

Małgorzata BIELICKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Zróźnicowanie wyników testu na rozumienie zjawisk gramatycznych jako wskaźnik zindywidualizowanych procesów nabywania języka drugiego w grupie dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych

Abstract:

Differences in results of the receptive L2 grammar test as an indicator of individualized L2 acquisition processes in preschool and early school-age children.

This article presents the results of a test which examined the understanding of grammar by preschool and early school-age children who learn German by immersion. The results were statistically analyzed. Thanks to such parameters as the range, standard deviation and variation coefficient, it has been established that the examined groups of children are heterogeneous, which led to the conclusion that the process of foreign language learning by young children is of individualized character.

Wstęp

W polskim systemie kształcenia nauczanie języków obcych zaczyna się, zgodnie z obowiązującą *Podstawą programową wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego*, już na etapie przedszkola. Najbardziej rozpowszechnionym modelem nauczania małych dzieci jest model systematycznej nauki języka obcego w wymiarze 2-3 jednostek lekcyjnych w tygodniu. Powoli jednakże przedszkola otwierają się także na metodę immersji. Rodzi się więc konieczność pogłębiania badań empirycznych procesu uczenia się i nauczania języka w powyższym kontekście. Celem niniejszego artykułu jest odpowiedź na pytanie, czy grupy dzieci uczące się L2, tj. języka drugiego, w instytucjonalnych warunkach immersyjnych są grupami heterogenicznymi, czy homogenicznymi, biorąc pod uwagę poziom kompetencji językowej mierzonej pod koniec pobytu dziecka w placówce edukacyjnej. Uzyskane wyniki w sposób pośredni pozwolą z kolei na odpowiedź na pytanie, czy proces nabywania języka przez małych uczniów jest procesem silnie zindywidualizowanym, jednostkowym, osobniczym, czy wprost przeciwnie - procesem charakteryzującym się u większości dzieci podobnym przebiegiem i podobną efektywnością. Odpowiedź na powyższe pytanie jest niezwykle istotna, gdyż pozwala zarówno nauczycielom, jak i rodzicom na rozważną ocenę umiejętności językowych konkretnych dzieci

Wykazanie heterogeniczności lub homogeniczności grupy badanych dzieci nastąpi na podstawie 3 parametrów analizy statystycznej wyników testu na rozumienie zjawisk gramatycznych. Należy przyjąć, że heterogeniczność grupy wskazywać będzie na indywidualność procesu uczenia się języka poszczególnych dzieci, a jej homogeniczność na podobieństwa w jego przebiegu. Parametrami analizy statystycznej, które pomogą w charakteryzowaniu grupy są: zakres, odchylenie standardowe oraz wskaźnik zmienności.

1. Uniwersalność a indywidualność procesu nabywania języka na podstawie psycholingwistycznych badań nad stadiami rozwoju językowego

Badania nad nabywaniem i uczeniem się języka drugiego pokazują, że procesy jego przyswajania można zidentyfikować jako procesy przebiegające w podobny sposób w danej grupie ludzi. Świadczą o tym na przykład badania odnoszące się do stadiów nabywania języka (niem. *Spracherwerbsstadien*), które wydobywają uniwersalną sekwencyjność jego opanowywania, zarówno w warunkach naturalnych, jak i w warunkach szkolnych. W kontekście naturalnym sekwencyjność procesu przyswajania języka potwierdzają np. badania M. Pienemanna (1981), który wykazał stadia nabywania struktury zdania niemieckiego przez dzieci imigrantów, badania H. Clahsena, J.M. Meisela i M. Pienemanna (1983), którzy zbadali sekwencje rozwojowe nabywania języka niemieckiego jako L2 przez dorosłych, czy M. Pienemanna (1998), który wyprowadził stadia nabywania języka angielskiego. Stadia te są obowiązkowymi krokami na drodze opanowania języka i nie mogą zostać pominięte, nawet poprzez zewnętrzne sterowanie (*Processability theory* - M. Pienemann 1998). Wykazanie stadiów nabywania struktury zdania odzwierciedla więc pewną regularność w nabywaniu języka drugiego, charakterystyczną dla wszystkich osób uczących się.

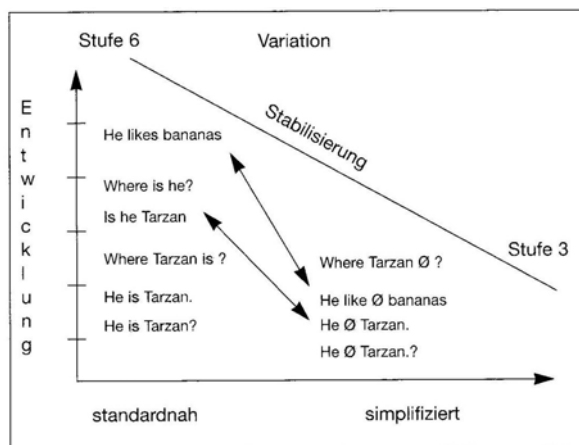
Przykładem badań stwierdzających uniwersalne etapy nabywania języka w kontekście szkolnym jest praca B. Sadownik (1999), w której autorka zidentyfikowała fazy tworzenia wypowiedzi przeczących wśród uczniów polskich szkół, oraz praca S. Barczyk (2009), która wypracowała stadia nabywania struktury zdania niemieckiego przez polskich studentów uczących się języka niemieckiego w ramach lektora-tu na wyższej uczelni. Najbardziej obszernym badaniem stwierdzającym sekwencyjność nabywania języka w warunkach szkolnych jest jednakże badanie E. Diehl i in. (2000), którego wynikiem jest określenie stadiów nabywania struktury zdania niemieckiego, ale także i innych fenomenów gramatycznych, jak np. odmiany czasownika czy rzeczownika przez uczniów szkół francuskich.

