



JES-PL®

Małgorzata Pamuła-Behrens, Marta Szymańska

W polskiej szkole

**Materiały do pracy z uczniami
z doświadczeniem migracji**

PRZEWODNIK

SPIS TREŚCI

<u>TYTUŁEM WSTĘPU – KONTEKST NAUCZANIA UCZNIÓW Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI W POLSKICH SZKOŁACH</u>	3
UCZNIOWIE Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI W EDUKACJI	3
ZNACZENIE PRACY NAD ROZWIJANIEM JĘZYKA	4
<u>METODA JES-PL – PODSTAWY TEORETYCZNE</u>	7
JĘZYK EDUKACJI SZKOLNEJ	7
AKWIZYCJA JĘZYKA DRUGIEGO	9
PODSTAWOWY SYSTEM KOMUNIKACJI INTERPERSONALNEJ I ZAAWANSOWANY POZNAWCZO JĘZYK DYSKURSU EDUKACYJNEGO	12
METODY KSZTAŁCENIA SPRAWNOŚCI JĘZYKOWEJ	14
TEORIA PRZETWARZANIA INFORMACJI W PROCESIE UCZENIA SIĘ	25
BUDOWANIE „RUSZTOWANIA” JAKO JEDNA ZE STRATEGII UCZENIA JĘZYKA	28
TEORIA SAMOSTANOWIENIA	29
<u>METODA JES-PL KROK PO KROKU</u>	30
DIAGNOZA	30
ADAPTACJA TEKSTU	32
BUDOWANIE SŁOWNIKA SPECJALISTYCZNEGO	34
GRAMATYKA OKAZJONALNA	37
JĘZYKOWE RUSZTOWANIE DLA UCZNIÓW Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI UCZĄCYCH SIĘ MATEMATYKI	39
ROZWIJANIE SPRAWNOŚCI JĘZYKOWYCH	43
<u>PRZEWODNIK PO PRZEWODNIKU</u>	51
<u>BIBLIOGRAFIA</u>	54

Tytułem wstępu - kontekst nauczania uczniów z doświadczeniem migracji w polskich szkołach

Świadomość tego, że rozmawiając z Innym, obcuje z kimś, kto w tym samym momencie widzi świat odmiennie niż ja i inaczej go rozumie, jest ważna w tworzeniu atmosfery pozytywnego dialogu.

Uczniowie z doświadczeniem migracji w edukacji

Jak zorganizować proces uczenia się języka edukacji szkolnej w polskiej szkole? To pytanie ważne tak dla nauczyciela jak i dla ucznia, bo sukces szkolny ucznia przekłada się na skuteczniejszą integrację.

Cele stawiane materiałow „W polskiej szkole”:

1. Wielokierunkowe wsparcie dla edukacji włączającej dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów z doświadczeniem migracji.
2. Podniesienie poziomu znajomości języka polskiego jako języka edukacji szkolnej przez uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci z doświadczeniem migracji.
3. Podniesienie jakości pracy nauczycieli pracujących z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci z doświadczeniem migracji.
4. Stworzenie narzędzi do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci z doświadczeniem migracji komplementarnych z obecnymi w szkole podręcznikami.
5. Przygotowanie materiałów metodycznych dla nauczycieli pracujących w klasach przygotowawczych.

Edukacja polska stoi wobec wyzwania zapewnienia wsparcia szkołom i udzielenia pomocy dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, uczniom z doświadczeniem migracji. Uczniów tych każdego roku przybywa.

Znaczenie pracy nad rozwijaniem języka

Jaki jest sens w zajmowaniu się rozwijaniem języka ucznia? Bez języka jesteśmy niemi i samotni. Jednak gdy poziom jego opanowania jest niski, spotyka nas rozczarowanie niezrozumienia. Dlatego tak ważna jest praca nad kompetencjami związanymi z używaniem języka zarówno w jego odmianie mówionej jak i pisanej. Dzieci rozwijają swój język w kontaktach z rodziną i rówieśnikami, jednak zaplanowana i celowa praca nad ich kompetencjami językowymi ma miejsce przede wszystkim w środowisku zinstytucjonalizowanej edukacji.

Język jest podstawowym narzędziem komunikowania się z otoczeniem. Jest on także środkiem do osiągnięcia różnych celów: osobistych, edukacyjnych, związanych z funkcjonowaniem w społeczeństwie. Warunkuje poznawanie siebie, innych ludzi, nawiązywanie relacji, poznawanie kultury i integrowanie się z nowym, oswajaniem dopiero środowiskiem społeczno-kulturowym. Jest on także elementem składowym tożsamości narodowej. To język właśnie, jak podkreślają ewolucjoniści, umożliwił ludziom uzyskanie przewagi nad środowiskiem przyrodniczym. Język jest także narzędziem umożliwiającym myślenie, ponieważ mówimy i myślimy zawsze w jakimś języku. Aby jednak tak się stało, aby język stał się skutecznym narzędziem komunikacji, trzeba wykonać pewną pracę. Pracę precyzyjnie zaplanowaną, przygotowaną i obudowaną skutecznymi narzędziami. Stąd oczywista, konieczna i najważniejsza wydaje się dobrze pomyślana edukacja językowa, której celem jest z jednej strony (szczególnie w przypadku dzieci z doświadczeniem migracji) język jako struktura, ale przede wszystkim język jako możliwość poznawania świata i nawiązywania z nim relacji.

Ważnym aspektem rozwijania języka w sytuacji szkolnej jest budowanie podstaw do rozumienia /używania tekstów specjalistycznych odnoszących się do przedmiotów szkolnych silnie powiązanych z dziedzinami wiedzy, z ich

charakterystyczną terminologią, odbiegającą od codziennej, nawet starannej polszczyzny.

To, rzecz jasna, tylko wybrane argumenty ukazujące znaczenie języka, o którym zresztą nie trzeba nikogo przekonywać, gdyż przekonanie takie jest składnikiem powszechnej świadomości. Rozwijania świadomości językowej, konieczności projektowania uporządkowanych, rozłożonych w czasie działań i narzędzi edukacyjnych, ukierunkowanych na rozwój języka uczniów jest w oczywisty sposób jednym z najważniejszych celów szkolnej edukacji. Tylko w ten sposób umożliwimy uczącym się dostęp do wiedzy o świecie, a także damy im narzędzie do wyrażania siebie i umożliwimy osiągnięcie edukacyjnego sukcesu. Działania takie powinny być prowadzone w odniesieniu do wszystkich uczniów. Ważna jest jednak taka ich indywidualizacja, aby odpowiadały na możliwości i potrzeby dzieci na każdym poziomie rozwoju. Także tych, które obciążone są różnego typu deficytami lub doświadczeniami, np. doświadczeniem migracji.

O ile jednak integracja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz stwarzanie dla nich specjalnych warunków jest dla nauczycieli czymś oczywistym, o tyle praca z dziećmi przybywającymi/powracającymi z innych krajów wciąż stanowi trudny do rozwiązania problem. Uczniowie z doświadczeniem migracji bardzo często mają specjalne potrzeby edukacyjne, na spełnianie których polska szkoła nie jest wciąż przygotowana. Trudności adaptacyjne wynikają między innymi z różnic kulturowych, złożonych doświadczeń migracyjnych, a także kłopotów komunikacyjnych spowodowanych nieznajomością lub słabą znajomością języka polskiego. Kluczowym problemem z tej perspektywy jest znajomość języka polskiego, ponieważ warunkuje ona sukcesy szkolne tych dzieci. Trzeba pamiętać, iż dzieci z doświadczeniem migracji w polskiej szkole to zarówno dzieci cudzoziemskie jak i polskie, powracające do kraju po okresie emigracji.

Chęć wsparcia nauczycieli, osób pracujących z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji była motorem do przygotowania materiałów powiązanych z podręcznikami dla klas I-III (M. Lorek, L. Wollman „Nasza szkoła” kl. 1; M. Lorek, M. Zatorska „Nasza szkoła” kl. 2 i 3). Jesteśmy jednak przekonane, że mogą je wykorzystywać także ci nauczyciele, którzy wybrali inne podręczniki. Potwierdziły to

pilotażowe badania testowe. Prezentowany przewodnik jest uzupełnieniem tych materiałów, objaśnia teoretyczną bazę koncepcji leżącej u ich podstawy, podpowiada, jak z materiałów korzystać.

Mamy nadzieję, że propozycje w nim zawarte będą pomocne w budowaniu środowiska wspierającego naukę języka polskiego jako języka edukacji szkolnej.

Autorki

Metoda JES-PL - podstawy teoretyczne

Najtrafniejsze jest to słowo, które każdy natychmiast rozumie.

Georg Christoph Lichtenberg

Język edukacji szkolnej

DO REFLEKSJI

Jakie działania
mogę podjąć,
żeby lepiej
zorganizować
nauczenie języka,
którego uczyć?

Czy na swoich
zajęciach
stawiam przed
uczniami
konkretnie
zadania do
wykonania?

Czy uczyć
zgodnie
z podejściem
zadaniowym?

Metoda JES-PL ma na celu wspieranie budowania i rozwijania umiejętności językowych, a także komunikacyjnych u uczniów z doświadczeniem migracji (UDM) w rodzinie, przede wszystkim w zakresie języka edukacji szkolnej (JES). Nasza refleksja na temat JES bazuje nie tylko na naszych badaniach i doświadczeniach, ale także na badaniach takich badaczy dwujęzyczności, jak J. Cummins, M. Scheperegrell, N.K Lesaux, C. Snow, E. Geva i wielu innych

Język edukacji szkolnej to język, którym uczniowie posługują się w szkole do zdobywania wiedzy i umiejętności. Dzięki nauce języka polskiego uczniowie z doświadczeniem migracji rozwijają swoje kompetencje komunikacyjne, które wykorzystują zarówno w szkole jak i poza szkołą, w życiu codziennym. Za pomocą języka zdobywają także wiedzę przedmiotową. Brak umiejętności językowych blokuje uczenie się nie tylko treści z zakresu edukacji polonistycznej, ale także przyrodniczej czy matematycznej. Uczniowie, ucząc się języka polskiego w szkole, muszą poznawać język edukacji szkolnej, a nie wyłącznie ten codzienny, którym posługują się do komunikacji z rówieśnikami. Powinni poznawać język, jakim napisane są podręczniki szkolne oraz język, jaki jest wymagany do redakcji tekstów pisanych. Inny jest w tym wypadku rejestr

języka, inny poziom formalności. Uczący się muszą też przebrnąć przez teksty specjalistyczne.

