

Aneta Nott-Bower

Language Support Consultancy  
Manchester

## Bezobrazkowe badanie poziomu rozwoju kompetencji narracyjnej u dzieci jedno- i dwujęzycznych

Picture-free evaluation of narrative competence among monolingual  
and bilingual children

**Abstract:** The article author presents the method of evaluating monolingual and bilingual children's narrative competence in Polish without the use of pictures. A test created for the purpose of the research evaluates a child's ability to recreate a story previously heard without using any visual materials. The author presents the advantages of such test and its usefulness in different disciplines, including pedagogy, psychology and speech therapy. In bilingual children's education it can help one assess the level of Polish language knowledge.

**Keywords:** narrative competence, test in narration, bilingualism

### Wstęp

Jako matka dwójki dzieci mogę potwierdzić ciągłą obecność opowieści zarówno w codziennym, budującym więź kontakcie rodzice – dziecko, jak i w działaniach edukacyjnych. Pracując jako logopeda, często stosuję narrację (np. historyjki obrazkowe) do osiągnięcia różnorodnych celów w terapii. Specjaliści dziedzin pokrewnych logopedii w swej pracy także korzystają z zadań angażujących opowiadanie. Dysproporcja pomiędzy niewystarczającą obecnością tematu narracji w świecie nauki a namacalną ważkością zjawiska w zapewnianiu prawidłowego rozwoju dziecka zrodziła ideę eksploracji metod pomiaru kompetencji narracyjnej w języku polskim bez używania obrazków. Brak gotowego narzędzia mierzącego kompetencję narracyjną w języku

polskim bez podpory ikonicznej tylko potwierdził potrzebę postawienia tego zagadnienia w centrum zainteresowań naukowych. Dzięki inspiracji amerykańskim testem *Test of Narrative Retell* (TNR) (Petersen, Spencer 2013) skonstruowałam autorski Test Narracji, polegający na odtworzeniu usłyszonej historyjki bez pomocy obrazków, który następnie wykorzystałam do dwukrotnego przebadania dzieci jedno- oraz dwujęzycznych w wieku 6 i 7 lat.

## Kompetencja narracyjna

Badanie poziomu kompetencji narracyjnej wymaga określenia pojęcia *narracji ustnej*. Narracja ustna (ang. *oral narration*) została zdefiniowana jako „relacja doświadczeń lub wydarzeń zsekwencjonowana czasowo oraz przekazująca pewne znaczenie” (Engel 1995, 19). Do definicji Engela należy dodać, że owe doświadczenia i wydarzenia są uprzystępniane odbiorcy (w szczególnym wypadku: samemu sobie) przez nadawcę w toku werbalizacji. Narracja bywa też ujmowana jako rodzaj schematu poznawczego, który charakteryzuje się specyficznymi własnościami strukturalnymi i funkcjonalnymi. Stanowi on umysłową reprezentację opowiadania. U podstaw tego rodzaju tekstu leży względnie stała i uporządkowana struktura, złożona z kilku podstawowych elementów (por. Mandler 1984).

Kompetencja narracyjna, będąca przedmiotem tego artykułu, ściśle wiąże się z pojęciami kompetencji komunikacyjnej oraz językowej. Kompetencja komunikacyjna to umiejętność postępowania w toku porozumiewania się. Składają się na nią: wiedza o przedmiocie i wiedza operacyjna (zdolność posługiwania się tą pierwszą w konkretnych sytuacjach) (Wyrwas, Sujkowska-Sobisz 2005, 80). Kompetencja komunikacyjna stanowi jedną z kluczowych umiejętności w życiu człowieka. Jej wysoki poziom umożliwia swobodne i skuteczne porozumiewanie się w różnorodnych sytuacjach, co daje satysfakcję płynącą z kontaktów społecznych oraz prowadzi do samodzielnego zdobywania wiedzy (Dąbrowska 2015, 26). Składnikiem kompetencji komunikacyjnej jest kompetencja językowa definiowana jako nieuświadomione zdolności umysłowe człowieka, pozwalające budować dowolną liczbę zdań ze skończonego zbioru elementów językowych oraz odróżniać zdania gramatycznie poprawne od tych niepoprawnych (Wyrwas, Sujkowska-Sobisz 2005, 79).