Opanowanie poszczególnych sekwencji rozwojowych nie jest jednakże uniwersalnym programem realizowanym w ten sam sposób i w takim samym tempie przez wszystkie osoby uczące się:

(...) dass universelle Entwicklungssequenzen bei weitem nicht bedeuten, dass alle Lerner nichts weiter tun, als ein universelles Programm abzuspulen" (M. Pienemann 2006: 42).

Na osiągnięcie kolejnego stadium językowego mają wpływ indywidualne wybory spośród różnych wariantów językowych, dokonywane przez osoby przyswajające

język drugi¹. Stwierdzono, że te poszczególne wybory mogą odznaczać się różną jakością, co ilustruje poniższy rysunek.



Rysunek 1. Indywidualne wybory wariantów językowych w odniesieniu do postępu językowego (M. Pienemann 2006: 41).

Z powyższego rysunku wynika, że osoba dokonująca „gorszych” wyborów spośród różnych wariantów językowych (np. wypowiedzi bez użycia czasownika, np.: „He Ø Tarzan?”, „He Ø Tarzan”, „Where Tarzan Ø”) nie poczyni tak szybkich postępów językowych, jak uczeń dokonujący wyborów otwierających mu możliwość przejścia na dalszy stopień rozwoju językowego (tworzenie zdań z użyciem czasownika, nawet wtedy, gdy jego miejsce w zdaniu nie jest poprawne, np.: „He is Tarzan?”, „Where Tarzan is?”). Takie działania językowe stanowią więc o indywidualności procesu uczenia się języka. Na różny poziom opanowania języka wpływ mają także strategie stosowane przez osoby przyswajające ten język. Pienemann (M. Pienemann 2006: 40, M. Liebner 2006: 143) wyróżnia takie strategie, jak np.: uproszczenia wskutek opuszczania części zdania, unikanie błędów poprzez stosowanie struktur już opanowanych, a nie nowych, świadome produkowanie błędnych wypowiedzi w celu przećwiczenia nowych struktur. W odniesieniu do małych dzieci uczących się języka francuskiego metodą immersji J. Wörtle (zob. 2013: 157 i nast.) stwierdziła stosowanie przez nie różnych strategii jak: code-switching, foreignizing², bezpośredni transfer, tworzenie nowych słów, generalizacje, bezpośrednie prośby o tłumaczenie, stosowanie strategii niewerbalnych czy powtarzanie poleceń nauczyciela. Analiza materiału empirycznego dostępnego u Wörtle (2013) pokazuje, że poszcze-

¹ M. Pienemann (2006: 39) podaje różne warianty wypowiedzi osób, które jeszcze nie weszły na poziom 5 struktury zdania, to znaczy na poziom tworzenia poprawnego zdania z czasownikiem posiłkowym *have*. Te warianty to: *Where you have lost it?*, *Where have lost it?*, *You have lost it where?*

² Produkowanie leksemów języka ojczystego z uwzględnieniem fonologicznych norm języka drugiego (zob. J. Wörtle 2013: 165)

gólne dzieci stosują różne strategie. Thoma i Tracy (2012: 74-75) analizowali postępy językowe 4 dzieci ze środowisk imigranckich, których początek nauki języka niemieckiego w przedszkolu nastąpił w podobnym wieku. Doszli oni do wniosku, że mimo podobieństw w procesie nabywania języka można wykazać jednak pewne indywidualne różnice, np. u trójki dzieci można zauważyć preferencje tworzenia fraz OV (to znaczy wypowiedzi, w których najpierw pojawia się dopełnienie, a potem czasownik, np. „da viel Apfel essen”), podczas gdy czwarte dziecko tworzy zdecydowanie mniej struktur z użyciem czasownika.

Konstatując należy więc stwierdzić, że mimo pewnej uniwersalności, proces nabywania języków obcych jest w dużej mierze procesem zindywidualizowanym. Nie wszystkie osoby uczące się języka osiągną więc taki sam poziom jego opanowania i nie dzieje się to w takim samym tempie.

2. Immersja³

Dzieci, na których przeprowadzono opisane w niniejszym artykule badanie, uczą się języka drugiego w specyficznych warunkach immersyjnych. Immersja to metoda nauczania języka poprzez używanie go na lekcjach przedmiotowych w instytucjach edukacyjnych, takich jak np. przedszkola oraz szkoły.

