

# Przewodnik

## Jak badać osoby z doświadczeniem migracji za pomocą aplikacji KAPP\_A

Opracowanie: Grażyna Krasowicz-Kupis

Wzór cytowania: Krasowicz-Kupis, G. (2023). *Przewodnik. Jak badać osoby z doświadczeniem migracji za pomocą aplikacji KAPP\_A. Materiał z projektu "Szkoła dostępna dla wszystkich" - UNICEF (ASA)*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Wzrastająca z roku na rok liczba uczniów z doświadczeniem migracji w polskich szkołach oraz coraz szersza wiedza na temat zróżnicowanych potrzeb – w sferze językowej, ale i społeczno-emocjonalnej – tej grupy uczniów skłania do zaliczenia ich do uczniów ze SPE.

Uczniowie z doświadczeniem migracji, dla których język polski jest językiem obcym, językiem drugim, a sytuacja życiowa zmusiła ich do korzystania z systemu edukacji w Polsce, stanowią coraz liczniejszą grupę uczniów w polskich szkołach. Jest to grupa zróżnicowana nie tylko demograficznie i kulturowo, lecz także bardzo zróżnicowana w zakresie kompetencji językowych, zarówno w języku polskim, jak i w języku ojczystym. Uczniowie w związku ze zmianą miejsca zamieszkania i środowiska szkolnego doświadczają wielu problemów psychologicznych ze względu na ich specyficzną sytuację życiową, stres pourazowy, problemy adaptacyjne. Z tego też względu uczniów z doświadczeniem migracji należy traktować jako uczniów ze SPE.

Zdarza się, że uczniowie ci nie znają języka polskiego w ogóle, a kultura pochodzenia jest znacznie odmienna od polskiej. Wywołuje to wiele problemów

związanych z adaptacją do nowego środowiska edukacyjnego ze strony ucznia, ale także wymaga dostosowań edukacyjnych w samym systemie, które zagwarantowałyby tym uczniom wyrównanie szans. Uczniów z doświadczeniem migracji można zaliczyć do szerokiej, ale bardzo zróżnicowanej kategorii dzieci dwujęzycznych czy wielojęzycznych (Grosjean, 2015; Wodniecka-Chlipalska, 2011). Zróżnicowanie to związane jest zarówno z czynnikami związanymi z nabywaniem języka, takimi jak: kolejność przyswajania języków, intensywność kontaktu z nimi, status języka pierwszego lub drugiego, jak i z czynnikami społeczno-kulturowymi, na przykład doświadczeniami edukacyjnymi, migracyjnymi. Zróżnicowanie grupy uczniów z doświadczeniem migracji pokazują różnorodne kategoryzacje uwzględniające wymienione wyżej czynniki związane z nabywaniem języków oraz czynniki demograficzne i społeczne. W grupie osób z doświadczeniem migracji znajdują się dzieci zarówno obcokrajowców (na przykład dzieci uchodźców politycznych), jak i imigrantów ekonomicznych oraz reemigrantów, czyli osób narodowości polskiej, które po pewnym czasie pobytu za granicą wracają do kraju, a także dzieci należące do mniejszości etnicznych i narodowych. Dodatkowymi czynnikami różnicującymi tych uczniów jest jakość zaplecza edukacyjnego w środowisku domowym oraz stopień znajomości języka polskiego i miejsce jego przyswajania (dom, szkoła). Odrębną grupą są dzieci z rodzin dwukulturowych i dwujęzycznych, których edukacja i rozwój poznawczy stanowią nieco odrębne zagadnienie i osobny przedmiot badań.

**Do grupy dzieci migrantów** zalicza się uczniów, których kultura pochodzenia jest inna niż polska. Jednym z czynników decydujących o zróżnicowaniu tej grupy jest wiek pierwszego kontaktu z językiem polskim, w zależności od którego dzieci te będą mieć mniejsze lub większe problemy językowe. Im późniejszy kontakt z językiem polskim, tym większych trudności będą doświadczali uczniowie z tej grupy (Conboy, Kuhl, 2011; Pamuła-Behrens, 2018a; Pamuła-Behrens, Szymańska, 2018). Dzieci te w domu komunikują się w swoim pierwszym języku, a kontakt z językiem polskim mają dopiero w placówce edukacyjnej (szkole czy przedszkolu). Oddziaływania edukacyjne niezbędne do wsparcia uczniów z tej grupy obejmują przede wszystkim pomoc w zakresie języka edukacji szkolnej, ale także wspieranie języka pierwszego i procesu integracji (Pamuła-Berhens, 2018b). Sukces tych dzieci będzie zależny

także od stosunku rodziców do edukacji i kultury kraju przyjmującego oraz dalszych planów związanych z pobytem, kolejną migracją lub reemigracją (Pamuła-Berhens, 2018b).

