

Nowa podstawa programowa dla szkół podstawowych

MATERIAŁY SZKOLENIOWE

JĘZYK POLSKI JAKO DRUGI

Wstęp

W prezentowanych materiałach łączymy wiedzę z pedagogiki, psychologii rozwojowej oraz kognitywistyki, aby pokazać, jakie mechanizmy faktycznie wspierają proces uczenia się. Szczególny nacisk kładziemy na konieczność stosowania metod dydaktycznych o potwierdzonej skuteczności, w tym takich, które rozwijają u uczniów strategie metapoznawcze i samoregulację – jedne z najlepiej udokumentowanych i najskuteczniejszych interwencji edukacyjnych.

Realizacja nowych podstaw programowych w każdym z przedmiotów powinna opierać się na ustaleniach współczesnej psychologii poznawczej, wskazujących na wysoką efektywność takich metod, jak umiejętnie udzielana informacja zwrotna, przywoływanie z pamięci (*retrieval practice*), przeplatanie (*interleaving*) czy uczenie się w odpowiednich odstępach czasu (*spaced practice*). Ich systematyczne stosowanie znacząco zwiększa trwałość i jakość przyswajanej wiedzy.

Ważnym uzupełnieniem niniejszych materiałów jest *Przewodnik po strategiach edukacyjnych*, który w przystępny sposób porządkuje najskuteczniejsze, oparte na dowodach rozwiązania dydaktyczne.

Zespół IBE PIB

Zachęcamy do korzystania z *Przewodnika*:



Autorki: Małgorzata Pamuła-Behrens, Kamila Dembińska

Opracowanie redakcyjne: Marta Zuchowicz

Skład: Wojciech Maciejczyk

Okładka i makieta: Anna Nowak

Materiał przygotowany przez Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy w ramach zadania: „Tworzenie, aktualizacja i monitoring podstaw programowych oraz innych kluczowych regulacji systemu oświaty”, finansowanego ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej na podstawie umowy nr MEN/2025/DIR/89 z dnia 30 stycznia 2025 roku.

Copyright© Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy

www.ibe.edu.pl | Warszawa 2026

1. Idea przedmiotu i jego znaczenie w edukacji szkolnej

Opracowanie podstawy programowej do języka polskiego jako drugiego (JPJD) jest odpowiedzią na wyraźnie zidentyfikowane problemy polskiego systemu edukacji w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Nowa podstawa programowa JPJD ma ujednoczyć standardy nauczania i zapewnić równy dostęp do wysokiej jakości edukacji wszystkim osobom z doświadczeniem migracji, które uczą się w polskim systemie edukacji na pierwszym etapie kształcenia (klasy I–III) i na drugim etapie kształcenia (klasy IV–VIII). Podstawa oparta na podejściu działaniowym i nauczaniu wrażliwym kulturowo łączy intensywne wsparcie językowe i kulturowe oraz rozwój języka edukacji szkolnej. Język edukacji szkolnej jest nieodzowny do pracy z treściami przedmiotowymi i samodzielnej nauki oraz działań adaptacyjnych i integracyjnych. Przedmiot język polski jako drugi staje się narzędziem integracji i uczestnictwa w życiu szkoły, wzmacniając spójność społeczną. Dokument pełni funkcję regulacyjną i transformacyjną: wyznacza standardy, a zarazem inicjuje zmianę podejścia do różnorodności językowej i kulturowej w polskiej szkole.

Pytania do refleksji

1. W jaki sposób wprowadzenie jednolitego standardu nauczania języka polskiego jako drugiego może przyczynić się do podniesienia jakości pracy nauczycieli oraz zapewnienia bardziej adekwatnego, systemowego wsparcia uczniom z doświadczeniem migracji?
2. W jakim stopniu wprowadzenie jednolitych standardów nauczania języka polskiego jako drugiego może wpłynąć na sposób, w jaki szkoła postrzega i wykorzystuje różnorodność językową i kulturową jako zasób, a nie wyzwanie?

2. Główne założenia i cele przedmiotu oraz ich omówienie

Nowa podstawa programowa języka polskiego jako drugiego, wpisując się w szerszą koncepcję kształcenia ogólnego, akcentuje konieczność rozwoju kompetencji fundamentalnych, poznawczych, społecznych i osobistych, a także budowanie sprawczości i kompetencji międzykulturowych. Wskazuje na konieczność budowania szkoły inkluzyjnej – miejsca, w którym wszyscy uczniowie, niezależnie od języka i kultury, mają równy dostęp do treści edukacyjnych.

Proponuje rozwiązania skoncentrowane na przygotowaniu uczniów do rozumienia języka edukacji szkolnej, włączanie ich w zajęcia przedmiotowe, wzmacnianie relacji rówieśniczych oraz kształtowanie postaw integracyjnych w całej społeczności szkolnej. Szkoła, dzięki tym działaniom, stanie się przestrzenią spotkania języków i kultur.

