

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2023.v491.09>**Ewa Skrzetuska***

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2035-6082>e-mail: ewa_skrzetuska@sggw.edu.pl**Małgorzata Majkowska****

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5728-7239>e-mail: malgorzata_majkowska@sggw.edu.pl**NABYWANIE KOMPETENCJI Z ZAKRESU JEZYKA
POLSKIEGO PRZEZ DZIECI PRZEDSZKOLNE W GRUPIE
WIELOJEZYCZNEJ****ACQUISITION OF POLISH LANGUAGE COMPETENCES BY PRE-
SCHOOL CHILDREN IN A MULTILINGUAL GROUP****Keywords:** multiculturalism, kindergarten, language acquisition.

The article deals with the language acquisition among children in a multicultural kindergarten. The aim of the research was to observe changes in the use of Polish vocabulary by four-year-old immigrant children. Observations focused on the manner of communication as well as kindergarten situations that enabled the children to expand their vocabulary. Word growth of six linguistically diverse immigrant children were examined. The vocabulary of Polish children was studied in order to compare the two groups. A set of 60 images from the booklet for teachers *Uczymy czytać w przedszkolu* [Teaching reading in kindergarten] by Halina Mystkowska was used. It was found during the study that in the initial test

***Ewa Skrzetuska** – doktor habilitowany nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika, profesor uczelni, zainteresowania naukowe: trudności w uczeniu się, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, pedagogika specjalna, pedeutologia.

****Małgorzata Majkowska** – magister pedagogiki; zainteresowania naukowe: pedagogika międzykulturowa, innowacje pedagogiczne w praktyce edukacyjnej, pedeutologia.

the non-native speaking children spoke poorly and often made no attempt to name the images. In contrast, in the second test they showed more confidence, even if they did not quite succeed in naming the images correctly. The key finding is that the number of words increased significantly in the exercises. The key finding is that the number of words increased significantly as a result of the exercises.

NABYWANIE KOMPETENCJI Z ZAKRESU JĘZYKA POLSKIEGO PRZEZ DZIECI PRZEDSZKOLNE W GRUPIE WIELOJĘZYCZNEJ

Słowa kluczowe: wielokulturowość, przedszkole, nabywanie języka.

W artykule podjęto analizę działań związanych z nabywaniem języka przez dzieci w wielokulturowym przedszkolu. Celem badań była obserwacja zmian w posługiwaniu się polskim słownictwem przez czteroletnie dzieci imigrantów. Skupiono uwagę na sposobie porozumiewania się oraz sytuacjach w przedszkolu, które pozwalają na poszerzanie słownictwa dzieci. Przebadało przyrost liczby słów sześciorga dzieci imigrantów. Dla porównania przeanalizowano słownictwo dzieci polskich. Wykorzystano zestaw 60 obrazków z zeszytu dla nauczyciela „Uczymy czytać w przedszkolu” Haliny Mysłkowskiej. W trakcie badania zaobserwowano, że w badaniu początkowym dzieci obcojęzyczne słabo się wypowiadały, często nie podejmowały próby nazywania obrazków. Natomiast w drugiej próbie wykazywały większą pewność siebie, nawet jeśli nie do końca poprawnie udawało się nazwać obrazek. Kluczową konkluzją jest to, że w ramach przeprowadzonych ćwiczeń liczba słów znacznie się zwiększyła.

Wprowadzenie

W ostatnich latach w Polsce pojawiają się coraz to nowe grupy osób migrujących z innych krajów. Początkowo były to osoby z krajów byłego Związku Sowieckiego, uciekający Czecheni, pracujący na budowach lub w rolnictwie Białorusini, mieszkańcy Ukrainy czy handlujący Wietnamczycy. W ostatnim roku dołączyły do tego duże grupy ukraińskich uchodźców wojennych. Te osoby przyjeżdżają całymi rodzinami z dziećmi. Dzieci imigrantów trafiają do edukacji, coraz więcej ich pojawia się w przedszkolach. Sytuację można zilustrować przykładem z Warszawy, gdzie w 2010 roku w przedszkolach publicznych zanotowano 148 dzieci obcokrajowców, w tym 5 dzieci uchodźców (Ku wielokulturowej szkole... 2010), a w marcu 2023 roku samych

