

Kamila Brzeszkiewicz

Uniwersytet Warszawski

k.brzeszkiewicz@student.uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-2592-9161

## **BADANIE PODSYSTEMU SKŁADNIOWEGO U DZIECI DWU- I WIELOJĘZYCZNYCH. PROBLEMY Z DOBREM NARZĘDZIA**

### **1. WPROWADZENIE**

W Polsce obserwuje się coraz większy napływ obcokrajowców. Jest on spowodowany różnymi czynnikami: trudną sytuacją gospodarczą i finansową w krajach, z których przyjeżdżają, jak również konfliktami zbrojnymi. Wśród imigrantów są również dzieci, które w pewnym momencie trafiają do polskojęzycznych przedszkoli, szkół, gabinetów psychologicznych i logopedycznych. Specjaliści pracujący w tych placówkach stają wówczas przed niełatwym zadaniem: muszą ocenić umiejętności językowe dzieci oraz wychwycić ewentualne nieprawidłowości w rozwoju ich mowy. A przecież mowa dzieci wielojęzycznych różni się od mowy dzieci jednojęzycznych, co może być mylnie diagnozowane jako zaburzenia mowy (por. Otwinowska i in. 2012: 8, 11; Haman i in. 2018: 157; Wodniecka i in. 2018: 114–126). Dlatego też proces diagnozy logopedycznej powinien uwzględniać inne normy niż w przypadku dzieci jednojęzycznych.

Pomimo istnienia licznych<sup>1</sup> publikacji na temat dwu- i wielojęzyczności oraz badań nad językiem tych dzieci (badań skupiających się często na ocenie leksyki), wciąż potrzebne są badania nad umiejętnościami językowymi w zakresie poszczególnych podsystemów, m.in. podsystemu składniowego. Ponieważ badań poświęconych rozwojowi tego podsystemu u dzieci posługujących się więcej niż jednym językiem nadal jest mało, podjęłam próbę zbadania poziomu rozwoju kompetencji składniowej u dzieci dwu- i wielojęzycznych w normie rozwojowej w wieku 6–9 lat, posługujących się językiem polskim i jednym z języków wschodniosłowiańskich: rosyjskim lub ukraińskim.

---

<sup>1</sup> Zob. bibliografia.

## 2. ROZWÓJ PODSYSTEMU SKŁADNIOWEGO W MOWIE DZIECI

Badania nad rozwojem struktur zdaniowych nie są liczne. Przyczyną takiego stanu może być brak odpowiednich standaryzowanych testów językowych, które można by wykorzystać do diagnozowania stopnia opanowania sprawności syntaktycznej (por. Kaczorowska-Bray, Milewski, Michalik 2021, 136). Przyjmuje się jednak, że podstawy kompetencji i sprawności językowej kształtują się do około 3.–5. roku życia (Kurcz 2000: 73–76; Łuczyński 2004: 16, 19; Mazurkiewicz-Sokołowska 2010: 12; Michalik 2011: 237). Wypowiedzenia pojedyncze dzieci w wieku przedszkolnym (6–7 lat) zawierają od dwóch do czterech składników<sup>2</sup> (por. Świącicka 2022: 254). Warto jednak zaznaczyć, że kompetencje składniowe zmieniają się i doskonalą w późniejszych latach życia. Świadczą o tym wyniki badań opublikowane w 2021 roku (por. Kaczorowska-Bray, Milewski, Michalik 2021: 139, 146)<sup>3</sup>, z których wynika, że dzieci w wieku przedszkolnym budują wypowiedzi krótsze i o niższym poziomie złożoności składniowej<sup>4</sup> niż dzieci starsze.

## 3. MOWA DZIECI DWUJĘZYCZNYCH

Dwujęzyczność jest częstym zjawiskiem na świecie i coraz częściej występuje również w Polsce. Na przestrzeni dekad definiowano ją w różny sposób: jako biegłą znajomość dwóch języków bez jednoczesnego obniżania kompetencji w którymkolwiek z nich (Bloomfield 1933), naprzemienne używanie dwóch języków (Weinreich 1953), umiejętność produkowania kompletnych i zrozumiałych wypowiedzi w drugim języku (Haugen 1953), używanie dwóch lub więcej języków (także dialektów) w życiu codziennym (Grosjean 2004), bez określania bliżej stopnia znajomości tych języków (Kurcz 1992). W swoim badaniu przyjęłam rozumienie dwujęzyczności podobne do tego u Grosjeana: osoba dwujęzyczna to taka, która używa dwóch (lub więcej) języków w życiu codziennym, przy czym nie musi osiągnąć poziomu rodzimego użytkownika języka oraz nie musi być wychowywana w środowisku dwujęzycznym<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> W artykule będę się posługiwać nomenklaturą związaną z pozycjami składniowymi zaproponowaną przez Zofię Zaron: AGENS, OBIEKT, TEMAT, ADRESAT, NARZĘDZIE, LOKALIZATOR (por. Zaron 2009: 53–58). Orzeczenie jest tu elementem nie równorzędnym w stosunku do pozostałych pozycji składniowych, a nadrzędnym – to ono wyznacza, ile pozycji składniowych zostanie otwartych i jakie pozycje to będą.

