

Jak uczyć języka zadań szkolnych?

Rozumienie i dydaktyka czasowników operacyjnych w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji

DOI: 10.47050/jows.2025.3.17-27

Uczniowie z doświadczeniem migracji coraz lepiej radzą sobie z codzienną komunikacją po polsku, jednak zrozumienie języka zadań szkolnych wciąż bywa dla nich barierą trudną do przekroczenia. W artykule przedstawiono wyniki badania przeprowadzonego wśród uczniów z doświadczeniem migracji i zaproponowano rozwiązania dydaktyczne.

BEATA K. JĘDRYKA
Uniwersytet Warszawski

HOW TO TEACH LANGUAGE FOR SCHOOLING? UNDERSTANDING OPERATIONAL VERBS AND TEACHING THEM TO STUDENTS WITH MIGRATION BACKGROUND

The article explores the role of the language of schooling (JES) in the comprehension of task instructions by students with migration experience (UDM) who are learning Polish as a second language. The central focus is a set of 27 operational verbs most frequently used in educational and exam-related tasks in Polish schools. A reconnaissance study conducted among 50 students in grades 4–8 of primary schools revealed a clear correlation between the length of time spent in the Polish education system and the level of understanding of these verbs. The practical section presents a range of methodological proposals designed to introduce and reinforce the comprehension of operational verbs during Polish as a second language lessons. The article is application-oriented and aims to support teachers working with multilingual students at the early stages of learning the language of schooling.

KEY WORDS: LANGUAGE OF INSTRUCTION, STUDENTS WITH MIGRATION EXPERIENCE, POLISH AS A SECOND LANGUAGE, OPERATIONAL VERBS, MULTILINGUAL STUDENTS, LEXICAL FREQUENCY

Szczególnym wyzwaniem dla uczniów z doświadczeniem migracji jest odkodowanie i interpretacja czasowników operacyjnych, które decydują o poprawnym wykonaniu poleceń, a rzadko pojawiają się w języku ogólnym. Uczniowie z doświadczeniem migracji (UDM) są obecni w polskim systemie edukacyjnym od wielu dekad, jednak dopiero po agresji Rosji na Ukrainę ich liczba zaczęła dynamicznie rosnąć. Statystyki dotyczące UDM w Polsce koncentrują się przede wszystkim na uczniach z Ukrainy – według danych Ministerstwa Edukacji Narodowej 31 marca 2025 roku w szkołach w całym kraju uczyło się ich 199 451. Należy jednak podkreślić, że uczniów niepolskiego pochodzenia jest więcej – reprezentują oni różne grupy narodowe i etniczne – lecz informacje o ich liczebności nie są upowszechniane.

Tym, co na całym świecie w największym stopniu różnicuje sytuację UDM, jest poziom opanowania języka kraju, w którym mieszkają i się uczą. W Polsce obowiązujące przepisy prawa oświatowego przewidują organizację dodatkowych lekcji języka polskiego jako obcego (JPJO) lub jako drugiego (JPJD) dla uczniów, którzy nie posługują się polszczyzną jako językiem ojczystym. Programy tych zajęć – najczęściej przygotowywane samodzielnie przez nauczycieli – w niewystarczającym stopniu uwzględniają jednak komponent języka edukacji szkolnej (JES), odmiany polszczyzny obecnej w podręcznikach, zeszytach ćwiczeń i materiałach egzaminacyjnych. Jest ona również podstawowym narzędziem poznawania treści przedmiotowych. Brak znajomości JES uniemożliwia uczniom aktywne uczestnictwo w zajęciach oraz samodzielną pracę z materiałami w domu, a często nie mają oni możliwości skorzystania z pomocy bliskich.

W dotychczasowych badaniach lingwistycznych, glottodydaktycznych, pedagogicznych oraz socjologicznych poświęconych UDM dominują analizy sytuacji systemowej tych uczniów w polskiej edukacji, organizacji wsparcia językowego oraz metod nauczania języka ogólnego (np. Herudzińska 2018; Kościółek 2021; Stasiowska 2022; Wrześniewska-Pietrzak 2024). W centrum zainteresowania badaczy znajdują się zazwyczaj kwestie integracji uczniów w środowisku szkolnym, diagnozowania ich poziomu kompetencji językowych, a także – sporadycznie – adaptacji materiałów dydaktycznych. Znacznie rzadziej podejmowane są natomiast zagadnienia związane z nauczaniem języka edukacji szkolnej, który pełni funkcję językowego medium poznania, komunikacji i myślenia w środowisku dydaktycznym (np. Jędryka 2022a, 2022b; Seretny 2024).