Podstawa programowa języka polskiego jako drugiego opiera się na pięciu komplementarnych filarach. Pierwszym jest język codziennej komunikacji, który pozwala uczniom funkcjonować w szkole i budować relacje. Drugim – centralnym – jest język edukacji szkolnej, niezbędny zarówno do przyswajania treści przedmiotowych, jak i do prezentowania własnej wiedzy. Trzeci filar to nauczanie wrażliwe kulturowo, uwzględniające wcześniejsze doświadczenia uczniów i zapewniające im równy dostęp do wysokiej jakości edukacji. Czwarty obejmuje wspieranie różnojęzyczności, czyli świadome wykorzystywanie wszystkich języków ucznia oraz strategii transjęzycznych. Ostatni filar stanowią sprawczość i integracja, rozumiane jako aktywne włączanie uczniów z doświadczeniem migracji w życie klasy i szkoły oraz wzmacnianie ich poczucia wpływu i przynależności.

Cele kształcenia w zakresie języka polskiego jako drugiego wyznaczają kierunek rozwoju ucznia, który uczy się funkcjonować w polskiej szkole i społeczeństwie, wykorzystując język jako narzędzie komunikacji, uczenia się i budowania relacji. Wspierają adaptację, integrację oraz pełne uczestnictwo w życiu szkolnym.

Cele przedmiotu

1. Posługiwanie się językiem polskim w sytuacjach codziennych w sposób umożliwiający sprawne i samodzielne funkcjonowanie w różnych obszarach życia.
2. Posługiwanie się językiem edukacji szkolnej umożliwiającym uczenie się w polskiej szkole.
3. Poznawanie kultury polskiej oraz aktywne włączanie się w życie społeczne i kulturowe szkoły i jej otoczenia, sprzyjające integracji oraz budowaniu poczucia przynależności i rozwijaniu kompetencji społecznych poprzez interakcje rówieśnicze.
4. Porozumiewanie się i współpraca w zróżnicowanym językowo i kulturowo środowisku szkolnym.
5. Świadome i elastyczne korzystanie z własnego potencjału osoby różnojęzycznej i różnokulturowej w sytuacjach życia codziennego i szkolnego.
6. Doświadczenie sprawczości językowej dzięki stosowaniu języka w różnych sytuacjach społecznych i edukacyjnych.
7. Budowanie pozytywnego nastawienia do nauki języka polskiego oraz przekonania o znaczeniu jego znajomości dla rozwoju osobistego i edukacyjnego.

8. Nowa podstawa programowa stanowi narzędzie wspierające nauczycieli w tworzeniu spójnego i systemowego wsparcia językowego oraz integracyjnego dla uczniów z doświadczeniem migracji, co podnosi jakość pracy szkoły w warunkach różnorodności.

Pytania do refleksji

1. Co w praktyce oznacza przygotowanie ucznia do rozumienia języka edukacji szkolnej i jak odróżnić ten cel od celów w nauczania języka obcego?
2. W jaki sposób szkoła może świadomie kształtować przestrzeń, w której spotykają się języki i kultury – tak, aby wzmacniało to integrację, relacje rówieśnicze i sprawczość uczniów, zamiast utrzymywać podziały i wykluczenie?

3. Struktura wymagań szczegółowych dotyczących wiedzy i umiejętności

Wymagania szczegółowe w podstawie programowej języka polskiego jako drugiego stanowią precyzyjne, obserwowalne wskaźniki postępów ucznia, opisujące to, co ma on wiedzieć, rozumieć i potrafić wykonać na danym etapie. Obejmują wiedzę i umiejętności opisane w języku efektów uczenia się, a ich konstrukcja koncentruje się na rezultatach pracy ucznia, wzmacniając podejście zorientowane na jego potrzeby.

Struktura wymagań opiera się na trzech kryteriach: obszarach kompetencji, wieku ucznia i poziomie zaawansowania językowego. Wymagania szczegółowe zostały pogrupowane w siedem działów tematycznych: komunikację codzienną, język edukacji szkolnej i strategię uczenia się, uczestnictwo kulturowe i przynależność, współpracę w środowisku zróżnicowanym, wykorzystanie zasobów językowych i kulturowych, sprawczość komunikacyjną oraz motywację. Każdy dział obejmuje poziomy A2 i B1, zgodne z ESOKJ i wytycznymi Rady Europy dotyczącymi edukacji uczniów z doświadczeniem migracji.

Wymagania szczegółowe zostały dostosowane do etapów edukacyjnych: wczesnoszkolnego (I) oraz klas IV–VI i VII–VIII (II). Progresja przebiega od prostych sytuacji codziennych w klasach I–III, przez coraz bardziej złożone zadania szkolne w klasach IV–VI, aż po samodzielną komunikację, argumentację, mediację i pracę projektową na końcu szkoły podstawowej.

