmiana wyrazów"

	Powtarzanie zdań	Rozumienie zdań	Odmiana wyrazów
Wynik surowy – liczba punktów	7/34	23/32	3/14
Wynik – norma wg kryterium wieku	niski	niski	niski
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	niski	niski	niski

Źródło: opracowanie własne

T. wymaga dużego wsparcia w budowaniu zdań w języku polskim. Kompetencja gramatyczna jest bardzo niska i wydaje się, że to najbardziej ona hamuje chłopca w podejmowaniu prób mówienia po polsku. Błędy pojawiające się w podteście „Rozumienie zdań" wskazują, że chłopiec ma problem ze zrozumieniem form fleksyjnych (np. czy występująca w zdaniu „kredka" jest narzędziem służącym do wskazywania, czy też obiektem pokazywanym przez podmiot). Inna trudność, która wyłania się z podtestu „Odmiana wyrazów" to brak znajomości zasad odmiany przez przypadki (w teście sprawdzany był miejscownik i dopełniacz), zarówno pod względem końcówek fleksyjnych, jak i alternacji samogłoskowych. Ponadto, chłopiec wymaga wsparcia w zakresie tworzenia liczby mnogiej rzeczowników.

5.3.1.3 Poziom kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu

Rozumienie trzech tekstów narracyjnych i jednego informacyjnego wychodzi poza możliwości chłopca. T. nie potrafił udzielić ani jednej odpowiedzi. Po odniesieniu do normy chłopiec otrzymałby wynik niski w rozumieniu wszystkich tekstów.

Tabela 9 Wyniki T. w podteście „Dyskurs - rozumienie tekstów"

	Tekst 1	Tekst 2	Tekst 3	Tekst 4
Wynik surowy – liczba punktów	0/5	0/5	0/5	0/5
Wynik – norma wg kryterium wieku	niski			
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	niski			

Źródło: opracowanie własne

W tym podteście odzwierciedlenie znalazły kompetencja leksykalna oraz gramatyczna. Rozumienie ciągu zdań i umiejętność zrozumienia zarówno poszczególnych informacji występujących w tekście, jak i wnioskowania między wierszami była niemożliwa dla chłopca. T. wymaga dużego wsparcia w umiejętności słuchania tekstów ze zrozumieniem.

Analiza wyników uzyskanych przez T. w *Teście Rozwoju Językowego* pokazuje, że chłopiec jest na etapie przeprodukcyjnym, nazywanym inaczej okresem ciszy. Reakcje chłopca są zgodne z kompetencjami wskazanymi przez Krashena i Terrell (1998). T. potrafi odpowiadać „tak" lub „nie", odpowiada werbalnie i niewerbalnie na proste pytania i polecenia. Etap przedprodukcyjny obejmuje czas od 0-6 miesięcy nauki, w przypadku T. czas akwizycji polskiego wynosi 1 miesiąc.

5.3.2 Studium przypadku: Chłopiec 2 – N.

N. przyjechał do Polski z zachodniej Ukrainy. W dniu badania chłopiec miał 10 lat i przebywał w Polsce od miesiąca. Z opinii ukraińskiej logopedy wynika, że językiem pierwszym chłopca jest język ukraiński, choć w wypowiedzi dziecka zdarzają się rusycyzmy (dziecko łączy język ukraiński i rosyjski w jednym zdaniu). N. ma problemy ze słuchem fonemowym. Nie potrafi powtórzyć po ukraińsku ciągu sylab. Dziecko nie ma trudności z dobieraniem słów na wskazana głoskę po ukraińsku, jednak czasem dobiera słowa rosyjskie. Z diagnozy w języku pierwszym wynika ponadto, że N. ma wadę wymowy – lambdacyzm. Chłopiec potrafi czytać po ukraińsku. N. uczęszcza na lekcje języka polskiego jako obcego i na tych zajęciach nauczył się czytać także po polsku. Chłopiec chętnie używa języka ukraińskiego, nie hamuje użycia tego języka,

nawet w kontakcie z osobą polskojęzyczną (badaczka, nauczyciele). N. jest chętny do współpracy. W trakcie badania w języku polskim N. był responsywny i starał się podjąć komunikację z badaczką po polsku, choć zdaje się, że swoistą strategią chłopca było używanie języka ukraińskiego i próbowanie, czy zostanie zrozumiany.

5.3.2.1 Poziom kompetencji leksykalnej

Podczas podtestu sprawdzającym rozumienie słów N. uzyskał połowę punktów. Produkcja słów wypadła zdecydowanie gorzej – chłopiec zdobył jedynie 5 punktów na 25 możliwych do uzyskania przy ocenie słów pasujących do klucza w języku polskim. Biorąc pod uwagę słowa wypowiedziane po ukraińsku/rosyjsku, wynik chłopca jest nieco wyższy, jednak nadal N. potrafił nazwać mniej niż połowę wyrazów. W przypadku chłopca ze względu na wiek trudno precyzyjnie odnieść wyniki do normy, ponieważ *Test Rozwoju Językowego* został przewidziany jako narzędzie badające dzieci do wieku 8 lat i 11 miesięcy. Odwołując się jednak hipotetycznie do możliwie najwyższego wieku podanego w teście N., otrzymałby wynik niski w obydwu podtestach.

Tabela 10 Wyniki N. w podtestach „Słownik - rozumienie słów" oraz „Słownik - rozumienie zdań"

	Rozumienie słów	Produkcja słów w języku polskim	Produkcja słów w języku polskim oraz w języku ukraińskim/rosyjskim
Wynik surowy – liczba punktów	14/28	5/25	10/25
Wynik – norma wg kryterium wieku	niski	niski	niski
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	niski	niski	niski

Źródło: opracowanie własne

N. wymaga wsparcia w rozwoju kompetencji leksykalnej, choć niewątpliwie proces rozumienia jest wspomagany przez podobieństwa między językami i występujące słowa podobne w języku ukraińskim/rosyjskim i polskim. Dość niskie wyniki pokazują, że chłopiec ma nie tylko niską kompetencję leksykalną w języku polskim, ale też w pierwszym języku nie wszystkie słowa pojawiające się w podteście były mu znane.

5.3.2.2 Poziom kompetencji gramatycznej

Podtest, który okazał się najtrudniejszy dla chłopca to „Gramatyka - powtarzanie zdań". N. zdobył 2 punkty na 34. Również odmiana wyrazów okazała się bardzo trudna dla dziecka – N. uzyskał tylko 1 punkt. N. znacznie lepiej radził sobie w podteście bazującym na rozumieniu zdań. Największą trudność sprawiały dziecku zdania z dopełnieniem bliższym i dalszym (np. *Dziewczynka pokazuje widelec łyżką.*), zdania wskazujące na relację między przedmiotami (np. *Królik jest większy od kota*.), zdania z okolicznikiem miejsca (trudność polegała na rozumieniu przyimków, np. w zdaniu *Kaczka leci nad drzewem*.) oraz zdania ze stroną bierną.

Tabela 11 Wyniki N. w podtestach „Gramatyka - powtarzanie zdań", „Gramatyka - rozumienie zdań" oraz „Gramatyka - odmiana wyrazów"

	Powtarzanie zdań	Rozumienie zdań	Odmiana wyrazów
Wynik surowy – liczba punktów	2/34	20/32	1/14
Wynik – norma wg kryterium wieku	niski	niski	niski
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	niski	niski	niski

Źródło: opracowanie własne

Wyniki *Testu Rozwoju Językowego* pokazują, iż N. wymaga dużego wsparcia w zakresie kompetencji gramatycznej. Przede wszystkim N. nie zna polskich końcówek fleksyjnych rzeczowników w l. poj. i mn. oraz nie potrafi tworzyć liczby mnogiej rzeczowników. Powtarzanie zdań okazało się bardzo trudne, ale trudność ta mogła wynikać zarówno ze słabej znajomości polszczyzny i nieznajomości powtarzanych konstrukcji zdaniowych, jak i z niedostatecznej percepcji słuchowej. W diagnozie w języku ukraińskim dziecko także miało trudność z powtarzaniem ciągu sylab i słów. Słuch fonemowy i wszelkie nieprawidłowości z nim związane, które zostały zaobserwowane w języku pierwszym mogą wpływać na rozwój języka drugiego. Wyniki N. mogą wskazywać, że chłopiec wymaga wsparcia zarówno w zakresie deklinacji, jak i umiejętności budowania zdań.

5.3.2.2.1 Błędy fleksyjne w swobodnych wypowiedziach

Wypowiedzi N. są dość krótkie, występuje w nich dużo wypowiedzeń, wyliczeń składających się z nazw rzeczowników przedstawionych na ilustracjach. N. ma trudność

z budowaniem zdań po polsku, mimo to próbuje opisać obrazki. Analiza błędów wskazuje, że najliczniejsze błędy dotyczą czasownika (34). Niemal połowę mniej błędów dotyczy rzeczownika (15), a najmniej błędów dotyczy zaimka (6).

Tabela 12 Kategorie błędów fleksyjnych N. według części mowy

Kategoria błędu (część mowy)	Liczba
Czasownik	34
Rzeczownik	15
Zaimek	6

Źródło: opracowanie własne

Cechą charakterystyczną w wypowiedziach N. było używanie licznych czasowników pochodzenia ukraińskiego bądź rosyjskiego, które uległy spolszczeniu poprzez dodanie końcówek fleksyjnych występujących w polszczyźnie. Kolejną grupą błędów był niewłaściwy dobór rodzaju czasowników w czasie przeszłym. N. we wszystkich czasownikach w 3 os. liczby mnogiej czasu przeszłego używał końcówki -*ły* zamiast odpowiednio -*ły* lub -*li* (np. oni poszły zamiast oni poszli). Jest to błąd interferencyjny wynikający z występowania w języku ukraiński jedynie końcówki -*ły*.

W wypowiedziach chłopca zauważono także nieliczne błędne formy czasowników w czasie teraźniejszym, które trudno jednoznacznie wyjaśnić. Można przypuszczać, że błędy te wynikały z trudności w wymowie, a co za tym idzie, błędnie wymówionej końcówce nosowej bądź niewłaściwej alternacji (np. *zbieraje* zamiast *zbierają*, *wide* zamiast *widzę*). Sporadycznie zauważono także błędne formy w czasie przeszłym, które także mogły być skutkiem trudności w wymowie, szczególnie samogłosek (np. *zasnyła* zamiast *zasnęła*). W wypowiedziach N. występowały także formy czasownika w niewłaściwej liczbie – chłopiec przy podmiocie szeregowym zamiast liczby mnogiej używał czasowników w liczbie pojedynczej (np. *dziewczynka i chłopiec pobaczył*).

Najczęściej występujący błąd polegał na braku odmiany przez przypadki, co może wynikać z początkowego, wczesnego etapu akwizycji języka polskiego. Brak odmiany dotyczył szczególnie biernika oraz dopełniacza rzeczowników w liczbie pojedynczej i mnogiej. N. dość często używał także końcówek fleksyjnych występujących w języku ukraińskim/rosyjskim. Błąd ten występował szczególnie w odniesieniu do form biernika rzeczowników rodzaju żeńskiego (np. *torbu* zamiast *torbę*). Zanotowano również takie

błędy jak niewłaściwe alternacje tematyczne oraz pomylenie rodzaju rzeczownika (przeniesienie rodzaju rzeczownika z języka ukraińskiego/rosyjskiego).

Tabela 13 Rodzaje błędów czasownika w wypowiedziach N. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Czasownik	Forma czasownika ukraińskiego/rosyjskiego z polską końcówką fleksyjną	17	*załaza* zamiast *wchodzi*, *pobaczyła* zamiast *zobaczyła*, *kormi* zamiast *karmi*, *zahyszczała* zamiast *ochroniła*
	Błędny rodzaj czasownika	9	*poszły* zamiast *poszli*, *wzięły* zamiast *wzięli*, *podeszły* zamiast *podeszli*
	Błędna forma czasownika w czasie teraźniejszym	3	*wide* zamiast *widzę*, *zbieraje* zamiast *zbierają*
	Błędna forma czasownika w czasie przeszłym	2	*zasnyła* zamiast *zasnęła*, *przylecila* zamiast *przyleciała*
	Błędna liczba	2	*pobaczył* zamiast *pobaczyli* (*zobaczyli*)

Źródło: opracowanie własne

Najczęściej występujący błąd w użyciu rzeczownika polegał na braku odmiany przez przypadki, co może wynikać z początkowego, wczesnego etapu akwizycji języka polskiego. Brak odmiany dotyczył szczególnie biernika oraz dopełniacza rzeczowników w liczbie pojedynczej i mnogiej. N. dość często używał także końcówek fleksyjnych występujących w języku ukraińskim/rosyjskim. Błąd ten występował szczególnie w odniesieniu do form biernika rzeczowników rodzaju żeńskiego (np. *torbu* zamiast *torbę*). Zanotowano również takie błędy jak niewłaściwe alternacje tematyczne oraz pomylenie rodzaju rzeczownika (przeniesienie rodzaju rzeczownika z języka ukraińskiego/rosyjskiego).

Tabela 14 Rodzaje błędów rzeczownika w wypowiedzi N. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Rzeczownik	Brak odmiany przez przypadki	7	*chłopaki* zamiast *chłopaków*, *skakanka* zamiast *skakankę*, *tata* zamiast *taty*, *chłopak* zamiast *chłopaka*
	Wybór końcówki fleksyjnej z języka ukraińskiego/rosyjskiego	4	*torbu* zamiast *torbę*, *misku* zamiast *miskę*
	Błędne alternacje tematyczne	2	*piesa* zamiast *psa*
	Błędny rodzaj	2	*piesę* zamiast *psa*

Źródło: opracowanie własne

Oprócz czasownika i rzeczownika zauważono błędy związane z użyciem zaimka. Przede wszystkim chłopiec najczęściej mylił rodzaj zaimka osobowego (*one* zamiast *oni*), a także rodzaj zaimka osobowego w bierniku w liczbie mnogiej, co skutkowało niewłaściwym wyborem formy dopełniacza (*ich zjeść* zamiast *je zjeść*). Obydwa błędy wynikają z różnic w zakresie rodzaju w języku ukraińskim i polskim. N. popełnił również błąd polegający na używaniu dłuższej formy zaimka, zamiast krótszej. Wszystkie błędy zaimka mają charakter interferencyjny.

Tabela 15 Rodzaje błędów zaimka w wypowiedzi N. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Zaimek	Błędny rodzaj zaimka	4	*one* zamiast *oni*, *ich* zamiast *je*
	Wybór niewłaściwego przypadka	1	*ich* zamiast *je*
	Nadużywanie ortotonicznych form zaimków	1	*jego* zamiast *go*

Źródło: opracowanie własne

5.3.2.3 Poziom kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu

N. potrafił odpowiedzieć na 3 pytania: na jedno odnoszące się do tekstu pierwszego i na dwa odnoszące się do tekstu drugiego. Były to pytania o informacje wprost podane w tekście. Po orientacyjnym odniesieniu do normy, chłopiec uzyskałby wynik niski w rozumieniu wszystkich tekstów.

Tabela 16 Wyniki N. w podteście „Dyskurs - rozumienie tekstów”

	Tekst 1	Tekst 2	Tekst 3	Tekst 4
Wynik surowy – liczba punktów	1/5	2/5	0/5	0/5
Wynik – norma wg kryterium wieku	niski			
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	niski			

Źródło: opracowanie własne

N. wymaga wsparcia w zrozumieniu dłuższych tekstów. Rozumienie tekstów i pytań jest umiejętnością konieczną w szkole, a więc N. będąc uczniem klasy III powinien jak najszybciej nauczyć się radzić sobie z tego typu zadaniami. Chłopiec potrafił odpowiedzieć na trzy pytania, co i tak wydaje się być dość dobrym wynikiem, biorąc pod uwagę krótki czas akwizycji języka polskiego. Z drugiej jednak strony w poziomie umiejętności rozumienia tekstów przejawia się niska kompetencja leksykalna i gramatyczna.

N. jest na etapie przedprodukcyjnym (Krashen i Terrell 1998), na co wskazuje analiza kompetencji gramatycznej, leksykalnej, dyskursywnej oraz czas akwizycji. Komunikuje się głównie za pomocą swojego pierwszego języka, bazując na podobieństwach między językami. Chłopiec reaguje ponadto niewerbalnie na proste polecenia czy pytania.

5.3.3 Studium przypadku: Chłopiec 3 – D.

D. pochodzi ze wschodniej Ukrainy. W dniu badania D. miał 8 lat i 4 miesiące, uczęszczał do klasy III. Chłopiec mieszkał w Polsce od miesiąca. Językiem pierwszym D. jest rosyjski (tego języka używa się w domu chłopca i tym językiem D. posługuje się spontanicznie), jednak dotychczasowym językiem edukacji był ukraiński. Dziecko zatem zna obydwa języki i doskonale je różnicuje. Chłopiec potrafi bardzo dobrze czytać po rosyjsku i ukraińsku. Nie potrafi czytać po polsku. Chodzi na zajęcia z języka polskiego jako obcego organizowane w szkole. W trakcie diagnozy w pierwszym języku dziecko bezbłędnie wykonywało wszystkie zadania zaproponowane przez logopedę, nie stwierdzono u chłopca żadnych trudności związanych ze słuchem fonemowym czy wad wymowy. D. był responsywny, bez trudu podejmował interakcję z logopedą. Podczas badań w języku polskim na początku dziecko było onieśmielone, z czasem jednak D. zaczął chętnie współpracować i podejmować próby komunikacji po polsku, tworząc swoistą mieszankę językową (polsko-rosyjską). Mieszanie języków było

strategią radzenia sobie w sytuacji, gdy D. musiał podjąć próbę zbudowania wypowiedzi po polsku.

5.3.3.1 Poziom kompetencji leksykalnej

Mimo krótkiego czasu akwizycji chłopiec dość dobrze poradził sobie w podteście sprawdzającym rozumienie słów, zdobywając ponad połowę punktów. Dziecko potrafiło wskazać 9 czasowników (na 13) i 6 rzeczowników (15). D. bardzo słabo poradził sobie w podteście sprawdzającym produkcję słów. Chłopiec zdołał nazwać zaledwie 2 rzeczowniki będące słowami-kognatami. Biorąc pod uwagę wszystkie słowa wypowiedziane przez chłopca wynik ten jest nieco wyższy – wynosi 8 punktów, jednak nadal wynik testu wskazuje, że część wyrazów była dziecku nieznana zarówno w języku polskim, jak i rosyjskim. D. nie potrafił nazwać niektórych wyrazów lub podawał ich uogólnione znaczenie (np. *muchomor – grzyb, szałas – domek*), w niektórych przypadkach podawał zupełnie błędne znaczenie (np. *koala – abisian* (kot abisyński), *pruje – szyje, dyryguje – śpiewa*). Po odniesieniu do normy chłopiec uzyskałby wynik niski w obydwu podtestach.

Tabela 17 Wyniki D. w podtestach „Słownik - rozumienie słów" oraz „Słownik - produkcja słów"

	Rozumienie słów	Produkcja słów w języku polskim	Produkcja słów w języku polskim oraz w języku ukraińskim/rosyjskim
Wynik surowy – liczba punktów	15/28	2/25	8/25
Wynik – norma wg kryterium wieku	niski	niski	niski
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	niski	niski	niski

Źródło: opracowanie własne

D. rozumie wiele słów, choć słaba znajomość języka polskiego nieco onieśmiela chłopca i hamuje jego umiejętności, które chłopiec posiada (możliwe, że dziecko zbyt często rezygnowało z odpowiedzi, w sytuacji gdy nie wiedziało, jak udzielić odpowiedzi po polsku mimo zapewnień badaczki, że akceptuje udzielenie odpowiedzi w języku rosyjskim). D. wymaga wsparcia w rozwijaniu kompetencji leksykalnej. Na podstawie wyników i obserwacji D. w trakcie badań można przypuszczać, że chłopiec chce się komunikować, podejmuje próby, jednak świadomość niskiej kompetencji dziecka nie pozwala na w pełni naturalne i nieskrępowane zachowanie w sytuacji

podejmowania zadań w języku polskim. W trakcie diagnozy w języku rosyjskim, chłopiec był pewny siebie, bezbłędnie wykonywał wszystkie zadania zaproponowane przez logopedę. Porównanie zachowania chłopca w trakcie badania w pierwszym i drugim języku daje pełny ogląd postawy chłopca i prób radzenia sobie w sytuacji komunikacyjnej i zadaniowej. Poczynione obserwacje pokazują, jak niska znajomość języka może wpłynąć na odbiór dziecka w szkole.

5.3.3.2 Poziom kompetencji gramatycznej

W podteście polegającym na powtarzaniu zdań D. zdobył 14 punktów, co, biorąc pod uwagę krótki czas akwizycji języka polskiego, jest dość wysokim wynikiem. Chłopiec dobrze poradził także z podtestem sprawdzającym rozumienie zdań, zdobywając 22 punkty na 32 możliwych do uzyskania. Największą trudność sprawiły chłopcy zdania z dopełnieniem bliższym i dalszym (np. *Królik pokazuje psu kurę. Dziewczynka pokazuje widelec łyżką. Pies pokazuje kota kurze.*), w tym te z zaimkami osobowymi w bierniku (*On ją pokazuje.)*. Przykłady zdań pokazują, że aby dobrze zrozumieć zdanie, należy znać zasady odmiany rzeczowników i umieć rozstrzygnąć, który wyraz jest dopełnieniem dalszym, a który dopełnieniem bliższym (np. który wyraz jest obiektem pokazywanym, a który wyraz oznacza odbiorcę działania, czyli zwierzę, któremu coś jest pokazywane). Również zdania z przydawką (w formie przymiotnika lub imiesłowu przymiotnikowego) okazały się mylnie rozumiane przez chłopca, co prawdopodobnie wynika z niskiej kompetencji leksykalnej, a także składniowej. D. zdobył 4 punkty w zakresie odmiany, co również jest dość dobrym prognostykiem i przejawem kształtowania się kompetencji gramatycznej. D. otrzymałby wynik niski we wszystkich podtestach, gdyby wyniki surowe zostały odniesione do normy wg wieku oraz wg wieku i płci.

Tabela 18 Wyniki D. w podtestach „Gramatyka - powtarzanie zdań", „Gramatyka - rozumienie zdań" oraz „Gramatyka - odmiana wyrazów"

	Powtarzanie zdań	Rozumienie zdań	Odmiana wyrazów
Wynik surowy – liczba punktów	14/34	22/32	4/14
Wynik – norma wg kryterium wieku	niski	niski	niski
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	niski	niski	niski

Źródło: opracowanie własne

D. stosuje zasady gramatyczne charakterystyczne dla języka rosyjskiego, choć próbuje stosować też formy i końcówki fleksyjne występujące w języku polskim. Często myli jednak ich użycie – choć wymieniane przez D. formy istnieją w polszczyźnie są używane nieadekwatnie (np. *grzebień* zamiast *grzebieni* (D.); *pole* zamiast *pola* (liczba mnoga); *sery* zamiast *serze* (Msc.)). Z podtestu polegającym na powtarzaniu zdań, wynika, że chłopiec ma bardzo dobrą pamięć słuchową i nie ma trudności ze słuchem fonemowym, co może pozytywnie wpływać na proces przyswajania nowego języka. Ta obserwacja jest zbieżna z opinią rosyjskojęzycznej logopedy. Ponadto, dość wysokie wyniki w zakresie kompetencji gramatycznej mogą wynikać z wysokiej kompetencji socjolingwistycznej (chłopiec bardzo stara się używać języków adekwatnie do rozmówcy) oraz ze świadomości metajęzykowej (D. dostrzega różnice między językami i zwraca na nie uwagę). D. wydaje się być dość dokładny, jeśli chodzi o różnicowanie zasad gramatycznych (np. nie używa końcówek fleksyjnych z języka rosyjskiego czy ukraińskiego, stara się tworzyć formy na podstawie wiedzy dotyczącej polszczyzny, mimo że formy te mogą okazać się nietrafione – np. *sery* zamiast *serze*), co w przyszłości może ułatwić chłopcu zapamiętywanie reguł charakterystycznych dla polszczyzny. Należy podkreślić, że jak na początkowy etap nauki nowego języka D. dość dobrze poradził sobie z gramatyką w Teście Rozwoju Językowego. Mimo krótkiego czasu akwizycji (zaledwie miesiąc) D. powtórzył aż 14 zdań na 34. Zrozumiał także większość zdań i podejmował celne próby odmiany wyrazów. Choć D. wymaga wsparcia w zakresie rozwijania kompetencji gramatycznej, to wyniki pokazują potencjał chłopca w akwizycji języka polskiego.

5.3.3.2.1 Błędy fleksyjne w swobodnych wypowiedziach

Wypowiedzi D. cechują krótkie zdania oraz wypowiedzenia (np. *Dziecko siedzi. Dziecko kotajec* - w znaczeniu dziecko jeździ na rolkach.). Chłopiec buduje także zdania rozwinięte (typu podmiot+orzeczenie+dopełnienie), choć D. używa sporo słów pochodzenia rosyjskiego (np. *krasit zabor* – w znaczeniu *maluje płot; w piesocznica* – w znaczeniu *w pisakownicy; dziecko gra z czerepahem* – w znaczeniu *z żółwiem*). Strategia łączenia reguł gramatycznych z języka pierwszego i drugiego skutkuje spolszczeniami lub zruszczeniami zarówno czasowników, jak i rzeczowników (np. *Dziecko biegajet z szarikami. Ptak uleciał*.). Najwięcej błędów dotyczyło czasownika (18). Błędy rzeczownika występowały nieco rzadziej, ich liczba wynosi 16. W wypowiedzi chłopca występowały również błędy zaimka (5).

Tabela 19 Kategorie błędów fleksyjnych D. według części mowy

Kategoria błędu (część mowy)	Liczba
Czasownik	18
Rzeczownik	16
Zaimek	5

Źródło: opracowanie własne

Najczęstszymi błędami związanymi z czasownikiem są błędy w kategorii liczby czasowników – chłopiec stosuje formy czasowników w 3 os. liczby mnogiej w kontekście, który wymaga użycia liczby pojedynczej i odwrotnie – formy w liczbie pojedynczej tam, gdzie powinna pojawić się liczba mnoga (np. *Dzieci gra. Pani dajon.*). Charakterystyczne w wypowiedzi chłopca są błędy związane z niewłaściwą realizacją nosowości występującej na końcu form czasowników 3 os. liczby mnogiej. D. używał końcówek w postaci samogłosek ustnych lub dyftongów, które nie występują w tych czasownikach, co prowadzi do zniekształcenia form (np. *sypio [sypią]* zamiast *sypie*; *zjeżdżajo [zjeżdżają]* zamiast *zjeżdża*; *czytajon* [czytają] zamiast *czyta*).

W wypowiedziach D. zdarzają się też formy powstałe w wyniku połączenia polskiego czasownika z końcówką charakterystyczną dla rosyjskiego bądź ukraińskiego (np. *śpiot* zamiast *śpią*; *biegajet* zamiast *biegnie*). Tyle samo błędów dotyczy zastosowania czasownika rosyjskiego z odmianą według zasad koniugacji polskiej (np. *uleciał* zamiast *poleciał*; *gna* zamiast *biegnie za*; *naliwa* zamiast *nalewa*).

Zanotowano również nieadekwatne użycie częstotliwej formy czasownika (*wozi* zamiast *wiezie*). Ponadto w wypowiedzi D. pojawiła się błędna forma w czasie teraźniejszym. Błąd ten może wynikać zarówno z niewłaściwej koniugacji (np. wg zasad koniugacji *-ę -esz*, jak czasownik *wieźć*, a nie *-ę -isz*, jak czasownik *wozić*), co skutkuje nieodpowiednią końcówką. Błąd ten może też wynikać z połączenia czasownika *wieźć* i *wozić* oraz utworzenia formy *wozie* zamiast *wiezie* lub *wozi* (połączenie tematu i końcówki z dwóch czasowników). Zauważono również niewłaściwy rodzaj czasownika 3 os. w liczbie mnogiej czasu przeszłego (*poszli* zamiast *poszły*). Błąd ma charakter silnie interferencyjny, ale pojawia się tylko raz w wypowiedzi chłopca. Można zatem przypuszczać, że D. dość dobrze rozróżnia rodzaje czasowników w 3 os. liczby mnogiej w czasie przeszłym.

Tabela 20 Rodzaje błędów czasownika w wypowiedzi D. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Czasownik	Błędna liczba	8	*gra* zamiast *grają*; *czytajon* zamiast *czyta*; *dajon* zamiast *daje*
	Forma czasownika z ukraińską/rosyjską końcówką fleksyjną	3	*śpiot* zamiast *śpią*; *biegajet* zamiast *biegnie*
	Forma czasownika ukraińskiego/rosyjskiego z polską końcówką fleksyjną	3	*gna* zamiast *biegnie za*; *uleciał* zamiast *poleciał*
	Błędne użycie częstotliwej formy czasownika	2	*wozi* zamiast *wiezie*; *biega* zamiast *biegnie*
	Błędna forma czasownika w czasie teraźniejszym	1	*wozie* zamiast *wozi*
	Błędny rodzaj czasownika	1	*poszli* zamiast *poszły*

Źródło: opracowanie własne

Najczęstszym błędem dotyczącym rzeczownika był wybór niewłaściwego przypadka. Chłopiec stosował formy dopełniacza zamiast form biernika, zarówno w przypadku rzeczowników w liczbie pojedynczej, jak i w liczbie mnogiej oraz niezależnie od rodzaju (np. *jedzenia* zamiast *jedzenie*, *kur* zamiast *kury*, *ptaków* zamiast *ptaki*). Błąd ten w odniesieniu do rzeczowników żywotnych można uznać za silnie interferencyjny i wynika z odmiennych synkretyzmów B. i D. w rosyjskim/ukraińskim niż w języku polskim. W polszczyźnie jedynie rzeczowniki męskoosobowe mają ten sam biernik i dopełniacz, podczas gdy w rosyjskim/ukraińskim wszystkie rzeczowniki żywotne mają tę samą formę we wspomnianych przypadkach. Trudno natomiast jednoznacznie wyjaśnić użycie formy dopełniacza od nieożywionego rzeczownika „jedzenie", który w pierwszym języku chłopca ma odmienną formę biernika i dopełniacza – być może było to nadużycie, nadmierna generalizacja błędnie przyjętej zasady związanej z synkretyzmami.

Drugim pod względem frekwencji wystąpienia błędem było używanie nieistniejących w polszczyźnie końcówek fleksyjnych. D. używał końcówek ukraińskich, co było obserwowane w bierniku rzeczowników rodzaju żeńskiego (np. *gazetu* zamiast *gazetę*). Ponadto zaobserwowano tyle samo błędnych alternacji tematycznych, np. *piesa* zamiast *psa* lub *aute* zamiast *aucie*, a także błędów wynikających z zastosowania form mianownikowych zamiast form biernika oraz miejscownika. Błędy te pokazują,

że chłopiec zna już pewne słowa, ale ich odmiana sprawia jeszcze trudność, dziecko zaczyna opanowywać reguły fleksyjne (np. końcówki), ale alternacje lub w ogóle odmiana stanowią jeszcze wyzwanie. W języku pierwszym dziecka występują niektóre rodzaje alternacji z przywołanych wyżej (redukcja samogłoski do zera fonologicznego), ale różnią się kontekstem, a ponadto trudności mogą wynikać z frekwencji wystąpienia danych form – zastosowanie końcówek jest bardziej „uniwersalne" niż zapamiętanie reguł rządzących alternacjami w obrębie tematu rzeczowników.

D. miał również trudność z utworzeniem poprawnej formy liczby mnogiej rzeczownika „dzieci" – chłopiec używał formy *dziecki* zamiast *dzieci*. Najprawdopodobniej jest to wynik tego, iż słowo „dzieci" nie pochodzi wprost od słowa „dziecko" – wymiana zatem końcówki *-o* na *-i* nie jest w tym przypadku rozwiązaniem prowadzącym do utworzenia poprawnej liczby mnogiej. Jednorazowo zauważono także błąd polegający na błędnej liczbie rzeczownika. D. użył rzeczownika w liczbie mnogiej zamiast pojedynczej (*koty chce* zamiast *kot chce*). Być może błąd ten wynika z przejęzyczenia, pomylenia form, ale z pewnością nie jest to błąd interferencyjny.

Tabela 21 Rodzaje błędów rzeczownika w wypowiedzi D. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Rzeczownik	Wybór niewłaściwego przypadka	4	*jedzenia* zamiast *jedzenie*; *kur* zamiast *kury*
	Wybór końcówki fleksyjnej z języka ukraińskiego/rosyjskiego	3	*gazetu* zamiast *gazetę*, *na trawku* zamiast *na trawkę*
	Błędne alternacje tematyczne	3	*piesa* zamiast *psem*; *(na) aute* zamiast *(na) aucie*
	Brak odmiany przez przypadki	3	*pies* zamiast *psa*; *tata* zamiast *tatę*
	Błędnie utworzona liczba mnoga rzeczownika	2	*dziecki* zamiast *dzieci*
	Błędna liczba	1	*koty* zamiast *kot*

Źródło: opracowanie własne

D. popełniał nieliczne błędy w formach zaimka. Chłopiec używał ortotonicznych form zaimków zamiast form enklitycznych (*jego* zamiast *go*, *jemu* zamiast *mu*), a także używał form dopełniacza zamiast biernika. Obydwa błędy wynikają ściśle z interferencji i trudności z określeniem rodzaju rzeczowników (określanych przez zaimki).

Tabela 22 Rodzaje błędów zaimka w wypowiedzi D. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Zaimek	Nadużywanie ortotonicznych form zaimków	3	*jego* zamiast *go*
	Wybór niewłaściwego przypadka	2	*ich* zamiast *je*

Źródło: opracowanie własne

5.3.3.3 Poziom kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu

W podteście „Dyskurs-rozumienie tekstów" D. zdobył 5 punktów na 20 możliwych do uzyskania. Jest to wynik dość dobry, ponieważ chłopiec mimo krótkiego czasu akwizycji języka polskiego, był w stanie z ciągu zdań zrozumieć i zapamiętać informacje, o które później pytała badaczka. Udzielenie odpowiedzi świadczy też o tym, że chłopiec rozumiał pytania, co również należy podkreślić. W pierwszym tekście chłopiec odpowiedział na większość pytań (3 na 5), zaś w tekście drugim i czwartym D. zdobył po jednym punkcie. Odpowiedzi na pytania były zawarte w tekstach, nie wymagały wnioskowania, raczej zrozumienia i zapamiętania. Cztery pytania miały charakter faktograficzny, zaś jedno było pytaniem o przyczynę. Pierwsze trzy teksty były tekstami narracyjnymi. Czwarty tekst był najtrudniejszy i miał charakter informacyjny.

Tabela 23 Wyniki D. w podteście „Dyskurs - rozumienie tekstów"

	Tekst 1	Tekst 2	Tekst 3	Tekst 4
Wynik surowy – liczba punktów	3/5	1/5	1/ 5	0/5
Wynik – norma wg kryterium wieku	niski			
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	niski			

Źródło: opracowanie własne

W podteście sprawdzającym rozumienie tekstów D. potrafił udzielić odpowiedzi świadczące o tym, że chłopiec rozumiał ze słuchu niektóre informacje i poradził sobie z udzieleniem odpowiedzi. Wynik D. może być zadowalający i pozwala przypuszczać, że z czasem sprawność słuchania ze zrozumieniem będzie na wyższym poziomie. Na uwagę zasługuje jednak fakt, że chłopiec nie jest jeszcze na etapie radzenia sobie z tekstami informacyjnymi, przypominającymi te z podręcznika do edukacji wczesnoszkolnej. D. wymaga wsparcia w rozwijaniu umiejętności słuchania i rozumienia dłuższych tekstów oraz pytań, jednak uzyskany wynik jest dobrym prognostykiem na dalsze kształtowanie tej umiejętności.

Analiza kompetencji leksykalnej, gramatycznej i dyskursywnej wskazuje, że D. jest już na etapie wczesnej produkcji (Krashen i Terrell 1998), mimo bardzo krótkiego czasu akwizycji języka. Do tak szybkiego wejścia w ten etap przyczynia się najprawdopodobniej podobieństwo między językami. Swobodne wypowiedzi D. wskazują, że chłopiec nazywa ilustracje pojedynczymi wyrazami, a nawet buduje krótkie zdania i wypowiedzenia. Zdaje się, że to dopiero początek wczesnej komunikacji, ale D. potrafi już budować krótkie komunikaty po polsku.

5.3.4 Studium przypadku: Dziewczynka 1 – A.

A. mieszka w Polsce od czterech miesięcy i uczęszcza do klasy III. Dziewczynka ma 8 lat. A. pochodzi ze Wschodniej Ukrainy. Językiem pierwszym, którym dziewczynka posługuje się spontanicznie, jest język rosyjski. To język używany w domu dziewczynki. A. zna również ukraiński (był to język jej dotychczasowej edukacji). A. bez trudu wykonywała zadania związane z powtarzaniem sylab, różnicowaniem słów. Dziewczynka bardzo dobrze czytać po rosyjsku. Ze względu na edukację w języku ukraińskim A. potrafi też czytać po ukraińsku, ale nie zna wszystkich liter. A. uczy się czytać po polsku, głoskuje i łączy głoski w sylaby. Z diagnozy w języku rosyjskim wynika, że dziewczynka ma bardzo bogate słownictwo, buduje zdania złożone, nie popełnia też żadnych błędów podczas ćwiczeń sprawdzających słów fonemowy. W trakcie badań w języku polskim dziewczynka chętnie współpracowała, wykazywała dużą chęć komunikacji. Strategią komunikacyjną A. było łączenie rosyjskiego z polskim (choć zdecydowanie w swobodnych wypowiedziach dziewczynki przeważał rosyjski). A. uczęszcza na zajęcia z języka polskiego jako obcego w szkole.

5.3.4.1 Poziom kompetencji leksykalnej

Jak wynika z podtestu sprawdzającego rozumienie słów, A. była w stanie zrozumieć 7 czasowników (na 13) i 8 rzeczowników (na 15). Łączna liczba punktów zdobyta przez dziewczynkę wynosi 15, co stanowi nieco ponad połowę wszystkich punktów. W zakresie produkcji słów A. zdobyła 7 punktów, co wydaje się dość niskim wynikiem, jednak po zsumowaniu słownictwa w języku rosyjskim i w języku polskim wynik ten znacznie się zwiększył. A. zdobyła 19 punktów, a więc ponad połowę punktów możliwych do uzyskania. Po odniesieniu tego wyniku do normy, dziewczynka uzyskałaby wynik typowy. Słowa, które pozwoliły na zdobycie punktów w języku polskim to kognaty (np. *kaktus, koala, wiosło, komar*). Ocena słownictwa w dwóch

językach pokazuje, że dziewczynka zna większość słów, zaś te które sprawiły jej trudność stara się wyjaśnić opisowo lub poprzez uogólnienie.

Tabela 24 Wyniki A. w podtestach „Słownik - rozumienie słów" oraz „Słownik - produkcja słów"

	Rozumienie słów	Produkcja słów w języku polskim	Produkcja słów w języku polskim oraz w języku ukraińskim/rosyjskim
Wynik surowy – liczba punktów	15/28	7/25	19/25
Wynik – norma wg kryterium wieku	niski	niski	typowy
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	niski	niski	typowy

Źródło: opracowanie własne

Podtesty badające kompetencję leksykalną A. pokazują, że dziewczynka bazuje na podobieństwie między językami (uwidacznia się to również w niepohamowanym używaniu języka rosyjskiego, nawet w sytuacji rozmowy z polskojęzyczną badaczką). Podtest sprawdzający produkcję słów pokazuje, że dziewczynka ma zasób słów adekwatny do wieku, co również będzie ułatwiało naukę polszczyzny w przyszłości (dziecko bowiem zna już pojęcia, wie, jak nazwać czasowniki czy rzeczowniki po rosyjsku, teraz jedynie wymaga wsparcia w poznaniu odpowiedników polskich).

5.3.4.2 Poziom kompetencji gramatycznej

A. uzyskała dość wysoki wynik w zakresie powtarzania zdań. Dziewczynka była w stanie powtórzyć niemalże połowę zdań, co biorąc po uwagę krótki czas akwizycji oraz rodzaje zdań występujących w teście jest dużym osiągnięciem. A. bardzo dobrze poradziła sobie także w rozumieniu zdań. Otrzymała 28 punktów na 32 możliwe do uzyskania. Zaledwie 4 zdania okazały się niezrozumiałe dla dziewczynki. Były to zdania ze stroną bierną (np. *Koza jest goniona przez kaczkę.*) oraz zdania z dopełnieniem bliższym i dalszym (np. *Dziewczynka pokazuje widelec łyżką. Królik pokazuje psu kurę.),* choć z innymi tego typu zdaniami dziewczynka poradziła sobie bez problemu. Wysoki wynik i tylko nieliczne błędy pokazują, że dziewczynka dobrze odnajduje się w formach fleksyjnych polszczyzny, choć nie wszystkie są jeszcze dobrze utrwalone. Podtest sprawdzający odmianę wyrazów pokazał jednak, że dziewczynka nie potrafi sama zastosować reguł gramatycznych. A. zdobyła 5 punktów. Dziewczynka potrafiła prawidłowo odmienić rzeczowniki w liczbie mnogiej

przez dopełniacz oraz utworzyć liczbę mnogą niektórych rzeczowników (wszystkie rzeczowniki w liczbie mnogiej były rodzaju niemęskoosobowego). Trudność sprawiły dziewczynce formy miejscownika (zwłaszcza te z alternacjami, np. *ser – serze*), a także dopełniacza liczby pojedynczej i mnogiej.

Tabela 25 Wyniki A. w podtestach „Gramatyka - powtarzanie zdań", „Gramatyka - rozumienie zdań" oraz „Gramatyka - odmiana wyrazów"

	Powtarzanie zdań	Rozumienie zdań	Odmiana wyrazów
Wynik surowy – liczba punktów	16/34	28/32	5/14
Wynik – norma wg kryterium wieku	niski	typowy	niski
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	niski	typowy	niski

Źródło: opracowanie własne

A. jest bardzo uważna i wspiera się interkomprehensją. Podtesty polegające na słuchaniu i powtarzaniu oraz na rozumieniu nie sprawiły dziewczynce dużego kłopotu. W podteście na rozumienie zdań A. osiągnęła wynik porównywalny z rodzimym użytkownikiem języka. Być może ma to związek z wynikami dziewczynki podczas diagnozy w języku rosyjskim – A. ma dobrą percepcję i pamięć słuchową. Można stwierdzić, że dziewczynka uzyskała bardzo wysokie wyniki, zważywszy na czas akwizycji. Braki w zakresie kompetencji gramatycznej ujawnił dopiero podtest sprawdzający odmianę wyrazów. Tu dziewczynka zdobyła wynik, który pokazał, że A. wymaga wsparcia. Końcówki, którymi posługiwała się dziewczynka nie występują w polszczyźnie, są końcówkami rosyjskimi. Ponadto dziewczynka ma problem z obocznościami wynikającymi z odmiany przez przypadki. A. nie radzi sobie także z tworzeniem rzeczowników w liczbie mnogiej i ich odmianą przez przypadki. Warto jednak podkreślić, że podtest sprawdzający rozumienie zdań ujawnił, iż A. dobrze odnajduje się w formach fleksyjnych i prawidłowo odczytuje znaczenie rzeczowników, ich funkcję semantyczną w zdaniu. Być może pozwoli to dziewczynce na szybsze przyswojenie fleksji rzeczowników w przyszłości.

5.3.4.2.1 Błędy fleksyjne w swobodnych wypowiedziach

Dziewczynka buduje logiczne wypowiedzi. A. skupia się przede wszystkim na opisywaniu bohaterów, przedmiotów i zdarzeń, nie dokonuje interpretacji.

Dziewczynka stara się budować po polsku długie wypowiedzi, szczegółowo opisując ilustracje za pomocą zdań. W wypowiedziach A. dominują krótkie zdania i wypowiedzenia (np. *On jeść markuwu*), choć pojawiają się także zdania złożone współrzędnie (np. *Tutaj jest kot i jeden chłopak na drabinke chce jeho uziąć.*). A. używa jednak słów oraz wyrażeń rosyjskich (sięganie po nie pozwala dziewczynce na budowanie zdań rozwiniętych). W wypowiedzi A. pojawiały się liczne części mowy podlegające odmianie: czasowniki, rzeczowniki, zaimki, liczebniki i przymiotniki. Najwięcej błędów zauważono w odniesieniu do czasownika – 101. Znacznie mniej błędów (43) dotyczyło rzeczownika. W wypowiedzi A. odnotowano 14 błędów zaimka, 10 błędów liczebnika oraz 3 błędy przymiotnika.

Tabela 26 Kategorie błędów fleksyjnych A. według części mowy

Kategoria błędu (część mowy)	Liczba
Czasownik	101
Rzeczownik	43
Zaimek	14
Liczebnik	10
Przymiotnik	3

Źródło: opracowanie własne

Najczęstszym zjawiskiem obserwowanym w wypowiedzi A. są błędne formy czasownika w czasie teraźniejszym. Błędy te wynikają najprawdopodobniej z pomylenia typów koniugacji (np. *grabie* zamiast *grabi*), trudności związanych z wymową, przenoszenia pewnych cząstek wyrazów (sylab, głosek) z języka pierwszego (np. *wpawa* zamiast *spada*, *siede* zamiast *siedzą*, *jede* zamiast *jedzą*), różnego rodzaju skróceń wyrazów, elizji (np. *przije* zamiast *przyjeżdża/przylatuje*), co prowadzi do mocno zniekształconych form. Dziewczynka zastosowała także niewłaściwe prefiksy, które doprowadziły do zmiany znaczenia czasownika (*ubiera* zamiast *zabiera*). W wypowiedziach A. można zauważyć dużo kłopot z tworzeniem form czasowników w 3 os. liczby mnogiej – dziewczynka zamiast końcówki *-ą* często wstawia końcówkę *-e*. Być może jest to spowodowane trudnością w realizacji samogłosek nosowych.

Dla wypowiedzi dziewczynki charakterystyczne czasowniki rosyjskie z polską końcówką fleksyjną. Można przyjąć, że tego typu kontaminacje to pewna strategia, za pomocą której A. próbuje zatuszować braki w słownictwie i jednocześnie

może budować zdania (np. *ubiega* zamiast *ucieka, lupa* zamiast *strzela, lowe* zamiast *łapie, uleta* zamiast *odlatuje, nastapala* zamiast *nadepnęła*). Zdarza się, że dziewczynka próbuje dobierać różne końcówki do tego samego czasownika (np. *zalaży* i *zalaza* w znaczeniu *wchodzi*).

Trzecią grupą błędów pod względem częstotliwości są błędne formy czasowników w czasie przeszłym. Błędy te polegają – podobnie jak błędne formy w czasie teraźniejszym - na różnego rodzaju zniekształceniach, substytucjach (*szow* zamiast *szedł* – tu dziewczynka być może dokonała kontaminacji – użyła tematu z języka rosyjskiego, jednak trudność sprawiła jej w wymowie końcówka *-dł*, dlatego pojawiał się końcówka *-w*), elizjach (np. zoczyła zamiast zobaczyła), które powodują, że forma czasownika dość daleko odbiega od formy poprawnej.

Kolejne błędy to niewłaściwy rodzaj czasowników. Błąd ten dotyczył głównie czasowników 3 os. liczby mnogiej. A. używała zarówno form męskoosobowych zamiast niemęskoosobowych (np. *dzieci przyjechali* zamiast *dzieci przyjechały*), jak również form niemęskoosobowych zamiast męskoosobowych (np. *chłopak i dziewczyna dały*). Błąd ten pokazuje, że dziewczynka nie potrafiła dobrać rodzaju do podmiotu szeregowego *dziewczynka i chłopiec*, interpretując go jako wyraz dzieci. A. użyła również niewłaściwego rodzaju w konstrukcji *Było bardzo czarna noczu*. Błąd ten może wynikać z pojawienia się przysłówka „bardzo", który w wypowiedzi dziewczynki przejął rolę podmiotu.

W wypowiedziach A. pojawiały się też formy czasowników polskich z rosyjskimi kocówkami fleksyjnymi (*biorot* zamiast *biorą, wieszat* zamiast *wieszają, przychodit* zamiast *przychodzi*). Można przypuszczać, że dziewczynka już zna czasowniki, ale nie potrafi zastosować odpowiedniej końcówki. Podobnie często występowały błędy w formach aspektu dokonanego. Dziewczynka używała czasowników z niewłaściwymi prefiksami (*uziąć* zamiast *wziąć*; *odpuścila* zamiast *wypuściła*). Jeden błąd dotyczył błędnie odmienionego czasownika dokonanego „usiąść". Dziewczynka utworzyła formę w czasie teraźniejszym *usiąda* od czasownika dokonanego, zamiast użyć formy czasownika „siadać" (czasownik niedokonany) – *siada*.

W wypowiedzi A. można wyróżnić również brak czasowników zwrotnych (bawi zamiast bawi się, zachce zamiast zachce się). Jednorazowo pojawiły się również inne błędy. Należały do nich: błędna forma bezokolicznika, błędna liczba czasownika (pojedyncza zamiast mnoga - *zbiera* zamiast *zbierają*), błędnie użyta forma cz*a*sownika w czasie przyszłym zamiast w ter*a*źniejszym (*włoży* zamiast *wkłada*).

Tabela 27 Rodzaje błędów czasownika w wypowiedzi A. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Czasownik	Błędna forma czasownika w czasie teraźniejszym	53	*grabie* zamiast *grabi*; *jede* zamiast *jedzą*; *wezje* zamiast *wiezie*; *przije* zamiast *przylatuje/przyjeżdża*; *biagnie* zamiast *biegnie*, *ubiera* zamiast *zabiera*
	Forma czasownika ukraińskiego/rosyjskiego z polską końcówką fleksyjną	28	*zalaży/zalaza* zamiast *wchodzi*; *lowe* zamiast *łapie*; *ubieża* zamiast *ucieka*; *kormi* zamiast *karmi*, *pobaczyła* zamiast *zobaczyła*;
	Błędna forma czasownika w czasie przeszłym	5	*zoczyła* zamiast *zobaczyła*; *szow* zamiast *szedł*
	Błędny rodzaj	4	*było* zamiast *była*; *przyjechali* zamiast *przyjechały*; *dały* zamiast *dali*
	Forma czasownika z ukraińską/rosyjską końcówką fleksyjną	3	*biorot* zamiast *biorą*; *wieszat* zamiast *wieszają*
	Błędna forma aspektu dokonanego	3	*uziąć* zamiast *wziąć*; *odpuścila* zamiast *wypuściła*; *usiąda* zamiast *siada*
	Brak zwrotności czasownika	2	*bawi* zamiast *bawi się*, *zachce* zamiast *zachce sie*
	Błędna forma bezokolicznika	1	*oddate* zamiast *oddać*
	Błędna liczba	1	*zbiera* zamiast *zbierają*
	Błędny czas	1	*włoży* zamiast *wkłada*

Źródło: opracowanie własne

Najczęstszym błędem dotyczącym rzeczownika był niewłaściwy rodzaj. Dziewczynka najczęściej zamieniała rodzaj męski na żeński (np. *pieska*, *chłopaka*, *ptaszka* zamiast *piesek, chłopak, ptaszek*). Zdarzały się również błędy polegające na używaniu rodzaju męskiego zamiast żeńskiego (*krówek* zamiast *krówka*). Błędy te mogą być błędami słowotwórczymi (np. *krówek* mógłby także oznaczać *cielaka*, *ptaszka* mogłaby oznaczać *samicę ptaka*).

Innym częstym błędem była błędnie utworzona liczba mnoga (zazwyczaj przez dodanie końcówki *-a*, zamiast – *i*, *-y* np. *pieska* zamiast *pieski*, *chłopaka* zamiast

chłopacy/chłopaki). Podobnie często w wypowiedziach A. można zauważyć wybór niewłaściwej równoległej końcówki fleksyjnej, głównie w formach dopełniacza rzeczowników męskich, które wymagają końcówki – u, a nie -a (np. *sklepa* zamiast *sklepu, doma* zamiast *domu, hotela* zamiast *hotelu*), a także w liczbie mnogiej rzeczownika „dzieci" (*dziecków* zamiast *dzieci*). Ponadto błąd ten ujawnił się w formach celownika rzeczowników rodzaju męskiego wymagających użycia końcówki -owi (*chłopaku* zamiast *chłopakowi, piesku* zamiast *pieskowi*). Błędy te mają charakter interferencyjny (wyjątek stanowi błąd polegający na dodaniu końcówki *-ów* do rzeczownika o wygłosie miękkim – *dziecków* zamiast *dzieci*, co najprawdopodobniej wynika z nadmiernej generalizacji i skojarzenia, że końcówka *-ów* jest końcówką dopełniacza; w języku pierwszym ta końcówka podobnie jak w polskim jest przypisana rzeczownikom twardotematowym - nie jest to zatem wynik interferencji).

Kolejną grupą błędów pod względem częstotliwości są błędy polegające na braku odmiany przez przypadki (dotyczyło to form biernika, np. *zabawka* zamiast *zabawkę, ludzie* zamiast *ludzi*, dopełniacza, np. *rodzice* zamiast *rodziców* oraz miejscownika *na traktor* zamiast *na traktorze*). Błędy te mogą wynikać z tego, że dziewczynka zna już słowa, ale nie radzi sobie jeszcze z ich odmianą. W wypowiedzi A. zanotowano także błędy polegające na użyciu nieistniejącej w polszczyźnie końcówki fleksyjnej *-u* zamiast *-ę* w formach biernika rodzaju żeńskiego (np. *torbu* zamiast *torbę*), oraz końcówki *-om* w narzędniku rzeczowników rodzaju męskiego zamiast końcówki *-iem* (*dzieckom* zamiast *dzieckiem*). Inne błędy związane z końcówkami z języka ukraińskiego to używanie form miejscownika – np. *w traktori* zamiast *w traktorze*, *w poduszki* zamiast *w poduszce*. Są to typowe błędy interferencyjne, polegające na zastosowanie końcówki rosyjskiej lub ukraińskiej.

Ta sama liczba błędów była zauważalna przy wyborze niewłaściwego przypadka (dopełniacza zamiast biernika – np. *gazety* zamiast *gazetę*, *zwierząt* zamiast *zwierzęta, dziecka* zamiast *dziecko*). Jest to błąd, który objawia się niewłaściwą formą dopełniacza zamiast biernika, jednak wynika z niewłaściwego określenia rodzaju. W języku rosyjskim nadrzędną kategorią rodzaju jest żywotność, a nie osobowość, tak jak w polszczyźnie. Wszystkie rzeczowniki żywotne w rosyjskim mają takie same formy biernika i dopełniacza, podczas gdy w polszczyźnie jedynie rzeczowniki męskoosobowe. Trudno natomiast jednoznacznie wyjaśnić, dlaczego dziewczynka używała form dopełniacza zamiast biernika w rzeczownikach nieżywotnych (np. *wody, gazety* zamiast *wodę, gazetę*). Być może błąd ten wynikał z generalizacji.

W wypowiedzi A. pojawiły się też nieliczne błędne alternacje tematyczne (*traktore* zamiast *traktorze* - r:rz; *drabinke* zamiast *drabince* - k:c). Błędy związane z alternacjami pokazują, że dziewczynka ma opanowane końcówki fleksyjne, jednak nie radzi sobie jeszcze z alternacjami r:rz, k:c, które nie występują w jej pierwszym języku.

Jeden raz pojawił się także błąd polegający na użyciu rzeczownika w liczbie mnogiej zamiast w liczbie pojedynczej (*piłki* zamiast *piłka*).

Tabela 28 Rodzaje błędów rzeczownika w wypowiedzi A. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Rzeczownik	Błędny rodzaj	9	*ptaszka* zamiast *ptaszek*; *(z) chłopaką* zamiast *chłopakiem*; *pieska* zamiast *piesek*; *krówek* zamiast *krówka*
	Błędnie utworzona liczba mnoga rzeczownika	8	*pieska* zamiast *pieski*, *dziecka* zamiast *dzieci*, *chłopaka* zamiast *chłopacy*
	Wybór niewłaściwej równoległej końcówki fleksyjnej	7	*doma* zamiast *domu*; *sklepa* zamiast *sklepu*; *chłopaku* zamiast *chłopakowi*
	Brak odmiany przez przypadki	6	*ludzie* zamiast *ludzi*; *rodzice* zamiast *rodziców*; *zabawka* zamiast *zabawkę*; *(na) auto* zamiast *(na) aucie*
	Wybór końcówki fleksyjnej z języka ukraińskiego/rosyjskiego	6	*torbu* zamiast *torbe*; *krowu* zamiast *krowę*; *dzieckom* zamiast *dzieckiem*; *(w) traktori* zamiast *(w) traktorze*; *(w) poduszki* zamiast *(w) poduszce*
	Wybór niewłaściwego przypadka	5	*gazety* zamiast *gazetę*; *wody* zamiast *wodę*; *zwierząt* zamiast *zwierzęta*
	Błędne alternacje tematyczne	2	*traktore* zamiast *traktorze*; *drabinke* zamiast *drabince*
	Błędna liczba	1	*piłki* zamiast *piłka*

Źródło: opracowanie własne

Najczęstszymi błędami dotyczącymi zaimka był wybór niewłaściwego przypadka, czyli używanie zaimków w dopełniaczu zamiast bierniku, co podobnie jak w przypadku rzeczowników wiąże się z kategorią rodzaju i odmiennymi synkretyzmami B. i D. w języku polskim i rosyjskim. Drugi pod względem frekwencji błąd to nadużywanie ortotonicznych form zaimka (np. *jego* zamiast *go*). Błędny rodzaj zaimka polegał na niewłaściwym rodzaju zaimka wskazującego (*tą* zamiast *tym*), który wynika z błędnego rodzaju rzeczownika. Błędy te wynikają ściśle z interferencji. Sporadycznie pojawiały się też błędy polegające na oraz na braku odmiany przez przypadki. Błąd ten może być związany z wymowa i trudnością z realizacja nosowości (*jakaś* zamiast *jakąś*).

Błędy liczebnika polegały na używaniu liczebnika głównego zamiast zbiorowego (np. *trzy dziecka* zamiast *troje dzieci*). Dziewczynka używała również niewłaściwej końcówki *-e* zamiast *-o* w odniesieniu do rzeczowników w rodzaju nijakim (*jedne* zamiast *jedno*). Jeden błąd polegał na braku odmiany przez przypadki i użyciu formy mianownikowej zamiast biernikowej (*jedna* zamiast *jedną*).

Nieliczne błędy dotyczące przymiotnika to wybór niewłaściwego przypadka (dopełniacza zamiast biernika), a także błędny rodzaj (żeński zamiast nijaki).

Tabela 29 Rodzaje błędów zaimka, liczebnika i przymiotnika w wypowiedzi A. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Zaimek	Wybór niewłaściwego przypadka	7	*swojego* zamiast *swoje*; *ich* zamiast *je*
	Nadużywanie ortotonicznych form zaimka	4	*jego* zamiast *go*
	Błędny rodzaj	2	*taka kosz*; *tą pieską*
	Brak odmiany przez przypadki	1	*jakaś* zamiast *jakąś*
Liczebnik	Błędnie użyty liczebnik główny zamiast zbiorowego	5	*dwa* zamiast *dwoje*; *trzy* zamiast *troje*
	Błędna końcówka fleksyjna liczebnika	4	*jedne* zamiast *jedno*
	Brak odmiany przez przypadki	1	*jedna* zamiast *jedną*
Przymiotnik	Wybór niewłaściwego przypadka	2	*małego dziecka* zamiast *małe dziecko*
	Błędny rodzaj przymiotnika	1	*maleńka drzewo* zamiast *maleńkie drzewo*

Źródło: opracowanie własne

5.3.4.3 Poziom kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu

Dziewczynka w podteście sprawdzającym rozumienie tekstów uzyskała 3 punkty. A. udzieliła odpowiedzi na dwa pytania faktograficzne i na jedno pytanie o przyczynę. Wszystkie informacje były zawarte w tekście, nie wymagały wnioskowania.

Tabela 30 Wyniki A. w podteście „Dyskurs - rozumienie tekstów"

	Tekst 1	Tekst 2	Tekst 3	Tekst 4
Wynik surowy – liczba punktów	0/5	2/5	1/ 5	0/5
Wynik – norma wg kryterium wieku	niski			
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	niski			

Źródło: opracowanie własne

Mimo początkowego etapu nauki polszczyzny i wynikającej z tego niskiej kompetencji leksykalnej i gramatycznej A. udzieliła 3 odpowiedzi. Można stwierdzić, że to i tak dobry wynik, który pokazuje, że dziewczynka była w stanie wysłuchać tekstów, zrozumieć i zapamiętać informacje, które były odpowiedziami na 3 pytania. Choć wynik wydaje się niewysoki, to biorąc pod uwagę możliwości dziewczynki w języku polskim, A. poradziła sobie dość dobrze. Umiejętność rozumienia tekstów i pytań wymaga jeszcze dalszego kształtowania. A. wymaga wsparcia w tym zakresie, ponieważ jest to umiejętność typowo szkolna, a dziewczynka jest już uczennicą trzeciej klasy szkoły podstawowej. A. ponadto wymaga wsparcia nie tylko w rozumieniu tekstów i odtwarzaniu informacji w nich zawartych, lecz także w umiejętności wnioskowania.

A. jest na etapie wczesnej produkcji (Krashen i Terrell 1998) i wspiera się podobieństwami między językami. Dziewczynka osiągnęła ten etap po 4 miesiącach nauki polskiego, podczas gdy badacze wskazują okres 6 miesięcy – 1 roku. Analiza kompetencji gramatycznej, leksykalnej i dyskursywnej ujawnia ponadto, że umiejętności receptywne są u dziewczynki na wyższym poziomie niż sprawności produkcyjne.

5.3.5 Studium przypadku: Dziewczynka 2 – J.

J. pochodzi ze wschodniej Ukrainy i mieszka w Polsce od ośmiu miesięcy. Językiem pierwszym dziewczynki jest język rosyjski i ukraiński (rozmawia z rodzicami po rosyjsku, a z dziadkami po ukraińsku). Dziewczynka wzrasta w dwóch językach. Podczas diagnozy w języku rosyjskim/ukraińskim dziewczynka chętnie współpracowała, prawidłowo wykonywała wszystkie zadania. Julia ma wadę wymowy – paralambdacyzm (spółgłoska л [L] w niektórych pozycjach w wyrazach jest zamieniana na B [v]). Ta wada wymowy uwidacznia się tylko w języku ukraińskim i rosyjskim, ponieważ głoska л [L]

nie występuje w polszczyźnie. W dniu badania dziewczynka miała 7 lat i 1 miesiąc. J. jest uczennicą pierwszej klasy. Potrafi czytać po rosyjsku (ma lekcje online z języka rosyjskiego) oraz po polsku (choć myli litery alfabetu łacińskiego). Dziewczynka potrafi różnicować 3 języki, ma duża świadomość metajęzykową. Wie, kiedy używa polskiego, rosyjskiego lub ukraińskiego. Podczas badań J. starała się posługiwać tylko polszczyzną. Kiedy nie potrafiła przypomnieć sobie słów zaczynała tłumaczyć opisowo, szukała synonimów w języku polskim, nie tworzyła językowej mieszanki polsko-rosyjskiej. J. potrzebuje nieco więcej czasu na przypomnienie sobie słów, ale ostatecznie potrafi wydobyć je z pamięci. Dziewczynka jest komunikatywna i chętna do wykonywania zadań.