Niedobór narzędzi dydaktycznych przygotowujących UDM do opanowania JE, w tym do rozumienia poleceń zadań szkolnych, które służą nie tylko celom poznawczym, lecz także weryfikacji wiedzy – pozostaje poważnym problemem. Tymczasem to właśnie polecenia odgrywają kluczową rolę w procesie uczenia się i realizacji zagadnień objętych podstawą programową na każdym etapie edukacji. Sytuacja wymaga zatem i pogłębionej analizy, i propozycji rozwiązań dydaktycznych.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników rekonesansu badawczego przeprowadzonego wśród uczniów z doświadczeniem migracji, w ramach którego:

- ➡ sprawdzono stopień rozumienia kluczowych czasowników operacyjnych,
- ➡ zidentyfikowano trudności napotymane przez uczniów na II etapie edukacji.

Na podstawie uzyskanych wyników opracowano propozycje dydaktyczne dotyczące nauczania tych czasowników w ramach zajęć JPJO wprowadzających uczniów w język edukacji szkolnej. Przedstawione w artykule rozwiązania mają charakter praktyczny i mogą zostać bezpośrednio wykorzystane w codziennej pracy nauczyciela.

Język edukacji szkolnej – definicje i funkcje

Polishczyzna obecna w środowisku szkolnym funkcjonuje w różnych odmianach, zależnie od sytuacji komunikacyjnej. Inaczej brzmią wypowiedzi uczniów na korytarzu, inaczej w klasie, jeszcze inaczej w rozmowie z dyrektorem czy pedagogiem (Seretny 2018). Wśród tych

zróżnicowanych form wyróżnia się język szkolny (JS) oraz język edukacji szkolnej (JES), których charakter i funkcje są odmienne, choć nierazko się przenikają.

Język szkolny to odmiana polszczyzny wykorzystywana w codziennych kontaktach uczniów z rówieśnikami, nauczycielami i pracownikami szkoły. Ma charakter głównie oralny, jest elastyczny rejestrowo – może być zarówno oficjalny, jak i nieoficjalny – i obejmuje m.in. rozmowy organizacyjne, ogłoszenia, pytania o plan lekcji, frekwencję czy ustalenia dotyczące wydarzeń pozalekcyjnych. JS służy zatem organizacji życia szkolnego oraz budowaniu relacji społecznych wewnątrz placówki. Uczniowie korzystają z niego również podczas kontaktów z osobami świadczącymi wsparcie psychologiczno-pedagogiczne.

W odróżnieniu od języka szkolnego (JS), język edukacji szkolnej (JES) jest funkcjonalną odmianą języka ogólnego, będącą narzędziem poznania i przekazania treści nauczania. Występuje w wypowiedziach nauczycieli, podręcznikach, ćwiczeniach, testach i materiałach egzaminacyjnych. Cechuje go specjalistyczne słownictwo właściwe przedmiotom szkolnym, uporządkowana struktura oraz elementy stylu naukowego – przejrzystość, logika i precyzja. JES wspiera nie tylko przyswajanie wiedzy, lecz także rozwój myślenia krytycznego i samodzielnego wnioskowania. Wraz z wiekiem uczniów i wzrostem poziomu trudności materiału zwiększa się jego złożoność leksykalna i konceptualna, a także udział form właściwych dla stylu naukowego, takich jak definicja, opis, charakterystyka czy esej (Seretny 2024).

Uczniowie z doświadczeniem migracji mają do czynienia z JES w dwóch formach: ustnej i pisemnej. Pierwsza z nich pojawia się podczas objaśnień nauczyciela, prezentacji audiowizualnych i interakcji klasowych. Druga dominuje w podręcznikach, arkuszach ćwiczeniowych i materiałach egzaminacyjnych. Co istotne, język edukacji szkolnej nie ogranicza się wyłącznie do przestrzeni lekcyjnej – uczniowie stykają się z nim również podczas zajęć pozalekcyjnych, warsztatów organizowanych przez domy kultury czy fundacje, a także w mediach edukacyjnych, np. w programach popularnonaukowych.

W przypadku uczniów cudzoziemskich proces przyswajania języka edukacji szkolnej odbywa się etapowo. Początkowo uczą się oni języka polskiego jako ogólnego środka komunikacji (JPJO), który dopiero z czasem rozszerzany jest o komponent edukacyjny. Opanowanie JES stanowi warunek pełnego uczestnictwa w życiu szkolnym – bez niego uczniowie nie są w stanie samodzielnie przetwarzać informacji, wykonywać zadań wymagających rozumienia poleceń ani rozumieć treści przedmiotowych. Zarówno JES, jak i JS, wykraczają poza zakres tradycyjnie rozumianego języka obcego, z którym pracują glottodydaktycy, co czyni ich nauczanie wyzwaniem o charakterze interdyscyplinarnym (Jędryka 2014, 2015; Pamuła-Behrens i Szymańska 2018a, 2018b; Seretny 2018, 2024).

