



**WIELKOPOLSKI
PRZEGLĄD
LOGOPEDYCZNY**

Informator
Wielkopolskiego Oddziału
Polskiego Związku Logopedów
Nr 1/9/2010

LILIANA MADELSKA

INSTYTUT SLAWISTYKI, UNIWERSYTET WIEDEŃSKI, AUSTRIA

MIĘDZY LOGOPEDIĄ A GLOTTODYDAKTYKĄ

Jednym z podstawowych warunków prawidłowego rozwoju języka u dzieci jest dobrze rozwinięta percepcja mowy. Ćwiczenia percepcji fonologicznej pomagają nie tylko w przygotowaniu dziecka do nauki pisania i czytania, lecz także pozwalają na zbudowanie solidnych podstaw do nauki języków obcych.¹

1. ŚRODOWSKA WIELOJĘZYCZNE

Polscy logopedzi i językoznawcy generalnie są zgodni co do tego, że już pięciolatki mają dobrze opanowaną percepcję mowy.² To się zgadza, jeśli mówimy o dzieciach wychowanych w Polsce, w polskim środowisku językowym. Zupełnie inny obraz uzyskamy, badając dzieci, wychowane w środowisku wielojęzycznym. Przyjmuje się, że poza granicami Polski mieszka około dwudziestu milionów Polaków czy osób polskiego pochodzenia. Coraz więcej rodzin wraca do kraju, a wychowane za granicą dzieci pójdą tu do szkoły - nie wszystkie z nich będą umiały pisać po polsku. Trudno ocenić, jak wielu obcokrajowców tudzież wielojęzycznych przedstawicieli mniejszości narodowych i etnicznych mieszka obecnie w Polsce - prawdopodobnie stanowią oni mniej więcej 3% populacji, ale i ta grupa szybko się powiększa. Zarówno u dzieci ze środowisk polonijnych, jak i u dzieci obcego pochodzenia znajomość polszczyzny rozwija się nie tylko wolniej, ale też inaczej.

Dzieci wielojęzyczne można posłać do polskiej szkoły, zaopatrzyć je w podręczniki i posadzić w ławkach obok ich polskich kolegów, jednak ich postępy w nauce będą tym lepsze, im lepsza będzie współpraca między szkołą, logopedą a domem rodzinnym, im szybciej uda się ustalić odpowiedni program ćwiczeń, uwzględniający specyficzne problemy

¹ Artykuł opracowany na podstawie materiałów do ćwiczenia słuchu i wymowy *Posłuchaj, jak mówię: Podręcznik ucznia, Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, film dydaktyczny (reż. Artur Jamrozowicz) *Powiedz mi, co widzisz*, Madelska 2010.

² Por. np. Ročlawski 2010, s. 22.

konkretnego dziecka. Aby było to możliwe, trzeba najpierw u nich ocenić stopień znajomości języka. Badania takie należy rozpocząć od oceny percepcji mowy, nie ma bowiem sensu nauka słownictwa czy gramatyki u dzieci, które nie odróżniają słuchem podstawowych kategorii fonologicznych.³

Osoby dorosłe mogą opanować język polski, budując świadomość językową głównie na podstawie tekstów pisanych. W takiej sytuacji ograniczenia w percepcji mowy mogą prowadzić do tzw. obcego akcentu,⁴ ale wiele wybitnych osób, które podjęły naukę w późniejszym wieku - tłumaczy, specjalistów w dziedzinie języka polskiego czy literatury - pisze po polsku wspaniałe książki czy prace naukowe, a ich słownictwo tudzież teoretyczna znajomość polskiej gramatyki może zdecydowanie przewyższać to, co potrafi przeciętny, rodzimy użytkownik języka polskiego.

Zaburzenia percepcji mowy u osób niepiśmiennych (a do tej grupy siłą rzeczy należy większość dzieci w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym) to jednak „wąskie gardło”, ograniczające rozwój leksykonu mentalnego,⁵ słowotwórstwa, fleksji czy składni. Jeśli dziecko nie jest w stanie wysłyszeć różnic między dźwiękowymi *sz, ż, cz, dż* a miękkimi *ś, ź, ć, dź*, a do tego słabo reaguje na różnice między samogłoskami *i* oraz *y*, to w konsekwencji będzie miało problemy z opanowaniem wszystkich pozostałych podsystemów języka.

