

Marta Korendo

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Problemy z diagnozą zaburzeń rozwoju dzieci dwujęzycznych

1. Dwujęzyczność – ustalenia terminologiczne

Istnieje wiele ujęć definicyjnych zjawiska bilingwizmu, które podkreślają różne jego aspekty. *Nowy słownik języka polskiego*¹ definiuje dwujęzyczność jako „równorzędne używanie dwóch języków”, natomiast Krystyna Wróblewska-Pawlak jako „przyswojenie języków w sposób naturalny”². Z perspektywy zagadnień poruszanych w tym artykule szczególnie ważne wydaje się ujęcie Ewy Lipińskiej: „Dwujęzyczność to opanowanie dwu języków przez daną osobę w takim stopniu, w jakim znają je wiekowo i społecznie jej odpowiadający ich rodzimi użytkownicy”³.

Omawiane w artykule problemy dotyczą dzieci doświadczających dwu- lub wielojęzyczności w różnych sytuacjach:

1. W rodzinach małżeństw mieszanych/partnerów różnojęzycznych, gdzie jedno z rodziców jest migrantem, drugie – rodzimym użytkownikiem języka i obywatelem kraju, w którym rodzina mieszka.
2. W rodzinach migrantów, małżeństw jednojęzycznych, mieszkających poza granicami kraju urodzenia.
3. W rodzinach mieszkających w państwach dwu- lub wielojęzycznych, gdzie obowiązuje więcej niż jeden język urzędowy.
4. W rodzinach reemigrantów, wracających po kilku latach mieszkania za granicą do Polski⁴.

Rozróżnienie to jest istotne, aby zrozumieć skalę omawianego zjawiska i jego znaczenie dla prawidłowego rozwoju dzieci dwujęzycznych.

Dwujęzyczność dzieci polskich emigrantów występuje najczęściej w dwóch formach:

¹ *Nowy słownik języka polskiego*, red. L. Drabik, A. Gałązka, Warszawa 2002, s. 210.

² K. Wróblewska-Pawlak, *O naturalnej dwujęzyczności i przekazywaniu języka dzieciom w sytuacji imigracji*, „LingVaria” 2014, nr 1 (17), s. 240.

³ E. Lipińska, *Dwujęzyczność kognitywna*, „LingVaria” 2015, nr 2 (20), s. 57.

⁴ M. Błasiak-Tytuła, *Mowa dzieci dwujęzycznych. Norma i zaburzenia*, Kraków 2019; M. Korendo, M. Błasiak-Tytuła, *Ocena rozwoju mowy dzieci dwujęzycznych – znaczenie wczesnej diagnozy dla rozpoznania i diagnozy zaburzeń*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Studia Językoznawcze” 2019, t. 26, nr 2, s. 103–114.

1. Dwujęzyczność klasyczna – jedno z rodziców jest emigrantem, drugie jest rodzimym użytkownikiem języka kraju przyjmującego.
2. Dwujęzyczność pierwszego pokolenia – dziecko rodzi się lub przybywa do kraju przyjmującego w okresie prelingwalnym, rodzice Polacy w różnym stopniu poznali język kraju przyjmującego⁵.

Konfiguracja omówionych powyżej czynników stwarza warunki rozwoju językowego i poznawczego dzieci. Rozwój ten może przebiegać w zróżnicowany sposób.

2. Warunki rozwoju językowego i poznawczego dzieci dwujęzycznych

Dwu- i wielojęzyczność traktuje się i omawia zwykle jako fakt dokonany, efekt określonego procesu. Z punktu widzenia rozważań na temat rozwoju dziecka ważne jest spojrzenie na przebieg tego procesu, kolejne etapy i czynniki warunkujące jego normatywność. Trudności w nabywaniu systemów językowych bardzo często powodują, że funkcjonujące w sytuacji wielojęzyczności dzieci nie nabywają żadnego języka, nie budują nie tylko sprawności ekspresywnych, lecz także percepcyjnych. Oznacza to zatem, że nie mówią, ale także nie rozumieją przekazów językowych, nie budują relacji z rówieśnikami i ostatecznie nieprawidłowo rozwijają się poznawczo.

