



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**Percepcja i wymowa dzieci polskiego pochodzenia,
wychowywanych w niemieckim środowisku językowym**

Verfasserin

Ewa Kęsik

angestrebter akademischer Grad
Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl It. Studienblatt: A 243 375

Studienrichtung It. Studienblatt: Slawistik / Polnisch

Betreuer: Univ. - Prof. Dr. Michael Moser

Składam serdeczne podziękowania

Panu Profesorowi Michaelowi
Moserowi za cenne porady, a także za
życzliwą atmosferę sprzyjającą pracy
naukowej

Pani Doktor Lilianie Madelskiej za
pomoc w przeprowadzeniu badań,
zebraniu potrzebnych materiałów do
pracy magisterskiej, a także pomoc
merytoryczną

Pani Dyrektor Hannie Kaczmarczyk
i Gronu Pedagogicznemu za
umożliwienie prowadzenia badań na
terenie Szkoły „Szkoła Polska im.
Jana III Sobieskiego przy
Ambasadzie RP w Wiedniu”

Spis treści

| | |
|---|-----|
| 1. WSTĘP | 4 |
| 2. Uwarunkowania psychologiczne i społeczne w nauce języka obcego dzieci w młodszym wieku szkolnym | 6 |
| 3. Argumenty na rzecz utrzymania i nauczania polskiego w kierunku dwujęzyczności..... | 10 |
| 3.1 Rola rodziców i opiekunów dzieci wychowywanych w środowisku wielojęzycznym w utrzymaniu i rozwoju języka ojczystego | 14 |
| 4. Percepcja słuchowa warunkiem prawidłowej wymowy | 15 |
| 5. Typowe problemy i błędy na przykładach wybranych zagadnień fonetyki języka polskiego – prawidłowa wymowa kluczem do opanowania polszczyzny | 19 |
| 5.1 Alfabet fonetyczny | 20 |
| 5.2 Samogłoski w języku polskim..... | 31 |
| 6. Metodologiczne podstawy badań własnych | 37 |
| 6.1 Zmienne i wskaźniki..... | 39 |
| 6.2 Metody, techniki i narzędzia badawcze..... | 40 |
| 6.3 Charakterystyka terenu | 40 |
| 7. Charakterystyka i opis przeprowadzenia badań..... | 43 |
| 7.1 Warunki przeprowadzenia testu | 44 |
| 7.2 Kwestionariusz obrazkowy jako główne narzędzie badawcze..... | 45 |
| 7.3 Jak przeprowadzić test..... | 48 |
| 7.4 Karta badań..... | 50 |
| 8. Percepcja i wymowa dzieci klas zerowych i pierwszych w świetle wyników badań własnych..... | 56 |
| 9. Rozwój w zakresie percepcji i artykulacji – analiza indywidualna przypadku | 71 |
| 10. Ogólne podsumowanie badań | 79 |
| 11. Spis tabel..... | 84 |
| 12. Spis rycin | 85 |
| 13. Aneks. Kwestionariusz obrazkowy..... | 86 |
| 14. Streszczenie w języku niemieckim | 91 |
| 15. Bibliografia | 101 |
| 16. Życiorys (Lebenslauf)..... | 105 |

1. WSTĘP

*„Chodzi mi o to, aby język giętki
Powiedział wszystko, co pomyśli głowa:
A czasem był jak piorun, jasny, prędko,
A czasem smutny jako pieśń stepowa,
A czasem jako skarga nimfy miętki,
A czasem piękny jak aniołów mowa...
Aby przeleciał wszystko ducha skrzydłem”
(Juliusz Słowacki, „Beniowski”, Pieśń V)*

Język spełnia w życiu człowieka wiele funkcji. To on stanowi medium wzajemnego przekazywania i odbierania informacji, to on jest osią tożsamości, niezbędnym narzędziem do funkcjonowania nauki, ale także i kultury. Jednak jego rola jako narzędzia komunikacji międzyludzkiej jest nieoceniona. Dziecko poprzez komunikację poznaje otaczający je świat. Dzięki umiejętności mówienia uczy się wyrażać swoje uczucia, myśli, wzmacniając przy tym więzi społeczne. Rozwojowi języka towarzyszy zatem rozwój umysłowy. W ten sposób dziecko dojrzewa do podjęcia nauki szkolnej. Rozwój mowy to nie sprawność wrodzona, lecz umiejętność, której trzeba się nauczyć. Jeśli zbagatelizuje się owy problem na samym początku, może doprowadzić to do wykształcenia przez dziecko złych nawyków artykulacyjnych, a w dalszej konsekwencji do problemów w nauce pisania i czytania. Wszelkie zakłócenia w rozwoju mowy stawiają dziecko w trudnej sytuacji, gdyż mają one wpływ na jego funkcjonowanie w grupie społecznej. Powstające napięcia emocjonalne są wynikiem bariery komunikacyjnej. Ważne jest zatem, aby naukę wymowy rozpocząć jak najwcześniej, kiedy poprzez odpowiednie ćwiczenia można doprowadzić do wytworzenia prawidłowych wzorców mowy zgodnych z systemem danego języka, a w przypadku złych nawyków artykulacyjnych do skorygowania nieprawidłowo utrwalonych struktur.

Naukowcy twierdzą, iż w wieku 7 lat dziecko powinno prawidłowo wymawiać wszystkie głoski.¹ Jednak należy wziąć pod uwagę, iż rozwój mowy nie u wszystkich dzieci przebiega jednakowo: jedne stosunkowo szybko przyswajają sobie wymowę pewnych głosek, u innych zaś proces ten trwa nieco dłużej. To, w jaki sposób i w jakim tempie rozwija się mowa, zależy od wielu czynników. Jednym z ważniejszych jest jednak środowisko, w jakim wychowuje się dziecko. I tak oto dzieci wychowujące się w Polsce, mające kontakt z językiem polskim nie tylko w szkole, ale także poza jej murami, są w stanie szybciej

¹ Łobacz, P., *Prawidłowy rozwój mowy dziecka*, (w:) *Podstawy neurologopedii*, Red. T. Galkowski i in., Opole 2005, s. 260, por. Styczek 1981.

opanować prawidłową wymowę, niż ich rówieśnicy, którzy uczą się języka polskiego za granicą. Dzieci emigrantów przyswajają sobie polszczyznę taką, jaką posługują się ich rodzice. Dzięki temu dzieci opanowują język na poziomie komunikatywnym. W szkołach polskich dzieci mają możliwość nauki czytania oraz pisania. Biorąc pod uwagę fakt, iż klasy w owych szkołach są bardzo liczne, zajęcia przeprowadzane są raz w tygodniu, poziom znajomości języka jest bardzo zróżnicowany, nie można wymagać od nauczyciela, aby był on dodatkowo psychologiem i logopedą. A więc nie chodzi tu o potraktowanie w sposób marginalny nauki wymowy. Nauczyciel nie jest w stanie poświęcić dzieciom tyle czasu, ile one potrzebują, by opanować prawidłową wymowę głosek. W związku z tym ważne jest, aby rodzice aktywnie włączyli się w proces utrzymania i rozwoju języka ojczystego wśród swoich pociech.

Wiedząc o tym, iż wielu rodziców mimo szczerych chęci nie wie, jak mogą pomóc swoim dzieciom, postanowiłam w swojej pracy zająć się tym problemem i spróbować znaleźć optymalne rozwiązanie. Na samym początku staram się odszukać odpowiedzi na pytania, czy warto wcześniej rozpocząć naukę języków obcych, w którym wieku dzieci są do tego najlepiej przygotowane ze strony biologicznej. Następnie pokrótce wyjaśnię różnicę między uczeniem się języka obcego, języka drugiego, a procesem stawania się dwujęzycznym. Następny rozdział poświęcę krótkiemu wprowadzeniu w świat fonetyki i fonologii języka polskiego. Wiedza z tej dziedziny jest niezbędna w praktyce logopedycznej: uczeniu poprawnej wymowy, usuwaniu zaburzeń mowy u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Znajomość charakterystyki głosek języka ojczystego, a także ich wzorców artykulacyjnych pomaga w przyswajaniu dźwięków zgodnych z systemem języka obcego.

Kolejny rozdział mojej pracy jest wstępem dotyczącym badań własnych. Głównym powodem, który skłonił mnie do przeprowadzenia owych badań, jest chęć zapobiegania nieprawidłowościom w rozwoju mowy dzieci oraz wyrównanie ich startu szkolnego. Dział zawiera metodologiczne podstawy badań własnych. Przytaczam w nim cele oraz hipotezy badawcze, przedstawiam metody, techniki oraz narzędzia badawcze, charakteryzuję teren badań.

Ostatni rozdział dotyczy bezpośrednio moich badań, przeprowadzonych pośród uczniów klas zerowych i pierwszych uczących się języka polskiego w Szkole Polskiej w Wiedniu. W tej części prowadzę analizę porównawczą wyników uzyskanych przez dzieci z klas zerowych i pierwszych. Tu również dochodzi do konfrontacji otrzymanych wyników z postawionymi wcześniej hipotezami.

2. Uwarunkowania psychologiczne i społeczne w nauce języka obcego dzieci w młodszym wieku szkolnym

W literaturze psychologicznej młodszy wiek szkolny określa się mianem późnego dzieciństwa. To czas wzbogacenia słownictwa i uporządkowania posiadanej wiedzy. Także w tym okresie dziecko musi zrealizować wiele zadań, jakie stawiają przed nim zarówno szkoła jak i rodzice. W roli ucznia powinno nauczyć się gromadzić i selekcjonować wiedzę, a także umieć zastosować ją w praktyce, tzn. w życiu codziennym. W kolejnym etapie istotne jest, aby dziecko opanowało umiejętność czytania i pisania. Nie wolno jednak zapomnieć, iż oprócz wyżej wymienionych umiejętności ważnym zadaniem jest również odnalezienie się dziecka w nowym środowisku, społeczeństwie. W momencie kiedy dziecko wchodzi w wiek szkolny, a więc 6 – 7 lat, zaczyna być świadome swojego działania. Jego plan dnia bazuje głównie na trzech czynnościach: nauce szkolnej, pracy domowej i zabawie.²

„Działania charakterystyczne dla wieku szkolnego mają zarówno cechy poważnego, odpowiedzialnego zadania jak i frapującej emocjonalnie angażującej rozrywki.”³

Według psychologów ukierunkowana aktywność ogromnie wpływa na rozwój dziecka. Kształtuje ona bowiem motywację wewnętrzną, zaradność oraz samokontrolę. Okres, w którym dziecko rozpoczyna naukę szkolną, przypada na taki moment, kiedy dziecko jest do tego od strony biologicznej najlepiej przygotowane. Skoro wiemy już, że jest on odpowiedni do zdobywania wiedzy z przedmiotów oraz tematów proponowanych przez ministerstwo oświaty dla dzieci w młodszym wieku szkolnym, może warto także wykorzystać ten moment do rozpoczęcia nauki języków obcych?

Temat ten nurtuje naukowców już od wielu lat. Arabski sądzi, że

„zagadnienie wieku i jego roli w przyswajaniu języka drugiego ma pięć aspektów: neurologiczny, fizyczny (motoryczny), psychologiczny (psycholingwistyczny), socjolingwistyczny (kulturowy), oraz rodzaj języka, z którym styka się uczeń.”⁴

² Więcej informacji na ten temat można znaleźć w artykule: Stefańska-Klar, R., Młodszy wiek szkolny, (w:) *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. nauk. Harwas-Napierała B., Trempała J., PWN, Warszawa 2005, s. 140.

³ tamże s. 140.

⁴ Arabski, J., *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1997, s. 85.

Wszystkie wyżej wymienione cechy są ze sobą ściśle związane i mają wpływ na osobę uczącą się języka obcego. W 1957 roku Penfield, Roberts i Lennenber uznali pierwsze 10 lat życia człowieka za najlepszy okres do nauki języka obcego.⁵ Swoją teorię wytłumaczyli niezakończonym procesem mielinizacji mózgu⁶, niezbędnym do wytworzenia się prawidłowego wzorca w nowym języku.⁷ Opanowanie języka ojczystego trwa do około 10 roku życia i od tego czasu język ojczysty wpływa na nabywanie języka obcego. W 1960 Andersen uznał wiek 10 lat za krytyczną granicę pomiędzy uczeniem się logicznym a mechanicznym. Twierdził on, iż najodpowiedniejszym wiekiem do rozpoczęcia nauki języka obcego jest okres pomiędzy 4. a 8. rokiem życia. Swoją teorię umotywował zadziwiającą zdolnością mózgu do przyswajania języków obcych.⁸

Łuria wyznaczył wiek 12. lat jako graniczną fazę w procesie rozwoju słuchu mownego. Okazuje się, że lateralizacja półkul mózgowych, a także plastyczność i wrażliwość aparatu słuchowego i artykulacyjnego, charakterystycznego dla młodszego wieku szkolnego, są niezbędne do prawidłowego opanowania wymowy obcojęzycznej.⁹ Krtań dorosłego człowieka posiada już tak ukształtowaną strukturę, że tworzenie nowych dźwięków sprawia mu trudności. Dodatkowo ucho po 12. roku życia odbiera takie długości fal, które są charakterystyczne dla języka ojczystego.¹⁰ Arabski również przychylił się do teorii poprzedników i uznał wiek 12. lat za okres graniczny w procesie naturalnego przyswajania języka. Teorię swoją podpira faktem, iż u dzieci do 12 roku życia w nauce większą rolę odgrywa pamięć mechaniczna (dotycząca zapamiętywania treści, materiału) nad pamięcią logiczną (wiążącą się ze zrozumieniem i zdolnością wyodrębnienia istoty rzeczy).¹¹

„Plastyczność neurologiczna w powiązaniu z fizyczną gwarantuje dobrą wymowę. Rozwój poznawczy dziecka warunkuje rozumienie relacji semantycznych i syntaktycznych, a następnie ich przyswojenie. Socjolingwistyczne uwarunkowania to nastawienie do poznawanego języka oraz rodzaj „dialektu”, który nas otacza w czasie procesu przyswajania”¹².

⁵ Penfield, Roberts, Lennenber, cyt. za Wieszczezyńska, E., Dlaczego warto rozpocząć naukę języka obcego w okresie wczesnoszkolnym?, „*Języki Obce w Szkole*” 2003 nr 6, s. 6.

⁶ Inaczej plastyczność mózgu.

⁷ Rozważania na ten temat można znaleźć w książce: Pamuła, M., *Wczesne nauczanie języków obcych: integracja języka obcego z przedmiotami artystycznymi młodszych klasach szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2002, s. 51.

⁸ por. Wieszczezyńska, E., por. tamże s. 7.

⁹; por. Pamuła, M., op. cit. s. 51.

¹⁰ por. Wieszczezyńska E., op. cit. s. 8.

¹¹ por. Arabski, J., op. cit. s. 183.

¹² por. tamże, s. 85.

Z powyższych spostrzeżeń wynika, że dzieci w młodszym wieku szkolnym w warunkach naturalnych szybciej i efektywniej uczą się artykulacji czy rozumienia ze słuchu. Natomiast dzieci starsze lepiej opanowują struktury gramatyczne.¹³

Owe ograniczenia wynikają z faktu, iż dzieci w tym okresie znajdują się w tzw. okresie operacji konkretnych.¹⁴ Przypada on na wiek 7 – 11 lat. Wówczas dziecko zaczyna rozwijać procesy logicznego myślenia. Pojawiają się u niego operacje porządkowania i klasyfikowania przy rozwiązywaniu problemów dotyczących zjawisk bądź przedmiotów konkretnych. Jednak na tym etapie dzieci „w dalszym ciągu nie umieją sobie dobrze poradzić z tym, co hipotetyczne, abstrakcyjne, ze światem możliwości w odróżnieniu od świata rzeczywistości.”¹⁵

Kolejnym aspektem jest słabo rozwinięta umiejętność uczenia się oraz słaba pamięć.¹⁶ Konsekwencją braku wykształconej pamięci logicznej, która ułatwia przyswajanie wymowy, a także charakterystyczna dla dzieci w młodszym wieku szkolnym pamięć mechaniczna to czynniki, które uniemożliwiają rozumienie zasad gramatycznych jak i ich prawidłowe zastosowanie. Z badań wynika, że dzieci, które stosunkowo wcześniej rozpoczęły naukę języka obcego osiągają lepsze wyniki z konwersacji jak z testów gramatycznych. To właśnie jest kolejnym argumentem, przemawiającym za nauczaniem dzieci w okresie wczesnoszkolnym języków obcych. Nauka języków obcych ma polegać właśnie na zdobywaniu kompetencji językowych, a nie ograniczać się jedynie do opanowywania struktur gramatycznych. Trzeba wykorzystać fakt, iż dzieciom obcy jest lęk przed nowościami, wyśmianiem czy popełnianiem błędów w trakcie mówienia. „Otwartość dziecka w stosunku do nowego języka, jego ciekawość świata” to jego mocna strona w procesie uczenia się.¹⁷ Taki właśnie brak zahamowań ułatwia uczniom klas młodszych przełamanie bariery w imitowaniu, ćwiczeniach spontanicznych, a także wzmacnia chęć swobodnego komunikowania się. Dzieci nie boją się eksperymentować z językiem, w przypadku

¹³ por. Pamuła, M., op. cit. s. 52.

¹⁴ To jeden z czterech etapów rozwoju procesu myślenia dziecka. Podziału tego dokonał szwajcarski psycholog, Jean Piaget, który twierdził, iż rozwój myślenia w wieku poniemowlęcym jest ściśle związany z rozwojem mowy. Zgodnie ze swą teorią wyróżnia on następujące stadia: 1. Stadium sensoryczno-motoryczne (do 2 roku życia), 2. Stadium przedoperacyjne (2 – 7 lat), 3. Stadium operacji konkretnych (7 – 11 lat), 4. Stadium operacji formalnych (od 11 roku życia); więcej informacji na ten temat można znaleźć w książce: Wadsworth, B. J., *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, WSiP, Warszawa 1998, s. 109-110.

¹⁵ Vasta, R., Haiti M. M., Miller S., *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 1995, s. 301.

¹⁶ Iluk, J., *Jak uczyć małe dzieci języków obcych*, Wydawnictwo Gnome, Katowice 2002, s. 14.

¹⁷ por. Wieszczyńska E., op. cit. s. 8 – 9.

problemów podczas konwersacji, tworzą struktury analogiczne do języka ojczystego, bądź wykorzystują zasłyszane wyrazy.¹⁸

Dzieci posiadają umiejętność porozumiewania się za pomocą mimiki i gestów, warto zatem wykorzystać te aktywności na zajęciach. Pobudzają one bowiem wyobraźnię dziecka, rozbudzają jego ciekawość, motywują do nauki w formie zabawy.¹⁹ Maier uważa, że poprzez osłuchanie się dziecko szybciej i sprawniej uczy się języka obcego, a także owa metoda rozwija w nim procesy myślowe. Są one ściśle związane z operacjami formalnymi, czyli ostatnim stadium rozwoju procesu myślenia. Dziecko ucząc się języka obcego poszukuje wzajemnych zależności danego języka z językiem ojczystym. To sprawia, iż dochodzi ono samo do logicznych wniosków, zaczyna logicznie myśleć, a także kształtuje swoje metajęzykowe sprawności.²⁰

„Wiek wczesnoszkolny to czas kształtowania się zainteresowań i pasji”.²¹ Poprzez naukę języka obcego poszerzamy zakres zainteresowań w życiu dziecka. Rola nauczyciela sprowadza się do rozbudzenia ciekawości u dzieci nie tylko krajem i jego językiem, ale także kulturą danej narodowości. Powinien on przygotować uczniów do kontaktu z mieszkańcami innych krajów i ich kręgów kulturowych poprzez wyjaśnienie różnic i podobieństw z ich krajem ojczystym. Dzięki temu łatwiej będzie zrozumieć, zaakceptować i tolerować inne kultury oraz ich odmienności. Język jest środkiem poznawczym. Istotne jest, aby pamiętać, że

„w pierwszym etapie nauki najważniejsze jest ukształtowanie bazy językowej, psycholingwistycznej i kulturowej, na podstawie której można kontynuować naukę języka w dalszych latach szkolnych oraz doskonalenie umiejętności artykulacyjnych, słuchowych dziecka, rozwijanie zdolności imitacyjnych, które ułatwiają dziecku akwizycję wymowy drugiego języka.”²²

Naukę języków obcych, którą powinno się wprowadzać już od pierwszej klasy szkoły podstawowej, należy jednak odpowiednio zaplanować, rozłożyć tak, aby była ona dla dzieci przyjemnością, a nie przysparzała dodatkowych trudności. Oprócz wielu aspektów, które przemawiają za wczesnym nauczaniem języka obcego, istnieją także kontrargumenty

¹⁸ por. Wadsworth, B. J., op. cit. s. 109 – 110.

¹⁹ Iluk, J., op. cit. s. 15, por. Madelska 2010.

²⁰ Maier, W., cyt. za Wieszczezyńska E., op. cit. s. 9 – 10.

²¹ por. tamże, s. 54.

²² Stec, M., Integracja nauczania języka obcego z nauczaniem początkowym w świetle reformy edukacji (w:) *Teoria i praktyka dydaktyki języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym*, red. J. Arabski, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2001, s. 25.

przeciwko takiej decyzji. Komorowska przytacza jako przykład słabe strony dziecka w okresie wczesnoszkolnym. Należą do nich:

„niesłuchanie słaba trwałość pamięci; zdolność do krótkotrwałej koncentracji; brak rozwiniętej pamięci logicznej; brak umiejętności czytania i pisania, (która praktycznie wyklucza pracę własną).”²³

Nie ulega wątpliwości, że owe cechy zwłaszcza u dzieci w okresie wczesnoszkolnym znacznie utrudniają i spowalniają pracę na lekcjach.

Nie tylko naukowcy, ale przede wszystkim rodzice obawiają się negatywnego wpływu nauki języka obcego na rozwój dziecka. Są oni bowiem przekonani o niebezpieczeństwie grożącym systemowi języka ojczystego, jakie może wynikać z wczesnego kontaktu dziecka z językiem obcym. Warto więc zastanowić się, czy rzeczywiście języki obce mają negatywny wpływ na język ojczysty.

3. Argumenty na rzecz utrzymania i nauczania polskiego w kierunku dwujęzyczności

Nie ma dowodów, przeprowadzonych badań, które potwierdzałyby jednoznacznie pozytywny wpływ języka obcego na struktury języka ojczystego. Wyklucza się jednak jego negatywny wpływ, którego tak bardzo obawiają się rodzice. Biorąc pod uwagę ten aspekt, zazwyczaj badania przeprowadzane są na dzieciach bilingwalnych. Halina Stasiak posłużyła się wynikami uzyskanymi przez Joe Hirscha, które odnoszą się do funkcjonowania mózgu, przede wszystkim centrów językowych – Broca i Wernickego²⁴, a także porównania, jak przebiega proces ich uaktywnienia, gdy dziecko uczy się dwóch języków jednocześnie bądź nabywa drugi język w późniejszym okresie życia. Z badań tych wynika, że w kontakcie z innymi strukturami, dzieci nawet lepiej rozumieją swój język ojczysty.²⁵ Maier twierdzi, iż dziecko uczące się języka obcego intensywniej zastanawia się nad swoim językiem ojczystym, posługuje się nim bardziej spontanicznie, nie ma obaw w tworzeniu nowych pojęć. Jego kreatywność językowa ma przez to korzystny wpływ na jego werbalną

²³ Iluk, J., op. cit. s. 14 – 15, por. Arabski 1997.

²⁴ Centrum Broca, zwany także centrum kinetycznym mowy, to mały obszar w lewym płacie czołowym odpowiedzialny za mowę. Tuż za nim znajduje się centrum Wernickego, określane w literaturze jako centrum czuciowe mowy, odpowiada za rozumienie mowy, por. Świątek 2005.

²⁵ Stasiak, H., Wpływ czynników emocjonalnych na dziecięcą aktywizację języka obcego (w:) Kielar, B., *Problemy komunikacji międzykulturowej*, Wydawnictwo Graf-Punkt, Warszawa 2002, s. 402.

i niewerbalną inteligencję.²⁶ Według Rosta dziecko do 4 roku życia przyswaja podstawowe struktury języka ojczystego, co wiąże się z tym, iż nauka języka obcego nie powinna mieć negatywnego wpływu nawet w przypadku dzieci w wieku przedszkolnym.²⁷

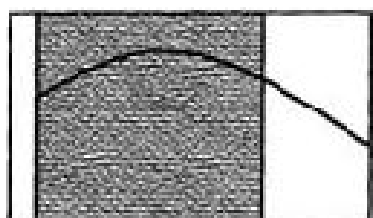
Kolejnym aspektem przemawiającym za pozytywnym wpływem nauki języka obcego na rozwój dziecka są korzyści fizjologiczne. Podczas licznych badań stwierdzono duże zależności między frekwencjami, które występują w głosie człowieka, a zakresem dźwięków postrzeganych przez zmysł słuchu; ściślej formułując, między zdolnością rozróżniania wysokości dźwięków, a dokładnością artykulacji. Christoph Jaffke, specjalista w dziedzinie nauki języków obcych u dzieci, wysunął z owych badań następujący wniosek:

„Dobra zdolność akustycznego rozróżnienia dźwięków jest istotnym warunkiem przyswojenia języka obcego”.²⁸

Jaki to ma związek z językiem ojczystym?

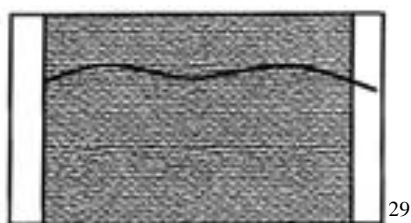
Zaobserwowana u dzieci łatwość przyswajania języka obcego wynika z elastyczności ich aparatu mowy i słuchu. Na tym etapie rozwoju nie zostały one jeszcze sztywno dostosowane do frekwencji dźwięków języka ojczystego. Badaniem tego zjawiska zajął się Alfred Tomatis. Wykazał zdolność rozróżniania frekwencji dźwięków w różnych językach.

Etnogram dla języka niemieckiego



■ pasmo częstotliwości dźwięków
 — krzywa słyszalnych dźwięków
 współrzędna x – frekwencje
 współrzędna y – natężenie

Etnogram dla języków słowiańskich



■ pasmo częstotliwości dźwięków
 — krzywa słyszalnych dźwięków
 współrzędna x – frekwencje
 współrzędna y – natężenie

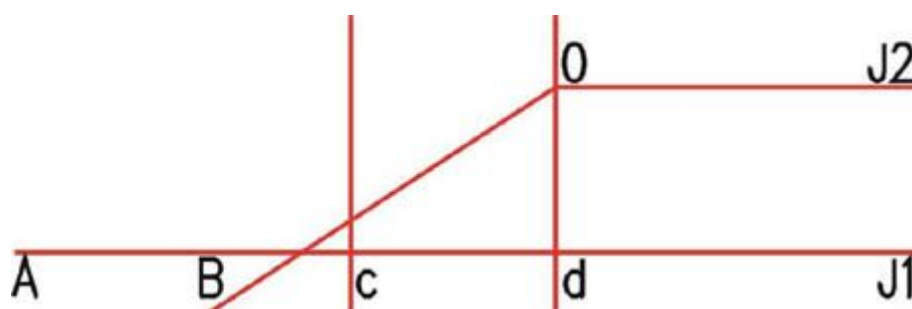
²⁶ Maier, W., *Fremdsprachen In der Grundschule. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*, Langenscheidt, Berlin 1991, s. 105.

²⁷ por. Rost, D. H., *Entwicklungspsychologie für die Grundschule*, Verlag Julius Klinhardt Bad Heilbronn 1980, s. 82.

²⁸ Jaffke, Ch, *Fremdsprachenunterricht aus der Primarstufe. Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1996, s. 161.

²⁹ Jałowiec-Sawicka, M., Pozytywny wpływ nauki języka obcego na rozwój dziecka, (w:) „*Języki Obce w Szkole*” 2006 nr. 6, s. 16.

Wyniki badań naniósł na siatkę diagramu pokazującego zależność między natężeniem i wysokością dźwięku. W ten sposób wykreślił krzywe słyszalnych dźwięków, które są charakterystyczne dla przedstawicieli m.in. niemieckiej i słowiańskiej grupy językowej. Gdyby nałożyć te dwie krzywe etniczne na siebie, uzyskalibyśmy pełniejszy obraz różnic w słyszalnych frekwencjach. Istotnym faktem jest jednak to, że różnice w słyszalnych frekwencjach można wyrównać w momencie, gdy dziecko wcześniej zacznie mieć kontakt z językiem obcym.³⁰ Wczesna nauka języka obcego pozwala bowiem poszerzyć zakres słyszalnych dźwięków, ułatwiając przy tym przyswajanie kolejnego języka. A dodatkowo nie doprowadza do ograniczenia się aparatu słuchu i mowy wyłącznie do języka ojczystego.³¹ W przypadku dzieci na emigracji sytuacja przedstawia się nieco inaczej. Co innego, gdy dzieci w okresie wczesnoszkolnym uczą się języka obcego w szkole, w warunkach sztucznych, a całkiem inaczej wygląda ten proces u dzieci na emigracji. W przypadku dzieci żyjących za granicą chodzi o przyswajanie języka drugiego w naturalnym otoczeniu, wśród ludzi, którzy posługują się danym językiem jako pierwszym (ojczystym). Ewa Lipińska przedstawia w swoich badaniach schemat przyswajania zarówno języka ojczystego jak i docelowego, którym może być zarówno język obcy jak i drugi.



Ryc. 1³² Proces stawania się dwujęzycznym

„J1” przedstawia rozwój języka ojczystego.

„A” początek nauki języka ojczystego, który następuje od dnia narodzin dziecka.

„B” umownie moment, w którym dziecko zaczyna przyswajać język docelowy i jednocześnie kontynuuje rozwój języka ojczystego.

³⁰ por. tamże, s. 17.

³¹ Maier, W., op. cit. s. 27.

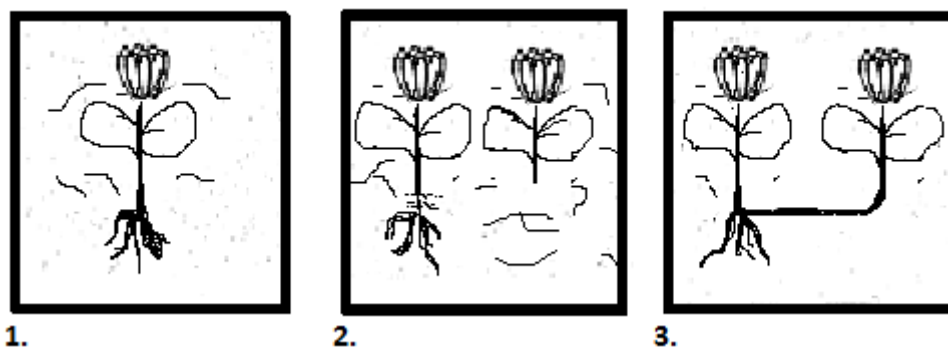
³² Lipińska E., Dwujęzyczność czy znajomość dwóch języków? Język dzieci najnowszej polskiej emigracji do Australii, (w:) *Przegląd Polonijny*, 2002, z. 3, s. 95 – 103.

Linia od „B” do „0” przedstawia moment, w którym następuje rozwój języka docelowego. Między punktem „c” a „d” pokazana jest umownie faza przejścia z jednojęzyczności w dwujęzyczność. Przy czym należy pamiętać, że obie linie „J1” i „J2” znajdują się na tej samej płaszczyźnie.

Ze schematu wynika, że

„w procesie stawania się dwujęzycznym istotnym warunkiem jest nie samo opanowywanie języka obcego, lecz zachowanie, a także rozwój języka ojczystego”.³³

A więc problem nie leży w negatywnym wpływie języka docelowego na ojczysty, ani odwrotnie. J1 nie ma negatywnego wpływu na akwizycję J2, wręcz przeciwnie, przyczynia się do efektywnego opanowania języka. Tove Skutnabb-Kangas, posługując się prostym przykładem, przekonuje o konieczności rozwoju języka ojczystego. Przyrównuje bowiem każdy język do lilii wodnej.