<sup>3</sup> Badanie skupiało się na rozwoju istotnych aspektów kompetencji i sprawności składniowej dzieci o rozwoju typowym w wieku 4–10 lat (zob. Kaczorowska-Bray, Milewski, Michalik 2021).

<sup>4</sup> Do badania tego aspektu posłużono się współczynnikiem nasycenia składnią, który uzyskuje się, dzieląc liczbę wyrazów tekstowych budujących daną wypowiedź przez liczbę występujących w niej związków składniowych (por. Łuczyński 2015).

<sup>5</sup> Oznacza to, że za dwujęzyczne uznają też dzieci wychowywane przez osoby jednej narodowości, posługujące się tym samym językiem L1 w domu, jednak mieszkające w kraju, w którym obowiązują inny język – L2.

Niezależnie od tego, jaki typ dwujęzyczności reprezentuje dana osoba<sup>6</sup>, wyróżnia się pewne wspólne prawidłowości związane z przyswajaniem języka przez dzieci dwujęzyczne:

- procesy rozumienia wyprzedzają umiejętność generowania mowy,
- rozwój obu języków (ojczystego i drugiego) jest w dużej mierze zależny od ilości kontaktu z każdym z nich,
- języki, którymi posługuje się dziecko, nie muszą rozwijać się w pełni równolegle – oznacza to, że na określone tematy i w określonych okolicznościach dzieciom łatwiej będzie porozumiewać się w języku L1, a w innych – L2<sup>7</sup>.
- w wypowiedziach dzieci dwujęzycznych zaobserwować można transfer językowy<sup>8</sup> (gdy osoba dwujęzyczna pomaga sobie jednym językiem w rozumieniu drugiego języka lub produkcji wypowiedzi w nim) oraz przełączanie się pomiędzy językami (gdy następuje zmiana języka pomiędzy zdaniem lub w jednym zdaniu, przy jednoczesnym zachowaniu poprawności gramatycznej obu języków) (por. Wodniecka, Mieszkowska, Durlik, Haman 2018: 109–114).

#### 4. BADANIE PODSYSTEMU SKŁADNIOWEGO

Biorąc pod uwagę hierarchiczną budowę systemu językowego, dzięki badaniu składni możliwe jest dokonanie obserwacji nie tylko w zakresie badanego podsystemu, czyli sposobu otwierania i liczby pozycji składniowych, a więc kreowania wypowiedzi, lecz także warstwy: leksykalnej (poprzez ocenę dobieranych słów), fleksyjnej (poprzez ocenę doboru morfemów fleksyjnych) oraz fonologicznej (poprzez ocenę wymowy)<sup>9</sup>.

W pierwszych badaniach nad akwizycją języka materiał językowy służący do opisu tego procesu pochodził z dzienników mowy. Były to prowadzone przez rodziców-badaczy dzienniki, w których zapisywali oni najczęściej nowe, wyjątkowe wypowiedzi swoich dzieci. Ten sposób zbierania materiałów cechowała jednak znaczna selektywność, a co za tym idzie – subiektywizmem. Wszelkie wnioski płynące z analizy materiału trudno było odnieść do ogółu populacji, ponieważ przyjmowały one raczej postać studiów przypadków. Do badaczy prowadzących badania

---

<sup>6</sup> Dwujęzyczność równoczesna/sukcesywna/zrównoważona/niezrównoważona, por. Wodniecka, Mieszkowska, Durlik, Haman 2018.

<sup>7</sup> Dzieje się tak na przykład w sytuacji, gdy dziecko obcojęzyczne uczy się w polskojęzycznej szkole. Wówczas słownictwo związane z przedmiotami szkolnymi jest lepiej rozwinięte w języku polskim niż w języku ojczystym.

<sup>8</sup> Transfer może być pozytywny i negatywny i może dotyczyć słownictwa, gramatyki oraz wymowy i pisowni.

<sup>9</sup> Możliwe jest również zbadanie słowotwórstwa, jeśli w wypowiedziach dzieci pojawiają się de-rywaty.

w opisany sposób należy zaliczyć m.in.: Leona Kaczmarka (1953), Pawła Smoczyńskiego (1955) oraz Marię Zarębinę (1965).

Kolejną metodą pozyskiwania materiału pozwalającego na zbadanie procesu akwizycji i rozwoju podsystemu składniowego było tworzenie korpusów tekstów dziecięcych. Inaczej niż w przypadku dzienników mowy, dla badaczy pracujących tą metodą istotne były nie tylko wypowiedzi, lecz także przede wszystkim powiązanie ich z konkretną sytuacją komunikacyjną, otoczeniem dziecka oraz reakcją rozmówców. Dzięki temu możliwe było analizowanie wypowiedzi wraz z jej znaczeniem, tj. powiązanie semantyki i składni. Do naukowców prowadzących badania w opisany sposób należy zaliczyć m.in. Marię Przetacznik-Gierowską (1963).