Przebieg budowania dwu- lub wielojęzyczności, podobnie jak monojęzyczności, wymaga zaistnienia i wzajemnego przenikania dwóch grup czynników: biologicznych (neurobiologicznych i genetycznych) oraz środowiskowych. Budowanie systemu/systemów językowych uwarunkowane jest prawidłowym rozwojem struktur oraz funkcji ewolucyjnie wyspecjalizowanych do ujęzykowania każdego człowieka. Uszkodzenia prenatalne, okołoporodowe lub czynniki postnatalne (np. przestymulowanie wysokimi technologiami) mogą wpływać na możliwości rozwoju mowy. Jeśli dziecko dozna uszkodzenia na którymkolwiek z wymienionych etapów, zaburzeniu ulegną biologiczne podstawy nabywania języka/języków. Skutkiem tego będzie opóźniony rozwój mowy obserwowany w obu systemach, choć nasilenie trudności nie musi być całkowicie symetryczne. Należy jednak mocno podkreślić, że wymienione uszkodzenia, oprócz opóźnienia rozwoju języków, wywołują także inne objawy, wskazujące na rozwijające się zaburzenie rozwoju. Objawy te są później zauważane u dzieci funkcjonujących w sytuacji dwujęzyczności.

Warunkiem nabywania mowy są także czynniki społeczne, stymulacja językowa w postaci intencjonalnie kierowanych do dziecka wypowiedzi osób dorosłych⁶, zapewniająca umysłowi dziecka stopniowe tworzenie wzorców językowych, w tym reguł gramatycznych. Bez odpowiedniego poziomu doświadczeń językowych nawet zdrowe dziecko nie zbuduje w umyśle języka/języków.

⁵ J. Cieszyńska-Rożek, *Dwujęzyczność – rozumienie siebie jako Innego*, [w:] *Nowe podejście w diagnostyce i terapii logopedycznej – metoda krakowska*, red. J. Cieszyńska, M. Korendo, Z. Orłowska-Popek, Kraków 2010, s. 20.

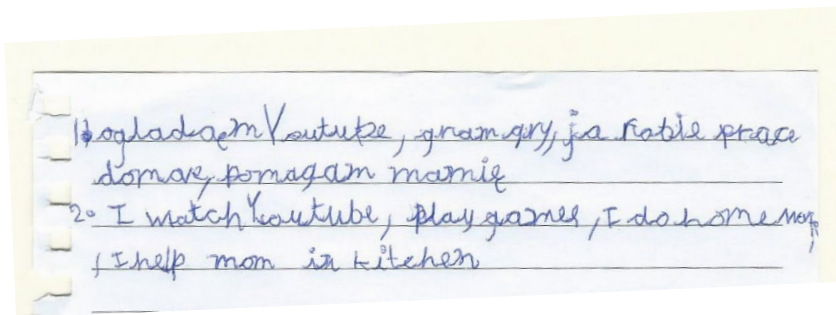
⁶ M. Tomasello, *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, przeł. J. Rączaszek, Warszawa 2002.

3. Zaburzenia rozwoju dzieci dwujęzycznych – problemy diagnostyczne

Występowanie zaburzeń rozwoju u dzieci dwu- i wielojęzycznych jest tak samo częste, jak u dzieci monolingwalnych. Znacznie większy problem stanowi w tym przypadku wczesne wykrywanie zakłóceń oraz zaburzeń rozwoju, spowodowane niezwykle silnie utrwalonym, szkodliwym i zagrażającym normatywnemu funkcjonowaniu dzieci mitem głoszącym, że w przypadku dwujęzyczności mowa rozwija się wolniej, a dzieci mają prawo do nietypowych zachowań⁷.