5.3.5.1 Poziom kompetencji leksykalnej

Dziewczynka była w stanie zrozumieć 9 czasowników (na 13) i 10 rzeczowników (na 15). Sumarycznie J. zdobyła 19 punktów, a więc ponad połowę wszystkich punktów. W zakresie produkcji słów J. zdobyła 8 punktów (biorąc pod uwagę tylko słowa wypowiedziane po polsku) oraz 10 punktów (uwzględniając słowa wypowiedziane w obydwu językach). Warto jednak podkreślić, że J. w niektórych przypadkach nie nazywała słów po rosyjsku, tylko starała się podać definicję opisową (np. *manekin – takie na jakieś sukienki, ponton – tak żeby pływać, waga - która taka zmierza co jest takie samo czy nie takie samo*). Trudno rozstrzygnąć, czy odpowiedzi te wynikają z nieznajomości słów w ogóle, czy też może dziewczynka bardzo starała się unikać języka rosyjskiego i mimo pozwolenia badaczki na nazywanie po rosyjsku, dziewczynka nie chciała tego robić. Po odniesieniu wyników J. do normy wg kryterium wieku oraz wieku i płci dziewczynka uzyskałaby wynik niski w podteście sprawdzającym produkcję słów. Z punktu akwizycji języka i poziomu trudności słów występujących w teście to dość dobry wynik. Należy podkreślić, że dziewczynka nie tylko zdobyła punkty ze względu na słowa kognaty brzmiące tak samo w obydwu językach, ale także ze względu na znajomość słów odbiegających od ich odpowiedników w język rosyjskim (takich jak np. *weterynarz, dzięcioł*).

Tabela 31 Wyniki J. w podtestach „Słownik - rozumienie słów" oraz „Słownik - produkcja słów"

	Rozumienie słów	Produkcja słów w języku polskim	Produkcja słów w języku polskim oraz w języku ukraińskim/rosyjskim
Wynik surowy – liczba punktów	19/28	7/25	10/25
Wynik – norma wg kryterium wieku	niski	niski	niski
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	niski	niski	niski

Źródło: opracowanie własne

Biorąc pod uwagę niedługi czas akwizycji języka polskiego można stwierdzić, że wynik dziewczynki jest zadowalający. J. potrzebuje wsparcia w zakresie kompetencji leksykalnej, bazuje silnie na podobieństwach między językami, ale jednocześnie doskonale rozróżnia języki w zadaniach testowych. Jak wynika z podtestu, rozumienie przeważa nad produkcją słów. Na typ etapie procesu akwizycji polszczyzny to dość typowy wynik. W dalszym etapie kształtowania kompetencji leksykalnej można by zadbać o rozwój słownictwa zarówno pod względem ilości, jak i jakości tak, aby usprawnić produkcję słów w swobodnych wypowiedziach J. i zwiększyć również zakres pojęć należących do wiedzy ogólnej dziewczynki.

5.3.5.2 Poziom kompetencji gramatycznej

J. bardzo dobrze poradziła sobie w zadaniu polegającym na powtarzaniu zdań. Zdobyła aż 23 punkty na 34 możliwe do uzyskania. Również w podteście sprawdzającym rozumienie zdań J. otrzymała wysoką liczbę punktów. Dziewczynka zrozumiała prawie wszystkie zdania (30 na 32). Znacznie słabiej dziewczynka wypadła w podteście sprawdzającym odmianę wyrazów. J. potrafiła odmienić niektóre rzeczowniki w l. pojedynczej przez dopełniacz oraz miejscownik (przypadki, które pojawiły się w zadaniu testowym). J. potrafiła też w większości utworzyć rzeczowniki w liczbie mnogiej, choć znacznie słabiej radziła sobie z ich odmianą przez przypadki (dziewczynka nadużywała końcówki *-ów*, np. *polów*, *kaloszów*). J. w podteście sprawdzającym odmianę wyrazów zdobyła połowę punktów. Po odniesieniu wyników J. do normy wg kryterium wieku oraz wg kryterium wieku i płci J. w podteście „Gramatyka – powtarzanie zdań" oraz w podteście „Gramatyka – rozumienie zdań" uzyskałaby wynik typowy (a więc zgodny z normą), zaś w podteście „Gramatyka- odmiana wyrazów" J. uzyskałaby wynik niski.

Tabela 32 Wyniki J. w podtestach „Gramatyka - powtarzanie zdań", „Gramatyka - rozumienie zdań" oraz „Gramatyka - odmiana wyrazów"

	Powtarzanie zdań	Rozumienie zdań	Odmiana wyrazów
Wynik surowy – liczba punktów	23/34	30/32	7/14
Wynik – norma wg kryterium wieku	typowy	typowy	niski
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	typowy	typowy	niski

Źródło: opracowanie własne

J. zaczyna dość dobrze radzić sobie z gramatyką polszczyzny, jednak jej wiedza wymaga pewnego usystematyzowania (wyniki pokazują, że są grupy wyrazów – np. rzeczowniki w liczbie mnogiej - których odmiana stanowi dla dziewczynki wyzwanie). Wyniki uzyskane przez J. pokazują, że dziewczynka dobrze radzi sobie z kompetencją składniową zarówno w zakresie rozumienia zdań, jak i powtarzania zdań (zgodnie z założeniem testu dziecko potrafi powtórzyć te konstrukcje zdaniowe, które zna) – właściwie na podstawie testu można stwierdzić, że J. uzyskała wynik normatywny dla swojego wieku, a więc jest na poziomie rodzimego użytkownika języka. W tych zadaniach J. najprawdopodobniej potrafiła dobrze wykorzystać swój potencjał poznawczy – pamięć i percepcję słuchową, zdolność do koncentracji na zadaniu i podobieństwa między językami.

5.3.5.2.1 Błędy fleksyjne w swobodnych wypowiedziach

J. buduje logiczną szczegółową narrację, dokonuje także interpretacji zdarzeń i zachowań bohaterów przedstawionych na ilustracjach. W swobodnej wypowiedzi dziewczynka posługuje się zarówno zdaniami pojedynczymi rozwiniętymi (np. *Ta dziewczynka jedzie na rolkach.*), jak i zdaniami złożonymi współrzędnie i podrzędnie (*Potem pan pokazywał jim zamek, a Zosia zobaczyła małego pieska. On chciał, żeby jej zepsuł się ten balon. Babcia bierze list, gdzie jest napisane, że może ktoś przyjedzie*.). Analiza wypowiedzi J. na podstawie SNOW pokazuje, że dziewczynka ma największą trudność z czasownikiem, zanotowano 34 błędne formy tej części mowy. Kolejną trudną w odmianie częścią mowy jest zaimek (14). Reszta błędów fleksyjnych dotyczy rzeczownika (tylko 6 błędów). Jeden raz pojawił się też błąd dotyczący przymiotnika. Szczegółowe zestawienie błędów z podziałem na wymienione części mowy przedstawia poniższa tabela (Tabela 33).

Tabela 33 Kategorie błędów fleksyjnych J. według części mowy

Kategoria błędu (część mowy)	Liczba
Czasownik	34
Zaimek	14
Rzeczownik	6
Przymiotnik	1

Źródło: opracowanie własne

Względem czasownika zanotowano najwięcej błędów polegających na używaniu czasowników rosyjskich i ukraińskich z polską końcówką fleksyjną (np. *kormi* zamiast *karmi*; *nalili* zamiast *nalali*). Można przypuszczać, że tego typu kontaminacja to swoista strategia, która umożliwia budowanie zdań w języku polskim. Przenoszenie wyrazów (w tym przypadku czasowników) z pierwszego języka może świadczyć też o tym, że dziewczynka korzysta z podobieństw między językami i w ten sposób niweluje brak znajomości niektórych czasowników. Następstwem używania spolszczonych form czasowników jest pojawienie się w wypowiedziach J. licznych czasowników, które mają niepoprawne lub zbędne prefiksy (np. *zapuszczają* zamiast *puszczają*; *odpuściła* zamiast *puściła*). To z kolei skutkuje użyciem czasowników mających tę samą podstawę słowotwórczą, lecz różniących się pod względem semantycznym i stylistycznym (np. *zabrudził* zamiast *ubrudził*; *dopomaga* zamiast *pomaga*). Dodatkowo pojawiają się czasowniki podobne do tych istniejących w języku polskim, lecz jednak wyraźnie zniekształcone (np. *kormi* zamiast *karmi*).

Innym dość częstym błędem popełnianym przez dziewczynkę był brak zwrotności czasowników (np. *wydarzyło* zamiast *wydarzyło się*, *kręci* zamiast *kręci się*, *nazywa* zamiast *nazywa się*). J. pomijała zaimek zwrotny „się", używając czasowników, które tego wymagały, mimo iż w języku rosyjskim/ukraińskim te czasowniki również są zwrotne. Być może błąd ten wynika stąd, że w języku polskim zaimek „się" jest wyraźnie rozdzielony od czasownika i dziewczynka zapamiętałą tylko formę czasownika, pomijając zaimek „się".

Trzecim pod względem częstotliwości błędem związanym z czasownikiem jest błędny rodzaj w czasie przeszłym. Dziewczynka myliła rodzaj czasownika w liczbie pojedynczej w przypadku, gdy podmiotem był rzeczownik, który w języku polskim ma inny rodzaj niż w języku rosyjskim/ukraińskim (np. *pies* [ros. *sobaka* r. *ż*] *rozlała* zamiast *pies rozlał*). Ponadto w wypowiedzi J. zaobserwowano inny, typowo interferencyjny błąd polegający na myleniu końcówek 3 os. liczby mnogiej w czasie

przeszłym. Zamiast końcówki *-li* dziewczynka używała nadmiernie końcówki *-ły*, która w polszczyźnie jest używana w rodzaju niemęskoosobowym) (np. *chodziły* zamiast *chodzili*; *spały* zamiast *spali*).

Inne błędy, które również wymagają szerszego omówienia to błędne formy czasownika w czasie teraźniejszym, a więc formy zniekształcone. Niektóre z nich wynikają z braku alternacji (np. *skaka* zamiast *skacze*), inne są trudne do wyjaśnienia (np. *mnie zdarza* zamiast *zdaje mi się* [najprawdopodobniej]). Na uwagę zasługują także błędne formy czasowników w aspekcie dokonanym. Błędy te polegają na używaniu niepoprawnych prefiksów (np. *usypało* zamiast *wysypało*, *położyła* zamiast *włożyła*). Błędy te skutkowały użyciem czasowników o innym znaczeniu niż to, którego wymagał kontekst wypowiedzi.

Sporadycznie w wypowiedziach dziewczynki pojawiały się inne błędy takie jak niepoprawne użycie czasownika w aspekcie niedokonanym zamiast dokonanym (*wychodzili* zamiast *wyszli*), nadużywanie czasowników zwrotnych (*oni się gonią za wiewiórką* zamiast *oni gonią za wiewiórką*) i błędne, zniekształcone formy czasowników w czasie przeszłym (*powiedziem* zamiast *powiedziałam*).

Tabela 34 Rodzaje błędów czasownika w wypowiedzi J. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Czasownik	Forma czasownika ukraińskiego/rosyjskiego z polską końcówką fleksyjną	12	*zabrudził* zamiast *ubrudził*; *dopomaga* zamiast *pomaga*; *zapuszczają* zamiast *puszczają*; *odpuściła* zamiast *puściła*; *kormi* zamiast *karmi*; *nalili* zamiast *nalali*
	Brak zwrotności czasownika	10	*nazywa* zamiast *nazywa się*; *kręci* zamiast *kręci się*; *napił* zamiast *napił się*
	Błędny rodzaj	4	*rozlała* zamiast *rozlał*; *chodziły* zamiast *chodzili*
	Błędna forma czasownika w czasie teraźniejszym	3	*zdarza* zamiast *zdaje się*; *skaka* zamiast *skacze*
	Błędna forma aspektu dokonanego	2	*usypało* zamiast *wysypało*; *położyła* zamiast *włożyła*

	Błędne użycie czasownika w aspekcie niedokonanym zamiast dokonanym	1	*wychodzili* zamiast *wyszli*
	Nadużywanie czasowników zwrotnych	1	*się gonią* zamiast *gonią*
	Błędna forma czasownika w czasie przeszłym	1	*powiedziem* zamiast *powiedziałam*

Źródło: opracowanie własne

Błędy w zakresie fleksji rzeczownika popełniane przez J. to wybór niewłaściwego przypadka – biernika zamiast dopełniacza, co jest związane z kategorią rodzaju i odmiennymi synkretyzmami B. i D. w języku ukraińskim/rosyjskim i polskim. Wszystkie błędy dotyczyły rzeczowników żywotnych niemęskoosobowych, które – inaczej niż w języku ukraińskim/rosyjskim – mają odmienne formy biernika i dopełniacza. Jest to zatem błąd interferencyjny.

J. dwukrotnie dokonała wyboru niewłaściwej równoległej końcówki fleksyjnej w miejscowniku (*na roweru* zamiast *na rowerze*) oraz narzędniku *(z tatem* zamiast *z tatą*). Pierwszy błąd polega na doborze odpowiedniej dla tematu zakończonego głoską twardą końcówki -*u*, jednak ze względu na występującą oboczność r:rz w wyrazie „rowerze" powinna pojawić się końcówka -*e*. Jest tutaj zatem połączenie dwóch mechanizmów błędotwórczych – dziewczynka nie dokonuje alternacji r:rz, co z kolei skutkuje doborem nieprawidłowej końcówki. Drugi błąd pokazuje, że dziewczynka jest świadoma rodzaju rzeczownika „tata" i kierując się tą informacją dobiera końcówkę -*em*, charakterystycznej dla większości rzeczowników rodzaju męskiego w narzędniku. Wyraz „tata" powinien być jednak odmieniony według paradygmatu żeńskiego. Obydwa błędy wynikają z hiperpoprawności i generalizacji niż transferu językowego.

Dziewczynka raz błędnie utworzyła liczbę mnogą rzeczowników w mianowniku, dodając końcówkę -*a* zamiast -*i* (trzy *ptaka* zamiast trzy *ptaki*). Końcówka -*a* jest typowa dla rzeczowników w rodzaju nijakim, być może dziewczynka dokonała nadmiernej generalizacji i wybrała niewłaściwy sposób utworzenia liczby mnogiej.

Tabela 35 Rodzaje błędów rzeczownika w wypowiedzi J. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Rzeczownik	Wybór niewłaściwego przypadka	3	*ptaków* zamiast *ptaki*; *bocianków* zamiast *bocianki*
	Wybór niewłaściwej równoległej końcówki fleksyjnej	2	*roweru* zamiast *rowerze*; *tatem* zamiast *tatą*
	Błędnie utworzona liczba mnoga rzeczownika	1	*ptaka* zamiast *ptaki*

Źródło: opracowanie własne

W wypowiedzi J. charakterystyczne były też błędy związane z zaimkiem. Najczęściej dziewczynka używała ortotonicznych form zaimków, co wynika z interferencji z L1. Innym błędem był brak rozróżniania rodzaju męsko- i niemęskoosobowego w liczbie mnogiej. Pojawiały się również błędne formy zaimków osobowych pochodzących z języka ukraińskiego, błędne użycie zaimka *się* zamiast *sobie (córka się coś robi* zamiast *córka sobie coś robi*) oraz wybór formy dopełniacza zamiast biernika *(ich zjeść* zamiast *je zjeść)*. Zanotowano także jeden błąd dotyczący przymiotnika polegający na wyborze niewłaściwego przypadka – dopełniacza zamiast biernika. Większość wymienionych błędów ma charakter interferencyjny.

Tabela 36 Rodzaje błędów zaimka i przymiotnika w wypowiedzi J. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Zaimek	Nadużywanie ortotonicznych form zaimków	7	*jemu* zamiast *mu*; *jego* zamiast *go*
	Błędny rodzaj	3	*wszystkie* zamiast *wszyscy*
	Błędna forma zaimka osobowego	2	*jech* zamiast *ich*; *jim* zamiast *im*
	Błędna forma zaimka zwrotnego	1	*się* zamiast *sobie*
	Wybór niewłaściwego przypadka	1	*ich* zamiast *je*
Przymiotnik	Wybór niewłaściwego przypadka	1	*małych* zamiast *małe*

Źródło: opracowanie własne

5.3.5.3 Poziom kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu

W podteście sprawdzającym rozumienie pytań J. zdobyła 6 punktów, co po odniesieniu do normy daje wynik typowy. J. najlepiej poradziła sobie z odpowiedziami na pierwszy tekst, odpowiadając na 3 pytania. W drugim tekście

dziewczynka odpowiedziała na 2 pytania. W trzecim tekście J. nie udzieliła żadnej poprawnej odpowiedzi, jednak w czwartym tekście – o najwyższym stopniu trudności – J. zdobyła 1 punkt. Pytania, na które odpowiedziała J. miały głownie charakter faktograficzny.

Tabela 37 Wyniki J. w podteście „Dyskurs - rozumienie tekstów"

	Tekst 1	Tekst 2	Tekst 3	Tekst 4
Wynik surowy – liczba punktów	3/5	2/5	0/ 5	1/5
Wynik – norma wg kryterium wieku	typowy			
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	typowy			

Źródło: opracowanie własne

Wynik J. w podteście „Dyskurs – rozumienie tekstów" jest bardzo wysoki. Dziewczynka uzyskała wynik zgodny z normą, co pokazuje, że J. mimo zaledwie ośmiomiesięcznej nauki polskiego dość dobrze radzi sobie z zadaniem o charakterze typowym szkolnym. Jest to dobry prognostyk na dalszą naukę polszczyzny oraz dalszy etap edukacji dziewczynki w języku polskim. J. potrzebuje wsparcia we wnioskowaniu, w rozumieniu przesłania tekstu między wierszami. Warto wesprzeć dziewczynkę w udzielaniu odpowiedzi na pytania o przyczynę oraz o kolejność i czas wydarzeń.

Analiza kompetencji gramatycznej, leksykalnej i dyskursywnej wskazuje, iż J. jest na etapie podstawowej komunikacji (Krashen i Terrell 1998), co po tak krótkim czasie akwizycji polszczyzny przez dziewczynkę jest dużym osiągnięciem. Badacze podają, iż wejście na ten etap jest możliwe po 1-3 latach nauki, w przypadku J. to 8 miesięcy.

5.3.6 Studium przypadku: Chłopiec 4 – A.

A. pochodzi z zachodniej Ukrainy i przebywa w Polsce od 9 miesięcy. Chłopiec ma 7 lat i 5 miesięcy, jest uczniem klasy pierwszej. Językiem pierwszym chłopca jest ukraiński, choć w domu chłopca używa się też języka rosyjskiego i polskiego (tata chłopca przyznał w ankiecie i w wywiadzie, że w domu miesza się te języki). Zarówno podczas diagnozy w języku ukraińskim chłopiec chętnie współpracował, choć był zestresowany, napięty. Z czasem chłopiec jednak zaczynał zachowywać się pewniej i swobodniej, udzielał dłuższych odpowiedzi. Z diagnozy w języku pierwszym dziecka wynika, że A. ma wadę wymowy – nie wymawia poprawnie głoski [r] oraz zamienia głoskę [j] na [l]. Ta wada wymowy uwidacznia się w obydwu językach A. chodzi na organizowane w szkole lekcje z języka ukraińskiego oraz na lekcje z języka polskiego jako obcego. Chłopiec ma trudności z nauką czytania – nie potrafi czytać

ani po ukraińsku, ani po polsku (myli litery z alfabetu łacińskiego i cyrylicy, nie potrafi dokonać syntezy głosek). Podczas badań w języku polskim A. był responsywny, bardzo starał się udzielać odpowiedzi po polsku. Dobry kontakt z chłopcem podczas badań ułatwiło wcześniejsze spotkanie badaczki z A. podczas diagnozy w języku ukraińskim.

5.3.6.1 Poziom kompetencji leksykalnej

W podteście sprawdzającym rozumienie słów A. zdobył 16 punktów, a więc więcej niż połowę punktów. A. zrozumiał 7 czasowników (na 13) i 9 rzeczowników (na 15). W podteście sprawdzającym produkcję słów A. zdobył 5 punktów (biorąc pod uwagę słowa w języku polskim) oraz 8 punktów (biorąc pod uwagę słowa w języku polskim oraz ukraińskim/rosyjskim). Chłopiec potrafił nazwać po polsku 1 czasownik i 4 rzeczowniki, będące słowami-kognatami. Również po uwzględnieniu słów z języka pierwszego chłopca można było zauważyć brak znajomości czasowników (1 słowo podane przez A.) i niską znajomość rzeczowników (7 słów podanych przez A.). Chłopiec najczęściej podawał opisowe znaczenie (np. zamiast *mierzy – robi ściany*, zamiast *dyryguje – uczy śpiewać*), dokonywał uogólnień (np. *weterynarz - lekarz, muchomor - grzyb*), co z punktu procesu akwizycji jest dobrą strategią radzenia sobie z nazywaniem obiektów. A. udzielał także odpowiedzi „nie wiem", co świadczy najprawdopodobniej o tym, że chłopiec nie znał wcale wybranych pojęć pojawiających się w teście. Po odniesieniu do normy chłopiec uzyskałby wynik niski zarówno w podteście badającym rozumienie słów, jak i produkcję.

Tabela 38 Wyniki A. w podtestach „Słownik - rozumienie słów" oraz „Słownik - produkcja słów"

	Rozumienie słów	Produkcja słów w języku polskim	Produkcja słów w języku polskim oraz w języku ukraińskim/rosyjskim
Wynik surowy – liczba punktów	16/28	5/25	8/25
Wynik – norma wg kryterium wieku	niski	niski	niski
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	niski	niski	niski

Źródło: opracowanie własne

A. wymaga wsparcia w rozwijaniu kompetencji leksykalnej. Badania sugerują, że chłopiec ma najprawdopodobniej mały zasób słów niezależnie od języka. A. nie zna

wielu pojęć. Budowanie słownictwa w języku polskim przebiegać zatem powinno równolegle z budowaniem słownika mentalnego dziecka.

5.3.6.2 Poziom kompetencji gramatycznej

W podteście sprawdzającym powtarzanie zdań A. zdobył 5 punktów na 34 możliwe do uzyskania. A, powtórzył jedynie wybrane zdania pojedyncze rozwinięte. Znacznie lepiej chłopiec poradził sobie z rozumieniem zdań. A. otrzymał 26 punktów, co dałoby mu wynik typowy po odniesieniu do normy. Trudność chłopcu sprawiły niektóre zdania z dopełnieniem bliższym i dalszym (np. *Chłopiec pokazuje łyżką kredkę. Pani pokazuje panu chłopca*.) oraz zdanie z podwójną negacją. W podteście sprawdzającym odmianę wyrazów A. otrzymał 4 punkty. A. potrafił podać odpowiednią formę dopełniacza dwóch rzeczowników w liczbie mnogiej (np. *kaloszy*; *łódek*) oraz formę miejscownika jednego rzeczownika w liczbie pojedynczej (*kole*). A. utworzył także jedną poprawną formę rzeczownika w liczbie mnogiej (*kalosze*). Odmiana pozostałych rzeczowników w liczbie pojedynczej i mnogiej była błędna.

Tabela 39 Wyniki A. w podtestach „Gramatyka - powtarzanie zdań", „Gramatyka - rozumienie zdań" oraz „Gramatyka - odmiana wyrazów"

	Powtarzanie zdań	Rozumienie zdań	Odmiana wyrazów
Wynik surowy – liczba punktów	5/34	26/32	4/14
Wynik – norma wg kryterium wieku	niski	typowy	niski
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	niski	typowy	niski

Źródło: opracowanie własne

A. wymaga dużego wsparcia w zakresie kompetencji gramatycznej. Szczególnie ważna u chłopca wydaje się umiejętność budowania zdań. Wynik w podteście sprawdzającym rozumienie zdań pokazuje, że A. nie potrafi budować swobodnie zdań, nie zna także wszystkich typów zdań (choć A. jest jeszcze na początkowym etapie nauki, uczy się polskiego od 9 miesięcy, więc z punktu procesu akwizycyjnego znajomość różnych typów zdań nie jest jeszcze wymagana). Wyniki pokazują dużą różnicę w rozumieniu i w powtarzaniu zdań. Chłopiec korzysta z interkomprehensji, jednak nie zna zasad gramatyki języka polskiego. A. myli końcówki, nie wie, jak poprawnie je zastosować lub kieruje się zasadami fleksyjnymi z języka ukraińskiego.

5.3.6.2.1 Błędy fleksyjne w swobodnych wypowiedziach

Analiza wypowiedzi na podstawie SNOW pokazuje, że A. buduje zdania pojedyncze nierozwinięte (np. *Ona siedzi. Piesek uciekł.)* lub rozwinięte (*Ona jest na trawie. Ona ciągnie kozę*). W wypowiedziach A. często dochodzi do łączenia polskiego i ukraińskiego (np. *On krasi [maluje]. Pies biegnie za bialką [wiewiórką]. Guska ucieka od psa.).* Jest to strategia, która pozwala chłopcu budować narrację i jednocześnie pokazuje, że A. pod względem leksykalnym bazuje na języku pierwszym, ale wykorzystuje znajomość gramatyki języka polskiego W wypowiedziach chłopca pojawiają się np. takie słowa odmienione wg paradygmatu polskiego jak: *czerepahem (zółwiem), na majdanczyku (na placu zabaw), bialką (wiewiórką)*. W wypowiedziach A. najwięcej błędów zanotowano w odniesieniu do czasownika (28). Nieco mniej błędów dotyczyło rzeczownika (23). Pojawiły się też nieliczne błędy zaimka (5) oraz przymiotnika (2).

Tabela 40 Kategorie błędów fleksyjnych A. według części mowy

Kategoria błędu (część mowy)	Liczba
Czasownik	28
Rzeczownik	23
Zaimek	5
Przymiotnik	2

Źródło: opracowanie własne

Najliczniejsza grupa błędów dotycząca czasownika to błędna forma czasownika w czasie teraźniejszym. Można wyróżnić trzy podgrupy tego typu błędów. Pierwszy z nich to błąd polegający na braku alternacji podczas koniugacji (np. *moge* zamiast *może*, *ide* zamiast *idzie*). Druga podgrupa to błędy związane z niewłaściwym doborem końcówek fleksyjnych, zależnych od typu koniugacji (np. *stawa* zamiast *staje* lub *kopa* zamiast *kopie*). Trzecia podgrupa to błędy związane z użyciem czasownika podobnego, jednak o innym znaczeniu, np. *śmieszą* zamiast *śmieją*. Tu prawdopodobnie dochodzi do wyboru niewłaściwej końcówki fleksyjnej lub wyboru konkretnej formy (w całości), użytej jednak nieadekwatnie do kontekstu. Pierwsza podgrupa błędów wynika z interferencji (w języku ukraińskim brak jest alternacji takich, jak w polszczyźnie, czasowniki mają formy podobne do tych użytych przez chłopca). Druga i trzecia podgrupa to prawdopodobnie wynik błędnych wyborów, pomylenia końcówek, form.

Innym dość częstym zjawiskiem jest używanie form czasowników pochodzących z języka ukraińskiego. Chłopiec dokonywał kontaminacji, łącząc temat ukraińskiego czasownika z polską końcówką fleksyjną (np. *kormi* zamiast *karmi, uwidziała* zamiast *zobaczyła*). Niektóre z tych czasowników były formami dokonanymi, stąd jednocześnie zaobserwowano sporadycznie błędy związane z niewłaściwymi prefiksami przy czasownikach w aspekcie dokonanym (np. *pomyć* zamiast *umyć*) oraz z użyciem form dokonanych w czasie przyszłym zamiast teraźniejszym, (np. *uleci* (*odleci*) zamiast *odlatuje*).

Na uwagę zasługuje fakt, że w wypowiedziach chłopca pojawiło się też odwrotne zjawisko - połączenie czasowników polskich z ukraińską końcówką (np. *śmiejot* zamiast *śmieją się*; *jedzont* zamiast *jedzą*). Innym błędem zaobserwowanym sporadycznie był brak zwrotności czasowników (bać zamiast bać się). Czasownik ten jest zwrotny również w języku ukraińskim, być może doszło do „zagubienia" zaimka zwrotnego „się" ze względu na to, że nie ma on stałego, jednoznacznego miejsca w polskich zdaniach i jest „odklejony" od czasownika (inaczej niż w L1 chłopca).

Tabela 41 Rodzaje błędów czasownika w wypowiedzi A. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Czasownik	Błędna forma czasownika w czasie teraźniejszym	12	*moge* zamiast *może*, *stawia* zamiast *staje*, *ide* zamiast *idzie*, *kopa* zamiast *kopie*, *śmieszą* zamiast *śmieją*
	Forma czasownika z ukraińską/rosyjską końcówką fleksyjną	10	*kormi* zamiast *karmi*, *uwidziała* zamiast *zobaczyła*, *uleci* zamiast *odlatuje*, *pomyć* zamiast *umyć*
	Forma czasownika ukraińskiego/rosyjskiego z polską końcówką fleksyjną	4	*śmiejot* zamiast *smieją się*, *jedzont* zamiast *jedzą*
	Brak zwrotności czasownika	2	*bać* zamiast *bać się*

Źródło: opracowanie własne

W odmianie rzeczownika chłopiec popełniał najwięcej błędów polegających na wyborze niewłaściwego przypadka oraz niewłaściwej równoległej końcówki fleksyjnej. A. często używał form dopełniacza zarówno rzeczowników w liczbie

pojedynczej jak i mnogiej zamiast form biernika (np. *kozy* zamiast *kozę, krowy* zamiast *krowę, kur* zamiast *kury, ptaków* zamiast *ptaki*). Ten błąd wynika w dużej mierze z interferencji i klasyfikowaniu rzeczowników żywotnych do jednej kategorii. Bez uwzględnienia kategorii osobowości. Trudno jednoznacznie wyjaśnić dopełniaczową formę *wody* zamiast biernikowej *wodę*, ponieważ w języku ukraińskim podobnie jak w polskim rzeczownik ten ma odmienną formę dopełniacza i biernika. Być może błąd ten wynika z generalizacji lub trudności w realizacji samogłosek *e* i *y* (stąd pojawiająca się w mowie chłopca forma *wody* zamiast *wodę* [*wode*]). Oprócz tego chłopcu zdarzało się zastosować formy narzędnika zamiast miejscownika (na traktorem zamiast na traktorze). Można przypuszczać, że doszło do nieuświadomionego pomylenia form przypadków, a błąd ten nie jest związany z interferencją.

Wybór niewłaściwej równoległej końcówki fleksyjnej najczęściej dotyczył dopełniacza, zwłaszcza rzeczowników l. poj. rodzaju męskiego i wyboru końcówki -a lub -u. Chłopiec używał obydwu końcówek, ale często nieadekwatnie – tam, gdzie powinno być -a pojawiało się -u (np. *plecaku, śmietniku* zamiast *plecaka, śmietnika*), a tam, gdzie – u chłopiec wybierał -a (np. *autobusa* zamiast *autobusu*). Jedynie ten ostatni błąd był ściśle interferencyjny, pozostałe wynikają raczej z nadmiernej generalizacji. Kolejne przypadki, które sprawiały dziecku trudność to celownik (*piesku* zamiast *pieskowi*), a także miejscownik (*na drzewu* zamiast *na drzewie*). Te dwa przypadki różnią się od dopełniacza i biernika pod względem frekwencyjności (szczególnie celownik) oraz trudności (szczególnie miejscownik). Błędy wskazują, że A. nie zna jeszcze dobrze reguł rządzących tymi przypadkami, ponieważ używa końcówek występujących w polszczyźnie i nie jest to wynik interferencji.

Inne błędy zaobserwowane w wypowiedziach A. to błędne alternacje tematyczne (brak wymiany r:rz oraz g:dz w formach miejscownika – *na rowere* zamiast *na rowerze*; *na hulajnoge* zamiast *na hulajnodze*), transfer ukraińskiej końcówki *-u* , co skutkowało błędem w formie celownika (*klasu* zamiast *klasie*), a także całkowity brak odmiany przez przypadki (brak miejscownika - *na drzewo* zamiast *na drzewie*).

Tabela 42 Rodzaje błędów rzeczownika w wypowiedzi A. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Rzeczownik	Wybór niewłaściwego przypadka	10	*kozy* zamiast *kozę*, *krowy* zamiast *krowę*, *wody* zamiast *wodę*, *kur* zamiast *kury*, *ptaków* zamiast *ptaki*, *(na) traktorem* zamiast *(na) traktorze*
	Wybór niewłaściwej równoległej końcówki fleksyjnej	9	*śmietniku* zamiast *śmietnika*, *autobusa* zamiast *autobusu*, *plecaku* zamiast *plecaka*, *drzewu* zamiast *drzewie*, *piesku* zamiast *pieskowi*
	Błędne alternacje tematyczne	2	*hulajnoge* zamiast *hulajnodze*, *rowere* zamiast *rowerze*
	Wybór końcówki fleksyjnej z języka ukraińskiego/rosyjskiego	1	*klasu* zamiast *klasie*
	Brak odmiany przez przypadki	1	*(na) drzewo* zamiast *(na) drzewie*

Źródło: opracowanie własne

Spośród innych części mowy obok czasownika i rzeczownika najwięcej trudności sprawiał A. zaimek. Najczęściej chłopiec mylił rodzaj zaimka, używając form zaimków w rodzaju niemęskoosobowym, podczas gdy kontekst użycia (para dzieci – chłopiec i dziewczynka lub grupa mieszana pod względem wieku i płci)) wymagał użycia form męskoosobowych (one zamiast oni, wszystkie zamiast wszyscy). Jest to błąd interferencyjny, ponieważ w języku ukraińskim zaimek „one" odnosi się do wszystkich rzeczowników liczby mnogiej i nie wyróżnia się rodzaju męsko – i niemęskoosobowego.

Zaobserwowano także stosowanie błędnej, nieistniejącej formy zaimka *nych* zamiast *ich*, co najprawdopodobniej oznacza pomylenie formy *ich* z *nich*. A. popełnił także dwa błędy dotyczące wyboru niewłaściwego przypadka przymiotnika – zamiast biernika przymiotników w liczbie mnogiej stosował formy dopełniaczowe, co wiąże się z kategorią rodzaju i jest wynikiem interferencji.

Tabela 43 Rodzaje błędów zaimka i przymiotnika w wypowiedzi A. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Zaimek	Błędny rodzaj zaimka	4	*one* zamiast *oni*, *wszystkie* zamiast *wszyscy*
	Błędna forma zaimka	1	*nych* zamiast *ich*
Przymiotnik	Wybór niewłaściwego przypadka	2	*małych* zamiast *małe*

Źródło: opracowanie własne

5.3.6.3 Poziom kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu

W podteście sprawdzającym rozumienie dłuższych tekstów A. zdobył 3 punkty. Chłopiec potrafił udzielić odpowiedzi na jedno pytanie dotyczące tekstu pierwszego i na dwa pytania dotyczące tekstu drugiego. Były to pytania faktograficzne. Po odniesieniu do normy A. otrzymałby wynik niski.

Tabela 44 Wyniki A. w podteście „Dyskurs - rozumienie tekstów"

	Tekst 1	Tekst 2	Tekst 3	Tekst 4
Wynik surowy – liczba punktów	1/5	2/5	0/ 5	0/5
Wynik – norma wg kryterium wieku	niski			
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	niski			

Źródło: opracowanie własne

Chłopiec wymaga dużego wsparcia w rozumieniu tekstów, a także w rozumieniu pytań A. potrafi odpowiedzieć na pytania, które odwołują się do bardzo podstawowych informacji, których dziecko mogłoby się również domyślić na podstawie własnej wiedzy o świecie. A. wymaga wsparcia w rozumieniu relacji czasowych, ciągów przyczynowo-skutkowych, a także w interpretowaniu i wnioskowaniu. Dodatkowo chłopiec powinien być zaznajamiany z tekstami informacyjnymi, „typowo" szkolnymi, podręcznikowymi.

Analiza kompetencji leksykalnej, gramatycznej i dyskursywnej ujawnia, iż A. jest na poziomie podstawowej komunikacji. Chłopiec mówi całymi zdaniami, jednak popełnia wiele błędów. Zdaniem Krashena i Terrell (1998) etap ten można osiągnąć po 1-3 latach nauki, jednak A. jest na tym etapie po 9 miesiącach nauki.

5.3.7 Studium przypadku: Chłopiec 5 – B.

B. pochodzi ze wschodniej Ukrainy, językiem chłopca jest język rosyjski. B. mieszka w Polsce od 10 miesięcy. Chłopiec ma 7 lat i 8 miesięcy, jest uczniem klasy pierwszej. B. ma seplenienie (nie wymawia prawidłowo głosek zębowych i dziąsłowych), nie wymawia głoski [r]. Ta wada wymowy uwidacznia się w obydwu językach. Diagnoza w języku ukraińskim wykazała ponadto, że chłopiec ma trudności z zadaniami sprawdzającymi słuch fonemowy. B. nie potrafi dobierać słów na wskazaną głoskę, nie wyróżnia podanej głoski w wyrazie. Podczas badań w języku polskim chłopiec był komunikatywny, chętny do współpracy. Słuchał poleceń, był bardzo skupiony na zadaniu i wyróżniał się dużą spostrzegawczością. B. był bardzo zaangażowany w badania, chętnie pracował na materiale obrazkowym. B. miesza polski i rosyjski, nie różnicuje języków, ma niską świadomość metajęzykową (np. nie potrafi powiedzieć, którym językiem się posługuje w danym momencie). Chłopiec chodzi na lekcje języka polskiego jako obcego organizowane w szkole.

5.3.7.1 Poziom kompetencji leksykalnej

W podteście sprawdzającym rozumienie słów B. zdobył 8 punktów. Chłopiec nieco lepiej poradził sobie w podteście sprawdzającym produkcję słów. B. potrafił nazwać po polsku 9 rzeczowników (*kaktus, pustynia, wodospad, muchomor, koala, kompas, dzięcioł, termos, manekin*), B. nie nazwał jednak ani jednego czasownika. Są to w większości słowa kognaty. W ocenie produkcji słów w języku polskim i rosyjskim chłopiec zdobył 12 punktów (potrafił nazwać 2 czasowniki i 10 rzeczowników). Wynik ten po odniesieniu do normy byłby wynikiem typowym. Ocena rozumienia i produkcji słów w języku polskim jest na poziomie wyniku niskiego. W porównaniu jednak do dzieci opisanych wyżej, u B. dostrzegalna jest większa liczba punktów. To pozytywny trend, który może sugerować, że przyrost umiejętności chłopca jest uzależniony od czasu akwizycji. Biorąc pod uwagę trudność słów pojawiających się w teście i krótki czas akwizycji polszczyzny, wynik B. jest dość wysoki i proporcjonalny do wyników dzieci przebywających w Polsce jeszcze krócej.

Tabela 45 Wyniki B. w podtestach „Słownik - rozumienie słów" oraz „Słownik - produkcja słów"

	Rozumienie słów	Produkcja słów w języku polskim	Produkcja słów w języku polskim oraz w języku ukraińskim/rosyjskim
Wynik surowy – liczba punktów	8/28	9/25	12/25
Wynik – norma wg kryterium wieku	niski	niski	typowy
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	niski	niski	typowy

Źródło: opracowanie własne

Wynik B. w zakresie rozumienia pokazuje, że chłopiec ma trudność ze zrozumieniem wielu słów, w przypadku chłopca umiejętność produkcji słów jest minimalnie wyższa niż umiejętność recepcji. To dość nietypowy wynik, jednak pokazujący, że każde dziecko ma indywidualne potrzeby. Wyniki z zakresu produkcji słów pokazują ponadto, że chłopiec ma ogólnie słownictwo w normie wg kryterium wieku i wg kryterium wieku i płci, wymaga jednak wsparcia w rozwijaniu kompetencji leksykalnej w języku polskim. B. potrafi korzystać z interkomprehensji. Należy zwrócić jednak uwagę, że bliskość niektórych wyrazów z języka rosyjskiego i polskiego może także utrudniać zadanie. B. mimo niedużych różnic w ich pisowni i brzmieniu potrafił nazwać odpowiednio obrazki po polsku (np. dzięcioł, wodospad).

5.3.7.2 Poziom kompetencji gramatycznej

B. otrzymał 11 punktów w podteście sprawdzającym umiejętność powtarzania zdań. To mniej niż połowa punktów, jednak biorąc pod uwagę krótki czas akwizycji języka polskiego i możliwości chłopca pod względem znajomości typów zdań, wynik ten wydaje się dość wysoki. B. potrafił powtórzyć 7 zdań pojedynczych rozwiniętych (np. *Dzieci pojadą na wycieczkę do lasu.*) oraz 4 zdania podrzędnie złożone (np. *Zupa, która ugotował tata, jest pyszna. Idziemy do piekarni, w której jest świeży chleb.*). B. zdobył ponad połowę punktów w podteście sprawdzającym rozumienie zdań. B. miał największą trudność w rozumieniu zdań z zaimkiem osobowym w bierniku (np. *On ją pokazuje.*), zdań z dopełnieniem bliższym i dalszym (np. *Dziewczynkę czesze chłopiec. Dziewczynka pokazuje kredką nóż.*), zdań ze stroną bierną (*Koza jest goniona przez kaczkę.*) oraz zdań złożonych (*Kura patrzy na kaczkę, która lata. Dziewczynka ani nie siedzi, ani nie pije.*). Najsłabiej chłopiec wypadł w podteście sprawdzającym odmianę wyrazów. B. potrafił podać prawidłową formę rzeczowników w mianowniku

w liczbie mnogiej (kieszenie, kalosze) oraz jednego rzeczownika w liczbie mnogiej w dopełniaczu (łódek). W pozostałych wyrazach B. stosował końcówki rosyjskie lub nie odmieniał ich wcale. Po orientacyjnym odniesieniu do normy, B. otrzymałby wynik niski we wszystkich podtestach.

Tabela 46 Wyniki B. w podtestach „Gramatyka - powtarzanie zdań", „Gramatyka - rozumienie zdań" oraz „Gramatyka - odmiana wyrazów"

	Powtarzanie zdań	Rozumienie zdań	Odmiana wyrazów
Wynik surowy – liczba punktów	11/34	20/32	3/14
Wynik – norma wg kryterium wieku	niski	niski	niski
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	niski	niski	niski

Źródło: opracowanie własne

B. wymaga dużego wsparcia w zakresie kompetencji gramatycznej. Trudności w rozumieniu i powtarzaniu zdań wskazują zarówno na niedostateczną znajomość składni, jak i fleksji. Należy jednak mieć na uwadze, że z założeń testu wynika, iż rozumienie zdań jest uzależnione w dużej mierze od fleksji – funkcje składniowe i różnicowanie znaczeń są przekazywane przez formy fleksyjne. Braki w zakresie znajomości zasad fleksyjnych polszczyzny najwyraźniej pokazuje podtest „Gramatyka – odmiana wyrazów", niemniej jednak powtarzanie zdań czy rozumienie zdań również wskazuje na nieznajomość polskiej gramatyki. B. stosuje zasady gramatyki rosyjskiej, dokonuje silnego transferu z języka pierwszego.

5.3.7.2.1 Błędy fleksyjne w swobodnych wypowiedziach

Niski wynik w TRJ jest zbieżny z zaobserwowanymi błędami w wypowiedziach dziecka na podstawie SNOW. Pod względem budowania narracji B. radzi sobie bardzo dobrze – buduje logiczną wypowiedź, dostrzega szczegóły i opowiada o nich w logicznym ciągu, tworząc historię i intepretując sceny przedstawione na ilustracjach. W wypowiedziach B. pojawiają się zdania pojedyncze i złożone, jednak w wypowiedzi chłopca pojawia się dużo rusycyzmów i błędów fleksyjnych (*Kotek zalaz na kryszę [ros. na dach] domka, a chłopak chce jego z kryszy dostać. Potem pies ugryzil [ros. ukusil – polski czasownik gryźć z rosyjskim przyrostkiem i końcówką -il] kota za chwost [ros. ogon] i pogonił, a ptah [ukr. ptak] przyleciał z jedzeniem.*).W wypowiedzi

chłopca można znaleźć także wprowadzenie mowy zależnej (*Małe działa [spolszczona liczba mnoga –ros. djatly] kricą [spolszczona wersja ros. kriczat – krzyczeć]: tata!*). To interesujący element narracji budowanej przez chłopca. Można uznać, że mieszanie języków i próbowanie tworzenia wypowiedzi po polsku (bez zważania na pojawiające się agramatyzmy) są strategią budowania wypowiedzi po polsku i pozwalają chłopcu na wykonanie zadania i aktywny udział w badaniach (z obserwacji wynika, że B. zależy na tej aktywności, jest chętny do działania w języku polskim). Największą trudność zaobserwowano w odmianie i poprawnym użyciu form czasowników (wynotowano 94 błędy). Na drugim miejscu pod względem liczebności błędów znajduje się rzeczownik (28 błędów). Ponadto B. popełniał też błędy w zakresie zaimków (14 błędów) oraz przymiotników (14 błędów) i liczebnika (1 błąd).

Tabela 47 Kategorie błędów fleksyjnych B. według części mowy

Kategoria błędu (część mowy)	Liczba
Czasownik	94
Rzeczownik	28
Zaimek	14
Przymiotnik	5
Liczebnik	1

Źródło: opracowanie własne

Najczęstszym zjawiskiem obserwowanym w wypowiedziach B. były formy czasowników rosyjskich z polską końcówką fleksyjną (np. *stoje* zamiast *stoi*, *krasze* zamiast *maluje*, *pokupa* zamiast *kupuje*, *duma* zamiast *myśli*, *odprawa* zamiast *wysyła*). Chłopiec używał czasowników rosyjskich, próbując dopasować polskie końcówki. Liczebność tego typu kontaminacji w wypowiedziach chłopca może wskazywać, iż była to swoista strategia B., która umożliwiała mu budowanie zdań po polsku. Spolszczone formy czasowników można zauważyć zarówno w formach osobowych czasu teraźniejszego i przeszłego, jak i w forach bezokoliczników (*zastanowić [ros. ostanovit']* zamiast *zatrzymać, krasić* zamiast *malować)*. Używanie czasowników pochodzenia rosyjskiego skutkowało również błędami w zakresie form aspektu dokonanego polegającymi na używaniu niewłaściwych prefiksów i pojawianiu się wyrazów o wspólnej podstawie słowotwórczej, lecz nieco innym znaczeniu (np. *położyli* zamiast *włożyli*, *pomyć* zamiast *umyć*).

W wypowiedziach B. dochodziło również do tworzenia form zniekształconych, nieistniejących w języku polskim zarówno w przypadku czasu teraźniejszego, jak i przeszłego. Były to błędy, w których popełnianiu trudno zauważyć jednoznaczną regułę. Można jedynie przypuszczać, że błędy te wynikały z nieutrwalonej odmiany czasowników. W niektórych formach trudność chłopcu sprawiały końcówki, a w innych temat czasownika (np. *opowiadą* zamiast *opowiadają*, *wysypa* zamiast *wysypuje*, *ugryził* zamiast *ugryzł*, *polacał* zamiast *poleciał, fotografiła się* zamiast *robiła sobie zdjęcie*). Warto podkreślić, że chłopiec miał trudność z odmianą czasowników ruchu (*jeżdża* zamiast *jeźdz*i, *jeździe* zamiast *jedzie*). Czasowniki te występują dość często w języku codziennym, zatem ich znajomość i poprawna odmiana są dość znaczące w procesie akwizycji opisywanej części mowy.

Charakterystycznym błędem był też brak zwrotności czasowników, nawet jeśli w języku rosyjskim te czasowniki również są formami zwrotnymi (np. *huśta* zamiast *huśta się, bawi* zamiast *bawi się, zgubił* zamiast *zgubił się*). Wydaje się, jakby chłopiec zapominał o używaniu zaimka zwrotnego „się". Innym podobnie często występującym błędem była błędna liczba – zazwyczaj pojedyncza, gdy powinna pojawić się liczba mnoga. Sporadycznie chłopcu zdarzało się popełniać odwrotny błąd – używać liczby mnogiej, gdy powinna wystąpić liczba mnoga. Błąd w zakresie liczby czasownika ilustrują następujące przykłady: *huśta* zamiast *huśtają się, opowiada* zamiast *opowiadają, bawi* zamiast *bawią, stoją* zamiast *stoi.* B. używał również czasu przyszłego (utworzonego od form dokonanych) zamiast form czasu teraźniejszego (np. *pokaże* zamiast *pokazuje, wybiegną* zamiast *wybiegają*).

Sporadycznie w wypowiedziach B. pojawiały się niepoprawne, zniekształcone formy bezokoliczników, np. *przyniąć* zamiast *przynieść.* Chłopiec mylił także rodzaj czasownika w liczbie mnogiej czasu przeszłego. Błąd ten polegał na używaniu czasowników rodzaju męskoosobowego tam, gdzie powinien wystąpić rodzaj niemęskoosobowy (np. *ptaki weszli* zamiast *ptaki weszły*) lub czasowników rodzaju niemęskoosobowego tam gdzie powinien pojawić się rodzaj męskoosobowy (np. *oni uwidziały* zamiast *oni zobaczyli*). Błąd ten ma charakter silnie interferencyjny, wynika z odmiennego kategoryzowania rodzaju w języku polskim i rosyjskim w liczbie mnogiej rzeczowników i czasowników. Błąd ten pokazuje ponadto 2 elementy, które dzieci muszą zrozumieć, aby nauczyć się odpowiednio dobierać rodzaj czasowników. Po pierwsze, w języku rosyjskim występuje tylko końcówka *-li* , a w języku ukraińskim *-ły* (niezależnie do rzeczownika), a więc inaczej niż w polszczyźnie, w której występują

dwie końcówki *-li* i *-ły*. Dziecko musi zatem nauczyć się, że stoi przed wyborem dwóch końcówek świadczących o dwóch rodzajach i zapamiętać, kiedy je stosować (stąd błąd *oni uwidziały*). Po drugie, w polszczyźnie rodzaj czasownika musi odpowiadać rodzajowi rzeczownika (jeśli dziecko niewłaściwie zadecyduje o rodzaju rzeczownika, przenosząc regułę z języka rosyjskiego, to również niewłaściwie dobierze rodzaj czasownika – *ptaki weszli*). Rzadkie występowanie tego błędu świadczy o tym, że B. dość dobrze opanował kategorię rodzaju w polszczyźnie. a także użył błędnie formy dokonanej *poszli* zamiast niedokonanej *chodzili*.

Tabela 48 Rodzaje błędów czasownika w wypowiedzi B. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Czasownik	Forma czasownika ukraińskiego/rosyjskiego z polską końcówką fleksyjną	39	*stoje* zamiast *stoi*, *krasze* zamiast *maluje*, *pokupa* zamiast *kupuje*, *duma* zamiast *myśli*, *odprawa* zamiast *wysyła*, *położyli* zamiast *włożyli*
	Błędna forma czasownika w czasie teraźniejszym	22	*opowiadą* zamiast *odpowiadają*, *jeżdża* zamiast *jeździ*, *jeździe* zamiast *jedzie*, *wysypa* zamiast *wysypuje*
	Błędna forma czasownika w czasie przeszłym	10	*ugryził* zamiast *ugryzł*, *fotografiła się* zamiast *robiła sobie zdjęcie*, *polacał* zamiast *poleciał*, *poszli* zamiast *chodzili*
	Brak zwrotności czasownika	7	*huśta* zamiast *huśta się*, *bawi* zamiast *bawi się*, *zgubił* zamiast *zgubił się*
	Błędna liczba	6	*huśta* zamiast *huśtają się*, *opowiada* zamiast *opowiadają*, *bawi* zamiast *bawią*, *stoją* zamiast *stoi*
	Błędny czas	5	*pokaże* zamiast *pokazuje*, *wybiegną* zamiast *wybiegają*
	Błędna forma bezokolicznika	2	*przyniąć* zamiast *przynieść*
	Błędny rodzaj	2	*uwidziały* zamiast *zobaczyli*,

			weszli zamiast *weszły*
	Błędne użycie czasownika w aspekcie dokonanym zamiast niedokonanym	1	*poszli* zamiast *chodzili*

Źródło: opracowanie własne

Najczęstszy błąd w zakresie odmiany rzeczownika to wybór niewłaściwego przypadka. B. popełniał błędy polegające na używaniu biernika zamiast dopełniacza, co zdarza się również Polakom (np. *szuka marchewkę* zamiast *marchewki)* oraz używaniu dopełniacza zamiast biernika (np. *w rowera*), miejscownika (*na dziewczynki* zamiast *na dziewczynce*) lub celownika (*daje ptaków* zamiast *daje ptakom*). Wspomniane błędy mogą być związane z uzusem i frekwencją form– być może B. spotkał się z niewłaściwym zastosowaniem form biernika po czasowniku „szukać" (co w języku potocznym jest często spotykane) lub używa dopełniacza ze względu na jego dynamiczny charakter, rozwój funkcji i również częste pojawianie się form dopełniacza zamiast biernika w języku potocznym, mówionym. B. zdarzało się także stosować błędnie dopełniacz rzeczowników liczby mnogiej zamiast biernika (np. *ochraniał ptaków*), co jest wynikiem interferencji i wiąże się z zaklasyfikowaniem wszystkich rzeczowników żywotnych do jednej grupy. Błąd ten pojawiał się w wypowiedzi B. sporadycznie.

Na drugim miejscu pod względem częstotliwości błędów był wybór niewłaściwej równoległej końcówki fleksyjnej. Błąd ten dotyczył głównie dopełniacza l. poj. i wyboru końcówki *-a* lub *-u* (*domka* zamiast *domku*), a także celownika l. poj. rodz. męskiego i wyboru końcówki *-u* zamiast *-owi* (np. *chłopaku* zamiast *chłopakowi, piesku* zamiast *pieskowi*). Obydwa błędy mają charakter interferencyjny – w języku rosyjskim w dopełniaczu r. męskiego dominuje końcówka *-a*, zaś w celowniku końcówka będącą odpowiednikiem polskiej *-u*.

Chłopcu zdarzało się także popełniać błędy polegające na błędnych alternacjach tematycznych (np. *piesem* zamiast *psem, hulajnoge* zamiast *hulajnodze*). W języku rosyjskim alternacja g:dz nie występuje, a zamiana e ruchomego na zero fonologiczne występuje w innych kontekstach, stąd trudność chłopca. Ponadto błędy te pokazują, iż B. opanował już reguły związane z doborem odpowiedniej końcówki, ale kłopot sprawiają dziecku formy wymagające alternacji, a więc pod względem frekwencyjnym rzadsze w języku codziennym. Aby opanować te formy, chłopiec potrzebowałby poznać wystarczająco dużo przykładów z tymi samymi alternacjami.

W wypowiedzi B. zauważalne były także formy, w których pojawiały się końcówki pochodzące z języka rosyjskiego (np. także inne błędy związane z odmianą przez przypadki, które wynikały z przenoszenia form deklinacyjnych z języka rosyjskiego (np. *z sianom* zamiast *sianem*, *na wiatru* zamiast *na wietrze*).

Sporadycznie zdarzały się też takie błędy jak niewłaściwie utworzona liczba mnoga rzeczownika (np. końcówka *-ki* zamiast *-ka – jabłuszki* zamiast *jabłuszka*, co jest kalką z języka rosyjskiego [ros. *jabłoszki*]), brak odmiany przez przypadki (*tata* zamiast *tatę, pięć domek* zamiast *pięć domków* – tu dodatkowo brak liczby mnogiej), błędny rodzaj rzeczownika (odmiana wg deklinacji dla rodzaju żeńskiego, a nie męskiego – *na gazę* zamiast *na gaz*) oraz pomylenie formy rzeczownika z czasownikiem (*pojeść* zamiast *jedzenie*). Trudno jednoznacznie wyjaśnić te rzadkie błędy, najprawdopodobniej świadczą one o nieutrwaleniu, pomyleniu form.

Najwięcej błędów dotyczących innych części mowy zanotowano w odniesieniu do zaimków. Przede wszystkim B. nadużywał ortotonicznych form zaimków. Ponadto używał form zaimków rodzaju żeńskiego, a nie męskiego, co wynikało z przeniesienia rodzaju rzeczownika, którego dotyczył zaimek z języka rosyjskiego (np. *na niej* w odniesieniu do auta [ros. *maszina* – r. ż.] zamiast *na nim*). B. używał także błędnie rodzaju męskoosobowego lub niemęskoosobowego w odniesieniu do rzeczowników żywotnych w liczbie mnogiej (np. *na nich* w odniesieniu do ptaków zamiast *na nie*; *wszystkie* w odniesieniu do grupy osób zamiast *wszyscy*). Błąd ten także ma charakter interferencyjny (w języku rosyjskim nie wyróżnia się rodzaju męsko- i niemęskoosobowego; kategorią nadrzędną jest żywotność). Sporadycznie pojawił się też błąd polegający na niepoprawnej liczbie (*na nie* zamiast *na nią*) oraz wybór niewłaściwego przypadka zaimka i użycie go nieadekwatnie do kontekstu (forma celownika *jemu* zamiast formy dopełniacza *jego*). Błędy te najprawdopodobniej wynikają z pomylenia form zaimków – chłopiec zna reguły gramatyczne, ale może mieć jeszcze trudność z ich zastosowaniem w swobodnej wypowiedzi.

Tabela 49 Rodzaje błędów rzeczownika w wypowiedzi B. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Rzeczownik	Wybór niewłaściwego przypadka	9	*marchewkę* zamiast *marchewki*, *(na) dziewczynki* zamiast *dziewczynce*, *ptaków* zamiast *ptaki*
	Wybór niewłaściwej równoległej końcówki fleksyjnej	5	*domka* zamiast *domku*, *rowera* zamiast *roweru*, *chłopaku* zamiast *chłopakowi*, *piesku* zamiast *pieskowi*
	Błędne alternacje tematyczne	5	*(w) siane* zamiast *(w) sianie*, *piesem* zamiast *psem*, *(na) hulajnoge* zamiast *hulajnodze*
	Wybór końcówki fleksyjnej z języka ukraińskiego/rosyjskiego	3	*(z) sianom* zamiast *z sianem*, *na wiatru* zamiast *na wietrze*
	Błędnie utworzona liczba mnoga rzeczownika	2	*jabłuszki* zamiast *jabłuszka*
	Brak odmiany przez przypadki	2	*tata* zamiast *tatę*
	Błędny rodzaj	1	*na gazę* zamiast *na gaz*
	Użycie formy czasownika zamiast rzeczownika	1	*pojeść* zamiast *jedzenie*

Źródło: opracowanie własne

Błędy przymiotnika to głównie wybór niewłaściwego przypadka. B. stosował formy dopełniacza zamiast form biernika (co jest związane z błędnym określeniem rodzaju – np. *ochraniał małych ptaków* zamiast *małe ptaki*), używał form dopełniacza zamiast celownika (np. *daje małych ptaków* zamiast *małym ptakom*), co może wynikać z braku opanowania form celownika. Chłopiec użył także końcówki fleksyjnej *-mu* należącej do paradygmatu odmiany przymiotników w języku rosyjskim (*po staremu mieście* zamiast *po starym mieście*). W zakresie liczebnika zauważono brak odmiany przez przypadki (*z trzy balonami* zamiast *z trzema balonami*).

Tabela 50 Rodzaje błędów zaimka, przymiotnika i liczebnika w wypowiedzi B. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Zaimek	Nadużywanie ortotonicznych form zaimków	8	*jemu* zamiast *mu*, *jego* zamiast *go*
	Błędny rodzaj	4	*jej* zamiast *jemu*, *niej* zamiast *nim*
	Błędna liczba zaimka	1	*nie* zamiast *nią*
	Wybór niewłaściwego przypadka	1	*jemu* zamiast *jego*
Przymiotnik	Wybór niewłaściwego przypadka	4	*małych* zamiast *małym*, *małych* zamiast *małe*
	Wybór końcówki fleksyjnej z języka rosyjskiego/ukraińskiego	1	*staremu* zamiast *starym*
Liczebnik	Brak odmiany przez przypadki	1	*(z) trzy* zamiast *(z) trzema*

Źródło: opracowanie własne

5.3.7.3 Poziom kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu

B. udzielił odpowiedzi na dwa pytania dotyczące tekstu pierwszego oraz odpowiedział po jednym pytaniu do teksty drugiego, trzeciego i czwartego. Cztery pytania miały charakter faktograficzny, jedno pytanie było pytaniem o przyczynę.

Tabela 51 Wyniki B. w podteście „Dyskurs - rozumienie tekstów"

	Tekst 1	Tekst 2	Tekst 3	Tekst 4
Wynik surowy – liczba punktów	2/5	1/5	1/ 5	1/5
Wynik – norma wg kryterium wieku	niski			
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	niski			

Źródło: opracowanie własne

Niezależnie od tekstu chłopiec potrafił udzielić minimum jednej odpowiedzi. B. wymaga jednak dużego wsparcia w procesie rozumienia ze słuchu tekstów narracyjnych oraz informacyjnych, podobnych do tych występujących w podręczniku. Należy rozwijać u chłopca umiejętność rozumienia różnych rodzajów pytań. Szczególnie trudne wydają się umiejętność wnioskowania oraz rozumienia relacji czasowych i ciągów przyczynowo-skutkowych (jak również pytań o nie).

B. jest na etapie podstawowej komunikacji (Krashen i Terrell 1998) – potrafi udzielić odpowiedzi na pytania, buduje poprawnie całe zdania, choć jednocześnie popełnia mnóstwo błędów i sięga po wyrażenia z języka pierwszego. Chłopiec osiągnął ten etap po 10 miesiącach akwizycji polszczyzny, co jest krótszym czasem niż okres przewidziany przez badaczy (1-3 lata).

5.3.8 Studium przypadku: Chłopiec 6 – K.

K. pochodzi z zachodniej Ukrainy i mieszka w Polsce od 13 miesięcy. Chłopiec ma 8 lat i 8 miesięcy, jest uczniem klasy II. Językami używanymi w domu chłopca są rosyjski i ukraiński. Podczas diagnozy w języku ukraińskim zaobserwowano, że chłopiec w czasie swobodnych wypowiedzi często miesza języki – zaczyna zdanie w języku rosyjskim lub ukraińskim i kończy po polsku. Zdarza się też, że podczas rozmowy chłopiec na początku używa ukraińskiego, potem przełącza się na rosyjski (lub odwrotnie). K. jest świadomy, że zmienia język. Chłopiec wymawia słowa rosyjskie lub ukraińskie z polskim akcentem. K. potrafi różnicować słowa ukraińskie różniące się jedną głoską, ma jednak trudność w dobieraniu słowa na wskazaną samogłoskę lub spółgłoskę. Chłopiec ma trudności z czytaniem po ukraińsku. Głoskuje, ale nie potrafi dokonać syntezy i przeczytać prawidłowo wyrazów. Te same trudności można zaobserwować w czytaniu po polsku. K. chodzi na lekcje języka polskiego jako obcego. Podczas badań w języku polskim K. podobnie jak w trakcie diagnozy w języku ukraińskim, mieszał języki. Chłopiec chętnie współpracuje, jest komunikatywny i responsywny.