dzieci z Ukrainy było 1458 (Przybywa dzieci z... 2022). Rodzice tych dzieci są w różnej sytuacji życiowej, są to uchodźcy, imigranci o różnym statusie, pracownicy z różnych krajów Unii Europejskiej, repatrianci lub rodziny mniejszości narodowych np. romskie. Zdarzają się rodziny mieszane, w których jedno z rodziców jest Polakiem. Wiele dzieci wcale nie posługuje się językiem polskim lub bardzo słabo z niego korzysta, a ich rodzice, którzy traktują Polskę jako kraj tranzytowy lub tymczasowy, często nie znają i nie uczą się języka polskiego. Przedszkole staje przed koniecznością zorganizowania pracy z tymi dziećmi, jest to trudne zadanie zarówno dla nauczycieli, jak i zatrudnionych tam specjalistów (psychologów, logopedów, asystentów) (Hryniewicz 2018). Okres przedszkolny to czas bardzo szybkiego nabywania mowy przez dzieci, można sądzić, że wiele dzieci imigrantów dość szybko nabędzie umiejętność posługiwania się językiem polskim. Jednak należy liczyć się z tym, że część dzieci będzie potrzebowała działań wspomagających rozwój mowy i ich włączenie się do grupy. Jak przebiega ten proces, jaki jest przyrost słownictwa, co sprzyja, a co zakłóca nabywanie sprawności językowej w języku polskim, jak sobie dzieci radzą w różnych sytuacjach, te zagadnienia stały się przedmiotem rozważań w tym artykule.

Rozwój języka dziecka czteroletniego a dwujęzyczność

W trakcie pobytu w przedszkolu dziecko czteroletnie potrafi dobrze porozumiewać się z otoczeniem, poziom myślenia i rozwój pamięci pozwala na przyswajanie coraz to nowych pojęć. W trakcie zabaw i celowo organizowanych zajęć następuje wymiana myśli z rówieśnikami i nauczycielem, powiększa się zasób słów, wzbogacają się zainteresowania (Wygotski 1976). Aktywność zabawowa, współpraca z innymi, poszukiwanie związków między zjawiskami oraz nazywanie przedmiotów i zjawisk otaczających dziecko powoduje, że pojawiają się nowe słowa. Zasób słownictwa w wieku trzech lat wynosi około 900 słów, a mowa sześciolatków obejmuje ich już około 1400 (Schafer 2000). Dziecko od 2 do 6 roku życia dziennie opanowuje do 10 słów (Kielar-Turska 2000). Rozwój języka przebiega etapami, najpierw dziecko zaczyna rozumieć mowę, związaną z konkretną sytuacją, wkrótce posługuje się słowem ją oznaczającym, a następnie stopniowo tworzy samodzielne wypowiedzi, które od 3 roku stają się coraz dłuższe (Mróz 2011).

Ida Kurcz (2007) wymienia trzy etapy rozwoju języka mówionego:

- jednowyrazowe wypowiedzi opisujące całą sytuację,
- dwuwyrazowe i coraz dłuższe wypowiedzi,
- łączenie słów w większe, coraz bardziej złożone wypowiedzi, czasem utworzone w niestandardowy sposób.

Opanowanie języka przez małe dziecko zanurzone w drugim języku przechodzi podobne fazy rozwoju jak w języku ojczystym. Dziecko początkowo odbiera znaczenie wypowiedzi w sposób niewerbalny, poprzez gestykulację, mimikę, kontakt wzrokowy i dotykowy, a rozumienie słów wiąże się z kontekstem sytuacyjnym. Początkowo posługuje się jednym słowem, dodając gest związany kontekstem, stopniowo wypowiedzi stają się bardziej złożone. W ramach społecznych relacji dziecko uczy się także odpowiednich zachowań językowych, a dokładniej – działań językowych (wyrażenie prośby, przeprosin, zadawanie pytania, opowiadanie, argumentacja itd.) (Hryniewicz 2018). W świetle teorii społecznego uczenia się (Bandura 2007), mowa i sprawności językowe człowieka wiążą się ściśle ze stworzoną przez człowieka kulturą. Zdarza się, że mamy do czynienia ze zjawiskiem polegającym na posługiwaniu się przez dziecko jednym językiem w domu (językiem rodzinnym, L1), a drugim językiem otoczenia (L2) w przedszkolu i dziecko nie rozumie języka w innym kontekście kulturowym. Może mieć kłopot z przeniesieniem słownictwa używanego w domu do przedszkola i odwrotnie (por. Cieszyńska 2006). Opisywane jest zjawisko immersji – naturalnego zanurzenia w drugim języku i opanowania go równoległe z pierwszym językiem i zjawisko submersji, kiedy jeden język nakłada się na drugi i ani w jednym, ani w drugim dziecko nie uzyskuje pełnej kompetencji. Aby osiągnąć zrównoważoną dwujęzyczność, nie powinno się mieszać kontekstów języków, w celu utworzenia pełnej dwujęzyczności, należy rozwijać oba języki w podobnym stopniu zarówno w mowie, jak i w piśmie (Kurcz 2007). Ewa Lipińska (2003) uważa, że w czwartym roku życia dzieci opanowały już podstawy języka ojczystego i są w stanie rozróżniać kody językowe, dlatego jest to korzystny okres do nabywania nowego języka.

