

Rafał Młyński* 

Ocena dwujęzyczności dziecięcej przy zastosowaniu formuły RIOT

Assessment of Childhood Bilingualism Using the RIOT Formula

Słowa kluczowe: dwujęzyczność, diagnoza, RIOT

Keywords: bilingualism, diagnosis, RIOT

Streszczenie

Międzynarodowe standardy logopedyczne przewidują różne formuły diagnozy dzieci wielojęzycznych (w tym dwujęzycznych). Jedną z nich jest formuła RIOT (*Review, Interaction, Observation, Test*), oparta na etnograficznym studium pacjenta/klienta w różnych kontekstach funkcjonowania, analizie zgromadzonej dokumentacji oraz testowaniu kompetencji językowej. Niniejszy artykuł stanowi przykład zastosowania formuły RIOT w badaniu dwujęzycznej, polsko-rosyjskiej dziewczynki (B.) z Białorusi. Przeprowadzone badania były wielokontekstową analizą dwujęzyczności dziecka, zakończoną diagnozą rosyjskich i polskich podsystemów językowych.

Abstract

International standards in speech-language pathology provide for different formulas for the diagnosis of multilingual (including bilingual) children. One of them is RIOT (*Review, Interaction, Observation, Test*), based on the ethnographic study of the patient/client in various contexts, analysis of the collected documentation and testing of linguistic competence. This work is an example of the application of the RIOT formula in the study of a bilingual, Polish-Russian girl B. from Belarus. This allowed for a multi-context analysis of the child's bilingualism, culminating in a diagnosis of Russian and Polish language subsystems.

* Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, Zakład Logopedii, ul. Gołębia 24, 31-007 Kraków; e-mail: rafal.mlynski@uj.edu.pl, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9069-0612>.

Wprowadzenie

Emigranci z Europy Wschodniej to najliczniejsze mniejszości narodowe w Polsce. Według danych z 2017 roku najwięcej z nich pochodzi z Ukrainy – szacunkowo jest to około 900 tysięcy osób [Jaroszewicz, 2018, s. 11]. Przybycie do Polski motywują oni ekonomicznie oraz politycznie (aneksja Półwyspu Krymskiego przez Federację Rosyjską, rozpoczęcie działań wojennych przeciwko prorosyjskim rebeliantom we wschodniej Ukrainie oraz tzw. Rewolucja Godności [zob. Kłymonczuk, 2015, s. 97]). Drugą co do liczebności grupę w Polsce stanowią emigranci z Białorusi. Dane Urzędu do spraw Cudzoziemców (UDSC) wskazują, iż obecnie w Polsce przebywa 21 tysięcy Białorusinów, którzy w znacznej części legitymują się Kartą Polaka. Powodem ich przyjazdu są kwestie ekonomiczne oraz edukacyjne.

Jednym ze skutków ruchów migracyjnych do Polski jest zwiększająca się liczba dzieci ukraińskich i białoruskich w przedszkolach oraz szkołach podstawowych. Ich obecność skłania do podejmowania określonych działań edukacyjnych przez wychowawców przedszkolnych oraz nauczycieli. Grupa dzieci zza wschodniej granicy Polski powinna znaleźć się w orbicie zainteresowań nie tylko osób uczących, ale również polskich logopedów. Dzieci, które przyswajają nowy dla siebie język polski w sposób sekwencyjny lub symultaniczny, mogą prezentować zaburzenia komunikacji językowej, podobnie jak dzieci jednojęzyczne. Biorąc pod uwagę brak polskich standardów postępowania logopedycznego, diagnoza i ewentualna terapia dzieci dwujęzycznych są często dużym wyzwaniem dla logopedów. Pomocą w tym zakresie mogą być światowe dezyderaty teoretyczno-aplikacyjne, szeroko opisywane przez towarzystwa logopedyczne (ASHA – *American Speech-Language-Hearing Association*, RCSLT – *The Royal College of Speech and Language Therapists*, IALP – *International Association of Communication Sciences and Disorders*) oraz w naukowej literaturze przedmiotu [Hwa-Froelich, Westby, 2003, s. 78–85; Cheng, 2006, s. 14–15; 2007, s. 10; De Lamo White, Jin, 2010, s. 613–627; Langdon, Saenz, 2015, s. 109–133].