Ryc. 2. Problem dwujęzyczności

Na pierwszym obrazku widać na powierzchni wody kwiat, przy czym jego korzeń znajduje się głęboko pod wodą. Lilia wraz z korzeniem obrazuje język ojczysty. Korzeń spełnia rolę nie tylko nośnika informacji takich jak: motoryka, melodyka mówienia, gestykulacja, lecz odpowiada także za werbalną formę procesu mówienia. W procesie akwizycji języka³⁴ docelowego J2 istnieją dwie formy jego przebiegu. Na obrazku numer 2 przedstawiono sytuację, w której widzimy dwie lilie wyrastające ze wspólnego korzenia. Jeśli korzenie mowy ojczystej nie będą w odpowiedni sposób pielęgnowane, a całą energię

³³ por. tamże s. 95.

³⁴ Pod pojęciem akwizycji językowej należy rozumieć przyswajanie języka przez dziecko poprzez mówienie i rozumienie, por. Skorek 2005.

poświęci się na rozwój języka docelowego, może się z czasem okazać, że obydwie kwiaty zostaną pozbawione korzenia. Mimo, iż dziecko pozornie posługuje się dwoma językami, nie zna żadnego z nich dobrze. Mamy tu do czynienia z tzw. półjęzycznością.³⁵ Trzecia ilustracja przedstawia lilię z korzeniem, z którego rozwija się druga lilia. Mają wspólny korzeń, ale dwie łodygi, co oznacza, że obydwie języki mają wspólny początek, ich proces rozwoju przebiega prawidłowo bez zaburzeń.³⁶

3.1 Rola rodziców i opiekunów dzieci wychowywanych w środowisku wielojęzycznym w utrzymaniu i rozwoju języka ojczystego

Umysł dziecka jest chłonny niczym gąbka – nauka nie sprawia mu żadnej trudności, języków obcych uczy się bez obcego akcentu.³⁷ Dziecko ma w sobie ogromną potrzebę identyfikowania się z rówieśnikami, akceptacji w nowym środowisku. Dodatkowo obce są mu pojęcia lęku przed odrzuceniem, niepewności, czy obawy przed popełnieniem błędu. Dlatego w środowisku obcojęzycznym będzie się starało jak najszybciej przystosować językowo. Dla dziecka najważniejsza jest komunikacja, stąd jego motywacja do szybkiego opanowania języka docelowego.³⁸ Stąd też mimo nieznamomości języka dzieci bardzo chętnie włączają się do zabawy z obcokrajowcami, próbują na początek nawiązać interakcję pozawerbalną, przy czym w zrozumieniu pomagają im: intuicja, skojarzenia wizualno-słuchowe oraz dotykowo-słuchowe, a także koledzy.³⁹ A więc stymulatorem przyswajania i uczenia się języka docelowego jest kraj, miasto, dzielnica, koledzy, sąsiedzi i szkoła. Można ten proces przyrównać do nauki języka polskiego dzieci mieszkających w kraju przodków. Zatem rodzice dzieci przebywających za granicą zamiast obawiać się, że ich pociechy mogą mieć problemy z opanowaniem języka docelowego, powinni raczej aktywnie włączyć się w proces utrzymania i rozwoju ich języka ojczystego. Biorąc pod uwagę ograniczony kontakt dziecka z językiem: rozmowy w domu, wakacje u dziadków, sporadyczny kontakt z kolegami

³⁵ Półjęzyczność, w literaturze częściej pod nazwą substrykcyjny bilingwizm – bilingwizm na co dzień. Termin wywodzący się ze Skandynawii, należy go rozumieć jako częściową kompetencję i znajomość J1 i J2. Więcej na ten temat można znaleźć w: *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, por. Ewa Lipińska 2003.

³⁶ Skutnabb-Kangas, T. cyt. za Lipińska E, op. cit. s. 95 – 103.

³⁷ Obcy akcent jest typowym zjawiskiem u osób, które zaczynają naukę języka obcego w późniejszym wieku. Brak im jednak uzdolnień, bądź profesjonalnej opieki, by opanować wymowę języka w sposób natywny. Więcej informacji na ten temat można znaleźć w książce *Posłuchaj jak mówię. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, por. Madelska 2010.

³⁸ Grosjean, F., *Life with two Languages. An Introduction to Bilingualism*, Cambridge 1982.

³⁹ por. Schnitzer, M. L., *Cerebral lateralization and plasticity. Their relevance to language acquisition*, (w:) *Aspects of bilingualism* ed. by Michael Paradis, Hornbeam Press, Columbia 1978.

z Polski, sprawia, iż nauka języka polskiego przebiega nieco wolniej niż u dzieci mieszkających w Polsce na stałe.⁴⁰ Dzieci emigrantów przyswajają sobie taką polszczyznę, jaką posługują się ich rodzice. Dzięki temu dzieci mogą opanować język polski na poziomie komunikatywnym. Sprawności pisania i czytania mogą nauczyć się w szkole polskiej. Istotne jest więc, aby rodzice spędzali dużo czasu na rozmowach ze swoimi pociechami, wysłuchali tego, co mają im do opowiedzenia. To dobre ćwiczenie wyobraźni, umiejętności opowiadania, a dla rodziców zrozumienie interpretacji świata dziecka, a także budowanie wspólnego kodu, poczucia więzi z kulturą, pochodzeniem i językiem przodków.⁴¹

4. Percepcja słuchowa warunkiem prawidłowej wymowy

Gotowość do czytania i pisania kształtuje się od początku życia i ma na nią wpływ wiele czynników, jak postrzeganie i odbieranie wrażeń, wyobraźnia, myślenie, pamięć. Z czasem dziecko nabywa umiejętność odwzorowywania liter. Jednak nawet jeśli dziecko zna wszystkie litery, może nie rozumieć, dlaczego dany układ graficzny znaków prezentuje określony wyraz. Do tego potrzebna jest również zdolność wyodrębniania dźwięków z potoku mowy. Maurer twierdzi, iż

„opanowanie umiejętności czytania i pisania stanowi kolejny etap rozwoju języka, oparty w językach alfabetycznych na tworzeniu trwałych skojarzeń między głoskami a odpowiadającymi im literami”⁴²

Za proces rozpoznawania, różnicowania, analizowania i syntezy dźwięków⁴³ odpowiedzialny jest słuch fonematyczny.⁴⁴ Według Skorek słuch fonematyczny to

⁴⁰ por. Madelska 2010.

⁴¹ por. Miodunka, W., Język a identyfikacja kulturowa i etniczna. Studium kształtowania się tożsamości rodzeństwa należącego do drugiego pokolenia Polonii australijskiej, (w:) *Język polski na świecie*. Zbiór studiów pod red. W., Miodunki, PWN, Warszawa 1990.

⁴² Maurer, A., *Dźwięki mowy. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 7.

⁴³ W literaturze stosuje się określenie – percepcja słuchowa.

⁴⁴ Synonimicznie traktowane z określeniami: słuch mowny, percepcja fonematyczna, słuch fonemowy. Pojęcie słuchu fonetycznego jest bardzo obszerne, rozpatrywane pod różnym kontem, por. Styczek 1982, Sachajska 1981.

umiejętność rozróżniania głosek jako najmniejszych elementów języka.⁴⁵ Barbara Walińska podejmuje temat słuchu fonematycznego, traktując go jako

„jeden z najistotniejszych elementów czynności rozumienia mowy, warunkujący percepcję komunikatu.”⁴⁶

Styczek twierdzi, iż słuch fonematyczny to umiejętność rozróżniania dźwięków mowy w oparciu o cechy fonetyczne języka. Dzięki temu dźwięki mowy mają charakter bodźców językowych.⁴⁷ Według Jurek to nie tylko zdolność odróżniania dźwięków mowy, lecz także ich identyfikowania, porównywania. Oprócz tego jego zadaniem jest wyodrębnianie mniejszych jednostek z potoku słownego i ich łączenie w elementy wyższego rzędu.⁴⁸ Kania natomiast jest zdania, iż słuch fonematyczny to

„Umiejętność percypowania elementów fonologicznie relewantnych, Pomijania zaś cech dla procesu porozumiewania się redundantnych”.⁴⁹

Do cech redundantnych, inaczej zbytecznych, nieistotnych, należą, np. barwa głosu, zmiana akcentu w wyrazie, natężenie głosu, tempo mowy, itd.⁵⁰

Cechy relewantne (istotne) to cechy dystynktywne głoski, które są zależne od właściwości artykulacyjnych, czyli od ruchu warg, języka, podniebienia miękkiego i więzadeł głosowych. Cechy te są stałe, a ich zmiana powoduje zmianę znaczenia wyrazu, w którym został użyty dany fonem. Należą do nich:

- a) miejsce artykulacji – miejsce największego zbliżenia narządów mowy przy wymowie danej głoski
- b) stopień zbliżenia narządów mowy
- c) dźwięczność – bezdźwięczność
- d) ustność i nosowość

⁴⁵ Skorek, M., *Z logopedią na ty. Podręczny słownik logopedyczny*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 154.

⁴⁶ Walińska, B., Słuch fonematyczny jako kompetencja warunkująca odbiór i rozumienie mowy, (w:) „*Logopeda*” 2008 nr.1, s.32.

⁴⁷ Styczek, I., cyt. za Walińska, B., Słuch fonematyczny jako kompetencja warunkująca odbiór i rozumienie mowy, (w:) „*Logopeda*” 2008 nr.1, s. 32, por. Klimkowski 1976, por. Maurer 2006.

⁴⁸ Jurek, A., Wczesne rozpoznawanie zaburzeń rozwoju komunikacji językowej dziecka. Nauczanie wczesnoszkolne, „*Języki Obce w Szkole*” 2009 nr. 2, s. 1.

⁴⁹ Kania, J. T., Słuch fonematyczny (w:) *Szkice logopedyczne*, Warszawa 1982, por. Styczek 1982.

⁵⁰ Styczek, I., *Badanie i kształtowanie słuchu fonologicznego*, WSiP, Warszawa 1982, s. 19.

Pełnią one istotną rolę w procesie porozumiewania się, gdyż umożliwiają odróżnienie wyrazów podobnie brzmiących, takich jak np. [tɔmɛk] : [domɛk]. Niedokształcenie bądź zaburzenie nawet małego stopnia powoduje brak stabilności wzorców słuchowych wyrazów, a co się z tym wiąże, trudności w rozróżnianiu wyrazów o podobnym brzmieniu. Jeśli dziecko ma problem z identyfikacją danej głoski i odróżnieniem jej od innych, może mieć także kłopoty w nauczaniu się danej artykulacji. Wzorce kinestetyczno-ruchowe wytwarzają się bowiem pod kontrolą słuchu fonetycznego. Brak tych wzorców przyczynia się do tego, iż dzieci myślą głoski bądź zastępują je innymi.⁵¹

Słuch fonematyczny stanowi zatem podstawę do opanowania języka mówionego. Oprócz tego odgrywa ważną rolę w nabywaniu świadomości fonologicznej. Pojęcie świadomości fonologicznej określane jest w literaturze jako kompetencja metafonologiczna⁵² bądź świadomość fonemowa.⁵³ Według Stanovicha świadomość fonologiczna jest

„świadomym dostępem do fonemowego poziomu strumienia dźwięków mowy oraz pewną umiejętnością poznawczego manipulowania reprezentacjami na tym poziomie”⁵⁴

Może odnosić się zarówno do fonemów (najmniejszych jednostek składowych mowy), ale także sylab. Świadomość sylab pojawia się najwcześniej, jeszcze przed rozpoczęciem nauki szkolnej i najszybciej osiąga pełną doskonałość. Dziecko powtarzając wielokrotnie sylaby, realizuje w ten sposób zawarte w nim fonemy. W ten sposób tworzą się wzorce słuchowe tych dźwięków, a przy okazji wzorce kinestetyczno-ruchowe, które integrują się z modelami słuchowymi. I tak tworzą się kolejne wzorce nowopoznanych słów. Sylaby to nic innego jak struktury fonetyczne ułatwiające wymawianie i słyszenie wyrazów w procesie opanowywania języka.⁵⁵ Stają się wówczas obiektem działań fonologiczno-fonetycznych. A więc poprzez umiejętność rozpoznawania i wyodrębniania sylab i jej elementów

⁵¹ por. Styczek 1982, Skorek 2005.

⁵² Łobacz, P., „Prawidłowy rozwój mowy dziecka”, (w:) *Podstawy neurologopedii*, Red. T. Gałkowski i in., Opole 2005, s. 260.

⁵³ Terminy te jednak różnią się od siebie, gdyż świadomość fonologiczna ma szerszy zasięg działania. Odnosi się zarówno do prostej świadomości dźwięków, intonacji mowy, świadomości rymów, jak i do świadomości sylab i fonemów. Przy czym świadomość fonemowa ogranicza się do struktury dźwięków na poziomie fonemów, por. Castle 1999, Maurer 2006, Rocławski 2010.

⁵⁴ Stanovich, cyt. za Maurer A., op. cit. s. 11.

⁵⁵ Ćwiczenia sylabowe warto rozpocząć od wyrazów składających się z tzw. sylab otwartych (model: spółgłoska + samogłoska), następnie należy przejść do ćwiczeń nieco trudniejszych, czyli sylab zakończonych spółgłoską lub grupą spółgłosek w sąsiedztwie, por. Rocławski 1986.

śródsylabowych⁵⁶ przechodzimy do etapu kształtowania świadomości fonetycznej, która charakteryzuje się analizą liczby fonemów oraz manipulowaniem nimi w słowach.⁵⁷ Świadomość fonemowej struktury słów jest bardzo ważna dla nabywania stałych skojarzeń głoska – litera, dzięki którym rozpoznaje się znaczenie i pisownie słów. Dlatego jej rozwój przypada dopiero w okresie nauki i pisania, przy czym percepcja fonemów wyprzedza umiejętność ich samodzielnego wytwarzania. Analiza i synteza sylabowa oraz fonemowa zaliczana jest do klasycznych metod badania poziomu funkcjonowania świadomości fonologicznej, przy czym operowanie na sylabach to naturalny element zachowania językowego dziecka,⁵⁸ a analiza i synteza fonemów to umiejętność wyuczona.⁵⁹

Słuch fonematyczny nie jest zdolnością wrodzoną, ale rozwija się stosunkowo wcześnie. Według Walińskiej rozwój ten rozpoczyna się już w trzecim trymestrze pierwszego roku życia.⁶⁰ Lipowska wyróżnia pięć głównych etapów kształtowania się słuchu fonematycznego:

1. tzw. przedfonematyczne stadium rozwoju mowy – dziecko nie rozróżnia dźwięków, ani nie rozumie mowy.
2. początkowe stadium różnicowania fonemów – różnicowanie fonemów o niskim stopniu podobieństwa. Dziecko nie potrafi rozróżnić poprawnej i niepoprawnej wymowy, samo popełnia błędy w wymowie.
3. różnicowanie większości fonemów – dziecko potrafi odróżnić poprawną artykulację słów od niepoprawnej.
4. końcowy etap rozwoju – dziecko różnicuje prawie wszystkie fonemy i jest w stanie prawie bezbłędnie wymawiać słowa.
5. Słuch fonematyczny w pełni ukształtowany – dziecko rozróżnia i bezbłędnie wymawia wszystkie głoski.

Przy czym z jej badań wynika, iż u dzieci trzyletnich słuch fonematyczny rozwija się w 55%, u dzieci w wieku lat czterech prawie w 90%, natomiast w przypadku dzieci sześciolletnich wzrasta do ponad 90%.⁶¹

⁵⁶ Elementy śródsylabowe (wewnątrzsylabowe) to np. rymy, aliteracje, por. Maurer 2006.

⁵⁷ Manipulowanie w znaczeniu: opuszczanie, przesuwanie, bądź dodawanie.

⁵⁸ Łobacz, P., op. cit. s. 262.

⁵⁹ Maurer, A., op. cit. s. 11.

⁶⁰ Walińska, B., op. cit. s. 32.

⁶¹ Łobacz, P., op. cit. s. 262.

Wiedząc o tym, iż rozwój słuchu fonematycznego jest cechą indywidualną i że osiągnięcie tej umiejętności w dużej mierze zależy od środowiska, warto już wcześniej zapoznać się z tym tematem, poświęcić więcej uwagi i czasu na trening oraz ćwiczenia z dzieckiem.

5. Typowe problemy i błędy na przykładach wybranych zagadnień fonetyki języka polskiego – prawidłowa wymowa kluczem do opanowania polszczyzny

Z powyższych badań i opinii naukowców wiemy już, że opanowanie wymowy jest jednym z najważniejszych warunków przy nauce języka.

„Jeśli dziecko nie potrafi prawidłowo zinterpretować wszystkich dźwięków mowy, nie możemy od niego wymagać, aby uczyło się pisać i czytać”⁶².

Wiemy także, że dzieci emigrantów w procesie uczenia się drugiego języka poprzez codzienny kontakt ze środowiskiem obcojęzycznym mają możliwość bezbłędnego opanowania wymowy, akcentu i intonacji, prawie równej native speakerowi.⁶³

Należy jednak wiedzieć, że poprawna wymowa to nie talent dany nielicznym od Boga, jak niegdyś uważano. Główną rolę spełnia tu świadomość fonologiczna. Ma znaczenie nie tylko w osiągnięciu prawidłowej wymowy, ale także przy analizie i syntezie głoskowej, co przydaje się w czasie nauki ortografii.⁶⁴

Nie ma wątpliwości, że nauczanie wymowy jest kwestią bezdyskusyjnie ważną w procesie dydaktycznym. Mimo to jest często zaniedbywana przez nauczycieli języków obcych. Wielu z nich stara się rozbudzić u uczniów zdolność do komunikacji w języku obcym, nie przywiązując zbyt dużej wagi do samej wymowy. Jeszcze rzadziej nauczanie wymowy stanowi cel danej lekcji. Dlatego ważne jest uświadomienie nauczającym, jak istotną rolę odgrywa wiedza z zakresu fonetyki i fonologii zarówno języka ojczystego,

⁶² Madelska, L., *Kilka porad dla Rodziców i Opiekunów Dzieci wychowanych w środowisku wielojęzycznym*, artykuł zamieszczony na www.szkolapolska.org/nowa/pliki/1227124913_logopeda.doc. Interesujące spostrzeżenia na ten temat można znaleźć w książce: Madelska, L., *Posłuchaj, jak mówię, Materiały do ćwiczenia słuchu i wymowy dla dzieci oraz dorosłych, uczących się języka polskiego jako obcego*, Poradnik dla rodziców i nauczycieli, Wydawca artjam-studios, Wiedeń 2010, s. 16.

⁶³ Arabski, J., op. cit. s. 86.

⁶⁴ Rocławski, B., *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986, s.5.

jak i docelowego. Znając podobieństwa i różnice występujące w obu językach, łatwiej jest zrozumieć przyczyny błędów popełnianych przez uczniów.

„Błędy fonetyczne zmieniające lub zniekształcające znaczenie wypowiedzi, a także inne, powstające na skutek interferencji fonetycznej języka ojczystego powinny znaleźć się w centrum uwagi nauczyciela języka obcego jako powodujące poważne zakłócenia w komunikacji”.⁶⁵

Błędy wymowy towarzyszą procesowi przyswajania każdego języka obcego, także polskiego jako obcego. Mimo iż dzieci w okresie wczesnoszkolnym mają ogromne predyspozycje do opanowania bezbłędnej wymowy, nie oznacza to, że nie popełniają błędów. Należy podkreślić także, że dzieci uczące się języka obcego w szkole, mające kontakt jedynie na zajęciach z językiem obcym, mają większe trudności nauczenia się poprawnej wymowy, niż chociażby dzieci na emigracji. Ich kontakt z językiem ogranicza się do zajęć szkolnych. Tak więc przede wszystkim nauczyciel i jego podejście do tematu fonetyki i fonologii stanowią klucz do osiągnięcia sukcesu uczniów.

Myszę, że warto uświadomić sobie przyczyny powstawania błędów fonetycznych, popełnianych przez uczących się języka obcego. To ułatwi drogę do odnalezienia metod kontrolowania tych błędów oraz ich redukcji. W swojej pracy posłużę się przykładami z języka polskiego.

5.1 Alfabet fonetyczny

Alfabet polski bazuje na alfabecie łacińskim. Cechą charakterystyczną są tzw. dwuznaki (ch) i znaki diakrytyczne (na przykład kreska nad ś). Owa kreska to ślad *i* nadpisywanego nad literami. Jeśli posługujemy się polską ortografią, to tylko w pewnym stopniu odzwierciedlamy sposób wymowy wyrazów. Dzieje się tak, gdyż w języku polskim mamy do czynienia z rozbieżnościami między pisownią a wymową. Aby dokładnie oddać postać wymawianych słów, niezbędny jest przy tym zapis fonetyczny. Poniżej w tabeli przedstawię alfabet fonetyczny języka polskiego. Z uwagi na to, iż transkrypcja za pomocą znaków międzynarodowego alfabetu fonetycznego⁶⁶ jest obecnie najczęściej stosowana przy zapisie fonetycznym, posłużę się nim także w swojej pracy. Dodatkową jego zaletą jest ogromna

⁶⁵ Sajenczuk, M., Światowy sławiec, zmęczczyzna, biletarz i mordarz. Komiczny aspekt błędów popełnianych przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego, *Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego* (w:) „*Neofilolog*”, red. T. Siek-Piskozub, UAM, 2002, s. 285 – 290.

⁶⁶ IPA (International Phonetic Alphabet). Alfabet międzynarodowy powstał na bazie języków romańskich i germańskich. Por. Rocławski 1986.

różnorodność znaków diakrytycznych, dzięki czemu można w bardzo szczegółowy sposób przedstawić zapis mowy i porównać go dodatkowo z różnymi językami.⁶⁷ Według Miodunki

„Polacy uczący się języków obcych poznają zwykle ich wymowę poprzez międzynarodową pisownię fonetyczną. Nieuzasadnione jest więc przedstawianie języka ojczystego w pisowni odmiennej od poznawanych języków obcych. Posługiwanie się tą samą, międzynarodową pisownią fonetyczną umożliwi bowiem szybsze uświadomienie sobie charakterystycznych właściwości fonetyki języka obcego w porównaniu z ojczystym i odwrotnie.”⁶⁸

Tabela 1. Alfabet fonetyczny języka polskiego.

| Fonemy samogłoskowe.⁶⁹ | | | |
|--|---------------------------|--|---------------------------------------|
| Litera | Fonem⁷⁰ | Przykłady zapisane ortograficznie | Przykłady zapisane fonetycznie |
| ą | [ɔ̃] ⁷¹ | wąż | vɔ̃ʒ |
| ę | [ɛ̃] ⁷² | węch | vɛ̃x |
| a | [a] | waga | vaga |
| o | [ɔ] | woda | vɔda |
| u | [u] ⁷³ | kura | kura |
| | | góra | gura |
| e | [ɛ] | ser | sɛr |
| y | [ɨ] | ryba | riɓa |
| i | [i] | ikra | ikra |

⁶⁷ Nolan, F., cyt. za Krajna, E., Rozwojowa norma fonetyczna – oczekiwania i fakty, (w:) „Logopeda” 2005, nr. 1, s. 37.

⁶⁸ Miodunka, W., cyt. za. Ostaszewska, D., Tambor, J., *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 19.

⁶⁹ Fonemy samogłoskowe ułożone są wedle porządku: od przednich do tylnych. Por. Mizerski 2000, Ostaszewska i Tambor 2001, Madelska 2010.

⁷⁰ Fonemy zapisujemy w nawiasach kwadratowych.

⁷¹ Istnieją różne sposoby wymowy *ą*. W języku polskim [ɔ̃] wymawiane jest tylko przed spółgłoskami frykatywymi w śródgłosie oraz w końcowym segmencie wyrazu, po którym następuje pauza lub milczenie (wygłos absolutny), por. Skorek 2005. Szczegółowy opis innych wariantów wymowy znajduje się w dziale: samogłoski w języku polskim.

⁷² [ɛ̃] w języku polskim wymawia się w śródgłosie spółgłosek frykatywnych i w wygłosie absolutnym. Zdarza się również, że występuje w nagłosie wyrazów zapożyczonych. Więcej o różnych wariantach wymowy *ę* w dziale: samogłoski w języku polskim.

⁷³ Mimo różnicy w zapisie ortograficznym mamy do czynienia z tym samym zapisem fonetycznym dla obydwu wariantów.

| Fonemy półsamogłoskowe (Aproksymanty) | | | |
|--|-------------------|--------|---------|
| ł | [w] ⁷⁴ | łata | wata |
| | [w̃] | kąsek | kɔw̃sek |
| j | [j] | jajko | jajkɔ |
| | [j̃] | żeński | ʒɛ̃jski |
| Fonemy spółgłoskowe⁷⁵ | | | |
| b | [b] | baba | baba |
| | [p] | chleb | xlɛp |
| p | [p] | pan | pan |
| d | [d] | dom | dɔm |
| | [t] | kod | kɔt |
| t | [t] | tata | tata |
| g | [g] | góra | gura |
| | [k] | Bóg | buk |
| k | [k] | kot | kɔt |
| w | [v] | waza | vaza |
| | [f] | paw | paf |
| f | [f] | fotel | fɔtɛl |
| z | [z] | zarys | zaris |
| | [s] | rozkaz | rɔskas |
| s | [s] | syrena | sirena |
| ż/rz | [ʒ] ⁷⁶ | żyje | ʒijɛ |

⁷⁴ W zapisie słowiańskim polskie *ł* zaznaczane jest symbolem [ɥ].

⁷⁵ Spółgłoski ułożone są zgodnie ze sposobem ich artykulacji, a w jego obrębie według miejsca artykulacji, najpierw pojawiają się fonemy dźwięczne, a po nich ich bezdźwięczne odpowiedniki. Mniej więcej w tej samej kolejności przyswajane są dane spółgłoski przez dzieci.

⁷⁶ Mimo różnicy w pisowni ze względu na ortografię, zapis fonetyczny jest taki sam.

| | | | |
|----|------|-----------|----------------------|
| | | rzeka | ʒɛka |
| | [ʃ] | nóż | nuʃ |
| sz | [ʃ] | szyje | ʃijɛ |
| ź | [z] | zima | zima |
| | [ɛ] | weź | vɛɛ |
| ś | [ɛ] | siła | ɛiwa |
| x | [x] | dach | dax |
| dz | [dʒ] | dzwon | dʒvɔn |
| | [ts] | wiedz | vijɛts ⁷⁷ |
| c | [ts] | cegła | tɛgwa |
| dź | [dʒ] | dżem | dʒɛm |
| | [tʃ] | gwizdź | gvijʃ |
| cz | [tʃ] | czemu | tʃɛmu |
| dź | [dʒ] | dzień | dʒɛjɲ |
| | [tɛ] | idź | ite |
| ć | [tɛ] | ciało | tɛawɔ |
| m | [m] | mama | mama |
| n | [n] | noga | nɔga |
| ń | [ɲ] | panieński | paɲɛɲski |
| l | [l] | lalka | lalka |
| r | [r] | rower | rɔvɛr |

Na koniec chciałabym zwrócić uwagę na spółgłoski dźwięczne, które mogą być wymawiane dźwięcznie bądź bezdźwięcznie w zależności od ich pozycji w wyrazie oraz sąsiedztwa innych głosek. Spółgłoski dźwięczne: [b], [d], [g], [v], [z], [ʒ], [z], [dʒ], [dʒ], [dʒ] w wygłosie absolutnym (na przykład przed pauzą) wymawiane są bezdźwięcznie.⁷⁸

⁷⁷ j jota nad literą oznacza miękką wymowę. Por. Madelska 2010.

⁷⁸ Więcej informacji na ten temat w dziale: spółgłoski w języku polskim.

Tabela 2. Klasyfikacja spółgłosek i ich zapis fonetyczny⁷⁹

| Miejsce artykulacji ⁸⁰ | | Sposób artykulacji ⁸¹ | Bilabialne | Labiodentalne | Apikalno-dentalne | Alveolarne | Palatalne | Labialno-welarne | Welarne | |
|-----------------------------------|--------------|----------------------------------|------------|--------------------------|-------------------|------------|-----------|------------------|------------------|---|
| | | | Spółgłoski | Obstruenty ⁸² | Plozywne | p b | | t d | | |
| Frykatywne | | f v | | | s z | ʃ ʒ | ç ʒ | | x | |
| Afrykaty | | | | | ts dz | tʃ dʒ | te dz | | | |
| Sonoranty ⁸³ | Półotwarte | Nosowe | | m | | n | | ɲ | | ŋ |
| | | Płynne: Lateralne Wibrant | | | | | l r | | | |
| | Aproksymanty | Ustne | | | | | | j | ɭ | |
| | | Nosowe | | | | | | ɟ ⁸⁴ | ɟ̃ ⁸⁵ | |

⁷⁹ por. Madelska, L., *Posłuchaj, jak mówię. Materiały do ćwiczenia słuchu i wymowy dla dzieci oraz dorosłych, uczących się języka polskiego jako obcego. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Wydawca artjam-studios, Wiedeń 2010, s. 33.

⁸⁰ Miejsce artykulacji to miejsce powstania zwarcia bądź szczeliny w kanale głosowym. To cecha istotna (relewantna) dla wszystkich spółgłosek. Por. Mizerski 2000.

⁸¹ Sposób artykulacji polega na różnym stopniu otwarcia lub zbliżenia narządów artykulacyjnych, ta cecha jest również istotna dla wszystkich spółgłosek. Wyróżniamy tu obstruenty i sonanty.

⁸² Obstruenty to ogólna nazwa spółgłosek plozywnych, frykatywnych oraz afrykat. W literaturze stosuje się często określenie: spółgłoski właściwe. Każda z nich ma bezdźwięczny odpowiednik. Po lewej stronie są warianty bezdźwięczne, po prawej dźwięczne. Por. Ostaszewska i Tambor 2001.

⁸³ Sonoranty (spółgłoski półotwarte) – to łączna nazwa dla spółgłosek nosowych, lateralnych (bocznych), wibrujących (drżących). Zaliczane są do tej grupy także aproksymanty (półsamogłoski). Do spółgłosek półotwartych zaliczamy także półsamogłoski (zwane także spółgłoskami niezgłoskotwórczymi): [ū], [u], [i], [i]. Artykulacja tych spółgłosek zachodzi bez pełnej blokady kanału głosowego, ta właśnie cecha upodabnia je do samogłosek. Nie mają one bezdźwięcznych odpowiedników. Por. Mizerski 2000.

„Należy podkreślić, że sonorność i półotwartość nie są terminami synonimicznymi. Oznaczają bowiem te same głoski, ale charakteryzowane w różnych punktów widzenia. Półotwartość to termin z fonetyki artykulacyjnej (jeden ze sposobów artykulacji), sonorność natomiast to termin z fonetyki akustycznej (brak blokady przepływu powietrza przez kanał głosowy).”, por. Ostaszewska i Tambor 2001, s. 35.

⁸⁴ Np. rzęski: [ʒɛ̃ʂski], tęsknię: [tɛ̃ʂkɲɛ̃w].

⁸⁵ Np. żeński: [ʒɛ̃ʂski], końcu: [kɔ̃ʃɲtsu].