Coraz popularniejsza staje się metoda eksperymentalna. Nią właśnie posługuje się w swoich badaniach Mirosław Michalik (2011). Materiałem językowym są formy fleksyjne czasowników stworzonych na potrzeby badania. Celem badań przeprowadzonych tą metodą było wyznaczenie norm rozwojowych, które mogłyby służyć do celów porównawczych.

Do najnowszych badań nad kompetencją składniową dzieci należy zaliczyć również te autorstwa Katarzyny Kaczorowskiej-Bray, Stanisława Milewskiego oraz Mirosława Michalika, w których skupiono się na uzupełnieniu luk w opisie istotnych aspektów kompetencji i sprawności składniowej dzieci w normie rozwojowej w wieku 4–10 lat (Kaczorowska-Bray, Milewski, Michalik 2021), jak również badania statystyczne (ilościowe) składni dziecięcych tekstów mówionych, obejmujące liczbowy i procentowy udział poszczególnych typów wypowiedzi w tekstach mówionych dzieci, charakterystykę ilościową wypowiedzenia pojedynczego oraz struktury składniowej wypowiedzenia złożonego (por. Świącicka 2022).

Badanie podsystemu składniowego jest częścią logopedycznej procedury diagnostycznej i wchodzi w skład wielu narzędzi służących do oceny poziomu rozwoju językowego dzieci.

W próbach polegających na rozumieniu wykorzystywane są przede wszystkim metody polegające na:

- wskazywaniu obrazka (lub obrazków) zgodnie z wypowiedzianym wyrazem, zdaniem lub całą kilkuzdaniową historyjką,
- wykonywaniu poleceń o różnym stopniu złożoności,
- powtarzaniu zdań<sup>10</sup>.

Próby sprawdzające umiejętność tworzenia konstrukcji składniowych opierają się przede wszystkim na:

- technikach elicytacyjnych, czyli takich, które pozwalają na pobranie próbek swobodnych wypowiedzi dzieci. Wypowiedzi te są wywoływane w określonym kon-

---

<sup>10</sup> Metoda ta zakłada, że dziecko może powtórzyć tylko konstrukcję, która została już przez nie opanowana.

tekście sytuacyjnym, przy użyciu zaprojektowanych bodźców obrazkowych oraz jednolitej, standaryzowanej procedury;

- metodzie zliczania jednostek leksykalnych – pozwalającej na ogólną ocenę kompetencji składniowej;
- nazywaniu obrazków i kończeniu zdań.

Dzięki różnym narzędziom diagnostycznym, którymi dysponuje logopeda, możliwe jest zbadanie kompetencji składniowej w zakresie:

- rozumienia i tworzenia kilkuzdaniowych wypowiedzi, zdań złożonych, zdań pojedynczych, wyrażen przyimkowych oraz strony biernej,
- poprawności gramatycznej poszczególnych elementów konstrukcji składniowych,
- stopnia rozbudowania konstrukcji występujących w mowie dziecka.

Poniższa tabela przedstawia porównanie czterech narzędzi służących ocenie poziomu rozwoju językowego dzieci, po które to narzędzia najczęściej sięgają logopedzi.

**Tabela 1. Porównanie narzędzi do badania poziomu rozwoju językowego dziecka**

<b>Tytuł</b>	<i>Całościowe Badanie Logopedyczne</i>	<i>Test Rozwoju Językowego</i>	<i>Standaryzowane Narzędzie do Oceny Wypowiedzi SNOW</i>	<i>Karty Oceny Logopedycznej Dziecka</i>
<b>Autorzy</b>	D. Emiluta-Rozya	M. Smoczyńska, E. Haman, A. Maryniak, E. Czaplewska, G. Krajewski, N. Banasik, M. Kochańska, M. Łuniewska, M. Morstin	M. Smoczyńska, E. Haman, M. Kochańska, M. Łuniewska	J. Gruba
<b>Rok wydania</b>	2013	2015	2015	2018
<b>Metody użyte w próbach oceny podsystemu składniowego</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– układanie i opowiadanie historyjki obrazkowej</li> <li>– wskazywanie obrazków odpowiadających wypowiedzianym zdaniom/ wyrazom</li> <li>– nazywanie obrazków</li> <li>– kończenie zdań odpowiednią formą deklinacyjną</li> <li>– wykonywanie poleceń</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– wskazywanie obrazka zgodnie z poleceniem (rozumienie wyrazów i zdań)</li> <li>– nazywanie czynności ukazanych na obrazkach</li> <li>– powtarzanie zdań</li> <li>– kończenie zdań odpowiednią formą deklinacyjną</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– opis obrazka / książeczki z obrazkami</li> <li>– układanie historyjki obrazkowej</li> <li>– odtwarzanie historyjki na podstawie obrazków i usłyszonej wcześniej historyjki</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– wymienianie wyrazów</li> <li>– definiowanie pojęć</li> <li>– kończenie zdań odpowiednią formą deklinacyjną</li> <li>– opis ilustracji</li> <li>– zliczanie (jednostek leksykalnych, słów, zdań pojedynczych/ rozwiniętych/ złożonych)</li> </ul>

## 5. NARZĘDZIE DO PRZEPROWADZENIA BADAŃ WŁASNYCH

Narzędzie do badań zostało przeze mnie skonstruowane tak, aby możliwa była ocena rozumienia czasowników oraz tworzenia konstrukcji składniowych. W badaniu została zastosowana technika elicytacyjna. Technika ta w pewien sposób ułatwia przeprowadzenie badania, a jednocześnie stwarza możliwość uzyskania swobodnych wypowiedzi dzieci, jednak na jeden skonkretyzowany temat ukazany na obrazkach, co umożliwia porównywanie wypowiedzi. Opisywanie obrazków jest również atrakcyjnym zajęciem dla dzieci, dzięki czemu chętniej uczestniczą one w badaniu, a wypowiedzi, które tworzą, są naturalniejsze.

