

dr Iwona Michalak-Widera

mgr Iwona Bijak

Postępowanie logopedyczne z dzieckiem wielojęzycznym. Studium przypadku

Artykuł porusza problem wielojęzyczności na podstawie studium przypadku dziecka obcującego na co dzień z czterema językami. Dziecko wykazuje problemy językowe w każdym języku, którym się posługuje, wymaga zatem wieloletniej terapii logopedycznej. Dziewczynka ma trzy lata, jej matka jest Polką i komunikuje się z dzieckiem w języku polskim, ojciec jest Francuzem i podejmuje kontakty werbalne z córką w języku francuskim. Rodzina mieszka w Pradze, więc ma codzienny kontakt z językiem czeskim. Dziecko uczęszcza do przedszkola, w którym językiem wiodącym jest angielski. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie – w odniesieniu do literatury przedmiotu i doświadczenia w pracy z dziećmi wielojęzycznymi – propozycji postępowania logopedycznego z dzieckiem wychowującym się w wielojęzycznym środowisku.

Wstęp

Wielojęzyczność osób dorosłych, najogólniej określana jako posługiwanie się przez daną osobę co najmniej dwoma językami (KURCZ, 2005; LIPIŃSKA, 2003), jest umiejętnością wysoko cenioną przez jednojęzycznych użytkowników. Specjaliści dziedziny podkreślają, że wczesne kontakty językowe z naturalnym, wielokulturowym środowiskiem predestynują do biegłej sprawności w posługiwaniu się nawet kilkoma językami w życiu dorosłym. Z praktyki logopedycznej wynika, że niektóre małe dzieci, przebywające w dwu- i wielojęzycznym otoczeniu, wykazują duże trudności z werbalną komunikacją. Rozwój mowy opóźnia się, co prowadzi do frustracji rodziców i podejmowania przez nich działań dodatkowo utrudniających przyswajanie języków. Promowanie zasad odpowiedniego postępowania z małymi wielojęzycznymi dziećmi i, w wielu przypadkach, kilkuletnia terapia logopedyczna, rokują pozytywnie.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie diagnozy i propozycji postępowania logopedycznego z dzieckiem wychowującym się w wielojęzycznym środowisku na przykładzie trzyletniej dziewczynki, obcującej na co dzień z czterema językami: polskim, francuskim, czeskim, angielskim.

Problemy teoretyczne

Wielojęzyczność jest rozumiana jako wykorzystywanie wszystkich sprawności języka ojczystego i kolejnych, a także częste używanie tych języków w różnych sytuacjach komunikacyjnych (LIPIŃSKA, 2003: 115). Małgorzata Ročławska-Daniluk zwraca uwagę, że

(...) dwujęzyczność nie jest prostym połączeniem dwóch jednojęzyczności. Kompetencje językowe osoby dwujęzycznej objawiają się inaczej niż osoby jednojęzycznej. (ROČŁAWSKA-DANILUK, 2006: 60).

W literaturze przedmiotu odnaleźć można wiele podziałów wielojęzyczności (w zawężeniu – dwujęzyczności). Klasycznym podziałem jest podział dwujęzyczności Uriela Weinreicha na współrzedną (czystą), w której dostęp do znaczeń słów z dwóch języków jest rozdzielny, złożoną (mieszaną), w której mamy do czynienia z dostępem do wspólnego dla obu języków leksykonu znaczeń i podporządkowaną, w której następuje tłumaczenie znaczeń z drugiego języka na pierwszy. Ida Kurcz wyróżnia wielojęzyczność zrównoważoną (kompetencja w każdym języku jest taka sama) i pełną (kompetencja językowa i komunikacyjna są we wszystkich językach rozwinięte w mowie i piśmie) (KURCZ, 2005: 196). W przypadku dwujęzyczności dzieci stosuje się kryterium czasu wprowadzenia drugiego języka i wyróżnia się dwujęzyczność równoczesną (wprowadzenie L2 przed trzecim rokiem życia) i sukcesywną (wprowadzenie L2 po trzecim roku życia) (op. cit.: 198). Krystyna Wróblewska-Pawlak przytacza podział Josiane F. Hamersa i Michela Blanca, w którym badacze biorą pod uwagę pięć różnych kryteriów. Poniższa tabela prezentuje ten podział (WRÓBLEWSKA-PAWLAK, 2004).