W porównaniu do systemu samogłoskowego język polski charakteryzuje się bogatym systemem spółgłosek. Zawiera 36 fonemów⁸⁶, z czego dużą część stanowią spółgłoski frykatywne, bo jest ich aż dziewięć; oprócz tego możemy wyróżnić sześć afrykat i sześć płozywnych.⁸⁷

Ponieważ w języku niemieckim głoski szumiące (inaczej dźwięczne albo alweolarnie)⁸⁸ występują stosunkowo rzadko (w wyrazach takich jak np. Straße, Schuhe, Schneemann), głoski ciszące (inaczej palatalne lub miękkie) nie występują w ogóle⁸⁹, a głoski syczące (inaczej zębowe lub dentalne)⁹⁰ mają odmienny status fonologiczny (kategoria dźwięczności nie jest aż tak istotna, jak w polszczyźnie, por. Morciniec)⁹¹, przysparzają one trudności dzieciom niemieckojęzycznym w nauce języka polskiego. Uczniowie mają problemy nie tylko przy artykulacji, ale przede wszystkim z wysłyszeniem różnic pomiędzy tymi trzema szeregami. Zarówno frykatywne jak i afrykaty są przez dzieci palatalizowane, bądź dochodzi do zmieszania się dwóch szeregów w jeden. Trudno przychodzi im odróżnienie takich wyrazów, jak:

Tabela 3. Pary minimalne – Sybilanty: miejsce artykulacji

| Spółgłoski frykatywne | Przykłady |
|------------------------------|----------------------|
| s : ś : sz | kasa : Kasia : kasza |
| sz : ś | proszę : prosię |
| ż : ź | barze : bazie |
| sz : ś | szyny : siny |
| ć : cz | ciapki : czapki |
| ź : ż | w zimie : w Rzymie |
| Afrykaty | Przykłady |
| cz : ć | czapki : ciapki |
| c : cz | piec : piecz |
| c : ć | cała : ciała |
| sz : cz | szyja : czyja |
| dź : dż | dzionki : dżonki |

⁸⁶ Mizerski, W., op. cit. s. 266.

⁸⁷ por. Madelska 2010.

⁸⁸ Wspólna nazwa dla spółgłosek alweolarnych frykatywnych i afrykat [ʃ], [ʒ], [tʃ], [dʒ].

⁸⁹ Wspólna nazwa dla spółgłosek palatalnych frykatywnych i afrykat [ç], [ʒ], [tç], [dʒ].

⁹⁰ Wspólna nazwa dla spółgłosek apikalno-dentalnych frykatywnych i afrykat [s], [z], [ts], [dz].

⁹¹ por. Morciniec i Prędoła 2005.

| Fryktywne a afrykaty | Przykłady |
|-----------------------------|------------------|
| sz : cz | uszy : uczy |
| ź : dź | grozi : grodzi |
| ś : ć | siało : ciało |
| ż : dż | żonka : dżonka |
| z : dz | wiza : widza |

Kolejnym ważnym punktem jest problem z dźwięcznością.⁹² W języku niemieckim korelacja *mocne* : *slabe* jest ważniejsza niż *bezdźwięczne* : *dźwięczne*.⁹³ Dlatego też wysłuchanie, a także wymowa głosek dźwięcznych w opozycji do bezdźwięcznych może stanowić dla uczących się polskiego ogromne wyzwanie.⁹⁴ Wymowa bezdźwięczna dotyczy dziesięciu fonemów polskich, które występują w opozycji – *dźwięczna* : *bezdźwięczna*: [p] : [b], [t] : [d], [k] : [g], [f] : [v], [s] : [z], [ʃ] : [ʒ], [ɕ] : [ʑ], [tɕ] : [dʑ], [tʃ] : [dʒ], [tɕ] : [dʑ]. Samogłoski i głoski sonorne nie mają bezdźwięcznych odpowiedników na poziomie fonologicznym.

Tabela 4. przedstawia kilka przykładów par wyrazowych, w których kategoria dźwięczności decyduje o znaczeniu danego słowa.

Tabela 4. Sybilanty: kategoria dźwięczności⁹⁵

| spółgłoski plosywne | Przykłady |
|----------------------------|------------------|
| t : d | koty : kody |
| k : g | roku : rogu |
| k : g | kura : góra |
| p : b | grupa : gruba |
| p : b | park : bark |

⁹² Zjawisko dźwięczności jest cechą istotną dla wszystkich spółgłosek właściwych dźwięcznych. Każda z nich posiada swój bezdźwięczny odpowiednik, który podczas podstawienia w to samo otoczenie fonetyczne, zmienia znaczenie wyrazu, np: [bar] : [par], por. Ostaszewska i Tambor 2001.

⁹³ por. Mizerski, W., op. cit. , s. 17.

⁹⁴ Madelska, L., *Kilka porad dla Rodziców i Opiekunów Dzieci wychowanych w środowisku wielojęzycznym*, artykuł zamieszczony na www.szkolapolska.org/nowa/pliki/1227124913_logopeda.doc.

⁹⁵ Wykorzystano przykłady z książki *Z logopedią na ty*, por. Skorek 2005.

| Fryktywne | Przykłady |
|------------------|------------------|
| s : z | kosa : koza |
| sz : ź | szyje : żyje |
| ś : ź | śle : źle |
| ś : ź | kosi : kozi |
| Afrykaty | Przykłady |
| c : dz | noce : nodze |
| c : dz | prace : Pradze |
| cz : dź | czemu : dżemu |
| ć : dź | sieci : siedzi |

W mowie spontanicznej w języku polskim przed pauzą występuje ubezdźwięcznienie. Jest to proces, który występuje także w języku niemieckim tzw. „*Auslautverhärtung*”. Dzieje się tak, gdyż struny głosowe przestają wibrować, przygotowując się do pauzy. W toku mowy realizacja danej głoski uzależniona jest od głosek sąsiadujących, czyli poprzedzających ją, bądź występujących tuż po niej. Takie zjawisko nazywamy upodobnieniem.⁹⁶ Zarówno w nagłosie jak i śródgłosie grupy złożone ze spółgłosek płozywnych, fryktywne i afrykat wymawia się jednolicie: dźwięcznie lub bezdźwięcznie, np. *podskok* : [pɔtskɔk], *prośba* : [prɔzba]⁹⁷. Natomiast w wygłosie absolutnym tylko sonorne mogą zachować swoją dźwięczność – [dɔm].⁹⁸ Upodobnienie pod względem dźwięczności obstruentów jest ściśle związane z procesem historycznym (najprawdopodobniej przez osłabienie sonornych w szybkiej, niestarannej mowie, np. *jabłko* – [japko]⁹⁹). Jeśli w wygłosie występuje grupa obstruentów, także mówimy o zmianach historycznych, bowiem dzisiejsza bezdźwięczna wymowa w wygłosie jest śladem dawniejszego ubezdźwięcznienia. Dlatego w wyrazie, np.

⁹⁶ Upodobnienie to zjawisko charakteryzujące się zmianą postaci dźwiękowej wyrazów. Ze względu na kierunek wyróżnia się dwa rodzaje upodobnień: wsteczne, np. *zszyć* – [sʃitɛ], oraz postępowe, np. *krzak* – [kʃak]. Przy czym we współczesnym języku polskim mamy do czynienia z upodobnieniami wstecznymi, zaś postępowe są pozostałościami pierwotnej wymowy, procesów, które dokonały się w przeszłości. Jedynym śladem ich dźwięczności jest ich pisownia. Por. Skorek 2010, Mizerski 2000.

⁹⁷ współczesna pisownia wyrazu *prośba* jest dowodem jego ówczesnej bezdźwięczności, bądź oboczności: [prɔzba] : [prɔɕitɛ].

⁹⁸ por. Mizerski 2000.

⁹⁹ Ostaszewska, D., Tambor, J., *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 66.

chleb słyszymy na końcu głoskę [p] a nie dźwięczne [b], *łód* – głoskę [t] a nie [d], *róg* – głoskę [k] a nie [g], *szew* – głoskę [f] a nie [v], *rozkaz* – głoskę [s] a nie [z], *wąż* – [ʃ] a nie [ʒ], itp.¹⁰⁰ Zjawiska te nie mają jednak nic wspólnego z zaburzeniami percepcji czy artykulacji, jest to wynik procesów historycznych.¹⁰¹

Odróżnienie [v] od [w] to kolejny problem, z którym zmagają się uczniowie, gdyż w niemieckim systemie fonologicznym taka opozycja nie istnieje; [v : w] różnią się sposobem artykulacji i stopniem sonorności. W języku niemieckim w trakcie artykulacji [v] występuje słabsze zwarcie warg niż w polszczyźnie. Z uwagi na dużą wariantywność [v] w niemieckim fonem ten może być realizowany podobnie jak polskie [v] lub jak [w]. W tym przypadku dochodzi najczęściej do mylenia takich par, jak:

Tabela 5. Opozycja [v : w]¹⁰²

| opozycja [v : w] | Przykłady |
|------------------|-----------------|
| w : ł | piwem : piłem |
| w : ł | ławy : łały |
| w : ł | umyвам : umyłam |
| w : ł | byвам : byłam |
| w : ł | żywy : żyły |
| w : ł | wuj : łój |
| w : ł | wam : łam |

Spółgłoska [r] postrzegana jest ze względu na wariantywność w wymowie¹⁰³ za jeden z najtrudniejszych dźwięków. Trudność w opanowaniu tego dźwięku dotyczy głównie artykulacji, a nie percepcji. Każde odstępstwo od prawidłowej wymowy jest od razu zauważalne, stąd

„użytkownik języka ma poczucie artykulacyjnej odrębności tej głoski na tle pozostałych elementów systemu spółgłoskowego”.¹⁰⁴

¹⁰⁰ Rozważania na ten temat można znaleźć w książce *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, por. Ostaszewska i Tambor 2001.

¹⁰¹ Madelska, L., op.cit s. 26.

¹⁰² Więcej przykładów można znaleźć w książce: Madelska, L., *Praxis-Grammatik Polnisch*, Wydawnictwo LektorKlett, Poznań 2008, s. 18, por. Skorek 2005.

¹⁰³ np. [R] uwularne w j. niemieckim oraz francuskim, [r] alweolarne w j. angielskim.

¹⁰⁴ Krajna, E., *Rozwojowa norma fonetyczna – oczekiwania i fakty*, (w:) „*Logopeda*” 2005, nr. 1, s. 33.

Jeśli problem w wymowie dotyczy rodzaju wibrantu, cecha ta nie zaburza w żaden sposób komunikacji. Jeśli jednak w przekazie informacji głoskę [r] zastąpimy głoską [l], wówczas dochodzi do zakłóceń w komunikacji, np. [kurka] : [kulka], albo [rɔk] : [lɔk]. Z badań fonetyczno-akustycznych wymowy Łobacz wynika, iż substytucja głoski *r* za pomocą samogłosek niesylabicznych dotyczy tylko najmłodszych dzieci. Jest to jeden z etapów rozwojowych przyswajania spółgłoski [r]. Kania na podstawie własnych badań ustalił kolejność rozwojową realizacji [r].

- „1. brak realizacji fonetycznej [r],
2. substytucja samogłoską niesylabiczną,
3. substytucja głoską [l],
4. artykulacja uderzeniowo-szumowa lub mieszana [rl],
5. normatywna wymowa [r].”¹⁰⁵

Z badań przeprowadzonych przez Sołtys-Chmielowicz, Łobacz, Krajną wynika, iż 75% dzieci przedszkolnych potrafi prawidłowo wymówić [r]. Należy jednak ćwiczyć opozycję [r : l] w przypadku, jeśli uczniowie nie rozróżniają tych głosek percepcyjnie.¹⁰⁶

Wiele osób niemieckojęzycznych ma tendencję do wokalizacji [r] – [É]. W języku niemieckim nie ma znaczenia, czy ktoś wypowie „aber” z [ʀ] niemieckim (uwularnym) na końcu, czy je opuści. Dlatego dzieci niemieckojęzyczne uczące się języka polskiego w niektórych sytuacjach realizują prawidłowo wibrant, a w niektórych wcale. W miejscu opuszczonego wibrantu wchodzi wzdłużenie samogłoski poprzedzającej, np. [varga] : [va:ga]. Niemieccy słuchacze interpretują takie wzdłużenia jako wibranty, natomiast polskie ucho „słyszy” tu tylko samogłoskę. W języku polskim brak wymowy [r] w danym wyrazie może zmienić całkiem znaczenie wyrazu i tym samym doprowadzić do niezrozumienia.¹⁰⁷

¹⁰⁵ Kania, cyt. za Krajny, E., op.cit s. 38.

¹⁰⁶ por. tamże s. 39.

¹⁰⁷ por. Madelska 2010.

Tabela 6. Opozycja [Ø : r]¹⁰⁸

| opozycja [Ø : r] | Przykłady |
|--------------------|----------------|
| Ø : r | kata : karta |
| Ø : r | wata : warta |
| Ø : r | da : dar |
| Ø : r | waga : warga |
| Ø : r | sucha : suchar |
| Ø : r | uda : udar |

Kolejną przeszkodą dla obcokrajowców na drodze do opanowania bezbłędnej wymowy są tzw. geminanty.

„Geminanty – występowanie w obrębie jednego wyrazu oraz na jego pograniczach podwójnych głosek”.¹⁰⁹

W wyrazie mogą być podwajane zarówno samogłoski, np. *zaaranżować*, jak i spółgłoski, np. *willa*. Wymawia się je w postaci jednego artykulacyjnie wydłużonego dźwięku. Zaburzenie w zakresie percepcji i artykulacji może prowadzić do zmiany znaczeniowej, jak np.

Tabela 7. Geminanty¹¹⁰

| Kategoria: geminanty | Przykład |
|-------------------------|----------------|
| n : nn | cena : cenna |
| n : nn | wina : winna |
| k : kk | leki : lekki |
| s : ss | lasem : lassem |

¹⁰⁸ Więcej przykładów można znaleźć w książce: Madelska, L., *Praxis-Grammatik Polnisch*, Wydawnictwo LektorKlett, Poznań 2008, s. 19, por. Skorek 2005, por. także Madelska 2010.

¹⁰⁹ Skorek, E. M., *Z logopedią na ty. Podręczny słownik logopedyczny*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 76.

¹¹⁰ Przykłady par minimalnych zostały zaczerpnięte z książki *Posłuchaj, jak mówię. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, por. Madelska 2010.

5.2 *Samogłoski w języku polskim*

Przy podziale samogłosek należy wziąć pod uwagę ich cechy artykulacyjne, takie jak:

1. układ podniebienia miękkiego:
 - a) samogłoski ustne – [a], [ɔ], [u], [ɛ], [ɨ], [i];
 - b) samogłoski nosowe – [ɔ̃], [ɛ̃];
2. pionowe ruchy języka:
 - a) samogłoski wysokie – [i], [ɨ], [u];
 - b) samogłoski średnie – [ɛ], [ɛ̃], [ɔ], [ɔ̃];
 - c) samogłoski niskie – [a];
3. układ warg, kształt otworu:
 - a) samogłoski zaokrąglone – [ɔ], [ɔ̃], [u];
 - b) samogłoski spłaszczone – [i], [ɛ], [ɛ̃],
 - c) samogłoski neutralne – [a];
4. wielkość szczeliny wargowej:
 - a) samogłoski wąskie – [i], [ɨ], [u];
 - b) samogłoski średnie – [ɛ], [ɛ̃], [ɔ], [ɔ̃];
 - c) samogłoski szerokie – [a];
5. poziome ruchy języka:
 - a) samogłoski przednie – [i], [ɨ], [ɛ], [ɛ̃];
 - b) samogłoski środkowe – [a];
 - c) samogłoski tylne – [ɔ], [ɔ̃], [u];

Podział samogłosek ze względu na poziome, pionowe ruchy języka oraz układ warg można przedstawić schematycznie za pomocą „trójkąta samogłoskowego Hellwaga”).

Tabela 8. Trójkąt samogłosek podstawowych¹¹¹

| Rodzaje samogłosek | | Przednie | Środkowe | Tylne |
|--------------------|--------------------------------------|--|-----------------------------------|---|
| | | zwężenie kanału głosowego w przedniej części jamy ustnej | język zajmuje położenie pośrednie | zwężenie kanału głosowego w tylnej części jamy ustnej |
| | | płaskie | obojętne | zaokrąglone |
| Wysokie | język wysoko położony w jamie ustnej | i | | u |
| Średnie | język zajmuje położenie średnie | e | | o |
| Niskie | język położony nisko w jamie ustnej | | a | |

Trójkąt samogłoskowy można również przedstawić biorąc pod uwagę kategorię wielkości szczeliny wargowej.



Ryc. 3. Trójkąt samogłoskowy¹¹²

¹¹¹ por. Skorek 2005, s. 168: „Trójkąt samogłoskowy to schemat przedstawiający wzajemne relacje zachodzące między układami narządów artykulacyjnych w trakcie wymawiania głosek (...)” I dalej: „Trójkąt samogłoskowy powstał na podstawie badań przeprowadzonych metodą palatograficzną”. Por. także Ostaszewska i Tambor 2001.

¹¹² Ostaszewska, D., Tambor, J., op.cit. s. 32.

Naukowcy są zdania, że samogłoski należą do dźwięków najwcześniej opanowywanych. Samogłoski ustne powinny być prawidłowo wymawiane przez dzieci trzyletnie. Wyniki „100-wyrazowego Testu Artykulacyjnego” Krajnej wykazują, iż u dzieci w wieku 3 – 4 lat pojawiają się w wymowie rozbieżności artykulacyjne, jednakże są one mniej zauważalne i prowadzą do mniejszych nieporozumień w komunikacji, niż błędy w zakresie spółgłosek.¹¹³ Nie znaczy to jednak, że takowe się nie pojawiają.

Podstawową przyczyną błędów fonetycznych jest próba przyporządkowania wzorców artykulacyjnych języka ojczystego językowi obcemu (w tym przypadku wzorców niemieckich językowi polskiemu). Taki typ błędu to błąd interferencyjny.¹¹⁴ W języku polskim istnieje przednia samogłoska średnia otwarta [ɛ], natomiast polski system samogłosek nie posiada przedniego, średniego, wąskiego zamkniętego [e]. Język polski ma także tylne, średnie, otwarte [ɪ], nie występuje zaś tylne, średnie, otwarte, okrągłe, zamknięte [e]. Dlatego bardzo często u osób niemieckojęzycznych uczących się języka polskiego pojawia się centralne [e] w wygłosie sylaby otwartej lub zamkniętej zamiast polskiej samogłoski [ɛ].

Kolejną istotną różnicą w stosunku do języka niemieckiego jest brak podziału na samogłoski krótkie i długie. I tak oto w wypowiedziach uczniów niemieckojęzycznych dochodzi do napinania i wydłużenia samogłosek w otwartych sylabach akcentowanych, mocniejszego zaokrąglania polskich okrągłych samogłosek, bądź do napinania średnich polskich samogłosek w sylabach otwartych.¹¹⁵ Owe błędy mimo iż nie zakłócają komunikacji, to z pewnością demaskują rozmówcę.

Następny problem stanowią głoski polskie [i] i [ɨ]. W czasie artykulacji [i] język jest przednim, wysokim położeniu. Podobny układ występuje w czasie artykulacji [ɨ], z tą niewielką różnicą, że układ jest bardziej środkowy niż przedni i nieco niższy. Układ warg przy realizacji [ɨ] nie jest taki płaski, jak w czasie artykulacji [i]. Kąciki ust są mniej oddalone od siebie. Przez to jednak, że układ języka w czasie wymawiania [i] i [ɨ] jest bardzo podobny, dla dobrej ich artykulacji ruchy języka przy wytwarzaniu tych układów powinny być bardzo

¹¹³ Kaczmarek, L. Zarębina, M. cyt. za Krajna, E., op. cit. s. 37.

¹¹⁴ Krieger-Knieja J., 2005, Komiczne konsekwencje błędów fonetycznych uczących się języka niemieckiego i sposoby zaradzenia im, (w:) *Neofilolog. Czasopismo Towarzystwa Neofilologicznego*, Poznań 2005, nr. 27, str. 70 – 78.

¹¹⁵ Majewska-Tworek, A., Trudności fonetyczne i fonologiczne niemieckojęzycznych studentów uczących się języka polskiego jako obcego, (w:) *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, red. P. Garncarek, Warszawa 2005, s. 61.

precyzyjne.¹¹⁶ W języku niemieckim natomiast głoska [i̯] jest przedniojęzykowa, okrągła, wysoka w alfabecie IPA płaskie *i* i zaokrąglone niemieckie *ü* zapisywane jest jako *y*.¹¹⁷

Uczący się języka polskiego bardzo często w mowie spontanicznej myślą te dwie samogłoski, por. *ten pan był w domu* [tɛn pan bʲiw v dɔmu], gdzie [i̯] zostało zastąpione przez [i]. Zarówno obcokrajowcy jak i dzieci drugiego pokolenia Polonii mają problemy w rozpoznawaniu [i̯]. Zaburzenia w zakresie percepcji i artykulacji tej samogłoski utrudniają nie tylko komunikację, ale także opanowanie gramatyki języka polskiego.

Tabela 9. Samogłoski ustne¹¹⁸

| Kategoria: samogłoski ustne [i : i̯]¹¹⁹ | Przykłady |
|---|------------------|
| i : y | miła : myła |
| i : y | wije : wyje |
| i : y | bił : był |
| i : y | nowi : nowy |
| i : y | mi : my |

Ważne są także samogłoski nosowe: [ɔ̃], [ɛ̃], które w języku niemieckim występują tylko w internacjonalizmach. W czasie pierwszej fazy artykulacji głoski [ɛ̃] obserwujemy, że układ języka jest prawie taki sam jak przy wymowie [ɛ]. W drugiej natomiast przechodzi do układu bardzo podobnego jak w czasie artykulacji [ɔ̃]. Przy czym wargi biorą również czynny udział w wymawianiu tej głoski, układ ich zmienia się dokładnie tak jak układ języka, w pierwszej fazie do [ɛ], a w drugiej do [ɔ̃]. Dlatego też nosi ona nazwę głoski ustno-nosowej. Przy artykulacji głoski [ɔ̃] natomiast w pierwszej fazie układ języka jest prawie taki sam jak w czasie artykulacji głoski [ɔ], następnie przechodzi do układu przypominającego układ w czasie artykulacji [ɔ̃], wargi synchronizują się z językiem w obydwu fazach.¹²⁰

¹¹⁶ Rocławski, B., Poradnik fonetyczny dla nauczycieli, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981, s. 36.

¹¹⁷ Rozważania na ten temat można znaleźć w książce: Mizerski, W., Język polski. Encyklopedia w tabelach, Wzdawnictwo Adamantan, Warszawa 2000, s. 16.

¹¹⁸ Przykłady zaczerpnięte z książki: Madelska, L., *Praxis-Grammatik Polnisch*, Wydawnictwo LektorKlett, Poznań 2008, s. 18, por. Skorek 2005, Madelska 2010.

¹¹⁹ Zamienna wymowa głosek: [i] oraz [i̯] pojawia się nie tylko u osób niemieckojęzycznych uczących się języka polskiego. Wymowę wyrazu *był* jako [bʲiw] obserwujemy u osób, których „system fonetyczny literackiej polszczyzny ukształtował się na podłożu gwar północno-wschodniej Polski, tj. na tych gwarach, w których głoski: [i] oraz [i̯] należą do tego samego fonemu”. Rocławski, B., *Zarys fonologii, fonetyki, fonotaktyki i fonostatystyki współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Uczelniane Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1976, s.105.

¹²⁰ Mizerski, W., op. cit. s. 44.

Aby jednak odróżnić głoskę [ɛ] od [ɛ̃], a także [ɔ] od [ɔ̃] warto poćwiczyć wymowę następujących par wyrazów:

Tabela 10. Samogłoski nosowe¹²¹

| Kategoria: samogłoski nosowe | Przykłady |
|---|------------------|
| o : ą | kosa : kąsa |
| o : ą | drogo : drogą |
| o : ą | proszki : prążki |
| e : ę | pisze : piśzę |
| e : ę | gesty : gęsty |
| e : ę | cześć : część |

Jednak nie zawsze głoski [ɔ̃] i [ɛ̃] wymawiane są zgodnie z zapisem ortograficznym. Najwięcej problemów mają osoby dorosłe, uczące się języka polskiego na podstawie tekstów pisanych: literom, oznaczającym samogłoski nosowe mogą odpowiadać różne realizacje w wymowie.¹²²

¹²¹ por. Madelska 2010, por. także Skorek 2005.

¹²² Zjawisko to w literaturze określane jest jako nosowość konsonantyczna.

Tabela 11. Samogłoski nosowe w zbitkach dwugłoskowych¹²³

| Zapis ortograficzny: kontekst | Zbitka | Wymowa |
|--|----------------|-------------------------|
| samogłoski ustne + spółgłoski labialne | [ɔm] [ɛm] | [zɔmb] [tɛmpi] |
| samogłoski ustne + spółgłoski dentalne | [ɔn] [ɛn] | [gɔrɔntsi] [tɛndi] |
| samogłoski ustne + spółgłoski alweolarne | [ɔn] [ɛn] | [pɔntʃɛk] [mɛntʃitɛ] |
| samogłoski ustne + spółgłoskami palatalnymi | [ɔɲ] [ɛɲ] | [vzɔɲtɛ] [pjɛɲtɛ] |
| samogłoski ustne + spółgłoski welarne | [ɔŋ] [ɛŋ] | [drɔŋgɛm] [rɛŋka] |
| samogłoski ustne + spółgłoski szczelinowe (twarde) | [ɔɸ] [ɛɸ] | [vɔɸs] [kɛɸs] |
| samogłoski ustne + spółgłoski szczelinowe (miękkie) | [ɔɸ̃] [ɛɸ̃] | [gawɔɸ̃z] [gɛɸ̃ɛ] |
| nosówki w wygłosie | [ɔɸ̃] | [sɔɸ̃] |

Dla wielu obcokrajowców wymowa [ɛ̃] orz [ɔ̃] nie stanowi większego wyzwania. Fonemy te nie są dla nich egzotyczne z uwagi na zapożyczenia z języka francuskiego. Jeśli nawet nosówki nie są wymawiane perfekcyjnie, nie zaburza to w większy stopniu

¹²³ Część przykładów zostało zaczerpniętych z książki: Ostaszewska, D., Tambor, J., op. cit. s. 58 – 59.

komunikacji. Zdarza się, że niektórzy uczniowie zamieniają w wymowie elementy nosowe na tylnojęzykowe [ŋ], por. *to są wąsy* [tɔ sɔŋ vɔŋsɨ].¹²⁴

6. Metodologiczne podstawy badań własnych

Przytoczone powyżej badania naukowe posłużyły mi jako fundament, na którym oparłam się w swoich własnych badaniach. Zgodnie z tym, co twierdzi Zaczyński, iż praca naukowa „nie powinna powtarzać rzeczy wystarczająco udowodnionych, a raczej wypełniać luki w naszej wiedzy”¹²⁵, starałam się tak sprecyzować przedmiot, cele oraz narzędzia badań, by mogły one być przydatne w pracy z uczniami ze środowisk wielojęzycznych.

Każde badania, czy proces terapeutyczny wymaga sprecyzowania celów. Dzięki nim wszelkie podjęte działania są ukierunkowane i prowadzą do osiągnięcia zamierzonych efektów.

„Cel badań to bliższe określenie tego, do czego zmierza badacz, co pragnie osiągnąć swoim działaniem” (...) „Podany w koncepcji cel musi legitymować się konkretnością, jasnością i realnością.”¹²⁶

C – Głównym celem moich badań będzie porównanie percepcji i wymowy dzieci z klas zerowych i pierwszych, które uczęszczają do szkoły polskiej za granicą.

C1 – Wykazanie roli klas zerowych jako przygotowania dzieci do nauki w szkole.

C2 – Porównanie poziomu rozwoju percepcji mowy oraz artykulacji dzieci w klasach zerowych i pierwszych.

C3 – Opis metod i form pracy z dziećmi, mającymi problem z prawidłową wymową głosek w języku polskim

Zapoznając się z literaturą do tematu mojej pracy próbowałam formułować swoje własne opinie oraz przypuszczenia, które starałam się później uwzględnić i zweryfikować w trakcie moich badań.

¹²⁴ Madelska, L., op. cit. s. 47.

¹²⁵ Zaczyński, W., Praca badawcza nauczyciela, WSiP, Warszawa 1997, s. 9.

¹²⁶ por. tamże s. 52.

„Hipotezą nazywa się wszelkie twierdzenia częściowo tylko uzasadnione, przeto także wszelki domysł, za pomocą którego tłumaczymy dane faktyczne, a więc też i domysł w postaci uogólnienia osiągniętego na podstawie danych wyjściowych”.¹²⁷

Zaczyński jest zdania, iż hipoteza jest

„założeniem przypuszczalnym zależności, jakie zachodzą między wybranymi zmiennymi”.¹²⁸

Natomiast Łobocki definiuje hipotezy robocze jako

„oczekiwane przez badacza wyniki planowanych badań”.¹²⁹

Hipoteza jako przypuszczenie, które odnosi się do wyników naszych badań, może się potwierdzić lub nie.

H – Uważam, że dzieci klas pierwszych, które uczęszczały do zerówki, wykazują większe umiejętności percepcji i wymowy oraz osiągają lepsze wyniki w badaniach niż dzieci, które rozpoczęły edukację od klasy pierwszej.

H1 – Myślę, że rola zerówek jest nieoceniona.

H2 – Przypuszczam, że dzieci, które rozpoczęły edukację naukową w klasie zerowej mają lepiej rozwiniętą percepcję mowy, a przez to łatwiej i szybciej uczą się poprawnej wymowy niż dzieci, które naukę podjęły dopiero w klasie pierwszej. Klasy zerowe przygotowują bowiem dzieci do nauki poprawnej wymowy, czytania i pisania.

H3 – Zakładam, iż ćwiczenia obrazkowe z zastosowaniem par minimalnych okażą się metodą aktywizującą słuch, wzrok, mowę tak, aby poprzez te aktywności dziecko nauczyło się poprawnej wymowy. Poprzez taki rodzaj ćwiczeń można pozytywnie nastawić dziecko do nauki języka polskiego od najmłodszych lat.

¹²⁷ Kotarbiński, T., cyt. za Pilch, T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1995, s. 26 – 27.

¹²⁸ Zaczyński, W., op. cit. , s. 52.

¹²⁹ Łobocki, M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 14.

6.1 Zmienne i wskaźniki

Tadeusz Pilch (1995) nazywa zmiennymi cechy, które można zaobserwować w każdej sytuacji lub zjawisku, które są istotne dla danego zdarzenia. Sugeruje również, że przy określaniu zmiennych ważne jest to, aby uświadomić sobie, jakie zależności występują pomiędzy poszczególnymi cechami. Stąd przyjmuje się podział na zmienne zależne i niezależne. Aby zdefiniować zmienne posłużę się słowami W. Okonia, którego zdaniem zmienna zależna to taka,

„której zmiany są skutkiem oddziaływania jednej lub więcej jakichś zmiennych”¹³⁰

zaś o zmiennej niezależnej twierdzi, że to taka,

„której zmiany nie zależą od zespołu zmiennych występujących w danym zbiorze.”¹³¹

Mamy więc do czynienia ze zmiennymi stałymi, na które nie ma wpływu żadna inna zmienna, przy czym ona sama może wpłynąć na inne cechy danej sytuacji bądź zdarzenia. Zmienne mogą mieć wpływ na jakościową lub ilościową zmianę. Ważne jest zatem ustalenie, co i w jaki sposób może wpływać na przedmiot moich badań. Kolejny raz posłużę się słowami Pilcha, który sugeruje mi, że aby komunikatywnie opisać zmienne zarówno ilościowe jak i jakościowe muszę posłużyć się wskaźnikami.¹³² Nowak twierdzi, iż

„wskaźnik to pewna cecha, zdarzenie lub zjawisko na podstawie zajścia którego wnioskujemy z pewnością, bądź określonym podobieństwem, bądź wreszcie z prawdopodobieństwem wyższym od przeciętnego, iż zachodzi zjawisko, które nas interesuje.”¹³³

¹³⁰ Okoń, W., cyt. za Węglińska, M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 14.

¹³¹ por. tamże s. 14.

¹³² Wskaźniki to wartości opisowe, „empiryczne czynniki”, które wskazują na to, jaka cecha jest badana. Por. Pilch 1995.

¹³³ Nowak, S., cyt. za Pilch, T., op. cit. s. 33.