5.3.8.1 Poziom kompetencji leksykalnej

W podteście sprawdzającym rozumienie słów K. zdobył ponad połowę punktów (17 na 28). Chłopiec zrozumiał 8 czasowników i 9 rzeczowników. Zważywszy na trudność słownictwa (np. czasowniki: *pełznie, garbi się*, *struga*) to dość wysoki wynik. W podteście sprawdzającym produkcję słów K. zdobył 6 punktów (w ocenie produkcji słów w języku polskim) oraz 10 punktów (w ocenie produkcji słów w języku polskim oraz rosyjskim/ukraińskim). Chłopiec nie znał wielu słów lub podawał ich ogólniejsze znaczenie (np. *muchomor – hryb* (grzyb); *ponton – lodka*, *weterynarz – likarz dla twarynków* (lekarz dla zwierzątek). K. mylił też znaczenie słów, podawał znaczenie zbliżone, jednak nieprawidłowe (np. *hamak – leżak*, *szałas – palatka* (namiot)). K. wymienił poprawnie tylko jeden czasownik, reszty chłopiec nie znał lub podawał czasownik wskazujący na błędną interpretację ilustracji (np. *buduje* zamiast *mierzy*). Po odniesieniu do normy chłopiec otrzymałby wynik niski.

Tabela 52 Wyniki K. w podtestach „Słownik - rozumienie słów" oraz „Słownik - produkcja słów"

	Rozumienie słów	Produkcja słów w języku polskim	Produkcja słów w języku polskim oraz w języku ukraińskim/rosyjskim
Wynik surowy – liczba punktów	17/28	6/25	10/25
Wynik – norma wg kryterium wieku	niski	niski	niski
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	niski	niski	niski

Źródło: opracowanie własne

K. wymaga wsparcia w zakresie kompetencji leksykalnej. Choć chłopiec wyraźnie lepiej radzi sobie z rozumieniem słów (zarówno czasowników jak i rzeczowników), to jednak ma spore trudności w produkcji słów, niezależnie od języka. Zdaje się, że K. ma pewne luki w znajomości słownictwa we wszystkich językach. Wskazuje na to obserwacja, iż chłopiec nie potrafi użyć wielu słów, mimo że są to wyrazy – kognaty. Najprawdopodobniej w codziennej komunikacji luki te nie są zauważane, ale w przypadku słów o niższej frekwencji chłopiec, mimo swojego wieku, ma trudność w użyciu tych pojęć. W rozwijaniu kompetencji leksykalnej należałoby zatem uwzględnić nie tylko rozwijanie słownictwa w języku polskim, ale też pojęć w umyśle dziecka jako takich.

5.3.8.2 Poziom kompetencji gramatycznej

W podteście sprawdzającym umiejętność powtarzania zdań K. zdobył mniej niż połowę punktów (13 na 34). Szczególnie trudne okazały się zdania złożone. Chłopiec powtórzył poprawnie jedynie trzy zdania złożone (na 17). Notorycznym błędem w powtarzanych zdaniach było używanie zaimka „jaki" zamiast zaimka „który" (np. *Buty, jakie wybrała Klaudia, jest za małe. Zupa, jaką ugotował tata, jest pyszna.).* Chłopiec najprawdopodobniej znał konstrukcje zdań złożonych, ponadto trudność przeważnie nie wynikała z błędów fleksyjnych implikujących błędy składniowe, lecz z błędów słownikowych (polegających na niewłaściwym użyciu zaimka wprowadzającego zdanie podrzędne). Znacznie lepiej chłopiec poradził sobie w podteście sprawdzającym rozumienie zdań – otrzymał 27 punktów na 32 możliwe do zdobycia, co po odniesieniu do normy dałoby chłopcu wynik typowy. K. miał problem ze zrozumieniem niektórych zdań z dopełnieniem bliższym i dalszym (np. Pies pokazuje kota kurze.). Chłopiec miał również trudność z rozumieniem przyimków, określających

relacje przestrzenne (*Kaczka leci na drzewem. Drzewo, które jest przed domem, nie ma liści.*). Ponadto niezrozumiałe dla dziecka były konstrukcje ze stroną bierną (*Królik jest głaskany przez kota.*) oraz imiesłowem (*Królik patrzy na idącego kota*.).

Najsłabiej K. wypadł w podteście sprawdzającym odmianę wyrazów. Chłopiec zdobył zaledwie 4 punkty. Chłopiec miał trudność z doborem końcówek dopełniacza do rzeczowników w liczbie pojedynczej rodzaju męskiego (*samolota*, *pociąga* zamiast *samolotu*, *pociągu*) oraz do rzeczowników w liczbie mnogiej rodzaju niemęskoosobowego (*kaloszów*, *polów*, *grzebniów*, *kolów*). Ponadto K. miał trudność z utworzeniem form miejscownika (np. *kogutu*, *seru* zamiast *kogucie*, *serze*). Większość błędów w zakresie odmiany rzeczowników ma charakter interferencyjny.

Tabela 53 Wyniki B. w podtestach „Gramatyka - powtarzanie zdań", „Gramatyka - rozumienie zdań" oraz „Gramatyka - odmiana wyrazów"

	Powtarzanie zdań	Rozumienie zdań	Odmiana wyrazów
Wynik surowy – liczba punktów	13/34	27/32	4/14
Wynik – norma wg kryterium wieku	niski	typowy	niski
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	niski	typowy	niski

Źródło: opracowanie własne

K. bardzo dobrze radzi sobie z rozumieniem zdań. Wyzwanie stanowią struktury wymagające dobrej znajomości fleksji (Np. *Dziewczynka pokazuje kredką nóż.*). Chłopiec ma trudność w prawidłowym rozumieniu zdań z dopełnieniem bliższym i dalszym i – w tym przykładzie - dekodowaniu informacji niesionych przez formy fleksyjne, co jest obiektem pokazywania, a co narzędziem. Wyniki podtestów pokazują, że chłopiec nie ma dobrze utrwalonych zasad fleksyjnych języka polskiego, kieruje się raczej zasadami gramatycznymi charakterystycznymi dla ukraińskiego/rosyjskiego. K. nadużywa szczególnie końcówki *-a* w dopełniaczu liczby pojedynczej oraz *-ów* w dopełniaczu liczby mnogiej. Wydaje się, że K. potrzebuje nauczyć się rozróżniania reguł gramatycznych, uporządkowania ich, pokazania jak „działa" polszczyzna.

5.3.8.2.1 Błędy fleksyjne w swobodnych wypowiedziach

K. buduje logiczne wypowiedzi, choć przeważają w nich wyrażenia ukraińskie/rosyjskie i chłopiec nie dokonuje interpretacji. Z analizy wypowiedzi K. wynika, że najwięcej błędów zostało popełnionych w kategorii "czasownik", co stanowi łącznie 33 błędy. Kolejna kategoria to "rzeczownik" z 22 błędami, po niej "zaimek" z 10 błędami, a najmniej błędów występuje w kategorii "przymiotnik" – 4. Chłopiec posługuje się głównie zdaniami pojedynczymi rozwiniętymi (sporadycznie używa zdań współrzędnie złożonych). Jego wypowiedzi stanowiące opisy ilustracji są dość krótkie. K. łączy w zdaniach dwa języki polski i ukraiński (czasami rosyjski). Zjawisko to ilustrują następujące przykłady: *Tutaj pes leży, a ptah kormi swoich ptaszinat [ukr. pisklęta]; Chłopczyk wziął czerepahę.* Niekiedy wyrazy pochodzenia ukraińskiego/rosyjskiego są odmieniane według zasad języka ukraińskiego/rosyjskiego, a czasami K. stosuje reguły charaktersytyczne dla polszczyzny. Łączenie języków jest strategią chłopca na komunikację po polsku.

Tabela 54 Kategorie błędów fleksyjnych K. według części mowy

Kategoria błędu (część mowy)	Liczba
Czasownik	33
Rzeczownik	22
Zaimek	10
Przymiotnik	4

Źródło: opracowanie własne

Najwięcej błędnych form w wypowiedzi K. polega na używaniu czasowników pochodzących z języka ukraińskiego lub rosyjskiego z polską końcówką fleksyjną. Zjawisko to jest zauważalne zarówno w odniesieniu do czasowników w czasie teraźniejszym, jak i czasowników w czasie przeszłym. np. *hrają się* zamiast bawią się, *stryla* zamiast strzela, *ubieżał* zamiast uciekał. Dziecko próbuje w ten sposób tworzyć czasowniki w aspekcie niedokonanym i dokonanym, np. *ubieżał* (uciekał) – *ubiał* (uciekł).

Innym rodzajem błędu często zauważalnym w wypowiedziach K. jest używanie błędnych, zniekształconych form czasowników w czasie przeszłym i teraźniejszym (zanotowano po 5 takich form w obydwu czasach). Można tutaj wskazać zarówno formy, które najprawdopodobniej sprawiają trudność związaną z prawidłową wymową (np. uproszczenie grup spółgłoskowych w czasowniku *spada lub sprzedaje*

i wymówienie ich jako *pada* lub *predaje* czy niepoprawne wymówienie samogłoski nosowej *ą* jako *-omu – rozwieszajomu* zamiast *rozwieszają* - lub samogłoski *o* jako *u – wziuł* zamiast *wziął*). Są też formy, które trudno jednoznacznie wytłumaczyć (np. *myde* zamiast *myje; zachfosił* zamiast *zaprosił*).

Sporadycznie występowały tez takie błędy jak niepoprawna forma bezokolicznika (*sfoto* zamiast *sfotografować*) lub błędny rodzaj czasownika (np. *oni nalalyły*).

Tabela 55 Rodzaje błędów czasownika w wypowiedzi K. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Czasownik	Forma czasownika ukraińskiego/rosyjskiego z polską końcówką fleksyjną	21	*hrają się* zamiast *bawią się*, *stryla* zamiast *strzela*, *ubieżał* zamiast *uciekał*, *pobaczyły* zamiast *zobaczyły*
	Błędna forma czasownika w czasie przeszłym	5	*sfotkał* zamiast *zrobił zdjęcie*, *wziuł* zamiast *wziął*, *zachfosił* zamiast *zaprosił*
	Błędna forma czasownika w czasie teraźniejszym	5	*pada* zamiast *spada*, *myde* zamiast *myje*, *bieha* zamiast *biega*
	Błędna forma bezokolicznika	1	*sfoto* zamiast *sfotografować*
	Błędny rodzaj	1	*nalalyły* zamiast *nalały*

Źródło: opracowanie własne

W kategorii rzeczownika K. popełnił najwięcej błędów polegających na wyborze niewłaściwego przypadka. Chłopiec używał form dopełniacza zamiast biernika (*ptaków* zamiast *ptaki, kur* zamiast *kury*). Jest to błąd interferencyjny, polegający na przeniesieniu synkretyzmów biernika i dopełniacza również na rzeczowniki rodzaju niemęskoosobowego. K. rozszerzył te regułę nieco dalej, stosując formy dopełniaczowe również w przypadku rzeczowników nieżywotnych (np. *siana* zamiast *siano*, *lista* zamiast *list*). Ponadto K. używał form dopełniacza zamiast narzędnika (np. *psa* zamiast *psem*, *wiewiórki* zamiast *wiewiórką*). Trudno jednoznacznie wyjaśnić ten rodzaj błędu.

Kolejnym pod względem częstotliwości błędem jest wybór niewłaściwej równoległej końcówki fleksyjnej. Błąd ten pojawiał się w dopełniaczu rzeczowników rodz. męskiego i polegał na trudności w wyborze końcówki *-a* lub *-u* (np. *autokara* zamiast *autokaru*; *lista* zamiast *listu*) oraz w formach celownika rzeczowników

rodz. męskiego i wyboru odpowiedniej końcówki *-owi* zamiast *-u* (np. *właścicielu* zamiast *właścicielowi*). To typowe błędy interferencyjne. Chłopiec miał także trudność z formą celownika wyrazu „tata", który został odmieniony przez dziecko według paradygmatu odmiany rzeczowników rodz. męskiego (*tatowi*), podczas gdy wyraz ten odmienia się jak rzeczowniki rodz. żeńskiego (*tacie*). Jest to błąd interferencyjny – w ukraińskim występuje forma celownika „tatowi".

Sporadycznie w wypowiedzi K. pojawiły się też błędy polegające na błędnych alternacjach tematycznych (np. *autokare* zamiast *autokarze, pieseka* zamiast *pieska*). Alternacja r:rz nie występują w języku pierwszym dziecka, więc dziecko nie może w sposób intuicyjny przyswoić tego fenomenu. Ponadto zapamiętanie wymian spółgłoskowych i samogłoskowych jest uzależnione od frekwencji. Najwyraźniej K. ma zbyt rzadki kontakt z tymi formami, aby je przyswoić. Inne błędne formy, które zanotowano w wypowiedziach K. polegały na użyciu końcówek z języka ukraińskiego (*krowu* zamiast *krowę, lodku* zamiast *łódkę*). Pojedyncze błędy w zakresie odmiany rzeczownika polegały na braku odmiany przez przypadki (użyciu formy mianownika zamiast biernika), błędnej liczbie rzeczownika (miejscownik liczby mnogiej zamiast pojedynczej - *(w) gniazdach* zamiast *(w) gnieździe*) oraz błędnej formie rzeczownika (*koleg* zamiast *kolega*).

Tabela 56 Rodzaje błędów rzeczownika w wypowiedzi K. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Rzeczownik	Wybór niewłaściwego przypadka	7	*kur* zamiast *kury*, *lista* zamiast *list*, *wiewiórki* zamiast *wiewiórką*, *psa* zamiast *psem*
	Wybór niewłaściwej równoległej końcówki fleksyjnej	6	*autokara* zamiast *autokaru*; *właścicielu* zamiast *właścicielowi*; *tatowi* zamiast *tacie*
	Błędne alternacje tematyczne	3	*autokare* zamiast *autokarze*, *pieseka* zamiast *pieska*
	Wybór końcówki fleksyjnej z języka ukraińskiego/rosyjskiego	3	*krowu* zamiast *krowę*, *lodku* zamiast *łódkę*
	Brak odmiany przez przypadki	1	*Cucyk* (imię psa) zamiast *Cucyka*
	Błędna liczba	1	*(w) gniazdach* zamiast *(w) gnieździe*
	Inne błędne formy rzeczownika	1	*koleg* zamiast *kolega*

Źródło: opracowanie własne

Najczęstszy błąd dotyczący fleksji zaimków to nadużywanie ortotonicznych form zaimków (*jemu* zamiast *mu*, *jego* zamiast *go*). Ponadto K. stosował zaimek *one* zamiast *oni* w odniesieniu do dzieci – chłopca i dziewczynki. Taki bąd pokazuje, że K. ma problem z wyróżnieniem rodzaju i wyborem odpowiedniego zaimka (kieruje się zasadą, iż „dzieci" zawsze będą określane jako „one"). Ponadto K. używa form dopełniacza zamiast biernika (*swoich ptaków* zamiast *swoje ptaki*). Błąd ten dodatkowo może wynikać z trudności w wyróżnieniu rodzaju męsko- i niemęskosobowego. Wszystkie te błędy zaimka są wyraźnie błędami interferencyjnymi.

Błędy dotyczące przymiotnika polegały na braku odmiany przez przypadki.

Tabela 57 Rodzaje błędów zaimka i przymiotnika w wypowiedzi K. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Zaimek	Nadużywanie ortotonicznych form zaimka	6	*jemu* zamiast *mu*, *jego* zamiast *go*
	Błędny rodzaj zaimka	3	*one* zamiast *oni*
	Wybór niewłaściwego przypadka zaimka	1	*swoich* zamiast *swoje*
Przymiotnik	Brak odmiany przymiotnika	4	*(po) polski* zamiast *(po) polsku*

Źródło: opracowanie własne

5.3.8.3 Poziom kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu

K. udzielił co najmniej jednaj odpowiedzi na pytania odnoszące się do tekstów narracyjnych. Chłopiec odpowiedział na jedno pytanie dotyczące tekstu pierwszego, 4 pytania dotyczące tekstu drugiego oraz 1 pytanie dotyczące tekstu trzeciego. K. dobrze poradził sobie z odpowiedziami na pytania faktograficzne i o przyczynę. Na uwagę zasługuje fakt, że K. udzielił odpowiedzi na pytanie zaczynające się od zaimka pytajnego „skąd", co na tle wyników innych dzieci było dość wyróżniające (większość dzieci myliła ten zaimek z „dlaczego?"). Po hipotetycznym odniesieniu wyniku K. do normy, chłopiec otrzymałby wynik niski.

Tabela 58 Wyniki K. w podteście „Dyskurs - rozumienie tekstów"

	Tekst 1	Tekst 2	Tekst 3	Tekst 4
Wynik surowy – liczba punktów	1/5	4/5	1/ 5	0/5
Wynik – norma wg kryterium wieku	niski			
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	niski			

Źródło: opracowanie własne

K. zaczyna dobrze rozumieć teksty i różne rodzaje pytań. Chłopiec wymaga wsparcia w rozumieniu relacji czasowych, a także odczytywania informacji między wierszami. Istotne również byłoby wsparcie chłopca w zakresie rozumienia tekstów informacyjnych, mniej odnoszących się do życia codziennego. Teksty te są często spotykane w podręcznikach i dobrze byłoby pokazywać chłopcu strategie wspomagające rozumienie tekstów informacyjnych.

Kompetencja leksykalna, gramatyczna, dyskursywna oraz czas akwizycji wskazują, że K. jest na etapie podstawowej komunikacji (Krashen i Terrell 1998).

5.3.9 Studium przypadku: Chłopiec 7 – M.

M. pochodzi ze wschodniej Ukrainy i mieszka w Polsce od 18 miesięcy. Językiem pierwszym dziecka jest rosyjski. W domu chłopca rozmawia się po rosyjsku. M. ma 8 lat i jest uczniem klasy pierwszej. W trakcie diagnozy w języku rosyjskim M. nie miał problemu z rozróżnianiem głosek w języku rosyjskim czy dobieraniem słów na wskazaną głoskę. Zarówno badanie w języku rosyjskim jak i polskim wskazuje, że chłopiec ma wadę wymowy – rotacyzm. M. jest komunikatywnym i chętnym do współpracy dzieckiem. W czasie badań w języku polskim zaobserwowano, że chłopiec udzielał odpowiedzi z namysłem, starał się wydobyć słowa z pamięci, nie spieszył się z udzielaniem odpowiedzi. Kiedy nie znał jakiegoś słowa, starał się zastąpić je synonimem lub opisać znaczenie. M. różnicuje polski i rosyjski, potrafi dostosować język do rozmówcy, co świadczy o dużej świadomości metajęzykowej i wysokiej kompetencji socjolingwistycznej. M. chodzi na lekcje języka polskiego jako obcego w szkole.

5.3.9.1 Poziom kompetencji leksykalnej

M. zdobył 23 punkty w podteście sprawdzającym rozumienie słów (na 28). Jest to wysoki wynik, który po odniesieniu do normy pokazuje, że kompetencja leksykalna (rozumienie) jest w normie pod względem wieku oraz wieku i płci. Chłopiec potrafił zrozumieć 11 czasowników i 12 rzeczowników. W podteście sprawdzającym produkcję słów chłopiec otrzymał 15 punktów, a więc ponad połowę wszystkich punktów możliwych do uzyskania w tym podteście. Po odniesieniu do normy M. uzyskałby wynik typowy, a więc również M. uzyskał wysoki wynik. Spośród sześciu czasowników M. potrafił poprawnie nazwać tylko jeden, a spośród 19 rzeczowników chłopiec potrafił

nazwać 14 (a więc znał zdecydowaną większość). Można zauważyć, że znajomość czasowników i rzeczowników jest u chłopca proporcjonalna.

Tabela 59 Wyniki M. w podtestach „Słownik - rozumienie słów" oraz „Słownik - produkcja słów"

	Rozumienie słów	Produkcja słów w języku polskim	Produkcja słów w języku polskim oraz w języku ukraińskim/rosyjskim
Wynik surowy – liczba punktów	23/28	15/25	15/25
Wynik – norma wg kryterium wieku	typowy	typowy	typowy
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	typowy	typowy	typowy

Źródło: opracowanie własne

Wyniki M. w podtestach związanych z kompetencja leksykalną pokazują, że chłopiec ma duży zasób słownictwa w języku polskim. Chłopiec radzi sobie bardzo dobrze zarówno z rozumieniem, jak i z produkcją słów (w obydwu podtestach uzyskał wynik typowy). Chłopiec zna wiele słów po polsku – zarówno te, które są niemalże identyczne w języku rosyjskim, jak i te które są inne. Wyniki podtestów pokazują, że M. ma kompetencje leksykalną na poziomie rodzimego użytkownika języka. M. ma bogaty zasób słownictwa, zna nawet słowa rzadziej występujące w języku codziennej komunikacji.

5.3.9.2 Poziom kompetencji gramatycznej

W podteście sprawdzającym umiejętność powtarzania zdań M. otrzymał 28 punktów na 34 możliwe do uzyskania. Po odniesieniu do normy chłopiec otrzymałby wynik typowy. Chłopiec popełnił drobne błędy wynikające z interferencji (np. używał dłuższych form zaimków), co nie pozwalało na przyznanie punktów. Analiza wyników podtestu pokazuje, że chłopiec opanował wszystkie konstrukcje składniowe występujące w TRJ. M. bardzo dobrze poradził sobie z rozumieniem zdań – zdobył 31 punktów na 32 możliwe do zdobycia. Po odniesieniu do normy można stwierdzić, że jest to wynik typowy. W podteście sprawdzającym odmianę wyrazów M. zdobył 11 punktów. To większość punktów przewidzianych w tym podteście, jednak po odniesieniu do normy byłby to wynik niski. M. popełnił w trzech przykładach błędy wynikające z interferencji z języka rosyjskiego.

Tabela 60 Wyniki M. w podtestach „Gramatyka - powtarzanie zdań", „Gramatyka - rozumienie zdań" oraz „Gramatyka - odmiana wyrazów"

	Powtarzanie zdań	Rozumienie zdań	Odmiana wyrazów
Wynik surowy – liczba punktów	28/34	31/32	11/14
Wynik – norma wg kryterium wieku	typowy	typowy	niski
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	typowy	typowy	niski

Źródło: opracowanie własne

Kompetencja gramatyczna M. jest na wysokim poziomie. Chłopiec w dwóch podtestach: „Gramatyka – rozumienie zdań" oraz „Gramatyka – powtarzanie zdań" uzyskał wynik typowy, co wskazuje, że M. ma kompetencję gramatyczną bliską kompetencji rodzimego użytkownika polszczyzny. Drobne błędy wynikające z interferencji ujawniają się dopiero w podteście „Gramatyka – odmiana wyrazów". Wyniki tego podtestu pokazują, że M. może potrzebować wsparcia we fleksji rzeczowników, zwłaszcza w wyrazach, w których podczas odmiany zachodzą alternacje o:ó oraz r:rz (pola – pól; ser – serze) oraz w tworzeniu liczby mnogiej rzeczowników.

5.3.9.2.1 Błędy fleksyjne w swobodnych wypowiedziach

Analiza wypowiedzi M. pokazuje, że chłopiec posługuje się wszystkimi typami zdań – pojedynczymi i złożonymi współrzędnie (*Chłopiec jest na drzewie, a dziewczynka na dole. Dziewczynka ciągnie kozę i chce ją wyprowadzić.)* oraz podrzędnie (*Chłopiec udaje, że jest duchem, bo chce wystraszyć babcię i dziadka*). M. konstruuje swoją wypowiedź w sposób logiczny, szczegółowo opisując elementy ilustracji i interpretując zdarzenia przedstawione na rysunkach. M. potrafi budować zdania, używając wyłącznie polskiego. W wypowiedzi chłopca nie ma rusycyzmów. Chłopiec popełniał niewiele błędów fleksyjnych. Analiza błędów wskazuje, że chłopiec podobnie radzi sobie z odmianą czasownika i rzeczownika (zanotowano 8 błędów odnoszących się do czasownika i 7 do rzeczownika). Ponadto zauważono sporadyczne błędy dotyczące liczebnika (2 błędy), zaimka (1 błąd) i przymiotnika (1 błąd).

Tabela 61 Kategorie błędów fleksyjnych M. według części mowy

Kategoria błędu (część mowy)	Liczba
Czasownik	8
Rzeczownik	7
Liczebnik	2
Zaimek	1
Przymiotnik	1

Źródło: opracowanie własne

Najczęstszy błąd w kategorii czasownika polegał na myleniu rodzaju. Na skutek interferencji chłopiec dobierał niewłaściwą końcówkę do czasownika odnoszącego się do słowa „żurawie" – *zbudowali* zamiast *zbudowały*. Błąd ten wynika najprawdopodobniej stąd, że w języku rosyjskim rzeczownik „żurawie" ma rodzaj męski, a dodatkowo wszystkie rzeczowniki w liczbie mnogiej są zakończone na *-li*. Chłopiec miał zatem trudność w dokonaniu wyboru rodzaju męsko- lub niemęskoosobowego czasownika. Ponadto M. stosował końcówkę *-ły* zarezerwowaną dla rzeczowników rodz. niemęskoosobowego, podczas gdy chłopiec powinien użyć form czasownika w czasie przeszłym z końcówką odpowiadającą rodzajowi męskoosobowemu, czyli z końcówką *-li*. Błąd ten dotyczył czasowników łączących się z podmiotem szeregowym wyrażonym rzeczownikami odnoszącymi się do dzieci (*dziewczynka i chłopiec chodziły*, *pan i chłopiec rozwieszały*). M. błędnie zinterpretował (pod względem gramatycznym) tego typu podmiot i wybrał rodzaj niemęskoosobowy (jak dla rzeczownika „dzieci"), podczas gdy rzeczowniki rodzaju męskiego w podmiocie szeregowym (takie jak np. „chłopiec") implikują użycie rodzaju męskoosobowego (nawet jeśli pod względem semantycznym chłopiec i dziewczynka to dzieci).

Innym najczęstszym błędem było użycie niepoprawnych form czasowników w czasie teraźniejszym. Błąd polegał na niewłaściwym użyciu formy liczby mnogiej czasu teraźniejszego czasownika „skakać" oraz „kłaść się" (*skakają* zamiast *skaczą*, *kładzą się* zamiast *kładą się*). Błąd ten może wskazywać, iż odmiana wymienionych czasowników nie jest jeszcze utrwalona.

Sporadycznie zdarzały się też takie błędy jak niepoprawna forma w czasie przeszłym (*przygonił* zamiast *przegonił*) oraz spolszczona forma czasownika z języka rosyjskiego (*naczał* zamiast *zaczął*).

Tabela 62 Rodzaje błędów czasownika w wypowiedzi M. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Czasownik	Błędny rodzaj	4	*rozwieszały* zamiast *rozwieszali*, *chodziły* zamiast *chodzili*, *zbudowali* zamiast *zbudowały*
	Błędna forma czasownika w czasie teraźniejszym	2	*skakają* zamiast *skaczą*, *kładzą się* zamiast *kładą się*
	Błędna forma czasownika w czasie przeszłym	1	*przygonił* zamiast *przegonił*
	Forma czasownika ukraińskiego/rosyjskiego z polską końcówką fleksyjną	1	*naczał* zamiast *zaczął*

Źródło: opracowanie własne

Najczęstsze błędy dotyczące odmiany rzeczownika polegały na wyborze niewłaściwego przypadka. M. nie stosował form dopełniacza po negacji czasownika, używał za to form biernika (np. *nie zjadł ptaszki* zamiast *nie zjadł ptaszków*). Być może błąd ten wynika z hiperpoprawności (chłopiec stara się używać po niektórych czasownikach form biernika, a nie dopełniacza, jak to ma miejsce w pierwszym języku, pomijając jednak regułę związaną z negacją i zastąpieniem form biernika formami dopełniacza). Sporadycznie chłopcu zdarza się używać formy dopełniacza rzeczownika w liczbie mnogiej zamiast formy biernika (*żółwi* zamiast *żółwie*), co ma związek z wiodącą w języku rosyjskim kategorią żywotności i niewłaściwym określeniem rodzaju w polszczyźnie, M. użył także formy miejscownika rzeczownika liczby pojedynczej zamiast biernika (*(w) poduszce* zamiast *(w) poduszkę*). Być może przyimek „w" wywołał u chłopca formę miejscownika zamiast biernika (przyimek ten może łączyć się zarówno z biernikiem, jak i z miejscownikiem).

Sporadycznie M. popełniał błędy polegające na niewłaściwych alternacjach tematycznych (*przyjacielami* zamiast *przyjaciółmi*), błędnym utworzeniu liczby mnogiej (*nose* zamiast *nosy*) oraz wyborze niewłaściwej równoległej końcówki fleksyjnej (*dacha* zamiast *dachu*).

Tabela 63 Rodzaje błędów rzeczownika w wypowiedzi M. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Rzeczownik	Wybór niewłaściwego przypadka	4	*ptaszki* zamiast *ptaszków*, *zdjęcie* zamiast *zdjęcia*, *żółwi* zamiast *żółwie*, *(w) poduszce* zamiast *(w) poduszkę*,
	Błędne alternacje tematyczne	1	*przyjacielami* zamiast *przyjaciółmi*
	Błędnie utworzona liczba mnoga rzeczownika	1	*nose* zamiast *nosy*
	Wybór niewłaściwej równoległej końcówki fleksyjnej	1	*dacha* zamiast *dachu*

Źródło: opracowanie własne

W zakresie pozostałych części mowy najwięcej błędów dotyczyło liczebnika. M. miał trudność z doborem właściwego rodzaju liczebnika do rzeczownika w liczbie mnogiej (*dwa chłopcy* zamiast *dwaj chłopcy*). Chłopiec nie odmienił także liczebnika, mimo iż z odmianą rzeczownika nie było problemu (*na samochodzie jeden* zamiast *na samochodzie jednym*). Błędy te wskazują, że określanie rodzaju liczebników zbiorowych i odmiana liczebnika przez przypadki może być dla M. jeszcze dużym wyzwaniem.

Sporadyczne błędy dotyczyły przymiotnika (wybór niewłaściwego przypadka – użycie formy dopełniacza zamiast biernika) . Błąd ten ilustruje następujący przykład: *Zostawiła małych dzieci*. Błąd ten wynika z braku rozróżnienia rodzaju męsko- i niemęskoosobowego i przypisania nadrzędnej roli kategorii żywotności, a nie osobowości. Dodatkowo M. popełnił błąd zaimka, stosując niewłaściwy rodzaj niemęskoosobowy zamiast męskoosobowego - *Zauważyli potem pana i chłopca, które rozwieszały te plakaty.* Mechanizm tego błędu został dokładniej wyjaśniony przy okazji błędów dotyczących czasownika.

Tabela 64 Rodzaje błędów liczebnika, przymiotnika i zaimka w wypowiedzi M. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Liczebnik	Błędny rodzaj	1	*dwa chłopcy* zamiast *dwaj chłopcy*
	Brak odmiany przez przypadki	1	*(na) jeden* zamiast *(na) jednym*
Przymiotnik	Wybór niewłaściwego przypadka przymiotnika	1	*małych* zamiast *małe*
Zaimek	Błędny rodzaj	1	*które* zamiast *którzy*

Źródło: opracowanie własne

5.3.9.3 Poziom kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu

W podteście sprawdzającym rozumienie tekstów M. zdobył 14 punktów na 20 możliwych do uzyskania, co po odniesieniu do normy dałoby wynik typowy. M. odpowiedział na wszystkie pytania dotyczące tekstu pierwszego, a także udzielił odpowiedzi na 4 pytania do tekstu drugiego, 2 pytania do tekstu trzeciego i 3 pytania do tekstu czwartego. Niezależnie od rodzaju tekstu M. za każdym razem udzielił minimum dwóch odpowiedzi. Najtrudniejsze dla M. okazały się pytania zaczynające się od zaimka „skąd" oraz pytania długie, o złożonej konstrukcji, dotyczące relacji czasowych. Po odniesieniu do normy M. uzyskałby wynik typowy.

Tabela 65 Wyniki M. w podteście „Dyskurs - rozumienie tekstów"

	Tekst 1	Tekst 2	Tekst 3	Tekst 4
Wynik surowy – liczba punktów	5/5	4/5	2/ 5	3/5
Wynik – norma wg kryterium wieku	typowy			
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	typowy			

Źródło: opracowanie własne

M. potrafi bardzo dobrze zrozumieć teksty i odpowiedzieć na różne typy pytań (faktograficzne, o przyczynę, o relacje czasowe, o informacje podane między wierszami). Wyzwanie dla M. stanowią konstrukcje niektórych pytań. Chłopiec nie rozumiał pytań zaczynających się od zaimka pytajnego „skąd", myląc jego znaczenie z zaimkiem „dlaczego". Wynik M. pokazuje, że chłopiec ma kompetencje jak rodzimy użytkownik polszczyzny. Być może w przypadku M. istotna byłaby praca nad rozumieniem gramatycznie zróżnicowanych pytań, a także doskonalenie interpretacji tekstów narracyjnych i informacyjnych (do czego potrzebna jest praca nad leksyką – rozwijanie znajomości synonimów).

W przypadku M. czas akwizycji polszczyzny to jedynie 1,5 roku, jednak w większości podtestów chłopiec osiągał wyniki jak rodzimy użytkownik polszczyzny w wieku M. Szczegółowa analiza błędów fleksyjnych w wypowiedziach chłopca wskazuje ponadto, iż M. popełnia nieliczne błędy. Wyniki dotyczące kompetencji leksykalnej, gramatycznej i dyskursywnej pokazują, że chłopiec jest na etapie zaawansowanej płynności, którą zwykle osiąga się po 5-7 latach nauki (Krashen i Terrell 1998).

5.3.10 Studium przypadku: Dziewczynka 3 – L.

L. pochodzi z zachodniej Ukrainy, językiem pierwszym dziewczynki jest ukraiński. Kiedy L. była w wieku przedszkolnym w domu dziewczynki zaczęto używać języka rosyjskiego. Obecnie dziecko w mowie spontanicznej używa języka rosyjskiego, jednak ukraiński także zna bardzo dobrze. Dziewczynka ma 7 lat i 5 miesięcy, jest uczennicą drugiej klasy. W Polsce przebywa od 24 miesięcy. Diagnoza w języku rosyjskim i ukraińskim pokazała, iż L. odpowiednio akcentuje słowa zarówno po rosyjsku, jak i po ukraińsku, różnicuje obydwa języki. Dziewczynka ma wadę wymowy – seplenienie międzyzębowe. Dziewczynka nie ma trudności związanych ze słuchem fonemowym, potrafi dobierać słowa na wskazaną głoskę, wskazuje spółgłoski, które różnicują dwa słowa. L. potrafi czytać po rosyjsku i po ukraińsku. Dziewczynka myli się jednak przy czytaniu po ukraińsku, gdy litery są podobne do polskich (dochodzi do transferu na poziomie liter – z języka polskiego do języka ukraińskiego). Podobnie L. myśli się, czytając po rosyjsku – nie zna niektórych liter, a niektóre odczytuje jak litery ukraińskie. Dziewczynka potrafi czytać po polsku (dekoduje wyrazy), choć ma problemy ze zrozumieniem tego, co czyta. Podczas badań L. chętnie współpracowała, była komunikatywna i responsywna.

5.3.10.1 Poziom kompetencji leksykalnej

L. otrzymała 14 punktów w podteście sprawdzającym rozumienie słów, co jest połową maksymalnej liczby punktów. Dziewczynka potrafiła poprawnie wskazać 6 czasowników (na 13) i 8 rzeczowników (na 15). Po orientacyjnym odniesieniu do normy, L. otrzymałaby wynik niski. Dziewczynka uzyskała wysoki wynik w podteście sprawdzającym produkcję słów. L. zdobyła ponad połowę punktów, co po odniesieniu do normy dałoby dziewczynce wynik typowy. W ocenie produkcji słów w języku polskim dziewczynka uzyskała 14 punktów, a w ocenie produkcji słów w języku polskim i rosyjskim/ukraińskim 17 punktów. Dziewczynka potrafiła nazwać po polsku 2 czasowniki i 12 rzeczowników.

Tabela 66 Wyniki L. w podtestach „Słownik - rozumienie słów" oraz „Słownik - produkcja słów"

	Rozumienie słów	Produkcja słów w języku polskim	Produkcja słów w języku polskim oraz w języku ukraińskim/rosyjskim
Wynik surowy – liczba punktów	14/28	14/25	17/25
Wynik – norma wg kryterium wieku	niski	typowy	typowy
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	niski	typowy	typowy

Źródło: opracowanie własne

Kompetencja leksykalna L. jest na wysokim poziomie, choć orientacyjne odniesienie do normy wieku pokazuje, że produkcja jest na wyższym poziomie niż rozumienie. W przypadku rozumienia warto podkreślić, że dziewczynka potrafiła proporcjonalnie wskazać zarówno czasowniki jak i rzeczowniki. Wynik podtestu „Słownik – produkcja słów" pokazuje, że dziewczynka ma bogaty zasób słownictwa, zna wiele pojęć adekwatnie do wieku i na poziomie rodzimego użytkownika języka.

5.3.10.2 Poziom kompetencji gramatycznej

W podteście sprawdzającym umiejętność powtarzania zdań L. uzyskała wysoki wynik – 30 punktów na 34 możliwe do otrzymania. Wynik ten pokazuje, że dziewczynka zna wszystkie rodzaje zdań. Zgodnie z normą dziewczynka uzyskałaby wynik typowy. Również w podteście sprawdzającym rozumienie zdań L. poradziła sobie bardzo dobrze, zdobywając 31 punktów na 32 możliwe do uzyskania. Po odniesieniu tej liczby punktów do normy można stwierdzić, że jest to wynik typowy. L. uzyskała ponad połowę punktów (9 na 14) w podteście sprawdzającym odmianę wyrazów, jednak po odniesieniu do normy byłby to wynik niski. Dziewczynce trudność sprawiło utworzenie formy miejscownika od słowa „ser" (*seru* zamiast *serze*), utworzenie liczby mnogiej oraz form dopełniacza rzeczowników niemęskoosobowych (np. *kaloszów* zamiast *kaloszy*, *grzebieniów* zamiast *grzebieni*). Są to błędy wynikające z nadmiernej generalizacji.

Tabela 67 Wyniki L. w podtestach „Gramatyka - powtarzanie zdań", „Gramatyka - rozumienie zdań" oraz „Gramatyka - odmiana wyrazów"

	Powtarzanie zdań	Rozumienie zdań	Odmiana wyrazów
Wynik surowy – liczba punktów	30/34	31/32	9/14
Wynik – norma wg kryterium wieku	typowy	typowy	niski
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	typowy	typowy	niski

Źródło: opracowanie własne

Kompetencja gramatyczna L. jest na wysokim poziomie, o czym świadczą wyniki w podteście bazującym na powtarzaniu zdań oraz ich rozumieniu. Norma wiekowa udowadnia, że w podtestach tych dziewczynka poradziła sobie na równi z rodzimym użytkownikiem języka polskiego. Pewne braki w zakresie kompetencji gramatycznej ukazuje dopiero podtest sprawdzający odmianę wyrazów. Analiza jakościowa podtestu pokazuje, że L. ma trudność z tworzeniem rzeczowników w liczbie mnogiej i ich odmianą (nadmierne stosowanie końcówki – *ów* w dopełniaczu rzeczowników niemęskoosobowych). L. wymaga wsparcia w zakresie odmiany wyrazów, choć ogólnie dziewczynka radzi sobie dość dobrze z polską gramatyką.

5.3.10.2.1 Błędy fleksyjne w swobodnych wypowiedziach

W wypowiedziach swobodnych L. posługuje się wszystkimi typami zdań – pojedynczymi rozwiniętymi (np. *Dzieci zbierają jabłka z drzewa.)* oraz złożonymi współrzędnie i podrzędnie (np. *Tata z synem myją auto, na którym siedzi kogut. Dziewczynka wystraszyła się, że ją zbije rower, a jechał tak szybko, bo go goniła dziewczynka na rolkach.).* Dziewczynka buduje wypowiedź narracyjną w sposób logiczny, uporządkowany, dokonuje interpretacji wydarzeń (np. *Im było fajnie w autokarze i nawet nie chciało im się zejść ze swojego miejsca, bo im było tam jak w hotelu.*). Analiza wypowiedzi L. wskazuje, że dziewczynka popełnia nieliczne błędy w zakresie fleksji. Najwięcej z nich dotyczy czasownika (19), nieco mniej rzeczownika (12). L. ma też trudność z zaimkiem (3 błędy). Zauważono ponadto sporadyczne błędy dotyczące przymiotnika (2 błędy).

Tabela 68 Kategorie błędów fleksyjnych L. według części mowy

Kategoria błędu (część mowy)	Liczba
Czasownik	19
Rzeczownik	12
Zaimek	3
Przymiotnik	2

Źródło: opracowanie własne

Najwięcej błędów w kategorii czasownika polegało na myleniu rodzaju. L. popełniała zatem typowy błąd interferencyjny. Dziewczynka miała niekiedy trudność z rozróżnieniem rodzaju rzeczownika i doborem odpowiedniej końcówki, co skutkowało używaniem zarówno końcówki *-li* tam gdzie powinna być końcówka *-ły*, jak i końcówki *-ły* tam, gdzie powinna pojawić się końcówka *-li*. Trudność ta pojawiał się tylko w dwóch przypadkach – w odniesieniu do rzeczownika „dzieci" oraz podmiotu szeregowego „chłopiec i dziewczynka". W stosunku do pierwszego z wymienionych rzeczowników L. używała czasowników z końcówką *-li* zamiast poprawnej *-ły* (np. *dzieci dowiedzieli się* zamiast *dzieci dowiedziały się*). Zaś w przypadku podmiotu szeregowego – chłopiec i dziewczynka (oni) – L. czasami używała niepoprawnej końcówki *-ły*, zamiast poprawnej *-li* (np. *dotarły* zamiast *dotarli*). Trudność dziewczynki może wynikać z interferencji z języka rosyjskiego oraz interpretacji semantycznej podmiotu „dziewczynka i chłopiec" jako „dzieci", nie zaś jako osoby płci żeńskiej i męskiej (a więc rzeczowniki, które w takim zestawieniu powinny łączyć się z czasownikiem rodzaju męskoosobowego).

Na drugim miejscu pod względem frekwencji znajdują się błędne formy czasowników w czasie teraźniejszym. Dziewczynka zniekształca niektóre formy czasowników, dobierając niewłaściwe końcówki fleksyjne (np. *karmie* zamiast *karmi*) oraz dokonując błędnych oboczności w obrębie tematu (np. *wywieszują* zamiast *wywieszają*).

Kolejny błąd to nadużywanie czasowników zwrotnych. Dziewczynka nadużywała zaimka zwrotnego „się", używając go tam, gdzie nie było takiej potrzeby, co jest błędem interferencyjnym. W języku rosyjskim te same czasowniki i pojawiające się konteksty wymagają użycia zwrotności.

Innym podobnie często występującym błędem były niepoprawne formy aspektu dokonanego. Błędy te polegały na użyciu zbędnego lub niewłaściwego prefiksu (np. *upuściła* zamiast *puściła*, *wsłuchać* zamiast *wysłuchać*). Błędy te skutkowały

użyciem słów o nieco innym znaczeniu niż to, które pasowało do kontekstu (*sprowadzą* zamiast *zaprowadzą*, *upuściła* zamiast *puściła*, *wsłuchać* zamiast *wysłuchać)*. Błędy te wynikały najprawdopodobniej z nieutrwalenia form czasowników w aspekcie dokonanym, pomylenia czasowników (być może przy zwiększonym kontakcie z formami dokonanymi L. zaprzestanie robić tego typu błędy). Zauważono także inny błąd dotyczący aspektu – użycie formy niedokonanej zamiast dokonanej (*nalewały* zamiast *nalały)*. Błąd tego typu wystąpił w wypowiedzi dziewczynki tylko raz.

Tabela 69 Rodzaje błędów czasownika w wypowiedzi L. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Czasownik	Błędny rodzaj	7	*dowiedzieli się* zamiast *dowiedziały się*, *poszli* zamiast *poszły*, *ucieszyli się* zamiast *ucieszyły się*, *dotarły* zamiast *dotarli*
	Błędna forma czasownika w czasie teraźniejszym	4	*wywieszują* zamiast *wieszają*, *karmie* zamiast *karmi*, *grabie* zamiast *grabi*
	Nadużywanie czasowników zwrotnych	4	*wracali się* zamiast *wracali*, *goni się* zamiast *goni*
	Błędna forma aspektu dokonanego	3	*upuściła* zamiast *puściła*, *sprowadzą* zamiast *zaprowadzą*, *wsłuchać* zamiast *wysłuchać*
	Błędne użycie czasownika w aspekcie niedokonanym zamiast dokonanym	1	*nalewały* zamiast *nalały*

Źródło: opracowanie własne

Analiza pokazuje, że w zakresie fleksji imiennej L. najczęściej miała problem z wyborem właściwej końcówki fleksyjnej rzeczowników. Błąd ten można zauważyć szczególnie w formach celownika rzeczowników męskich. Dziewczynka stosowała końcówkę *-u* zamiast *-owi* (np. *dziadku* zamiast *dziadkowi*). W języku rosyjskim w formach celownika występuje jedynie końcówka *-u*, stąd najprawdopodobniej jej nadużywanie w polszczyźnie Ponadto błędy zdarzały się w formach dopełniacza i polegały na niewłaściwym wyborze końcówki *-a* zamiast *-u* (*autokara* zamiast *autokaru*). To także wynik interferencji – w rosyjskim występuje tylko końcówka *-a*, stąd błędy w wypowiedziach L. Błędy związane z wyborem niewłaściwej końcówki

pojawiały się także w formach miejscownika - dziewczynka wybierała niewłaściwą końcówkę *-u* (np. *na roweru* zamiast na *rowerze* – tu dodatkowo brak alternacji r:rz).

Dziewczynka popełniała także sporadycznie błędy polegające na niewłaściwych alternacjach spółgłoskowych rz:r lub r:rz (np. *autokarza* zamiast *autokaru*, *roweru* zamiast *rowerze*). Jest to błąd interferencyjny, ponieważ takie alternacje nie występują w języku rosyjskim, ich opanowanie musi zostać przez dziecko wyuczone. Błędy te mogą świadczyć, iż dziewczynka wie o tym, że w polszczyźnie zachodzą takie wymiany spółgłoskowe (pokazuje to generalizacja w postaci błędu *autokarza*). Formy z tego typu alternacjami są jednak nie do końca utrwalone. Sporadycznie w wypowiedziach L. brakuje odmiany przez przypadki (dziewczynka użyła mianownika zamiast formy dopełniacza lub biernika (*jest podobny do mały serduszko* zamiast *serduszka*, *mama łapie dziewczynka* zamiast *dziewczynkę*). Inny sporadycznie występujący błąd to wybór niewłaściwego przypadka, czyli użycie dopełniacza rzeczowników niemęskoosobowych żywotnych zamiast form biernika (żurawi zamiast żurawie; gołębi zamiast gołębie). Jest to typowy błąd interferencyjny – w języku rosyjskim kategorią nadrzędną jest żywotność i wszystkie rzeczowniki żywotne charakteryzują synkretyzmy biernika i dopełniacza.

Tabela 70 Rodzaje błędów rzeczownika w wypowiedzi L. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Rzeczownik	Wybór niewłaściwej równoległej końcówki fleksyjnej	6	*(na) roweru* zamiast *(na) rowerze*, *dziadku* zamiast *dziadkowi*, *przewodniku* zamiast *przewodnikowi*, *piesku* zamiast *pieskowi*
	Błędne alternacje tematyczne	2	*autokarza* zamiast *autokaru*
	Brak odmiany przez przypadki	2	*serduszko* zamiast *serduszka*
	Wybór niewłaściwego przypadka	2	*żurawi* zamiast *żurawie*

Źródło: opracowanie własne

Inne części mowy, które również sprawiały trudność dziewczynce to zaimek i przymiotnik. Najwięcej błędów w wypowiedzi L. dotyczyło zaimka. Dziewczynka wybierała niewłaściwy przypadek zaimka. Częściowo błąd ten wynika z interferencji i może być związany z charakterystycznymi dla rosyjskiego synkretyzmami biernika i dopełniacza wszystkich rzeczowników żywotnych w liczbie mnogiej (*widzę tych dzieci* zamiast *te dzieci*). Inną przyczyną błędu może być uzus i zasłyszane przez dziewczynkę połączenie czasownika „potrzebować" z formami biernikowymi (stąd błąd *walizki,*

które potrzebują zamiast walizki, których potrzebują). Innym błędem był także niewłaściwy rodzaj. To także błąd interferencyjny, polegający na przeniesienie rodzaju męskiego na rzeczownik, który w polszczyźnie ma rodzaj nijaki (*jakiś ogłoszenie* zamiast *jakieś ogłoszenie*).

Sporadyczne błędy dotyczyły także przymiotnika. Zauważono brak odmiany przez przypadki lub wybór niewłaściwego przypadka (dopełniacza zamiast biernika). Obydwa błędy powstały na skutek interferencji z języka rosyjskiego.

Tabela 71 Rodzaje błędów zaimka i przymiotnika w wypowiedzi L. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Zaimek	Wybór niewłaściwego przypadka	2	*tych* zamiast *te*, *które* zamiast *których*
	Błędny rodzaj	1	*jakiś* zamiast *jakieś*
Przymiotnik	Brak odmiany przymiotnika przez przypadki	1	*mały* zamiast *małego*
	Wybór niewłaściwego przypadka przymiotnika	1	*prawdziwych* zamiast *prawdziwe*

Źródło: opracowanie własne

5.3.10.3 Poziom kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu

L. potrafiła udzielić odpowiedzi na 3 pytania do tekstu pierwszego i drugiego, 1 pytanie do tekstu trzeciego oraz 2 pytania do tekstu czwartego. Ogólnie dziewczynka otrzymała 9 punktów, co po odniesieniu do normy dałoby wynik typowy.

Tabela 72 Wyniki L. w podteście „Dyskurs - rozumienie tekstów"

	Tekst 1	Tekst 2	Tekst 3	Tekst 4
Wynik surowy – liczba punktów	3/5	3/5	1/ 5	2/5
Wynik – norma wg kryterium wieku	typowy			
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	typowy			

Źródło: opracowanie własne

L. bardzo dobrze radzi sobie z rozumieniem tekstów, choć pytania o skomplikowanej strukturze lub o relacje czasowe okazały się trudne. Dziewczynka miała też trudność z udzieleniem odpowiedzi na pytania wymagające interpretacji tekstu. L. potrafiła udzielić odpowiedzi do każdego tekstu, co również świadczy o tym, że dziewczynka rozumie ze słuchu bardzo dobrze. Wynik podtestu pokazuje,

że umiejętność rozumienia dłuższych tekstów ze słuchu L. ma na poziomie rodzimego użytkownika języka.

Wysokie wyniki w podtestach związanych z rozumieniem i produkcją słów, powtarzaniem i rozumieniem zdań, rozumieniem tekstów ze słuchu oraz odmianą wyrazów, a także niewielka liczba błędów w swobodnych wypowiedziach wskazują, że dziewczynka jest już na etapie zaawansowanej płynności. W prawie wszystkich podtestach L. uzyskała wynik typowy (wyjątkiem był podtest sprawdzający odmianę wyrazów, ale i tak dziewczynka zdobyła dużo punktów). Mimo zaledwie 2- letniej nauki języka dziewczynka ma kompetencje językowe na poziomie zbliżonym do rodzimego użytkownika języka. Według Krashen i Terell (1998) etap ten następuje po 5-7 latach nauki.

5.3.11 Studium przypadku: Dziewczynka 4 – D.

D. pochodzi z zachodniej Ukrainy. Językiem pierwszym dziewczynki jest język ukraiński, tego języka używa się w domu dziewczynki. D. ma 7 lat i 2 miesiące, jest uczennicą klasy pierwszej. Mieszka w Polsce od 24 miesięcy. Diagnoza w pierwszym języku pokazała, że dziewczynka ma wady wymowy (seplenienie rotacyzm – uwidaczniają się one także w języku polskim – oraz paralambdacyzm występujący wyłącznie w języku ukraińskim). Dodatkowo dziewczynka ma trudności w wykonaniu zadań sprawdzających słuch fonemowy (dziewczynka nie potrafiła powtórzyć po ukraińsku poprawnie słów oraz ciągu sylab, nie potrafi wskazać spółgłoski w wyrazie, nie potrafi różnicować słów różniących się jedną głoską). D. nie potrafi czytać ani po ukraińsku, ani po polsku. Podczas badań w języku polskim D. mieszała języki i nie potrafiła dostosować języka do rozmówcy. Dziewczynka nie była świadoma, czy mówi po ukraińsku, czy po polsku. Mieszanie języków to zapewne strategia radzenia sobie w sytuacji komunikacyjnej w języku polskim i niwelowanie luk związanych ze znajomością słownictwa, jednak D. ma wyraźną trudność związaną ze świadomością metajęzykową. Dodatkowym utrudnieniem komunikacyjnym w obydwu językach są wady wymowy, które powodują wiele zniekształceń (tak po polsku, jak i po ukraińsku). D. chętnie współpracowała, była komunikatywna. D. chodzi na zajęcia z języka polskiego jako obcego organizowane w szkole.

5.3.11.1 Poziom kompetencji leksykalnej

D. otrzymała 18 punktów w podteście sprawdzającym rozumienie słów, a więc otrzymała ponad połowę punktów. Dziewczynka potrafiła poprawnie wskazać 7 czasowników (na 13) i 11 rzeczowników (na 15). D. otrzymała dość niski wynik w podteście sprawdzającym produkcję słów – 8 punktów na 25 możliwych do zdobycia (niezależnie od języka). Większość słów znanych dziewczynce to słowa kognaty. D. często nie udzielała odpowiedzi lub podawała ogólniejsze znaczenie (np. *dzięcioł – ptak, muchomor – grzyb, weterynarz – lekarz do zwierząt*). Z punktu widzenia akwizycji podawanie ogólniejszych znaczeń jest dobrą strategią, choć może zastanawiać, czy dziecko w ogóle zna pojęcia, które pojawiły się w podteście. Po odniesieniu do normy dziewczynka otrzymałaby wynik niski w obydwu podtestach.

Tabela 73 Wyniki D. w podtestach „Słownik - rozumienie słów" oraz „Słownik - produkcja słów"

	Rozumienie słów	Produkcja słów w języku polskim	Produkcja słów w języku polskim oraz w języku ukraińskim/rosyjskim
Wynik surowy – liczba punktów	18/28	8/25	8/25
Wynik – norma wg kryterium wieku	niski	niski	niski
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	niski	niski	niski

Źródło: opracowanie własne

Wyniki podtestów pokazują, że dziewczynka zdecydowanie lepiej radzi sobie z rozumieniem niż z produkcją słów. Mimo dwuletniej akwizycji języka polskiego, D. ma dość niską kompetencję leksykalną. Choć dziewczynka stosuje strategię opisywania lub podaje znaczenia ogólniejsze, to jednak wydaje się, że wielu słów nie zna. Dziewczynka nie zna wielu słów zarówno w języku polskim jak i po ukraińsku. Wyniki pokazują, że najprawdopodobniej dziewczynka wymaga wsparcia nie tylko w rozwijaniu kompetencji leksykalnej w polszczyźnie, ale w rozwijaniu słownika mentalnego i pojęć związanych z ogólną wiedzą o świecie (co pozwoli na zniwelowaniu luk w znajomości słownictwa niezależnie od języka).

5.3.11.2 Poziom kompetencji gramatycznej

D. uzyskała 20 punktów na 34 w podteście bazującym na powtarzaniu zdań. Dziewczynka potrafiła powtórzyć większość zdań pojedynczych, ale spośród zdań złożonych potrafiła powtórzyć tylko niektóre. W podteście „Gramatyka – rozumienie zdań" dziewczynka otrzymała 24 punkty. Największą trudność D. miała z rozumieniem

zdań z dopełnieniem bliższym i dalszym (np. *Dziewczynka pokazuje kredką nóż. Pani pokazuje panu chłopca.*), co może wskazywać na trudność w zakresie rozumienia form fleksyjnych i pełnionych przez nie funkcji (np. co jest narzędziem, a co jest pokazywanym obiektem). Wyzwaniem były także zdanie złożone z przymiotnikami (*Królik nie jest duży, ale jest biały.*), zdanie z imiesłowem (*Królik patrzy na idącego kota.*) oraz zdanie z zaimkiem osobowym w bierniku (*Ona jej nie ciągnie.)*. Najmniej punktów dziewczynka zdobyła w podteście sprawdzającym odmianę wyrazów. D. potrafiła prawidłowo odmienić jedynie 3 wyrazy. We wszystkich podtestach dziewczynka otrzymałaby wynik niski po odniesieniu do norm wg wieku oraz wg wieku i płci.

Tabela 74 Wyniki D. w podtestach „Gramatyka - powtarzanie zdań", „Gramatyka - rozumienie zdań" oraz „Gramatyka - odmiana wyrazów"

	Powtarzanie zdań	Rozumienie zdań	Odmiana wyrazów
Wynik surowy – liczba punktów	20/34	24/32	3/14
Wynik – norma wg kryterium wieku	niski	niski	niski
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	niski	niski	niski

Źródło: opracowanie własne

D. wymaga wsparcia w zakresie kompetencji gramatycznej. Wszystkie podtesty wskazują, że dziewczynka ma trudności z gramatyką języka polskiego, jednak najwyraźniej dowodzi tego podtest „Gramatyka – odmiana wyrazów". Dziewczynka nie zna zasad polskiej fleksji i mimo dwuletniego pobytu w Polsce uzyskuje bardzo niski wynik w tym podteście. Być może trudności dziewczynki w opanowaniu końcówek fleksyjnych wynikają z trudności związanych ze słuchem fonemowym, które zaobserwowano podczas diagnozy w języku pierwszym.

5.3.11.2.1 Błędy fleksyjne w swobodnych wypowiedziach

Dziewczynka buduje logiczną, rozbudowaną narrację, używając zdań pojedynczych i współrzędnie złożonych (*Pan jeden pokażuje wszystkim Warszawę, a jedna dziewczynka zobaczyła malutkiego pieska. Dieci już siadały i jeszcze jedzą i rozmawiają.*) Dziewczynka nie używa zdań złożonych podrzędnie. Charakterystycznym elementem pojawiającym się w wypowiedziach D. jest mowa niezależna, którą dziewczynka wplata w konstruowaną opowieść

(np. *Dziewczynka zobaczyla teho pieska i jeden chłopak powiedział: „Może on chce jeść?” lub Potem dziewczynka powiedziała: „Cii, nic nie mów”.)*. W wypowiedziach D. występują słowa ukraińskie (np. *Pan maluje zabor. Ptah dał ptaham jedzenia. Jeden malutki chłopaczek na kowderku bawi się. Dziewczynka jeszcze jedna jest we fontannie i swój korabik złożyć na wodu.*). Jest to najprawdopodobniej sposób na komunikowanie się i budowanie wypowiedzi mimo braku znajomości słownictwa po polsku. Analiza wypowiedzi D. wskazuje, że najwięcej błędów popełnianych przez dziewczynkę dotyczy czasownika (28). Mniej błędów dotyczy rzeczownika (17) oraz zaimka (11). Sporadycznie w wypowiedziach D. pojawiały się błędy w zakresie przymiotnika i liczebnika (po 1 błędzie).

Tabela 75 Kategorie błędów fleksyjnych D. według części mowy

Kategoria błędu (część mowy)	Liczba
Czasownik	28
Rzeczownik	17
Zaimek	11
Przymiotnik	1
Liczebnik	1

Źródło: opracowanie własne

Spośród błędów dotyczących czasownika najczęściej pojawiały się niepoprawne formy czasowników w czasie teraźniejszym. Błędy te polegały przede wszystkim na braku alternacji tematycznych, np. *ide* zamiast *idzie*, *jede* zamiast *jedzie*. Być może trudność ta wynika faktu, że w języku ukraińskim nie występują głoski miękkie i tego typu alternacje. Dziewczynka może mieć też problem z różnicowaniem tych dźwięków. Inne błędy wynikały z trudności związanej z wymową grup spółgłoskowych i samogłosek nosowych (np. *siadajo* zamiast *wsiadają*, *wychodzo* zamiast *wychodzą*). Jeszcze inne błędy polegały na zniekształceniach, które mocno utrudniały zrozumienie czasowników wypowiadanych przez dziewczynkę i które mogą wynikać również z trudności związanych z wadami wymowy i słuchem fonemowym, np. *jorzy* zamiast *wozi*, *bieje* zamiast *bierze*.

Innym błędem czasownika występującym w wypowiedziach dziewczynki jest błędny rodzaj. D. niepoprawnie dobierała końcówkę czasownika *-ły* do zaimka („oni” w znaczeniu „dzieci” lub „chłopiec i dziewczynka”) lub podmiotu szeregowego

„chłopiec i dziewczynka”, np. Oni dalej poszły. Dziewczynka i chłopak zobaczyły). Błąd ten wynika z interferencji z języka ukraińskiego. Dziewczynka interpretowała zaimek „oni” lub podmiot „chłopiec i dziewczynka” jako „dzieci”, co implikowało błędne użycie końcówki *-ły* w czasownikach. Należy zwrócić uwagę, że błąd związany z rodzajem występował tylko w omówionym kontekście, co oznacza, że dziewczynka dość dobrze opanowała już regułę związaną z wyborem końcówek *-li* i *-ły* oraz określeniem rodzaju męsko- lub niemęskoosobowego.

Dość często pojawiały się także błędne formy czasowników w czasie przeszłym, które można wyjaśnić podobnie jak niepoprawne formy w czasie teraźniejszym. Błędy te najczęściej wynikały z błędnych alternacji lub zniekształceń związanych z wymową (np. *poletał* zamiast *poleciał, pojoł* zamiast *polał*).

Sporadycznie w wypowiedziach D. można zauważyć błędy polegające na braku odmiany czasownika, braku zwrotności czasownika (*kładła spać* zamiast *kładła się spać)* i używaniu niewłaściwego prefiksu, co prowadzi do błędnych pod względem semantycznym form aspektu dokonanego *(złożyć* zamiast *położyć)*.

Tabela 76 Rodzaje błędów czasownika w wypowiedzi D. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Czasownik	Błędna forma czasownika w czasie teraźniejszym	12	*ide* zamiast *idzie,* *jede* zamiast *jedzie,* *stawa* zamiast *staje,* *siadajo* zamiast *wsiadajo,* *jajalewaja* zamiast *nalewa,* *jorzy* zamiast *wozi*
	Błędny rodzaj	5	*poszły* zamiast *poszli,* *zobaczyły* zamiast *zobaczyli*
	Błędna forma czasownika w czasie przeszłym	4	*poletał* zamiast *poleciał,* *wjelał* zamiast *wylał,* *pojoł* zamiast *polał*
	Brak odmiany czasownika	1	*złożyć* zamiast *położyć*
	Brak zwrotności czasownika	1	*kładła spać* zamiast *kładła się spać*
	Błędna forma aspektu dokonanego	1	*złożyć* zamiast *położyć*

Źródło: opracowanie własne

Najczęstsze błędy rzeczownika stanowią błędy polegające na niewłaściwym wyborze końcówki fleksyjnej. Największą trudność D. sprawiały formy miejscownika rzeczowników, w których powinny wystąpić alternacje r:rz, d:dź, n:ń – dziewczynka zamiast końcówki *-e* używała końcówki *-u (np. na wodu zamiast na wodzie, na sianu zamiast na sianie, w gniazdu zamiast w gnieździe)*. Jest to błąd związany z alternacjami tematycznymi, w których spółgłoski twarde wymieniają się na miękkie lub funkcjonalnie miękkie, wymagając końcówki *-e*. Odnotowano również jeden błąd w użyciu celownika – *piesku* zamiast *pieskowi*.