Pierwszym etapem tworzenia narzędzia był dobór czasowników, które chciałam zilustrować. Zostały one wybrane na podstawie 4 narzędzi:

1. *Całościowe badanie logopedyczne* (Emiluta-Roza 2013),
2. *Inwentarz Rozwoju Mowy i Komunikacji SŁOWA I GESTY* oraz *SŁOWA I ZDANIA* (Smoczyńska i in. 2015),
3. *Krótki Inwentarz Rozwoju Mowy* (Smoczyńska i in. 2015),
4. *Słownik minimum języka polskiego* (Zgótkowa 2013).

Wybór ten jako podstawa doboru materiału językowego do badania nie był przypadkowy. Pierwsze z wymienionych narzędzi jest bardzo chętnie używane przez logopedów pracujących w placówkach edukacyjnych (i nie tylko). Warto zaznaczyć, że nie ma w nim podanych przedziałów wiekowych badanych dzieci. Dziwić może jednak wybór dwóch kolejnych narzędzi. Inwentarz Rozwoju Mowy i Komunikacji obejmuje diagnozę dzieci maksymalnie do 18. miesiąca życia, a Krótki Inwentarz Rozwoju Mowy – do 36. miesiąca życia. Wybór był jednak świadomy i przemyślany. W publikacjach tych znajdują się wyrazy o dużej frekwencji w mowie dzieci. Założyłam więc, że jeśli dzieci jednojęzyczne w wieku maksymalnie trzech lat powinny opanować te słowa, to dzieci posługujące się więcej niż jednym językiem, nawet po tylko jednym roku ciągłego przebywania w środowisku polskojęzycznym, również powinny mieć te słowa w swoim zasobie leksykalnym – jeśli nie w słowniku czynnym, to chociaż w słowniku biernym. Ostatnią publikacją, która posłużyła do selekcji czasowników do badania, była pozycja nie logopedyczna, a glottodydaktyczna. Publikacja ta przeznaczona jest dla uczących się i nauczających języka polskiego. Słownik kierowany jest do dwóch grup edukacyjnych – do uczniów polskich szkół podstawowych i ich nauczycieli języka polskiego oraz do osób, które uczą się i nauczają języka polskiego jako obcego.

Na podstawie list zawartych w tych publikacjach stworzyłam listę czasowników, które powtarzają się w określonej liczbie publikacji. W celu selekcji czasowników, które finalnie znalazły się w badaniu, zastosowałam następujące kryteria:

1. Czasowniki musiały należeć do jednej z trzech klas orzeczeń<sup>11</sup>: stanu, przemieszczania się lub operacji (robienia).
2. Nie uwzględniałam form przedrostkowych, ponieważ uznałam, że i tak pojawiają się one podczas badania, dlatego nie zależało mi na ich osobnym sprawdzeniu.
3. Czynności musiały być łatwe do zilustrowania, aby dzieci nie miały problemów z ich rozpoznaniem i nazwaniem.
4. Czynności musiały być rzeczywiście związane z bliskim otoczeniem dziecka – dziecko powinno nie tylko rozumieć czasowniki, lecz także się nimi posługiwać. Dlatego też czasowniki, które mogłyby być zrozumiałe dla dziecka podczas próby rozumienia, jednak niekoniecznie używane przez nie, zostały wykluczone z listy czasowników do badania.
5. Schematy składniowe czasowników wybranych do badania musiały zawierać minimum dwie pozycje konotowane (z czego jedna to lewostronna pozycja wykonawcy czynności – AGENSA)<sup>12</sup>.

Badanie zasadnicze podczas spotkania z dzieckiem składa się z oceny rozumienia oraz z oceny realizacji struktur zdaniowych. W trakcie próby rozumienia pokazuję dzieciom pięcio- i sześciobrazkowe plansze. Zadaniem dziecka jest wskazanie obrazka / numerka obrazka zgodnego z poleceniem.

Narzędzie do badania realizacji struktur zdaniowych składa się z czterech plansz, na których ukazane zostały czynności wykonywane przez jedną osobę. Polecenie do badania brzmi: *Popatrz, to jest Jola. Powiedz, co robi Jola*. Obrazki do tej części badania zostały stworzone na bazie zdań skonstruowanych tak, aby otwierały jak najwięcej pozycji przewidzianych w schematach składniowych. Oto przykłady zdań, na bazie których powstało narzędzie: *Janek jedzie rowerem przez most z domu na stadion* (5 przyorzeczeniowych pozycji składniowych), *Kasia czesze kota szczotką* (3 przyorzeczeniowe pozycje składniowe), *Krzysiek ucieka przed psem z placu zabaw do domu po mostku nad rzeką* (5 przyorzeczeniowych pozycji składniowych).