Od wielu lat grupa diagnostów i terapeutów rozwijająca Metodę Krakowską⁸ alarmuje, że skala zjawiska opóźniania diagnoz zaburzeń w przypadku dwujęzyczności jest niepokojąca. Bez względu na rodzaj dwujęzyczności, sytuację językową/komunikacyjną rodziny oraz zamieszkiwany kraj problem ujawnia się w tym samym stopniu. Dotyczy to wszystkich zaburzeń, które nie mają (jak np. zespół Downa) silnych, medycznych wskaźników. Szczególny niepokój budzi późna diagnoza zaburzeń ze spektrum autyzmu. Osiove, często świadczące o głębokich deficytach objawy są interpretowane jako „typowe” dla dzieci dwukulturowych, często kojarzone z emocjonalnymi trudnościami z adaptacją w nowym środowisku, trudnościami komunikacyjnymi. Rodzice zwykle dostają zalecenie czekania, aż dziecko przyzwyczai się do nowej sytuacji, co radykalnie obniża szanse na skuteczną pomoc terapeutyczną. Jeszcze większych trudności przysparza diagnoza zespołu Aspergera, ponieważ objawy na wczesnych etapach rozwoju dziecka nie muszą być znacząco nasilone, często dotyczą sfery społecznej, nie wiążą się z głębokimi zaburzeniami mowy.

Kolejną grupą dzieci mającą trudność z diagnozą w sytuacji dwujęzyczności są osoby z dysleksją. Poniżej przykład tekstów pisanych w dwóch językach przez ośmioletniego chłopca z dwujęzycznością polsko-angielską z zaburzeniami dyslektycznymi.



Rys. 1. Teksty pisane po polsku i angielsku przez ośmioletnie dziecko z dysleksją. Tekst oryginalny po polsku: „Oglądam Youtube, gram gry, ja robie prace domowe, pomagam mamie”.

⁷ M. Błasiak-Tytuła, *Mowa dzieci dwujęzycznych...*; M. Korendo, M. Błasiak-Tytuła, *Ocena rozwoju mowy dzieci dwujęzycznych...*, s. 103–114.

⁸ Metoda Krakowska – metoda diagnozy rozwoju, terapii dzieci z zaburzeniami oraz stymulacji dzieci zdrowych opracowana przez prof. Jagodę Cieszyńską-Rożek oraz zespół współpracowników. Dokładny opis metody można znaleźć w: J. Cieszyńska-Rożek, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków 2013.

Trudności ujawniające się w różnych podsystemach języków nie muszą być symetryczne⁹. Błędy dyslektyczne są możliwe do całkowitego lub częściowego wyeliminowania pod wpływem ćwiczeń, czyli doświadczeń językowych, zatem w tym języku, w którym dziecko ma więcej doświadczeń z pisaniem i czytaniem, błędów może być mniej. Zależność istnieje także między systemem fonetyczno-fonologicznym a ortograficznym, co również może wpływać na ilość i jakość popełnianych błędów. Jeśli jednak trudności występują w obu językach, nawet w różnym nasileniu, konieczne jest poddanie dziecka diagnozie w kierunku dysleksji.

Lista zaburzeń diagnozowanych w sytuacji dwujęzyczności później niż w przypadku monojęzyczności jest dłuższa od wymienionej powyżej. Oprócz problemów poddających się medycznej diagnostyce wszystkie zakłócenia rozwojowe tłumaczone są na wczesnych etapach odmiennościami językowymi i kulturowymi, a tym samym ignorowane jako objawy poważnych problemów. Aby skutecznie pomagać dzieciom, należy diagnozy stawiać najwcześniej, jak to możliwe.

4. Przykłady problemów z diagnozą zaburzeń rozwoju – studia przypadków

a) W.

Dziewczynka w chwili badania miała 3 lata i 10 miesięcy. Nawiązała kontakt z osobą badającą, reagowała na polecenia, ale podczas spotkania diagnostycznego nie odezwała się ani razu, silnie kontrolowała zachowania komunikacyjne. W. wychowuje się w sytuacji dwujęzyczności, w polskiej rodzinie na stałe mieszkającej w Belgii. Dziecko uczęszcza do belgijskiego przedszkola, komunikacja w przedszkolu odbywa się w języku niderlandzkim. W. nie odzywa się w nowych miejscach, w towarzystwie nieznanym osób.

Ocena rozwoju mowy dziecka w języku polskim odbyła się na podstawie nagrań. Swobodne rozmowy z mamą ujawniły problemy dziecka.

Przykładowe wypowiedzi dziecka w komunikacji z mamą wyglądają następująco¹⁰:

Mama: Co to jest?

W: Keke.

Mama: Książki?

W: Mhm...

Mama: A to?

W: Halo.

Mama: A to, co to jest?

W: Tateta.

