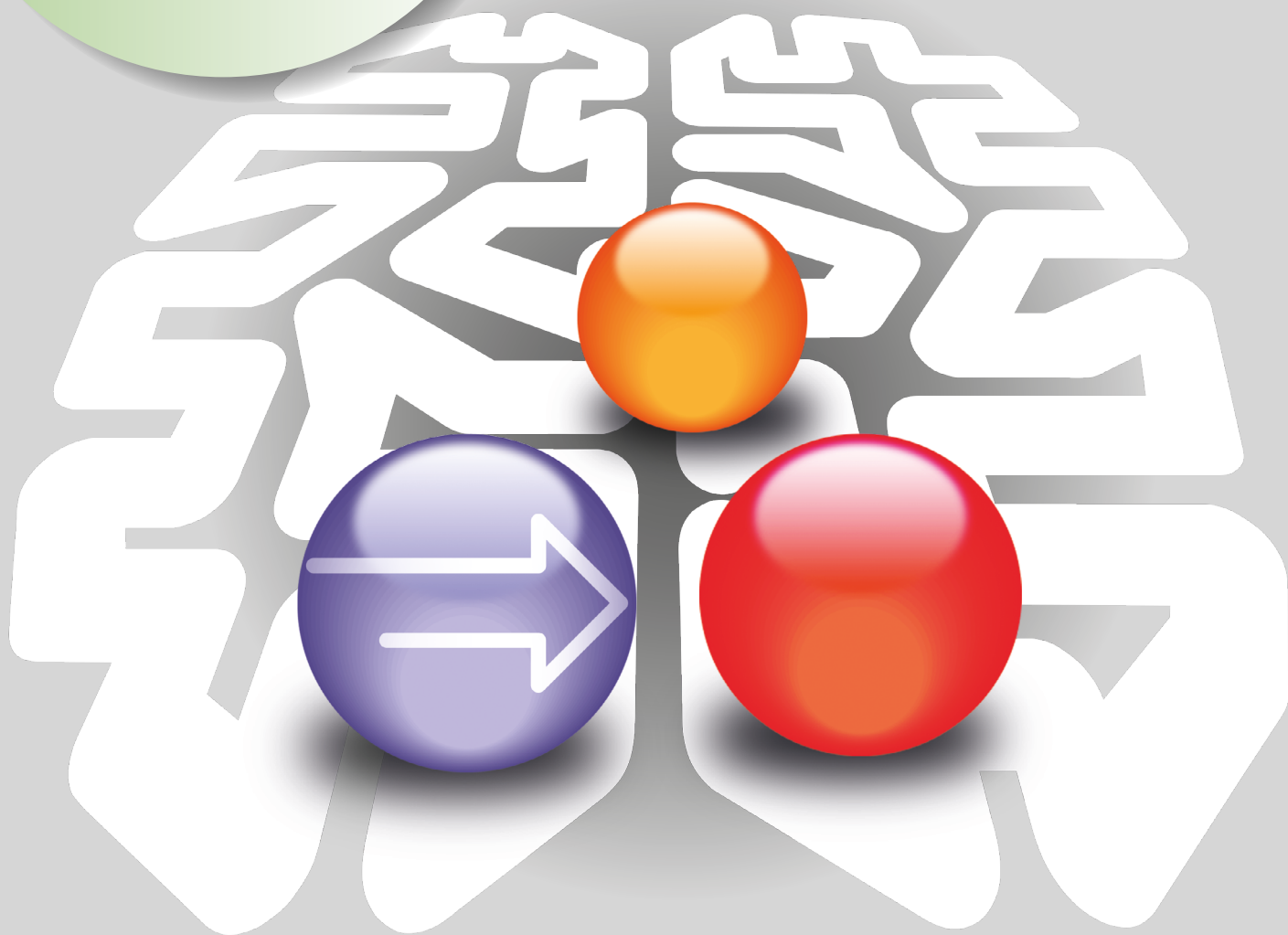


Poradnik dla rodziców  
i nauczycieli



## Poradnik dla specjalistów pracujących z osobami z doświadczeniem migracji

Małgorzata Pamuła-Behrens  
Justyna Wrona



**Autorzy:**

Małgorzata Pamuła-Behrens  
Justyna Wrona

**Recenzja:**

dr Małgorzata Kostka-Szymańska

**Redakcja:**

Joanna Zawadka

**Korekta:**

Magdalena Szroeder

**Okładka i layout:**

Marek Kwiatkowski

ISBN: 978-83-66612-94-5

Copyright © Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2022

Copyright © SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Warszawa 2022

**Wydawca:**

Instytut Badań Edukacyjnych  
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa  
tel. 22 24 17 100, [www.ibe.edu.pl](http://www.ibe.edu.pl)

**Skład i druk:**

VIW Studio  
ul. Szkolna 3, 05-530 Dobiesz  
[www.viwstudio.pl](http://www.viwstudio.pl)

Publikacja powstała w ramach projektu „Opracowanie i upowszechnienie narzędzi diagnostycznych do oceny zdolności poznawczych dzieci i młodzieży” finansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Programu Operacyjnego „Wiedza, Edukacja, Rozwój”, Priorytet II: Efektywne polityki publiczne dla rynku pracy, gospodarki i edukacji, Działanie 2.10 Wysoka jakość systemu oświaty.

Projekt był realizowany przez Instytut Badań Edukacyjnych w partnerstwie z SWPS Uniwersytetem Humanistycznospołecznym w latach 2018–2022.

Egzemplarz bezpłatny

# Poradnik dla specjalistów pracujących z osobami z doświadczeniem migracji

---

Małgorzata Pamuła-Behrens  
Justyna Wrona

---

## Informacja o projekcie

Bateria diagnostyczna została opracowana w ramach projektu „Opracowanie i upowszechnienie narzędzi diagnostycznych do oceny zdolności poznawczych dzieci i młodzieży” finansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Programu Operacyjnego „Wiedza, Edukacja, Rozwój”, Priorytet II: Efektywne polityki publiczne dla rynku pracy, gospodarki i edukacji, Działanie 2.10 Wysoka jakość systemu oświaty. Celem projektu było opracowanie, wdrożenie i upowszechnienie zestawu nowoczesnych narzędzi diagnostycznych (testów) dla obszaru poznawczego, przeznaczonych do oceny funkcjonowania dzieci i młodzieży, w tym uczniów z niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, m.in. dzieci z dysfunkcją wzroku i słuchu, uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, z zaburzeniami uczenia się, z niepełnosprawnością intelektualną, a także dzieci z trudnościami w komunikacji językowej i doświadczeniem migracji oraz uczniów zdolnych. Opracowana komputerowa bateria testów KAPP pozwala na porównanie wyników dziecka do populacji ogólnej oraz grupy klinicznej. Na podstawie wyników aplikacja proponuje również odpowiednio dobrane materiały do dalszego postępowania terapeutycznego z bazy materiałów postdiagnostycznych, zintegrowanej z aplikacją komputerową.

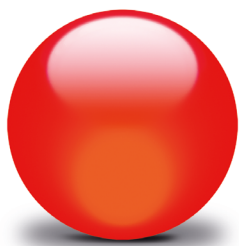
## O autorkach:

dr hab. prof. UP Małgorzata Pamuła-Behrens – specjalistka w zakresie glottodydaktyki, także w obszarze nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego, romanistka. Kieruje Centrum Badań nad Edukacją i Integracją Migrantów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Zainteresowania badawcze: bilingwizm, nauczanie języków obcych dzieci, edukacja dzieci migrantów i uchodźców, nauczanie i uczenie języka edukacji szkolnej, doskonalenie zawodowe nauczycieli języków obcych i nauczanie zdalne. Koordynatorka polskich wersji Europejskiego Portfolio Językowego dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, współautorka Metody JES-PL, materiałów dla uczniów z doświadczeniem migracji „W polskiej szkole” oraz „Programu nauczania języka polskiego jako drugiego w oddziałach dwujęzycznych”. Koordynatorka międzynarodowego projektu dotyczącego funkcjonalnego, zdalnego nauczania języka polskiego i współautorka platformy [www.polski.info](http://www.polski.info). Od wielu lat prowadzi szkolenia dla nauczycieli oraz osób zarządzających oświatą. Autorka wielu publikacji naukowych oraz popularnonaukowych.

mgr Justyna Wrona – doktorantka językoznawstwa w Szkole Doktorskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Absolwentka pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz logopedii na Uniwersytecie Pedagogicznym, glottodydaktyk. Posiada doświadczenie w pracy z dziećmi, studentami i dorosłymi migrantami ekonomicznymi uczącymi się języka polskiego jako obcego/drugiego. Specjalizuje się w nauczaniu dzieci języka polskiego jako drugiego. Pracuje na Uniwersytecie Pedagogicznym, gdzie przybliżyła studentom specyfikę pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji. Angażuje się w projekty promujące język polski jako obcy i nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego/języka edukacji szkolnej. W badaniach naukowych koncentruje się na diagnozie i rozwijaniu kompetencji językowych dzieci z doświadczeniem migracji uczących się języka polskiego jako drugiego.

# Spis treści

Wstęp .....	6
1. Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji – charakterystyka procesu nabywania języka drugiego .....	8
2. Adaptacja materiałów i działań postdiagnostycznych do potrzeb uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji .....	11
<b>2.1 Fonologia</b> .....	11
<b>2.2 Gramatyka</b> .....	14
<b>2.3 Semantyka</b> .....	17
<b>2.4 Pragmatyka</b> .....	22
<b>2.5 Czytanie-dekodowanie</b> .....	25
<b>2.6 Czytanie ze zrozumieniem</b> .....	27
<b>2.7 Pisanie</b> .....	29
3. Wybrane problemy interkulturowe w kontekście pracy postdiagnostycznej.....	33
Przydatne publikacje i strony internetowe .....	37
Bibliografia.....	39



## Wstęp

Niniejszy poradnik jest adresowany do psychologów, pedagogów, logopedów i nauczycieli pracujących z osobami dwujęzycznymi. Korzystając z definicji innych badaczy i badaczek (Armon-Lotem, de Jong, Meir, 2015; Grosjean, 1993; Grosjean, Li, 2013; Wodniecka-Chlipalska, 2011), będziemy w niniejszym tekście używały określenia osoby dwujęzyczne, opisując i odnosząc się do osób, które na co dzień używają więcej niż jednego języka. Dysponują one w swym repertuarze językowym dwoma językami, przy czym poziom znajomości każdego z tych języków może być bardzo różny. W grupie tej znajdują się także ci, którzy rozpoczynają odkrywanie drugiego języka oraz kultury kraju osiedlenia i są na początku tej drogi. W literaturze przedmiotu nazywa się ich *emergent bilinguals*, czyli wschodzącymi dwujęzycznymi. Aby ułatwić lekturę niniejszych materiałów, postanowiliśmy także wymiennie używać terminów „przyswajanie”, „nabywanie”, „akwizycja” i „uczenie się” języka. Wynika to także z faktu, że nie wszyscy badacze stawiają je w opozycji, ponieważ ich zdaniem nie do końca wiadomo, czy w rzeczywistości te procesy są zasadniczo różne.

Mówiąc o osobach dwujęzycznych, konieczne jest także podkreślenie, że są to bardzo często osoby dwu- lub wielokulturowe. Te różnorodne kulturowo i językowo osoby coraz częściej podejmują edukację w Polsce i w szkole przyswajają nowy język, nową kulturę, nowy sposób myślenia oraz nowy sposób zachowania i komunikowania się. Bardzo często zdarza się, że osoby dwujęzyczne mają doświadczenie migracji. Może ono być własne, bo migrowali osobiście, albo związane z najbliższą rodziną, np. rodzice wyemigrowali i dziecko urodziło się w nowym miejscu osiedlenia. Grupa osób dwujęzycznych jest bardzo zróżnicowana i ta niejednorodność często nie ułatwia nam ani opisu, ani diagnostyki, ani planowania dodatkowych zajęć edukacyjnych czy rewalidacyjnych i terapeutycznych. W niniejszym poradniku, który stanowi część materiałów opracowanych w projekcie „Kompleksowa analiza procesów poznawczych” uznaliśmy, że dla przejrzystości tekstu będziemy używały wymiennie terminów: osoby/uczniowie/uczennice dwujęzyczne/dwujęzyczni lub osoby/uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji.

Grupa uczniów oraz uczennic w polskich szkołach staje się coraz bardziej zróżnicowana, dlatego osoby zajmujące się edukacją i szeroko rozumianą diagnostyką edukacyjną powinny mieć wiedzę na temat kompetencji i potrzeb tej grupy. Nauczyciele, pedagodzy, psychologowie muszą uznać, że potrzeby uczniów i uczennic dwujęzycznych, zróżnicowanych językowo i kulturowo, są inne niż potrzeby uczniów rodzimych użytkowników języka polskiego. Diagnostyka oraz działania edukacyjne muszą

brać pod uwagę specyfikę tej grupy. Uczenie się nowego języka, wchodzenie w nową kulturę dla niektórych może stanowić duże wyzwanie. Skala trudności tego wyzwania zależy będzie od wielu czynników wewnętrznych (związanych z dzieckiem) i zewnętrznych (połączonych z jego środowiskiem).

W tym poradniku personel edukacyjny znajdzie informacje dotyczące dostosowania działań związanych z diagnozą oraz udzielaniem wsparcia osobom dwujęzycznym. Znajdują się tutaj informacje o tym:

- jak wspierać osoby dwujęzyczne w procesie diagnozy i postdiagnostycznych działań;
- jak tworzyć więzi w trakcie działań postdiagnostycznych skierowanych do osób dwujęzycznych;
- jak dopasować naszą wiedzę w procesie diagnozy i postdiagnostycznych działań do potrzeb osób dwujęzycznych.

Instytucje edukacyjne są miejscem zdobywania wiedzy, ale pełnią także ważną rolę w procesie adaptacji. To często pierwsza bezpieczna przestrzeń w nieznanym świecie, w której uczeń ma możliwość odnalezienia się i nauczenia życia w nowej społeczności. To pomost pomiędzy tym, co do tej pory było moje i znane, a tym, co dopiero staje się moje. W szkołach i innych instytucjach edukacyjnych nauczyciele oraz nauczycielki są pierwszymi mediatorami językowymi i kulturowymi, często stają się też pierwszymi tutorami rezyliencji, czyli osobami, z którymi uczeń/uczennica nawiąże relację opartą na zaufaniu, dającą poczucie bezpieczeństwa i komfortu.





# Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji – charakterystyka procesu nabywania języka drugiego

Uczniowie i uczennice dwujęzyczne, osoby z doświadczeniem migracji nie są jednorodną grupą i potrzebują czasu na opanowanie języka i adaptację do drugiej kultury, przy czym ten czas nie jest taki sam dla wszystkich (Wong, Fillmore, Snow, 2003). Zależć on będzie od momentu kontaktu z drugim językiem, drugą kulturą; intensywności i jakości tego kontaktu; motywacji do nauki drugiego języka; statusu społecznego drugiego języka i kultury i jeszcze wielu innych czynników.