Tabela 1. Rodzaje dwujęzyczności i kryteria ich wydzielenia.

KRYTERIUM	RODZAJE DWUJĘZYCZNOŚCI
relacje między mową a myśleniem	współrzędna / złożona
poziom kompetencji w obu językach	zrównoważona / dominująca
wiek przyswajania L1 i L2	Wczesna / wieku dorastania / dorosłych
status społeczno-kulturowy obu języków	wzbogacająca / zubażająca
tożsamość kulturowa osoby dwujęzycznej	dwukulturowa / monokulturowa (L1) / akulturowa (L2)

Oprac. na podstawie: WRÓBLEWSKA-PAWLAK, 2004.

W prezentowanym przypadku u badanego dziecka można stwierdzić wielojęzyczność wczesną, mieszaną oraz równoczesną dla wszystkich języków, ponieważ zostały one wprowadzone do trzeciego roku życia.

Wielojęzyczność (dwujęzyczność) u dzieci jest zjawiskiem innym niż wielojęzyczność u dorosłych. Wiąże się to z kryterium czasu rozpoczęcia nauczania kolejnego języka. Dzieci dwujęzyczne, mające codzienny kontakt z językiem L2 w okresie krytycznym – czyli w czasie największej wrażliwości na bodźce językowe, trwającym od pierwszego roku życia do okresu pokwitania – przyswajają go w sposób automatyczny, bez większego wysiłku. Dorosli, aby posługiwać się drugim językiem, muszą się go nauczyć, czyli użyć motywacji i systematycznych ćwiczeń do jego opanowania (KURCZ, 2005: 204).

W nabywaniu przez dziecko kolejnego języka pomagają strategie: osoby – jedna osoba mówi do dziecka w jednym języku, miejsca – jeden język obowiązuje w jednym miejscu, czasu – dany język jest używany w określonych dniach lub porach dnia, przemienna – dany język jest używany przez dłuższy czas, potem następuje zmiana języka (op. cit.: 198). Z badań wynika, że dziecko już w wieku 2 – 3 lat jest w stanie przełączać kod w zależności od języka swojego rozmówcy (LIPIŃSKA 2003: 47; ROCLAWSKA-DANILUK, 2006: 60). W pierwszych dwóch latach edukacji wielojęzycznej dziecko może mieszać kody, ale jest to proces naturalny. Rodzice, którzy stanęli przed problemem przekazania swojemu dziecku kilku języków, powinni wykorzystać naturalne predyspozycje najmłodszych do opanowania różnych systemów językowych (np. aspekt fonologiczny ujawnia się już u niemowląt, stąd możliwość przyswojenia prawidłowej melodii danego języka – w dorosłym życiu jest to niemożliwe i mówimy wtedy o tzw. *obcym akcencie*¹).

¹ O szczególnym miejscu systemu fonetyczno-fonologicznego oraz roli słuchu mownego w opanowaniu języka polskiego w środowisku wielojęzycznym pisze Liliana Madelska, :

Lekki obcy akcent w polszczyźnie pozwala odgadnąć, jakie jest pochodzenie mówiących, lecz zazwyczaj nie prowadzi do zaburzeń komunikacji. Powstaje więc pytanie, czy warto, aby logopedzi i glottodydaktyce w ogóle

Nabywanie przez dziecko kilku języków niesie ze sobą wiele korzyści, ale również powoduje różnego rodzaju problemy, z którymi muszą zmierzyć się mali użytkownicy języków a także ich opiekunowie.