Rozróżnienie poziomów A2 i B1 pozwala elastycznie dostosować wymagania do zróżnicowanych kompetencji uczniów, także tych dołączających do szkoły w trakcie roku. Podział na działy,

poziomy i etapy zwiększa przejrzystość dokumentu, ułatwia planowanie nauczania, różnicowanie zadań oraz monitorowanie postępów. Wymagania szczegółowe mają charakter operacyjny i odnoszą się do realnych sytuacji szkolnych, co sprzyja integracji i adaptacji ucznia.

Tak zaprojektowana struktura stanowi spójną, elastyczną mapę rozwoju i wspiera stopniowe kształtowanie kompetencji językowych, społecznych i kulturowych każdego ucznia uczącego się języka polskiego jako drugiego.

Pytania do refleksji

1. Jak rozumienie różnicy między poziomami A2 i B1 oraz znajomość ich progresji może wpłynąć na trafniejsze dostosowanie wymagań i planowanie lekcji w klasie o dużym zróżnicowaniu językowym?
2. W jaki sposób podział wymagań szczegółowych na działy tematyczne pomaga nauczycielowi tworzyć lekcje bardziej osadzone w realnych sytuacjach szkolnych ucznia z doświadczeniem migracji?

4. Rozwój kompetencji fundamentalnych w przedmiocie

Rozwijanie kompetencji fundamentalnych – językowych, matematycznych i cyfrowych – jest ważnym elementem przedmiotu język polski jako drugi. Język pełni funkcję zarówno komunikacyjną, jak i edukacyjną, przygotowując uczniów do uczestnictwa w życiu szkoły i zdobywania wiedzy.

Kompetencje językowe są centralne i obejmują rozumienie i tworzenie wypowiedzi, interakcję, mediację oraz używanie języka do uczenia się. Kluczowe jest wprowadzanie uczniów w język edukacji szkolnej: rozumienie poleceń, pracę z podręcznikiem, opisywanie procesów oraz czytanie ze zrozumieniem, które rozwija myślenie krytyczne i kreatywne. Kompetencje matematyczne w tej podstawie nie polegają na nauczaniu matematyki. Ich celem jest umożliwienie uczniowi językowego rozumienia wybranych zagadnień matematycznych, które pojawiają się w codziennym funkcjonowaniu szkolnym: liczb, dat, godzin, jednostek, prostych obliczeń czy danych w tabelach. Tu matematyka jest narzędziem do rozumienia komunikatów i wykonywania podstawowych działań w środowisku szkolnym. Kompetencje cyfrowe dotyczą natomiast posługiwania się technologią w języku polskim: korzystania z prostych narzędzi TIK, wyszukiwania i analizowania informacji oraz tworzenia podstawowych komunikatów

multimodalnych. Łączą rozwój językowy z umiejętnością funkcjonowania we współczesnym środowisku edukacyjnym.

Trzy obszary kompetencji wzajemnie się uzupełniają: język jest narzędziem dostępu do wiedzy, a elementy matematyczne i cyfrowe poszerzają zakres funkcjonalnego użycia polszczyzny. Razem przygotowują ucznia do dalszej edukacji i aktywnego życia w nowym środowisku.

Pytania do refleksji

1. W jaki sposób wprowadzanie systematycznego nauczania języka edukacji szkolnej w ramach zajęć z języka polskiego jako drugiego może realnie wpływać na wyrównywanie szans uczniów z doświadczeniem migracji w codziennym funkcjonowaniu na lekcjach różnych przedmiotów?
2. Jak nauczyciel może projektować zadania tak, aby kompetencje językowe, matematyczne i cyfrowe wzajemnie się uzupełniały, tworząc spójne środowisko uczenia się przygotowujące ucznia do realnych wyzwań szkolnych?

5. Rozwój kompetencji przekrojowych w przedmiocie

Nauczanie języka polskiego jako drugiego obejmuje nie tylko rozwijanie sprawności językowych, lecz także kształtowanie kompetencji przekrojowych, które pozwalają uczniowi funkcjonować w codziennych sytuacjach, uczyć się w polskiej szkole i odnajdywać się w zróżnicowanym kulturowo środowisku. Praca nauczyciela koncentruje się na wspieraniu dobrostanu, motywacji, sprawczości i trzech grup kompetencji: poznawczych, społecznych i osobistych.

Kompetencje przekrojowe rozwijają się przede wszystkim w trakcie codziennych działań dydaktycznych – pracy z tekstem, współpracy w parach i grupach, projektów czy aktywności twórczych. Wymagają elastycznego dostosowania metod do potrzeb i możliwości ucznia, co sprzyja jego bezpieczeństwu, motywacji i integracji.