Przykłady

Język edukacji szkolnej	Język nieformalny
Zmierz i porównaj długości.	Zobacz, co jest dłuższe/krótsze
Młode kozice skaczą po skałach, bo chcą mieć siłę do wędrowania z rodzicami po górach. Koty bawią się listkiem lub piórkiem, bo uczą się polować.	Gdy młode kozice brykają po skałach, ich celem jest dobra kondycja w czasie górskich wędrówek za rodzicami. Młode koty bawią się listkiem lub piórkiem tylko po to, żeby stać się doskonalszymi myśliwymi.
Popatrz, to nimi porusza. One się nie stykają. Zauważyliśmy, że spinacze trzymają się magnesu.	Nasz eksperyment pokazał, że magnes oddziałuje na niektóre metale. Oddziaływanie magnetyczne pojawi się wyłącznie między metalami żelaznymi.

Dlatego uczniowie z doświadczeniem migracji często dają sobie radę w sytuacjach komunikacji z rówieśnikami, równocześnie mając wiele trudności z komunikacją formalną z nauczycielem, a przede wszystkim z rozumieniem tekstów w podręcznikach i w redagowaniu wypowiedzi ustnych i pisemnych.

Ważnym aspektem związanym z uczeniem się języka edukacji szkolnej jest perspektywa możliwości rozwoju indywidualnego i społecznego. Język edukacji szkolnej jest elementem edukacji włączającej i integrującej.

Akwizycja języka drugiego

Dzieci z doświadczeniem migracji w rodzinie, które trafiają do szkół, w różnym stopniu znają język polski. Mają one bardzo różne doświadczenia nie tylko językowe, ale także edukacyjne i migracyjne. Te czynniki mają istotny wpływ na ich naukę oraz proces integracji. W tej grupie uczniów z doświadczeniem migracji znajdują się dzieci, które wcale nie mówią po polsku i zaczynają od zera, są takie, które w miarę sprawnie posługują się językiem w prostych sytuacjach komunikacyjnych, lecz w domu posługują się innym językiem niż polski; dzieci mające polskich rodziców, które urodziły się za granicą i chodziły tam do szkoły lub przedszkola i język edukacji szkolnej jest dla nich bardzo trudny i niezrozumiały.

Doświadczenie migracji a znajomość języka

Doświadczenie migracji	Znajomość języka polskiego	Zakres wsparcia językowego
dzieci emigrantów urodzone za granicą	brak znajomości lub bardzo słaba znajomość	język komunikacji i równoległe język edukacji szkolnej
	dobra znajomość języka komunikacyjnego	język edukacji szkolnej
dzieci emigrantów urodzone w Polsce	dobra znajomość języka komunikacyjnego	język edukacji szkolnej
dzieci Polaków urodzone lub wychowywane za granicą	dobra znajomość języka komunikacyjnego	język edukacji szkolnej

	słaba znajomość języka komunikacyjnego	język komunikacji i równoległe język edukacji szkolnej
--	--	--

Nauczanie dzieci z doświadczeniem migracji wymaga od nauczyciela znajomości procesów akwizycji i uczenia się języka obcego i drugiego oraz umiejętności dostosowania metod nauczania oraz treści do potrzeb i możliwości tych uczniów.

6 etapów w procesie akwizycji języka drugiego

Etapy
w procesie
akwizycji
języka

Etap przygotowawczy	Nazywany także okresem ciszy. To czas, w którym uczeń uczy się nowego języka, lecz jeszcze w nim nie mówi. Może on trwać nawet do 6 miesięcy. Długość okresu przygotowawczego zależy tak od czynników indywidualnych związanych z samym uczącym się jaki i ze środowiskiem, w którym odbywa się nauka nowego języka.
Etap słów i zdań	Uczący się w komunikacji używa podstawowych słów i prostych zdań. Uwaga jest skupiona na rozumieniu i odkrywaniu nowego języka. Uczeń zaczyna wyodrębniać w słyszonym tekście słowa i rozpoznawać te, które mu są znane. Język nie jest poprawny. Pojawiają się pierwsze próby komunikacji.
Etap podstawowej komunikacji	Mówienie staje się bardziej płynne, słowa i zdania dłuższe. Uczący najłatwiej odnajduje się w znanych mu kontekstach. Słownictwo poszerza się, ilość błędów w wypowiedziach ustnych i pisemnych maleje. Dotyczy to szczególnie sytuacji znanych, w których powtarzają się pewne

	modele komunikacji.
Etap początkowej płynności i poprawności językowej	Mówienie jest dość płynne w sytuacjach społecznych, błędów jest niewiele. Wyzwaniem dla ucznia są nowe konteksty oraz język edukacji szkolnej. Tutaj uczący się spotyka najwięcej wyzwań, bo brakuje mu słownictwa i struktur językowych, aby w pełni uczestniczyć w procesie uczenia się. Ma jeszcze wiele problemów z rozumieniem tekstów szkolnych (ustnych i pisanych) także dlatego, że w kontekst jest ograniczony.
Etap doskonalenia płynności i poprawności językowej	Mówienie jest płynne, szczególnie w sytuacjach społecznych. Uczący się wypowiada się bez problemów w większości nowych sytuacji i interakcji, także tych dotyczących edukacji szkolnej. Braki nadal pojawiać się mogą w obszarze słownictwa specjalistycznego, nowych nieznanych wyrażań i związków frazeologicznych. Uczący się może bez większych problemów uczestniczyć w procesie uczenia się. Język nie jest już barierą. Błędów w wypowiedzi jest niewiele.
Etap płynności i poprawności językowej	Uczący się komunikuje się płynnie we wszystkich sytuacjach, także tych szkolnych. Problemy mogą pojawić się w zakresie specyficznych wyrażań, niektórych związków frazeologicznych. Uczący się nie ma problemów językowych w procesie uczenia się, czuje się komfortowo w sytuacji komunikacji w drugim języku.

Każda faza będzie wymagała od nauczyciela doboru odpowiednich strategii, aby wesprzeć ucznia zarówno w zakresie odkrywania języka jak i poznawania nowych treści.

Na podstawie analizy swoich zajęć proszę podać przykłady komunikacji na obydwu poziomach BICS i CALP.

Jakie ćwiczenia można zaproponować uczniom, aby rozwijali *podstawowy system komunikacji interpersonalnej* a jakie, aby budowali *zaawansowany poznawczo język dyskursu edukacyjnego*?

Podstawowy system komunikacji interpersonalnej i zaawansowany poznawczo język dyskursu edukacyjnego

W Metodzie JES-PL, ze względu na to, że uczymy języka edukacji szkolnej, rozwijamy u uczniów z doświadczeniem migracji w rodzinie przede wszystkim *zaawansowany poznawczo język dyskursu edukacyjnego*. J. Cummins (1984), na podstawie swoich badań dotyczących dwujęzyczności i obserwacji uczenia się języka drugiego stwierdził, że istnieją dwa poziomy znajomości języka. Pierwszy z nich nazwał *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) czyli *podstawowy system komunikacji interpersonalnej*, a drugi *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) – *zaawansowany poznawczo język dyskursu edukacyjnego*. Te dwa systemy różnią się jednym, zasadniczym elementem – kontekstem. W BICS komunikacja jest wspierana poprzez informacje kontekstowe, natomiast w przypadku CALP kontekst jest ograniczony. Komunikacja bezpośrednia, *face-to-face*, to najbardziej typowy przykład, w którym mamy do czynienia z podstawowym system komunikacji interpersonalnej. Niewerbalne i para werbalne informacje uzupełniają przekaz słowny i ułatwiają rozumienie rozmówcy.

Inaczej jest z zaawansowanym poznawczo językiem dyskursu szkolnego. Wymaga on wysiłku poznawczego, ponieważ kontekst tej komunikacji jest ograniczony. Uczący się mają przed sobą zadania wymagające mobilizacji nie tylko zasobów językowych, ale także wiedzy i innych umiejętności.

Istotna informacja jest taka, że rodzimi użytkownicy języka uczą się posługiwania *zaawansowanym poznawczo językiem dyskursu edukacyjnego* znacznie szybciej niż uczniowie

z doświadczeniem migracji w rodzinie. Uczniowie z doświadczeniem migracji potrzebują około dwóch lat na opanowanie podstawowej komunikacji, ale aż pięć do siedmiu lat, aby opanować język edukacji szkolnej (Cummins, 2008) Długość tego okresu zależy będzie także od poziomu wykształcenia rodziców, statusu społeczno-ekonomicznego rodziny, poziomu znajomości języka pierwszego uczącego się oraz podobieństwa języka pierwszego do języka edukacji szkolnej¹.

W Polsce nie prowadzono podobnych badań, stąd brak informacji dotyczących czasu potrzebnego do opanowania języka dyskursu edukacyjnego przez uczniów z doświadczeniem migracji w rodzinie. Możemy jednak przypuszczać, że czas ten będzie podobny.

¹ Por. badania N.K. Lesaux (2006), K. Koda, L.S. Siegel. & T. Shanahan (2006), C. Snow (2002).

Metody kształcenia sprawności językowej

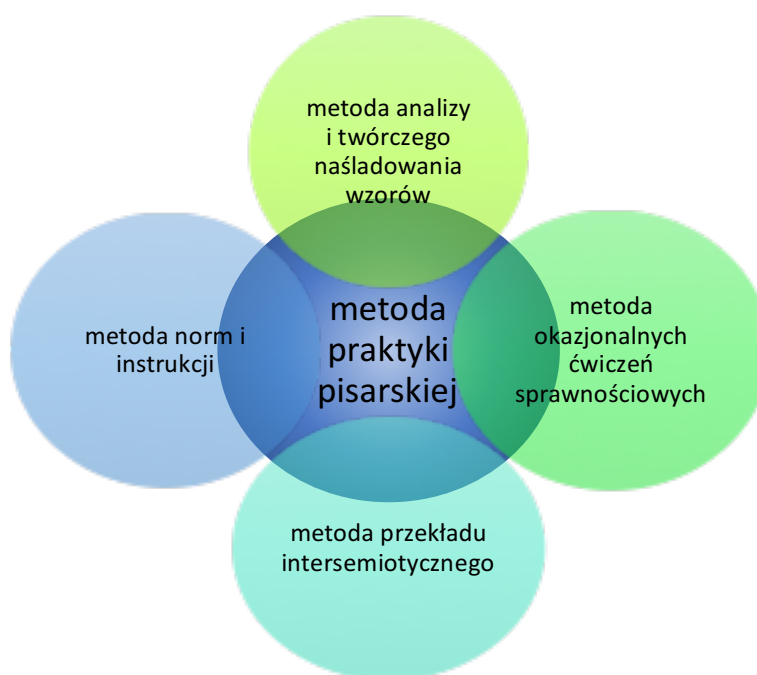
Katalog metod

Rozwijanie sprawności językowej uczniów tak w mowie, jaki i w piśmie to jeden z priorytetów nauczania języka. Bez względu na to, czy jest to język ojczysty, drugi czy obcy. Nauczyciele stosują różne metody i techniki wspomagające pracę nad językiem uczniów. W latach 80. XX wieku Anna Dyduchowa (Dyduchowa, 1984) sformułowała przejrzysty katalog metod, które służą budowaniu kompetencji tekstotwórczej, ale można je też z powodzeniem zastosować do rozwijania kompetencji mówienia. W przypadku metody JES-PL, jedna z zaproponowanych przez Dyduchową procedur postępowania stała się podstawą do konstruowania tej części lekcji, która skoncentrowana jest na obserwacji struktur językowych. W nauczaniu języka polskiego jako ojczystego, element ten nie jest tak ważny, a już z pewnością nie na tak wczesnym etapie edukacji. Jednak w przypadku nauczania język drugiego, świadomość powtarzalności struktur językowych i ich funkcji w tekście jest ważnym wsparciem w procesie nabywania nowego języka. A. Dyduchowa wyróżniła i szczegółowo opisała pięć metod kształcenia sprawności językowej. Są to:

- metoda analizy i twórczego naśladowania wzorów,
- metoda norm i instrukcji,
- metoda okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych,
- metoda przekładu intersemiotycznego,
- metoda praktyki pisarskiej.