Wraz z pozyskiwaniem kompetencji językowej człowiek nabywa też i udoskonala kompetencję narracyjną (Wyrwas 2012, 453). Termin *kompe-*

tencja narracyjna został wprowadzony przez Teuna A. van Dijka (1985, 147). Van Dijk zdefiniował go jako zdolność użytkowników języka do wytwarzania i rozumienia wypowiedzi narracyjnych oraz odróżniania ich od innych typów wypowiedzi (Wyrwas, Sujkowska-Sobisz 2005, 81). Soroko i Wojciechowska (2015, 212) zwracają uwagę na niejednoznaczną terminologię anglojęzyczną związaną z narracją. Autorki wyróżniły określenia, z których każde obejmuje nieco inny zakres zjawiska:

- kompetencja narracyjna (*narrative competence/competency*);
- umiejętności i zdolności narracyjne (sprawność; *narrative skills, narrative ability*);
- wiedza narracyjna (*narrative knowledge*).

Wiedza narracyjna jest pojęciem najwęższym i odnosi się do poznawczych zasobów rozpoznawania i aplikowania właściwości narracji, powstałych na bazie ekspozycji na różne historie. Umiejętności opowiadania określić można jako poziom (zakres), w jakim wiedza narracyjna została zastosowana i wyrażona w języku – jest to zatem rodzaj sprawności komunikowania się. Kompetencja narracyjna jest pojęciem najszerszym, stosowanym do rozumienia i tworzenia narracji (opowieści) – ma więc ona zarówno aspekt „czytelniczy”, jak i „autorski”, są one ze sobą powiązane i prowadzą nie tylko do wiedzy narracyjnej, umiejętności opowiadania, ale także do zapewnienia odpowiedniego kontekstu przejawiania się tej wiedzy i umiejętności (Soroko, Wojciechowska 2015, 212–213).

W przeciwieństwie do np. kompetencji językowej kompetencję narracyjną względnie rzadko stawia się w punkcie centralnym zainteresowania badawczego (por. Nadolska 1995). Z drugiej strony wiadomo, że analiza kompetencji narracyjnej może posłużyć do stworzenia adekwatnego obrazu całego wachlarza różnorodnych kompetencji językowych dziecka (zob. Hughes i in. 1997; Schneider 1996; Schneider i in. 2006; Westby 2012). Jest to ważne, ponieważ uczniowie z niskim poziomem narracyjnego rozwoju mogą być narażeni na problemy z nauką (zob. Paul, Lazlo, McFarland 1992; Paul i in. 1996). Badanie poziomu rozwoju kompetencji narracyjnej może mieć zastosowanie w szeregu różnych dyscyplin. Jako logopedzie najbliższe mi jest użycie badania poziomu narracji w logopedii, psychologii, dydaktyce, glosydydaktyce, pedagogice specjalnej oraz w studiach bilingwizmu.

Poziom rozwoju kompetencji narracyjnej odzwierciedla całościowy rozwój języka dziecka (zob. Hughes i in. 1997; Koutsoubou 2010), co znalazłoby swoje zastosowanie jako składnik diagnozy w psychologii rozwojowej. Badanie ustnej narracji dostarcza także informacji dotyczących użycia języka

adekwatnie do kontekstu sytuacyjnego (zob. Hughes i in. 1997; Schneider i in. 2006), co mogłoby stanowić istotny wskaźnik w psychologicznej diagnozie autyzmu. Większość testów logopedycznych ocenia kompetencje językowe w izolacji (np. słownictwo, gramatyka), podczas gdy testy narracji wymagają od dziecka zintegrowania wielu poziomów kompetencji komunikacyjnej (zob. Hughes i in. 1997; Schneider i in. 2006). Narracja ustna dziecka daje pełny wgląd w jego ekspresję werbalną, ponieważ symultanicznie angażuje wiele różnych aspektów języka oraz umiejętności organizacyjne (por. Hoffman 2009; McCabe i Bliss 2003; Ukrainetz 2006). Z tych względów badanie poziomu rozwoju narracji dodaje dodatkowego wymiaru badaniu logopedycznemu. Zbadano, że obniżona kompetencja narracyjna jest wczesnym prognostykiem ryzyka trudności w uczeniu się włącznie z trudnościami w nauce czytania (McCabe, Rollins 1994, 46). Tę obserwację można byłoby wykorzystać w pedagogice specjalnej, aby zastosować wczesną interwencję u dzieci w grupie ryzyka dysleksji (jeszcze przed rozpoczęciem nauki czytania i pisania). Narrację ustną opisano jako „pomost od języka mówionego do języka pisanego” (Schneider i in. 2006, 224) i dlatego jej wysoki poziom wykazuje korelację z wysokim poziomem umiejętności czytania ze zrozumieniem (zob. Feagans, Appelbaum 1986; Griffin i in. 2004; Hayward i in. 2007; Hughes i in. 1997; Westby 2012).