Podobnie często w wypowiedziach D. pojawiały się błędy polegające na błędnej alternacji tematycznej, np. *traktore* zamiast *traktorze*, *piesem* zamiast *psem, koteka zamiast kotka, (na) hulajnogę zamiast (na) hulajnodze*. Inne błędy to brak odmiany przez przypadki (np. *piesek poczuł swojego właściciela i jego tata*; *przyniósł do pieska karma*). Błąd ten dotyczył braku użycia biernika. Kolejny błąd to wybór niewłaściwego przypadka - dopełniacza zamiast narzędnika (*jedzie hulajnogi* zamiast *hulajnogą*) i dopełniacza zamiast biernika (*zobaczył ptaków* zamiast *ptaki*). Pierwszy z błędów najprawdopodobniej jest zwyczajnym omyłkowym wyborem formy (częstszego w użyciu) dopełniacza zamiast narzędnika. Drugi błąd jest ściśle interferencyjny – wynika z przeniesienia synkretyzmu biernika i dopełniacza rzeczownika „ptaki" z języka ukraińskiego, w którym nadrzędną rolę odgrywa kategoria żywotności, a nie osobowości. Jest to zatem błąd związany z określeniem rodzaju. Sporadycznie zdarzały się takie błędy jak używanie ukraińskich końcówek fleksyjnych (np. *z mamoj* zamiast *z mamą*; *ptakam* zamiast *ptakom*) oraz błędny rodzaj rzeczowników (np. *bierze listę* zamiast *list*).

Tabela 77 Rodzaje błędów rzeczownika w wypowiedzi D. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Rzeczownik	Wybór niewłaściwej równoległej końcówki fleksyjnej	5	*(na) wodu* zamiast *(na) wodzie*, *(na) samochodu* zamiast (*na) samochodzie*, *w gniazdu* zamiast *(w) gnieździe*, *piesku* zamiast *pieskowi*
	Błędne alternacje tematyczne	4	*traktore* zamiast *traktorze*, *piesem* zamiast *psem*

	Brak odmiany przez przypadki	3	*karma* zamiast *karmę*, *tata* zamiast *tatę*
	Wybór niewłaściwego przypadka	2	*hulajnogi* zamiast *hulajnogą*, *ptaków* zamiast *ptaki*
	Wybór końcówki fleksyjnej z języka ukraińskiego/rosyjskiego	2	*ptakam* zamiast *ptakom*, *mamoj* zamiast *mamą*
	Błędny rodzaj	1	*listę* zamiast *list*

Źródło: opracowanie własne

Spośród innych części mowy największą trudność sprawiał dziewczynce zaimek. Błędy fleksyjne, które zanotowano najczęściej to błędne formy (*jich* zamiast *ich*, *jim* zamiast *im*, *jone* zamiast *one*), co jest związane z wymową i interferencją z języka ukraińskiego. Dziewczynka używa form występujących w polszczyźnie to jednak dodaje na początku wielu zaimków spółgłoskę „j", co jest przeniesieniem z języka ukraińskiego. Co więcej, błąd ten ulega nadmiernej generalizacji – dziewczynka używa „j" nawet w tych zaimkach, w których w ukraińskim „j" na początku nie występuje. Kolejny błąd to nadużywanie ortotonicznych form zaimków, co również jest błędem o charakterze interferencyjnym. Sporadycznie zauważono błędy polegające na pomylenie form zaimka zwrotnego (*się* zamiast *sobie*) oraz wyborze niewłaściwego przypadka (narzędnik zamiast celownik – *zrobił zdjęcie wszystkimi* zamiast *wszystkim*).

Zanotowano także pojedyncze błędy przymiotnika (wybór niewłaściwego przypadka – dopełniacza zamiast biernika, co jest związane z określeniem rodzaju rzeczowników żywotnych w liczbie mnogiej) i liczebnika (błędnie użyta forma liczebnika zbiorowego zamiast głównego – *dwoje* zamiast *dwa ptaki* (w odniesieniu do młodych ptaków), co najprawdopodobniej wynika z interpretacji semantycznej – „małe ptaki" podobnie jak „dzieci", a więc w wypowiedzi liczebnik „dwoje"). Błąd ten to zatem najprawdopodobniej generalizacja zasady związanej z używaniem liczebników zbiorowych.

Tabela 78 Rodzaje błędów zaimka, przymiotnika i liczebnika w wypowiedzi D. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Zaimek	Błędna forma zaimka	5	*jich* zamiast *ich*, *jim* zamiast *im*, *jone* zamiast *one*
	Nadużywanie ortotonicznych form zaimka	4	*jemu* zamiast *mu*, *jego* zamiast *go*
	Pomylenie form zaimka zwrotnego	1	*się* zamiast *sobie*
	Wybór niewłaściwego przypadka zaimka	1	*wszystkimi* zamiast *wszystkim*
Przymiotnik	Wybór niewłaściwego przypadka przymiotnika	1	*malutkich* zamiast *malutkie*
Liczebnik	Błędny rodzaj	1	*dwoje* zamiast *dwa*

Źródło: opracowanie własne

5.3.11.3 Poziom kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu

W podteście sprawdzającym rozumienie dłuższych tekstów D. otrzymała 10 punktów. Dziewczynka bardzo dobrze poradziła sobie z tekstem pierwszym, odpowiadając na wszystkie pytania. D. potrafiła odpowiedzieć na 2 pytania do tekstu drugiego i trzeciego oraz na jedno pytanie do tekstu czwartego. D. udzieliła odpowiedzi na pytania faktograficzne oraz pytania o przyczynę i pytania wymagające wnioskowania. Całkowita liczba punktów po odniesieniu do normy wskazuje, że dziewczynka uzyskałaby wynik typowy.

Tabela 79 Wyniki D. w podteście „Dyskurs - rozumienie tekstów"

	Tekst 1	Tekst 2	Tekst 3	Tekst 4
Wynik surowy – liczba punktów	5/5	2/5	2/ 5	1/5
Wynik – norma wg kryterium wieku	typowy			
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	typowy			

Źródło: opracowanie własne

Wyniki podtestu „Dyskurs – rozumienie tekstów" dowodzą, że dziewczynka bardzo dobrze radzi sobie z rozumieniem dłuższych tekstów. Odniesienie do normy wskazuje, że dziewczynka rozumie teksty na poziomie rodzimego użytkownika języka. Wynik ten może nieco zaskakiwać, ponieważ na tle kompetencji leksykalnej i gramatycznej dziewczynka bardzo dobrze poradziła sobie ze zrozumieniem i z interpretacją tekstów. Można by kształtować dalej u D. umiejętność rozumienia ze słuchu w oparciu o pytania dotyczące relacji czasowych oraz poprzez jednoczesne

rozwijanie kompetencji leksykalnej na zasadzie dobierania par synonimów wg schematu „wyraz w tekście – synonim w pytaniu" (np. pieniądze w skarbonce – oszczędności).

Analiza kompetencji leksykalnej, gramatycznej, ze szczególnym uwzględnieniem błędów fleksyjnych, oraz kompetencji dyskursywnej dowodzi, że D. jest na etapie podstawowej komunikacji. Dziewczynka bardzo dużo już rozumie, potrafi udzielać odpowiedzi na pytania wymagające wyjaśnienia, popełnia stosunkowo niewiele błędów w swobodnych wypowiedziach, choć znacznie trudniejsze okazały się dla dziewczynki zadania w podtestach. D. osiągnęła ten etap po 2 latach nauki języka, co jest zgodne z okresem akwizycji przewidzianym dla etapów wg Krashena i Terrell (1998) – 1-3 lata.

5.3.12 Studium przypadku: Dziewczynka 5 – A.

A. pochodzi ze wschodniej Ukrainy i mieszka w Polsce od 25 miesięcy. Jej pierwszym językiem jest rosyjski. Tym językiem dziewczynka porozumiewa się w domu z rodziną. A. ma 7 lat i 5 miesięcy, jest uczennicą klasy pierwszej. Dziewczynka chodzi na lekcje języka polskiego organizowane w szkole. Z diagnozy w języku rosyjskim wynika, że dziewczynka podczas swobodnej wypowiedzi miesza języki (rosyjski i polski), np. zaczyna budować zdanie po rosyjsku i kończy je po polsku lub wplata pojedyncze słowa z języka polskiego do wypowiedzi po rosyjsku. Łączenie języków powoduje, że w wypowiedziach dziewczynki pojawiają się agramatyzmy – dziewczynka stosuje zasady polskiej deklinacji, nie używa rosyjskich końcówek. Podczas zadań sprawdzających słuch fonemowy w języku rosyjskim dziewczynka potrafi wyróżnić zaproponowaną spółgłoskę w sylabie, w wyrazie, jednak ma trudności ze wskazaniem głosek wspólnych w podanych parach wyrazów. Podczas zadania na wymyślanie słów zaczynających się do wskazanej głoski, dziewczynka podaje przykłady wyrazów po polsku. A. nie potrafi czytać po rosyjsku, nie zna cyrylicy. Dziewczynka ma też trudności z czytaniem po polsku. A. chętnie współpracuje, jest chętna do kontaktu, komunikatywna. Kiedy A. nie wie, jak coś powiedzieć po polsku, próbuje inaczej zbudować wypowiedź albo długo się namyśla, szuka słów w pamięci. Czasem zdarza jej się nazywać słowa po rosyjsku i mieszać języki. A. ma niekiedy trudność ze zróżnicowaniem języków – nie wie, czy to słowa polskie, czy rosyjskie.

5.3.12.1 Poziom kompetencji leksykalnej

Dziewczynka zdobyła ponad połowę punktów w podteście sprawdzającym rozumienie słów. Dziewczynka potrafiła wskazać 9 czasowników i 8 rzeczowników.

Po odniesieniu do normy byłby to wynik niski. W podteście sprawdzającym produkcję słów dziewczynka potrafiła nazwać 9 słów po polsku oraz 11 słów po polsku i po rosyjsku. Pierwszy wynik po odniesieniu do normy dałby dziewczynce wynik niski, drugi natomiast byłby już wynikiem typowym. A. dość często podaje uogólnione lub opisowe znaczenie słów (np. *ptaszek* zamiast *dzięcioł*; *pokazuje jak grać* zamiast *dyryguje*; *chce wytrzeć pył* zamiast *trzepie*). Charakterystyczne w odpowiedziach A. jest też wskazywanie funkcji pojawiających się w podteście przedmiotów/osób (np. *wiosło – żeby grzebać*; *weterynarz – pan, który leczy*). Większość słów dziewczynka wyjaśnia jedynie poprzez skojarzenie lub podaje błędne znaczenie (np. *wiatrak* zamiast *żagiel*; *rozwiązywa* zamiast *pruje*). Z punktu widzenia akwizycji odpowiedzi dziewczynki są dość logiczne - pojawiające się w podtestach słownictwo jest trudne, rzadkie, a dziewczynka stosuje szereg strategii radzenia sobie w sytuacji, gdy nie zna odpowiedzi.

Tabela 80 Wyniki A. w podtestach „Słownik - rozumienie słów" oraz „Słownik - produkcja słów"

	Rozumienie słów	Produkcja słów w języku polskim	Produkcja słów w języku polskim oraz w języku ukraińskim/rosyjskim
Wynik surowy – liczba punktów	17/28	9/25	11/25
Wynik – norma wg kryterium wieku	niski	niski	typowy
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	niski	niski	typowy

Źródło: opracowanie własne

A. wymaga wsparcia w zakresie kompetencji leksykalnej. Dziewczynka jest w Polsce od ponad dwóch lat, ale nie rozumie wielu słów. Niektórych słów nie potrafi też nazwać po polsku lub myli ich znaczenie, co pokazuje, że nie zna ich jako pojęć (np. wyraz „komar" A. myli z „muchą", „wodospad z „fontanną"). Z drugiej strony dziewczynka bazuje na podobieństwach między językami i próbuje udzielać odpowiedzi przez wyjaśnienia semantyczne lub wyrazy o uogólnionym znaczeniu. To pokazuje, że etap akwizycji słownictwa, na jakim obecnie jest A., nie pozwala jeszcze dziewczynce używać tak trudnej, nisko frekwencyjnej leksyki.

5.3.12.2 Poziom kompetencji gramatycznej

A. potrafiła powtórzyć większość zdań, otrzymując 21 punktów. Dziewczynka potrafiła powtórzyć różne typy zdań – zarówno pojedyncze, jak i złożone, choć

do pomyłek dochodziło najczęściej w zdaniach złożonych podrzędnie. Wyzwaniem dla A. były nie tyle konstrukcje zdaniowe, co fleksja i powtórzenie odmienionych form występujących w zdaniu. Nieco lepiej A. radziła sobie z rozumieniem zdań. Dziewczynka zdobyła 23 punkty na 32. A. miała trudność ze zdaniami złożonymi podrzędnie (np. *Kura patrzy na kaczkę, która lata*.) oraz zdaniami z dopełnieniem bliższym i dalszym (*Królik pokazuje psu kurę. Chłopiec pokazuje łyżką kredkę*.). Trudność sprawiły dziewczynce też zdania z zaimkiem osobowym w bierniku (*Ona jej nie ciągnie.*) oraz niektóre konstrukcje ze stroną bierną (np. *Królik jest głaskany przez kota.).* Większość przykładów dowodzi, że wyzwaniem dla dziewczynki jest fleksja będąca nośnikiem znaczeń. Odkodowanie funkcji poszczególnych wyrazów wpływa na odczytanie znaczenia. Najmniej punktów A. straciła w podteście „Odmiana wyrazów". A. najlepiej poradziła sobie z odmianą wyrazów, zdobywając 9 punktów na 14. Dziewczynka miała trudność z utworzeniem liczby mnogiej i odmianą w dopełniaczu rzeczowników w liczbie mnogiej.

Tabela 81 Wyniki A. w podtestach „Gramatyka - powtarzanie zdań", „Gramatyka - rozumienie zdań" oraz „Gramatyka - odmiana wyrazów"

	Powtarzanie zdań	Rozumienie zdań	Odmiana wyrazów
Wynik surowy – liczba punktów	21/34	23/32	9/14
Wynik – norma wg kryterium wieku	niski	niski	niski
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	niski	niski	niski

Źródło: opracowanie własne

Sprawności A. badane w teście w zakresie kompetencji gramatycznej są na równym poziomie. Najsłabiej dziewczynka radzi sobie z powtarzaniem zdań. Również rozumienie zdań wskazuje na pewne powtarzalne gramatyczne trudności. Wyniki podtestów wskazują, że dziewczynka nie osiągnęła jeszcze poziomu kompetencji rodzimych użytkowników języka.

5.3.12.2.1 Błędy fleksyjne w swobodnych wypowiedziach

Dziewczynka tworzy logiczną wypowiedź, dokonując interpretacji zdarzeń. A. używa zdań pojedynczych rozwiniętych (np. *Tu urządzają piknik. Dziewczynka idzie z balonami*.) i nierozwiniętych (np. *Mama i tata bawią się. On jedzie*.). Dziewczynka

buduje także różne typy zdań złożonych podrzędnie (np. *Tata zauważa, że oni się kąpią nie w tym miejscu. A to jest pes, który wodę rozlał.*) i współrzędnie (np. *Wszyscy się śmieją i podjadają w autobusie.),* a także zdania złożone z imiesłowami (np. *Nikomu nie mówiąc, oni weszli w taki no jakby sklepik.*). Dziewczynce zdarza się wplatać rusycyzmy lub słowa będące kontaminacją słów rosyjskich i polskich (np. *Potem oni zauważyli objawienie [z ros. w znaczeniu „ogłoszenie"], że piesek zgubił się. Kiedy pan prowadniczy [ros. prowadnik – przewodnik] opowiadał o zamku, dziewczynka zauważyła pieska. Kiedy oni go brali na pszegulek [ros. progulku - spacerek], oni wyszli.*). W swobodnych wypowiedziach dziewczynka popełnia stosunkowo mało błędów fleksyjnych. W kategorii "Czasownik" odnotowano 14 błędów, w kategorii "Rzeczownik" – 12 błędów. A. popełniała także błędy w zakresie fleksji zaimka (6 błędów) oraz przymiotnika (2 błędy).

Tabela 82 Kategorie błędów fleksyjnych A. według części mowy

Kategoria błędu (część mowy)	Liczba
Czasownik	14
Rzeczownik	12
Zaimek	6
Przymiotnik	2

Źródło: opracowanie własne

Najczęstsze błędy w zakresie czasownika to używanie nieistniejących w języku polskim, niepoprawnych form czasownika. Tego rodzaju błędy występowały kilkukrotnie w wypowiedziach dziewczynki, ale dotyczyły jedynie dwóch czasowników – „kąpać się" oraz „umieć". Błędy te mogą wynikać z niedostatecznej znajomości odmiany czasownika (np. A. notorycznie używała formy *kąpają się* zamiast *kąpią się*) lub nauczenia się błędnych form, zasłyszanych od rodzimych użytkowników polszczyzny (*umią* zamiast *umieją*).

Kolejny błąd charakterystyczny dla wypowiedzi A. ma charakter interferencyjny i polega na używaniu męskoosobowej końcówki *-li* w czasownikach w 3 os. liczby mnogiej, które powinny zakończyć się końcówką *-ły* wskazującej rodzaj niemęskoosobowy (np. *gęsi kąpali się, dzieci pojechali, dziewczynki zasnęli*). W języku rosyjskim wszystkie czasowniki mają końcówkę *-li*, nie wyróżnia się rodzaju czasownika tak jak w polszczyźnie. Inne zjawiska językowe zaobserwowane w wypowiedzi A.

to używanie czasowników rosyjskich z polskimi końcówkami fleksyjnymi (np. *krasi* zamiast *maluje; ulecić* zamiast *polecieć*).

Sporadycznie w wypowiedziach A. występowały takie błędy jak: brak zwrotności czasownika (*kąpają* zamiast *kąpią się*), błędna forma bezokolicznika (*wspiąść się* zamiast *wspiąć się*) oraz błędne użycie formy aspektu niedokonanego zamiast dokonanego (*pies chce go łapać* zamiast *złapać*).

Tabela 83 Rodzaje błędów czasownika w wypowiedzi A. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Czasownik	Błędna forma czasownika w czasie teraźniejszym	5	*kąpają się* zamiast *kąpią się*, *umią* zamiast *umieją*
	Błędny rodzaj	3	*kąpali się* zamiast *kąpały się*, *pojechali* zamiast *pojechały*
	Forma czasownika ukraińskiego/rosyjskiego z polską końcówką fleksyjną	3	*krasi* zamiast *maluje*, *ulecić* zamiast *polecieć*
	Brak zwrotności czasownika	1	*kąpają* zamiast *kąpią się*
	Błędna forma bezokolicznika	1	*wspiąść* zamiast *wspiąć*
	Błędne użycie czasownika w aspekcie niedokonanym zamiast dokonanym	1	*łapać* zamiast *złapać*

Źródło: opracowanie własne

Najczęstsze błędy dotyczące rzeczownika polegały na wyborze niewłaściwego przypadka – dopełniacza zamiast biernika (*karmi gołębi, kurek* zamiast *gołębie, kurki*). Błąd ten wynika z interferencji z języka rosyjskiego i jest związany z odmienną kategoryzacją rzeczowników wg rodzaju niż w polszczyźnie (w rosyjskim wszystkie rzeczowniki żywotne mają takie same formy w dopełniaczu jak w bierniku).

Inne najczęstsze błędy to błędne alternacje tematyczne (np. *kozioła* zamiast *kozła*, *autokare* zamiast *autokarze*) i brak odmiany przez przypadki (użycie mianownika zamiast celownika). Obydwa błędy wskazują, że dziewczynka nie przyswoiła jeszcze w pełni form, w których zachodzą alternacje, oraz stosunkowo rzadkich w codziennej komunikacji form celownika. Dziecko rozumie mechanizm związany z obocznościami (w innych wyrazach dziewczynka poprawnie wymienia głoski) i używa form celownika,

jednak zaobserwowane błędy sugerują, że wspomniane zagadnienia fleksyjne nie są jeszcze w pełni zautomatyzowane.

Sporadycznie A. popełniała takie błędy jak błędny rodzaj rzeczownika (*bierze listę* zamiast *list*), błędnie utworzona liczba mnoga rzeczownika (*dwa domu* zamiast *domy* – użycie końcówki *-u* najprawdopodobniej jest hiperpoprawne, ponieważ w języku rosyjskim „dwa domy" to „dwa doma", dziewczynka dokonała tu pewnej analogii z dopełniaczem, zamieniła końcówkę *-a* na *-u*, unikając nadużywania końcówki *-a*, tak jak w przypadku dopełniacza jest to obserwowalne u osób rosyjskojęzycznych). Kolejne pojedyncze błędy to wybór końcówki fleksyjnej z języka rosyjskiego *-am* zamiast *-om* – *właścicielam* zamiast *właścicielom*) oraz wybór niewłaściwej równoległej końcówki fleksyjnej *-u* zamiast *-a* w dopełniaczu (*kogutu* zamiast *koguta*). Wszystkie te (pojedynczo występujące) błędy mogą świadczyć o tym, że dziewczynka jest świadoma konieczności odmiany, ale myli formy lub końcówki, wybierając te niewłaściwe ze znanego jej inwentarza końcówek i form fleksyjnych. Błędy te są zatem wynikiem pomyłek lub hiperpoprawności (jak unikanie końcówki *-a* w dopełniaczu), nie mają charakteru typowo interferencyjnego (za wyjątkiem błędnego rodzaju rzeczownika „list").

Tabela 84 Rodzaje błędów rzeczownika w wypowiedzi A. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Rzeczownik	Wybór niewłaściwego przypadka	4	*kurek* zamiast *kurki*, *gołębi* zamiast *gołębie*
	Błędne alternacje tematyczne	2	*kozioła* zamiast *kozła*, *autokare* zamiast *autokarze*
	Brak odmiany przez przypadki	2	*mama* zamiast *mamie*
	Błędny rodzaj	1	*listę* zamiast *list*
	Błędnie utworzona liczba mnoga rzeczownika	1	*(dwa) domu* zamiast *(dwa) domy*
	Wybór końcówki fleksyjnej z języka ukraińskiego/rosyjskiego	1	*właścicielam* zamiast *właścicielom*
	Wybór niewłaściwej równoległej końcówki fleksyjnej	1	*kogutu* zamiast *koguta*

Źródło: opracowanie własne

Oprócz czasownika i rzeczownika największą trudność sprawiał dziewczynce zaimek. Najczęściej A. myliła przypadki, wybierając dopełniacz zamiast biernika (co wynika z interferencji z języka rosyjskiego i jest związane z błędnym określeniem rodzaju zaimka). Ponadto A. pomyliła formę zaimka *niego* z *nich*, myląc tym samym odmianę zaimka przez osoby (*u niego jest piesek* zamiast *u nich jest piesek*). Dziewczynka użyła także ortotonicznej formy zamiast enklitycznej oraz wybrała niewłaściwy przypadek zaimka (dopełniacz zamiast biernika).

Sporadycznie dziewczynka popełniała błędy dotyczące przymiotnika. A. pomyliła formę przysłówka z przymiotnikiem (używając przysłówka *dużo* zamiast przymiotnika *duża*), a także wybrała niewłaściwy przypadek – dopełniacz zamiast biernika.

Tabela 85 Rodzaje błędów zaimka i przymiotnika w wypowiedzi A. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Zaimek	Wybór niewłaściwego przypadka	4	*ich* zamiast *je*, *swoich* zamiast *swoje*
	Błędna odmiana zaimka przez osoby	1	*niego* zamiast *nich*
	Nadużywanie ortotonicznych form zaimków	1	*jemu* zamiast *mu*
Przymiotnik	Mylenie przymiotnika z przysłówkiem	1	*dużo* zamiast *duża*
	Wybór niewłaściwego przypadka	1	*małych* zamiast *małe*

Źródło: opracowanie własne

5.3.12.3 Poziom kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu

A. potrafiła udzielić odpowiedzi na minimum dwa pytania do każdego z tekstów, uzyskując łącznie 10 punktów. Wynik ten po odniesieniu do normy wg kryterium wieku oraz wg kryterium wieku i płci jest wynikiem typowym. Dziewczynka potrafiła udzielić odpowiedzi zarówno na pytania faktograficzne, pytania o przyczynę, jak również na pytania o relacje czasowe. Wyniki pokazują, że rozumienie tekstów narracyjnych i informacyjnych u A. jest na podobnym poziomie.

Tabela 86 Wyniki A. w podteście „Dyskurs - rozumienie tekstów”

	Tekst 1	Tekst 2	Tekst 3	Tekst 4
Wynik surowy – liczba punktów	3/5	3/5	2/ 5	2/5
Wynik – norma wg kryterium wieku	typowy			
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	typowy			

Źródło: opracowanie własne

A. potrafi bardzo dobrze rozumieć ze słuchu teksty. Dziewczynka otrzymała wynik typowy, można zatem stwierdzić, że A. posiada umiejętność rozumienia tekstów po polsku jak rodzimy użytkownik języka. Na uwagę zasługuje również fakt, że dziewczynka potrafiła udzielić odpowiedzi na pytania o złożonej strukturze oraz na te, które dotyczyły następstw zdarzeń i relacji czasowych. Trudność sprawiły dziewczynce niektóre pytania (np. te zaczynające się od zaimka pytajnego „skąd" oraz te, które wymagały interpretacji i wnioskowania).

Kompetencja gramatyczna, leksykalna i dyskursywna (rozumienie tekstów ze słuchu) oraz analiza błędów fleksyjnych wskazują, że A. jest na etapie średniej płynności. Według podziału Krashena i Terrell (1998) etap ten jest osiągany po 3-5 latach nauki języka. W przypadku A. dziewczynka jest na tym etapie po 2 latach (25 miesiącach) akwizycji polszczyzny.

5.3.13 Studium przypadku: Chłopiec 8 – W.

W. pochodzi z zachodniej Ukrainy i mieszka w Polsce od 34 miesięcy. Chłopiec ma 7 lat i 1 miesiąc, jest uczniem klasy pierwszej. Językiem pierwszym chłopca jest ukraiński, to również język, w którym W. porozumiewa się z rodziną. Z diagnozy w języku ukraińskim wynika, że w wypowiedziach W. pojawiają się rusycyzmy. Chłopiec nie ma trudności z ukraińską gramatyką, słownictwem. Potrafi też bardzo dobrze dobierać słowa na wskazaną głoskę, powtarzać ciągi sylab i słów, wskazywać głoski, którymi różnią się dwa wyrazy. W. potrafi doskonale czytać po ukraińsku. Chłopiec różnicuje język ukraiński i język polski. W. czyta po polsku, choć ma trudność z odkodowaniem i wymówieniem niektórych głosek. Chłopiec jest bardzo komunikatywny. Chętnie współpracuje i wykonuje wszystkie zadania. W. chodzi na lekcje języka polskiego jako obcego organizowane w szkole.

5.3.13.1 Poziom kompetencji leksykalnej

W podteście sprawdzającym rozumienie słów W. otrzymał 17 punktów, a więc ponad połowę maksymalnej liczby punktów. Chłopiec potrafił zrozumieć 7 czasowników (na 13) i 10 rzeczowników (na 15). W podteście sprawdzającym produkcję słów W. otrzymał 11 punktów (za produkcję słów w języku polskim) oraz 15 punktów (za produkcję słów w języku polskim oraz ukraińskim/rosyjskim). Chłopiec najczęściej mylił znaczenia lub podawał ogólniejsze znaczenie (np. *szałas – domek*). Sporadycznie W. próbował też tworzyć wyrazy, które nie istnieją w żadnym z języków

(np. *wiosło – pływnica*). Niektóre z czasowników W. próbował wyjaśnić opisowo, podając prawidłowe znaczenie (np. *trzepie – wybija pył z dywana*) lub odbiegające od przewidywanej odpowiedzi (np. *pruje – szyje sweterek na zimę*). Ze względu na klucz opisowe odpowiedzi nie były zaliczane, jednak niektóre z nich pokazują, że chłopiec odpowiednio interpretuje rysunki i potrafi dostrzec znaczenie rzeczownika/czasownika, nie potrafi jednak użyć odpowiedniego słowa (dotyczy to słów nisko frekwencyjnych). Na uwagę zasługuje fakt, że zarówno rozumienie jak i produkcja słów w języku polskim jest poniżej normy, jednak po wzięciu pod uwagę również słów z języka pierwszego chłopiec otrzymałby wynik typowy.

Tabela 87 Wyniki W. w podtestach „Słownik - rozumienie słów" oraz „Słownik - produkcja słów"

	Rozumienie słów	Produkcja słów w języku polskim	Produkcja słów w języku polskim oraz w języku ukraińskim/rosyjskim
Wynik surowy – liczba punktów	17/28	11/25	15/25
Wynik – norma wg kryterium wieku	niski	niski	typowy
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	niski	niski	typowy

Źródło: opracowanie własne

Słownik mentalny W. jest adekwatny do wieku, jednak wielu słów w języku polskim chłopiec nie zna. Ze względu na trudność i niską frekwencję występowania słów pojawiających się w teście można stwierdzić, że W. otrzymał wysoki wynik, jednak nie posiada kompetencji leksykalnej będącej na poziomie rodzimego użytkownika języka (pokazuje to odniesienie wyników W. do normy).

5.3.13.2 Poziom kompetencji gramatycznej

W podteście sprawdzającym powtarzanie zdań W. otrzymał 29 punktów. Chłopiec miał trudność z powtórzeniem tylko 5 zdań. To bardzo dobry wynik. Również z rozumieniem zdań W. nie miał większych problemów. Chłopiec prawidłowo wskazał prawie wszystkie zdania (zanotowano tylko jedną błędną odpowiedź). W obydwu podtestach W. otrzymał wynik typowy. W podteście sprawdzającym odmianę wyrazów W. otrzymał mniej niż połowę całkowitej liczby punktów (6 na 14). Największy problem dla chłopca stanowiło tworzenie liczby mnogiej rzeczowników (dwie koszuli,

dwie kieszenie, dwa pole) i odmiana rzeczowników w liczbie mnogiej przez dopełniacz (np. *grzebieniów* zamiast *grzebieni*, *nogi* zamiast *nóg*).

Tabela 88 Wyniki W. w podtestach „Gramatyka - powtarzanie zdań", „Gramatyka - rozumienie zdań" oraz „Gramatyka - odmiana wyrazów"

	Powtarzanie zdań	Rozumienie zdań	Odmiana wyrazów
Wynik surowy – liczba punktów	29/34	31/32	6/14
Wynik – norma wg kryterium wieku	typowy	typowy	niski
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	typowy	typowy	niski

Źródło: opracowanie własne

Podtesty dowodzą, że w zakresie kompetencji gramatycznej sprawności chłopca są na różnych poziomach. Z jednej strony rozumienie i powtarzanie zdań – zadanie sprawdzające zarówno fleksję jak i składnię - nie stanowią dla dziecka kłopotu. Wyniki podtestów wskazują, że te sprawności są u chłopca na równi z kompetencją rodzimego użytkownika języka polskiego. Z drugiej strony chłopiec ma duże problemy związane z fleksją. Można przypuszczać, że w podteście pojawiły się te formy, które W. sprawiają największą trudność (dopełniacz liczby mnogiej i tworzenie rzeczowników w liczbie mnogiej).

5.3.13.2.1 Błędy fleksyjne w swobodnych wypowiedziach

Podczas badania z wykorzystaniem *Standaryzowanych Narzędzi do Oceny Wypowiedzi* (SNOW) W. potrafił skonstruować długie i wyczerpujące wypowiedzi w języku polskim, dokonując interpretacji zdarzeń i reakcji bohaterów przedstawionych na ilustracjach.. Chłopiec posługuje się głównie zdaniami pojedynczymi rozwiniętymi. W. buduje również zdania złożone współrzędnie (np. *Tutaj dzieci się bawią w piaskownicy, a tutaj chłopczyk zjeżdża przódem.*) i podrzędnie (*A tu piesek baczy na gniazdo, żeby zobaczyć, co oni tam robią.)*, ale pojawiają się one dość rzadko i czasami zawierają błędy (np. *A kiedy już jej mama wracała z robalem i kot uciekł od tego gniazda*. zamiast *A kiedy już jej mama wracała z robalem, kot uciekł od tego gniazda*; *Kiedy dziewczynka zobaczyła tego chłopca i oddała mu pieska.* zamiast *Kiedy dziewczynka zobaczyła tego chłopca, oddała mu pieska.*). W. używał w zdaniach pojedynczych słów z języka ukraińskiego/rosyjskiego (np. *Kiedy na inny dzień oni wyszli*

z gotelu [hotelu] i poszli na drugą ekspedycję [wycieczkę]. Kiedy Zosia położyła go do swojej sumoczki [torebki] i poszła z nim do hotelu.). Analiza wypowiedzi chłopca pokazuje, że chłopiec popełnił błędy fleksyjne dotyczące rzeczownika (22), czasownika (13), a także pojedyncze błędy związane z takimi częściami mowy jak zaimek i liczebnik. Najwięcej trudności sprawił chłopcu rzeczownik.

Tabela 89 Kategorie błędów fleksyjnych W. według części mowy

Kategoria błędu (część mowy)	Liczba
rzeczownik	22
czasownik	13
zaimek	1
liczebnik	1

Źródło: opracowanie własne

W. popełnia niewiele błędów fleksyjnych dotyczących czasowników. Najczęstsze z nich to hybrydowe formy czasowników pochodzących z języka ukraińskiego w czasie teraźniejszym i przeszłym z polską końcówką fleksyjną (np. *baczy* zamiast *patrzy*, *wstupił* zamiast *wszedł*).

W wypowiedziach chłopca można zauważyć też błędne formy czasowników w czasie przeszłym i teraźniejszym, a więc czasowniki, które uległy zniekształceniu (np. *strzeloł* zamiast *strzelał*, *piękły* zamiast *pękły*, *zagrzeba* zamiast *grabi*, *jedą* zamiast *jedzą*). Trudno wytłumaczyć jednoznacznie genezę tego zjawiska. Można przypuszczać, że niektóre błędy wynikają z braku utrwalenia odmiany czasowników lub z trudności w wymowie i myleniu niektórych głosek polskich, co uwidacznia się w takich przykładach jak *jedą* zamiast *jedzą* (brak głoski „dz") lub *piękły* zamiast *pękły* (zmiękczenie, którego nie powinno być).

W wypowiedziach W. zanotowano także kilka pojedynczych błędów. Pierwszy z nich to mylenie liczby czasownika (używanie liczby mnogiej zamiast pojedynczej – *piesek zobaczyli*). Drugi błąd polegał na pomyleniu form czasu przyszłego z formami czasu przeszłego (użycie form dokonanych w czasie przeszłym zamiast w czasie przyszłym – *chłopczyk przyszedł* zamiast *chłopczyk przyjdzie*). Kolejny błąd to niewłaściwe formy aspektu dokonanego, zawierające nieodpowiedni prefiks (*położyła* zamiast *włożyła*). Ostatnim błędem, który zaobserwowano jest błąd rodzaju – użycie czasownika rodzaju męskiego zamiast żeńskiego. Być może chłopiec wybrał rodzaj męski ze względu na zakończenie rzeczownika „gęś" spółgłoską, a nie samogłoską,

jak większość rzeczowników rodzaju żeńskiego (*gęś wstupił* zamiast *gęś weszła*). Szczegółowe dane zawiera tabela.

Tabela 90 Rodzaje błędów czasownika w wypowiedzi W. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Czasownik	Forma czasownika ukraińskiego/rosyjskiego z polską końcówką fleksyjną	6	*baczy* zamiast *patrzy*; *wstupił* zamiast *wszedł*; *nalalił* zamiast *nalał*
	Błędne formy czasowników w czasie przeszłym	2	*strzeloł* zamiast *strzelał*; *piękły* zamiast *pękły*
	Błędne formy czasowników w czasie teraźniejszym	2	*jedą* zamiast *jedzą*; *zagrzeba* zamiast *grabi*
	Błędna liczba	1	*zobaczyli* zamiast *zobaczył*
	Pomylenie form czasu przyszłego z formami czasu przeszłego	1	*przyszedł* zamiast *przyjdzie*
	Błędne formy aspektu dokonanego	1	*położyła* zamiast *włożyła*
	Błędny rodzaj	1	*wstupił* zamiast *weszła*

Źródło: opracowanie własne

W wypowiedziach W. najczęściej zauważyć można błędy polegające na wyborze niewłaściwego przypadka. Chłopiec stosuje dopełniacz zamiast biernika zarówno w odniesieniu do rzeczowników liczby pojedynczej, jak i mnogiej, jednak szczególnie błąd ten uwidacznia się w przypadku rzeczowników liczby mnogiej należących do rodzaju niemęskoosobowego żywotnego. Chłopiec zamiast biernika bardzo często używa form dopełniaczowych, co jest typowym błędem interferencyjnym z L1. Dodatkowo w obrębie tego błędu można zauważyć wybieranie niewłaściwej równoległej końcówki fleksyjnej *-ów* dominującej w języku ukraińskim (np. *gołębów* zamiast *gołębi, żółwiów* zamiast *żółwi*). Innym częstym błędem jest wybór niewłaściwej równoległej końcówki fleksyjnej. Przykłady pokazują, że trudność sprawiają chłopcu formy miejscownika (rzeczownik rodz. żeńskiego – *ulice* zamiast *ulicy*), celownika (rzeczownik rodzaju męskiego – *chłopaku* zamiast *chłopakowi*) oraz dopełniacza (rzeczowniki rodzaju niemęskoosobowego z tematem zakończonym spółgłoską miękką – np. *dzieciów* zamiast *dzieci*). Wszystkie te błędy mają charakter interferencyjny. W. popełnia także błędy

związane z obocznościami w obrębie tematu fleksyjnego (np. *przódem* zamiast *przodem*, *roweru* zamiast *rowerze* – tu dodatkowo błąd związany z niewłaściwą końcówką fleksyjną). Przykłady błędnych form dowodzą, że W. najprawdopodobniej nie opanował jeszcze form mniej „typowych", czyli takich, które wymagają oboczności w obrębie tematu, a nie jedynie zmiany końcówki fleksyjnej. Innymi, charakterystycznym dla wypowiedzi chłopca błędami są nieistniejące formy rzeczowników w języku polskim (np. *hulejnogi*). Formy te są wynikiem zniekształcenia, którego genezę trudno wytłumaczyć, mogą jednak wynikać z trudności związanych z wymową.

Tabela 91 Rodzaje błędów rzeczownika w wypowiedzi W. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Rzeczownik	Wybór niewłaściwego przypadka	7	*listu* zamiast *list*, *pisklaków zamiast pisklaki, żółwiów* zamiast *żółwie*, *ptaszków* zamiast *ptaszki*
	Wybór niewłaściwej równoległej końcówki fleksyjnej	7	*chłopaku* zamiast *chłopakowi*, *ulice* zamiast *ulicy*, *dzieciów* zamiast *dzieci*
	Błędne alternacje tematyczne	6	*piesami* zamiast *psami*, *przódem* zamiast *przodem*
	Inne błędne formy rzeczownika	2	*hulejnogi* zamiast *hulajnogi*; *kolumbe* zamiast *kolumnę*

Źródło: opracowanie własne

W. popełnia sporadyczne błędy związane z innymi częściami mowy takimi jak zaimek i liczebnik. W przypadku zaimka chłopiec pomylił rodzaj – zamiast użyć zaimka *takiej* posłużył się formą *taki* (co wynika z błędnego przypisania rodzaju rzeczownikowi określanemu przez ów zaimek). W odniesieniu do liczebnika pojawił się błąd polegający na wyborze niewłaściwego przypadka – zamiast formy dopełniacza powinien zostać użyty biernik (*piesów dwóch* zamiast *dwa psy*). Błąd ten wiąże się z błędem rodzaju i uwzględnieniem kategorii żywotności, a nie osobowości przy wyborze przypadka. Jest to błąd interferencyjny.

Tabela 92 Rodzaje błędów zaimka i liczebnika w wypowiedzi W. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Zaimek	Błędny rodzaj	1	takim zamiast takiej
Liczebnik	Wybór niewłaściwego przypadka	1	dwóch zamiast dwa

Źródło: opracowanie własne

5.3.13.3 Poziom kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu

W. potrafił udzielić odpowiedzi na wszystkie pytania dotyczące tekstu pierwszego, a także na 4 pytania (a więc prawie wszystkie) do tekstu drugiego, na 3 pytania do tekstu trzeciego i czwartego. Sumarycznie chłopiec otrzymał 15 punktów, co po odniesieniu do normy dałoby wynik wysoki, a więc ponad przeciętny jak na wiek chłopca. W. potrafił odpowiedzieć na różne rodzaje pytań. Te (nieliczne) pytania, które sprawiły chłopcu trudność, należały do pytań o relacje czasowe oraz do pytań wymagających interpretacji tekstu.

Tabela 93 Wyniki W. w podteście „Dyskurs - rozumienie tekstów"

	Tekst 1	Tekst 2	Tekst 3	Tekst 4
Wynik surowy – liczba punktów	5/5	4/5	3/ 5	3/5
Wynik – norma wg kryterium wieku	wysoki			
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	wysoki			

Źródło: opracowanie własne

Wynik W. jest bardzo wysoki, ponadprzeciętny jak na wiek. W. potrafi bardzo dobrze radzić sobie z rozumieniem ze słuchu, a także z rozumieniem pytań. W odniesieniu do normy wiekowej W. otrzymałby wynik wysoki, a zatem dziecko rozumie teksty nie tylko na poziomie użytkownika języka w wieku chłopca, ale nawet na poziomie starszego użytkownika języka polskiego. Chłopiec bardzo dobrze radzi sobie zarówno pod względem poznawczym (na co wskazuje wynik odniesiony do normy) jak i pod względem językowym.

Diagnoza kompetencji gramatycznej, leksykalnej i dyskursywnej pokazuje, że chłopiec jest na etapie średniej płynności językowej, choć niektóre kompetencje są na nieco wyższym poziomie. Ponadprzeciętne wyniki chłopca w wybranych podtestach pokazują, że na bardzo wysokim poziomie u W. jest rozumienie tekstów i umiejętność ich interpretowania. Znacznie słabiej z kolei W. wypadł w podtestach

sprawdzających słownictwo, na pewne braki wskazują też wypowiedzi chłopca, w których pojawiają się liczne słowa pochodzenia ukraińskiego/ rosyjskiego.

5.3.14 Studium przypadku: Dziewczynka 6 – J.

J. pochodzi ze wschodniej Ukrainy. Językiem pierwszym dziecka jest rosyjski. W tym języku porozumiewa się z rodzicami w domu. J. ma 7 lat i 3 miesiące, jest uczennicą klasy pierwszej. Mieszka w Polsce od 34 miesięcy. J. różnicuje języki. Buduje bezbłędnie wypowiedzi po rosyjsku, nie używa słów z języka polskiego czy ukraińskiego. J. nie ma wad wymowy, ani żadnych trudności związanych z rozwojem językowym w języku pierwszym. Dziewczynka bezbłędnie wykonuje zadania sprawdzające słuch fonemowy w języku rosyjskim. J. potrafi płynnie czytać po rosyjsku. Dziewczynka potrafi tez czytać po polsku. Ma dużą świadomość metajęzykową – zauważa np. różnice fonologiczne między językami. J. jest komunikatywna, responsywna, chętnie współpracuje i wykonuje zadania. Dziewczynka nie uczęszcza na lekcje języka polskiego jako obcego.

5.3.14.1 Poziom kompetencji leksykalnej

W podteście sprawdzającym rozumienie słów J. otrzymała ponad połowę punktów. Dziewczynka zrozumiała 7 czasowników (na 13) i 10 rzeczowników (na 15). Po odniesieniu do normy J. uzyskałaby wynik niski. W podteście oceniającym produkcję słów J. uzyskała 10 punktów (produkcja słów w języku polskim) oraz 14 punktów (produkcja słów w języku polskim oraz w języku rosyjskim). Odnosząc te wyniki do normy, można stwierdzić, że dziewczynka uzyskałaby kolejno wynik niski oraz typowy. Dziewczynka nie zna niektórych pojęć (nie potrafi nazwać ilustracji ani po rosyjsku, ani po polsku). J. używa ogólniejszych określeń (np. *weterynarz – doktor, szałas – domek, dyryguje – orkiestrę uczy grać*), co pokazuje, że z punktu widzenia akwizycji dziecko potrafi nazwać obrazki inaczej, jednak ze względu na klucz testu nie można zaliczyć tych odpowiedzi. Dziewczynce zdarza się też interpretować błędnie ilustracje (*pruje – wyszywa*) lub podawać skojarzenia (np. *żagiel – fala; wiosło – łyżka*).

Tabela 94 Wyniki JL. w podtestach „Słownik - rozumienie słów" oraz „Słownik - produkcja słów"

	Rozumienie słów	Produkcja słów w języku polskim	Produkcja słów w języku polskim oraz w języku ukraińskim/rosyjskim
Wynik surowy – liczba punktów	17/28	10/25	14/25
Wynik – norma wg kryterium wieku	niski	niski	typowy
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	niski	niski	typowy

Źródło: opracowanie własne

Rozumienie i produkcja słów jawią się na dość podobnym poziomie, z niedużą przewagą dla rozumienia. Ocena produkcji słów w obydwu językach pokazuje, że dziewczynka ma zasób słów i pojęć w umyśle, który odpowiada normie wg kryterium wieku. J. może potrzebować niewielkiego wsparcia, aby w języku polskim dziewczynka również mogła osiągać wyniki adekwatne do wieku, ponieważ trudność stanowią słowa rzadko występujące w codziennym użyciu.

5.3.14.2 Poziom kompetencji gramatycznej

J. bardzo dobrze poradziła sobie z powtarzaniem zdań, zdobywając 31 punktów. Podobnie wysoko zostało ocenione rozumienie zdań przez dziewczynkę. J. potrafiła zrozumieć 28 zdań na 34. Wyzwanie w rozumieniu stanowiły zdania z dopełnieniem bliższym i dalszym (np. *Chłopiec pokazuje łyżkę kredką. Pies pokazuje kota kurze.*) Obydwie sumy punktów po odniesieniu do normy dałyby dziewczynce wynik typowy. J. znacznie słabiej wypadła w podteście sprawdzającym odmianę wyrazów. Dziewczynka uzyskała jedynie 5 punktów, co po odniesieniu do normy byłoby wynikiem niskim. J. błędnie tworzyła liczbę mnogą rzeczowników, a także niepoprawnie odmieniała rzeczowniki w liczbie mnogiej przez dopełniacz (np. *kołów* zamiast *kół*, *grzebieniów* zamiast *grzebieni, polów* zamiast *pól*). Dziewczynka dokonywała alternacji samogłoskowych, ale dodawała błędną końcówkę *-ów*.

Tabela 95 Wyniki J. w podtestach „Gramatyka - powtarzanie zdań", „Gramatyka - rozumienie zdań" oraz „Gramatyka - odmiana wyrazów"

	Powtarzanie zdań	Rozumienie zdań	Odmiana wyrazów
Wynik surowy – liczba punktów	31/34	28/32	5/14
Wynik – norma wg kryterium wieku	typowy	typowy	niski
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	typowy	typowy	niski

Źródło: opracowanie własne

Podtesty dowodzą, że kompetencja składniowa i fleksyjna są na różnych poziomach. Z jednej strony rozumienie i powtarzanie zdań jest dla dziecka dość łatwe i sprawności te są u dziewczynki na poziomie rodzimego użytkownika języka polskiego. Z drugiej strony J. ma duże problemy związane z fleksją, a szczególnie z odmianą przez przypadki rzeczowników w liczbie mnogiej. Na trudności związane z odmianą wyrazów wskazuje też brak rozumienia zdań z dopełnieniem bliższym i dalszym (a więc zdań w których występuje biernik i narzędnik, lub narzędnik i celownik). To rozumienie form fleksyjnych jest gwarantem rozumienia znaczenia zdania.

5.3.14.2.1 Błędy fleksyjne w swobodnych wypowiedziach

J. buduje długie, logiczne, szczegółowe wypowiedzi. Dziewczynka intepretuje sytuacje przedstawione na ilustracjach. W opisach i narracjach J. pojawiają się różne typy zdań – pojedyncze rozwinięte (*Dziewczynka próbuje kozę zaciągnąć do domu.*), złożone współrzędnie (*Kosiarka jedzie, a w trawie jest dziewczynka.)* i podrzędnie (np. *Wskoczył do fontanu, żeby wypić wodę.)*. J. sporadycznie wplata rosyjskie słowa (np. *Potem wszyscy robili zdjęcie, a pies pluknął się do fontanu. Ta pani idzie do baku, żeby wyzucić kupę psa. Chłopiec bawi się z czerepaszką.*) Części mowy, które sprawiły dziewczynce trudność to czasownik, rzeczownik i zaimek. Najwięcej błędów w wypowiedziach dziewczynki dotyczyło czasownika (15). W odniesieniu do rzeczownika wynotowano 13 błędów. W wypowiedziach dziecka zauważono również nieliczne błędy dotyczące zaimka (2).

Tabela 96 Kategorie błędów fleksyjnych J. według części mowy

Kategoria błędu (część mowy)	Liczba
Czasownik	15
Rzeczownik	13
Zaimek	2

Źródło: opracowanie własne

Najczęściej zauważanym zjawiskiem w wypowiedzi J. były hybrydowe formy czasowników z języka rosyjskiego z polską końcówką fleksyjną w czasie teraźniejszym i przeszłym. Dziewczynka używała rosyjskich czasowników, odmieniając je według zasad koniugacji polskiej (np. *odwodzi* zamiast *odprowadza, baczył się* zamiast *patrzył się, uleciała* zamiast *odleciała, masze* zamiast *macha*).

Innym najczęstszym błędem było używanie błędnych form czasowników w czasie przeszłym. Błędy te w większości wynikały z błędnych alternacji (np. „zasnąć" – *zasnoła* [zamiast *zasnęła*]) lub nieutrwalonej koniugacji (np. *myślił* zamiast *myślał* – tu dziewczynka utworzyła czas przeszły dodając tylko końcówkę -ł do czasownika „myśli", podobnie jak w przypadku czasownika „czyta" – „czytał"). Niektóre czasownika uległy zniekształceniu na skutek wpływu języka rosyjskiego, np. *obchlupała* może być połączeniem polskiego czasownika „ochlapała" i rosyjskiego „obryzgala".

Kolejny błąd polegał na myleniu rodzaju czasowników w czasie przeszłym w 3 os. liczby mnogiej, co najprawdopodobniej wynikało z przeniesienia rodzaju gramatycznego rzeczowników z języka pierwszego (np. *psy pobiegli* zamiast *psy pobiegły*). Trudność sprawiły dziewczynce także czasowniki, które odnosiły się do podmiotu szeregowego „dziewczynka i chłopiec". Kontekst ten jest dość specyficzny – z jednej strony znaczeniowo mowa tutaj o dzieciach, z drugiej strony kontekst ten wymaga zmiany rodzaju gramatycznego na męskoosobowy. J. używała natomiast rodzaju niemęskoosobowego (jak w odniesieniu do dzieci) – *dziewczynka i chłopiec bawiły się*.

Zauważono jeden błąd dotyczący form czasownika w czasie teraźniejszym. Błąd ten wynika z braku alternacji w obrębie tematu fleksyjnego (*udawa* zamiast *udaje*). W wypowiedzi J. pojawił się także jedne błąd polegający na nadużywaniu czasownika zwrotnego (*psy gonią się za wiewiórką* zamiast *psy gonią za wiewiórką*).

Tabela 97 Rodzaje błędów czasownika w wypowiedzi J. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Czasownik	Forma czasownika ukraińskiego/rosyjskiego z polską końcówką fleksyjną	6	*masze* zamiast *macha*, *odwodzi* zamiast *odprowadza*, *baczył się* zamiast *patrzył się*
	Błędna forma czasownika w czasie przeszłym	4	*myślił* zamiast *myślał*, *zasnoła* zamiast *zasnęła*, *obchlupała* zamiast *ochlapała*
	Błędny rodzaj czasownika	3	*bawiły się* zamiast *bawili się*, *pobiegli* zamiast *pobiegły*
	Błędna forma czasownika w czasie teraźniejszym	1	*udawa* zamiast *udaje*
	Nadużywanie czasowników zwrotnych	1	*gonią się* zamiast *gonią*

Źródło: opracowanie własne

W zakresie rzeczownika J. najczęściej dokonywała błędy polegające na wyborze niewłaściwej końcówki fleksyjnej – nadużywaniu końcówki -u zarówno w formach miejscownika (np. *na rowerzu*) jak i dopełniacza (np. *do miastu*) rzeczowników rodzaju męskiego i nijakiego. J. nadużywała końcówki *-u* (co najprawdopodobniej wynika z hiperpoprawności, ponieważ w rosyjskim końcówką rzeczowników w rodzaju męskim i nijakim w miejscowniku jest *-e* lub *-i*, zaś dopełniacza jest tylko i wyłącznie *-a*).

Drugim pod względem częstotliwości występowania błędem był wybór niewłaściwego przypadka – używanie form dopełniacza zamiast biernika na skutek interferencji z L1 (*karmi kur* zamiast *kury*). J. użyła także formy narzędnika zamiast mianownika, co wydaje się być trudne do wyjaśnienia.

Kolejny błędy to błędny rodzaj rzeczownika (np. *listę* zamiast *list*, *fontan* zamiast *fontanna* – tu błąd jest wynikiem interferencji). Jednorazowo pojawiły się również w wypowiedzi J. takie błędy jak niewłaściwe alternacje tematyczne (hiperpoprawna wymiana samogłoskowa ę:ą – *gołąbi* zamiast *gołębi*), błędnie utworzona liczba mnoga rzeczownika (*dwa psa* zamiast *dwa psy*) oraz użycie nieistniejącej w polszczyźnie końcówki fleksyjnej *-am* w celowniku rzeczownika liczby mnogiej (*ludziam* zamiast *ludziom*).

Tabela 98 Rodzaje błędów rzeczownika w wypowiedzi J. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Rzeczownik	Wybór niewłaściwej równoległej końcówki fleksyjnej	5	*(na) rowerzu* zamiast *(na) rowerze*, *(do) miastu* zamiast *(do) miasta*
	Wybór niewłaściwego przypadka	4	*kur* zamiast *kury*, *kogutem* zamiast *kogut*
	Błędny rodzaj	2	*listę* zamiast *list*
	Błędne alternacje tematyczne	1	*gołąbi* zamiast *gołębi*
	Błędnie utworzona liczba mnoga rzeczownika	1	*(dwa) psa* zamiast *(dwa) psy*
	Użycie nieistniejącej w polszczyźnie końcówki fleksyjnej	1	*ludziam* zamiast *ludziom*

Źródło: opracowanie własne

J. popełniała sporadyczne błędy dotyczące zaimków. Błędy te były typowymi błędami interferencyjnymi – wynikały z niewłaściwego wyboru dopełniacza zamiast biernika (*zjeść ich* zamiast *zjeść je*) , bądź z używania dłuższej formy zaimka zamiast krótszej (*dała jemu* zamiast *dała mu*).

Tabela 99 Rodzaje błędów zaimka w wypowiedzi J. (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu (część mowy)	Rodzaj błędu	Liczba	Przykłady
Zaimek	Wybór niewłaściwego przypadka	1	*Ich* zamiast *je*
	Nadużywanie ortotonicznych form zaimków	1	*Jemu* zamiast *mu*

Źródło: opracowanie własne

5.3.14.3 Poziom kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu

W podteście sprawdzającym rozumienie tekstów J. uzyskała 9 punktów. Najlepiej dziewczynka poradziła sobie z pytaniami do tekstu drugiego, zdobywając 4 punkty. J. odpowiedziała też na 2 pytania dotyczące tekstu pierwszego, 2 pytania dotyczące tekstu trzeciego i 1 pytanie dotyczące tekstu czwartego. Pytania, na które odpowiedziała J. miały charakter faktograficzny lub były pytaniami o przyczynę. Po odniesieniu do normy można stwierdzić, że uzyskana suma punktów dałaby dziewczynce wynik typowy.

Tabela 100 Wyniki J. w podteście „Dyskurs - rozumienie tekstów"

	Tekst 1	Tekst 2	Tekst 3	Tekst 4
Wynik surowy – liczba punktów	2/5	4/5	2/ 5	1/5
Wynik – norma wg kryterium wieku	typowy			
Wynik – norma wg kryterium wieku i płci	typowy			

Źródło: opracowanie własne

Umiejętność rozumienia tekstów ze słuchu u J. jest na wysokim poziomie. Odniesienie do normy pokazuje, że dziewczynka uzyskała wynik na poziomie rodzimego użytkownika polszczyzny. Dziewczynka potrafiła udzielić odpowiedzi do wszystkich tekstów. Należałoby jednak wesprzeć dziewczynkę w rozumieniu tekstów informacyjnych, a także w udzielaniu odpowiedzi na pytania wymagające interpretacji tekstu oraz dobrej orientacji w relacjach czasowych i kolejności zdarzeń. Można jednak przypuszczać, że te umiejętności rozwiną się u dziewczynki wraz z wiekiem i rozwojem poznawczym oraz nauką szkolną.

Diagnoza kompetencji gramatycznej, leksykalnej i dyskursywnej wskazuje, że dziewczynka jest na etapie średniej płynności językowej (Krashen i Terrell 1998). Dziewczynka nabywa język polski od blisko 3 lat, co jest zgodne z przedziałem czasowym oszacowanym przez Krashena i Terrell.

5.4 Podsumowanie

Badanie przeprowadzone indywidualnie z każdym dzieckiem oraz szczegółowa analiza wyników podtestów i wypowiedzi dzieci dają wnikliwy wgląd w poziom kompetencji językowych u badanych w zakresie polszczyzny. Oprócz opisu studium przypadków warto przyjrzeć się wynikom przedstawionym ilościowo. Zestawienie zaprezentowane w tabeli poniżej prezentuje takie czynniki wpływające na akwizycję języka drugiego jak wiek oraz czas akwizycji (pobyt w Polsce). Tabela 101 pokazuje, iż istnieje korelacja między czasem akwizycji a wynikami otrzymywanymi przez dzieci. Przeważnie dzieci osiągały wyniki typowe w wybranych podtestach co najmniej po 1,5-rocznym pobycie w Polsce (po tym okresie wszystkie dzieci przynajmniej w jednym podteście otrzymywały wynik typowy, a więc odpowiadający kompetencjom rodzimego użytkownika języka będącego w ich wieku). Badania pokazały pewne wyjątki – dwie dziewczynki mimo 4- i 8-miesięcznego pobytu w Polsce uzyskały wynik typowy. Były to dziewczynki, które miały bardzo wysokie kompetencje w pierwszym języku, potrafiły dobrze czytać, miały wysoką świadomość metajęzykową.

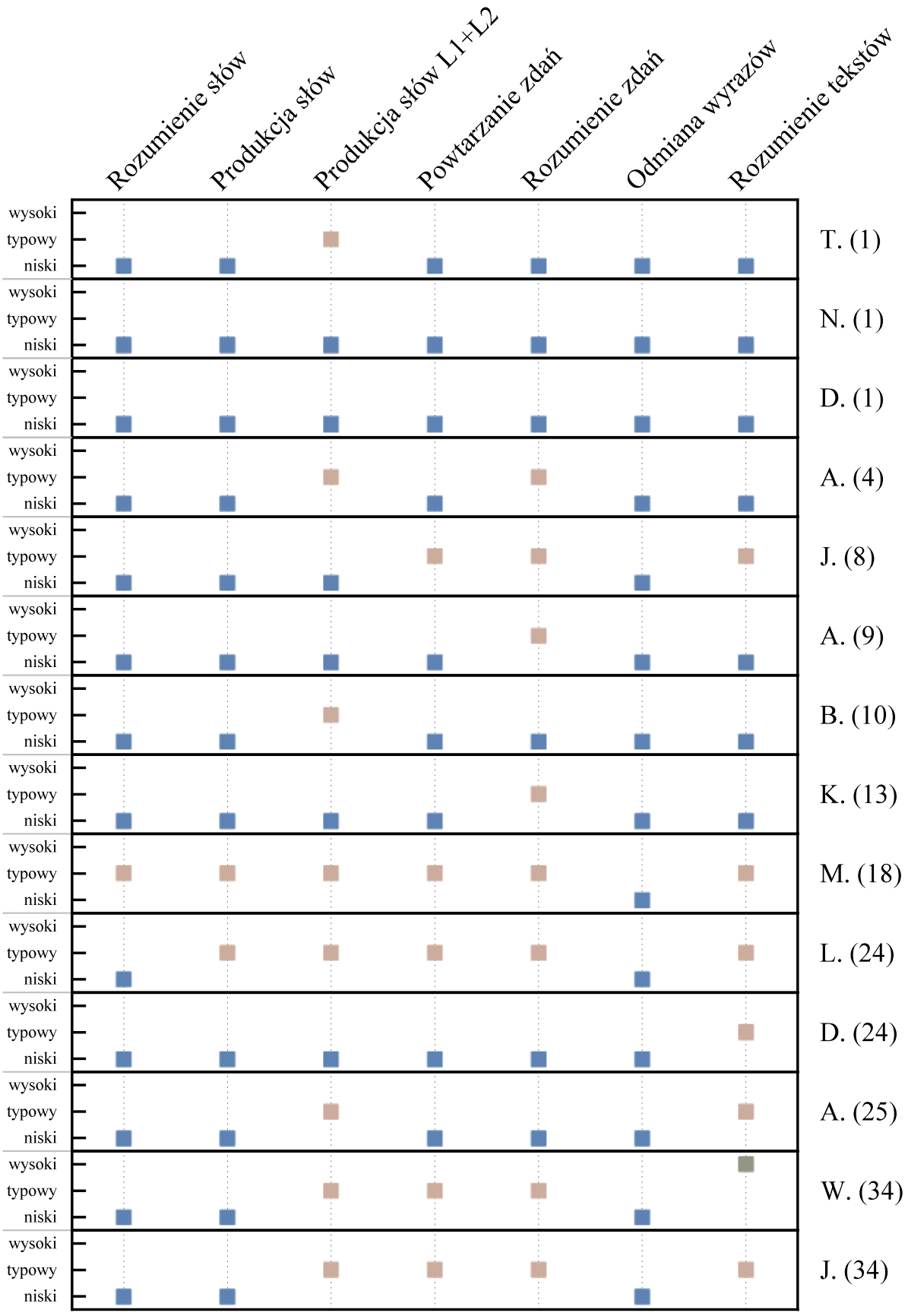
Wyniki badań zaprezentowane w tabeli 101 i na Wykresie 1 wskazują ponadto, że najtrudniejszym podtestem była „Odmiana wyrazów” – w tym podteście wszystkie dzieci otrzymały wynik niski, niezależnie od czasu akwizycji języka. Można przypuszczać, że w podteście tym pojawiły się te zagadnienia gramatyczne, które podlegają dużym wpływom języka pierwszego dzieci. Ponadto podtest „Odmiana wyrazów” na tle pozostałych podtestów miał specyficzny charakter – nie sprawdzał stricte sprawności, lecz raczej podsystem fleksyjny.