Klasyfikacji towarzyszy schemat, który obrazuje relacje między poszczególnymi metodami:

Relacje między metodami



„Ułożona w centrum tego układu metoda praktyki pisarskiej jest metodą w wyraźny sposób wspomagana przez pozostałe, które, jak wynika z wykresu, zawierają w sobie w mniejszym lub większym stopniu elementy twórczych działań językowych i w konsekwencji przygotowują ucznia do „stania się twórcą” w dziedzinie ekspresji słownej. Stwarza to więc szansę odwrócenia w omawianym wcześniej systemie szkolnej komunikacji językowej tej sytuacji, która kreuje nauczyciela jako głównego nadawcę i dyrygenta szkolnego procesu porozumiewania się. Stwarza szansę na zmniejszenie się językowej produkcji konwergencyjnej z typowymi dla niej stereotypami i „kalkami” językowymi, a pozwala na językową produkcję dywergencyjną, dzięki której dziecko rozwija spontaniczną aktywność werbalną” (Dyduchowa 1984, 26-27).

Szczególnie przydatne w praktyce szkolnej okazały się trzy z zaproponowanych metod. Dla jasności wywodu krótko je przedstawimy.

Metoda analizy i twórczego naśladowania wzorów swoją opisową nazwą dobrze objaśnia ważne elementy procesu pracy

Metoda analizy i twórczego

naśladowania
wzorów

Ćwiczenia
transformacyjne

nad tekstem. Punktem wyjścia jest zawsze tekst-wzór tak dobrany, aby wyraziście ukazywał cechy charakterystyczne kształconej formy wypowiedzi. Jest on podstawą lekcyjnych obserwacji i analiz, których efektem ma być orientacja w wyznacznikach gatunkowych, cechach kompozycyjnych, strukturach językowych charakterystycznych dla ćwiczonego tekstu (por. projekt „Piszemy listy” z 2 części II klasy). Kolejny etap to ćwiczenia transformacyjne. Stanowią one pomost między poznanym tekstem-wzorem a próbą budowania własnego tekstu. Niezwykle ważne jest, aby zaproponowane ćwiczenia mocno związane były z analizowaną wypowiedzią. Ich celem jest pokazanie możliwości przekształcania elementów wzoru, a także zwrócenie uwagi na ważne dla danego gatunku cechy języka. Jak pisze autorka klasyfikacji metod: „Ćwiczenia transformacyjne doskonałą praktyczne operacje językowe pozwalające uczniowi „oderwać się” od wzoru i obserwowane w nim sposoby pisania bądź mówienia zastosować we własnej wypowiedzi na inny temat, często związanej z zakresem jego doświadczeń życiowych. Kształcą zatem na innym materiale umiejętność operowania tworzywem leksykalnym, frazeologicznym, składniowym i kompozycyjnym. Ich celem jest pobudzanie swobodnej ekspresji werbalnej poprzez twórcze przekształcanie elementów struktury i języka wzoru oraz sprawdzanie, czy owe elementy zostały uchwycone przez uczniów, a ich funkcjonalność zrozumiana” (Dyduchowa 1984, 30). Metoda ta wpływa przede wszystkim na aktywność ucznia. Pozwala mu przyjąć lekcyjną rolę badacza i twórcy. Daje wsparcie, nie pozostawia samemu sobie, a jednocześnie umożliwia i wyzwala twórczą ekspresję.

Drugą przydatną w szkolnej codzienności metodą okazała się metoda norm i instrukcji, która szczególnie dobrze sprawdza się w przypadku sformalizowanych, schematycznych gatunków

Metoda norm
i instrukcji

wypowiedzi, o ściśle określonych wyznacznikach. Gatunków, które dają się wręcz sprowadzić do swego rodzaju formularza do wypełnienia. Pozwala ona na uczenie wykorzystywania teorii w praktyce, pokazuje, w jaki sposób przekładać teoretyczną wiedzę o gatunku wypowiedzi na praktyczne działania, prowadzące w efekcie do napisania tekstu spełniającego określone reguły. Zgodnie z tak przyjętymi założeniami, działaniami uczniów kierować będzie wiedza na temat zasad tworzenia konkretnego gatunku wypowiedzi, w którą zostaną oni wyposażeni we wstępną fazę pracy. Lekcji z wykorzystaniem opisywanej metody nadaje A. Dyduchowa następującą strukturę:

Fazy lekcji

1. Zapoznanie z normami-zasadami konstruowania wypowiedzi – chodzi tu o informacje na temat cech gatunkowych, zasad doboru środków językowo-stylistycznych, kompozycję, adekwatność wybranych środków do sytuacji komunikacyjnej.
2. Samodzielne tworzenie wypowiedzi przez ucznia, któremu towarzyszą sformułowane przez nauczyciela (lub nauczyciela i uczniów) instrukcje, ułatwiające przekładanie teoretycznych wiadomości na działania praktyczne, a także nadające pracy ucznia charakter postępowania planowego i celowego.
3. Konfrontacja gotowych tekstów z normami, która pełni rolę natychmiastowego samosprawdzania pod kierunkiem nauczyciela. Informuje ucznia o walorach i niedostatkach jego pracy. Spełnia wymogi oceny kształtującej, która w warstwie informacyjnej zdecydowanie przewyższa ocenę wyrażoną stopniem.
4. Ćwiczenia sprawnościowe – różnorodne ćwiczenia, których konieczność wyprowadzić może nauczyciel z przeprowadzonej wcześniej korekty. Otrzymana informacja zwrotna pokazuje również, jakie rodzaje ćwiczeń (leksykalne, składniowe, stylistyczne, kompozycyjne itp.) są w przypadku

W kontekście nauczania ucznia z doświadczeniem migracji

konkretnego zespołu uczniowskiego (konkretnego ucznia) najbardziej potrzebne.

5. Powtórna samodzielna redakcja, po której następuje korekta i być może kolejna redakcja tekstu, aż do uzyskania zadowalającego efektu.

Procedura ta znajduje zastosowania również w pracy z uczniem z doświadczeniem migracji. Znajomość wyznaczników gatunkowych danej formy wypowiedzi, posiadanie listy kolejnych kroków prowadzących do jej napisania, a także listy charakterystycznego słownictwa, typowych wyrażen i zwrotów może pełnić ważną funkcję wspierającą, stanowić rusztowanie, które pozwoli uczniowi na pokonanie drogi między pracą pod kierunkiem a podejmowaniem samodzielnych prób i wreszcie samodzielnym tworzeniem wypowiedzi.

Metoda przekładu intersemiotycznego

Kolejna zaproponowana przez A. Dyduchową metoda odwołuje się do obecnej szczególnie w edukacji wczesnoszkolnej praktyki wywoływania wypowiedzi uczniów przez kontakt z tekstem ikonicznym. U podstaw metody leży przekonanie, że „jeśli chcemy, aby uczeń wypowiadał się sensownie na temat dzieła sztuki, aby umiał napisać recenzję (a nie tylko streszczenie) adaptacji radiowej czy telewizyjnej, musimy zapoznać go z zastępczym kodem mowy, jakim jest linia, barwa, kształt, dźwięk w innym od literackiego dziele sztuki, a następnie uczyć go „przekodowania”. Proponowana procedura może być wykorzystana do kształcenia różnych form wypowiedzi. W kształceniu polonistycznym najczęściej wykorzystywana jest w pracy nad opisem dzieła malarskiego.

Nauczanie przez zabawę

Metoda przekładu intersemiotycznego nawiązuje też do naturalnych dla dzieci (także w wieku szkolnym) form aktywności – zabawy. „Wszelkie zabawy tematyczne, czyli tzw. zabawy „w rolę”, dają podstawy do planowych zabiegów kształcących

Fazy lekcji

język ucznia, bo dziecko w ich trakcie mówi, a to jest przecież podstawowy warunek doskonalenia mowy. Inscenizowanie wydarzeń z życia, wcielanie się w zabawie w różne role, gry mimiczne, gry dramatyczne umożliwiając doskonalenie języka otwierają równocześnie szerokie tereny dla kształcenia i rozwijania werbalnej postawy twórczej” ((Dyduchowa 1984, 44). Znaczenie ruchu w procesie uczenia się podkreślają także współczesne badania, które potwierdzają, iż „wszystkie możliwe funkcje ciała i mózgu mogą wykształcić się jedynie w ruchu. Ruch jest żywiołem wieku dziecięcego” (Patzlaff 2008, 39). Warto więc wykorzystać także ten aspekt uczenia się i zaproponować uczniom wyjście z ławki.

W tym wariancie praca z wykorzystaniem metody przekładu intersemiotycznego przebiegać będzie w następujący sposób:

1. Działania pozawerbalne – na przykład gry tematyczne z wykorzystaniem mimiki i gestów na tematy wyobrażone przez uczniów.
2. Włączenie w grę elementów werbalnych – na przykład określanie, nazywanie elementów sceny, opowiadanie o przedstawionych bez słów zdarzeniach, rozpoznawanie ról, próby interpretacji, dopowiadania zdarzeń, propozycje ewentualnych dialogów.
3. Ćwiczenia doskonalące warstwę językową gry (prowadzące do jej udoskonalonej wersji).

W towarzyszącym opisowi komentarzu przeczytać możemy, iż prezentowany wariant szczególnie dobrze służyć może rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej, ponieważ daje możliwość pokazania relacji między językowym kształtem wypowiedzi a rolą społeczną pełnioną przez nadawcę/odbiorcę.