Kluczowe elementy diagnozy dziecka dwujęzycznego

Punktem wyjścia procesu diagnostycznego dziecka dwujęzycznego powinno być przyjęcie określonego sposobu rozumienia fenomenu dwujęzyczności. Trafnym ujęciem tego problemu jest uznanie dwujęzyczności za kontinuum umiejętności językowych, których poziom może być zmieniany z biegiem czasu pod wpływem otoczenia społecznego, partnerów komunikacji oraz tematów rozmowy [Grosjean, 1989, s. 3–15; Białystok, 2001, s. 1–20]. Tak rozumiany bilingwizm implikuje włączenie w przedmiot zainteresowania logopedów dzieci, które przyswajają język w sposób symultaniczny (*Bilingual First Language Acquisition* [de Houwer, 2009, s. 5; zob. też Edwards, 2006, s. 11]) oraz sekwencyjny [McCarthy i wsp., s. 1965].

Wywiad logopedyczny dotyczący dwujęzycznego dziecka powinien prowadzić do uzyskania nie tylko informacji o jego rozwoju psychofizycznym, ale również takich, które posłużą do stworzenia biografii językowej oraz ustalenia charakterystyki użycia i ekspozycji na oba języki w konkretnych domenach [Grosjean, 2010, s. 30; Miodunka, 2015, s. 49–87]. Ustrukturyzowany wywiad porusza takie kwestie, jak: moment i sposób przyswajania języków (np. od urodzenia, w wieku przedszkolnym, szkolnym; strategia miejsca czy osoby), używany dialekt (jeśli dotyczy), języki używane w domu, przedszkolu/szkole, czas styczności z danym językiem (procentowy udział przebywania i komunikowania się z użytkownikami języków), opinia o postępach w przyswajaniu i/lub uczeniu się języka/języków, aktualna ocena znajomości obu języków [Rimikis, Smiljanic, Calandruccio, 2013, s. 793].

Ocena kompetencji w obu językach jest podstawową zasadą postępowania diagnostycznego [Bedore, Peña, 2008, s. 2; ASHA, b.r.]. Działania logopedy muszą obejmować analizę podsystemów fonetyczno-fonologicznych, morfologicznych, syntaktycznych oraz leksykalnych [Zurer-Pearson, Fernandez, Kimbrough, 1993, s. 93–120; Paradis, Genesee, 1996, s. 1–25; Goldstein, Fabiano-Smith, 2007, s. 6–31; Austin, 2009, s. 447–479]. Jej dokonanie pozwoli na diagnozę różnicową zachowań językowych dziecka – typowych dla kontaktu języków (transfer pozytywny i negatywny, trwanie języka etnicznego, mieszanie kodów, okres ciszy itp.) oraz wynikających z zaburzeń komunikacji językowej [Tzivinikou, 2005, s. 165; Kohnert, Medina, 2009, s. 219–233; Kohnert, 2013].

Procedury postępowania diagnostycznego wobec dzieci dwujęzycznych

Model BID (*Briefing – Interaction – Debriefing*)

Model BID jest trójetapowym współdziałaniem jednojęzycznego logopedy oraz znającego drugi język dziecka interpretatora [Langdon, Saenz, 2015, s. 109–133]. Interpretator pełni funkcję nie tylko językowego pośrednika między logopedą a dzieckiem i jego rodziną, ale również dokonuje interpretacji różnicowej zarejestrowanych danych językowych. Współpraca logopedy i interpretatora w modelu BID zakłada etap przygotowania (*Briefing*), wykonania zadań diagnostycznych z udziałem dwujęzycznego dziecka (*Interaction*) oraz podsumowania (*Debriefing*). Podczas przygotowania logopeda i interpretator ustalają cele spotkania z dzieckiem, poszczególne etapy działania, sposób tłumaczenia oraz narzędzia diagnostyczne. Etap spotkania z dzieckiem polega na rejestrowaniu jego wypowiedzi oraz komunikacji niewerbalnej. Podsumowanie postępowania diagnostycznego ma doprowadzić do diagnozy różnicowej między zjawiskami typowymi dla dwujęzycznego rozwoju a ewentualnymi zaburzeniami kompetencji komunikacyjnej [Młyński, Redkva, 2019, s. 453–459].

Badanie w działaniu – *Dynamic Assessment*

Dynamic Assessment jest procesem rekomendowanym przez ASHA, opartym na trzech głównych elementach: preteście, zajęciach i postteście. W tym podejściu logopeda interesuje nie tylko wynik zrealizowanego przez dziecko cudzoziemskie zadania, ale przede wszystkim obserwacja uczenia się przez nie nowych umiejętności oraz określenie jego potencjału. *Dynamic Assessment* jest działaniem rozłożonym w czasie i zorientowanym na zajęcia z uczniem/klientem. W porównaniu do BID zmienia się rola logopedy – z biernego i nastawionego na zarejestrowanie danych językowych na aktywnego, w pełni uczestniczącego w pracy z dzieckiem i pozytywnie je wzmacniającego. Ramami tego postępowania są testy: początkowy oraz końcowy [Lidz, Peña, 1996, s. 368]. Wspólne uczestnictwo w zajęciach, obserwacje logopedy oraz wykonywane przez niego testy mają doprowadzić do zróżnicowania trudności w przyswajaniu języka od tych będących rezultatem zaburzeń komunikacji [Gutierrez-Clellen, Peña, 2001, s. 215–216]. Skuteczność triady pretest – zajęcia – posttest znalazła swoje potwierdzenie w badaniach Elizabeth Peñi, Rosemary Quinn i Aquileza Iglesiasa [1992] oraz Teresy Ukrainetz i współautorów [2000].