Im folgenden beziehen sich die Termini Immersion (von eng. to immerse = eintauchen) bzw. immersiv auf solche Verfahren, in denen ein oder mehrere Sachfächer, z. B. Mathematik, Erdkunde oder Biologie, bzw. Projekte und Aktivitäten im Kindergarten, durchgehend und über einige Jahre in der L2 unterrichtet werden (P. Burmeister 2006: 198).

Ważnym czynnikiem opisu tej metody jest czas ekspozycji na język, który nie powinien być mniejszy niż 50% czasu przebywania w szkole. H. Wode (2009: 18) uważa nawet, że czas ekspozycji na L2 powinien stanowić co najmniej 70% czasu przebywania dziecka w placówce. Język drugi jest więc językiem wykładowym i językiem komunikacji na lekcjach przedmiotowych, takich jak matematyka, fizyka, przyroda itd., z wyjątkiem lekcji związanych z nauczaniem języka ojczystego (L1) oraz treści dotyczących kultury i historii wspólnoty narodowej uczniów. W przedszkolach duża ilość inputu językowego jest konsekwencją stosowania zasady *one person, one language*, co oznacza, że spośród dwóch nauczycieli prowadzących grupę jeden z nich posługuje się wyłącznie językiem ojczystym, natomiast drugi nauczyciel stosuje w komunikacji z dziećmi tylko język drugi.

³ Obecnie w powszechnym użyciu są także terminy *zintegrowane kształcenie przedmiotowo językowe* (CLIL – *Content and Language Integrated Learning*) czy *nauczanie dwujęzyczne*. Wszystkie terminy używane są do opisu takich kontekstów językowych, w których ważne są następujące wymiary: wymiar lingwistyczny, wymiar przedmiotowy, wymiar kulturowy, wymiar środowiskowy i wymiar uczenia się (D. Marsh i in. 2008: 5). Termin *immersja* stosowany jest często w opisie procesów uczenia się języka małych dzieci i odnosi się do lekcji przeprowadzanych tylko za pomocą L2. Dwujęzyczność w immersji wynika więc z programu nauczania, w którym niektóre przedmioty prowadzone są w języku ojczystym, a niektóre w języku drugim, a nie ze stosowania dwóch języków na tej samej lekcji.

Zaletą tak prowadzonej nauki języka obcego jest włączenie go w ważny dla dziecka kontekst komunikacyjny. Zachętą do nauki stanowi koncentracja na jego użyciu, a nie na formach. Ważnym motywem nauki języka jest powiększanie wiedzy ogólnej, a nie tylko powiększanie kompetencji językowej. Naukę języka uważa się za wartość dodaną. Uczniowie zachęceni są do eksperymentowania z językiem, a błędy stanowią dowód na podjęty przez uczniów wysiłek nabywania języka (zob. F. Genesee 1996: 40–41).

3. Badanie empiryczne

Badanie przeprowadzono na grupie małych dzieci uczęszczających do dwóch placówek immersyjnych. Pierwszą z nich jest Dwujęzyczne Przedszkole Polsko-Niemieckie „Ene due Rabe”, mające swoją siedzibę w Poznaniu, w którym dzieci uczą się języka niemieckiego metodą immersji. Drugą placówką, w której dzieci uczą się języka niemieckiego metodą immersji jest tzw. „światlica niemiecka”. „Światlica niemiecka” została stworzona przy publicznej Szkole Podstawowej nr 62 im. Tytusa Działyńskiego w Poznaniu na mocy umowy zawartej pomiędzy przedstawicielami dyrekcji Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szkoły Podstawowej nr 62 oraz Dwujęzycznego Przedszkola „Ene due Rabe”. Najważniejszym podmiotem tego projektu są jednakże rodzice, którzy zainteresowali się nauczaniem immersyjnym i przejęli na siebie finansowanie pracy nauczycieli. Projekt wszedł w życie w 2013 roku, a głównym jego celem jest wspieranie wielojęzyczności dzieci. Jest on odpowiedzią na niskie wyniki badań dotyczących nauczania języków obcych w polskich szkołach, a szczególnie na bardzo niski poziom nauczania niemieckiego jako drugiego języka obcego w Polsce (A. Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2013: 26-27). Dzieci objęte projektem uczyły się języka niemieckiego metodą immersji, ale także w tradycyjny sposób na lekcjach języka niemieckiego oferowanych przez szkołę podstawową w wymiarze dwóch godzin tygodniowo.

Powyższe dwie placówki nauczania języka niemieckiego stanowiły bazę dla wypracowania koncepcji tzw. „modelu poznańskiego”⁴, który zakłada bardzo wczesną immersyjną naukę języka nie-angielskiego w nauczaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz równoległe od pierwszej klasy szkoły podstawowej naukę języka angielskiego według aktualnej podstawy programowej dla szkół podstawowych. Zakładanym efektem takiego nauczania jest realna wielojęzyczność polskich obywateli.

