

Metoda JES – PL

Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji

MAŁGORZATA PAMUŁA-
-BEHRENS,
MARTA SZYMAŃSKA

Edukacja polska stoi wobec wyzwania zapewnienia wsparcia szkołom i udzielenia pomocy uczniom z doświadczeniem migracji, bo uczniów tych każdego roku przybywa. W ostatnich pięciu latach ich liczba wzrosła pięciokrotnie. Warunkiem dobrej integracji i sukcesu ekonomicznego zarówno osób przyjeżdżających, jak i społeczeństwa przyjmującego jest dobrej jakości edukacja włączająca, oparta na solidnej znajomości języka i kultury kraju przyjmującego oraz na szacunku dla osób przybywających.

Raport OECD „La résilience des élèves issues de l’immigration: Les facteurs qui déterminent le bien-être”, opublikowany w lutym 2018 roku, wyraźnie wskazuje, że bariery językowe są najistotniejszymi przeszkodami w osiągnięciu sukcesu społecznego uczniów z doświadczeniem migracji. W niniejszym tekście przedstawiamy nasze refleksje na temat pracy z uczniami z doświadczeniem migracji, a także prezentujemy materiały edukacyjne *W polskiej szkole*¹, które powstały na zamówienie Ministerstwa Edukacji Narodowej w ramach projektu mającego na celu wspieranie uczniów cudzoziemskich oraz szkół prowadzących oddziały przygotowawcze.

Jaki jest sens w zajmowaniu się rozwijaniem języka ucznia? Bez znajomości języka lub w sytuacji gdy poziom jego opanowania jest niski, łatwo o niską samoocenę, frustrację, rozczarowanie, niezrozumienie. Dlatego tak ważna jest celowa i zaplanowana praca nad kompetencjami językowymi, szczególnie tymi związanymi z używaniem języka zarówno w jego odmianie mówionej, jak i pisanej. Takiego wsparcia przede wszystkim potrzebują uczniowie z doświadczeniem migracji w środowisku zinstytucjonalizowanej edukacji. 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 język jako struktura (szczególnie w przypadku dzieci z doświadczeniem migracji), ale przede wszystkim język jako narzędzie umożliwiające poznawanie świata i nawiązywanie z nim relacji. Ważnym aspektem rozwijania języka w sytuacji szkolnej jest budowanie podstaw do poznawania, rozumienia i używania tekstów specjalistycznych odnoszących się do przedmiotów szkolnych silnie powiązanych z dziedzinami

1 *W polskiej szkole. Wspieranie uczniów cudzoziemskich oraz szkół prowadzących oddziały przygotowawcze (materiały i szkolenia)*. Projekt współfinansowany jest przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach umowy nr MEN/2017/DSWM/1296. Materiały do pobrania na stronie <http://fundacjareja.eu/w-polskiej-szkole/>.

wiedzy, z ich charakterystyczną terminologią, odbiegającą od codziennej, nawet starannej polszczyzny. Trzeba pamiętać, że język w sytuacji szkolnej z jednej strony jest przedmiotem poznania, a z drugiej – umożliwia uczenie się i prezentowanie tego, czego się nauczyliśmy. Szkolna edukacja językowa powinna zatem umożliwiać uczniom pokonanie kolejnych barier i przejście od 1) konstruowania wypowiedzi dotyczącej wiedzy zdroworozsądkowej z użyciem języka komunikacji do 2) budowania wypowiedzi dotyczącej wiedzy zdroworozsądkowej w sposób bardziej abstrakcyjny, a w języku „szkolnym”, i w końcu do 3) konstruowania wypowiedzi na temat poznanych wiadomości w języku specjalistycznym (Halliday 1993).

Metoda JES-PL – podstawy teoretyczne

Metoda JES-PL opiera się na sześciu filarach teoretycznych:

- koncepcji języka edukacji szkolnej (Schlepppegrell 2004, 2010; Zwiers, Pamuła-Behrens 2018);
- teorii akwizycji języka drugiego (Cummins 1979, 1989);
- metody kształcenia sprawności językowej (Dyduchowa 1988);
- teorii przetwarzania informacji w procesie uczenia się (Craik, Lockhard 1972);
- strategicznego uczenia języka poprzez budowanie „rusztowania” (Gibbons 2002, Wygotski 1989);
- teorii samoukierunkowania (Deci i Ryan 2002).