RIOT (*Review – Interview – Observation – Test*)

Ze względu na przedmiot niniejszego artykułu formuła RIOT zostanie opisana w szerszym zakresie niż wcześniejsze.

Formuła ta wpisuje się w tzw. podejście socjokulturowe, zakładające, iż rozwój języków osoby dwujęzycznej jest zależny od wpływu danej społeczności oraz jej uwarunkowań kulturowych [De Lamo White, Jin, 2011, s. 621]. Perspektywa socjokulturowa umieszcza dziecko w [De Lamo-White, Jin, 2011, s. 622]:

- mikrosystemie, składającym się z najbliższej rodziny, rówieśników i osób z nim pracujących;
- mezosystemie, który jest wynikiem interakcji komponentów mikrosystemu;
- egzosystemie, stworzonym przez dalszych członków rodziny, kolegów, sąsiadów, ogólnodostępne usługi, z których mogą korzystać wszystkie dzieci (np. wsparcia w systemie edukacyjnym danego kraju);
- ogólnej charakterystyce kulturowej społeczności dziecka.

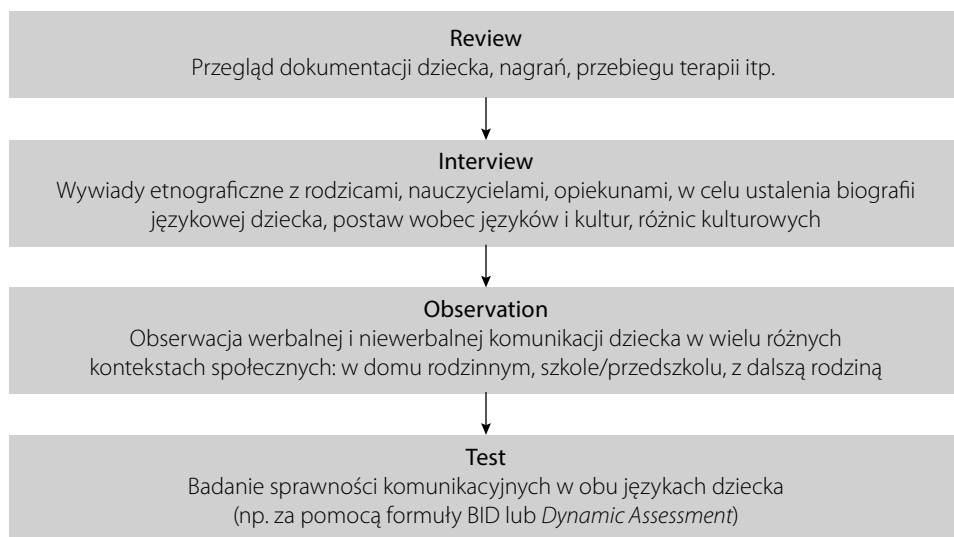
Korzystając z powyższych elementów oraz założeń badania etnograficznego, Li-Rong Cheng sformułowała wstępne wytyczne dla logopedów współpracujących z dziećmi z różnych środowisk etnicznych (Cheng, 1990, s. 113–119; Westby, Burda, Mehta, 1990, s. 102):

- obserwacja dziecka w wielu kontekstach oraz interakcjach z różnymi ludźmi;
- obserwacja przebiegu interakcji, tematów rozmów, podejmowanej aktywności;
- obserwacja powinna obejmować sytuacje, w których dziecko czuje się najlepiej i będzie miało możliwość pełnego zaprezentowania umiejętności komunikacyjnych;
- przeprowadzenie wywiadów z członkami rodziny dziecka, dotyczących interakcji rodzinnych, prezentowanych postaw i różnic kulturowych, biografii

językowej, typu dwujęzyczności; pytania powinny być otwarte, skłaniające do opisów;

- zaangażowanie się w obserwację dziecka w trakcie lekcji i określenie jego strategii konwersacyjnych oraz umiejętności pragmatycznych;
- rozmowy z nauczycielami i dyskusja nad zanotowanymi danymi.

Powyższe postulaty stały się podstawą formuły RIOT, stosowanej w celu osiągnięcia diagnozy różnicowej u dzieci dwujęzycznych (rysunek 1).