Mimo że w świadomości wielu nauczycieli istnieje przekonanie, że dzieci uczą się języków łatwo i bez problemów, rzeczywistość jest zupełnie odmienna. Szybkie poznawanie języka przez dzieci jest mitem, bo opanowanie określonych kompetencji językowych koniecznych do zdobywania wiedzy i jej demonstrowania to żmudny i powolny proces. Obecnie funkcjonuje wiele opisów tego procesu – jeden z nich przedstawili w swoich badaniach Krashen i Terrell (1983). Opis ten jest przydatny szczególnie w perspektywie zrozumienia zmian w sposobie uczenia się osób z doświadczeniem migracji w kontekście szkolnym. Badacze ci stwierdzili, że akwizycja języka drugiego przebiega etapowo i każda osoba ucząca się nowego języka przechodzi przez pięć etapów jego poznawania: etap preprodukcji, przygotowujący do poznania nowego języka i kultury; etap wczesnej produkcji, w którym uczący się poznają pierwsze słowa i zdania; etap podstawowej komunikacji, będący etapem początkowej płynności i poprawności; etap średniozaawansowanej płynności i poprawności językowej; etap zaawansowanej biegłości.



**Etap I –  
prepro-  
dukcji  
(0–6  
miesiące)**

### **Etap przygotowujący do poznania nowego języka i kultury**

Osoba na tym etapie minimalnie rozumie, co się mówi, lecz sama najczęściej nie mówi.  
Może odpowiadać na pytania TAK/NIE. Rysuje i wskazuje.  
Może ewentualnie coś wskazać czy narysować, może odpowiedzieć na bardzo proste pytania: Kto to jest? Gdzie jest...?  
Może zareagować niewerbalnie na proste polecenia:  
Przeczytaj..., Zaznacz..., Podkreśl... itp.

**Etap II –  
wczesnej  
produkcji  
(6 miesięcy  
–1 rok)**

### **Etap pierwszych słów i pierwszych zdań**

Osoba na tym etapie ma ograniczone kompetencje receptywne (rozumienie ze słuchu, czytanie).  
Potrafi odpowiedzieć na pytanie jednym lub dwoma wyrazami.  
Potrafi nazywać przedmioty i zjawiska wokół siebie.  
Może odpowiadać na proste pytania, używając znanych wyrazów lub zapamiętanych całych zdań.  
Używa do komunikacji przede wszystkim czasu teraźniejszego.

**ETAP III –  
podstawowej  
komunikacji  
(1–3 lata)**

### **Etap początkowej płynności i poprawności językowej**

Osoba na tym etapie ma dobrze rozwinięte kompetencje receptywne (komunikacja codzienna).  
Może już mówić całymi zdaniami, popełnia jeszcze wiele błędów gramatycznych i w wymowie.  
Potrafi odpowiedzieć na pytania wymagające wyjaśnienia, np. Jak...? W jaki sposób...? Dlaczego...? itp.  
Potrafi udzielić krótkiego wyjaśnienia.  
Pojawia się w komunikacji dość dużo nieporozumień językowych.

**Etap IV –  
średnio-  
zaawansowa-  
nej płynności  
językowej  
(3–5 lat)**

### **Etap doskonalenia płynności i poprawności językowej**

Osoba na tym etapie ma bardzo dobre kompetencje językowe, szczególnie rozumienie.  
Sprawności produktywne są na coraz lepszym poziomie.  
Robi niewielkie błędy gramatyczne.  
Buduje już zdania złożone i krótsze wypowiedzi ze zdań połączonych ze sobą.  
Potrafi argumentować, uzasadniać, odpowiadać szerzej na zadane pytania, a także wypowiedzieć własną opinię.

**Etap V –  
zaawan-  
sowanej  
biegłości  
(5–7lat)**

### **Etap płynności i poprawności językowej**

Osoba na tym etapie ma kompetencje językowe zbliżone do rodzimego użytkownika języka.

**Schemat 1.** Akwizycja języka drugiego Krashen i Terrell (1983) – opracowanie własne.

Porównując te propozycje do poziomów opanowania języka z Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego, możemy założyć następujące odpowiedniki w obydwu opisach:

<b>Krashen i Terrell (1983)</b>	<b>Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (2001)</b>
Etap preprodukcji	A0
Etap wczesnej produkcji	A1/A2
Etap podstawowej komunikacji	B1
Etap średniozaawansowanej płynności	B2
Etap zaawansowanej biegłości	C1/C2

Wiele czynników ma i będzie miało wpływ na rozwój drugiego czy kolejnego języka. Akwizycja będzie determinowana przez wiek osoby w momencie przyjazdu do kraju osiedlenia (im starsze dziecko w momencie przyjazdu do nowego kraju, tym większe problemy w zakresie akwizycji nowego języka i integracji), znajomość języka pierwszego (im lepsza znajomość języka pierwszego, tym większe sukcesy w opanowaniu języka kraju osiedlenia się), jakość i intensywność ekspozycji na drugi język (im większa ekspozycja na język i towarzysząca jej pozytywna informacja zwrotna, tym lepsze wyniki w opanowaniu nowego języka).

Ważne jest, że w sytuacji edukacyjnej osobie uczącej się potrzebna jest znajomość nie tylko języka codziennej komunikacji, ale także znajomość języka edukacji szkolnej – znacznie bardziej skomplikowanego i wymagającego poznawczo. Cummins (1984), który prowadził badania w grupach osób z doświadczeniem migracji uczęszczających do szkół w kraju osiedlenia, różnicował procesy między przyswajaniem języka codziennej komunikacji i języka szkolnego. Jego badania pokazały, że na opanowanie języka codziennej komunikacji, który został przez niego nazwany podstawowym systemem komunikacji interpersonalnej (BICS), potrzeba około trzech lat, natomiast na opanowanie zaawansowanego poznawczo języka akademickiego (CALP), aby posługiwać się nim jak rodzimi użytkownicy języka, potrzeba od 5 do 7 lat.

Często zakłada się, że uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji, którzy osiągnęli biegłość w komunikacji w języku drugim, nie potrzebują już wsparcia w szkole. Jednak badania konsekwentnie potwierdzają, że pomoc w doskonaleniu płynności oraz poprawności językowej w zakresie języka edukacji szkolnej wymaga czasu i systematycznego, dobrze przygotowanego wsparcia.





# Adaptacja materiałów i działań postdiagnostycznych do potrzeb uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji

## 2.1 Fonologia

Przyswajanie wymowy obejmuje dwa procesy: rozróżnianie dźwięków mowy (co jest uzależnione od słuchu fonemowego, który w wieku niemowlęcym „dostraja się” do konkretnego języka – języka osób z otoczenia dziecka) oraz opanowanie wymowy (uwarunkowanej wykształceniem się odpowiednich ruchów artykulacyjnych do ok. 6 r.ż.). Badania (Best, 1994; Major, Kim, 1996; So, Best, 2010) nad przyswajaniem fonologii języka obcego/drugiego pokazują, że najtrudniej jest opanować wymowę tych głosek, które są najbardziej podobne do dźwięków z języka pierwszego. Dzieje się tak na skutek dostosowania słuchu fonemowego do dźwięków mowy rodzimej i zjawiska transferu – głoski z języka drugiego (J2) są upodabniane do głosek z języka pierwszego (J1). Najtrudniejsze do rozpoznania słuchowego i realizacji są zatem te dźwięki, które najbardziej przypominają głoski z języka pierwszego. Warto dodać, że na początkowym etapie nauki zjawisko transferu może być pomocne, ponieważ mimo nieidealnej wymowy głoski podobne w J1 i J2 są swoistą trampoliną do opanowywania realizacji pozostałych dźwięków J2. Na późniejszym etapie nauki może jednak dojść do zatrzymania procesu akwizycji tych podobnych głosek.

W przypadku dzieci dwujęzycznych spotykamy się z różnym stopniem opanowania dźwięków mowy polskiej. Ma na to wpływ przede wszystkim długość i jakość ekspozycji na język (jak długo dziecko przyswaja język polski i jaki jest status tego języka – czy jest to język mniejszości, język domowy, czy może język większości, język edukacji szkolnej) oraz wiek, w którym dziecko rozpoczęło nabywanie języka polskiego (czy uczy się go od urodzenia, ponieważ urodziło się w Polsce lub pochodzi z rodziny dwujęzycznej, czy może zaczyna przyswajając go dopiero w wieku 8 lat, mając już w pełni opanowany język pierwszy).

Rozpoczęcie pracy nad wymową należy poprzedzić ćwiczeniami słuchu fonemowego, aby wprowadzić dziecko w świat dźwięków polszczyzny i nauczyć rozróżniać sylaby oraz głoski budujące słowa. Zaczynając pracę nad doskonaleniem umiejętności fonologicznych, należy więc wziąć pod uwagę kontekst, w jakim kształtują się dwujęzyczność oraz potrzeby dziecka (dostrzegalne trudności). Prawidłowe rozróżnianie i wymowa dźwięków mowy polskiej mogą okazać się bardzo trudne dla dziecka, które „balansuje” pomiędzy dźwiękami języka pierwszego i drugiego.

W tym miejscu warto też wspomnieć o wyzwaniach diagnostycznych w przypadku oceny wymowy dzieci dwujęzycznych. Choć w większości sytuacji możemy dostrzec transfer z J1 na J2, co daje wrażenie specyficznej wymowy w języku polskim, to może okazać się, że dzieci dwujęzyczne mają także wadę wymowy, która występuje niezależnie od języka (choć bywa, że w danym języku wada maskuje się lepiej, to znaczy jest mniej słyszalna i rażąca). Należy zatem być ostrożnym w przypisywaniu niewyraźnej wymowy jedynie dwujęzyczności. W sytuacji, gdy mamy wątpliwości, warto zasięgnąć konsultacji specjalisty, który pochodzi z kraju dziecka (np. w przypadku dzieci ukraińskich można poprosić o konsultację ukraińskiego logopedy). Gdy nie ma takiej możliwości, diagnozę logopedyczną należy rozpocząć od oceny budowy (zwłaszcza oceny układu zgryzu) i sprawności narządów artykulacyjnych: sprawdzić, czy dziecko potrafi pionizować język, czy potrafi wymówić słowa z podobnymi głoskami (np. szumiącymi) w języku rodzimym (można poszukać w słowniku słów, które zawierają określone głoski i poprosić dziecko o nazwanie przygotowanych na tej podstawie obrazków), a także umiejętność połykania (czy przetrwał dziecięcy typ połykania). Gdy dziecko, mimo że w jego rodzimym języku występują głoski podobne do języka polskiego, ma obniżoną lub zaburzoną sprawność artykulatorów (np. nie potrafi unieść języka lub wkłada go między zęby), nie można mówić o interferencji (transferze negatywnym), lecz należy rozpocząć jak najszybciej terapię logopedyczną. W takich przypadkach dziecko staje w obliczu podwójnego wyzwania: musi nie tylko przyswoić głoski języka drugiego, ale także udoskonalić pracę narządów artykulacyjnych, co wymaga pomocy specjalisty.

Dziecko pochodzące z Ukrainy pod koniec klasy pierwszej szkoły podstawowej próbuje opisać obrazek. Oprócz licznych słów z języka rosyjskiego, jego wypowiedź charakteryzuje niewyraźna mowa przypominająca mowę dziecka 3-letniego. Po sprawdzeniu wędzidełka podjęzykowego i próbach powtarzania sylab z głoskami szumiącymi (*sz, ż, cz, dż*) okazuje się, że chłopiec ma zbyt krótkie wędzidełko i dlatego deformuje wszystkie głoski szumiące, dokonując licznych zmiękczeń (powstają dźwięki przypominające *ś, ź, ć, dź*) lub zamieniając je na głoski zębowe (*s, z, c, dz*), w jego mowie brakuje także głosek *l* i *r*. Po konsultacji z logopedą rosyjskojęzyczną okazało się, że chłopiec otrzymał podobną diagnozę. Potrzebował pomocy terapeutycznej, w szkole zaś przypisywano niewyraźną mowę dziecka krótkiemu pobyтови w Polsce.

Po wprowadzeniu ćwiczeń słuchu fonemowego pracujemy nad wymową głosek polskich. W języku polskim istotną rolę w uzyskaniu odpowiedniego poziomu wyrazistości mowy odgrywa sposób artykulacji samogłosek. W ćwiczeniach usprawniających dykcję ogromną uwagę zwraca się na odpowiednio szerokie otwieranie ust i odpowiedni układ warg, aby wydobyć samogłoski – bez starannej wymowy samogłosek zaciera się akcent, słowa mogą być mylnie zrozumiane (np. zamiast *szczupły* – *szczupłe*). Warto zatem naukę wymowy rozpocząć od ćwiczeń samogłosek.

Tambor (2010) podkreśla, że dla uczących się języka polskiego najtrudniejsze są samogłoski przednie: *e, i, y*. Różnicowanie tych trzech dźwięków i poprawna wymowa przysparza uczącym się języka polskiego jako obcego/drugiego najwięcej kłopotów. Dzieci mają najczęściej problem z opanowaniem właśnie tych trzech samogłosek, a szczególnie *i* oraz *y*, które różnią się jedynie napięciem języka – układ pozostałych artykulatorów jest praktycznie identyczny.

Wielojęzyczna dziewczynka mieszkająca w Paryżu zwraca się do swojej nauczycielki języka polskiego (a więc do osoby, której imię jest dziewczynce dobrze znane i często powtarzane przez mamę Polkę): „Justina, jesteś super!”.

Chłopiec pochodzący z Ukrainy poproszony o powtórzenie sekwencji samogłosek: *a, y, o, i*, mówi: *a, i, o, i*. Nauczycielka zatrzymuje się i mówi: „Spróbuj jeszcze raz”. Chłopiec znów powtarza samogłoski, w ten sam sposób.

Innymi samogłoskami stanowiącymi wyzwanie są nosowe *ę, ą*, które często przez osoby ze Wschodu są realizowane jako ustne (*e, o*), np. oni *znają* – oni *znajo*.

Realizacja głosek *ę, ą* jest ściśle uzależniona od pozycji w słowie i sąsiadujących samogłosek (wymowa nosowa obu samogłosek ma miejsce przed spółgłoskami *sz, ż, s, z, ś, ź*, np. *mąż, mężczyzna*), a nosowość samogłoski *ą* występuje zawsze na końcu wyrazu (np. z *Olą*), samogłoska *ę* na końcu wyrazu powinna być realizowana jako *e*. W pozostałych pozycjach samogłoski nosowe realizowane są jako dwa dźwięki (np. *zęby* – *zemby*) lub ulegają całkowitemu odnosowieniu (przed głoską *l* i *ł*, np. *wzięli* – *wzieli*); Tambor, Maciołek (2018).