Jednak, gdy jednym z głównych celów jest rozwijanie umiejętności językowych uczniów, metoda przekładu

intersemiotycznego doskonale sprawdzi się na lekcjach dotyczących przekładania tekstów literackich na teksty przeznaczone do recytacji, inscenizacji radiowej, telewizyjnej, teatralnej itp. Działania zmierzające do przygotowania scenariusza przedstawienia dają znakomitą okazję do różnego typu ćwiczeń analitycznych: wyodrębniania bohaterów i ich wypowiedzi, budowania dialogów, proponowania scenografii i efektów dźwiękowych na podstawie wyodrębnionych fragmentów tekstu, charakteryzowania bohaterów itd.².

Metoda przekładu intersemiotycznego może wspomagać także działania związane z omawianiem na lekcji tekstów literackich. „Istotnym bowiem elementem struktury procesu kształcenia sprawności językowej, powiązanego z analizą i interpretacją tekstu literackiego staną się działania pozawerbalne ucznia z tym tekstem związane. Działanie w postaci inscenizacji, gry dramatycznej bądź rysunku będzie ogniwem pośrednim między tekstem literackim a uczniowską wypowiedzią analityczną czy interpretacyjną” (Dyduchowa, 1984, 45). Może pomóc w przekroczeniu bariery językowej, swoistej językowej niewydolności. Na lekcjach literackich przekład intersemiotyczny można wykorzystać także do prowokowania działań plastycznych, traktując je jako sposób na analizę tekstu literackiego.

Podsumowując można powiedzieć, iż metoda przekładu intersemiotycznego pozwala na:

- prowokowanie naturalnych działań werbalnych i pozawerbalnych;
- niwelowanie asymetryczności szkolnej komunikacji, wyrażającej się w mownej przewadze nauczyciela;
- uaktywnienie komunikacji uczeń – uczeń;
- pojawienie się prawdziwej komunikacji w miejsce szkolnego

² Znakomite przykłady tego typu działań proponuje I. Lasota w książce *Tespis-ek w szkole, czyli jak i po co bawić się z dziećmi w teatr*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007.

W kontekście nauczania ucznia z doświadczeniem migracji

schematu: pytanie nauczyciela – odpowiedź ucznia.

W przypadku pracy z uczniem z doświadczeniem migracji wykorzystywane mogą być szczególnie dwie z przywołanych sytuacji dydaktycznych. Pierwsza z nich związana jest z ilustrowaniem, rysowaniem tego, co dziecko zrozumiało z czytanego tekstu, druga natomiast sytuuje rysunek/ilustrację jako punkt wyjścia do budowania wypowiedzi ustnej/pisemnej. Tekst ikoniczny stanowi tu dla ucznia podpowiedź, punkt zaczepienia, poprzedzony stosownymi ćwiczeniami słownikowymi będzie znakomitą pomocą w procesie rozwijania kompetencji językowych uczących się.

Metoda praktyki pisarskiej

Wszystkie zaproponowane przez A. Dyduchową metody łączy, umieszczona w centrum na przywołanym wcześniej schemacie, metoda praktyki pisarskiej. Korzenie jej sięgają do początku XX wieku i tzw. Ruchu Nowego Wychowania. Bezpośrednio wyrasta jednak z doświadczeń Nowoczesnej Szkoły Francuskiej Technik Freineta i prób przeniesienia francuskich osiągnięć na grunt polski przez Halinę Semenowicz (1980). Jak pisze A. Dyduchowa, metoda praktyki pisarskiej została dostosowana do warunków polskiej szkoły, choć w swojej strukturze wykorzystuje niektóre elementy francuskiego wzoru. Chodzi tu przede wszystkim o technikę swobodnego tekstu (Freinet 1976), a także powiązane z tekstem ćwiczenia językowe (gramatyczne, ortograficzne, słownikowe, składniowe itp.). Jednym z celów zastosowania metody praktyki pisarskiej jest stworzenie atmosfery przyjaznej pisaniu jako wyrażaniu siebie. „Uczeń pisze wtedy nie o tym, o czym kazano mu pisać i nie tak, jak mu kazano, ale o tym, o czym sam pisać pragnie, i tak, jak sam myśli i czuje” (Dyduchowa 1984, 55).

Metoda praktyki pisarskiej, tak jak poprzednie, ma precyzyjnie wyznaczone etapy, które organizują lekcyjną pracę

Fazy lekcji

z tekstem:

- samodzielne pisanie swobodnych tekstów,
- prezentacja prac na forum klasy,
- wybór najciekawszej propozycji,
- kosmetyka językowo-stylistyczna wybranej pracy.

Postępowanie na poszczególnych etapach zostało szczegółowo opisane przez autorkę klasyfikacji (Dyduchowa 1984, 55-58). Z punktu widzenia pracy nad językiem ucznia najważniejsza jest ostatnia faza – kosmetyka tekstu – która dotyczy wyróżnionej przez klasę pracy. Obserwacja i analiza dokonywana na tekście przez całą klasę i nauczyciela ma na celu poszukiwanie błędów i niejasności, a następnie ich korektę. Wszystkie poprawki muszą zostać zaakceptowane przez autora tekstu. Zauważone błędy i proponowane zmiany wywołują w konsekwencji różnego rodzaju ćwiczenia pomocnicze, np. słownikowo-frazeologiczne (dobór słów najtrafniejszych z punktu widzenia treści, zastosowanie synonimów, unikanie powtórzeń), syntaktyczne (wyznaczanie granicy zdania, szyk wyrazów), kompozycyjne itp. „Oczywiście dobór tych ćwiczeń jest uwarunkowany specyfiką tekstu i konkretnymi potrzebami przezeń wyznaczonymi, gdyż tekst z jego semantyką jest w tym działaniu nadrzędny, a ćwiczenia służą naturalnej potrzebie <<rozjaśniania>>. [...] Tworzone są niejako <<na gorąco>> i nie mogą być z góry zaplanowane, ale zwłaszcza na tym polega ich szczególna wartość, że wynikają z rzeczywistych potrzeb uczniów” (Dyduchowa, 1984, 57). Ważnym elementem tego etapu jest też nabywanie przez uczniów przekonania o celowości dokonywanych poprawek. Trzeba też podkreślić walory stosowania metody praktyki pisarskiej, która:

- pozwala uczniowi stać się rzeczywistym, samodzielnym, odpowiedzialnym za swoje dzieło, twórcą,

W kontekście nauczania ucznia z doświadczeniem migracji

- ogranicza nadrzędną rolę nauczyciela,
- pozwala nauczycielowi stać się autentycznym odbiorcą,
- umożliwia uniknięcie tradycyjnych metod kontroli i oceny,
- akcentuje samokontrolę,
- umożliwia spontaniczność i niezależność wypowiedzi.

Z oczywistych powodów metoda ta znajduje jedynie ograniczone zastosowanie w pracy z uczniem z doświadczeniem migracji w młodszych klasach szkoły podstawowej. Warto jednak inspirować się nią w fazie dokonywania korekty uczniowskich próbek pisarskich czy też wypowiedzi mówionych. Niezwykle ważne jest dopasowanie ćwiczeń słownikowych, gramatycznych, składniowych do potrzeb konkretnego ucznia, a doskonałym źródłem wiedzy o tych potrzebach są budowane przez dziecko wypowiedzi.

Metoda okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych

Wśród metod zaproponowanych przez A. Dyduchową jest jedna, która wyraźnie odnosi się do drugiego, obok ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, działu kształcenia językowego – nauki o języku. Chodzi tu o metodę okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych. Jak pisze autorka: „Metoda ćwiczeń okazjonalnych pozwala na naturalną integrację różnych działów nauczania języka ojczystego oraz ukazuje uczniowi wielość i różnorodność płaszczyzn, na których można zbierać doświadczenia językowe” (Dyduchowa, 1984, 65). Obserwację struktur języka proponuje się tu prowadzić zarówno na materiale literackim jak i pochodzącym bezpośrednio od uczniów. Podstawowe działania to wyszukiwanie w tekstach zjawisk językowych omawianych na lekcji w celu skontrolowania stopnia ich zrozumienia, a następnie ich funkcjonalne stosowanie we własnych wypowiedziach pisemnych. Omawianiu konkretnych faktów językowych towarzyszyć powinno także teoretyczne uogólnienie. Wskazane jest zatem teoretyczne omówienie

zagadnień związanych z tematem „równoważnik zdania”, choć towarzyszyć temu powinny ćwiczenia sprawnościowe akcentujące stylistyczne funkcje użycia tej kategorii, np. jej wykorzystanie w notatce w celu skrócenia dłuższego tekstu lub dialogu, dla podkreślenia jego żywego, naturalnego charakteru. A. Dyduchowa dostrzega konieczność wprowadzania uczniów w tajniki wiedzy o języku. Powołuje się tutaj na ustalenia dydaktyki nauczania języków obcych, przywołując metodę audiolingwalną i kognitywną. Podkreśla jednak wyraźnie, że różnego rodzaju ćwiczenia gramatyczne, rozwijając sprawność systemową, powinny służyć przede wszystkim ćwiczeniom w mówieniu i pisaniu.

Z punktu widzenia prezentowanej metody pracy z uczniem z doświadczeniem migracji oraz przygotowanych materiałów, najważniejsza jest metoda okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych, która w Metodzie JES-PL przybiera nazwę „gramatyki okazjonalnej” (szczegółowy opis por. str. 32-34).

Teoria przetwarzania informacji w procesie uczenia się

Od czego zależy zdolność zapamiętywania informacji

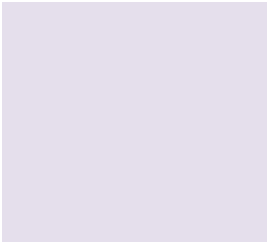
Trzy poziomy przetwarzania

Jak pokazują badania, efektywność nauczania/uczenia się zależy od trzech czynników: motywacji, czasu poświęconego jakiemuś problemowi oraz **głębokości przetwarzania informacji**. Już w latach 70. ubiegłego wieku prowadzono eksperymenty badające związek między poziomem przetwarzania informacji a zapamiętywaniem. Fergus Craig i Robert S. Lockhard opracowali model poziomów przetwarzania, który pokazuje, że prawdopodobieństwo zapamiętania jakiejś informacji rośnie wraz z poziomem głębokości przetworzenia, przy czym najlepsze rezultaty osiąga się przy przetwarzaniu na poziomie semantycznym (Craig, Lockhard 1972). Badacze wskazują na istnienie co najmniej trzech poziomów przetwarzania. Na pierwszym, najpłytszym poziomie analiza dokonywana jest za pomocą zmysłów. Rezultaty takiego działania nie są jednak trwałe. W klasie mogą one polegać na wysłuchaniu, przyjrzeniu się jakiemuś słowu. Na kolejnym poziomie znaczenie odgrywa także rozumienie, następuje interpretacja semantyczna. Ćwiczenia reprezentujące ten poziom przetwarzania mogą polegać na przykład na wypełnianiu luk, wybieraniu właściwego słownictwa. Trzeci poziom przetwarzania zmusza do aktywizacji wiedzy już posiadanej, wykorzystywania jej w nowym kontekście, reorganizowania i przetwarzania.

