



# Rozwój świadomości fonologicznej dziecka w języku ojczystym i obcym

Aleksandra Raźniak

**Świadomość fonologiczna jest pojęciem dobrze znanym w edukacji elementarnej. Stanowi ważny komponent badań w zakresie dojrzałości szkolnej do nauki czytania i pisania w języku ojczystym. Co jednak dzieje się z językiem obcym? Czy świadomość fonologiczna w języku obcym jest równie ważna jak w języku ojczystym? Jak się kształtuje i co wpływa na jej rozwój?**

## Pojęcie świadomości fonologicznej

W rozważaniach dotyczących świadomości fonologicznej niezwykle istotne jest precyzyjne zdefiniowanie niektórych powiązanych z nią zagadnień. Zacznijmy zatem od określenia, czym jest *świadomość fonologiczna* (ang. *phonological awareness*), nazywana również sprawnością lub kompetencją. Według Lipowskiej (2001), jest to zdolność do postrzegania dźwięków, z których składa się słowo i operowania nimi. W przypadku świadomości fonologicznej to dźwiękowa struktura słowa jest najważniejsza (Phillips i in. 2008:3). Rozumienie struktury języka mówionego wiąże się ze zdolnością do postrzegania fonemów, sylab, rymów, słów czy zdań. Świadomość fonologiczna kształtuje się zatem na kilku poziomach: na poziomie fonemowym, sylabowym, rymowym, wyrazowym, a nawet na zdaniowym. Uściślijmy zatem:

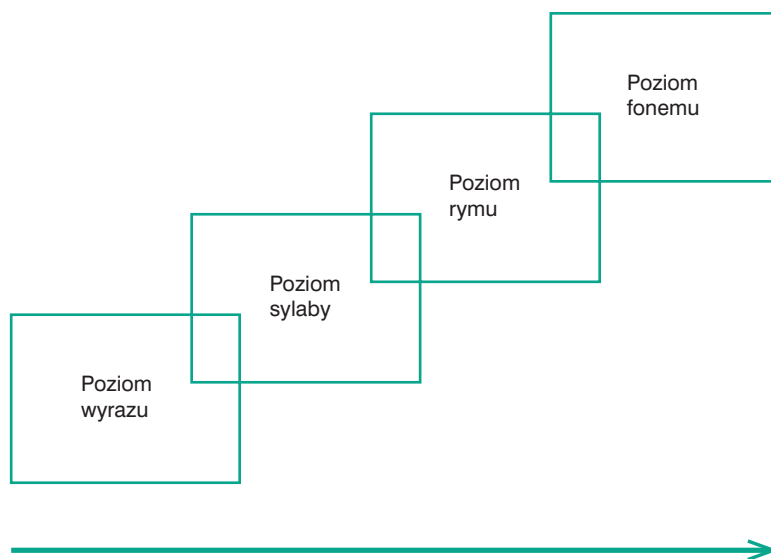
- *świadomość fonemu* (ang. *phoneme/sound awareness*) to zdolność do postrzegania i rozróżniania poszczególnych dźwięków, z których zbudowane są słowa;
- *świadomość sylab* (ang. *syllable awareness*) to zdolność do rozpoznawania sylab i manipulowania nimi w wyrazach;
- *świadomość rymu* (ang. *rhyme awareness*) to zdolność do rozpoznawania i tworzenia rymów oraz aliteracji;

- *świadomość słów* (ang. *word awareness*) to zdolność do postrzegania słów i manipulowania nimi w zdaniu;
- *świadomość zdania* (ang. *sentence awareness*) to zdolność do wyodrębniania i tworzenia zdań.

## Rozwój świadomości fonologicznej

Rozwój świadomości fonologicznej przebiega od struktur stosunkowo dużych, a więc od świadomości słów, poprzez świadomość sylaby, a następnie rymu (w tym aliteracji, czyli wyróżniania wyrazów o podobnym brzmieniu na początku), do struktur najmniejszych, czyli fonemów (najmniejszych jednostek w systemie fonologicznym danego języka), co pokazuje Rysunek 1. Rozwój poszczególnych rodzajów świadomości następuje sekwencyjnie i polega na stopniowym przechodzeniu z jednego poziomu na kolejny (Phillips i in. 2008:5). Poziomy te często nachodzą na siebie, gdyż kształtowanie danej umiejętności trwa przez pewien czas: u dziecka doskonalącego jeszcze umiejętności związane z rymem i aliteracją jednocześnie rozpoczyna się proces kształtowania świadomości fonemu.

Polskie dzieci opanowują umiejętność postrzegania i różnicowania sylab w języku ojczystym ok. 4. roku życia.