Częścią, która dostarcza najwięcej ciekawych informacji na temat kompetencji składniowej badanych dzieci, jest właśnie część z opisywaniem plansz. Aby pokazać, jak wygląda materiał językowy zebrany na ich podstawie, przeprowadziłam badanie próbne, pilotażowe na trzech wielojęzycznych chłopcach.

Badani chłopcy byli w wieku 9–11 lat. Od razu zaznaczyć, że wiek chłopców oraz języki, którymi się oni posługują, nie są tożsame z kryteriami przyjętymi dla grupy badawczej. Jednak w przeprowadzonym badaniu próbnym zależało mi przede wszystkim na sprawdzeniu narzędzia w praktyce oraz na zebraniu próbek przykładowego materiału językowego, aby móc określić, obserwacja których elementów podsystemu składniowego jest możliwa na podstawie tak zebranego materiału językowego.

<sup>11</sup> Klasy orzeczeń przyjęłam za Zofią Zaron (Zaron 2009).

<sup>12</sup> Takie schematy pozwalają na zbadanie różnych pozycji składniowych i ich realizacji.

Dzieci uczestniczyły w badaniu chętnie i wypowiadały się swobodnie. Nie miały większych problemów z nazywaniem czynności ukazanych na obrazkach. Ich wypowiedzi były realizacją maksymalnie trójpozycyjnych schematów składniowych, jednak zdecydowanie przeważały wypowiedzi dwupozycyjne. Badani, oprócz pozycji AGENSA, najczęściej realizowali w swoich wypowiedziach pozycję OBIEKTU oraz NARZĘDZIA. Warto zaznaczyć, że pozycja AGENSA była realizowana przede wszystkim w formie końcówki fleksyjnej czasownika – jest to uzasadnione, ponieważ na co dzień w swoich wypowiedziach również nie nazywamy wykonawcy czynności, gdy jest nim mówiący (nadawca) lub adresat naszego mówienia (por. Świącicka 2022: 244).

W niektórych zdaniach, na pewnym etapie ich konstruowania, występowały nieprawidłowości i właśnie na omówieniu tych wypowiedzi nieprawidłowych lub dyskusyjnych skupię się w artykule.

Omawiane wypowiedzi dzieci zostały podzielone ze względu na zakłócenia w zakresie:

- 1) centrum zdaniotwórczego, czyli orzeczenia,
- 2) realizacji pozycji składniowych konotowanych przez orzeczenie (OBIEKTU, LOKALIZATORA, NARZĘDZIA),
- 3) słownika czynnego.

Pierwszą omawianą grupą są następujące wypowiedzi, w których wystąpiły zakłócenia w zakresie centrum zdaniotwórczego:

1. **Idzie na konia.**
2. *Koń, konia, jest konia i idzie gdzieś indziej.*
3. **Idzie na rowera** i... nie wiem, co to jest... (*To jest jeden obrazek.*) *Idzie na rower i już.*
4. **Idzie taki mały statek...**
5. *Oni mają, mają idą do końca gdzieś.*
6. [...] a potem **rysuje dwie liczby pięć i sześć.**
7. **Też rysujesz.** (*Co ona tu rysuje?*) **Rysuje pięćdziesiąt sześć.**
8. **Kroję.**
9. **Robi liczbę na skakankach, albo jak to się nazywa.** (*Robi liczby na...?*) *Na skakance.*
10. *Potem zupełnie chyba robi.*
11. **Chce bierzeć jego buta, jej but.** (*Co chce zrobić?*) *Kce chować się.*
12. *Potem kotka swojego głaszcze swoją szczotką [...].*
13. *Na pierwszym on tworzy zamek z piasku, wydaje mi się.*

W zdaniach nr 1–5 czasownik *iść* zastępował inne czasowniki ruchu (*jechać, płynąć, skakać*). Można uznać taką realizację za błąd leksykalny wynikający z niewystarczająco rozwiniętego słownika czynnego dziecka. Nieprawidłowa realizacja może jednak wynikać również z faktu, iż badane dzieci na co dzień posługują się językiem angielskim, a istniejący w nim czasownik *to go* może oznaczać zarówno *iść*,



jak i m.in. *jechać*. Oznaczałoby to, że dzieci skonstruowały wypowiedzi w języku polskim zgodnie z regułami obowiązującymi w języku, z którego korzystają na co dzień.

Zdania nr 6–7 zaliczyłabym nie do błędnych, tylko do ciekawych i wartych głębszego zastanowienia. Chodzi o fakt, że liczby, z definicji, raczej piszemy (tak też zostało to ukazane na ilustracji). Pojawienie się tu czasownika *rysować* świadczy albo o błędzie leksykalnym, albo o takiej interpretacji rzeczywistości i opisywanego obrazka. Należy bowiem zaznaczyć, że dzieci miały pełną dowolność w interpretacji pokazywanych im obrazków.