„Manipulując informacjami, przetwarzając je i używając w różnych kontekstach, uzyskujemy efekt trwałego zapisania w pamięci bez konieczności uciążliwych, nudnych i nie lubianych powtórzeń. Oznacza to, że efektywność nauczania zależy od rodzaju zadań zaplanowanych przez nauczyciela” (Żylińska

Jak konstrukcja zadań może pomóc uczniom w przyswajaniu informacji?

2013, 40). Przywołane badania pozwalają przypuszczać, iż prawdopodobnie nie ma sensu koncentrować się na regułach do wyuczenia na pamięć. Całą aktywność przenieść można natomiast na dostarczanie uczniom w miarę możliwości dobrych przykładów. Reguły wymyślą wtedy sami (Spitzer 2007). Konstruowanie zadań zmuszających do głębokiego przetwarzania informacji nie jest jednak mocną stroną polskiej szkoły. Pokazują to typowe podręcznikowe polecenia, które do minimum sprowadzają aktywność uczniów (połącz, pokoloruj, uzupełnij, wybierz...) (Szymańska 2014). Jeśli natomiast rozwiązywanie typowych podręcznikowych zadań nie wymaga głębokiego przetwarzania informacji, to (zgodnie z modelem poziomów przetwarzania) nie ułatwia też zapamiętywania. „Nauczyciele powinni rzadziej stosować zadania receptywne i reproduktywne, które są raczej narzędziami pomiaru niż ćwiczeniami, a częściej otwarte i produktywnie” – pisze Marzena Żylińska (2013, 42). Rzecz jasna takie zadania także można znaleźć w podręcznikach, ale występują tam one znacznie rzadziej. W kręgu twórczych, produktywnych zadań otwartych mieszczą się wszelkie działania, które prowokują uczniowskie mózgi do przetwarzania na poziomie znaczenia. Nie warto zatem korzystać z gotowych map pokazujących wędrówkę bohatera lektury. Znacznie lepsze efekty przyniesie wykonanie takiej mapy. Dążenie do budowania zadań skłaniających do głębokiego przetwarzania informacji prowadzi w zupełnie inną stronę niż rozwój rynku wydawniczego. Na półkach księgarń i w Internecie znajdziemy mnóstwo różnego typu gotowych materiałów edukacyjnych. Wielu nauczycieli zapomniało już, że dawniej sami takie pomoce przygotowywali. Wielu nigdy tego nie doświadczyło. Badania pokazują jednak, że najlepsze efekty osiąga się, gdy uczniowie sami tworzą zadania (stąd taka wartość



robionych samodzielnie „ściąg”), także te najprostsze, mające na celu utrwalenie pewnych gramatycznych konstrukcji. Jest to jednocześnie najbardziej efektywne i najtańsze z możliwych rozwiązań.

Budowanie „rusztowania” jako jedna ze strategii uczenia języka

W jaki sposób wspieram ucznia w jego rozwoju językowym?

Jak pomagam UDMR w rozumieniu tekstów, zadań, poleceń?

Początkowo termin „rusztowanie” (*scaffolding*) był używany w kontekście wspierania rozwoju wczesnego języka dziecka przez rodziców. W polszczyźnie ogólnej, „rusztowanie” to słowo związane z budownictwem, gdzie oznacza tymczasową konstrukcję wykorzystywaną w trakcie budowy/naprawy budynku, demontowaną po zakończeniu prac. Jednak mimo iż jest to konstrukcja tymczasowa ma ona duże znaczenie dla powodzenia budowy. W uczeniu języka metafora „rusztowania” określona została przez Jeroma 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 1978, 19). W klasie przez *rusztowanie* będziemy rozumieli tymczasowe, ale niezbędne towarzyszenie nauczyciela, które wspomaga uczących się w prawidłowym wykonywaniu zadań (Maybin, Mercer, and Stierer 1992, 186). Jednocześnie nie chodzi tu o wprowadzenie jeszcze jednego synonimu dla pomagania, ponieważ jest to specjalny rodzaj pomocy, która ma na celu wspieranie uczniów w dążeniu do rozwijania nowych umiejętności, koncepcji lub poziomu zrozumienia. „Rusztowanie” jest więc tymczasową pomocą, dzięki której nauczyciel pomaga uczniom dowiedzieć się, w jaki sposób wykonać dane zadanie, aby mogli oni później wykonać je samodzielnie. Takie działanie zorientowane jest na przyszłość ucznia i ma na celu zwiększenie jego autonomii.

U jej podstaw leży twierdzenie Lwa Wygotskiego, który uważał, że nauczanie powinno opierać się na naśladowaniu i wyprzedzać rozwój: „Innymi słowy to, co dziecko umie robić dziś przy współpracy, jutro potrafi zrobić samodzielnie. [...] Tylko takie nauczanie spełnia swą rolę w dzieciństwie, które jest procesem wyprzedzającym rozwój i pociągającym rozwój za sobą” (Wygotski 1989, 253).

Teoria samostanowienia

W jaki sposób znajomość języka polskiego wpływa na motywację UDMR do nauki?

Dlaczego ważne jest budowanie autonomii UDMR?

Motywacja jest kluczem do sukcesu w procesie uczenia się języka. Spośród wielu teorii motywacji wybrałyśmy, jako fundament naszej koncepcji, teorię samostanowienia R. Ryana i E. Deci (2002). Jest ona w naszej opinii najbardziej adekwatna i najlepiej nadaje się do zastosowania w kontekście uczenia języka uczniów z doświadczeniem migracji w rodzinie metodą JES-PL. Ryan i Deci (2002:5) analizują motywację z uwzględnieniem trzech wrodzonych potrzeb człowieka:

- autonomii,
- kompetencji
- związków z innymi.

Zaspokojenie wszystkich tych potrzeb prowadzi do rozwoju oraz integracji a w rezultacie do doświadczania dobrostanu.

W teorii samostanowienia podkreślony został fakt, że ludzie są organizmami aktywnymi i nastawionymi na rozwój, przy czym zwraca się uwagę, że istnieją czynniki środowiskowe, które mogą mieć bezpośredni wpływ na rozwój jednostki. (Deci i Ryan, 2002, 433). Z tego powodu do dynamicznego rozwoju jednostki potrzebna jest motywacja do działania lub zachowania (świadome i nieświadome motywy i wartości zmieniają się zazwyczaj w zależności od kontekstu (Deci i Ryan, 2006, 6).

W naszym modelu JES-PL staramy się, aby trzy potrzeby uczącego były respektowane: potrzeba autonomii, potrzeba kompetencji, potrzeba relacji z innymi. Zadania zostały tak skonstruowane, aby wspierały uczących się w tych trzech obszarach.

Metoda JES-PL krok po kroku

Diagnoza

W jaki sposób informacja np. o zdrowiu dziecka może pomóc w diagnozie?

Pierwszym wyzwaniem, jakie stoi przed dyrekcją szkoły oraz nauczycielami, którzy będą uczyć nowoprzybyłych do szkoły uczniów i uczennice z doświadczeniem migracji jest przeprowadzenie diagnozy. Pozwoli ona na przygotowanie indywidualnego programu nauczania (zgodnie z wymaganiami dotyczącymi uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) lub skierowanie ucznia do oddziału przygotowawczego.

Pierwsze wskazówki znajdziemy w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw. Kolejne na stronach MEN (<https://men.gov.pl/wspolpraca-miedzynarodowa/ksztalcenie-cudzoziemcow/informacja-o-ksztalceniu-cudzoziemcow-w-polskim-systemie-oswiaty.html>) i ORE (<https://www.ore.edu.pl/uczen-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi/4365-wielokulturowosc-w-szkole-uczen-cudzoziemski>)

W diagnozie powinniśmy brać pod uwagę zarówno uprzednie doświadczenie edukacyjne dziecka jak i jego umiejętności językowe (język polski komunikacyjny, język edukacji szkolnej).

Na tym etapie pomocni będą rodzice lub opiekunowie dziecka. Jeśli nie mówią oni po polsku warto zaprosić na

spotkanie tłumacza lub osobę, która mogłaby być asystentem kulturowym. Warto poruszyć takie tematy jak dotychczasowy przebieg nauki szkolnej, ewentualne problemy z zakresie uczenia się, warunki do nauki, jakie dziecko ma w domu lub ośrodku, problem uczęszczania na religię w szkole (jakiego są wyznania, czy życzą sobie, aby dziecko uczęszczało na religię etc.), umiejętność komunikowania się w języku pierwszym, umiejętność czytania w języku pierwszym (lub w innym języku), a także inne problemy dotyczące na przykład zdrowia dziecka czy informacje na temat pomocy ze strony rodziców, na jaką może liczyć dziecko w procesie nauki i integracji.

Obecnie mamy niewiele narzędzi ułatwiających to zadanie. Kilka z nich zaproponowali autorzy i autorki materiałów edukacyjnych „Ku wielokulturowej szkole” (<http://www.wlaczpolske.pl/wielokulturowaszkola.pdf>) inne, skierowane do uczniów polskich znajdują się w publikacjach ORE wskazanych w powyższym linku.

Niebawem pojawią się materiały do diagnozy w Metodzie JES-PL, które będą pomagały zarówno osobom zarządzającym (dyrektorom szkoły lub innym osobom związanym z zarządzaniem oświatą) jak i nauczycielom w lepszym przygotowaniu się do przyjęcia ucznia z doświadczeniem migracji.

Adaptacja tekstu

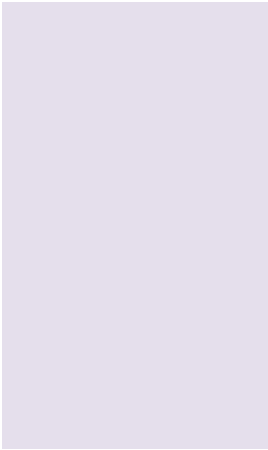
Jakie dodatkowe materiały mogą wesprzeć rozumienie tekstu z podręcznika?

Zasady upraszczania tekstu

Teksty w podręcznikach są najczęściej zbyt trudne dla uczniów z doświadczeniem migracji w rodzinie. W materiałach „W polskiej szkole”, w których wykorzystywana jest Metoda JES-PL znajduje się wiele uproszczonych tekstów, jednak nie wszystkie. Proponujemy zatem zapoznanie się z zasadami upraszczania tekstów. Przygotowanie ich w ten sposób ułatwi uczącym się dostęp do wiedzy i będzie budowało językowe umiejętności uczniów, płynność i poprawność językową wypowiedzi.