3.1. Grupy dzieci poddane badaniu

Testem na rozumienie zjawisk gramatycznych języka drugiego (tutaj: języka niemieckiego) objęto dzieci z rodzin polskojęzycznych, które nigdy nie przebywały dłużej w Niemczech i nie chodziły do niemieckich przedszkoli ani szkół. Test przeprowadzono pod koniec pobytu dziecka w przedszkolu oraz pod koniec klasy III w

⁴ Więcej na temat tego modelu w M. Bielicka (2017).

światlicy językowej, z wyjątkiem dzieci, które ukończyły przedszkole dwujęzyczne i kontynuowały naukę w szkole podstawowej. Ta podgrupa, ze względu na wyższe umiejętności językowe, mogła zostać włączona do badania już pod koniec drugiej klasy szkoły podstawowej. Ostatecznie przetestowano 23 dzieci przedszkolnych oraz 29 dzieci wczesnoszkolnych.

3.2. Test na sprawdzenie rozumienia fenomenów gramatycznych w recepcji mowy

Podjęte badanie z pomocą testu obrazkowego realizowało wiele celów. Najważniejsze z nich to:

- określenie poziomu kompetencji gramatycznej każdego dziecka;
- określenie poziomu kompetencji gramatycznej grupy dzieci przedszkolnych;
- określenie poziomu kompetencji gramatycznej całej grupy dzieci szkolnych.

Całość wyników zawartych jest w publikacji M. Bielicka 2017, natomiast w niniejszym artykule nastąpi próba odpowiedzi na pytanie o heterogeniczność lub homogeniczność grup. Przyjmuje się, że wartości statystyczne wskazujące na homogeniczność grupy potwierdzałyby aktywację podobnych procesów nabywania języka u poszczególnych dzieci, natomiast wartości statystyczne wskazujące na heterogeniczność grupy potwierdzałyby różny przebieg tych procesów, a więc ich dużą indywidualność.

Test miał postać testu obrazkowego, opracowanego na podstawie badania ELIAS, które zostało przeprowadzone w przedszkolach angielskojęzycznych (zob. A.K. Steinlein i in. 2010)⁵. Większość podstawowych fenomenów gramatycznych badanych w teście ELIAS mogła zostać przejęta i zbadana także w przypadku dzieci uczących się języka niemieckiego⁶, jednakże wprowadzono jedno nowe zjawisko gramatyczne, nie badane w teście ELIAS, którą był *Tem*, czyli rozróżnianie pomiędzy zdaniem utworzonym w czasie teraźniejszym (Präsens) oraz w czasie przeszłym (Perfekt).

Badane fenomeny gramatyczne to:

1. *SVO* - budowa prostego zdania zawierającego podmiot i dopełnienie w bierniku, np. *der Fisch küsst den Frosch, der Frosch küsst den Fisch*;
2. *SgPl* - rozróżnienie pomiędzy liczbą pojedynczą rzeczownika a jego liczbą mnogą, np. *Buntstift, Buntstifte*;
3. *PronDekl* - odmiana zaimka osobowego w liczbie pojedynczej *er* i *sie*, np. *Mutter küsst sie, Mutter küsst ihn*;
4. *PossPro* - rozróżnianie pomiędzy męską i żeńską formą zaimka dzierżawczego *sein* i *ihr*, np. *sein Ball, ihr Ball*;

⁵ Test znajduje się w publicznych otwartych zasobach internetowych Uniwersytetu w Yorku i Uniwersytetu Georgetown, <http://www.iris-database.org/iris/app/home/index>.

⁶ Mimo że można było przejąć większość fenomenów gramatycznych, to w wielu przypadkach należało opracować nowe obrazki, by obiekty znajdujące się na nich trafnie odzwierciedlały zjawiska gramatycznych w języku niemieckim.

5. *Neg* - rozróżnianie pomiędzy zdaniem przeczącym a nieprzeczącym, np. *Hund schläft, Hund schläft nicht*;
6. *Verb* - koniugacja czasownika tematycznego, np. *Mädchen springt, Mädchen springen*;
7. *Vcop* - odmiana czasownika *być*, np. *Mäuschen ist glücklich, Mäuschen sind glücklich*;
8. *Tem* - rozróżnianie pomiędzy zdaniem utworzonym w czasie teraźniejszym *Präsens* oraz w czasie przeszłym *Perfekt*, np. *Mädchen zieht Schuhe an, Mädchen hat Schuhe angezogen*;
9. *PersPron* - rozróżnianie zaimka osobowego *er* i *sie*.

Przykładowy zestaw obrazków do badania fenomenu czasu *Tem* (*Mädchen zieht Schuhe an – Mädchen hat Schuhe angezogen*) wyglądał następująco:



Rysunek 2. Przykładowy zestaw obrazków sprawdzający rozumienie wypowiedzi sformułowanych w czasie teraźniejszym lub przeszłym: „dziewczynka zakłada buty, dziewczynka założyła buty”.