Tabela 101 Wyniki Testu Rozwoju Językowego dla wszystkich badanych dzieci

Dziecko	Wiek	Pobyt w Polsce (w miesiącach)	Rozumienie słów	Produkcja słów	Powtarzanie zdań	Rozumienie zdań	Odmiana wyrazów	Rozumienie tekstów
T.	6;11	1	niski	niski	niski	niski	niski	niski
N.	10;0	1	niski	niski	niski	niski	niski	niski
D.	8;4	1	niski	niski	niski	niski	niski	niski
A.	8;0	4	niski	niski	niski	typowy	niski	niski
J.	7;1	8	niski	niski	typowy	typowy	niski	typowy
A.	7;5	9	niski	niski	niski	typowy	niski	niski
B.	7;8	10	niski	niski	niski	niski	niski	niski
K.	8;8	13	niski	niski	niski	typowy	niski	niski
M.	8;0	18	typowy	typowy	typowy	typowy	niski	typowy
L.	7;5	24	niski	typowy	typowy	typowy	niski	typowy
D.	7;2	24	niski	niski	niski	niski	niski	typowy
A.	7;5	25	niski	niski	niski	niski	niski	typowy
W.	7;1	34	niski	niski	typowy	typowy	niski	wysoki
J.	7;3	34	niski	niski	typowy	typowy	niski	typowy

Źródło: opracowanie własne

Wykres 1 Wyniki Testu Rozwoju Językowego dla wszystkich badanych dzieci



Źródło: opracowanie własne

Wyniki podtestów oraz szczegółowa analiza swobodnych wypowiedzi dzieci pozwoliła na oszacowanie etapu, na którym znajdują się badani. Ocena kompetencji leksykalnej, gramatycznej i dyskursywnej pozwoliła na odniesienie kompetencji dzieci do opisu kompetencji wskazanych przez Krashena i Terrell (1998). Zaprezentowane poniżej zestawienie pozwoliło na wykrycie pewnych tendencji (Tabela 102). Przede wszystkim w ponad połowie przypadków czas akwizycji podany w literaturze nie pokrywa się z czasem akwizycji badanych – jest krótszy. Taki wynik może sugerować, że jest to związane z podobieństwami między językami i dla dzieci z kręgu wschodniosłowiańskiego (tu dokładnie z językiem ukraińskim/rosyjskim jako pierwszym) można oszacować nieco inne przedziały czasowe związane z przechodzeniem na kolejne etapy. W niektórych przypadkach na proces akwizycji języka polskiego, czyli na jego przyspieszenie lub zahamowanie, może mieć wpływ kompetencja w języku pierwszym oraz trudności (lub ich brak) w zakresie rozwoju językowego, przede wszystkim w zakresie słuchu fonemowego.

Taka korelacja jest zauważalna w przypadku D. (etap wczesnej produkcji po miesiącu nauki, czyli bardzo wcześnie), J. (etap podstawowej komunikacji po ośmiu miesiącach nauki, a więc również bardzo wcześnie) oraz D. (etap podstawowej komunikacji po dwóch latach nauki – według klasyfikacji Krashena i Terrella (1998) dziewczynka może być na tym etapie, jednak jej wyniki są zdecydowanie niższe niż wyniki pozostałych dzieci).

Tabela 102 Etapy akwizycji języka badanych dzieci

Dziecko	Wiek	Pobyt w Polsce (w miesiącach)	Etap akwizycji języka	Przybliżony czas nauki (wg Krashena i Terrell 1998)
T.	6;11	1	Etap przedprodukcyjny	0-6 miesięcy
N.	10;0	1	Etap przedprodukcyjny	0-6 miesięcy
D.	8;4	1	Etap wczesnej produkcji	6 miesięcy – 1 rok
A.	8;0	4	Etap wczesnej produkcji	6 miesięcy – 1 rok
J.	7;1	8	Etap podstawowej komunikacji	1-3 lata
A.	7;5	9	Etap podstawowej komunikacji	1-3 lata
B.	7;8	10	Etap podstawowej komunikacji	1-3 lata
K.	8;8	13	Etap podstawowej komunikacji	1-3 lata
M.	8;0	18	Etap zaawansowanej płynności	5-7 lat
L.	7;5	24	Etap zaawansowanej płynności	5-7 lat
D.	7;2	24	Etap podstawowej komunikacji	1-3 lata
A.	7;5	25	Etap średniej płynności językowej	3-5 lat
W.	7;1	34	Etap średniej płynności językowej	3-5 lat
J.	7;3	34	Etap średniej płynności językowej	3-5 lat

Źródło: opracowanie własne

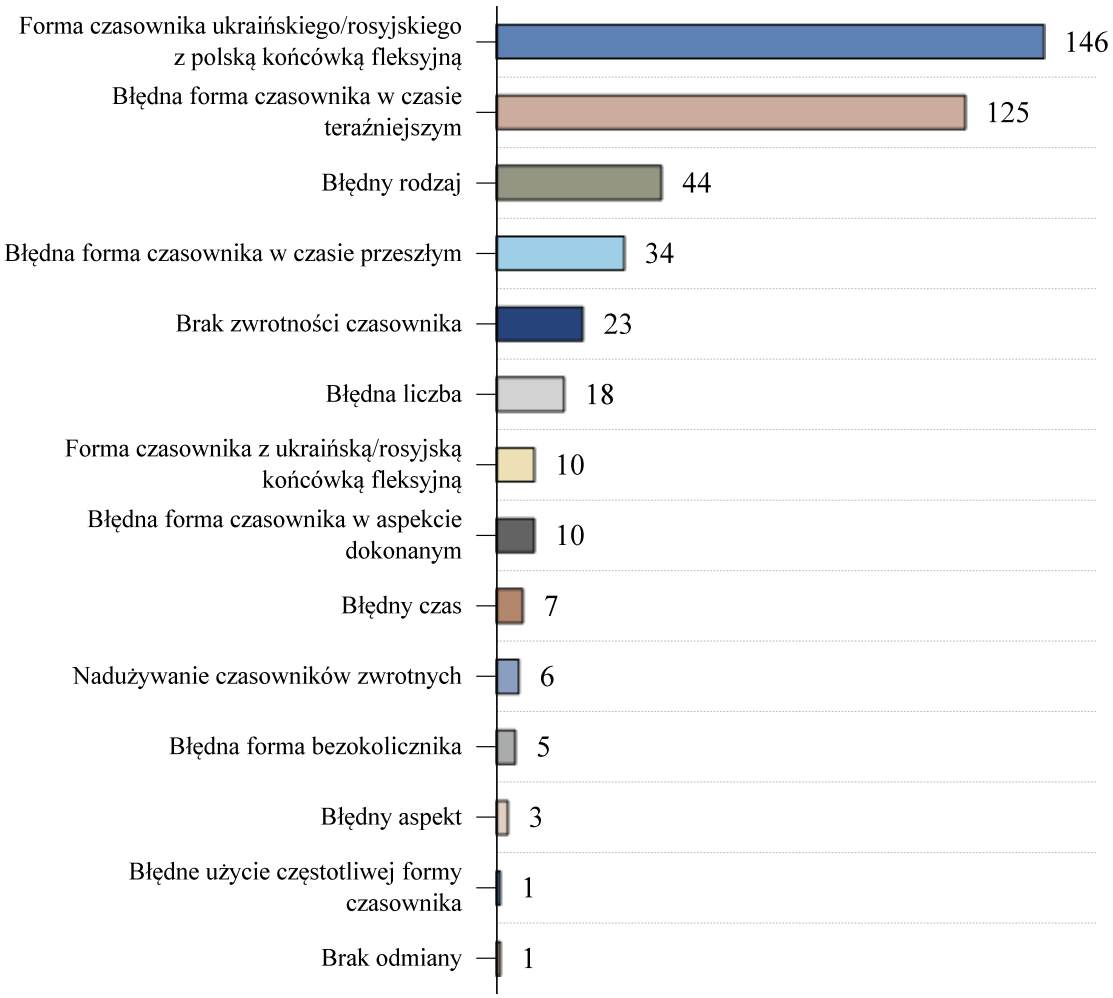
Częścią mowy, względem której zanotowano najwięcej błędów (433), jest czasownik. Najczęstszym zjawiskiem były formy czasowników z języka rosyjskiego/ukraińskiego z polską końcówką fleksyjną. Zdaje się, że błąd ten pokazuje najwyraźniej dynamikę procesu akwizycji języka drugiego – dzieci znają już końcówki czasowników w języku polskim i bazując na podobieństwie między językami wykorzystują temat czasowników z pierwszego języka. Błąd ten jest także wynikiem mieszania kodów, a więc zjawiska typowego dla dzieci dwujęzycznych. Z psycholingwistycznego punktu widzenia to właśnie tego typu kontaminacje dowodzą, że badane dzieci są już na drodze zwanej dwujęzycznością. Do często występujących błędów należą niepoprawne formy czasowników w czasie teraźniejszym, czyli różne zniekształcenia i odchylenia wskazujące na trudności w opanowaniu koniugacji, która w polszczyźnie, pomimo pewnych regularności, nie jest w pełni schematyczna. W porównaniu do języka rosyjskiego i ukraińskiego, polszczyzna ma najbardziej rozbudowany system alternacji w odmianie czasowników, obejmujący zarówno spółgłoski, jak i samogłoski, z wieloma nieregularnościami. Dzieci, ucząc się odmiany czasowników w polszczyźnie, nie mogą zatem korzystać ze zjawiska transferu pozytywnego. Kolejna grupa błędów to błędy rodzaju, które ukazują się w czasie przeszłym. Błędy te mają przeważnie trzy podłoża. Po pierwsze dochodzi do przeniesienia rodzaju z języka ukraińskiego/rosyjskiego (np. *pies zobaczyła* – pies po ukraińsku lub rosyjsku jest rzeczownikiem rodzaju żeńskiego). Po drugie obserwowane są duże trudności z określeniem rodzaju rzeczowników w liczbie mnogiej, zakwalifikowaniem rzeczownika (podmiotu) do odpowiedniego rodzaju – męsko- lub niemęskoosobowego (np. *żurawie, ptaki polecieli, dzieci dowiedzieli się*). Po trzecie błędy są związane z niemalże automatycznym użyciem końcówek z języka rosyjskiego (-ły) lub rosyjskiego (-li) – nawet jeśli dzieci potrafią wyróżnić rodzaj, to i tak mimowolnie sięgają po końcówkę, która występuje w ich języku i jest jedyną końcówką dla 3. os. liczby mnogiej. Inne błędy, które także występują dość często to błędne formy czasowników w czasie przeszłym, a także brak zwrotności czasowników. Błędy te pokazują, że przyswojenie odmiany czasownika jest procesem, który wymaga czasu i wielokrotnego używania czasownika w zdaniach. Wszystkie zaobserwowane błędy oraz ich ilościowe zestawienie przedstawiono w Tabeli 103 oraz na Wykresie 102.

Tabela 103 Błędy w użyciu czasownika w swobodnych wypowiedziach wszystkich badanych dzieci (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu	Liczba wystąpień
Forma czasownika ukraińskiego/rosyjskiego z polską końcówką fleksyjną	146
Błędna forma czasownika w czasie teraźniejszym	125
Błędny rodzaj	44
Błędna forma czasownika w czasie przeszłym	34
Brak zwrotności czasownika	23
Błędna liczba	18
Forma czasownika z ukraińską/rosyjską końcówką fleksyjną	10
Błędna forma czasownika w aspekcie dokonanym	10
Błędny czas	7
Nadużywanie czasowników zwrotnych	6
Błędna forma bezokolicznika	5
Błędny aspekt	3
Błędne użycie częstotliwej formy czasownika	1
Brak odmiany	1

Źródło: opracowanie własne

Wykres 2 Błędy w użyciu czasownika w swobodnych wypowiedziach wszystkich badanych dzieci (na podstawie SNOW)



Źródło: opracowanie własne

Na drugim miejscu pod względem częstotliwości błędów znalazł się rzeczownik. Wyniki badań pokazują, że najczęstszym błędem był wybór niewłaściwego przypadka. Błąd ten polegał przeważnie na używaniu dopełniacza zamiast biernika. Jest to błąd ściśle związany z kategorią rodzaju i przeniesieniem synkretyzmów biernika i dopełniacza z języka ukraińskiego/rosyjskiego do języka polskiego. Na uwagę zasługuje fakt, że niektóre dzieci rozszerzały użycie dopełniacza również dla rzeczowników nieżywotnych, które w języku ukraińskim/rosyjskim, podobnie jak w polskim nie mają takich samych form biernika i dopełniacza. Być może błąd ten wynika z ekspansji dopełniacza we współczesnej polszczyźnie i rozszerzeniu kontekstów jego użycia w języku potocznym.

Bardzo częstym błędem był także wybór niewłaściwej równoległej końcówki fleksyjnej. Błędy związane z doborem końcówek pokazują, że dzieci potrafią odróżnić

przypadki, wiedzą jakie końcówki są charakterystyczne dla poszczególnych przypadków, ale jeszcze nie potrafią zastosować ich poprawnie. W dużej mierze błędy te wynikają także z interferencji i przeniesienia użycia końcówek występujących częściej w języku pierwszym uczniów (np. końcówka *-a* w dopełniaczu w języku rosyjskim oraz ze zjawiska odwrotnego – hiperpoprawności podszytej chęcią uniknięcia błędu (czyli np., stosowaniu końcówki - *u* w dopełniaczu zamiast *-a*).

Kolejną licznie występującą grupą błędów były także błędne alternacje tematyczne. To także błąd, który pokazuje, że proces akwizycji wymaga powtarzalności i myślenia przez analogię. Ze względu na to, że alternacje w języku rosyjskim, ukraińskim i polskim różnią się od siebie, a polski charakteryzuje się najbardziej rozbudowanym systemem alternacji spółgłoskowych i samogłoskowych w odmianie rzeczowników, dzieci nie mogą opierać się na podobieństwach między tymi językami. Muszą nauczyć się, że w polszczyźnie pojawiają się oboczności w wyrazach, które w ich pierwszym języku mogą nie występować, oraz że wymiany te są zależne od określonych kontekstów gramatycznych, takich jak obecność konkretnej grupy głosek w temacie rzeczownika, przypadka czy rodzaju. W procesie akwizycji dzieci gromadzą alternacje tematyczne, ale ich zróżnicowanie – podobnie jak w przypadku odmiany czasownika – powoduje, że trudno o łatwe zauważenie regularności. Myślenie przez analogię w odniesieniu do alternacji wymaga przyswojenia wielu przykładów rzeczowników i zwrócenia uwagi na mechanizmy zachodzące w obrębie ich tematów podczas deklinacji.

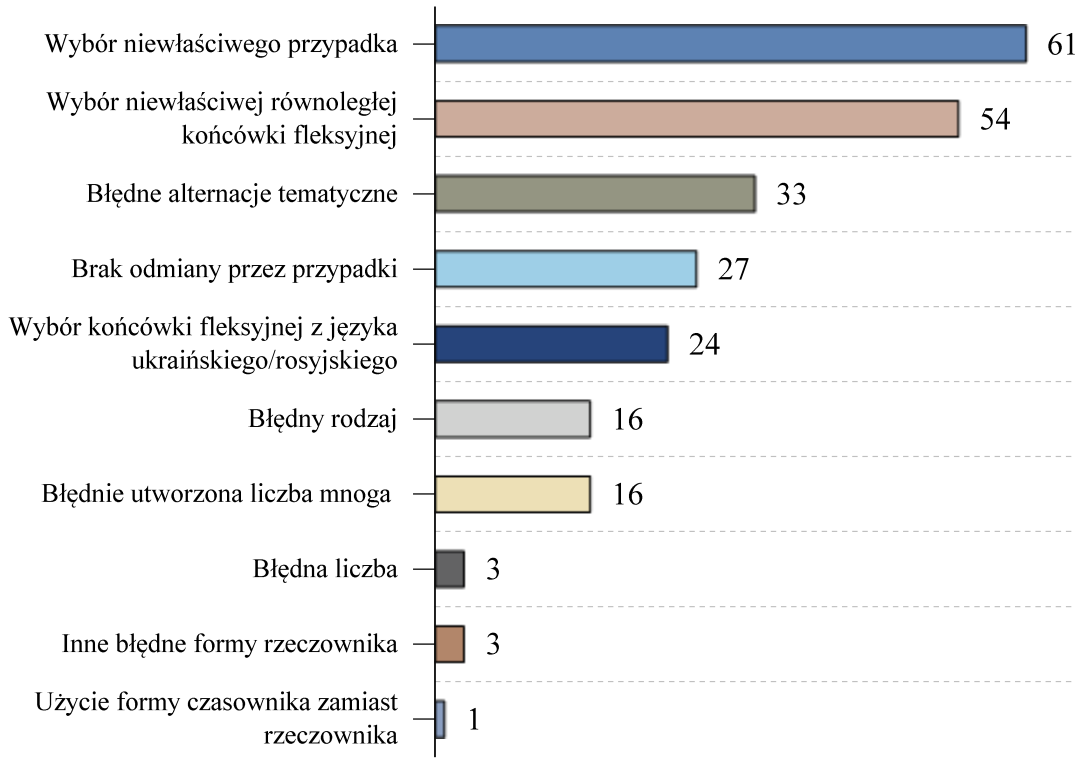
Kolejne częste błędy to brak odmiany rzeczowników przez przypadki. Błąd ten jest charakterystyczny dla dzieci w początkowym etapie nauki. Błędy te pokazują, że istotne jest uczenie w kontekście i w sposób funkcjonalny (jeśli wymaga tego kontekst być może lepiej byłoby wprowadzić odmienioną formę rzeczownika niż formę mianownikową). Na koniec należy omówić jeszcze jedną, często występującą grupę błędów – wybór końcówki fleksyjnej z języka ukraińskiego/rosyjskiego. Błędy te to wynik mieszania kodów i transferu. Kontaminacje te pokazują, że dzieci bardzo silnie wspierają się podobieństwami między językami. Warto zatem w niektórych przypadkach odwoływać się do L1 uczniów i pokazywać, że podobieństwo nie zawsze oznacza przeniesienie i używanie tej samej końcówki, ale za to konkretna końcówka w polszczyźnie może w sposób regularny zastępować końcówkę z języka ukraińskiego/rosyjskiego. Wszystkie błędy rzeczownika wraz z liczbą wystąpień prezentuje Tabela 104 i Wykres 3.

Tabela 104 Błędy w użyciu rzeczownika w swobodnych wypowiedziach wszystkich badanych dzieci (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu	Liczba wystąpień
Wybór niewłaściwego przypadka	61
Wybór niewłaściwej równoległej końcówki fleksyjnej	54
Błędne alternacje tematyczne	33
Brak odmiany przez przypadki	27
Wybór końcówki fleksyjnej z języka ukraińskiego/rosyjskiego	24
Błędny rodzaj	16
Błędnie utworzona liczba mnoga	16
Błędna liczba	3
Inne błędne formy rzeczownika	3
Użycie formy czasownika zamiast rzeczownika	1

Źródło: opracowanie własne

Wykres 3 Błędy w użyciu rzeczownika w swobodnych wypowiedziach wszystkich badanych dzieci (na podstawie SNOW)



Źródło: opracowanie własne

W zakresie zaimka najczęściej dzieci nadużywały ortotonicznych form zaimków. Badania pokazują, że to błąd powtarzalny i że uczniowie musza poznać zasady

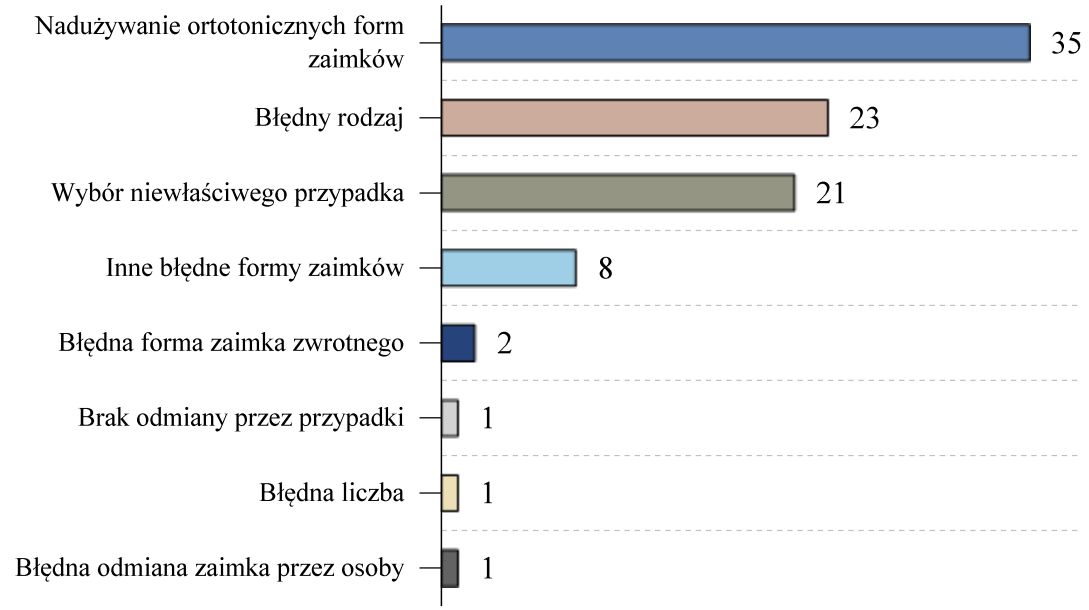
stosowania długich i krótkich form zaimka. Poprawność wymaga usystematyzowania wiedzy na temat użycia zaimka. Kolejne dwie grupy błędów odzwierciedlają trudności związane z rzeczownikiem – błędny rodzaj (mylenie rodzaju męsko- i niemęskoosobowego, używanie niewłaściwych form zaimka mimo znajomości rodzaju rzeczownika lub przenoszenie rodzaju rzeczownika, a przez to zaimka z języka pierwszego) oraz wybór niewłaściwego przypadka (z reguły dopełniacz zamiast biernika). Rodzaje i liczebność błędów zaimka ilustruje Tabela 105 i Wykres 4.

Tabela 105 Błędy w użyciu zaimka w swobodnych wypowiedziach wszystkich badanych dzieci (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu	Liczba wystąpień
Nadużywanie ortotonicznych form zaimków	35
Błędny rodzaj	23
Wybór niewłaściwego przypadka	21
Inne błędne formy zaimków	8
Błędna forma zaimka zwrotnego	2
Brak odmiany przez przypadki	1
Błędna liczba	1
Błędna odmiana zaimka przez osoby	1

Źródło: opracowanie własne

Wykres 4 Błędy w użyciu zaimka w swobodnych wypowiedziach wszystkich badanych dzieci (na podstawie SNOW)



Źródło: opracowanie własne

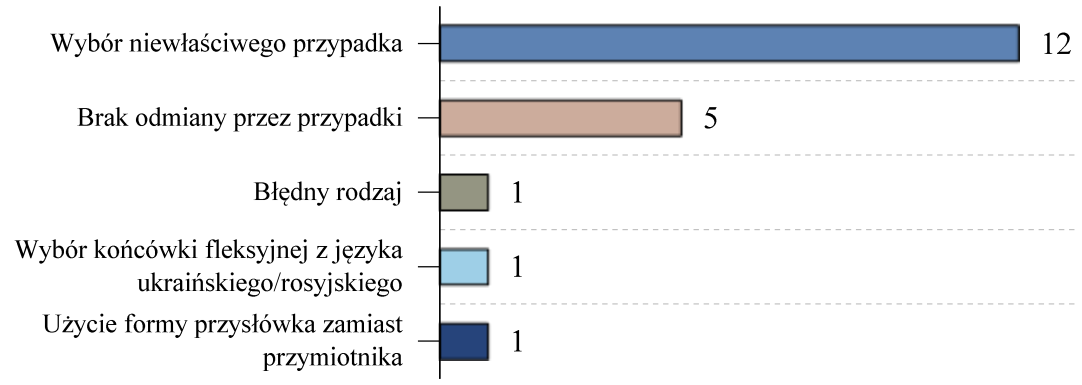
Nieliczne błędy, które zaobserwowano w odniesieniu do przymiotnika także odzwierciedlają trudności występujące w przypadku rzeczownika. Najwięcej błędów przymiotnika stanowiły błędy związane z niewłaściwym przypadkiem. To także błąd związany z rodzajem i kategorią osobowości. W przypadku liczebnika najwięcej trudności sprawił wybór odpowiedniego rodzaju liczebnika – zbiorowego, a nie głównego. Kategorie błędów przymiotnika i liczebnika oraz liczbę wystąpień prezentują odpowiednio Tabela 106 i Wykres 5 oraz Tabela 107 i Wykres 6.

Tabela 106 Błędy w użyciu przymiotnika w swobodnych wypowiedziach wszystkich badanych dzieci (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu	Liczba wystąpień
Wybór niewłaściwego przypadka	12
Brak odmiany przez przypadki	5
Błędny rodzaj	1
Wybór końcówki fleksyjnej z języka ukraińskiego/rosyjskiego	1
Użycie formy przysłówka zamiast przymiotnika	1

Źródło: opracowanie własne

Wykres 5 Błędy w użyciu przymiotnika w swobodnych wypowiedziach wszystkich badanych dzieci (na podstawie SNOW)



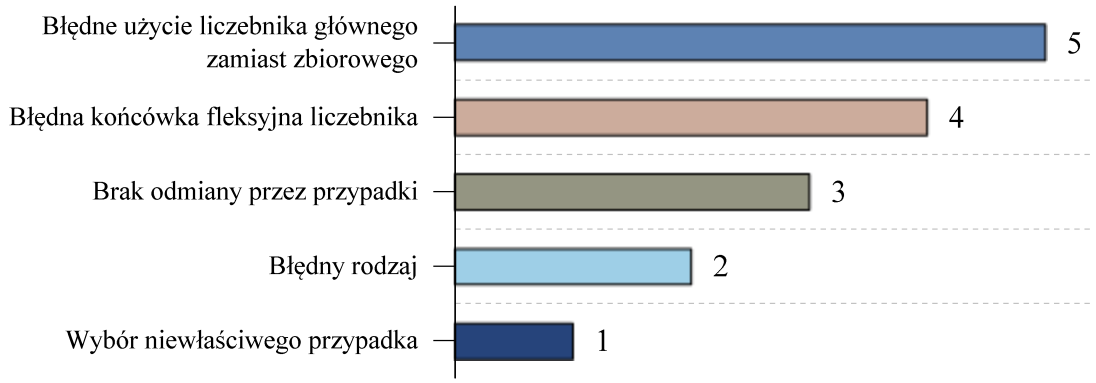
Źródło: opracowanie własne

Tabela 107 Błędy w użyciu liczebnika w swobodnych wypowiedziach wszystkich badanych dzieci (na podstawie SNOW)

Kategoria błędu	Liczba wystąpień
Błędne użycie liczebnika głównego zamiast zbiorowego	5
Błędna końcówka fleksyjna liczebnika	4
Brak odmiany przez przypadki	3
Błędny rodzaj	2
Wybór niewłaściwego przypadka	1

Źródło: opracowanie własne

Wykres 6 Błędy w użyciu liczebnika w swobodnych wypowiedziach wszystkich badanych dzieci (na podstawie SNOW)



Źródło: opracowanie własne

Podsumowując, badania pokazują nie tylko najliczniejsze grupy błędów, których wyłonienie może przyczynić się do skupienia się na wybranych zagadnieniach leksykalno-gramatycznych i zwiększenia efektywności nauczania dzieci ukraińskojęzycznych, ale także pokazują czynniki, które być może wpływają na akwizycję polszczyzny dzieci pochodzących z Ukrainy. W kolejnej części dysertacji omówione zostaną propozycje wsparcia językowego na podstawie otrzymanych wyników.

6 Propozycje wsparcia językowego

Diagnoza oraz szczegółowa (jakościowa i ilościowa) analiza wyników podtestów Testu Rozwoju Językowego oraz błędów fleksyjnych pokazują miejsca trudne, to znaczy takie, które dla dzieci z kręgu języków wschodniosłowiańskich mogą stanowić wyzwanie. Na podstawie analizy sformułowano propozycje wsparcia językowego, czyli propozycje ćwiczeń, które mogą usprawnić proces nabywania języka polskiego jako drugiego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym, szczególnie dzieci pochodzących z Ukrainy (a także Rosji, Białorusi). Poniższe ćwiczenia angażują także procesy poznawcze i mogą być wykorzystywane na różnych poziomach znajomości języka (w zależności od potrzeb uczniów).

Celem proponowanych ćwiczeń jest wzmocnienie efektywności nauczania polszczyzny w kontekście języka ogólnego, choć przedstawione poniżej ćwiczenia mogą być wykorzystywane także do rozwijania języka edukacji szkolnej. Zapobieganie trudnościom w nauce języka polskiego jako drugiego jest istotne ze względu na fakt, że dzieci nabywają język drugi w sposób najbardziej intensywny w szkole – podejmując obowiązki ucznia - oraz muszą opanować język polski możliwie szybko, aby rozwijać wiedzę o świecie i wykorzystać swój potencjał rozwojowy związany z charakterystyczną dla wieku dziecięcego ciekawością świata.

6.1 Wsparcie rozwoju kompetencji leksykalnej

Badania, jakie przeprowadziłam, pokazały, że najwięcej trudności przysparza uczniom słownictwo rzadziej występujące w języku potocznym, choć jednocześnie słownictwo to może pojawić się w języku oficjalnym, szkolnym. Proponowane ćwiczenia dotyczą następujących zagadnień:

- pokazywanie kontekstów użycia słów - zastosowanie słów w zdaniach,
- rozszerzanie znaczeń i kontekstów - stopniowo, poprzez bazowanie na tym, co dzieciom znane – np. formalnie pieniądze, nieformalnie kasa,
- poszukiwanie synonimów, np. pieniądze, oszczędności, oraz rozumienie polisemii, np. klucz do drzwi, klucz ptaków w locie, klucz – sposób rozwiązania problemu,

- rozumienie relacji, np. zdrobnień, które występują we wszystkich językach słowiańskich i które są charakterystyczne dla dziecięcych wypowiedzi – piesek, kotek, domek,
- kategoryzowanie słów według kryterium wyznaczonego przez nauczyciela, nazywanie słownictwa np. semantycznego: owoce – warzywa, zwierzęta domowe – zwierzęta hodowlane, gramatycznego: liczba pojedyncza – liczba mnoga, rzeczownik – czasownik, itp.
- tworzenie mapy słów typu hiperonim – hiponimy, np. owoc – jabłko, zwierzę – pies – labrador.

6.1.1 Działania wspierające umiejętność rozumienia i użycia słownictwa

Zadanie 1 Drzewo słów

Sposób realizacji:

Przygotowanie:

- Nauczyciel wyjaśnia dzieciom, w jaki sposób będą tworzyć drzewka, diagramy – od słów o znaczeniu ogólniejszym do słów o znaczeniu węższym. Podaje przykład na tablicy.
- Dzieci pracują w parach, każda para losuje zestaw wyrazów do stworzenia drzewka. Dzieci mogą otrzymać wszystkie wyrazy lub część – podpowiedzi można dopasować do poziomu grupy. Zadaniem dzieci jest ułożenie wyrazów w odpowiedniej kolejności w diagramie.

Tworzenie diagramu:

- Dzieci zapisują wyrazy, z zachowaniem odpowiedniej hierarchii.

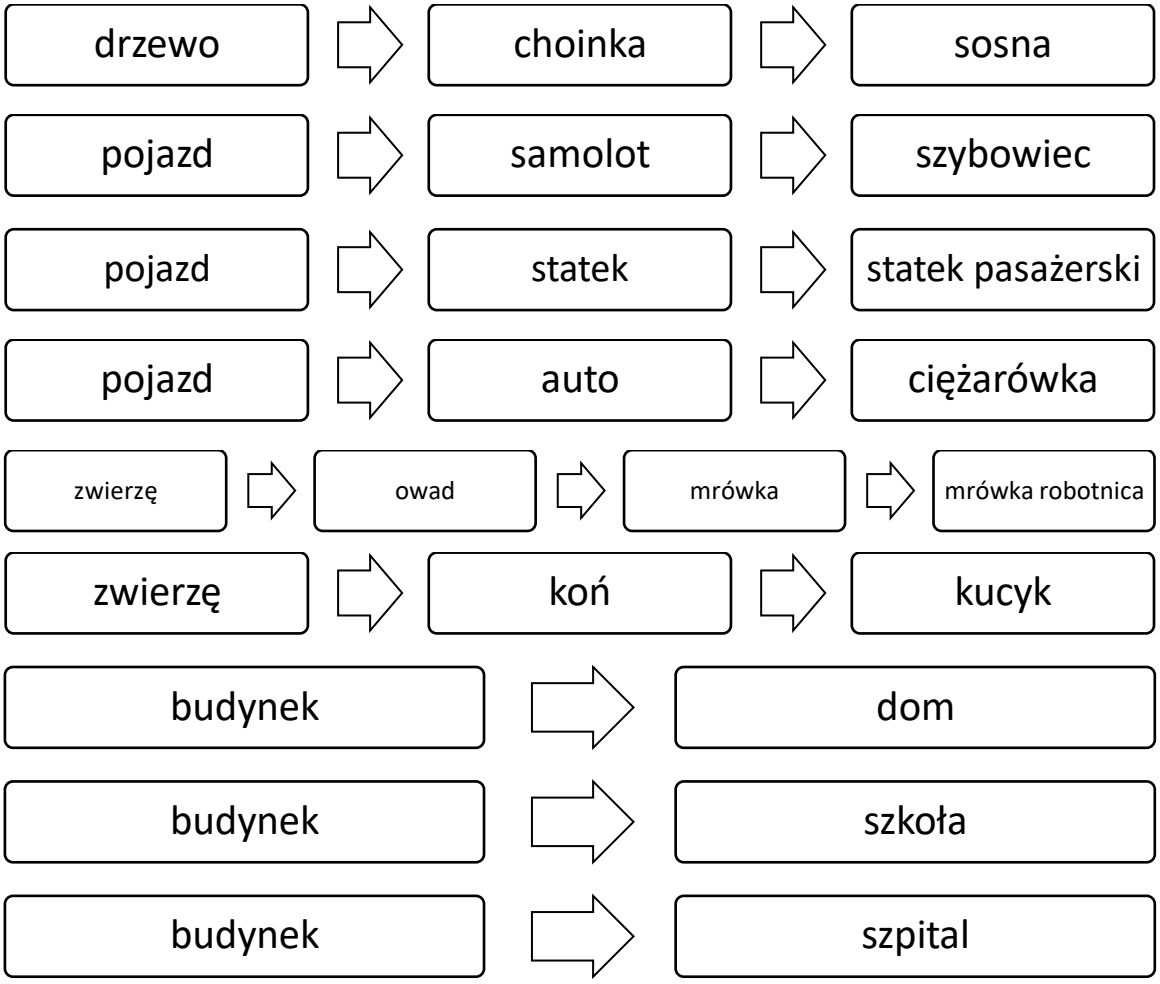
Ilustrowanie diagramu:

- Uczniowie rysują obrazki lub wklejają zdjęcia, które pasują do słów w diagramie.

Prezentacja:

- Uczniowie przedstawiają swoje diagramy na forum klasy, wyjaśniając, dlaczego wybrali konkretne słowa i jak rozumieją ich relacje.
- Mogą wskazywać, które słowa są bardziej ogólne, a które węższe lub specjalistyczne.

Przykłady grup wyrazowych typu hieperonim-hiponim:



Zadanie 2 Mapy słów

Sposób realizacji:

Przygotowanie:

- Nauczyciel wyjaśnia uczniom, że będą tworzyć „mapy słów” – diagramy, w których wpiszą słowa bliskoznaczne do wyrazu głównego.
- Tłumaczy, że wyrazy bliskoznaczne mogą różnić się stylem i kontekstem użycia:
  - *Często używane*: wyrazy, które spotykamy w codziennej komunikacji.
  - *Potoczne*: wyrazy używane w swobodnych rozmowach, mniej formalne.
  - *Specjalistyczne*: wyrazy związane z konkretną dziedziną wiedzy lub profesją.
- Każdy uczeń (lub grupa uczniów) otrzymuje zestaw synonimów od nauczyciela.
- Zadaniem dzieci jest zdecydowanie, które słowa są często używane w codziennej komunikacji, a które są potoczne lub specjalistyczne.

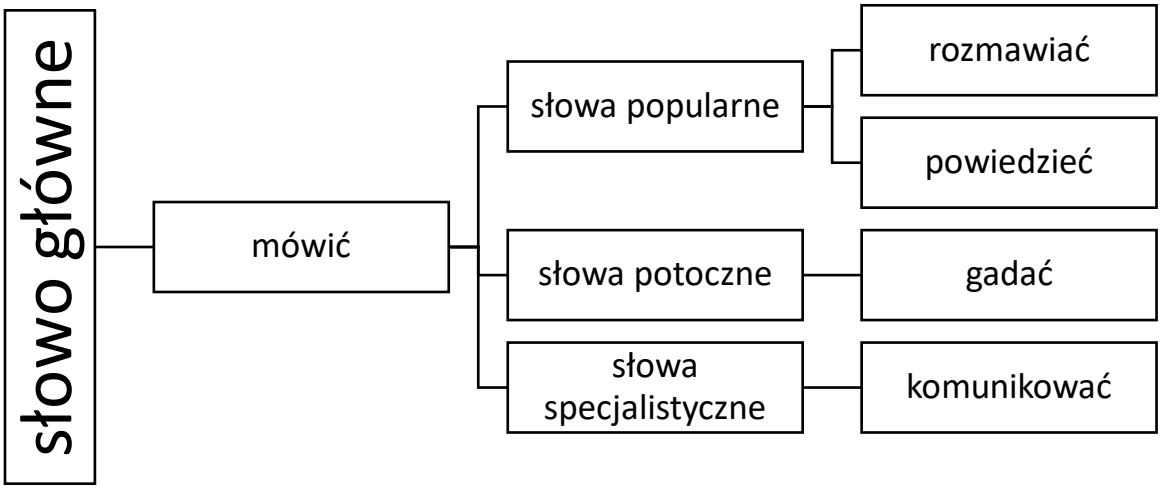
Tworzenie map słów:

- Uczniowie wpisują słowo główne i dodają do niego słowa bliskoznaczne w różnych kategoriach.
- Dzieci ilustrują wyrazy lub wklejają definicje otrzymane od nauczyciela.

Tworzenie lub uzupełnianie zdań:

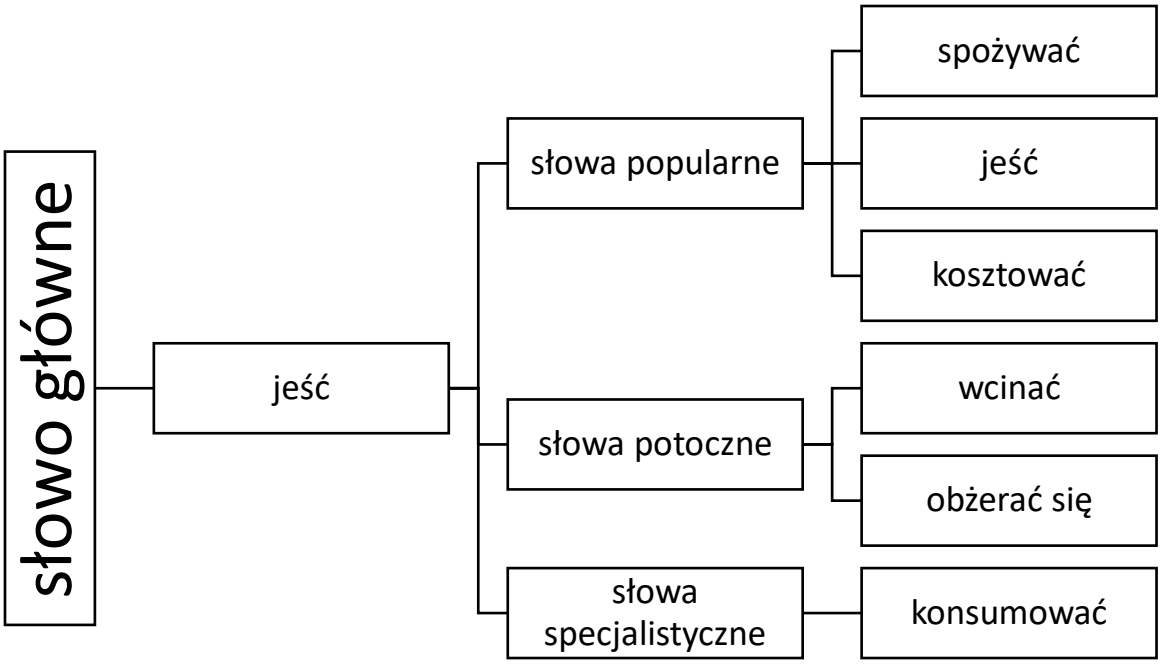
- Po zakończeniu pracy uczniowie wybierają słowa z diagramu i układają zdania lub otrzymują zdania z lukami od nauczyciela. Dzieci wraz z nauczycielem analizują różnice w użyciu wyrazów w zdaniach.

Przykłady wyrazów synonimicznych:



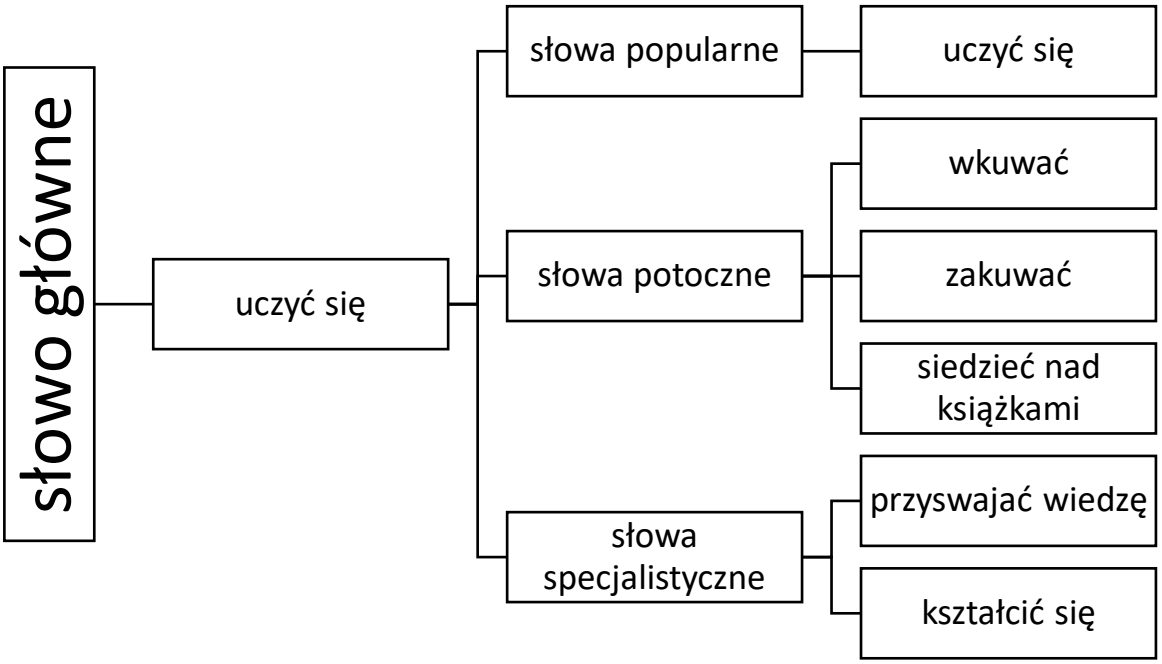
Słowo główne: ***mówić***

- **Słowa popularne:** rozmawiać, powiedzieć
- **Słowa potoczne:** gadać
- **Słowa specjalistyczne:** komunikować



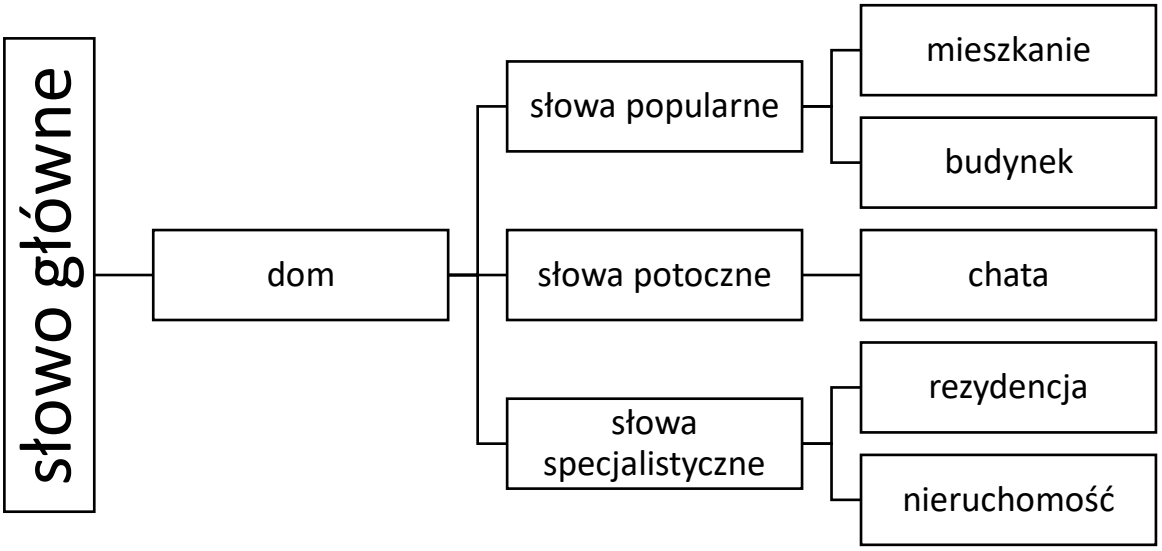
Słowo główne: ***jeść***

- **Popularne:** spożywać, jeść, kosztować
- **Potoczne:** wcinać, obżerać się
- **Specjalistyczne:** konsumować, odżywiać się



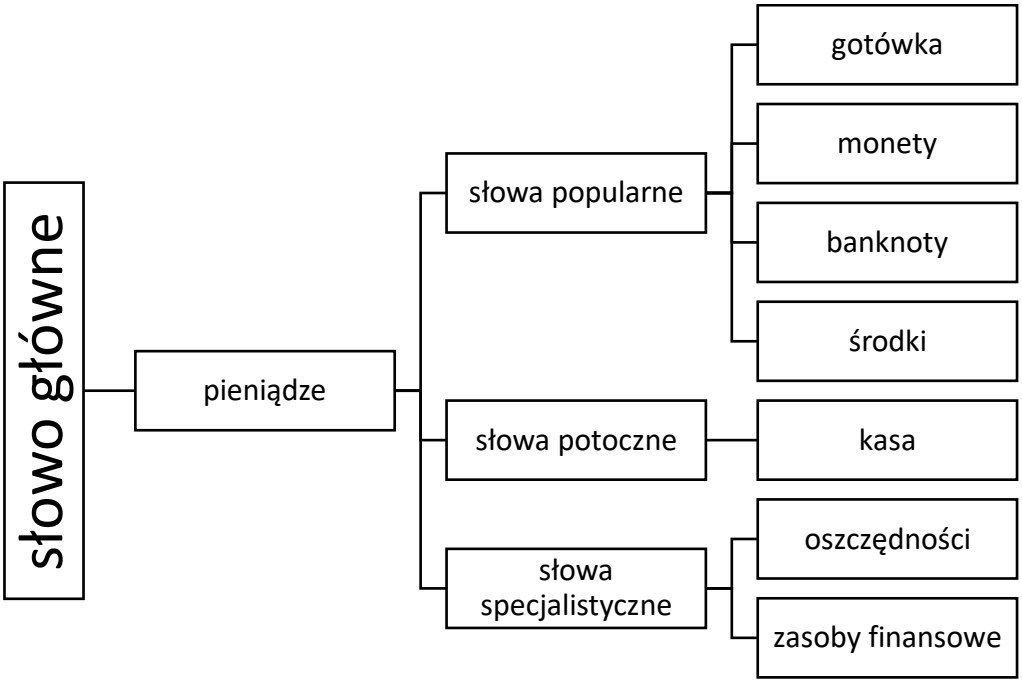
Słowo główne: ***uczyć się***

- **Popularne:** uczyć się
- **Potoczne:** wkuwać, zakuwać, siedzieć nad książkami
- **Specjalistyczne:** przyswajać wiedzę, kształcić się



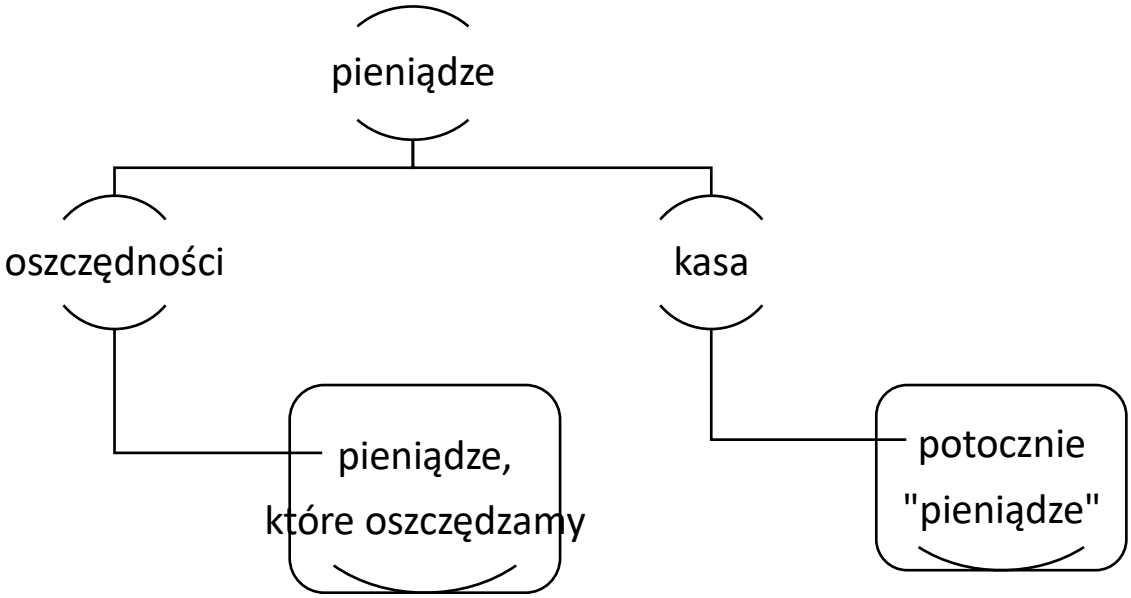
Słowo główne: ***dom***

- **Popularne:** mieszkanie, budynek
- **Potoczne:** chata
- **Specjalistyczne:** rezydencja, nieruchomość



Słowo główne: ***pieniądze***

- **Popularne:** gotówka, monety, banknoty, środki
- **Potoczne:** kasa
- **Specjalistyczne:** oszczędności, zasoby finansowe



Zadanie 3 Jedno słowo, wiele znaczeń

Sposób realizacji:

Tworzenie grafu:

- Uczniowie zapisują wyraz główny (np. *zamek*) na środku kartki i rysują od niego odgałęzienia z różnymi znaczeniami, np.:
    - Budowla: *„W zamku mieszkał król."*
    - Mechanizm: *„Zamek w kurtce się zaciął."*
    - Zapięcie: *„Nie mogłem otworzyć zamka w drzwiach."*

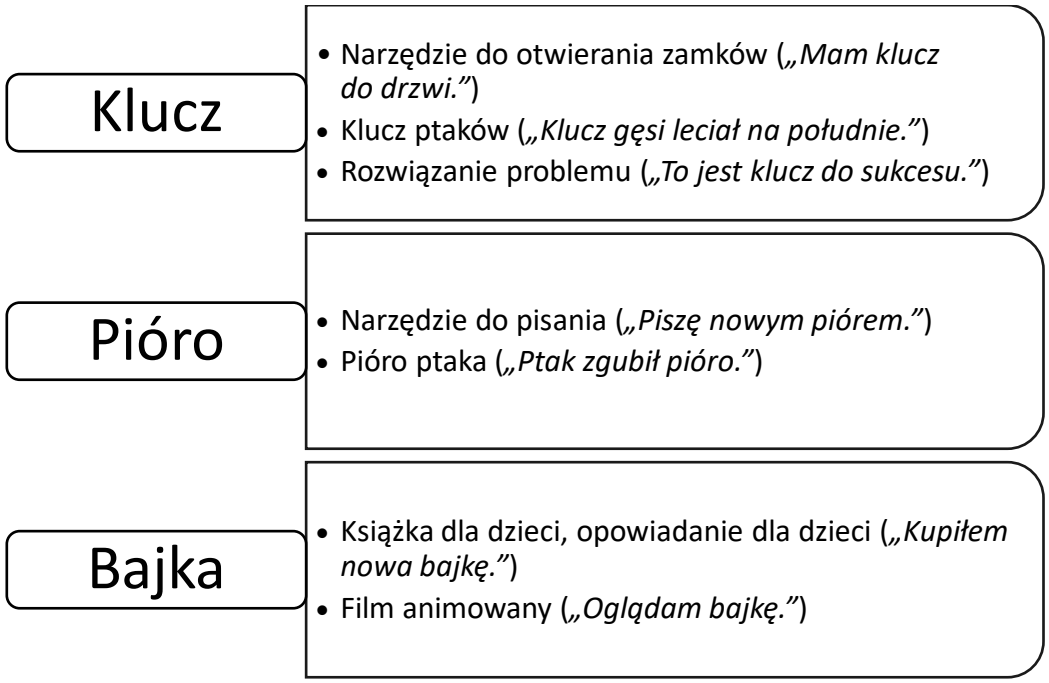
Dodanie ilustracji**:**

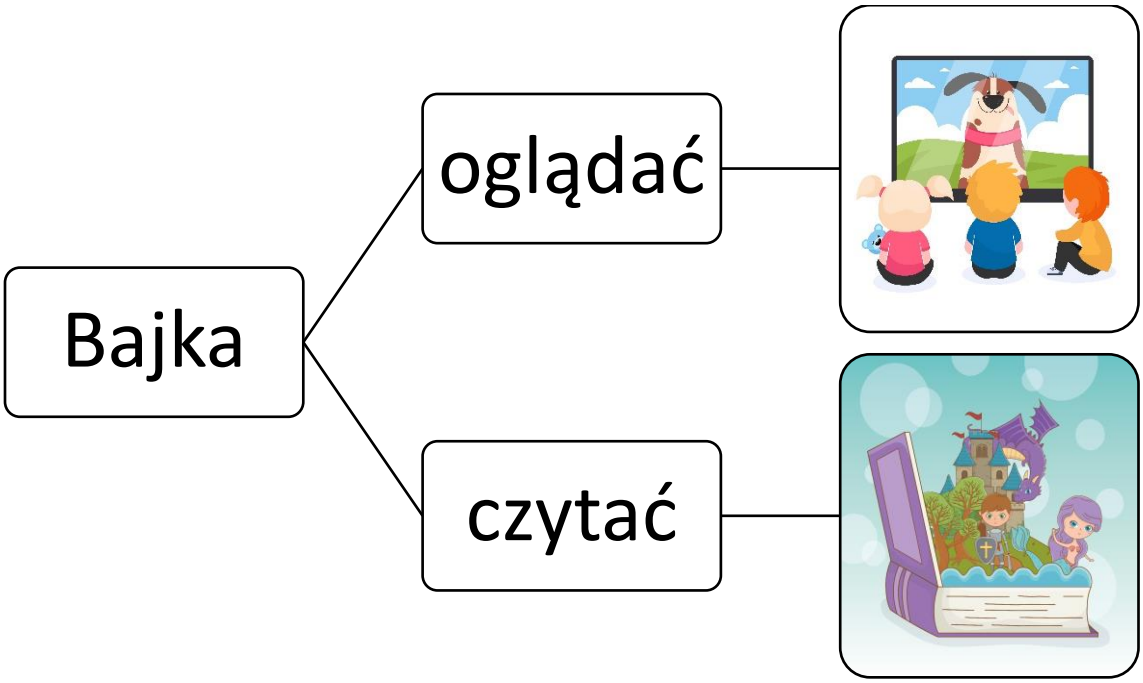
- Dzieci rysują obrazki lub wklejają zdjęcia ilustrujące każde znaczenie, np. rysunek zamku królewskiego, zapięcia w kurtce i zamka do drzwi.

Uzupełnianie zdań:

- Nauczyciel przygotowuje zdania z lukami, które uczniowie uzupełniają odpowiednim znaczeniem słowa:
    - *„Król mieszkał w wielkim _____."*
    - *„Zaciął mi się _____ w kurtce."*
    - *„Nie mogłem otworzyć _____ w drzwiach.*

Przykłady wyrazów polisemicznych:





…… bajkę w telewizji.

…… bajkę przed snem.

Zadanie 3 Grupujemy słowa

Sposób realizacji:

Dobieranie w pary:

- Uczniowie otrzymują karteczki z pojedynczymi słowami lub obrazkami, np.:
    - *klucz – drzwi*
    - *kredki – zeszyt*
    - *krzesło – stół*
    - *uczeń – klasa*
    - *pies – buda*
    - *ryba – akwarium*
- Zadanie polega na dobraniu słowa pasującego do podanego wyrazu na podstawie związku rzeczowego lub funkcjonalnego.

Tworzenie grup wyrazów:

A) Dobieranie według kryteriów semantycznych:

- Uczniowie tworzą pary lub całe grupy wyrazów związanych z jednym tematem, np.:
    - Dom: klucz, drzwi, zamek, okno.
    - Szkoła: kredki, zeszyt, ławka, plecak.
    - Podróże: samolot, bagaż, lotnisko, bilet, paszport
    - Sport: piłka, boisko, bramka, drużyna, sędzia

B) Dobieranie według kryteriów gramatycznych:

- Uczniowie tworzą pary wyrazów według kryterium gramatycznego:
- Czasownik + rzeczownik:
    - *czytać – książka*
    - *pisać – zeszyt*
    - *grać – piłka*
- Rzeczownik + wyrażenie przyimkowe:
    - *klucz – do zamka*
    - *książka – na półce*
    - *zeszyt – w plecaku*

KLUCZ	DRZWI

PORTFEL	TOREBKA
	PLECAK

HERBATA	FILIŻANKA
	KUBEK
	TERMOS

ROBIĆ	ZDJĘCIE

MALOWAĆ	OBRAZ
	ŚCIANĘ

SPACEROWAĆ	W LESIE
	W PARKU
	NA PLAŻY

Zadanie 4 Od kota do kotka

Sposób realizacji:

Wariant I 1. Losowanie słów:

- Uczniowie losują karteczki z wyrazami podstawowymi (np. *pies, dom*) lub zdrobnieniami (np. *piesek, domek*).
- Ich zadaniem jest dopasowanie do wylosowanego wyrazu drugiego słowa z pary.

Tworzenie rysunków:

- Uczniowie rysują dwa obrazki ilustrujące wyraz podstawowy i jego zdrobnienie.
    - Przykład: *Kot* – duży kot na dywanie; *kotek* – mały kotek śpiący w koszyku.

Tworzenie zdań:

- Uczniowie wymyślają zdania z wyrazem podstawowym i zdrobnieniem, np.:
    - *„Po ogrodzie chodzi kot.”*
    - *„W domu bawi się mały kotek.*

Wariant II 1. Uzupełnianie par:

- Nauczyciel podaje jedną część pary, a uczniowie dopisują brakujący wyraz:
    - *Drzewo* – _____ *(drzewko)*
    - *Ptak* – _____ *(ptaszek)*

Rozróżnianie kontekstów:

- Uczniowie wraz z nauczycielem omawiają, w jakich sytuacjach używamy wyrazów podstawowych, a w jakich zdrobnień:
    - Wyraz podstawowy: neutralny (np. *„W ogrodzie rośnie drzewo”*).
    - Zdrobnienie: czułe, emocjonalne lub wskazujące na wielkość (np. *„Na stole stoi małe drzewko w doniczce”*).

Praca w parach:

- Jedno dziecko rysuje obrazek do wyrazu podstawowego, drugie do zdrobnienia.
- Następnie wspólnie dopasowują i omawiają swoje prace.

Przykłady wyrazów:

kot – kotek	koc – kocyk
pies-piesek	lalka – laleczka
drzewo-drzewko	krzesło – krzesełko
dom-domek	dziewczyna – dziewczynka
ptak-ptaszek	miś – misiek

Zadanie 5 Językowe powiązania

Sposób realizacji:

Porównywanie słów:

- Nauczyciel podaje wyraz w języku polskim oraz jego odpowiedniki w innych językach (np. ukraińskim, rosyjskim). Uczniowie analizują podobieństwa i różnice, np.:

Wodospad:

- ukr. *vodospad* – to samo znaczenie, te same litery, tyle samo liter.
- ros. *vodopad* – to samo znaczenie, różni się jedną literą.

Uzupełnianie tabeli:

- Uczniowie wpisują analizowane słowa do tabeli, np.

Polski	Ukraiński	Rosyjski	Podobieństwa	Różnice
Wodospad	Vodospad	Vodopad	Te same litery (pol., ukr.)	Różnica 1 litery (ros.)
Rzeka	Rika	Reka	To samo znaczenie (wszystkie)	Inna pisownia
Szkoła	Shkola	Shkola	Podobne brzmienie (wszystkie)	-

Losowanie obrazków i zapisywanie słów:

- Uczniowie losują obrazki przedstawiające różne przedmioty (np. wodospad, rzekę, drzewo) i zapisują ich nazwy w dwóch lub więcej językach.
- Nauczyciel może ułatwić zadanie, zapewniając dzieciom słowniczki lub listy słów.

Analiza liczby liter:

- Uczniowie liczą, ile liter mają dane słowa w różnych językach.
- Mogą porównywać długość wyrazów oraz ich skład literowy, np.:
  - *Dom* (pol.) – 3 litery,
  - *Dim* (ukr.) – 3 litery,
  - *Dom* (ros.) – 3 litery,

Zabawa językowa:

- Uczniowie mogą bawić się w dopasowywanie słów do obrazków lub w „wyścig”, kto najszybciej zapisze dany wyraz w dwóch językach.

- Można wprowadzić grę zespołową – drużyny rywalizują o to, kto znajdzie więcej podobieństw lub poprawnie zapisze słowa.

Przykłady słów do analizy:

1. Drzewo:
    - pol. *drzewo*, ukr. *derevo*, ros. *derevo.*
2. Kwiat:
    - pol. *kwiat*, ukr. *kvitka*, ros. *tsvetok.*
3. Dom:
    - pol. *dom*, ukr. *dim*, ros. *dom.*
4. Miasto:
    - pol. *miasto*, ukr. *misto*, ros. *gorod*.
5. Droga:
    - pol. *droga*, ukr. *doroga*, ros. *doroga*.

6.2 Wsparcie rozwoju kompetencji gramatycznej

Propozycje ćwiczeń gramatycznych zostały usystematyzowane według kategorii gramatycznych oraz potencjalnych trudności, jakie wynikają z transferu językowego.

6.2.1 Wsparcie rozwoju kompetencji składniowej

Jak wskazują wyniki badań przedstawionych w niniejszej pracy, najwięcej trudności dzieciom sprawiają zdania rozwinięte pojedyncze i złożone. Zaproponowane działania koncentrują się na budowaniu i rozumieniu zdań pojedynczych rozwiniętych z dopełnieniem bliższym i dalszym, zdań pojedynczych rozwiniętych z okolicznikiem miejsca wyrażonym wyrażeniem przyimkowym, konstrukcji w stronie biernej oraz zdań złożonych podrzędnie z zaimkiem względnym „który".