Rysunek 1. Komponenty formuły RIOT

Źródło: opracowanie własne na podstawie Cheng, 1997, s. 55–62; 2007, s. 14–15; De Lamo-White, Jin, 2011, s. 623; Kohnert, 2013, s. 158–161.

Badanie własne

Cel analizy i pytania badawcze. Metodologia badania

Celami badania były:

- charakterystyka kompetencji językowych u dwujęzycznego dziecka – w postaci analizy podsystemów językowych oraz wyróżnienia i kategoryzacji zachodzących w nich operacji;
- scharakteryzowanie dwujęzycznego rozwoju dziecka;
- ocena stosowania formuły RIOT.

Pytania badawcze:

- Jakiego rodzaju operacje językowe występują w podsystemach fonetyczno-fonologicznym, leksykalnym i gramatycznym i do której kategorii należą:

interferencji językowych, typowych dla rozwoju mowy czy zaburzeń komunikacji językowej?

- Jak przebiega dwujęzyczne wychowanie dziewczynki i jakie są jego cechy w opinii rodziców i nauczycieli?

Zastosowaną metodą badawczą było studium przypadku dwujęzycznej, mówiącej po polsku i rosyjsku, pochodzącej z Białorusi dziewczynki B. w wieku przedszkolnym (5 lat i 4 miesiące)¹. Wykorzystane techniki oraz narzędzia badania to: obserwacja, ankieta LEAP-Q², kwestionariusz badania oromotorycznego [Bauman-Waengler, 2012, s. 189–193], analiza dokumentacji, wywiady ustrukturyzowane, testy do badania mowy³ – Alony Korol *Movlennieva kartka z kartynkami: lohopedychne obstezhennia rivnia movlennievoho rozvytku dytyny*⁴ [2017] oraz Grażyny Billewicz i Brygidy Ziolo *Kwestionariusz badania mowy* [2001].

Przegląd (Review)

Badanie rozpoczęło się od przeglądu dokumentacji B. Autor artykułu zapoznał się z nauczycielską opinią „Podsumowanie obserwacji funkcjonowania dziecka w grupie przedszkolnej (4–5-latków)” oraz notatką przedszkolnego logopedy.

Ze zgromadzonej dokumentacji wynika, iż B. jest dzieckiem dobrze rozwijającym się w obszarze fizycznym, emocjonalnym oraz społecznym. W karcie przedszkolnej (z czerwca 2020 roku, gdy była w grupie swojej pierwszej wychowawczyni razem z dziećmi czteroletnimi) zawarte są również informacje dotyczące komunikacji dziecka:

Mówi głośno i wyraźnie. Odpowiada na zadane jej pytania. [...] Zna wszystkie samogłoski, czyta je oraz różnicuje względem siebie. Potrafi przeczytać sekwencję złożoną z różnych samogłosek. Prawidłowo dzieli wyrazy na sylaby za pomocą klaskania. Wskazuje właściwą liczbę sylab w wyrazie. [...] Posługuje się pojęciami: nad, pod, obok. [...] Śpiewa poznane piosenki zarówno w języku polskim, jak i angielskim. Rozumie proste polecenia kierowane do niej w języku obcym oraz powtarza wybrane zwroty i wyrazy.

Raport z badania testem do badań przesiewowych mowy dla dzieci w wieku przedszkolnym autorstwa Iwony Michalak-Widery i Katarzyny Węsierskiej [2014] zawierał informacje, iż B. prezentowała prawidłowy rozwój mowy w języku polskim w zakresie odbioru i nadawania mowy. Dziewczynka poprawnie wskazywała desygnaty przedmiotów oraz zwierząt, rozumiała kierowane do niej pytania. Prawidłowo

1 Znaczenie metody studium przypadku w badaniach i dydaktyce logopedycznej w szczegółowy sposób opisała Agnieszka Banaszkiewicz [2015, s. 371–378].

2 *The Language Experience and Proficiency – Questionnaire* [Marian, Blumenfeld, Kaushanskaya, 2007, s. 940–967].

3 Przywołane kwestionariusze do badania mowy sprawdziły się w badaniach procesów fonologicznych u dzieci w wieku przedszkolnym, mówiących po polsku i ukraińsku [Dębski, Młyński, Redkva, 2020, s. 5].

4 Test dostosowano do badania rosyjskiego podsystemu fonetyczno-fonologicznego.

nazywała desygnaty, tworzyła rozbudowane zdania, gdy komentowała kolejne zadania w teście. Nie stwierdzono parafunkcji w obrębie jej sprawności artykulacyjnej. Podsystem fonetyczno-fonologiczny języka polskiego odpowiadał etapowi rozwoju mowy u dzieci jednojęzycznych.