Zasadą przeprowadzonego postępowania testowego było dostarczenie dziecku tylko informacji gramatycznej, tzn. sprawdzając umiejętność odmiany czasownika należało na obrazkach zaprezentować takie obiekty, które w liczbie pojedynczej i mnogiej miały taką samą formę, np. *Tiger schläft* i *Tiger schlafen*, a nie *Hund schläft* i *Hunde schlafen*. W przypadku zdań z rzeczownikiem *Hund* niemożliwe byłoby stwierdzenie, czy dziecko zrozumiało poprawnie wypowiedź ze względu na znajomość form liczby pojedynczej i mnogiej rzeczownika, czy ze względu na znajomość form osobowych czasownika (*trafność testu* zob. np. H. Komorowska 2001: 182 i nast., 2002: 22). Zadaniem badacza było przeczytanie odpowiedniego zdania i zaznaczenie odpowiedzi dziecka na arkuszu. Dziecko natomiast pokazywało jeden z trzech obrazków, który, jego zdaniem, odpowiadał treści usłyszanej wypowiedzi. Dwa obrazki różniły się tylko w wymiarze gramatycznym, np. *Tiger schläft* i *Tiger schlafen*, a trzeci pełnił funkcję dystraktora, tj. obrazka rozpraszającego uwagę dziecka.

Każdy z fenomenów gramatycznych badany był przy pomocy 6 zdań. Za każdy poprawnie pokazany obrazek dziecko otrzymywało na arkuszu 1 punkt. W sumie, za wszystkie fenomeny, dziecko mogło uzyskać 54 punkty. Na tabeli wyników występowały trzy zmienne: zmienna *korrekt* (poprawna odpowiedź), *unkorrekt* (niepoprawna odpowiedź) oraz *Distractor* (obrazek rozpraszający uwagę dziecka). W czasie badania badacz nanosił znak „v” w odpowiedniej kolumnie. W analizie staty-

stycznej zliczano sumę wyników *korrekt*. Zmienna mierzalna *korrekt* opisana jest na skali porządkowej w skali 0-6 punktów i przeliczona na liczby procentowe. Obliczenia statystyczne przeprowadzono przy użyciu pakietu statystycznego STATISTICA 10 PL. Dla zbadania homogeniczności lub heterogeniczności grup użyto trzech parametrów analizy statystycznej, tj. zakresu wyników, odchylenia standardowego oraz współczynnika zmienności.

3.3. Wyniki testu

Dzieci uzyskały poniższe wyniki z testu na rozumienie zjawisk gramatycznych w recepcji mowy. Stanowią one podstawę, na której dokonywane były obliczenia statystyczne opisywane na kolejnych stronach niniejszego artykułu.

Kod dziecka		Kod dziecka	
Dzieci przedszkolne	Osiągnięty wynik testu	Dzieci szkolne	Osiągnięty wynik testu
A1p ⁷	63,0%	A1sz	61,1%
A2p	85,2%	A2sz	50,0%
Bp	44,4%	A3sz	96,3%
Cp	40,7%	A4sz	70,4%
Ep	85,2%	Bsz	63,0%
Fp	46,3%	Esz	87,0%
Hp	61,1%	Fsz	74,1%
Ip	46,3%	Hsz	66,7%
J1p	68,5%	Isz	77,8%
J2p	64,8%	Jsz	100,0%
Kp	42,6%	Ksz	66,7%
M1p	68,5%	Lsz	66,7%
M2p	53,7%	Łsz	72,2%
M3p	87,0%	M1sz	74,1%
M4p	48,1%	M2sz	90,7%

⁷ W kodzie imienia dzieci przedszkolne otrzymywały literę *p*, a dzieci szkolne literę *sz*.

M5p	66,7%	M3sz	44,4%
Op	48,1%	M4sz	72,2%
P1p	46,3%	M5sz	72,2%
P2p	68,5%	Psz	74,1%
Rp	75,9%	Rsz	85,2%
Z1p	40,7%	S1sz	61,1%
Z2p	44,4%	S2sz	61,1%
Z3p	70,4%	S3sz	63,0%
		T1sz	74,1%
		T2sz	79,6%
		W1sz	53,7%
		W2sz	63,0%
		W3sz	74,1%
		Zsz	85,2%

Tabela 1. Wyniki testu na rozumienie zjawisk gramatycznych uzyskane przez poszczególne badane dzieci.

3.4. Zakres wyników

Zakres jest to różnica pomiędzy wynikiem najwyższym i najniższym plus 1 (W. Wilczyńska/ A. Michońska-Stadnik 2010: 195). Wielkości zakresu dla grupy dzieci przedszkolnych (A) oraz grupy dzieci szkolnych (B) kształtują się następująco:

Grupa	n	Minimum [%]	Maksimum [%]	Zakres w %
A – wszystkie dzieci przedszkolne	23	40,7	87,0	47,3
B – wszystkie dzieci szkolne	29	44,4	100,0	56,6

Tabela 2. Wartości parametru zakresu dla grupy przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Powyższe wartości zakresu są bardzo duże. W obu grupach są więc dzieci, które osiągnęły bardzo niskie wyniki, jak i te, które osiągnęły wyniki niezwykle wysokie, z

czego można wysnuć pierwszy wniosek o zdecydowanie różnych osiągnięciach językowych dzieci, a więc o heterogeniczności grupy. Zakres wyników w odniesieniu do badanych fenomenów gramatycznych przedstawia się następująco:

Fenomeny gramatyczne	Zakres [%] dla grupy przedszkolnej	Zakres [%] dla grupy szkolnej
SVO	67,7	67,7
SgPl	67,7	51
PronDekl	101	84,3
PossPron	67,7	84,3
Neg	67,7	51
Verb	84,3	84,3
Vcop	84,3	101
Tem	67,7	51
PersPron	101	84,3

Tabela 3. Wartości zakresu w odniesieniu do badanych fenomenów gramatycznych w grupie dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych.