Oto tylko kilka przykładów tego typu ograniczeń:

- rozwój słownictwa, por. *buzia* : *burza*, *w zimie* : *w Rzymie*;
- odmiana czasowników, por. *muszę* : *musi*; *wozę* : *wozi*;
- liczba mnoga przymiotników, por. *grubszy* : *grubsi*, *duży* : *duzi*;
- słowotwórstwo,
por. *mróz* : *mrozić* : *mroźny* : *zamrożony* : *mrożonka*;

³ W testach do badania percepcji mowy dzieci wielojęzycznych należy uwzględniać nie tylko podstawowe kategorie fonologiczne polszczyzny, jak miejsce i sposób artykulacji oraz kategorię dźwięczności, lecz także zróżnicowane pod względem struktury sylabowej (*but* : *buty*) czy intonacji (*Olimpiada* : *Olimpia da*). Trzeba też wziąć pod uwagę różnice niedystynktywne (na przykład wibrant apikalny *r* : uwularny *R*). Termin *percepcja mowy* stosujemy tu w takim znaczeniu, któremu (któremu) odpowiada pojęcie *sluch fonematyczny* (por. Styczek 1982) i obejmuje zarówno *sluch fonemowy*, jak i *sluch fonetyczny* w ujęciu Ročławskiego (por. Ročławski 2010).

⁴ *Obcy akcent* to termin powszechnie przyjęty i rozumiany, lecz na określenie tego zjawiska w pracach naukowych powinno się raczej mówić o *interferencjach fonetyczno-fonologicznych*.

⁵ Por. Aitchison 1994.

- składnia, por. *ci sąsiedzi są miłsi, ale te sąsiadki są miłsze*⁶.

Mówiąc inaczej - osoby, u których znajomość języka opiera się na reprezentacji fonicznej, są w stanie tylko na tyle ten język poznawać, na ile pozwalają im na to procesy fonetyczno-fonologiczne, odpowiedzialne za rozpoznawanie mowy. Dopóki dziecko nie opanuje percepcyjnie pełnego systemu fonetyczno-fonologicznego, nie będzie miało w umyśle odpowiednich narzędzi, pozwalających na rozpoznanie istotnych elementów języka, a w konsekwencji - na kształtowanie adekwatnego leksykonu mentalnego oraz na poznawanie struktur gramatycznych. Nie będzie też miało odpowiedniego przygotowania, potrzebnego do nauki czytania i pisania (por. Nowak 1992, Przybysz-Piwko 2007, 2009). Mylenie szeregu szumiącego *sz, ż, cz, dż* z szeregiem ciszącym *ś, ź, ć, dź* oraz samogłosek *i : y* u pięciolatków wychowanych w Polsce zdarza się rzadko, natomiast jest to typowe dla bardzo wielu dzieci polskiego pochodzenia, wychowywanych za granicą. Jeśli takim dzieciom każemy pisać zdania typu:

Kasia w zimie jeździła do Rzymu

wiele z nich odbierze słuchem coś w rodzaju:

*kasz 'a w ż 'imje jeż 'dżiła do ż 'imu.*⁷

Przed podjęciem nauki pisania przez dzieci wielojęzyczne - nie tylko polskie dzieci, mieszkające za granicą, ale też mieszkające w Polsce dzieci emigrantów - należałoby koniecznie zbadać, jak funkcjonuje u nich percepcja mowy.⁸

2. ROLA PERCEPCJI W PRYZYWAJANIU JĘZYKÓW NA PRZYKŁADZIE INTERFERENCJI POLSKO-NIEMIECKICH

Problemy z nauką wymowy w językach obcych mają swe źródło w tym, że nasza percepcja generalnie rzecz biorąc nastawiona jest na optymalizację, a nie na maksymalizację. Z oceanu informacji, jaki do nas

⁶ Kategoria *męskoosobowość* (por. *te gorsze piloty : ci gorsi piloci; te duże francuzy : ci duzi Francuzi* itp.) wymaga dobrej orientacji w obocznościach morfonologicznych. Wielu młodych ludzi z drugiego pokolenia Polonii w ogóle nie uświadamia sobie takich różnic, co w moim przekonaniu wiąże się między innymi ze słabo rozwiniętą percepcją mowy.