Język edukacji szkolnej

Metoda JES-PL ma na celu wspieranie budowania i rozwijania umiejętności językowych, a także komunikacyjnych u uczniów z doświadczeniem migracji w rodzinie, przede wszystkim w zakresie języka edukacji szkolnej (JES). Język edukacji szkolnej to język, którym uczniowie posługują się w szkole do zdobywania wiedzy i umiejętności (Schlepppegrell 2004, 2010; Zwiers 2014, Pamuła-Behrens 2018). Dzięki nauce języka uczniowie z doświadczeniem migracji rozwijają swoje kompetencje komunikacyjne, które wykorzystują zarówno w szkole, jak i poza nią, 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 w czasie nauki języka polskiego w szkole muszą poznawać język edukacji szkolnej, czyli język, jakim napisane są podręczniki szkolne oraz język, jaki jest wymagany do tworzenia tekstów pisanych, zatem język w swoistym rejestrze stylowym. Uczący się muszą też umieć czytać teksty specjalistyczne.

Akwizycja języka drugiego

Dzieci z doświadczeniem migracji, które trafiają do polskich szkół, w różnym stopniu znają język polski. Mają one bardzo różne doświadczenia nie tylko językowe, ale także edukacyjne i migracyjne. Z tego potrzebują zindywidualizowanego toku uczenia się języka polskiego. Poniższa tabela przedstawia uszczegółowienie tego problemu.

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.

Akwizycja języka drugiego jest procesem długotrwałym i można w nim wyodrębnić sześć etapów

1. **Etap przygotowawczy.**
2. **Etap słów i zdań.**
3. **Etap komunikacji podstawowej.**
4. **Etap początkowej płynności i poprawności językowej.**
5. **Etap doskonalenia płynności i poprawności językowej.**
6. **Etap płynności i poprawności językowej.**

Na szczególną uwagę zasługuje etap pierwszy nazywany także okresem ciszy. To czas, w którym uczeń poznaje nowy język, ale jeszcze w nim nie mówi. Okres ten może trwać nawet do 6 miesięcy. Jego długość zależy od czynników indywidualnych związanych z samym uczącym się oraz od środowiska, w którym odbywa się nauka nowego języka. Każda faza wymaga od nauczyciela doboru odpowiednich strategii, aby wesprzeć ucznia zarówno w zakresie odkrywania języka, jak i poznawania nowych treści.

W metodzie JES-PL, ze względu na to, że koncentrujemy się na budowaniu kompetencji językowych w języku

DOŚWIADCZENIE MIGRACJI	ZNAJOMOŚĆ JĘZYKA POLSKIEGO	ZAKRES WSPARCIA JĘZYKOWEGO
dzieci emigrantów urodzone za granicą	brak znajomości lub bardzo słaba znajomość	język komunikacji i równoległe
	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

edukacji szkolnej, rozwijamy u uczniów z doświadczeniem migracji w rodzinie przede wszystkim zaawansowany poznawczo język edukacji szkolnej (Cognitive Academic Language Proficiency – CALP) (Cummins 1984). Podstawowy system komunikacji interpersonalnej (Basic Interpersonal Communicative Skills – BICS) uczniowie opanują szybciej, przede wszystkim z pomocą środowiska rówieśniczego. Zaawansowany kognitywnie język edukacji szkolnej wymaga ze strony ucznia dużego 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. Polscy uczniowie także uczą się w szkole tego języka, ale, z oczywistych powodów, przychodzi im to znacznie łatwiej. Uczniowie z doświadczeniem migracji potrzebują około dwóch lat na opanowanie podstawowej komunikacji, ale aż pięciu do siedmiu lat, aby opanować język edukacji szkolnej (Cummins 2008). Długość tego okresu, jak pokazują badania prowadzone za granicą², zależy także od poziomu wykształcenia rodziców, statusu społeczno-ekonomicznego rodziny, poziomu znajomości języka pierwszego uczącego się oraz podobieństwa języka pierwszego do języka edukacji szkolnej. W Polsce brak jest podobnych badań, możemy jednak przypuszczać, że czas ten będzie podobny.

Metody kształcenia sprawności językowej (Dyduchowa)

Rozwijanie sprawności językowej uczniów, tak w mowie, jak 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 sformułowała przejrzysty katalog metod (Dyduchowa 1988), które służą budowaniu kompetencji tekstotwórczej, ale można je z powodzeniem stosować w procesie 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 języka drugiego świadomość powtarzalności struktur językowych i ich funkcji w tekście jest ważnym wsparciem w procesie nabywania nowego języka. Dyduchowa wyróżniła i szczegółowo opisała pięć metod kształcenia sprawności językowej.

