



Dr Zdzisława Orłowska-Popek
Dr Marzena Błasiak-Tytuła
Katedra Logopedii i Zaburzeń Rozwoju
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

***Dziennik wydarzeń jako technika kształtowania kompetencji
komunikacyjnej w sytuacji dwujęzyczności.***

W dobie globalizacji i nasilonych ruchów migracyjnych naturalną konsekwencją staje się powszechna dwu- oraz wielojęzyczność. W ostatnich latach nie tylko Polacy chętnie osiedlają się za granicą (szczególnie na terenie Unii Europejskiej), ale również w naszym kraju wzrasta liczba imigrantów (najczęściej z Ukrainy). W związku z tym język polski zaczyna pełnić różną funkcję. Dla dzieci Polaków żyjących poza granicami Polski będzie językiem funkcjonalnie drugim, choć przyswajany jest jako pierwszy lub równocześnie z drugim językiem wówczas, gdy tylko jedno z rodziców jest użytkownikiem języka polskiego. Powszechnie używa się również terminu język odziedziczony (heritage language), czyli język ojczysty migrantów, używany w środowisku domowym (etnicznym). Mimo, iż jest on przyswajany jako pierwszy, jego użytkownicy rzadko osiągają w nim pełną kompetencję, ponieważ dominujący staje się język kraju osiedlenia. Język odziedziczony przyswajany jest w sposób naturalny, drogą ustno-słuchową i używany w podstawowych obszarach komunikacyjnych (dom, rodzina, szkoła, praca, sąsiedztwo i kręgi etniczne oraz kościoły), określa tożsamość jego użytkowników umożliwiając im jednocześnie kontakt z krajem ojczystym oraz dziedzictwem narodowym (por. Lipińska 2015). W Polsce, dla dzieci

imigrantów z kolei język polski będzie językiem drugim, funkcjonalnie pierwszym. Dzieci migrantów będą zatem wychowywać się w sytuacji dwujęzyczności (czasem wielojęzyczności). Dwujęzyczność zakłada istnienie dwóch różnych systemów językowych, języka pierwszego (J1) oraz języka drugiego (J2). Proces ich nabywania rozpoczyna się w przypadku dzieci albo równocześnie (dwujęzyczność symultaniczna), albo sukcesywnie, tzn. akwizycja drugiego języka następuje po częściowym/całkowitym opanowaniu języka przyswajanego w pierwszej kolejności (dwujęzyczność sekwencyjna).

Warto również przytoczyć tu podział i terminy wprowadzone przez Jagodę Cieszyńską-Rożek (2013: 165): *dwujęzyczność klasyczna*, która odnosi go do tych dzieci, których jedno z rodziców jest migrantem, drugie jest rodzimym użytkownikiem języka kraju przyjmującego oraz *dwujęzyczność pierwszego pokolenia*, która odnosi się do dzieci urodzonych w nowym kraju nowego osiedlenia rodziców lub przybyłych do niego w okresie prelingwalnym. Badania naukowe potwierdzają, że czynnikiem wysoce różnicującym kompetencje językowe i komunikacyjne dzieci bilingwalnych jest intensywność kontaktu z jednym i drugim językiem (szerzej na ten temat – zob. De Houwer 2011, Błasiak-Tytuła 2017).

Rodzice oraz specjaliści pracujący z dziećmi dwujęzycznymi muszą rozumieć, że dwujęzyczność stanowi korzyść dla dziecka tylko wówczas, gdy ma ono szansę rozwinąć w pełni kompetencje językowe, komunikacyjne oraz kulturowe zarówno w mowie, jak i w piśmie w obu systemach językowych. Dwujęzyczność jest procesem, a nie sytuacją stałą, oznacza to, że dzieci wychowywane w środowisku dwujęzycznym podlegają procesowi stawania się osobą dwujęzyczną a ich kompetencje językowe będą zmieniać się w zależności od różnych czynników np. kolejności przyswajania języków, wieku rozpoczęcia przyswajania języka drugiego lub strategii przyswajania języka.

Dziennik wydarzeń w sytuacji dwujęzyczności

W sytuacji dwujęzyczności niewystarczająca ilość i nieprawidłowa jakość bodźców językowych może prowadzić do niewykształcenia systemu językowego (lub systemów językowych) u dziecka bilingwalnego, może spowodować niedostateczne kompetencje językowe i komunikacyjne (na ten temat Błasiak-Tytuła 2013, 2015a, 2015b; Cieszyńska 2006, 2012, 2013). Konsekwencją może być niepożądane zjawisko semilingwizmu (tzw. półjęzyczności), czyli niepełnej kompetencji językowej i komunikacyjnej w dwóch

systemach językowych. Zjawisko to występuje wówczas, gdy zarówno pierwszy jak i drugi język zostały opanowane w stopniu niewystarczającym, co w konsekwencji prowadzi do różnych problemów nie tylko komunikacyjnych (na ten temat Bratt Paulston 1992: 26). Według J. Cumminsa (1994), semilingwizm najczęściej występuje wśród dzieci migrantów, które mogą doświadczać zaniku J1 jeszcze przed rozpoczęciem nabywania J2. Semilingwizm powstaje w środowisku, które nie sprzyja dwujęzyczności, pod wpływem czynników socjologicznych, ekonomicznych oraz politycznych (na ten temat Błasiak 2011).