Rysunek 1. Rozwój kompetencji fonologicznych według Phillips i in. (2008:5)

W podobnym okresie kształtuje się również ich świadomość rymu i aliteracji (Lipowska 2001). Dzieci rozwijają w pełni powyższe umiejętności dopiero w wieku 7 lat (Krasowicz-Kupis 1999). Zatem polskie dzieci potrafią dokonywać analizy i syntezy na poziomie sylaby, a także identyfikacji rymu i aliteracji w wieku przedszkolnym i umieją wykonywać te czynności nieświadomie. Nieco później kształtuje się umiejętność wyodrębniania fonemów i manipulowania nimi, a także proces analizy i syntezy fonemowej. Dzieci rozpoczynają syntetyzowanie i analizowanie na poziomie fonemu w wieku 5-6 lat. Na początku dominują procesy syntezy, potem pojawia się analiza. Natomiast identyfikowanie części w nagłosie, śródgłosie i wygłosie następuje w 6., a nawet dopiero w 7. roku życia. Dzieci najpierw różnicują fonemy w nagłosie, potem w wygłosie, a na końcu w śródgłosie. Co więcej, na początku identyfikowane są spółgłoski, a potem dopiero samogłoski (Styczek 1982). Sprawność fonemowa, w przeciwieństwie do sprawności na poziomie sylaby, rymu czy aliteracji, jest procesem, nad którym dzieci mają już kontrolę, a zatem odbywa się na poziomie świadomym.

W przypadku dzieci anglojęzycznych rozwój świadomości fonologicznej w L1 przebiega podobnie, a zatem kształtuje się od największych struktur, czyli słów (ostatnio zaczęto obserwować, że nawet od zdań), poprzez sylaby, rymy

i aliteracje, a następnie fonemy. Procesy analizy i syntezy sylabowej u dzieci anglojęzycznych kształtują się jednak nieco wcześniej, a mianowicie od ok. 3. roku życia. Podobnie przebiega proces wyodrębniania rymów i aliteracji. Mimo iż oba procesy, a mianowicie kształtowanie kompetencji na poziomie sylaby i na poziomie rymu czy aliteracji, rozpoczynają się stosunkowo wcześniej, to angielskie dzieci osiągają pełny rozwój obu umiejętności w wieku 5 lat (Stanovich 1984). Warto dodać, że podobnie jak u polskich dzieci, procesy analizy i syntezy sylabowej, jak również identyfikacji rymu i aliteracji przebiegają u nich na poziomie epijęzykowym, czyli nieświadomym. Proces kształtowania sprawności fonemowej, podobnie jak u polskich dzieci, jest procesem świadomym i pojawia się w trakcie kształtowania kompetencji na poziomie sylaby, rymu i aliteracji.

### Źródła rozwoju świadomości fonologicznej

Sprawność fonologiczna nie jest zdolnością naturalną i kształtuje się raczej pod wpływem świadomych czynności, takich jak klaskanie, wystukiwanie, śpiewanie piosenek czy nauka rymowanek lub wylizanek, inicjowanych przez rodziców lub nauczycieli w przedszkolu. Na początku kompetencja fonologiczna rozwija się na poziomie epijęzykowym, (nieświadomym), z czasem przechodzi w formę procesu świadomego (poziom metajęzykowy), polegającego na kontrolowanym

## Sprawność fonologiczna nie jest zdolnością naturalną i kształtuje się raczej pod wpływem świadomych czynności, takich jak klaskanie, wystukiwanie, śpiewanie piosenek czy nauka rymowanek lub wyliczanek, inicjowanych przez rodziców lub nauczycieli w przedszkolu.

eksperymentowaniu i manipulowaniu strukturą dźwiękową języka oraz na tworzeniu form językowych.

Poszerzanie zasobu słownиковego u dzieci prowadzi do pojawiania się coraz większej liczby słów, w tym słów o różnym znaczeniu i bardzo podobnej budowie (ang. *high neighborhood density words*). Podobieństwa w strukturze wyrazu, np. *bad – sad*, skłaniają dziecko do analizy, a co za tym idzie – do przechodzenia od reprezentacji całościowych (syntetycznych) do segmentalnych (analitycznych), czyli do restrukturyzacji leksykalnej. Dziecko zaczyna analizować budowę poznawanych słów i dostrzega różnice, nawet te minimalne, w strukturze wyrazu (Metsala, Walley 1998). Dzięki temu swoją wiedzę o strukturze słowa buduje nie na całościowych i gotowych reprezentacjach (ang. *holistic representations*), ale na reprezentacjach świadomie przemyślanych i przeanalizowanych (ang. *segmental representations*).

Inny pogląd na źródła rozwoju sprawności fonologicznej odwołuje się do poziomu dojrzałości do nauki pisania i czytania. Większa koncentracja na budowie wyrazu i jego świadoma analiza to efekt tworzenia relacji między głoską a literą (dźwiękiem mowy i jego symbolem). Dziecko poprzez wnikliwą obserwację zaczyna dostrzegać podobieństwa i różnice w wyrazach, zaczyna je kojarzyć i coraz bardziej świadomie

nimi manipulować. Umiejętność łączenia głoski i litery jest niezbędna, szczególnie w początkowej fazie procesu czytania i pisania (Barron 1998; Foy i Mann 2006; Treiman i Bourassa 2000; Vihman, 1981, 1996).

Na pewno też rozwój świadomości fonologicznej jest konsekwencją progresji w rozwoju poznawczym dziecka, czyli przechodzenia od procesów syntezy do analizy, od myślenia konkretnego do abstrakcyjnego. Coraz bogatsze doświadczenie i zdobyta wiedza zmuszają dziecko do stopniowego zastępowania myślenia *stricte* syntetycznego (całościowego) myśleniem analitycznym (abstrakcyjnym), a to umożliwia wejście na wyższy poziom rozwoju poznawczego.