Nasuwa się tutaj kolejny sposób wykorzystania testów narracji – tym razem w dydaktyce. Badanie oraz kształtowanie umiejętności opowiadania może uzupełniać naukę czytania ze zrozumieniem zarówno w języku ojczystym, jak i w językach obcych (glottodydaktyka). Z jednej strony narracja ustna jest wrażliwa na oznaki zaburzenia kompetencji językowej (McCabe, Rollins 1994, 46–47), a z drugiej strony jest jednym z najlepszych sposobów prognozowania sukcesu szkolnego w przyszłości (zob. Bishop, Edmundson 1987; Feagans, Appelbaum 1986). Badanie umiejętności opowiadania mogłoby zatem wspomóc pedagogów w ocenie gotowości szkolnej uczniów. Analiza narracji oralnej może pomóc specjalistom takim jak: psychologzy, pedagodzy i logopedzi wcześniej wyselekcjonować dzieci z zaburzeniami języka spośród ich prawidłowo rozwijających się rówieśników (Allen i in. 2012, 205–221). W kwestii wykorzystania badania umiejętności opowiadania w studiach bilingwizmu w Stanach Zjednoczonych analizę próbek narracji – oprócz innych metod – wykorzystuje się do oceny poziomu znajomości języka angielskiego u dzieci, które poznają ten język jako drugi (tzw. *EAL students – English as an Additional Language*) (Langdon 2011, 245–262). Zbadano, że jakość narracji ustnych u dzieci dwujęzycznych ma związek z osiągnię-

ciem przez nie sukcesu w nauce czytania w obu językach (Miller i in. 2006, 30–43).

## Narzędzie badawcze i przebieg badania

Omówione wskazania stały się jednym z powodów rozpoczęcia pracy nad polskojęzycznym testem narracji, który mógłby stać się ważną pozycją wśród zestawu testów stosowanych w diagnozie oraz terapii logopedycznej, pedagogicznej, psychologicznej, a także w działaniach innych dyscyplin, które opisałam powyżej. Zgadzam się ze wspomnianą już Nadolską (1995), że kompetencję narracyjną zbyt rzadko stawia się w centrum zainteresowania badawczego. Oprócz badań rozwoju językowego dzieci oraz tworzenia narzędzi do stymulacji leksykalnej nie przykłada się obecnie wystarczającej uwagi do analizy oraz kształtowania kompetencji narracyjnej. Ponieważ opowiadanie historii, jak żadne inne pojedyncze badanie, łączy znaczną liczbę zaawansowanych zdolności językowych i poznawczych (Paul i in. 1996, 1295–1303), wierzę, że powinno ono stać się integralną częścią psychologicznej, pedagogicznej i logopedycznej oceny rozwoju dziecka (oraz wielu innych). Odpowiednio wczesna i kompetentna ocena narracji jest w stanie odsłonić zarówno mocne, jak i słabe strony rozwoju językowego dziecka i przez to umożliwić mu otrzymanie odpowiedniego wsparcia nakierowanego na pełne wykorzystanie jego potencjału w aspekcie edukacyjnym i społecznym.

Koncept oryginalnego Testu Narracji oraz kartę badania Testu Narracji stworzyłam przed spotkaniem z obiema grupami badawczymi na podstawie przeglądu literatury oraz doświadczeń zebranych w toku kilkunastoletniej pracy logopedycznej. Analiza nagrań narracji odtworzonych przez badanych stała się następnie bodźcem do dwukrotnej rewizji pierwotnej wersji testu.

Badanie polegało na zastosowaniu Testu Narracji do dwóch serii prób w odstępnie 12 miesięcy. Obie serie zostały zrealizowane w grupie dzieci jedno- i dwujęzycznych urodzonych w latach 2008 i 2009: 6- i 7-letnich, u których słuch fizjologiczny jest już wykształcony. W wieku 6 lat dzieci z prawidłowym rozwojem języka powinny tworzyć co najmniej narracyjne łańcuchy. Przed ukończeniem 10 roku życia dzieci powinny opowiadać szczegółowe, wieloepizodowe historie – prawdziwe narracje (por. Applebee 1978; Gillam, Pearson 2004). Historyjki zawarte w Teście Narracji prowokują do odtwarzania narracji prawdziwych.

Zbudowane narzędzie mierzy zdolność opowiedzenia usłyszonej historyjki bez pomocy obrazków. Zastosowałam w nim – zamiast opowieści fantastycznych – tekst narracyjny w kontekście osobistym. Użyte w Teście Narracji historyjki, przez swój osobisty kontekst, ściśle nawiązują do funkcjonalnej, codziennej komunikacji oraz dotyczą uniwersalnej kulturowo tematyki (np. zranienie się). Aspekt uniwersalizmu kulturowego został szczególnie starannie przygotowany, by Test mógł być stosowany także do badania narracji w języku polskim u dzieci dwujęzycznych.