W grupie przedszkolnej największe rozproszenie wyników widać w odniesieniu do fenomenów: *PronDekl* oraz *PersPron* - zakres wynosi nawet 101%, *Verb* i *Vcop* - zakres wynosi 84,3%, a w grupie szkolnej w odniesieniu do *Vcop* - 101% oraz *PronDekl*, *PossPron*, *Verb* i *PersPron* - 84,3%. Także pozostałe wartości zakresu w odniesieniu do pozostałych fenomenów gramatycznych są wysokie – najniższa wartość zakresu wyników w odniesieniu do pojedynczego fenomenu gramatycznego to aż 51%. Dane te wskazują więc na bardzo różne osiągnięcia językowe dzieci z danych grup, a więc także i na dużą indywidualność procesu uczenia się języka.

3.5. Odchylenie standardowe

Odchylenie standardowe jest wartością przydatną dla określenia osiągnięć całej grupy, a szczególnie tego, jak wyniki grupy mają się do średniej statystycznej. Niewielkie odchylenie standardowe wskazuje na to, że grupa jest jednorodna (homogeniczna) w swoich osiągnięciach, co znaczy, że wszyscy uczestnicy badania napisali test podobnie i nie ma pomiędzy nimi większych różnic. Natomiast jeśli odchylenie standardowe jest wysokie (np. powyżej 5), to wtedy możemy badaną grupę określić jako niejednorodną (zob. W. Wilczyńska/ A. Michońska-Stadnik 2010: 195).

Jeśli weźmiemy pod uwagę wyniki z całego testu, to wartości odchylenia standardowego przedstawiają się następująco:

Grupa	n	Odchylenie standardowe [%]
A (przedszkolna)	23	15,2
B (szkolna)	29	12,9

Tabela 4. Wartości odchylenia standardowego wyników testu grupy przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

W odniesieniu do poszczególnych fenomenów gramatycznych wartości odchylenia standardowego przybierają natomiast następujące wielkości:

Fenomen	Odchylenie standardowe [%] dla grupy przedszkolnej	Odchylenie standardowe [%] dla grupy szkolnej
SVO	23,5	13,8
SgPl	22,3	15,0
PronDekl	25,1	24,2
PossPro	17,3	26,3
Neg	19,4	12,0
Verb	23,7	26,7
Vcop	23,4	24,1
Tem	23,9	19,3
PersPron	24,9	24,8

Tabela 5. Wartości odchylenia standardowego wyników testu grupy przedszkolnej i wczesnoszkolnej w odniesieniu do poszczególnych fenomenów gramatycznych.

Wartości odchylenia standardowego grupy przedszkolnej oraz szkolnej, zarówno w odniesieniu do całego testu, jak i poszczególnych fenomenów gramatycznych, zawsze przybierają wysokie wartości (powyżej 5), więc kolejny parametr analizy statystycznej wskazuje na heterogeniczność grup, tym samym na dużą rolę różnic indywidualnych w przyswajaniu języka przez małe dzieci. Jednakże najmniejsze odchylenie standardowe istnieje w odniesieniu do trzech fenomenów gramatycznych *SVO*, *SgPl* oraz *Neg* wśród dzieci z grupy szkolnej, co oznacza, że grupa szkolna jest najbardziej jednorodna w odniesieniu do rozpoznawania podmiotu i orzeczenia w zdaniu, rozpoznawania liczby pojedynczej i mnogiej rzeczowników oraz rozpoznawania zdań oznajmujących i przeczących.

3.6. Współczynnik zmienności

Współczynnik zmienności jest to stosunek odchylenia standardowego do średniej arytmetycznej. Im większe wartości przyjmuje współczynnik zmienności, tym większe jest rozproszenie, zróżnicowanie i większe różnice pomiędzy średnią arytmetyczną a wartościami poszczególnych elementów zbioru (zob. P. Koślacz i in. 2003: 46, 47). Wartości tego współczynnika interpretuje się następująco:

- „0-20% - słabe zróżnicowanie cechy w zbiorowości,
 - 20%-40% - umiarkowane zróżnicowanie cechy w zbiorowości,
 - 40%-60% - silne zróżnicowanie cechy w zbiorowości,
 - 60%-80% - bardzo silne zróżnicowanie cechy w zbiorowości,
 - 80% i więcej - ekstremalne zróżnicowanie cechy w zbiorowości”
- (P. Koślacz i in. 2003: 46).