By nie dopuścić do niewykształcenia systemów językowych w umyśle dziecka, należy zapewnić mu odpowiednią stymulację językową w obydwu nabywanych językach. Technika, która pomaga budować, a później doskonalić kompetencję językową, komunikacyjną i kulturową jest dziennik wydarzeń. Spontaniczne tworzenie zdań, opowiadań, zapisywanie informacji o ważnych wydarzeniach z życia pozwala uczyć rozumienia świata, w tym emocji, sytuacji i relacji społecznych.

Dziennik wydarzeń to jedna z technik logopedycznych, z której można skorzystać podczas pracy z dziećmi z zaburzeniami komunikacji językowej. Wskazane jest także sięganie po tę technikę w każdej takiej sytuacji, gdy dziecko ma opóźniony rozwój mowy i trudność sprawia mu budowanie zdań gramatycznie poprawnych, a więc także w sytuacji dzieci dwujęzycznych. Kiedy terapeuta/rodzic/opiekun musi programować język, by zbudować system językowy wskazane jest tworzenie dziennika wydarzeń, który pomaga w nabywaniu i bogaceniu języka. Dzięki zapisom możliwe jest utrwalanie poznanych form w użyciu i formowanie intencjonalności. Dziennik wydarzeń w systemowych oddziaływaniach edukacyjnych pełni, więc rolę programu intencjonalno-pojęciowego, którego ramy muszą być ściśle określone w zależności od umiejętności i doświadczenia językowego dziecka. W domu i przedszkolu, a także na zajęciach terapeutycznych powstaje specjalny rodzaj dziennika, który służy kształceniu kompetencji językowej i komunikacyjnej. Dorośli zapisują to, co zostało powiedziane w konkretnej sytuacji, czytają dziecku i wracają do ważnych zdarzeń w życiu malucha, a dziecko niemówiące zaczyna mówić, bo powtarza, a potem czyta to, co zostało zapisane w dzienniku. Jak pisze J. Cieszyńska „W sytuacji zaburzeń kształtowania się komunikacji językowej lub utrudnionych warunków odbioru mowy, jak to jest w przypadku bilingwizmu, wielojęzyczności czy uszkodzeń słuchu, zespołu Aspergera, spektrum autyzmu, zespołu Downa, konieczna jest możliwość odwołania się do utrwalonej w przestrzeni kartki rozmowy” (Cieszyńska-Rożek 2013: 336-337). Bardzo istotne, by kształtować język codzienny, bazując na wiedzy o świecie użytkownika języka. Nie może się to dziać w oderwaniu od doświadczenia dziecka. Najlepiej, gdy wpisy do dziennika są

sporządzane w obecności dziecka, gdy zdarzenie jeszcze jest w pamięci. Dzięki takiemu postępowaniu może stopniowo rozwijać się proces rozumienia i tworzenia wypowiedzi. Tym bardziej, że dorośli powinni od tej chwili dbać o możliwość powtarzania zapisów pod fotografiami, obrazkami czy rysunkami zarówno w domu, w gabinecie terapeutycznym, jak i w przedszkolu czy podczas wizyty u rodziny, czy znajomych. J. Cieszyńska-Rożek podkreśla, że „Rodzice, którzy podjęli w domu trud pisania dziennika zwracają uwagę, że pełni on także funkcję słownika. Gdy dziecko, z braku słów lub z powodu nieznamości struktury, nie potrafi przekazać werbalnie informacji, sięga po dziennik i szuka podobnej lub takiej samej sytuacji komunikacyjnej” (Cieszyńska-Rożek 2013: 350). Dla dziecka to istotna pomoc, bo może już dzięki takim zachowaniom uczestniczyć w komunikacji.

Rysowanie i opisywanie w dzienniku wydarzeń sytuacji, w których dziecko dwujęzyczne uczestniczyło, pozwala je utrwalać i nanosić na nie znaczenia słów oraz całych konstrukcji językowych. Dzięki tej technice terapeutycznej dziecko ma możliwość poznać nowe pojęcia i struktury w jednym i drugim języku, które pozwolą mu opisywać najbliższy świat oraz skutecznie komunikować się z rodziną. Dziennik wydarzeń poszerza między innymi zasób leksykalny dziecka i uczy je stosowania reguł gramatycznych (morfologicznych i syntaktycznych), kształtuje rozumienie sytuacji w ścisłym powiązaniu z werbalnym przekazywaniem znaczeń, uczy systemu językowego poprzez użycie oraz kształtuje kompetencję komunikacyjną i kulturową (por. Cieszyńska-Rożek 2013: 345).

W sytuacji dwujęzyczności szczególnej wagi nabierają wszelkie oddziaływania logopedyczne mające na celu budowanie kompetencji narracyjnej w jednym i drugim języku. Kompetencja ta bowiem zapewni dzieciom dwujęzycznym lepsze rozumienie sytuacji życiowej, w jakiej się znalazły, tj. funkcjonowanie na styku dwóch różnych kultur. Konieczne jest wtedy stwarzanie dzieciom wielu możliwości do budowania tekstów narracyjnych, przede wszystkim do opowiadania o wydarzeniach z własnego życia. Bardzo istotna jest też współpraca z rodziną dziecka, np. zachęcanie członków rodziny do tworzenia początkowo prostych opowieści, wierszyków, piosenek w ich rodzimym języku oraz do gry na tradycyjnych instrumentach, gotowania tradycyjnych potraw, śpiewania tradycyjnych rymowanek i piosenek, które są reprezentatywne dla ich kultury. Spontaniczne tworzenie opowiadań, zapisywanie informacji o ważnych wydarzeniach z życia pozwala uczyć rozumienia świata, w tym emocji, sytuacji i relacji społecznych (Błasiak-Tytuła 2015).