⁷ Aby umożliwić zrozumienie tekstu osobom bez przygotowania lingwistycznego rezygnujemy z zapisu fonetycznego. Przecinek nad literą oznacza tu zmiękczonej wymowę poprzedzającej głoski.

⁸ *Przesiewowy test dojrzałości szkolnej do badania percepcji i wymowy* można znaleźć na stronie www.wymowapolska.pl

dociera z otaczającego świata nasz umysł wybiera to, co najważniejsze z punktu widzenia komunikacji. Popatrzmy na ciąg symboli:

$$(_) \beta \subseteq$$

Polak „odczyta” to automatycznie jako $A B C$, choć dla osoby znającej ortografię niemiecką środkowy znak symbolizuje tak zwane *scharfes s*, dla matematyka ostatni znak to symbol inkluzji niewłaściwej, drukarz zauważy podkreślenie przy C , a dzieci w pierwszym symbolu widzą uśmiechniętą dziewczynkę i chcą domalować oczy. Na takie reinterpretacje wpływa to, co już wiemy o otaczającym nas świecie. Podobnie jest z percepcją mowy - Polacy zauważają, że w języku niemieckim zazwyczaj inaczej realizuje się wibrant; polskiemu r apikalnemu (przedniojęzykowemu) odpowiada w niemieckim R uwularne (tak jest przynajmniej u większości rozmówców z północnego obszaru językowego). Uwularna realizacja R w polszczyźnie przez wielu polskich logopedów zostanie zakwalifikowana do wad wymowy, a mówiącym tak dzieciom zaproponuje się terapię logopedyczną tudzież podcinanie wędzidełka.

Uczący się niemieckiego Polacy, którym zależy na poprawnej wymowie, starają się przede wszystkim opanować R uwularne oraz przydechową wymowę spółgłosek zwartych, gdyż te cechy, obce polszczyźnie, najsilniej wpadają nam w ucho i uchodzą za wyznaczniki tzw. niemieckiego akcentu. Zdarza się, że młodzi germaniści po wielu ćwiczeniach prezentują z dumą wymowę ‘Rose’ jako [Roz□] - co prawda z niemieckim wibrantem, ale z krótką, nienapiętą samogłoską [o] (oraz ze zbyt wyrazistą samogłoską wygłosową). Tymczasem im dalej na południe niemieckiego obszaru językowego, tym częściej spotkamy apikalną wymowę r , a przede wszystkim - rodzaj wibrantu ani w polskim, ani w niemieckim nie wpływa na znaczenie wyrazów. W niemieckim natomiast fonologicznie istotna jest jakość samogłosek - w pracach językoznawczych pisze się o kategorii długości czy też napięcia (por. Madelska 2003a, 2003b). Tak więc wielu studentów, aby wyćwiczyć odpowiednie brzmienie w niemieckim, traci czas na cechy charakterystyczne, lecz niedystynktywne, zaniedbując istotne kategorie fonologiczne.⁹ Oczywiście można ćwiczyć R uwularne oraz przydech, ucząc się niemieckiego, ale najpierw należałoby opanować opozycje samogłoskowe w takich paronimach, jak

Ofen : offen : Öfen; Raten : Ratten; Hüte : Hütte; Höhle : Hölle;

⁹ Zjawisko takie obserwuję od lat u polskich studentów germanistyki, z którymi pracuję m.in. w ramach Kolegium Polsko-Austriackiego.