### Świadomość fonologiczna w L1 i L2

Poziom kompetencji osiągniętych w L1 (w języku ojczystym) zdecydowanie wpływa na przyswajane czy nauczone umiejętności w L2 – języku obcym. Zdaniem Cummins (1979, 1984), jeśli poziom kompetencji w L1 jest niski, to niski będzie również poziom kompetencji językowej w L2, a jeśli ten poziom jest wysoki w L1, to będzie wysoki również w L2 (ang. *the linguistic independance hypotheses*). Hipoteza ta została empirycznie udowodniona w badaniach prowadzonych przez Droop i Verhoeven (2003) oraz Proctor i in. (2006), a także Verhoeven (1994). Źródło takiej zależności tkwi poniekąd w podobnych mechanizmach nauki zarówno języka L1, jak i L2. Problemy choćby w jednym komponencie językowym, np. w świadomości fonologicznej, rzutują negatywnie tak na L1, jak i L2 (ang. *linguistic coding differences hypotheses*). Natomiast wysoki poziom świadomości fonologicznej w L1 wpływa na wyższy poziom umiejętności językowych, a tym samym na lepsze rezultaty w nauce czy przyswajaniu L2 (Sparks i Ganschow 1993, 1995). Hipoteza ta sprawdzona została również empirycznie w badaniach Holm i Dodd (1996), Humes-Bartlo (1989) czy Service i Kohonen (1995) i potwierdziła pozytywny wpływ umiejętności w L1 na naukę L2.

Pozytywny transfer językowy (ang. *cross-linguistic transfer*) polega głównie na przeniesieniu raz nauczonej już umiejętności w L1 na język obcy, który w większości przypadków jest językiem drugim, ale może to być również kolejny język (Leafstedt i Gerber 2005; Cisero i Royer 1995; Durgunoglu i in. 1993). Transfer świadomości fonologicznej z L1 na L2 rzutuje na umiejętność czytania w L2, gdyż poziom kompetencji fonologicznej w L1 jest czynnikiem pozwalającym

na przewidywanie biegłości w czytaniu w L1 (Adams 1990; Juel i Minden-Cupp 2000; Snow i in. 1998; Wagner i Torgesen 1987). Oznacza to, iż wysoki poziom świadomości fonologicznej w L1 pozytywnie rzutuje na wysoki poziom czytania w L1, czyli również na wysoki poziom czytania w L2, natomiast niski poziom kompetencji fonologicznej w L1 negatywnie wpływa na poziom umiejętności czytania w L1 i konsekwentnie w L2 (August i in. 2000). Ważne jest zatem, by nauka czytania w języku obcym opierała się na opanowanej wcześniej umiejętności czytania w języku ojczystym. Nieopanowana umiejętność czytania w L1 przy jednoczesnej nauce czytania w L2 nie wpływa pozytywnie na poziom umiejętności czytania w L2, co więcej – powoduje problemy zarówno w L2, jak i L1. Dzieci nauczone umiejętności czytania w L2 przed L1 nie potrafią łączyć umiejętności pisania w L2 z umiejętnością mówienia. W rezultacie trudna umiejętność czytania jest wprowadzana na fundament nowego języka, zamiast bazowania na języku znanym i bliskim dziecku (Smith 1977). Zatem nauczanie sprawności czytania w L1 na bazie rozwiniętej kompetencji fonologicznej w L1 i opanowanej nauce czytania w L1 może gwarantować pozytywny transfer, a co za tym idzie – wysoki poziom sprawności czytania w L2 i jednoczesny brak problemów w nadal rozwijanej sprawności czytania w L1. Pozytywny transfer świadomości fonologicznej z L1 na umiejętność czytania w L2 dotyczy nie tylko języka angielskiego, ale również innych języków (Chiappe i in. 2002; Gonzalez i in. 2000; Juel i Minden-Cupp 2000).

### Badanie własne

Na temat świadomości fonologicznej przeprowadza się liczne i skrupulatne badania wśród dzieci przedszkolnych, tak w Polsce, jak i za granicą. Mimo to trudno znaleźć badania, które porównywałyby osiągnięcia dzieci pod kątem rozwoju ich sprawności fonologicznej w obu językach, a więc w języku ojczystym i obcym. Na gruncie polskim nieliczne jak dotąd badania przeprowadziły Petrus i Bogdanowicz (2004:63), poddając oglądowi związek pomiędzy poziomami kompetencji fonologicznej w języku polskim i angielskim oraz wpływ L2 – języka angielskiego – na rozwój świadomości fonologicznej w L1 – języku polskim. Badanie rozwoju kompetencji fonologicznej u dzieci polskich uczących się drugiego języka i badanie zależności między tymi językami na różnych jego poziomach, to wciąż temat

niewyczerpany, otwarty i na tyle nowy, by podjąć próbę przeprowadzenia badań i dokonania analizy na podstawie otrzymanych danych.