Na kolejnych kartach w dzienniku dziecko poznaje swoich najbliższych, przedmioty z najbliższego otoczenia, ale także nazwy czynności, które wykonuje lub są wykonywane

przez innych. Istotne znaczenie ma wtedy zapis, do którego w dowolnej chwili można powrócić, a gdy dziecko ma problem z nazywaniem, podpisy pod zdjęciami, rysunkami mogą być ponownie przeczytane najpierw przez dorosłych, a potem powtórzone przez dziecko. W ten sposób dziecko małymi krokami przygotowuje się, by w sytuacjach komunikacyjnych w codziennym życiu sięgnąć, po to co utrwalone na kartach dziennika.

S. Grabias (2003: 211) podkreśla, że sytuacja narzuca społecznie znormalizowany sposób zachowania i wymaga użycia dających się z łatwością określić, funkcjonujących na zasadzie stereotypu, środków językowych. Język dziecka kształtuje się w sytuacji życia rodzinnego w wypowiedziach w formie dialogu. Dialog ten jednak zwłaszcza początkowo ma mieć jak najprostszą formę. Zważywszy na trudności dziecka dwujęzycznego związane z rozumieniem i samodzielnym nazywaniem, warto sięgać jedynie po wyraziste i prototypowe znaczenia oraz po stereotypowe konstrukcje składniowe, by dzięki systematycznym ćwiczeniom było możliwe ich odtwarzanie z pamięci. Nauczyciel/terapeuta powinien podsuwać pomysły rodzinie, w jaki sposób kierować odpowiednie instrukcje werbalne w trakcie rutynowych czynności (ubieranie, mycie, sprzątanie, zakupy itd.). To jednak osoby, które spędzają z dzieckiem czas, są blisko, umieją zinterpretować niejęzykowe zachowania dziecka i nazwać je, początkowo sięgając po najprostsze środki językowe, które będą mogły dzięki temu wejść do słownika dziecka. Istotne jest to, że dzięki dziennikowi można dostarczyć narzędzie nie tylko do opisywania świata, ale też do nazywania uczuć (Orłowska-Popek 2006). Swoje radości, smutki, pragnienia, „zachcianki” na początku dziecko będzie przekazywało matce i innym osobom /nauczycielowi, terapeutce/ za pomocą swoistych symptomów i sygnałów niejęzykowych¹. Z jego zachowania można wywnioskować, co chciało powiedzieć, np. dziecko wyciąga rączkę w stronę bułki, a mama mówi: *Proszę bułkę*, kiedy potknęło się i rozbiło kolano, płacze a mama mówi: *UUU! Boli kolano. Adaś płacze - eee. Adaś jest smutny*. Kiedy rozkłada ręce poszukując zabawki, mama/nauczyciel wyraża to słowami: *Ojej! Nie ma misia. Gdzie jest miś?* Jako ilustracje wystarczą rysunki uwzględniające charakterystyczne cechy postaci biorących udział w zdarzeniach, a obok twarzy w dymku powinno być zapisane to, co mama mówi. Istotną rolę odgrywają też rozmowy, które uwzględniają to co dziecko mówi, nawet jeśli byłyby to najprostsze komunikaty. Bardzo ważne, aby dziecko było ciągle motywowane do powtarzania, do naśladownictwa, ale także, by sięgało po dzienniczek wtedy, gdy ma problem z

¹ J. Cieszyńska zwraca uwagę na intencjonalność dziecka niemówiącego i proponuje ją nazwać kompetencją prekomunikacyjną. Autorka pisze też o różnicy między odczytywaniem znaczeń przez matki i przez ojców (Cieszyńska-Rożek 2013: 342).

samodzielnym przekazaniem komunikatu. Warto też zachęcać dziecko do współtworzenia dziennika. Rysowanie, malowanie czy pisanie to świetna zabawa i jednocześnie trudna nauka wtedy, gdy obserwowane są deficyty w sferze językowej. Z pewnością pomocne będzie wielokrotne aranżowanie sytuacji znanych już dziecku i wielokrotnie w dzienniku opisywanych, by samo miało szansę kolejny raz powtórzyć, a potem, by nabrało pewności, że samo potrafi nazywać (Orłowska-Popek 2006, 2012). J. Cieszyńska zwraca uwagę, że „Prowadząc zapis należy pamiętać, że dziennik jest utrwaleniem rozmowy nawet wówczas, gdy dziecko jeszcze nie przejawia intencji werbalnego komunikowania czegoś drugiej osobie. W pierwszym etapie, tak jak w rozwoju mowy dziecka, powinny być zapisywane samogłoski i wykrzyknienia pełniące funkcję całych zdań. Kiedy jednak w słowniku dziecka pojawią się nazwy własne, zostają one połączone z czasownikiem.” (Cieszyńska-Rożek 2013:342). Podczas tworzenia dzienników warto pamiętać o następujących warunkach:

- Dorosły tworzy zapis wspólnie z dzieckiem dokonując wspólnie obserwacji zdarzeń z boku, z zewnątrz. Dziecko powinno być zachęcane do współtworzenia zapisu początkowo przez uzupełnianie rysunku czy użycie samogłosek lub sylab a potem także zdań. (Cieszyńska-Rożek 2013).
- Nauczyciel/logopeda lub rodzic/opiekun utrwalają to, jak dziecko działa w przestrzeni, jak wchodzi w relacje z innymi, dokładnie obserwują gesty i mimikę dziecka, by móc je ująć w odpowiednie środki językowe. Szczególnie interesujące dla dziecka są zapisy tworzone w momencie, gdy zdarzenia jeszcze się dzieją. Dzięki nim dziecko może zrozumieć wiele zjawisk, sytuacji, relacji.
- Należy zwracać dziecku uwagę na przyczynę, która poprzedza skutek i nazywać je, by dziecko mogło szybciej pojmować te trudne relacje i opisywać je językowo.
- Zapisy powinny być sporządzane do zdjęć, schematycznych rysunków, paragonów ze wspólnych zakupów, biletów wstępu, folderów z miejsc wspólnie odwiedzanych, obrazków, które pozwalają budować przestrzeń zdarzeń;
- W tworzonych na kartach dziennika historiach należy używać imienia dziecka, a tym samym formy trzeciej osoby liczby pojedynczej (Cieszyńska-Rożek 2013:340).
- Wyrażenia słowne używane przez matkę, nauczyciela/terapeutę powinny być proste i poprawne gramatycznie, odpowiednie do etapu kształtowania systemu językowego (Cieszyńska-Rożek 2013);
- Podczas tworzenia codziennych wpisów należy też pokazywać dziecku kolejność, następstwo, przemijalność zdarzeń, by w konsekwencji móc zaprezentować czas

przeszły w opozycji do teraźniejszego czy później przyszły w zestawieniu z teraźniejszym i przeszłym.

- Warto sięgać po tematy interesujące dziecko. Mają one działanie motywujące a dzięki umiejętnemu wyszukiwaniu tematów do opisanie stanie się możliwe poszerzenie słownictwa, doskonalenie struktur gramatycznych, a nawet budowanie wiedzy w odpowiedniej dziedzinie.
- Powinny być zapisywane pytania i odpowiedzi z uwzględnieniem odwracania ról. Mogą to być pytania, które kształtują rozumienie znaczeń, porządkujące wypowiedź dziecka (według, których zostanie przygotowany spójny tekst) lub wzorcowe konstrukcje, które mogą zaistnieć z dialogach (warto je wtedy zapisywać w dymkach obok rysunków twarzy osób biorących udział w rozmowie).
- Konieczne jest obrazowanie emocji na rysunkach czy zdjęciach i nazywanie ich. Dzięki takim działaniom zostaną one oswojone. Dzieci dwujęzyczne powinny mieć możliwość nazywania towarzyszących im w różnych sferach ich działania uczuć, by dzięki temu lepiej i łatwiej radzić sobie w codziennych sytuacjach².
- Istotne jest wielokrotne i systematyczne powtarzanie określonych nazw, zwrotów.
- Kiedy dziecko uczy się czytać, w zapisie powinno się stosować wielkie drukowane litery. Można je także stosować, by dziecko czuło radość z samodzielnego czytania, kiedy automatyzuje tę umiejętność.

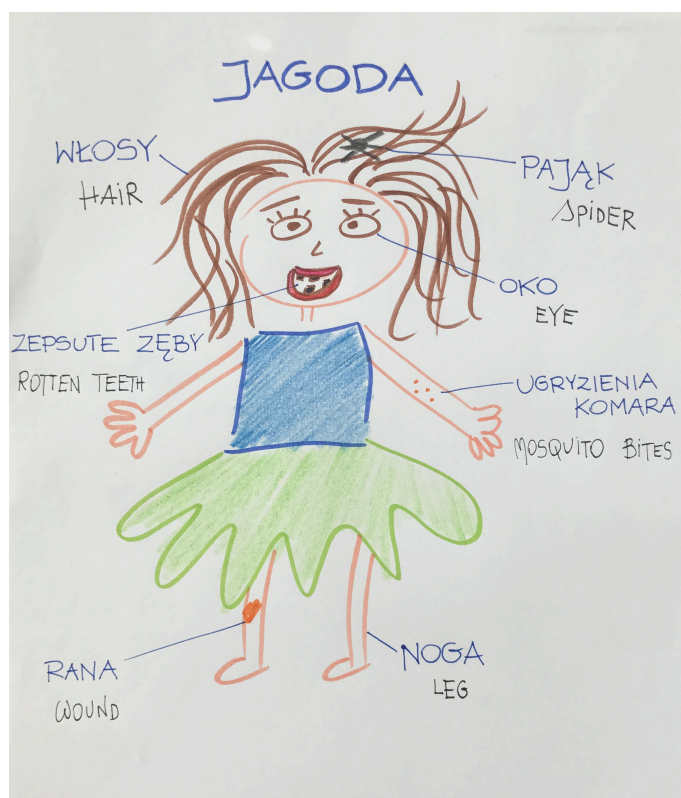
Dziennik wydarzeń a teoria językowego obrazu świata

W sytuacji dwujęzyczności niezwykle cenne jest prowadzenie dziennika wydarzeń w obydwu językach. Rodzice posługujący się różnymi językami opisują sytuację w dzienniku wydarzeń w swoim etnicznym języku (np. mama Polka po polsku, tata Niemiec po niemiecku). Natomiast wtedy, gdy oboje rodziców-migrantów posiadają jeden wspólny, etniczny kod językowy – matka i/lub ojciec prowadzą wspólnie z dzieckiem dziennik wydarzeń w swoim etnicznym języku. Jeśli nawet rodzice ci znają język nowego kraju osiedlenia w stopniu podstawowym lub średniozaawansowanym, nie mogą prowadzić w tym języku dziennika wydarzeń. Opisywanie wydarzeń w dzienniczku wymaga sprawności