Kolejną głoską przysparzającą wiele trudności jest półsamogłoska *ł*. Po pierwsze, trudność sprawia układ warg – powinien on być mocno zaokrąglony i wysunięty ku przodowi (podobnie jak przy samogłosce *u*). Po drugie, wyzwanie stanowi układ języka – głoskę *ł* charakteryzuje realizacja tylna, podczas gdy wiele osób (szczególnie z Ukrainy, Białorusi, Rosji) realizuje *ł* jako głoskę zębową. Czasem realizacja tego dźwięku przypomina przedwojenne *ł* zębowe zanikające w polszczyźnie, a czasem przypomina dźwięk *l*, występujący we współczesnym ukraińskim, białoruskim, rosyjskim, realizowany za pomocą szeroko rozciągniętego języka za zębami, dociśniętego do wałka dziąsłowego. Przeniesienie wymowy wschodniego *l* ma miejsce również w przypadku polskiej głoski *l* realizowanej w polszczyźnie za pomocą czubka języka tuż za zębami. Inną charakterystyczną realizacją głoski *l* przez Słowian wschodnich jest zmiękczenie jej w wybranych pozycjach w słowie, np. [l'as], [kal'endaS].

Dla języka polskiego charakterystyczne jest występowanie trzech szeregów: syczącego (*s, z, c, dz*), szumiącego (*sz, ż, cz, dż*) i ciszącego (*ś, ź, ć, dź*). Osobom uczącym się języka polskiego trudność może sprawiać różnicowanie i wymawianie tych trzech szeregów. Dla Słowian wschodnich problematyczna jest przede wszystkim realizacja głosek miękkich (szeregu ciszącego), która wymaga uniesienia środka języka do podniebienia twardego (wybrzuszenie języka). W języku rosyjskim, ukraińskim czy białoruskim nie ma głosek miękkich – występują jedynie głoski zmiękczone. I tu pojawia się ryzyko transferu, a więc przeniesienia wymowy z języka pierwszego na język drugi i wymawianiu głosek miękkich jako zmięczonych, np. *siano* jako *sjano*, *się* jako *sje* itp. W języku polskim głoski zmiękczone pojawiają się rzadko, w wyrazach zapożyczonych takich jak *sinus*. Niepoprawna realizacja głosek miękkich jest więc łatwo zauważalna dla Polaków, zaś dla uczniów ze Wschodu często pozostaje nieświadomym błędem (Tambor, 2010).

### Kilka propozycji zadań i ćwiczeń

1. Zwrócenie uwagi na układ warg i języka. Układ warg jest charakterystyczny zwłaszcza dla samogłosek, zaś układ języka dla głosek *sz, ż, cz, dż, l* i *r* – to głoski wymagające pionizacji

języka. W tej pozycji język spoczywa na podniebieniu, za górnymi siekaczami i przyjmuje pozycję szeroką, dotykając swymi bokami górnych zębów trzonowych. Można zatrzymać się podczas powtarzania i pokazać dziecku, co dzieje się na naszej twarzy, jak układają się wargi, można tworzyć rysunki układu warg i tłumaczyć dziecku w sposób opisowy, skojarzeniowy, np. *o* – wargi tworzą „okrąg” – rysujemy koło, *i*, *y* – wargi jak do uśmiechu, górny i dolny łuk zębów blisko siebie.

2. Wymawianie naprzemiennie głoski nosowej *ę* oraz *e*: *ę – e*, *ę – e*, *ę – e...* oraz *q – o*, *q – o*, *q – o...*
3. Kilkukrotne wymawianie głosek nosowych – najpierw osobno każdej z nich, a następnie naprzemiennie, np.: a) *ę – ę – ę – ę – ę – ę – ę*; b) *q – q – q – q – q – q – q*;  
c) *ę – q – ę – q – ę – q – ę – q*.
4. Uzupełnianie ze słuchu podpisów pod rysunkami literami *ę* lub *q* (np. rysunek książki i podpis: ksi\_żka, rysunek gęsi i podpis: g\_ś).
5. Wymawianie sylab zawierających utrwalane, trudne głoski – zaczynamy od sylab otwartych, dopiero później przechodzimy do słów i zdań.



## 2.2 Gramatyka

W przypadku gramatyki dużą rolę odgrywa myślenie przez analogię, czyli dostrzeganie podobieństw między językami i korzystanie z gramatyki języka pierwszego jako swoistego rusztowania służącego do budowania systemu gramatycznego języka drugiego. Doskonale widać to na przykładzie uczniów pochodzących z krajów słowiańskich. W ich pierwszych językach gramatyka jest podobna do zasad języka polskiego. Wszystkie języki słowiańskie to języki fleksyjne, dlatego łatwiej jest osobom ze słowiańskiego kręgu językowego opanować gramatykę polską, szczególnie odmianę przez przypadki. Duże ułatwienie wynika nie tylko z transferu samych reguł gramatycznych i końcówek, lecz sposobu myślenia (przykładowo przypadek gramatyczny jest nieoczywistą, trudną do zrozumienia kategorią dla osób anglojęzycznych, zaś dla osób posługujących się językami słowiańskimi przypadek jest czymś naturalnym, to kategoria zakorzeniona w ich umysłach). Należy wziąć pod uwagę, że przenoszenie zasad gramatycznych przyspiesza początkowo akwizycję języka drugiego, jednak transfer może działać także negatywnie – podobieństwa mogą zahamowywać proces uczenia się pewnych form gramatycznych (stąd często pojawiające się błędy u osób znających dwa języki słowiańskie, mimo iż osoby te sprawnie posługują się językiem polskim, np. *lista*, a nie *listu*).

Przykładem błędu wynikającego z transferu ujemnego jest mieszanie form mianownika, dopełniacza i biernika, np. *\*nowe ludzi*, *\*otwarte ludzi*, *\*ludzi są*, *\*dużo ludzie*, *\*ludzi myślą*, *\*moje przyjaciele są*, *\*przyjaculiam*, *\*poznałam przyjaciół* (zamiast: *nowi ludzie*, *otwarci ludzie*, *ludzie są*, *dużo ludzi*, *ludzie myślą*, *moi przyjaciele są*, *przyjaciołom*, *poznałam przyjaciół*) (Górska, 2015, s. 364).

„W języku ukraińskim w bierniku liczby mnogiej końcówki takie jak w dopełniaczu przysługują wszystkim rzeczownikom żywotnym, w tym także osobowym żeńskim i nijakim, np. Я бачу цих дівчат, артисток, немовлят, тварин, псів, корів, stąd wszechobecne frekwencyjne błędy Ukraińców polegające na stosowaniu wykładników dopełniaczowych w biernikowych formach rzeczowników oznaczających osoby płci żeńskiej i nijakiej oraz wszystkie stworzenia żywe: *\*Widzę dziewczyn artystek niemowląt zwierząt psów krów*”.  
(Krawczuk, 2012, s. 74).

Korzystanie z transferu pomaga opanowywać kompetencję komunikacyjną, bowiem błędy nie utrudniają odbioru wypowiedzi przez rodzimych użytkowników języka i wspomagają sprawności receptywne (rozumienie tekstów czytanych i rozumienie ze słuchu). Jednak w przypadku sprawności produktywnych (mówienia i pisania) mogą pojawiać się błędy gramatyczne, które rażą. Ważne w przypadku osób ze słowiańskiego kręgu językowego jest ćwiczenie nie tyle kategorii przypadków ogółem, lecz wybranych form – tych, które są najczęściej przenoszone z języka pierwszego na język drugi (np. ćwiczenie form dopełniacza rzeczowników niemęskoosobowych, podczas gdy rzeczowniki męskoosobowe nie wymagają dużej liczby ćwiczeń). Ćwiczenia gramatyczne powinny być więc dobrane do potrzeb uczniów. Pamiętajmy, że to, co uczniowie już potrafią, z czym nie mają problemów, nie wymaga ćwiczeń.

„W b. l. poj. (bierniku liczby pojedynczej) najwięcej błędów występuje w rzeczownikach r.ż. (rodzaju żeńskiego). Błędy te polegają głównie na wstawianiu w miejsce polskiej końcówki -ę jej ukraińskiego (i rosyjskiego) odpowiednika -y(ю), (u, ju), stąd liczne błędy: *\*jechać na Ukrainu, \*Mam miętu kotku [...]*”.  
(Izdebska-Długosz, 2021, s. 200).

Gdy uczniowie pochodzą z niesłowiańskiego kręgu językowego, proces akwizycji gramatyki przebiega wolniej, ponieważ każda forma odmiany czasownika i rzeczownika jest dla dziecka nowością. Szczególnym wyzwaniem dla uczniów jest odmiana przez przypadki. Na nabywanie fleksji języka drugiego wpływają dwa czynniki: częstotliwość występowania formy gramatycznej w komunikacji (im częściej dana forma jest używana w codziennej komunikacji Polaków i na lekcji, tym łatwiej jest opanowywana) oraz podobieństwo między formami słów (jeśli formy są tworzone według tej samej zasady, to łatwiej je opanować, np. tworzenie form dopełniacza niektórych rzeczowników rodzaju żeńskiego: *czapka – czapki, sukienka – sukienki*) (Granlund i in., 2019). Gdy dana forma słowa jest używana stosunkowo rzadko, wtedy potęguje się efekt podobieństw między słowami, uczący się tworzy formy przez analogię, dlatego czasem można zauważyć dziwne twory słowne, które powstają na skutek próby radzenia sobie z gramatyką.

„Dziecko posługujące się językiem polskim i (jako dominującym) chińskim opowiada: *Weekend ja byłam w Warszawie, i tam ja czytać książki, grać na komputerze...*”  
(Mikulska, 2016, s. 172).

Nauka przypadków powinna być osadzona w kontekście (w połączeniu z czasownikami) – tylko tak dziecko może zapamiętać sytuację użycia danej formy. Należy podawać dziecku przykłady, aby miało szansę utrwalić wprowadzane formy (poprzez zabawy, gry, ćwiczenia pisemne, zagadki itp.).

W przypadku dzieci młodszych niezwykle ważne są ćwiczenia komunikacyjne – różnego rodzaju gry lub zabawy tematyczne, np. zabawa w sklep i utrwalanie biernika poprzez budowanie dialogów: „Kupuję...” (co?). Warto na początek pokazać dziecku reguły rządzące daną kategorią gramatyczną (np. czasem, trybem, rodzajem, przypadkiem, aspektem) i zaproponować dziecku ćwiczenie/działanie, które pozwoli zgromadzić przykłady tych kategorii w komunikacji językowej. Należy wziąć pod uwagę, że rekcja czasownika w języku polskim (połączenie czasownika z określonym przypadkiem) może być inna w pierwszym języku dziecka, nawet jeśli jest to język słowiański. Poza tym wprowadzenie czasowników z rzeczownikami sprzyja umiejętności budowania zdań, a więc umiejętności dość trudnej (niejednokrotnie możemy spotkać uczniów, którzy potrafią wymieniać nazwy obiektów czy osób, ale nie potrafią zbudować zdań gramatycznie poprawnych). Dlatego tak ważne jest, aby oprócz przypadku od razu wprowadzić czasowniki i przykłady połączeń czasownika z rzeczownikiem w danym przypadku.

Trzeba pamiętać, że zarówno rozwój poznawczy dziecka, jak i niska znajomość języka polskiego może nie pozwalać na używanie nazw różnych kategorii gramatycznych (np. przypadków, rodzajów gramatycznych) czy nazw części mowy (np. rzeczownik, czasownik, liczebnik, przymiotnik). Nie możemy wymagać od dzieci, aby pamiętały te nazwy i nimi operowały. Nawet w przypadku uczniów starszych może okazać się, że posługiwanie się metajęzykiem jest zbyt trudne, ponieważ dziecko nie będzie w stanie zrozumieć, co znaczy polecenie typu: „Uporządkuj podane rzeczowniki według rodzaju”. Wyjaśnienie ćwiczenia lepiej jest oprzeć na uproszczonym poleceniu (np. „wpisz wyrazy” zamiast „uporządkuj rzeczowniki”) oraz na przykładach, aby dziecko mogło na ich podstawie zrozumieć zadanie.

Naukę gramatyki należy postrzegać zupełnie inaczej niż ma to miejsce na lekcjach języka polskiego. Wprowadzanie poszczególnych zagadnień powinno być bardzo dokładnie przemyślane, poparte przykładami ilustrującymi, jak działa język, czyli jaka jest reguła, np. jak zmieniają się końcówki danego przypadku w zależności od rodzaju. Gramatykę należy postrzegać analitycznie (pokazywać uczniowi analogie) i dawkować informacje, aby nie zmęczyć ucznia nieoczywistymi zagadnieniami, które z kolei dla nas, rodzimych użytkowników języka, są kwestiami oczywistymi (należy dać uczniowi czas na przetworzenie, utrwalenie poznanych reguł). W przygotowaniu się do prowadzenia zajęć pomocne mogą być informacje zawarte w książce Liliany Madelskiej i Małgorzaty Warchoń-Schlottmann *Hurra!!! Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego* oraz na platformie internetowej [polski.info](http://polski.info). Znajdą tam Państwo zagadnienia gramatyczne usystematyzowane w taki sposób, aby pokazać reguły rządzące różnymi kategoriami gramatycznymi.

### **Kilka propozycji zadań i ćwiczeń**

1. Wypisywanie jak największej liczby słów pasujących do danego czasownika (np. zbieram: grzyby, jabłka, pieniądze; szukam: kluczy, książek, zeszytów).
2. Losowanie kartki z daną formą czasownika (np. widzę, czytasz, widzimy) oraz obrazka (możemy schować różne obrazki w woreczku). Nawet jeśli połączenia będą nieco zaskakujące (np. myję słonia), zabawa wzbudzi motywację do mówienia, a samo dziecko będzie bardziej zainteresowane nauką. W tym ćwiczeniu dziecko może ćwiczyć dany przypadek (czyli wykorzystujemy tylko te czasowniki, które łączą się na przykład z biernikiem)



lub kilka przypadków (np. kiedy chcemy powtórzyć z dzieckiem wprowadzone wcześniej przypadki). Możemy też wykorzystywać tylko wybrane formy czasownika (np. tylko w pierwszej osobie liczby pojedynczej).

3. Podkreślanie w tekście określonych form gramatycznych i wspólne dochodzenie do reguły, zapisywanie form w tabeli z podziałem na rodzaje gramatyczne (dla dzieci starszych, które poradzą sobie z podziałem na rodzaje gramatyczne).

Przeczytaj tekst i podkreśl wszystkie nazwy produktów spożywczych. Dopasuj je do podanych niżej wyrazów.

Tadek nie je **warzyw**. Nie lubi ziemniaków, pomidorów, papryk, sałat. Tadek nie je też **owoców**: jabłek, gruszek, ananasów, bananów i truskawek. Tadek nie znosi serów i jogurtów. Tadek nie je też jajek, ciastek i bułek.

Warzywa: .....

Owoce: .....

Wpisz podkreślone słowa w odpowiednie miejsce w tabelce. Jaka jest reguła?

