

VALENTYNA KUSHNIR

ORCID 0000-0002-9037-8060

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

*Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 2
w Poznaniu*

DIAGNOZA OSIĄGNIĘCIA DWUJĘZYCZNOŚCI U DZIECI MIGRANTÓW: ETAPY PRZYSWAJANIA JĘZYKA DRUGIEGO I METODY OCENY KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH

ABSTRACT. Kushnir Valentyna, *Diagnoza osiągnięcia dwujęzyczności u dzieci migrantów: etapy przyswajania języka drugiego i metody oceny kompetencji językowych* [Diagnosing the Achievement of Bilingualism in Migrant Children: Stages of Second Language Acquisition and Methods for Assessing Language Competence] Studia Edukacyjne no. 78, 2025, Poznań 2025, pp. 51-65. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 21.11.2025. Accepted: 15.12.2025. DOI: 10.14746/se.2025.78.4

The contemporary school and psychological and pedagogical counseling center increasingly face the challenge of effectively diagnosing children with migration experience who operate in the context of bilingualism and multiculturalism. This article attempts to discuss the fundamental issues related to assessing the level of second language (L2) acquisition (Polish) in migrant children.

The article presents the differences between formal language learning and natural language acquisition, characterizes the classical stages of second language development, and emphasizes the need to consider factors such as the child's length of stay in the country, exposure to the Polish language, and the level of development of the first language (L1). Particular attention is paid to the variation in language competencies in the areas of listening comprehension, speaking, reading, and writing, as well as to the difficulties in their diagnostic interpretation.

The importance of differential diagnosis is also highlighted, as it allows to distinguish natural language difficulties from symptoms of specific learning disorders (SLD), along with the significance of interdisciplinary cooperation among specialists, parents, and teachers. The authors refer to contemporary concepts proposed by scholars such as Cummins, Krashen, Pamuła, Błasiak-Tytuła, and Łuniewska, emphasizing the need for a careful, culturally sensitive, and individually tailored diagnosis of bilingual children.

Key words: bilingualism, language diagnosis, migrant children, second language acquisition, language competence, differential diagnosis, psychological and pedagogical counseling center, intercultural education

Wprowadzenie

Od wybuchu wojny rosyjsko-ukraińskiej w 2022 roku Polska stała się jednym z głównych krajów przyjmujących uchodźców wojennych z Ukrainy, w tym liczne grupy dzieci w wieku szkolnym. W ciągu kilku miesięcy polski system oświaty musiał przyjąć dziesiątki tysięcy nowych uczniów, których znajomość języka polskiego była bardzo ograniczona lub zerowa. W obliczu tej sytuacji nauczyciele, pedagodzy i psycholodzy stanęli przed wyjątkowym wyzwaniem: jak skutecznie wspierać rozwój językowy dzieci migrantów, jednocześnie oceniając ich rzeczywiste możliwości poznawcze i edukacyjne.

Język odgrywa kluczową rolę nie tylko w nauce szkolnej, ale także w integracji społecznej i rozwoju tożsamości dziecka. Trudności językowe mogą prowadzić do błędnych diagnoz edukacyjnych, wykluczenia społecznego, a nawet spadku samooceny. Szczególnie w warunkach poradni psychologiczno-pedagogicznej potrzebna jest jasność metodologiczna i merytoryczna w zakresie diagnozowania osiągnięcia języka drugiego (L2), jakim w tym przypadku jest język polski.

Jednym z głównych problemów, przed jakimi staje obecnie kadra pedagogiczna, jest odróżnienie trudności wynikających z nieznajomości języka od rzeczywistych deficytów rozwojowych, edukacyjnych lub emocjonalnych. Dodatkowe wyzwanie stanowi brak jednolitych narzędzi diagnostycznych, które uwzględniałyby specyfikę dwujęzyczności oraz kontekst migracyjny dzieci.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie kluczowych zagadnień związanych z oceną kompetencji językowych dzieci z doświadczeniem migracji. W szczególności omówione zostają etapy przyswajania języka drugiego (L2), które stanowią naturalny proces rozwoju językowego w nowym środowisku. Szczególną uwagę poświęcono także identyfikacji sygnałów ostrzegawczych, mogących wskazywać na ryzyko poważniejszych trudności edukacyjnych, społecznych lub rozwojowych, wymagających pogłębionej diagnozy i wielospecjalistycznego wsparcia.

Pytania badawcze i zagadnienia omawiane w artykule.

Czym różni się przyswajanie języka w warunkach naturalnych od jego nauki szkolnej?