6.2 Metody, techniki i narzędzia badawcze

Przed rozpoczęciem badań ważne jest podanie metod, techniki, a także narzędzi badawczych, które zamierza się wykorzystać podczas badań własnych, innymi słowy należy zdefiniować swój warsztat badawczy. Powinno się dokonać wyboru, w jaki sposób i za pomocą czego możliwe jest przeprowadzenie własnych badań. Łobocki uważa, że

„techniki i metody postępowania badawczego to mniej lub bardziej skonkretyzowane procedury badań pedagogicznych związane zazwyczaj z ich konstruowaniem oraz gromadzeniem materiału badawczego.”¹³⁴

Aby zdefiniować mój warsztat pracy posłużyłam się słowami przytoczonymi przez Kamińskiego, dla którego metody badań to

„zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych, obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego.”¹³⁵

Technika zaś jest przyporządkowana metodzie, przy czym koncentruje się na szczegółach. Według Kamińskiego to

„czynność praktyczna, regulowana starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzanych informacji, opinii, faktów.”¹³⁶

6.3 Charakterystyka terenu

Wybór terenu badań nie należy do łatwych decyzji. Przy jej wyborze należy zwrócić uwagę przede wszystkim na takie kryteria, czynniki, które warunkują nam właściwe przeprowadzenie badań.

¹³⁴ Łobocki, M., op. cit. s. 15.

¹³⁵ Kamiński, A., cyt. za Pilch, T., op. cit. s. 42.

¹³⁶ Technika badawcza jest pojęciem nadrzędnym w stosunku do narzędzie badawczego. Narzędzie badawcze służy do realizacji wybranej techniki badania. por. tamże s. 42.

„To typologia wszelkich zagadnień, cech i wskaźników, jakie muszą być zbadane, odnalezienie ich na odpowiednim terenie, u odpowiednich grup społecznych następnie wytypowanie rejonu, grup zjawisk i instytucji jako obiektów naszego zainteresowania”.¹³⁷

Badania własne przeprowadziłam w Zespole Szkół im. Jana III Sobieskiego przy Ambasadzie RP w Wiedniu. Aby zrozumieć, dlaczego spotykamy się z ogromnymi różnicami pod względem stopnia opanowania języka wśród dzieci wychowujących się za granicą, a tymi, które dorastają w Polsce, warto zwrócić uwagę na ich ograniczony kontakt z językiem. Należy podkreślić, iż dzieci chodzą do szkoły polskiej jedynie raz w tygodniu, a język niemiecki jest tym, którym posługują się na codzień w szkole. W razie problemów w rozwoju mowy dzieci nie mogą liczyć na taką samą pomoc logopedyczną, jak ich rówieśnicy mieszkający w Polsce. W Austrii przysługuje im opieka logopedy austriackiego, wizyty u polskich specjalistów narażają rodziców na dodatkowe koszty. Opóźniony rozwój mowy może też być wynikiem wrażliwości dzieci w środowisku wielojęzycznym, gdzie rodzice mimo ogromnych chęci nie wiedzą, w jaki sposób udzielić swoim pociechom odpowiedniej pomocy, gdyż brak im fachowej wiedzy z wymaganej dziedziny. Z tego właśnie powodu rodzice pokładają ogromną nadzieję w szkole polskiej. Tu należy jednak unaocznnić sytuację i warunki, w jakich pracuje nauczyciel języka polskiego za granicą. Zarówno w Polsce jak i w Austrii klasy liczą ok. 30 uczniów, przy czym jeśli uczeń z Polski ma problemy z realizowaniem pewnych głosek odsyła się go do specjalisty, których, jak już wyżej wspomniałam, za granicą brakuje. Biorąc pod uwagę fakt, iż do szkoły polskiej przychodzą zarówno dzieci z drugiego pokolenia polonii jak i dzieci emigrantów, ciężko jest o wyrównany poziom w zakresie znajomości języka polskiego. Dodatkową wadą są godziny prowadzenia zajęć, gdyż odbywają się one zazwyczaj wieczorami, gdzie koncentracja dzieci jest mocno zachwiana. Obecność dzieci raz w tygodniu w szkole polskiej nie jest wystarczająca do opanowania przez nie języka przodków.

Postanowiłam więc swoje badania przeprowadzić wśród najmłodszych uczniów uczęszczających do szkoły polskiej. Mam nadzieję, iż wyniki badań oraz proponowane przeze mnie metody techniki ćwiczeń percepcji i artykulacji będą drogowskazem dla rodziców, w jaki sposób mogą pracować z dziećmi w domu, aby te kiedyś mogły poszczycić się sie biegłą znajomością języka polskiego.

¹³⁷ Pilch, T., op. cit. s. 195.

Z danych zaczerpniętych ze strony internetowej: forum Polonii wiadomo, że obecnie w Austrii żyje ok. 70 tys. Polaków, z czego większość skupiona jest w samym Wiedniu. Zespół Szkół im. Jana III Sobieskiego przy Ambasadzie RP w Wiedniu został założony w 1977 roku. Według danych z 2009/ 2010 roku do Szkoły Polskiej uczęszcza ok. 500 uczniów. System nauczania realizuje program od klas zerowych aż do klas maturalnych. Mimo ograniczonego wymiaru godzin oraz dużych grup uczniów w klasach, szkoła realizuje materiał zawarty w „Podstawie programowej kształcenia ogólnego”, która obowiązuje w Polsce. Oprócz tego szkoła stara się zaszcześcić, rozwijać oraz pielęgnować więzi kulturowe uczniów z krajem przodków. Do szkoły trafiają nie tylko dzieci emigrantów, lecz także dzieci z rodzin mieszanych, bądź dzieci polonijne, które mają obywatelstwo polskie lub obce. Szkoła oferuje dwa warianty nauczania. Kształcenie uzupełniające w zakresie języka polskiego odbywa się raz w tygodniu. Istnieje także możliwość nauki na odległość, przy czym liczba godzin jest okrojona – stworzona głównie z myślą o dzieciach, które mieszkają w dużej odległości od szkoły.¹³⁸

Swoją pracą badawczą objęłam dzieci dwóch klas zerowych i dwóch pierwszych.

„Populacja to zbiór wszystkich jednostek badania, a więc zbiór wszystkich przedmiotów, z których każdy posiada komplet cech uznanych przez badacza jako ważne. (...) Całość grupy stanowiącej przedmiot zainteresowania badacza nazywa się populacją generalną.”¹³⁹

W mojej pracy postanowiłam zbadać dwie grupy dzieci: dzieci klas zerowych oraz pierwszych. Materiał, jaki zebrałam podczas badań z nimi, stanowi dla mnie źródło wiedzy, na którym oparłam moje wnioski. O pomoc w przeprowadzeniu badań własnych poprosiłam panią dr Lilianę Madelską, specjalistkę z dziedziny językoznawstwa, logopedii, oraz nauczania polskiego jako obcego. Jej opinia na temat problemów podjętych w mojej pracy była dla mnie kluczowa. W moich badaniach nie było możliwe, abym przebadła całą populację. Ze względu na nieobecność niektórych dzieci w szkole w dniach, kiedy przeprowadzałam badania, musiałam za 100% przebadanej populacji uznać nie tylu uczniów, ilu liczy dana klasa, a tylu, ilu było obecnych na zajęciach w dniach, kiedy prowadzone były badania (mimo, iż Szkołę odwiedzałyśmy wielokrotnie, nie do wszystkich dzieci udało się

¹³⁸ Dane liczbowe zaczerpnęłam ze strony internetowej:

<http://www.polskaszkoła.pl/mod/data/view.php?id=16&rid=232>, dnia 25.08.2010.

¹³⁹ Pilch, T., op. cit. s. 125.

dotrzeć). W klasach zerowych łącznie w obydwu klasach przebadalam 30 dzieci, w klasach pierwszych badania udało mi się przeprowadzić wśród 33 uczniów. Za 100% przyjąłm jednak liczbę 30, ponieważ w przypadku dwójki dzieci nie otrzymałam zgody od rodziców na wykorzystanie badań, a z jednym dzieckiem nie udało mi się przeprowadzić badań ze względu na brak koncentracji ze strony ucznia. Z drugiej strony mając identyczną liczbę dzieci zarówno w klasie zerowej jak i pierwszej, łatwiej będzie o porównanie kompetencji dzieci w zakresie percepcji i artykulacji.

Po dokonaniu analizy literatury przedmiotu, wybraniu narzędzi i celu badań, po sformułowaniu hipotez, dobraniu metod oraz badanej populacji mogę przystąpić do analizy badań.

7. Charakterystyka i opis przeprowadzenia badań

Jastrzębowska podkreśla istotę badań wstępnych przy badaniach logopedycznych. Polegają one na zbieraniu informacji, dzięki którym badający łatwiej dokonuje wstępnego rozpoznania. Za pomocą wywiadu uzyskuje podstawowe informacje dotyczące: wieku, daty i miejsca urodzenia oraz środowiska, w jakim żyje, a więc ogólnie ujmując informacje dotyczące rozwoju dziecka.¹⁴⁰

Nie zawsze istnieje możliwość dłuższego kontaktu z dzieckiem, czy przeprowadzenia rozmowy na temat środowiska w jakim się dziecko wychowuje, ograniczony kontakt z rodzicami uniemożliwia uzyskanie informacji istotnych w badaniach. Z tego też powodu mimo pierwotnych założeń nie byłam w stanie w badaniach własnych uwzględnić rubryki środowiska. (Pierwsza część badania – wywiad środowiskowy nie doszło do skutku). Dzięki życzliwości i pomocy ze strony pani dyrektor Haliny Kaczmarek uzyskałam następujące dane: wiek, data urodzenia, a w przypadku dzieci klas pierwszych także informację, które z nich uczęszczały do klasy zerowej, a które z nich rozpoczęły edukację w Szkole Polskiej od klasy pierwszej.

¹⁴⁰ Jastrzębowska, G., Diagnostyka i terapia rozwojowych zaburzeń mowy, (w:) Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki, red. Gałkowski, T., Jastrzębowska, G., Opole 2005, s. 379.

Tabela 12. Karta badań. Krótki wywiad środowiskowy.

| | | |
|------|----------------------|---------------|
| 1, 2 | Badanie prowadzi: | Opis badania: |
| 3 | Imię: | Nazwisko: |
| 4, 5 | Klasa: | Data urodz.: |
| 6, 7 | W Austrii od: | W szkole od: |
| 8 | Środowisko językowe: | |

Po uzyskaniu istotnych badań danych, przeszłam do badań:

Pierwszym elementem badania wymowy jest proste ćwiczenie, które polega na policzeniu do dziesięciu. Już na tym etapie można rozpoznać, z którymi głoskami dziecko radzi sobie świetnie, a także te, których artykulacja stanowi dla niego poważny problem.

Drugim elementem jest badanie za pomocą kwestionariusza obrazkowego. Jest on narzędziem wystarczającym do przesiewowej oceny stanu wymowy.

Podczas tego badania ćwiczymy z dzieckiem percepcję, a potem artykulację; dzięki temu uzyskujemy odpowiedź, czy daną głoskę należy u dziecka wywołać¹⁴¹, czy jedynie utrwalić.

7.1 Warunki przeprowadzenia testu

1. Pomieszczenie powinno być odizolowane od hałasu, by nic dookoła nie rozpraszało uwagi dzieci.
2. Badanie nie powinno trwać długo, nie powinno się męczyć pacjenta. Czas trwania badania szacuje się na ok. 20 – 30 min.
3. W przypadku, gdy rodzice wyrażają chęć uczestnictwa w badaniach, zobligowani są oni do udziału biernego.
4. Nawiązanie kontaktu z dzieckiem, tak aby dziecko czuło się bezpiecznie, swobodnie i miało poczucie akceptacji.
5. Podstawą badania jest zabawa kierowana.
6. Należy wystrzegać się ocen, zwłaszcza tych negatywnych; nikt nie lubi być krytykowany.

¹⁴¹ Wywołanie głosek polega na odpowiednio przeprowadzonych ćwiczeniach, które zmierzają do wytworzenia się potrzebnej artykulacji w odpowiednim miejscu narządów mowy, tak aby brzmienie danej głoski było prawidłowe z normą ortofoniczną, por. Skorek 2005.

7. Kolejność zadań powinna prowadzić od ćwiczeń najłatwiejszych do trudniejszych.
8. Jeśli uczeń się szybko męczy, bądź jego wersje wymowy są zmienne podczas badania, należy przerwać test i powtórzyć go po krótkiej przerwie, zanim wyciągnię się wnioski.
9. Materiał słowny jest stały, aby można było porównać wyniki uzyskane u różnych dzieci.¹⁴²

7.2 *Kwestionariusz obrazkowy jako główne narzędzie badawcze*

Według Skorek kwestionariusz obrazkowy to zestaw obrazków, który służy do badania artykulacji głosek u dzieci. Wymowę głoski bada się w nagłosie, śródgłosie, wygłosie oraz w różnych sąsiedztwach fonetycznych.

W swoich badaniach wykorzystałam kwestionariusz obrazkowy z zastosowaniem par minimalnych¹⁴³. Pary minimalne inaczej paronimy to jak sama nazwa sugeruje pary wyrazów, które wiążą wspólny rdzeń bądź podobieństwo w brzmieniu. Często wykorzystuje się je do badań rozwoju słuchu fonematycznego, a także przy utrwaleniu i automatyzacji dźwięku. Paronimy możemy podzielić ze względu na kategorie:

1. dźwięczna : bezdźwięczna¹⁴⁴
2. twarda : zmiękczona¹⁴⁵
3. twarda : miękka¹⁴⁶
4. miejsce artykulacji¹⁴⁷

¹⁴² Iskra, L., Szuchnik, J., Diagnostyka logopedyczna, (w:) *Podstawy w neurologopedii*. Podręcznik akademicki, red. Gałkowski, T., Jastrzębowska, G., Opole 2005, s. 273.

¹⁴³ Prezentowany tu test do badania dzieci polskiego pochodzenia, wychowanych w środowisku niemieckojęzycznym, opracowano na podstawie *Testu przesiewowego do badania percepcji i wymowy* L. Madelskiej.

¹⁴⁴ w obrębie tej kategorii wyróżniamy 13 opozycji – [s] : [z], [p] : [b], [p] : [b], [t] : [d], [k] : [g], [k] : [g], [f] : [v], [f'] : [v'], [ʃ] : [ʒ], [e] : [z], [tɛ] : [dɛ], [ts] : [dɛ], [tʃ] : [dɛ].

¹⁴⁵ [p] : [p], [g] : [g], [f] : [f'], [v] : [v'], [x] : [x'], [m] : [m'], [b] : [b].

¹⁴⁶ [ts] : [tɛ], [tʃ] : [tɛ], [dɛ] : [dɛ], [z] : [z], [ʒ] : [z], [n] : [n].

¹⁴⁷ [tʃ] : [ts], [s] : [ʃ], [e] : [ʃ], [z] : [ʒ], [m'] : [n], [m] : [n], [l] : [w], [j] : [k], [j] : [w], [m] : [b], [m] : [p], [m'] : [b'], [m'] : [p'].

Paronimy służą nie tylko do badania słuchu fonematycznego, pozwalają także usprawnić rozumienie mowy, funkcjonowanie systemu językowego.¹⁴⁸ Stosując je w ćwiczeniach utrwalających u dzieci prawidłową artykulację głosek, jednocześnie ułatwia się im naukę pisania. Ważny jest odpowiedni dobór wyrazów podobnych oraz kolejność ćwiczonych głosek. Pary należy dobrać tak, aby zawierały one wszystkie kategorie fonetyczno-fonologiczne, które w języku polskim odgrywają istotną rolę. Najpierw powinno się rozpocząć ćwiczenia od samogłosek, następnie należy przejść do spółgłosek sonornych, dalej zwarto-wybuchowych, szczelinowych i na koniec zwarto-szczelinowych.

Opanowanie prawidłowej wymowy ma ogromne znaczenie w procesie przyswajania języka. Nauczanie wymowy jest silnie związane z rozwojem percepcji słuchowej. Jeśli dziecko nie słyszy różnicy między wyrazami różniącymi się jednym fonemem, nie będzie w stanie poprawnie wymówić tych słów. Konsekwencją tego mogą być problemy w nauce pisania, bowiem dziecko pisze tak, jak słyszy. Warto więc ćwiczyć z dzieckiem wymowę dźwięków typowych dla języka polskiego zanim podejmie ono naukę w szkole.

W swoich badaniach przeprowadzę test, w którym biorę pod uwagę typowe problemy z percepcją oraz artykulacją, które przysparzają dzieciom uczącym się języka polskiego największe trudności. Materiał badawczy został przedstawiony w postaci sensownie dobranych obrazków (pod względem różnych kategorii), zawierających słowa, które różnią się między sobą jednym fonemem.

¹⁴⁸ Rocławski, B., op. cit. s. 98., por. też Madelska 2010.

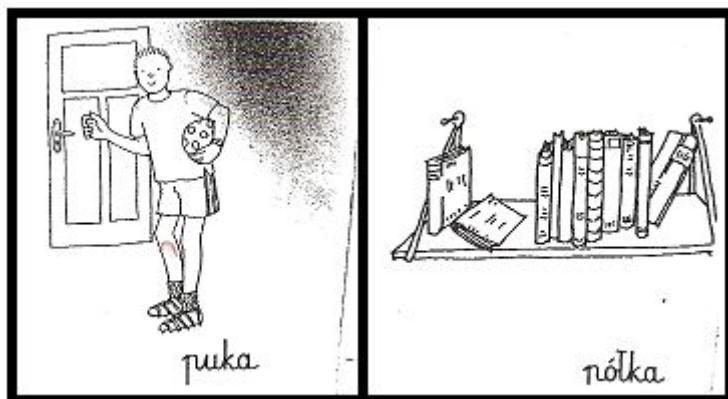
Tabela 13. Karta badań. Test do badania percepcji i artykulacji¹⁴⁹

| Nr | Kategorie | Perc. | Art. | Krótki opis kategorii |
|----|----------------------|-------|------|---|
| 1 | byłem : biłem | | | samogłoski [i] : [i̯] w śródgłosie |
| 2 | kosa : kąsa | | | samogłoski nosowe [ɔ] : [ɔ̃] |
| 3 | puka : półka | | | różnice ilościowe (potencjalna dyftongizacja versus [w]) |
| 4 | wata : lata | | | miejsce i sposób artykulacji (stopień sonorności) [v] : [w] |
| 5 | waga : wargą | | | wokalizacja [r] |
| 6 | kulki : kurki | | | sonoranty [l] : [r] |
| 7 | Tomek : domek | | | dźwięczność, płozywne |
| 8 | szyje : żyje | | | dźwięczność, frykatywne w nagłosie |
| 9 | buciki : budziki | | | dźwięczność afrykaty w śródgłosie |
| 10 | czemu : dzemu | | | dźwięczność afrykaty w nagłosie |
| 11 | kasa : Kasia : kasza | | | palatalność : miejsce artykulacji, frykatywne, bezdźwięczne |
| 12 | na bazie : na barze | | | palatalność : miejsce artykulacji, frykatywne, dźwięczne |
| 13 | ciapki : czapki | | | palatalność : miejsce artykulacji, afrykaty, bezdźwięczne |
| 14 | uszy : uczy | | | sposób artykulacji, frykatywne : afrykaty, bezdźwięczne |
| 15 | pana : panna | | | geminanty : nosowe |
| 16 | czy : trzy | | | sposób artykulacji, afrykaty : zbitki spółgłoskowe |

¹⁴⁹ Dobór kategorii oraz przykładów nie jest przypadkowy. Powyższe przykłady zostały starannie dobrane, uwzględniając potrzeby dzieci niemieckojęzycznych uczących się języka polskiego. Za pomoc w przygotowaniu karty badań chciałabym podziękować dr. Lilianie Madelskiej, która od lat pracuje jako logopeda w Polskiej Szkole przy Ambasadzie RP w Wiedniu.

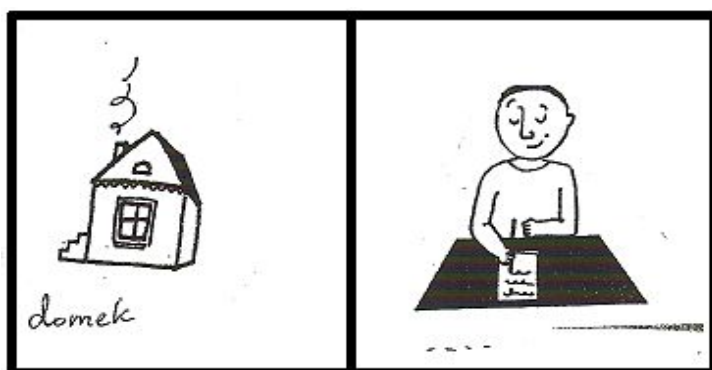
7.3 Jak przeprowadzić test

Na samym początku sprawdzamy, czy uczeń rozumie znaczenie słów. W teście bowiem mamy zbadać percepcję i artykulację, nie zajmujemy się natomiast sprawdzaniem zasobu słownictwa. Jeśli dziecko nie zna danego słowa, należy je wytłumaczyć, najlepiej ujmując je w danym kontekście, aby dziecko mogło sobie skojarzyć nowopoznane słowo z konkretną sytuacją. Posłużę się przykładem pary minimalnej – *puka* : *półka*.



Ryc. 4. Para minimalna – *puka* : *półka*¹⁵⁰

Na pierwszym obrazku widzimy człowieka, który stoi przed drzwiami i puka do drzwi. Na drugim zaś widzimy półkę (regał), na którym są postawione książki. Warto również podpowiedzieć uczniom, iż wyrazy, które wykorzystujemy do badania brzmią bardzo podobnie. Wtedy możemy pozwolić odgadnąć dzieciom, jakie słowa pasują do danej pary, np.



Ryc. 5. Para minimalna – *Tomek* : *domek*¹⁵¹

¹⁵⁰ Ilustracje zostały zaczerpnięte z książki Styczek, I., *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego (komentarz i tablice)*, WSiP, Warszawa 1982.

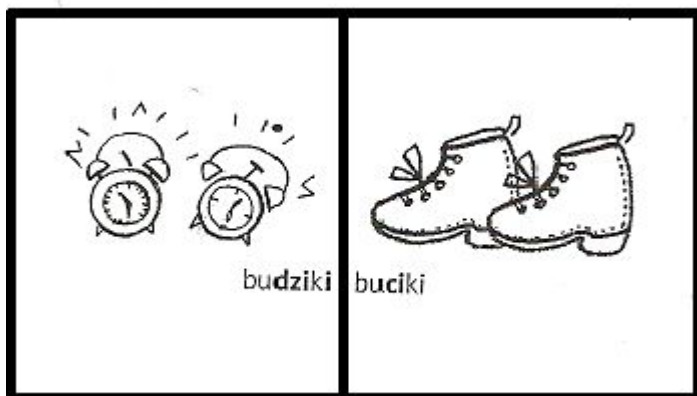
¹⁵¹ por. tamże

Jeśli na pierwszym obrazku widzimy mały domek, to ten chłopiec, który stoi obok nazywa się ...Tomek, itp.¹⁵² Jeśli w ten sposób wyjaśnimy pojęcia, mamy pewność, że dziecko nie ma problemów ze zrozumieniem znaczenia danego wyrazu i możemy przejść do dalszego etapu ćwiczenia, czyli do badania percepcji. Na tym etapie pokazujemy dziecku różne ilustracje wyrazów podobnie brzmiących. Wymawiając kilkakrotnie zamiennie słowa z danej grupy prosimy dziecko, aby na obrazkach pokazało to słowo, które właśnie usłyszało. Aby dziecko nie czuło przymusu we wzięciu udziału w zabawie, warto formułować polecenia na zasadzie zagadki, np. *Jak myślisz, który obrazek najbardziej pasuje do słowa...?* Ważne jest także, aby po każdej odpowiedzi ucznia potwierdzić, czy uczeń wskazał pasujący obrazek. Jeśli czujemy, że dziecko nie jest pewne swojej odpowiedzi lub za każdym razem zmienia swoją decyzję, należy przejść do kolejnego obrazka. Nie ma sensu męczyć ucznia, jeśli nie słyszy ono różnicy między paronimami. Należy wziąć to jednak pod uwagę i uwzględnić w terapii ćwiczeń stymulujących rozwój słuchu fonologicznego. Dopiero gdy dziecko osiągnie prawidłowy poziom świadomości fonologicznej, można zacząć ćwiczyć z nim wymowę.¹⁵³

Do badania wymowy przechodzimy wówczas, jeśli zbadaliśmy percepcję i wiemy, że dziecko prawidłowo rozróżnia wyrazy podobnie brzmiące. W tej części testu dziecko samo wybiera ilustrację z danej pary, a opiekun próbuje odgadnąć, które słowo zostało wypowiedziane przez osobę badaną. W ten sposób dziecko wciela się w rolę nauczyciela i z jego perspektywy wygląda to tak, że to ono ocenia naszą zdolność do wysłyszenia różnicy w parach minimalnych, natomiast z naszej perspektywy oceniamy, czy dziecko patrząc na dany obrazek wymawia wyraz prawidłowo, np.

¹⁵² Z uwagi na to, iż dzieci wielojęzyczne mają często mniejszy zasób słów w języku polskim i należy wiele terminów wyjaśnić, badania moje przekraczają granicę 20 minut, jaką powinno się zachować podczas badań dzieci w okresie wczesnoszkolnym. Przedłużenie badań tłumaczę także faktem, że wiele dzieci uczy się świadomości fonologicznej w trakcie badania, dzięki pracy w parach uczy się rozróżniać wyrazy o podobnym brzmieniu. Obserwując, czy dziecko czuje się swobodnie podczas wykonywania testu oraz, że nauka nowych wyrazów sprawia mu wiele radości, postanowiłam wydłużyć sesję w ramach indywidualnych potrzeb dzieci.

¹⁵³ Idzikowska, T., „Rozwój kompetencji fonologicznej i fonetycznej a wady wymowy”, (w:) „Logopeda” 2006, nr. 2, s. 43.



Ryc. 6 Para minimalna – *budziki* : *buciki*¹⁵⁴

Jeśli dziecko patrzy na obrazek, na którym namalowane są *budziki* i powtarza kilkakrotnie *buciki*, to wiemy, że jego wymowa jest nieprecyzyjna. Próbuje pokazać różnicę między głoskami dźwięcznymi i ich bezdźwięcznymi odpowiednikami. Jako proste ćwiczenie można poprosić ucznia, aby położył dłoń do szyi prowadzącego badania, w czasie, kiedy wymawia on głoski dźwięczne oraz bezdźwięczne w izolacji. W momencie, gdy mimo chęci i starań dziecko nie potrafi poprawnie wymówić wymaganego wyrazu, odnotowujemy w karcie badań własne spostrzeżenia i przechodzimy do następnej pary.

7.4 Karta badań

Wyniki badań odnotowuje się w karcie badania. Jeśli uczeń potrafi wskazać odpowiedni obrazek do usłyszanego wyrazu, w rubryce „Percepcja” stawiamy 2 punkty. Jeśli dziecko w ogóle nie słyszy różnicy w wymowie danych par minimalnych, wówczas otrzymuje 0 punktów. Czasem zdarza się, iż z pewnych względów nie udaje się przebadать wszystkich paronimów z kwestionariusza obrazkowego. Dzieje się tak, gdy dzieci szybko się nudzą, potrzebują chwili odpoczynku, lub są nadpobudliwe. W takich sytuacjach należy w daną rubrykę wpisać „-” i postarać się uzupełnić dane, jeśli tylko czas na to pozwoli. Podobną punktację stosujemy w przypadku badania wymowy. Dwoma punktami ocenimy dziecko, które prawidłowo wymawia wszystkie ilustracje w danej grupie. W swoich badaniach nie koncentruje się na ocenie wymowy pojedynczych głosek. 1 punkt przyznajemy wtedy, gdy realizacja danej głoski jest nieprecyzyjna, ale dziecko uczy się prawidłowej jej

¹⁵⁴ Ilustracje zaczerpnięto z książki Styczek, I., *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego (komentarz i tablice)*, WSiP, Warszawa 1982.

artykulacji w trakcie ćwiczeń. Wyniki testu pozwalają wystawić ocenę, czy dziecko pod względem percepcji oraz artykulacji rozwija się prawidłowo, a tym samym czy jest przygotowane do rozpoczęcia nauki czytania i pisania.

W moich badaniach ocenę mowy prowadziłam na podstawie dwóch kategorii: percepcji i artykulacji. Owa interpretacja pozwala zakwalifikować dziecko do jednej z trzech grup :

A – Opóźnienie rozwoju mowy

B – Zaburzenia mowy (tu wymieniamy np. seplenienie, jąkanie itp.)

C – Rozwój wymowy adekwatny do wieku

Jurek pod pojęciem „opóźniony rozwój mowy”¹⁵⁵ określa sytuację, w której u trzyletniego dziecka mamy do czynienia z brakiem wykształcenia się kompetencji językowej. Ma on najczęściej charakter przejściowy. Dotyka to dzieci, u których nie rozpoznano żadnych uszkodzeń w mózgu, osiągają one normalne wyniki w testach słuchowych, brak upośledzenia zdolności uczenia się.¹⁵⁶ Skorek wymienia dwa rodzaje ORM: prosty opóźniony rozwój mowy oraz opóźniony rozwój mowy niesamoistny, towarzyszący głuchocie, upośledzeniu umysłowemu itp.¹⁵⁷ Jastrzębowska określa opóźnienie rozwoju mowy mianem alalii prolongaty, jest to

„przejaw pewnej dysharmonii rozwojowej – fragmentaryczne opóźnienie procesu rozwojowego najczęściej o charakterze zanikającym”¹⁵⁸.

Powstaje on na różnym tle i może dotyczyć zarówno nabywania sprawności językowej jak i czynności mówienia, czy rozumienia; tym samym może dotyczyć tylko jednego bądź wszystkich poziomów języka. Zjawisko owe stwierdza się w sytuacjach, gdy u dziecka zauważamy wolniejsze, niż przewiduje to norma, tempo nabywania sprawności językowych. Ze względu na swoją małą precyzyjność, pojęcie „opóźnienie rozwoju mowy” często stosowane jest w literaturze synonimicznie z pojęciem „zaburzenie”. Według Grabiasa

¹⁵⁵ Skrót nazwy to ORM, albo z angielskiego SLI, w literaturze można znaleźć to pojęcie pod hasłami: niemota, niedorozwój mowy, opóźniony rozwój języka.

¹⁵⁶ Jurek, A., Wczesne rozpoznawanie zaburzeń rozwoju komunikacji językowej dziecka. Nauczanie wczesnoszkolne, (w:) „Języki Obce w Szkole”, 2009, nr. 7, s. 2 – 4.

¹⁵⁷ por. Skorek 2005.

¹⁵⁸ Jastrzębowska, G., Zakłócenia i zaburzenia rozwoju mowy, (w:) *Logopedia. Pytania i odpowiedzi – podręcznik akademicki*, red. Gałkowski T., Jastrzębowska G., Opole 1999, s. 309 – 365.

„zaburzenie te są umotywowane różnorodnymi przyczynami, które prowadzą do tak dalece nieporównywalnych stanów, że interesujące nas pojęcie traci moc diagnostyczną i staje się synonimem wyrażenia – zaburzenia mowy dzieci.”¹⁵⁹

Z uwagi na fakt, iż opóźnienie rozwoju mowy występuje u dzieci, u których nie stwierdza się zaburzeń klinicznych, przez co diagnoza ogranicza się do stwierdzenia, iż proces rozwoju mowy przebiega nieprawidłowo. Jest zatem wstępną diagnozą, którą należy w trakcie dokładniejszych badań zweryfikować.¹⁶⁰

Jeśli więc mamy styczność z pojęciem „opóźnienie rozwoju mowy”, to raczej przy opisach objawów bądź klasyfikacjach, które za punkt wyjściowy kategoryzacji zaburzeń rozwoju mowy przyjmują objawy. Zdaniem Jastrzębowskiej

„termin *opóźnienie rozwoju mowy* należy stosować w znaczeniu zespołu objawów charakterystycznych dla wywołanych różnymi czynnikami zaburzeń mowy i języka.”¹⁶¹

Zatem w literaturze możemy znaleźć wiele różnych wersji definicji opóźnienia rozwoju mowy. Autorzy podejmujący ten temat określają go w zależności od wykonywanego zawodu z własnej perspektywy. I tak oto lekarze badają zarówno przyczyny patologii, jak i jej źródło, logopedzi oraz językoznawcy skupiają się na objawach, natomiast psychologów interesuje przede wszystkim wpływ opóźnienia rozwoju mowy na inne sfery rozwoju.¹⁶²

Z uwagi na to, iż moje badania mają na celu ustalić wstępną diagnozę, posłużę się terminem *opóźnienie rozwoju*, mając na myśli nieprecyzyjną artykulację badanego ucznia. Pominę jednak dokładne ustalanie przyczyn, zakres, lub czas, gdyż postawienie tak szczegółowej diagnozy wykracza poza moje kompetencje. Poza tym zależy mi na ustaleniu, jaki procent uczniów uczęszczających do Szkoły Polskiej ma problemy z percepcją i artykulacją, oraz czy dzieciom wystarczy, aby ćwiczyły wymowę polską systematycznie z rodzicami, czy ich zaburzenia są na tyle poważne, iż wymagają opieki specjalisty.