Dopełniacz – liczba mnoga	
Rodzaj męski	
Rodzaj żeński	
Rodzaj nijaki	



## 2.3 Semantyka

Język wpływa na myślenie o rzeczywistości, a rzeczywistość, w której żyjemy, ma wpływ na język. Same słowa mają olbrzymią moc. To, jakim językiem się posługujemy, jakimi słowami opisujemy otaczającą nas rzeczywistość oraz w jaki sposób zwracamy się do innych ludzi, ma duże znaczenie dla obrazu przedstawianego świata, a także dla naszych relacji z innymi osobami. Kiedy rozważamy zagadnienia związane z kompetencją semantyczną osób dwujęzycznych, ważne jest mieć na uwadze koncepcję językowego obrazu świata, jaki posiada dana osoba, bo jest ona, jak podkreśla Bartmiński (2004, s. 14), „potoczną interpretacją rzeczywistości z punktu widzenia przeciętnego użytkownika języka, oddaje jego mentalność, odpowiada jego punktowi widzenia i jego potrzebom”.

W procesie diagnozy i budowania kompetencji semantycznej u osób dwujęzycznych wskazane jest obserwowanie obydwu języków. Pozwoli to na lepsze zrozumienie problemów, jakie mogą się pojawić na styku dwóch języków i kultur. Kompetencja semantyczna osób dwujęzycznych jest związana z umiejętnością analizy znaczeń poszczególnych wyrazów, związków pomiędzy słowami, a także związków zachodzących między wyrazami w zdaniu w każdym znanym i używanym języku. Słowa mają swoje znaczenia i znajomość tych znaczeń będzie wpływała na jakość komunikacji.

Anna Wierzbicka (1977, s. 76) tak opisuje swoje doświadczenie funkcjonowania w dwóch językach – polskim i angielskim:

„Najbardziej rzucały się w oczy różnice leksykalne: raz za razem uświadamiałam sobie, że język polski ma słowa bez odpowiedników angielskich, słowa, które wiążą się z czymś szczególnym: uczuciem, postawą, sposobem myślenia, widzenia, reagowania. Zauważyłam na przykład, że czas ustrukturowany jest w języku polskim inaczej niż w angielskim. W języku angielskim struktura dnia w ogóle odbija strukturę dnia pracy, z przerwą na lunch w połowie i z dwiema połowami: *morning* (rano) przed tą przerwą i *afternoon* (popołudnie) po tej przerwie. Natomiast w języku polskim dzień jest widziany jako całość i rozciąga się od końca jednej nocy do początku następnej, z obiadem mniej więcej w środku. *Rano*, uświadomiłam sobie, było widziane w języku polskim jako pierwsza część dnia (nie jego pierwsza połowa) i rozciągało się zwykle nie dalej niż do godziny jedenastej. *Popołudnie* zaczynało się nie w połowie dnia, ale raczej po porze obiadowej, czyli po trzeciej – czwartej, a nie po wpół do drugiej czy drugiej”.

Kompetencje semantyczne ułatwiają zrozumienie otaczającego nas świata, zaburzenia w tym obszarze będą prowadzić do nieporozumień komunikacyjnych. O tym doświadczeniu Wierzbickiej powinny pamiętać szczególnie osoby przeprowadzające diagnozę osób dwujęzycznych, ale także i te, które przygotowują i prowadzą z nimi zajęcia wyrównawcze. Zdając sobie sprawę z możliwości zakłóceń komunikacyjnych wynikających z problemów w zakresie kompetencji semantycznej, powinny one upewniać się w trakcie badania czy zajęć, czy i jak badana osoba rozumie słowa, zdania czy symbole. Dotyczy to szczególnie osób, które na przykład są w trakcie opanowywania języka drugiego czy też są dwujęzyczne i zdobywają kompetencje w języku edukacji szkolnej (dzieci polskie mające doświadczenie edukacji za granicą). Oczywiście, jeśli osoba wychowała się w dwóch językach i dwóch kulturach, to będzie sprawniej poruszała się w tej złożonej przestrzeni. Jednak jeśli jest osobą uczącą się języka drugiego w polskiej edukacji, budującą dopiero swoje kompetencje językowe i kulturowe w nowym języku, to tych zakłóceń może występować więcej.

Kiedy diagnozujemy osobę dwujęzyczną, której pierwszym językiem jest język słowiański, na przykład ukraiński czy rosyjski, to zwracając uwagę na semantykę, możemy obserwować, że w obydwu językach jest wiele podobnych słów czy wyrażen. To podobieństwo pomiędzy słowami może wprowadzić diagnostów czy prowadzących zajęcia wyrównawcze w błąd, bo to podobieństwo jest pozorne.

„Semantyka ukraińskiej jednostki frazeologicznej з *серцем* (сердито, з гнівом, із злістю) jest związana z dawnym korzeniem *срьдъ* – gniew, złość. W języku polskim z *sercem* oznacza: sumiennie, rzetelnie, chętnie” (Kononenko, 2017, s. 126).

Negatywny transfer może wpływać na jakość komunikacji.

„Część polskich frazeologizmów nie ma odpowiedników w języku ukraińskim i na odwrót. Na przykład w języku ukraińskim nie istnieją zwroty, które doprecyzowują i opisują stan nudzenia się albo tego, co nudne, natomiast polscy użytkownicy języka stworzyli frazeologizmy takie jak *nudzić się jak mops* czy *nudny jak flaki z olejem*” (Kononenko, 2017, s. 128).

Dzieci dwujęzyczne zazwyczaj dysponują mniejszym zasobem słów niż dzieci jednojęzyczne w każdym ze znanych sobie języków. Jednak gdy te dwa zasoby połączy się, to liczba słów jest porównywalna z zasobem słownictwa dzieci jednojęzycznych, a nawet u niektórych – większa. Ponieważ często diagnoza osób dwujęzycznych odbywa się tylko w jednym języku, to istnieje realne niebezpieczeństwo, że te pozorne niedobory słownikowe dwujęzycznego dziecka – szczególnie gdy współistnieją z innymi problemami, takimi jak na przykład trudności w uczeniu się – mogą być potraktowane przez osoby przeprowadzające diagnozę jako symptomy specyficznego zaburzenia językowego (SLI – Specific Language Impairment). Aby diagnoza była rzetelna, konieczne jest włączenie do diagnozy drugiego języka, a następnie ustalenie całkowitego zasobu słów w repertuarze językowym dziecka.

Warto także wspomnieć, że obraz trudności związanych ze słownictwem dzieci ze specyficznym zaburzeniem językowym oraz dzieci dwujęzycznych jest różny. Dzieci dwujęzyczne, ale także dorośli dwujęzyczni, potrzebują nieco więcej czasu, aby przywołać z pamięci zarówno nazwy rzeczy, jak i czynności. Dzieci z SLI nie mają trudności z nazywaniem przedmiotów, natomiast wolno przetwarzają nazwy czynności. Podsumowując – w przypadku osób dwujęzycznych powinno brać się pod uwagę tzw. całościowy słownik (Total Conceptual Vocabulary) – bazować na wyniku testu słownictwa w jednym i w drugim języku – biorąc pod uwagę fakt, że nawet wtedy wynik dla każdego z tych języków osobno ma prawo być nieco niższy niż osób jednojęzycznych. Wynika to z mniejszej ekspozycji na każdy z języków osoby dwujęzycznej w porównaniu z osobą jednojęzyczną.

Sytuacja oceny słownictwa jest dobrym przykładem na to, jak mało adekwatny obraz umiejętności dziecka można uzyskać, gdy porównamy go z nieodpowiednią grupą odniesienia. Testy określające poziom zasobu leksykalnego są szczególnie ważne, ponieważ ich wyniki są traktowane jako wskaźnik umiejętności szkolnych. W przypadku dzieci jednojęzycznych niskie wyniki w tych testach przewidują, że badany/badana będzie miał/miała problemy w zakresie czytania i pisania (Zurer-Pearson, 2013). W przypadku niskich wyników w testach zasobu leksykalnego u dzieci dwujęzycznych takich wniosków nie należy wyciągać. Dzieci te, często mając niskie oceny z testów dotyczących leksyki, mogą osiągać wysokie wyniki w innych testach.

Diagnoza rozumienia słów, form fleksyjnych, połączeń wyrazowych funkcjonujących w danym języku może pomóc terapeutom i pedagogom w lepszym rozumieniu, gdzie tkwią problemy badanej osoby dwujęzycznej oraz ułatwić im przygotowanie skutecznego programu zajęć wyrównawczych.

## Kilka propozycji zadań i ćwiczeń

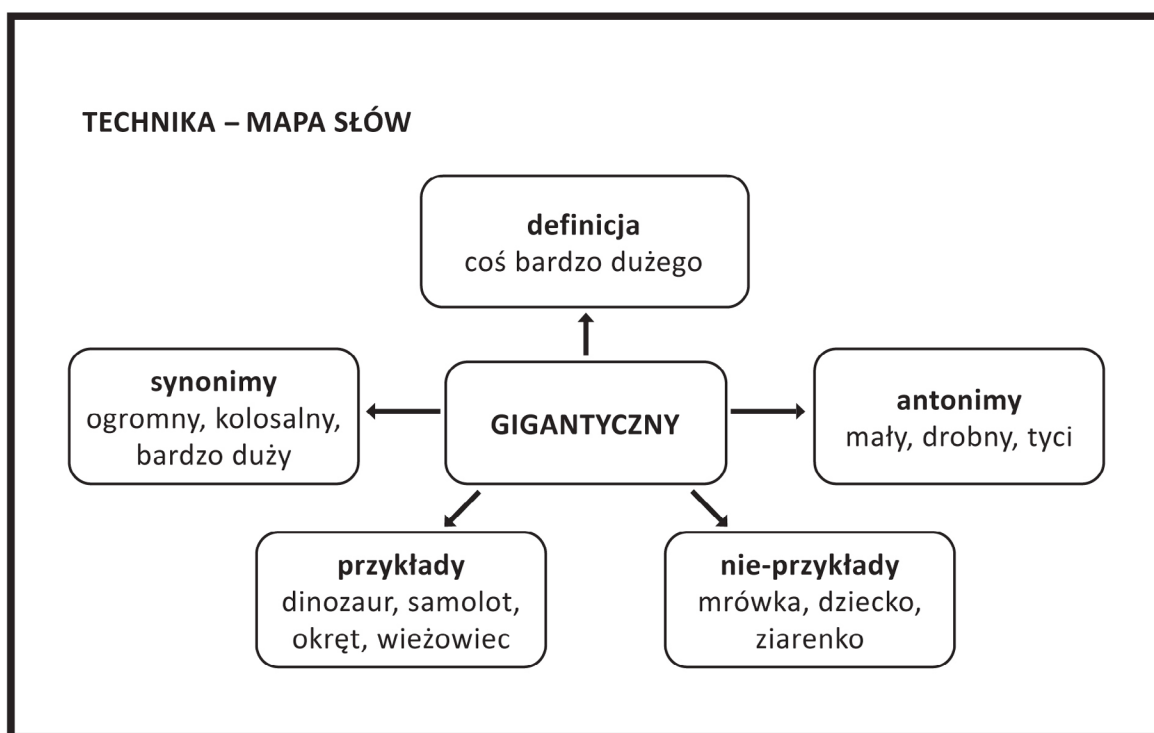
Zadania rozwijające umiejętność:

**a. Kategoryzowania słów** (rzeczowników, ale także przymiotników czy czasowników).

Kategoryzacja to ćwiczenie wykrywania podobieństw i analogii. Dzięki takim ćwiczeniom osoby dwujęzyczne uczą się zauważać cechy wspólne w odmiennych sytuacjach, uczą się stosowania schematów w rozmaitych zadaniach.

**b. Definiowania słów oraz rozpoznawania słów na podstawie definicji.**

Proponowanie uczącym się objaśnienia w formie definicji to jedna z technik objaśniania nowego słownictwa, ale także zadanie wykorzystane w procesie zapamiętywania nowych słów. Warto zwrócić uwagę na to, aby definicja nie była trudniejsza niż objaśniane słowo. Aby ułatwić zapamiętanie, można zastosować techniki wspierające ten proces, między innymi mapy słów, w których pojawiają się definicje. Ilustracja takiej mapy z definicją słowa *gigantyczny* – *to coś bardzo dużego*:

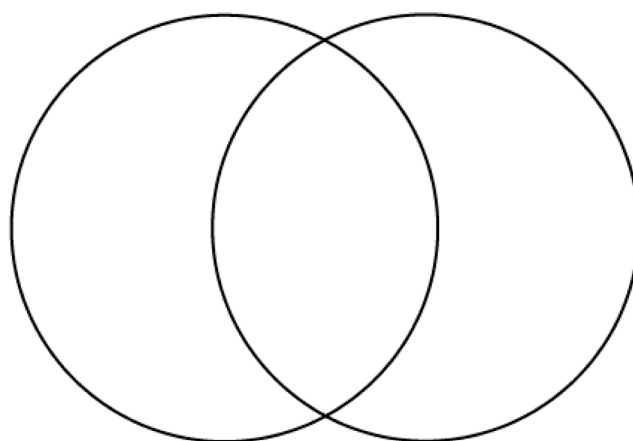


**Źródło:** Pamuła-Behrens M., Szymańska, M. (2019). *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej – matematyka*. Pobrane z: [www.metodajes.pl](http://www.metodajes.pl)

**c. Poszukiwania relacji pomiędzy słowami.**

Wzbogacanie słownika poprzez zadania angażujące poznawczo będzie bardziej motywujące dla uczących się. Jednym z takich sposobów jest budowanie ćwiczeń, w których trzeba szukać połączeń pomiędzy poznawanymi słowami. Poniższe ćwiczenie jest wymagające poznawczo. Do jego wykonania potrzebna jest nie tylko znajomość znaczenia nowych słów (nazw zwierząt), ale także wiedza na temat tego, w jakim środowisku żyją te zwierzęta oraz jakie mają umiejętności. Wykonujący zadanie powinni także wyznaczyć cechy wspólne i cechy odrębne zwierząt:

Które zwierzęta lubią latać, a które lubią wodę?

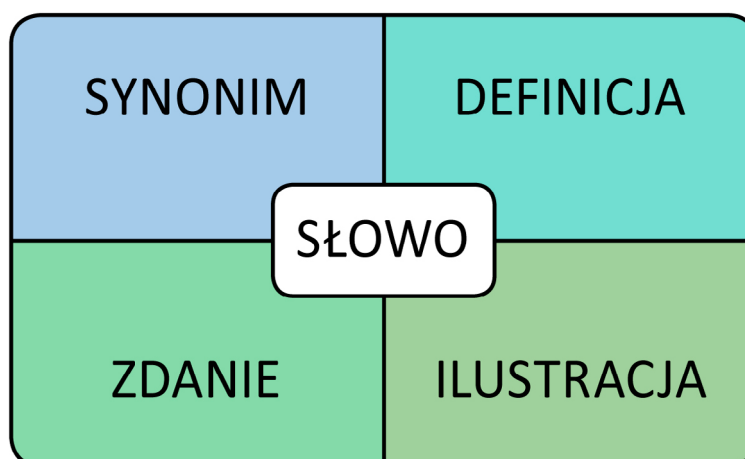


bobry	rybitwy	kaczki	łososie
żurawie	bociany	jaszczurki	zaskrońce

Źródło: Pamuła-Behrens M., Szymańska M. (2018). *W polskiej szkole*. Pobrane z: [www.metodajes.pl](http://www.metodajes.pl)

**d. Poszukiwania synonimów, antonimów.**

Inną techniką stosowaną do wprowadzania oraz zapamiętywania słownictwa jest poszukiwanie synonimów lub antonimów danego słowa. W proponowanych zadaniach możemy poprosić o podanie wyrazu, który oznacza to samo lub wyrazu przeciwnego. Warto za każdym razem korzystać z podania modelu zadania lub z graficznej ilustracji urozmaicającej zadanie i wspierającej proces zapamiętywania.