Badanie przeprowadzano indywidualnie w cichym i spokojnym miejscu. Narracje dzieci nagrywano w celu późniejszej analizy z wykorzystaniem karty badania. Nigdy też nie wykorzystywano dwa razy tej samej historyjki u tego samego badanego. Bardzo ważne też było nawiązanie przez badającego kontaktu z badanym. Następnie dzieciom przedstawiano procedurę procesu:

Opowiem ci historyjkę. Proszę, słuchaj uważnie. Kiedy skończę, ty opowiesz tę samą historyjkę. Jesteś gotowy/gotowa?

Historyjkę następnie odczytywano (tak jak była zapisana), w umiarkowanym tempie, z normalną intonacją. Oto przykładowa opowieść:

Pewnej słonecznej niedzieli Adam jeździł na swojej nowej, czerwonej hulajnodze po podwórku za domem. Kiedy koło hulajnogi najechało na kamień, Adam spadł na betonowy chodnik. Ponieważ beton był twardy, Adam zranił sobie kolano i zaczął płakać. Czuł ból, ale nie chciał przestać bawić się na dworze. Zdecydował, że pójdzie do domu, żeby poszukać pomocy. Gdy znalazł mamę, pokazał jej kolano i opowiedział, co się stało. Mama oczyściła ranę i nałożyła na nią plaster. Wtedy Adam poczuł się lepiej, bo kolano przestało go boleć. Potem mógł dalej wesoło jeździć na hulajnodze.

Badający nie mógł powtarzać historyjki ani żadnej jej części, ale mógł powtarzać polecenie i zachęcać w razie potrzeby badanego do opowiadania.

Całkowity wynik Testu Narracji jest sumą punktów zdobytych w trzech częściach karty badania (SN+ZG+ZW):

1. Struktura narracji SN
2. Złożoność gramatyczna ZG
3. Zrozumienie wątku ZW.

W badaniu kompetencji narracyjnej z zastosowaniem Testu Narracji wzięły udział dzieci uczęszczające do szkoły podstawowej w Rudzie Śląskiej (Polska)

i do Polskiej Szkoły Przedmiotów Ojczystych w Liverpoolu (Wielka Brytania). Wszystkie dzieci zbadane na terenie Polski były jednojęzyczne, a dzieci zbadane na terenie Wielkiej Brytanii były w większości dwujęzyczne, z wyjątkiem kilku przypadków dzieci wielojęzycznych. Mianem dzieci dwujęzycznych objęłam również dzieci wielojęzyczne – zgodnie z wieloma definicjami dwujęzyczności. Ponieważ sposobów rozumienia bilingwizmu jest wiele, osoby zajmujące się analizą tego zagadnienia mają możliwość wybrania najwłaściwszego dla ich badań stanowiska (Kuros-Kowalska, Loewe 2014, 174). W przypadku tego badania przydatne było znalezienie takiego ujęcia dwujęzyczności, które obejmowałoby również wielojęzyczność, jak np. definicja Mackey (1957, 51): „Alternatywne używanie dwóch (lub więcej) języków przez jedną i tę samą osobę”. Fińska badaczka bilingwizmu Tove Skutnabb-Kangas (2007) również uwzględnia równoległe oba zjawiska: wielo- i dwujęzyczność.

## Wyniki badań

W pierwszym badaniu Testem Narracji z wykorzystaniem historyjki nr 1 wzięło udział 58 dzieci urodzonych w latach 2008 i 2009. W tej serii dało się zauważyć znaczącą przewagę dzieci starszych (rocznik 2008) nad młodszymi (rocznik 2009). Różnica w średniej punktacji wynosiła tu 7,9 punktu, na co miał również wpływ fakt, że pięcioro dzieci z rocznika 2009 nie opowiedziało historyjki (brak narracji), a zatem w Teście Narracji uzyskało wynik zero-owy. W tym badaniu lepiej wypadli chłopcy – ze średnim wynikiem 22,5 punktu. Średnie wyniki Testu Narracji w grupie dzieci jedno- i dwujęzycznych nie różniły się znacząco; różnica w punktacji wynosiła zaledwie 2,2 punktu. Podobnie przedstawia się problem braku narracji, czyli niemożności opowiedzenia historyjki przez dziecko. Taka sytuacja zaistniała u dwojga dzieci jednojęzycznych i u trojga dzieci dwujęzycznych.