I. Zanim uprościsz tekst:

1. Zdecyduj, czego ma się nauczyć uczeń/uczennica? (wskazówki są dostępne w przewodniku do podręcznika; wskazówkami mogą być też pytania/zadania pod tekstem).
2. Podkreśl wszystkie wyrazy specjalistyczne ważne dla tego tekstu (wyrazy specjalistyczne z perspektywy jednego przedmiotu/wielu przedmiotów).
3. Podkreśl wyrazy o wysokiej frekwencji.
4. Podkreśl związki frazeologiczne istotne dla tekstu i zdecyduj, czy chcesz ich nauczyć (czasem warto uprościć frazeologię stałą, gdyż bywa zbyt trudna ze względu na metaforyczność).
5. Znajdź konstrukcje gramatyczne typowe dla tekstu i zdecyduj, które z nich wykorzystasz w gramatyce okazjonalnej.



II. Opracuj nowy tekst, zachowując wszystkie podkreślone elementy. Buduj zdania pojedyncze, sprawdzaj czy konstrukcje gramatyczne się powtarzają oraz czy formy są spójne z twoją koncepcją.

III. Uzupełnij tekst ilustracjami, wykresami, tabelami.

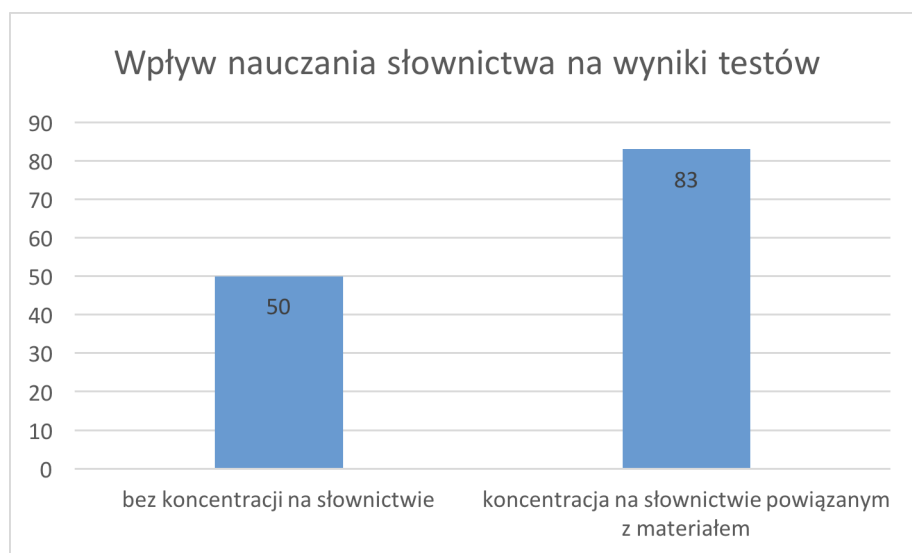
Budowanie słownika specjalistycznego

W jaki sposób rozwijam specjalistyczny język ucznia?

Jakich technik i strategii używam, aby wspomóc proces rozumienia materiału?

Dlaczego warto pracować nad językiem edukacji szkolnej?

Kolejnym elementem prezentowanej metody jest stałe i systematyczne rozwijanie języka ucznia poprzez wzbogacanie słownictwa, a w szczególności słownictwa specjalistycznego. Trzeba bowiem pamiętać, iż jednym z celów nauczania języka jest uczenie języka wykorzystywanego w kontekście szkolnym, języka, który umożliwia uczenie się.



Badania amerykańskie pokazują, jak ważną rolę w procesie rozumienia tego, czego się uczy w szkole, odgrywa poziom znajomości słownictwa specjalistycznego (Marzano, Pickering 2005, 2).

Na zaprezentowanym wyżej wykresie niższy słupek pokazuje wyniki w testach osiągnięte przez uczniów, którzy nie otrzymywali wsparcia w zakresie słownictwa specjalistycznego. Wyższy natomiast osiągnięcia tych samych uczniów wtedy, gdy przygotowano ich słownikowo do stawianych przed nimi zadań. Jak widać zdolność rozumienia wzrasta dramatycznie. Dlaczego tak się dzieje? Z każdą

dziedziną, problemem, tematem związane jest specyficzne słownictwo. Zwykłemu użytkownikowi języka wydaje się ono mniej lub bardziej specjalistyczne. Dla kogoś, kto pracuje w kuchni zasadniczą różnicą jest czy ma użyć garnka, rondla czy patelni; grający w siatkówkę także posługują się specyficznym słownictwem (zagrywka, serw, lobować, blokować), podobnie narciarze (carving, dociążenie, dziób, mulda, odciażanie, ratrak, skipass) czy wędkarze (akwen, błystka, kołowrotek, przynęta, przelotka). Bez znajomości tych terminów trudno jest zrozumieć znaczenie wypowiedzi.

W Wikipedii znajdujemy taki opis jednego z elementów meczu tenisowego:

Przełamanie w tenisie to sytuacja, w której zawodnik wygrywa **gema**, gdy podaje jego przeciwnik. Jeżeli nie dojdzie do przełamania, o wyniku **seta** decyduje tie-**break**...

Przywołany fragment wyraźnie pokazuje, że im więcej na jakiś temat wiemy, tym łatwiej zrozumieć nowe informacje z tym tematem powiązane.

Możemy tu mówić o pewnej wiedzy ogólnej, która stanowi swoiste tło, jest punktem wyjścia do rozwijania języka specjalistycznego, języka edukacji szkolnej. Wielu uczniów tę ogólną wiedzę wynosi z domu dzięki podróżom, kontaktom z różnymi kulturami, ale także dzięki uczestnictwu w domowych konwersacjach. Jednak w przypadku uczniów z doświadczeniem migracji posiadana wiedza ogólna nie musi zostać zauważona z powodu bariery językowej. Uczeń musi „przetłumaczyć” swoją wiedzę i doświadczenie na nowy język, a więc bardzo często nauczyć się wszystkiego na nowo.

W Metodzie JES-PL wzbogacaniu języka ucznia służy technika „Tropiciel słówek”. Polega ona na systematycznym objaśnianiu

Jak rozwijać
słownictwo

słownictwa, które jest dla ucznia nowe, ze szczególnym zwróceniem uwagi na terminy z różnych dziedzin wiedzy, a także słownictwo, które jest wykorzystywane przez różne dziedziny. W celu ułatwienia przyswojenia nowego słowa uczeń:

- objaśnia znaczenie, wykorzystując dostępne już słownictwo,
- korzysta z zasobów języka pierwszego,
- korzysta z zasobów innego języka obcego, który zna,
- proponuje synonimy lub antonimy,
- ilustruje słowo,
- używa go w kontekście, na przykład budując zdanie.

W dalszej części projektu, w kolejnych zdaniach ma jeszcze więcej szans na obserwacje i używanie nowo poznawanych słów.

Efektem całorocznej pracy ucznia powinien być spory słowniczek, do którego warto wracać, wzbogacając i doprecyzowując objaśnienia, które powstały na samym początku, gdy umiejętności językowe dziecka były znacznie mniejsze.

Gramatyka okazjonalna

Do czego moim uczniom potrzebna jest gramatyka?

Jaka gramatyka jest potrzebna moim uczniom?

Jakie dodatkowe umiejętności ćwiczą, przyglądając się, jak działa język?

Jednym z ważnych elementów wspomagających uczenie się drugiego języka jest gramatyka. Nie chodzi tu jednak o rozwijanie kompetencji językoznawczej, pogłębianie wiedzy o języku, ale pokazywanie, że język jest systemem, w którym określone konstrukcje pełnią wyznaczone funkcje i mają opisywalną, powtarzalną strukturę. Na wczesnym etapie edukacji nie koncentrujemy się na terminach. Jednym z celów uczenia jest pokazywanie strategii opartych na obserwacji i porównywaniu w celu zauważenia różnic i podobieństw. Nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę, że gramatyka w przypadku rozwijania pierwszego języka dziecka pełni inną funkcję niż w przypadku uczenia języka drugiego. Przede wszystkim, dobrze pokazywana gramatyka, może przyspieszyć przyswajanie języka, rozwijając jednocześnie zdolności analityczne ucznia, stwarzając okazje do dokonywania syntezy wiadomości i umiejętności, doskonaląc procesy związane z wnioskowaniem.

Podstawą „gramatyki okazjonalnej” jest w Metodzie JES-PL opisywana wcześniej metoda okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych. Gramatyczna problematyka, wokół której koncentrują się ćwiczenia, „podpowiadana” jest przez tekst – materiał wyjściowy lekcji. Konstrukcje gramatyczne, będące podstawą ćwiczeń, szczególnie często występują w proponowanych do czytania tekstach i ich nieznajomość może powodować trudności w zrozumieniu. Jednocześnie powtarzalność stwarza okazję do wielokrotnej obserwacji, pozwala pokazać, czemu dana struktura służy. „Gramatyka okazjonalna” wprowadzana jest w projektach pytaniem „Jak

działa język?”. Aktywność ucznia związana jest z uruchamianiem procesów kognitywnych, obserwacji i myślenia analitycznego, które czasem prowadzi do formułowania wniosków a zawsze do prób naśladowania konstrukcji, które to próby wspierane są poznawaniem w czasie lekcji tekstem.

W projektach znajdują się tylko odpowiedzi ćwiczeń, które można rozwijać, dodając przykłady w zależności od umiejętności, możliwości i motywacji uczących się. Tylko konkretny nauczyciel pracujący z konkretnym dzieckiem wie, ile i jakich ćwiczeń ono potrzebuje. W wielu wypadkach ćwiczenia te mają charakter językowego drylu, którego celem jest doprowadzenie do automatyzacji pewnych działań, nie pozbawionych jednak elementu świadomości. Stąd konieczność obserwowania struktur językowych, aby nie było to wyłącznie naśladowanie. Zadania zachęcają także uczniów do szukania tego, co wspólne (lub tego, co znacząco różne), do kategoryzowania i klasyfikowania (Podziel na dwie grupy; Pogrupuj wyrazy; Zaznacz, co nie pasuje), a czasem także formułowania wniosków (por. „Kto nam opowie”, część 1B, klasa 3). Perspektywa kognitywna odgrywa tu znaczącą rolę (Szymańska 2016). Pamiętamy także o postulacie L. Wygotskiego, aby zadania były wyzwaniem dla ucznia.

Językowe rusztowanie dla uczniów z doświadczeniem migracji uczących się matematyki

Dlaczego istotne jest opanowanie języka matematycznego już na poziomie A?