Źródło: Pamuła-Behrens M., Szymańska, M. (2019). *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej – matematyka*. Pobrane z: [www.metodajes.pl](http://www.metodajes.pl)

### e. Rozumienie polisemii.

W rozumieniu polisemii pomocne są ilustracje. Dzięki nim uczący się mogą łatwiej zrozumieć wieloznaczność danego słowa. Sugeruje się tego typu zadania na wyższych poziomach językowych (poziom B i C). Nie proponuje się ich uczniom i uczennicom na podstawowym poziomie (A) znajomości polszczyzny.



Para (wodna)



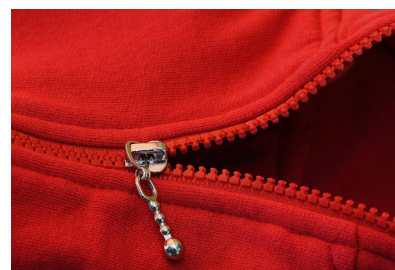
Para (dwoje ludzi, dwoje zwierząt)



Zamek (dom królewski)



Zamek (z piasku)



Zamek (zapięcie, np. kurtki)

**Źródło:** Kompleksowa Analiza Procesów Poznawczych KAPP. Aplikacja komputerowa. Pełne wersje materiałów w formacie Word i PDF dostępne są w aplikacji KAPP w zakładce „Materiały wspierające diagnozę i postdiagnostyczne”. Zdjęcia pochodzą z: <https://pixabay.com/>



## 2.4 Pragmatyka

Diagnoza poziomu kompetencji pragmatycznych oraz następujące po niej działania edukacyjne wspierające ich rozwój mają na celu zwiększenie umiejętności użycia języka jako narzędzia porozumiewania się, lepszego rozumienia celu tego użycia oraz jego skuteczność. W działaniach tych mieszczą się ćwiczenia uczące rozpoznawać intencje nadawcy, rozumieć jego zachowanie, a także wykorzystywać w komunikacji elementy pozajęzykowe. Osoby dwujęzyczne funkcjonujące w dwóch kodach językowych i często w dwóch kodach kulturowych także potrzebują wsparcia w procesie nabywania kompetencji pragmatycznych. Wyobraźmy sobie taką sytuację, o której opowiedziała nam jedna z dwujęzycznych osób doskonalących swoje kompetencje w szkole językowej w Krakowie.

Dwujęzyczna (znająca polski i angielski) młoda kobieta, polskiego pochodzenia, po kilku tygodniach pobytu w Polsce poszła na pocztę odebrać przesyłkę. Urzędniczka poprosiła ją o dane i zapytała: „Jak Pani godność?”. Studentka była zdezorientowana. Znała słowo *godność* i wiedziała, co ono oznacza, lecz w tym kontekście nie pasowało ono do kontekstu, zatem nie wiedziała, jak powinna odpowiedzieć. Na szczęście urzędniczka przysłała jej z pomocą i widząc zagubienie klientki, ponowiła pytanie, przeformułując je: „Jak ma Pani na nazwisko?”.

W zacytowanym przykładzie urzędniczka i młoda kobieta inaczej rozumiały słowo *godność*. Osoby dwujęzyczne lub takie, które są w procesie budowania swojej dwujęzyczności, mogą potrzebować treningu w tym zakresie. Osoby dwujęzyczne mające domowe doświadczenie dwujęzyczności czasami potrzebują wsparcia językowego, szczególnie w sytuacjach pozarodzinnych, formalnych. Osoby, które budują swoje zasoby dwujęzyczne, potrzebują wybudować nowe reprezentacje pragmalingwistyczne i socjolingwistyczne, które nie istnieją w języku pierwszym. Uczący się języka drugiego najpierw opierają się na transferze kompetencji pragmatycznych z języka pierwszego. Dopiero z czasem ich kompetencja się wzmacnia i mogą czerpać wzory zachowań językowych z języka drugiego i jego kultury. Dobrą ilustracją mogą być zachowania językowe osób pochodzących z Ukrainy, które tak oto transferują z języka ukraińskiego lub rosyjskiego niektóre wybrane zachowania językowe:

„Chcę państwa pozdrowić z tym świętem (zast.) = Z okazji tego święta chcę życzyć państwu [...] / złożyć państwu życzenia [...]” (Krawczuk, 2013, s. 160).

Postdiagnostyczne zajęcia wyrównawcze mogą być bezpiecznym miejscem, w którym uczniowie mogą eksperymentować z używaniem języka na różne sposoby. Jest to dla nich dobre miejsce do zdobywania kompetencji pragmatycznych, które wymagają – oprócz znajomości języka – znajomości kodów kulturowych i umiejętności rozpoznania społecznego kontekstu komunikacji. W ocenie kompetencji pragmatycznych osób dwujęzycznych warto brać pod uwagę różnice, jakie mogą pojawiać się na styku dwóch języków i kultur i transfery z jednego języka do drugiego.

W kompetencji pragmatycznej ważna jest także znajomość komunikacji niewerbalnej.

Do szkoły wezwana została mama chińskiego ucznia z doświadczeniem migracji, który miał problemy z nauką. Wychowawczyni klasy poinformowała mamę o kłopotach dziecka i powiedziała jej, że grozi mu powtarzanie klasy. Mama, mówiąca już nieźle po polsku, zareagowała na informację uśmiechem, co bardzo najpierw zaskoczyło, a potem rozżłościło nauczycielkę. Nie wiedziała ona, że uśmiech miał za zadanie ochronę siebie i nauczycielki, aby nie obarczać jej smutkiem czy złością. To nieporozumienie komunikacyjne było przyczyną konfliktu pomiędzy nauczycielką a rodzicami ucznia.

Budując i wzmacniając kompetencje językowe uczniowie i uczennice mogą tropić i odkrywać różnice między dwoma światami, aby rozwijać swoje umiejętności pragmatyczne. Pragmatyka jest ważną częścią nauki języka, ponieważ pomaga uczniom uniknąć nieporozumień i komunikować się tak, jak chcą, między kulturami i językami.

## Kilka propozycji zadań i ćwiczeń

### 1. Korzystanie z techniki „Między dwoma językami i kulturami” – obserwacja i refleksja.

Jak w języku polskim przekazać rozmówcy, że rozmowa telefoniczna zmierza ku końcowi? Jak to robi się w twoim pierwszym języku? Powiedz, jakie są podobieństwa i różnice językowe i pozajęzykowe.

W Chinach, aby pokazać, że smakuje nam zupa, trzeba ją jeść głośno i dobrze jest, żeby się nam głośno odbiło. Jak w twoim kraju (pochodzenia) pokazuje się, że jedzenie nam smakuje? Jak to zrobić w języku polskim?

### 2. Budowanie „rusztowania” do wypowiedzi.

Karty ze wskazówkami są pomocne w dyskusji lub w budowaniu wypowiedzi na konkretny temat.



ul  
mieszkają pszczoły  
robią miód  
słodki smak



wiosna  
budują rodzinę  
bardzo duża  
robotnice, trutnie i królowa

**Źródło:** Kompleksowa Analiza Procesów Poznawczych KAPP. Aplikacja komputerowa. Pełne wersje materiałów w formacie Word i PDF dostępne są w aplikacji KAPP w zakładce „Materiały wspierające diagnozę i postdiagnostyczne”. Zdjęcia pochodzą z: <https://pixabay.com/>

### 3. Stosowanie skutecznych strategii do rozwijania mówienia w języku drugim:

- a. Modelowanie – podawanie i utrwalanie wzorców językowych.
- b. Karty pytań – przygotowane karty z pytaniami dotyczącymi treści i zadań zadawanych poszczególnym osobom lub grupom uczniów do zadawania sobie nawzajem.
- c. Stymulujące do mówienia historie lub ilustracje, aby zainspirować i motywować uczniów.
- d. Pokazywanie wypowiedzi i ich analiza.
- e. Pokazuj i mów – ułatwianie uczniom i uczennicom rozumienie, ale także wskazywanie wzoru wypowiedzi. Instrukcja czynnościowa w planie daltońskim: instrukcja wprowadzania wiedzy, instrukcja obrazkowa.



- f. Myśl na głos – pomaga w uczeniu się monitorowania swojego myślenia. Uczniowie kierują się pytaniami, o których myślą, wypowiadają je i odpowiadają na nie na głos podczas wykonywania zadania. Ten proces pokazuje, jak rozumieją stojące przed nimi zadanie. Gdy uczniowie stają się bardziej biegli w tej technice, uczą się generować własne pytania, aby kierować zrozumieniem.



## 2.5 Czytanie-dekodowanie

Podstawą umiejętności czytania-dekodowania jest tzw. świadomość fonologiczna, a więc świadomość występowania i rozróżniania dźwięków mowy przynależnych do określonego systemu językowego. Świadomość fonologiczna kształtuje się wraz z rozwojem słuchu fonemowego oraz mowy i jest uznawana za rodzaj świadomości metajęzykowej. Przyjmuje się, że sześciolatek potrafi już posługiwać się wiedzą o języku i intensywnie doskonali tę umiejętność, również dzięki edukacji przedszkolnej w zerówce i późniejszej nauce szkolnej. Świadomość fonologiczna przekłada się na sprawności fonologiczne (przetwarzanie fonologiczne), czyli wykorzystanie głosek (dźwięków mowy) nie tylko na etapie rozwoju mowy (dzieci z wadami wymowy często mają problem z różnicowaniem dźwięków mowy), ale też podczas nauki czytania i pisanie oraz opanowywania języka obcego.

W zerówce duże znaczenie przykładają się do nauki głoskowania. Jest to bardzo intensywny trening sprawności fonologicznych, bowiem dzieci uczą się analizy głoskowej (fonemowej), czyli podziału słowa (lub sylaby) na najmniejsze części, jakimi są głoski (części dość abstrakcyjne, ponieważ nie każda głoska ma swój literowy odpowiednik). Pracując w grupie dzieci jednojęzycznych, dość łatwo można zauważyć, że niektóre dzieci mają problemy z przetwarzaniem fonologicznym, umiejętność głoskowania jest dla nich trudna do opanowania, a w pierwszej klasie nauka czytania staje się udręką. Dlaczego tak się dzieje? Ponieważ dzieci te mają pewne rozwojowe deficyty w zakresie świadomości fonologicznej, a głoskowanie to wysoko podniesiona poprzeczka, której nie są w stanie przeskoczyć.

Zadajmy sobie teraz pytanie, jak to wygląda w grupie dzieci dwujęzycznych? Podobnie, część dzieci ma trudności z czytaniem-dekodowaniem, o głoskowaniu nawet nie wspominając. Dlaczego tak się dzieje? Często pojawiającym się wyjaśnieniem jest właśnie dwujęzyczność, czy też kształtowanie się dwujęzyczności, poznawanie drugiego języka. I to może być prawda. Trudno jest być biegłym w przetwarzaniu dźwięków mowy należących do języka słabo znanego, zwłaszcza jeśli czas pobytu stałego w Polsce nie jest zbyt długi i dziecko nie miało możliwości odbycia przygotowania do szkoły w polskim przedszkolu. Jest jednak jeszcze jedno wyjaśnienie. W grupie dzieci dwujęzycznych może zachodzić mechanizm opisany wyżej, a więc głównym czynnikiem będą rozwojowe trudności w zakresie funkcji fonologicznych, co przejawia się także w języku pierwszym (problemy z czytaniem w J1, wady wymowy, mieszanie języków i inne trudności językowe). Warto zatem pamiętać o tym, że dzieci dwujęzyczne też mogą zmagać się z deficytami w zakresie rozwoju, podobnie jak dzieci jednojęzyczne.

Niezależnie jednak od przyczyn niskiej świadomości fonologicznej i związanej z tym obniżonej sprawności przetwarzania dźwięków mowy, niezbędnej w procesie czytania-dekodowania, należy wdrożyć ćwiczenia słuchu fonemowego, a także dobrać odpowiednią metodę nauki czytania (w przypadku dzieci dwujęzycznych zaleca się metody oparte na sylabach).

Dziecko pochodzące z Ukrainy w drugiej klasie szkoły podstawowej, które mówi dość dobrze po polsku, próbuje przeczytać krótkie opowiadanie. Chwilę wpatruje się w pierwszą linijkę tekstu, bierze głęboki oddech i z całych sił próbuje przeczytać wyraz za pomocą głoskowania, mocno zniekształcając każdą głoskę na skutek transferu z języka ukraińskiego (co w mowie spontanicznej nie było aż tak słyszalne). *Zy-wy...-by-ly-i-zy-a-ty-y s-i-e sje (zbliżyły się)...* Następuje chwila przerwy, nauczycielka pyta ucznia: „Co przeczytałeś?”. Dziecko odpowiada: „Nie wiem”. Chłopiec nie mógł odpowiednio zdekodować poszczególnych liter, ponieważ dość mocno utrudniała mu to wymowa ukraińska, a co za tym idzie – nie był w stanie dokonać syntezy wypowiedzianych głosek. Ponadto doszło do pomylenia liter (polskie *b* skojarzyło się uczniowi z ukraińskim *w*, które zapisane cyrylicą wygląda następująco – *в*), a miękka głoska *ś* (która nie występuje w ukraińskim) zapisana jako *si* została przeczytana jako dwie odrębne litery, w efekcie czego uczeń przeczytał słowo *się* jako *sje* (mimo że w mowie spontanicznej nie wymawia w ten sposób tego zaimka zwrotnego).