**Do grupy dzieci uchodźców** należą uczniowie będący uchodźcami, mający za sobą doświadczenie wojny czy prześladowań, którzy poza problemami językowymi, mają przede wszystkim wiele problemów psychologicznych. Mogą to być dzieci, których edukacja była przerwana lub nie chodziły do szkoły w ogóle. To sprawia, że mogą charakteryzować się niskim poziomem kompetencji językowych w L1 (w języku ojczystym, pierwszym języku), co niewątpliwie utrudni przyswojenie języka polskiego. Uczniowie uchodźcy mogą doświadczać znacznie większych trudności i niepowodzeń szkolnych niż dzieci z pozostałych grup osób z doświadczeniem migracji. Ich konsekwencją nierzadko bywa przedwczesna rezygnacja z nauki (Grzymała-Moszczyńska, Grzymała-Moszczyńska, Durlik-Marcinowska, Szydłowska-Klakła, 2015; Janta, Harte, 2016). Złożoność doświadczeń tych uczniów powoduje, że jest to grupa wymagająca profesjonalnego, wielospecjalistycznego wsparcia, udzielanego przez specjalistów, którzy oprócz kompetencji w danej dziedzinie powinni też posiadać kompetencje interkulturowe (Pamuła-Berhens, 2018b).

Język polski jest podstawą edukacji w naszym kraju i jest wprowadzany jako język drugi w okresie zazwyczaj późniejszym niż okres rozwojowy dla naturalnego nabywania języka. Zakładana słabsza znajomość języka, w którym prowadzone jest nauczanie, może stanowić znaczną barierę w efektywnym rozwoju i kształceniu. Z tego powodu uczniowie ci mogą przeżywać wiele trudności związanych z kwestią dostępności językowej, ale także – podobnie jak wszystkie inne dzieci – mogą doświadczać trudności w uczeniu się czy zaburzeń neurorozwojowych.

Uwzględnienie czynników dotyczących okoliczności nabywania języka drugiego, które wymieniono wcześniej, ma zasadnicze znaczenie w planowaniu i prowadzeniu diagnozowania psychologicznego oraz udzielaniu wsparcia edukacyjnego dla tej grupy uczniów (Barzykowski, Grzymała-Moszczyńska, Dzida, Grzymała-Moszczyńska, Kosno, 2013; Pamuła-Berhens, 2018a, b). W trakcie diagnozy można oprzeć się na zasobach dziecka w obu językach. Dzieci z ograniczonym kontaktem

z językiem polskim będą miały duże problemy z językiem edukacji szkolnej. Diagnoza sytuacji językowej w domu może być pomocna w badaniach.

## Aplikacja Kompleksowa Analiza Procesów Poznawczych KAPP\_A w badaniu dzieci z doświadczeniem migracji

Aplikacja KAPP\_A, a także cały system diagnostyczno-terapeutyczny KAPP zostały skonstruowane w taki sposób, aby zaspokajać zróżnicowane potrzeby uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z różnych grup, w tym także z grupy z doświadczeniem migracji (Krasowicz-Kupis i in., 2022). Bazowano na zasadach uniwersalnego projektowania, WCAG oraz wytycznych Międzynarodowej Komisji Testów ICT dotyczących konstruowania testów komputerowych,

- Aplikacja jako test psychologiczny do oceny funkcji poznawczych ma dwa rodzaje dostosowań:
  - ogólne – zawarte w podstawowej wersji testu, wspólne dla wszystkich badanych grup, także populacji generalnej,
  - szczegółowe – skierowane i aplikowane tylko w przypadku konkretnych grup SPE, po uwzględnieniu ich potrzeb w zakresie dostępności.
- Dostosowania ogólne KAPP\_A obejmują:
  1. sposób formułowania instrukcji (proste pod względem językowym polecenia),
  2. wprowadzenie zadań treningowych pozwalających na zapoznanie się z naturą zadania,
  3. możliwość powtarzania instrukcji i prób treningowych w celu upewnienia się, czy dziecko rozumie, o co chodzi w zadaniu,
  4. dostosowane cechy czcionki (bezszerfowa, powiększona),
  5. odpowiednio zaprojektowane grafiki oraz ich kontrast względem tła,
  6. wyraźne ustrukturyzowanie materiału – widoczne w układzie graficznym,
  7. jednolite cechy wizualne dla całej aplikacji i jej konkretnych etapów,
  8. profile funkcjonalne i w niektórych przypadkach dodatkowe normy dla grup SPE.