Język edukacji szkolnej różni się istotnie od języka ogólnego, zarówno leksykalnie, jak i składniowo, a także funkcjonalnie. To właśnie w tej odmianie uczniowie spotykają się z instrukcjami, definicjami, opisami procesów oraz strukturami charakterystycznymi dla tekstów edukacyjnych. Nierozumienie tej warstwy językowej może prowadzić do znacznych trudności w realizacji zadań szkolnych, niezależnie od poziomu wiedzy merytorycznej ucznia. Brak systemowego wprowadzenia uczących się cudzoziemców w język edukacji szkolnej skutkuje ich wykluczeniem komunikacyjnym podczas lekcji, nawet jeśli opanowali podstawy języka ogólnego. Pomimo rosnącej świadomości znaczenia tego problemu JES nadal rzadko staje się przedmiotem systemowego nauczania na zajęciach języka polskiego jako obcego.

Polecenie jako narzędzie organizujące proces uczenia się

W dydaktyce szkolnej polecenie stanowi jedno z podstawowych narzędzi kierowania aktywnością ucznia – to instrukcja służąca wyznaczeniu celu, przebiegu i zakresu działania, które uczeń powinien podjąć w toku nauki. Dobrze skonstruowane polecenie powinno jasno określać, co należy zrobić, w jaki sposób i w jakim czasie, aby uczeń mógł skutecznie wykonać zadanie i osiągnąć oczekiwane efekty kształcenia. Jasność przekazu i jego dostosowanie do możliwości poznawczych ucznia są kluczowe, by nie zakłócać toku pracy dydaktycznej.

Instrukcje mogą przyjmować zarówno formę prostych komunikatów, jak i wymagać złożonych sekwencji działań opartych na refleksji oraz wykorzystaniu zdobytej wiedzy w praktyce. Poprawnie sformułowane polecenie sprzyja samodzielności i rozwija umiejętność logicznego oraz krytycznego myślenia.

Uczniowie spotykają się z poleceniami zarówno w przekazie ustnym – podczas bezpośrednich interakcji z nauczycielem – jak i w tekstach pisanych, takich jak ćwiczenia, podręczniki czy sprawdziany. Niezależnie od formy, instrukcje te opierają się na czasownikach operacyjnych, które stanowią centralny element każdego polecenia i wskazują uczniowi oczekiwany typ działania. Dzięki nim możliwe jest jednoznaczne zakomunikowanie wymagań zadania oraz kierunku, w jakim powinien podążać w pracy z materiałem. Do najczęściej stosowanych czasowników operacyjnych należą między innymi: „opisz”, „przeanalizuj”, „porównaj”, „oceń”, „rozwiąż”, „wyjaśnij”, „zidentyfikuj” – pełnią one funkcję nie tylko organizującą (porządkując tok myślenia i działania ucznia), ale też diagnostyczną (pozwalając ocenić poziom zrozumienia i umiejętności) (Bloom 1956; Morrison i in. 2011). W materiałach dydaktycznych przybierają one najczęściej formę trybu rozkazującego w drugiej osobie liczby pojedynczej.

Wraz z rozwojem edukacyjnym ucznia zmienia się zarówno poziom trudności zadań, jak i złożoność językowa samych poleceń. Im wyższy etap edukacji, tym większe wymagania są mu stawiane – również w zakresie rozumienia instrukcji. Mimo tego każde skuteczne polecenie powinno opierać się na pewnych stałych komponentach, które zwiększają jego przejrzystość i funkcjonalność. Do najważniejszych należą (Jędryka 2025):

- a. cel zadania – informacja o tym, co uczeń powinien osiągnąć, np. „Zapisz zdania powstałe z poniższych wyrazów”;
- b. opis wymaganych działań – szczegółowy komunikat dotyczący kroków, jakie należy podjąć, np. „Popatrz na mapę i wypisz nazwy krajów sąsiadujących z Austrią”;
- c. kryteria oceny – wskazanie, co będzie oceniane i na co należy zwrócić szczególną uwagę, np. „Twoja wypowiedź powinna zawierać maksimum 150 wyrazów i odnosić się do źródeł”;
- d. czas realizacji – termin wykonania zadania, np. „Oddaj pracę do piątku, 20 maja”.

Precyzyjna konstrukcja polecenia zmniejsza ryzyko błędnej interpretacji, daje uczniowi jasny punkt odniesienia i eliminuje niepewność związaną z oczekiwaniami nauczyciela. Jak podkreśla Gary Morrison i in. (2011), klarowność instrukcji znacząco zwiększa efektywność uczenia się oraz wspiera osiąganie zakładanych celów edukacyjnych. Odpowiednio skonstruowane polecenie nie tylko organizuje pracę ucznia, lecz także wpływa na jego motywację, poczucie sprawczości i stopień zaangażowania w proces kształcenia.