spuken : spucken; Miete: Mitte; beten : Betten),¹⁰

bo tylko to pozwoli na różnicowanie jednostek istotnych dla komunikacji.¹¹

W grupie *Ofen : offen : Öfen* polskie ucho szybko wyłapuje odmienną brzmienia w ostatnim przykładzie, *Öfen*, gdyż tam występuje tzw. umlaut (przegłos), a więc samogłoska pośrednia między *o* a *e*, nieznaną współczesnej polszczyźnie. Polakom natomiast dużo trudniej wysłyszeć różnicę między takimi parami, jak *Ofen : offen*. Niemieckie długie (napięte) /o/ oraz krótkie (nienapięte) /ɔ/ interpretujemy automatycznie jak jeden fonem. Dzieje się tak właśnie dlatego, że w polszczyźnie podobne dźwięki występują. W mowie spontanicznej możemy usłyszeć i długie, i krótkie samogłoski (por. *No pooomóż mi, nooo*). Przedłużanie samogłoski wykorzystywane jest do celów pragmatycznych (pozwala to wyrazić znudzenie, prośbę czy zachwyt) lecz nie pełni funkcji fonologicznych. Polskie dzieci uczą się więc abstrahować od tej kategorii, opanowując system fonologiczny polszczyzny. Im dłużej trwa taki proces, tym bardziej utrwala się procesy fonetyczno-fonologiczne, odpowiedzialne za rozumienie mowy. Inaczej mówiąc, im jesteśmy starsi, tym silniej postrzegamy brzmienie w obcych językach przez pryzmat systemu fonologicznego języka ojczystego. Umysł niejako przesiewa usłyszane teksty przy pomocy znanych mu procesów, odrzuca to, co uzna za nieistotne dla komunikacji, a do naszej świadomości dotrą te kategorie, które są przydatne do szybkiego reagowania w języku nam najbliższym. Tak więc trudno nam opanować wymowę w języku obcym po okresie dojrzewania, natomiast dzieci „wrzucone” w nowe środowisko językowe mają o wiele większe szanse na to, że w ich wymowie nie będzie słychać silnego akcentu.

W praktyce jednak sytuacja jest bardziej skomplikowana - dzieci wielojęzyczne często słyszą wokół siebie niepełne wzory. Tak będzie, jeśli matka-Polka będzie mówić po niemiecku z silnym polskim akcentem czy też jeśli dziecko wietnamskie będzie dorastać wśród grupy mieszkających

¹⁰ *‘Piec: otwarty : piece; raty : szczury; kapelusze : szalas; jaskinia : piekło; straszyć : pluć; czynsz : środek; modlić się : łóżka’.*

¹¹ Wielu rodzimych użytkowników języka niemieckiego na pytanie, ile jest samogłosek w niemieckim, odpowiada stanowczo: 5. Świadomość fonologiczna współczesnych Europejczyków jest zdominowana przez pismo - wielu Polaków też uważa, że na końcu wyrazu chleb słychać [b], a w wyrazie zęby występuje samogłoska nosowa. Tak już jest i nie zostaje nam nic innego, jak tolerancja w stosunku do rozmówców, jednak nauczyciele języka i studenci kierunków filologicznych powinni odróżniać poziom fonologii, fonetyki i ortografii.

w Warszawie imigrantów.¹²

Typowe cechy dzieci mówiących po polsku, a wychowywanych w środowisku niemieckim, to:

- słabe różnicowanie spółgłosek *ś, ź, ć* w opozycji do *sz, ż, cz*.
Mylone pary minimalne to np.
prosię : proszę, w zimie : w Rzymie, ciapki : czapki;
- słabe różnicowanie spółgłosek dźwięcznych w opozycji do bezdźwięcznych, np. *buciki : budziki, cień : dzień*;
- słabe różnicowanie *w* i *ł*, co prowadzi do mylenia par wyrazów jak *łuski : wózki*;
- realizacja *r* jako *R*-uwularne (tzw. tylnojęzykowe);
- wokalizacja wibrantu, por. *pRosze Po(R)sche*;
- słabe różnicowanie *i* oraz *y*, co prowadzi do mylenia par wyrazów jak *biłem : byłem*.

Powyższe uwagi dotyczą zarówno percepcji, jak i wymowy. Problemy z odróżnianiem samogłosek *i* oraz *y*, a także mylenie szeregu szumiącego i ciszącego to cechy, charakteryzujące percepcję i wymowę bardzo wielu dzieci, wychowanych w środowiskach wielojęzycznych. Słabe różnicowanie *w* i *ł* spotkamy w kontakcie polsko-niemieckim, ale też u osób, żyjących w otoczeniu języków wschodniosłowiańskich. Wokalizacja wibrantu może się pojawić u osób, wychowanych w środowisku niemiecko- lub angielskojęzycznym. Oczywiście dobrze byłoby zaproponować dzieciom wielojęzycznym odpowiednie ćwiczenia, zanim pójdą do polskiej szkoły czy zanim podejmą naukę pisania i czytania po polsku. Aby takie ćwiczenia były jak najbardziej efektywne, trzeba nie tylko wiedzieć, co i jak ćwiczyć, ale także - w jakiej kolejności.