Wywiad (*Interaction*)

W tej części przeprowadzono wywiad z aktualnym wychowawcą dziecka. Nauczyciel potwierdził dane z wcześniejszej karty przedszkolnej – w grupie dzieci pięcioletnich B. funkcjonuje dobrze, zachowuje się prawidłowo w kontekstach interakcyjnych i nie wykazuje trudności komunikacyjnych. Według niego: „Językowo jest płynna. Czasem, gdy ma problem z jakimś słowem lub rozumieniem – co zdarza się bardzo rzadko – to pyta swobodnie albo mówi – *jak to się mówi po polsku?*”.

Kwestionariusz LEAP był formą interakcji z rodzicem dziecka. Dwujęzyczność B. była możliwa dzięki zastosowaniu strategii miejsca – w domu wraz z rodzicami rozmawia tylko w języku rosyjskim, natomiast interakcje z Polakami w przedszkolu spowodowały przyswajanie języka polskiego. Bilingwizm dziewczynki można także scharakteryzować jako symultaniczny, ponieważ język polski przyswajała od 8. miesiąca życia. Gdy miała 2,5 roku, prezentowała rozwojową niepełność mówienia⁵, która ustąpiła po pięciu miesiącach. Dziewczynka uczy się czytać w języku polskim, rozpoznaje pojedyncze litery z rosyjskiego alfabetu. Matka B. oceniła ekspozycję córki na 50% w obu językach, podobnie jak identyfikację z polską i białoruską kulturą. Mówienie w obu językach oceniła bardzo wysoko, podobnie jak rozumienie, choć w tym przypadku język polski wyżej niż rosyjski. Czynniki, które najbardziej wpływają na przyswajanie polszczyzny, to kontakty z kolegami, nauka czytania oraz oglądanie telewizji. Natomiast w odniesieniu do rosyjskiego są to kontakty z rodziną, słuchanie czytanych tekstów oraz oglądanie telewizji.

Obserwacja (*Observation*)

Obserwacja dziecka została przeprowadzona podczas zajęć w grupie rówieśników i podczas badania po polsku i rosyjsku. Ze względu na sytuację rodzinną nie było możliwości oglądania B. w jej domu. Obserwacja w przedszkolu potwierdziła opinie wychowawców przedszkolnych – dziewczynka prawidłowo inicjowała interakcje, w pełni komunikowała się z nauczycielem oraz rówieśnikami. W trakcie badań logopedycznych chętnie rozmawiała z logopedą oraz interpretatorem, swobodnie komentowała kolejne obrazki z testów.

⁵ O rozwojowej niepełności mowy pisała Wanda Kostecka [2017, s. 147–163].

Ewaluacja (Test)

Badanie poprzedzono oceną funkcji oromotorycznych – ich stan był normatywny. Przeprowadzona ocena kompetencji językowej w języku rosyjskim pozwoliła wysunąć następujące wnioski (tabela 1).

Tabela 1. Charakterystyka podsystemów w języku rosyjskim u dziewczynki B.

Podsystem fonetyczno-fonologiczny ^a	Ukształtowana i prawie zachowana fonetyka – sporadyczne interferencje z języka polskiego, np. twarda spółgłoska [l] ^b pomiędzy samogłoskami jest zlabializowana i przypomina polskie [w] w wyrazach [akuwa], [juwa]; [gʲ] w wyrazie [gʲipapatam] realizowane jako [x].
Podsystem leksykalny	Więcej interferencji z języka polskiego; przy prezentacji materiału obrazkowego B. podawała najpierw polski odpowiednik, nie zawsze знаła go po rosyjsku, np. pol. <i>minka</i> – ros. улыбка, pol. <i>kura</i> – ros. курица; pol. <i>kangur</i> – ros. кенгуру; pol. <i>chomik</i> – ros. хомяк; pol. <i>wazon</i> – ros. ваза; pol. <i>dynia</i> – ros. тыква. W niektórych podawanych polskich wyrazach można było dostrzec interferencje z języka rosyjskiego, np. <i>nosorożec</i> realizowany był jako <i>nasarɔʒec</i> ; w wyrazie <i>lizak</i> nastąpiło przeniesienie akcentu na ostatnią sylabę – <i>lʲizak</i> . Przy braku znajomości rosyjskiego wyrazu (анст, юла) posługiwała się peryfrazą.
Podsystem gramatyczny	Zachowane struktury składniowe; B. prawidłowo formułowała zdania przy tworzeniu narracji oraz spontanicznym wypowiedzianiu się.

^a W trakcie analizy odwoływano się do inwentarza fonetycznego zaproponowanego przez Irenę Yanushevskaya oraz Daniela Bunčicia [2015].

^b Alfabet fonetyczny IPA.

Źródło: opracowanie własne na podstawie zebranych danych.