Na korzyści wynikające z wielojęzyczności zwraca uwagę wielu badaczy, zachęcając tym samym do rozwijania umiejętności posługiwania się kilkoma językami. Do najważniejszych pozytywnych aspektów wielojęzyczności należą (KURCZ, 2005: 203; CZAJKOWSKA, 2013):

- 1) bardziej rozwinięty mechanizm kontroli uwagi w procesach przetwarzania informacji niepewnych, mylących (związany z pamięcią proceduralną) niż u dzieci jednojęzycznych (przy zadaniach z zakresu pamięci deklaratywnej nie widać przewagi dzieci wielojęzycznych) – zdolność ta utrzymuje się przez całe życie, pod warunkiem używania wszystkich języków,
- 2) większa kreatywność w rozwiązywaniu problemów,
- 3) większa wrażliwość na różne zjawiska językowe, łatwość tworzenia nowych pojęć i nauki kolejnych języków,
- 4) wspieranie rozwoju inteligencji,
- 5) forma inwestycji w przyszłość dziecka,
- 6) możliwość poznania wielu kultur.

Wśród problemów wiążących się z wielojęzycznością dominują te natury lingwistycznej, psychologicznej oraz społecznej, m. in. (CIESZYŃSKA, 2006: 48 – 49, 53 – 54; CZAJKOWSKA, 2013):

- 1) kłopot z kształtowaniem własnej tożsamości oraz wyborem języka wewnętrznego,
- 2) trudność w przekazywaniu wartości moralnych, religijnych w języku mniejszości i związane z tym problemy wychowawcze (wybór języka to wybór sposobu patrzenia na świat),
- 3) potrzeba dużego wysiłku ze strony rodziców, by kontrolować proces nabywania kolejnego języka,

zajmowali się takim problemem. Wszystko zależy od tego, jaką funkcję ma spełniać znajomość języka polskiego. Jeśli chodzi o to, by latem porozmawiać z dziadkami, już powierzchowna znajomość języka jest w praktyce wystarczającym narzędziem komunikacji. Jeśli natomiast chcemy, aby dziecko opanowało wszystkie sprawności, również czytanie i pisanie, powinniśmy najpierw zapewnić mu optymalne warunki do opanowania polskiego systemu fonetyczno-fonologicznego. (MADELSKA L., 2010: 24.)

- 4) ryzyko zaniedbywania języka ojczystego lub submersji (wchłonięcia L1 przez L2 – język większości),
- 5) zaburzenia mowy, mogące pogorszyć sytuację komunikacyjną dziecka po wprowadzeniu drugiego języka,
- 6) frustracja wywołana złym sposobem nabywania nowego języka i związane z nią zachowania agresywne bądź pasywne.

Profilaktyka oraz terapia logopedyczna mają na celu rozwój językowy dziecka z wielojęzycznego środowiska. Logopedzi powinni stosować i przekazywać rodzicom odpowiednie zasady postępowania z dzieckiem wielojęzycznym. Należy (CIESZYŃSKA, 2006: 47 – 48, 50 – 51; ROCLAWSKA-DANILUK, 2006: 61):

- 1) włączyć środowisko rodzinne w logopedyczną pomoc dziecku wielojęzycznemu – najlepsze efekty uzyskuje się w sytuacjach naturalnych,
- 2) porozumiewać się z dzieckiem konsekwentnie (wykorzystujemy strategie nabywania kolejnego języka),
- 3) umożliwiać osłuchiwanie się dziecka z danym językiem w różnych sytuacjach, także poza domem,
- 4) działać przez zabawę, która pozwala oswoić się z przechodzeniem z jednego kodu na drugi,
- 5) wykorzystywać codzienne sytuacje – języka najlepiej uczyć się kontekstowo, poznając intencję rozmówcy,
- 6) świadomie stwarzać dziecku możliwość interakcji, by mogło przyswajać język poprzez naśladowanie (odwracanie ról), dostrzeganie analogii,
- 7) najpierw uczyć rozumienia mowy, potem mówienia, następnie czytania i pisanie,
- 8) nie mieszać języków w jednej wypowiedzi – nie używać zwrotów z dwóch języków naprzemiennie,
- 9) kłaść nacisk na umiejętności analityczne – wspomaga to rozwój kompetencji językowej w nowym języku,
- 10) rozwijać kompetencję komunikacyjną (dostosowanie sposobu mówienia do sytuacji),
- 11) poszerzać słownictwo w drugim (kolejnym) języku,
- 12) dobrze opanować język ojczysty (L1), co stwarza lepsze warunki dla przyswajania L2.