Należy podkreślić, że dostosowania ogólne wspomagają intuicyjność stosowania narzędzia diagnostycznego poprzez transkrypcję opisową wyświetlaną na ekranie do

wszystkich materiałów audio niebędących bodźcami testowymi (dzieci umiające czytać z wyjątkiem grupy z deficytem wzroku), logiczną i intuicyjną sekwencję nawigacji (na przykład jednolity sposób zaznaczania odpowiedzi, wychodzenia itp.), informacje o powodzeniu lub niepowodzeniu próby treningowej przekazywane wizualnie i audialnie oraz nielimitowany czas na przyswojenie instrukcji i inne (W3C, 2008).

- Wykorzystane wskazówki z wytycznych ICT (2005) obejmowały:
  - stosowanie stałego umiejscowienia i stałego koloru dla tekstów instrukcji,
  - stosowanie stałego wzoru strony, układu graficznego i kolorów,
  - różnicowanie zadań testowych i instrukcji testowych,
  - możliwość powrotu do ekranu z instrukcją, kiedy jest to uzasadnione (powtórzenie instrukcji) itp.

Ogólne zasady badania z wykorzystaniem aplikacji KAPPA\_A oraz procedurę opisano w podręcznikach do aplikacji, na przykład *Kompleksowa Analiza Procesów Poznawczych – bateria diagnostyczna KAPP dla dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (Krasowicz-Kupis i in., 2022).

W tym przewodniku odniesiemy się tylko do tych cechy procedury, które są szczególne dla osób z doświadczeniem migracji w grupach wiekowych, których dotyczy interwencja związana z diagnozą rozwoju poznawczego pod kątem ryzyka dysleksji czy rozwojowego zaburzenia językowego.

## Dostosowania badania KAPPA\_A dla uczniów z doświadczeniem migracji

### Kolejność wykonywania testów

W pierwszej sesji badawczej znajduje się 11 testów do badania funkcji wykonawczych, w sesji drugiej zaś – w zależności od wieku badanego – od 6 do 9 testów do badania funkcji językowych oraz dodatkowo test *Wieża* (test badający rozumowanie i planowanie). Dzieciom i młodzieży z doświadczeniem migracji nie proponuje się testów badających zdolności fonologiczne oraz czytanie-dekodowanie operujące na sztucznych wyrazach.

Kolejność wykonywania testów w procedurze badania osób z doświadczeniem migracji w dwóch grupach wiekowych została przedstawiona w tabelach 1 i 2.

Tabela 1. Kolejność testów w sesji I na dwóch poziomach wiekowych w grupie osób z doświadczeniem migracji

<b>Lp.</b>	<b>I poziom (5;0–6;11;30)</b>	<b>II poziom (7;0–8;11;30)</b>
1.	<i>Antysakady – kontrola uwagi („Gąsienice i ogórki”)_poziom I**</i>	<i>Antysakady – kontrola uwagi („Gąsienice i ogórki”)_poziom II</i>
2.	<i>Go/no-go – kontrola uwagi („Ryby”)_poziom I</i>	<i>Go/no-go – kontrola uwagi („Ryby”)_poziom I</i>
3.	<i>Zakres liczenia – pamięć robocza („Samochody”)_poziom I</i>	<i>Zakres liczenia – pamięć robocza („Samochody”)_poziom I</i>
4.	<i>Przełączanie – elastyczność poznawcza („Słońce i deszcz”)</i>	<i>Przełączanie – elastyczność poznawcza („Słońce i deszcz”)</i>
5.	<i>Zakres operacyjny – pamięć robocza („Zapamiętywanie zwierząt”)_wersja A</i>	<i>Zakres operacyjny – pamięć robocza („Zapamiętywanie zwierząt”)_wersja A lub („Zapamiętywanie liter”)_wersja B*</i>
6.	<i>Przeszukiwanie – szybkość percepcyjna („Zwierzęta na półkach”)</i>	<i>Przeszukiwanie – szybkość percepcyjna („Zwierzęta na półkach”)</i>
7.	<i>Stroop – kontrola uwagi („Cyfry”)_poziom I</i>	<i>Stroop – kontrola uwagi („Cyfry”)_poziom I</i>
8.	<i>Analogie – rozumowanie („Jabłka i gruszki”)</i>	<i>Analogie – rozumowanie („Jabłka i gruszki”)</i>
9.	<i>Porządki liniowe – rozumowanie („Najwięcej i najmniej”)</i>	<i>Porządki liniowe – rozumowanie („Najwięcej i najmniej”)</i>
10.	<i>Porównania – szybkość percepcyjna („Kosze z zakupami”)</i>	<i>Porównania – szybkość percepcyjna („Kosze z zakupami”)</i>
11.	<i>Szybkość spostrzegania – szybkość percepcyjna („Takie same obrazki”)</i>	<i>Szybkość spostrzegania – szybkość percepcyjna („Takie same obrazki”)</i>

\* Automatyczne dostosowanie do wieku.