Jakie są typowe etapy przyswajania języka drugiego (L2) przez dzieci w wieku szkolnym?

Które obszary kompetencji językowych u dzieci z doświadczeniem migracyjnym powinny być uwzględnione w procesie oceny diagnostycznej?

W jaki sposób rozpoznać granicę między opóźnieniem językowym a ryzykiem specyficznych trudności w uczeniu się?

Rola języka ojczystego w diagnozie kompetencji językowych dzieci migrantów oraz znaczenie rozróżnienia pomiędzy przyswajaniem a uczeniem się języka

Jednym z kluczowych elementów diagnozy dzieci z doświadczeniem migracji jest ocena stopnia rozwoju języka ojczystego (L1), czyli języka przyswojonego przez dziecko jako pierwszy – zazwyczaj w środowisku domowym, jeszcze przed migracją. Jak podkreślają badacze zajmujący się problematyką dwujęzyczności (Cummins, 2000; Ogrodzka-Mazur, 2012; Pamuła, 2021), poziom kompetencji w L1 wywiera bezpośredni wpływ na przebieg i jakość przyswajania języka drugiego (L2). Rozwijający się język ojczysty pełni funkcję fundamentu dla dalszego rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego dziecka. Jego zaburzenia lub zaniedbanie mogą znacząco utrudniać akwizycję nowego języka oraz funkcjonowanie edukacyjne.

James Cummins (2000) zwraca uwagę na zjawisko tak zwanego transferu pozytywnego – im lepiej rozwinięte są kompetencje językowe w języku pierwszym, tym skuteczniej dziecko może przyswajać struktury i zasady języka drugiego, bazując na już ukształtowanych umiejętnościach metajęzykowych, gramatycznych i pragmatycznych. Odwrotnie, deficyty w zakresie L1 – na przykład ubogie słownictwo, ograniczona zdolność narracyjna, niewykształcona świadomość gramatyczna – mogą negatywnie wpływać na przebieg rozwoju języka L2. Jak wskazuje Ogrodzka-Mazur (2012), dzieci, które w momencie migracji miały słabo rozwinięty język ojczysty (np. z powodu braku stymulacji językowej, opóźnień rozwojowych lub chaosu językowego w środowisku domowym), często wykazują również zakłócenia w nabywaniu języka środowiska przyjmującego (Ogrodzka-Mazur, 2012).

W praktyce diagnostycznej poradni oznacza to, że ocena kompetencji w L2 nie powinna być prowadzona w izolacji od analizy poziomu rozwoju L1. Trafna diagnoza dwujęzyczności wymaga ustalenia, czy:

- dziecko swobodnie komunikuje się w języku ojczystym z rodziną i rówieśnikami;
- potrafi tworzyć spójne wypowiedzi ustne (a w razie potrzeby także pisemne, jeśli było wcześniej nauczane L1 w formie pisanej);
- zasób słownictwa, gramatyka i rozumienie języka są adekwatne do wieku.

Z tego względu diagnoza językowa dziecka z doświadczeniem migracyjnym powinna być prowadzona przez pedagoga posiadającego znajomość języka ojczystego ucznia lub współpracującego z osobą biegle posługującą się tym językiem. Tylko wówczas możliwe jest trafne rozpoznanie struktury językowej wypowiedzi dziecka, poziomu narracji, poprawności gramatycznej

i tempa rozwoju języka ojczystego. Znajomość L1 przez diagnostę umożliwia również odróżnienie opóźnień wynikających z adaptacji do nowego języka od rzeczywistych trudności rozwojowych (np. SLI lub zaburzeń poznawczych).

Ocena poziomu opanowania L1 stanowi zatem nieodzowny element diagnozy dwujęzyczności. Umożliwia nie tylko trafniejsze rozpoznanie potencjału językowego dziecka i jego gotowości do nabywania L2, ale również pozwala zidentyfikować obszary ryzyka, które mogą wymagać wsparcia edukacyjnego lub terapeutycznego.

Równolegle, ważnym zagadnieniem w diagnozie dzieci uczących się języka drugiego jest rozróżnienie pomiędzy przyswajaniem języka (ang. *language acquisition*) a jego świadomym uczeniem się (ang. *language learning*). Klasyczne ujęcie Stephena Krashena (1982) opisuje przyswajanie jako proces naturalny, nieświadomy, oparty na interakcjach językowych w codziennym kontekście, bez nacisku na poprawność czy formalne zasady gramatyczne. W przeciwieństwie do tego, uczenie się języka ma charakter świadomy i odbywa się w warunkach formalnych, takich jak szkoła, z naciskiem na poprawność, zasady i ocenę (Krashen, 1982).