W zdaniu nr 7 wystąpił ponadto, podobnie jak w zdaniu nr 8, czasownik w błędnej formie osobowej. Podczas opisywania obrazka powinna wystąpić forma czasownika trzeciej osoby. Taki błąd mógł się pojawić znowu pod wpływem języka angielskiego, który nie jest językiem fleksyjnym. Dzieci mogły zatem użyć wyróżnionych form bezrefleksyjnie. W zdaniu numer 11 zaś czasownik wystąpił w złym aspekcie i formie. Bezokolicznik powinien przyjąć formę *wziąć*. Należy zwrócić uwagę, że para aspektowa *brać* – *wziąć* sprawia problemy w odmianie nie tylko obcokrajowcom, lecz także rodzimym użytkownikom polszczyzny (szczególnie dzieciom w okresie rozwoju języka, w tym mowy).

Zdania nr 9–10 są ciekawym przykładem na możliwość uniwersalnego użycia czasownika *robić* w sytuacji, gdy nie wiadomo, jakim czasownikiem opisać obrazek. I o ile sformułowanie *robić zupę* nie wydaje się błędne, o tyle liczb raczej się nie *robi*, a – jak już zostało wcześniej powiedziane – *pisze*.

Dwa ostatnie zdania przytaczam, aby pokazać, że podczas badania pojawiają się również czasowniki spoza planowanej listy. Wypowiedzi konstituowane przez te czasowniki również są uwzględniane w analizie. Warto zaznaczyć, że takie właśnie niespodziewane zdania świadczą o tym, że dzieci używają nie zawsze najprostszycy rozwiązań, a takich, które w pewnym momencie zapadły im w pamięć.

Kolejną omawianą grupą wypowiedzi są te, w których widoczne są naruszenia konotacyjne w realizacji pozycji składniowych:

1. *Krzyś ucieka od wilka.*
2. [...] *ucieka od psa chyba.*
3. *Ona na drzwiach puka.*
4. *Na drzwi puka.*
5. *Pije sok ze słomki.*
6. *Przeptywa przez łódkę, przez Wis... jakąś tam... Wisłę, nie wiem.*
7. *Buduje klocki.*
8. *Ktoś tutaj skacze z koniem do wody.*
9. [...] *na balonie odlatuje.*
10. [...] *ją drapie [...] – ją.*
11. *On siedzi na kanapę.*

W pierwszych czterech zdaniach widoczne są zakłócenia w zakresie realizacji pozycji OBIEKTU. W zdaniach 1 i 2 pozycja ta przy czasowniku *uciekać* przyjęła formę *od + D*. Taka realizacja jest poprawna w sytuacji, gdy mówimy o uciekaniu w celu uniknięcia czegoś nieprzyjemnego, np. odpowiedzialności, myśli, problemów. Jednak w sytuacji, gdy ktoś kogoś goni i osoba goniona nie chce zostać złapana, wówczas pozycja OBIEKTU przyjmuje formę *przed + N*.

W dwóch kolejnych zdaniach zaznaczone błędne realizacje pozycji OBIEKTU mogą wynikać z zastosowania kalki językowej z języka angielskiego, którym dzieci posługują się na co dzień.

W zdaniach 5–7 błędnie została zrealizowana pozycja NARZĘDZIA. Błędy w zdaniach nr 5 i 6 wynikały, jak sędzę, z kompilacji dwóch pozycji w jedną, np. realizacja *ze słomki* mogła wynikać z połączenia realizacji *ze szklanki* i *przez słomkę*, a *przez łódkę* – z połączenia *łódką przez rzekę/wodę*.

Natomiast zdanie nr 7 mogło być kompilacją pozycji [coś] i [z czegoś], w wyniku czego dziecko zastosowało skrót myślowy. Jest to moim zdaniem ciekawe zagadnienie, któremu warto się przyjrzeć podczas analizy materiału językowego.

W zdaniu nr 8 jedna z pozycji została zrealizowana przez nieprawidłowe użycie konstrukcji przyimkowej. Zgodnie z wypowiedzią dziecka, w danej sytuacji koń byłby współuczestnikiem wykonywanej czynności (czyli COAGENSEM). Na obrazku jednak została ukazana sytuacja, w której chłopiec skacze do wody, siedząc na koniu. Koń jest zatem NARZĘDZIEM, na którym wykonywana jest czynność.

W zdaniu nr 9 pozycją zrealizowaną nieprawidłowo jest znowu pozycja NARZĘDZIA. W języku polskim czasownik *odlatywać* wymaga użycia rzeczownika w narzędniku. Konstrukcja *odlatywać na + Ms.* byłaby dopuszczalna w przypadku, gdyby środkiem transportu była na przykład motolotnia.

Zdanie nr 10 zostało wypowiedziane podczas opisu ilustracji, na której dziewczynka czesała szczotką kota, a zaimek *ją* odnosił się do szczotki (czyli NARZĘDZIA). Zaimek powinien zatem wystąpić w narzędniku. Warto zaznaczyć, że w języku polskim dysponujemy wieloma formami fleksyjnymi zaimków, co sprawia trudność nawet rodzimym użytkownikom języka. Zrozumiałe są więc błędy w dystrybucji tych form w mowie dzieci, które na co dzień nie posługują się językiem polskim.