\*\* W aplikacji KAPP\_A w nazwach testów wykonawczych nie wyświetla się „poziom”. Wersja testu dobierana jest automatycznie przez program. Autorzy podają tę informację w niniejszej tabeli. Testy o tej samej nazwie z różnych poziomów różnią się liczbą lub treścią itemów.

Tabela 2. Kolejność testów w sesji II na dwóch poziomach wiekowych w grupie osób z doświadczeniem migracji

Lp.	I poziom (5;0–6;11;30)	II poziom (7;0–8;11;30)
1.	<i>Rozumienie poleceń</i>	<i>Rozumienie poleceń</i>
2.	<i>Rozpoznawanie liter</i>	<i>Nazywanie liter</i>
3.	<i>Analiza sylabowa – słowa</i>	<i>Dekodowanie wyrazów_poziom II i III</i>
4.	<i>Nazywanie liter</i>	<i>Wieża</i>
5.	<i>Powtarzanie zdań</i>	<i>Czytanie ze zrozumieniem_poziom II</i>
6.	<i>Analiza fonemowa – słowa</i>	<i>Powtarzanie zdań</i>
7.		<i>Pisanie_poziom II</i>

## Dostosowania szczegółowe testów do potrzeb osób z doświadczeniem migracji

W zależności od konstrukcji testu i mechaniki zadania dostosowania proponowane badanym z doświadczeniem migracji przyjmują dwie lub trzy formy wybierane opcjonalnie: 1) wyłączenie lektora podczas prezentacji instrukcji; 2) wyłączenie lektora podczas prezentacji itemów; 3) wybór języka, w którym prezentowana będzie instrukcja: angielskiego, wietnamskiego, ukraińskiego. Diagnosta może wybrać jedną, dwie lub trzy opcje jednocześnie.

### Wyłączenie lektora podczas prezentacji instrukcji i itemów

W aplikacji KAPP\_A w większości testów przyjęto zasadę dwutorowego podawania instrukcji. Jej treść wyświetla się na ekranie w formie tekstu oraz jest odczytywana przez lektora. Taki sposób prezentacji treści instrukcji może zwiększać jej dostępność również dla osób z doświadczeniem migracji (czytających). W zależności od potrzeb badanego diagnosta może wyłączyć dźwięk lektora i odczytać treść instrukcji z arkusza<sup>1</sup> lub z ekranu z zachowaniem odpowiedniego tempa, głośności, modulacji głosu. Dzieci dwujęzyczne mogą wykazywać lepsze rozumienie słuchanego po polsku tekstu w sytuacji, gdy czytany jest on przez osobę, a nie

<sup>1</sup> Treść instrukcji znajduje się w dokumencie pt. „Instrukcje do testów językowych oraz itemy w treningu do odczytania przez diagnostę w trybie badania z wyłączonym lektorem dostępnym w aplikacji” zamieszczonym w zakładce „Materiały wspierające diagnozę i postdiagnostyczne”.

wysłuchiwany z nagrania, ze względu na to, że badający może mówić wolniej i robić pauzy pomiędzy słowami, zaznaczając granice słowa w zdaniu.

Procedura wykonywania treningu jest następująca. Pierwszy trening dziecko wykonuje, odsłuchując instrukcję czytaną w aplikacji przez lektora. W wypadku trudności z rozumieniem zadania drugi trening badający przeprowadza samodzielnie: wyłącza głos w aplikacji oraz przechodzi kolejne ekrany instrukcji, odczytując tekst instrukcji. W tym czasie stara się być z dzieckiem twarzą w twarz, utrzymując kontakt wzrokowy. Należy każdorazowo odnotowywać na karcie badania informacje czy dziecko zrozumiało instrukcję w języku polskim i w jakim stopniu oraz czy zostały podjęte dodatkowe działania (i jakie?) w celu ułatwienia dziecku zrozumienia, co jest jego zadaniem.