Celem przeprowadzonego przeze mnie badania było:

1. Porównanie sprawności na poziomie sylaby, rymu i fonemu w języku polskim (L1) i angielskim (L2) dla potwierdzenia podobieństwa w przebiegu rozwoju fonologicznego.
2. Porównanie sprawności na poziomie sylaby, rymu i fonemu w języku polskim (L1) i angielskim (L2) w zakresie procesu analizy, syntezy i identyfikacji dla potwierdzenia zależności – pozytywnego transferu umiejętności fonologicznych z języka polskiego (L1) do języka angielskiego (L2) na wymienionych trzech poziomach.

### Grupa badawcza

W badaniu wzięło udział 30 uczniów klas „0” (14 chłopców i 16 dziewczynek) w przedziale wiekowym od 6,1 l. do 7,2 l. Średni wiek uczniów to 6,65 l. Badanie zostało przeprowadzone na przełomie stycznia i lutego 2013 r. przez nauczyciela języka angielskiego. Uczniowie indywidualnie odpowiadali na pytania i wykonywali zadania według instrukcji nauczyciela. Badanie każdego ucznia odbywało się w osobnej sali i trwało ok. 15 min.

Uczniowie biorący udział w badaniach uczestniczyli w zajęciach z języka angielskiego 2 razy w tygodniu przez okres 5-6 miesięcy. Zajęcia trwały po ok. 45 min i prowadzone były przez nauczyciela języka angielskiego. Ośmioro spośród badanych uczniów miało wcześniej kontakt z językiem angielskim: były to zajęcia językowe w przedszkolu w wymiarze 2 razy w tygodniu po ok. 30 min.

### Narzędzia badawcze

Do badania wykorzystane zostały dwa testy: w L1 i w L2, które badały świadomość fonologiczną w zakresie procesu analizy, syntezy i identyfikacji w języku polskim (L1) i języku angielskim (L2).

Test L1 zawierał wyrazy tylko w języku polskim. Test oparty został na próbie I. Styczek (1982) do badania analizy i syntezy słuchowej wyrazów i składał się z trzech poziomów:

- **S poziom:** analiza i synteza sylabowa;
- **R poziom:** identyfikacja rymu i aliteracji;
- **F poziom:** identyfikacja fonemu oraz analiza i synteza fonemowa.

Test L2 zawierał wyrazy tylko w języku angielskim. Test L2 badający świadomość fonologiczną oparty został również na próbie I. Styczek do badania analizy i syntezy słuchowej wyrazów (Styczek 1982):

- **S poziom:** analiza i synteza sylabowa;
- **R poziom:** identyfikacja rymu i aliteracji;
- **F poziom:** identyfikacja fonemu oraz analiza i synteza fonemowa.

Instrukcje poprzedzające każdą próbę były podawane w języku polskim w obu testach. Powtarzano je na prośbę dziecka. Zadaniem uczniów było podzielenie wyrazu na sylaby lub utworzenie słowa z sylab, wskazanie pary wyrazów, które się rymują, wymienienie dźwięków (kompleksów dźwięków) słyszanych na początku czy na końcu wyrazu, podzielenie wyrazu na poszczególne głoski i utworzenie słowa z głosek.

### Analiza danych

Sprawność fonologiczna na poziomie sylaby nieświadomie pojawia się jako pierwsza w języku ojczystym. Doskonalona poprzez naukę wierszyków, śpiewanie piosenek, wyklaskiwanie czy wystukiwanie rytmu, staje się umiejętnością w pełni

rozwinętą i świadomą. Na podstawie przeprowadzonego badania analizy i syntezy sylabowej u dzieci, procesy analizy sylabowej (93 proc.) wypadły nieznacznie lepiej niż procesy syntezy (88 proc.), tak w przypadku języka pierwszego, jak i drugiego, co pokazuje Tabela 1. W przypadku zarówno 6-latków, jak i 7-latków, dzieci lepiej poradziły sobie z analizą i syntezą sylabową w L1, nieco gorzej w L2. Lepiej też wypadły 7-latki w syntezie sylabowej (96 proc.) w porównaniu z 6-latkami (91 proc.) w języku pierwszym, chociaż w języku drugim nie było między nimi żadnej różnicy. Jeśli zaś chodzi o analizę sylabową, to 6-latki poradziły sobie lepiej niż 7-latki zarówno w L1, jak i L2, co niewątpliwie jest zaskakujące.

Kompetencja fonologiczna na poziomie rymu zaczyna kształtować się w trakcie rozwijania świadomości na poziomie sylaby. Jak wiemy, rozwój tych umiejętności, choć jest sekwencyjny i przebiega w tym samym kierunku, czyli od elementów językowych dużych do coraz mniejszych, to jednak nieznacznie zająma się pod względem czasowym, dzięki czemu rozwój świadomości fonologicznej ma charakter łagodny i harmonijny. Rozpoznawanie rymu to umiejętność dość

	Synteza sylabowa			Analiza sylabowa		
	Średnia	6-latki	7-latki	Średnia	6-latki	7-latki
<b>L1 i L2</b>	88%	86,5%	89%	93%	95,5%	91%
<b>L1</b>	93,5%	91%	96%	95,5%	98%	93%
<b>L2</b>	82%	82%	82%	91%	93%	89%