W ostatnim zdaniu na liście (nr 11) nieprawidłowość polegała na użyciu błędnej formy rzeczownika *kanapa* w pozycji LOKALIZATORA [gdzie]. W sytuacji statycznej (a taka była ukazana na ilustracji) powinna zostać użyta konstrukcja *na + Ms.* (*na kanapie*).

Podczas badania występowały również wypowiedzi, które mogą wskazywać na ubogi słownik czynny badanych dzieci. Na przykład w poniższych zdaniach widoczne jest poszukiwanie właściwego słowa lub jego prawidłowej formy:

1. *tak chodzi pod...*
2. *Maluje. (A tu co ona rysuje?) Ten hop coś takiego, żeby grać w tą grę.*

3. *Podpala zasłonkę... ememem... świeczkę.*
4. *On gra w **basketball**. (A po polsku?) **Krzyżówka**. **Nie, nie, jak to się nazywa, jeszcze raz. Koszykówka.***
5. ***Trzech chłopca... chłopc... trzy osoby** biegną chyba maraton. To jest meta...*
6. ***Koń, konia, jest konia** i idzie gdzieś indziej. (To człowiek skacze na koniu).*
7. *Siedzi na **krzesle, krzeście... krzeście.***

W momencie, gdy dzieci nie mogły znaleźć odpowiedniego słowa, zawieszały głos i nie kończyły wypowiedzi, starały się opisać, co mają na myśli, lub same się korygowały, gdy orientowały się, że wypowiedziane początkowo słowo nie jest tym, o którym myślały.

## 6. WNIOSKI Z BADANIA PILOTAŻOWEGO

Przeprowadzone i opisane przeze mnie badanie pozwoliło ukazać mocne i słabe strony przyjętej przeze mnie procedury badawczej. Do mocnych stron należy zaliczyć:

- możliwość sprawdzenia zarówno rozumienia czasowników, jak i posługiwania się nimi,
- możliwość zebrania materiału językowego na jeden skonkretyzowany temat, co ułatwia późniejszą analizę tego materiału oraz pozwala na porównanie ze sobą poszczególnych wyników,
- możliwość przeprowadzenia badania na odległość, dzięki czemu możliwe jest zbieranie osób do grupy badawczej z różnych stron kraju i świata<sup>13</sup>.

Jak w każdej procedurze badawczej, tak i w tej można znaleźć pewne słabe strony. Można do nich zaliczyć fakt, że dzieci często zniechęcają się do udziału w badaniu, ponieważ czują się oceniane, dlatego w momencie, gdy nie są w stanie sformułować wypowiedzi tak, jak by chciały, konstruują bardzo krótkie wypowiedzi lub nie konstruują ich wcale.

Badanie próbne dostarczyło również informacji, na co powinno się zwrócić uwagę przy analizie materiału, który zostanie pozyskany podczas badania docelowej grupy badawczej. Wypowiedzi dzieci powinny być analizowane na trzech płaszczyznach:

1. Centrum orzeczeniowe:
  - a) dobór czasowników i ich adekwatność do opisywanych ilustracji,
  - b) forma czasownika (osoba, liczba, aspekt),
  - c) rekcja czasowników.

<sup>13</sup> Moją docelową grupą badawczą są dzieci ukraińsko- i polskojęzyczne mieszkające w Polsce, jednak procedura może być z powodzeniem stosowana do przeprowadzania badań z udziałem osób mieszkających w różnych krajach.

2. Pozycje składniowe konotowane przez orzeczenie:
  - a) dobór konstrukcji przyimkowej,
  - b) realizacja pozycji składniowych o określonej funkcji.
3. Zasób słownika czynnego dzieci:
  - a) poszukiwanie właściwego słowa lub jego formy<sup>14</sup>.

Biorąc pod uwagę, że już w tak skromnym materiale językowym można było zauważyć, na których etapach budowania struktur zdaniowych dzieci miały trudności, mam nadzieję, że opisane przeze mnie narzędzie dobrze sprawdzi się podczas badania większej grupy badawczej składającej się z dzieci wschodniostowiańskojęzycznych w wieku 6–9 lat. Dzięki takiemu badaniu możliwe będzie opisanie zjawisk zachodzących podczas tworzenia struktur zdaniowych oraz sformułowanie wniosków na temat poziomu kompetencji składniowej badanych dzieci.