Często zdarza się, że dziecko wybiera sobie język dominujący. Spowodowane jest to wieloma czynnikami, np. liczbą osób posługujących się danym językiem, statusem tego języka w środowisku zewnętrznym i wewnętrznym, emocjonalnym stosunkiem do osób posługujących się wybranym językiem (w tym najbliższej rodziny), a także najważniejszym – potrzebą komunikacyjną, jaką ma dziecko. Postawa rodzicielska może determinować wybór języka dominującego, kierunkować procesy nabywania pozostałych języków oraz zapobiec *submersji*, czyli wchłonięciu pierwszego języka przez drugi, który jest językiem większości (CIESZYŃSKA, 2006: 54; KURCZ, 2005: 200).

Studium przypadku – dane z wywiadu

Opisywane w tej pracy studium przypadku dotyczy 3-letniej dziewczynki nieposiadającej rodzeństwa. Matka Polka, z wykształcenia romanistka, komunikuje się z dzieckiem w języku polskim, zaś z mężem w języku francuskim. Ojciec dziewczynki jest Francuzem, nieznającym języka polskiego, stąd kontakty werbalne z córką podejmuje w języku francuskim. Do drugiego roku życia dziecko przebywało we Francji pod stałą opieką niepracującej matki. Od roku dziewczynka mieszka z rodzicami w stolicy Czech, Pradze, z powodu oddelegowania ojca do pracy w ambasadzie francuskiej. Dziecko uczęszcza do przedszkola dla pracowników placówek dyplomatycznych Pragi, w którym językiem wiodącym jest angielski. Dziewczynka poza przedszkolem – w sytuacjach towarzyskich i zabawowych, np. na placach zabaw – przebywa w środowisku dzieci i osób dorosłych posługujących się językiem czeskim. Z wywiadu z matką wynika, że dziewczynka urodziła się o czasie i jej stan ogólny po urodzeniu był dobry. Dziecko otrzymało 10 punktów w skali Apgar. Od urodzenia było karmione piersią. Obecnie 3-latka samodzielnie potrafi pić z kubków (bez ustnika) i jeść, posługując się łyżką i widelcem. Odgryza i żuje pokarmy stałe. Dziewczynka chorowała wyłącznie na typowe dziecięce dolegliwości. W wieku około 6. miesięcy zaczęła gaworzyć, a przed ukończeniem roku chodzić. Ze względu na brak rozwoju mowy, w drugim roku życia przebadany został słuch dziecka, wyniki nie wykazały żadnych odchyień od normy. Oboje rodzice dbają o wszechstronny rozwój dziewczynki, posiadają dostateczną wiedzę na ten temat. Dostarczają jej odpowiednich wzorców dla prawidłowego rozwoju mowy (rodzice nie mają wad wymowy). W kontaktach z dzieckiem używają prostego słownictwa, mówią wyraźnie, w tempie odpowiednim dla percepcji małego dziecka.

Zadają pytania, ale po chwili odpowiadają za dziecko. Podczas wypowiedzi kierowanych do dziecka, utrzymują kontakt wzrokowy. Sprawiają wrażenie troskliwych rodziców, dla których dobro dziecka jest najważniejsze. Dziewczynka wychowywana jest nie tylko w bardzo dobrych warunkach materialny, ale również prawidłowe postawy rodzicielskie, zarówno matki jak i ojca, stwarzają odpowiednie warunki dla rozwoju psychospołecznego badanego dziecka.

Tabela 2. Wielojęzykowe środowisko dziecka.

Oprac. własne na podstawie studium przypadku.