O uczeniu się języka obcego w okresie przedszkolnym w literaturze można znaleźć szereg opracowań. Najczęściej dotyczą one nauczania języka angielskiego lub niemieckiego (Iluk 2015). Opisuje się różne metody ich opanowania konwencjonalne i niekonwencjonalne (Komorowska, 2005). Jednak dla dzieci najmłodszych są polecane metody naturalne, które zazwyczaj mają charakter eklektyczny i zawierają w sobie różne sposoby postępowania. Ważne jednak, aby dominowała w nich komunikacja w naturalnych warunkach, by dotyczyły kontekstu, w jakim dziecko się znajduje (Rokita-Jaśkow 2015). Wykorzystuje się w nich też naturalne gesty i mimikę. Podkreśla się rolę zabaw, piosenek i rytmicznego ruchu oraz wykorzystanie wszystkich zmysłów. Do dwujęzyczności w Niemczech przygotowują specjalne przedszkola bilin-gwalne, w których zajęcia prowadzą równoległe dwie nauczycielki mówiące do dzieci w dwóch językach (Olczak 2011).

W krajach o wysokim nasyceniu imigrantami prowadzi się szereg programów wspierających dzieci w uczeniu się języka kraju przyjmującego, przykładając dużą uwagę do zachowania ich kultury i języka ojczystego, współpracy z rodzicami, wspomagając też nauczycieli pracujących z dziećmi. Przykładem takiego Modelu Wczesnego Rozwoju Języka jest przedszkole w wielokulturowym środowisku San Mateo County, gdzie w przedszkolach jest ok. 70% dzieci imigrantów. Model ten został opracowany przez pracowników Uniwersytetu w Stanford (Fehrer, Tognozzi 2018). W polskich warunkach zazwyczaj placówka przedszkolna sama wypracowuje sobie sposób postępowania, czasami korzystając z zaleceń opartych na podstawie programowej dotyczących nauki języków obcych. Niewiele też osób jest przygotowanych do pracy w placówkach uwzględniających różnorodność, mimo że większość deklaruje pozytywny stosunek do niej i uznaje ją za wartość w edukacji (Olechowska 2017). Szereg opracowań dotyczących pracy w środowisku wielokulturowym dotyczy okresu szkolnego (Lewicki, Michniewicz 2013). Tutaj kładzie się nacisk na współpracę dzieci i wymianę wiedzy, poszukiwanie wspólnych korzeni, zrozumienie różnic kulturowych, a jednocześnie na rozumienie i zachowanie własnej kultury (Adamczewski, Płonka 2020).

Metodologia badania

Celem badań było zauważenie zmian w posługiwaniu się polskim słownictwem przez dzieci imigrantów, które dysponują różnymi językami ojczystymi, przychodząc do przedszkola. Postawiony problem badawczy koncentrował się na zagadnieniu: jaki przyrost słownictwa można zaobserwować u dzieci czteroletnich po kilku miesiącach pobytu w polskim przedszkolu publicznym? Zwrócono też uwagę na zagadnienia szczegółowe:

- Czy w naturalnych warunkach przedszkolnych następuje przyrost słownictwa polskiego u dzieci imigrantów?
- Czy po trzech miesiącach pobytu w przedszkolu dzieci potrafią nazwać więcej przedmiotów na obrazkach?
- Czy rodzaj języka ojczystego różnicuje przyrost słownictwa u dzieci?
- Czy zwiększenie zasobu słów zależy od frekwencji dziecka w przedszkolu?
- Jakie zachowania związane z porozumiewaniem się można zaobserwować w grupie wielojęzycznej?

Zastosowano metodę obserwacji uczestniczącej i testowania umiejętności nazywania obrazków. Dzieci dwukrotnie (w listopadzie i w styczniu)

poproszono o nazywanie obrazków, na których zostały przedstawione przedmioty codziennego użytku i zwierzęta z najbliższego otoczenia – wykorzystano tu zestaw 60 obrazków z zeszytu dla nauczyciela „Uczymy czytać w przedszkolu” Haliny Mystkowskiej (1978). Zapisywano odpowiedzi dzieci i analizowano ich poprawność. Obserwowano dzieci podczas badania, a także ich porozumiewanie się z innymi dziećmi w podczas zajęć w grupie. Na podstawie dokumentacji przedszkola określono frekwencję dzieci w okresie brany pod uwagę w badaniach.

Grupa do badań została celowo dobrana, były to dzieci uczęszczające do przedszkola publicznego. W grupie badanych było pięcioro dzieci imigrantów, a dla porównania wzięto pod uwagę wyniki pięciorga dzieci wychowujących się w polskich rodzinach (jedno w rodzinie dwujęzycznej).