Termin *zaburzenie mowy* stosuję wówczas, gdy dziecko w ogóle nie rozróżnia wyrazów podobnych słuchem, błędnie wymawia wszystkie głoski. Według Kani

¹⁵⁹ Grabias, S., cyt. za Jastrzębowska, G., Opóźnienie rozwoju mowy, (w:) *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, red. Gałkowski, T., Jastrzębowska, G., Opole 2005, s. 363.

¹⁶⁰ por. Jastrzębowska 2005.

¹⁶¹ Jastrzębowska, G., Opóźnienie rozwoju mowy, (w:) *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, red. Gałkowski, T., Jastrzębowska, G., Opole 2005, s. 365.

¹⁶² por. Jastrzębowska 2005.

„błędy wymowy są jedynie odstępstwem od normy na rzecz jakiegoś dialektu lub obcego języka”.¹⁶³

Twierdzi również, że owe błędy nie mają nic wspólnego z patologią. Uczuła na różnicę pomiędzy *zaburzeniami* a *wadami*. Uważa on, iż dziecko z zaburzeniami mowy ma prawidłowo rozwinięte i funkcjonujące narządy artykulacyjne i zazwyczaj potrafi wymówić starannie dany dźwięk, natomiast patologia związana jest z nieprawidłową budową narządów artykulacyjnych. W takich sytuacjach nie wystarczą ćwiczenia w zakresie rozróżniania par wyrazowych, lecz powinno się je najpierw wywołać.¹⁶⁴ Krajna jest zdania, że aby określić czym jest patologia należy najpierw wyjaśnić czym jest norma. W zależności od dziedziny nauki, która podejmuje temat *normy rozwojowej*, przedstawiany on jest z różnych perspektyw. Pod względem fonetyczno-fonologicznym norma to najczęściej stosowany sposób realizacji. Jastrzębowska zaś twierdzi, iż normę wyznaczają

„realizacje fonetyczne obserwowane u większości reprezentantów danej grupy wiekowej, odzwierciedlające w ten sposób wymowę najczęstszą, powszechną dla poszczególnych grup wiekowych.”¹⁶⁵

Według Jastrzębowskiej za patologię należy uznać stan, w którym dziecko opuszcza dźwięki lub je deformuje. Do przyczyn takich deformacji możemy zaliczyć np. seplenienie międzyzębowe lub jąkanie się. Taka sytuacja wymaga konsultacji oraz interwencji specjalisty.¹⁶⁶ Pod pojęciem *zaburzenia* autorka rozumie wszelkie zaburzenia zachowania językowego, które są konsekwencją braku zdolności prawidłowego kodowania oraz realizowania wypowiedzi słownej, wynikiem zaburzeń w jej prawidłowym odbiorze lub także jej zrozumieniu.¹⁶⁷ *Zaburzeniem rozwoju mowy i języka* określa ona wszelkie kliniczne zaburzenia rozwoju mowy, które przejawiają się opóźnieniem rozwoju aspektów mowy, takich jak opóźnienie w rozwoju percepcji i artykulacji, których przyczyną jest brak albo nieprawidłowe wykształcenie się kompetencji językowej lub sprawność realizacyjna.¹⁶⁸

¹⁶³ Kania, J. T., cyt. za Rocławski, B., op. cit. s. 119.

¹⁶⁴ por. tamże s. 119.

¹⁶⁵ Krajna, E., op. cit. s. 34.

¹⁶⁶ Jastrzębowska, G., *Podstawy teorii i diagnozy logopedycznej*, Opole 1998, s. 115.

¹⁶⁷ Jastrzębowska, G., *Zaburzenia rozwoju mowy i języka – terminologia i kategoryzacje stosowane w krajach zachodnich*, (w:) *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, red. Gałkowski, T., Jastrzębowska, G., Opole 2005, s. 345.

¹⁶⁸ por. tamże s. 346.

W praktyce logopedycznej mówi się o potrzebie opisu mechanizmów percepcji oraz przetwarzania fonologicznego, dzięki której można by usprawnić procedury rozpoznania w przypadku zaburzeń mowy. W swoich badaniach pod pojęciem *zaburzenie mowy* określałam stan, w którym dziecko nie jest zdolne ani wysłyszeć różnicy między dwoma wypowiedzianymi wyrazami podobnymi, a nie tymbardziej prawidłowo wypowiedzieć danych par. Takie ujęcie zagadnienia jest dosyć wąskie, ale zgodnie z założeniem wyniki testu mają dać jedynie wstępny obraz sprawności komunikacyjnej dziecka jak i stan jego wymowy, nie diagnozują natomiast biologicznych uwarunkowań mowy, a to one są zazwyczaj przyczyną zaburzeń.

Opóźnienie bądź zaburzenia procesu rozwoju mowy nie zawsze muszą kojarzyć się z jednym – patologią. Gdy mamy do czynienia z dysfunkcją w zakresie realizacji mowy, należy reagować jak najwcześniej. Taki stan prowadzi bowiem do zaburzeń w procesie nauki czytania i pisania, a więc w nabywaniu kompetencji językowych zarówno języka ojczystego, jak i drugiego, czy obcego.¹⁶⁹

Aby ocenić, czy rozwój wymowy jest adekwatny do wieku, należy na początek zapoznać się z określonymi normami, które dotyczą wieku pojawiania się konkretnych głosek. Wówczas będziemy w stanie osądzić, czy dana zamiana głoski w wymowie (substytut) mieści się w granicach normy rozwojowej, czy poza nią wykracza. Do rozpatrzenia tego aspektu posłużę się tzw. profilem artykulacyjnym polskich fonemów dla dzieci w wieku przedszkolnym, nad którym pracowała Krajna. Podstawą owego profilu były wyniki 100 – wyrazowego testu artykulacyjnego, podczas którego zostało przebadanych 200 przedszkolaków. Z wyciągniętych wniosków stwierdzono, iż

1. „przyswojenie określonych elementów systemu fonologicznego następuje wcześniej niż zakończenie procesów doskonalenia ich artykulacji”.¹⁷⁰
2. „spółgłoski dźwięczne zostają opanowane wcześniej niż ich dźwięczne odpowiedniki
3. wśród frykatywnych najwcześniej zostają opanowane labiodentalne: [f], [v], a najpóźniej alweolarne: [ʃ], [s]
4. pod względem sposobu artykulacji najpierw zostają opanowane głoski sonorne albo płozywne, później frykatywne, a najwięcej czasu zajmuje dzieciom opanowanie
5. wymowy afrykat: [tʃ], [dʒ].”¹⁷¹

¹⁶⁹ por. tamże s. 357.

¹⁷⁰ Łobacz, P., op. cit. s. 254.

Tabela 14. Nabywanie fonemów spółgłoskowych przez polskie dzieci. Klasyfikacja ze względu na wiek.¹⁷²

| Grupa wiekowa | fonemy przyswojone | Liczba przyswojonych fonemów | Stopień przyswojenia systemu fonologicznego w % |
|----------------------|--|-------------------------------------|--|
| trzylatki | <p>plozywne: p p^j b t d k k^j</p> <p>frykatywne: f f^j v ɸ</p> <p>nosowe: m m^j n ŋ ŋ</p> <p>aprosymanty: j ł</p> | 18 | 51 |
| czterolatki | <p>plozywne: b^j g g^j</p> <p>frykatywne: x v^j s z</p> <p>afrykaty: tɕ dʒ</p> <p>płynne: l l^j</p> | 29 | 78 |
| pięciolatki | <p>frykatywne: z</p> <p>afrykaty: tɕ dʒ</p> <p>płynne: r</p> | 33 | 86 |
| sześcioletki | <p>frykatywne: ʃ ʒ</p> <p>afrykaty: tʃ dʒ</p> | 37 | 100 |

¹⁷¹ Łobacz, P., op. cit. s. 255. Drobne usterki, które odnotowano w oryginale (s. 254) zostały poprawione przez dr Madelską. Por. Madelska, 2010.

¹⁷² por. Madelska 2010, Łobacz 2005.

Istnieją duże rozbieżności i kwestie dyskusyjne dotyczące klasyfikacji przyswajania fonemów w określonym wieku przez polskie dzieci. Innym ważnym aspektem jest to, że w owych badaniach pod uwagę wzięto dzieci wychowujące się w Polsce. W przypadku dzieci uczących się języka polskiego za granicą, trzeba wziąć poprawkę na to, że mogą one potrzebować nieco więcej czasu na przyswojenie fonemów przysłówkowych niż dzieci z Polski. Stąd też w badaniach własnych kieruję się głównie zasadą, iż u dzieci uczących się polskiego za granicą mechanizmy percepcyjne sybilantów mogą kształtować się do siódmego roku życia.¹⁷³

8. Percepcja i wymowa dzieci klas zerowych i pierwszych w świetle wyników badań własnych

Na podstawie przeprowadzonych badań otrzymałam wyniki, które pozwoliły na wyłonienie dzieci z problemami w zakresie percepcji i artykulacji. Z drugiej strony dały obraz ilościowy dzieci, u których proces rozwoju słuchu fonologicznego oraz wymowy został już ukończony. Ogólne wyniki uwzględniające podział na klasy zerowe i pierwsze przedstawia tabela 15.

Tabela 15. Ogólne wyniki uzyskane przez dzieci klas zerowych i pierwszych w zakresie percepcji i artykulacji

| badane kategorie | klasa 0 | | klasa 1 | | Razem | |
|--------------------|---------|------|---------|------|-------|------|
| | N | % | N | % | N | % |
| percepcja | 796 | 90,1 | 889 | 95,3 | 1685 | 87,8 |
| artykulacja | 631 | 78,5 | 691 | 81,1 | 1322 | 68,8 |
| norma 100 % | | | | | | |
| percepcja | 960 | 100 | 960 | 100 | 1920 | 100 |
| artykulacja | 960 | 100 | 960 | 100 | 1920 | 100 |

¹⁷³ Madelska, L., op. cit. s. 35.

Z powyższej tabeli wynika, iż dzieci klas pierwszych osiągnęły lepsze wyniki w badaniach percepcji niż dzieci z klas zerowych. Na 960 możliwych do zdobycia punktów w badaniach percepcji klasy zerowe otrzymały 796, a pierwsze 889, co stanowi prawie 5% różnicy. Natomiast w przypadku badań artykulacji różnica pomiędzy wynikami obydwu klas jest dużo mniejsza, dzieci z klas zerowych uzyskały 631, a pierwszoklasiści 691 punktów, zaś w zestawieniu z normą wynik jest dużo niższy jak w badaniach percepcji. Podsumowując na 1920 możliwych do zdobycia punktów w obydwu częściach badania uczniowie klas zerowych i pierwszych osiągnęli 1685 punktów, co stanowi 87,8% z pierwszej części badań (słuchu), natomiast w drugiej części o wiele mniej – 1322, czyli 68,8%.

Na podstawie powyższej analizy wyników mogę stwierdzić, że zarówno w klasach zerowych jak i pierwszych poziom rozwoju słuchu jest wyższy niż poziom rozwoju mowy. Mimo wszystko zakładając, iż dzieci w Polsce do piątego roku życia powinny mieć opanowaną percepcję mowy, a do siódmego roku życia – wymowę wszystkich głosek w polszczyźnie, natomiast u dzieci uczących się polskiego za granicą dopuszcza się pewnych wyjątków od normy; 68,8% punktów uzyskanych w badaniu artykulacji to wynik zdecydowanie za mały w stosunku do ustalonej normy. Powyższe wyniki wskazują także na wyższy poziom rozwoju mowy u pierwszaków niż u dzieci z zerówek, przy czym warto spojrzeć na wyniki zestawione poniżej, zawierające informację, które z badanych dzieci klas pierwszych rozpoczęły edukację od klasy zerowej i miały okazję wyrównania poziomu zanim przystąpiły do nauki szkolnej.

Tabela 16. Wyniki badań percepcji i artykulacji dzieci klas pierwszych z uwzględnieniem informacji, od kiedy dziecko rozpoczęło naukę w szkole polskiej.

| Dzieci klas pierwszych, które pierwszy rok uczęszczają do szkoły | Percepcja | Artykulacja | Dzieci klas pierwszych, które uczęszczały do zerówki | Percepcja | Artykulacja |
|---|------------------|--------------------|---|------------------|--------------------|
| Sebastian | 30 | 27 | Vanessa | 30 | 24 |
| Wiktoria | 32 | 27 | Patrycja | 32 | 29 |
| Krystian | 29 | 16 | Janek | 32 | 26 |
| Marta | 30 | 28 | Kevin | 32 | 30 |
| Kornelia | 32 | 21 | Veronika | 30 | 28 |
| Mateusz | 30 | 23 | Celina | 23 | 11 |
| Alicja | 32 | 20 | Alex | 31 | 21 |
| Przemek | 32 | 25 | Kajetan | 32 | 25 |
| X | | | Mikołaj | 30 | 29 |
| | | | Karol | 30 | 29 |
| | | | Daniel | 32 | 28 |
| | | | Natalia | 31 | 25 |
| | | | Rafał | 27 | 17 |
| | | | Adrian | 27 | 17 |
| | | | Jakub | 27 | 23 |
| | | | Filip | 29 | 16 |
| | | | Max | 23 | 16 |
| | | | Szymon | 32 | 19 |
| | | | Wiktoria | 32 | 32 |
| | | | Max | 23 | 17 |
| | | | Michał | 28 | 24 |
| | | | Patrycja | 29 | 18 |

Z powyższego zestawienia wynika, że 26,6 %, czyli ok. ¼ przebadanych dzieci rozpoczęło naukę dopiero w klasie pierwszej. Pozostałe ¾ uczęszczało do zerówki, której głównym celem jest stymulacja rozwoju dziecka i przygotowanie go do roli ucznia. Tam dziecko poprzez różne formy zabawy nabywa umiejętności prawidłowej wymowy, która okaże się nieoceniona w nauce czytania oraz pisania. Zabawom w zerówce często towarzyszy muzyka, piosenki, co wpływa na kształtowanie się u dzieci słuchu fonematycznego.

Z powyższych badań wynika jednak, że nie wszystkie dzieci, które chodziły do zerówki osiągnęły wymagany poziom, tzw. dojrzałość szkolną. Dzieje się tak, gdyż nauczyciele mając w klasie 30 uczniów nie są w stanie poprowadzić indywidualnych zajęć z wieloma uczniami, którzy takiej pomocy potrzebują. Ważne jest zatem, aby rodzice

włączyli się do współpracy i starali się za pomocą odpowiednich ćwiczeń jak najwcześniej wyeliminować bądź wyrównać nieprawidłowości rozwojowe.

Patrząc na wyniki dzieci, które do szkoły chodzą dopiero pierwszy rok, ciężko jest o jednoznaczne wnioski. Wpływ na to ma wiele czynników dodatkowych, przy czym najważniejszym z nich jest kontakt dziecka z językiem. W badanej grupie są zarówno dzieci, które od niedawna mieszkają w Austrii, a języka polskiego nauczyły się w kraju przodków, ale także dzieci wielojęzyczne, które z językiem polskim mają kontakt jedynie w domu i nauczyły się mówić w taki sposób, w jaki posługują się owym językiem rodzice. Należy zwrócić tu uwagę na fakt, że z tzw. dziecięcą mową spotykamy się bardzo często wśród dorosłych, którzy od wielu lat mieszkają za granicą i mówią po polsku z tzw. obcym akcentem. Dzieci, które nauczyły się od rodziców niepoprawnej wymowy, mają utrudniony start w szkole, łatwiej bowiem nauczyć dzieci czegoś od podstaw, niż starać się zniwelować popełniane przez nie błędy językowe. Z uwagi na nieobecność wielu rodziców podczas badań nie byłam w stanie uzyskać informacji, do której z tych dwóch grup należy dane dziecko. Z tego powodu nie można z powyższego zestawienia wyciągnąć jednoznacznych wniosków, które potwierdzałyby pozytywny wpływ klas zerowych na sprawniejszy i szybsze opanowanie umiejętności percepcji i artykulacji.

Po przedstawieniu ogólnych wyników, jakie uzyskały dzieci klas zerowych i pierwszych, przejdę do wstępnej diagnozy pod kątem stanu rozwoju mowy dzieci. Wyniki owych badań pozwolą mi zakwalifikować dzieci do jednej z trzech grup:

- A – dziecko, którego percepcja i artykulacja na danym etapie rozwoju jest nieprawidłowa. (Zaburzenie mowy)
- B – dziecko, którego percepcja i artykulacja jest mało precyzyjna (Opóźnienie rozwoju mowy)
- C – dziecko, którego percepcja i artykulacja na danym etapie rozwoju jest prawidłowa

Poniższe badanie ma charakter orientacyjny.

Tabela 17. Wyniki badań percepcji i artykulacji dzieci klas zerowych i pierwszych z uwzględnieniem wstępnej diagnozy pod kątem stanu rozwoju mowy. Grupa A

| Numer | Klasa 0 | | Grupa | Percepcja | | Artykulacja | | Klasa 1 | | Percepcja | | Artykulacja | |
|---------------|-------------|-----|-------|-----------|------|-------------|------|----------|-----|-----------|------|-------------|------|
| | | | | N | % | N | % | | | N | % | N | % |
| 1 | Julia | | A | 32 | 100 | 25 | 78,1 | Patrycja | 29 | 90,6 | 18 | 56,2 | |
| 2 | Alisa | | A | 23 | 71,9 | 11 | 34,4 | Janek | 32 | 100 | 26 | 81,2 | |
| 3 | Sarah | | A | 29 | 90,6 | 23 | 71,9 | Celina | 23 | 71,9 | 11 | 34,4 | |
| 4 | Lukas | | A | 21 | 65,6 | 11 | 34,4 | Alex | 31 | 96,9 | 21 | 5,6 | |
| 5 | Nikolaus | | A | 24 | 75,0 | 18 | 56,2 | Kajetan | 32 | 100 | 25 | 78,1 | |
| 6 | Dominik | | A | 23 | 71,9 | 18 | 56,2 | Kornelia | 32 | 100 | 21 | 65,6 | |
| 7 | Teodor | | A | 20 | 62,5 | 15 | 46,9 | Natalia | 31 | 96,9 | 25 | 78,1 | |
| 8 | Laura | | A | 27 | 84,4 | 26 | 81,2 | Rafał | 27 | 84,4 | 17 | 53,1 | |
| 9 | Vanessa | | A | 21 | 65,6 | 10 | 31,2 | Adrian | 27 | 84,4 | 17 | 53,1 | |
| 10 | Julian | | A | 27 | 84,4 | 23 | 71,9 | Marta | 30 | 93,7 | 28 | 87,5 | |
| 11 | Timon | | A | 26 | 81,2 | 21 | 65,6 | Jakub | 27 | 84,4 | 23 | 71,9 | |
| 12 | Sebastian | | A | 30 | 93,7 | 19 | 59,4 | Krystian | 29 | 90,6 | 16 | 50,0 | |
| 13 | Szymon | | A | 32 | 100 | 16 | 50,0 | Filip | 29 | 90,6 | 16 | 50,0 | |
| 14 | Maksymilian | | A | 28 | 87,5 | 12 | 37,5 | Max r. | 23 | 71,9 | 16 | 50,0 | |
| 15 | Max | | A | 32 | 100 | 20 | 62,5 | Szymon | 32 | 100 | 19 | 59,4 | |
| 16 | Natalia | | A | 19 | 59,4 | 18 | 56,2 | Max | 23 | 71,9 | 17 | 53,1 | |
| 17 | Sara | | A | 19 | 59,4 | 12 | 37,5 | Alicja | 32 | 100 | 20 | 62,5 | |
| 18 | Wiktoria | | A | 23 | 71,9 | 18 | 56,2 | Michał | 28 | 87,5 | 24 | 75,5 | |
| | N | % | | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| wyniki dzieci | 18 | 60 | | 456 | 79,2 | 316 | 54,9 | 18 | 60 | 517 | 89,8 | 360 | 62,5 |
| norma | 30 | 100 | | 576 | 100 | 576 | 100 | 30 | 100 | 576 | 100 | 576 | 100 |

Tabela 18. Wyniki badań percepcji i artykulacji dzieci klas zerowych i pierwszych z uwzględnieniem wstępnej diagnozy pod kątem stanu rozwoju mowy. Grupa B

| Numer | Klasa 0 | | Grupa | Percepcja | | Artykulacja | | Klasa 1 | | Percepcja | | Artykulacja | |
|---------------|----------|-----|-------|-----------|---------------|-------------|------|-----------|------|-----------|------|-------------|------|
| | | | | N | % 32 = 100 | N | % | | | N | % | N | % |
| 1 | Karolina | | B | 22 | 68,7 | 20 | 62,5 | Przemek | | 32 | 100 | 25 | 78,1 |
| 2 | Adriana | | B | 32 | 100 | 29 | 90,6 | Vanessea | | 30 | 93,7 | 24 | 75,7 |
| 3 | Isabelle | | B | 32 | 100 | 29 | 90,6 | Patrycja | | 32 | 100 | 29 | 90,6 |
| 4 | Dawid | | B | 30 | 93,7 | 29 | 90,6 | Wiktoria | | 32 | 100 | 27 | 84,4 |
| 5 | Wiktoria | | B | 32 | 100 | 25 | 78,1 | Weronika | | 30 | 93,7 | 28 | 87,5 |
| 6 | Antosia | | B | 32 | 100 | 23 | 71,9 | Karol | | 30 | 93,7 | 29 | 90,6 |
| 7 | | | B | | | | | Daniel | | 32 | 100 | 28 | 87,5 |
| 8 | | | B | | | | | Mikołaj | | 30 | 93,7 | 29 | 90,6 |
| 9 | | | B | | | | | Sebastian | | 30 | 93,7 | 27 | 84,4 |
| 10 | | | B | | | | | Mateusz | | 30 | 93,7 | 23 | 71,9 |
| | N | % | | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| wyniki dzieci | 6 | 20 | | 180 | 93,7 | 155 | 80,7 | 10 | 33,3 | 308 | 96,2 | 269 | 84 |
| norma | 30 | 100 | | 192 | 100 | 192 | 100 | 30 | 100 | 320 | 100 | 320 | 100 |

Tabela 19. Wyniki badań percepcji i artykulacji dzieci klas zerowych i pierwszych z uwzględnieniem wstępnej diagnozy pod kątem stanu rozwoju mowy. Grupa C

| Numer | Klasa 0 | | Grupa | Percepcja | | Artykulacja | | Klasa 1 | | Percepcja | | Artykulacja | |
|--------|---------|------|-------|-----------|---------------|-------------|-----|----------|-----|-----------|-----|-------------|------|
| | | | | N | % 32 = 100 | N | % | | | N | % | N | % |
| 1 | Paulina | | C | 32 | 100 | 32 | 100 | Kevin | | 32 | 100 | 30 | 100 |
| 2 | Bartek | | C | 32 | 100 | 32 | 100 | Wiktoria | | 32 | 100 | 32 | 100 |
| 3 | Marek | | C | 32 | 100 | 32 | 100 | | | | | | |
| 4 | Anna | | C | 32 | 100 | 32 | 100 | | | | | | |
| 5 | Ewa | | C | 32 | 100 | 32 | 100 | | | | | | |
| | N | % | | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| wyniki | 5 | 16,6 | | 160 | 100 | 160 | 100 | 2 | 6,7 | 64 | 100 | 62 | 96,9 |
| norma | 30 | 100 | | 160 | 100 | 160 | 100 | 30 | 100 | 64 | 100 | 64 | 100 |

Pierwsza część tabeli uwzględnia dzieci klas zerowych i pierwszych, u których stwierdzono zaburzenia mowy. W obydwu klasach owe zjawisko dotyczy 18 uczniów, co stanowi 60% wszystkich przebadanych dzieci. Łączna ilość punktów w badaniu percepcji zdobyta przez dzieci z zerówek to 456, niewiele więcej, bo 517, zdobyli uczniowie klas pierwszych. Największa możliwa do zdobycia ilość punktów w badaniu percepcji to 576. Uzyskane wyniki wskazują na wyższy poziom rozwoju słuchu mownego dzieci klas pierwszych, który w przeliczeniu procentowym wynosi 89,9%. Z badań dotyczących artykulacji wynika, iż zarówno reprezentanci młodszych jak i starszych klas uzyskali zbliżone wyniki 316 oraz 360, co w przeliczeniu procentowym daje wyniki 54,9% oraz 62,5%. W ogólnym obliczeniu jest to o ok. 40% mniej od ustalonej normy. Oznacza to, że ponad połowa dzieci z klas zerowych i pierwszych mają zaburzenia w rozwoju mowy. Nie każde z tych zaburzeń musi mieć podłoże patologiczne, mogą mieć one charakter przejściowy, należy jednak te dzieci otoczyć opieką logopedyczną, a w domu poświęcić im więcej czasu ćwicząc najpierw rozwój percepcji, a dopiero, gdy dziecko potrafi wysłyszeć różnice w wypowiedzianych wyrazach, należy przejść do ćwiczeń wymowy.

W grupie opóźnień rozwojowych mowy znalazło się sześcioro dzieci klas zerowych i dziesięcioro z klas pierwszych. Przy czym prawidłowa percepcja w obydwu przypadkach wynosi prawie 100%. Oznacza to, że dzieci rozróżniają głoski słuchem, lecz mają problem z ich precyzyjną realizacją. W klasie zerowej łączna liczba punktów w badaniu artykulacji wynosi 155 na 192 możliwych, a więc 80,7%, natomiast w klasie pierwszej wyniki są nieco wyższe, na 320 możliwych do zdobycia punktów uczniowie uzyskali 269, co w przeliczeniu na procenty daje 84%. Główną przyczyną opóźnień rozwojowych mowy mogą być nieprawidłowe wzorce językowe, ograniczony kontakt dziecka z językiem, błędna wymowa rodziców, za mały kontakt rodziców z dzieckiem oraz wielojęzyczne otoczenie dziecka. Istotne jest, aby dziecko wychowujące się za granicą miało kontakt z językiem ojczystym w domu. Częste rozmowy z dzieckiem, wysłuchanie tego, co ma nam do opowiedzenia, sprawi, iż dziecko chętniej i coraz odważniej będzie posługiwało się językiem przodków. Dodatkowo warto zastosować ćwiczenia utrwalające prawidłową artykulację polskich głosek. Ćwiczenia jednak nie powinny trwać długo, ich celem jest zachęcić dziecko do nauki poprzez zabawę, zmotywować do pracy. Należy przy tym pamiętać o pozytywnej ocenie postępów dziecka, to potęguje ich sukces.

Ostatnią najmniej liczną grupę stanowią uczniowie, których wymowa jest prawidłowa do wieku. Pięcioro uczniów z zerówki oraz dwoje z klas pierwszych wyróżniają się spośród 60 przebadanych dzieci nienaganną wymową. Dzieci z zerówki otrzymały 100% punktów

z badania zarówno percepcji jak i artykulacji. Wśród pierwszaków mamy 64 punkty czyli 100% z badań percepcji, natomiast procentowy wynik badania wymowy wynosi 96,9%.

Powyższe wyniki wykazują, iż większość przebadanych dzieci ma problemy z wymową. Dzieci te żyją w środowisku wielojęzycznym, na co dzień mają kontakt z językiem niemieckim, a polski słyszą albo w domu w rozmowach z rodzicami albo w szkole polskiej, do której chodzą raz w tygodniu. Rodzice bardzo często nie skupiają się na tym jak dziecko mówi, tylko co chce nam przekazać. Koncentrując się na zrozumieniu treści, rodzice interpretują słowa dziecka w zależności od sytuacji.¹⁷⁴ Nie dostrzegając tego problemu nie ćwiczą z dziećmi ani percepcji ani artykulacji, co w dużym stopniu spowolni opanowanie przez dzieci umiejętności czytania i pisania.

Wysłyszenie różnic w parach wyrazowych różniących się tylko jedną głoską, a także ich realizacja fonetyczna zgodna z systemem języka polskiego stanowi ogromne wyzwanie dla dzieci w okresie wczesnoszkolnym. Ogólnie stwierdza się, iż dzieciom niemieckojęzycznym uczącym się języka polskiego największe trudności sprawiają głoski szumiące i ciszące. Krótko mówiąc, dzieci łączą 3 szeregi: głosek ciszących, syczących i szumiących w jeden. Stąd ciężko im odróżnić pary typu – *kasa* : *Kasia* : *kasza*. Mimo tego, co twierdzą naukowcy, iż do 7 roku życia dzieci powinny opanować wszystkie głoski języka polskiego, to praktyka udowadnia, iż w przypadku opanowania sybilantów nawet u dzieci wychowujących się w Polsce dochodzi do opóźnień w czasie. Drugim charakterystycznym błędem popełnianym przez dzieci na drodze do opanowania języka polskiego, jest bezdźwięczna wymowa głosek dźwięcznych. Wynika to z prostej przyczyny, iż w języku niemieckim kategoria dźwięczności nie jest aż tak istotna. W języku polskim jednak brak zróżnicowania w mowie głosek dźwięcznych może doprowadzić do poważnych zaburzeń w komunikacji.

W poniższej tabeli przedstawione są wyniki badań wymowy uwzględniające konkretne opozycje głosek z zastosowaniem wyrazów podobnych

¹⁷⁴ por. Madelska 2010.