Mama: Butelka. Powiedz: butelka. Głośno.

W: Kekeka.

Mama: A w co będziesz dziś się z Nikolą bawiła?

⁹ M. Korendo, *Problemy dyslektyczne dzieci dwujęzycznych*, [w:] *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, red. R. Dębski, W.T. Miodunka, Kraków 2016, s. 109–118.

¹⁰ Zapis zgodny z przebiegiem rozmowy, zachowane zostały wszystkie formy gramatyczne oraz szyk zdań.

W: Lala... i misiu... komek [domek] i iś spać.

Mama: I co jeszcze?

W: I capek.

Mama: I czapkę będziesz lali zakładała?

W: Tak. I Nikola tes.

Mama: Nikola też będzie czapkę lali zakładała?

W: Tak.

Rozwój poznawczy dziecka przebiega normatywnie, wyniki przeprowadzonego testu SON-R wykazują normę wiekową. Rodzaj i liczba obserwowanych w komunikacji problemów wskazują na trudności ze słuchowym przetwarzaniem mowy oraz z procesem tworzenia wzorców językowych, w tym fleksyjnych i składniowych. Dziewczynka posługuje się słowami w formach podstawowych, dominują rzeczowniki, niewiele jest czasowników i przymiotników lub przysłówków. Pojawiają się zachowania komunikacyjne charakterystyczne dla dzieci z niskimi kompetencjami systemowymi – osobą interpretującą wypowiedzi jest rodzic, w tym przypadku mama. Zachowania takie są często obserwowane w relacjach rodziców z dziećmi z opóźnionym rozwojem mowy, także w sytuacji monolingwizmu. Ponieważ rodzic nadaje intencji dziecka formę werbalną, ma także przekonanie, że dziecko rozumie wypowiedzi werbalne swoich opiekunów. Podczas diagnozy z ust rodziców często pada zdanie: „moje dziecko nie mówi, ale wszystko rozumie”. Należy szczególnie podkreślić błąd interpretacyjny zachowań dzieci – wykazywane przez nie rozumienie jest najczęściej motywowane sytuacyjnie, kontekstowo, nie wynika natomiast z pełnego rozumienia struktur językowych. Z tego właśnie powodu dzieci takie jak W. unikają komunikacji z osobami nowymi lub w miejscach typu: przedszkole, sklep, plac zabaw. Świadomość braku wsparcia ze strony rodzica-tłumacza, przy świadomości istniejących trudności, znacząco hamuje intencję komunikacji dziecka.

Podczas diagnozy ocena języka niderlandzkiego mogła zostać dokonana jedynie na podstawie informacji z wywiadu. Rodzice nie mają wystarczających kompetencji do oceny systemu języka niderlandzkiego, nie komunikują się z dzieckiem w tym języku. Twierdzą jednak, że – podobnie jak w języku polskim – dziewczynka nie podejmuje komunikacji w miejscach nowych, a nawet w przedszkolu, do którego uczęszcza od kilku miesięcy. Wykazuje natomiast rozumienie wypowiedzi w języku niderlandzkim, choć poziom rozumienia jest niemożliwy do oceny.

W. wykazuje także zachowania, które budzą niepokój rodziców i diagnostyczną uwagę. Dziewczynka nie dostosowuje się do reguł, wykazuje reakcje oporowe, zaczynają się także zachowania manipulacyjne, wymuszające reakcje osób dorosłych. Jednoznaczna ocena tych zachowań jest na tym etapie funkcjonowania i diagnozy dziecka bardzo trudna, bowiem – przy braku innych wyznaczników diagnostycznych – niemożliwe jest określenie, czy mają one charakter pierwotny czy wtórny. Nie ulega jednak wątpliwości, że największym problemem dziecka są zaburzenia rozwoju mowy, przejawiające się w obu systemach językowych, co wskazuje na pierwotne, neurobiologiczne lub genetyczne przyczyny i oznacza duże zagrożenie dla rozwoju społecznego, poznawczego i emocjonalnego dziewczynki.

b) E.