Tabela 1. Analiza i synteza sylabowa

	Rozpoznawanie rymu			Rozpoznawanie aliteracji		
	Średnia	6-latki	7-latki	Średnia	6-latki	7-latki
<b>L1 i L2</b>	58%	52,5%	64%	62%	56%	68%
<b>L1</b>	58,5%	47%	70%	68%	64%	72%
<b>L2</b>	58%	58%	58%	56%	48%	64%

Tabela 2. Rozpoznawanie rymu i aliteracji

dobrze opanowana przez dzieci zarówno w L1 (58,5 proc.), jak i L2 (58 proc.). Jak widać, lepiej poradziły sobie w języku pierwszym 7-latki (70 proc.) niż 6-latki (47 proc.), natomiast w języku drugim nie było między nimi żadnej różnicy. Ciekawe jest, że 6-latki gorzej rozpoznawały rym (47 proc.) w L1 niż w L2 (58 proc.), a 7-latki lepiej w języku pierwszym (70 proc.) aniżeli w drugim (58 proc.), co pokazuje Tabela 2. Jeśli zaś chodzi o rozpoznawanie aliteracji, to nieznacznie lepiej wypadły aliteracje (62 proc.) w porównaniu z rymem (58,5 proc.). Dzieci lepiej poradziły sobie z identyfikacją aliteracji w L1 (68 proc.) aniżeli w L2 (56 proc.). Lepiej też wypadły 7-latki tak w języku pierwszym, jak i drugim, co widać w Tabeli 2. Zdecydowanie też rozpoznawanie aliteracji w języku pierwszym było łatwiejsze niż w drugim, tak dla 6-latków, jak i 7-latków.

Świadomość fonologiczna na poziomie fonemu to ostatni, najtrudniejszy poziom rozwijanych sprawności. Dotyczy najmniejszych słyszalnych części, a ich nabywanie, zresztą już świadome, następuje po rozwiniętej w pełni świadomości sylabowej, ale jeszcze w trakcie kształtowania świadomości na poziomie rymu. Na podstawie przeprowadzonego badania stwierdzić można, że rozpoznawanie fonemu to umiejętność nie w pełni opanowana i kształtuje się na poziomie 55 proc. w L1 i 53 proc. w L2. Zdecydowanie lepiej poradziły sobie dzieci z identyfikacją fonemu na początku wyrazu (74,5 proc.) niż na końcu (33,5 proc.). Zjawisko to dotyczy zarówno języka pierwszego, jak i drugiego, co pokazuje Tabela 3. Zdecydowanie lepiej wypadły dzieci 7-letnie (87 proc.) aniżeli 6-letnie (62 proc.) w przypadku rozpoznawania fonemu na

początku wyrazu, tak w L1, jak i L2. Podobnie też 7-latki okazały się lepsze od 6-latków w zakresie rozpoznawania fonemu na końcu wyrazu. Tyle tylko, że w tym przypadku umiejętność ta wypadła słabo u 7-latków (49,5 proc.) i bardzo słabo u 6-latków (17,5 proc.) w obu językach. W badaniu identyfikacji fonemu na początku i na końcu wyrazu został uwzględniony również podział na samogłoski i spółgłoski. Lepiej rozpoznawały dzieci na początku wyrazu w L1 samogłoski (84 proc.) i L2 (74 proc.) w porównaniu do spółgłosek (69 proc.) w pierwszym i (70 proc.) w drugim języku. W przypadku identyfikacji na końcu wyrazu zdecydowanie lepiej rozpoznawane były spółgłoski (44 proc.) w języku zarówno pierwszym, jak i (43 proc.) drugim, aniżeli samogłoski w pierwszym (21 proc.) i w drugim języku (26 proc.), co prezentuje Tabela 3.

Świadomość fonologiczna w zakresie analizy i syntezy fonemu kształtuje się na bardzo niskim poziomie. Mimo iż kompetencja fonologiczna na poziomie fonemu jest na etapie wczesnego rozwoju, to widać już znaczącą różnicę między identyfikacją fonemu, która kształtuje się na poziomie 54 proc., a analizą i syntezą oscylującą w granicach 34 proc. Zdecydowanie lepiej wypadły dzieci w badaniu syntezy fonemowej (37,5 proc.) aniżeli analizy fonemowej (30 proc.), tak w języku pierwszym, jak i drugim. W przypadku syntezy fonemowej nieznacznie lepiej wypadły dzieci w języku pierwszym (39 proc.) w porównaniu z językiem drugim (36 proc.). Dzieci 7-letnie zdecydowanie lepiej niż 6-latki poradziły sobie z syntezą w obu językach, co pokazuje Tabela 4. Co więcej, łatwiejsze dla dzieci okazało się scalanie fonemów, kiedy na

	Rozpoznawanie fonemu ogółem	Na początku wyrazu (spółgłoska i samogłoska)			Na końcu wyrazu (spółgłoska i samogłoska)		
		Średnia	7-latki	6-latki	Średnia	7-latki	6-latki
<b>L1 i L2</b>	54%	74,5%	87%	62%	33,5 %	49,5%	17,5%
<b>L1</b>	55%	77% (69% i 84%)	91%	63%	32,5% (44% i 21%)	50%	15%
<b>L2</b>	53%	72% (70% i 74%)	83%	61%	34,5% (43% i 26%)	49%	20%