Układając plan terapii dobrze byłoby zacząć od kategorii, które będą dla dziecka najłatwiejsze, z drugiej strony warto na początku usprawnić takie cechy wymowy dziecka, które najsilniej zaburzają komunikację.

Przy wyborze materiałów do ćwiczeń percepcji i wymowy osób wielojęzycznych warto brać pod uwagę następujące preferencje:¹³

¹² Na stronie Lokalna Agenda 21. Warszawa (por. http://www.agenda21.waw.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=29&Itemid=30), czytamy: *Niewielu Warszawiaków zdaje sobie sprawę z tego, że w ich sąsiedztwie mieszka, pracuje, uczy się ok. 30 tysięcy Wietnamczyków, a jedynie 10% z tej grupy przebywa tu legalnie. Pozostali (90%) nie mają wymaganych dokumentów, nie posiadają dostępu do opieki lekarskiej, nie mogą korzystać z praw przysługujących legalnym imigrantom lub uchodźcom. A dzieci?*

- sposób artykulacji: płozywne > frykatywne > afrykaty
- sylaba: akcentowana > nieakcentowana
konstrukcje dwusylabowe > jednosylabowe
- pozycja w sylabie / wyrazie:
nagłos > wygłos
- kompleksowość:
sylaby o prostej strukturze (CV) > zbitki spółgłoskowe

Z dziećmi, mającymi typowe interferencje z języka niemieckiego, ćwiczenia usprawniające percepcję i wymowę należałoby zacząć od uwrażliwienia ich na różnicę między *i* oraz *y*, a następnie przejść do ćwiczenia opozycji spółgłoska wargowa *w* : spółgłoska sonorna *ł*. Dopiero potem warto się skoncentrować na kategorii dźwięczności i miejsca artykulacji (szumiące : ciszące). Wbrew pozorom nieprawidłowa realizacja fonemu *ł* (por. *biwem* zamiast *byłem*) o wiele bardziej zaburza komunikację, niż łączenie szumiących i ciszących w jeden zmiękczonego szereg *sz' ż' cz' dź'*. Polskie ucho jest przyzwyczajone do słuchania małych dzieci, które często tak właśnie mówią, toteż bez większych problemów rozpoznajemy intencje mówcy, który ma podobne skłonności. Realizacja *w* na miejscu oczekiwanego *ł* jest w polszczyźnie nietypowa - na takie substytucje nie jesteśmy percepcyjnie przygotowani.

Komunikację zaburza też proces wokalizacji wibrantu, które osoby niemieckojęzyczne przenoszą podświadomie do innych języków. W niemieckim takim śladem wibrantu jest coś w rodzaju osłabionego *a* (tzw. *a-szwa*); polskie ucho interpretuje to jako nieistotne fonologicznie wydłużenie samogłoski, por. *parki* : *paki*, *kata* : *karta*.¹⁴ W czasie, kiedy ćwiczymy tę kategorię, można szczególnie wyraźnie wymawiać wibranty, rozmawiając z dziećmi, gdyż bardzo trudno zmienić nawyki wymawianiowe, u którego podłożu leżą nieuświadomiane procesy fonologiczne.¹⁵ Należy podkreślić, że najważniejsze jest niedopuszczanie do wokalizacji wibrantu, natomiast to, w jaki sposób dziecko będzie go realizowało (czy opanuje apikalne *r*, czy też pozostanie przy artykulacji

¹³ Opracowano w ramach fonologii naturalnej, na podstawie analiz danych, dotyczących prawidłowego rozwoju systemu fonetyczno-fonologicznego u dzieci polskich, systemów fonologicznych w innych językach świata oraz badań własnych nad interferencjami fonetyczno-fonologicznymi, por. Stampe 1979, Luschützky 1993, Łobacz 2005, Madelska 2010.