Możliwość skorzystania z tego dostosowania jest aktywna **we wszystkich testach proponowanych dla uczniów z doświadczeniem migracji.**

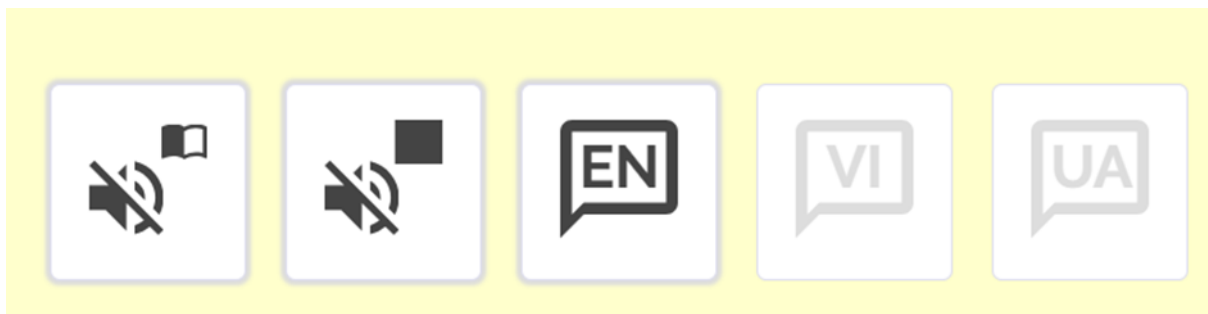
Kolejne dostosowanie dotyczy wyłączenia lektora w czasie prezentacji itemów. W procedurze podstawowej w testach polegających na dokonywaniu operacji fonologicznych oraz w testach wymagających słuchowej analizy treści każdy item odczytuje lektor. W tych testach badany zakłada słuchawki celem zapewnienia odpowiednich warunków percepcyjnych. W badaniu osób z doświadczeniem migracji istnieje możliwość wyłączenia lektora na czas prezentacji itemów po to, żeby diagnosta mógł je bezpośrednio werbalnie przedstawić badanemu. Możliwość wyboru dostosowania, czyli wyłączenia lektora podczas prezentacji itemów, znajduje się w testach: *Analiza sylabowa – słowa*, *Przysłowia* i *Rozpoznawanie liter*.

Instrukcja w języku obcym: angielskim (EN), wietnamskim (VI) lub ukraińskim (UA)

Standardowo instrukcje do wszystkich testów zostały przygotowane w języku polskim oraz dodatkowo dla grupy osób z doświadczeniem migracji w trzech językach obcych: angielskim, wietnamskim i ukraińskim. Jeśli diagnosta ma uzasadnione przypuszczenia, że dziecko może mieć trudności w zrozumieniu instrukcji prezentowanej w języku polskim, lub podczas pierwszego treningu zauważy, że dziecko ma trudności w rozumieniu instrukcji, wówczas podejmuje decyzję

o włączeniu opcji (na ekranie startowym) odczytywania instrukcji w języku znanym dziecku.

Zgodnie z indywidualnymi potrzebami badanego diagnosta zaznacza odpowiednią ikonę przed uruchomieniem każdego testu. **Decyzja o skorzystaniu z tych opcji należy do diagnosty i powinna być uwarunkowana uzasadnionymi potrzebami badanego dziecka.**



Rysunek 1. Ikony dostosowań w grupie SPE: osoby z doświadczeniem migracji

Pierwsza od lewej to ikona wyłączenia lektora podczas prezentacji instrukcji, druga – ikona wyłączenia lektora na czas prezentacji itemów, trzecia – ikona wyboru instrukcji w języku angielskim.

#### Limity czasowe

W ramach uniwersalnego projektowania w większości testów zniesiono limity czasowe lub wydłużono je tak, aby badany zdążył rozpoznać bodziec i zareagować, jeśli okaże się to konieczne (w teście *Czytanie ze zrozumieniem* limit czasu został wydłużony o 50%). Odpowiednie wydłużenie czasu ekspozycji planszy z tekstem chroni przed nieoczekiwanym i nieprzewidywalnym dla dziecka wygaśnięciem ekranu, zanim zdąży przeczytać tekst lub podjąć decyzję o wyborze odpowiedzi. Pozwala również na odczytanie całości treści i jej przeanalizowanie w kontekście odpowiedzi do wyboru. Aplikacja automatycznie reguluje długość ekspozycji zadań testowych.