Współczynnik zmienności wyników testu badanych grup w odniesieniu do wszystkich badanych zjawisk gramatycznych kształtuje się następująco:

Grupa	n	Współczynnik zmienności [%]
A – dzieci przedszkolne	23	25,53
B – dzieci szkolne	29	18,02

Tabela 6. Wartości współczynnika zmienności wyników testu w grupie dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych.

Zgodnie z powyższą skalą (P. Koślacz i in. 2003), zróżnicowanie wyników w grupie dzieci przedszkolnych można zakwalifikować jako umiarkowane, natomiast w grupie dzieci szkolnych jako słabe. Dane te wskazują więc, że grupy powinny być raczej homogeniczne pod względem osiągniętych wyników. Jednak gdy przyjrzymy się wskaźnikowi zmienności wyników testu w odniesieniu do poszczególnych zjawisk gramatycznych, to uzyskane wyniki należy zinterpretować zdecydowanie odmiennie.

Badany fenomen gramatyczny	Współczynnik zmienności dla grupy A i poziom zróżnicowania cechy w grupie	Współczynnik zmienności dla grupy B i poziom zróżnicowania cechy w grupie
SVO	31,8 umiarkowane	14,9 słabe
SgPl	36,6 umiarkowane	17,6 słabe
PronDekl	60,7 bardzo silne	41,4 silne
PossPro	54,4 silne	58,0 silne
Neg	24,4 umiarkowane	12,7 słabe

Verb	38,0 umiarkowane	43,0 silne
Vcop	41,5 silne	39,6 umiarkowane
Tem	33,0 umiarkowane	23,8 umiarkowane
PersPron	44,7 silne	37,8 umiarkowane

Tabela 7. Wartości współczynnika zmienności wyników testu w odniesieniu do poszczególnych fenomenów gramatycznych w grupie dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych.

Słabe rozproszenie cechy w grupie widać tylko w odniesieniu do dzieci szkolnych w kategoriach *SVO*, *SgPL* oraz *Neg*. Oznacza to, że grupa dzieci szkolnych jest homogeniczna w zakresie rozpoznawania podmiotu i orzeczenia w zdaniu, liczby pojedynczej i mnogiej rzeczowników oraz w zakresie rozpoznawania zdania oznajmującego i przeczącego. W zakresie kolejnych trzech fenomenów gramatycznych, tzn. odmiany czasownika posiłkowego *być*, rozróżniania pomiędzy czynnością odbywającą się w czasie teraźniejszym i przeszłym, jak i rozróżniania męskiej i żeńskiej formy zaimka osobowego (*Vcop*, *Tem* oraz *PersPron*) grupa dzieci szkolnych jest zdecydowanie bardziej zróźnicowana, a w zakresie ostatnich trzech fenomenów, tj. odmiany zaimka osobowego, znajomości męskiej i żeńskiej formy zaimka dzierżawczego oraz odmiany czasownika tematycznego (*PronDekl*, *PossPron*, *Verb*) dzieci szkolne uzyskują bardzo zróźnicowane wyniki, co wskazuje na dużą heterogeniczność grupy w zakresie nabywania tych częściowych umiejętności językowych, a więc – w ostatecznym wniosku - na indywidualizację procesu uczenia się języków obcych przez dzieci szkolne.

Dzieci przedszkolne wykazują w zakresie 5 fenomenów (*SVO*, *SgPl*, *Neg*, *Verb* i *Tem*) zróźnicowanie umiarkowane, w zakresie 3 kolejnych (*PossPronVcop* i *PersPron*) - silne oraz w zakresie *PronDekl* - bardzo silne. Te dane wskazują tym samym na duże zróźnicowanie wyników w grupie przedszkolnej, a więc na silnie zindywidualizowane procesy nabywania języka w tej grupie dzieci. Wskaźniki zmienności w grupie przedszkolnej są także zazwyczaj wyższe niż w grupie szkolnej, więc można stwierdzić, że przebieg procesów językowych wśród dzieci przedszkolnych jest jeszcze silniej zindywidualizowany niż wśród dzieci szkolnych.

4. Wnioski

Wartości trzech parametrów analizy statystycznej testu na rozumienie zjawisk gramatycznych są dowodem na duże rozproszenie wyników zarówno w grupie dzieci przedszkolnych, jak i w grupie dzieci szkolnych, co wskazuje na dużą rolę czynników indywidualnych w procesie uczenia się języka wśród małych dzieci. Świadomość zindywidualizowania procesów nabywania języka w warunkach immersyjnych pomaga nauczycielom wyjaśnić różnice w poziomach opanowania języka przez różne dzieci.