Chłopiec w dniu badania miał 3 lata i 2 miesiące. E. wychowuje się w sytuacji dwujęzyczności, mama jest Polką, stara się mówić do syna po polsku, tata jest Australijczykiem, rodzina na stałe mieszka w Australii, wizyty w Polsce są bardzo rzadkie. Z przebiegu całego wywiadu wynika, że konsekwencja użycia języka polskiego przez mamę jest niska, co znacząco wpływa na tempo i jakość nabywania polskiego systemu językowego. Ocena angielskiego systemu językowego odbyła się na podstawie informacji z wywiadu oraz nagrań. Chłopiec nie posługuje się językiem angielskim na poziomie normy wiekowej, ale jest to język dominujący. W obu językach występują echolalie.

Przykładowe rozmowy z mamą (zapis z nagrań):

1. Rozmowa przed przylotem do Polski (wiek dziecka: 2 lata i 10 miesięcy):

Mama: Chcesz, żeby ci babcia prezent przywiozła?

E: I want big lego. Big...

Mama: Co jeszcze babcia przywiezie E.?

E: The big book. Big book.

Mama: A D. co babcia przywiezie?

E: Toy.

Mama: A co dla mamusi i tatusia?

E: One for you, one for dady.

2. Rozmowa po dwóch miesiącach w Polsce (wiek dziecka: 3 lata i 4 miesiące):

Mama: Gdzie jest twój domek?

E: Tam daleko.

Mama: Gdzie?

E: Nie wiem.

Mama: A gdzie jest teraz tatuś?

E: W Astralii [w Australii].

Mama: Myślisz, że on śpi czy jest w pracy?

E: On jes [jest] placy [w pracy].

Mama: Gdzie teraz byłeś z wujkiem Szymonem?

E: Nie, nie, nie. Sze coś uciąć [chcę coś uciąć].

Mama: Chcesz coś uciąć?

E: Szyniskami [nożyczkami].

Powyższe dialogi pokazują wpływ stymulacji środowiskowej na zdolność komunikacji w języku polskim. Chłopiec zaczął komunikować się w języku otoczenia.

Podczas badania E. wykonał zadania na poziomie normy wiekowej, choć miał trudności z utrzymaniem i akceptacją reguł działania. Najniższy wynik chłopiec osiągnął w zadaniach z zakresu kategoryzacji językowej, bardzo wysokie sprawności wykazał natomiast w zadaniach z zakresu analizy i syntezy wzrokowej. Chłopiec ma dobrą pamięć oraz analityczny sposób widzenia otoczenia – często spostrzega szczegóły, detale. Ma trudności z nawiązywaniem relacji z innymi dziećmi, w żłobku wybiera sobie zawsze tylko jedno dziecko. Kontakt wzrokowy jest wybiórczy, gest wskazywania palcem pojawił się dopiero w 16. miesiącu życia.

Diagnostyczną uwagę zwracają zachowania i reakcje dziecka. Przede wszystkim chłopiec ma bardzo wysoki poziom zachowań manipulacyjnych – stara się nieustannie przejąć kontrolę nad reakcjami i zachowaniami osób dorosłych, silnie protestuje przeciwko regułom, ale także zachowaniom, których nie akceptuje, żąda powtórzenia czynności, przywracania stanu poprzedniego, np. ponownego otwarcia zamkniętych drzwi, ale także odwrócenia czynności wciśnięcia guzika windy. Zachowania te są uporczywe, często się powtarzają, mają miejsce także wobec obcych osób, np. silny protest wobec faktu, że przypadkowo spotkane osoby idą w tę samą stronę co E. z mamą.

Ze względu na sytuację dwujęzyczności w Australii nie podjęto próby diagnozy, zalecono czekanie i obserwację. Także badanie w Polsce z użyciem testu ADOS-2 zakończyło się wnioskiem, że chłopiec nie wykazuje cech ze spektrum autyzmu, a na jego zachowania może mieć wpływ fakt, że „E. wychowuje się w rodzinie dwujęzycznej, rodzina mieszka na stałe w Australii, gdzie funkcjonuje zupełnie inaczej niż gdy mieszka w Polsce”¹¹.