#### Grafiki

Ze względu na to, że odbiór treści zadań opiera się w dużym stopniu na danych pochodzących z modalności wzrokowej, zadbano o odpowiednie zaprojektowanie

warstwy graficznej aplikacji oraz wizualnej oprawy zadań. Grafiki zaprojektowano zgodnie ze standardami WCAG 2.1 (kontrast, kolorystyka, układ) i przedstawiono w dobrym kontraście względem tła (4,5:1). Obrazki mają wyrazisty kontur, są wyedytowane pod kątem przejrzystości, nie zawierają zbędnych elementów dekoracyjnych. Grafiki poddawano analizie pod kątem czytelności i jednoznaczności oraz korygowano je, jeżeli zawierały zbyt wiele elementów informacyjnych. Przedstawiają one treści neutralne kulturowo. Obiekty zaprezentowane są w sposób łatwy w percepcji, są realistyczne i przedstawione w typowym widoku (Niestorowicz i in., 2017).

## Dostosowania procedury i zasadność korzystania z nich

Dostosowania warunków i procedury badania dziecka z doświadczeniem migracji powinny mieć charakter indywidualny. Zadaniem psychologa jest oszacowanie zakłócającej roli ograniczeń funkcjonowania i na tej podstawie określenie, czy dostosowanie przebiegu badania jest właściwe w konkretnej sytuacji oraz jakie skutki za sobą niesie. W przypadku dzieci z doświadczeniem migracji przed badaniem warto zapoznać się z dokumentacją szkolną, historią dziecka, przeprowadzić wywiad z rodzicami, opiekunami i nauczycielami, zwracając przy tym uwagę szczególnie na zdolności w zakresie komunikacji językowej oraz dominujący język w porozumiewaniu się.

Modyfikacja warunków i przebiegu badania diagnostycznego do potrzeb i możliwości osoby z doświadczeniem migracji powinna mieć na celu rozwiązanie zakłócającego wpływu ograniczeń w porozumiewaniu się w języku polskim na przebieg i wynik badania KAPP\_A.

### Liczba spotkań i przerwy

Osoby z doświadczeniem migracji z uwagi na większą męczliwość związaną z wysiłkiem przełączania się między komunikatami w różnych językach (na przykład instrukcja w języku angielskim, a itemy w języku polskim) powinny mieć zapewnione przerwy, a w uzasadnionych przypadkach należy zaplanować procedurę badawczą z podziałem na kilka krótszych i mniej obciążających spotkań (Borowicz, 2017).

Trzeba zachować niezmienną kolejność testów w czasie badania. Wolniejszego tempa pracy można spodziewać się w badaniu testami werbalnymi.

Aplikacja daje możliwość przerywania badania w trakcie sesji (po zakończeniu określonego zadania) i kontynuowania tego procesu w innym terminie (przycisk „Kontynuuj”). W czasie kolejnego zalogowania do aplikacji należy wykorzystać ten sam kod dziecka. Nazwy testów już wykonanych wyświetlają się w panelu w kolorze szarym, natomiast testy do wykonania są widoczne w kolorze czarnym.

#### Udział w badaniu osób trzecich

W podstawowej procedurze badania baterią KAPP\_A uczestniczy jedynie psycholog i dziecko, ewentualnie rodzic dziecka, jeśli wyrazi takie życzenie. W sytuacji badania osoby dwujęzycznej w badaniu może uczestniczyć także asystent kulturowy lub tłumacz języka obcego, którego na co dzień używa badany, jeśli diagnosta nie posługuje się tym językiem.

W sytuacji badania osoby z doświadczeniem migracji komunikaty zwrotne i motywujące, o neutralnym zabarwieniu, typu: *Tak; Mhm; Teraz następna; Dobrze ci idzie*, należy formułować w języku dla niej dostępnym i zrozumiałym.

#### Sposób prezentacji instrukcji

Ze względu na ograniczenia w rozumieniu instrukcji werbalnej w języku polskim diagnosta może powtórzyć trening (jeśli czyta go lektor), korzystając z przycisku „Powtórz trening”, który znajduje się na ostatniej planszy prezentującej instrukcję (dozwolone są dwa powtórzenia, czyli maksymalnie trzy treningi). Jeśli lektor został wyłączony, a diagnosta osobiście podaje treść instrukcji, wówczas zwraca uwagę na reakcje badanego sugerujące trudności w zrozumieniu zadania. Jeśli trudności w rozumieniu treści instrukcji utrzymują się, można wrócić do ekranu startowego i wybrać instrukcję w jednym z trzech proponowanych języków obcych.

W celu sprawdzenia, czy uczeń zrozumiał zasady zadania, można go poprosić o opis czynności koniecznych do wykonania testu. Diagnosta powinien wykorzystać trening (i możliwość jego powtórzenia) do upewnienia się, że badany uczeń rozumie reguły zadania i sposób udzielania odpowiedzi. Tylko w trakcie itemów treningowych możliwe jest korygowanie rozumienia reguł zadania. W czasie badania właściwego diagnosta nie tłumaczy instrukcji, nie pokazuje i nie przypomina, jaka reakcja jest wymagana.