Klasyfikacji towarzyszy schemat, który obrazuje relacje między poszczególnymi metodami:



Z punktu widzenia metody JES-PL ważne są dwie z tych metod: metoda analizy i twórczego naśladowania wzorów i metoda okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych. Pierwsza służy wspieraniu ucznia w procesie budowania własnej, poddanej regułom gatunkowym, wypowiedzi pisemnej, a także ustnej. Druga odnosi się do wyposażania uczniów w podstawową, powiązaną z kształconą formą wypowiedzi, wiedzą o strukturze języka, przy czym w przypadku dzieci w młodszym wieku szkolnym, przede wszystkim tych, dla których język polski nie jest językiem pierwszym, określenia „wiedza” nie należy demonizować.

Teoria przetwarzania informacji w procesie uczenia się (Craig, Lockhard)

Jak wynika z badań, efektywność nauczania/uczenia się zależy od trzech czynników: motywacji, czasu poświęconego danemu 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, naj płytszym 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

2 Por. D. August, T. Shanahan (2006); D. August, T. Shanahan (2008); P. Gandara, J. Maxwell-Jolly, A. Driscoll, (2005); J.Ch. Rafoni (2007); C. Snow, P. Uccelli (2009).

przetwarzania mogą polegać na przykład na wypełnianiu luk czy wybieraniu właściwego słownictwa. Trzeci poziom przetwarzania zmusza do aktywizacji wiedzy już posiadanej, wykorzystywania jej w nowym kontekście, reorganizowania i przetwarzania, pozwalając jednocześnie na trwałe zapisanie w pamięci bez konieczności nużącego powtarzania.

Strategiczne rozwijanie język – budowanie „rusztowania”

Początkowo termin „rusztowanie” (scaffolding) był używany w kontekście wspierania wczesnego rozwoju języka dziecka przez rodziców. 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 1974:19). W klasie przez „rusztowanie” będziemy rozumieli tymczasowe, ale niezbędne towarzyszenie nauczyciela, które wspomaga uczących się w prawidłowym wykonywaniu zadań (Maybin, Mercer i Stierer 1992:186). „Rusztowanie” jest więc tymczasową pomocą, dzięki której nauczyciel pomaga uczniom dowiedzieć się, w jaki sposób wykonać zadanie, aby mogli oni później wykonać je samodzielnie. Takie działanie zorientowane jest na przyszłość ucznia i ma na celu zwiększenie jego autonomii.

U podstaw takiego myślenia o nauczaniu leży twierdzenie Lwa Wygotskiego, który uważał, że powinno ono 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

Motywacja jest kluczem do sukcesu w procesie uczenia się języka. Spośród wielu teorii motywacji jako fundament naszej koncepcji wybrałyśmy teorię samostanowienia E. Deci i R. Ryana (2002). Jest ona w naszej opinii najbardziej adekwatna i najlepiej nadaje się do zastosowania w kontekście uczenia języka uczniów z doświadczeniem migracji metodą JES-PL. Deci i Ryan (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 staramy się, aby były respektowane trzy potrzeby uczącego się: 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

KROK 1. DIAGNOZA

Pierwszym wyzwaniem, jakie stoi przed dyrekcją szkoły przyjmującej ucznia/uczennicę z doświadczeniem migracji oraz nauczycielami, którzy będą z nim/nią pracować, 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. W diagnozie warto 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. Do postawienia diagnozy potrzebne są informacje dotyczące dotychczasowego przebiegu nauki szkolnej dziecka, ewentualne problemy w zakresie uczenia się, warunki do nauki, jakie dziecko ma w domu lub ośrodku, informacja, czy dziecko będzie uczestniczyło w lekcjach religii, umiejętność komunikowania się w języku pierwszym, umiejętność czytania w języku pierwszym (lub w innym języku), a także inne problemy dotyczące na przykład zdrowia dziecka.