Poniżej przedstawiono krótką charakterystykę sytuacji rodzinnej badanych dzieci imigrantów (imiona dzieci zostały zmienione): Adam – pochodzenie ukraińskie, rodzice posługują się językiem polskim oraz ukraińskim. Przybyli do Polski w następstwie wojny w Ukrainie. Z dzieckiem w domu rodzice rozmawiają w języku polskim. Dziecko ma młodszą siostrę.

Filip – pochodzenie ukraińskie, wychowywany przez matkę. Matka porozumiewa się z dzieckiem w języku polskim i ukraińskim. Przybyli do Polski w następstwie wojny w Ukrainie. Dziecko ma starszą siostrę.

Karol – rodzice pochodzenia ukraińskiego. Z dzieckiem rodzice porozumiewają się w języku ojczystym. Nie posiada rodzeństwa. Dziecko posiada duży zasób słownictwa, mieszając polskie oraz ukraińskie wyrazy.

Marlena – pochodzenie wietnamskie, rodzice posługują się językiem wietnamskim oraz polskim. Dziecko jest najmłodsze w rodzinie (ma dwójkę starszego rodzeństwa). W domu komunikuje się w języku wietnamskim, dodatkowo opiekuje się nią niania mówiąca w języku polskim.

Marcel – pochodzenie wietnamskie, rodzice posługują językiem wietnamskim i polskim, przy czym do dziecka mówią tylko w języku wietnamskim. Nie ma rodzeństwa. Dziecko czasem jest odbierane przez dziadka komunikującego się w języku polskim i wietnamskim.

Do polskich dzieci zaliczono dziewczynkę z rodziny dwujęzycznej:

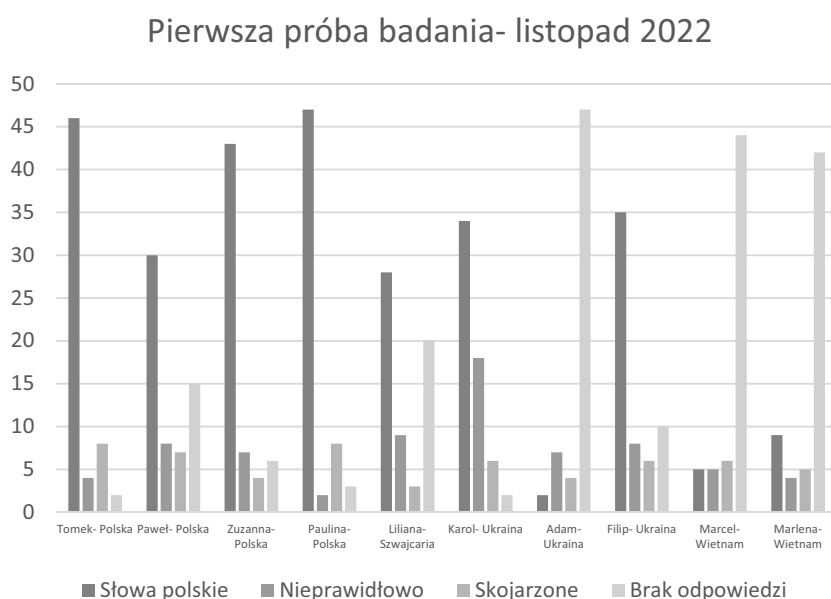
Liliana – pochodzenie polsko-szwajcarskie, matka pochodzenia polskiego, a ojciec pochodzenia szwajcarskiego. Rodzice zwracają się do dziecka każde w swoim ojczystym języku. Dziecko ma młodszą siostrę. Polskie dzieci wychowywały się w podobnych rodzinach jak obcojęzyczne.

Procedura analizy danych

Zebrane wyniki badań nie były jednoznaczne, dlatego zastosowano niestandardową procedurę opisu wypowiedzi dzieci. Starano się dociec, czy wypowiedziane słowa są poprawne, czy zbliżone do polskiej wymowy, czy też zbliżone znaczeniowo. W odniesieniu do każdego dziecka zestawiono liczbę wypowiedzianych słów z pierwszego i drugiego badania oraz dodatkowo porównano przyrost słownictwa z frekwencją dziecka w badanym okresie w przedszkolu. Obserwowano również zachowanie dzieci w trakcie pierwszego i drugiego badania oraz w czasie zajęć przedszkolnych podczas swobodnej zabawy, co wykorzystano przy opisie wyników badań.

Ocena poziomu porozumiewania się – wyniki przeprowadzonych badań

Wyniki analizy słownictwa diagnozowanych dzieci przedstawiają poniższe wykresy (wykres 1 i wykres 2).