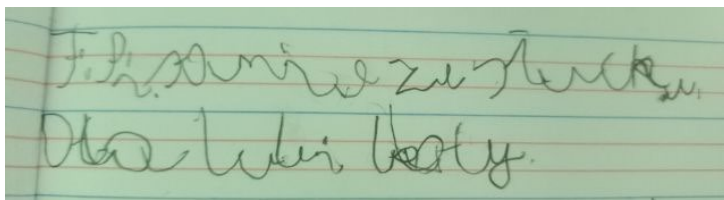
Mama E. wykazuje silne objawy depresji, nie radziła sobie bowiem z zachowaniami syna, nie potrafiła na nie reagować. E. spełnia wszystkie diagnostyczne wymogi konieczne do postawienia diagnozy zespołu Aspergera. Otrzymał już taką diagnozę i rozpoczął terapię.

c) A.

Chłopiec w dniu badania miał 7 lat i 9 miesięcy. Podejmował zadania poznawcze, ale nie wykonywał ich na poziomie normy wiekowej. Chłopiec wychowuje się w sytuacji dwujęzyczności polsko-angielskiej, mieszka w Polsce i chodzi do polskiej szkoły. Ponieważ tata chłopca, pomimo wieloletniego przebywania w Polsce, nie nauczył się języka polskiego, komunikacja w rodzinie odbywa się w języku angielskim. W najbliższej rodzinie występuje dysleksja. Badanie lateralizacji wykazało u A. lewoczość i lewouczność, co może także wpływać na jakość i tempo przedstawiania informacji językowych w mowie i piśmie.

A. wykazuje głębokie problemy z nauką czytania i pisania. Chłopiec ma trudności z utrzymaniem kierunku przetwarzania linearnego w przestrzeni, ale przede wszystkim trudności ze słuchowym, linearnym przetwarzaniem mowy.

A. nie nabył umiejętności czytania, ma trudności z nauką nazw dni tygodnia i miesięcy, w zapisie gubi litery/cyfry, ma trudności z przełożeniem usłyszanych treści na zapis, pismo jest nieczytelne. Przykład zapisu ze słuchu przez A.:



Rys. 2. Tekst pisany ze słuchu przez dwujęzyczne dziecko z dysleksją (wiek: 7 lat i 10 miesięcy). Tekst do zapisania: „Pisanie ze słuchu. Ola lubi lody”.

¹¹ Cytat pochodzi z opinii otrzymanej w jednej z poradni zajmujących się diagnozą zaburzeń autystycznych.

Chłopiec wykazuje bardzo silne negatywne emocje związane z czytaniem i pisaniem. Nie chce podejmować tych czynności, buntuje się, odmawia. Widzenie problemów chłopca jedynie w kontekście braku kompetencji wynikającego z dwujęzyczności może doprowadzić do głębokiej dysleksji, znacząco wpływającej na funkcjonowanie edukacyjne dziecka. A. wykazuje już wszystkie osiowe objawy dysleksji, ma głębokie trudności z przetwarzaniem słuchowym.

Zakończenie

Pomimo braku formalnego związku pomiędzy wielojęzycznością a zaburzeniami rozwoju sytuacja diagnostyczna dzieci bilingwalnych w przypadku nienormalnego rozwoju jest znacząco trudniejsza niż dzieci monolingwalnych. Badania nad wpływem wielojęzyczności na rozwój kognytywny i afektywny wciąż trwają i przynoszą różne wyniki¹², ale uwaga badaczy powinna być kierowana także w stronę dzieci z dysfunkcjami, ze względu na rozpowszechniające się wciąż mity o odmiennościach rozwojowych obserwowanych w sytuacji wielojęzyczności i kulturowości. Kamienie milowe rozwoju są niezmiennie bez względu na sytuację językową dziecka i mają charakter uniwersalny¹³ – wyniki tych badań powinny stanowić podstawę diagnostycznej oceny rozwoju dzieci w przypadku bilingwizmu.