Nauczyciele dzieci biorących udział w badaniu dokonali orientacyjnej oceny kompetencji komunikacyjnej uczniów. Ocena ta dotyczyła wyłącznie komunikacji w języku polskim. Wyniki Testu Narracji korelują z oceną dokonaną przez nauczyciela. Inaczej sytuacja przedstawia się w kwestii braku narracji, kiedy dziecko (pomimo zachęt) nie opowiedziało historyjki. Wśród dzieci, których kompetencja komunikacyjna w języku polskim na lekcji została oceniona najniżej (niedostateczna i umiarkowana), nie odnotowałam

przypadków braku narracji. Natomiast niepodjęcie narracji wystąpiło wśród dzieci z oceną dostateczną, poprawną i wyjątkowo dobrą, co sugeruje, że dzieci te nie opowiedziały historyjki z innych powodów niż językowe.

Procedura badania Testem Narracji nakłada na badającego obowiązek nawiązania kontaktu z dzieckiem przed rozpoczęciem badania. W praktyce pierwszy kontakt z badanym polegał na przywitaniu się badającego, przedstawieniu się oraz krótkiej rozmowie dotyczącej życia domowego i rodzeństwa. Dziecko było wcześniej poinformowane przez nauczyciela, że spotka się indywidualnie z badającym, który opowie mu *bajkę*. Słowa *test* czy *badanie* nie były używane w obecności dzieci, aby wytworzyć przyjazną atmosferę, sprzyjającą dialogowi. Po odczytaniu *bajki*, czyli historyjki, prosiłam dziecko o opowiedzenie tego, co zapamiętało. Nie mogłam mu podpowiadać, ale mogłam zachęcać je i uspokajać. W pierwszym badaniu Testem Narracji wystąpiły nieliczne przypadki (5), w których dziecko nie opowiedziało historyjki, przy czym ci badani, podobnie jak pozostali, wykazali się przynajmniej komunikatywną znajomością języka polskiego w rozmowie wstępnej, co wykluczało możliwość niezrozumienia procedury badania czy treści historii. Dzieci, o których mowa, w skupieniu wysłuchały treści, ale pomimo moich zachęt nie przekazały jej. Możliwe, że niektórym nie pozwoliła na to nieśmiałość, jednak poziom tej cechy nie był w badaniu formalnie oceniany.

W drugim badaniu Testem Narracji, przeprowadzonym po upływie 12 miesięcy z wykorzystaniem nowej historyjki, wzięło udział 47 dzieci. Średni wynik dla całej grupy badawczej, czyli sumy dzieci jedno- i dwujęzycznych z obu roczników wynosił 20 punktów. Interesujące jest porównanie rezultatów, jakie dzieci uzyskały w obu kategoriach wiekowych. Daje się tu znów zauważyć pewną przewagę starszych nad młodszymi. Różnica w średniej punktacji wynosiła 5,5 punktu. W tym badaniu nieznacznie lepiej wypadli chłopcy ze średnim wynikiem 21,2 punktu. Dziewczynki otrzymały średnio 18,8 punktu. Różnica pomiędzy wynikami chłopców a dziewczynek wynosiła 2,4 punktu. Średnie wyniki drugiego badania w grupach wyróżnionych ze względu na języczność nie różniły się znacząco; różnica w punktacji wynosiła zaledwie 1,3 punktu – na korzyść dzieci dwujęzycznych.

Warto znów wspomnieć o problemie niepodjęcia narracji, czyli niemożności opowiedzenia historii przez dziecko. Taka sytuacja nie zaistniała wcale u dzieci jednojęzycznych, zaś u dzieci dwujęzycznych zaledwie w jednym przypadku. U większości dzieci podczas drugiego badania Testem Narracji widoczne już było oswojenie się z formułą badania. Pokażna grupa dzieci rozpoznała także moją osobę i zachowywała się bardziej swobodnie niż



przed rokiem. Podobnie jak przy pierwszym badaniu dołożyłam wszelkich starań, by stworzyć przyjazną atmosferę i rozpoczynałam badanie dopiero po zapoznaniu się z dzieckiem i krótkiej rozmowie. Tym razem tylko w jednym, już wspomnianym, przypadku dziecko nie opowiedziało historyjki. Wykazało się ono, podobnie jak pozostali badani, przynajmniej komunikatywną znajomością języka polskiego w rozmowie wstępnej, co wyklucza ewentualne niezrozumienie procedury badania czy treści.