KROK 2. ADAPTACJA 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. Przygotowanie ich w specjalny sposób ułatwia uczącym się dostęp do wiedzy i będzie budowało językowe umiejętności uczniów, płynność i poprawność językową wypowiedzi. Przygotowanie tekstu przebiega w trzech etapach I. Przygotowanie – zanim tekst zostanie uproszczony, trzeba odpowiedzieć sobie na kilka pytań i wykonać czynności wstępne:

1. Przeczytać uważnie tekst, zwracając uwagę nie tylko na jego znaczenie, ale przede wszystkim na słownictwo, formy gramatyczne i struktury składniowe.
 2. Zdecydować, czego dzięki tekstowi ma się nauczyć uczeń/uczennica (wskazówki są dostępne w przewodniku do podręcznika; wskazówkami mogą być też pytania/zadania pod tekstem).
 3. Podkreślić wszystkie wyrazy specjalistyczne ważne dla danego tekstu (wyrazy specjalistyczne z perspektywy jednego przedmiotu/wielu przedmiotów).
 4. Podkreślić wyrazy o wysokiej frekwencji.
 5. Podkreślić związki frazeologiczne istotne dla tekstu i zdecydować, czy chce się ich nauczyć (czasem warto uprościć frazeologię stałą, gdyż bywa zbyt trudna ze względu na metaforyczność).
 6. Odnaleźć konstrukcje gramatyczne typowe dla tekstu i zdecydować, które z nich wykorzystać w gramatyce okazjonalnej.
- II. Upraszczanie tekstu – opracowanie nowego tekstu z zachowaniem wszystkich podkreślonych elementów. Ważne jest, aby budować zdania pojedyncze, sprawdzać, czy konstrukcje gramatyczne się powtarzają, oraz czy użyte formy są spójne z przyjętą koncepcją.
- III. Materiały pomocnicze: uproszczony tekst należy obudować ilustracjami, wykresami, tabelami.

KROK 3. SYSTEMATYCZNE BUDOWANIE SŁOWNIKA

Kolejnym elementem prezentowanej metody jest stałe i systematyczne rozwijanie języka ucznia poprzez wzbogacanie słownictwa, w szczególności słownictwa specjalistycznego. Badania pokazują jednoznacznie, że systematyczne uczenie słownictwa znacząco wpływa na poziom opanowania języka (Marzano, Pickering 2005; Seretny 2015, Nation 2008). W kontekście edukacji szkolnej szczególnie rolę odgrywa język specjalistyczny. Dostęp do wiedzy jest możliwy wtedy, gdy uczeń rozumie tekst, który czyta, i potrafi pokazać za pomocą języka, czego się nauczył. Wsparciem w uczeniu się jest wiedza ogólna uczącego się, która jest punktem wyjścia do rozwijania języka edukacji szkolnej. Wielu uczniów tę ogólną wiedzę wnosi z domu – dzięki podróżom, kontaktom z różnymi kulturami, ale także dzięki uczestnictwu w rozmowach w domu. Jednak w przypadku uczniów z doświadczeniem migracji posiadana wiedza ogólna może nie 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 słownictwa, które jest dla ucznia nowe, ze szczególnym zwróceniem uwagi na terminy z różnych dziedzin wiedzy, a także słownictwo, które jest stosowane w różnych dziedzinach.

Gramatyka okazjonalna

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. Jednym ze sposobów uczenia jest wykorzystanie strategii opartych na obserwacji i porównywaniu w celu zauważenia różnic i podobieństw. Przede wszystkim, dobrze objaśniana gramatyka może przyspieszyć przyswajanie języka, rozwijając jednocześnie zdolności analityczne ucznia, stwarzając okazje do dokonywania syntezy wiadomości i umiejętności i wpływając na doskonalenie procesów związanych z wnioskowaniem.

Podstawą „gramatyki okazjonalnej” jest w metodzie JES-PL, wspomniana już wcześniej, metoda okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych. Problematyka gramatyczna, 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 nieznanostwo może powodować trudności w zrozumieniu tych tekstów. 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, co czasem prowadzi do formułowania wniosków, a zawsze do prób naśladowania konstrukcji, które to próby wspomagane są poznawaniem w czasie lekcji tekstem.

W wielu wypadkach ćwiczenia te mają charakter drylu językowego, którego celem jest doprowadzenie do automatyzacji pewnych działań, niepozabawionych jednak udziału 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. Perspektywa kognitywna odgrywa tu znaczącą rolę (Szymańska 2016).