W szkolnych materiałach edukacyjnych spotykamy różnorodne typy poleceń, których konstrukcja zależy od założonego celu zadania. Może on być osiągnięty zarówno poprzez wykonanie jednej czynności, jak i poprzez realizację sekwencji działań. Najłatwiejsze do zinterpretowania – szczególnie dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym, ale również dla wielu innych – są instrukcje krótkie i jednoetapowe, ograniczające się do jednego czasownika operacyjnego. Przykłady takich poleceń to:

- ➡ „Uzupełnij diagramy” (matematyka),
- ➡ „Wpisz informacje dotyczące zastosowania wodoru” (chemia),
- ➡ „Przelicz jednostki gęstości” (fizyka),
- ➡ „Uzupełnij tabelę dotyczącą tkanki kostnej” (biologia).

Zdecydowanie większe trudności sprawiają uczniom polecenia złożone, które oprócz kilku członów zawierają także więcej niż dwa czasowniki operacyjne. Tego typu instrukcje wymagają nie tylko większej kompetencji językowej, lecz także lepiej opanowanej umiejętności

czytania ze zrozumieniem. Do ich rozszyfrowania i realizacji uczeń potrzebuje większej samodzielności, sprawności analitycznej i dobrej orientacji w strukturze zadania.

Czasowniki operacyjne w dydaktyce i języku edukacji szkolnej

Punktem wyjścia prowadzonych badań było opracowanie listy kluczowych czasowników operacyjnych (PLCO), które stanowią podstawowy zasób niezbędny uczniom z doświadczeniem migracyjnym w procesie uczenia się języka edukacji szkolnej. Lista ta ma za zadanie wskazać te jednostki językowe, których opanowanie już na wczesnym etapie nauki języka polskiego znacząco zwiększa szansę na poprawne rozumienie instrukcji zawartych w materiałach dydaktycznych. Samo rozpoznanie formy leksykalnej czasownika okazuje się jednak niewystarczające. Bardzo ważna jest też umiejętność powiązania go z konkretnym działaniem, którego oczekuje nauczyciel lub autor zadania. Dodatkowym wyzwaniem jest fakt, że część czasowników używanych w szkolnych poleceniach ma charakter wieloznaczny, co może prowadzić do nieporozumień interpretacyjnych. Jeżeli uczeń nie rozpozna znaczenia właściwego dla danego przedmiotu lub kontekstu, może zinterpretować instrukcję w sposób błędny, co wpłynie na końcowy rezultat zadania.

Żeby przygotować PLCO, zbudowano korpus 3107 poleceń z zadań zawartych w ćwiczeniach szkolnych dla klasy VII szkoły podstawowej. W sumie wyodrębniono 131 czasowników operacyjnych, wśród których zidentyfikowano 27 czasowników wspólnych, tzn. takich, które pojawiają się w analizowanych materiałach dotyczących wszystkich przedmiotów szkolnych (tab. 1). Uznano, że znajomość ich semantyki i funkcji ma zasadnicze znaczenie dla rozumienia instrukcji zawartych w zadaniach i efektywnego uczestnictwa ucznia w procesie dydaktycznym.

Tab. 1. Czasowniki operacyjne o dużej frekwencji

dokończyć, dopasować, dopisać, napisać, narysować, obliczyć, ocenić, określić, podać, podkreślić, połączyć, porównać, przyrzeć się, przyporządkować, rozwiązać, ustalić, uzasadnić, uzupełniać, wpisywać, wstawić, wybrać, wyjaśnić, wykonać, wymienić, zapisać, zamalować, zaznaczyć

Źródło: Opracowanie własne.

Analiza najczęściej występujących czasowników operacyjnych wykazuje, że zdecydowana większość z nich to formy pochodne, tworzone przy użyciu przedrostków, takich jak: *do-*, *na-*, *pod-*, *po-*, *przy-*, *w-* oraz *za-*. Podstawą ich budowy są proste czasowniki, które opisują fundamentalne aktywności związane z procesem uczenia się. Działania te znaczeniowo wpisują się w szerokie pole tematyczne obejmujące funkcjonowanie człowieka w strukturze społecznej, a jak wskazuje Barbara Batko-Tokarz (2019), jest to istotny komponent semantyczny edukacji.