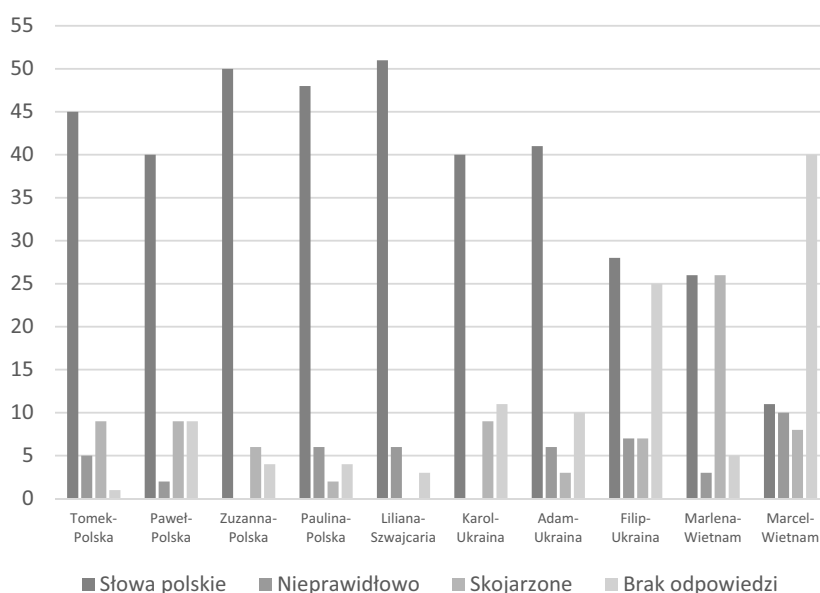
Słowa polskie – poprawnie wypowiedziane słowa polskie, Nieprawidłowo – nieprawidłowo wypowiedziane, ale brzmienie przybliżone do polskiego słowa, Skojarzone – słowo mające inne znaczenie, ale bliskie znaczeniowo, Brak odpowiedzi.

Wykres 1. Badanie początkowe nazywania obrazków, listopad 2022.

Źródło: opracowanie własne.

Dane z wykresu nr 1 pokazują, że wszystkie dzieci polskie potrafiły w początkowym badaniu nazwać od 30 do 48 obrazków (na 60), natomiast dzieci ukraińskie i dziecko z rodziny dwujęzycznej nazywało około połowy obrazków. Dzieci wietnamskie nie przekroczyły liczby 10 nazwanych obrazków. Wszystkie dzieci wypowiedziały też pewną liczbę słów niewłaściwie opisujące obrazek, a część dzieci prawie nie znało nazw polskich lub nie próbowały nazywać obrazków (dwoje wietnamskich, jeden chłopiec ukraiński).

Druqa próba badania- styczeń 2023



Słowa polskie – poprawnie wypowiedziane słowa polskie, Nieprawidłowo – nieprawidłowo wypowiedziane, ale brzmienie przybliżone do polskiego słowa, Skojarzone – słowo mające inne znaczenie, ale bliskie znaczeniowo, Brak odpowiedzi.

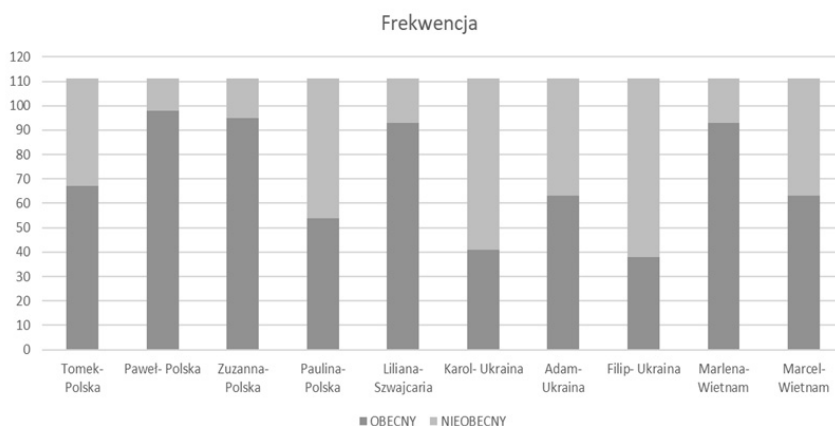
Wykres 2. Badanie końcowe nazywania obrazków, po trzech miesiącach, styczeń 2023.

Źródło: opracowanie własne.

Po trzech miesiącach, jak pokazuje wykres 2, zwiększyła się poprawność nazywanych obrazków u wszystkich, dwoje polskich dzieci przekroczyło liczbę 50 słów, dwóch chłopców z Ukrainy nazwało około 40 obrazków (Filip nazwał poniżej 30). Duży postęp odnotowano u dziewczynki z Wietnamu, która podwoiła liczbę nazwanych poprawnie obrazków, chłopiec wietnamski też podwoił wcześniejszy (bardzo niski) rezultat i próbował nazywać więcej obrazków, choć nie zawsze robił to z powodzeniem. Na wykresie znacznie

rzadziej widzimy brak odpowiedzi, zauważono też większą pewność w wypowiedzianiu słów.