Diagnoza logopedyczna – badanie logopedyczne uzupełnione obserwacją dziecka

Dziewczynka w chwili badania logopedycznego miała 3 lata i 2 miesiące. Dziecko nie posługiwało się mową werbalną poza kilkoma dźwiękami onomatopeicznymi. Sprawnie komunikowało się z rodzicami gestami, wspartymi odgłosami niewerbalnymi lub płaczem, jako wyrazem sprzeciwu bądź próbą egzekwowania żądań. Było drobnej postury, pogodne, nie wykazywało zachowań agresywnych. Prezentowało dużą sprawność ruchową i manualną, zgrabnie poruszało się w pomieszczeniu. Zachowywało się poprawnie, przedmioty użyte w zabawach chętnie chowało na miejsce. Nie miało problemów z samoobsługą oraz prostymi czynnościami higienicznymi. W wywiadu z matką wynikało, że w domu chętnie podejmuje aktywność plastyczną w postaci rysowania, malowania, lepienia. Podczas badania dziecko prawidłowo posługiwało się przyborami do rysowania i nożyczkami. Sprawnie naśladowało rysowanie koła i krzyżyka. Potrafiło ciąć nożyczkami wzdłuż uprzednio rysowanych 3. centymetrowych linii. Powyższe czynności dziewczynka wykonywała prawą ręką, co wskazywało na wyraźne oznaki dominacji prawostronnej. Wykazywała także duże zainteresowanie zabawkami. Chętnie budowała wieże z 8 klocków, składała obrazki i puzzle z 3.- 4.- elementów. Potrafiła klasyfikować klocki według kształtu oraz wielkości. Sprawnie rzucała piłkę w kierunku badającej, czasem udawało się ją również dziewczynce złapać. Chętnie podejmowała zabawy tematyczne: „Obiadek lali” oraz „Miś idzie spać”. Podczas wspólnej zabawy z badającą dziewczynka nawiązywała kontakt wzrokowy i chętnie

wykonywała, odpowiednie do wieku, polecenia. Badanie logopedyczne przeprowadzono w oparciu o „Karty diagnozy – 10 etapów rozwoju dziecka od 4. do 36. miesiąca życia” (CIESZYŃSKA, KORENDO, 2008, 10). Potwierdziło ono, że umiejętności i sprawności w zakresie dużej i małej motoryki są adekwatne do wieku dziecka. Dziecko wykazywało wysoki poziom umiejętności odbiorczych, rozumiało również bardziej skomplikowane polecenia słowne. Nie dało się zauważyć zaburzeń w zakresie emocjonalnym oraz umiejętności nawiązywania kontaktu. Chętnie słuchało krótkich tekstów, tj. bajek. Zapytane, prawidłowo wskazywało desygnaty: osoby, zwierzęta, podstawowe części garderoby, ciała, co świadczy o bogatym słowniku biernym dziecka. Natomiast mowa werbalna dziewczynki była na poziomie 12. miesięcznego dziecka. Wśród osób z najbliższego otoczenia nazywa jedynie mamę, mówiąc: *mama*. Wypowiada kilka sylab otwartych, np. *pa*, (w sytuacji pożegnania), *li* (z francuskiego: *tak*) oraz kilka wyrazów dźwiękonaśladowczych określających zwierzęta, np. zamiennie *ko* lub *ki* – odgłos kury, *pi* – odgłos wydawany przez kurczątko (CIESZYŃSKA, KORENDO, 2008, 5).

Ocena anatomiczno-czynnościowa narządów mownych wypadła bardzo dobrze. U dziecka nie było żadnych zmian anatomicznych w obrębie języka i warg. Próby ruchomości tychże narządów przeprowadzono, korzystając ze zmodyfikowanej *Karty badania motoryki artykulacyjnej* Hanny Rodak (1997: 43). Każde polecenie badająca demonstrowała dziecku przed lustrem. Ruchomość języka oceniono, polecając dziewczynce:

1. wysuwanie i chowanie języka do jamy ustnej;
2. opuszczanie języka na brodę, unoszenie do nosa;
3. kierowanie języka do kącika ust;
4. unoszenie języka do podniebienia;
5. oblizywanie warg przy otwartych ustach;
6. oblizywanie językiem zębów;
7. klaskanie językiem;
8. wypychanie policzków językiem.