Każde wymaganie szczegółowe w podstawie programowej ma charakter wielowymiarowy: rozwój językowy zawsze idzie w parze z kompetencjami poznawczymi, społecznymi i osobistymi. Oznacza to, że nawet proste działania językowe – takie jak formułowanie krótkiej wypowiedzi, reagowanie na polecenia czy przedstawianie prostych porównań – jednocześnie rozwijają umiejętność współpracy, empatię, krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów oraz zdolność kierowania sobą. Taka konstrukcja wymagań pozwala nauczycielowi planować zadania, które

wzmacniają różne obszary funkcjonowania ucznia, oraz świadomie monitorować jego postępy w sposób zgodny z założeniami podstawy.

Pytania do refleksji

1. W jaki sposób rozwijanie kompetencji poznawczych, społecznych i osobistych równoległe z kompetencjami językowymi wpływa na poczucie bezpieczeństwa i sprawczości ucznia z doświadczeniem migracji w codziennym funkcjonowaniu szkolnym?
2. Jakie konkretne działania nauczyciela mogą sprawić, że codzienne sytuacje edukacyjne – praca z tekstem, zadania grupowe, rozmowy – staną się przestrzenią realnego rozwoju kompetencji przekrojowych, a nie tylko praktyką językową?

6. Rozwój sprawczości uczniów w przedmiocie

Sprawczość jest – obok wiedzy i umiejętności – kluczowym filarem podstawy JPJD. Uczniowie z doświadczeniem migracji często doświadczają osłabienia sprawczości, ponieważ wchodzą w nowe konteksty społeczne i edukacyjne, a ograniczona znajomość języka utrudnia im działanie, podejmowanie decyzji i wyrażanie siebie. Dodatkowo wpływają na to bariery systemowe: niższe oczekiwania wobec uczniów, brak podejścia wrażliwego kulturowo, trudności w uznawaniu wcześniejszych osiągnięć oraz doświadczenie straty i konieczność adaptacji, szczególnie dotkliwa w okresie dorastania. Badania pokazują, że sprawczość rozwija się wtedy, gdy uczeń może korzystać z całego repertuaru językowego i kulturowego. Podstawa JPJD projektuje więc system wymagań szczegółowych, który prowadzi od pierwszych doświadczeń sukcesu do rosnącej samodzielności edukacyjnej i społecznej.

Sprawczość rozwija się w trzech powiązanych wymiarach: skuteczności – gdy uczeń widzi, że potrafi działać i pokonywać trudności; nastawieniu na rozwój – gdy traktuje błąd jako część procesu i świadomie poszerza swoje wypowiedzi; oraz samoregulacji – gdy planuje, stosuje strategie i monitoruje własne uczenie się. W podstawie tworzą one spiralny układ: poczucie przynależności wzmacnia skuteczność, ta sprzyja nastawieniu na rozwój, a ono prowadzi do samoregulacji. Dzięki temu uczeń stopniowo przechodzi od roli obserwatora do aktywnego uczestnika życia szkolnego.

Pytania do refleksji

1. W jaki sposób nauczyciel może przeciwdziałać obniżonemu poczuciu sprawczości ucznia z doświadczeniem migracji, wynikającemu zarówno z barier językowych, jak i systemowych?

2. Jak w praktyce dydaktycznej można wspierać rozwój trzech obszarów sprawczości – skuteczności, nastawienia na rozwój i samoregulacji – tak aby uczeń stopniowo przechodził od roli obserwatora do aktywnego uczestnika życia szkolnego?

7. Doświadczenia edukacyjne w przedmiocie język polski jako drugi

Doświadczenia edukacyjne to celowo zaplanowane działania – takie jak projekt, spacer językowy, wyjście do instytucji czy spotkanie – które umożliwiają uczniom praktyczne użycie języka polskiego w realnych sytuacjach. Nie zastępują codziennej pracy, lecz tworzą przestrzeń do rozwijania trzech kluczowych obszarów: komunikacji w codziennych sytuacjach, języka edukacji szkolnej oraz integracji i świadomości międzykulturowej. Uczniowie używają języka, aby działać, pytać, wyjaśniać i współpracować, co wzmacnia ich pewność siebie i poczucie przynależności.

Każde doświadczenie przebiega w trzech etapach: przygotowanie (cele językowe, potrzebne zwroty, role), realizacja (wyraźny cel, aktywne zaangażowanie wszystkich uczniów, strategie komunikacyjne) oraz refleksja (podsumowanie, dokumentacja, portfolio). Stopień wsparcia zależy od poziomu językowego: A2 wymaga silniejszego prowadzenia, B1 – większej samodzielności i elementów mediacji.

W podstawie JPJD zaproponowano zestaw różnorodnych doświadczeń – od sytuacji komunikacyjnych w szkole, przez projekty językowo-kulturowe, po współpracę z instytucjami i wizyty w przestrzeniach kultury. Łączą one naukę języka z działaniem i wspierają integrację, tworząc środowisko oparte na otwartości i współpracy.