Ważne jest, aby uczniowie z doświadczeniem migracji uczący się języka polskiego rozumieli słownictwo matematyczne i mieli możliwość wykonywania zadań matematycznych od początku nauki języka. Kluczowe jest, aby słownictwo matematyczne było powiązane z rozumieniem znaczenia słowa w kontekście matematycznym, bo istnieje wiele słów mających specyficzne znaczenie w matematyce, np. znajdź np. rozwiązanie w matematyce ma inne znaczenie niż znajdź w języku codziennym. Uczniowie powinni uczyć się także rozumienia poleceń specyficznych dla matematyki. W podręczniku polecenia powtarzają się, pozwalając uczniom nabrać większej łatwości w ich rozumieniu. w materiałach uczymy także rozumienia języka związanego z działaniami matematycznymi, a także opisywania tych działań językiem matematycznym, rozwiązywania prostych zadań tekstowych oraz rozumienia słownictwa specjalistycznego.



Jola <u>miała</u> 1 balon.	Jola <u>dostała</u> od taty <u>jeszcze</u> 1.	Ile balonów <u>ma</u> <u>teraz</u> Jola?
1	+1	=
1+1=.....		

Odpowiedź:

Jola ma teraz balony.

Dlaczego diagramy,
tabele ułatwiają
rozumienie
problemów
matematycznych?

Istnieje powszechne przekonanie, że do wykonywania zadań matematycznych potrzebne są mniejsze kompetencje językowe. Jednak do wykonywania zadań matematycznych potrzebne są kompetencje językowe związane zarówno z językiem ogólnym jak i z językiem specjalistycznym. Uczniowie z doświadczeniem migracji lepiej rozwiązują zadania matematyczne, także na testach, jeżeli zostały one przygotowane, czyli uproszczone, oczywiście przy założeniu, że to uproszczenie nie zmienia treści i nie eliminuje słownictwa specjalistycznego.

Co robią dzieci na rysunku?

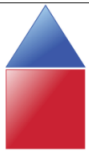
Dzieci mierzą i porównują długości.

Parapet jest dłuższy od pudełka.

dłuższy	_____
krótszy	_____

Nauczyciele, w trakcie nauczania treści matematycznych, powinni pamiętać o regułach związanych z procesem uczenia się języka edukacji szkolnej, o konieczności budowania rusztowania, ułatwiającego posługiwanie się nowym językiem. W trakcie zajęć pomagamy uczniom w budowaniu ich kompetencji językowych, stopniujemy trudności: najpierw podajemy model językowy a następnie uczniowie na jego podstawie sami konstruują swoje odpowiedzi. Wykorzystujemy ilustracje, diagramy, rysunki pomocnicze do wsparcia rozumienia problemu.

Jakie inne strategie mógłabym/mógłbym zastosować, aby wspomóc proces rozumienia na zajęciach z matematyki?

		
Kuba miał domek z 2 klocków.	Dołożył jeszcze 1 klocek. Powstała rakietą	Ile klocków ma w rakiecie Kuba?

Odpowiedź:

Zachęcamy uczniów do pokazania, czy zrozumieli zadanie. Nie zawsze jest to możliwe przy pomocy słów. Jedną ze strategii skutecznych w takim przypadku jest prośba o narysowanie tego, co zrozumieli. Proponujemy, aby uczniowie uczyli się na pamięć całych sekwencji, zdań. Operowanie nimi ułatwia posługiwanie się nowym językiem.

Oto kilka przydatnych strategii, wspomagających rozwijanie umiejętności matematycznych w klasach przygotowawczych:

- Pokazujemy, że język jest polisemiczny. Uwrażliwia to uczniów na fakt, że te same słowa mogą mieć to samo znaczenie.
- Zachęcamy uczniów do wzajemnej pomocy, także w ich języku pierwszym. Ważne jest, aby uczeń zrozumiał to, czego chcemy go nauczyć. Pamiętamy, że wzajemne uczenie się uczniów przynosi znakomite rezultaty.
- Wykorzystujemy na lekcjach ilustracje, diagramy, tabele, rysunki – wszystko to, co może ułatwić rozumienie. Zachęcamy do opisywania nowych terminów własnymi słowami lub odwoływania się do języka pierwszego ucznia. „Tropiciel słówek” będzie

przydatny do budowania kompetencji językowych w zakresie słownictwa.

- Już w trakcie przygotowania do lekcji identyfikujemy kluczowe słownictwo oraz przygotowujemy procedurę jego wprowadzania.
- Upraszczamy zadania matematyczne. Powinny być one pojedyncze lub złożone, ale o prostej konstrukcji.
- Upraszczamy komunikację w trakcie lekcji. Trzymamy się tych samych poleceń czy konstrukcji językowych. Nie podajemy alternatywnych form językowych, bo to utrudnia proces uczenia się języka na etapie początkowym.
- Budujemy rusztowania językowe, aby ułatwić uczniom rozumienie tekstów, zadań i poleceń.
- Odwołujemy się do prostych przykładów z życia codziennego – ta strategia będzie pomocna szczególnie w przypadku uczniów dwujęzycznych.
- Proponujemy uczniom ilustrowanie zadań matematycznych. Zachęcamy ich do narysowania tego, co zrozumieli w zadaniu. Sami uczymy uczniów, jak to robić.
- Uczymy, jak czytać symbole matematyczne czy zapis matematyczny. Zapisujemy je na tablicy i zalecamy uczniom, aby zapisali całe zdania do zeszytu. Pomagamy uczniom wyuczyć się ich na pamięć.
- Zapisujemy na tablicy modelowe zdania. Pomagamy uczniom wyuczyć się ich na pamięć.
- Zachęcamy uczniów do pracy wspólnej, do współpracy.
- Wykorzystujemy zabawy matematyczne, także te dostępne online. Będą wzmacniały motywację uczniów.

Sukcesy matematyczne mogą być motywujące dla uczniów do nauki szkolnej w ogóle.

Rozwijanie sprawności językowych

Dlaczego uczyć mówienia, pisanie, czytania ze zrozumieniem?

Materiały, które proponujemy uczniom i nauczycielom w publikacji „W polskiej szkole” mają na celu wspieranie rozwoju językowego uczniów z doświadczeniem migracji i przygotowanie ich do komunikacji w kontekście szkolnym. Z perspektywy glottodydaktyki znajomość języka oceniamy często na podstawie umiejętności mówienia, a postępy w nauce języka przez pryzmat tej umiejętności. Mówienie jest jedną z najważniejszych sprawności językowych, ponieważ jest to najbardziej naturalna dla człowieka forma ekspresji. Ważne jest zatem, aby uczący się języka polskiego jako obcego/ drugiego opanował ją w stopniu pozwalającym na skuteczną komunikację już na podstawowym poziomie językowym. Jednak w kontekście nauki szkolnej równie ważną umiejętnością językową będzie czytanie ze zrozumieniem oraz pisanie. Z tego powodu w naszych materiałach znajdują się propozycje ćwiczeń, które rozwijają wszystkie sprawności językowe ze szczególnym uwzględnieniem tych, które dominują w procesie uczenia się formalnego: czytanie ze zrozumieniem, pisanie oraz mówienie i rozmawianie.

Jak i kiedy mogę

W zadaniach przygotowanych dla ucznia znajdują się także ćwiczenia z zakresu mediacji. W trakcie nauki dochodzi bowiem do negocjowania znaczeń. Odwołujemy się do wiedzy ucznia związanej z jego językiem pierwszym. Jak wskazuje K. Błeszyńska „zbiorowości heterogeniczne kulturowo cechuje wielość i niejednoznaczność współwystępujących kodów,

wykorzystać
pierwszy język
mojego ucznia?

stylów i konwencji komunikacyjnych. Kulturowa tożsamość ich przedstawicieli ma charakter złożony, a dokonujące się w kolejnych pokoleniach procesy hybrydyzacji kulturowej i asymilacji sprawiają, iż reprezentanci tej samej grupy etnicznej mogą posługiwać się zróżnicowanymi kodami i odwoływać do odmiennych systemów aksjonormatywnych i światopoglądowych” (Błęszyńska, 2013,146). Dlatego tak nauczyciel jak i uczący się z doświadczeniem migracji muszą uruchamiać w trakcie komunikacji liczne strategie mediacyjne, które ułatwiają porozumiewanie się w nowym języku i w nowym dla ucznia kontekście kulturowym.

Co wpływa na
umiejętność
mówienia w języku
obcym?

Produkcja - mówienie, rozmawianie

Umiejętność mówienia w języku obcym/drugim zależy od wielu czynników:

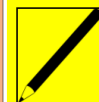
- Umiejętności oceny sytuacji komunikacji językowej: kiedy konieczna jest precyzja wypowiedzi, a kiedy można sobie pozwolić na większą swobodę.
- Umiejętności używania słów w dobrym znaczeniu i w odpowiednim porządku a także poprawnej wymowy (nie zaburzającej komunikacji).
- Umiejętność dobrania odpowiedniego do interlokutora rejestru językowego.
- Znajomość zasad społecznych i kulturowych.

W materiałach proponujemy rozwijanie umiejętności mówienia i rozmawiania w wielu sytuacjach edukacyjnych. Często mówienie występuje jako ćwiczenia związane z rozumieniem tekstu. Pod tekstem znajdują się obowiązkowo zadania dla uczniów. Wiele z nich polega na odpowiedzi na pytanie na podstawie tekstu lub zadanie zareagowania i porozmawiania z innym uczniem lub nauczycielem.

1. Dlaczego Tomek bał się pajaków?
 2. Jaki był pajak Pędzistał?
 3. Co robił Tomek, gdy się bał?
- Znajdź zdanie w tekście i przepisz je.

.....

.....



Proponujemy także wiele zadań z pisania jako sprawdzenie, czego nauczyli się uczniowie na lekcji.

Pomyśl, powiedz i napisz, czym różni się Polska od twojego kraju lub kraju, z którego przyjechałeś/przyjechałaś.

W Polsce	W



Powiedz, co się dzieje, gdy jesteś chory/ chora?

Boli mnie głowa.
Boli mnie gardło.

Mam katar.
Mam temperaturę.
Mam kaszel.

Leżę w łóżku.
Nie chodzę do szkoły.
Nie wychodzę na dwór.
Czytam w łóżku książki.
Zażywam lekarstwa.
Piję syrop.
Piję sok malinowy.

Zadania te powinny być zrealizowane na lekcji. Nigdy nie powinny być zadawane do samodzielnego wykonania w domu.

Kilka wskazówek

- Ucz strategii kompensacyjnych. Ułatwi to uczniom komunikację, gdy zabraknie słów lub wystąpi problem ze strukturą. W ten sposób można też pokazać rozmówcy, że pojawił się problem ze zrozumieniem wypowiedzi, np.:
 - *Czy mogę prosić o powtórzenie?*
 - *Czy możesz powtórzyć?*
 - *Czy możesz mówić wolniej?*

Jak mogę wspierać uczniów w sytuacjach trudnych?