W trakcie prób treningowych diagnosta może wspomagać instrukcję werbalną podpowiedzią motoryczną – pokazywaniem opisywanych obiektów na ekranie, na przykład:

- w teście Przełączanie: *Jeśli szukasz okularów* (diagnosta pokazuje palcem obrazek okularów), *naciśnij strzałkę* (diagnosta pokazuje znak strzałki), *która je wskazuje* (diagnosta pokazuje kierunek strzałki);
- w teście Przeszukiwanie: *Zobaczysz półki ze zwierzętami* (pokazanie obiektu na ekranie) *oraz zwierzę obok półki* (pokazanie obiektu na ekranie);
- w teście Porządki liniowe: *W tym piórniku* (wskazanie właściwego piórnika) *jest więcej kredek niż w tym piórniku* (wskazanie właściwego piórnika).

We wszystkich testach dopuszcza się wyciszenie instrukcji i odczytanie jej przez osobę badającą z arkusza. W takiej sytuacji diagnosta w czasie podawania instrukcji jest zwrócony twarzą do dziecka i utrzymuje z nim kontakt wzrokowy.

#### Reakcja na skłonność do wykonywania zadań językowych w języku innym niż język polski

Może się zdarzyć, że dzieci dwujęzyczne mogą mieć skłonność do udzielania odpowiedzi w języku innym niż język polski. Pod koniec treningu w testach językowych należy przypomnieć dziecku, że jego zadaniem jest udzielanie odpowiedzi w języku polskim: *Pamiętaj, odpowiadasz w języku polskim tak, jak potrafisz.*

W razie potrzeby (gdy dziecko ma skłonność do odpowiadania w języku ojczystym) badający w trakcie każdego zadania może przypomnieć dziecku, na przykład: *Postaraj się odpowiadać w języku polskim. Czy wiesz, jak to jest po polsku? Spróbuj po polsku.* Ten fakt należy odnotować na karcie badania.

Należy jednak unikać wywierania na dziecku presji i wielokrotnego nalegania na mówienie tylko po polsku. Takie przypomnienia stosujemy również podczas wykonywania prób właściwych (maksymalnie dwukrotnie podczas badania danym testem) oraz wyłącznie w wypadku testów bez ograniczeń czasowych w prezentacji itemów, to jest w testach *Pisanie* i *Powtarzanie zdań*.

### Stosowanie wzmocnień utrzymujących motywację

Dzieci z doświadczeniem migracji wskutek trudności w wykonywaniu zadań językowych oraz niezrozumienia sensu zadania mogą mieć niską motywację do dalszej pracy, dlatego konieczne może okazać się motywowanie i zachęcanie do wykonania zadania (na przykład: *Świetnie ci idzie! Zostało już tylko kilka zadań*). W trakcie badania właściwego pozytywne wzmocnienia werbalne nie powinny odnosić się do poprawności wykonania zadań (NIE: *Super, zrobiłeś wszystko dobrze!*), lecz do zaangażowania, poziomu skupienia, wysiłku (TAK: *Super! Wykonałeś zadanie od początku do końca. Czy jesteś gotowy/gotowa na kolejne?*). Jedynie w trakcie prób treningowych można wykorzystać komunikaty potwierdzające poprawność wykonania zadania (*Bardzo dobrze; Właśnie o to chodzi* itp.). Komunikaty te można formułować w języku dominującym dziecka, o ile diagnosta ma do tego odpowiednie kompetencje.

### Reakcje na używanie liter z innego alfabetu niż polski

Sytuacja ta dotyczy tylko testu *Pisanie*. W tym teście diagnosta odczytuje kolejno wyrazy i/lub wyrażenia (w zależności od poziomu zadania), które badany ma zapisać. Dzieci dwujęzyczne wykonują to zadanie, rozpoczynając od poziomu II. Jeśli dziecko, wykonując zadania na poziomie II, nie podejmuje próby pisania lub nie zna polskiego alfabetu (używa liter z innego alfabetu), przerywamy badanie i nie przechodzimy do kolejnych poziomów. Podobnie postępujemy, jeśli zapisane przez dziecko wyrazy nie odpowiadają reprezentacji graficznej wyrazu w języku polskim (nie chodzi tu o poprawność ortograficzną, lecz o brak podobieństwa do reprezentacji graficznej wyrazu) – po trzech próbach (trzech wyrazach) przerywamy badanie.