Ocena sprawności warg polegała na:

1. zakrywaniu wargi dolnej wargą górną;
2. zakrywaniu wargi górnej wargą dolną;
3. przesuwaniu na boki zamkniętych warg;
4. ściąganiu i rozciąganiu warg;
5. układaniu warg w ryjek;
6. nadymaniu policzków;

7. cmokaniu;
8. parskanii.

Z wywiadu z matką wynikało, że wspólnie z córką bawią się przed lustrem, wykonując różnorodne ćwiczenia warg i języka, między innymi próbują klaskać językiem, tj. naśladować uderzanie kopyt biegnącego konia a także dmuchają na lekkie przedmioty. Matka dziewczynki w dzieciństwie uczęszczała na zajęcia logopedyczne i pamięta tego typu zabawy. Systematycznie wykonywany, w warunkach domowych, trening narządów mownych spowodował, że podczas badania logopedycznego wszystkie próby sprawności języka i warg wraz pionizacją języka dziecko wykonywało prawidłowo.

W badaniu logopedycznym dziewczynki oceniono stan wędzidełka podjęzykowego. Zastosowano 5 prób ruchomości języka (OSTAPIUK, 2002, 148-149), które nie wskazały na konieczność jego podcięcia. Również budowa podniebienia twardego i miękkiego jest prawidłowa, u dziewczynki nie występuje podśluzówkowy rozszczep podniebienia. Nie ma przerostów migdałków podniebiennych. Dziecko posiada pełne uzębienie mleczne, a zgryz nie wykazuje na żadnych anomaliach. Oddychanie odbywa się torem nosowym, tj. z zamkniętymi ustami. W celu oceny połykania podano dziecku wodę w przezroczystym kubku i obserwowano czy podczas picia w kubku widoczny jest język, a w trakcie połknięcia śliny po wypiciu napoju, czy nie zaciska ono warg. Obie próby potwierdziły, że dziewczynka prezentuje prawidłowy typ połykania, tj. dojrzały.

Podsumowując, badanie logopedyczne wykazało, wysoki poziom mowy biernej dziecka oraz funkcji warunkujących jej rozwój, tj. poziom umiejętności psychoruchowych, a przede wszystkim sprawność narządów mownych, co świadczy o dużych możliwościach intelektualnych dziecka. Werbalna komunikacja językowa dziecka jest porównywalna do poziomu rocznego dziecka, co oznacza, że dziewczynkę cechuje opóźnienie w rozwoju mowy.

Zalecenia terapeutyczne

Dziewczynka, przebywająca do drugiego roku życia w środowisku dwujęzycznym (język polski i francuski), a obecnie wielojęzycznym, tj. język polski (matka dziecka), francuski (ojciec dziewczynki), angielski (przedszkole), czeski (rówieśnicy z placu zabaw, przyjaciele rodziny), wykazuje dwuletnie opóźnienie w posługiwaniu się mową werbalną.

Obawy rodziców dotyczące sensowności kontaktów dziecka w sytuacjach towarzyskich z użytkownikami języka czeskiego oraz przedszkolnych z wiodącym językiem angielskim, a także równoczesnego używania dwóch języków w środowisku domowym – zgodnie z doniesieniami z literatury przedmiotu (CIESZYŃSKA, 2006; LIPIŃSKA, 2003; ROCLAWSKA-DANILUK, 2006) – są bezzasadne. Sugestie matki odizolowania dziewczynki od pozostałych języków na rzecz języka polskiego nie spowodują, że u dziecka nastąpi natychmiastowy postęp w komunikacji werbalnej. Rodzicom zalecono konsekwentne mówienie i rozmawianie z dzieckiem w ojczystych językach. By ułatwić nabywanie mowy, zamiast czytania bajek, zaproponowano opowiadanie treści zawartych na ilustracjach z użyciem prostego języka, ze wskazywaniem odpowiednich desygnatów. Wielokrotnie recytowanie krótkich wierszy, wyliczanek, rymowanek oraz śpiewanie piosenek dziecięcych zawierających rzeczowniki, które można wskazać w naturze lub czynności, które można pokazać gestem. A także wspólnie oglądanie bajek dla dzieci, połączone z komentowaniem ich krótkim zdaniem, zawierającym proste słownictwo. Przekonanie rodziców, co do zasadności naturalnego obcowania z wielojęzyczną kulturą winno uspokoić sytuację rodzinną, natomiast postępowanie zgodne z zaleceniami pracy z małymi dziećmi wielojęzycznymi powinno sprzyjać w sukcesywnym rozwijaniu mowy dziewczynki, by w wieku około 9. lat posiadała pełną kompetencję językową, a w dorosłym życiu swobodnie posługiwała się kilkoma językami w różnych sytuacjach komunikacyjnych.