¹⁴ Gdy słyszymy Niemca pytającego *Czy mogę zaparkować?*, to zamiast wskazać mu miejsce parkingu możemy odpowiedzieć *Proszę, niech pan parkuje, ale co?*

¹⁵ To zjawisko tłumaczy, dlaczego i Polakom, i Niemcom tak trudno pozbyć się ubezdźwięczniania spółgłosek w angielskim, w którym ten proces nie funkcjonuje.

welarnej R), jest sprawą o wiele mniej istotną.

W ramach sybilantów należy zacząć od ćwiczeń z wyrazami o prostej strukturze sylaby, dając pierwszeństwo wyrazom dwusylabowym przed jednosylabowymi, no i najpierw skoncentrować się na spółgłoskach szczelinowych, a dopiero potem przejść do zwartoszczelinowych. Oto kilka przykładów, ułożonych zgodnie z powyższymi preferencjami:

Szczelinowe	Zwartoszczelinowe
kasa : Kasia : kasza siny : szyny prosię : proszę w zimie : w Rzymie kos : koś : kosz	ciapki : czapki ciufa : czufa idziemy : i dzemy mieć : miecz

Ćwiczenia dźwięczności można prowadzić na przemian z ćwiczeniami miejsca artykulacji (jednego dnia *nuci* : *nudzi*, a innego *cieszę się* : *czeszę się*). Tu też należy zachować sekwencję *zwartowybuchowa* - *szczelinowa* - *zwartoszczelinowa*, por:

buty : *budy*; *kosa* : *koza*; *cielna* : *dzielna*.

Dopiero gdy dziecko opanuje wszystkie wyżej omawiane kategorie, można przejść do ćwiczeń wibrantu apikalnego *r*. Takie podejście pokazuje podstawowe różnice między logopedią a glottodydaktyką: logopeda powinien dążyć do tego, aby jego uczeń opanował nie tylko podstawowe fonemy, ale także odpowiednie ich warianty. W glottodydaktyce priorytetem powinna być zawsze komunikacja, a estetykę wymowy możemy ćwiczyć dopiero na końcu, nie jest to jednak konieczne - ślady obcego akcentu są częścią osobowości i odsłaniają karty z historii naszego życia.

3. DZIECI WYCHOWANE W POLSCE

Powróćmy do dzieci, mieszkających w Polsce. To prawda, iż większość pięciolatków ma prawidłowo rozwiniętą percepcję mowy, natomiast przy dokładniejszym badaniu wyraźnie widać różnice indywidualne - niektóre dzieci szybko dobierają rymy i przy niewielkiej pomocy chętnie układają proste wierszyki, potrafią szukać słów, „schowanych” w innych słowach (jak *uwaga* : *waga*, *wysoko* : *sok*, *oko*). Są też dzieci, który co prawda potrafią wskazać odpowiedni obrazek, ilustrujący takie pary minimalne, jak *burza* : *buzia* czy *cień* : *dzień*, ale

widząc dalsze ilustracje tego typu nie potrafią same dopasować („wymyślić”) odpowiednich nazw - rozwój percepcji mowy nie idzie u nich w parze z rozwojem świadomości fonologicznej. W jej rozwijaniu pomagają zabawy językowe, szczególnie takie, które uczą korelacji między kategoriami fonetyczno-fonologicznymi a znaczeniem wyrazu. Można tu polecić książki, zawierające ilustracje do par minimalnych, jak *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego. Komentarz i tablice* (Styczek 1982), *Słuch fonemowy i fonetyczny* (Rocławski, 2000) czy też *Podręcznik ucznia* mojego autorstwa (Madelska 2000), który jest częścią materiałów do ćwiczenia słuchu i wymowy „*Posłuchaj, jak mówię*”. *Podręcznik ucznia* może dziecku towarzyszyć przez trzy lata: z czterolatkiem ćwiczymy percepcję, pięciolatek może nam pokazać w zabawie, czy na pewno prawidłowo wymawia wszystkie polskie głoski, a sześciolatkom praca z *Podręcznikiem* pomoże w przygotowaniu do nauki czytania i pisania.