Opisane w niniejszym artykule badanie uzmysławia różnice w poziomie nabywania L2 przez różne dzieci, nie umożliwia jednak stwierdzenia, jakie czynniki in-

dywidualne czy środowiskowe odgrywały znaczącą rolę w nauce L2. Wielogodzinne obserwacje dzieci w przedszkolu oraz znajomość biografii językowej dzieci pozwoliły jednakże na sformułowanie kilku hipotez na temat czynników mających duży wpływ na odrębność procesu uczenia się języków obcych w odniesieniu do tych dzieci, które uzyskały największe sukcesy językowe. W przypadku 4 dziewczynek, które osiągnęły wysokie rezultaty, z pewnością dużą rolę odegrały dodatkowe kontakty z rodziną i znajomymi niemieckojęzycznymi. Chociaż liczba godzin pozaprzedszkolnego inputu języka niemieckiego nie była znacząca⁸, to rodząca się z tej sytuacji motywacja z pewnością doprowadziła do lepszych wyników niż w przypadku pozostałych dzieci. O motywie poznawczym i integracyjnym można mówić także w odniesieniu do jednej dziewczynki, która uzyskała bardzo dobrą kompetencję z języka niemieckiego. W opisie rodziców do ulubionych zajęć dziecka należało oglądanie filmów zarówno w języku niemieckim, jak i w językach dziecku nieznanym.

Kolejna dziewczynka była dzieckiem skłonny do podejmowania ryzyka, co objawiało się w tworzonych przez nią wierszykach polsko-niemieckich oraz dużej chęci mówienia, bez zwracania uwagi na poprawność gramatyczną. Z pewnością całą grupę dzieci, które osiągnęły sukces językowy charakteryzuje także umiejętność koncentracji na zadaniu i umiejętność wykonania zadania do końca, czyli różnice indywidualne związane ze sferą poznawczą i osobowością dziecka.

Bibliografia

- Barczyk, S. (2009), *Der Erwerb syntaktisch-topologischer Regularitäten des Deutschen durch polnische Lerner und seine glottodidaktischen Implikationen*, Lublin.
- Bielicka, M. (2017), *Efektywność nauczania języka niemieckiego na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym w dwujęzycznych placówkach edukacyjnych w Polsce*. Poznań.
- Burmeister, P. (2006), *Immersion und Sprachunterricht im Vergleich*, (w:) Pieneemann M./ Jörg-U. Keßler/ E. Roos (red.), *Englischerwerb in der Grundschule*. Paderborn, 197–216.
- Clahsen, H./ J.M. Meisel/ M. Pienemann (1983), *Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen.
- Diehl, E./ H., Christen/ S. Leuenberger/ I. Pelvat/ T. Studer (2000), *Grammatikunterricht: Alles für der Katz. Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A./ M. Grudniewska/ F. Kulon/ K. Kutylowska/ K. Paczuska/ L. Rycielska/ M. Szpotowicz (2013), *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESCL. Raport krajowy*. Warszawa.

⁸ Rodzice dwóch dziewczynek wskazywali na liczbę inputu niemieckiego w wysokości 8 godzin na miesiąc.

- Genesee, F. (1996), *Immersion in Kanada – drei pädagogische Lektionen*, (w:) A. Kubanek-German (red.), *Immersion, Fremdsprachenlernen Primarbereich*. München, 37–51.
- Komorowska, H. (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa.
- Komorowska, H. (2002), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola-Ocena-Testowanie*. Warszawa.
- Koślacz, P./ M. Lipiec-Zajchowska/ A. Manikowski/ E. Sikorska-Wiśniewska/ J. Zajchowski, (2003), *Wspomaganie procesów decyzyjnych. Statystyka*. Warszawa.
- Liebner, M. (2006), *Variationsverhalten in verschiedenen Lernergruppen*, (w:) M. Pienemann /Jörg-U. Keßler/ E. Roos (red.), *Englischerwerb in der Grundschule*. Paderborn, 141–156.
- Marsh, D./ M. Zajac/ H. Gozdawa-Gołębiowska (2008), *Raport ewaluacyjny. Edukacja dwujęzyczna w Polsce.Praktyka w wybranych szkołach*. Warszawa.
- Pienemann, M. (1981), *Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder*. Bonn.
- Pienemann, M. (1998), *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam.
- Pienemann, M. (2006), *Spracherwerb in der Schule. Was in den Köpfen der Kinder vorgeht*, (w:) M. Pienemann/ Jörg-U. Keßler/ E. Roos (red.), *Englischerwerb in der Grundschule*. Paderborn, 33–63.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego*. (URL https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/08/zalacznik_1.pdf). [Pobrano 18.04.2017].
- Sadownik, B. (1999), *Implikationen der Zweitspracherwerbsforschung für die Glottodidaktik*. Lublin.
- Steinlein, A.K./ G. Håkansson/ A. Housen / Ch. Schellletter (2010), *Receptive L2 Grammar Knowledge Development in Bilingual Preschools*, (w:) K. Kersten/ A. Rohde/ Ch. Schellletter/ A.K. Steinlein (red.), *Bilingual Preschools, Learning and Development*. Trier, 69–100.
- Thoma D./ R. Tracy (2012), *Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Sprache?* (w:) B. Ahrenholz (red.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Stuttgart, 58–79.
- Wilczyńska, W./ A. Michońska-Stadnik (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Kraków.
- Wode, H. (2009), *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen*. Braunschweig.
- Wörtle, J. (2013), *Kommunikationsstrategien und Anzeichen für Sprachbewusstheit von Kindern beim Französischlernen in einer Kindertagesstätte in der Rhein-schiene*. Baltmannsweiler.