Tabela 20. Wyniki badań artykulacyjnych dzieci klas zerowych i pierwszych z uwzględnieniem konkretnych kategorii.

| Opozycja | | Liczba punktów uzyskana przez dzieci z zerówki | | | | Liczba punktów uzyskana przez dzieci z klasy pierwszej | | | |
|------------------|---------------------|--|-----------------------------|---------------------------|----------------------|--|-----------------------------|---------------------------|----------------------|
| Transkrypcja IPA | Zapis ortograficzny | artykulacja poprawna | artykulacja mało precyzyjna | artykulacja nieprawidłowa | kategoria niezbadana | artykulacja poprawna | artykulacja mało precyzyjna | artykulacja nieprawidłowa | kategoria niezbadana |
| [i] : [i] | y : i | 27 | 2 | 1 | | 25 | 4 | | 1 |
| [ɔ] : [ɔ̃] | o : q | 15 | 7 | 5 | 3 | 14 | 11 | 2 | 3 |
| [Ø] : [w] | Ø : ł | 20 | 3 | 7 | | 18 | 6 | 2 | 4 |
| [v] : [w] | w : ł | 24 | 3 | 3 | | 26 | 3 | | 1 |
| [Ø] : [r] | Ø : r | 23 | 3 | 2 | 2 | 23 | 6 | | 1 |
| [l] : [r] | l : r | 28 | 1 | 1 | | 26 | 3 | 1 | |
| [t] : [d] | t : d | 25 | 3 | 2 | | 22 | 5 | 3 | |
| [ʃ] : [ʒ] | sz : ź (rz) | 19 | 4 | 2 | 5 | 19 | 9 | 2 | |
| [tɕ] : [dʒ] | ć : dź | 16 | 11 | 3 | | 16 | 10 | 4 | |
| [tʃ] : [dʒ] | cz : dź | 13 | 7 | 5 | 5 | 15 | 10 | 5 | |
| [s] : [ɕ] : [ʃ] | s : ś : sz | 9 | 11 | 10 | | 11 | 16 | 3 | |
| [z] : [ʒ] | ź : ż (rz) | 7 | 7 | 13 | 3 | 12 | 10 | 7 | 1 |
| [tɕ] : [tʃ] | ć : cz | 10 | 7 | 11 | 2 | 11 | 10 | 9 | |
| [ʃ] : [tʃ] | sz : cz | 21 | 5 | 4 | | 17 | 10 | 3 | |
| [n] : [nn] | n : nn | 17 | 5 | 4 | 4 | 18 | 7 | 5 | |
| [tʃ] : [tʃ] | cz : trz | 10 | 6 | 14 | | 11 | 11 | 7 | 1 |

Opozycja [i : i]

Artykulację poprawną stwierdzono u 27 z 30 przebadanych dzieci w zerówce, natomiast u 25 w klasie pierwszej. Dwoje dzieci z zerówki, czworo z klasy pierwszej wymawia dane wyrazy nieprecyzyjnie, tzn. występuje u nich mała różnica w wymowie w takich wyrazach jak – *bilem* : *byłem*. Jedno dziecko z zerówki nie potrafiło w ogóle rozróżnić w wymowie par minimalnych. Biorąc pod uwagę opozycję [i] : [i] zdarza się, że dzieci nie potrafią prawidłowo wypowiedzieć jednej z tych głosek w izolacji. Jeśli jednak dziecko nie rozróżnia owych głosek w całych wyrazach, konsekwencją jest zazwyczaj niewłaściwa pod względem miękkości wymowa spółgłosek sąsiadujących, a więc wyraz *bilem* będzie realizowany przez nie jako – [biwem]. Warto poświęcić trochę czasu na poćwiczenie owej kategorii, gdyż ma ona wpływ na opanowanie przez dziecko gramatyki języka polskiego.

Umiejętność rozróżniania tych głosek szczególnie w wygłosie będzie przydatna w uczeniu się chociażby odmiany przymiotników w liczbie pojedynczej i mnogiej, np. *wysoki* : *wysocy*.

Opozycja [ɔ : ɔ̃]

Prawidłową artykulację stwierdzono u 15 dzieci z zerówki, a 14 z klasy pierwszej. Siedmioro dzieci z zerówki i dwoje z klasy pierwszej musi poćwiczyć tę kategorię, natomiast w przypadku pięciorga dzieci z zerówki i dwojga z klasy pierwszej należy na początek poćwiczyć percepcję, a dopiero, gdy dzieci będą potrafiły rozróżnić słuchem wyrazy typu: *kosa* : *kąsa*, należy przejść do ćwiczeń wymowy. Z podanych danych wynika, że ok. 50 % dzieci klasy zerowej i pierwszej potrafi prawidłowo wymówić dane pary wyrazowe. Zarówno w klasie zerowej jak i klasie pierwszej nie udało się zbadać danej opozycji w przypadku trojga uczniów. Powodem była słaba koncentracja.

Najczęściej spotykanym zaburzeniem artykulacji głoski [ɔ̃] jest właśnie jego substytucja samogłoską ustną [ɔ]. Ze względu na to, iż w zależności od sąsiedztwa fonetycznego, czy pewnych opozycji samogłoski nosowe tracą swoją nosowość, bądź są realizowane jako połączenie samogłoski [ɔ] ze spółgłoską welarną [ŋ], np. *mąka* [mɔŋka].¹⁷⁵

Opozycja [Ø : w]

Prawidłową artykulację odnotowano u 20 dzieci z zerówki i 18 pierwszoklasistów. Troje dzieci z klasy zerowej, a sześcioro z klasy pierwszej nie potrafi precyzyjnie wymówić takich wyrazów jak – *puka* : *pólka*. Wykazują one tendencję do dyftongizacji samogłosek. U siedmiorga uczniów z zerówki i dwojga pierwszaków stwierdzono nieprawidłową wymowę. Najczęściej przyczyną jest nieumiejętność wysłyszania różnicy pomiędzy danymi wyrazami, co wiąże się z błędną wymową wyrazów typu – *uszko* : *łóżko*, *rzuty* : *żółty*.¹⁷⁶

¹⁷⁵ Skorek, E. M., *Z logopedią na ty. Podręczny słownik logopedyczny*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 192.

¹⁷⁶ por. Madelska 2010, Skorek 2005.

Opozycja [v : w]

Rozróżnienie w wymowie głosek [v] oraz [w] nie sprawiło trudności 24 dzieciom z zerówki oraz 26 pierwszacom. Zarówno w zerówce jak i klasie pierwszej u trojga uczniów, co stanowi zaledwie 10% przebadanych dzieci, odnotowano dużą wariantywność w artykulacji wyrazów takich jak np. *wata* : *lata*. Przyczyną tak dużego spektrum realizacyjnego może być fakt, iż w języku niemieckim spółgłoska *w* ma wiele wariantów wymowy, które zbliżone są zarówno do polskiego [v] jak i [w]. Aby wywołać dane głoski, wystarczy pokazać właściwe ułożenie narządów mownych. Głoskę *w* najprościej można wywołać poprzez wymawianie przedłużonej samogłoski *u*, przy czym należy dolną wargę przycisnąć do krawędzi górnych zębów. W ten sposób tworzy się szczelina. Innym sposobem jest zastosowanie ćwiczeń dźwiękonaśladowczych. Aby uzyskać głoskę *w* osoba badająca naśladuje dźwięk silnika samochodu.

Przy artykulacji [w] układ warg jest podobny jak przy wymowie samogłoski [u], przy czym wargi nie zaokrąglają się tak jak przy realizacji [u], a zachowują się biernie. Masa języka natomiast cofa się do tyłu i jednocześnie unosi do góry. Innym sposobem uzyskania głoski [w] jest zabawa z dzieckiem na zasadzie wymówienia głoski [u] i dodawania do niej samogłosek: *ua*, *uo*, *ue*, itp.¹⁷⁷

Opozycja [Ø : r]

W obydwu klasach prawidłową artykulację stwierdzono u 23 uczniów, 76,7 %. Oznacza to, że z ową kategorią radzi sobie na ogół większość dzieci uczących się języka polskiego. Różnice w wymowie spółgłoski *r* nie zaburzają jednak komunikacji, a więc nawet typowe dla niemieckiego [R] uwularne w wymowie wyrazów takich jak – *wata* : *warta* zostanie przez polskie ucho zinterpretowane jako spółgłoska [r]. W przypadku tych, którzy nieprecyzyjnie lub wcale nie wymawiają polskiego [r], a w zamian za to wydłużają wymowę samogłoski poprzedzającej, warto poćwiczyć wymowę takich par wyrazowych jak – *waga* : *warga*, *sucha* : *suchar*.¹⁷⁸

¹⁷⁷ Skorek, E. M., op. cit. s. 95.

¹⁷⁸ por. Madelska 2010.

Opozycja [l : r]

Mimo powszechnie panującej opinii o trudności opanowanie głoski [r] przez dzieci oraz często występującego zjawiska substytucji tej głoski spółgłoską [l], opozycja ta nie sprawiła dzieciom dużych problemów. Dla 28 uczniów z zerówek oraz 26 z klas pierwszych wymowa spółgłoski [r] okazała się stosunkowo łatwa. Przyczyną substytucji [r] spółgłoską [l] jest najczęściej brak ich rozróżnienia słuchowego. Aby utrwalić bądź wywołać głoskę [r] najpierw należy upewnić się, że dziecko opanowało głoskę [l]. Aby uzyskać prawidłową artykulację głoski [l] należy zetknąć czubek języka z dziąsłami i starać się wypowiedzieć [l]. Następnie przechodzimy do wywołania głoski [r]. Najłatwiej wprowadzić ją nie w izolacji, lecz w połączeniu ze spółgłoskami płozywnymi jak: [t] lud [d]. Przy wymowie danej zbitki spółgłoskowej silny strumień powietrza uderza w czubek języka wywołując jego drganie. Jeśli drgający czubek języka zaczniemy cofać w kierunku dziąseł uda nam się wywołać pożądany dźwięk głoski [r].¹⁷⁹

Opozycja [t : d]

Silna tendencja do ubezdźwięczniania to typowa cecha dzieci niemieckojęzycznych uczących się języka polskiego. Jednak w zakresie spółgłosek płozywnych dzieci poradziły sobie bez większych problemów z prawidłową realizacją wyrazów typu – *Tomek : domek*. Na 30 przebadanych dzieci zarówno z klas zerowych jak i pierwszych u 25 uczniów z zerówki i 22 pierwszaków odnotowano prawidłową artykulację wyrazów w opozycji [t : d]. Troje dzieci z klas zerowych, pięcioro z pierwszych musi jeszcze poćwiczyć ową kategorię, natomiast u dwojga dzieci klas zerowych należy najpierw poćwiczyć percepcję, a następnie przejść do ćwiczeń utrwalających w świadomości różnic między głoskami dźwięcznymi a ich bezdźwięcznymi odpowiednikami. Kategoria w zakresie płozywnych jest bardzo istotna, gdyż dopiero jej utrwalenie pozwala przejść do kategorii trudniejszej, tzn. dźwięczności w grupie frykatywnych, a następnie afrykat.

¹⁷⁹ Sołtys-Chmielowicz, A., Zaburzenia artykulacji, (w:) *Podstawy neurologopedii*, red. T. Gałkowski i in., Opole 2005, s. 465.

Opozycja [f : ʒ]

U 19 uczniów klas zerowych i pierwszych, czyli ok. 63% wszystkich przebadanych dzieci stwierdzono poprawną artykulację. Uwzględniając ewentualność mało precyzyjnych artykulacji, czyli takich, w których „charakterystyczna jest chwiejność wzorca normatywnej wypowiedzi”¹⁸⁰, statystyka przyjmuje następujące wartości: 23 dzieci z zerówki, a 28 z klas pierwszych. Jedynie dwoje uczniów zarówno w klasach zerowych jak i pierwszych nie potrafiło kompletnie zrealizować danej opozycji.

Opozycja [tɛ : dʐ]

Opanowanie kategorii dźwięczności w zakresie afrykat przysparza najwięcej trudności uczącym się języka polskiego. Jedenaścioro dzieci z klas zerowych i dziesięcioro z klas pierwszych ma problemy z odróżnieniem w mowie opozycji [tɛ : dʐ]. Odnotowano u nich odstępstwa od normy fonetycznej. Zarówno w klasach zerowych jak i pierwszych w przypadku 50% dzieci stwierdzono prawidłową artykulację.

Opozycja [tʃ : dʒ]

Zanotowane wyniki wskazują na średnie, dotyczące ok 50% przebadanych dzieci w obydwu klasach zerowych i pierwszych, ustabilizowanie się prawidłowej artykulacji afrykat w nagłosie. Małą precyzyjność w wymowie nagłosowej głosek [tʃ] oraz [dʒ] zaobserwowano u siedmiorga dzieci klas zerowych i aż dziesięciorga uczniów klas pierwszych. Natomiast u pięciorga dzieci z zerówek i pięciorga pierwszaków należy najpierw wywołać, a następnie utrwalić dane głoski. Dzieci te bowiem nie rozróżniają takich par wyrazowych, jak – *czemu* : *dżemu*. Nieumiejętność rozróżniania słuchem owych wyrazów, a w konsekwencji brak rozróżniania ich w wymowie prowadzi do zaburzeń w komunikacji.

¹⁸⁰ Krajna, E., *100-wyrazowy test artykulacyjny. Materiał obrazkowy. Test standaryzowany*, Wydawnictwo Kologo, 2009, s. 33.

Opozycja [s : ɛ : ʃ]

Zgodną z systemem języka polskiego artykulację spółgłosek [s], [ɛ], [ʃ] odnotowano u dziewięciorga uczniów klas zerowych i jedenaściorga klas pierwszych. Aż 36,7% uczniów w klasach zerowych i 53,3% pierwszoklasistów wykazuje odstępstwa od normy fonetycznej. Zaobserwowano podczas badań częstą tendencję do palatalizowania badanych głosek. Dziesięcioro dzieci w klasach zerowych nie rozróżnia w wymowie wyrazów typu – *kasa* : *Kasia* : *kasza*. Natomiast w klasie pierwszej owe problemy odnotowano jedynie u trojga uczniów. Jeśli dzieci mylą te głoski znaczy to, że nie rozróżniają słuchem trzech szeregów: szumiących, syczących i ciszących. Aby się o tym przekonać, wystarczy przeprowadzić prostą zabawę z dzieckiem, która polega na tym, że dziecko ma ocenić wymowę osoby prowadzącej badania. Osoba wybiera sobie dane słowo z par wyrazowych i wymawia je głośno i wyraźnie, w tym czasie dziecko ma wskazać ten obrazek, o którym jest mowa. Jeśli wskaże prawidłowe słowo, można przejść do ćwiczeń artykulacji. W przypadku, gdy dziecko w wymowie obydwu wyrazów odbiera je słuchem jako jedno i to samo słowo, należy przeprowadzić ćwiczenia, które pokazują różnice między trzema szeregami.

Aby wywołać te głoski można zastosować ćwiczenia ortofoniczne naśladowując głosy zwierząt lub dźwięki wydawane przez różne przyrządy. I tak oto głoskę *s* możemy wywołać imitując syczenie węża: sssssssssssss, głoski *ś* przez naśladowanie śmiechu dziecka, które mają zamiar coś spsoić: sisisi (hihihi), a *sz* poprzez odtworzenie dźwięku wydawanego przez lokomotywę pędzącą po szynach: szyszyszy.

Opozycja [z : ʒ]

Poprawną artykulację [z] oraz [ʒ] stwierdzono u siedmiorga dzieci z klas zerowych. Taka sama liczba osób w tej grupie wiekowej miała niewielkie trudności z realizacją wyrazów, jak np. w *zimie* : w *Rzymie*. Aż 13 dzieci w ogóle nie potrafiło wymówić poprawnie owych par wyrazów. Natomiast w klasach pierwszych dzieci uzyskały nieco lepsze wyniki. W przypadku 12 dzieci odnotowano prawidłową artykulację. Wymowa dziesięciorga dzieci wykazuje niewielkie odstępstwa od normy fonetycznej, a siedmioro z trzydziestu przebadanych nie rozróżnia tej kategorii, a więc najpierw należy poćwiczyć daną opozycję w zakresie słuchu, a następnie przejść do ćwiczeń artykulacji.

Opozycja [tɛ : tʃ]

W klasach zerowych u dziesięciorga dzieci zaobserwowano zgodną z systemem języka polskiego realizację fonetyczną spółgłosek [tɛ] oraz [tʃ]. Trudności z jednoznaczną realizacją miało siedmioro dzieci, natomiast w przypadku 11 dzieci odnotowano brak prawidłowej artykulacji danych głosek. W klasach pierwszych wyniki są bardzo podobne, prawidłową wymowę stwierdzono u jedenaścioro dzieci, wymowa dziesięciorga dzieci odbiega nieco od normy, natomiast w przypadku dziewięciorga uczniów wykazano brak różnicowania w wymowie par minimalnych typu – *ciapki* : *czapki*. Dzieje się najprawdopodobniej tak, gdyż zarówno dzieci klas zerowych jak i pierwszych mają poważne problemy z wysłyszeniem różnic między szeregiem alweolarnym (do którego należy [tʃ]) a palatalnym (np. [tɛ]). A więc przed rozpoczęciem ćwiczeń artykulacyjnych należy u dzieci rozwijać prawidłową percepcję w danej opozycji.¹⁸¹

Opozycja [ʃ : tʃ]

Zgodna z systemem języka polskiego artykulacja [ʃ], [tʃ] występuje u 21 dzieci klas zerowych oraz u 17 z klas pierwszych. Na uwagę zasługuje także fakt, że zaledwie czworo dzieci z zerówek i tylko troje pierwszoklasistów nie potrafi prawidłowo wymówić danych głosek. O połowę więcej dzieci klas pierwszych jak zerówkowych potrzebuje ćwiczeń utrwalających prawidłową wymowę owych bezdźwięcznych głosek. Najlepiej wykorzystać do tego celu pary minimalne typu – *szyje* : *czyje*, *szary* : *czary*.¹⁸²

Opozycja [n : nn]

Uczniowie klas zerowych i pierwszych otrzymali w kategorii geminant podobne wyniki. Prawidłową wymowę stwierdzono u 17 uczniów z zerówki i 18 z klas pierwszych. Problemy z precyzyjną wymową miało pięcioro osób z zerówki i siedmioro pierwszoklasistów, natomiast brak prawidłowej artykulacji odnotowano u czworga dzieci z zerówek i pięciorga z klas pierwszych. Ta kategoria może być trudna dla dzieci niemieckojęzycznych

¹⁸¹ por. Madelska 2010.

¹⁸² por. Madelska 2010.

uczących się języka polskiego, a więc dla jej utrwalenia warto poświęcić takie pary wyrazowe, jak – *pana : panna, leki : lekki*.¹⁸³

Opozycja [tʃ : tʃ]

Artykulację poprawną stwierdzono u dziesięciorga dzieci z zerówek, a jedenaścioro z klas pierwszych. 14 dzieci z klas zerowych w ogóle nie realizuje danych głosek. To samo zjawisko zaobserwowano u siedmiorga dzieci klas pierwszych. Problemy z precyzją w wymowie odnotowano u sześciorga dzieci z zerówek i 11 z klas pierwszych.

9. Rozwój w zakresie percepcji i artykulacji – analiza indywidualna przypadku

Wiemy już, co przysparza dzieciom najczęściej kłopotów na drodze do opanowania prawidłowej wymowy języka polskiego. Do tej pory przypatrywaliśmy się danym liczbowym. Tym razem chciałabym porównać poziom rozwoju zarówno percepcji jak i artykulacji na podstawie analizy badań indywidualnych przypadków. Postanowiłam wybrać jednego ucznia z klasy zerowej oraz jednego pierwszoklasistę i porównać ich indywidualne problemy. Każde z dzieci otrzymało taką samą ilość punktów w badaniach ogólnych. Czy zatem obydwójce mają te same problemy w tych samych kategoriach?

¹⁸³ por. Madelska 2010, Skorek 2005.

Tabela 21. Wyniki badań rozwoju percepcji i artykulacji ucznia klasy zerowej

| | | | | |
|------|---|-----------|--|---|
| 1, 2 | Badanie prowadzi: Liliana Madelska | | Opis badania: Ewa Kesik (06.03.10) | |
| 3 | Imię: Isabelle | | Nazwisko: | |
| 4, 5 | Klasa: klasa 0, 6 lat | | Data urodz.: | |
| 6, 7 | W Austrii od: urodzenia | | W szkole od: | |
| 8 | Środow. jęz.: | | | |
| 9 | Inne: <ul style="list-style-type: none"> • 1 – 10 dźwięczność • opóźnienie rozwoju wymowy | | | |
| Nr | Kat. | Perc. | Art. | |
| 1 | byłem : białem | 2 | 2 | |
| 2 | kosa : kąsa | 2 | 2 | |
| 3 | puka : półka | 2 | 2 | |
| 4 | wata : łata | 2 | 1 | [wata] : [wata] |
| 5 | waga : wargą | 2 | 2 | R uwularne |
| 6 | kulki : kurki | 2 | 2 | R uwularne |
| 7 | Tomek : domek | 2 | 2 | |
| 8 | szyje : żyje | 2 | 2 | |
| 9 | buciki : budziki | 2 | 1 | [puteiki], tendencje do ubezdźwięczniania |
| 10 | czemu : dżemu | 2 | 2 | |
| 11 | kasa : Kasia : kasza | 2 | 2 | |
| 12 | na bazie : na barze | 2 | 2 | |
| 13 | ciapki : czapki | 2 | 2 | |
| 14 | uszy : uczy | 2 | 2 | |
| 15 | pana : panna | 2 | 2 | |
| 16 | czy : trzy | 2 | 1 | ta kategoria wymaga ćwiczeń |
| | podsumowanie | 32 | 29 | |

O Isabelle nie wiemy zbyt wiele. Dziewczynka ma 6 lat i urodziła się w Wiedniu. Ze względu na nieobecność rodziców podczas badania nie udało mi się uzyskać informacji dotyczących środowiska, w jakim wychowuje się dziewczynka. W ogólnych badaniach Isabelle otrzymała maksymalną liczbę punktów za prawidłową percepcję, natomiast przy artykulacji doszło do pewnych odchyień od normy. Nie mniej jednak dziewczynka otrzymała 29 punktów i tym samym została zakwalifikowana do grupy rozwojowej B. Jak widać w powyższej tabeli, dziewczynka świetnie sobie radzi z wymową samogłosek nosowych, ustnych, a także z artykulacją głoski [w] w parach wyrazowych, której mamy do czynienia albo z obecnością owej głoski albo z jej brakiem w danym wyrazie. Jej pierwsze problemy pojawiły się przy opozycji [v : w], czyli głosek, w których istotny jest stopień sonorności. Plussem jest to, że uczennica rozróżnia słuchem tę kategorię, a więc od razu można przejść do utrwalenia realizacji fonetycznej głoski [w] zgodnej z systemem języka polskiego.

Warto więc poćwiczyć pary wyrazowe, jak – *bywa* : *była*, *ważki* : *łasзки*.¹⁸⁴ U Isabelle mamy do czynienia z tzw. niemieckim (uwularnym) [R]. Z uwagi na to, że sposób wymawiania głoski [r] odmienny od wzorców fonetycznych języka polskiego w żaden sposób nie zaburza komunikacji, co najwyżej zdradza osobę mówiącą, iż nie pochodzi ona z Polski. Kategoria dźwięczności również potrzebuje utrwalenia. W pewnych momentach dziewczynka usiłując podkreślić różnice między wymawianymi głoskami, której jak z badań wynika jest świadoma, wymawia jedynie wyraz z głoską bezdźwięczną, a więc z wypowiedzianej przez nią pary minimalnej słyszymy dwukrotnie: [puteikʲi]. Jednak za prowadzącym badania dziewczynka wypowiada różnice poprawnie, co świadczy o tym, że dziewczynka bardzo szybko się uczy i ma dobrze rozwiniętą świadomość fonologiczną.

Słowa typu: *trzymać*, *drzeć*, czy *drzemać* są trudne nawet dla przedstawicieli danego języka. Opanowanie prawidłowej wymowy w wyrazach, w których mamy do czynienia z kilkoma spółgłoskami następującymi po sobie, stanowi wyzwanie zarówno dla uczących się języka polskiego jak i dzieci, dla których język polski jest językiem ojczystym. Warto więc poćwiczyć z Isabelle wymowę takich par, jak np. *Czech* : *trzech*, *dżemy* : *drzemy*, które pozwolą wykształcić jej prawidłową realizację danych spółgłosek.

Mimo wysokich wyników w badaniach ogólnych zaobserwowano, że Isabelle popełnia niewielkie błędy w wymowie. Przy czym można zauważyć, że niewielkie nieprawidłowości nie zniechęcają dziewczynki do dalszej pracy, wręcz przeciwnie, uczennica stara się w trakcie badań powtarzać za osobą badającą wymawiane wyrazy, czego efekty widać już po kilkuminutowej zabawie. Błędem jest jednak podejście, iż w trakcie tych 20 minutowych badań dziewczynka utrwali sobie prawidłową artykulację konkretnych głosek. Należy taką formę ćwiczeń powtarzać regularnie w domu, bawiąc się kilka minut dziennie z dzieckiem. Wówczas w łatwy sposób można wyeliminować powstałe błędy artykulacyjne.

¹⁸⁴ Więcej przykładów dotyczących omawianej kategorii znaleźć można w książce Madelska, L., *Posłuchaj, jak mówię, Materiały do ćwiczenia słuchu i wymowy dla dzieci oraz dorosłych, uczących się języka polskiego jako obcego. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Wydawca artjam-studios, Wiedeń 2010, s. 62.

Tabela 22. Wyniki badań rozwoju percepcji i artykulacji ucznia klasy pierwszej

| | | | | |
|------|--|-----------|--|------------------------------|
| 1, 2 | Badanie prowadzi: Liliana Madelska | | Opis badania: Ewa Kesik (06.03.2010) | |
| 3 | Imię: Patrycja | | Nazwisko: | |
| 4, 5 | Klasa: 1 | | Data urodz.: | |
| 6, 7 | W Austrii od: | | W szkole od: | |
| 8 | środowisko językowe: lekkie opóźnienie rozwoju mowy | | | |
| Nr | Kat. | Perc. | Art. | |
| 1 | byłem : biłem | 2 | 2 | [bɨwɛm]:[biwɛm] |
| 2 | kosa : kąsa | 2 | 2 | [kɔsa]:[kɔ̃sa] |
| 3 | puka : półka | 2 | 2 | [puka]:[puwka] |
| 4 | wata : łata | 2 | 2 | [vata]:[wata] |
| 5 | waga : warg | 2 | 2 | [vaga]:[varga] |
| 6 | kulki : kurki | 2 | 2 | [kulki]:[kurki] |
| 7 | Tomek : domek | 2 | 2 | [tɔmek]:[dɔmek] |
| 8 | szyje : żyje | 2 | 2 | [ʃijɛ]:[ʒijɛ] |
| 9 | buciki : budziki | 2 | 2 | [buteiki]:[budziki] |
| 10 | czemu : dżemu | 2 | 1 | słabe dźwięczne |
| 11 | kasa : Kasia : kasza | 2 | 1 | w trakcie ćwiczeń poprawa |
| 12 | na bazie : na barze | 2 | 2 | [na baze]:[na baze] |
| 13 | ciapki : czapki | 2 | 1 | fonetycznie lekko zmiękczone |
| 14 | uszy : uczy | 2 | 2 | [uʃi]:[uʃi] |
| 15 | pana : panna | 2 | 2 | [pana]:[pan:na] |
| 16 | czy : trzy | 2 | 2 | [ʧi]:[ʧi] |
| | | 32 | 29 | |

Patrycja ma siedem lat, uczęszcza do pierwszej klasy, a do Szkoły Polskiej chodzi już drugi rok. Jak wyniki badań wykazują, dziewczynka nie ma żadnych problemów z percepcją, mimo wszystko odnotowano u niej lekkie opóźnienie rozwoju mowy. Koncentrując się dziewczynka wymawia wszystkie wyrazy bardzo starannie, jednak w mowie spontanicznej w wyrazach, typu – *czemu : dżemu* spotykamy się z bezdźwięczną realizacją głosek dźwięcznych. Podobną sytuację odnotowano w następujących parach wyrazowych – *ciapki : czapki, kasa : Kasia : kasza*. Ważne jest jednak to, iż pierwszoklasistka bardzo szybko orientuje się w zasadach gry, zaobserwowano dużą motywację do pracy. W trakcie ćwiczeń, a więc stosunkowo szybko udało się jej opanować wymowę głosek dźwięcznych oraz utrwalić w świadomości prawidłową artykulację sybilantów. Nie znaczy to jednak, że jednorazowo przeprowadzone 15 – 20 minutowe ćwiczenia przyczyniły się do pełnego sukcesu ucznia.

Podczas badań z Patrycją do wyjaśnienia różnic w miejscu artykulacji pomiędzy głoskami frykatywnymi a afrykatami posłużono się uproszczoną wersją fonogestów. Według Skorek fonogesty to

umowne ruchy jednej ręki zharmonizowane z głośnym, wyraźnym i płynnym mówieniem
(...) Fonogesty stanowią system odpowiadający zasobowi podstawowych głosek języka, pomagają rozróżniać i rozpoznawać segmenty fonetyczne.¹⁸⁵

Aby dziewczynka na stałe zachowała w swej świadomości prawidłową realizację fonetyczną zgodną z systemem języka polskiego należy takie ćwiczenia przeprowadzać codziennie, ale po kilka minut. Dłuższe sesje mijają się z celem, gdyż dzieci nie są w stanie skupić swojej uwagi przez długi czas na jednym zadaniu. Ważne jest, aby atmosfera była przyjemna, a ćwiczenia miały bardziej charakter zabawy niż poważnego zadania. Wówczas szybciej osiągnie się zamierzone efekty.

Tak więc w przypadku obydwu dziewczynek zauważamy mimo bardzo wysokich wyników w testach ogólnych pewne nieprawidłowości, nad którymi należy popracować. Wspólną cechą jaka je łączy jest bardzo dobrze opanowany słuch mowny, ale także tendencja do ubezdźwięczniania, typowa dla dzieci niemieckojęzycznych uczących się języka polskiego. Poza tym u każdej z dziewczynek występują nieścisłości w wymowie odbiegające od normy wiekowej. Biorąc pod uwagę, iż obydwie dziewczynki rozróżniają słuchem wszystkie głoski języka polskiego, gdy są skoncentrowane wypowiadają wyrazy bardzo starannie, a ich jedynym problemem są lekkie zaburzenia artykulacji w mowie spontanicznej, celem przeprowadzanych ćwiczeń powinno być nie wywołanie danych głosek, lecz utrwalenie ich prawidłowej artykulacji.

¹⁸⁵ Skorek, E. M., op. cit. s. 72.

Tabela 23. Wyniki badań rozwoju percepcji i artykulacji ucznia klasy pierwszej, który nie uczęszczał do klasy zerowej

| 1, 2 | Badanie prowadzi: Ewa Kęsik | | Opis badania: (23.01.10) | |
|---------|---|-----------|------------------------------------|-------------------------------------|
| 3 | Imię: Krzystian | | Nazwisko: | |
| 4, 5 | Klasa: 1, 6.5 roku | | Data urodz.: | |
| 6, 7 | W Austrii od: urodzony | | W szkole od: | |
| 8 | Środow. jęz.: | | | |
| 9 | Inne: <ul style="list-style-type: none"> • bardzo dobra koncentracja • kłopot z miejscem artykulacji • tendencja do ubezdźwięczniania • poważne zaburzenie mowy • 1–10 las, twa, czy, tely, pień, sejs, siedem....[las], [tfa], [tei], [teli], [pjeɲ], [seje], [ɕedɛm] | | | |
| Nr | Kat. | Perc. | Art. | |
| 1 | byłem :білэм | 2 | 2 | [bɨwɛm]:[bɨwɛm] |
| 2 | kosa : kasa | 2 | 1 | konca ← kōsa [kɔsa]:[kɔntsɔ] |
| 3 | puka : pólka | 2 | 2 | [puka]:[puwka] |
| 4 | wata : łata | 2 | 1 | łata: fata/ wata [fata] : [wata] |
| 5 | waga : warga | 2 | 2 | [vaga] : [varga] |
| 6 | kulki : kurki | 2 | 2 | [kulki] : [kurki] |
| 7 | Tomek : domek | 2 | 0 | đomek – półdźwięczne rozwojowe |
| 8 | szyje : zyje | 2 | 2 | tendencje do ubezdźwięczniania |
| 9 | buciki : budziki | 0 | 0 | tendencje do ubezdźwięczniania |
| 10 | czemu : džemu | 2 | 0 | artykulacja niezbadana |
| 11 | kasa : Kasia : kasza | 2 | 0 | brak dźwięcznych |
| 12 | na bazie : na barze | 2 | 0 | artykulacja niezbadana |
| 13 | ciapki : czapki | 1 | 0 | capki, capki [teapki] : [teapki] |
| 14 | uszy : uczy | 2 | 0 | usy – ucy [usi] : [utsi] |
| 15 | pana : panna | 2 | 2 | [pana]:[pan:na] |
| 16 | czy : trzy | 2 | 0 | csy – csy [tssi] : [tssi] |
| | | 29 | 14 | |

Krystian jest uczniem klasy pierwszej, który edukację w Szkole Polskiej rozpoczął w roku 2009. Nie chodził do klasy zerowej, a więc miał mniej czasu niż jego rówieśnicy na oswojenie się z nową sytuacją i środowiskiem. I trzeba wziąć pod uwagę, że nie wszystkim dzieciom przychodzi to łatwo. Zostają przeniesione z domu, w którym czuły się bezpiecznie, były pod opieką bliskich, do miejsca obcego, gdzie znajduje się liczna grupa nieznanymi im dotąd dzieci. Kolejnym aspektem, które może wprawiać dziecko w zakłopotanie jest jego poziom języka. Czy jest on na tyle wysoki, aby dziecko swobodnie mogło porozumiewać się z grupą rówieśników? Czy potrafi, tak jak jego kolega z ławki, rozwiązać zadane ćwiczenia? Czy może wyczuwa, iż odstaje od grupy i stara się nie zabierać głosu na lekcjach?