- *Czy dobrze zrozumiałem/zrozumiałam: ?*
- *To jest takie coś/Jak nazywa się takie coś*
- *Jak powiesz po polsku, gdy ...*
- Ułatwiał wypowiedzi poprzez uczenie uczniów na pamięć całych zdań, gotowych odpowiedzi.
- Korzystaj z rusztowania – ułatwi ono wypowiedź: podawaj słownictwo, struktury, pokazuj modele.
- Buduj pewność wypowiedzi u uczniów poprzez uczenie ich na pamięć całych zdań, zwrotów, głośne czytanie.

Pisanie

Osiągnięcie sprawności w pisaniu nie jest łatwym zadaniem. Opanowanie języka pisanego jest często trudne dla polskich uczniów i pozostaje bardzo dużym wyzwaniem dla uczniów z doświadczeniem migracji. Dotyczy to zarówno uczniów cudzoziemskich jak i dzieci polskich przybywających do polskiej szkoły z innych krajów. Dlatego w naszych materiałach dużo jest ćwiczeń rozwijających tę sprawność.

Staraliśmy się, aby w każdej lekcji znalazły się ćwiczenia z pisania. Zadania mają różny stopień trudności i każde z nich zawiera elementy budowania rusztowania wspierającego ucznia w trakcie wykonywania zadania. Podajemy modele wypowiedzi pisemnych, teksty do uzupełnienia wyrazami pod tekstem lub wyrazami z tekstu do przeczytania.

Zaplanuj inne wydarzenie, na przykład
 wyjście  do kina,  do teatru, 
 na basen,  wycieczkę w góry

Kto?	Dokąd?	Kiedy?	W jakim celu?	Co zabieramy?
<i>Ja i tata</i>	<i>do kina</i>	<i>w sobotę</i>	<i>Chcemy zobaczyć film o dinozaurach.</i>	<i>Wodę mineralną.</i>

Napisz tekst na podstawie tabelki

Przykład

*Ja i tata planujemy pójść do kina w sobotę. Chcemy zobaczyć film o dinozaurach.
 Wkładamy do plecaka wodę mineralną.*

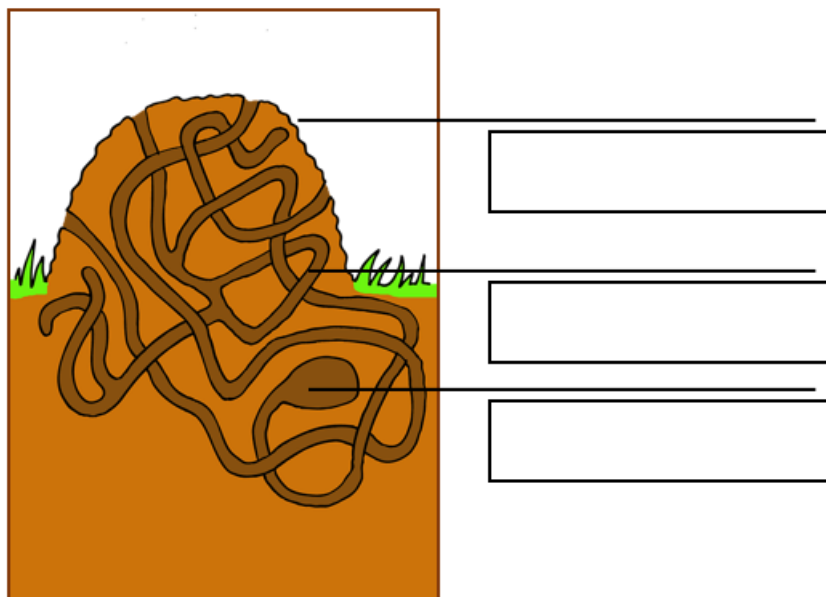
(kto?) |..... planujemy (co?).....

(kiedy?)

(w jakim celu?) Chcemy

(co wkładamy do plecaka?)

Podpisz rysunek i uzupełnij brakujące nazwy



To jest

Uzupełnij zdanie

Mrówki budują gniazda. Gniazda mają:

.....
.....

Proponujemy, aby nauczyciel dostosowywał te zadania do możliwości ucznia. Bardziej lub mniej wspierał i pomagał w trakcie wykonywania zadań.

Zdajemy sobie sprawę, że niektóre zadania, szczególnie te w klasie pierwszej, mogą być trudne dla uczniów zaczynających naukę od zera, słabo piszących lub piszących innym alfabetem, a także dla tych, których język pierwszy nie jest językiem słowiańskim. Nauczyciel może je pominąć lub

zapropnować w ich miejsce prostsze ćwiczenia. Muszą one jednak zawsze bazować na modelu, który ułatwia wykonanie zadania pisemnego.

Kilka wskazówek

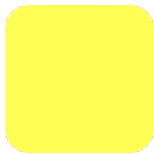
- Uczniowie początkujący mają ograniczone słownictwo – budowanie zadania pisemnego może się opierać tylko na tym, co uczeń poznał w trakcie swoich lekcji.
- Początkowo uczniowie będą mieli tendencję do pisania tak jak mówią. Koryguj te wypowiedzi pisemne, proponuj zmiany. Ułatwi to uczniom opanowanie języka edukacji szkolnej.
- Przygotowuj uczniów do zadań pisemnych: twórz „szkielet” zadania, podpowiadaj słownictwo, całe zdania i struktury. **Buduj rusztowanie do zadania.**
- Pokazuj całe modele zadania. Zachęcaj do ich głośnego przeczytania.
- Zachęcaj do przeczytania na głos napisanego przez uczniów zadania.
- Pisanie dotyczące tekstów literackich jest trudniejsze niż pisanie tekstów związanych z codziennym doświadczeniem ucznia

Nauczyciel uczący uczniów z doświadczeniem migracji powinien mieć wobec nich wysokie oczekiwania i powinien poprzez solidne budowanie rusztowania wspierać ich w opanowywaniu tej trudnej sprawności jaką jest pisanie.

Przewodnik po przewodniku

Dla lepszej i szybszej orientacji w materiałach wprowadzone zostały znaki ikoniczne i barwy, które mają swoje konkretne znaczenie.

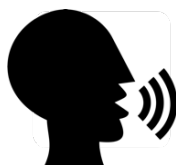
Kolory

	tekst uproszczony względem propozycji z podręczników dla klas I-III; w tekście materiał słownikowy oznaczony kolorem zielonym, a gramatyczny kolorem niebieskim
	słownictwo do wyjaśnienia; ćwiczenia, których głównym celem jest opanowanie znaczenia nowych słów
	ćwiczenia wspomagające i sprawdzające rozumienie tekstu
	obserwacja konstrukcji gramatycznych, bez konieczności wprowadzania terminów z gramatyki opisowej; ćwiczenia nastawione na automatyzację tworzenia obserwowanych konstrukcji
	samodzielne lub pod kierunkiem nauczyciela próby konstruowania wypowiedzi ustnej lub pisemnej

Ikony



samodzielne czytanie tekstu; słuchanie tekstu czytanego



ćwiczenia w mówieniu



ćwiczenia wymagające większego zaangażowania poznawczego, analizowania, przekształcania, kategoryzowania, szukania podobieństw i różnic, wnioskowania, używania poznawanej wiedzy w nowym kontekście, reorganizacji posiadanej wiedzy i doświadczenia



uzupełnianie, przepisywanie, ćwiczenia zorientowane na budowanie wypowiedzi pisemnej



celowa obserwacja przykładów



rozwijanie myślenia matematycznego



znak ten przypomina, że problematyka była już omawiana, można wrócić do wcześniej wykonanych ćwiczeń lub wykorzystać je w tym projekcie

O czym warto pamiętać

1. Zadania w każdym projekcie są ułożone w kolejności od tekstu do produkcji.
2. Nie w każdym projekcie występują wszystkie elementy (czytanie, rozumienie, słownictwo, gramatyka, produkcja).
3. Kolejność działań jest tylko pozornie narzucona.
4. Nauczyciel może w pewnym zakresie dowolnie układać karty pracy, np. zacząć od objaśnienia słownictwa lub obserwacji konstrukcji gramatycznych, aby przygotować ucznia do kontaktu z tekstem.
5. Możliwe jest wykorzystanie kart dotyczących gramatyki (fioletowy margines) w kontekście innego tekstu, w którym występuje podobny problem językowy lub poza tekstem, jeśli nauczyciel zauważy indywidualne problemy ucznia.
6. W związku z potrzebami konkretnego ucznia przykłady można/trzeba powielać.
7. Nie zaleca się wprowadzania na lekcji więcej niż pięciu nowych słówek.
8. W niektórych projektach słowa do objaśnienia są wskazane, w niektórych uczeń sam wybiera słowa, których nie zna, zawsze jednak dzieje się to pod kierunkiem nauczyciela, który diagnozuje potrzeby ucznia.
9. Na wybór słów do objaśnienia ma wpływ ich przynależność do słownictwa specjalistycznego.
10. Warto odwoływać się do pierwszego języka ucznia, a także do innych języków, które uczeń i nauczyciel znają.
11. Warto wykorzystywać doświadczenia ucznia, tworzyć sytuacje, w których może on wykorzystać, zestawić, zaprezentować informacje związane z jego rodzimą kulturą i językiem.
12. Miejsca pozostawione do uzupełnienia traktować trzeba umownie, a ich wypełnienie uzależniać od możliwości uczących się.
13. Materiały pomyślane zostały jako karty pracy, z którymi może pracować uczeń z doświadczeniem migracji w rodzinie w tym samym czasie, kiedy jego koleżanki i koledzy z klasy pracują z podręcznikiem.
14. Materiały mogą też być wykorzystywane na zajęciach dodatkowych oraz w oddziałach przygotowawczych.

Bibliografia

Błęszyńska K. (2013). Obywatele drugiej kategorii. O strategiach konstruowania tożsamości w warunkach deprecjacji grupowej [w:] L. Dyczewski, K. Jurek (red.) Tożsamość w wielokulturowym kontekście; Lublin, Warszawa: Wydawnictwo KUL, Centrum Europejskie Natolin.

Craik F., Lockhart R.S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. „Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior” 1972, nr 11, s. 671-684.

Cummins J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction w: Street, B. & Hornberger, N. H. (Eds.) Encyclopaedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy. (pp. 71-83). New York: Springer Science + Business Media LLC.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Handbook of self-determination research. University Rochester Press.

Dyduchowa A. (1988). Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

Gibbons P. (2002). Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth: Heinemann.

Lasota I. (2007). Tępis-ek w szkole, czyli jak i po co bawić się z dziećmi w teatr. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.

Lesaux, N.K. et al. (2006). Development of literacy of language minority learners. In D. L. August & T. Shanahan (Eds.) Developing literacy in a second language: Report of the National Literacy Panel. (s. 75-122). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Marzano R.J., Pickering D.J (2005). Building Academic Vocabulary. Teacher's Manual. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Szymańska M. (2016). Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Wygotski L.S. (1989). Myślenie i mowa. Warszawa: PIW.