Tabela 3. Rozpoznawanie fonemu

**Świadomość fonologiczna na poziomie fonemu to ostatni, najtrudniejszy poziom rozwijanych sprawności. Dotyczy najmniejszych słyszalnych części, a ich nabywanie następuje po rozwiniętej w pełni świadomości sylabowej, ale jeszcze w trakcie kształtowania świadomości na poziomie rymu.**

końcu były spółgłoski, aniżeli w przypadku samogłosek. Zjawisko to dotyczyło obu języków. Jeśli chodzi o procesy analizy fonemowej, to kształtują się one na podobnym poziomie w obu językach. Także w tym przypadku zdecydowanie lepiej wypadły 7-latki, tak w języku pierwszym (47 proc.), jak i drugim (43 proc.), w porównaniu z 6-latkami w L1 i L2 (15 proc.). Również w zakresie analizowania fonemu słowa zakończone spółgłoską okazały się łatwiejsze niż te z samogłoską, zarówno w języku pierwszym, jak i drugim (por. Tabela 4).

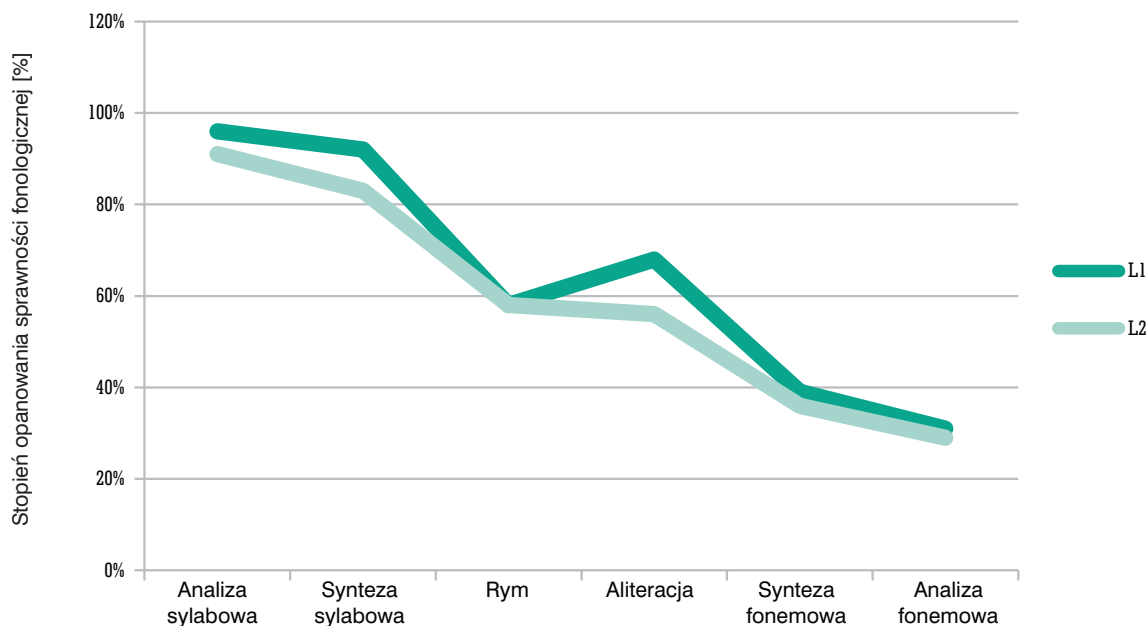
### Wnioski z badania

Na podstawie przeprowadzonego badania stwierdzić można, że świadomość fonologiczna na poziomie sylaby jest bardzo wysoka w języku pierwszym i drugim. Zatem prawdą jest, że dzieci w wieku 6-7 lat mają opanowaną sprawność fonologiczną na poziomie sylaby, a także potwierdza to fakt zbieżności rozwoju fonologicznego w obu językach. Ciekawe jest, iż nieznacznie lepiej dzieci poradziły sobie z analizą sylabową (niż z syntezą). Zjawisko to dotyczy nie tylko L1, ale i L2, co można byłoby tłumaczyć transferem pozytywnym.

Nieco słabiej wypadło badanie świadomości fonologicznej na poziomie rymu, co oznacza, iż umiejętność ta nie jest jeszcze w pełni rozwinięta, tak w języku pierwszym, jak i drugim. Potwierdza to również fakt, iż świadomość rymu jest kolejnym poziomem po świadomości sylabowej oraz dowodem na podobieństwo w przebiegu rozwoju fonologicznego w obu językach. Warto zauważyć, iż istnieje nieznaczna różnica pomiędzy świadomością rymu i aliteracji. Dzieci lepiej poradziły sobie w języku ojczystym z aliteracją niż z rymami, co prawdopodobnie wynika z odmiennej struktury języka. Jak twierdzi Szczerbiński (2001), w języku polskim występuje bardzo dużo końcówek fleksyjnych, a zatem stałością cechuje się bardziej nagłos niż wygłos. Co za tym idzie – dzieci lepiej identyfikują aliteracje niż rymy w języku pierwszym – polskim. Odwrotnie jest w przypadku dzieci, dla których pierwszym językiem jest angielski: wówczas poziom rymu powinien być łatwiejszy. Ciekawe, że w przypadku rozpoznawania rymu i aliteracji w języku drugim – angielskim, lepiej wypadły rymy niż aliteracje. Zatem struktura języka mogłaby tłumaczyć nieznaczny wpływ na stopień przyswajanych sprawności.