Krystian urodził się w Austrii, jego zasób słów z języka polskiego jest bardzo ograniczony. Oczywiście jest, że w środowisku wielojęzycznym dzieci opanowują pewne umiejętności nieco później niż ich rówieśnicy w Polsce. I tak w środowisku jednojęzycznym od dzieci siedmioletnich wymaga się odróżnienia słuchem, a także prawidłowej wymowy wszystkich głosek. U dzieci wychowujących się za granicą owe umiejętności nie są dostatecznie wykształcone. W przypadku Krystiana mamy jednak do czynienia z poważnym zaburzeniem mowy – jego rozwój w zakresie percepcji i artykulacji poważnie odbiega od normy wiekowej. Jeśli dziecko nie słyszy istotnych różnic w wyrazach podobnie brzmiących, nie jest także w stanie ich prawidłowo wymówić. Oznacza to, że będzie miało także kłopoty z zapisaniem i odczytaniem takich wyrazów. A to w konsekwencji może je zniechęcić do dalszej nauki języka polskiego. W takiej sytuacji nie można od niego wymagać zbyt wiele na sam początek. Ważne jest, aby ćwiczenia rozpocząć od rozróżniania głosek słuchem, a następnie do wywołania danych głosek. Powyższa tabela z wynikami pokazuje, iż Krystian ma problemy w zakresie wszystkich kategorii. Wprawdzie niekonsekwentnie, ale rozróżnia słuchem głoski z trzech szeregów: syczące, szumiące i ciszące, jednak nie potrafi ich w ogóle wypowiedzieć. Nie potrafi zrealizować takich wyrazów, jak – *kasa* : *Kasia* : *kasza*, czy *ciapki* : *czapki*, bądź *na bazie* : *na barze*. Konsekwencją zaburzenia rozwoju słuchu fonematycznego jest w przypadku Krystiana np. mylenie głosek, które różnią się opozycją dźwięczności. Krystian nie potrafi rozróżnić słuchem głosek dźwięcznych od ich bezdźwięcznych odpowiedników, dlatego też odróżnienie wyrazów typu – *buciki* : *budziki*, czy *czemu* : *dżemu*, *Tomek* : *domek* stanowi dla niego ogromne wyzwanie. Tak więc ważne jest, by na samym początku pomóc Krystianowi uzmysłwić sobie, na czym polega różnica między danymi głoskami. Należy przy tym wykonać proste ćwiczenie, w którym osoba badana wymawia wielokrotnie i starannie głoskę dźwięczną, z którą uczeń ma problem, a następnie jej bezdźwięczny

odpowiednik, z którym ją uczeń faktycznie utożsamia. Ważne jest przy tym ćwiczeniu, aby uczeń podczas tego ćwiczenia przyłożył dłoń do krtani osoby badającej, wówczas odczuje wibrację podczas wymawiania głosek dźwięcznych. Następnie można wrócić do ćwiczenia w osłuchiwanie par minimalnych z wykorzystaniem obrazków. Dopiero w momencie, gdy Krystian będzie potrafił rozróżnić słuchem głoski dźwięczne od bezdźwięcznych, można przejść z nim do ćwiczeń usprawniających mowę. Na tym etapie istotne są dwie zasady:

1. Należy mieć na uwadze, że chodzi o ucznia klasy pierwszej i zachować zabawowy charakter ćwiczeń
2. Wywołanie głosek dźwięcznych powinno odbywać się według następującej kolejności:
[v], [v'], [z], [ʒ], [z], [dz], [dʒ], [dʒ], [b], [b'], [g], [g']

Przy uzyskiwaniu głosek dźwięcznych warto wykorzystać dźwiękonaśladownictwo. I tak dla wywołania głoski z można naśladować dźwięki, jakie wywołuje latający komar: zzzzzz. W ten sposób należy dobrać odpowiednie przykłady do każdej z par opozycyjnych.¹⁸⁶ W momencie, gdy uda nam się wywołać już wszystkie głoski dźwięczne, można przejść do ćwiczeń utrwalenia prawidłowej artykulacji. Do tego można wykorzystać kwestionariusz obrazkowy i pary minimalne należące do kategorii dźwięczności.

Krystian ma również problemy z rozróżnieniem opozycji [v : w]. Przy koncentracji udaje mu się starannie wypowiedzieć obydwa te wyrazy, jednak jego realizacja nie jest konsekwentna, raz mówi poprawnie, innym razem wyrazy *wata* : *lata* brzmią podobnie. Tę kategorię należy również przećwiczyć, aby w świadomości Krystiana doszło do automatyzacji wymaganego dźwięku. W ćwiczeniach percepcyjnych chodzi bowiem o rozwój procesów fonetyczno-fonologicznych, które odpowiadają za percepcję mowy spontanicznej. ta umiejętność z kolei jest kluczem do poprawnej wymowy a także sukcesów w nauce pisania i czytania.

¹⁸⁶ Kania, J. T., *Szkice logopedyczne*, WSiP, Warszawa 1982, s. 258.

10. Ogólne podsumowanie badań

Proces kształtowania się słuchu fonologicznego odgrywa istotną rolę w komunikacji językowej. W mózgu tworzą się wówczas wzorce słuchowe danych dźwięków. W przypadku braku wykształcenia się owych wzorców dochodzi do trudności w rozpoznawaniu dźwięków. Jeśli dziecko nie odróżnia głosek w izolacji, nie będzie rozróżniało słuchem par minimalnych. W dalszej konsekwencji będzie miało trudności w nauczaniu się prawidłowej artykulacji danych głosek, a więc do opóźnienia w rozwoju mowy. Wówczas dziecko radzi sobie zastępując nieznanne dźwięki innymi dobrze mu znanymi o podobnym brzmieniu. Takie zjawisko doprowadza do zaburzeń w komunikacji, problemach w opanowaniu umiejętności pisania i czytania. Tak więc umiejętność rozróżniania dźwięków mowy jest kluczem do poprawnej wymowy.

Według Lipowskiej (2001) słuch fonematyczny w pełni ukształtowuje się do 7 roku życia. Wówczas dziecko powinno rozróżniać i bezbłędnie wymawiać wszystkie głoski. W przypadku dzieci uczących się języka polskiego za granicą normy te zostają nieco zachwiane, tzn. dzieci potrzebują nieco więcej czasu na opanowanie umiejętności prawidłowej percepcji i artykulacji. Wpływ na to mają różne czynniki: ograniczony kontakt dziecka z językiem, przejęcie nieprawidłowych wzorców słuchowych i artykulacyjnych od rodziców posługujących się tzw. mową dziecięcą, wielojęzyczność, itp. Powstające opóźnienia w rozwoju mowy nie muszą mieć jednak podłoża patologicznego i w ramach systematycznych i odpowiednio dobranych ćwiczeń można w szybki i łatwy sposób wyeliminować błędy wymowy, wywołać prawidłowe głoski i utrwalić ich prawidłową artykulację.

Do najczęściej popełnianych błędów wśród dzieci niemieckojęzycznych uczących się języka polskiego należą:

- a) nieumiejętność rozróżniania dźwięków mowy – por. *kasa* : *Kasia* : *kasza*
- b) tendencja do ubezdźwięczniania – por. *Tomek* : *domek*
- c) substytucja głosek – por. *rower*: [lɔvɛl]
- d) mylenie trzech szeregów: głosek ciszących [ɛ], [z], [tɛ], [dʒ], syczących [s], [z], [ts], [dʒ], oraz szumiących [ʃ], [ʒ], [tʃ], [dʒ]
- e) tendencje do wokalizacji spółgłoski [r] – por. *warga*: [va^aga]
- f) mylenie głosek w opozycji [v : w]
- g) nieumiejętność prawidłowej artykulacji samogłosek nosowych – por. *kąsa*: [kɔnsa]

- h) tendencje do palatalizacji – *kasza*: [kaʃa]
- i) tendencja do dyftongizacji samogłosek – *puka*: [puwka]

Aby pomóc dzieciom, należy przeprowadzać odpowiednio dobrane ćwiczenia. Nieprawidłowo prowadzone ćwiczenia mogą dodatkowo pogłębić wadę wymowy. Do tego potrzebna jest wiedza z zakresu fonetyki i fonologii. Nauczyciel w szkołach podstawowych powinien odznaczać się nienaganną wymową, ale także dysponować wiedzą na ten temat, chociażby po to, by móc wyjaśnić rodzicom, którzy nie mają wykształcenia pedagogicznego, jak w warunkach domowych mogą oni pomóc swoim dzieciom. A więc w zakres jego wiedzy powinna wchodzić:

- „ • umiejętność rozpoznawania i korygowania odstępstw od przyjętych norm,
 - umiejętność przekazywania wiedzy fonetycznej w postaci wskazówek dotyczących obcej artykulacji, intonacji, akcentu,
 - umiejętność kreowania ćwiczeń adekwatnych do rodzaju potrzeb uczących się (nawet indywidualnych),
 - umiejętność kontrolowania i oceniania pracy uczniowskiej w tej płaszczyźnie językowej,
- ale także :
- umiejętność konsekwentnego, wyrozumiałego i taktownego podchodzenia do błędów uczniów.”¹⁸⁷

Jak twierdzi Ročlawski:

„Wiedza fonetyczna ma znaczenie nie tylko w osiąganiu prawidłowej wymowy. Ma ona znaczenie także przy analizie i syntezie głoskowej, przydaje się w czasie nauczania ortografii”¹⁸⁸.

Analiza literatury, a nastepnie moje badania przekonały mnie, że nie można mierzy t samą miar dzieci uczących się języka polskiego w Polsce i tych, które starają się nauczy tego języka za granic. Oznacza to, że ustalone przez naukowców normy w zakresie nabywania różnych umiejętności, czy przebieg procesu kształtowania rozwoju

¹⁸⁷ por. Krieger-Knieja, J., op. cit. s. 70 – 78.

¹⁸⁸ Ročlawski, B., *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986, s.5.

mowy w obydwu wymienionych przypadkach odbywa się nieco inaczej. To właśnie stało się przyczyną do przeprowadzenia przeze mnie własnych badań. W owych badaniach opierałam się na wynikach badań specjalistów z dziedziny logopedii¹⁸⁹, potraktowałam wyciągnięte przez nich wnioski jako bazę do porównania owych wyników z moimi własnymi.

Wyniki badań własnych skłoniły mnie do wyciągnięcia następujących wniosków:

- 1) W procesie nauczania języka polskiego jako obcego niezbędnym narzędziem do opanowania tego języka jest prawidłowo wykształcony słuch fonologiczny. Jego prawidłowy rozwój niesie za sobą całą masę pozytywnych skutków: prawidłowa identyfikacja dźwięków, prawidłowe rozróżnianie osobnych głosek, brak problemu w usłyszeniu różnic w parach wyrazowych o podobnym brzmieniu, prawidłowa artykulacja, bezbłędne czytanie i pisanie.¹⁹⁰
- 2) Z przeprowadzonych badań wynika, iż dzieci z klas zerowych i pierwszych największe problemy mają z rozróżnieniem następujących opozycji spółgłoskowych zarówno w zakresie percepcji jak i artykulacji:

| | | |
|------------|----------------------|---------------------|
| cz : trz | czy : trzy | sposób artykulacji |
| ż : ż (rz) | w zimie : w Rzymie | miejsce artykulacji |
| s : ś : sz | kasa : Kasia : kasza | miejsce artykulacji |
| ć : cz | ciapki : czapki | miejsce artykulacji |

- 3) Typowe dla dzieci wielojęzycznych jest m.in. zjawisko mylenia szeregów ciszącego z szumiącym, substytucja samogłoski y samogłoską i, a także dźwięczność. To jednak tylko przykłady kategorii, z którymi mają problemy uczniowie w okresie wczesnoszkolnym. Owe zjawiska dotyczą systemu fonetyczno-fonologicznego. Dopóki dzieci nie opanują owych kategorii, nie będą posiadały odpowiednich narzędzi, które pozwolą im na rozpoznawanie

¹⁸⁹ jak, np. Krajna, Styczek.

¹⁹⁰ Wczesne rozpoznawanie zaburzeń rozwoju komunikacji językowej dziecka. Nauczanie wczesnoszkolne, „*Języki Obce w Szkole*” 2009 nr. 2, s. 2.

cech charakterystycznych dla danego języka, a co się z tym wiąże, na poznawanie nowych struktur gramatycznych, typu:

- a) liczba pojedyncza oraz liczba mnoga przymiotników, np.
duży – du**zi**, mały – ma**li**, piękny – pi**ękn**i;
 - b) stopień wyższy przymiotników w liczbie pojedynczej i mnogiej, np.
mniejszy – mnie**si**
piękniejszy – pi**ękn**iejsi
grubszy – gr**ub**si;
 - c) odmiana czasownika, np.
proszę – pro**si**
biorę – bier**zesz**
czyszczę – czy**śc**isz;
 - d) wyrazy podobne, np.
byłem – b**il**em
wyłem – w**il**em
kasza – K**as**ia – k**as**a;
 - e) słowotwórstwo, np.
wó**z** – wo**zi**ć
gro**ź**ba – gro**zi**ć – zagro**zi**ć – zagro**ż**ony;
 - f) odmiana rzeczowników, np.
sio**str**a – sio**tr**ze
no**s** – no**si**e
wyra**z** – wyra**zi**e;
- 4) Dzieci można łatwo zachęcić do nauki poprzez częste zmiany ćwiczeń i zachowanie formy zabawy, oraz przez zapamiętanie zasady: lepiej krótko, a systematycznie, jak długo, ale rzadziej. Wykorzystując obrazki, ćwiczenia dźwiękonaśladowcze, rymowanki, piosenki, angażujemy w proces uczenia wszystkie zmysły, co oczywiście potęguje sukces w osiągnięciu zamierzonego celu.
- 5) Wiedząc już z jakimi problemami borykają się dzieci w okresie wczesnoszkolnym, można ustalić, w jaki sposób powinno się prowadzić ćwiczenia, które usprawnią ich percepcję oraz wymowę. Istotne jest, aby owe ćwiczenia

przeprowadzać w odpowiedniej kolejności. Nie ma sensu ćwiczyć z dzieckiem skomplikowanych zagadnień, jeśli ma ono problemy w zakresie tzw. podstawowych kategorii. Warto rozpocząć terapię od uzmysłowienia dziecku różnicy istniejącej pomiędzy [ɨ] oraz [i] (samogłoski ustne). Biorąc pod uwagę sposób artykulacji ćwiczenia należy rozpocząć od płozywnych, następnie przejść do frykatywnych, natomiast najtrudniejsze z tej kategorii afrykaty należy ćwiczyć na końcu. Ćwiczenia skupiające się na miejscu artykulacji można połączyć z kolejną ważną kategorią, a mianowicie z ćwiczeniami dźwięczności. Dopiero, gdy mamy pewność, że wszystkie wyżej wymienione kategorie dziecko rozróżnia słuchem i mową, należy przejść do ostatniego etapu, a więc ćwiczeń percepcji i wymowy [r].

- 6) Ograniczony do jednego spotkania w tygodniu kontakt dzieci ze szkołą uniemożliwia przeprowadzenie indywidualnych ćwiczeń uczniów z nauczycielem, dlatego istotne jest, aby rodzice aktywnie uczestniczyli w procesie nabywania przez ich dzieci umiejętności prawidłowej percepcji i artykulacji. Tak naprawdę to głównie od nich zależy to, czy ich dzieci zachowają język przodków.

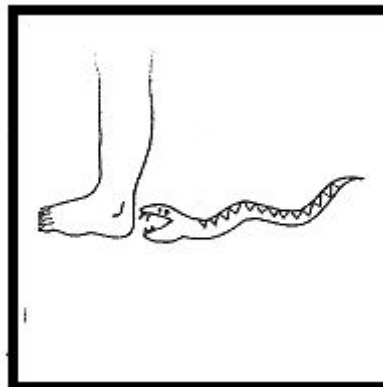
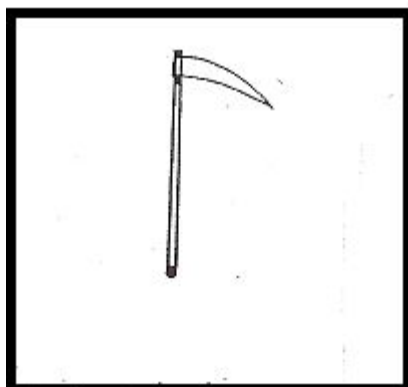
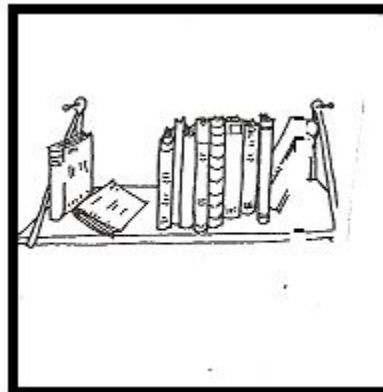
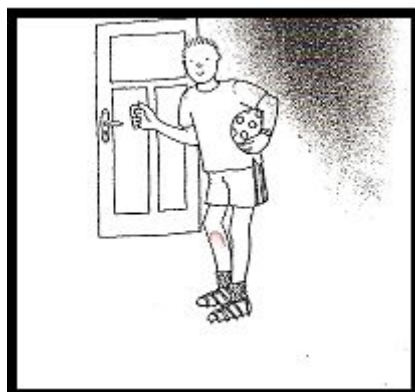
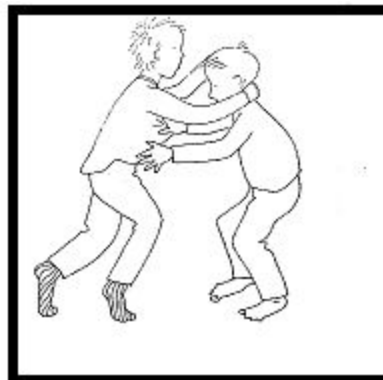
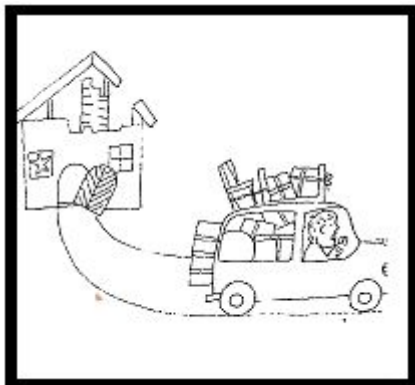
11. Spis tabel

| | |
|---|----|
| Tabela 1. Alfabet fonetyczny języka polskiego. | 21 |
| Tabela 2. Klasyfikacja spółgłosek i ich zapis fonetyczny..... | 24 |
| Tabela 3. Pary minimalne – Sybilanty: miejsce artykulacji..... | 25 |
| Tabela 4. Sybilanty: kategoria dźwięczności | 26 |
| Tabela 5. Opozycja [v : w] | 28 |
| Tabela 6. Opozycja [Ø : r]..... | 30 |
| Tabela 7. Geminanty | 30 |
| Tabela 8. Trójkąt samogłosek podstawowych | 32 |
| Tabela 9. Samogłoski ustne..... | 34 |
| Tabela 10. Samogłoski nosowe..... | 35 |
| Tabela 11. Samogłoski nosowe w zbitkach dwugłoskowych | 36 |
| Tabela 12. Karta badań. Krótki wywiad środowiskowy. | 44 |
| Tabela 13. Karta badań. Test do badania percepcji i artykulacji | 47 |
| Tabela 14. Nabywanie fonemów spółgłoskowych przez polskie dzieci. Klasyfikacja ze względu na wiek..... | 55 |
| Tabela 15. Ogólne wyniki uzyskane przez dzieci klas zerowych i pierwszych w zakresie percepcji i artykulacji..... | 56 |
| Tabela 16. Wyniki badań percepcji i artykulacji dzieci klas pierwszych z uwzględnieniem informacji, od kiedy dziecko rozpoczęło naukę w szkole polskiej..... | 58 |
| Tabela 17. Wyniki badań percepcji i artykulacji dzieci klas zerowych i pierwszych z uwzględnieniem wstępnej diagnozy pod kątem stanu rozwoju mowy. Grupa A | 60 |
| Tabela 18. Wyniki badań percepcji i artykulacji dzieci klas zerowych i pierwszych z uwzględnieniem wstępnej diagnozy pod kątem stanu rozwoju mowy. Grupa B | 61 |
| Tabela 19. Wyniki badań percepcji i artykulacji dzieci klas zerowych i pierwszych z uwzględnieniem wstępnej diagnozy pod kątem stanu rozwoju mowy. Grupa C | 61 |
| Tabela 20. Wyniki badań artykulacyjnych dzieci klas zerowych i pierwszych z uwzględnieniem konkretnych kategorii. | 64 |
| Tabela 21. Wyniki badań rozwoju percepcji i artykulacji ucznia klasy zerowej..... | 72 |
| Tabela 22. Wyniki badań rozwoju percepcji i artykulacji ucznia klasy pierwszej | 74 |
| Tabela 23. Wyniki badań rozwoju percepcji i artykulacji ucznia klasy pierwszej, który nie uczęszczał do klasy zerowej..... | 76 |

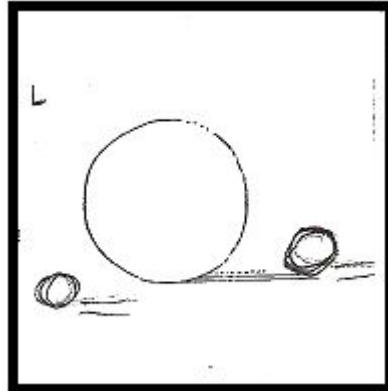
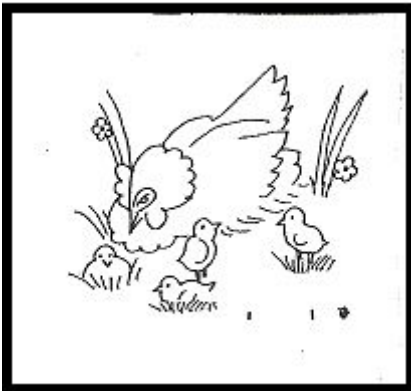
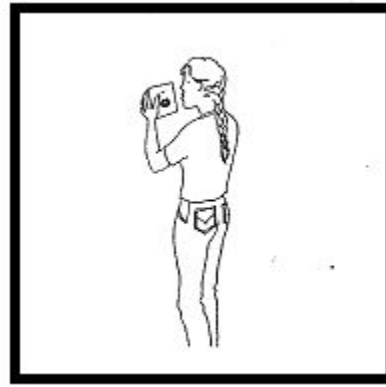
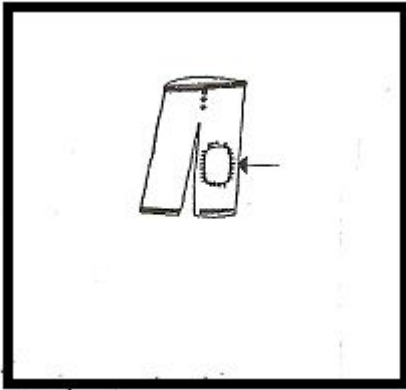
12. Spis rycin

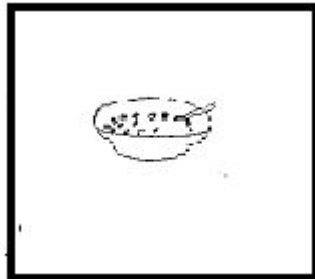
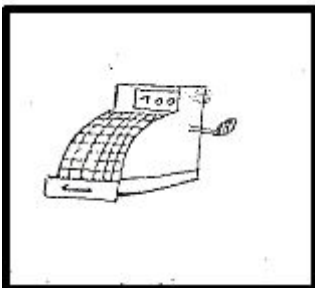
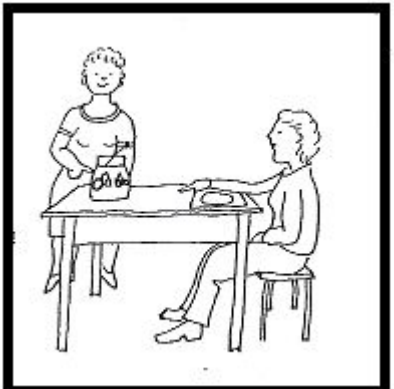
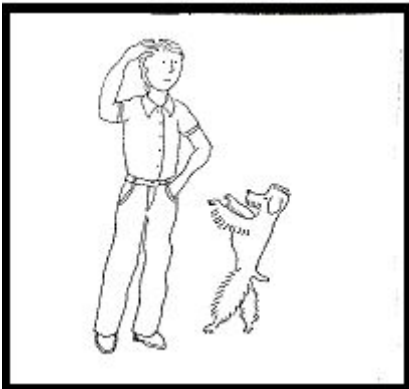
| | |
|--|----|
| Ryc. 1 Proces stawania się dwujęzycznym | 12 |
| Ryc. 2. Problem dwujęzyczności | 13 |
| Ryc. 3. Trójkąt samogłoskowy..... | 32 |
| Ryc. 4. Para minimalna – <i>puka</i> : <i>półka</i> | 48 |
| Ryc. 5. Para minimalna – <i>Tomek</i> : <i>domek</i> | 48 |
| Ryc. 6 Para minimalna – <i>budziki</i> : <i>buciki</i> | 50 |

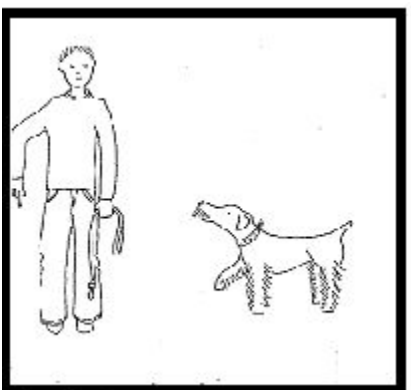
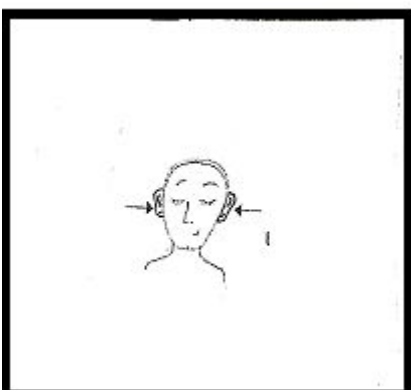
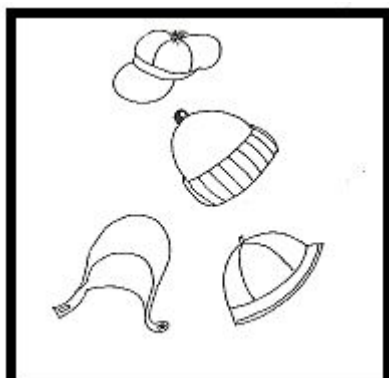
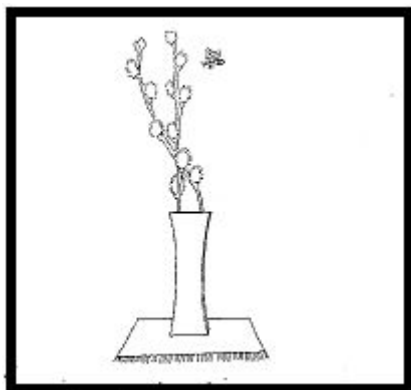
13. Aneks. Kwestionariusz obrazkowy¹⁹¹



¹⁹¹ W kwestionariuszu obrazkowym korzystam z ilustracji zaczerpniętych z książki Styczek, I., *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego (komentarz i tablice)*, WSiP, Warszawa 1982.









14. Streszczenie w języku niemieckim

„Wahrnehmung und Aussprache von Kindern mit polnischen Wurzeln, die im deutschsprachigen Raum aufwachsen.“

*„Es geht mir darum, dass die geschmeidige Zunge
alles wiedergibt, was der Kopf denkt:
und manchmal wie ein Blitz ist: hell und schnell,
und manchmal traurig wie ein Steppenlied,
und manchmal weich wie die Klage einer Nymphe,
und manchmal schön wie ein Engelsgespräch, ...
(Juliusz Słowacki, „Beniowski”, Pieśń V)¹⁹²*

Die Sprache erfüllt im Leben eines Menschen viele Aufgaben. Sie gilt als ein Informationsübermittlungs- und Empfangsmedium. Andererseits ist sie eine Identitätsachse. Sie ist ein unentbehrliches Werkzeug, sowohl für das Wissen als auch für die Kultur. Unter allen oben erwähnten Funktionen der Sprache, wird sie vor allem mit der Kommunikation assoziiert, genauer gesagt ist sie als ein wichtiges Kommunikationsmittel. Das Kind lernt durch die Kommunikation die Welt kennen. Dank dieser Fähigkeit lernt es nicht nur sprechen, sondern auch seine Gefühle und Gedanken auszudrücken und dadurch stärkt es seine soziale Bindung. Die Entwicklung der Sprache bzw. des Spracherwerbs hängt also mit der Entwicklung des Gehirns zusammen. Man soll aber nicht vergessen, dass die Sprachentwicklung keine angeborene Fähigkeit ist. Man muss sie erlernen. Wenn man diesen Aspekt bereits von Kindesbeinen an berücksichtigt, können fehlerhafte artikulatorische Angewohnheiten, sowie Schwierigkeiten beim Lese- und Schreiberwerb erfolgreich vermieden werden. Sämtliche Spracherwerbsstörungen können Kinder in eine schwierige Lage versetzen, da sie Einfluss auf ihr Dasein in der Gesellschaft haben. Die entstehenden emotionalen Spannungen gelten als eine Konsequenz einer Sprachbarriere. Es ist also wichtig, dass man mit dem Erwerb einer Zweitsprache so früh wie möglich anfängt, weil man bereits mit kleinen Kindern spielerisch, durch entsprechende Übungen zur Schaffung der richtigen Sprachmuster, ein Gefühl für das System der gegebenen Sprache bilden kann. Auch wenn

¹⁹² Eigene Übersetzung des Autors

es sich um falsche artikulatorische Angewohnheiten handelt, können solche Übungen zum Ausgleich der falsch ausgeprägten Strukturen führen.

Viele Wissenschaftler sind der Meinung, dass Kinder im 7. Lebensjahr in der Lage sein sollten, alle Laute fehlerfrei aussprechen zu können¹⁹³. Man muss aber in Betracht ziehen, dass der Prozess der Sprachentwicklung nicht bei jedem Kind gleich verläuft. Es gibt viele Kinder, die die Aussprache gewisser Laute relativ schnell beherrschen, die anderen hingegen brauchen ein bisschen mehr Zeit für die gleiche Aufgabe. Das Tempo der Sprachentwicklung hängt von vielen verschiedenen Faktoren ab. Zu den wichtigsten gehört jedoch das Milieu, in dem ein Kind aufwächst. Die Kinder, die in Polen aufwachsen und mit polnischer Sprache nicht nur in der Schule, sondern alltäglich konfrontiert werden, sind schneller im Stande die richtige Aussprache zu beherrschen als ihre Altersgenossen, welche im Ausland leben. Die Kinder von Emigranten erlernen die Muttersprache grundsätzlich von ihren Eltern. Wenn die Eltern jedoch kein korrektes Polnisch sprechen, kann dies dazu führen, dass die Kinder diese Fehler adaptieren, d.h. es kann zur Ausprägung einer sogenannten Kindersprache kommen, bei welcher des Öfteren beispielsweise eine Tendenz zur Palatalisierung oder zu übertriebener Aussprache einiger stimmhaften Konsonanten entsteht. Die Gespräche mit den Eltern können sie auf ein begrenztes kommunikatives Niveau führen. In den polnischen Schulen im Ausland haben alle Kinder eine Möglichkeit, Lese- und Schreibkompetenzen zu erwerben. Wenn man aber berücksichtigt, dass die Klassen in solchen Schulen meistens sehr überfüllt sind, dass der Unterricht einmal wöchentlich stattfindet und dass das Niveau der Sprachkompetenz sehr unterschiedlich ist, kann man von den Lehrern nicht verlangen, dass sie zusätzlich als Psychologen und Logopäden agieren. Es geht natürlich nicht darum, dass man den Erwerb der Aussprache marginal betrachten soll. Ein Lehrer ist nicht im Stande den Kindern so viel Zeit zu widmen, wie sie brauchen, um die Aussprache der Laute richtig zu beherrschen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass man die Eltern in den Prozess der Muttersprachenentwicklung ihrer Kinder einbezieht. Es gibt viele Eltern, die ihren Kindern gern helfen würden, die aber nicht wissen, wie sie die Sprachentwicklung ihrer Kinder positiv beeinflussen können. Deswegen habe ich mich entschieden in meiner Diplomarbeit dieses Thema zu behandeln und einen optimalen Lösungsansatz für dieses Problem zu finden.