Pomiędzy badaniami (z wykorzystaniem historii nr 1 i nr 2) upłynęło 12 miesięcy, więc dzieci 6- i 7-letnie uczestniczące w pierwszym badaniu w 2015 roku miały w drugim badaniu odpowiednio 7 i 8 lat. Wraz z postępującym rozwojem ogólnym, a szczególnie wraz z rozwojem kompetencji narracyjnej, można było oczekiwać wyższych wyników Testu Narracji (opowiadanie nr 2) w porównaniu z wynikami Testu Narracji (opowiadanie nr 1). Dodatkowo tę hipotezę uprawomocnia fakt, że przy drugim badaniu dzieci były już oswojone z osobą badającą oraz z samą procedurą testu. Jednakże wyniki będącego przedmiotem tej pracy są wysoce zróżnicowane i nie potwierdzają jednoznacznie tej hipotezy.

Średnie wyniki pierwszego i drugiego badania Testem Narracji dla całej grupy badawczej, czyli sumy dzieci jedno- i dwujęzycznych z obu roczników były niezwykle zbliżone i wynosiły odpowiednio 19,6 punktu i 20 punktów (por. tabela 1.). W tabeli zawarta jest również liczba przypadków, w których dziecko nie opowiedziało historyjki (brak narracji). Dzieci, które nie utworzyły narracji, otrzymywały 0 punktów, co znacząco wpłynęło na średni wynik całej próby (w badaniu opowiadaniem nr 2 – był to 1 badany, w badaniu historyjką nr 1 – 5 badanych). Tymczasem ukazane również w tabeli 1 średnie wyniki badania historią nr 1 i nr 2 we wszystkich trzech podtestach – w drugim badaniu obrazują drobny spadek w zakresie *struktury narracji* i znaczący spadek w zakresie *zrozumienia wątku*. Jediną sekcją testu, która w drugiej próbie wykazała znaczący wzrost, była *złożoność gramatyczna*.

Analizując indywidualne wyniki badanych, którzy byli zaangażowani w obie tury badania, zaobserwowałam, że w okresie 12 miesięcy pomiędzy badaniami u 21 dzieci nastąpił wzrost kompetencji narracyjnej mierzonej za pomocą Testu Narracji. U dwojga dzieci wynik nie zmienił się. U 24 dzieci wynik obniżył się, co wskazuje na spadek poziomu kompetencji narracyjnej. Zatem 45% dzieci osiągnęło w drugim badaniu wyższy wynik niż w pierwszym, 4% dzieci osiągnęło ten sam wynik, a 51% osiągnęło niższy wynik. Dane dotyczące analizy indywidualnych wyników w całej grupie badawczej przedstawiam w tabeli 2.

Tabela 1. Średnie wyniki Testu Narracji (historyjka nr 1 i historyjka nr 2) dla całej grupy badawczej

	Całkowita liczba dzieci	Brak narracji	Średni wynik w sekcji <i>struktura narracji</i>	Średni wynik w sekcji <i>złożoność gramatyczna</i>	Średni wynik w sekcji <i>zrozumienie wątku</i>	Średni wynik Testu Narracji
Historyjka 1.	58	5	10,3	3,9	5,5	19,6
Historyjka 2.	47	1	9,9	6,9	3,2	20,0
Różnica	-11	-4	-0,4	+3	-2,3	+0,4
Maksymalny możliwy wynik Testu Narracji			17	22	10	49

Tabela 2. Indywidualne postępy wszystkich dzieci zaangażowanych w obu badaniach

	Dzieci ze wzrostem wyniku Testu Narracji	Dzieci z takim samym wynikiem Testu Narracji	Dzieci ze spadkiem wyniku Testu Narracji	Dzieci zaangażowane w obu badaniach
Liczba	21	2	24	47
Udział w %	45%	4%	51%	100%

Analiza indywidualnych wyników dzieci zaangażowanych w obu częściach badania wykazała, że – w porównaniu z dziećmi starszymi – te młodsze poczyniły większe postępy w rozwoju kompetencji narracyjnej. Wśród dzieci młodszych było więcej przypadków wzrostu kompetencji narracyjnej niż spadków (50,0% w porównaniu do 46,0%). Natomiast wśród dzieci starszych spadki wyniku badania Testem Narracji stanowiły ponad połowę – 57,0%. Wzrostów było w tej grupie zaledwie 39,0%. Porównanie indywidualnych wyników chłopców i dziewczynek zaangażowanych w obu częściach badania pozwoliło wyciągnąć wnioski, że postępy w rozwoju kompetencji narracyjnej poczyniło więcej badanych dziewczynek niż chłopców. Aż u 52% dziewczynek i u zaledwie 36% chłopców odnotowałam na przestrzeni 12 miesięcy (pomiędzy badaniami) wzrost punktacji w Teście Narracji. Wśród chłopców aż w 59% wyników wystąpił spadek kompetencji narracyjnej, a wśród dziewczynek – w 44%.