6.2.1.1 Działania wspierające umiejętność rozumienia i budowania zdań

Zadanie 1 Kosmiczne zdania

Sposób realizacji:

Praca z kartą pracy:

- Dzieci otrzymują kartę pracy, na której są przykłady zdań takich jak: *Kosmita je ….. zupę. Kosmita je łyżeczką ……. Kosmita myje zęby ……. Kosmita myje ……. podłogę*.
- Poniżej każdego zdania znajdują się wyrazy lub obrazki, zadaniem dzieci jest uzupełnienie zdania możliwie największą liczbą wyrazów tak, aby zdanie było sensowne (dziecko powinno uzasadnić wybór wyrazów).
    - *Kosmita maluje……. obraz. Łyżką, miotłą, ręką, butem, stopą, pędzlem*
    - *Kosmita je łyżeczką ……. Lody, deser, książkę, drzwi, ciasto, zupę, tort*
    - *Kosmita myje zęby ……. Koszulką, szczoteczką, palcem, autem, pastą, farbami*
    - *Kosmita myje ……. podłogę. Ścierką, wiaderkiem, miotłą, mopem, wodą, herbatą*

Uzasadnienie wyboru:

- Po uzupełnieniu zdań każde dziecko wybiera jedno zdanie i uzasadnia swój wybór na forum klasy

Zadanie 2 Gra – Wskaż czym prędzej!

Sposób realizacji:

Przygotowanie:

- Uczniowie zostają podzieleni na pary. Każda para otrzymuje dwa stosy kart – ze zdaniami i z obrazkami (opcjonalnie) oraz dodatkowo kredki i kartki (wariant z rysowaniem).

Przebieg gry:

A) Wariant z obrazkami:

- Jedno dziecko losuje kartę ze zdaniem i czyta je na głos.
- Drugie dziecko:
  - Wskazuje obrazek pasujący do przeczytanego zdania.
  - Lub rysuje na kartce ilustrację pasującą do zdania (jeśli gramy w wersję z rysowaniem).
- Jeśli dziecko poprawnie wskaże obrazek lub stworzy ilustrację zgodną ze zdaniem, zdobywa punkt.
- Role w parach zmieniają się po każdej rundzie.

B) Wariant bez obrazków:

- Jeśli nie używamy przygotowanych obrazków, każde dziecko rysuje własne ilustracje na podstawie przeczytanego zdania.
- Punkt zdobywa dziecko, które stworzyło ilustrację najszybciej i zgodnie ze zdaniem.

Przykłady zdań:

Zdania z różnymi odbiorcami czynności:

1. Kot pokazuje psa dziewczynce.
2. Dziewczynka pokazuje psa kotu.
3. Pies pokazuje ptaka chłopcu.
4. Chłopiec pokazuje ptaka psu.
5. Dziewczynka podaje piłkę chłopcu.
6. Chłopiec podaje piłkę dziewczynce.
7. Mama podaje książkę tacie.
8. Tata podaje książkę mamie.

Zdania z różnymi narzędziami:

1. Chłopiec rysuje ołówkiem kota.
2. Chłopiec rysuje kota kredką.
3. Dziewczynka pokazuje lalkę ołówkiem.
4. Dziewczynka pokazuje lalkę kredką.
5. Pies wskazuje nosem piłkę.
6. Kot wskazuje łapką piłkę.

Zdania z różnymi obiektami i miejscami:

1. Chłopiec pokazuje dziewczynce domek.
2. Dziewczynka pokazuje chłopcu domek.
3. Tata podaje dziecku książkę na stole.
4. Tata podaje dziecku książkę spod stołu.
5. Kot wskazuje na piłkę na krześle.
6. Kot wskazuje na piłkę pod krzesłem.
7. Dziewczynka chowa książkę pod stolik.
8. Dziewczynka chowa książkę za stolik.

Zadanie 3 Zaczarowana klasa

Sposób realizacji:

Podział na drużyny:

- Klasa zostaje podzielona na dwie drużyny (lub pary).
- Każda drużyna wybiera swojego lidera, który zapisuje przygotowane polecenia.

Tworzenie zestawów poleceń:

- Każda drużyna wymyśla zestaw poleceń (np. 3–5 zadań), zapisuje je na kartkach i nadaje im kreatywny, zaczarowany kontekst.
- Przykład polecenia:
    - *Połóż piórnik na stole i powiedz, jaką supermoc ma ten piórnik.*
    - *Połóż kredkę na dwóch krzesłach i wyjaśnij, dlaczego kredka nie może leżeć na podłodze.*
    - *Powieś ołówek nad zeszytem – co robi zaczarowany ołówek?*

Wymiana poleceń:

- Drużyny wymieniają się przygotowanymi zestawami poleceń.

- Każda drużyna na przemian odczytuje polecenia drużyny przeciwnej i wykonuje je w przestrzeni klasy.

Wykonywanie poleceń i uzasadnianie:

- Każda drużyna wykonuje zadania, jednocześnie odpowiadając na pytania zawarte w poleceniach (np. *Co robi zaczarowany ołówek?*).
- Drużyna, która stworzyła polecenia, ocenia poprawność wykonania zadań i odpowiedzi.

Wspólne podsumowanie**:**

- Nauczyciel wraz z uczniami omawia wykonane zadania:
    - *„Które polecenia były najciekawsze?”*

Zadanie 4 Powiedz to inaczej!

Sposób realizacji:

Przygotowanie:

- Nauczyciel umieszcza w różnych miejscach w klasie karteczki ze zdaniami zapisanymi w stronie czynnej i biernej.
- Dzieci mają za zadanie chodzić po klasie, znajdować karteczki i czytać zapisane na nich zdania na głos.
- Po przeczytaniu zdania muszą przekształcić je na stronę przeciwną (z czynnej na bierną lub z biernej na czynną).

Praca w ruchu:

- Dzieci swobodnie poruszają się po klasie, szukając karteczek.
- Po znalezieniu karteczki odczytują zdanie na głos (np. *„Pani upiekła ciasto.”*) i przekształcają je (np. *„Ciasto zostało upieczone przez panią.”*).

Powtarzanie i korekta:

- Dzieci mogą się nawzajem poprawiać, jeśli zauważą błędy w przekształceniu zdania.
- Nauczyciel monitoruje przebieg ćwiczenia, pomagając w razie potrzeby.

Przykłady zdań:

Zdania w stronie czynnej do przekształcenia na bierną:

- Kot złapał mysz.

  → Mysz została złapana przez kota.

- Nauczyciel wyjaśnił trudne zadanie.
  → Trudne zadanie zostało wyjaśnione przez nauczyciela.
- Dzieci posprzątały salę po lekcjach.
  → Sala została posprzątana przez dzieci po lekcjach.
- Tata ugotował pyszną zupę.
  → Pyszna zupa została ugotowana przez tatę.
- Pisarz napisał nową książkę.
  → Nowa książka została napisana przez pisarza.
- Marek przeczytał książkę w jeden dzień.
  → Książka została przeczytana przez Marka w jeden dzień.

Zdania w stronie biernej do przekształcenia na czynną:

- Film został obejrzany przez całą klasę.
  → Cała klasa obejrzała film.
- Dom został zbudowany przez mojego dziadka.
  → Mój dziadek zbudował dom.
- Zasady gry zostały wyjaśnione przez trenera.
  → Trener wyjaśnił zasady gry.
- Obiad został przygotowany przez mamę.
  → Mama przygotowała obiad.
- Nagroda została wręczona przez dyrektora.
  → Dyrektor wręczył nagrodę.
- Piosenka została zaśpiewana przez chór.
  → Chór zaśpiewał piosenkę.

Zadanie 5 Znajdź parę

Sposób realizacji:

Przygotowanie:

- Nauczyciel przygotowuje karteczki ze zdaniami nadrzędnymi i podrzędnymi. Po jednej karteczce ze zdaniem nadrzędnym lub podrzędnym dla każdego dziecka.
- Nauczyciel tłumaczy dzieciom, że zdania z karteczek tworzą sensowne całe zdania, gdy zostaną odpowiednio dopasowane: *„Waszym zadaniem będzie znaleźć osobę z karteczką, która pasuje do waszego zdania, i razem stworzyć całą wypowiedź.”*

Przebieg zabawy:

- Każde dziecko losuje jedną karteczkę (ze zdaniem nadrzędnym lub podrzędnym).
- Dzieci chodzą po klasie i szukają osoby, z którą ich zdanie tworzy sensowną całość.
- Gdy znajdą swoją parę, łączą zdania, np.: *„To jest owoc, który lubię najbardziej.”*

Prezentacja zdań:

- Każda para odczytuje swoje zdanie na głos przed klasą.
- Nauczyciel może zadać dodatkowe pytania, aby uczniowie wyjaśnili, dlaczego wybrane zdania pasują do siebie.

Przykłady zdań:

Zdania nadrzędne:

1. To jest zwierzę,
2. To jest książka,
3. To jest roślina,
4. To jest miejsce,
5. To jest zabawka,
6. To jest sport,
7. To jest przedmiot w szkole,
8. To jest napój,
9. To jest pojazd,
10. To jest człowiek

Zdania podrzędne:

1. które mieszka w lesie.
2. którą czytam wieczorami.
3. która rośnie w ogrodzie.
4. które odwiedzam w wakacje.
5. którą lubię najbardziej.
6. który trenuję w wolnym czasie.
7. którego uczę się codziennie.
8. który piję do śniadania.
9. który jedzie bardzo szybko.
10. który jest moim sąsiadem.

6.2.2 Wsparcie rozwoju kompetencji fleksyjnej

6.2.2.1 Działania wspierające umiejętność zastosowania poprawnych form czasownika

6.2.2.1.1 Utrwalanie koniugacji czasownika w czasie teraźniejszym i przeszłym

Wyniki badań własnych pokazują, że najwięcej trudności sprawiają dzieciom te czasowniki, które odmieniają się nieregularnie i które charakteryzują się wymianami tematycznymi w czasie teraźniejszym (np. *kąpać*, *skakać*, *jeść*, *jeździć*). Druga grupę stanowią czasowniki, które są szczególnie trudne do zapamiętania ze względu na interferencję (np. *malować* – często zamieniane na *krasić*, *patrzeć*, *widzieć*, *zobaczyć* – często zamieniane na *baczyć*/*pobaczyć*). Trzecią grupę stanowią czasowniki, których odmiana jest regularna, jednak u wielu dzieci pojawiły się błędy w jej zakresie, szczególnie w czasie przeszłym (np. *myśleć*). Poniżej zaprezentowano przykładowe zestawienie czasowników trudnych dla dzieci ukraińskich oraz propozycje ćwiczeń, które służą utrwalaniu zarówno form w czasie teraźniejszym, jak i przeszłym.

Tabela 108 Zestawienie czasowników trudnych dla dzieci ukraińsko- i rosyjskojęzycznych.

Czasowniki trudne w czasie teraźniejszym	**Czasowniki trudne w czasie teraźniejszym i przeszłym ze względu na interferencję**	**Czasowniki trudne w czasie przeszłym**
skakać	widzieć	biegnąć
jeść	zobaczyć	biegać
jechać	patrzeć	myśleć
jeździć	kupować	opowiadać
wieźć	malować	myć
zabierać	lecieć	
móc	pomagać	
iść	uciekać	
śmiać się	zacząć	
stać		
kłaść		
kąpać się		

Źródło: opracowanie własne

Zadanie 1 Porządek w czasownikach

Sposób realizacji:

Losowanie czasowników:

- Uczniowie losują po jednej karteczce z formą fleksyjną oraz jedną z bezokolicznikiem.
- Sprawdzają, czy forma fleksyjna pasuje do bezokolicznika.
- Jeśli forma nie pasuje, uczeń losuje kolejną karteczkę.

Dopasowanie do kategorii:

- Po dopasowaniu forma czasownika i bezokolicznik są przyporządkowywane do odpowiedniej kategorii.
- Przykład:
    - Forma *biega* i bezokolicznik *biegać* → kategoria *sport*.
    - Forma *cieszy się* i bezokolicznik *cieszyć się* → kategoria *emocje*.

Tworzenie zdań:

- Uczniowie układają zdania z wylosowaną formą czasownika.
- Przykład:
    - *„Biega” → „Każdego dnia ona biega w parku.”*
    - *„Cieszy się” → „Zosia cieszy się z prezentu*
- Uczniowie, którzy poprawnie dopasują czasowniki, przypiszą je do kategorii i ułożą zdanie, otrzymują punkt.
- Gra trwa, aż wszystkie karteczki zostaną wykorzystane.

Przykłady kategorii czasowników:

Regularne:

- pisać – piszę, pisałeś, piszemy
- czytać – czytam, czytałeś, czytaliśmy
- malować – maluję, malowałeś, malujemy

Nieregularne:

- być – jestem, byłeś, byliśmy
- mieć – mam, miałeś, mieliśmy
- jeść – jem, jadłeś, jedliśmy
- iść – idę, szedłeś, szliśmy

Codzienne czynności:

- jeść – np. jem, jadłeś, jedliśmy
- pić – np. piję, piłeś, piliśmy
- spać – np. śpię, spałeś, spaliśmy
- kąpać się – np. kąpię się, kąpałeś się, kąpaliśmy się
- budzić się – np. budzę się, budziłeś się, budziliśmy się
- ubierać się – np. ubieram się, ubierałeś się, ubieraliśmy się

Sport:

- biegać – np. biegam, biegałeś, biegaliśmy
- pływać – np. pływam, pływałeś, pływaliśmy
- grać – np. gram, grałeś, graliśmy
- skakać – np. skaczę, skakałeś, skakaliśmy
- np. jeździć – jeżdżę, jeździłeś, jeździliśmy

Emocje:

- kochać – np. kocham, kochałeś, kochaliśmy
- czuć – np. czuję, czułeś, czuliśmy
- martwić się – np. martwię się, martwiłeś się, martwiliśmy się
- cieszyć się – np. cieszę się, cieszyłeś się, cieszyliśmy się
- bać się – np. boję się, bałeś się, baliśmy się

Zadania 2 Czasownikowa sztafeta

Sposób realizacji:

Przygotowanie:

- Klasa zostaje podzielona na kilkuosobowe grupy (np. 4–6 osób).
- Każda grupa otrzymuje jedną kartkę i jeden czasownik do odmiany.

Rozpoczęcie odmiany:

- Na umówiony sygnał (np. dzwonek) pierwsze dziecko w grupie zapisuje formę czasownika dla 1. osoby liczby pojedynczej.
    - Przykład: *czytam.*
- Po zapisaniu kartka zostaje przekazana do kolejnej osoby w grupie, która zapisuje formę dla 2. osoby liczby pojedynczej, np. *czytasz.*

Kontynuacja odmiany:

- Proces trwa, aż wszystkie formy (do 3. osoby liczby mnogiej) zostaną zapisane na kartce.
- Każda runda kończy się, gdy kartka wróci do pierwszej osoby w grupie.

Weryfikacja i korekta:

- Każda grupa czyta na głos zapisane formy czasownika. Nauczyciel i pozostali uczniowie słuchają i korygują ewentualne błędy.
  LUB
- Grupy wymieniają się kartkami i sprawdzają poprawność form zapisanych przez inną grupę.

Powtórzenie z innymi czasownikami:

- Nauczyciel przydziela kolejne czasowniki (np. *pisać, biegać*) i powtarza proces odmiany.

Przykład: czasownik nieregularny: iść

Rundy wypisywania form:

- 1. osoba liczby pojedynczej: idę.
- 2. osoba liczby pojedynczej: idziesz.
- 3. osoba liczby pojedynczej: idzie.
- 1. osoba liczby mnogiej: idziemy.
- 2. osoba liczby mnogiej: idziecie.
- 3. osoba liczby mnogiej: idą.

Odczytanie na głos:

Każde dziecko odczytuje swoje formy, a reszta klasy sprawdza ich poprawność.

6.2.2.1.2 Utrwalanie rodzaju gramatycznego czasowników

Trudności związane z rodzajem gramatycznym ujawniają się przede wszystkim w czasownikach w 3 os. w czasie przeszłym. Dużym wyzwaniem jest określenie rodzaju rzeczowników i czasowników w liczbie mnogiej (ze względu na występowanie w języku ukraińskim tylko końcówki *-ły* oraz w języku rosyjskim końcówki *-li*, bez rozróżnienia na rodzaje), a także w liczbie pojedynczej i mnogiej w przypadku rzeczowników, które w języku polskim mają odmienny rodzaj niż w języku ukraińskim/rosyjskim. Z tego względu podejmując pracę nad utrwaleniem rodzaju gramatycznego czasowników należy mieć świadomość różnic językowych i wybierać do ćwiczeń rodzaju czasownika

nie tylko rzeczowniki w liczbie mnogiej, ale także rzeczowniki, które mają inny rodzaj w polszczyźnie niż w języku ukraińskim/rosyjskim.

Zadanie 1 Magiczne zdania

Sposób realizacji:

Przygotowanie:

- Nauczyciel zapisuje na tablicy lub rozdaje dzieciom zdania z lukami, np.:
  - *Każdego ranka jednorożec _____ (biegać) po tęczy.*
  - *Smok _____ (uciekać) przed rycerzem wczoraj rano.*
  - *Syrena _____ (śpiewać) piękną piosenkę dla swojego przyjaciela.*

Przebieg gry:

- Nauczyciel czyta na głos jedno ze zdań z luką.
- Rzuca piłkę do jednego z uczniów, który musi uzupełnić lukę odpowiednią formą czasownika w podanym czasie (teraźniejszym lub przeszłym).
- Po odpowiedzi dziecko odrzuca piłkę z powrotem do nauczyciela lub podaje ją do innego ucznia.

Przykłady zdań:

1. *Każdego dnia mój pegaz _____ (latać) wysoko nad chmurami.*
   - *Teraźniejszy:* lata.
   - *Przeszły:* latał.
2. *Feniks _____ (śpiewać) piękną piosenkę dla swojej rodziny.*
   - *Teraźniejszy:* śpiewa.
   - *Przeszły:* śpiewał.
3. *Krasnal _____ (kąpać się) w rzece i _____ (śmiać się).*
   - *Teraźniejszy:* kąpie się, śmieje się.
   - *Przeszły:* kąpał się, śmiał się.
4. *Wróżka _____ (pomagać) dzieciom odnaleźć drogę w lesie.*
   - *Teraźniejszy:* pomaga.
   - *Przeszły:* pomagała.

Zadanie 2 Skarb w lesie

Sposób realizacji:

Przygotowanie:

- Nauczyciel przygotowuje zestawienie czasowników z opowiadania wraz z ich odmianą i rozdaje je dzieciom.

Czytanie opowiadania:

- Następnie czyta dzieciom całe opowiadanie, a dzieci słuchają uważnie i zakreślają te czasowniki, które pojawiły się w tekście.

Uzupełnianie opowiadania:

- W następnym kroku, nauczyciel rozdaje dzieciom fragmenty opowiadania z usuniętymi czasownikami. Zadaniem uczniów jest uzupełnienie luk odpowiednimi formami czasowników w czasie przeszłym.

  Wczoraj znalazłem/znalazłam w lesie skarb… Zazwyczaj …….. (jeździć) tą drogą na rowerze, ale dzisiaj…….. (iść) tamtędy z psem i ……. (zobaczyć) go przypadkiem pod drzewem.

- Uczniowie mogą pracować indywidualnie, w parach lub w grupach.
- Po zakończeniu porównują swoje odpowiedzi z oryginalnym tekstem.

Rozszerzenie opowiadania:

- Nauczyciel prosi uczniów o stworzenie własnego zakończenia opowiadania, np.:
  - *Co zrobili bohaterowie z obrazem?*
  - *Jak wujek Adam zareagował na ten skarb?*

Przykład opowiadania:

Wczoraj znalazłem/znalazłam w lesie skarb… Zazwyczaj …….. (jeździć) tą drogą na rowerze, ale dzisiaj…….. (iść) tamtędy z psem i ……. (zobaczyć) go przypadkiem pod drzewem. Był bardzo ciężki i nie ..……. (móc) go podnieść. ……. (pobiec) po pomoc. …….. (zobaczyć) mojego brata. …….. (poprosić) go o pomoc. Mój brat …….. (myśleć), że nie mówię prawdy. …… (wrócić) na miejsce. Całą drogę …… (opowiadać) mu o skarbie. Kiedy mój brat ……. (zobaczyć) skarb, nie …….... (móc) uwierzyć własnym oczom. To prawdziwa skrzynia ze skarbem! - …….. (zawołać) . Kiedy …… (wyciągać) skarb, …….. (wpaść) do błota. Mój brat …… (śmiać się) ze mnie, ale po chwili on też był cały od błota. ……. (umyć się) w strumyku i ……. (otworzyliśmy) skrzynię. W środku był piękny obraz. Ktoś …….. (namalować) obraz i …….. (ukryć) go w lesie - …….. (powiedzieć)

mój brat. Albo ktoś …… (kupić) ten obraz i go tutaj …….. (ukryć). Co teraz z nim zrobimy? Musimy zapytać o radę wujka Adama, on kiedyś …… (malował) obrazy, …….. (sprzedawać) je i …….. (kupować) dzieła innych malarzy. Wujek Adam zna się na sztuce. Zawsze nam …….. (pomagać), zaraz do niego zadzwonię – …….. (odpowiedzieć) mój brat.

Zadanie 3 Zbuduj zdania!

Sposób realizacji:

Losowanie wyrazów:

- Nauczyciel przygotowuje dla każdej grupy tabele oraz zestawy wyrazów podzielone na trzy grupy:
    - Podmioty: dzieci, chłopcy, dziewczynki, ptaki, rodzice, pieski, nauczyciele, rodziny, Łucja i Hania, Tomek i Zosia, państwo Kowalscy, chłopiec i dziewczynka, słonie, książki, stoły, Adam i Jan, panie, panowie.
    - Orzeczenia: tańczyły/tańczyli, śpiewały/śpiewali, biegał/biegali, grały/grali, pomagały/pomagali, odpoczywały/odpoczywali, uczyły się/uczyli się, słuchały/słuchali.
    - Dopełnienia/okoliczniki: w lesie, na placu zabaw, w szkole, nad rzeką, po boisku, na pikniku, w ogrodzie.

Budowanie zdań:

- Na podstawie wylosowanych słów uczniowie budują zdania i wpisują je do tabeli, np.:
    - *Chłopcy biegali po boisku.*
    - *Dziewczynki śpiewały na placu zabaw.*
- Nauczyciel zwraca uwagę na poprawną odmianę czasowników i dopasowanie ich do rodzaju gramatycznego.

Przykłady zdań:

Rodzaj męskoosobowy i niemęskoosobowy:

- Rodzaj męskoosobowy:
    - *Chłopcy grali w piłkę.*
    - *Nauczyciele rozmawiali z uczniami.*
    - *Piłkarze trenowali na boisku.*
- Rodzaj niemęskoosobowy:

- *Dziewczynki śmiały się na podwórku.*
- *Rodziny odpoczywały na pikniku.*
- *Ptaki latały nad łąką.*

KTO?	CO ROBIŁ? -ły czy -li?	CO?/GDZIE?/KIEDY?
chłopcy	grali	w piłkę.

6.2.2.2 Działania wspierające umiejętność zastosowania poprawnych form rzeczownika

6.2.2.2.1 Użycie form biernika

Najczęstszym błędem w zakresie wyboru niewłaściwego przypadka jest stosowanie form dopełniacza zamiast form biernika, co szczególnie dotyczy rzeczowników w rodzaju niemęskoosobowym. Jest to silny błąd interferencyjny wynikający z odmiennych synkretyzmów biernika i dopełniacza w polszczyźnie niż w języku ukraińskim/rosyjskim. W języku polskim tylko rzeczowniki męskoosobowe mają takie same formy biernika i dopełniacza, natomiast w języku ukraińskim/rosyjskim wszystkie rzeczowniki żywotne (niezależnie od kategorii osobowości) cechują się synkretyzmem biernika i dopełniacza. Z tego względu ważne jest ćwiczenie rozróżniania rodzaju i podejmowania decyzji, czy formy są takie same jak w bierniku (rodzaj męskoosobowy) czy też nie (rodzaj niemęskoosobowy).

Zadanie 1 Rodzajowa układanka

Sposób realizacji:

Przygotowanie:

- Nauczyciel zapisuje z jednej strony tablicy „rodzaj męskoosobowy - oni", z drugiej strony „rodzaj niemęskoosobowy - one". Nauczyciel może również przypiąć kilka rysunków ilustrujących podział na rodzaje.

Losowanie, kategoryzacja i układanie zdań:

- Dzieci po kolei losują karteczkę z formą czasownika łączącego się z rzeczownikami w bierniku (np. *widzę*) oraz karteczkę z rzeczownikiem, najlepiej w formie ilustracji z podpisem (np. *słonie*).
- Dzieci najpierw decydują, czy rzeczownik należy do rodzaju męskoosobowego czy niemęskoosobowego. Przypinają ilustrację na odpowiednią stronę tablicy, a później budują zdanie (np. *Widzę słonie.*). Ćwiczenie to dzieci mogą

wykonywać także indywidulanie lub w parach. Uczniowie mogą także zapisywać zbudowane zdania.

Przykłady zdań:
Widzę słonie.
Myjecie samochody.
Kupujecie gazety.
Znacie piłkarzy.
Lubimy koty.
Karmisz ptaki.
Lubimy strażaków.
Widzę aktorów.

Zadanie 2 Biernik w obrazkowej opowieści

Sposób realizacji:

Wprowadzenie:

- Nauczyciel wyjaśnia uczniom, że w tekście znajdują się obrazki zamiast niektórych słów (rzeczowników).
- Zadaniem dzieci będzie odczytanie tekstu, wstawiając odpowiednie słowa w miejsce obrazków.

Czytanie historyjki:

- Indywidualnie: Każde dziecko odczytuje jedno zdanie z tekstu, wstawiając odpowiednią formę rzeczownika w miejsce obrazka.
- W parach: Jedno dziecko czyta zdanie, a drugie pomaga odgadnąć brakujące słowo.
- Na forum klasy: Nauczyciel czyta tekst, a wybrani uczniowie wstawiają brakujące słowa.

Dzisiaj byliśmy w zoo. Lubię , więc była to dla mnie bardzo ciekawa wycieczka. Widzieliśmy . Podziwialiśmy też . Najdłużej jednak obserwowaliśmy . Te zwierzęta chyba lubią , a przynajmniej . Razem z kolegami śmialiśmy się i głośno rozmawialiśmy, a pingwiny spokojnie jadły . Czy wiecie, że pingwiny uwielbiają jeść ? To ich podstawowe jedzenie. Pingwiny potrafią świetnie łapać – w czasie jednego nurkowania mogą złapać nawet około dwudziestu ryb.

6.2.2.2.2 Utrwalanie końcówek fleksyjnych dopełniacza i celownika

Błędy polegające na wyborze niewłaściwej równoległej końcówki fleksyjnej dotyczą przede wszystkim dopełniacza i celownika rzeczowników w liczbie pojedynczej rodzaju męskiego oraz dopełniacza rzeczowników w liczbie mnogiej (niezależnie od rodzaju). Pierwsza grupa błędów to niewłaściwe stosowanie końcówki -a (wyraźnie dominującej w rosyjskim) lub -u (dominującej w ukraińskim). W polszczyźnie częściej używana jest końcówka -a, choć wiele wyrazów wymaga użycia końcówki -u i trudno wyznaczyć jednoznaczną regułę stosowania tych końcówek. Przydatną podpowiedzią dla uczniów może okazać się klasyfikowanie pod względem semantycznym ze wskazaniem ogólnej tendencji (nie ścisłej reguły, ponieważ takiej wyznaczyć się nie da), np. końcówkę -a mają m.in. nazwy osób, zwierząt, narzędzi, części ciała, grzybów, owoców, gier, zaś końcówkę -u otrzymują m.in. rzeczowniki zbiorowe, abstrakcyjne. Druga grupa to stosowanie końcówki -u w formach celownika. Błędnie wybierana końcówka -u nie jest w polszczyźnie końcówką dominującą dla celownika rzeczowników rodzaju męskiego. Znacznie częściej używaną (i słyszaną) końcówką jest -owi. Błąd ten wynika z przeniesienia końcówki celownika z języka rosyjskiego, w którym -u jest jedyną końcówką oraz ukraińskiego, w którym występuje -u oraz -owi (jednak ekspansywnie używana jest końcówka -u). Trening form celownika i eliminowanie nadużywania końcówki -u wydają się zatem łatwiejsze, niż w przypadku „mniej oczywistego" dopełniacza (wystarczy zwrócić uczącym się uwagę, że częściej stosowaną końcówką w polszczyźnie jest -owi), choć opisane błędy są silnie interferencyjne. Trzecią grupę końcówek trudnych stanowi końcówka -ów, której nadużywanie jest obserwowane w dopełniaczu rzeczowników liczby mnogiej. Końcówka -ów występuje w określonych kontekstach spółgłoskowych, a więc w wyrazach, których temat fleksyjny kończy się spółgłoską twardą (z pewnymi wyjątkami, np. miś-misiów). Badania pokazały, że dzieci po pierwsze popełniają błędy, dołączając końcówkę -ów do wszystkich rzeczowników, niezależnie od ich rodzaju, a po drugie, że stosują końcówkę -ów po spółgłosce miękkiej lub funkcjonalnie miękkie.

Zadanie 1 Co nie pasuje?

Sposób realizacji:

Wprowadzenie:

- Nauczyciel wyjaśnia zasady zadania: *„Każda grupa wyrazów ma jedną formę, która nie pasuje do pozostałych. Twoim zadaniem jest znaleźć ją, wskazać i wyjaśnić, dlaczego tak uważasz.”*
- Dzieci otrzymują karty pracy z zestawami wyrazów do wykreślenia.

Wykonanie zadania w parach lub indywidualnie:

- Dzieci wykreślają/wskazują/kolorują tę formę, która nie pasuje do pozostałych. Kryterium zestawienia form pojawiających się w tym ćwiczeniu może być różne (np. można uwzględnić klasy semantyczne, rodzaj rzeczowników lub samą końcówkę). Ważne, aby w ćwiczeniu pojawiły się tylko i wyłącznie te formy, które istnieją w polszczyźnie

Uzasadnienie wyboru:

- Po wskazaniu wyrazu, który nie pasuje, uczniowie wyjaśniają swój wybór. Nauczyciel poprawia błędy i omawia poprawne rozwiązanie.

nosa	oka	**cukru**	brzucha
miodu	**sera**	soku	dżemu
teatru	hotelu	**kościoła**	domu
pisaka	**długopisu**	pióra	ołówka

psu	kotu	**lwu**	chomikowi
bratu	dziadkowi	wujkowi	**panu**
nauczycielowi	kelnerowi	kucharzowi	**przyjacielowi**
lekarzowi	Miłoszowi	Jasiowi	Gabrysiowi

chłopców	żółwi	gołębi	koni
psów	baranów	**pomidorów**	kotów
nauczycieli	**hoteli/hotelów**	lekarzy	malarzy
butów	pieniędzy	kluczy	**miesięcy**

Zadanie 2 Końcówki w parach

Sposób realizacji:

Wprowadzenie:

- Nauczyciel wyjaśnia zadanie:

„Uzupełnijcie brakujące końcówki wyrazów. Następnie połączcie wyrazy w pary, kierując się podanym kryterium. Możecie użyć kolorowych kredek, aby oznaczyć wyrazy w parach."

Uzupełnianie końcówek:

- Uczniowie uzupełniają końcówki wyrazów na podstawie kontekstu gramatycznego i semantycznego.

  Przykład:

  - Motoru
  - Tortu
  - Cukru
  - Ciasta
  - Ogórka
  - Roweru

Łączenie w pary:

- Uczniowie kolorują wyrazy tworzące pary tym samym kolorem lub łączą je linią
- Uczniowie łączą wyrazy w pary według kryterium podanego przez nauczyciela, np.:
  - Kryterium końcówki (-a czy -u):
    - Motoru – Roweru
    - Tortu – Cukru
    - Ciasta – Ogórka
  - Kryterium klasy semantycznej (jedzenie, pojazdy):
    - Tortu – Cukru (jedzenie).
    - Motoru – Roweru (pojazdy).
    - Ciasta – Ogórka (jedzenie).

  -a czy -u?

Motor..	Tort….
Cukr…	Ciast….
Ogórk…	Rower…

-owi czy -u?

Pomidor…	Mechanik…
Prawnik…	Wujk….
Kuzyn…	Seler….

-ów, -i czy -y?

Baran….	Siatkarz…
Koszykarz…	Lw….
Hotel…	Szpital….

6.2.2.2.3 Utrwalanie form z alternacjami tematycznymi

Badania zaprezentowane w niniejszej pracy pokazały pewne powtarzalne błędy w zakresie alternacji w określonych grupach wyrazów. Alternacje są uzależnione nie tylko od budowy wyrazów, ale także od przypadków gramatycznych. Możliwe jest wyodrębnienie grup obocznościowych, a także trenowanie wyrazów z wymianami samogłoskowymi lub spółgłoskowymi podczas wprowadzania przypadków. Tabela 109 zawiera przykłady z wyrazami trudnymi ze względu na alternacje.

Tabela 109 Przykłady wyrazów trudnych do deklinacji dla dzieci z Ukrainy

e ruchome *o* ruchome	r:rz	g:dz	n:ń	k:c	t:ć	Kilka alternacji
piesek-pieska kotek-kotka pies-psa lew-lwa kozioł-kozła	komputer - komputerze traktor-traktorze rower-rowerze	noga-nodze hulajnoga-hulajnodze kolega-koledze	siano – sianie pianino-pianinie ogon-ogonie	drabinka-drabince huśtawka-huśtawce dziewczynka-dziewczynce skakanka-skakance książka-książce	bilet - bilecie auto-aucie kot-kocie	gniazdo - gnieździe miasto - mieście krzesło - krześle

Źródło: opracowanie własne

Zadanie 1 Znajdź regułę!

Sposób realizacji:

Przygotowanie:

- Nauczyciel rozdaje dzieciom karty pracy Karty pracy z przykładami do uzupełnienia

Uzupełnienia karty pracy:

- Uczniowie uzupełniają kartę pracy na podstawie podanych przykładów. Ćwiczenie to mocno podkreśla podobieństwo między wyrazami.

Tworzenie zdań:

- Po uzupełnieniu wyrazów uczniowie tworzą zdania z użyciem form w miejscowniku, pojawiających się w ćwiczeniu, np. Kot stoi na drabince.

drabinka → drabince

dziewczynka → …….

książka → …….

rower → rowerze

komputer → …….

traktor → …….

Zadanie 2 Rzuć kostką – rzuć słowem!

Sposób realizacji:

Przygotowanie:

- Nauczyciel rozdaje dzieciom plansze do gry z rzeczownikami (odmienionymi, wymagającymi alternacji), ponumerowanymi od 1 do 6 lub więcej (w przypadku dwóch kostek).
- Nauczyciel wyjaśnia zasady gry:
  „Rzucicie kostką i wybierzecie słowo, które odpowiada wyrzuconej liczbie oczek. Następnie ułóżcie zdanie z wybranym wyrazem. Pamiętajcie o poprawnej odmianie!”

Gra:

- Uczniowie grają w parach:

- Jedno dziecko rzuca kostką i wybiera wyraz z planszy.
- Drugie dziecko układa zdanie z wybranym wyrazem.

- Dzieci na zmianę rzucają kostką i układają zdania.

pieska 1	kotka 2	osła 3
lwa 4	kozła 5	psa 6

Uczeń wyrzuca liczbę oczek i układa zdanie, np.:

- „Lubię pieska.”
- „Widzę osła w zagrodzie.”
- „Mam kotka w domu.”

6.2.2.3 Działania wspierające umiejętność zastosowania poprawnych form zaimka

6.2.2.3.1 Nadużywanie ortotonicznych (długich) form zaimków osobowych

Błąd polegający na częstszym używaniu form długich (pełnych, ortotonicznych) zamiast krótkich jest zjawiskiem powtarzającym się u wszystkich badanych i ma charakter interferencyjny. W języku ukraińskim i rosyjskim nie występują formy krótsze (enklityczne), a zatem uczącym się polskiego łatwiej stosować te formy, które występują w ich pierwszym języku. Choć niewłaściwe stosowanie form długich wynika z transferu negatywnego i dlatego jest manierą językową trudną do wyeliminowania, to jednak uświadomienie uczniom, kiedy używane są formy krótkie i długie oraz skupienie się na zapamiętaniu kontekstów użycia form zaimków może być milowym krokiem w usunięciu tego rodzaju zjawisk językowych w polszczyźnie uczniów z Ukrainy. W języku polskim częstsze są zaimki krótkie, które pojawiają się w środku zdania. Zaimki długie są używane na początku zdania lub w specyficznym kontekście związanym z podkreśleniem emocji i zaakcentowaniem osoby oraz po przyimkach (np. *Czekam na ciebie*). Tego typu stosowania zaimków pełnych warto nauczać w kontekście (np. przy wprowadzeniu czasownika „czekać”). Dzieciom w wieku wczesnoszkolnym warto zwrócić uwagę przede wszystkim na frekwencję używania zaimków krótkich i ich miejsce w zdaniu.

Zadanie 1 Znajdź miejsce dla zaimka

Sposób realizacji:

Przygotowanie:

- Nauczyciel z jednej strony tablicy pisze: „na początku zdania", z drugiej strony pisze; „w środku/na końcu zdania". Pod nagłówkami umieszcza przykłady zdań z lukami na zaimki.
- Nauczyciel wyjaśnia, że uczniowie będą uzupełniać zdania w odpowiednich miejscach zaimkami, a następnie kategoryzować te formy jako długie lub krótkie.
- Nauczyciel prezentuje przykładowe zdanie:
  „Mnie się to nie podoba." → „Na początku zdania."
  „Mama dała mi prezent." → „W środku/na końcu zdania."

Losowanie zaimków:

- Każdy uczeń losuje z woreczka/pudełka formę zaimka (np. *mnie, mi, jego*).
- Uczeń analizuje zdanie na tablicy i decyduje, gdzie w zdaniu powinien znaleźć się wylosowany zaimek: na początku, w środku lub na końcu.
- Dziecko przypina zaimek w odpowiednie miejsce lub wpisuje go w lukę w zdaniu.

Kategoryzacja form:

- Po zakończeniu uzupełniania zdań nauczyciel wspólnie z uczniami analizuje użyte zaimki i kategoryzuje je w tabeli:
  - *„Które formy są dłuższe (bardziej rozbudowane)?"*
  - *„Które formy są krótsze i bardziej zwarte?"*

Przykład kategoryzacji:

- *„Mnie"* → forma długa, używana na początku zdania.
- *„Mi"* → forma krótka, używana w środku/na końcu zdania.

Zaimki w bierniku:

1. Jego zawsze zapraszają na ważne spotkania.
2. Mnie widziałeś wczoraj w bibliotece?
3. Ciebie poproszę o pomoc przy tym zadaniu.

Zaimki w dopełniaczu:

1. Jego nigdy nie widzę w szkole.

2. Ciebie nie było wczoraj na lekcjach.
3. Mnie brakowało muzyki.

Zaimki w celowniku:

1. Jemu zawsze pomagają w trudnych chwilach.
2. Tobie wyślę prezent na urodziny

Zaimki w bierniku:

1. Widziałem go w parku z psem.
2. Podarowałem ci piękny rysunek.
3. Ktoś zapytał mnie o drogę do szkoły.
4. Zabrałem mu książkę, którą chciał przeczytać.
5. Proszę, oddaj mi moją ulubioną kredkę.
6. Patrzył na niego uważnie.
7. Biegł prosto na nią.

Zaimki w dopełniaczu:

1. Nigdy nie zapominam go, bo to mój najlepszy kolega.
2. Nikt nie powiedział mu, że dziś nie ma lekcji.
3. Nie słyszałem ci, gdy wołałeś moje imię.
4. Nie zabieraj mnie więcej do tej restauracji.
5. Brakuje mi kilku puzzli, żeby skończyć układankę.

Zaimki w celowniku:

1. Pomogłem mu w odrabianiu lekcji.
2. Powiedziałem ci o naszej wycieczce.
3. Dzieci opowiedziały mi o swoich planach na wakacje.
4. Mama obiecała mu, że upiecze ciasto na urodziny.

Zaimki w miejscowniku:

1. Kot spadł na mnie.
2. Dzięki niej jestem teraz zdrowa.
3. Opowiedziałeś mi o nim.

Na początku zdania czy w środku/na końcu zdania?	
jego	go
jemu	mu
tobie	ci
ciebie	mi
mnie	mnie (w bierniku, dopełniaczu i miejscowniku to współcześnie stosowana forma zamiast „mię”)
	nim
	niej
	niego
	nią

Zadanie 2 Łańcuch zdań

Sposób realizacji:

Przygotowanie:

- Uczniowie otrzymują karteczki, na których z jednej strony podana jest krótka forma zaimka, a z drugiej strony zapisane jest zdanie (również z krótką formą zaimka). Ważne, aby zaimki się nie powtarzały. Można w tym ćwiczeniu korzystać ze wszystkich zaimków krótkich (zaimków, które występują w środku zdania). Zdania mogą dotyczyć określonych tematów, np. szkoły, domu, zwierząt, sportu, urodzin co ułatwi uczniom wymyślanie przykładów
- Nauczyciel wyjaśnia zasady zabawy:
  „Każdy z was ma karteczkę z krótką formą zaimka. Na odwrocie znajdziecie zdanie z tym zaimkiem. Gdy usłyszycie zdanie z zaimkiem, który macie, wstajecie, wymyślacie nowe zdanie z tym zaimkiem i czytacie zdanie zapisane na odwrocie waszej karteczki.”

Rozpoczęcie zabawy:

- Nauczyciel zaczyna grę, czytając pierwsze zdanie:
  - *„Tomek dał mi prezent.”*

- Uczeń z karteczką *„mi”* wstaje, wymyśla zdanie z użyciem zaimka *„mi”* (np. *„Mama upiekła mi tort.”*), a następnie czyta zdanie zapisane na odwrocie karteczki (np. *„Otwieram go.”*).

Kontynuacja:

- Kolejne dziecko, które ma karteczkę z zaimkiem *„go”*, wstaje, wymyśla zdanie (np. *„Znalazłem go na stole.”*) i czyta zdanie z odwrotu swojej karteczki.
- Zabawa trwa, aż wszystkie karteczki zostaną wykorzystane.
- Nauczyciel może zapisać wymyślone przez dzieci zdania na tablicy.

Tematyka: Urodziny

1. Tomek dał mi prezent.
2. Widzę go z wielkim prezentem w rękach.
3. Babcia powiedziała ci, że przygotuje tort.
4. Kupiliśmy mu książkę o dinozaurach.
5. Mama zapytała mnie, co chciałbym dostać na urodziny.

Tematyka: Szkoła

1. Nauczyciel wytłumaczył ci zadanie z matematyki.
2. Ola przyniosła mi swoją książkę.
3. W bibliotece spotkałem go z nową lekturą.
4. Pani pokazała mu wyniki testu.
5. Pani poprosiła mnie o odpowiedź na pytanie.

Tematyka: Sport

1. Trener dał mu nowe korki do gry.
2. Widziałem go na boisku w czasie meczu.
3. Kolega podał mi piłkę w ostatniej minucie gry.
4. Na trybunach kibice dopingowali ci podczas zawodów.

Tematyka: Dom

1. Tata przyniósł mi narzędzia do naprawy roweru.
2. Widzę go, jak naprawia zepsuty kran.
3. Mama powiedziała ci, żebyś posprzątał pokój.
4. Mama poprosiła mnie o wyniesienie śmieci.

5. Sąsiad pożyczył mu wiertarkę.

Tematyka: Zwierzęta

1. Karmiłem go marchewką, bo to jego ulubione jedzenie.
2. Sąsiadka powiedziała mi, że jej pies szczekał całą noc.
3. Kupiliśmy ci kota.
4. Widzieliśmy go, jak biegał po łące.
5. Weterynarz opowiedział mu, jak dbać o rybki w akwarium.

6.3 Wsparcie rozwoju kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia ze słuchu

W przypadku rozwijania kompetencji dyskursywnej istotne jest skupienie się na tekście, w tym na rozumieniu (odbiorze, interpretacji), przeformułowaniu lub wyjaśnieniu szeroko rozumianego tekstu. Z tego też powodu rozwijanie umiejętności rozumienia ze słuchu powinno opierać się na zadaniach (działaniach) twórczych. Proponowanie dzieciom ćwiczeń wymagających kreatywności pozwala scalić kompetencje językowe z wiedzą o świecie i kulturze oraz rozwojem poznawczym i społecznym dzieci. Warto zwrócić uwagę, że takie rozumienie kompetencji dyskursywnej nie ogranicza się jedynie do kształcenia językowego (rozumianego jako rozwijanie czterech sprawności), ale podkreśla umiejętność pracy z tekstem, która ma charakter uniwersalny i może być przydatna w różnych obszarach kształcenia współczesnego człowieka.

Badania zaprezentowane w niniejszej pracy pokazały, że w zakresie rozumienia tekstu ze słuchu można wyróżnić 3 wymiary trudności tekstu: słownictwo (szczególnie nisko frekwencyjne, nowe konteksty/znaczenia – polisemia oraz synonimia), gramatyka (struktury składniowe, szczególnie zdania złożone), interpretacja tekstu. Rozwijanie słownictwa zostało szczegółowo opisane wyżej. W tej części zwrócono szczególną uwagę na ćwiczenia struktur składniowych (w kontekście rozumienia tekstu), a także ćwiczeń związanych z interpretacją tekstu (które w sposób szczególny pozwalają na trening językowy połączony z treningiem twórczości).

6.3.1 Działania wspierające umiejętność rozumienia i interpretacji tekstów

Zadanie 1 Tekst w rysunkach

Sposób realizacji:

Słuchanie tekstu:

- Nauczyciel odczytuje tekst na głos, a uczniowie uważnie go słuchają.
- Nauczyciel zachęca uczniów, aby zapamiętali kluczowe wydarzenia i postacie.

Tworzenie pierwszej ilustracji:

- Uczniowie rysują jedną ilustrację do całego tekstu, który wysłuchali.
- Po zakończeniu rysowania każdy uczeń prezentuje swój obrazek i wyjaśnia, co przedstawia oraz dlaczego wybrał ten fragment.

Fragmentacja tekstu:

- Nauczyciel dzieli tekst na fragmenty (po jednym zdaniu lub akapicie) i rozdaje je uczniom.
- Każdy uczeń lub grupa uczniów dostaje jeden fragment tekstu i tworzy ilustrację do przydzielonej części.

Układanie historyjki obrazkowej:

- Po zakończeniu rysowania uczniowie układają wszystkie ilustracje w odpowiedniej kolejności, zgodnie z wydarzeniami w tekście.
- Nauczyciel wspólnie z uczniami analizuje kolejność, pytając:
    - *„Co wydarzyło się najpierw?”*
    - *„Co było później?”*

Prezentacja i opis historyjki:

- Uczniowie prezentują całą historyjkę obrazkową.
- Każdy uczeń lub każda grupa omawia swój rysunek i odczytuje przydzielony fragment tekstu.

Zadanie 2 Najpierw, potem, na końcu

Sposób realizacji:

Czytanie opowiadania:

- Nauczyciel odczytuje całe opowiadanie w wolnym tempie, aby uczniowie mogli się skupić na kolejności wydarzeń.
  „Marysia poszła do sklepu."
  „W sklepie kupiła jabłka i chleb."
  „Potem wróciła do domu i zrobiła kanapki."
  „Na koniec poczęstowała kanapkami swoje koleżanki."
  Losowanie zdań i ich układanie:
- Uczniowie kolejno losują zdania z historyjki i przypinają je na tablicy, decydując, czy zdanie było „najpierw" czy „potem".

Zadanie 3 Posłuchaj i dokończ historię

Sposób realizacji:

Czytanie opowiadania:

- Nauczyciel czyta historię: „Kasia znalazła w ogrodzie małego jeża. Przyniosła go do domu, ale rodzice powiedzieli, że jeż powinien wrócić na łąkę. Dziewczynka postanowiła zrobić coś, co pomoże mu przetrwać zimę."

Pytania od nauczyciela:

- Jak skończyła się ta historia?
- Czy Kasia była smutna czy zadowolona?
- Co może zrobić, aby pomóc jeżowi?

Tworzenie zakończeń:

- Dzieci mogą wymyślić różne zakończenia, np.:
- Kasia zbudowała domek dla jeża na łące.
- Rodzina Kasi postanowiła pomóc mu przetrwać zimę w ogródku.
- Jeż odszedł na łąkę, a Kasia postanowiła go odwiedzać.

Zadanie 4 W roli bohatera

Sposób realizacji:

Przygotowanie słuchaczy:

- Nauczyciel informuje uczniów, że będą pracować z opowiadaniem o dziewczynce Annie, która spotkała niedźwiedzia w lesie.
- Nauczyciel omawia z uczniami, na co zwrócić uwagę podczas słuchania, np.:
  - Jakie emocje towarzyszą bohaterowi?
  - Co robi bohater w danej scenie?
  - Jakie wydarzenia są dla niego kluczowe?

Losowanie bohaterów:

- Każdy uczeń losuje jednego bohatera opowiadania (Anna, Miś Bronek, wiewiórka Kropka, jeż Gustaw, babcia).

Odczytanie historii

Słuchanie:

- Nauczyciel czyta historię głośno, używając wyrazistej intonacji, aby oddać emocje bohaterów. Można przeczytać tekst dwukrotnie, aby uczniowie lepiej go zrozumieli.

Notowanie**:**

- Uczniowie mogą robić krótkie notatki, np. zapisywać imiona bohaterów, miejsca akcji lub ważne wydarzenia

Renarracja w pierwszej osobie – perspektywa bohatera

- Uczniowie opowiadają historię w pierwszej osobie z perspektywy swojego bohatera. Przykład:
  - Anna: „Gdy zobaczyłam niedźwiedzia, najpierw się przestraszyłam, ale szybko zrozumiałam, że jest przyjazny.”
  - Miś Bronek: „Byłem głodny i szukałem miodu. Spotkałem dziewczynkę, która postanowiła mi pomóc.”

Historia o Annie i niedźwiedziu

Anna była małą dziewczynką, która mieszkała na skraju lasu.

Pewnego dnia postanowiła wybrać się na spacer do lasu.

Chciała zebrać kwiaty dla swojej babci.

Anna wędrowała ścieżką i rozglądała się wokół.

Nagle usłyszała szelest w krzakach.

Zatrzymała się i zobaczyła dużego niedźwiedzia!

Anna była przestraszona, ale niedźwiedź spojrzał na nią i powiedział:

„Nie bój się. Jestem Miś Bronek i szukam miodu."

Anna była zaskoczona, że niedźwiedź potrafi mówić.

„Może ci pomogę?" – zapytała Anna.

Miś Bronek zgodził się i razem zaczęli szukać miodu.

Wkrótce spotkali wiewiórkę Kropkę.

„Kropko, wiesz, gdzie znajdziemy miód?" – zapytał Miś Bronek.

Wiewiórka powiedziała: „Widziałam pszczoły latające koło wielkiego dębu."

Anna, Miś Bronek i Kropka ruszyli w stronę dębu.

Pod dębem spotkali jeża Gustawa.

„Czego szukacie?" – zapytał jeż.

„Szukamy miodu!" – odpowiedzieli.

Jeż pokazał im dziuplę pełną pszczół.

„To tutaj!" – powiedział.

Miś Bronek podziękował przyjaciołom i delikatnie wyjął kawałek plastra miodu.

Anna poczęstowała wszystkich kanapkami, które miała w plecaku.

Miś Bronek podzielił się miodem z Kropką, Gustawem i Anną.

Wszyscy razem śmiali się i bawili w lesie.

Gdy nadszedł wieczór, Anna wróciła do domu.

Opowiedziała babci o swoim niezwykłym dniu.

Babcia uśmiechnęła się i powiedziała:

„To pięknie, że znalazłaś takich wyjątkowych przyjaciół."

Od tamtej pory Anna często odwiedzała Miśka Bronka i jego przyjaciół.

Zadanie 5 Układanka z pytaniami

Sposób realizacji:

Przygotowanie:

- Nauczyciel rozdaje karteczki z zaimkami pytajnymi, przykładami pytań i przykładami odpowiedzi oraz tabele do uzupełnienia karteczkami. Tabela może być częściowo uzupełniona (wtedy uczniowie mogą sugerować się informacjami już w niej zawartymi).

  Praca nad tabelą:

- Uczniowie pracują indywidualnie lub w parach, dopasowując elementy do siebie, aby stworzyć pełne rzędy tabeli. Uczniowie dobierają do tabeli zaimki pytajne, ich wyjaśnienie oraz odpowiedzi pasujące do tych zaimków.

Pytanie	Co znaczy?/Przykład pytania	Odpowiedź
Gdzie?	Gdzie leży książka?	Na stole.
Dokąd?	Dokąd jedziesz?	Do sklepu.
Skąd?	Skąd wracasz? Skąd wiesz? – jak się dowiedziałeś/-aś?	Ze sklepu. Przeczytałem w gazecie.
Dlaczego?	Dlaczego się spóźniłeś? – pytanie o przyczynę	Ponieważ zaspałem.
Po co?	Po co tam poszłaś? - W jakim celu albo dlaczego?	Żeby pomóc mamie.
Kiedy?	Kiedy mi o tym opowiesz? – pytanie o czas lub moment/okoliczności	Jutro./Jak pójdziemy na spacer.

- Po uzupełnieniu tabeli uczniowie ćwiczą zadawanie pytań w różnych kontekstach, np. „W sklepie”, „W podróży”, „W szkole”.

Zadanie 6 Wypełnij luki

Sposoby realizacji:

Forma podstawowa:

- Nauczyciel przygotowuje tekst z lukami, np.:

Anna poszła do _____ (miejsce). Spotkała tam _____ (osoba). Razem zbierali _____ (przedmiot).

- Nauczyciel czyta cały tekst powoli, a uczniowie uzupełniają luki odpowiednimi słowami.

LUB

- Nauczyciel czyta powoli tekst, zachowując luki i dając dzieciom czas na samodzielne uzupełnienie.

Wariant z podpowiedziami:

- Uczniowie otrzymują listę wyrazów do wyboru, np.:

Lista słów: sklep, kwiaty, babcia, las, koszyk.

  - Anna poszła do _____.
  - Spotkała tam _____.
  - Razem zbierali _____.

Wariant z uwzględnieniem konkretnego tematu:

- Tekst dotyczy konkretnego tematu, np.
  - zwierząt:

    W lesie mieszka _____ (zwierzę). Ma długie _____ (część ciała). Uwielbia jeść _____ (pożywienie).

  - wycieczki do miasta:

    Wczoraj pojechaliśmy do _____ (miasto). Zobaczyliśmy tam wielki _____ (budynek). W sklepie kupiłem _____ (przedmiot). Na koniec poszliśmy do _____ (miejsce), gdzie zjedliśmy pyszny obiad.

Zadanie 7 Zadaj pytanie!

Sposób realizacji:

Przygotowanie:

- Nauczyciel rozdaje uczniom karteczki ze zdaniem złożonym i tłumaczy, że uczniowie mają za zadanie wymyślić w parach lub grupach jak najwięcej pytań do tego zdania, np.: *„Ala sięgnęła po skarbonkę, którą przez dwa lata ukrywała w szafie, żeby nikt nie wiedział o jej oszczędnościach."*
- Przykładowe pytania:
  - Kto miał skarbonkę? (Ala)

- Co zrobiła Ala? (Sięgnęła po skarbonkę)
- Dlaczego Ala ukrywała skarbonkę? (Żeby nikt nie wiedział o jej oszczędnościach)

Praca nad pytaniami:

- Uczniowie wspólnie pracują nad pytaniami. Każda grupa zapisuje pytania i odpowiedzi..

A) Wariant rywalizacyjny:

- Dwie drużyny rywalizują o to, kto szybciej wymyśli poprawne pytania.
- Punkty można przyznawać za:
  - Poprawność gramatyczną pytania.
  - Różnorodność pytań (o różne elementy zdania).

B) Wariant z kolorami:

- Uczniowie zapisują pytania i podkreślają w zdaniu odpowiedzi na różne pytania różnymi kolorami, np.:
  - Kto? – czerwony,
  - Co? – niebieski,
  - Dlaczego? – zielony.

Zakończenie:

- Na koniec grupy porównują swoje wyniki i decydują wraz z nauczycielem, czy coś można jeszcze dopisać
- Uczniowie mogą sami wymyślać zdania złożone, a następnie tworzyć do nich pytania i odpowiedzi.

Przykład:

Ala sięgnęła po skarbonkę, którą przez dwa lata ukrywała w szafie, żeby nikt nie wiedział o jej oszczędnościach.

Pytanie	Odpowiedź
Kto miał skarbonkę?	
Co zrobiła Ala?	
Po co sięgnęła Ala?	
Gdzie Ala ukrywała skarbonkę?	
Jak długo Ala ukrywała skarbonkę?	
Dlaczego Ala ukrywała skarbonkę?	

7 Dyskusja i wnioski końcowe

Zastosowane w badaniu narzędzia takie jak *Standaryzowane Narzędzia do Oceny Wypowiedzi* oraz znormalizowany *Test Rozwoju Językowego* pozwalają na wyciągnięcie wniosków ważnych z punktu widzenia badań rozwoju językowego dzieci dwujęzycznych. Poniżej zaprezentowano wnioski końcowe odnoszące się do kompetencji leksykalnej, gramatycznej i dyskursywnej w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu, a także inne spostrzeżenia i refleksje związane z metodologią i przebiegiem badań.

7.1 Poziom kompetencji leksykalnej

Test Rozwoju Językowego pozwolił na sprawdzenie poziomu kompetencji leksykalnej badanych dzieci. W podteście sprawdzającym rozumienie słów tylko jedno dziecko uzyskało wynik typowy (a więc odpowiadający normie). Pozostali uczniowie, niezależnie od czasu akwizycji uzyskiwali wyniki niskie. Najprawdopodobniej czynnikiem silnie wpływającym na wyniki był dobór słownictwa w materiale testowym. Wykorzystane w TRJ słownictwo było nisko frekwencyjne i nie odpowiadało poziomom biegłości językowej, na jakich najprawdopodobniej byli uczniowie. Ellis (2002, 2004) w swoich badaniach nad przyswajaniem języka, podkreśla kluczową rolę częstotliwości (*frequency*) w nauce języka. Z perspektywy kognitywnego podejścia do nauki języka, Ellis argumentuje, że częstotliwość ekspozycji na dane struktury językowe bezpośrednio wpływa na przyswajanie i utrwalanie tych struktur w umyśle uczącego się. Im częściej uczący się spotyka się z danym słowem, konstrukcją lub formą gramatyczną, tym większe prawdopodobieństwo, że te elementy zostaną zapamiętane i zautomatyzowane w procesie komunikacji (Ellis 2002: 144).

W podteście „Produkcja słów" zaobserwowano wyniki zbliżone do tych uzyskanych w podteście „Rozumienie słów", przy czym dwoje dzieci osiągnęło wynik typowy, a pozostałe – niski. Można zatem stwierdzić, że produkcja okazała się nieznacznie łatwiejsza niż rozumienie. Może to wynikać z podobieństw między językami. Niektóre słowa ukraińskie/rosyjskie pokrywały się z oczekiwanymi odpowiedziami. Do takich słów należały m. in. koala, bóbr, kaktus, pustynia, termos. Pokazuje to, jak istotny w przypadku sprawdzania i oceniania znajomości słownictwa jest dobór leksykalny oraz świadomość na temat słów pokrywających się ze słownictwem z języka pierwszego.

Uzyskane w podtestach sprawdzających znajomość słownictwa, szczególnie słownictwa nisko frekwencyjnego, stosunkowo niskie wyniki dzieci nabywających polski jako drugi są zgodne z wynikami badań innych zespołów naukowców (Cobo-Lewis i in. 2002, August i in. 2005, Golberg, Paradis i Crago 2008) wskazujących na opóźniony rozwój dzieci dwujęzycznych w stosunku do dzieci jednojęzycznych w zakresie używania synonimów, antonimów oraz rozumienia polisemii i homonimii.

Badania przeprowadzone przez Yan i Nicoladis (2009) z udziałem dzieci dwujęzycznych w wieku wczesnoszkolnym (francusko- i anglojęzycznych zamieszkujących w Kanadzie) pokazują, że o ile rozumienie słów jest na podobnym poziomie u dwujęzycznych i jednojęzycznych uczniów, o tyle produkcja słów (w jednym języku, w tym przypadku angielskim) jest na niższym poziomie u dzieci dwujęzycznych – badani mieli większą trudność z dostępem do leksyki w trakcie zadań sprawdzających produkcję słów. Badania przedstawione w niniejszej pracy nie wskazują na tak istotne różnice w rozumieniu i produkcji słów (obydwa podtesty pokazują podobne wyniki), jednak jak już wspomniano – mogą one wynikać z doboru słów w zadaniach testowych lub z bliskości obydwu jezyków.

W badaniu kompetencji leksykalnej zauważono, że dzieci silnie wspierają się językiem pierwszym, próbując używać słów w dwóch lub nawet w trzech językach (polskim i ukraińskim/rosyjskim). Może świadczyć to o podejmowaniu przez dzieci „metody prób i błędów" wynikającej z bliskości między językami, a także o tym, że dzieci posiadają pewien zasób pojęciowy, który chcą wykorzystać. Podtesty sprawdzające słownictwo miały charakter nie tylko językowy, ale także poznawczy – sprawdzały, czy dzieci w ogóle znają pewne słowa (pojęcia), niezależnie od języka. Spontaniczne używanie przez dzieci języka pierwszego podczas badań pozwoliło sprawdzić, czy produkcja słów w obydwu językach jest zgodna z normą. Okazało się, że po zsumowaniu punktów podczas produkcji słów w języku polskim i ukraińskim/rosyjskim w większości przypadków dzieci uzyskiwały wynik typowy. Choć obserwacja ta nie była do końca zamierzona (reakcja dzieci na podtest stworzyła okazję do sprawdzenia słów w obydwu językach), to jednak taki wynik jest zgodny z licznymi badaniami sprawdzającymi zasób słów dzieci dwujęzycznych w różnych językach (Portocarrero, Burright i Donovick 2007, Hoff i Core 2013, Oller, Pearson i Cobo-Lewis 2007, Bialystok i in. 2009, Zurer Pearson 2013, Silven i in. 2014).

Na uwagę zasługują również zaobserwowane w trakcie badań strategie, którymi posługiwały się dzieci podczas udzielania odpowiedzi. Najczęściej dzieci używały słów

o szerszym, ogólniejszym znaczeniu (np. *grzyb* zamiast *muchomor*) lub słowa należącego do tego samego pola semantycznego (np. *leżak* zamiast *hamak*). Innymi strategiami zaobserwowanymi podczas badań własnych było używanie mniej lub bardziej adekwatnego opisu (np. *wybija pył z dywana* – zamiast *trzepie*; *domek z drzewa – szałas*; *uczy artystów śpiewać – dyryguje*; *doktor dla psa - weterynarz)* oraz tworzenie neologizmów (np. *pływnica* zamiast *wiosło*). W niektórych przypadkach dochodziło do zniekształceń fonologicznych (np. *bobór* zamiast *bóbr* lub ukr./ros. *bober/bobr*). Obserwacje te są spójne ze spostrzeżeniami Yan i Nicoladis (2009). Badaczki zauważyły, że dzieci (zarówno jedno- jak i dwujęzyczne) także najczęściej używały słów o znaczeniu ogólniejszym lub bliskoznacznych, a także opisy lub wymyślone przez siebie nazwy (neologizmy). Badaczki odnotowały także, że dwujęzyczne dzieci udzielały niekiedy poprawnych odpowiedzi, ale nie w języku docelowym, oraz że stosowały morfologiczne i fonologiczne zlepki.