## Bibliografia

- Bloomfield, L. 1933. *Language*. London: George Allen&Unwin Ltd.
- Emiluta-Rozya, D. 2017. *Całościowe badanie logopedyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Grosjean, F. 2004. *Studying Bilingual: Methodological and Conceptual Issues*. W: *The Handbook of Bilingualism*, red. T.K. Bhatia, W.C. Ritchie, s. 32–63. Blackwell Publishing.
- Gruba, J. 2018. *Karty Oceny Logopedycznej Dziecka*. Gliwice: Komlogo.
- Haman, E., Łuniewska, M., Maryniak, A., Wodniecka, Z. 2018. *Specyficzne zaburzenie językowe (SLI) i dwujęzyczność: pozorne związki i realne konsekwencje*. W: *Logopedia międzykulturowa*, red. E. Czaplewska, s. 150–173. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Haugen, E. 1953. *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Kaczmarek, L. 1953. *Kształtowanie się mowy dziecka*. Poznań: Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk.
- Kaczorowska-Bray, K., Milewski, S., Michalik, M. 2021. Rozwój umiejętności składniowych u dzieci w wieku od 4 do 10 lat. *Logopedia* 48 (2), s. 133–149.
- Kurcz, I. 1992. *Język a psychologia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kurcz, I. 2000. *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Łuczynski, E. 2004. *Kategoria przypadku w ontogenezie języka polskiego, czyli o wchodzeniu dziecka w rzeczywistość gramatyczną*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Łuczynski E. 2015. *Badanie kompetencji gramatycznej osób z zaburzeniami mowy*. W: *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, s. 56–64. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

<sup>14</sup> Reguły składniowe pozwalają na łączenie ze sobą leksemów pod kątem zgodności zarówno semantycznej, jak i fleksyjnej. Dlatego też takie wypowiedzi, jak: *Trzech chłopca... chłopc... trzy osoby biegną chyba maraton, Koń, konia, jest konia i idzie gdzieś indziej, Siedzi na krzesle, krześle... krześle* mogą wynikać nie tylko z niewystarczająco rozwiniętego słownika dziecka, lecz także z niedostatecznie rozwiniętej kompetencji składniowej i ograniczonego kontaktu z danym językiem.

- Mazurkiewicz-Sokołowska J. 2010. *Lingwistyka mentalna w zarysie. O zdolności językowej w ujęciu integrującym*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Michalik, M. 2011. *Kompetencja składniowa w normie i zaburzeniach*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Otwinowska, A., Banasik, A., Białecka-Pikul, M., Kiebzak-Mandera, D., Kuś, K., Mięgisz, A., Szewczyk, J., Cywińska, M., Kacprzak, A., Karwala, M., Kołak, J., Łuniewska, M., Mieszkowska, K., Wodniecka, Z., Haman, E. 2012. Dwujęzyczność u progu edukacji szkolnej – interdyscyplinarny projekt badawczy. *Neofilolog* 39 (1), s.7–29.
- Przetacznik-Gierowska, M. 1963. *Rozwój struktury i funkcji zdań w mowie dziecka*. Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Smoczyńska, M., Haman, E., Maryniak, A., Czaplewska, E., Krajewski, G., Banasik, N., Kochańska, M., Łuniewska, M., Morstin, M. 2015. *Test rozwoju językowego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Smoczyńska, M., Haman, E., Kochańska, M., Łuniewska, M. 2015. *Standaryzowane Narzędzie do Oceny Wypowiedzi SNOW. Podręcznik, cz. 1: Opis i instrukcje*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Smoczyńska, M., Krajewski, G., Łuniewska, M., Haman, E., Bulkowski, K., Kochańska, M. 2015. *Inwentarze rozwoju mowy i komunikacji (IRMIK) słowa i gesty, słowa i zdania: podręcznik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Smoczyńska, M., Krajewski, G., Łuniewska, M., Haman, E., Bulkowski, K., Kochańska, M. 2015. *Krótki Inwentarz rozwoju mowy i komunikacji KIRMIK*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Smoczyński, P. 1955. *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*. Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Święcicka, M. 2022. *Sprawność syntaktyczna dzieci w wieku przedszkolnym. Studium statystyczne*. W: *Logopedia przedszkolna i wczesnoszkolna. Rozwój sprawności językowych. Podstawowe problemy logopedyczne*, red. A. Domagała, U. Mirecka, s. 238–256. Gdańsk: Grupa Wydawnicza Harmonia.
- Weinreich, U. 1953. *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.
- Wodniecka, Z., Mieszkowska, K., Durlik, J., Haman, E. 2018. *Kiedy 1+1 ≠ 2, czyli jak dwujęzyczni przyswajają i przetwarzają język(i)*. W: *Logopedia międzykulturowa*, red. E. Czaplewska, s. 92–131. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Zarębina, M. 1965. *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Zgółkowska, H. 2013. *Słownik minimum języka polskiego*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.

***Analysing the syntactic subsystem in bilingual and multilingual children.  
The issue of research tool selection***

Summary

The paper describes the evaluation of the syntactic subsystem in bilingual and multilingual children. It provides a brief overview of tools designed to assess the syntactic competence in Polish-speaking children, and specifies the syntactic elements that that tools take into account. Subsequently, the author introduces a tool she has elaborated in order to study the syntactic subsystem development in bilingual and multilingual children aged 6-9. The criteria for selecting verbs for the procedure as well as the research method are discussed. Finally, the advantages and disadvantages of the designed procedure are presented, as well as the ways it could prove useful in studying selected phenomena of syntactic subsystem development in children.

**Keywords:** bilingualism – syntactic subsystem – speech development in children.

Trans. Marta Falkowska