Postępy dziecka zależą nie tylko od pracy logopedy czy nauczyciela. Wielu rodziców chciałoby jak najlepiej pomóc dzieciom w nauce pisania i czytania, ale nie mają specjalistycznego przygotowania (por. Madelska 2009). Głównie z myślą o nich powstał film dydaktyczny *Powiedz mi, co widzisz* (reżyseria: Artur Jamrozowicz). Prezentowane są tam konkretne ćwiczenia, na przykładzie których pokazano krok po kroku, jak pracować z uczniami, aby ułatwić im opanowanie polskiej wymowy. Podano też wiele pomysłów, jak można urozmaicić takie zajęcia. W *Poradniku dla rodziców i nauczycieli* przedstawione są problemy dzieci oraz dorosłych, uczących się polskiej wymowy. Początkowe jego rozdziały pisane są w możliwie przystępny sposób, natomiast w drugiej części, opisując wymowę polską z perspektywy ucznia, omawiana jest literatura fachową i zagadnienia teoretyczne.

W artykule nie pojawiły się takie terminy, jak patologia czy pacjent. Jeśli u dzieci wielojęzycznych percepcja i wymowa rozwijają się nieco wolniej, ale też inaczej, niż u ich rówieśników z Polski, to zjawisko takie należy traktować jako normę; do tego trzeba dostosować metody pracy oraz pomoce dydaktyczne.

LITERATURA

- Aitchison J. 1994². *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford.
- Krajna E. 2000. „Problemy słuchowej interpretacji artykulacji”. W: *Kształtowanie logopedyczne. Cele i formy*. Red. E. Łuczyński. Gdańsk. 37-45.
- Krajna, E. 2005. „Rozwojowa norma fonetyczna – oczekiwania i fakty”. W: *Czasopismo internetowe Logopedia* 1(1). 33-46.
- Luschützky, H.C. 1992. *Zur Phonologie der Affrikaten*. Forum Phonetikum 48. Frankfurt am Main.
- Łobacz, P. 2005. „Prawidłowy rozwój mowy dziecka”. W: *Podstawy neurologopedii*. Red. T. Gałkowski i in. Opole. 231-268.
- Madelska, L. 2003a. „Kontrastive Phonologie des Zweitspracherwerbs: Polen lernen Deutsch”. W: *Sprache(n) Lernen. Chancen und Probleme bei Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdspracherwerb*, ÖGSI. Wiedeń. 129-134.
- Madelska, L. 2003b. „Norm versus Pathologie im phonetisch-phonologischen Spracherwerb. Zielsprache Deutsch”. W: *Sprache(n) Lernen. Chancen und Probleme bei Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdspracherwerb*, ÖGSI. Wiedeń. 123-128.
- Madelska, L. 2009. „Rola rodziców w kształceniu wymowy drugiego pokolenia Polonii”. W: *Człowiek z niepełnosprawnością - opieka, wsparcie, terapia*. Red. D. Baczała, J. Błeszyński, M. Zaorska. Toruń.
- Madelska, L. 2010. *Posłuchaj, jak mówię: Podręcznik ucznia, Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, film dydaktyczny *Powiedz mi, co widzisz* (reż. Artur Jamrozowicz). Wiedeń.
- Nowak, J.E. 1992. *Pedagogiczne problemy słuchu fonematycznego u uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu*. Bydgoszcz.
- Przybysz-Piwko, M. 2007. „Wspomaganie rozwoju umiejętności fonologicznych dziecka z trudnościami w opanowywaniu czytania i pisania”. W: *Poradnik Językowy* 8. 45-53.
- Przybysz-Piwko, M. 2009. „Aspekt językowy trudności w nabywaniu przez dzieci umiejętności pisania”. W: *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy*. Red. G. Krasowicz-Kupis. Gdańsk. S. 125-151.
- Rocławski, B. 2010⁴. *Słuch fonemowy i fonetyczny*. Gdańsk.
- Stampe, D. 1979. *A dissertation on Natural Phonology*. New York.
- Styczek, I. 1982. *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego (komentarz i tablice)*. Warszawa.
- Szeląg, E., A. Szymaszek. 2006. *Test do badania słuchu fonematycznego u dzieci i dorosłych*. Sopot.