W analizie kategoryzacyjnej czasowników operacyjnych kluczowych dla rozumienia poleceń w języku edukacji szkolnej warto przyjąć perspektywę funkcjonalną, uwzględniającą typy działań poznawczych, jakie uczeń ma podjąć w odpowiedzi na zadanie. Zebrane czasowniki można wówczas przyporządkować do kilku podstawowych grup semantyczno-dydaktycznych, które odpowiadają różnym celom edukacyjnym. Pierwszą z nich stanowią czasowniki związane z myśleniem analitycznym, takie jak *porównać*, *ustalić*, *określić* bądź *wyjaśnić*. Wymagają one od ucznia operowania informacją, analizowania jej oraz przedstawiania logicznych wniosków. Kolejna grupa to czasowniki wskazujące na działania praktyczne i manipulacyjne, np. *narysować*, *wykonać*, *zamalować* oraz *podkreślić*. Uczniowie, wykonując tego typu instrukcje, działają manualnie lub wizualnie, a efekt tych czynności ma często postać graficzną lub przestrzenną. Inną kategorię stanowią czasowniki związane z porządkowaniem i kategoryzacją informacji, np. *przyporządkować*, *dopasować*, *połączyć*. Są one kluczowe w zadaniach wymagających logicznego grupowania i klasyfikowania treści. Z kolei czasowniki, takie jak *napisać*, *zapisać*, *dopisać* należą do grupy działań produkcyjnych,

w których uczeń samodzielnie tworzy wypowiedzi pisemne. Następną grupę tworzą czasowniki związane z selekcją – *wybrać, wymienić, podać, zaznaczyć* – których użycie wskazuje na konieczność dokonania wyboru lub odszukania właściwego elementu spośród wielu. Ostatnią wyróżnioną grupą są czasowniki sygnalizujące uzupełnianie i rekonstruowanie treści, takie jak *dokończyć, wstawić, uzupełniać, wpisywać*, które nakierowują ucznia na uzupełnienie brakujących informacji. Powyższy podział sprzyja tworzeniu precyzyjnych poleceń i dostosowywaniu ich do poziomu kompetencji językowej i poznawczej uczniów, zwłaszcza tych z doświadczeniem migracyjnym.

Z dydaktycznego punktu widzenia identyfikacja 27 najważniejszych czasowników operacyjnych ma kluczowe znaczenie w procesie wspierania uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Należy je traktować jako bazowy zasób językowy, który powinien zostać przyswojony możliwie szybko w trakcie nauki języka polskiego jako drugiego. Ich znajomość umożliwia rozumienie poleceń i efektywne uczestnictwo w działaniach edukacyjnych. W związku z tym osoby przygotowujące programy nauczania powinny włączyć do nich komponent języka edukacji szkolnej, uwzględniający właśnie te podstawowe czasowniki operacyjne jako niezbędny element kształcenia funkcjonalnego.

Rekonesans badawczy

Rekonesans badawczy, przeprowadzony w kwietniu i maju 2025 r. wśród uczniów z doświadczeniem migracji uczęszczających do szkół podstawowych w Warszawie i jej okolicach, ujawnił zależność pomiędzy długością okresu edukacji w polskim systemie a stopniem znajomości podstawowych czasowników operacyjnych. Dane zostały zgromadzone za pomocą anonimowego arkusza diagnostycznego obejmującego 26 zadań, których polecenia reprezentowały analizowaną grupę leksemów. Instrukcje nie wykraczały poza zakres podstawowej znajomości języka polskiego (poziom A1 według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*). Narzędzie badawcze zostało zaprojektowane tak, aby możliwa była weryfikacja rozumienia czasowników operacyjnych w kontekście edukacyjnym, przy jednoczesnym ograniczeniu wpływu innych czynników językowych.

W badaniu wzięło udział 50 uczniów klas IV–VIII (II etap edukacyjny), pochodzących z Ukrainy, Białorusi, Rosji, Chin, Wietnamu, Izraela, Belgii, Armenii oraz Grecji, o różnym stażu edukacyjnym – od roku do siedmiu lat nauki w polskiej szkole. Największy odsetek badanych stanowili ci, którzy uczą się w Polsce od 3 do 4 lat (72%).

Analiza ankiet pokazała, że uczniowie największy problem mają z następującymi czasownikami operacyjnymi: *określ* (70%), *dokończ* (53%), *zaznacz* (45%), *uzasadnij* (30%) oraz *porównaj* (28%). Trudności uczniów mogą wynikać z abstrakcyjności czasowników oraz ich wieloznaczności w języku ogólnym i edukacyjnym. Czasowniki te wymagają nie tylko znajomości znaczenia, ale także umiejętności wykonania określonej operacji poznawczej – np. wnioskowania, uogólniania czy argumentowania, a to wykracza poza proste działanie językowe. Dodatkowo formy te bardzo rzadko pojawiają się w codziennych sytuacjach komunikacyjnych, dlatego uczniowie z doświadczeniem migracji nie mają z nimi wystarczającego kontaktu. Problemy mogą też wynikać z braku jednoznacznych odpowiedników w ich językach ojczystych oraz z trudności w rozpoznaniu intencji zadania.