Zakończenie

Zaprezentowana metoda ma zapewnić uczniom z doświadczeniem migracji wysokiej jakości edukację opartą nie tylko na poznawaniu języka kraju przyjmującego, ale także zdobywaniu nowej wiedzy i umiejętności szkolnych poprzez język, który do tej rzeczywistości przystaje. Dzięki zaplanowanej, celowej nauce języka edukacji szkolnej uczeń nie tylko ma większą szansę na przyswojenie nowej wiedzy, ale także na jej zaprezentowanie w kontekście szkolnym. Metoda JES – PL została wykorzystana do skonstruowania materiałów w polskiej szkole wspierających uczniów z doświadczeniem migracji, uczących się w klasach ogólnych oraz oddziałach przygotowawczych w młodszych klasach szkoły podstawowej. Nauczyciele i uczniowie otrzymali kompletny zestaw pomocy do pracy. Materiały, zrealizowane na zamówienie Ministerstwa Edukacji Narodowej, są bezpłatne i ogólnodostępne.

BIBLIOGRAFIA:

- August, D., Shanahan, T. (2006) *Developing Literacy in Second-Language Learners*. Washington DC: Lawrence Erlbaum Associates and the Center for Applied Linguistics.
- August, D., Shanahan, T. (2008) *Developing Reading and Writing in Second-Language Learners*. Routledge.
- Bruner, J. (1974) *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa: PIW.
- Craik, F., Lockhart, R.S. (1972) Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 11, s. 671-684.
- Cummins, J. (2008) BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. W: B. Street, N. H. Hornberger (red.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Vol. 2: Literacy, New York, s. 71-83.
- 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.
- Fillmor Wong L., Snow, C. E, *What Teachers Need to Know about Language*. <https://eric.ed.gov/?id=ED444379> pdf.
- Gandara P., Maxwell-Jolly J., Driscoll A. (2005) *Listening to Teachers of English Language Learners: A Survey of California Teachers' Challenges, Experiences, and Professional Development Needs*, University of California. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491701.pdf>;
- Rafoni J.Ch. (2007) *Apprendre à lire en français langue seconde*, L'Harmattan.
- Gibbons P. (2002) *Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream*

Classroom. Portsmouth: Hainemann.

- Halliday, M.A.K. (1993) Towards a language-based theory of learning. *Linguistic and Education*, 5 (2), 93-116.
- Marzano, R.J., Pickering D.J (2005) *Building Academic Vocabulary. Teacher's Manual*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maybin, J., Mercer, N., Stierer B. (1992) 'Scaffolding': learning in the classroom. W: Norman K. (red.) *Thinking Voices: The work of the National Oracy Project*. London: Hodder & Stoughton, s. 186-195.
- Nation, I.S.P. (2008) *Teaching vocabulary strategies and technics*. Boston: Heinle.
- OECD (2018), *La résilience des élèves issus de l'immigration (Version abrégée): Les facteurs qui déterminent le bien-être, Examens de l'OCDE sur la formation des migrants*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264085336-fr>.
- Pamuła-Behrens M. (2018) *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, *Postscriptum Polonistyczne – w druku*.
- Seretny, A. (2015) *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Snow C., Uccelli P. (2009) The challenge of academic language. W: D.R. Olson, N. Torrance (red.) *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge University Press., s. 112-133.
- 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.
- Zwiers J. (2014) *Building Academic Language*. San Francisco: Jossey-Bass.

DR HAB. PROF. UP MAŁGORZATA PAMUŁA-BEHNENS

Pracuje w Instytucie Filologii Polskiej UP w Krakowie, specjalistka w zakresie glottodydaktyki i nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego, romanistka. Zainteresowania badawcze to m.in. bilingwizm, edukacja dzieci migrantów i uchodźców, nauczanie i uczenie języka edukacji szkolnej. Koordynatorka polskich wersji Europejskiego portfolio językowego dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz materiałów dla uczniów z doświadczeniem migracji „W polskiej szkole”.

DR HAB. PROF. UP MARTA SZYMAŃSKA

pracuje w Instytucie Filologii Polskiej UP w Krakowie. Obszary jej zainteresowań to m.in.: edukacja dzieci z doświadczeniem migracji, bilingwizm, dydaktyka nauczania języka ojczystego. Współautorka podręcznika i programu do języka polskiego w gimnazjum „To lubię!”, wielu publikacji naukowych, opracowań dla nauczycieli oraz materiałów dla uczniów z doświadczeniem migracji „W polskiej szkole”.