Bibliografia

- Bloom E., *Effects of Input on Early Grammatical Development of Bilingual Children*, „International Journal of Bilingualism” 2010, vol. 14, no. 4, s. 422–446.
- Błasiak-Tytuła M., *Kształtowanie się i rozwój mowy dziecka dwujęzycznego*, [w:] *Diagnoza i terapia w działaniach logopedy i terapeuty*, red. E. Jeżewska-Krasnodębska, B. Skałbana, Kraków 2017, s. 247–256.
- Błasiak-Tytuła M., *Mowa dzieci dwujęzycznych. Norma i zaburzenia*, Kraków 2019.
- Błasiak-Tytuła M., *Narracja a rozumienie u dzieci dwujęzycznych*, „Nowa Logopedia” 2015, t. 6: *Rozumienie – diagnoza i terapia*, s. 135–145.
- Błasiak-Tytuła M., *Wczesne wspomaganie rozwoju mowy dziecka dwujęzycznego. Profilaktyka logopedyczna w sytuacji dwujęzyczności klasycznej*, [w:] *Neurologopedia. Neurobiologiczne podstawy wczesnej terapii zaburzeń rozwojowych*, red. M. Błasiak-Tytuła, A. Siudak, Kraków 2016, s. 155–170.
- Cieszyńska J., *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Kraków 2006.
- Cieszyńska J., *Dwujęzyczność – rozumienie siebie jako Innego*, [w:] *Nowe podejście w diagnozie i terapii logopedycznej – metoda krakowska*, red. J. Cieszyńska, M. Korendo, Z. Orłowska-Popek, Kraków 2010, s. 18–36.

¹² R. Dębski, *Badania wielojęzyczności w Australii. Implikacje do badań dwujęzyczności polsko-obcej*, [w:] *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, red. R. Dębski, W.T. Miodunka, Kraków 2016, s. 89–108; M. Błasiak-Tytuła, *Mowa dzieci dwujęzycznych...*

¹³ B.Z. Pearson, *Jak wychować dziecko dwujęzyczne*, przeł. K. Chlipalski, Z. Wodniecka, Poznań 2013.

- Cieszyńska-Rożek J., *Fruehes Lesenlernen der bilingualen Kinder als Stimulierung der Entwicklung des Sprachsystems*, [w:] *Zweisprachigkeit und bilingualer Unterricht*, Hrsg. M. Olpińska-Szkiełko, L. Bertelle, Frankfurt am Main 2014, s. 29–45.
- Cieszyńska-Rożek J., *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków 2013.
- Cieszyńska-Rożek J., *Stymulacja rozwoju systemu językowego dzieci dwu- i wielojęzycznych. Propozycje technik terapeutycznych*, „Polski w Niemczech” 2014, nr 2, s. 19–34.
- Cieszyńska-Rożek J., Korendo M., *Dymensjonalna diagnoza rozwoju dziecka*, Kraków 2021.
- De Houwer A., *Bilingual Language Acquisition*, [w:] *Handbook of Child Language*, eds. P. Fletcher, B. MacWhinney, Cambridge 1995, s. 219–250.
- De Houwer A., *Minority Language Parenting in Europe and Children’s Well-Being*, [w:] *Handbook on Positive Development of Minority Children and Youth*, eds. N.J. Cabrera, B. Leyendecker, Cham 2017, s. 231–246.
- Dębski R., *Badania wielojęzyczności w Australii. Implikacje do badań dwujęzyczności polsko-obcej*, [w:] *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, red. R. Dębski, W.T. Miodunka, Kraków 2016, s. 89–108.
- Hoff E., Rumiche R., Burrige A.B., Ribot K.M., Welsh S., *Expressive Vocabulary Development in Children from Bilingual and Monolingual Homes: A Longitudinal Study from Two to Four Years*, „Early Childhood Research Quarterly” 2014, vol. 29, s. 433–444.
- Korendo M., *Problemy dyslektyczne dzieci dwujęzycznych*, [w:] *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, red. R. Dębski, W.T. Miodunka, Kraków 2016, s. 109–118.
- Korendo M., Błasiak-Tytuła M., *Ocena rozwoju mowy dzieci dwujęzycznych – znaczenie wczesnej diagnozy dla rozpoznania i diagnozy zaburzeń*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Studia Językoznawcze” 2019, t. 26, nr 2, s. 103–114.
- Korendo M., Błasiak-Tytuła M., *Potrzeba programowania języka polskiego dzieci dwujęzycznych w świetle badań włoskich*, „Logopedia” 2019, t. 48 (2), s. 335–346.
- Korendo M., Cieszyńska-Rożek J., *Bilingual Children with Asperger Syndrome – Diagnostic Difficulties*, „Nowa Logopedia” 2021, t. 10, s. 27–42.
- Lipińska E., *Dwujęzyczność kognitywna*, „LingVaria” 2015, nr 2 (20), s. 55–68.
- MacLeod A.A., Fabiano-Smith L.C., Boegner-Pagé S., Fontollet S., *Simultaneous Bilingual Language Acquisition: The Role of Parental Input on Receptive Vocabulary Development*, „Child Language Teaching and Therapy” 2013, vol. 29 (1), s. 131–142.
- Miodunka W.T., *Dwujęzyczność polsko-obca w Polsce i poza jej granicami. Rozwój i perspektywy badań*, „LingVaria” 2014, nr 1 (17), s. 199–226.
- Miodunka W.T., *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, [w:] *Silva Rerum Philologicarum*, red. J.S. Gruchała, H. Kurek, Kraków 2010, s. 233–245.
- Nowy słownik języka polskiego*, red. L. Drabik, A. Gałązka, Warszawa 2002.
- Paradis J., Genesee F., Crago M.B., *Dual Language Development & Disorders*, 2 ed., London 2011.
- Pearson B.Z., *Jak wychować dziecko dwujęzyczne*, przeł. K. Chlipalski, Z. Wodniecka, Poznań 2013.
- Stow C., Dodd B., *A Survey of Bilingual Children Referred for Investigation of Communication Disorders: A Comparison with Monolingual Children Referred in One Area in England*, „Journal of Multilingual Communication Disorders” 2005, vol. 3 (1), s. 1–23.