Pytania do refleksji

1. W jaki sposób dobrze zaplanowane doświadczenia edukacyjne mogą realnie zmienić sposób, w jaki uczniowie z doświadczeniem migracji postrzegają swoje możliwości działania i uczestnictwa w życiu szkoły?
2. Jakie elementy są kluczowe, aby doświadczenie edukacyjne wspierało zarówno rozwój języka codziennego, jak i języka edukacji szkolnej – i jak nauczyciel może je świadomie różnicować dla poziomów A2 i B1?

8. Strategie, metody i techniki w nauczaniu języka polskiego jako drugiego wśród uczniów z doświadczeniem migracji

Charakterystyka uczniów z doświadczeniem migracji na poszczególnych etapach edukacyjnych

Najważniejsze wyzwania stojące przed nauczycielami pracującymi z uczniami z doświadczeniem migracji wynikają z nakładania się trudności językowych, edukacyjnych, emocjonalnych i tożsamościowych, które zmieniają się wraz z wiekiem uczniów.

W pierwszych latach nauki uczniowie często równolegle uczą się podstawowych umiejętności szkolnych i języka polskiego. Brak znajomości języka ogranicza rozumienie poleceń i treści podręcznikowych, a różnice w systemach edukacyjnych powodują, że uczniowie nie znają norm szkolnych i wymagają bardzo jasnego, powtarzalnego modelowania. Dodatkowym obciążeniem mogą być przerwy w edukacji, stres migracyjny oraz obawa przed popełnianiem błędów, które hamują aktywność językową.

W klasach IV–VI i VII–VIII wyzwania stają się bardziej złożone. Nauczyciel pracuje z uczniami o bardzo różnym stażu pobytu, różnorodnych doświadczeniach szkolnych i zróżnicowanym poziomie znajomości polszczyzny. Uczniowie muszą jednocześnie rozwijać kompetencje językowe, sprostać wymaganiom języka edukacji szkolnej oraz budować tożsamość w nowym środowisku kulturowym. Trudności sprawia zrozumienie abstrakcyjnych pojęć, pracy z tekstem czy języka rówieśniczego, co wpływa na relacje i poczucie przynależności. Wraz z wiekiem narastają także oczekiwania wobec samodzielności, krytycznego myślenia i argumentacji. Dla najstarszych uczniów dodatkowym źródłem stresu jest język egzaminu, który wymaga wysokiej biegłości w polskich realiach kulturowych.

Nauczyciel uczący języka polskiego jako drugiego stoi przed zadaniem jednoczesnego wspierania rozwoju językowego, wyrównywania braków w doświadczeniu szkolnym, budowania poczucia bezpieczeństwa, wzmacniania tożsamości ucznia oraz przygotowywania go do coraz bardziej złożonych wyzwań edukacyjnych.

Rekomendowane strategie, metody i techniki nauczania

W tej części zaprezentowany został zestaw kluczowych strategii, metod i technik nauczania, które mają wspierać równoległy rozwój językowy, poznawczy i społeczny uczniów z doświadczeniem migracji oraz ich wejście w polski system edukacji. Punktem wyjścia są podejścia ramowe: podejście zorientowane na działanie, zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (CLIL), nauczanie wrażliwe kulturowo oraz nauczanie oparte na treści. Wspólne dla nich jest traktowanie języka polskiego jako narzędzia działania – uczeń uczy się „o czymś” i „dla czegoś”, rozwiązując zadania i projekty osadzone w realnych treściach szkolnych i własnych doświadczeniach. Szczególnie podkreślona jest rola języka edukacji szkolnej, co wyraźnie akcentuje metoda JES-PL, łącząca pracę nad polszczyzną z wymaganiami wszystkich przedmiotów.

Drugi blok koncentruje się na strategiach wsparcia językowego opartych na rusztowaniu (*scaffolding*): stopniowym modelowaniu i wycofywaniu pomocy, werbalizacji myślenia, multimodalnym wsparciu oraz nauczaniu multisensorycznym. Celem jest ułatwienie rozumienia poleceń, tekstów i pojęć bez obniżania poziomu wymagań poznawczych. Kolejny zestaw metod rozwija świadomość językową – od osvajania brzmienia, rytmu i akcentu polszczyzny po porównywanie języków i prostą refleksję metajęzykową. Wielojęzyczność uczniów jest traktowana jako zasób, a strategie transjęzykowe służą zarówno lepszemu rozumieniu treści, jak i wzmacnianiu poczucia kompetencji.