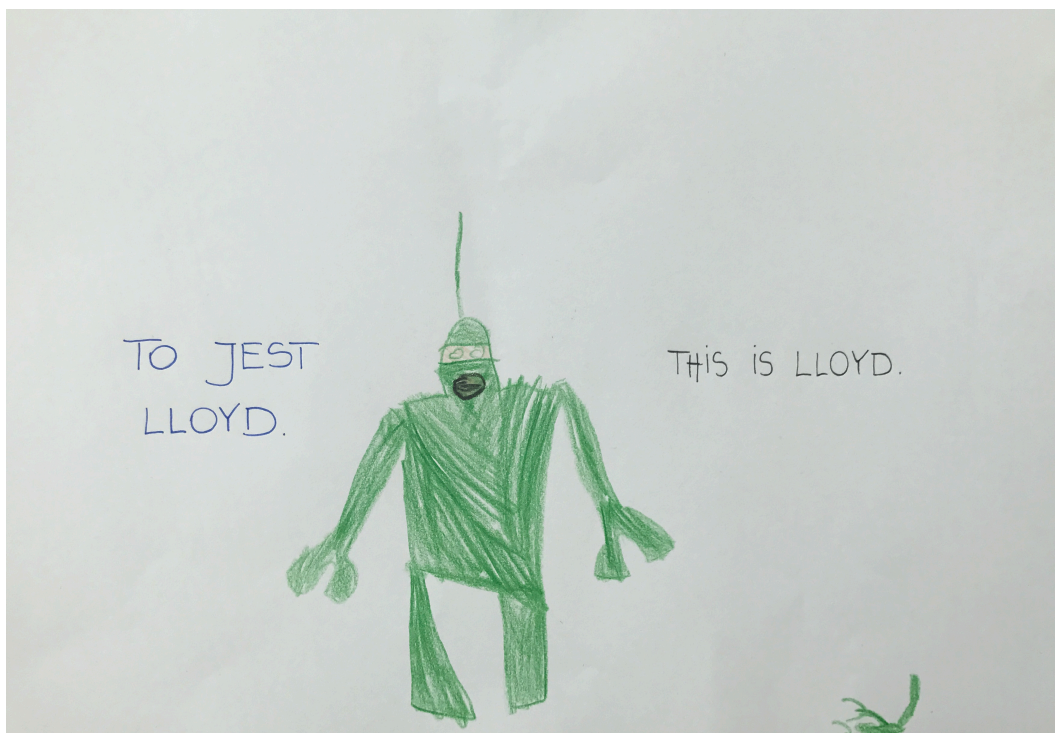
² Obecność nazw uczuć w języku odgrywa ważną rolę w kontaktach społecznych z otoczeniem, umożliwia bowiem wydawanie sądów oceniających. Pozwala na poprawne odczytywanie i nazywanie emocji innych, odpowiednią reakcją na nie oraz pełne przedstawianie własnej osobowości.

systemowej i pragmatycznej, a zatem użyty w nim język musi być zgodny z normą językową. Ponadto nie chodzi wyłącznie o uczenie leksyki i reguł gramatycznych, język jest elementem kultury. W języku zawarty jest cały dorobek kultury danej grupy społecznej. „Język odzwierciedla hierarchie wartości oraz system znaczeń, umożliwia dostęp do świata i poznanie go w sposób już z góry określony, bo zawiera model świata (światów) i sprawia, że model ten (modele) kształtują nasze widzenie świata (światów) i wpływa na jego (ich) obraz” (Anusiewicz, Dąbrowskiej, Fleischera 2000: 20). Dzięki doświadczeniu społecznemu, człowiek nie tylko opisuje rzeczywistość, ale również może ją wartościować (Tokarski 2001: 343).

Wówczas, gdy rodzice nie posługują się językiem kraju osiedlenia, mogą poprosić nauczyciela z przedszkola lub szkoły, by pomógł dziecku opisywać zdarzenia w dzienniku w tym języku. Najczęściej nauczyciele chętnie włączają się w taki rodzaj pomocy dziecku dwujęzycznemu. Zapisy w jednym i drugim języku warto zróżnicować innym kolorem (np. kolorem niebieskim możemy zapisywać zdarzenia w jednym języku, a kolorem czarnym w drugim).



Karta z dziennika dwujęzycznego Roberta (źródło własne)



Karta z dziennika dwujęzycznego Roberta (źródło własne)

Opisane założenia dotyczące prowadzenia dziennika wydarzeń w dwóch systemach językowych wynikają z teorii językowego obrazu świata, która jest „zawartą w języku, różnie zwerbalizowaną interpretacją rzeczywistości dającą się ująć w postaci zespołu sądów o świecie” (Bartmiński 2006: 12). Języki różnią się między sobą nie tylko zasobem leksykalnym, regułami gramatycznymi i etykietą językową, ale również jako światy kulturowe, nośniki etnicznej tożsamości (Wierzbicka 1990: 71). Wtedy, gdy opisujemy różne zdarzenia w dzienniku wydarzeń w jednym i w drugim języku, uczymy dziecko postrzegać rzeczywistość w dwojaki (różny) sposób. Nie chodzi tu o tłumaczenie jednego języka na drugi (tak jak ma to miejsce wtedy, gdy uczymy się języka obcego), ale o to by opisywać konkretną sytuację w specyficzny dla danego języka sposób. Dla skutecznej terapii dziecka dwujęzycznego należy przyjąć za W. Miodunką (2003), że bilingwizm to posiadanie dwu narzędzi do samorealizacji, do tworzenia tożsamości indywidualnej i stawania się osobą w dwóch różnych społecznościach. Znajomość dwóch języków (w mowie i piśmie!) pozwoli dziecku zatem wyrwać się z jednostronnego oglądu świata.