Tomasello M., *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, przeł. J. Rączaszek, Warszawa 2002.

Wróblewska-Pawlak K., *O naturalnej dwujęzyczności i przekazywaniu języka dzieciom w sytuacji imigracji*, „LingVaria” 2014, nr 1 (17), s. 239–250.

Problems with the Diagnosis of Developmental Disorders of Bilingual Children

Abstract

Bilingualism and multilingualism is a phenomenon that is becoming better understood, more thoroughly researched and, above all, increasingly common. The positive impact of bilingualism situations on children's cognitive and linguistic development has been repeatedly emphasized, and the myth of the connection between bilingualism and delayed speech development has been debunked. However, there is an area that requires special attention and discussion in the case of bilingualism/multilingualism, and that is the diagnosis of developmental disorders of children functioning in a bilingual situation. It should be unequivocally emphasized that bilingualism and multilingualism have no formal connection with any developmental disorder, while they negatively affect the timing and speed of diagnosis of problems. This is because it very often serves as the first argument used to explain different reactions, behaviors, actions, type of play, etc. This phenomenon, still prevalent both in Poland and abroad, is not only unjustified, but, above all, poses a threat to early, effective therapeutic help for children with developmental disorders.

Keywords: bilingualism, developmental disorders, diagnosis

Marta Korendo – dr hab. prof. UP, jest filologiem polskim i neurologopedą, profesorem krakowskiego Uniwersytetu Pedagogicznego. Prowadzi diagnozę i terapię dzieci z różnymi zaburzeniami komunikacji językowej – autystycznych, z zespołem Aspergera, z zespołem Downa, alalią, afazją dziecięcą, dyslektycznych i niesłyszących oraz dwujęzycznych. Naukowe zainteresowania kieruje głównie w stronę znaczenia języka dla procesów poznawczych i społecznych, skutecznych sposobów budowania systemu językowego w umysłach dzieci z dysfunkcjami rozwojowymi oraz dzieci dwu- i wielojęzycznych. Jest autorką ponad 60 artykułów opisujących problemy komunikacyjne oraz ich przyczyny i sposoby terapii, monografii *Jak dzieci niesłyszące czytają teksty podręczników szkolnych* (2009) i *Językowa interpretacja świata w wypowiedziach osób z zespołem Aspergera* (2013) oraz współautorką *Wczesnej interwencji terapeutycznej* (2007) i testu (SWM) do badania zagrożenia dysleksją. Aktywnie współpracuje ze środowiskiem praktyków-terapeutów, nauczycieli oraz rodziców w Polsce i za granicą, upowszechniając wiedzę o sposobach stymulacji i terapii funkcji językowych i poznawczych.