Istotne miejsce zajmują także metody budujące bezpieczeństwo, integrację i aktywne użycie języka: rytuały klasowe, TPR (*total physical response*), drama, gry i zabawy językowe, stacje dydaktyczne oraz burza mózgów. Tworzą one bezpieczne, angażujące środowisko, w którym uczniowie mogą próbować, popełniać błędy i stopniowo zwiększać udział w komunikacji klasowej. Narracja, praca projektowa oraz stopniowo wprowadzane formy dyskursu (opowieść, opis, prosta argumentacja, dyskusja) pomagają przejść od krótkich do dłuższych wypowiedzi, także tych powiązanych z językiem edukacji szkolnej. Wspierają również proces budowania tożsamości. Uczenie się przez doświadczenie oraz strategie rozwijania autonomii (portfolio, wybór tematów, własne cele) domykają obraz: język polski jako drugi staje się narzędziem uczenia się, uczestnictwa, budowania relacji i sprawczości w nowym środowisku.

Przykłady efektów z podstawy i sposobów ich realizacji

Przykładowe efekty uczenia się z podstawy programowej JPJD są pokazane poprzez krótką praktykę szkolną. Celem nie jest podanie gotowych scenariuszy, lecz pokazanie sposobu

myślenia: jak w codziennych zadaniach szkolnych rozwijać język polski uczniów cudzoziemskich, ich sprawczość komunikacyjną oraz poczucie przynależności.

Każda praktyka pokazuje:

- jak przełożyć wymaganie szczegółowe na działanie ucznia,
- jak łączyć język komunikacji codziennej i język edukacji szkolnej,
- jak wzmacniać sprawczość i kompetencje przekrojowe.

Dla zobrazowania struktury łączącej przykładowe praktyki szkolne z konkretnymi efektami uczenia się proponujemy analizę na podstawie poniższego schematu.

Wymaganie szczegółowe → Co to znaczy w klasie? → Przykład praktyki szkolnej → Dlaczego i jak ta praktyka wspiera realizację wymagania?

Wymaganie szczegółowe na poziomie A2	Uczeń rozumie znane mu słowa i proste zwroty, szczególnie jeśli są wspierane gestem i mimiką, oraz ogólny sens prostych, krótkich wypowiedzi, wypowiedzianych wolno i wyraźnie, kierowanych do niego w codziennych sytuacjach.
Co to znaczy w klasie?	Uczeń rozumie, gdy nauczyciel mówi wolno, pokazuje, wspiera gestem; potrafi odpowiedzieć jednym zdaniem.
Przykład praktyki szkolnej	„Co jeszcze można z tym zrobić?” Nauczyciel pokazuje 3–5 prostych przedmiotów i nazywa je. Uczniowie powtarzają nazwy i tworzą krótkie zdania typu: „To jest kubek”, „Używam linijki w szkole”. Następnie nauczyciel pyta: „Co jeszcze można z tym zrobić?”. Uczniowie podają proste, czasem nieoczywiste pomysły i formułują zdania: „To może być...”, „Można z tego zrobić...”. W parach wybierają jeden „normalny” i jeden „nietypowy” pomysł i prezentują je klasie.
Dlaczego i jak ta praktyka wspiera realizację wymagania?	<ul style="list-style-type: none"> • łączy słuchanie z działaniem, • pozwala budować słownictwo poprzez konkret, • wspiera rozumienie globalne i szczegółowe, • daje przestrzeń na kreatywność.

Wymagania szczegółowe są osiągalne dzięki drobnym, codziennym zadaniom i działaniom realizowanym w trakcie lekcji.

Wskazówki dla nauczyciela

Wskazówki dla nauczyciela koncentrują się na tym, jak tworzyć warunki sprzyjające skutecznej komunikacji i uczeniu się uczniów z doświadczeniem migracji. Podkreślają znaczenie prostego,

jasnego przekazu oraz stosowania powtarzalnych form językowych, które ułatwiają orientację w zadaniach i budują poczucie bezpieczeństwa. Zachęcają, by nauczyciel wspierał rozumienie poprzez wykorzystanie gestów, mimiki, ilustracji, schematów i przykładów, a polecenia dzielił na wyraźne etapy, dbając o spójność i przewidywalność komunikacji.

Ważnym elementem wskazówek jest wykorzystywanie codziennych sytuacji szkolnych jako naturalnych okazji do praktyki języka, a także wprowadzanie prostych wzorów zdań i działań, które umożliwiają uczniowi szybkie włączenie się w pracę klasy. Nauczyciel ma tworzyć przestrzeń do ćwiczenia języka w różnych kontekstach edukacyjnych, co sprzyja przenoszeniu nowych umiejętności na inne przedmioty i sytuacje szkolne.

Wskazówki podkreślają także rolę nauczyciela w budowaniu sprawczości ucznia – poprzez docenianie wysiłku, normalizowanie proszenia o pomoc, zachęcanie do refleksji nad własnym uczeniem się oraz stosowanie prostych narzędzi samooceny. Dzięki temu uczeń stopniowo uczy się zauważać swoje postępy i aktywnie korzystać z dostępnych strategii. Całość uzupełnia perspektywa elastycznego wsparcia i różnicowania.