Analiza indywidualnych wyników w podgrupach wyróżnionych na podstawie języczności dowiodła, że dokładnie połowa dzieci jednojęzycznych poczyniła postępy w rozwoju kompetencji narracyjnej, u drugiej połowy tej grupy można zauważyć regres w zakresie tej umiejętności. Wśród dzieci dwujęzycznych spadków kompetencji narracyjnej było więcej niż wzrostów (52% w porównaniu z 40%). W tej grupie u 8% badanych poziom kompetencji narracyjnej nie zmienił się.

## Podsumowanie

Pomimo braku spodziewanego przyrostu kompetencji narracyjnej wśród badanych analiza zebranych danych udowodniła, że bezobrazkowe badanie poziomu rozwoju kompetencji narracyjnej może stać się użyteczną alternatywą dla popularnych testów wykorzystujących podporę ikonyczną. Zastosowany jako narzędzie badania poziomu kompetencji narracyjnej i jej rozwoju autorski Test Narracji sprawdził się zarówno wśród dzieci jedno-, jak i dwujęzycznych, dając też możliwość porównania kompetencji językowych u obu grup. Test mierzy strukturę narracji, złożoność gramatyczną oraz zrozumienie wątku, dając pełny obraz kompetencji narracyjnej dziecka. Poprzez zastosowanie drugiej – treściowo nowej, a strukturalnie tożsamej – historyjki oraz korespondującej z nią karty badania narzędzie daje także możliwość ponownego zbadania tego samego dziecka z zachowaniem elementu nowości. Ponowne użycie Testu Narracji z nową historią pozwala oceniać rozwój kompetencji narracyjnej.

Wśród dzieci, których kompetencja komunikacyjna w języku polskim na lekcji została oceniona najniżej (niedostateczna i umiarkowana), nie odnotowałam przypadków braku narracji. Natomiast wystąpiły one wśród dzieci z oceną dostateczną, poprawną i wyjątkowo dobrą, co sugeruje, że dzieci te nie opowiedziały historyjki z innych niż językowe powodów (np. nieśmiałość). Można zatem wnioskować, co szczególnie ważne, że Test Narracji ma zastosowanie u dzieci dwujęzycznych także w przypadkach, gdy reprezentowany poziom języka polskiego w zakresie produkcji jest niski.

Niezadowolające w porównaniu z oczekiwaniami postępy w narracji badanych można próbować wyjaśnić następująco:

1. U wszystkich badanych mógł wystąpić niedostatek doświadczeń narracyjnych (w odbieraniu i tworzeniu narracji):

- ewolucja stylu życia całej rodziny (praca, mniej czasu dla rodziny);
  - mniej czasu spędzanego z dziećmi, w miarę jak one dorastają (proces naturalny);
  - dominacja ikonosfery w życiu badanych (test z założenia wykluczał możliwość wykorzystania podpory obrazkowej);
  - zmiany technologiczne (trudny tryb życia codziennego oraz media rozpraszające uwagę rodzica, obniżające jakość komunikacji w rodzinie).
2. W grupie dwujęzycznej niedostateczna ekspozycja na język polski mogąca powodować pierwsze objawy zaniku języka mniejszościowego (ang. *language attrition*), jak np. ubożenie słownictwa.

Odmienne od spodziewanych wyniki badań sugerują konieczność świadomego rozwijania kompetencji narracyjnej dzieci przez rodziców i edukatorów. Stanie się to możliwe poprzez aktywne rozwiązywanie wyszczególnionych problemów. Warto o tym pamiętać szczególnie w odniesieniu do dziecka, dla którego język polski jest językiem odziedziczonym.