Różne formy dziennika wydarzeń

Dzienniki tworzone z dziećmi dwujęzycznymi mogą mieć różne formy. Mogą się też zmieniać w zależności od etapu pracy, tak by przynosić jak najwięcej korzyści podczas nauczania języka. Najważniejsze, by pamiętać, że język zależny jest od etapu programowania, z kolei pierwsze wpisy zawsze odnoszą się do utrwalonych na zdjęciach, obrazkach, rysunkach sytuacji. W miarę narastania umiejętności językowych dziecka, nie będzie już niezbędne wklejanie zdjęć czy rysowanie i dopiero podpisywanie. Możliwe będzie także tworzenie zapisów bez zdjęć czy obrazków. Najczęściej spotykane formy dzienniczków, to:

- podpisy pod obrazkami, rysunkami, zdjęciami,
- zapisy w dymkach,
- odpowiedzi na zadawane i zapisywane pytania,
- kilkuzdaniowe zapisy odnoszące się do konkretnych zdarzeń rozgrywających się w obecności dziecka; szczególna uwaga poświęcona powinna być na ujęcie relacji przyczynowo-skutkowych, czasowych oraz nazywanie emocji;
- zapisy odnoszące się do sytuacji i zdarzeń zaobserwowanych, do rozmów, do przeczytanych tekstów z gazet, czasopism, literatury, do obejrzanych filmów czy spektakli teatralnych (Orłowska-Popek, w druku).

Podpisy pod zdjęciami, obrazkami, schematycznymi rysunkami

To najprostszy sposób na prowadzenie dziennika na początkowym etapie, kiedy dziecko poznaje pierwsze znaczenia. Nazwania wymagają najbliżsi, ukochane zabawki, ulubione jedzenie, przedmioty z najbliższego otoczenia i czynności, które dziecko wykonuje lub obserwuje. Wtedy może być jeszcze konieczne nazywanie za pomocą samogłosek, sekwencji samogłosek, wyrażeń dźwiękonaśladowczych, wykrzyknień czy pojedynczych rzeczowników lub czasowników. Stopniowo jednak nauczyciel/terapeuta lub rodzic będzie, budował zdania poczynając od najprostszych schematów zdaniowych typu podmiot-orzeczenie i następnie je rozwijał zgodnie z etapami programowania języka.

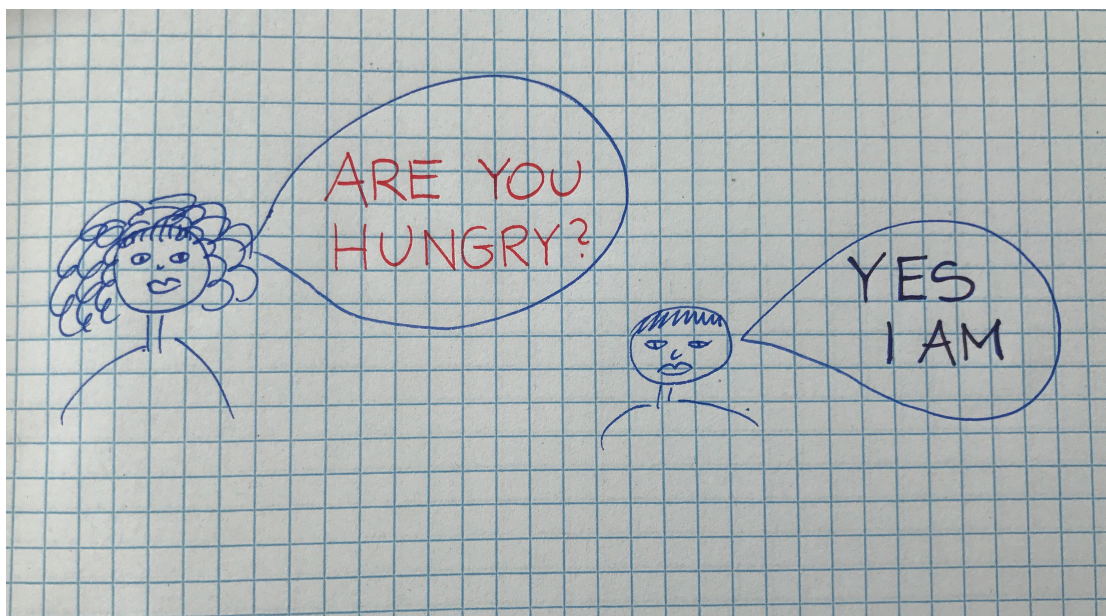
Zapisy w dymkach

Nauczyciel/terapeuta lub rodzic rysują schematyczne obrazki postaci /uwzględniając cechy charakterystyczne wyglądu: okulary, biżuteria, krótkie czy długie włosy/ uczestniczących w

obserwowanych sytuacjach. Początkowo można je podpisywać samogłoskami, wykrzyknieniami czy sylabami otwartymi, jeżeli są to zapisy w dzienniczku dziecka niemówiącego. W kolejnych etapach pracy z dzieckiem w dymku obok twarzy jednej z postaci należy zapisać pytanie, a w drugim dymku podać odpowiedź /pojedynczy wyraz czy zdanie w zależności od etapu programowania języka (na ten temat: Cieszyńska-Rożek 2013). Na początku zarówno pytanie, jak i odpowiedź tworzy dorosły i w obecności dziecka je zapisuje, oczekując na powtórzenie przez dziecko. W ten sposób dziecko trenuje, by w przyszłości samodzielnie odpowiadać na pytania, ale także pytać.



Karta z dziennika dwujęzycznego Owena (źródło własne)



Karta z dziennika dwujęzycznego Owena (źródło własne)

Odpowiedzi na zadawane i zapisywane pytania.