Wnioski z polskojęzycznego badania zaprezentowano w tabeli 2.

Tabela 2. Charakterystyka podsystemów w języku polskim u dziewczynki B.

Podsystem fonetyczno-fonologiczny ^a	Ukształtowana i prawie zachowana fonetyka – sporadyczne interferencje: [dʒ]: [z] w wyrazie [dʒvonek]; [r]: [p] w wyrazie [rɛŋkaviʲfci]; depalatalizacja [c] w wyrazie [wɔcɛtɕ].
Podsystem leksykalny	Peryfraza <i>zapalki – pałki do ognia</i> .
Podsystem gramatyczny	Zachowane struktury składniowe; prawidłowo formułowała zdania przy tworzeniu narracji oraz spontanicznym wypowiedzianiu się.

^a W trakcie analizy odwoływano się do inwentarza fonetycznego zaproponowanego przez Wiktora Jassemę [2003].

Źródło: opracowanie własne na podstawie zebranych danych.

Do oceny umiejętności komunikacyjnych w języku polskim posłużono się również standaryzowanymi *Kartami Oceny Logopedycznej Dziecka – KOLD* [Gruba, 2017]. Nie jest to test dedykowany dzieciom dwujęzycznym, jednak w światowych standardach dopuszcza się stosowanie takich narzędzi w przypadku braku instrumentów do dwujęzycznej oceny [Hegde, Maul, 2006, s. 348].

W zakresie **rozumienia mowy** dziewczynka plasowała się na poziomie wysokim – nie miała kłopotów ze wskazaniem przymiotników, czasowników, rzeczowników i przysłówków po usłyszeniu polecenia złożonego. Potrafiła również dostrzec nielogiczność w zdaniach oraz ułożyć pięcioelementową historijkę.

Nadawanie mowy było u B. na poziomie prawidłowym – wymieniała rzeczowniki z kategorii pojazdów, czasowniki z grona czynności wykonywanych w przedszkolu, przymiotniki określające zabawki oraz tworzyła narrację na podstawie ilustracji. **Reakcje słuchowe** prezentowały się na poziomie wysokim – B. dobierała rymy, wyodrębniała głoskę w nagłosie wyrazu, zapamiętywała rymujące się wierszyki oraz dokonywała analizy i syntezy sylabowej. W obszarze nadawania mowy pojawiały się nieliczne braki leksykalne.

Podczas badania nie zanotowano żadnych odstępstw w zakresie **funkcji oromotorycznych** – prawidłowo funkcjonowały: układ fonacyjno-oddechowo-artykulacyjny oraz żucie i połykanie. W obszarze **pragmatyczno-społecznym** umiejętności plasowały się na poziomie wysokim – dziewczynka wyrażała prośby, rozkazy, składała życzenia i brała udział w naprzemiennym dialogu kierowanym.

Wyniki badania

Zastosowanie formuły RIOT pozwoliło odpowiedzieć na postawione pytania badawcze:

1. Jakiego rodzaju operacje językowe występują w podsystemach fonetyczno-fonologicznym, leksykalnym i gramatycznym i do której kategorii należą: interferencji językowych, typowych dla rozwoju mowy czy zaburzeń komunikacji językowej?
2. Jak przebiega dwujęzyczne wychowanie dziewczynki i jakie są jego cechy w opinii rodziców i nauczycieli?

Ad 1. U dziewczynki zaobserwowano opanowanie podsystemów fonetyczno-fonologicznych oraz obecne w nich interferencje międzyjęzyczne, podobnie jak w przypadku podsystemów leksykalnych. W obrębie wszystkich podsystemów nie zaobserwowano operacji typowych dla rozwijającego się języka, a niezwiązanych z dwujęzycznością polsko-rosyjską. Nie zanotowano żadnych zaburzeń mowy.

Ad 2. Opinie rodzica oraz nauczycieli B. pozwalają wysunąć wniosek, iż jej rozwój przebiega w sposób harmonijny i oczekiwany. Konsekwentne stosowanie strategii miejsca pozwoliło na efektywne wykształcenie u dziewczynki dwujęzyczności symultanicznej, bez braków komunikacyjnych w różnych domenach interakcyjnych. Dwujęzyczne wychowanie dziecka doprowadziło do porównywalnej biegłości w obu językach, z udziałem niewielkich interferencji. Ze względu na proces skolaryzacji bilingwizm B. jest nieznacznie dominujący w języku polskim. Powyższe obserwacje zostały potwierdzone dzięki użyciu wspomnianych testów logopedycznych.