Im ersten Teil habe ich folgende Fragen zu beantworten versucht: „Ist es wirklich gut, wenn man sehr früh anfängt, eine Fremdsprache zu erlernen?“ „In welchem Alter sind

¹⁹³ Vgl. Styczek 1981.

die Kinder aus biologischer Hinsicht dafür am besten vorbereitet?“. In diesem Teil habe ich mich nur auf die Literatur und Meinungen einiger angesehenen Wissenschaftler gestützt, die sich mit dem Thema bereits seit längerer Zeit beschäftigen. Ich habe mir einen genauen Überblick über ihre Forschungen verschafft. Außerdem hat mir dieser Teil die Leistungen meiner Vorgänger auf diesem Gebiet näher gebracht.

Ein Kind, das zum ersten Mal zur Grundschule geht, um mit dem Schulunterricht, also mit dem Lernen, anzufangen, wird ab dieser Zeit zum Schüler. Die ersten 3 Jahre der Grundschule spielen also ganz wichtige Rolle, die Einfluss auf sein zukünftiges Leben haben wird. Im Schulalter fängt das Kind an, seiner Tätigkeiten bewusst zu werden. Sein Leben konzentriert sich auf 3 Aktivitäten: Schulunterricht, Hausaufgaben, und natürlich Spiel. Das Alter, in dem das Kind den Schulunterricht beginnt, ist nicht zufällig bestimmt, denn zu diesem Zeitpunkt ist das Kind aus biologischer Hinsicht am besten dafür vorbereitet, um mit dem Fremdsprachenlernen anzufangen.¹⁹⁴

Nach der Meinung von Arabski hat das Problem des entsprechenden Alters und auch seine Rolle beim Fremdsprachenlernen fünf Aspekte: neurologische (Hirnreifung), physische (motorische), psychische (psycholinguistische), soziolinguistische (kulturelle), ebenso wie die Art der Sprache, mit der ein Schüler zu tun hat. Diese oben erwähnten Aspekte sind sehr eng miteinander verbunden, und beeinflussen damit jene Personen, die die Fremdsprache lernen.¹⁹⁵ Im Jahre 1957 haben die Forscher, Penfield, Roberts und Lennenber, festgestellt, dass die beste Zeit zum Fremdspracherwerb die 10 ersten Jahre des Lebens sind.¹⁹⁶ Ihre Meinung wird durch den nicht abgeschlossenen Prozess der Myelinisierung der Nerven (d.h. ihre Plastizität, die zur Entstehung des richtigen Musters bei neuer Fremdsprache notwendig ist) begründet.¹⁹⁷ Im Alter von 10 Jahren wird die Muttersprache so gut beherrscht, dass sie den Erwerb der Fremdsprache beeinflusst. Łuria ist ein Forscher, der herausgefunden hat, dass ab einem Alter von 12 Jahren der Entwicklungsprozess des Gehörs eingeschränkt ist. Es stellt sich heraus, dass die Plastizität und Empfindlichkeit des Gehörorgans und der Artikulationsorgane, die für den Vorschulalter charakteristisch ist, nicht nur unentbehrlich für die richtige Beherrschung der fremdsprachigen Aussprache, sondern auch für die Nachahmung dieser Sprache ist.¹⁹⁸ Wieszczeżyńska erklärt, dass im Kehlkopf des Erwachsenen Veränderungen eintreten, die ihm viele Schwierigkeiten bei der Erschaffung

¹⁹⁴ Vgl. Stefańska- Klar 2005.

¹⁹⁵ Vgl. Arabski 1997.

¹⁹⁶ Vgl. Wieszczeżyńska 2003.

¹⁹⁷ Vgl. Pamuła 2002.

¹⁹⁸ Vgl. Pamuła 2002.

der neuen Schalle bereiten. Außerdem stellt sich das Ohr nach dem 12. Lebensjahr auf jene Wellenlänge des Schalls um, die für die Muttersprache charakteristisch ist.¹⁹⁹

Nach vielen Forschungen hat sich herausgestellt, dass diese Schüler, die bereits in der Vorschule mit dem Fremdsprachenlernen angefangen haben, die besten Ergebnisse nicht bei grammatischen Tests, sondern bei der sprachlichen Kommunikation erreichen. Deswegen sollen die kleinen Schüler so früh wie möglich den Kontakt zur Fremdsprache pflegen. Beim Lernen geht es jedoch um den Erwerb der Sprachkompetenz, nicht nur um Beherrschung der grammatischen Strukturen. Die Kinder haben keine Angst vor den Fehlern, die sie beim Sprechen machen, und auch davor, ausgelacht zu werden. Sie haben Mut, ihre Meinungen offen zu äußern. Die Offenheit der Kinder im Verhältnis zur neuen Fremdsprache und ihre „Neugier auf die Welt“ sind ein Trumpf im Unterrichtsprozess.

Folgend habe ich erklärt, was der Unterschied zwischen Fremdsprache, Zweitsprache und Zweisprachigkeit ist und in welchem Verhältnis sie zueinander stehen.

In einem weiteren Punkt folgt eine Einführung in die Welt der Phonetik und Phonologie der polnischen Sprache. Die Kenntnisse in diesem Bereich sind unentbehrlich für die richtige Vermittlung der Aussprache, sowie für den Ausgleich von Sprachstörungen bei Kindern. Wenn man die charakteristischen Merkmale von Lauten und auch die artikulatorischen Muster der eigenen Sprache beherrscht, kann dieses Wissen beim Erwerb der Laute in einer Fremdsprache hilfreich sein. Deswegen sollen die Lehrer in der Grundschule nicht nur einwandfreie Aussprache haben, sondern auch über die Kenntnisse aus den Bereichen Phonetik und Phonologie verfügen, unter anderem auch dafür, um den Eltern ohne pädagogische Ausbildung erklären zu können, wie sie zu Hause ihren Kindern helfen können. Im Bereich der fachlichen Kompetenz hat der Lehrende folgende Aufgaben zu erfüllen:

- „– Fähigkeit der Erkennung und Korrektur jeder Abweichung von der Sprachnorm
- Ermittlungsfähigkeit des Wissens aus dem Bereich Phonetik in Form von Ratschlägen bezüglich einer fremden Artikulation, Intonation und einen fremden Akzent.
- Fähigkeit der Anpassung der Übungen an die Bedürfnisse der Schüler aber

auch an individuelle Lerngeschwindigkeit

¹⁹⁹ Vgl. Wieszczezyńska 2003.

- Kontrolle - und Beurteilungsfähigkeit der Schüler auf der phonetischen Ebene
- Fähigkeit der konsequenten, nachsichtigen und taktvollen Einstellung der Lehrenden gegenüber den Schüler und der von ihnen den gemachten Fehlern.²⁰⁰

Rocławski ist der Meinung, dass

„die Kenntnisse aus dem Bereich Phonetik einen großen Einfluss nicht nur auf die Beherrschung der korrekten Aussprache, sondern auch auf die Laut-analyse und –synthese, haben. Dieses Wissen kann auch für das Erlernen der Orthographie nützlich sein.“²⁰¹

Weiters habe ich über das Ziel meiner Forschungen nachgedacht. Um die Bedeutung meiner Arbeit verständlich zu machen, erkläre ich nun was Gegenstand meiner Arbeit war. Ich habe dargestellt, wo, mit wem, mit welchen Hilfsmaterialien, und auf welche Art und Weise, ich meine Forschungen geführt habe.

- Z Das Hauptziel meiner Forschungen ist ein Vergleich der Wahrnehmung und der Perzeption bei Kindern aus der Vorschule und der ersten Klasse, die polnischen Schulen im Ausland besuchen
- Z1 Nachweis der Rolle einer Vorschule als eine Vorbereitung der Kinder auf die Schulzeit
- Z2 Vergleich der Perzeptions- und Artikulationsentwicklung der Kinder sowohl aus der Vorschule als auch aus der ersten Klasse der Grundschule
- Z3 Beschreibung der Arbeitsformen und Methoden, die für die Kinder mit den Problemen bei der Aussprache der polnischen Laute geeignet sind

Als ich die Lektüre zu meinem Thema gelesen habe, habe ich das Wissen gesammelt, und meine Meinungen und Vermutungen formuliert, die ich während meiner Forschungen verifiziert habe. Ich habe zwar das Recht, um die Antworten auf die von mir gestellten Fragen zu vermuten, aber ich kann mich auch irren. Das sind die von mir aufgestellten Hypothesen.

H Meiner Meinung nach weisen die Kinder aus der ersten Klasse bessere Kenntnisse bezüglich der Perzeption und Aussprache als die Kinder aus der Vorschule auf

H1 Ich bin der Meinung, dass die Rolle der Vorschule unbezahlbar ist

²⁰⁰ por. Krieger-Knieja, J., op. cit. s. 70 – 78.

²⁰¹ Rocławski, B., op. cit. s.5.

- H2 Ich vermute, dass die Kinder, die ihre Bildung mit der Vorschule anfangen, über besser entwickelte Sprachperzeption verfügen und dadurch schneller korrekte Aussprache beherrschen als die Kinder, die in die Schule erst ab der ersten Klasse gegangen sind. Die Vorschule bereitet nämlich die Kinder auf den Erwerb der korrekten Aussprache, der Schreib- und Lesekompetenz vor.
- H3 Ich gehe davon aus, dass die Übungen anhand der Bilder (sie stellen die Wörter dar, die sich voneinander nur durch einen Laut unterscheiden) bei Kindern nicht nur Sehsinn, sondern auch Gehörsinn aktivieren. Durch Anwendung solcher Übungen kann man nicht nur Freude am Umgang mit der Sprache, sondern auch Interesse und Neugier gegenüber Andersartigem, und was am wichtigsten ist, größere Motivation zum Sprachenlernen wecken

Das nächste große Kapitel beschäftigt sich mit meinen Forschungen selbst. Ich habe sie in der polnischen Schule namens Jan des III Sobieski der Botschaft der Republik Polen in Wien durchgeführt. Ich habe mit Kindern aus der Vorschule und der ersten Klasse dieser Schule geforscht. Außer der vergleichenden Analyse der Ergebnisse von jüngeren und älteren Kindern habe ich anhand der einzelnen Beispiele die typischen Probleme dargestellt, welche die Kinder von der Polnischen Schule bei der Wahrnehmung und Aussprache haben.

Zu den meist gemachten Fehlern unter den deutschsprachigen Kindern beim Erwerb der polnischen Sprache gehören:

- j) Unfähigkeit die Sprachlaute zu unterscheiden – *kasa* : *Kasia* : *kasza*,
- k) Tendenz zur stimmlosen Aussprache – *Tomek* : *domiek*
- l) Lautersatz – *rower*: [lɔvɛl]
- m) Verwechslung der 3 Lautreihen: palatale: [ɛ], [z], [tɛ], [dʒ] , dentale: [s], [z], [tʂ], [dʒ], und alveolare: [ʃ], [ʒ], [ʝ], [dʒ]
- n) Tendenz zur Vokalisierung des Konsonanten [r] – *warga*: [va^aga]
- o) Verwechslung der Laute [v : w] – *wata* : *lata*
- p) Unfähigkeit der korrekten Artikulation von Nasalvokalen – *kąsa*: [kɔnsa]
- q) Tendenz zur Palatalisierung – *kasza*: [kaʃ^a]
- r) Tendenz zur Diphthongierung der Vokale

Im Anschluss dazu folgt eine Konfrontation der erhaltenen Ergebnisse mit den früher gestellten Hypothesen.

Die Entwicklung einer phonologischen Bewusstheit spielt eine große Rolle bei der sprachlichen Kommunikation. Im Gehirn eines Menschen entstehen die Gehörmuster entsprechender Laute. Im Fall des Mangels an Entstehung solcher Muster kommt es zu den Schwierigkeiten bei der Erkennung der Laute. Wenn ein Kind nicht im Stande ist einzelne Laute zu unterscheiden, wird es auch keinen Unterschied bei den Minimalpaaren hören. Weiters wird das zu den Problemen beim Erwerb der korrekten Artikulation dieser Laute und im Endeffekt zur Sprachentwicklungsstörung führen. In solchen Situationen werden die Kinder am meisten unbekannte Laute durch ihnen bekannte, die ähnlich klingen, ersetzen. Als Konsequenz haben sie Probleme beim Erwerb der Lese- und Schreibkompetenz. Die Fähigkeit die Sprachlaute zu unterscheiden gilt also als der Schlüssel zur korrekten Aussprache. Laut Lipowska endet die Entwicklung des phonematischen Gehörs im 7. Lebensjahr. In diesem Alter sollte das Kind alle Laute nicht nur unterscheiden sondern auch korrekt aussprechen können. Im Fall der Kinder, die die polnische Sprache im Ausland erlernen, wird die Grenze dieser Normen verschoben, d.h. diese Kinder brauchen ein bisschen mehr Zeit für den Erwerb der Wahrnehmungs- und Artikulationskompetenz. Den Einfluss darauf haben folgende Faktoren: Mehrsprachigkeit, eingeschränkter Kontakt des Kindes zur Sprache, Übernahme der unkorrekten Perzeptions- und Artikulationsmuster von Eltern, die in der sogenannten Kindersprache sprechen. Die Störungen bei der Sprachentwicklung müssen nicht unbedingt aus dem pathologischen Grund entstehen. Manchmal reicht es nur systematisch und anhand entsprechender Übungen die Aussprachefehler auszumerzen, richtige Laute zu erzeugen und schließlich korrekte Aussprache einzuprägen.

Die Analyse der Literatur und eigene Forschungen haben mich überzeugt, dass man die Kinder, die polnische Sprache in ihrem Heimatland beherrschen und die, die Polnisch im Ausland lernen, nicht mit dem gleichen Maß messen kann. Das bedeutet, dass die von den Wissenschaftlern festgelegten Normen bezüglich des differenziellen Fähigkeitserwerbs oder der Verlauf von der Sprachentwicklung in beiden oben erwähnten Fällen anders sind. Das war eigentlich der Grund, wieso ich mich für die Durchführung eigener Forschungen entschieden habe. Ich habe mich dabei vor allem auf die Forschungsergebnisse der Spezialisten im Bereich der Logopädie gestützt²⁰². Ich habe die von ihnen gezogenen

²⁰² jak, np. Krajna, Styczek.

Schlüsse als eine Basis betrachtet, die ich zum Vergleich mit eigenen Ergebnissen verwendet habe.

Aus meiner Forschungen habe ich folgende Schlüsse gezogen:

- 7) Im Lehrprozess von polnisch als Fremdsprache gilt eine gut entwickelte phonologische Bewusstheit als ein unentbehrliches Werkzeug zum Beherrschen dieser Sprache.
- 8) Ihre richtige Entwicklung bringt mit sich viele positive Folgen, wie z.B.: korrekte Identifizierung der Laute, richtige Unterscheidung der einzelnen Laute, keine Probleme beim Hören der Unterschiede bei den Minimalpaaren, richtige Artikulation, fehlerfreies Lesen und Schreiben.²⁰³
- 9) Aus den von mir durchgeführten Forschungen stellt sich heraus, dass die Kinder aus der Vorschule und ersten Klasse der Grundschule die größten Probleme mit der Unterschied folgender konsonantischer Oppositionen bezüglich der Perzeption Artikulation haben:

| | |
|------------|----------------------|
| s : ś : sz | kasa : Kasia : kasza |
| | w zimie : w Rzymie |
| ż : rz | |
| ć : cz | ciapki : czapki |
| cz : trz | czy : trzy |

- 4). Typisch für die mehrsprachigen Kinder ist: Verwechslung der palatalen [ɕ], [ʒ], [tɕ], [dʒ], dentalen [s], [z], [ts], [dʒ] und alveolaren [ʃ], [ʒ], [tʃ], [dʒ] Lautreihen, syczących, oraz szumiących Verwechslung der Vokalen [ɨ] und [i], stimmlose Aussprache. Das sind nur Beispiele der Probleme, die Kinder in den ersten Klassen der Grundschule haben. Alle diesen oben erwähnten Kategorien gehören zum phonetisch-phonologischen System. Solange die Schüler damit Probleme haben, werden sie dementsprechend keine Werkzeuge haben, um charakteristische Merkmale für die bestimmte Sprache zu unterscheiden und was damit verbunden ist, um neue grammatikalische Strukturen zu beherrschen, wie z.B.:

g) Singular- und Pluralform von Adjektiven:

²⁰³ Wczesne rozpoznawanie zaburzeń rozwoju komunikacji językowej dziecka. Nauczanie wczesnoszkolne, „*Języki Obce w Szkole*” 2009 nr. 2, s. 2.

duży – duzi
mały – mali
piękny – piękni

h) Komparativ der Adjektiven in Singular und Plural:

mniejszy – mniejsi
piękniejszy – piękniejsi
grubszy – grubszy

i) Konjugation des Verbs:

proszę – prosi
biorę – bierzesz
czyszczę – czyścisz

j) Minimalpaare:

byłem – bilem
wyłem – wilem
kasza – Kasia – kasa

k) Wortbildung:

wóz – wozić
groźba – grozić – zagrozić – zagrożony

l) Deklination des Substantivs:

siostra – siostrze
nos – nosie
wyraz – wyrazie

- 5). Es ist leicht Kinder zum Lernen zu animieren, in dem man die Übungen öfters wechselt und die spielerische Form beibehält. Man sollte folgende Regel beachten: besser kurz und systematisch, als länger und dafür seltener. Indem man Bilder, onomatopoetische Übungen, Reime oder Lieder verwendet, integriert man alle Sinne in den Lernprozess. Dies erhöht den Erfolg beim Erreichen der vorgegebenen Ziele.
- 6). Wenn man weiß, mit welchem Problem Kinder in den ersten Klassen der Grundschule zu kämpfen haben, kann man festlegen, auf welche Art die Übungen zu gestalten sind, um die Perzeption und Artikulation zu verbessern. Es ist notwendig, diese Übungen in einer bestimmten Reihenfolge durchzuführen. Es macht keinen Sinn, mit einem Kind komplizierte Strukturen zu üben, wenn es

über keine solide Basis verfügt. Es ist ratsam die Therapie damit zu beginnen, ein Bewusstsein für die Unterschiede zwischen den Konsonanten [i] und [i] zu schaffen. In Anbetracht der Artikulationsart, ist es ratsam die Übungen mit den plosiven Konsonanten zu beginnen, bevor man zu den Frikativen übergeht. Schließlich folgt die Übung mit den Affrikaten, welche als die am schwierigsten zu erlernen gelten. Übungen welche sich auf den Ort der Artikulation konzentrieren, kann man mit einer weiteren, wichtigen Kategorie verbinden, beispielsweise mit Übungen zur Stimmhaftigkeit. Erst, wenn man die Sicherheit besitzt, dass alle oben genannten Kategorien vom Kind, sowohl durch Hören als auch beim Sprechen, unterschieden werden, sollte mit der nächsten Etappe begonnen werden: Übungen zur Perzeption und Artikulation von [r].

- 7). Da sich der Kontakt der Schüler und Lehrer der Polnischen Schule auf ein Treffen in der Woche begrenzt, ist es dem Lehrenden nicht möglich individuelle Übungen mit den einzelnen Schülern durchzuführen. Aus diesem Grund, ist es umso wichtiger, dass sich die Eltern in den Lernprozess ihrer Kinder einbinden. Letztendlich obliegt es den Eltern, in welchem Ausmaß die Kinder die Sprache ihrer Ahnen beherrschen.

15. Bibliografia

1. Arabski, J., *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1997.
2. Arabski, J., *Teoria i praktyka dydaktyki języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2001.
3. Benni, T., Dziedziny zastosowania fonetyki, (w:) *Fonetyka opisowa języka polskiego*, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wrocław 1959.
4. Castle, J. M., Learning and Teaching Phonological Awareness, (w:) *Learning to Read. Beyond Phonics and Whole Language*, red. G. B. Thompson, T. Nicholson, Teachers College Press, New York 1999.
5. Datkun-Czerniak, K., *Logopedia. Jak usprawnić mowę dziecka? Poradnik dla nauczycieli wychowania przedszkolnego i kształcenia zintegrowanego oraz rodziców*, MAC Edukacja S.A., Kielce 2004.
6. Domagała A., Mirecka U., Słuch fonemowy, (w:) *Logopedia*, T. 29, Lublin, 2001.
7. Grabias, S., cyt. za Jastrzębowska, G., Opóźnienie rozwoju mowy, (w:) *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, red. Gałkowski, T., Jastrzębowska, G., Opole 2005.
8. Grosjean, F., *Life with two Languages. An Introduction to Bilingualism*, Cambridge 1982.
9. Havighurst, R., Przetacznik-Gierowska M. cyt. za Stefańska-Klar R., Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny, (w:) *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. nauk. Harwas-Napierała B., Trempała J., PWN, Warszawa 2005.
10. Harwas-Napierała, B., *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2005.
11. Idzikowska, T., Rozwój kompetencji fonologicznej i fonetycznej a wady wymowy, (w:) „*Logopeda*” 2006, nr. 2.
12. Iluk, J., *Jak uczyć małe dzieci języków obcych*, Wydawnictwo Gnome, Katowice 2002.
13. Iskra, L., Szuchnik, J., Diagnoza logopedyczna, (w:) *Podstawy w neurologopedii. Podręcznik akademicki*, red. Gałkowski, T., Jastrzębowska, G., Opole 2005.

14. Jaffke, Ch., *Fremdsprachenunterricht aus der Primarstufe. Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1996.
15. Jałowiec-Sawicka, M., Pozytywny wpływ nauki języka obcego na rozwój dziecka, (w:) „*Języki Obce w Szkole*” 2006 nr 6.
16. Jastrzębowska, G., *Podstawy teorii i diagnozy logopedycznej*, Opole 1998.
17. Jastrzębowska, G., Zakłócenia i zaburzenia rozwoju mowy, (w:) *Logopedia. Pytania i odpowiedzi – podręcznik akademicki*, red. Gałkowski, T., Jastrzębowska, G., Opole 1999.
18. Jastrzębowska, G., Opóźnienie rozwoju mowy, (w:) *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, red. Gałkowski, T., Jastrzębowska, G., Opole 2005.
19. Jastrzębowska, G., Zaburzenia rozwoju mowy i języka – terminologia i kategoryzacje stosowane w krajach zachodnich, (w:) *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, red. Gałkowski, T., Jastrzębowska, G., Opole 2005.
20. Jurek, A., Wczesne rozpoznawanie zaburzeń rozwoju komunikacji językowej dziecka. Nauczanie wczesnoszkolne, „*Języki Obce w Szkole*” 2009 nr. 2.
21. Kania, J. T., *Szkice logopedyczne*, WSiP, Warszawa 1982.
22. Kielar, B., *Problem komunikacji międzykulturowej*, Wydawnictwo Graf-Punkt, Warszawa 2002.
23. Klimkowski M., *O mechanizmach słuchu fonematycznego i problemie analizy i syntezy słuchowej*, Studio Logopedyczne Lublin 1976.
24. Krajna, E., Rozwojowa norma fonetyczna – oczekiwania i fakty, (w:) „*Logopeda*” 2005, nr. 1.
25. Krieger-Knieja J., Komiczne konsekwencje błędów fonetycznych uczących się języka niemieckiego i sposoby zaradzenia im, (w:) *Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*, Poznań 2002, nr. 27.
26. Lipińska, E., Dwujęzyczność czy znajomość dwóch języków? Język dzieci najnowszej polskiej emigracji do Australii, (w:) *Przegląd Polonijny*, 2002, z. 3
27. Lipińska, E., *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
28. Lipowska M., *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
29. Łobacz, P., Prawidłowy rozwój mowy dziecka, (w:) *Podstawy neurologopedii*, Red. T. Gałkowski i in., Opole 2005.

30. Łobocki, M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
31. Madelska, L., M. Witaszek-Samborska, *Zapis fonetyczny. Zbiór ćwiczeń*, Wydawnictwo Naukowe, Poznań 1997.
32. Madelska, L., *Słownik wariantywności fonetycznej współczesnej polszczyzny*, Collegium Columbinum, Kraków 2005.
33. Madelska, L., *Praxis-Grammatik Polnisch*, Wydawnictwo LektorKlett, Poznań 2008.
34. Madelska, L., *Posłuchaj, jak mówię, Materiały do ćwiczenia słuchu i wymowy dla dzieci oraz dorosłych, uczących się języka polskiego jako obcego*, Wydawca artjam-studios, Wiedeń 2010.
35. Maier, W., *Fremdsprachen In der Grundschule. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*, Langenscheidt, Berlin 1991.
36. Majewska-Tworek, A., *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, red. P. Garncarek, Warszawa 2005.
37. Maurer, A., *Dźwięki mowy. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
38. Miodunka, W., *Język a identyfikacja kulturowa i etniczna. Studium kształtowania się tożsamości rodzeństwa należącego do drugiego pokolenia Polonii australijskiej*, (w:) *Język polski na świecie*. Zbiór studiów pod red. W., Miodunki, PWN, Warszawa 1990.
39. Mizerski, W., *Język polski. Encyklopedia w tabelach*, Wydawnictwo Adamantan, Warszawa 2000.
40. Morciniec, N., Prędoła S., *Podręcznik wymowy niemieckiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
41. Okoń, W., cyt. za Węglińska, M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
42. Ostaszewska, D., Tambor, J., *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
43. Pamuła, M., *Wczesne nauczanie języków obcych: integracja języka obcego z przedmiotami artystycznymi młodszych klasach szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2002.
44. Pilch, T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo „Żak” Warszawa 1995.
45. Roślowski, B., *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981.

46. Rocławski, B., *Śluch fonemowy i fonetyczny*. Teoria i praktyka, Glottispol, Gdańsk 2010.
47. . Rocławski, B., *Zarys fonologii, fonetyki, fonotaktyki i fonostatystyki współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Uczelniane Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1976.
48. Rost, D. H, *Entwicklungspsychologie für die Grundschule*, Verlag Julius Klinhardt Bad Heilbrunn 1980.
49. Sachajska, E., *Uczymy poprawnej wymowy*, WSiP, Warszawa 1981.
50. Sajenczuk, M., Światowy sławiec, zmeżczyzna, biletarz i mordarz. Komiczny aspekt błędów popełnianych przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego, (w:) „*Neofilolog*”, red. T. Siek-Piskozub, UAM, 2002.
51. Schnitzer, M. L., Cerebral lateralization and plasticity. Their relevance to language acquisition, (w:) *Aspects of bilingualism* ed. by Michael Paradis, Hornbeam Press, Columbia 1978.
52. Skorek, E. M., *Z logopedią na ty. Podręczny słownik logopedyczny*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
53. Sołtys-Chmielowicz, A., Zaburzenia artykulacji, (w:) *Podstawy neurologopedii*, red. T. Gałkowski i in., Opole 2005.
54. Styczek, I., *Logopedia*, PWN, Warszawa 1981.
55. Styczek, I., *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego (komentarz i tablice)*, WSiP, Warszawa 1982.
56. Świątek, A., Zjawisko dwujęzyczności, przechowywanie i odzyskiwanie słownictwa u osób dwujęzycznych, „*Języki Obce w Szkole*”, 2005 nr. 4.
57. Wadsworth, B. J., *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, WSiP, Warszawa 1998.
58. Walińska, B., Słuch fonematyczny jako kompetencja warunkująca odbiór i rozumienie mowy, „*Logopeda*” 2008, nr. 1.
59. Wieszczyńska E., Dlaczego warto rozpocząć naukę języka obcego w okresie wczesnoszkolnym?, „*Języki Obce w Szkole*” 2003, nr. 6.
60. Vasta, R., ., Haiti M. M., Miller S., *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 1995.
61. Zaczyński, W., *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1997.
62. www.szkolapolska.org/nowa/pliki/1227124913_logopeda.doc
63. <http://www.polskaszkoła.pl/mod/data/view.php?d=16&rid=232>

16. Życiorys (Lebenslauf)

Geburtstag: 06.05.1985
Familienstand: ledig
Staatsangehörigkeit: polnisch



Bildung

seit 1/2008 **Diplomstudium der Slawistik**
Universität Wien
Studienrichtung: Polnisch

10/2007 – 1/2008 **Englisch B1**
VHS Urania, Wien

2/2006 – 3/2007 **Seminare:**
institut, Wrocław, Polska
Planet – der moderne Deutschunterricht im Computerraum
Schritte International – Der Computereinsatz im Deutschunterricht
Gehört, gelesen, gesprochen, geschrieben, gelernt mit „Schritte“
und „Lagune“
Der moderne Deutschunterricht

9/2006 – 8/2007 **Auslands-Studium**
Universität Bamberg, Deutschland
(Socrates-Erasmus-Programm)

9/2004 – 8/2007 **Bachelor-Studium**
Staatliche Fachhochschule Neisse, Polen
Studienrichtung: **Germanistik (Dolmetscher/Lehramt)**

9/2000 – 5/2004 Allgemeinbildendes Lizeum Maria Skłodowska-Curie in Strzelin, Polen
Schwerpunkt: **Deutsch**

9/1992 – 6/2000 Grundschule „Tadeusz Kościuszko“ in Strzelin, Polen

Berufserfahrung

- 7/2010 Praktikantin an der **Universität Wien**
Tutorin im polnisch-österreichischen Sommerkoller in Łądek Zdrój, Polen
- 7/2009 Praktikantin an der **Universität Wien**
Tutorin im polnisch-österreichischen Sommerkolleg in Zakopane, Polen
- 5/2006 – 4/2007 Danuta Maniecka (vereidigte Dolmetscherin), Ludów Polski, Polen
Dolmetsch-Praktikum
- Monat/2006-Monat/2007 Innovative Personalmanagement GmbH, Bamberg, Deutschland
EDV Sachbearbeiterin in der Abteilung „Cardssystem“
Aufgabe: Überprüfung der Daten auf Richtigkeit und Vollständigkeit
- 9/2005 Grundschule Nr. 5 in Strzelin, Polen
Pädagogisches Praktikum
- 8/2005 – 9/2005 **Presseabteilung** der „Kreisverwaltung Mainz-Bingen“ in Ingelheim, Deutschland
Dolmetschpraktikum
Aufgabe: Übersetzung vom Deutschen ins Polnische (Artikel und Webseiten)
- 7/2005 [Herstellung von Kunststoffverpackungen, Plastikbehälter](#) Storsack
Polska, deutsches Tochterunternehmen in Strzelin, Polen
Dolmetschpraktikum
- 1998-2002 Handelsunternehmen Antoni Kęsik in Strzelin, Polen
Praktikum im Einzelhandel

Besondere Kenntnisse und Stärken

- sehr genauer und selbständiger Arbeitsstil
- ausgeprägtes Organisationstalent
- hohes Verantwortungsbewusstsein

| | | |
|----------|-----------|-----------------------------|
| Sprachen | Polnisch: | Muttersprache |
| | Deutsch: | perfekt in Wort und Schrift |
| | Englisch: | verhandlungsfähig |
| | Russisch: | fortgeschritten |

ausgezeichnete Kenntnisse in MS Office inklusive **PowerPoint**