Jak uczyć czasowników operacyjnych na wczesnym etapie nauki JPJO?

Zajęcia z języka polskiego jako obcego tworzą naturalną przestrzeń do wprowadzania elementów języka edukacji szkolnej już od pierwszych lekcji. Jednym z takich elementów są czasowniki operacyjne, które – choć często pomijane na wczesnym etapie nauczania – odgrywają kluczową rolę w dalszym funkcjonowaniu ucznia w środowisku szkolnym. Warto zatem od początku uczyć nie tylko ich formy, ale przede wszystkim znaczenia i sposobów interpretacji w kontekście poleceń dydaktycznych. Poniżej przedstawiono propozycje metodyczne, które wspierają rozwijanie tej umiejętności w sposób stopniowy, zróżnicowany i osadzony w realiach lekcji JPJO.

Podczas pracy z czasownikami operacyjnymi warto pamiętać, że kluczowym aspektem ich przyswajania przez uczniów z doświadczeniem migracji jest jasne i jednoznaczne przedstawienie znaczenia danego wyrazu przez prowadzącego zajęcia. Problematiczna może być sama warstwa semantyczna, zwłaszcza gdy czasowniki – choć różne pod względem formy i pochodzenia – opisują tożsame działania lub prowadzą do identycznego efektu. Z perspektywy lingwistycznej mogą to być inne leksemy, jednak w kontekście dydaktycznym i celów zadaniowych ich znaczenie funkcjonalne okazuje się takie samo.

Ćwiczenia wprowadzające

Najprostszym sposobem wprowadzenia czasowników do leksykonu czynnego uczniów jest wykorzystywanie ilustracji i prostych infografik samodzielnie przygotowanych przez prowadzącego w dostępnych programach graficznych, np. Canva. Tu można sięgnąć po kilka rozwiązań metodycznych.

Gesty i komendy

Nauczyciel pokazuje czynność i mówi polecenie (np. „Zaznacz!”, „Napisz!”), uczniowie powtarzają ruch i słowo. W kolejnej turze gesty wykonują już sami, bez odpowiedzi.

Cel: Skojarzenie brzmienia czasownika z konkretnym działaniem.

Obrazek i czasownik

Uczniowie dopasowują ilustracje przedstawiające czynność (np. dziecko rysuje, ktoś zamalowuje kwadrat) do wypisanego czasownika.

Cel: Rozpoznanie czasownika operacyjnego w kontekście wizualnym.

Narysuj to! – polecenia wizualne

Nauczyciel wydaje proste instrukcje (np. „Narysuj dom!”, „Zamaluj okno na niebiesko!”), a uczniowie wykonują je na kartce.

Cel: Rozumienie prostych poleceń z czasownikami w trybie rozkazującym.

Słowo i działanie

Uczniowie losują karteczki z czasownikami i pokazują, co oznaczają (np. „Podkreśl!” – podkreślają zdanie w tekście).

Cel: Ruchowe utrwalenie znaczenia czasowników operacyjnych.

Puzzle językowe

Uczniowie łączą połówki kart: z jednej strony ilustracja, z drugiej – pasujący czasownik operacyjny.

Cel: Automatyzacja rozpoznawania wyrazu i przypisanie go do właściwego działania.

Krok po kroku – instrukcja obrazkowa

Nauczyciel rozdaje obrazki pokazujące proces krok po kroku (np. uzupełnianie tabeli), a uczniowie dobierają do nich odpowiedni czasownik.

Cel: Rozumienie celu działania na podstawie efektu.

Gra planszowa z poleceniami

Na każdym polu znajduje się polecenie (np. „Wpisz swoje imię!”, „Zamaluj kwadrat!”), które uczniowie wykonują po rzucie kostką.

Cel: Nauka poprzez zabawę i działanie.

Czytanie z ruchu ust (lub szeptu)

Prowadzący „mówi” czasownik bez głosu, a uczniowie próbują go odgadnąć. Po odkryciu znaczenia wykonują odpowiednie zadanie.

Cel: Wzmacnianie percepcji wizualnej i fonologicznej.

Kolorowe instrukcje

Manipulowanie czasownikami wydrukowanymi na kolorowych kartach. Każdy kolor oznacza inną kategorię działania (np. *pisanie* – niebieski, *zaznaczanie* – czerwony).

Cel: Wprowadzenie klasyfikacji czasowników przez kolory/kategorie.

Minidialogi z poleceniami

Uczniowie w parach odgrywają krótkie scenki nauczyciel–uczeń: jedna osoba wydaje proste polecenie z czasownikiem (np. „Podkreśl to zdanie!”), druga wykonuje zadanie.

Cel: Utrwalenie czasowników w kontekście sytuacyjnym.