Wnioski

Zastosowanie formuły RIOT okazało się skuteczne na dwóch płaszczyznach. Pozwoliło na zebranie dużej ilości danych, które posłużyły do oceny językowych umiejętności dziecka. Oprócz tego okazało się, iż RIOT jest paradygmatem, który może być użyteczny dla polskich logopedów, chcących przeprowadzić na przykład wstępną diagnozę dziecka dwujęzycznego. Formułę tę cechuje swoista elastyczność – poszczególne elementy mogą być dowolnie pogłębiane w celu rozszerzenia wiedzy o konkretny wycinek (np. biografia językowa bądź zaburzenia komunikacji) lub nieco ograniczane (np. możliwość obecności logopedy w domu rodzinnym dziecka). W opinii autora niniejszego artykułu dużym wyzwaniem dla logopedy jest zorganizowanie dwujęzycznej diagnozy z udziałem interpretatora. Rozwiązaniem tego problemu może być nawiązanie kontaktu z neofilologiem. Stosowanie przez logopedów formuły RIOT jest również przykładem wzbogacania swojego warsztatu pracy, potrzebnym w obliczu dużej liczby dzieci emigrantów w polskich przedszkolach i szkołach.

Literatura

- ASHA: American Speech-Language-Hearing Association, <http://asha.org> (dostęp: 14.10.2020).
- Austin J., 2009, *Delay, interference and bilingual development: The acquisition of verbal morphology in children learning Basque and Spanish*, „International Journal of Bilingualism”, vol. 13(4), s. 447–479.
- Banaszkiewicz A., 2015, *Studium przypadku (case study) jako metoda badań logopedycznych*, [w:] S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, s. 364–380.
- Bauman-Waengler J., 2012, *Articulatory and Phonological Impairments: A Clinical Focus*, Boston: Pearson Education.
- Bedore L., Peña E., 2008, *Assessment of bilingual children for identification of language impairment: current findings and implications for practice*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, no. 11, s. 1–29.
- Bialystok E., 2001, *Bilingualism in development. Language, Literacy & Cognition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Billewicz G., Ziolo B., 2012, *Kwestionariusz badania mowy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Cheng L., 1990, *The identification of communicative disorders in Asian-Pacific students*, „Journal of Childhood Communication Disorders”, vol. 13(1), s. 113–119.
- Cheng L., 1997, *Diversity: challenges and implications for assessment*, „Journal of Children Communication Development”, vol. 19, no. 1, s. 55–62.
- Cheng L., 2006, *Lessons from the Da Vinci Code: Working with Bilingual/Multicultural Children and Families*, „ASHA Leader”, vol. 11(13), s. 14–15.
- Cheng L., 2007, *Improve your assessment of bilingual clients with communication disorders*, „Therapy Insider”, no. 37, s. 10.

- De Lamo White C., Jin L., 2007, *Evaluation of speech and language assessment approaches with bilingual children*, „International Journal Language & Communication Disorders”, vol. 46(6), s. 613–627.
- Dębski R., Młyński R., Redkva M., 2020, *The phonological skills of bilingual preschool children speaking Polish and Ukrainian in Poland*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1791047>
- Edwards J., 2006, *Foundations of bilingualism*, [w:] T.K. Bhatia, W.C. Ritchie (red.), *The Handbook of Bilingualism*, Oxford: Blackwell, s. 7–31.
- Goldstein B., Fabiano-Smith L., 2007, *Assessment and intervention for bilingual children with phonological disorders*, „ASHA Leader”, vol. 12(2), s. 6–31.
- Grosjean F., 1989, *Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person*, „Brain and Language”, vol. 36(1), s. 3–15.
- Grosjean F., 2010, *Bilingual. Life and reality*, Cambridge–London: Harvard University Press.
- Gruba J., 2017, *KOLD – Karty Oceny Logopedycznej Dziecka*, Gliwice: Wydawnictwo Komlogo.
- Gutierrez-Clellen V., Peña E., 2001, *Dynamic Assessment of Diverse Children*, „Language, Speech, and Hearing Services in Schools”, vol. 31(4), s. 212–224.
- Hegde M., Maul Ch., 2006, *Language disorders in children: an evidence-based approach to assessment and treatment*, Fresno: Pearson.
- Houwer A. de, 2009, *Introduction to Bilingual Development*, Bristol–Buffalo–Toronto: Multilingual Matters.
- Hwa-Froelich D., Westby C., 2003, *Considerations when working with interpreters*, „Communication Disorders Quarterly”, vol. 24(2), s. 78–85.
- IALP: International Association of Communication Sciences and Disorders, <http://ialpasoc.info> (dostęp: 14.10.2020).
- Jaroszewicz M., 2018, *Migracje z Ukrainy do Polski. Stabilizacja trendu*, Warszawa: Ośrodek Studiów Wschodnich.
- Jassem W., 2003, *Illustration of the IPA: Polish*, „Journal of International Phonetic Association”, vol. 33(1), s. 103–107.
- Kłymonczuk W., 2015, *Ukraina w poszukiwaniu wolności – od Rewolucji Godności do wyborów parlamentarnych w 2014 roku*, „Wschód Europy”, nr 1(2), s. 93–105.
- Kohnert K., 2013, *Language disorders in bilingual children and adults*, San Diego: Plural Publishing Inc.
- Kohnert K., Medina A., 2009, *Bilingual children and communication disorders. A 30-year research retrospective*, „Seminars in Speech and Language”, vol. 30(4), s. 219–233.
- Korol A., 2017, *Movlennieva kartka z kartynkami: lohopedychne obstezhennia rivnia movlennievoho rozvytku dytyny*, Ternopil: Mandrivets.
- Kostecka W., 2017, *Diagnoza i terapia logopedyczna dziecka z wczesną niepełnością mowy – studium przypadku*, [w:] A. Myszka, K. Bieńkowska, I. Marczykowska (red.), *Głos – Język – Komunikacja 4. Funkcjonowanie społeczne dzieci z problemami komunikacyjnymi*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 147–163.
- Langdon H., Saenz T., 2015, *Working with interpreters and translators*, San Diego: Plural Publishing Inc.
- Lidz C., Peña E., 1996, *Dynamic assessment: the model, its relevance as a nonbiased approach, and its application to Latino American preschool children*, „Language, Speech, and Hearing Services in Schools”, vol. 27(4), s. 367–372.
- Marian V., Blumenfeld H., Kaushanskaya M., 2007, *The language experience and proficiency questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals*, „Journal of Speech Language and Hearing Research”, vol. 50(4), s. 940–967.