Istotną pomocą, zarówno dla dzieci, jak i rodziców jest działanie według schematu wyznaczonego przez pytania, które początkowo przygotowuje terapeuta/nauczyciel. Warto zwrócić uwagę, że pytania w zależności od poziomu umiejętności dziecka muszą mieć różną formę. Przykładowe pytania ukazują kolejne stopnie trudności w pracy nad budowaniem systemu językowego. Dziecko czyta pytanie i pod warunkiem, że je zrozumie poszukuje odpowiedzi. Rodzice powinni mu w tym pomóc, formułując odpowiedź, by dziecko zapisało. Jeśli dziecko nie potrafi pisać, to rodzic dokonuje zapisu. Pytania mają podejmować różne tematy /mogą się powtarzać w pewnych odstępach czasowych/, tak by codziennie nie trzeba było budować takich samych odpowiedzi. Aby dziecko nie powieliło schematu na kolejnych kartach, najlepiej, by pytania rodziły się na bieżąco pod wpływem obserwowanego zdarzenia, sytuacji, w której uczestniczy też dziecko.

Kilkudzaniowe zapisy odnoszące się do konkretnych zdarzeń rozgrywających się w obecności dziecka

Szczególnie interesujące dla dziecka, także motywujące je do działań językowych są zapisy tworzone w momencie trwania zdarzenia. Takie sytuacje ułatwiają dziecku zrozumienie wielu zjawisk, sytuacji i relacji. Prowokują także do nazywania emocji, które towarzyszą zdarzeniom, by dzięki temu lepiej i łatwiej radzić sobie w codziennych sytuacjach. Z kolei

umiejętność nazywania emocji i uczuć jest niezbędna do podejmowania i podtrzymywania prawidłowych relacji społecznych.

Zapisy zainspirowane sytuacjami i zdarzeniami zaobserwowanymi, rozmowami, przeczytanymi tekstami, obejrzanymi filmami czy spektaklami teatralnymi.

Zapisy tego typu wymagają już wysokich umiejętności językowych. Bardzo istotna jest pomoc dziecku w wyszukiwaniu tematów do opisanie. Dzięki takim działaniom dorosłych łatwiej jest zmotywować dziecko do trudnych językowych ćwiczeń, które pozwolą poszerzyć słownictwo, doskonalić struktury gramatyczne, a nawet budować wiedzę w odpowiedniej dziedzinie.

J. Cieszyńska pisze „O tym, *co zapisać*, decyduje sytuacja, zainteresowanie dziecka, waga wydarzenia. Na to, *jak zapisać*, ma wpływ poziom opanowania systemu językowego przez dziecko.” (Cieszyńska-Rożek 2013:349)

Połączenie programowania języka na zajęciach terapeutycznych z tworzeniem dziennika w domu, przynosi wymierne efekty. Są one widoczne w języku, jakim komunikują się dzieci dwujęzyczne będące pod naszą opieką.

Zakończenie

Budowanie dwóch systemów językowych w umyśle dziecka bilingwalnego odbywa się za pomocą dialogu z drugą osobą. W sytuacji dwujęzyczności konieczne jest rozumienie, że jeśli jednojęzyczne dziecko potrzebuje wielu okazji do słuchania języka i posługiwania się nim, dziecko dwujęzyczne **potrzebuje tych okazji jeszcze więcej**. Do prawidłowego rozwoju małego dziecka niezbędny jest wspólny kod językowy z rodzicami i możliwość przekazywania kontekstów kulturowych oraz pełnej komunikacji z matką i ojcem w ich języku etnicznym. Rodzice oraz specjaliści pracujący z dzieckiem migrantów muszą pamiętać o tym, że dwujęzyczność stanowi korzyść dla dziecka tylko wówczas, gdy ma ono szansę rozwinąć w pełni kompetencje językowe, komunikacyjne oraz kulturowe w obu systemach językowych. Dwujęzyczność należy postrzegać jako szerokie spektrum zalet i problemów, a nie stereotypowo i jednowymiarowo.

Streszczenie

Coraz większe doświadczenie w pracy z dziećmi dwujęzycznymi pozwala terapeutom szkoły krakowskiej skutecznie budować dwa systemy językowe w umyśle dziecka

dwujęzycznego oraz kształtować jego kompetencję komunikacyjną w obydwu językach między innymi dzięki technice dzienników wydarzeń. Nadrzędną funkcją dziennika jest pomoc w nabywaniu i bogaceniu języka.