### Kilka propozycji zadań i ćwiczeń

- 1. Rozpoznawanie i różnicowanie głosek polskich.** W razie trudności trzeba zacząć od ćwiczeń słuchu fonemowego i stopniowego uczenia relacji między głoską a zapisem ortograficznym.
- 2. Ćwiczenia w zakresie słuchu fonemowego.** Należy posłużyć się intermodalnością – uwrażliwić dzieci na różnice brzmieniowe (np. spółgłoski *b-p* w sylabach/słowach jako przykład opozycji głoska dźwięczna–bezdźwięczna), ale też zwrócić uwagę na sposób realizacji (np. na okrągły układ warg przy samogłosce *o*); np. wyszukiwanie w zapisanych sylabach liter samogłoskowych i liter spółgłoskowych, kategoryzowanie obrazków przedstawiających obiekty, których nazwy zawierają określoną spółgłoskę.
- 3. Ćwiczenia rozwijające umiejętność dzielenia wyrazów na sylaby.** Dzielenie na sylaby dla dzieci jest „naturalne”, sylaba jest elementem łatwiejszym do wychwycenia z toku mowy, jest podstawowym elementem przetwarzania słuchowego. Świadomość sylabowa pojawia się w rozwoju znacznie szybciej niż świadomość głoskowa i jako pierwszą dzieci są w stanie ją w pełni opanować. Badania wielu badaczy pokazują, że u dzieci na progu startu szkolnego dokonywanie analizy i syntezy sylabowej przewyższa umiejętność operowania głoskami.
- 4. Systematyczna nauka czytania.** Dla dzieci dwujęzycznych posługujących się innym alfabetem niż alfabet łaciński (np. cyrylicą) dużą trudność może stanowić nie tylko identyfikowanie liter z dźwiękiem (dekodowanie), ale także konieczność poznania nowego alfabetu, czyli zupełnie innego systemu pisania niż w J1. Na poziomie czytania-dekodowania może dochodzić do mylenia liter podobnych na skutek transferu z J1 na J2. Na przykład w języku ukraińskim u zapisywane jest jako *y*, dlatego zdarza się, że dzieci odczytują literę *y* jako *u*. Trzeba także pokazać dzieciom, że znaki diakrytyczne (a więc wszystkie kreseczki, ogonki i kropki) mają duże

znaczenie i że są różnice między słowami *źrebak*, *zrebak* i *zrebak*; *zqb* i *żab* (zarówno w zapisie, jak i w brzmieniu).

- 5. Trening na sylabach.** Np. ćwiczymy obserwacje różnicy pomiędzy zapisem (*rz*) i wymową (*sz*), więc korzystamy z takich sylab jak *krza*, *prze*, *trza* itp. i próbujemy czytać je wraz z dzieckiem; dziecko może powtarzać po nas, wskazywać usłyszaną sylabę, odczytywać samodzielnie.



## 2.6 Czytanie ze zrozumieniem

Dzieci, które umieją już czytać ze zrozumieniem w języku pierwszym, stosują znane im strategie radzenia sobie z rozumieniem tekstu także w języku drugim. Ważnym czynnikiem wpływającym na umiejętność czytania ze zrozumieniem w języku edukacji szkolnej jest zatem umiejętność czytania w J1. W przypadku dzieci w wieku przedszkolnym warto zachęcać rodziców do podejmowania próby nauki czytania w języku rodzimym, ponieważ może pomóc to dzieciom w późniejszym czasie, kiedy będą musiały radzić sobie z tekstami w języku edukacji szkolnej.

W przypadku dzieci dwujęzycznych czytanie ze zrozumieniem może być też rozumiane z perspektywy nauczania języków obcych – jako zdolność do ogólnego zrozumienia tekstu, uzależniona od poziomu znajomości języka. Warto zatem pamiętać, że w przypadku uczniów dwujęzycznych na umiejętność czytania ze zrozumieniem nakładają się dwie warstwy składające się na czytanie ze zrozumieniem – poznawcza i językowa.

Czytanie ze zrozumieniem jest sprawnością receptywną, co oznacza, że wymaga od ucznia odbioru tekstu (podobnie jak słuchanie), ale nie wymaga tworzenia własnej wypowiedzi. Sprawności receptywne są stosunkowo łatwo opanowywane przez dzieci z krajów słowiańskich ze względu na podobieństwo między językami i działanie transferu językowego.

Zdarza się, że uczniowie słowiańskojęzyczni dość dobrze radzą sobie z rozumieniem czytanego tekstu (mimo problemów z wymową). Podobieństwo między językami bardzo ułatwia im odbiór treści. Nie oznacza to jednak, że potrafią zrozumieć cały tekst i że znają wszystkie słowa. Często przez skojarzenie z językiem rodzimym domyślają się znaczenia, jednak trudno im odnajdywać w tekście konkretne informacje, odczytać jego przesłania (np. żartu czy ironii). Wynika to często z tego, że mają niską kompetencję w zakresie języka edukacji szkolnej.

Dziewczynka w trzeciej klasie szkoły podstawowej, która pochodzi z Ukrainy i od czterech miesięcy mieszka w Polsce, potrafi świetnie czytać po rosyjsku i bardzo lubi czytać książki. Dziewczynka, poproszona o przeczytanie fragmentu uproszczonego tekstu po polsku, czyta na głos, borykając się z wymową i łącząc sylaby w wyrazy. Po przeczytaniu kilku zdań nauczycielka zadaje pytanie, aby upewnić się, czy dziecko rozumie czytany fragment. Uczennica udziela spontanicznie odpowiedzi w języku rosyjskim i sprawdza w tekście, czy na pewno podała dobrą odpowiedź, pokazując jednocześnie, że zna odpowiedź i potrafi pracować z tekstem.

Umiejętność czytania w pierwszym języku przełożyła się na skuteczne radzenie sobie z tekstem w słabo znanym języku drugim. Ogromną trudność sprawia jednak dziewczynce mówienie po polsku, dlatego sięgnęła po rosyjski.

## Kilka propozycji zadań i ćwiczeń

### 1. Adaptacja tekstu i praca nad jego rozumieniem.

### 2. Ćwiczenia z tekstem:

- podkreślanie w tekście odpowiedzi na pytania do tekstu i zapisywanie odpowiedzi;
- uzupełnianie wyrażeń/zdań z lukami (wyrażenia/zdania są zaczerpnięte z tekstu) – uczeń wyszukuje te zdania w tekście i wpisuje brakujący wyraz, przy okazji ćwiczy gramatykę osadzoną w kontekście, np. *widzę...* (dziecko wyszukuje w tekście tę frazę i uzupełnia formą biernika – *psa*);
- uzupełnianie wyrażeń/zdań wyrazami z ramki – wyrazy muszą być podane w odpowiedniej, odmienionej formie;
- porządkowanie wyrazów w zdaniach zaczerpniętych z tekstu;
- układanie zdań w odpowiedniej kolejności (chronologicznie);
- dopasowywanie obrazków do wyrazów;
- podpisywanie obrazków wyrazami, zdaniami z tekstu lub z ramki;
- dopasowywanie obrazków do zdań/wyrażeń.

### 3. Łączenie wyrazów tworzących wyrażenia poprawne gramatycznie (wyrażenia zaczerpnięte z tekstu).

### 4. Praca z tekstem: podkreślanie, zaznaczanie wyszukiwanych fragmentów, wyrazów nieznanych, wyrażeń i wyrazów potrzebnych do wykonania zadania itp. Pracę z tekstem można zacząć od głośnego czytania przez nauczyciela. Podczas gdy nauczyciel powoli i wyraźnie czyta tekst, dziecko słucha i jednocześnie śledzi tekst wzrokiem (dziecko otrzymuje swój tekst). Nauczyciel/nauczycielka może zatrzymywać się po dwóch zdaniach i zadawać pytanie dziecku, sprawdzając, co zrozumiało. Następnie nauczyciel/nauczycielka wraz z uczniem/uczennicą rozwiązują ćwiczenia sprawdzające rozumienie tekstu.



## 2.7 Pisanie

Pisanie to proces komunikowania się za pomocą symboli w postaci liter lub znaków wizualnych, które składają się na wyrazy. Wyrazy są formułowane w zdania, zdania są zorganizowane w większe akapity i często w różne gatunki dyskursu. Pisanie to proces, podczas którego konieczna jest umiejętność planowania wypowiedzi, dopasowania tekstu do stawianego zadania, organizowania myśli, refleksji, a po napisaniu wymagana jest umiejętność poprawiania tekstu pisanego. Te działania to działania mediacyjne.

Napisany tekst, będący „produktem końcowym” procesu pisania, można badać na poziomie wyrazów, analizując na przykład bogactwo słownictwa, dobór wyrazów oraz pisownię, na poziomie zdań – sprawdzając na przykład poprawność gramatyczną, oraz na poziomie tekstu – obserwując i oceniając strukturę wypowiedzi, użyte środki stylistyczne, a także spójność napisanego tekstu. Można ten produkt analizować także pod kątem interpunkcji, obserwowanych w tekście funkcji komunikacyjnych, na przykład oceniając, w jaki sposób autor tekstu informuje lub przekonuje czytelnika. Ocenie można także poddać strukturę tekstu, na przykład sprawdzając dopasowanie trudności tekstu do potrzeb czytelnika, chronologię wydarzeń, sekwencyjność.

Poniższy tekst jest fragmentem pracy polsko-czeskiego dziecka, które bardzo dobrze radzi sobie z językiem polskim w codziennej komunikacji, lecz w pisaniu możemy zaobserwować u niego pewne problemy. Analizując ten tekst na poziomach wyrazu, zdania czy konstrukcji, będziemy mogli ocenić poziom znajomości języka, a przede wszystkim zobaczyć, z jakimi problemami mierzy się dziecko.

Wujek z cicią zaprosili mnie do starego zamku, który zdziedziczyli po pradziadkowi. Mówili, że mogę przyjechać z moją najlepszą koleżanką Agatą na noc, nie mogę się tego doczekać. Trochę się boję, jakie szkielety, mumie czy inne groźne rzeczy tam znajdziemy, ale i tak myślę, że zwiedzanie takiego misteryjnego i tajemniczego miejsca może być zabawne.

Do plecaku zapakowałam latarkę, żeby poświecić sobie na drogę, laptop, na który wcześniej nagrałam horror, ciepłe ubranie i termosę z gorącą herbatą. Umówiłam się z Agą, żeby zabrała jakiś popcorn i inne smakołyki, żeby było co pojadać przy filmu.

Istnieje istotna korelacja między pisaniem a rozwojem języka. W procesie uczenia się języka najpierw rozwijają się umiejętności językowe: słuchania, następnie mówienia, potem czytania i wreszcie pisania. Dlaczego pisanie jest często ostatnią umiejętnością, jaka się pojawia? Bo pisanie wymaga dużo więcej przetwarzania języka. Mimo że to kompetencja niełatwa, rozwijanie jej przynosi korzyści uczącym się, bo ćwiczenia w pisaniu wpływają pozytywnie na inne kompetencje językowe: czytanie ze zrozumieniem czy mówienie. Pisanie rozwija także świadomość metajęzykową uczących się, którzy w trakcie pisania podejmują decyzje językowe związane z redakcją tekstu. Pisząc, osoby dwujęzyczne muszą myśleć o gramatyce – jak zbudować zdanie, o pragmatyce – jak połączyć zdania w tekście, jak wprowadzić do tekstu na przykład opis postaci czy dialog, o semantyce – jakie słownictwo wybrać, o ortografii – jak zapisać poprawnie dane słowo. Tworzenie tekstu zachęca do świadomego zwracania uwagi na język, na komunikaty, jakie są za jego pośrednictwem przekazywane.

Jak widać, umiejętność pisania jest złożoną kompetencją i nie jest łatwa do opanowania. Osoby dwujęzyczne, jeśli chcą pisać w dwóch językach, muszą z jednej strony opanować obydwa, często bardzo

odmienne systemy pisania, a z drugiej – regularnie pracować nad umiejętnością wypowiedzi, która jest złożona, a jej poziom zależy od wielu czynników, wśród których jednym z najistotniejszych jest poziom ogólnych kompetencji językowych. Konieczna jest też refleksja dotycząca specyficznych kulturowych wzorców myślowych związanych z językiem, które wpływają na sposób, w jaki uczniowie piszą w języku L1 i L2 (Kaplan, 1966). Różnice kulturowe powinny być brane pod uwagę w nauczaniu pisania.

Sposób, w jaki się komunikujemy lub sposób, w jaki uczniowie przekładają swoje pomysły na papier, w dużej mierze zależy od ich kultury. Osoby dwujęzyczne i dwu- lub wielokulturowe mają różne podejścia do pisania i krytycznego myślenia, często oparte na wzorcach z jednego ze znanych im języków. Uczniowie ci mogą używać różnych sposobów, aby przekazywać informacje, uzasadniać je. Mogą być one różne od konwencji polskiej, z którą dwujęzyczni uczący z doświadczeniem migracji mogą nie być wystarczająco zaznajomieni.

Osoby dwujęzyczne, które miały doświadczenie edukacyjne w krajach anglosaskich, w porównaniu z innymi kulturami w pisaniu są na ogół powściągliwe. Zdania ich są często krótkie i proste, bo obowiązkiem piszącego jest zredagowanie tekstu zrozumiałego przez czytelnika. Jednak w innych językach, takich jak języki romańskie, sposób organizacji tekstu będzie inny. W tekstach mogą zdarzać się powtórzenia, zdania są znacząco dłuższe, a tekst będzie ozdobiony różnymi figurami stylistycznymi, które czytelnik musi zinterpretować. Podobnie będzie w tekstach chińskich. Są one zazwyczaj „okrężne”, odzwierciedlając kulturę, która honoruje bycie uprzejmym i niebezpośrednim, aby nikogo nie urazić. Konfucjanizm, filozofia, która ceni harmonijne społeczeństwo w przeciwieństwie do indywidualnych osiągnięć, jest nadal przestrzegana.

Także sposoby przygotowania prac pisemnych są różne. Angielsko-polscy uczniowie mający doświadczenie szkoły angielskiej czy amerykańskiej będą przygotowywali tekst najpierw w brudnopisie, a następnie po ostatecznej redakcji tekstu będą przedstawiali go do poprawy uczącej ich osobie. Azjatyccy uczniowie mogą pisać prace bez wersji na brudno, podobnie jak niektórzy polscy uczniowie. Pomysł, że przygotowuje się tekst poprawiony od nowa, jest dla tych uczniów niezrozumiały – polskie doświadczenie jest podobne, lecz jeśli pracujemy z osobami z doświadczeniem szkolnym w kraju angielskojęzycznym, to osoba taka może oczekiwać tego typu zadań.

Osoby dwujęzyczne często, ze względu na słabsze kompetencje w pisaniu, mogą sprawiać wrażenie, że nie rozumieją stawianego przed nimi zadania, że nie potrafią go wykonać. Demonstrowanie wiedzy w procesie pisania nie jest łatwe – uczące się osoby dwujęzyczne muszą uzyskać pomoc w skutecznym pisemnym wyrażeniu swojej wiedzy i umiejętności. Ich postępy w dużej mierze zależą od środowiska uczenia się i zapewnionego rusztowania, które jest kluczowe.