	Synteza fonemowa ogółem	Synteza fonemowa (spółgłoska i samogłoska na końcu wyrazu)			Analiza fonemowa	Analiza fonemowa (spółgłoska i samogłoska na końcu wyrazu)		
		Średnia	6-latki	7-latki		Średnia	6-latki	7-latki
L1 i L2	37,5%	47,5% i 27,5%	30%	45%	30%	40% i 20%	15%	45%
L1	39%	50% i 28%	31,5%	47,5%	31%	40% i 22%	15%	47%
L2	36%	45% i 27%	28,5%	42,5%	29%	40% i 18%	15%	43%

Tabela 4. Analiza i synteza fonemowa



Rysunek 2. Rozwój świadomości fonologicznej w języku pierwszym (polskim) i drugim (angielskim)

Jeszcze słabiej wypadła sprawność fonologiczna na poziomie fonemu, zarówno w L1, jak i L2. Potwierdza to, iż poziom fonemu, najmniejszego elementu w strukturze języka, jest kształtowany stosunkowo późno i stanowi dla dziecka nie lada wyzwanie. Zjawisko to dotyczy obu języków, co niewątpliwie potwierdza istniejące podobieństwo w rozwoju fonologicznym. Warto zauważyć, iż identyfikacja fonemu na początku wyrazu wypadła zdecydowanie lepiej w L1 i L2 w porównaniu z identyfikacją na końcu wyrazu. Zaskakujące jest, że w przypadku fonemu na początku wyrazu lepiej wypadło rozpoznawanie wyrazów rozpoczynających się samogłoską niż spółgłoską. To ciekawe zjawisko wystąpiło w języku pierwszym i drugim, a zbieżność jego istnienia w obu językach wytłumaczyć może tylko transfer pozytywny między L1 a L2. Najslabiej jednak wypadły analiza i synteza fonemowa, zarówno w języku pierwszym, jak i drugim. Najmniejsze elementy w strukturze języka są najtrudniejsze do rozpoznawania i umiejętność ta kształtuje się już po osiągnięciu poziomu sylaby i jeszcze w trakcie rozwijania poziomu rymu. To potwierdza fakt, że oba procesy przebiegają podobnie na każdym etapie rozwoju, co prezentuje Rysunek 2. Nieznacznie lepiej kształtuje się

synteza fonemowa w porównaniu z analizą, tak w języku pierwszym, jak i drugim. Stosunkowo niewielka różnica między językami to zapewne rezultat transferu pozytywnego. Warto zauważyć, że języka drugiego – angielskiego – dzieci uczą się od kilku miesięcy. Przy rzadkim i stosunkowo krótkim kontakcie z językiem dzieci osiągnęły poziom świadomości fonologicznej języka drugiego zbliżony do języka pierwszego. Co więcej, na każdym badanym poziomie świadomości dzieci wykazały podobieństwo w osiągniętych wynikach, co widać na Rysunku 2. Zatem jedynym wytłumaczeniem tego faktu może być istnienie transferu pozytywnego między L1 a L2.

Niewątpliwie podobne badanie, przeprowadzone na małej grupie dzieci, warto kontynuować i powtórzyć dla potwierdzenia i zweryfikowania zaobserwowanych prawidłowości. Należałoby w tym celu objąć badaniem większą liczbę dzieci w środowiskach zarówno miejskich, jak i wiejskich, w szkołach małych i dużych, w różnych rejonach kraju. Co więcej, rezultaty badań mogłyby przyczynić się do ewentualnego zmodyfikowania, usystematyzowania i standaryzacji testu do badania świadomości fonologicznej dzieci w języku drugim – angielskim.