#### Literatura

- Allen M., Ukrainetz T., Carswell A., 2012, *The narrative language performance of three types of at-risk first-grade readers*, "Language, Speech, and Hearing Services in Schools", no. 43 (2).
- Applebee A., 1978, *The child's concept of a story: Ages 2 to 17*, Chicago.
- Bishop D.V.M., Edmundson A., 1987, *Specific language impairment as a maturational lag: Evidence from longitudinal data on language and motor development*, "Developmental Medicine and Child Neurology", vol. 29.
- Dąbrowska A., 2015, *Równi i równiejsi. Kompetencja komunikacyjna i edukacyjne paradoksy*, „Parezia” Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, 2/2015 (4).
- Dijk van T.A., 1985, *Działanie, opis działania a narracja*. „Pamiętnik Literacki”, r. 56, z. 1.
- Engel S., 1995, *The stories children tell: Making sense of the narratives of childhood*, New York.
- Feagans L., Appelbaum M.I., 1986, *Validation of language subtypes in learning disabled children*, "Journal of Educational Psychology", no. 78(5).
- Gillam R.B., Pearson N.A., 2004, *Test of Narrative Language*, Austin.
- Griffin T.M., Hemphill L., Camp L., Wolf D.P., 2004, *Oral discourse in the preschool years and later literacy skills*, "First Language", no. 24 (2).
- Hayward D., Padakannaya P., Rao R., Schneider P., 2007, *Exploring the relationship between oral narratives and reading comprehension for children in India with and without language learning disabilities*, Symposium for Research in Child Language Disorders, Madison, Wisconsin.
- Hoffman L.M., 2009, *Narrative language intervention intensity and dosage: Telling the whole story*, "Topics in Language Disorders", no. 29.
- Hughes D., McGillivray L., Schemidek M., 1997, *Guide to narrative language: Procedures for assessment*, Eau Claire.

- Koutsoubou M., 2010, *The use of narrative analysis as a research and evaluation method of atypical language: The case of deaf writing*, "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", no. 13 (2).
- Kuros-Kowalska K., Loewe I., 2014, *Dwujęzyczność, wielojęzyczność i wielokulturowość. Szanse i zagrożenia na drodze do porozumienia*, Gliwice.
- Langdon H.W., 2011, *Bilingual Language Acquisition and Learning. Difference versus disorder*, in: Levey S., Polirstok S., eds., *Language development and differences: An overview and introduction*, Thousand Oaks.
- Mackey W., 1957, *The description of bilingualism*, "Journal of the Canadian Linguistic Association", no. 7.
- Mandler J., 1984, *Stories, scripts and scenes: Aspects of schema theory*, Hillsdale, New Jersey.
- McCabe A., Bliss L., 2003, *Patterns of Narrative Discourse: A Multicultural, Life Span Approach*, New York.
- McCabe A., Rollins P.R., 1994, *Assessment of preschool narrative skills*, "American Journal of Speech-Language Pathology", no. 3 (1).
- Miller J., Heilmann J., Nockerts A. et al., 2006, *Oral language and reading in bilingual children*, "Learning Disabilities Research and Practice", v. 21, no. 1.
- Nadolska H., 1995, *Kompetencja narracyjna uczniów o różnym poziomie intelektualnym. Przejawy, uwarunkowania, tendencje rozwojowe*, Białystok.
- Paul R., Hernandez R., Taylor L., Johnson K., 1996, *Narrative development in late talkers: Early school age*, "Journal of Speech and Hearing Research", no. 39.
- Paul R., Lazlo C., McFarland L., 1992, *Emergent literacy skills in late talkers*, Mini-seminar presented at the annual convention of the American Speech-Language-Hearing Association, San Antonio.
- Petersen D., Spencer T., 2013, *Test of Narrative Retell (TNR)* <https://www.languagedynamicgroup.com/> [dostęp: 18.07.2018].
- Schneider P., 1996, *Effects of pictures versus orally presented stories on story retellings by children with language impairment*, "American Journal of Speech Language Pathology", no. 5 (1).
- Schneider P., Hayward D., Dubé R.V., 2006, *Storytelling from pictures using the Edmonton Narrative Norms Instrument*, "Journal of Speech Language Pathology and Audiology", no. 30 (4).
- Skutnabb-Kangas T., 2007, *Bilingualism or Not – The Education of Minorities*, Clevedon.
- Soroko E., Wojciechowska J., 2015, *Kompetencja narracyjna jako obszar nauczania i oceny w edukacji*, „Studia Edukacyjne”, nr 37.
- Ukrainetz T.A., 2006, *Teaching narrative structure: Coherence, cohesion, and captivation*, in: Ukrainetz T.A., ed., *Contextualized language intervention: Scaffolding PreK – 12 literacy achievement*, Austin.
- Westby C.E., 2012, *Assessing and remediating text comprehension problems*, in: Kamhi A.G.H., Catts W., eds, *Language and reading disabilities*, Boston.
- Wyrwas K., 2012, *Dlaczego opowiadanie w rozmowie potocznej to nie monolog?*, w: Burzyńska-Kamieniecka A., red., „Język a Kultura”, t. 23, *Akty i gatunki mowy w perspektywie kulturowej*, Wrocław.
- Wyrwas K., Sujkowska-Sobisz K., 2005, *Mały słownik teorii tekstu*, Kraków.