Konkluzja

Pomimo że, specjaliści dziedziny wysoko oceniają późniejsze dorosłe, językowe funkcjonowanie dzieci wychowujących się w naturalnym, wielokulturowym środowisku, to z praktyki logopedycznej wynika, że niektóre z nich, przebywając od urodzenia w dwu- czy wielojęzycznym otoczeniu, wykazują opóźnienia w rozwoju mowy. Brak umiejętności werbalnego komunikowania się 3-letniego dziecka, w sytuacji gdy rówieśnicy nie wykazują w tym zakresie żadnych problemów słusznie niepokoi rodziców. Tym bardziej, gdy dziecko na co dzień równolegle obcuje z więcej niż jednym językiem. Brak wiedzy rodziców na temat postępowania z dziećmi wielojęzycznymi, których mowa nie rozwija się harmonijnie, może powodować, że podejmują oni działania utrudniające przyswajanie języków przez dziecko. Wczesna konsultacja logopedyczna rodziców z dziećmi wielojęzycznymi, winna sprzyjać stworzeniu optymalnych warunków do rozwoju mowy.

Można przypuszczać, że przypadek trzyletniej dziewczynki, wychowującej się w środowisku posługującym się czterema językami: polskim, francuskim, czeskim, angielskim, rokuje pozytywnie, za względu na otwartość i zaangażowanie rodziców w rozwijanie kompetencji komunikacyjnej wielojęzycznego dziecka.

Bibliografia

1. CIESZYŃSKA J., 2006: *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*. Kraków.
2. CIESZYŃSKA J., KORENDO M., 2008: *Karty diagnozy – 10 etapów rozwoju dziecka od 4. do 36. miesiąca życia*. Kraków.
3. CZAJKOWSKA A.: *Wielojęzyczne dzieci*.
http://www.bbedukacja.pl/dzieci_3_5/rozwoj/wielojezyczne_dzieci.html (data dostępu 21.08.2013).
4. KURCZ I., 2005: *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa.
5. KURCZ I., 2007: *Jakie problemy psychologiczne może rodzić dwujęzyczność?* W: KURCZ I., red.: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk, s. 9 – 56.
6. LIPIŃSKA E., 2003: *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków.
7. MADELSKA L., 2010: *Posłuchaj, jak mówię. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*. Wiedeń.
8. NALBORCZYK A. S., 2003: *Zachowania językowe imigrantów arabskich w Austrii*. Warszawa.
9. OSTAPIUK B., 2002: *Dziecięca artykulacja czy wada wymowy – między fizjologią a patologią*, „Logopedia” T. 31, s. 95-156.
10. ROCLAWSKA-DANILUK M., 2006: *Wielojęzyczna i wielokulturowa Europa wyzwaniem dla logopedów i terapeutów mowy. Refleksje pokongresowe*. „Logopeda” 2 (3), s. 58 – 62.
11. RODAK H., 1997: *Terapia dziecka z wadą wymowy*. Warszawa.
12. WRÓBLEWSKA-PAWLAK K., 2004: *Język, tożsamość, imigracja: o strategiach adaptacyjnych Polaków zamieszkałych we Francji w latach osiemdziesiątych XX wieku*. Warszawa.