- McCarthy K., Mahon M., Rosen S., Evans B., 2014, *Speech perception and production by sequential bilingual children: a longitudinal study of voice onset time acquisition*, „Child Development”, vol. 85(5), s. 1965–1980.
- Michalak-Widera I., Węsierska K., *Test do badań przesiewowych mowy*, Katowice: Unikat 2.
- Miodunka W., 2015, *Biografia językowa jako jedna z metod badania dwujęzyczności*, [w:] R. Dębski, W. Miodunka (red.), *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 49–87.
- Młyński R., Redkva M., 2019, *Diagnoza logopedyczna kompetencji językowych u wielojęzycznych dzieci z Ukrainy*, „Logopedia Silesiana”, nr 8, s. 448–460.
- Paradis J., Genesee F., 1996, *Syntactic acquisition in bilingual children: autonomous or independent?*, „Studies in Second Language Acquisition”, no. 18, s. 1–25.
- Peña E., Bedore L., Kester E., 2016, *Assessment of language impairment in bilingual children using semantic tasks: two languages classify better than one*, „International Journal Language & Communication Disorders”, vol. 51(2), s. 192–202.
- Peña E., Quinn R., Iglesias A., 1992, *The application of dynamic assessment: a nonbiased procedure*, „Journal of Special Education”, vol. 26(3), s. 269–280.
- RCSLT: The Royal College of Speech and Language Therapists, <http://rcslt.org> (dostęp: 14.10.2020).
- Rimikis S., Smiljanic R., Calandruccio L., 2013, *Nonnative English speaker performance on the Basic English Lexicon (BEL) sentences*, „Journal of Speech, Language and Hearing Research”, vol. 56, s. 792–804.
- Tzivnikou S., 2005, *Identification and differential diagnosis of developmental speech problems in a bilingual child*, „Early Child Development and Care”, vol. 175(2), s. 165–178.
- UDSC: Urząd do spraw Cudzoziemców, <http://udsc.gov.pl> (dostęp: 8.10.2020).
- Ukrainetz T., Harpell S., Walsh C., Coyle C., 2000, *A preliminary investigation of dynamic assessment with Native American kindergartners*, „Language, Speech and Hearing Services in Schools”, no. 31, s. 142–154.
- Westby C., Burda A., Mehta Z., 1990, *Asking the right questions in the right ways – strategies for ethnographic interviewing*, „Journal of Childhood Communication Disorders”, vol. 13(1), s. 101–111.
- Yanushevskaya I., Bunčić D., 2015, *Illustrations of the IPA: Russian*, „Journal of the International Phonetic Association”, vol. 45(2), s. 221–228.
- Zurer-Pearson B., Fernandez S., Kimbrough O., 1993, *Lexical development in bilingual infants and toddlers: comparison to monolingual norms*, „Language Learning”, vol. 43(1), s. 93–120.



© by the author, licensee Łódź University – Łódź University Press, Łódź, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC-BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

Data złożenia: 22.10.2020. Data przyjęcia: 13.11.2020.