Zarówno w podtestach sprawdzających rozumienie, jak i produkcję słów sprawdzano nie tylko rzeczowniki, ale również czasowniki. Wyniki pokazują, że pod względem proporcji błędów poziom rozumienia i produkcji czasowników oraz rzeczowników jest taki sam. Nie zauważono różnic w akwizycji słów należących do kategorii rzeczownika lub czasownika.

7.2 Poziom kompetencji gramatycznej

Test Rozwoju Językowego zawiera dwa podtesty sprawdzające kompetencję składniową (i zarazem fleksyjną) oraz jeden podtest sprawdzający wyłącznie odmianę wybranych rzeczowników. W podteście „Powtarzanie zdań" oraz „Rozumienie zdań" zauważono wpływ czasu akwizycji na wyniki dzieci. Większość dzieci, które przebywały w Polsce min. 1,5 roku otrzymywała wynik typowy, pozostałe dzieci otrzymywały wynik niski. Można przypuszczać zatem, że 1,5 roku to czas, który pozwala na zbliżenie się do poziomu rodzimego użytkownika języka (pod względem uzyskania wyników zgodnych z jednojęzyczną normą, choć nie oznacza to, że wypowiedzi dzieci są bezbłędne). Badania prowadzone w Stanach Zjednoczonych pokazują, że aby osiągnąć sprawność, jaką jest mówienie w języku angielskim (przyswajanym jako język drugi w szkole) dzieci potrzebowały od 3 do 5 lat edukacji w języku angielskim (Hakuta, Goto Butler, Witt 2000).

Podtest „Powtarzanie zdań” jest oparty na zadaniu, które zostało wybrane do badania rozwoju gramatycznego dzieci dwujęzycznych w projektach badawczych w wielu krajach (Chiat i in. 2013; Komeili i Marshall 2013), w tym przez badaczki dwujęzyczności z Polski (Haman i in. 2017, Otwinowska-Kasztelanic i in. 2012, Banasik-Jemielniak i Obarska 2022) . Zadanie to nie jest typowym zadaniem produkcyjnym - wymaga rozszyfrowania wpierw znaczenia, interpretacji, a także odtworzenia go za pomocą struktur gramatycznych, które muszą być już opanowane. Do powtórzenia zdań potrzebne jest nie tylko słownictwo, lecz także znajomość gramatyki (Banasik-Jemielniak i Obarska 2022). Obserwacje w trakcie badań i wyniki potwierdzają te założenia. Zadanie to było dość trudne, ponieważ tak jak opisano wyżej – wymagało nie tylko znajomości struktur językowych, ale także zrozumienia, interpretacji treści zdania i dużej koncentracji. Wyniki pokazały, że dzieci używały tych struktur gramatycznych, które znały – niekiedy były to struktury z języka pierwszego lub błędy transferowe (leksykalne i fleksyjne). Badania prowadzone przez Komeili i Marshall (2013) w języku angielskim z udziałem dzieci jedno- i dwujęzycznych (posługujących się językiem farsi i angielskim) pokazują, że o ile sama zdolność powtarzania zdań jest podobna u dzieci dwu- i jednojęzycznych, o tyle szczegółowa analiza błędów popełnianych przez dzieci ujawnia pewne cechy charakterystyczne dla dzieci dwujęzycznych. Do tych specyficznych zjawisk językowych należą błędy związane z substytucjami słownymi lub dodawaniem słów funkcyjnych (a więc związanych ściśle z gramatyką, nie znaczeniem). U dzieci dwujęzycznych nie zaobserwowano różnic w szyku wyrazów w porównaniu do dzieci jednojęzycznych. Wyniki te są częściowo zgodne z obserwacjami podczas badań własnych – w wypowiedziach dzieci dominowały substytucje wynikające z transferu językowego (np. *jaki* zamiast *który*) oraz trudności z odmianą słów, zaś szyk wyrazów był z reguły odpowiedni.

Można było zauważyć także pewną korelację – większość dzieci, która uzyskała wynik typowy w podteście „Powtarzanie zdań”, uzyskała podobny wynik w podteście sprawdzającym rozumienie tekstów ze słuchu, wymagającym wnioskowania i interpretacji. Taka zbieżność wyników wskazuje, jak ważną rolę w rozwoju językowym odgrywa nie tylko nauka słownictwa i gramatyki, ale również rozumienie „w głąb” i umiejętność interpretowania (co jest ważne także dla kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia tekstów).

W podteście „Rozumienie zdań” dzieci uzyskały nieco lepsze wyniki niż w podteście „Powtarzanie zdań”, co jest typową obserwacją. O przewadze sprawności

receptywnych nad produktywnymi powstało wiele teorii i hipotez naukowych, np. Krashen (1982), Ellis (1994), Krashen i Terrell (1998), Gass i Selinker (2008). Badania, np. Webb (2005), Sreena i Ilankumaran (2018), pokazują, że uczący się języków uzyskują lepsze wyniki w zadaniach sprawdzających umiejętności receptywne niż w zadaniach opartych na sprawnościach produkcyjnych. Może jednak zaskakiwać inny trend zaobserwowany w wynikach uzyskiwanych przez badanych uczniów – dzieci osiągały wyniki typowe niezależnie od czasu akwizycji (np. po 4 miesiącach w Polsce i po 34). Być może dużym ułatwieniem było tutaj wybieranie odpowiedzi przedstawionej na ilustracjach (wybór jednej ilustracji z czterech podobnych pod względem znaczenia). Innym czynnikiem, który mógł wpłynąć na wyniki podtestu, lecz nie był tak wyraźny w przypadku podtestu sprawdzającego rozumienie słownictwa, było podobieństwo między językami oraz interkomprehensja, które sprzyjają rozwijaniu sprawności receptywnych. Otrzymane wyniki mogą świadczyć o potencjale uczniów w zakresie rozumienia, choć brak takiej korelacji w odniesieniu do rozumienia słownictwa może wskazywać, że jest to rozumienie kontekstowe (zdania i ilustracje stwarzają pewien kontekst). Typową trudnością zaobserwowaną w tym podteście było zrozumienie zdań zawierających dopełnienie bliższe i dalsze. Błąd ten wynikał z trudności w rozpoznaniu funkcji form wyrazowych – co jest obiektem czynności (dopełnienie bliższe wyrażone biernikiem), a co narzędziem (dopełnienie dalsze wyrażone narzędnikiem) lub odbiorcą czynności (dopełnienie dalsze wyrażone celownikiem). Zaobserwowane trudności wskazują na ograniczony wpływ transferu, ponieważ dzieci dysponują wiedzą morfologiczną i składniową w L1, jednak mimo analogii między językami nie potrafią poprawnie przypisać funkcji formom wyrazowym w języku polskim. Obserwacja ta jest zgodna z wynikami badań Zdorenko i Paradis (2011), w których również zauważono, że mimo podobieństw między językami transfer gramatyczny nie zawsze wspomaga proces akwizycji języka drugiego.

Najtrudniejszym zadaniem okazał się podtest „Odmiana wyrazów", w którym wszystkie dzieci uzyskały niski wynik. Można przypuszczać, że pod względem diagnozy dwujęzycznych dzieci ukraińsko-/rosyjsko- i polskojęzycznych podtest ten nie sprawdził się dobrze, co może wynikać z nieadekwatnego doboru zagadnień gramatycznych. W podteście pojawiały się przykłady silnie obarczone wpływem transferu negatywnego, a dodatkowo obejmował on bardzo wąski zakres zagadnień gramatycznych (dopełniacz, miejscownik oraz tworzenie liczby mnogiej rzeczowników). Jak wskazują badania Izdebskiej-Długosz (2021a), dopełniacz i miejscownik to – obok biernika – dwa

najtrudniejsze przypadki dla osób pochodzących z Ukrainy. Wyniki badań własnych potwierdzają, że dopełniacz, szczególnie w odniesieniu do rzeczowników niemęskoosobowych w liczbie mnogiej (występujących w podteście „Gramatyka – odmiana wyrazów"), stanowi znaczące wyzwanie. Ponadto niskie wyniki wszystkich badanych sugerują, że w testowaniu gramatyki kluczowy jest przemyślany dobór zagadnień, przy czym ich zakres nie powinien być zbyt wąski, np. ograniczony wyłącznie do rzeczowników rodzaju męskiego nieżywotnego i nijakiego.

7.2.1 Błędy fleksyjne w swobodnych wypowiedziach

Podczas badań znacznie pełniejszy obraz błędów fleksyjnych dała ekscerpcja błędów (rozumianych jako zjawiska językowe) ze swobodnych wypowiedzi dzieci. Wnikliwa analiza jakościowa i ilościowa wykazała, że najwięcej błędów dotyczyło czasownika. Jest to istotne spostrzeżenie, ponieważ zdaje się, że nauczanie polszczyzny wciąż skupione jest w dużej mierze na odmianie rzeczowników, podczas gdy to czasownik jest najważniejszym członem zdania i od niego zależne są w sposób pośredni lub bezpośredni wszystkie składniki wyrażenia zdaniowego (Lewiński, 2023). Spośród błędów czasownika najliczniejszą grupę stanowią spolszczone formy czasowników z języka ukraińskiego/rosyjskiego. Jest to zjawisko, które odzwierciedla dynamikę procesu akwizycji i jest wyrazem dwujęzyczności badanych. Zaobserwowane błędy świadczą o mieszaniu kodów językowych, a także ko-aktywacji, które są typowe dla dwujęzyczności (por. Kroll i Bialystok 2013; Paradis, Genesee, Crago 2019; Herve i Serratrice 2020). Jednocześnie tworzenie form hybrydowych pokazuje, że dzieci nabyły już pewne mechanizmy gramatyczne i w ten sposób próbują je wykorzystać podczas mówienia po polsku.

Drugą pod względem liczby grupą błędów były błędne formy czasowników w czasie teraźniejszym. Ta grupa błędów jest także wskazywana jako najczęstsza przez innych badaczy (np. Maliszewski 2019, Izdebska-Długosz 2021a). Przyczyn deformacji form czasownikowych może być wiele, choć prawdopodobnie trudność sprawia ich zapamiętanie i różnorodność form (wraz z alternacjami), nie zawsze oparta na regularności. Dużą rolę w procesie uczenia się czasowników ma nie tylko ich częstotliwość i utrwalanie w zdaniach, lecz także percepcja słuchowa i wymowa (świadczą o tym m. in. liczne obserwowane w badaniach substytucje/zniekształcenia samogłosek). Można przypuszczać, że pomocna byłaby dla uczniów analiza zmian zachodzących w formach czasownika (różnic między bezokolicznikiem a formami

osobowymi) oraz analiza sylabowo – literowa (zwłaszcza w przypadku form nieregularnych). Błędy te pokazują również jak istotne są ćwiczenia słuchu fonemowego, a w przypadku dzieci z Ukrainy – szczególny nacisk powinien być kładziony na rozróżnianie samogłosek. Błędne formy koniugacyjne to także jedna z najczęściej występujących grup błędów w badaniach Izdebskiej-Długosz (2021a). Badaczka zwraca uwagę, że trudność ta wynika z wyjątków i form nieregularnych, licznych alternacji w tematach oraz trudności z określeniem przynależności czasownika do typu koniugacji. Według Pinkera (1999), dzieci przetwarzają formy regularne czasowników poprzez reguły morfologiczne, podczas gdy czasowniki nieregularne są przetwarzane jako jednostki leksykalne, które muszą być zapamiętane. Badacz podkreśla także rolę częstotliwości występowania form w języku - częściej używane nieregularne formy są bardziej prawdopodobne do zapamiętania i stosowania niż te, które występują rzadziej.

Na trzecim miejscu w badaniach zaprezentowanych w niniejszej dysertacji pojawiły się błędy rodzaju, które miały dwa podłoża: po pierwsze badane dzieci przenosiły rodzaj rzeczownika z języka pierwszego i dobierały rodzaj czasownika do błędnie skategoryzowanego rzeczownika, po drugie błędy wynikały z trudności w określeniu rodzaju czasowników w 3 os. liczby mnogiej w czasie przeszłym (wybór końcówki *-li* czy *-ły*). Błędów rodzaju w czasie przeszłym było najwięcej. Podobny wynik uzyskała Izdebska-Długosz (2021a), która także zaobserwowała najwięcej błędów rodzaju w czasie przeszłym. Badaczka zestawiła także błędy w poszczególnych kategoriach gramatycznych czasownika i co zaskakujące, błędy rodzaju znalazły się dopiero na czwartym miejscu, za błędami form czasów gramatycznych, błędami osoby, błędami aspektu. W badaniach własnych nie odnotowano błędów osoby polegających na myleniu form osobowych (np. *oni myśli, ja robił*), a błędy aspektu pojawiały się rzadko. To dość interesujące porównanie – wynika z niego, że dzieci lepiej przyswajają kategorię osoby niż dorośli. Z drugiej jednak strony w badaniach najczęściej pojawiała się 1 i 3 os. liczby pojedynczej i mnogiej, a więc kategoria ta była mocno zawężona. W przyszłości można by przeanalizować akwizycję kategorii osoby w badaniach z udziałem dzieci, gdyż jak zwraca uwagę Izdebska-Długosz (2021a), problem kategorii osoby nie był zbyt często podkreślany w analizach błędów Ukraińców.

Badania pokazały, że najczęstsze błędy w zakresie rzeczownika to wybór niewłaściwego przypadka. Błąd ten polegał zazwyczaj na niewłaściwym stosowaniu form dopełniaczowych zamiast biernikowych w rzeczownikach liczby mnogiej. Błędy związane z użyciem dopełniacza są ściśle związane z błędami rodzaju i odmiennymi

synkretyzmami B. i D. w języku ukraińskim i rosyjskim. Błędy te są często wskazywane przez badaczy interjęzyka osób uczących się polszczyzny na Ukrainie (Kowalewski 2015, Maliszewski 2019, Krawczuk 2020). Badania Izdebskiej-Długosz (2021a) również wskazują, że jest to najczęstszy błąd w bierniku liczby mnogiej. Jest to błąd interferencyjny, dotyczący rzeczowników żywotnych wszystkich trzech rodzajów, choć w badaniach własnych zaobserwowano, że u niektórych uczniów błąd ten rozszerza się także na rzeczowniki nieżywotne l. mn. oraz rzeczowniki rodzaju żeńskiego l. poj. To dość interesujące i zaskakujące zjawisko, tym bardziej, że w ukraińskim/rosyjskim w tych rzeczownikach formy dopełniacza i biernika są różne, podobnie jak w polskim. Nie jest to zatem błąd na tle interferencyjnym. Być może jest to generalizacja będąca wynikiem wielofunkcyjności dopełniacza i jego coraz częstszym pojawianiem się w języku codziennym Polaków (zwłaszcza w przypadku rzeczowników rodzaju męskiego) (por. Łuczyński 2010).

Kolejna liczna grupa błędów to wybór niewłaściwej końcówki fleksyjnej, co szczególnie było obserwowane w formach dopełniacza (problem z końcówką -a/-u) i celownika rzeczowników rodzaju męskiego (problem z końcówką -u/-owi). Błędy te zostały również wskazane jako najczęstsze w formach dopełniacza i celownika przez Maliszewskiego (2019) i Izdebską-Długosz (2021). Błędy te także mogą mieć charakter interferencyjny i o ile celownik jest stosunkowo rzadki w polszczyźnie, o tyle dopełniacz należy do systemu centralnego polskiej deklinacji (Gębal i Miodunka 2020, Błasiak-Tytuła i Shevchuk-Kliuzheva 2023) i pojawia się często w języku codziennym Polaków, a więc jego formy są powtarzalne i cechują się wysoką frekwencją. Błędy te znów dowodzą, że formy dopełniacza stanowią wyzwanie dla osób ukraińsko- i rosyjskojęzycznych.

Trzecia grupa błędów rzeczownika to błędne alternacje tematyczne, które także stanowią wyzwanie dla osób ukraińsko- i rosyjskojęzycznych. Błędy te były szczególnie częste w formach miejscownika. W badaniach Izdebskiej-Długosz (2021a) z udziałem dorosłych proporcje błędów w formach miejscownika były odwrotne - najczęstszym problemem był dobór końcówki fleksyjnej, w badaniach własnych zaobserwowano jednak większą trudność z wymianami samogłoskowymi i spółgłoskowymi. Być może dzieci mają większą łatwość w przyswojeniu końcówek fleksyjnych niż dorośli, znacznie trudniejsze jest opanowanie oboczności. Na problem alternacji jako jednej z najczęstszych grup błędów morfologicznych u dzieci wskazują również Thomas i jej współpracowniczki (Thomas i in. 2014). Ich badania pokazują, że dzieci (nabywające

język walijski jako drugi) aktywnie tworzą reguły na podstawie materiału językowego, z którym mają kontakt, i są w procesie budowania wiedzy morfologicznej, jednak zastosowanie odpowiedniej wymiany głosek jest umiejętnością trudną, wymagającą zapamiętania wielu wzorców zmian w obrębie tematu. Alternacje tematyczne, podobnie jak formy czasownika, nie mają łatwo zauważalnych regularności (nie występują zawsze tak samo), aby je opanować trzeba ich często używać (i mieć styczność z nimi w codziennej komunikacji), a dopiero z czasem zostaną opanowane pewne schematy wymian czy odmiany. Istotna jest częstotliwość kontaktu z tymi formami i pewna masa krytyczna, która musi zaistnieć, aby formy te zostały opanowane. Spostrzeżenie to jest zgodne z badaniami nad akwizycją form fleksyjnych u dzieci. Wielu badaczy popiera teorię opartą na użyciu (Pinker 1991, 1999, 2008; Pinker i Ullman 2006; Dąbrowska i Szczerbiński 2006; Paradis i in. 2011; Thomas i in. 2014, Granlund i in. 2019), zgodnie z którą struktura języka rozwija się w wyniku częstotliwości użycia i regularnych schematów spotykanych w codziennej komunikacji. Badania Dąbrowskiej i Szczerbińskiego (2006) oraz Granlund z zespołem (2019), w których sprawdzono, jak polskie dzieci przyswajają odmianę rzeczowników przez przypadki, ujawniają, że częstotliwość występowania i różnorodność fonologiczna są kluczowe w nabywaniu form fleksyjnych. Dzieci uczą się przypadków na podstawie rzeczywistych przykładów z języka, którymi są otoczone. Ponadto najpierw uczą się reguł gramatycznych w kontekstach, które są regularne i mają mniejszą różnorodność fonologiczną, a dopiero później potrafią zastosować te reguły w szerszym zakresie fonologicznym, co sugeruje rozwój bardziej abstrakcyjnych schematów językowych (Dąbrowska i Szczerbiński 2006). Rolę częstotliwości i regularności podkreśla także Pinker (1991, 1999, 2008), o czym wspominano wyżej w odniesieniu do czasownika. Z kolei Ellis (2002, 2004) podkreśla rolę częstotliwości w procesie przyswajania języka drugiego, ponieważ formy często spotykane w użyciu będą lepiej przetwarzane i utrwalane w umyśle uczącego się języka.

Oprócz czasownika i rzeczownika wyłoniono także błędne formy zaimka oraz sporadyczne błędy liczebnika i przymiotnika. Tu także widoczny był wpływ interferencji na zjawiska językowe obserwowane w polszczyźnie dzieci (np. stosowanie form długich zaimka zamiast krótkich).

Co ciekawe, niektóre błędy pokazują ograniczony wpływ transferu, np. w odniesieniu do braku używania zaimka zwrotnego „się” (przy czasownikach, które również są zwrotne w języku ukraińskim/rosyjskim) czy wyboru równoległej końcówki

dopełniacza i celownika (które w języku ukraińskim używane są podobnie jak w polskim). Zdorenko i Paradis (2011) w swoich badaniach zauważyły, że transfer u dzieci nie zawsze jest czynnikiem dominującym i że dzieci przenoszą ogólną koncepcję, czyli wiedzę o istnieniu danego zjawiska gramatycznego w L1, co pomaga w jego rozpoznaniu w L2. Mogą jednak pojawić się problemy z dokładną kategoryzacją funkcji tego zjawiska i jego prawidłowym zastosowaniem w nowym języku. Innymi słowy, uczący się mogą wiedzieć, że takie zjawisko występuje, ale mogą mieć trudności z poprawnym przypisaniem formy gramatycznej do odpowiedniego kontekstu, ponieważ szczegółowe zasady użycia nie są przenoszone automatycznie z L1 na L2 (Zdorenko i Paradis, 2011). Wniosek sformułowany przez badaczki może również stanowić wyjaśnienie obserwacji poczynionych w badaniach własnych.

Warto zwrócić uwagę na interesującą korelację – jak wspomniano wcześniej, zarówno w przypadku nabywania systemu fleksyjnego w języku pierwszym, jak i drugim, częstotliwość, regularności oraz struktura fonologiczna są kluczowymi czynnikami warunkującymi opanowanie końcówek fleksyjnych i alternacji. Badacze (Zdorenko i Paradis 2011, Zurer Pearson 2013, Paradis, Genesee, i Crago 2019) zwracają uwagę, że w przypadku dzieci uczących się języka drugiego, obok błędów transferowych występują również błędy rozwojowe, które wynikają z procesu uczenia się języka, niezależnie od wpływu języka pierwszego. Po zestawieniu wyników badań własnych z badaniami z udziałem polskich dzieci jednojęzycznych w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym (Dąbrowska i Szczerbiński 2006, Granlund i in. 2019), zauważono, że obie grupy dzieci - uczniowie ukraińscy i dzieci polskie w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym - popełniają podobne błędy, np. brak alternacji tematycznych (*w auto*), mylenie końcówki dopełniacza rodzaju męskiego liczby pojedynczej *-a/-u* (*hotela* zamiast *hotelu*), celownika rodzaju męskiego liczby pojedynczej *-u*/*-owi* (*psowi* zamiast *psu*) oraz miejscownika rodzaju żeńskiego liczby pojedynczej *-e*/*-i* (*koszule* zamiast *koszuli*). Ze względu na podobieństwo między językami, wynik ten można wyjaśnić zarówno transferem z języka pierwszego, jak i trajektorią rozwoju kompetencji fleksyjnej, która jest uzależniona od częstotliwości, regularności oraz budowy fonologicznej wyrazów i obserwowana również w rozwoju jednojęzycznym. Aby jednoznacznie potwierdzić tę hipotezę, konieczne są dalsze badania, skupione na wymienionych czynnikach i porównaniu rozwoju językowego rodzimych użytkowników polszczyzny i dzieci starszych uczących się polskiego jako drugiego.

Podsumowując, analiza błędów dostarcza informacji, które mogą być przydatne w praktyce nauczania polszczyzny, w tym gramatyki (np. podkreślenie znaczenia ćwiczeń percepcji słuchowej i wzrokowej na materiale wyrazowym, sylabowym i literowym – samogłoski w celu wyeliminowania deformacji i zniekształceń form czasownika i rzeczownika) oraz ujawnia wpływ języka pierwszego dzieci. Na uwagę zasługuje fakt, że nie wszystkie błędy pokrywają się z błędami wyekscerpowanymi w badaniach z udziałem dorosłych Ukraińców. Taka obserwacja może wskazywać, że dzieci lepiej radzą sobie z kategoryzowaniem końcówek fleksyjnych. Wyniki badań są również zbieżne ze stanowiskami badaczy akwizycji języka, dotyczącymi frekwencji i regularności form.

7.3 Poziom kompetencji dyskursywnej w zakresie rozumienia tekstów ze słuchu

Test Rozwoju Językowego pozwolił także na zbadanie poziomu rozumienia tekstów ze słuchu. Teksty były czytane dzieciom na żywo, a żeby udzielić odpowiedzi na pytania uczniowie musieli nie tylko zapamiętać informacje faktograficzne, ale także dokonać interpretacji tekstu. Wcześniejsze badania z udziałem dzieci (w tym także dwujęzycznych) wskazują, że pytania, które dzieci rozumieją dosłownie (pytania faktograficzne) to najłatwiejsze rodzaje pytań (Alptekin i Erçetin 2011; Eason i in.. 2012), zaś pytania wymagające wnioskowania to kategoria pytań zależna od rozumienia treści i czynników poznawczych (takich jak m. in. pojemność pamięci roboczej) (Alptekin i Erçetin 2011). W badaniu przedstawionym w niniejszej rozprawie wyzwaniem okazały się pytania wymagające wnioskowania, a także te skomplikowane pod względem gramatycznym – niektóre z nich były trudne do zrozumienia dla uczniów, np. większość dzieci nie rozumiała pytań zaczynających się od zaimka „skąd", myląc go z zaimkiem „dlaczego". To także istotne spostrzeżenie dla praktyki nauczania polszczyzny, w tym polszczyzny edukacyjnej. Dobór pytań i rozwijanie umiejętności ich stawiania to zagadnienia, które także powinny być świadomie włączane do procesu nauczania dzieci. Aby zrozumieć tekst należy zrozumieć tekst dosłownie, dokonać znaczeniowych połączeń między poszczególnymi fragmentami tekstu (wnioskowanie w obrębie tekstu) oraz powiązać tekst z wiedzą o świecie (wnioskowanie globalne, poza tekstem) (Valentini i Serratrice 2023). Obserwacje dzieci w trakcie badań własnych i wyniki z TRJ potwierdzają znaczenie znajomości słownictwa i wiedzy gramatycznej (szczególnie

morfologicznej, fleksyjnej). To właśnie wiedza morfologiczna pozwala na określenie relacji między wyrazami i członami zdań, a jakość znajomości słownictwa pozwala na posługiwanie się synonimami i lepszą znajomość innych znaczeń tego samego wyrazu. Ponadto zauważono, że dzieci o wysokich kompetencji leksykalnej i gramatycznej w języku polskim dobrze radziły sobie z interpretacją tekstu, co jest spójne z wnioskami innych badaczy. Badania przeprowadzone przez Kim (2016) pokazują, że na rozumienie ze słuchu tekstów narracyjnych przez dzieci ma wpływ wiele czynników – tak językowych (słownictwo, gramatyka), jak i poznawczych (pamięć, uwaga, teoria umysłu, wnioskowanie). Wyniki tych badań dowodzą, że największy wpływ bezpośredni na rozumienie ze słuchu ma znajomość gramatyki oraz teoria umysłu i pamięć, zaś pośredni - słownictwo. Również badania Valentini i Serratrice (2023) pokazują, że znajomość słownictwa (szczególnie w głąb) oraz wiedza morfologiczna, odgrywają najważniejszą rolę w rozumieniu ze słuchu, jednak w ich badaniach nie wykryto większego wpływu czynników poznawczych (takich jak pamięć i uwaga).

Podtest „Dyskurs – rozumienie tekstów" okazał się zadaniem, w którym dzieci osiągnęły najwięcej wyników typowych. W tym podteście także najwyraźniej zarysował się czas akwizycji, który jest najprawdopodobniej potrzebny dzieciom z Ukrainy do opanowania polszczyzny w stopniu pozwalającym na swobodne nią posługiwanie– 1,5 roku.

Najtrudniejsze w tym podteście okazały się teksty nr 3 (tekst narracyjny o dużej gęstości informacji i mówiącym o relacjach czasowych) oraz nr 4 (tekst informacyjny z językiem edukacji szkolnej). Rozumienie tekstów przewidzianych w podteście było zadaniem, które nosiło znamiona języka edukacji szkolnej – w tekstach dominował język literacki oraz długie, skomplikowane konstrukcje składniowe, które odnaleźć można w podręcznikach. Dodatkowym wyzwaniem była umiejętność rozumienia i interpretacji zdarzeń oraz relacji czasowych między nimi. Ćwiczenie to dało namiastkę trudności tekstów, z którymi dzieci muszą mierzyć się już od pierwszych dni w szkole. Badania potwierdziły, że dzieci - szczególnie te rozpoczynające naukę polszczyzny – powinny pracować na tekstach dostosowanych do ich możliwości językowych (por. Pamuła-Behrens i Szymańska 2017a; Pamuła-Behrens i Szymańska 2018; Pamuła-Behrens 2018; Szymańska 2021).

Ponadto dla praktyki nauczania języka polskiego ważne jest podkreślenie, że na rozumienie tekstu składa się nie tylko znajomość słownictwa i gramatyki (co zdaje się jest powszechnie przyjęte), lecz także umiejętność interpretacji tekstu. Ten drugi

komponent wydaje się być nie raz zapomniany w pracy nad tekstem na zajęciach z języka polskiego jako drugiego. Warto zatem wziąć pod uwagę, aby oprócz rozwijania kompetencji leksykalnej i gramatycznej, kształtować u uczniów kompetencję dyskursywną, której wyrazem będzie postawa aktywnego odbiorcy, który potrafi wnioskować „między wierszami" i łączyć przekaz tekstu z ogólną wiedzą o świecie.

7.4 Podsumowanie badań własnych

Celem badań przedstawionych w niniejszej dysertacji była analiza i opis kompetencji leksykalnej, gramatycznej i dyskursywnej w zakresie rozumienia ze słuchu. Przeprowadzono badania z wykorzystaniem *Testu Rozwoju Językowego* oraz analizy błędów fleksyjnych popełnianych w swobodnych wypowiedziach na podstawie *Standaryzowanych Narzędzi do Oceny Wypowiedzi*. Wyniki analizy pozwalają na wyjaśnienie i interpretację zaobserwowanych zjawisk poprzez mechanizmy ich powstawania. Badania wskazują, że dominującym mechanizmem błędotwórczym jest transfer językowy, choć nie można wykluczyć również błędów rozwojowych, które są zależne od częstotliwości występowania form w polszczyźnie i odzwierciedlają błędy pojawiające się w rozwoju jednojęzycznym. Wyniki dowodzą, że dzieci ukraińskie, choć stosunkowo szybko uczą się języka polskiego, wciąż pozostają w procesie rozwoju systemu leksykalnego, składniowego i fleksyjnego polszczyzny. Ponadto niezależnie od długości pobytu w Polsce wymagają one wsparcia dostosowanego do ich indywidualnych potrzeb.

Badania przedstawione w niniejszej rozprawie dostarczają ponadto szereg dodatkowych obserwacji i wniosków związanych z akwizycją języka drugiego i rozwijaniem dwujęzyczności. Zastosowanie narzędzi przeznaczonych do badań rozwoju językowego objętych standaryzacją/normalizacją pozwala nie tylko ocenić poszczególne kompetencje opisane powyżej, ale także dostarcza innych spostrzeżeń związanych nabywaniem języka drugiego i rozwojem dwujęzyczności. Ponadto przedstawione w dalszej części niniejszego podrozdziału mocne strony i ograniczenia badań są swoistymi wskazówkami i refleksjami być może przydatnymi do badań dwujęzyczności/rozwoju językowego dzieci dwujęzycznych w przyszłości.

Odniesienie do normy może mieć tylko charakter orientacyjny – wynik pokazuje, na jakim etapie akwizycji jest dziecko, nie musi pokazywać deficytów językowych wynikających z zaburzeń (choć niekiedy może je potwierdzać). Warto zauważyć, że norma odnosi się do określonego wieku. Badania wskazują, że wiek dzieci

dwujęzycznych w trakcie badania nie jest najważniejszym czynnikiem, który służyłby opisowi ich faktycznych umiejętności językowych w drugim języku. Nie zauważono korelacji między wiekiem badanych a ich kompetencjami językowymi w polszczyźnie. Znacznie istotniejszym czynnikiem jest najprawdopodobniej czas akwizycji, który automatycznie łączy się z intensywnością kontaktu z językiem drugim, ponieważ badane dzieci uczęszczają do polskich szkół. Spostrzeżenie to jest zgodne z innymi badaniami z udziałem dzieci rozwijających język drugi w wieku 6-14 lat, w których również nie zauważono, aby młodsze dzieci miały przewagę nad dziećmi starszymi (Flege i in. 2006). Także inne badania, w których udział brały dzieci dwujęzyczne, wskazują na intensywność kontaktu z językiem (ekspozycję na język) jako jeden z dwóch czynników (obok wieku nabycia języka) ważnych dla poziomu biegłości językowej w obydwu językach oraz wpływających na automatyzację użycia języka i co za tym idzie, wzorzec aktywacji mózgu u osób dwujęzycznych (Perani i in. 2003; Paradis 2011; Paradis i in. 2017).

Kolejny czynnik, który wydaje się mieć duże znaczenie w procesie akwizycji języka drugiego i który został zauważony dzięki diagnozie w dwóch językach (o czym szerzej w dalszej części podrozdziału) to stopień opanowania języka pierwszego. Chodzi tutaj nie tylko o znajomość języka pierwszego w kontekście rozwojowym, ale także o jakość tego języka, o którą może zadbać przede wszystkim środowisko rodzinne. Obserwacja ta jest zgodna z badaniami prowadzonymi przez Hoff z zespołem (2014) oraz Armon-Lotem z zespołem (2021), w których udowodniono, iż utrzymywanie języka domowego (języka pochodzenia, języka odziedziczonego) wspiera rozwój języka drugiego (języka kraju osiedlenia, języka edukacji szkolnej). Wpływ na akwizycję języka drugiego może mieć także dyslalia i trudności związane ze słuchem fonemowym. Badania własne ujawniły, że wiele dzieci, u których zdiagnozowano wady wymowy i jednocześnie trudności ze słuchem fonemowym miały te same trudności w języku drugim, co mogło utrudnić proces akwizycji polszczyzny. Z pewnością wniosek ten powinien być jeszcze sprawdzony w badaniach z udziałem większej grupy dzieci, jednak obserwacja poczyniona w niniejszych badaniach może być swego rodzaju wskaźnikiem w dalszych poszukiwaniach badawczych.

Do mocnych stron badań należy metoda badawcza – wielokrotne studium przypadku. Metoda ta była zbieżna z diagnozami i ze zindywidualizowanym charakterem procesu akwizycji języka drugiego, co jest szczególnie istotne w przypadku dzieci w wieku wczesnoszkolnym lub młodszych. Badania przedstawione w niniejszej pracy

były zaprojektowane tak, aby uczestniczyły w nich sami uczniowie. Nie zakładano badań, w których błędy uczniów określałyby osoby trzecie – ich opiekunowie czy nauczyciele (por. Izdebska-Długosz 2021), ani też badań nad błędami językowymi opartymi na kontrastywnej analizie wyrazów (por. Błasiak-Tytuła i Shevchuk-Kliuzheva 2023). Wyrazem zorientowania na badaniu w głąb jest także dobór narzędzia do jakościowej analizy dużego pakietu danych – programu ATLAS.ti. Po przetestowaniu tego oprogramowania w trakcie kodowania i analizy danych (transkrybowanych wypowiedzi dzieci) można zarekomendować to narzędzie do dalszych badań dotyczących kompetencji językowych badanych w każdym wieku.

Mocnym punktem badań przedstawionych w niniejszej pracy było również przeprowadzenie badań w języku pierwszym dzieci. Badacze podnoszą kwestię badania rozwoju językowego dzieci dwujęzycznych od dekad, a obecnie propagowanym standardem, wypracowanym i przyjętym przez badaczy na całym świecie jest prowadzenie diagnoz nie tylko w języku drugim, ale także w języku pierwszym dziecka lub przynajmniej uwzględnienie informacji o pierwszym/drugim języku dziecka podczas badania (Paradis 2010b; Barzykowski i in. 2013; Łuniewska i in. 2015; Paradis, Genesee, Crago 2019; Banasik-Jemielniak i Obarska 2022).

Opisane w niniejszej pracy badanie przeprowadzone przez logopedę z Ukrainy przyniosło szereg korzyści zarówno dla wyników badań i ich interpretacji, jak i dla samych badanych. Przede wszystkim dzieci mogły pokazać wachlarz swoich umiejętności w języku pierwszym (dla większości dzieci mocniejszym), a dopiero po tej diagnozie brały udział w badaniu w języku polskim. Dzieci, mimo świadomości swoich trudności, nie odczuwały całkowitej porażki – badaczka miała okazję docenić ich wcześniejsze osiągnięcia w języku pierwszym. Jednocześnie z punktu widzenia badaczki takie obserwacje dawały całościowy ogląd możliwości językowych dziecka i odkrywały potencjał językowy, który nie zostałby wykryty, gdyby nie badanie w języku pierwszym. Kolejny ważny aspekt prowadzenia badań w dwóch językach związany jest z budowaniem zaufania, co jest dość trudne zwłaszcza w przypadku początkowego etapu akwizycji języka drugiego. Obecność badaczki (autorki niniejszej pracy) zarówno przy diagnozie w języku pierwszym, jak i w języku drugim pozwoliła zbudować lepszą relację z badanymi. Dzieci kojarzyły osobę badaczki z ukraińskojęzyczną logopedą i miały poczucie, że badaczka wie na ich temat więcej i potrafi lepiej je zrozumieć i ocenić, niż nauczyciel w szkole (np. niektóre dzieci miały poczucie, że badaczka zna Ukrainę lub ukraiński/rosyjski, ale z jakichś powodów go nie używa). Inną korzyścią

prowadzenia badań w dwóch językach była możliwość wskazania wad wymowy i trudności ze słuchem fonemowym lub pamięcią słuchową w obydwu językach. Podłoże wad wymowy może być różne (np. wady wymowy mogą wynikać z niedorozwoju wymowy na skutek słabego kontaktu z językiem pierwszym lub dyslalii o podłożu anatomicznym czy słuchowym będącej zaburzeniem przejawiającym się w obydwu językach), dlatego tak ważne jest diagnozowanie w dwóch językach. Niebagatelną korzyścią w prowadzeniu badań w dwóch językach jest także możliwość zbudowania zespołu (w tym przypadku duetu) specjalistów, którzy mogą konsultować ze sobą swoje spostrzeżenia i porównywać obserwacje, a także wspierać się w zakresie wiedzy socjo- i etnolingwistycznej, np. w sytuacji gdy dziecko posługuje się dialektem lub gwarą, co miało miejsce w trakcie badań.

Prowadzenie diagnozy w języku pierwszym i drugim pozwala również na wykrycie, jakim językiem spontanicznie, w środowisku domowym posługują się dzieci (jest to ważne szczególnie w sytuacji badań naukowych, jednak ze względów diagnostycznych i terapeutycznych to także przydatna informacja). Jest to szczególnie trudne do jednoznacznego stwierdzenia, gdy uczniowie pochodzą z państw zróżnicowanych pod względem językowym. W badaniach okazało się, że niektóre dzieci twierdziły, iż posługują się językiem ukraińskim (lub tak deklarowali rodzice), a w rzeczywistości spontanicznie używały języka rosyjskiego. Dla niektórych dzieci ukraiński był językiem szkolnym, lecz to język rosyjski był językiem używanym na co dzień. Inne dzieci używały w domu zarówno rosyjskiego jak i ukraińskiego (choć jeden z języków, zazwyczaj rosyjski, miał wyższy status). Inne dzieci mówiły wyłącznie po ukraińsku, jednak niektóre z nich rosyjski znały np. z telewizji. Zebrane informacje pokazują, jak złożoną biografię językową mają niektóre z badanych dzieci oraz jak trudno jest odizolować znajomość ukraińskiego i rosyjskiego. Podobne wyniki dotyczące obecności języka ukraińskiego i rosyjskiego w życiu rodzinnym i codziennym Ukraińców otrzymały Błasiak-Tytuła i Shevchuk-Kliuzheva (2023). Badaczki przeprowadziły ankiety wśród osób z doświadczeniem uchodźstwa, by sprawdzić, jakimi językami posługują się rodziny z Ukrainy w życiu codziennym. Okazało się, że rodziny, które przybyły do Polski po wybuchu wojny na Ukrainie aktywnie używają obydwu języków (rosyjskiego i ukraińskiego) w życiu codziennym i przełączają się między kodami w zależności od sytuacji.

Wyniki badań nie pokazały wpływu języka pierwszego na akwizycję polszczyzny. Zarówno dzieci mówiące po ukraińsku, jak i dzieci posługujące się rosyjskim

otrzymywały podobne wyniki, uzależnione raczej od czasu pobytu w Polsce niż wieku lub L1. Badania ankietowe przeprowadzone przez Izdebską-Długosz (2023a) pokazały, iż badani za najbardziej podobne uznawali języki wschodniosłowiańskie (rosyjski/białoruski/ukraiński), a następnie język polski i język rosyjski/białoruski/ukraiński. Warto zatem byłoby przyjrzeć się czynnikowi, jakim jest język pierwszy dzieci ukraińskich, i zbadać różnice wpływu języka ukraińskiego i rosyjskiego na akwizycję polszczyzny w szerzej zakrojonych badaniach.

Choć badania były prowadzone w obydwu językach, to jednak nie posługiwano się tymi samymi narzędziami (analiza porównawcza nie była celem badań). W kolejnych, szerzej zakrojonych badaniach można rozważyć ujednolicenie narzędzi badawczych, ich adaptację w obydwu językach tak, aby stworzyć narzędzie pozwalające na sprawdzenie tego samego zasobu językowego podczas diagnozy, choć trudno będzie uzyskać narzędzia znormalizowane. Jak wynika jednak z rekomendacji Paradis, Genesee i Crago (2019) można dokonać przeskalowania normy i stworzenia własnej skali zamiast lub obok normy stworzonej dla osób jednojęzycznych, co szczególnie może być użyteczne w przypadku badania dzieci o podobnych profilach językowych.

Innym ograniczeniem badań była mała grupa badanych. Choć liczba badanych wynikała z metodologicznych założeń badań, to jednak szersza grupa pozwoliłaby lepiej określić nie tylko poziomy kompetencji, ale także czynniki wpływające na akwizycję polszczyzny u dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Warto byłoby kontynuować w tym kierunku te badania z udziałem większej grupy badanych, co wymagałoby zwiększenia zespołu badawczego, ponieważ tak zindywidualizowane, szczegółowe badania są trudne do przeprowadzenie przez jednego badacza.

Badania przedstawione w niniejszej pracy były zorientowane na trzy kompetencje: leksykalną, gramatyczną i dyskursywną (w zakresie rozumienia ze słuchu), jednak najwięcej uwagi poświęcono kompetencji gramatycznej. Wypowiedzi dzieci uzyskane na podstawie *Standaryzowanych Narzędzi do Oceny Wypowiedzi* były analizowane pod względem błędów fleksyjnych, jednakże można w przyszłości rozszerzyć badania o inne kompetencje, np. o kompetencję składniową, leksykalną czy narracyjną. Ze względu na obszerność takiej analizy w niniejszej dysertacji zrezygnowano z tak wnikliwego i zarazem szerokiego przedstawienia zaobserwowanych błędów składniowych, leksykalnych czy opisu umiejętności budowania narracji przez badanych.

Spis tabel

Tabela 1 Zestawienia podobieństw i różnic języka polskiego i ukraińskiego opracowane przez Izdebską-Długosz (2021a) 109
Tabela 2 Trudne miejsca polskiej gramatyki i błędy Ukraińców wg Krawczuk (2012a) 112
Tabela 3 Rodzaje błędów leksykalnych popełnianych przez Ukraińców wg Krawczuk (2009) i Czapli (2020) 122
Tabela 4 Zestawienie klasyfikacji błędów w polszczyźnie osób z Ukrainy z badań Izdebskiej Długosz (2021), Maliszewskiego (2019) i Kowalewskiego (2015). Zachowano oryginalny sposób numeracji 126
Tabela 5. Zestawienie celów, pytań i narzędzi badawczych. 155
Tabela 6. Opis grupy badanych pod względem płci, języka pierwszego i miejsca pochodzenia (dane liczbowe) 156
Tabela 7 Wyniki T. w podtestach „Słownik - rozumienie słów" oraz „Słownik rozumienie zdań" 167
Tabela 8 Wyniki T. w podtestach „Gramatyka - powtarzanie zdań", „Gramatyka - rozumienie zdań" oraz „Gramatyka - odmiana wyrazów" 168
Tabela 9 Wyniki T. w podteście „Dyskurs - rozumienie tekstów" 169
Tabela 10 Wyniki N. w podtestach „Słownik - rozumienie słów" oraz „Słownik - rozumienie zdań" 170
Tabela 11 Wyniki N. w podtestach „Gramatyka - powtarzanie zdań", „Gramatyka - rozumienie zdań" oraz „Gramatyka - odmiana wyrazów" 171
Tabela 12 Kategorie błędów fleksyjnych N. według części mowy 172
Tabela 13 Rodzaje błędów czasownika w wypowiedziach N. (na podstawie SNOW) 173
Tabela 14 Rodzaje błędów rzeczownika w wypowiedzi N. (na podstawie SNOW) 174
Tabela 15 Rodzaje błędów zaimka w wypowiedzi N. (na podstawie SNOW) 174
Tabela 16 Wyniki N. w podteście „Dyskurs - rozumienie tekstów" 175
Tabela 17 Wyniki D. w podtestach „Słownik - rozumienie słów" oraz „Słownik - produkcja słów" 176
Tabela 18 Wyniki D. w podtestach „Gramatyka - powtarzanie zdań", „Gramatyka - rozumienie zdań" oraz „Gramatyka - odmiana wyrazów" 177
Tabela 19 Kategorie błędów fleksyjnych D. według części mowy 179
Tabela 20 Rodzaje błędów czasownika w wypowiedzi D. (na podstawie SNOW)..... 180

Tabela 21 Rodzaje błędów rzeczownika w wypowiedzi D. (na podstawie SNOW) 181
Tabela 22 Rodzaje błędów zaimka w wypowiedzi D. (na podstawie SNOW).....182
Tabela 23 Wyniki D. w podteście „Dyskurs - rozumienie tekstów”.....182
Tabela 24 Wyniki A. w podtestach „Słownik - rozumienie słów” oraz „Słownik - produkcja słów”.....184
Tabela 25 Wyniki A. w podtestach „Gramatyka - powtarzanie zdań”, „Gramatyka - rozumienie zdań” oraz „Gramatyka - odmiana wyrazów” 185
Tabela 26 Kategorie błędów fleksyjnych A. według części mowy 186
Tabela 27 Rodzaje błędów czasownika w wypowiedzi A. (na podstawie SNOW).....188
Tabela 28 Rodzaje błędów rzeczownika w wypowiedzi A. (na podstawie SNOW) 190
Tabela 29 Rodzaje błędów zaimka, liczebnika i przymiotnika w wypowiedzi A. (na podstawie SNOW).....191
Tabela 30 Wyniki A. w podteście „Dyskurs - rozumienie tekstów”.....192
Tabela 31 Wyniki J. w podtestach „Słownik - rozumienie słów” oraz „Słownik - produkcja słów”.....194
Tabela 32 Wyniki J. w podtestach „Gramatyka - powtarzanie zdań”, „Gramatyka - rozumienie zdań” oraz „Gramatyka - odmiana wyrazów” 195
Tabela 33 Kategorie błędów fleksyjnych J. według części mowy.....196
Tabela 34 Rodzaje błędów czasownika w wypowiedzi J. (na podstawie SNOW).....197
Tabela 35 Rodzaje błędów rzeczownika w wypowiedzi J. (na podstawie SNOW) 199
Tabela 36 Rodzaje błędów zaimka i przymiotnika w wypowiedzi J. (na podstawie SNOW) 199
Tabela 37 Wyniki J. w podteście „Dyskurs - rozumienie tekstów”.....200
Tabela 38 Wyniki A. w podtestach „Słownik - rozumienie słów” oraz „Słownik - produkcja słów”.....201
Tabela 39 Wyniki A. w podtestach „Gramatyka - powtarzanie zdań”, „Gramatyka - rozumienie zdań” oraz „Gramatyka - odmiana wyrazów” 202
Tabela 40 Kategorie błędów fleksyjnych A. według części mowy 203
Tabela 41 Rodzaje błędów czasownika w wypowiedzi A. (na podstawie SNOW).....204
Tabela 42 Rodzaje błędów rzeczownika w wypowiedzi A. (na podstawie SNOW) 206
Tabela 43 Rodzaje błędów zaimka i przymiotnika w wypowiedzi A. (na podstawie SNOW) 207
Tabela 44 Wyniki A. w podteście „Dyskurs - rozumienie tekstów”.....207

Tabela 45 Wyniki B. w podtestach „Słownik - rozumienie słów” oraz „Słownik - produkcja słów” 209
Tabela 46 Wyniki B. w podtestach „Gramatyka - powtarzanie zdań”, „Gramatyka - rozumienie zdań” oraz „Gramatyka - odmiana wyrazów” 210
Tabela 47 Kategorie błędów fleksyjnych B. według części mowy 211
Tabela 48 Rodzaje błędów czasownika w wypowiedzi B. (na podstawie SNOW) 213
Tabela 49 Rodzaje błędów rzeczownika w wypowiedzi B. (na podstawie SNOW) 216
Tabela 50 Rodzaje błędów zaimka, przymiotnika i liczebnika w wypowiedzi B. (na podstawie SNOW) 217
Tabela 51 Wyniki B. w podteście „Dyskurs - rozumienie tekstów” 217
Tabela 52 Wyniki K. w podtestach „Słownik - rozumienie słów” oraz „Słownik - produkcja słów” 219
Tabela 53 Wyniki B. w podtestach „Gramatyka - powtarzanie zdań”, „Gramatyka - rozumienie zdań” oraz „Gramatyka - odmiana wyrazów” 220
Tabela 54 Kategorie błędów fleksyjnych K. według części mowy 221
Tabela 55 Rodzaje błędów czasownika w wypowiedzi K. (na podstawie SNOW) 222
Tabela 56 Rodzaje błędów rzeczownika w wypowiedzi K. (na podstawie SNOW) 223
Tabela 57 Rodzaje błędów zaimka i przymiotnika w wypowiedzi K. (na podstawie SNOW) 224
Tabela 58 Wyniki K. w podteście „Dyskurs - rozumienie tekstów” 224
Tabela 59 Wyniki M. w podtestach „Słownik - rozumienie słów” oraz „Słownik - produkcja słów” 226
Tabela 60 Wyniki M. w podtestach „Gramatyka - powtarzanie zdań”, „Gramatyka - rozumienie zdań” oraz „Gramatyka - odmiana wyrazów” 227
Tabela 61 Kategorie błędów fleksyjnych M. według części mowy 228
Tabela 62 Rodzaje błędów czasownika w wypowiedzi M. (na podstawie SNOW) 229
Tabela 63 Rodzaje błędów rzeczownika w wypowiedzi M. (na podstawie SNOW) 230
Tabela 64 Rodzaje błędów liczebnika, przymiotnika i zaimka w wypowiedzi M. (na podstawie SNOW) 230
Tabela 65 Wyniki M. w podteście „Dyskurs - rozumienie tekstów” 231
Tabela 66 Wyniki L. w podtestach „Słownik - rozumienie słów” oraz „Słownik - produkcja słów” 233
Tabela 67 Wyniki L. w podtestach „Gramatyka - powtarzanie zdań”, „Gramatyka - rozumienie zdań” oraz „Gramatyka - odmiana wyrazów” 234

Tabela 68 Kategorie błędów fleksyjnych L. według części mowy.....235
Tabela 69 Rodzaje błędów czasownika w wypowiedzi L. (na podstawie SNOW).....236
Tabela 70 Rodzaje błędów rzeczownika w wypowiedzi L. (na podstawie SNOW).....237
Tabela 71 Rodzaje błędów zaimka i przymiotnika w wypowiedzi L. (na podstawie SNOW).....238
Tabela 72 Wyniki L. w podteście „Dyskurs - rozumienie tekstów".....238
Tabela 73 Wyniki D. w podtestach „Słownik - rozumienie słów" oraz „Słownik - produkcja słów".....240
Tabela 74 Wyniki D. w podtestach „Gramatyka - powtarzanie zdań", „Gramatyka - rozumienie zdań" oraz „Gramatyka - odmiana wyrazów".....241
Tabela 75 Kategorie błędów fleksyjnych D. według części mowy.....242
Tabela 76 Rodzaje błędów czasownika w wypowiedzi D. (na podstawie SNOW).....243
Tabela 77 Rodzaje błędów rzeczownika w wypowiedzi D. (na podstawie SNOW).....244
Tabela 78 Rodzaje błędów zaimka, przymiotnika i liczebnika w wypowiedzi D. (na podstawie SNOW).....246
Tabela 79 Wyniki D. w podteście „Dyskurs - rozumienie tekstów".....246
Tabela 80 Wyniki A. w podtestach „Słownik - rozumienie słów" oraz „Słownik - produkcja słów".....248
Tabela 81 Wyniki A. w podtestach „Gramatyka - powtarzanie zdań", „Gramatyka - rozumienie zdań" oraz „Gramatyka - odmiana wyrazów".....249
Tabela 82 Kategorie błędów fleksyjnych A. według części mowy.....250
Tabela 83 Rodzaje błędów czasownika w wypowiedzi A. (na podstawie SNOW).....251
Tabela 84 Rodzaje błędów rzeczownika w wypowiedzi A. (na podstawie SNOW).....252
Tabela 85 Rodzaje błędów zaimka i przymiotnika w wypowiedzi A. (na podstawie SNOW).....253
Tabela 86 Wyniki A. w podteście „Dyskurs - rozumienie tekstów".....253
Tabela 87 Wyniki W. w podtestach „Słownik - rozumienie słów" oraz „Słownik - produkcja słów".....255
Tabela 88 Wyniki W. w podtestach „Gramatyka - powtarzanie zdań", „Gramatyka - rozumienie zdań" oraz „Gramatyka - odmiana wyrazów".....256
Tabela 89 Kategorie błędów fleksyjnych W. według części mowy.....257
Tabela 90 Rodzaje błędów czasownika w wypowiedzi W. (na podstawie SNOW).....258
Tabela 91 Rodzaje błędów rzeczownika w wypowiedzi W. (na podstawie SNOW).....259

Tabela 92 Rodzaje błędów zaimka i liczebnika w wypowiedzi W. (na podstawie SNOW) 260
Tabela 93 Wyniki W. w podteście „Dyskurs - rozumienie tekstów”.....260
Tabela 94 Wyniki JL. w podtestach „Słownik - rozumienie słów” oraz „Słownik - produkcja słów” 262
Tabela 95 Wyniki J. w podtestach „Gramatyka - powtarzanie zdań”, „Gramatyka - rozumienie zdań” oraz „Gramatyka - odmiana wyrazów”.....262
Tabela 96 Kategorie błędów fleksyjnych J. według części mowy 263
Tabela 97 Rodzaje błędów czasownika w wypowiedzi J. (na podstawie SNOW).....264
Tabela 98 Rodzaje błędów rzeczownika w wypowiedzi J. (na podstawie SNOW) 265
Tabela 99 Rodzaje błędów zaimka w wypowiedzi J. (na podstawie SNOW).....266
Tabela 100 Wyniki J. w podteście „Dyskurs - rozumienie tekstów”.....266
Tabela 101 Wyniki Testu Rozwoju Językowego dla wszystkich badanych dzieci 269
Tabela 102 Etapy akwizycji języka badanych dzieci.....272
Tabela 103 Błędy w użyciu czasownika w swobodnych wypowiedziach wszystkich badanych dzieci (na podstawie SNOW).....274
Tabela 104 Błędy w użyciu rzeczownika w swobodnych wypowiedziach wszystkich badanych dzieci (na podstawie SNOW).....277
Tabela 105 Błędy w użyciu zaimka w swobodnych wypowiedziach wszystkich badanych dzieci (na podstawie SNOW).....278
Tabela 106 Błędy w użyciu przymiotnika w swobodnych wypowiedziach wszystkich badanych dzieci (na podstawie SNOW).....279
Tabela 107 Błędy w użyciu liczebnika w swobodnych wypowiedziach wszystkich badanych dzieci (na podstawie SNOW).....280
Tabela 108 Zestawienie czasowników trudnych dla dzieci ukraińsko- i rosyjskojęzycznych. 301
Tabela 109 Przykłady wyrazów trudnych do deklinacji dla dzieci z Ukrainy 314

Spis ilustracji

Rysunek 1 Klasyfikacja błędów językowych Markowskiego (2006) 98
Rysunek 2 Klasyfikacja błędów językowych popełnianych przez cudzoziemców wg Pasieki i Dąbrowskiej (2008) 99
Wykres 1 Wyniki Testu Rozwoju Językowego dla wszystkich badanych dzieci 270
Wykres 2 Błędy w użyciu czasownika w swobodnych wypowiedziach wszystkich badanych dzieci (na podstawie SNOW) 275
Wykres 3 Błędy w użyciu rzeczownika w swobodnych wypowiedziach wszystkich badanych dzieci (na podstawie SNOW) 277
Wykres 4 Błędy w użyciu zaimka w swobodnych wypowiedziach wszystkich badanych dzieci (na podstawie SNOW) 278
Wykres 5 Błędy w użyciu przymiotnika w swobodnych wypowiedziach wszystkich badanych dzieci (na podstawie SNOW) 279
Wykres 6 Błędy w użyciu liczebnika w swobodnych wypowiedziach wszystkich badanych dzieci (na podstawie SNOW) 280

Bibliografia

Allman, B. (2004) „Vocabulary Size and Accuracy of Monolingual and Bilingual Preschool Children". Dostępne na: https://api.semanticscholar.org/CorpusID:35208249%0A.

Alptekin, C. i Erçetin, G. (2011) „Effects of working memory capacity and content familiarity on literal and inferential comprehension in l2 reading", *TESOL Quarterly*, 45(2), ss. 235–266. doi: 10.5054/tq.2011.247705.

Altman, C. *i in.* (2021) „Perceptions of identity, language abilities and language preferences among Russian-Hebrew and English-Hebrew bilingual children and their parents", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(5), ss. 1392–1407. doi: 10.1080/01434632.2021.1974462.

Arabski, J. (2007) „Transfer międzyjęzykowy", w Kurcz, I. (red.) *Psychologiczne apsekty dwujęzyczności*. Gdańsk: Gdańskie Wydanwictwo Psycholoigczne, ss. 341–351.

Arabski, J. (2008) „Błąd językowy w badaniach nad przyswajaniem języka obcego", w Kita, M., Czempka, M., i Magdalena, Ś. (red.) *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*. Katowice: Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych, ss. 63–71.

Armon-Lotem, S. *i in.* (2021) „Vocabulary gains in bilingual narrative intervention", *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. American Speech-Language-Hearing Association, 52(1), ss. 436–448. doi: 10.1044/2020_LSHSS-19-00117.

Armon-Lotem, S. i Meir, N. (2019) „The nature of exposure and input in early bilingualism", w De Houwer, A. i Ortega, L. (red.) *The Cambridge handbook of bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, ss. 193–212.

Armon-Lotem, S. i Ohana, O. (2017) „A CDI study of bilingual English-Hebrew children – frequency of exposure as a major source of variation", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(2), ss. 201–217. doi: 10.1080/13670050.2016.1179257.

Arnett, K. i Bourgoin, R. (2018) *Stages of Second Language Acquisition, Access for Success: Making Inclusion Work for Language Learners*. Dostępne na: https://www.pearsoncanada.ca/school/afs/pdf/afs_c02_stages_sla.pdf.

Asher, J. J. (2000) „The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review", *The Modern Language Journal*, 84(4), ss. 607–616.

August, D. *i in.* (2005) „The Critical Role of Vocabulary Development for English Language Learners", *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(1), ss. 50–57. doi: 10.1111/j.1540-5826.2005.00120.x.

Baker, C. (2011) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevendon: Multilingual Matters Ltd.

Banasik-Jemielniak, N. i Obarska, M. (2022) „Badanie rozwoju językowego dzieci dwujęzycznych przy użyciu Zadania Powtarzania Zdań: projekt metodologiczny.", *Psychologia Wychowawcza*, 66(24), ss. 108–111.

Barzykowski, K. *i in.* (2013) *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Barzykowski, K., Durlik, J. i Grzymała-Moszczyńska, H. (2018) „Rola i znaczenie odmienności kulturowej i językowej w procesie diagnozy : wybrane zagadnienia", w Czaplewska, E. (red.) *Logopedia międzykulturowa*. Gdańsk: Harmonia Universalis, ss. 176–208.

Baus, C. *i in.* (2020) „Characterizing lexicalization and self-monitoring processes in bilingual speech production", *Journal of Neurolinguistics*, 56, ss. 1–16. doi: 10.1016/j.jneuroling.2020.100934.

Best, C. (1995) „A direct realist view of cross-language speech perception", w Strange, W. (red.) *Speech perception and linguistic experience: issues in crosslanguage research*. Baltimore: York Press, ss. 171–204.

Best, C. T. (1994) „The emergence of native-languagephonological influences in infants: a perceptual assimila-tion hypothesis", w Goodman, J. C. i Nusbaum, H. C. (red.) *The development of speech perception: thetransition from speech sounds to spoken words*. Cambridge,MA: MIT Press, ss. 167–224.

Best, C. T. i McRoberts, G. W. (2003) „Infant Perception of Non-Native Consonant Contrasts that Adults Assimilate in Different Ways", w *Language and Speech*. SAGE Publications Ltd, ss. 183–216. doi: 10.1177/00238309030460020701.

Bialystok, E. *i in.* (2004) „Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task", *Psychology and Aging*, 19(2), ss. 290–303. doi: 10.1037/0882-7974.19.2.290.

Bialystok, E. *i in.* (2005) „Effect of bilingualism on cognitive control in the Simon task: Evidence from MEG", *NeuroImage*. Neuroimage, 24(1), ss. 40–49. doi: 10.1016/j.neuroimage.2004.09.044.

Bialystok, E. (2007) „Wpływ dwujęzyczności na rozwój poznawczy", w Kurcz, I. (red.) *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ss. 269–296.

Bialystok, E. *i in.* (2010) „Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children", *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(4), ss. 525–531. doi: 10.1017/S1366728909990423.

Bialystok, E., Craik, F. I. M. i Freedman, M. (2007) „Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia", *Neuropsychologia*, 45(2), ss. 459–464. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2006.10.009.

Bialystok, E., Luk, G. i Kwan, E. (2009) „Scientific Studies of Reading Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions Among Languages and Writing Systems". doi: 10.1207/s1532799xssr0901_4.

Bialystok, E. i Shapero, D. (2005) „Ambiguous benefits: The effect of bilingualism on reversing ambiguous figures", *Developmental Science*. Dev Sci, 8(6), ss. 595–604. doi: 10.1111/j.1467-7687.2005.00451.x.

Błasiak-Tytuła, M. (2011) „Kilka uwag na temat bilingwizmu", w Michalik, M. (red.) *Nowa logopedia. T. 2. Biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*. Kraków: Collegium Columbinum, ss. 57–70.

Błasiak-Tytuła, M. (2019) *Mowa dzieci dwujęzycznych. Norma i zaburzenia*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Blasiak-Tytula, M. i Shevchuk-Kliuzheva, O. (2023) „Family language policy and forced migration: the case of ukrainian refugees in Poland", *Transcarpathian Philological Studies*, 1(27), ss. 30–35. doi: 10.32782/tps2663-4880/2022.27.1.5.

Błasiak-Tytuła, M. i Shevchuk-Kliuzheva, O. (2023) „Dopełniacz w nauczaniu dzieci z Ukrainy języka polskiego jako drugiego. Wnioski z analizy kontrastywnej języka polskiego, ukraińskiego oraz rosyjskiego", *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica*. The Pedagogical University of Cracow/Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, (18), ss. 41–59. doi: 10.24917/20831765.18.3.

Bley-Vroman, R. (2009) „The evolving context of the fundamental difference hypothesis", *Studies in Second Language Acquisition*, 31(2), ss. 175–198. doi: 10.1017/S0272263109090275.

Blom, E. i Paradis, J. (2013) „Past tense production by English second language learners with and without language impairment", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. J Speech Lang Hear Res, 56(1), ss. 281–294. doi: 10.1044/1092-4388(2012/11-0112).

Bloomfield, L. (1933) *Language*. Nowy Jork: Holt, Rinehart & Winston.