Następny wykres (nr 3) przedstawia uczestniczenie w zajęciach przedszkolnych badanych dzieci.



Wykres 3. Uczęszczanie do przedszkola w badanym okresie, liczba dni.

Źródło: opracowanie własne.

Widać na nim dosyć dużą liczbę opuszczanych dni przez przedszkolaków. Najmniej dni opuścili Paweł i Zuzanna oraz Liliana i Marlena. Warto zauważyć, że dzieci obcojęzyczne rzadziej opuszczające zajęcia poczyniły zazwyczaj większe postępy w zakresie słownictwa.

Największe trudności w nazywaniu obrazków miał chłopiec pochodzenia wietnamskiego, ale w styczniu nazwał już poprawnie kilka obrazków i próbował nazwać ich więcej niż poprzednio. Jego frekwencja w zajęciach była około 60%. Dość duże postępy można zaobserwować u dziewczynki pochodzenia wietnamskiego, która rzadko opuszcza zajęcia w przedszkolu (frekwencja blisko 90%). Niewielki przyrost nazywanych obrazków można zauważyć u dziecka ukraińskiego, którego frekwencja nie przekroczyła 30%.

W trakcie badania zaobserwowano, że w pierwszej próbie badawczej dzieci obcojęzyczne słabo się wypowiadały, często nie podejmowały próby nazywania obrazków. Dzieci pochodzenia wietnamskiego długo się zastanawiały nad odpowiedzią, miały obawy czy znają dane słowo. Z kolei dzieci ukraińskie często wplatały słowa w języku ukraińskim. W drugiej próbie wykazywały większe zdecydowanie oraz pewność siebie, nawet jeśli nie do końca poprawnie udawało się nazwać obrazek.

W trakcie pobytu w przedszkolu stopniowo zaczęły rozumieć polecenia wypowiedziane przez nauczyciela w różnych sytuacjach, a gdy ich nie ro-

zumiały, wykonywały polecenie, podpatrując kolegę lub koleżankę siedzącą obok. Zaobserwowano, że dzieci mówią więcej do siebie podczas swobodnych zabaw, choć czasem przeplatają słowa w języku polskim ze słowami w swoim ojczystym języku. Niekiedy inne dzieci podpowiadają kolegom nazwę lub pomagają ją poprawnie wymówić, np. podczas zakupów przy zabawie w sklep, czy podczas gry w karty dzieci życzliwie reagowały na pomyłki kolegów i starały się ich zrozumieć. Podczas polecenia wskazania określonego przedmiotu na obrazku, dzieci radziły sobie nieco lepiej. Próbowano pokazywać dzieciom różne sytuacje przedstawione na obrazkach, jednak dzieci nie potrafiły ich opowiedzieć, komentując obrazek tylko jednym słowem lub wybierając z niego jeden element, odnosząc go do siebie lub bliskich np. „jak jest mi zimno” (sweter), „dziś jestem w sukience”, „w lato chodzę” (T-shirt), „mam babcię, nie mam dziadka”, „mój tata ma” (spodnie).

Podsumowanie i wnioski

W przedszkolu dzieci imigrantów są w ciągu dnia stale otoczone językiem polskim, dla nauczycieli i większości grupy jest to język ojczysty, personel przedszkola też się nim posługuje, pełnią więc oni rolę *native speakers*. Zajęcia, w tym polecenia kierowane do grupy, piosenki i opowiadania, zabawy, prowadzone są w języku polskim. Ta naturalna sytuacja sprzyja opanowaniu podstaw języka. Każde dziecko potrzebuje indywidualnego podejścia.

Dzieci, których język ojczysty jest zdecydowanie różny od języka polskiego, mają większe trudności niż dzieci, których język należy do wspólnej grupy języków z językiem polskim. Duże znaczenie ma frekwencja dziecka w przedszkolu. Dzieci systematycznie przychodzące do przedszkola opanowują więcej słów i odważniej je wypowiadają, nawet jeśli ich wypowiedzi nie są w pełni poprawne. Można tylko mieć obawy, że dzieci będą ten język odnosiły tylko do przestrzeni przedszkola lub ich język rodzinny będzie ograniczony do przestrzeni osobistej w domu (Cieszyńska 2006). Może się zdarzyć, że będą mieszały ze sobą oba kody językowe. Jest to niekorzystne zjawisko submersji (dwujęzyczności zubożającej), która oznacza wchłonięcie języka rodzinnego przez drugi język (Kurcz 2000). O konieczności utrzymania równowagi między językami piszą Marta Korendo i Marzena Błasiak-Tytuła (2019), przedstawiając badania dzieci 6-, 8-letnich pochodzenia polskiego uczących się w szkołach włoskich. Zauważyły one niski poziom komunikacji językowej w języku polskim oraz że zostaje on systematycznie eliminowany z użycia. Podkreślały wagę stałej dbałości o język ojczysty, by on także się rozwijał.