Bibliografia

1. Anusiewicz J., Dąbrowska A., Fleischer M., 2000, *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej*, [w:] A. Dąbrowska, J. Anusiewicz (red.), „Język a kultura”, T. 13, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 11-44.
2. Bartmiński J., 2006, *Językowe podstawy obrazu świata*, Wyd. UMCS, Lublin.
3. Błasiak M., 2011, *Dwujęzyczność i ponglish. Zjawiska językowo-kulturowe polskiej emigracji w Wielkiej Brytanii*. Wyd. Collegium Columbinum, Kraków.
4. Błasiak-Tytuła, M., 2013, *Kompetencje językowe bilingwalnych bliźniaczek*, [w:] „Nowa Logopedia”, t. 4: *Interakcyjne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*, red. M. Michalik, A. Siudak, H. Pawłowska-Jaroń, Wyd. Collegium Columbinum, Kraków, s. 317-330.
5. Błasiak-Tytuła, M., 2015a, *Emigrant mothers in the British culture. On the communication of Polish mothers and their children in a new linguistic reality* [w:] *Universalism of work in the context of the Polish and European civilizational challenges*, (ed.) M. Banach, M. Lubińska-Bogacka, A. Szwedzik. Wyd. Scriptum, s. 213-223.
6. Błasiak-Tytuła, M., 2015b, *Narracja a rozumienie u dzieci dwujęzycznych*, [w:] „Nowa Logopedia”, t. 6: *Rozumienie – diagnoza i terapia*. M. Błasiak-Tytuła, M. Korendo, A. Siudak (red.), Wyd. Collegium Columbinum, Kraków, s. 135-145.
7. Błasiak-Tytuła M., 2017, *Kształtowanie się i rozwój mowy dziecka dwujęzycznego*, [w:] *Diagnoza i terapia w działaniach logopedy i terapeuty*, red. Ewa Jeżewska-Krasnodębska i Barbara Skałbania, wyd. Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
8. Bratt Paulston Ch., 1992, *Sociolinguistic perspectives on bilingual education*, “Multilingual Matters”, Vol. 84, Bristol.
9. Cieszyńska J., *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, Kraków 2000.
10. Cieszyńska J., 2006, *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo. O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Kraków.
11. Cieszyńska J., 2012, *Rozwój mowy polskich dzieci na obczyźnie - zjawiska normatywne czy zaburzenia rozwojowe?* [w:] M. Michalik, A. Siudak, Z. Orłowska-Popek (red.) Nowa

- Logopedia. T. 3 *Diagnoza różnicowa zaburzeń komunikacji językowej*, Wyd. Collegium Columbinum Kraków, s. 58-72.
12. Cieszyńska-Rożek J., 2013, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*. Wyd. Omega Stage Systems, Kraków.
 13. Cummins J., 1994, *Semilingualism In Encyclopedia of language and linguistics*, 2nd edition, Elsevier Science, Oxford, pp. 3812-3814.
 14. De Houwer A., 2011, *Language input environments and language development in bilingual acquisition*, "Applied Linguistics Review", 2, 221–240.
 15. Grabias S., 1994, *Język w nauczaniu dzieci niesłyszących*, [w:] *Głuchota a język*, pod red. S. Grabiasa, wyd. UMCS, Lublin.
 16. Lipińska E., 2015, *Dwujęzyczność kognitywna*, „LingVaria” nr 2(20), s. 55-68.
 17. Miodunka W., 2003, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*, Studia Latinoamerykańskie Uniwersytetu Jagiellońskiego, Universitas, Kraków.
 18. Orłowska Z., 2006, *Dzienniki wydarzeń uczniów niesłyszących-utrwalone pismem zachowania językowe*, [w:] *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria VI*, red. B. Faron, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków, s. 247-255.
 19. Orłowska-Popek Z., 2009, *Kształtowanie się systemu językowego u dzieci z implantem ślimakowym* [w:] „Biuletyn Logopedyczny” nr 1(23), Lublin, s. 35-39.
 20. Orłowska-Popek Z., 2010, *Praca nad budowaniem systemu językowego u niesłyszących dzieci z implantem ślimakowym*, [w:] *Nowa Logopedia t.1, Zagadnienia mowy i myślenia*, red. M. Michalik, A. Siudak, Wyd. Collegium Columbinum, Kraków, s. 105-113.
 21. Orłowska-Popek Z., 2012, *Dzienniczki wydarzeń jako forma budowania dialogu i narracji dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej*, [w:] *Z prac Towarzystwa Kultury Języka, T. VIII, Interwencja logopedyczna. Zagadnienia ogólne i praktyka*, red. J. Porayski-Pomsta, M. Przybysz-Piwko, wyd. Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2012, s. 279-291.
 22. Orłowska-Popek Z., 2017, *Technika programowania języka nie tylko na zajęciach logopedycznych* [w:] *Diagnoza i terapia w działaniach logopedy i terapeuty* red. Ewa Jeżewska-Krasnodębska i Barbara Skałbana, wyd. Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
 23. Tokarski R., 2001, *Słownictwo jako interpretacja świata*, [w:] *Współczesny język polski*, pod red. J. Bartmińskiego, wyd. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
 24. Wierzbicka A., 1990, *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego*, W: W. Miodunka (red.), *Język polski w świecie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa – Kraków, s. 71-104.
 25. Wierzbicka A., 1999, *Język-umysł-kultura*, PWN, Warszawa.

26. Zarębina M., 1965, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Zakład Narodowy Ossolińskich, Wrocław.

Nota o autorze:

Dr Zdzisława Orłowska-Popek – jest filologiem polskim i logopedą, adiunktem krakowskiego Uniwersytetu Pedagogicznego. Prowadzi terapię dzieci z różnorodnymi zaburzeniami komunikacji językowej: z alalią, afazją dziecięcą, autystycznych, z zespołem Aspergera, niesłyszących i dyslektycznych. Jest autorką wielu artykułów opisujących budowanie systemu językowego w umysłach dzieci z dysfunkcjami rozwojowymi.

Dr Marzena Błasiak-Tytuła - adiunkt w Katedrze Logopedii i Zaburzeń Rozwoju Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, językoznawca, neurologopeda i terapeuta wczesnej interwencji logopedycznej i terapeutycznej, przewodnicząca Małopolskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Logopedycznego. Pracuje z dziećmi z zaburzeniami komunikacji językowej; w badaniach naukowych koncentruje się na diagnozie i terapii dzieci dwu- i wielojęzycznych. Badania dotyczące rozwoju poznawczego, w tym rozwoju systemów językowych dzieci bilingwalnych prowadzi w Wielkiej Brytanii oraz w Polsce.