Bolonyai, A. (2009) „Code-switching, imperfect acqusition, and attrition", w Bullock, B. E. i Toribio, A. J. (red.) *The Cambridghe Handbook of Linguistic code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, ss. 253–269.

Borecka, V. E. (2016) „Analiza błędów językowych w praktyce glottodydaktycznej (na przykładzie języka angielskiego w szkole ponadgimnazjalnej)", *Białostockie Archiwum Językowe*. University of Bialystok, (16), ss. 41–56. doi: 10.15290/baj.2016.16.03.

Borysiewicz, H. (2013) „Nauczyć prośby: zagadnienia interferencji językowo-kulturowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego w środowisku rosyjskojęzycznym", *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców,* 20, ss. 159–166. doi: 0860-6587.

Bosch, L. i Sebastián-Gallés, N. (2003) „Simultaneous Bilingualism and the Perception of a Language-Specific Vowel Contrast in the First Year of Life", *Language and Speech*. SAGE Publications Ltd, 46(2–3), ss. 217–243. doi: 10.1177/00238309030460020801.

Broselow, E. i Kang, Y. (2013) „Second Language Acquisition", w Herschensohn, J. i Young-Scholten, M. (red.) *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, ss. 529–553.

Brown, C. (2000) „The interrelation between Speech Perception and Phonological Acquisition from Infant to Adult", w Archibald, J. (red.) *Second language acquisition and linguistic theory*. Malden, MA: Blackwell, ss. 4–64.

Brzeszkiewicz, K. (2023) „Błędy formalno-znaczeniowe w wypowiedziach dzieci wschodniosłowiańskojęzycznych uczęszczających do polskich szkół", *Linguistische Treffen in Wrocław,* 24(2), ss. 225–238.

Brzeszkiewicz, K. (2024) „Badanie podsystemu składniowego u dzieci dwu- i wielojęzycznych. Problemy z doborem narzędzia", *Poradnik Językowy*, (3/2024(812)), ss. 87–100. doi: 10.33896/PorJ.2024.3.6.

Burns, T. C. *i in.* (2007) „The development of phonetic representation in bilingual and monolingual infants", *Applied Psycholinguistics*, 28, ss. 455–474. doi: 10.1017.S0142716407070257.

Bybee, J. L. i Beckner, C. (2009) „Usage-Based Theory", w Heine, B. i Heiko, N. (red.) *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*. Oxford: Oxford Academic, ss. 827–856.

Chang, C. B. (2019) „Language change and linguistic inquiry in a world of multicompetence: Sustained phonetic drift and its implications for behavioral linguistic research", *Journal of Phonetics*, 74, ss. 96–113. doi: 10.1016/j.wocn.2019.03.001.

Chiat, S. *i in.* (2013) „The potential of sentence imitation tasks for assessment of language abilities in sequential bilingual children", w Mueller Gathercole, V. (red.) *Issues in the Assessment of Bilinguals*. London: Mulitlingual Matters, ss. 56–89.

Chłopek, Z. (2014) „Przekład jako problem dydaktyczny z perspektywy psycholingwistycznej", *Języki Obce w Szkole*, (4), ss. 77–84.

Chodkiewicz, H. (2011) „Nauczanie języka przez treść : założenia i rozwój koncepcji", *Lingi*, (4), ss. 11–29.

Chomicz-Jung, K. (1990) „Norma glottodydaktyczna i jej rola w procesie glottodydaktycznym", *Przegląd Glottodydaktyczny*, 11, ss. 21–38.

Chrostowska, P. (2024) *Uczniowie z Ukrainy z doświadczeniem uchodźstwa w polskim systemie edukacji*.

Cieszyńska-Rożek, J. (2018) „Rozwój systemu językowego dzieci bilingwalnych", w Czaplewska, E. (red.) *Logopedia międzykulturowa*. Gdańsk: Harmonia Universalis, ss. 132–149.

Cieszyńska, J. (2006) *Dwujęzyczność, dwukulturowość - przekleństwo czy bogactwo? : o poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*. Kraków: Wydanwictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Cieszyńska, J. (2010) „Dwujęzyczność–rozumienie siebie jako Innego", w Cieszyńska, J., Orłowska-Popek, Z., i Korendo, M. (red.) *Nowe podejście w diagnozie i terapii logopedycznej - metoda krakowska*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, ss. 18–36.

Cieszyńska, J. (2013) *Metoda krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci: z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*. Kraków: Omega Stage Systems - Jędrzej Cieszyński.

Cobo-Lewis, A. B. *i in.* (2002) „Effects of Bilingualism and Bilingual Education on Oral and Written English Skills: A Multifactor Study of Standardized Test Outcomes", w *Language and Literacy in Bilingual Children*. Multilingual Matters, ss. 64–97. doi: 10.21832/9781853595721-005.

Coelho, E. (2004) *Adding English : a guide to teaching in multilingual classrooms*. Toronto: Pippin.

Comesaña, M. *i in.* (2012) „Lexical and semantic representations in the acquisition of L2 cognate and non-cognate words: Evidence from two learning methods in children", *British Journal of Psychology*. John Wiley & Sons, Ltd, 103(3), ss. 378–392. doi: 10.1111/j.2044-8295.2011.02080.x.

Coste, D. *i in.* (2003) *Europejski System Opisu Kształcenia Jezykowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Kształcenia Nauczycieli.

Cummins, J. (2008) „BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction", *Encyclopedia of Language and Education: Literacy*. Second. Zredagowane przez B. V Street i N. H. Hornberger. New York: Springer, 2, ss. 71–84. doi: 10.1007/978-0-387-30424-3.

Czapla, A. (2020) „Błędy leksykalne Ukraińców uczących się języka polskiego w Polsce", *Linguodidactica*, 24, ss. 29–44. doi: 10.15290/lingdid.2020.24.03.

Czaplewska, E. (2018) „Rola logopedii we współczesnych społeczeństwach wielokulturowych", w Czaplewska, E. (red.) *Logopedia międzykulturowa*. Gdańsk: Hramonia Universalis, ss. 261–281.

Dąbrowska, A. i Pasieka, E. (2004) „Szyk wyrazów i jego zaburzenia spowodowane błędami cudzoziemców", w *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji stowarzyszenia „Bristol"*. Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego, ss. 229–241.

Dąbrowska, A. i Pasieka, M. (2008) „Nowa typologia błędów popełnianych przez cudzoziemców w języku polskim", w Małgorzata, K., Czempka, M., i Ślawska, M. (red.) *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*. Katowice: Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych w Katowicach., ss. 73–102.

Dąbrowska, A. i Pasieka, M. (2014) „Badania błędów cudzoziemców prowadzone w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców UWr", w Dąbrowska, A. i Dobesz, U. (red.) *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, ss. 331–342.

Dąbrowska, A. i Pasieka, M. (2015) „Błąd językowy – co to takiego? Rozważania o błędzie językowym w glottodydaktyce polonistycznej", *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 22, ss. 21–47. doi: 10.18778/0860-6587.22.02.

Dąbrowska, E. i Szczerbiński, M. (2006) „Polish children's productivity with case marking: the role of regularity, type frequency, and phonological diversity", *Journal of Child Language*, 03(33), ss. 559–597. doi: 10.1017/S0305000906007471.

Denhovska, N. i Serratrice, L. (2017) „Incidental Learning of Gender Agreement in L2", *Journal of Psycholinguistic Research*. Springer New York LLC, 46(5), ss. 1187–1211. doi: 10.1007/s10936-017-9487-x.

Dijkstra, T. i van Heuven, W. J. B. (2002) „The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision", *Bilingualism: Language and Cognition*, 5(3), ss. 175–197. doi: 10.1017/s1366728902003012.

Dijkstra, T. i Van Heuven, W. J. B. (2012) „The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision", *Bilingualism: Language and Cognition* , 5(3), ss. 175–197. doi: 10.1017/S1366728902003012.

Dörnyei, Z. (2019) *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

Dulay, H., Burt, M. i Krashen, S. (1982) *Language Two*. Oxford: OUP.

Dunin-Dudkowska, A. i Maliszewski, B. (2018) „«Jak lepiej (nie) pisać.» O błędach popełnianych przez Ukraińców zdających egzamin certyfikatowy z języka polskiego jako obcego", w Krawczuk, A. i Bundza, I. (red.) *Polonistyka w XXI wieku: między lokalnym a globalnym*. Kijów: Inkos, ss. 354–363.

Dussias, P. E. i Sagarra, N. (2007) „The effect of exposure on syntactic parsing in Spanish-English bilinguals", *Bilingualism: Language and Cognition*. Cambridge University Press, 10(1), ss. 101–116. doi: 10.1017/S1366728906002847.

Eason, S. H. *i in.* (2012) „Reader-text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension", *Journal of Educational Psychology*. J Educ Psychol, 104(3), ss. 515–528. doi: 10.1037/a0027182.

Ellis, N. (2004) „Frequency-based grammar and the acquisition of tense-aspect in L2 learning", w VanPatten, B. i in. (red.) *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*. Nowy Jork: Routledge, ss. 89–117.

Ellis, N. C. (2002) „Frequency Effects in Language Proccessing. A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition", *SSLA*, 24(2), ss. 143–188. doi: 10.1017.S0272263102002024.

Ellis, N. C., O'Donnell, M. B. i Römer, U. (2014) „The processing of verb-argument constructions is sensitive to form, function, frequency, contingency and prototypicality", *Cognitive Linguistics*, 25(1), ss. 55–98. doi: 10.1515/cog-2013-0031.

Ellis, N. C. i Sagarra, N. (2010) „The bounds of adult language acquisition: Blocking and learned attention", *Studies in Second Language Acquisition*, 32(4), ss. 553–580. doi: 10.1017/S0272263110000264.

Ellis, N. C. i Sagarra, N. (2011) „Learned Attention in Adult Language Acquisition: A Replication and Generalization Study and Meta-Analysis", *Studies in Second Language Acquisition*, 33(4), ss. 589–624. doi: 10.1017/S0272263111000325.

Ellis, N. C. i Wulff, S. (2019) „Cognitive Approaches to Second Language Acquisition and Processing", w Schwieter, J. W. i Benati, A. (red.) *The Cambridge Handbook of Language Learning*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, ss. 41–61.

Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Fairbairn, S. i Jones-Vo, S. (2010) *Differentiating Instruction and Assessment for English Language Learners: A Guide for K–12 Teachers*. Philadelphia: Caslon Pub. doi: 10.1002/tesq.29.

Feng, X. (2017) „A Study of Language Transfer in the Process of Second Language Acquisition", w *Proceedings of the 2017 International Conference on Innovations in Economic Management and Social Science (IEMSS 2017)*. Paris, France: Atlantis Press, ss. 1075–1079. doi: 10.2991/iemss-17.2017.202.

Flege, J. E. (1995) „Second language speech learning: Theory, findings and problems", w Strange, W. (red.) *Speech Perception and Linguislic Experience: Issues in Cross-Language Research*. Timonium, MD: York Press, ss. 233–277. Dostępne na: https://www.researchgate.net/publication/333815781.

Flege, J. E. *i in.* (2006) „Degree of foreign accent in English sentences produced by Korean children and adults", *Journal of Phonetics*. Academic Press, 34(2), ss. 153–175. doi: 10.1016/j.wocn.2005.05.001.

Fricke, M., Kroll, J. i Dussias, P. (2016) „Phonetic variation in bilingual speech: A lens for studying the production-comprehension link", *Journal of Memory and Language*, 89, ss. 110–137. doi: 10.1016/j.jml.2015.10.001.

Garcia-Sierra, A. *i in.* (2011) „Bilingual language learning: An ERP study relating early brain responses to speech, language input, and later word production", *Journal of Phonetics*, 39(4), ss. 546–557. doi: 10.1016/j.wocn.2011.07.002.

Gardner-Chloros, P. (2009) *Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511609787.

Gębal, P. (2014) *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.

Gębal, P. E. (2018) *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego*. Kraków: Księgarnia Akademicka.

Gębal, P. E. (2019) *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. Warszawa: PWN.

Gębal, P. E. i Miodunka, W. T. (2020) *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*. Warszawa: PWN.

Gębka-Wolak, M. (2010) „Problematyka szyku wyrazów w nauczaniu języka polskiego jako obcego", w Birecka, K. i Taczyńska, K. (red.) *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, ss. 69–78.

Genesee, F. (2003) „Rethinking bilingual acquisition.", w Dewaele, J.-M., Housen, A., i Wei, L. (red.) *Bilingualism: Challenges and directions for future research*. Bristol: Multilingual Matters, ss. 158–182.

Giannakopoulou, A., Uther, M. i Ylinen, S. (2013) „Enhanced plasticity in spoken language acquisition for child learners : Evidence from phonetic training studies in child and adult learners of English", *Child Language Teaching and Therapy*, 2(29), ss. 202–2018. doi: 10.1177/0265659012467473.

von Glasersfeld, E. (1995) *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. Routledge. doi: 10.4324/9780203454220.

Golberg, H., Paradis, J. i Crago, M. (2008) „Lexical acquisition over time in minority first language children learning English as a second language", *Applied Psycholinguistics*, 29(1), ss. 41–65. doi: 10.1017/S014271640808003X.

Gollan, T. H. i Acenas, L.-A. R. (2004) „What Is a TOT? Cognate and Translation Effects on Tip-of-the-Tongue States in Spanish-English and Tagalog-English Bilinguals", *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 30(1), ss. 246–269. doi: 10.1037/0278-7393.30.1.246.

Górska, A. (2015) „Błędy studentów z Ukrainy – zapobieganie i eliminacja w grupach o zróżnicowanych możliwościach (na podstawie doświadczeń Centrum Partnerstwa Wschodniego Uniwersytetu Opolskiego)", *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*. Uniwersytet Lodzki (University of Lodz), 22, ss. 357–370. doi: 10.18778/0860-6587.22.24.

Granlund, S. *i in.* (2019) „Language-general and language-specific phenomena in the acquisition of inflectional noun morphology: A cross-linguistic elicited-production study of Polish, Finnish and Estonian", *Journal of Memory and Language*. Academic Press Inc., 107, ss. 169–194. doi: 10.1016/j.jml.2019.04.004.

Griffee, D. T. (2012) *An Introduction to Second Language Research Methods: Design and Data*. New York: TESL-EJ Publications.

Grosjean, F. (1985) „Polyglot aphasics and language mixing: A comment on Perecman (1984)", *Brain and Language*. Academic Press, 26(2), ss. 349–355. doi: 10.1016/0093-934X(85)90048-3.

Grosjean, F. (1997) „The bilingual individual", *Interpreting*, 2(1–2), ss. 163–187.

Grosjean, F. (2010) *Bilingual: life and reality*. Cambridge: Harvard University Press.

Grosjean, F. (2015) „Bicultural bilinguals", *International Journal of Bilingualism*, 19(5), ss. 572–586. doi: 10.1177/1367006914526297.

Grosjean, F. i Miller, J. L. (1994) „Going in and out of Languages: An Example of Bilingual Flexibility", *Psychological Science*, 5(4), ss. 201–206.

Gross, M. C. *i in.* (2019) „Processing of code-switched sentences by bilingual children: Cognitive and linguistic predictors", *Cognitive Development*, 52, s. 100821. doi: 10.1016/j.cogdev.2019.100821.

Grucza, F. (1978) „Ogólne zagadnienia lapsologii", w Grucza, F. (red.) *Z problematyki błędów obcojęzycznych*. Warszawa: WSiP, ss. 9–59.

Guzmán-Muñoz, F. J. (2020) „Effects of making errors in learning a foreign language", *Journal of Cognitive Psychology*, 32(2), ss. 229–241. doi: 10.1080/20445911.2020.1711766.

Hakuta, K., Goto Butler, Y. i Witt, D. (2000) *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?*

Haman, E. *i in.* (2017) „How Does L1 and L2 Exposure Impact L1 Performance in Bilingual Children? Evidence from Polish-English Migrants to the United Kingdom", *Frontiers in Psychology*, 8(1444). doi: 10.3389/fpsyg.2017.01444.

Haugen, E. (1953) „Language Contact", w *The Norvegian Language in America*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

Hennecke, I. (2013) „Self-Repair and Language Selection in Bilingual Speech Processing", *Discours*, 12, ss. 3–20. doi: 10.4000/discours.8789.

Heredia, R. R., Blackburn, A. M. i Vega, L. A. (2020) „Moderation-Mediation Effects in Bilingualism and Cognitive Reserve", *Frontiers in Psychology*. Frontiers Media S.A., 11:572555. doi: 10.3389/fpsyg.2020.572555.

Herve, C. i Serratrice, L. (2020) „Code-mixing in bilingual children: A case study of French-English simultaneous bilinguals", *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(1), ss. 145–157.

Heryng, J. i Obrębska, M. (2018) „Czy dwujęzyczność sprzyja kreatywności ? Doniesienie z badań Does bilingualism contribute to creativity ? A research report Wprowadzenie", *Investigationes Linguisticae*, 42, ss. 1–11.

Hoff, E. *i in.* (2012) „Dual language exposure and early bilingual development", *Journal of Child Language*, 39(1), ss. 1–27. doi: 10.1017/S0305000910000759.

Hoff, E. *i in.* (2014) „Expressive vocabulary development in children from bilingual and monolingual homes: A longitudinal study from two to four years", *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), ss. 433–444. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.04.012.

Hoff, E. i Core, C. (2013) „Input and Language Development in Bilingually Developing Children", *Semin Speech Language*, 34(4), ss. 215–226. doi: 10.1055/s-0033-1353448.

Hommel, B. *i in.* (2011) „Bilingualism and creativity: benefits in convergent thinking come with losses in divergent thinking", *Frontiers in Psychology* |, 2, s. 273. doi: 10.3389/fpsyg.2011.00273.

Hopp, H. *i in.* (2019) „Syntactic development in early foreign language learning: Effects of L1 transfer, input, and individual factors", *Applied Psycholinguistics*, 40(05), ss. 1241–1267. doi: 10.1017/S0142716419000249.

De Houwer, A. (2019) „Language Choice in Bilingual Interaction”, w De Houwer, A. i Ortega, L. (red.) *The Cambridghe Handbook of bilingualism*. Cambridge: Cambrisge University Press, ss. 324–348.

Izdebska-Długosz, D. (2015) „«Szwejcarzy i Kanarzy» - o trudnościach w zastosowaniu rodzaju męskoosobowego u studentów ukraińskojęzycznych”, w Gaze, M. i Góralczyk-Mowczan, P. (red.) *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców 3*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ss. 66–76.

Izdebska-Długosz, D. (2016a) „"Czyje są te syny?”, czyli o błędach w rodzaju męskoosobowym popełnianych przez studentów ukraińskojęzycznych”, w Roter-Bourkane, A. i Kwiatkowska, A. (red.) *Horyzonty nauczania języka polskiego jako obcego*. Poznań: Wydawnictwo TetraStudi, ss. 43–57.

Izdebska-Długosz, D. (2016b) „O błędach rodzaju gramatycznego w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych”, w Luboń, A., Pasterska, J., i Uliasz, S. (red.) *Pogranicza (nie tylko) Podkarpacia*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, ss. 47–60.

Izdebska-Długosz, D. (2017) „Transfer jako pojęcie kluczowe w analizie błędów studentów ukraińskojęzycznych w polszczyźnie”, w Kordonski, R., Kordonska, O., i Muszyński, Ł. (red.) *Ukraina – Polska : doświadczenia oraz perspektywy strategicznego partnerstwa*. Lwów-Olsztyn, ss. 73–84.

Izdebska-Długosz, D. (2019) „Tęsknię po tobie – o transferowych błędach rządu czasowników w polszczyźnie studentów z Ukrainy”, *Applied Linguistics Papers*, 2(26), ss. 21–32. doi: 10.32612/uw.25449354.2019.2.pp.21-32.

Izdebska-Długosz, D. (2021a) *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*. Kraków: Księgarnia Akademicka.

Izdebska-Długosz, D. (2021b) „Polsko-ukraiński interjęzyk dzieci i młodzieży na tle interjęzyka dorosłych”, w Długosz, P., Marzęcki, R., i Kamionka, M. (red.) *Polska i Ukraina w procesie przemian społeczno-politycznych*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa, ss. 62–75.

Izdebska-Długosz, D. (2022) „"Zdejmij okulary różowe!”–błędy w szyku zdania w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych”, *Filologia Polska. Roczniki Naukowe Uniwersytetu Zielonogórskiego*, 8, ss. 37–48. doi: 10.34768/fp2022a2.

Izdebska-Długosz, D. (2023a) „Nauczanie i uczenie się języków obcych w kontraście z językami słowiańskimi w opinii Słowian wschodnich - raport z badań", *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*. The Pedagogical University of Cracow/Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, 13(359), ss. 30–43. doi: 10.24917/20820909.13.2.

Izdebska-Długosz, D. (2023b) „Statistical analysis of the Polish-Ukrainian interlanguage - the most difficult points of Polish inflection for Ukrainian speakers", *Przeglad Wschodnioeuropejski*. University of Warmia and Mazury, 14(2), ss. 383–396. doi: 10.31648/pw.9723.

Janowska, I. *i in.* (2011) *Programy nauczania języka polskiego jak obcego. Poziomy A1-C2*. Kraków: Księgarnia Akademicka.

Jędryka, B. K. (2021) *Jesteśmy wśród was. Polska szkoła oczami uczniów z doświadczeniem migracji oraz ich rodziców*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Jędryka, B. K. (2022a) „CLIL po polsku–zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w dydaktyce języka polskiego jako języka edukacji szkolnej na przykładzie przyrody", w Awramiuk, E.. i Szamryk, K. (red.) *Z problematyki kształcenia językowego*, ss. 159–185.

Jędryka, B. K. (2022b) „Dobry start uczniów z doświadczeniem migracji", *Języki Obce w Szkole*, 2, ss. 29–46.

Jędryka, B. K.. (2022c) „Wykorzystanie matematycznych zadań tekstowych w rozwijaniu kompetencji gramatycznej w dydaktyce języka polskiego jako języka edukacji szkolnej cudzoziemców", *Poradnik Językowy*, 4, ss. 39–56.

Jia, G. i Fuse, A. (2007) „Acquisition of English Grammatical Morphology by Native Mandarin-Speaking Children and Adolescents: Age-Related Differences", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(5), ss. 1280–1299. doi: 10.1044/1092-4388(2007/090).

Karpińska-Szaj, K. (2013) „Kompetencje językowe i kompetencje ogólne a specjalne potrzeby edukacyjne", w Stańczyk, J. i Nowikiewicz, E. (red.) *Dydaktyka językowa a kompetencje ogólne*. Bydgoszcz: Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy, ss. 49–60.

Kharkhurin, A. i Wei, L. (2014) „The role of code-switching in bilingual creativity", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(2), ss. 153–169. doi: 10.1080/13670050.2014.884211.

Kim, Y. S. G. (2016) „Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children", *Journal of Experimental Child Psychology*. Academic Press Inc., 141, ss. 101–120. doi: 10.1016/j.jecp.2015.08.003.

Koizumi, R. i In'nami, Y. (2013) „Vocabulary Knowledge and Speaking Proficiency among Second Language Learners from Novice to Intermediate Levels", *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5), ss. 900–913. doi: 10.4304/jltr.4.5.900-913.

Komeili, M. i Marshall, C. R. (2013) „Sentence repetition as a measure of morphosyntax in monolingual and bilingual children", *Clinical Linguistics & Phonetics*, 27(2), ss. 152–162. doi: 10.3109/02699206.2012.751625.

Komorowska, H. (2015) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Komorowska, H. (2017) „Język a tożsamość. Język pierwszy, drugi i obcy a sukcesy i niepowodzenia szkolne", *Neofilolog*, 49(1), ss. 7–24.

Kovács, Á. M. i Mehler, J. (2009) „Flexible Learning of Multiple Speech Structures in Bilingual Infants", *Science*, 325(5940), ss. 611–612. doi: 10.1126/science.1173947.

Kovács, M. i Mehler, J. (2009) „Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants", *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(16), ss. 6556 – 6560. doi: https://doi.org/10.1073/pnas.081132310.

Kowalewski, J. (2015) „Dlaczego popełniłeś ten błąd? Próba glottodydaktycznego opisu i klasyfikacji błędów popełnianych przez uczących się języka polskiego jako obcego na Ukrainie.", *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 22, ss. 337–355.

Krashen, S. D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. D. i Terrell, T. (1998) *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hemel Hempstead: Prentice-Hall Europe.

Krawczuk, A. (2009) „Błędy leksykalne i leksykalno-stylistyczne w polszczyźnie Ukraińców", *Postscriptum Polonistyczne*, 1(3), ss. 167–183.

Krawczuk, A. (2012a) „O kognitywnych uwarunkowaniach współczesnej glottodydaktyki: kategorie gramatyczne w nauczaniu Ukraińców języka polskiego", *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 19, ss. 69–82.

Krawczuk, A. (2012b) „Problemy normy języka polskiego w kraju i za granicą (na Ukrainie)", *Roczniki Humanistyczne*, LX(6), ss. 133–167.

Krawczuk, A. (2020) „Rodzaj gramatyczny w nauczaniu polszczyzny Ukraińców: perspektywa z «wewnątrz» oraz z «zewnątrz» systemu języka polskiego", *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 27, ss. 133–154. doi: 10.18778/0860-6587.27.07.

Kroll, J. *i in.* (2015) „Selection and control in bilingual comprehension and production", w Schwieter, J. W. (red.) *The Cambridge Handbook of Bilingual Processing, Chapter: Selection and control in bilingual comprehension and production*. Cambridge: Cambridge University Press, ss. 485–507.

Kroll, J. F. i Bialystok, E. (2013) „Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition", *Journal of Cognitive Psychology*. NIH Public Access, 25(5), ss. 497–514. doi: 10.1080/20445911.2013.799170.

Kroll, J. i Stewart, E. (1994) „Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations", *Journal of Memory and Language*, 33(2), ss. 149–174.

Kruschke, J. i Hetrick, W. P. (2005) „Eye Gaze and Individual Differences Consistent With Learned Attention in Associative Blocking and Highlighting", *Article in Journal of Experimental Psychology Learning Memory and Cognition*, 31(5), ss. 830–845. doi: 10.1037/0278-7393.31.5.830.

Kuhl, P. K. (1991) „Human adults and human infants show a «perceptual magnet effect» for the prototypes of speech categories, monkeys do not", *Perception&Psychophisics*, 50(2), ss. 93–107.

Kuhl, P. K. (1993) „Early linguistic experience and phonetic perception: implications for theories of developmental speech perception", *Journal of Phonetics*. Elsevier BV, 21(1–2), ss. 125–139. doi: 10.1016/s0095-4470(19)31326-9.

Kuhl, P. K. (2000) „A new view of language acquisition", *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 97(22), ss. 11850–11857. Dostępne na: www.pnas.org.

Kuhl, P. K. (2004) „Early language acquisition: Cracking the speech code", *Nature Reviews Neuroscience*. Nat Rev Neurosci, ss. 831–843. doi: 10.1038/nrn1533.

Kuhl, P. K. *i in.* (2008) „Phonetic learning as a pathway to language: New data and native language magnet theory expanded (NLM-e)", *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 363(1493), ss. 979–1000. doi: 10.1098/rstb.2007.2154.

Kuo, L. J. *i in.* (2016) „Bilingualism and phonological awareness: Re-examining theories of cross-language transfer and structural sensitivity", *Contemporary Educational Psychology*. Academic Press Inc., 46, ss. 1–9. doi: 10.1016/j.cedpsych.2016.03.002.

Kurcz, I. (2000) *Psychologia języka i komunikacji.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Kyrc, B. (2018a) „Dziecko dwujęzyczne jako uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych . Słownik dziecka dwujęzycznego – studium przypadku", *Postscriptum Polonistyczne*, 2(22), ss. 51–67. doi: 10.31261/PS.

Kyrc, B. (2018b) „W poszukiwaniu narzędzia diagnostycznego – ocena kompetencji językowej dzieci dwujęzycznych na etapie wczesnoszkolnym", *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, (25), ss. 171–186.

Kyrc, B. (2019) „Dziecko ukraińskie w polskiej szkole. Studium przypadku S.", *Kwartalnik Polonicum*, (31/32), ss. 106–112.

Lado, R. (1957) *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Larson-Hall, J. (2003) „Predicting perceptual success with segments: a test of Japanese speakers of Russian", w Liceras, J. M., Zobl, H., i Goodluck, H. (red.) *Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2002)*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, ss. 190–198.

Laufer, B. i Hulstijn, J. (2001) „Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language : The Construct of Task-Induced Involvement", *Applied Linguistics*, 22(1), ss. 1–26. doi: 10.1093/applin/22.1.1.

De Leeuw, E. i Celata, C. (2019) „Plasticity of native phonetic and phonological domains in the context of bilingualism", *Journal of Phonetics*, 75, ss. 88–93. doi: 10.1016/j.wocn.2019.05.003.

Leikin, M. (2012) „The effect of bilingualism on creativity: Developmental and educational perspectives", *International Journal of Bilingualism*, 17(4), ss. 431–447. doi: 10.1177/1367006912438300.

Lepage, A. i Busa, M. G. (2013) „Intelligibility of English L2: The Effects of Incorrect Word Stress Placement and Incorrect Vowel Reduction in the Speech of French and Italian Learners of English", *Proceedings of the International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech Concordia Working Papers in Applied Linguistics*, 5, ss. 387–400. Dostępne na: https://www.researchgate.net/publication/281559705.

Lewczuk, P. (2016) „Socjoligwistyczny status surżyka", *LingVaria*, 1(21), ss. 177–189.

Lewiński, P. (2023) *Gramatyka funkcjonalna języka polskiego*. Kraków: Universitas.

Lévy, N. i Grosjean, F. (2008) „The Lévy and Grosjean BIMOLA model", w Grosjean, F. (red.) *Studying bilinguals*. Oxford, ss. 201–210.

Lipińska, E. (2003) *Język ojczysty, język obcy, język drugi*. Kraków.

Lipińska, E. (2006) „Przyswajanie języka pierwszego a nauczenie się języka drugiego.", w *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas, ss. 19–28.

Lipińska, E. (2015) „Dwujęzyczność kognitywna", *LingVaria*, 10(20), ss. 55–68. doi: 10.12797/LV.10.2015.20.05.

Lipińska, E. i Seretny, A. (2018) „Od języka pierwszego przez odziedziczony i drugi do języka ojczystego : o polszczyźnie polskiego ucznia imigranta/reemigranta", w Gębal, P. (red.) *Edukacja wobec migracji : konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*. Kraków: Księgarnia Akademicka, ss. 83–101.

Łuczyński, E. (2010) „Akwizycja gramatyki języka polskiego", *Psychologia rozwojowa*, 15(1), ss. 9–18.

Łuniewska, M. *i in.* (2015) „Wyzwania w diagnozie rozwoju językowego dzieci dwu- i wielojęzycznych", *Głos, Język, Komunikacja*, (2013), ss. 35–56. Dostępne na: www.bi-sli.org.

Mabule, D. R. (2015) „What is this? Is It Code Switching, Code Mixing or Language Alternating?", *Journal of Educational and Social Research MCSER Publishing, Rome-Italy*. Nguyen, 5(1), ss. 339–349. doi: 10.5901/jesr.2015.v5n1p339.

Macizo, P., Bajo, T. i Martín, M. C. (2010) „Inhibitory processes in bilingual language comprehension: Evidence from Spanish–English interlexical homographs", *Journal of Memory and Language*, 63(2), ss. 232–244.

Mackey, A. i Gass, S. M. (2016) *Second Language Research: Methodology and Design*. New York; London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Mackey, W. F. (1962) „The description of bilingualism", *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 7(2), ss. 51–85. doi: 10.1017/S0008413100019393.

Macnamara, J. (1966) *Bilingualism and Primary Education: A Study of Irish Experience*. Edynburg: Edinburgh University Press.

MacWhinney, B. (2005) „A Unified Model of Language Acquisition", w Kroll, J. F. i de Groot, A. M. B. (red.) *A Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press, ss. 341–371.

Mahdi, H. H., Al-Azzawi, Q. O. i Saadoon, M. M. (2018) „Code Switching and Code Mixing: A Sociolinguistic Study of Senegalese International Students in Iraqi Colleges", *Journal of University of Babylon*, 26(3), ss. 112–122. Dostępne na: https://www.researchgate.net/publication/330225079_Code_Switching_and_Code_Mixing_A_Sociolinguistic_Study_of_Senegalese_International_Students_in_Iraqi_Colleges.

Maicusi, T., Maicusí, P. i Carrillo López, M. J. (1999) „The error in the Second Language Acquisition", *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, ss. 168–173.

Majcher-Legawiec, U. (2017) „Na przerwie i na lekcji - język specjalistyczny w edukacji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym", *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 24, ss. 243–259.

Major, R. C. i Kim, E. (1999) „The Similarity Differential Rate Hypothesis", *Language Learning151*, 49, ss. 151–183. doi: 10.1111/j.1467-1770.1996.tb01244.x.

Maliszewski, B. (2019) „Ku absencji interferencji - sposoby utrwalania poprawnych form gramatycznych w nauczaniu języka polskiego młodzieży z Ukrainy", *Roczniki Humanistyczne*, LXVII(10), ss. 99–112.

Marian, V. i Kaushanskaya, M. (2007) „Cross-linguistic transfer and borrowing in bilinguals", *Applied Psycholinguistics*. Jones, 28, ss. 369–390. doi: 10.1017.S014271640707018X.

Markowski, A. (2006) *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*. Warszawa: PWN.

Mateo, V., Özçalışka, Ş. i Hoff, E. (2017) „Parental Translation of Child Gesture Helps The Vocabulary Development of Bilingual Children", w Scott, J. i Waughtal, D. (red.) *Proceedings of the 40th Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press, ss. 241–252. doi: https://doi.org/10.57709/10446620.

Mcdonald, M. i Kaushanskaya, M. (2020) „Factors modulating cross-linguistic co-activation in bilinguals", *Journal of Phonetics*, 81, s. 100981. doi: 10.1016/j.wocn.2020.100981.

Meir, N., Walters, J. i Armon-Lotem, S. (2017) „Bi-directional cross-linguistic influence in bilingual Russian-Hebrew children", *Linguistic Approaches to Bilingualism*. John Benjamins Publishing Company, 7(5), ss. 514–553. doi: 10.1075/lab.15007.mei.

Meisel, J. M. (1994) „Code-Switching in Young Bilingual Children", *Studies in Second Language Acquisition*, 16(4), ss. 413–439. doi: 10.1017/S0272263100013449.

Miccio, A. W., Hammer, C. S. i Rodríguez, B. (2009) „Code-switching and language disorders in bilingual children", w Bulock, B. E. i Toribio, A. J. (red.) *The Cambridge Handbook of Lingustic cross-switching*. Cambridge University Press, ss. 241–252.

Mikulska, A. (2016) „Dziecko chińskie w polskiej szkole. Studium przypadku M.", w Dębski, R. i Miodunka, W. (red.) *Bilingwizm polsko-obcy dziś : od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*. Kraków: Księgarnia Akademicka, ss. 163–176.

Mikulska, A. (2019) „Czego potrzebuje współczesna szkoła wielokulturowa? Polszczyzna jako język edukacji szkolnej - refleksje nauczycieli oddziału przygotowawczego", *Języki Obce w Szkole*, (1), ss. 61–66.

Milton, J. i Donzelli, G. (2013) „The lexicon", w Herschensohn, J. i Young-Scholten, M. (red.) *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, ss. 441–460.

Miodunka, W. (2003) *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. . W stronę lingwistyki humanistycznej*. Kraków: Universitas. doi: https://orcid.org/0000-0001-6392-4786.

Miodunka, W. T. (2010) „Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego", w Gruchała, S. i Kurek, H. (red.) *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezinie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Miodunka, W. T. (2013) „O definiowaniu języków ojczystego i obcego oraz o «terminologicznym chaosie» w glottodydaktyce – polemicznie", *LingVaria*, 8(16), ss. 275–283. doi: 10.12797/LV.08.2013.16.17.

Młyński, R. (2021) „Ocena dwujęzyczności dziecięcej przy zastosowaniu formuły RIOT", *Logopaedica Lodziensia*, (5), ss. 159–170. doi: 10.18778/2544-7238.05.10.

Młyński, R. (2023) „Świadomość logopedów w zakresie glottodydaktycznej perspektywy kształcenia językowego dzieci z doświadczeniem migracji", *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 30, ss. 337–351. doi: 10.18778/0860-6587.30.21.

Montrul, S. (2011) „Morphological errors in Spanish second language learners and heritage speakers", *Studies in Second Language Acquisition*, 33(2), ss. 163–192. doi: 10.1017/S0272263110000720.

Morrow, A. *i in.* (2014) „Phonological skills in English language learners", *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. Lang Speech Hear Serv Sch, 45(1), ss. 26–39. doi: 10.1044/2013_LSHSS-13-0009.

Morton, J. B. i Harper, S. N. (2007) „What did Simon say? Revisiting the bilingual advantage". doi: 10.1111/j.1467-7687.2007.00623.x.

Mueller Gathercole, V. C. (2002a) „Command of the Mass/Count Distinction in Bilingual and Monolingual Children: An English Morphosyntactic Distinction", w Oller, K. i Eilers, R. (red.) *Language and Literacy in Bilingual Children*. Clevedon,UK: Multilingual Matters, ss. 175–206. doi: 10.21832/9781853595721-009.

Mueller Gathercole, V. C. (2002b) „Grammatical Gender in Bilingual and Monolingual Children: A Spanish Morphosyntactic Distinction", w *Language and Literacy in Bilingual Children*. Multilingual Matters, ss. 207–219. doi: 10.21832/9781853595721-010.

Muller, N. i Cantone, K. F. (2009) „Language mixing in bilingual children: code-switching?", w Bulllock, B. E. i Toribio, A. J. (red.) *The Cambridge Handbook of Lingusitic Code-switching*. New York: Cambridge University Press, ss. 199–220.

Myśliwiec, I. (2021) „Ocena przydatności narzędzia badawczego na podstawie studium przypadku dziecka bilingwalnego w ujęciu logopedycznym", *Słowo. Studia językoznawcze*, 12, ss. 226–239. doi: 10.15584/slowo.2021.12.20.

Nation, I. S. P. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nicoladis, E. (2003) „Cross-linguistic transfer in deverbal compounds of preschool bilingual children", *Bilingualism*, 6(1), ss. 17–31.

NIK (2019) *Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców*. Warszawa. Dostępne na: https://www.nik.gov.pl/plik/id,22685,vp,25384.pdf.

NIK (2023) *Kształcenie dzieci cudzoziemców w polskiej szkole*. Warszawa. Dostępne na: https://www.nik.gov.pl/kontrole/P/23/021/.

Nowak, I. (2015) „Transfer w kontekście dydaktyki językowej doby postkomunikacyjnej", *Lingwistyka Stosowana*, 12, ss. 69–80.

Nunan, D. (2013) *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Toole, C. *i in.* (2017) „Parent report of early lexical production in bilingual children: a cross-linguistic CDI comparison", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(2), ss. 124–145. doi: 10.1080/13670050.2016.1179258.

Odlin, T. (1989) *Language Transfer*. Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9781139524537.

Ohana, O. i Armon-Lotem, S. (2023) „Parental reports on the lexicon of children from diverse bilingual populations", *Frontiers in Psychology*. Frontiers Media SA, 14, s. 1123983. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1123983.

Oller, D. K., Pearson, B. Z. i Cobo-Lewis, A. B. (2007) „Profile Effects in Early Bilingual Language and Literacy", *Applied Psycholinguistics*, 28(2), ss. 191–230. Dostępne na: https://www.researchgate.net/publication/225066197_Profile_Effects_in_Early_Bilingual_Language_and_Literacy.

Oppenheim, G. M., Dell, G. S. i Schwartz, M. F. (2010) „The dark side of incremental learning: A model of cumulative semantic interference during lexical access in speech production", *Cognition*. NIH Public Access, 114(2), ss. 227–252. doi: 10.1016/j.cognition.2009.09.007.

Otwinowska-Kasztelanic, A. *i in.* (2012) „Dwujęzyczność u progu edukacji szkolnej – interdyscyplinarny projekt badawczy", *Neofilolog*, 39(1), ss. 7–29.

Otwinowska, A. *i in.* (2020) „Polish–English bilingual children overuse referential markers: MLU inflation in Polish-language narratives", *First Language*, 42(2), ss. 191–215. doi: 10.1177/0142723720933769.

Ozernyi, D. M. (2022) „Some remarks on the history of transfer in language studies", *Proceedings of the Linguistic Society of America*, 7(1), s. 5206. doi: 10.3765/plsa.v7i1.5206.

Paap, K. R. (2019) „Bilingualism in Cogitive Science: The characteristics and Consequences of Bilingual Language Control", w De Houwer, A. i Ortega, L. (red.) *The Cambridge Handbook of Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, ss. 435–465.

Pamuła-Behrens, M. (2018) „Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie", *Postscriptum Polonistyczne*, 2(22), ss. 171–186. doi: 10.31261/ps_p.2018.22.11.

Pamuła-Behrens, M. i Szymańska, M. (2017a) *Uczenie uczniów z doświadczeniem migracji – analiza potrzeb*.

Pamuła-Behrens, M. i Szymańska, M. (2017b) *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji*. Dostępne na: http://fundacjareja.eu/wp-content/uploads/2015/11/PRZEWODNIK-W-POLSKIEJ-SZKOLE.pdf.

Pamuła-Behrens, M. i Szymańska, M. (2018) *Metodyka nauczania dzieci z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL - Matematyka*. Kraków.

Pamuła-Behrens, M. i Wrona, J. (2022) *Poradnik dla specjalistów pracujących z osobami z doświadczeniem migracji Poradnik dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Paradis, J. (2001) „Do bilingual two-year-olds have separate phonological systems?", *International journal of bilingualism*, 5(1), ss. 19–38.

Paradis, J. (2010a) „Bilingual children's acquisition of English verb morphology: Effects of language exposure, structure complexity, and task type", *Language Learning*, 60(3), ss. 651–680. doi: 10.1111/j.1467-9922.2010.00567.x.

Paradis, J. (2010b) „The interface between bilingual development and specific language impairment", *Applied Psycholinguistics*, 31(2), ss. 227–252. doi: 10.1017/S0142716409990373.

Paradis, J. *i in.* (2011) „Bilingual children's acquisition of the past tense: A usage-based approach", *Journal of Child Language*, 38(3), ss. 554–578. doi: 10.1017/S0305000910000218.

Paradis, J. (2011) „Individual differences in child English second language acquisition", *Linguistic Approaches to Bilingualism*. John Benjamins Publishing Company, 1(3), ss. 213–237. doi: 10.1075/lab.1.3.01par.

Paradis, J. *i in.* (2017) „Children's Second Language Acquisition of English Complex Syntax: The Role of Age, Input, and Cognitive Factors", *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge University Press, 37, ss. 148–167. doi: 10.1017/S0267190517000022.

Paradis, J. i Genesee, F. (1996) „Article in Studies in Second Language Acquisition", *Studies in second language acquisition*, 18, ss. 1–25. doi: 10.1017/S0272263100014662.

Paradis, J., Genesee, F. i Crago, M. B. (2019) *Dual Language Development & Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. Baltomore-London-Sydney: Paul H Brookes Publishing.

Peal, E. i Lambert, W. E. (1962) „The relation of bilingualism to intelligence.", *Psychological Monographs: General and Applied*. American Psychological Association (APA), 76(27), ss. 1–23. doi: 10.1037/h0093840.

Pędrak, A. (2018) „Wielowymiarowość dwujęzyczności dzieci (w kontekście emigracji).", *Społeczeństwo. Edukacja. Język*, (2), ss. 149–163. doi: 10.19251/sej/2018.7(12).

Peña, E., Bedore, L. M. i Rappazzo, C. (2003) „Comparison of Spanish, English, and Bilingual Children's Performance Across Semantic Tasks", *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34(1), ss. 5–16. doi: 10.1044/0161-1461(2003/001).

Perani, D. *i in.* (2003) „The Role of Age of Acquisition and Language Usage in Early, High-Proficient Bilinguals: An fMRI Study During Verbal Fluency", *Hum. Brain Mapping*, 19, ss. 170–182. doi: 10.1002/hbm.10110.

Petitto, L. A. *i in.* (2001) „Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition Educational Neuroscience View project RAVE-Robot Avatar Thermal Enhanced Tool View project", *Journal of Child Language*, 28(2), s. 453±496. doi: 10.1017/S0305000901004718.

Pienemann, M. (2015) „An Outline of Processability Theory and Its Relationship to Other Approaches to SLA", *Language Learning*, 65(1), ss. 123–151. doi: 10.1111/lang.12095.

PIENEMANN, M. (1998) „Developmental dynamics in L1 and L2 acquisition: Processability Theory and generative entrenchment", *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(1), ss. 1–20. doi: 10.1017/S1366728998000017.

Pienemann, M. i Lenzing, A. (2015) „Processability Theory", w VanPatten, B. i Williams, J. (red.) *Theories in second language acquisition: An introduction*. New York, London: Routledge, Taylor & Francis Group, ss. 159–179.

Pinker, S. (1991) „Rules of Language", *Science*, 253(5019), ss. 530–535.

Pinker, S. (1999) *Words and Rules: The Ingredients of Language*. Nowy Jork: Basic Books.

Pinker, S. (2008) *The Stuff of Thought: Language as a Window into Human Nature*. Nowy Jork: Viking Press.

Pinker, S. i Ullman, M. T. (2006) „The past and future of the past tense", *Trends in Cognitive Sciences*, 6(11), ss. 456–463.

Polinsky, M. i Scontras, G. (2020) „Understanding heritage languages", *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(1), ss. 4–20. doi: 10.1017/S1366728919000245.

Portocarrero, J. S., Burright, R. G. i Donovick, P. J. (2007) „Vocabulary and verbal fluency of bilingual and monolingual college students", *Archives of Clinical Neuropsychology*, 22, ss. 415–422. doi: 10.1016/j.acn.2007.01.015.

Prizel-Kania, A. (2013) *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*. Kraków: Księgarnia Akadmicka.

Rabiej, A. (2015) „Podejścia do błędów i ich poprawy we współczesnej glottodydaktyce", *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*. Uniwersytet Lodzki (University of Lodz), 22, ss. 61–73. doi: 10.18778/0860-6587.22.04.

Rankin, T. i Unsworth, S. (2016) „Beyond poverty: Engaging with input in generative SLA", *Second Language Research*, 32(4), ss. 563–572. doi: 10.1177/0267658316648732.

Roessingh, H. i Elgie, S. (2009) „Early Language and Literacy Development Among Young English Language Learners: Preliminary Insights from a Longitudinal Study", *TESL Canada Journal*, 26(2), ss. 24–45. doi: 10.18806/tesl.v26i2.413.

Rose, S. B. i Abdel Rahman, R. (2016) „Cumulative semantic interference for associative relations in language production", *Cognition*. Elsevier B.V., 152, ss. 20–31. doi: 10.1016/j.cognition.2016.03.013.

Rothman, J. (2011) „L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model", *Second Language Research*. SAGE Publications Ltd, 27(1), ss. 107–127. doi: 10.1177/0267658310386439.

Rothman, J. (2015) „Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered", *Bilingualism*. Cambridge University Press, 18(2), ss. 179–190. doi: 10.1017/S136672891300059X.

Rothman, J. *i in.* (2016) „Older age of onset in child L2 acquisition can be facilitative: evidence from the acquisition of English passives by Spanish natives", *Journal of Child Language*, 43(3), ss. 662–686. doi: 10.1017/S0305000915000549.

Rothman, J. *i in.* (2019) „Formal Linguistic Approaches to Adult L2 Acquisition and Processing", w Schwieter, J. W. i Benati, A. (red.) *The Cambridge Handbook of Language Learning*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, ss. 13–40.

Rubio-Fernández, P. (2016) „Why are bilinguals better than monolinguals at false-belief tasks?", *Psychonomic Bulletin & Review*, 24(3), ss. 987–998. doi: 10.3758/s13423-016-1143-1.

Runnqvist, E. *i in.* (2012) „Cumulative semantic interference is blind to language: Implications for models of bilingual speech production", *Journal of Memory and Language*, 66(4), ss. 850–869. doi: 10.1016/j.jml.2012.02.007.

Schnur, T. T. (2014) „The persistence of cumulative semantic interference during naming", *Journal of Memory and Language*, 75, ss. 27–44.

Schumann, J. H. (1986) „Research on the acculturation model for second language acquisition", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), ss. 379–392. doi: 10.1080/01434632.1986.9994254.

Schwartz, M., Kozminsky, E. i Leikin, M. (2009) „Socio-linguistic factors in second language lexical knowledge: the case of second-generation children of Russian-Jewish immigrants in Israel", *Language, Culture and Curriculum*, 22(1), ss. 15–28. doi: 10.1080/07908310802504119.

Selinker, L. (1972) „Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), ss. 209–231.

Şen, Y. i Kuleli, M. (2015) „The Effect of Vocabulary Size and Vocabulary Depth on Reading in EFL Context", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Elsevier BV, 199, ss. 555–562. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.546.

Seretny, A. (2010) „Rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się przez obcowanie z tekstem", *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, 17, ss. 547–559.

Seretny, A. (2011) *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Seretny, A. (2018) „Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki", *Postscriptum Polonistyczne*, 2(22), ss. 139–156. doi: 10.31261/ps_p.2018.22.09.

Seretny, A. (2024) *Polszczyzna jako język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej*. Kraków: Universitas.

Seretny, A. i Lipińska, E. (2005) *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.

Serratrice, L. (2019) „Becoming Bilingual in Early Childhood", w De Houwer, A. i Ortega, L. (red.) *Tha Cambridge Handbook of Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, ss. 15–35.

Shay, O. (2015) „To Switch or Not to Switch: Code-switching in a Multilingual Country", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Elsevier B.V., 209(July), ss. 462–469. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.11.253.

Silva-Corvalán, C. i Treffers-Daller, J. (2015) „Digging into dominance: A closer look at language dominance in bilinguals", w *Language Dominance in Bilinguals*. Cambridge University Press, ss. 1–14. doi: 10.1017/CBO9781107375345.001.

Silvén, M. *i in.* (2014) „Speech perception and vocabulary growth", *International Journal of Behavioral Development*, 38(4), ss. 323–332. doi: 10.1177/0165025414533748.

Singh, L. (2019) „Does infant speech perception predict later vocabulary development in bilingual infants?", *Journal of Phonetics*, 76, s. 100914. doi: 10.1016/j.wocn.2019.100914.

Smoczyńska, Magadalena *i in.* (2015) *Standaryzowane Narzędzia do Oceny Wypowiedzi SNOW*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Smoczyńska, Magdalena *i in.* (2015a) *Test Rozwoju Językowego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Smoczyńska, Magdalena *i in.* (2015b) *Test Rozwoju Językowego TRJ. Podręcznik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Smoczyńska, M. (2020) „Test Rozwoju Językowego (TRJ) jako psychometryczne narzędzie diagnozy zaburzeń rozwoju językowego u dzieci polskojęzycznych", *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 39(3), ss. 133–154. doi: 10.17951/lrp.2020.39.3.133-154.

Snow, C. E. i Hoefnagel-Höhle, M. (1977) „Age differences in the pronunciation of foreign sounds", *Language and Speech*. Sage PublicationsSage CA: Thousand Oaks, CA, 20(4), ss. 357–365. doi: 10.1177/002383097702000407.

So, C. K. i Best, C. T. (2010) „Cross-language perception of non-native tonal contrasts: Effects of native phonological and phonetic influences", *Language and Speech*. NIH Public Access, 53(2), ss. 273–293. doi: 10.1177/0023830909357156.

Sopata, A. (2013) „Dwujęzyczność, trójjęzyczność, wielojęzyczność: podobieństwa i różnice", w Stanisław, P. i Teresa, T. (red.) *Scripta manent – res novae*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, ss. 399–408.

Spychała, M. (2013) „Ewolucja struktury kompetencji komunikacyjnej: od kompetencji językowej do interkulturowej kompetencji negocjacyjne", w Stańczyk, J. i Nowikiewicz, E. (red.) *Dydaktyka językowa a kompetencje ogólne*. Bydgoszcz: Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy, ss. 25–34.

Sreena, S. i Ilankumaran, M. (2018) „Developing Productive Skills Through Receptive Skills – A Cognitive Approach", *International Journal of Engineering & Technology*, 7(4.36), s. 669. doi: 10.14419/ijet.v7i4.36.24220.

Stæhr, L. S. (2008) „Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing", *Language Learning Journal*, 36(2), ss. 139–152.

Stasiowska, P. (2023) „Uczeń z doświadczeniem migracji w polskim systemie edukacji - okiem praktyka", *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*. The Pedagogical University of Cracow/Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, 13(359), ss. 57–71. doi: 10.24917/20820909.13.4.

Swain, M. (2005) „The Output Hypothesis: Theory and Research", w *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Routledge, ss. 495–508. doi: 10.4324/9781410612700-38.

Świdrowska, E. i Stano, K. (2025) *Uczniowie z Ukrainy z doświadczeniem uchodźstwa w polskich szkołach. Co zmieniło się w roku szkolnym 2024/2025? Raport z analizy danych Stan na październik 2024.*

Szulc, A. (1994) *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.

Szybura, A. (2016) „Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów", *Języki Obce w Szkole,* (1), ss. 112–117. Dostępne na: http://www.certyfikatpolski.pl/pl/.

Szymańska, M. (2020) „Rozwijanie języka edukacji szkolnej na przykładzie streszczenia", *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, 29, ss. 123–138. doi: 10.31261/tpdjp.2020.29.09.

Szymańska, M. (2021) „Metoda JES-PL jako wsparcie w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji", *Didaktické studie,* 13(1), ss. 15–27.

Tare, M. i Gelman, S. A. (2010) „Can you say it another way? Cognitive factors in bilingual children's pragmatic language skills", *Journal of Cognition and Development,* 11(2), ss. 137–158. doi: 10.1080/15248371003699951.

Tarłowski, A., Wodniecka, Z. i Marzecová, A. (2013) „Language Switching in the Production of Phrases", *Journal of Psycholinguistic Research,* 42(2), ss. 103–118. doi: 10.1007/s10936-012-9203-9.

Thomas, E. M. *i in.* (2014) „Acquiring complex structures under minority language conditions: Bilingual acquisition of plural morphology in Welsh", *Bilingualism: Language and Cognition,* 17(3), ss. 478–494. doi: 10.1017/S1366728913000497.

Tomasello, M. (2002) *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Tonzar, C., Lotto, L. i Job, R. (2009) „L2 Vocabulary Acquisition in Children: Effects of Learning Method and Cognate Status", *Language Learning*. John Wiley & Sons, Ltd, 59(3), ss. 623–646. doi: 10.1111/j.1467-9922.2009.00519.x.

Touchie, H. Y. (1986) „Second language learning errors: Their types, causes, and treatment", *JALT Journal*, 8(1), ss. 75–80.

Truscott, J. i Sharwood Smith, M. (2019) „Theoretical Frameworks in L2 Acquisition", w Schwieter, J. W. i Benati, A. G. (red.) *The Cambridge Handbook of Language Learning*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, ss. 84–108.

Tyler, M. D., Best, C. T., Goldstein, L. M., *i in.* (2014) „Investigating the role of articulatory organs and perceptual assimilation of native and non-native fricative place contrasts", *Developmental Psychobiology*. John Wiley and Sons Inc., 56(2), ss. 210–227. doi: 10.1002/dev.21195.

Tyler, M. D., Best, C. T., Faber, A., *i in.* (2014) „Perceptual assimilation and discrimination of non-native vowel contrasts", *Phonetica*. S. Karger AG, 71(1), ss. 4–21. doi: 10.1159/000356237.

Unsworth, S. (2007) „Child L2, Adult L2, Child L1: Differences and Similarities. A Study on the Acquisition of Direct Object Scrambling in Dutch", *Language Acquisition,* 14(2), ss. 215–217. doi: 10.1080/10489220701353891.

Unsworth, S. *i in.* (2014) „The role of age of onset and input in early child bilingualism in Greek and Dutch", *Applied Psycholinguistics*, 35(4), ss. 765–805. doi: 10.1017/S0142716412000574.

Valentini, A. i Serratrice, L. (2021) „What Can Bilingual Children Tell Us About the Developmental Relationship Between Vocabulary and Grammar?", *Cognitive Science*. John Wiley and Sons Inc, 45(11), s. e13062. doi: 10.1111/cogs.13062.

Valentini, A. i Serratrice, L. (2023) „Longitudinal Predictors of Listening Comprehension in Bilingual Primary School-Aged Children", *Language Learning*. John Wiley and Sons Inc, 73(1), ss. 5–46. doi: 10.1111/lang.12513.

Valian, V. (2015) „Bilingualism and cognition", *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(1), ss. 3–24. doi: 10.1017/S1366728914000522.

VanPatten, Bill (2015) „Input processing in adult second language acquisition", w VanPatten, Biil i Williams, J. (red.) *Theories in second language acquisition: An introduction*. Nowy Jork: Routledge, Taylor & Francis Group, ss. 113–134.

Verhagen, J., Leseman, P. i Messer, M. (2015) „Phonological Memory and the Acquisition of Grammar in Child L2 Learners", *Language Learning*. John Wiley & Sons, Ltd, 65(2), ss. 417–448. doi: 10.1111/lang.12101.

Webb, S. (2005) „Receptive and productive vocabulary learning: The Effects of Reading and Writing on Word Knowledge", *Studies in Second Language Acquisition*, 27(1), ss. 33–52. doi: 10.1017/S0272263105050023.

Weinreich, U. (1953) *Languages in Contact*. Mouton: The Hague.

Weinreich, U. (2007) „Języki w kontakcie", w Kurcz, I. (red.) *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ss. 43–56.

Wodniecka, Z. *i in.* (2010) „Does bilingualism help memory? Competing effects of verbal ability and executive control", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Taylor & Francis, 13(5), ss. 575–595. doi: 10.1080/13670050.2010.488287.

Wodniecka, Z. (2011) „Dwujęzyczność. Właściwości dwujęzycznego umysłu i specyfika badań psychologicznych nad dwujęzycznością.", w Kurcz, I. i Okuniewska, H. (red.) *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica, ss. 253–284.

Wodniecka, Z. *i in.* (2018) „Kiedy 1+1 =/ 2, czyli jak dwujęzyczni przyswajają i przetwarzają język(i)", w Czaplewska, E. (red.) *Logopedia międzykulturowa*. Gdańsk: Harmonia Universalis, ss. 92–131.

Wolna, A. i Wodniecka, Z. (2022) „Dwujęzycznzy mózg: przegląd najważniejszych doniesień", *Neuropsychiatria i Neuropsychologia*, 17(1–2), ss. 66–73. doi: 10.5114/nan.2022.117089.

Wróblewska-Pawlak, K. (2013) „Naturalna dwujęzyczność czyli o dwujęzycznym wychowaniu dzieci", *Języki Obce w Szkole*, (1), ss. 89–97.

Yan, S. i Nicoladis, E. (2009) „Finding le mot juste: Differences between bilingual and monolingual children's lexical access in comprehension and production", *Bilingualism*. Cambridge University Press, 12(3), ss. 323–335. doi: 10.1017/S1366728909990101.

Zawadzka, E. (2004) *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian,*. Kraków: Impuls.

Zdorenko, T. i Paradis, J. (2011) „Articles in child L2 English: When L1 and L2 acquisition meet at the interface", *First Language*, 38(1–2), ss. 38–62. doi: 10.1177/0142723710396797.

Van Zeeland, H. i Schmitt, N. (2013) „Incidental vocabulary acquisition through L2 listening: A dimensions approach". doi: 10.1016/j.system.2013.07.012.

Zgółkowa, H. (2016) *Słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym. Listy frekwencyjne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Zurer Pearson, B. (2002) „Narrative competence among monolingual and bilingual school children in Miami", w Oller, K. D. i Eilers, R. (red.) *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters, ss. 135–174.

Zurer Pearson, B. (2013) *Jak wychować dziecko dwujezyczne*. Poznań: Media Rodzina.

Zurer Pearson, B., Fernández, S. C. i Oller, D. K. (1993) „Lexical Development in Bilingual Infants and Toddlers: Comparison to Monolingual Norms", *Language Learning*, 43(1), ss. 93–120. doi: 10.1111/j.1467-1770.1993.tb00174.x.

Zwiers, J. (2008) *Building academic language: Essential practices for content classrooms, grades 5-12.* San Francisco: John Wiley & Sons.

Zdjęcia wykorzystane w rozdziale 6 pt. „Propozycje wsparcia językowego”:

Freepik. (2024). *Grupa uroczych zwierzątek na białym tle.* Freepik. https://pl.freepik.com/darmowe-zdjecie/grupa-uroczych-zwierzatek-na-bialym-tle_36028764.htm

Freepik. (2024). *Żyrafa w dzikiej przyrodzie.* Freepik. https://pl.freepik.com/darmowe-zdjecie/dzirafa-w-dzikiej-przyrodzie_261864679.htm

Freepik. (2024). *Fotorealistyczna scena dzikich słoni.* Freepik. https://pl.freepik.com/darmowe-zdjecie/fotorealistyczna-scena-dzikich-sloni_180900561.htm

Freepik. (2024). *Baby turtles hatching on the seaside* [AI-generated image]. Freepik. https://www.freepik.com/free-ai-image/baby-turtles-hatching-seaside_47998312.htm

Freepik. (2024). *Close-up of monkeys smiling* [AI-generated image]. Freepik. https://www.freepik.com/free-ai-image/close-up-monkeys-smiling_69223223.htm

Freepik. (2024). *Lion in a dry forest landscape* [AI-generated image]. Freepik. https://www.freepik.com/free-ai-image/lion-dry-forest-landscape_234921748.htm

Vladimircech/Freepik. (2024). *Summer fight between brown bear brothers (Ursus arctos).* Freepik. https://www.freepik.com/free-photo/summer-fight-brothers-bears-ursos-arctos_16206017.htm

Wirestock/Freepik. (2024). *Close-up of two zebras standing near each other.* Freepik. https://www.freepik.com/free-photo/closeup-two-zebras-standing-near-each-other_8858014.htm

Freepik. (2024). *Cute penguins standing near each other, showing affection* [AI-generated image]. Freepik. https://www.freepik.com/free-ai-image/cute-penguins-standing-each-other-showing-affection_94946395.htm

Freepik. (2024). *Portrait of millennial friends living in the countryside after moving from the city* [AI-generated image]. Freepik. https://www.freepik.com/free-ai-image/portrait-millennial-friends-living-life-country-side-after-moving-from-city_151971066.htm

Freepik. (2024). *Full shot of boys with sunglasses posing with copy space.* Freepik. https://www.freepik.com/free-photo/full-shot-boys-with-sunglasses-posing-with-copy-space_6743365.htm

Freepik. (2024). *Cute fish underwater* [AI-generated image]. Freepik. https://www.freepik.com/free-ai-image/cute-fish-underwater_59227411.htm

pch.vector/Freepik. (2024). *Dzieci oglądające telewizję.* Freepik. https://pl.freepik.com/darmowe-wektory/dzieci-ogladaja-telewizje_9174445.htm

stockgiu/Freepik. (2024). *Książka otwarta z bajkowym smokiem, zamkiem, wojownikiem i syrenką.* Freepik. https://pl.freepik.com/darmowe-wektory/ksiazka-otwarta-z-bajkowym-smokiem-w-zamku-z-wojownikiem-i-syrenka_4938905.htm