W przedszkolu, w którym znajduje się kilkoro dzieci imigrantów posługujących się różnymi językami, a dominuje język polski, trudno zastosować

jednolity sposób postępowania edukacyjnego. Warto zachęcać przedszkolaków do zabaw wymagających rozmowy z rówieśnikiem – zabaw w role, np. w sklep czy dom rodzinny, wspólne budowanie czy korzystanie z książeczek. Dzieci powinny mieć czas na sformułowanie swojej wypowiedzi, jeśli spontanicznie decydują się zabrać głos (Klein 2007). Uczenie się języka polskiego przebiega w sposób naturalny, w trakcie codziennych czynności i zabaw. Dzieci przedszkolne chętnie przyłączają się do dzieci z innego kręgu kulturowego, powtarzają słowa i całe zwroty, a używając komunikacji niewerbalnej, wzajemnie przekazują sobie ich znaczenie (Ciszewska-Psujek 2021).

Nie można tego porównywać do nauczania języka obcego polskich dzieci w przedszkolu, które mają po kilka godzin języka w tygodniu, chociaż tutaj też podkreśla się konieczność prowadzenia tych zajęć w sposób jak najbardziej naturalny (Śledziwska 2017). W polskich warunkach zazwyczaj placówka, w której znajdują się dzieci imigrantów, sama wypracowuje sobie sposób postępowania, czasami korzystając z kierowanych do niej wzorów lub zaleceń opartych na podstawie programowej dotyczących nauki języków obcych. W krajach, w których napływ cudzoziemców od lat jest duży, tworzy się specjalne modele pracy w przedszkolu wielokulturowym (por. Fehrer, Tognozzi 2018). W wielu opracowaniach podkreśla się, że największym problemem jest opanowanie języka nowego miejsca zamieszkania. Znajomość języka kraju przyjmującego ma decydujące znaczenie dla udanego procesu adaptacji. Podkreśla się, że bariera językowa może przyczynić się do izolacji w grupie rówieśniczej i utrudniać dobrą integrację dziecka (Badowska 2012).

Należy zauważyć, że badanie rozwoju języka dzieci z rodzin imigrantów przez nauczycielki przedszkola stanowi szczególną trudność, gdyż zazwyczaj nie znają one języka ojczystego badanego dziecka, trudno jest im określić, co wynika z osobistych cech i możliwości dziecka, a co jest związane ze specyfiką tego języka. Nauczycielki prowadzą zajęcia w taki sposób, jak z dziećmi polskimi, chociaż pozostawiają więcej czasu dziecku obcojęzycznemu na wypowiedanie się. Niestety, w tym przedszkolu nie było specjalnego przygotowania do pracy z dzieckiem obcojęzycznym, pracujący w nim wymieniają doświadczenia i poszukują informacji w internecie. Nieraz zdarzają się nieporozumienia, co do postępowania z dzieckiem. W wielokulturowym przedszkolu naturalną sytuacją jest poznawanie kultury i zwyczajów krajów pochodzenia dzieci, toteż wprowadza się niekiedy te treści do zajęć. Rozszerza to horyzonty osób uczęszczających do przedszkola. Może to pomóc w zaangażowaniu rodziców dzieci imigrantów do włączenia się do niektórych działań np. przygotowania różnych zwyczajów świątecznych tych narodów. Porównywanie kultur krajów ich pochodzenia i polskiej kultury pozwoli na

lepsze zrozumienie zachowań osób wywodzących się z tych środowisk. Wskazane byłyby rozmowy z rodzicami o konieczności pielęgnowania i rozwijania języka ojczystego dziecka w celu zachowania pełnej dwujęzyczności (por. Cieszyńska 2006). W badaniu pokazano zjawisko występujące coraz częściej w polskich przedszkolach, co wskazuje na konieczność dalszych badań z tym związanych.