Ćwiczenia automatyzujące

Ćwiczenia automatyzujące odgrywają kluczową rolę w nauce języka obcego, ponieważ pozwalają utrwalić struktury leksykalne i gramatyczne aż do poziomu nawyku. W przypadku języka edukacji szkolnej są one szczególnie istotne, gdyż umożliwiają uczniom swobodne posługiwanie się specjalistycznym rejestrem językowym w sytuacjach wymagających precyzji i szybkiego reagowania. Poniżej znajduje się kilka propozycji.

Ćwiczenia typu „Simon mówi” z czasownikami operacyjnymi

Nauczyciel wydaje instrukcje (np. „Zapisz datę!”, „Zaznacz krzyżykiem!”, „Podkreśl nazwy polskich miast!”), a uczniowie wykonują tylko te polecenia, które są poprzedzone formułą „Simon mówi”.

Kalambury

Uczniowie pokazują ruchem czynność z listy czasowników, a reszta grupy odgaduje, o jaki czasownik chodzi. Następnie zapisują go i układają z nim proste polecenie.

Tworzenie słownika obrazkowego

Uczestnicy zajęć rysują ilustracje do czasowników i podpisują je. Można stworzyć zeszyt, plakat lub cyfrową tablicę (padlet).

Układanie komiksów i minihistoryjek

Uczniowie tworzą scenki, w których pojawiają się zadania z czasownikami operacyjnymi. Bohaterowie wykonują działania typowe dla lekcji szkolnych.

Ćwiczenia na autentycznych poleceniach z podręczników

Zaznaczanie czasowników w rzeczywistych prostych instrukcjach.

Scenki klasowe

Uczniowie wykonują rzeczywiste działania, np. na mapie czy schemacie, według instrukcji nauczyciela: „Podkreśl datę!”, „Zamaluj fragment!”.

Ćwiczenia w parach

Jeden uczeń czyta polecenie, drugi wykonuje zadanie. Potem zamieniają się rolami. To ćwiczy zarówno rozumienie, jak i produkcję językową.

Instrukcje krok po kroku

Uczniowie wykonują ciągi poleceń (np. „przeczytaj” – „zaznacz” – „zapisz”), co rozwija umiejętność porządkowania działań.

Format „To nie to!”

Uczniowie wybierają spośród trzech podobnych czasowników ten, który nie pasuje do danego polecenia lub kontekstu. To rozwija precyzję językową.

Dopasowywanie czasownika operacyjnego do gotowego rozwiązania zadania

Np. do rysunku, wypowiedzi pisemnej, tabeli, schematu lub zbioru odpowiedzi.

Układanki logiczne z lukami

Uczniowie dostają zdania z luką w miejscu czasownika operacyjnego. Ich zadaniem jest dobrać właściwy czasownik spośród kilku dostępnych opcji. Można stopniować trudność przez ograniczenie kontekstu lub dodanie fałszywych odpowiedzi.

Ocenianie poprawności użycia czasownika

Uczniowie dostają zdania z użyciem czasowników, które mogą być błędne lub nieadekwatne. Ich zadaniem jest ocenić poprawność i zaproponować lepszą wersję.

Bingo z czasownikami

Każda plansza zawiera inne zestawienie czasowników. Nauczyciel czyta krótkie polecenia lub definicje, a uczniowie zakrywają pasujące czasowniki. Ćwiczenie aktywizuje słuchanie i rozwija pamięć leksykalną.

Łączenie czasowników z przedmiotami szkolnymi

Uczniowie przyporządkowują czasowniki operacyjne do przedmiotów (np. „obliczyć” – matematyka, „zamalować” – plastyka, matematyka), ucząc się, w jakich kontekstach są najczęściej używane.

Praca projektowa „Zeszyt poleceń”

Uczniowie tworzą własny zeszyt z poleceniami przedmiotowymi (po 3–5 na przedmiot), używając różnych czasowników operacyjnych. Gotowy zeszyt może służyć jako materiał powtórkowy.

Karty „przed i po”

Uczniowie analizują efekt działania i próbują wskazać, jakie polecenie mogło go wywołać (np. tabela z danymi → „uzupełnij tabelę”; plakat → „narysuj plakat i opisz”).

Tworzenie „domków” czasownikowych

Uczniowie tworzą zbiory rodzinne czasowników z tym samym przedrostkiem, np. „dopisać”, „dokończyć”, „dopasować” i oznaczają je rysunkiem, kolorem lub symbolem.

Mini-escape room językowy

Seria zadań opartych na poleceniach z czasownikami operacyjnymi prowadzi uczniów przez „pokój zagadek”. Uczniowie rozwiązują kolejne instrukcje, np. „Wyjaśnij!”, „Zapisz!”, „Zaznacz!”.