9. Najważniejsze wyzwania dydaktyczne i sposoby ich uwzględniania w praktyce pracy nauczyciela

Nauczanie JPJD odbywa się w zróżnicowanych językowo i kulturowo klasach, w których uczniowie różnią się poziomem znajomości języka, wcześniejszymi doświadczeniami edukacyjnymi i potrzebami. W duchu edukacji włączającej szkoła tworzy środowisko, w którym każdy uczeń ma realny dostęp do treści edukacyjnych oraz możliwość uczestnictwa w życiu klasy. Różnojęzyczność traktowana jest jako zasób – uczniowie mogą wykorzystywać własne języki i strategie transjęzyczne, co wzmacnia ich tożsamość oraz poczucie sprawczości.

Jednym z kluczowych wyzwań jest duże zróżnicowanie poziomu językowego. Wymaga ono elastycznego różnicowania materiałów, stopniowania wymagań oraz stosowania zadań, które każdy uczeń może wykonać – choć na innym poziomie złożoności. Wymagania szczegółowe dotyczące wiedzy i umiejętności sformułowane w dwóch poziomach (A2/B1) stanowią czytelną ramę, ułatwiającą planowanie pracy dla grupy o zróżnicowanych potrzebach.

Drugim obszarem wyzwań jest integracja języka z treściami przedmiotowymi, niezbędna do skutecznego funkcjonowania w polskiej szkole. Nauczyciel JPJD przygotowuje uczniów do rozumienia kluczowych pojęć, struktur i języka specjalistycznego, współpracując z nauczycielami

przedmiotów i wprowadzając uproszczone teksty. Taki sposób pracy wspiera jednoczesny rozwój kompetencji językowych i poznawczych.

Centralne znaczenie ma rozwijanie sprawczości. Uczniowie, także ci o niskiej biegłości, powinni mieć możliwość podejmowania decyzji, wyrażania opinii i uczestnictwa w pracy grupy. Zadania projektowe, działania oparte na doświadczeniach własnych i elastycznym wykorzystaniu repertuaru językowego wzmacniają podmiotowość i przeciwdziałają bierności.

Wreszcie – nauczanie JPJD powinno wspierać rozwój kompetencji przekrojowych, takich jak krytyczne myślenie, współpraca, kreatywność i kompetencje cyfrowe. Uczniowie z doświadczeniem migracji rozwijają je równoległe z kompetencjami językowymi, dlatego kluczowe jest tworzenie zadań, które łączą komunikację, refleksję oraz pracę na treściach szkolnych. Proces ten wymaga budowania bezpiecznych relacji, współpracy z rodzicami oraz ścisłej koordynacji działań w całej szkole.

Pytania do refleksji

1. Jakie działania można wdrażać do codziennej praktyki, aby skuteczniej nauczać języka edukacji szkolnej, jednocześnie wspierając rozwój kompetencji przekrojowych u uczniów z doświadczeniem migracji?
2. Jak nauczyciel może planować zadania i interakcje wzmacniające poczucie przynależności, bezpieczeństwa oraz integrację społeczną w klasie wielojęzycznej?

Lista kontrolna dla nauczycielek i nauczycieli

Prezentowana **lista kontrolna** ma formę **narzędzia refleksyjnego**, które można wykorzystać:

- podczas szkolenia (praca indywidualna lub w zespołach),
- w codziennej praktyce nauczyciela,
- jako podsumowanie miesiąca/semestru/roku.

I. Planowanie lekcji i pracy rocznej

1. Praca oparta na wymaganiach szczegółowych dotyczących wiedzy i umiejętności W ostatnim tygodniu/miesiącu...

Wybierałem(-am) wymagania szczegółowe jako punkt wyjścia do planowania lekcji.

Upewniałem(-am) się, że zadania mają czytelny cel językowy.

Dobierałem(-am) praktyki adekwatne do poziomu A2/B1.

2. Jasność kryteriów sukcesu

Przedstawałem(-am) uczniom, czego się nauczą w trakcie lekcji.

Stosowałem(-am) krótkie podsumowania „Dziś nauczyłem(-am) się mówić/zapytać/
porównać...”.

II. Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się

3. Atmosfera bezpieczeństwa i relacji

Zapewniałem(-am) prawo do błędu (modelowanie, „spróbuj jeszcze raz”, język zachęty).

Stosowałem(-am) zadania budujące współpracę (pary, grupy, wzajemne tłumaczenie instrukcji).

Zauważałem(-am) i wzmacniałem(-am) mocne strony uczniów.

4. Nauczanie wrażliwe kulturowo

Dbąłem(-am) o to, żeby proponowane ćwiczenia odpowiadały na potrzeby językowe i poznawcze uczniów.

Wykorzystywałem(-am) doświadczenia językowe i kulturowe uczniów jako zasób.

Dopuszczałem(-am) transjęzyczność (użycie języków ojczystych w planowaniu, mediacji, refleksji).