## Znaczenie zmian w procedurze badania dla interpretacji psychometrycznej

Podążanie za standardową procedurą badania umożliwia trafną i rzetelną psychometryczną interpretację wyników. Z opisanych wyżej rozwiązań należy korzystać wyłącznie w przypadku wyraźnej konieczności wynikającej z potrzeb i możliwości badanego. Wszystkie odstępstwa od standardowej procedury powinny zostać opisane w interpretacji. W module wynikowym na etapie generowania raportu zbiorczego istnieje edytowalne pole zatytułowane „Interpretacja”, przeznaczone do wpisania uwag przez diagnostę.

Należy pamiętać, że zmiana procedury, w tym wynikająca z możliwości dostosowania jej do potrzeb badanych w sposób, który nie był wykorzystany w badaniach normalizacyjnych, istotnie narusza standaryzację warunków badania. Wprowadzanie dodatkowych dostosowań jest zatem przydatne, ale należy je wykorzystywać w sytuacjach wyjątkowych i tylko wtedy, gdy prowadzenie badania zgodnie z wystandaryzowaną procedurą z istotnych powodów nie jest możliwe. W takiej sytuacji ocena psychometryczna powinna być dokonywana ostrożnie, z uwzględnieniem czynników kontekstowych i zakresu udzielanej pomocy.

## Bibliografia

Barzykowski, K., Grzymała-Moszczyńska, H., Dzida, D., Grzymała-Moszczyńska, J., Kosno, M. (2013). *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Conboy, B.T.P., Kuhl, P.K. (2011). Impact of second-language experience in infancy: Brain measures of first-and second-language speech perception. *Developmental Science*, 14(2), 242–248. DOI: 10.1111/j.1467-7687.2010.00973.x.

Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Paris: Albin Michel.

Grzymała-Moszczyńska, H., Grzymała-Moszczyńska, J., Durlik-Marcinowska, J., Szydłowska-Klakła, P. (2015). *(Nie)łatwe powroty do domu? Badanie funkcjonowania dzieci i młodzieży powracających z emigracji*. Warszawa: Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka.

International Test Commission (ITC). (2005). *Międzynarodowe wytyczne dotyczące komputerowych i internetowych badań testowych* (Polska wersja: Polskie Towarzystwo Psychologiczne).

Janta, B., Harte, E. (2016). *Education of migrant children: Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe*. Pobrane z: [https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research\\_reports/RR1600/RR1655/RAND\\_RR1655.pdf](https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR1600/RR1655/RAND_RR1655.pdf).

Krasowicz-Kupis, G., Wiejak, K., Bedyńska, S., Błaszczak, A., Kaczan, R., Kaczmarek, M., Kochańska, M., Knopik, T., Krejtz, I., Łuniewska-Etenkowska, M., Orylska, A., Papuda-Dolińska, B., Rycielski, P., Rydzewska, K., Sędek, G.,

Smoczyńska, M., Zieliński, P. (2022). *Kompleksowa Analiza Procesów Poznawczych – bateria diagnostyczna KAPP dla dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Krasowicz-Kupis, G., Błaszczak, A., Kochańska, M., Knopik, T., Łuniewska-Etenkowska, M., Papuda-Dolińska, B., Smoczyńska, M., Wiejak, K., Zieliński, P., Kaczmarek, M., Sędek, G. (2022) *Kompleksowa Analiza Procesów Poznawczych – bateria testów komputerowych KAPP\_A i kwestionariuszy KAPP\_S dla dzieci i młodzieży z problemami w komunikacji językowej i z doświadczeniem migracji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Niestorowicz, E., Szubielska, M., Marek, B. (2017). *Standardy, wytyczne i wskazówki do przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży z uszkodzeniami wzroku*. W: K. Krakowiak (red.), *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży* (s. 121–136). Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Pamuła-Behrens, M. (2018a). Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie. *Postscriptum Polonistyczne*, 22(2), 171–186. DOI: 10.31261/PS\_P.2018.22.11.

Pamuła-Behrens, M. (2018b). *Raport teoretyczny*. Niepublikowany raport dla Instytutu Badań Edukacyjnych. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2018). Metoda JES-PL. Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. *Języki Obce w Szkole*, (2). Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1. Wytyczne dla dostępności treści internetowych (WCAG) 2.1 Rekomendacja W3C, 5.06.2018.

Wodniecka-Chlipalska, Z. (2011). *Dwujęzyczność. Właściwości dwujęzycznego umysłu i specyfika badań psychologicznych nad dwujęzycznością*. W: I. Kurcz, H. Okuniewska (red.), *Język jako przedmiot badań* (s. 253–284). Warszawa: Academica.