Pojęcie rusztowania wprowadzili do literatury pedagogicznej Wood, Bruner i Ross (1976). Według nich budowanie rusztowania polegało na proponowaniu takich aktywności, które były w obszarze strefy najbliższego rozwoju. Wsparcia udzielano jednak tylko do momentu, gdy dziecko było już w stanie samodzielnie wykonać dane zadanie. Rusztowanie pozwalało na rozwiązywanie problemów, które dla dziecka bez takiego wsparcia nie byłyby możliwe do rozwiązania. Koncepcja ta łączyła się także z procesem wspólnego uczenia się i udzielania wsparcia nie tylko przez nauczycieli, ale także przez innych uczniów zaangażowanych w proces. W uczeniu języka metafora rusztowania określona została przez Brunera jako kroki podjęte w celu zmniejszenia stopnia swobody/dowolności w wykonywaniu zadań, w efekcie czego dziecko może lepiej skoncentrować się na tym, co trudne w procesie nabywania

języka (Bruner, 1974, s. 19). Na zajęciach z osobami dwujęzycznymi budowanie rusztowania będzie polegało na zastosowaniu różnych strategii i pokazywaniu oraz wykorzystywaniu modeli.

## Strategie

- a. Nauczyciele pokazują, jak pisanie i czytanie są ze sobą powiązane.
- b. Nauczyciele pokazują, że pisanie i czytanie są narzędziami do myślenia i uczenia się.
- c. Nauczyciele modelują przykładowe praktyki pisania. Pokazują, jak pisać na tematy, które mają dla uczniów/uczennic znaczenie.
- d. Nauczyciele uczą gramatyki okazjonalnej – w trakcie i po napisaniu przez ucznia/uczennic tekstu.
- e. Nauczyciele prezentują różne zadania pisarskie i zachęcają do pisania wszystkich uczniów i uczennic – nawet tych początkujących.
- f. Nauczyciele opracowują listę potrzebnych słów, wyrażeń, których uczniowie mogą używać podczas pisania.
- g. Nauczyciele regularnie włączają zagadnienia z zakresu ortografii do harmonogramu nauki pisania i czytania.

## Kilka propozycji zadań i ćwiczeń

1. **Zadania pisemne dopasowane do uczących się – w zależności od ich poziomu kompetencji językowych:**
  - Uczniowie na poziomie A1 (poziom pierwszy) przepisują do zeszytu zdanie lub krótki fragment z podręcznika czy z przygotowanych przez nauczyciela/nauczycielkę materiałów. Pomaga to uczniom na poziomie początkującym zinterpretować niektóre informacje podczas przepisywania i przyglądania się tekstowi.
  - Uczniowie na poziomie A2 otrzymują akapit lub dwa z lukami i uzupełniają zdanie wyrazem lub frazą. Pozwala to uczniowi na lepsze rozumienie tekstu – pomaga mu zrozumieć informacje.

### Podkreśl w zadaniu informacje na temat bryły na rysunku 2.

Bryła na rysunku 2 **jest zbudowana z dwóch ostrosłupów o podstawie ośmiokątnej**. Ostrosłupy są **sklejone podstawami**.

### Co wiemy o bryle? Zapisz

Informacja 1 .....

Informacja 2 .....

Informacja 3 .....

**Źródło:** Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2019). *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej – matematyka*. Pobrane z: [www.metodajes.pl](http://www.metodajes.pl)

- Uczniowie poziomu B1 i B2 starają się napisać samodzielnie tekst.

**Napisz i przeczytaj.** Uczniowie/uczenice piszą własny tekst z pomocą nauczyciela/nauczycielki, a potem go przepisują do zeszytów. Zadanie to można wykonać także w grupie – wtedy kolejni uczniowie/kolejne uczenice opowiadają część historii, a nauczyciel/nauczycielka zapisuje na tablicy. Następnie mówi uczniom: „Przeczytajmy razem historię i posłuchajmy, czy historia ma sens i czy jest coś, co chcemy zmienić”. W kolejnym kroku wszyscy pracują nad poprawnością tekstu. Uczniowie przepisują tekst z tablicy, po zajęciach mają za zadanie przeczytać go co najmniej dwóm osobom i uzyskać od nich podpis, że zadanie zostało wykonane.

Po tym ćwiczeniu zwykle nawet początkujący uczniowie ELL są w stanie przeczytać historię innym, ponieważ było to ich doświadczenie, są to ich własne słowa i pracowali z tekstem w znaczący sposób.

**Licytacja.** Uczniowie/uczenice piszą tekst, potem tną go na zdania i każde z nich podpisują swoim imieniem i nazwiskiem. Uczniowie dostają blankiet o wartości 200 złotych. Następnie nauczyciel/nauczycielka organizuje losowanie. Wylosowane zdanie pokazywane jest wszystkim (np. można zrobić zdjęcie telefonem i udostępnić z komputera). Nauczyciel pyta, kto chciałby kupić to zdanie. Uczniowie licytują tylko poprawne zdania. Wybór trzeba uzasadnić. Ta spersonalizowana aktywność pomaga uczniom w rozumieniu tekstu i w pracy nad poprawnością. Jeśli zdanie jest z błędem – nauczyciel zachęca do samodzielnej refleksji, na koniec wyjaśnia błąd i pokazuje regułę. Zwycięzcą zostaje uczeń z największą liczbą „dobrych” zdań.

**Interaktywne pisanie.** W interaktywnej pracy uczący się tworzy własny tekst, a nauczyciel ułatwia mu to zadanie, tworząc rusztowanie. Dopytuje ucznia, pomaga mu w tworzeniu tekstu, np. pytając: „Jaki byłby dobry tytuł tego tekstu?” lub pomagając dopełnić tekst zdaniami, przy czym nauczyciel w trakcie dopisywania zdania werbalizuje swoje myśli, np. „Teraz opiszę to... to jabłko. Napiszę: To jabłko jest słodkie, dam przecinek, soczyste, przecinek, i malutkie, kropka”.







## Wybrane problemy interkulturowe w kontekście pracy postdiagnostycznej

Mimo że bycie osobą dwujęzyczną w polskim społeczeństwie jest najczęściej postrzegane jako atut, to w polskiej edukacji mało jest miejsca na różnorodność językową i kulturową. W podstawie programowej wątki te są prawie nieobecne, a wsparcie, jakie udzielane jest uczniom i uczennicom z doświadczeniem migracji, koncentruje się tylko i wyłącznie na pomocy w poznawaniu języka polskiego, omijając często aspekt kulturowy. Tymczasem badania pokazują, że do skutecznej integracji konieczny jest szacunek do kultury i języka kraju pochodzenia lub kraju języka pierwszego, akceptacja i otwartość na Innego. Z perspektywy procesów związanych z nauką i pogłębianiem znajomości języka drugiego kluczowe jest wspieranie kompetencji w języku pierwszym, będącym także nośnikiem kultury.

„Podczas zetknięcia się z obcą wspólnotą językowo-kulturową dochodzi wszak do konfrontacji nie tylko systemów językowych, lecz także systemów kulturowych, które stanowią w tych warunkach określony kontekst wypowiedzi językowych. Warto podkreślić, że każda wspólnota językowo-kulturowa ma odmienną kulturę, która generuje inny sposób patrzenia na świat. Warto ponadto dodać, że komunikacja przedstawicieli obcej wspólnoty bywa postrzegana przez pryzmat własnej kultury, co może prowadzić do różnorodnych zakłóceń we wzajemnych kontaktach, a nawet do szoku kulturowego. **Obrażliwa okazuje się w tym wypadku nie informacja, jaka została przekazana przedstawicielowi obcej nacji, lecz sposób, w jaki została przezeń zrozumiana.** W każdym bowiem kraju zachowania werbalne oraz kulturowe są w dużym stopniu skonwencjonalizowane i mają motywację historycznoobyczajową” (Jarząbek, 2016, s. 12).

Język służy do podtrzymywania i przekazywania kultury, a także więzi kulturowych. Języki tworzą różne ograniczenia, dlatego ludzie, którzy dzielą kulturę, ale mówią różnymi językami, będą mieli różne światopoglądy. Przystawanie drugiego języka wiąże się z nauką drugiej kultury. Z tego właśnie powodu nauczyciele, terapeuci językowi są także nauczycielami kultury (Byram, 1989).

„Nawet dzieci, które w swoim kraju bardzo dobrze się uczyły, tutaj dostają strasznie w kość. Są osamotnione, nie nawiązują kontaktu z rówieśnikami. Często oceniane są przez pryzmat znajomości języka. Nie można wrzucić ich na głęboką wodę, bo utoną” (M. Korbanek, dyrektor SP 12 w Poznaniu <https://poznan.wyborcza.pl/poznan/7,36001,25635908,dzieci-obcokrajowcow-w-poznaniu-jest-szkola-ktora-znalazla.html>).

Problemy w komunikacji interkulturowej, jakie mogą się zdarzać w procesie uczenia dziecka dwujęzycznego, najczęściej wiążą się z brakiem komunikacji między nauczycielami, uczniami i ich rodzinami. Te problemy często łączą się z błędnymi wyobrażeniami uczących o uczniach/uczennicach zróżnicowanych kulturowo, które powodują wiele nieporozumień.

Każdy uczący powinien zadać sobie pytania: Czy gdy spotykam uczniów dwujęzycznych, mam inne oczekiwania co do ich zachowania wynikające z odczuć, jakie mam wobec własnej kultury? Jak bardzo potrafię się przystosować do potrzeb ucznia/uczennicy z doświadczeniem migracji? Jak ich wesprzeć, aby nie znaleźli się w sytuacji braku lojalności w stosunku do którejś z kultur, np. kraju pochodzenia i jak pomóc im w adaptacji do nowej kultury? Czy nie mam uprzedzeń i stereotypowych myśli, a jeśli mam, to co mogę zrobić, aby zmienić swoje myślenie?

Włączenie odpowiedniego materiału kulturowego do programu nauczania i polityki jest tylko jednym z elementów procesu nauczania języka. Jako nauczyciele i nauczycielki w różnych klasach musimy rozwijać własną kompetencję międzykulturową, która wymaga następujących atrybutów:

- szacunku i uznania dla innych kultur, światopoglądów i stylów komunikacji;
- rozumienia zachowań innych ludzi, zwyczajów kulturowych i sposobów myślenia niezależnie od tego, jak niezwykle lub dziwne mogą się one wydawać;
- zdolności do obserwacji zachowań oraz przekonań i reagowania w sposób nieoceniający, zwłaszcza gdy niekoniecznie się z nimi zgadzamy;
- świadomości własnych uprzedzeń i zachowań, aby podejmować działania w klasie w adekwatny kulturowo sposób;
- elastyczności, chęci zrozumienia, otwartości i zaciekawienia innymi sposobami myślenia i zachowania.

Zrozumienie różnych zachowań kulturowych zaczyna się od wiedzy – świadomości tego, co motywuje ludzi do myślenia w sposób, w jaki myślą i robienia tego, co robią. Musimy zdać sobie sprawę, że oczekiwania, jakie mamy jako nauczyciele w klasie i oczekiwania uczniów oraz uczennic, nie zawsze będą się pokrywały. Wynika to z tego, że nasze przekonania i postawy wobec rodziny, życia społecznego, pracy i edukacji są kształtowane przez nasze pochodzenie.

Uczniowie z kultur o dominującej orientacji kolektywistycznej, takich jak Chiny czy Wietnam, mogą uważać zajęcia samodzielne, zorientowane na odkrywanie za większe wyzwanie niż te, które są bardziej ukierunkowane na nauczyciela i przewidywalne. Mogą również wydawać się powściągliwi na poziomie emocjonalnym, unikać kontaktu wzrokowego z nauczycielami i niechętnie udzielać odpowiedzi w klasie.

Ucząc osoby dwujęzyczne, trzeba zdać sobie sprawę, że w trakcie zajęć należy nie tylko wyjaśnić znaczenie użytego języka, ale także pokazać kontekst kulturowy, w jakim jest on umieszczony. Trzeba zdawać sobie sprawę z podobieństw i różnic kulturowych, bo te czynniki będą wpływały na proces uczenia się oraz na proces komunikacji między nauczycielem i nauczycielką a uczącym się, między uczącym się a koleżankami i kolegami w klasie, oraz między uczącym a rodzicami osoby dwujęzycznej.

„Incydentem krytycznym pierwszego tygodnia był moment, kiedy dziewczynkę otoczyły inne dzieci zaciekawione nową koleżanką, chcąc ją zachęcić do zabawy. Dziewczynka odebrała to jednak jako atak i przejaw wrogiego nastawienia. Dziecko rozplakało się, a ponieważ długo nie mogło się uspokoić, zostało zabrane do domu. Kolejnego dnia M. nie pojawiła się w szkole – nie chciała tam wracać. Dzień po incydencie dyrektor zwołał na apel uczniów całej szkoły, na którym zwrócił uwagę na nową sytuację, w jakiej się znaleźli. Mówił o tolerancji, różnicach kulturowych i otwartości na inność” (Mikulska, 2016, s. 167).

Ucząc polskiego jako drugiego języka, oferując zajęcia wyrównawcze z tego zakresu, trzeba też pamiętać, że osoby pochodzące z różnych kultur uczą się na różne sposoby. Na przykład, jeśli pracujemy z uczniami chińskimi czy wietnamskimi, możemy być pewni, że praca poprzez zapamiętywanie nie będzie stanowiła żadnego problemu, bo w ich krajach pochodzenia zapamiętywanie jest najczęściej stosowanym sposobem nauki.

„Dziewczynka była niezwykle zdyscyplinowana. W szkole zachowywała się nienagannie. Po dzwonku na lekcję, w przeciwieństwie do innych beztrosko bawiących się dzieci, siadała w ławce wyprostowana i ze wzorowym porządkiem na biurku czekała, aż nauczyciel przyjdzie do klasy. Wykazywała się też wielką pracowitością i determinacją – jej opiekunka w rozmowie wspominała, że M. potrafiła siedzieć i tak długo powtarzać nowe słowa, dopóki wszystkich nie nauczyła się na pamięć. Taka postawa wynika z mentalności społeczeństwa chińskiego, gdzie od najmłodszych lat wpajana jest dzieciom sumienność, zachęca się je też do rywalizacji, by były jak najlepsze w grupie. Podobne zachowania oraz postawy zaobserwowano u dzieci wietnamskich (Halik, Nowicka, Połec, 2006, s. 62), które również cechuje niezwykła sumienność i ambicja” (Mikulska, 2016, s. 170).

W pracy z osobami dwujęzycznymi należy budować poznawanie lub pogłębianie znajomości języka i kultury oraz refleksji na temat funkcjonowania języka polskiego w komunikacji. Warto stosować wizualizacje, przykłady, aby łatwiej było zobaczyć uczącemu się i zrozumieć różnice między dwoma systemami językowymi i kulturowymi. Takie działania ułatwiają uczniowi/uczennicy z doświadczeniem migracji nauczyć się prawidłowo ocenić właściwe zastosowania języka i być może dostrzec przyczyny różnic językowych.

## Kilka propozycji zadań i ćwiczeń

- 1. Międzykulturowe badania terenowe** – ćwiczenie zachęca uczniów i uczennice do odkrywania miejsc publicznych i obserwacji zachowań językowych i pozajęzykowych. Celem jest obserwowanie, opisywanie, porównywanie interakcji i zachowań niewerbalnych w miejscach publicznych. Do wykonania wszystkich zadań potrzeba trzech zajęć 45-minutowych i dodatkowego czasu na przeprowadzenie obserwacji.