## Bibliografia

- Adams, M. J. (1990) *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- August, D. A., Calderon, M. i Carlo, M. (2000) *Transfer of Skills from Spanish to English: A Study of Young Learners*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Barron, R.W. (1998) Proto-literate Knowledge: Antecedents and Influences on Phonological Awareness and Literacy. W: C. Hulme, R. M. Joshi (red.) *Reading and Spelling: Development and Disorders*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 153-175.
- Bogdanowicz, M., Petrus, P. (2004) *Sprawność fonologiczna dzieci w kontekście nauki języka angielskiego*. W: M. Bogdanowicz, M. Smoleń (red.) *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 63-77.
- Cisero, C., Royer, J. (1995) The Development and Cross-linguistic Transfer of Phonological Awareness. W: *Contemporary Educational Psychology*, nr 20, 275-303.
- Cummins, J. (1979) Linguistic Interdependence and Educational Development of Bilingual Children. W: *Review of Educational Research*, nr 49, 222-251.
- Cummins, J. (1984) A Theoretical Framework for Relating Language Proficiency to Academic Achievement Among Bilingual Students. W: C. Rivera (red.) *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters, 2-19.
- Droop, M., Verhoeven, L. (2003) Language Proficiency and Reading Ability in First and Second Language Learners. W: *Reading Research Quarterly*, nr 38, 78-103.
- Durgunoglu, A., Nagy, W. E., Hancin-Bhatt, B. J. (1993) Crosslanguage Transfer of Phonological Awareness. W: *Journal of Educational Psychology*, nr 85, 453-465.
- Foy, J. G., Mann, V. A. (2006) Changes in Letter Sound Knowledge Are Associated With Development of Phonological Awareness in Preschool Children. W: *Journal of Research in Reading*, nr 29, 143-161.
- Gonzhilez, J. E., Gonzfilez, C. J., Monzo, A. E. i Hernfindez-Valle, I. (2000) Onset-rime units in visual word recognition in Spanish normal readers and children with reading disabilities. W: *Learning Disabilities*, nr 75, 135-148.
- Holm, A., Dodd, B. (1996) The Effect of First Written Language on the Acquisition of English Literacy. W: *Cognition*, nr 59, 119-147.
- Humes-Bartlo, M. (1989) Variation in Children's Ability to Learn Second Languages. W: K. Hytlenstam, L. Obler (red.) *Bilingualism Across the Life Span*. Cambridge: Cambridge University Press, 41-54.
- Juel, C., Griffith, P. L., Gough, P. B. (1986) Acquisition of Literacy: A Longitudinal Study of Children in the First and Second Grade. W: *Journal of Educational Psychology*, nr 78, 243-255.
- Juel, C., Minden-Cupp, C. (2000) Learning to Read Words: Linguistic Units and Instructional Strategies. W: *Reading Research Quarterly*, nr 35, 458-492.
- Krasowicz-Kupis, G. (1999) *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Leafstedt, J. M., Gerber, M. M. (2005) Crossover of Phonological Processing Skills: A Study of Spanish-speaking Students in Two Instructional Settings. W: *Remedial and Special Education*, nr 26, 226-235.
- Lipowska, M. (2001) *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Metsala, J. L., Walley, A. C. (1998) Spoken Vocabulary Growth and the Segmental Restructuring of Lexical Representations: Precursors to Phonemic Awareness and Early Reading Ability. W: J. L. Metsala, L. C. Ehri (red.) *Word recognition in beginning*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 89-120.
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti J. i Lonigan C.J. (2008) Successful Phonological Awareness Instruction with Preschool Children. W: *Topics in Early Childhood Special Education*, nr 1, 3-5.
- Proctor, C., August, D., Carlo, M. i Snow, C. (2006) The Intriguing Role of Spanish Language Vocabulary in Predicting English Reading Comprehension. W: *Journal of Educational Psychology*, nr 98, 159-169.
- Service, E., Kohonen, V. (1995) Is the Relation between Phonological Memory and Foreign Language Learning Accounted for by Vocabulary Acquisition? W: *Applied Psycholinguistics*, nr 16, 155-172.
- Smith, F. (1977) Making Sense of Reading and of Reading Instruction. W: *Harvard Educational Review*, nr 47, 386-395.
- Snow, C., Burns, M. S., Griffin, P. (red.) (1998) *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington: National Academy Press.
- Sparks, R., Ganschow, L. (1993) Searching for the Cognitive Locus of Foreign Language Learning Problems: Linking First and Second Language Learning. W: *Modern Language Journal*, nr 77, 289-302.
- Sparks, R., Ganschow, L. (1995) A Strong Inference Approach to Causal Factors in Foreign Language Learning: A Response to MacIntyre. W: *Modern Language Journal*, nr 79, 235-244.
- Styczek, I. (1982) *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego*. Warszawa: WSiP.
- Stanovich, K. E., Connigham A.E., Cramer B. R. (1984) Assessing Phonological Awareness in Kindergarten Children: Issues of Task Comparability. W: *Journal of Experimental Child Psychology*, nr 38, 175-190.
- Szczerbiński, M. (2001) *Learning to Read and Spell Single Words. A Case Study of Slavic Language* [niepublikowana praca doktorska]. London: University College London.
- Treiman, R., Bourassa, D. (2000) Children's Written and Oral Spelling. W: *Applied Psycholinguistics*, nr 21, 183-204.
- Verhoeven, L. (1994) Transfer in Bilingual Development: The Linguistic Interdependence Hypothesis Revisited. W: *Language Learning*, nr 44, 381-415.
- Vihman, M. M. (1981) Phonology and the Development of the Lexicon: Evidence from Children's Errors. W: *Journal of Child Language*, nr 8, 239-264.
- Vihman, M. M. (1996) *Phonological Development: The Origins of Language in the Child*. Malden, MA: Blackwell.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. (1987) The Nature of Phonological Processing and its Causal Role in the Relationship Acquisition of Reading Skills. W: *Psychological Bulletin*, nr 30, 73-87.

## Aleksandra Raźniak

Absolwentka filologii angielskiej Uniwersytetu Śląskiego oraz wczesnej edukacji dziecka w WSP w Częstochowie. Wykładowca w Wyższej Szkole Lingwistycznej, Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Częstochowie oraz na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach – filia w Piotrkowie Trybunalskim, nauczyciel języka angielskiego dzieci w SP nr 1 w Częstochowie. Autorka wielu programów, projektów edukacyjnych, artykułów, materiałów dydaktycznych i scenariuszy zajęć.