Literatura | References

- ADAMCZEWSKI J., PŁONKA J. (2020), Edukacja międzykulturowa w edukacji wczesnoszkolnej: perspektywa historyczno – pedagogiczna i dobre praktyki nauczycielskie na przykładzie Prywatnej Szkoły Podstawowej „Mieszko” w Poznaniu, [w:] „Biuletyn Historii Wychowania”, 43, s. 151-166.
- BADOWSKA M. (2012), Obszary wyzwań i problemów towarzyszących pojawianiu się dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach. [w:] Wielokulturowość i problemy edukacji, red. T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechniczek-Ogierman, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 30-48.
- BANDURA A. (2007), Teoria społecznego uczenia się, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- BERNACKA-LANGIER A., BRZEZICKA E., DOROSZUK S., GĘBAL P., JANIK-PŁOCIŃSKA B., MARCINKIEWICZ A., PAWLIC-RAFAŁOWSKA E., WASILEWSKA-ŁASZCZUK J., ZASUŃSKA M. (2010), Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia, Biuro Edukacji Urzędu m. st. Warszawy, <https://docplayer.pl/2655511-Ku-wielokulturowej-szkole-w-polsce.html> [data dostępu 3.04.2023].
- CIESZYŃSKA J. (2006), Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- CISZEWSKA-PSUJEK U. (2021), Programowanie języka polskiego u dzieci dwujęzycznych, „Logopedia Silesiana”, 10(2), s. 23-34, DOI: 10.31261/LOGOPEDIASILESIANA.2021.10.02.03.
- FEHRER K., TOGNOZZI N. (2018), Supporting Culturally & Linguistically Responsive Classrooms: A Study of the Early Childhood Language Development Institute, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED594176.pdf> [data dostępu: 3.04.2023].

- HRYNIEWICZ J. (2018), Badania stanu językowego dzieci dwujęzycznych i uczących się języka polskiego, jako obcego. Polski w Niemczech. „Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego”, Numer specjalny: Polski jako język sąsiada, s. 72-74.
- ILUK J. (RED.) (2015), Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- KIELAR-TURSKA M. (2000), Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia, [w:] Psychologia, t. 1. Podstawy Psychologii, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 285-332.
- KLEIN W. (2007). Przystawianie drugiego języka: proces przyswajania języka, [w:] Psychologiczne aspekty dwujęzyczności, red. I. Kurcz, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- KOMOROWSKA H. (2005), Metody nauczania języków obcych, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- KORENDO M., BŁASIAK-TYTUŁA M. (2019), Potrzeba programowania języka polskiego dzieci dwujęzycznych w świetle badań włoskich, „Logopedia”, 48(2), s. 335-346.
- KURCZ I. (2005), Psychologia języka i komunikacji, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- KURCZ I. (2007), Jakie problemy psychologiczne może rodzić dwujęzyczność? Psychologiczne aspekty dwujęzyczności, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- LEWICKI Cz., MICHNIEWICZ M. (2013), Nauczyciel w procesie edukacji wielokulturowej, w wielokulturowości i do wielokulturowości, T. 9, [w:] Dyskurs Pedagogiczny, Wyzwania edukacji wielokulturowej, red. Cz. Lewicki, M. Ciżocka, Wydawnictwo PWST, Jarosław, s. 285-332.
- LIPIŃSKA E. (2003), Język ojczysty, język obcy, język drugi, Wstęp do badania dwujęzyczności, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- MRÓZ A. (2011), Psychologiczne uwarunkowania procesu nabywania drugiego języka przez dzieci w wieku przedszkolnym, [w:] Język obcy w przedszkolu. Od edukacji językowej do interkulturowej, red. A. Olczak, Sand Media, Zielona Góra, s. 25-56.
- MYSTKOWSKA H. (1978), Uczymy czytać w przedszkolu, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

- OLCZAK A. (2011), Edukacja językowa w przedszkolu – perspektywa pedagogiczna, [w:] *Język obcy w przedszkolu, od edukacji językowej do interkulturowej*, red. A. Olczak, Sand Media, Zielona Góra, s. 57-79.
- OLECHOWSKA A. (2017), Zarządzanie różnorodnością (diversity management) w szkole – deklaracje i opinie nauczycieli, [w:] *Szkoła w warunkach zmiany społecznej i kulturowej. Edukacja przyszłości*, red. B. Gofron, P. Mięka, Wydawnictwo SGGW, Warszawa, s. 150-164.
- PRZYBYWA DZIECI Z UKRAINY w warszawskich szkołach i przedszkolach. Przyjęto już ponad sześć tysięcy (2022), <https://tvn24.pl/tvnwarszawa/najnowsze/warszawa-dzieci-z-ukrainy-w-szkolach-i-przedszkolach-przyjeto-juz-ponad-szesc-tysiecy-osob-5636137> [data dostępu: 3.04.2022].
- ROKITA-JAŚKOW J. (2015), Spór o metodę, czyli jak najlepiej uczyć dzieci języków obcych, „*Język Obcy w Szkole*”, nr 1, s. 31-35.
- SCHAFFER H. R. (2000), *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa
- ŚLEDZIEWSKA A. (2017), Strategie uczenia się języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym. Na przykładzie Przedszkola niepublicznego „Jagódki” w Zambrze, [w:] „*Prima Educatione*”, nr 1, s. 147-154.
- WYGOTSKI L. S. (1976), Play and its role in the mental development of the child, [w:] *Play. Its role in development and evolution*, red. J. S Bruner, A. Jolly, K. Sylva, Basic Books, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138861.pdf>.