Proponowałem(-am) zadania na dialog i mediację między kulturami.

III. Zróżnicowanie i wsparcie językowe

5. Praca w dwóch wymiarach językowych (komunikacja + język edukacji szkolnej)

Dbiałem(-am), aby komunikacja z uczniami była zrozumiała: formułowałem(-am) krótkie i proste komunikaty, dzieliłem(-am) polecenia na czytelne kroki oraz wspierałem(-am) rozumienie multimodalne (gest, rysunek, schemat, przykład).

Wprowadzałem(-am) i utrzymywałem(-am) systematycznie słownictwo szkolne i codzienne.

Wprowadzałem(-am) zadania, które wymagały autentycznego użycia języka i interakcji między uczniami: praca w parach, wspólne projektowanie, doświadczenia edukacyjne, zbieranie danych, mini wywiad.

Zachęcałem(-am) do uczestniczenia w zdaniach wymagających przetwarzania językowego (mediacja).

Adaptowałem(-am) materiały, dopasowując je do potrzeb poznawczych i językowych uczniów.

Stosowałem(-am) wizualizacje, ramy zdań, mapy myśli i modele wypowiedzi.

6. Różnicowanie poziomu zadań bez obniżania wymagań poznawczych

Dopasowywałem(-am) poziom trudności zadań do umiejętności uczniów („wersja krótka/dłuższa”, „porównaj w 2 lub 4 zdaniach”).

Planowałem(-am) zadania tak, by każdy uczeń mógł mieć swój wkład (rola w projekcie, mini prezentacja, wyjaśnienie hasła).

Stosowałem(-am) rusztowanie (*scaffolding*) – modelowanie i stopniowe ograniczanie pomocy – oraz werbalizację myślenia.

IV. Strategie uczenia się i sprawczość ucznia

7. Strategie i refleksja

Uczyłem(-am) uczniów strategii: podkreślanie słów kluczowych, zadawanie pytań, parafraza, stosowanie gestów.

Po każdej większej aktywności prowadziłem(-am) krótką refleksję: „Co pomogło uczniowi zrozumieć treści? Co zrobił(a)bym inaczej następnym razem?”.

Stosowałem(-am) zadania rozwijające samoświadomość ucznia (karty preferencji, mini cele, werbalne i niewerbalne sygnalizowanie potrzeb).

8. Sprawczość w działaniu

Zadania umożliwiały uczniom mówienie „własnym głosem” – wyrażanie opinii, preferencji; wybór sposobu uczenia się.

Angażowałem(-am) uczniów w działania prowadzące do wykonania zadania zakończonego konkretnym efektem: plakat, prezentacja, nagranie, słowniczek klasowy.

V. Ocenianie, informacja zwrotna, monitorowanie postępów

9. Informacja zwrotna wzmacniająca uczenie się

Stosowałem(-am) różnorodne formy informacji zwrotnej: „Zrobiłeś(-aś)... Następnym razem spróbuj...”.

Umożliwiłem(-am) uczniom samoocenę (np. „Dziś umiem...”, skala buziek, 3 zdania o moim uczeniu się).

Korzystałem(-am) z portfolio językowego/zeszytu ucznia jako narzędzia dokumentowania rozwoju.

10. Monitorowanie postępów

Obserwowałem(-am), które wymagania szczegółowe zostały osiągnięte w praktyce komunikacyjnej.

Potrafię wskazać, w czym uczeń poczynił realny postęp (np. „opisuje pełnymi zdaniami”, „zadaje pytania”, „porównuje”).

Mam plan dotyczący następnych „małych celów językowych”.

VI. Współpraca ze szkołą i rodzicami

11. Współpraca międzyprzedmiotowa

Konsultowałem(-am) z nauczycielami innych przedmiotów, które treści w zakresie języka edukacji szkolnej są w danym momencie priorytetowe i wdrażałem(-am) je.

Proponowałem(-am) współpracę z innymi nauczycielami (np. projekt klasowy, słowniczek tematyczny).

12. Kontakt z rodzicami lub opiekunami ucznia

Przekazywałem(-am) informacje o postępach i rozwoju dziecka w prosty, dostępny sposób.

Korzystałem(-am) z materiałów wielojęzycznych lub wsparcia tłumaczeniowego (m.in. asystenta międzykulturowego).

Zachęcałem(-am) rodziców do udziału w życiu klasy (np. „dni kultury”, czytanie historii, wspólne projekty).

Pytania do refleksji końcowej

Co zrobiłem(-am) w tym miesiącu, co realnie wsparło ucznia w integracji językowej i kulturowej?

.....
.....

Które wymagania szczegółowe podstawy programowej (A2/B1) wdrażałem(-am) i jakie były tego rezultaty?

.....
.....

Co mogę zmienić, żeby lepiej uczyć uczniów z doświadczeniem migracji w najbliższych tygodniach?

.....
.....