Wyjaśnij, że uczniowie będą badać wybrane przez siebie miejsca publiczne, obserwować zachowania i interakcje, które tam mają miejsce, a następnie przedstawiać je i dyskutować.

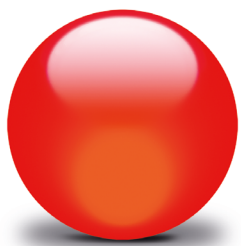
**2. Jakie widzisz podobieństwa i różnice między dwoma kulturami, w których funkcjonujesz?**

Uczniowie i uczennice dwujęzyczni poszukują informacji, co jest podobne w obydwu kulturach, a co te kultury różni. Rozmawiają i uzupełniają tabelę. Młodszych uczniów możemy wesprzeć ilustracjami, które posłużą jako materiał stymulujący wypowiedź.

	Kultura .....	Kultura polska
Szkoła		
Organizacja dnia codziennego		
Jedzenie		
Transport miejski		
.....		

**3. Co znajdziesz w moim sklepie spożywczym?** Uczniowie poszukują w internecie ilustracji pokazujących sklepy z produktami pierwszej potrzeby w obydwu kulturach. Na zdjęciach wskazują produkty podobne i te, które są odmienne. Na zakończenie spotkania mogą stworzyć listę zakupów swojego JA polskiego i swojego drugiego JA (np. angielskiego czy ukraińskiego).





## Przydatne publikacje i strony internetowe

Poszukując materiałów dla uczniów i uczennic dwujęzycznych, warto skorzystać z następujących materiałów:

1. Cieszyńska, J. (2012). *Metody wywoływania głosek*. Kraków: Centrum Metody Krakowskiej.
2. Maciołek M., Tambor J. (2018). *Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego (dostęp online: <https://www.sjikip.us.edu.pl/pl/publikacje/publikacje-szkoly-jezyka-i-kultury-polskiej-universytetu-slaskiego/podreczniki-dodatkowe-i-zbiory-cwiczen/gloski-polskie-przewodnik-fonetyczny-dla-cudzoziemcow-i-nauczycieli-uczacych-jezyka-polskiego-jako-obcego/>).
3. Madelska, L. (2010). *Bliźniacze słowa. Test przesiewowy do badania dojrzałości szkolnej w zakresie percepcji i wymowy dzieci wielojęzycznych*. Lublin: Polonijne Centrum Nauczycielskie.
4. Madelska, L. (2010). *Posłuchaj, jak mówię. Materiały do ćwiczenia słuchu i wymowy dla dzieci oraz dla dorosłych, uczących się polskiego jako obcego*. Wiedeń: Artjam-studios.
5. Madelska, L., Warchoń-Schlottmann, M. (2015). *Hurra!!! Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego*. Kraków: Wydawnictwo Prolog.
6. Jasińska A., Jak objaśniać gramatykę uczącym się języka polskiego jako obcego, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*, 7(223), 67–78. (dostęp online: <https://annalesgeo.up.krakow.pl/index.php/dlp/article/view/3861>).
7. Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2018). *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL – MATEMATYKA*. Kraków. (dostęp online: <http://metodajes.pl/wp-content/uploads/2020/05/Metodyka-nauczania-je%CC%A8zyka-edukacji-szkolnej-uczni%CC%81w-z-dos%CC%81wiadczeniem-migracji.-Metoda-JES-PL-matematyka.pdf>).
8. Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2017). *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Przewodnik*. (dostęp online: <http://metodajes.pl/wp-content/uploads/2020/05/PRZEWODNIK-DLA-NAUCZYCIELI.pdf>).

## **Pomoce dydaktyczne, podręczniki:**

1. Cieszyńska, J. (2015). *Gesty artykulacyjne*. Kraków: Centrum Metody Krakowskiej.
2. Cieszyńska, J., Korendo, M., Bala, A. (2011). *Kocham szkołę! Podręcznik do nauki czytania metodą symultaniczno-sekwencyjną*. Kraków: WiR.
3. Cieszyńska, J., Korendo M., Bala, A. (2014). *Kocham Szkołę! Ćwiczenia do nauki czytania metodą symultaniczno-sekwencyjną. Zeszyt 1*. Kraków: WiR.
4. Cieszyńska, J., Korendo, M., Bala, A. (2013). *Kocham Szkołę! Ćwiczenia do nauki czytania metodą symultaniczno-sekwencyjną. Zeszyt 2*. Kraków: WiR.
5. Jakrzewska, D. (2020). *Abrakadabra! Czytam! Ćwiczenia usprawniające czytanie*. Gdańsk: Harmonia.
6. Szymańska, B., Szymański, R. *Elementarz. Sylabowy trening czytania z programem słuchowo-językowym*. Siemianowice Śląskie: Wydawnictwo Neuron.

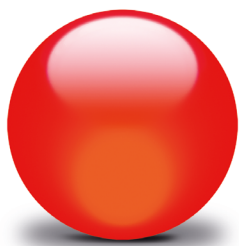
## **Inne materiały online:**

<http://metodajes.pl/>

<https://polski.info/pl>

<http://wymowapolska.pl/>





## Bibliografia

- Armon-Lotem, S., de Jong, J., Meir, N. (red.) (2015). *Assessing Multilingual Children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment*. Miejsce: Multilingual Matters.
- Bartmiński, J. (2004). Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata, W: J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata* (s. 103–120). Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Best, C. T. (1994). The Emergence of Native-Language phonological Influences in Infants: A Perceptual Assimilation Hypothesis. W: J. C. Goodman & H. C. Nusbaum (red.), *The Development of Speech Perception: The transition from Speech Sounds to Spoken Words* (s. 167–224). Cambridge, MA: MIT Press.
- Bruner, J. S. (1974). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Górska, A. (2015). Błędy studentów z Ukrainy – zapobieganie i eliminacja w grupach o zróżnicowanych możliwościach (na podstawie doświadczeń Centrum Partnerstwa Wschodniego Uniwersytetu Opolskiego). *ACTA UNIVERSITATIS LODZIENSIS*, 22, 357–370.
- Granlund, S., Kolak, J., Vihman, V., Engelmann, F., Lieven, E. V. M., Pine, J. M., Theakston, A. L., Ambridge, B. (2019). Language-General and Language-Specific Phenomena in the Acquisition of Inflectional Noun Morphology: A Cross-Linguistic Elicited-Production Study of Polish, Finnish and Estonian. *Journal of Memory and Language*, 107, 169–194.
- Grosjean, F. (1993, 1996, 2004). Le bilinguisme et le biculturalisme: essai de définition. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique* (TRANEL), 1993, 19, 13–42.
- Grosjean, F., Li, P. (2013). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. New York: Wiley-Blackwell & Sons.
- Grosjean, F., Py, B. (1991). La restructuration d'une première langue: l'intégration de variantes de contact dans la compétence de migrants bilingues. *La Linguistique*, 27, 35–60.
- Izdebska-Długosz, D. (2021). *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*. Kraków: Księgarnia Akademicka.

- Jarząbek, K. (2016). *Słownik mowy ciała Polaków*. Wydawnictwo: Uniwersytet Śląski.
- Kaplan, R. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, 16, 1–20.
- Kononenko, I. (2017). Obraz świata w polskiej i ukraińskiej frazeologii. *Przegląd Środkowo-Wschodni*, 2, 119–135.
- Krashen, S. D., Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York: Pergamon Press.
- Krawczuk, A. (2012). O kognitywnych uwarunkowaniach współczesnej glottodydaktyki: kategorie gramatyczne w nauczaniu Ukraińców języka polskiego. *Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 19, 69–82.
- Krawczuk, A. (2013). *Od gramatyki do pragmatyki. Problemy polszczyzny na Wschodzie*. [https://www.sjkip.us.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/STR3\\_Krawczuk\\_Od\\_gramatyki\\_do\\_pragmatyki.pdf](https://www.sjkip.us.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/STR3_Krawczuk_Od_gramatyki_do_pragmatyki.pdf) [dostęp: 3.10.21]
- Lehmann, A. (2020). Uczeń z Ukrainy po polsku mówi tylko do psa. Szkoła z Poznania ma pierwszy w Polsce program dla dzieci obcokrajowców. *Gazeta Wyborcza*, 27 stycznia 2020. <https://poznan.wyborcza.pl/poznan/7,36001,25635908,dzieci-obcokrajowcow-w-poznaniu-jest-szkola-ktora-znalazla.html> [dostęp: 5.06.21]
- Major, R. C., Kim, E. (1996). The Similarity Differential Rate Hypothesis. *Language Learning*, 46(3), 465–496.
- Mikulska, A. (2016). Dziecko chińskie w polskiej szkole: studium przypadku M. W: R. Dębski, W. Miodunka (red.). *Bilingwizm polsko-obcy dziś: od teorii i metodologii badań do studiów przypadków* (s. 163–176). Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M. (2018). *W polskiej szkole*, materiały online [www.metodajes.pl](http://www.metodajes.pl) [dostęp: 13.09.21]
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M. (2019). *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej – matematyka*. [www.metodajes.pl](http://www.metodajes.pl) [dostęp: 13.09.21]
- So, C. K., Best, C. T. (2010). Cross-Language Perception of Non-Native Tonal Contrasts: Effects of Native Phonological and Phonetic Influences. *Language and Speech*, 53(2), 273–293.
- Tambor, J. (2010). Nauczanie wymowy polskiej. Trudności różnych grup cudzoziemców. W: A. Achtełik, M. Kita, J. Tambor (red.), *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego 2* (s. 30–51). Katowice: Wydawnictwo Gnome.
- Tambor, J., Maciołek, M. (2018). Odpowiedniki foniczne liter ą i ę. Tzw. nosówki w języku polskim. W: J. Tambor, M. Maciołek (red.), *Głoski polskie: przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego* (s. 55–56), Katowice: Wydawnictwo Gnome.
- Wierzbicka, A. (1999). Language, Culture and Meaning: Cross-cultural linguistics. W: R. Dirven, M. Verspoor (red.), *Cognitive Exploration of Language and Linguistics* (s. 137–159). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.



Wodniecka Z. (2011). Dwujęzyczność. W: I. Kurcz, B. Bokus, H. Okuniewska (red.), *Język jako przedmiot badań* (s. 253–284). Warszawa: Academica.

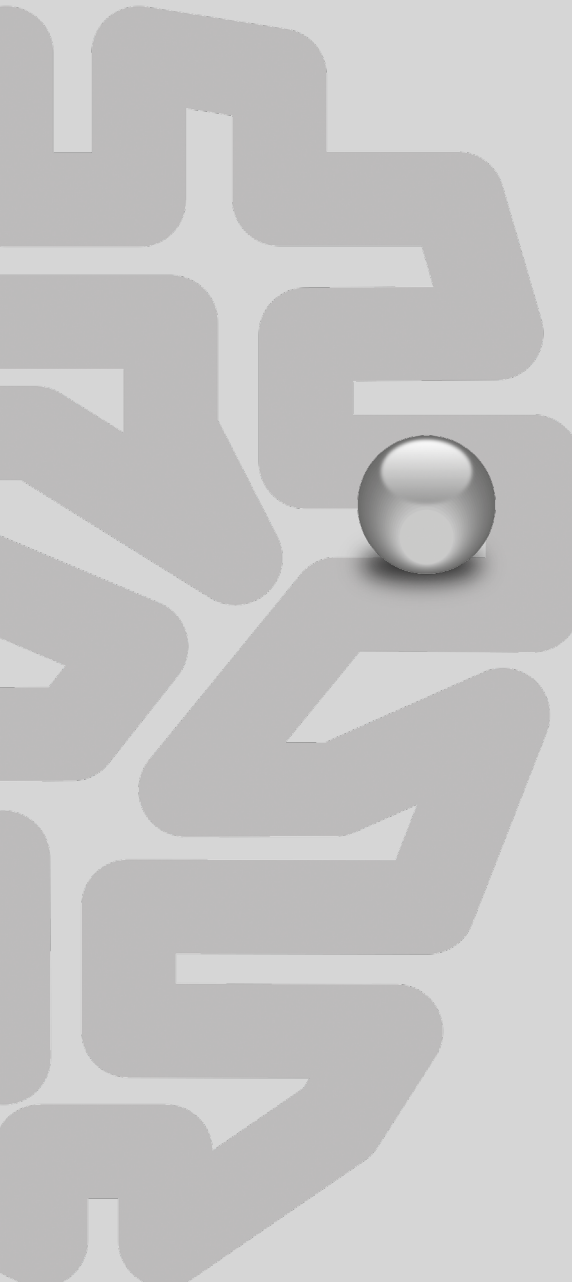
Wong Fillmore, L., Snow, C. (red.) (2003). *What teachers need to know about language*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Wood, D. J., Bruner, J. S., Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17, 89–100.

Zurer-Pearson, B. (2013). *Jak wychować dziecko dwujęzyczne. Poradnik dla rodziców (i nie tylko)*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.

„Poradnik jest adresowany do psychologów, pedagogów, logopedów i nauczycieli pracujących z osobami z doświadczeniem migracji. Zawiera informacje dotyczące tego, jak wspierać takie osoby w procesie diagnozy i różnorodnych działań postdiagnostycznych. Ponadto podpowiada, jak tworzyć więzi w trakcie działań pomocowych skierowanych do osób dwujęzycznych oraz udziela odpowiedzi, w jaki sposób należy dopasować nasze postępowanie do ich potrzeb. Poradnik stanowi zatem wyjątkową i niezwykle użyteczną pozycję na rynku wydawnictw specjalistycznych z tego obszaru”.

dr Małgorzata Kostka-Szymańska



Kompleksowa Analiza Procesów Poznawczych (KAPP) to zestaw nowoczesnych narzędzi diagnostycznych przeznaczonych do oceny funkcjonowania poznawczego dzieci i młodzieży w wieku od 3 miesięcy do 25 lat. Zawiera m.in. testy wykonywane w aplikacji komputerowej, pozwalające na precyzyjny i wszechstronny pomiar funkcji poznawczych, takich jak: percepcja, pamięć robocza, kontrola uwagi, rozumowanie, planowanie oraz mowa, czytanie i pisanie. Aplikacja samodzielnie dobiera odpowiedni zestaw testów do wieku osoby badanej lub w zależności od przynależności do grupy ogólnej bądź określonej grupy specjalnych potrzeb edukacyjnych. Umożliwia ona także bezpośrednie przesyłanie skal obserwacyjnych do rodziców bądź nauczycieli, automatycznie oblicza wyniki, generuje raporty z badania oraz profile wyników, w tym profil oparty na klasyfikacji ICF. Po wykonaniu badania aplikacja proponuje także ewentualną ścieżkę dalszego postępowania terapeutycznego (na podstawie zintegrowanej z nią bazy materiałów postdiagnostycznych). Niniejszy poradnik należy do bazy materiałów postdiagnostycznych i ma na celu wsparcie specjalistów w planowaniu oddziaływań edukacyjnych i terapeutycznych.