Podsumowanie

Wdrażanie powyższych technik warto połączyć z regularnym monitorowaniem postępów uczniów. Można prowadzić proste karty samooceny lub listy kontrolne, na których będą zaznaczać czasowniki, które już rozumieją i stosują. Nauczyciel powinien też wracać do poznanych form w różnych tematach lekcyjnych i stopniowo poszerzać zakres ich zastosowań – również w pisaniu. Dzięki temu uczniowie nie tylko lepiej będą przyswajać język edukacji szkolnej (JES), ale będą także uczyć się czytać z uwagą, wykonywać polecenia wieloetapowe oraz w przyszłości rozumieć logikę poleceń egzaminacyjnych. Na etapie późniejszym warto wprowadzać pracę projektową i zadania zespołowe, w których każdy uczeń realizuje działania przypisane konkretnemu czasownikowi operacyjnemu. Tego typu dydaktyka rozwija umiejętność współpracy i przygotowuje uczniów do pracy z podręcznikiem oraz materiałami egzaminacyjnymi.

Zidentyfikowane czasowniki operacyjne nie są jedynie jednostkami leksykalnymi, lecz pełnią funkcję wskaźników czynności poznawczych i komunikacyjnych, których realizacji oczekuje się od ucznia w środowisku edukacyjnym. Ich repertuar ujawnia zakres kompetencji wymaganych w języku edukacji szkolnej, a tym samym wyznacza ramy dla konstruowania ćwiczeń językowych ukierunkowanych na rozwijanie umiejętności rozumienia poleceń dydaktycznych. Takie ujęcie stanowi pierwszą próbę systematyzacji tego obszaru i może przyczynić się do wypracowania spójnego modelu dydaktyki języka edukacji szkolnej w grupach uczniów z doświadczeniem migracji.

BIBLIOGRAFIA

-
- Batko-Tokarz, B. (2019), *Tematyczny podział słownictwa współczesnego języka polskiego – teoria, praktyka, leksykografia*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
 - Bloom, B. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*, London: Longmans.
 - Herudzińska, M.H. (2018), *Dzieci cudzoziemskie w polskiej szkole. Portret(y), wyzwania i problemy*, „Wychowanie w Rodzinie”, t. XVII (1/2018), s. 187–209.
 - Jędryka, B.K. (2014), *Status języka polskiego jako drugiego i obcego w polskiej szkole*, „Poradnik Językowy”, nr 10, s. 42–53.
 - Jędryka, B.K. (2022a), *Dobry start uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 29–46.
 - Jędryka, B.K. (2022b), *CLIL po polsku – zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w dydaktyce języka polskiego jako języka edukacji szkolnej na przykładzie przyrody*, [w:] E. Awramiuk, K. Szamryk (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 159–186.
 - Jędryka, B.K. (2025), *Rola czasowników operacyjnych w poleceniach do zadań w materiałach szkolnych a kształcenie językowe uczniów z doświadczeniem migracji*, [w:] Z. Lica, I. Chawrińska, A. Lica (red.), *Polszczyzna edukacyjna. Kontekst szkolny i akademicki w ujęciu glottodydaktycznym*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 131–150.
 - Kościółek, J. (2021), *Ku całościowemu podejściu do dzieci z doświadczeniem migracji – rola organizacji pozarządowych w popularyzacji nowego paradygmatu*, „Trzeci Sektor”, nr 55, s. 28–41.
 - Morrison, G.R., Ross, S.M., Kemp, J.E. (2011), *Designing Effective Instruction*, Hoboken: Wiley.
 - Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2018a), *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL. Matematyka*, Kraków: JES-PL.

- Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2018b), *Metoda JES-PL. Nauczanie uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 4–10.
- Seretny, A. (2018), *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 139–156.
- Seretny, A. (2024), *Polszczyzna jako język edukacji szkolnej w perspektywie glottodydaktycznej*, Kraków, Universitas.
- Stasiowska, P. (2022), *Uczeń z doświadczeniem migracji w polskim systemie edukacji – okiem praktyka*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Ad Didacticam Litterarum Polonarum Et Linguae Polonae Pertinentia”, nr 13(359), s. 57–71.
- Wrześniewska-Pietrzak, M. (2024), *Uczniowie z doświadczeniem migracji w polskich szkołach oczyma przyszłych polonistów – od wyzwań do szukania nowych rozwiązań*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 19, s. 151–165.

DR BEATA K. JĘDRYKA Adiunkt w Instytucie Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, glottodydaktyk i pedagog. Autorka ścieżki Dydaktyka języka polskiego jako obcego w ramach studiów podyplomowych filologia w praktyce. Metodyk i praktyk nauczania dzieci i dorosłych języka polskiego jako obcego/drugiego/odziedziczonego. Autorka licznych pomocy dydaktycznych do nauczania języka polskiego jako obcego oraz drugiego.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze *double-blind review*.