Przyswajanie języka wymaga znaczącej interakcji w języku docelowym – naturalnej komunikacji – w której mówiący koncentrują się nie na formie swoich wypowiedzi, lecz na przekazywanych i rozumianych treściach (Krashen, 1982, s. 1).

W przypadku dzieci migrantów przebywających w Polsce od kilku lat, diagnoza językowa powinna uwzględniać obydwa te aspekty. Dziecko może przejawiać biegłość językową w codziennych sytuacjach (język BICS – *Basic Interpersonal Communicative Skills*), ale jednocześnie mieć poważne trudności w zakresie języka edukacyjnego (CALP – *Cognitive Academic Language Proficiency*), który wymaga rozwiniętej kompetencji w rozumieniu tekstów, pisaniu, analizie i przetwarzaniu językowym materiałów szkolnych (Cummins, 2000). W praktyce pedagogicznej ważne jest zrozumienie, że dziecko, które potrafi dobrze komunikować się z rówieśnikami, może nadal mieć trudności w nauce przedmiotów szkolnych prowadzonych w języku polskim.

W warunkach poradni psychologiczno-pedagogicznej ocena kompetencji językowych dziecka z doświadczeniem migracyjnym powinna opierać się na podejściu wielowymiarowym, łączącym ocenę formalnych umiejętności językowych z analizą funkcjonowania dziecka w różnych kontekstach społecznych i edukacyjnych. Jak podkreślają Cummins (2000), Krashen (1982) i Mańka (2016), diagnoza językowa dzieci uczących się języka drugiego (L2) wymaga uwzględnienia zarówno poziomu rozwoju języka codziennego (BICS – *Basic Interpersonal Communicative Skills*), jak i języka edukacyjnego (CALP – *Cognitive Academic Language Proficiency*).

James Cummins (2000) zwraca uwagę, że dzieci migrantów mogą bardzo szybko (w ciągu 1-2 lat) rozwinąć język komunikacji interpersonalnej, natomiast osiągnięcie kompetencji w zakresie języka szkolnego wymaga znacznie więcej czasu – nawet do 5-7 lat. W związku z tym, ocena kompetencji językowych jedynie na podstawie płynności mowy potocznej może prowadzić do błędnych wniosków diagnostycznych. Podobnie Stephen Krashen (1982) rozróżnia naturalne przyswajanie języka, odbywające się poprzez kontakt z żywym językiem w kontekście społecznym, od formalnej nauki języka w warunkach szkolnych, podkreślając, że w obu procesach angażowane są odmienne mechanizmy poznawcze.

Zróżnicowanie kompetencji językowych u dzieci z doświadczeniem migracyjnym

Rozwój języka drugiego (L2) u dzieci z doświadczeniem migracyjnym przebiega dynamicznie, ale zazwyczaj nierównomiernie, co stanowi istotne wyzwanie diagnostyczne w pracy nauczyciela i pedagoga. Jak podkreśla Małgorzata Pamuła (2021), dzieci migrantów uczą się języka polskiego w zróżnicowanym tempie i różnych warunkach, co oznacza, że ich kompetencje językowe rozwijają się *asynchronicznie*. Niektóre dzieci szybko zaczynają mówić, ale długo nie potrafią pisać; inne dobrze rozumieją teksty słuchane, lecz mają trudności w konstruowaniu wypowiedzi ustnych. Tego rodzaju nierównomierność nie powinna być traktowana jako deficyt, lecz jako naturalny etap akwizycji języka drugiego (Pamuła, 2021, ss. 6-7).

W literaturze przedmiotu wyróżnia się cztery podstawowe obszary kompetencji językowych, które powinny być oceniane osobno:

- rozumienie ze słuchu,
- mówienie,
- czytanie ze zrozumieniem,
- pisanie.

Zgodnie z badaczami, rozwój kompetencji językowych zaczyna się od rozumienia, a nie mówienia. Dziecko najpierw chłonie język w sposób bierny – słucha, obserwuje, rozpoznaje struktury językowe – i dopiero później przechodzi do produkcji językowej. Z kolei, Virginia Collier (1995) zwraca uwagę, że każda z kompetencji językowych może mieć inną trajektorię rozwoju, zależną od wieku rozpoczęcia nauki, środowiska domowego i warunków szkolnych (Collier, 1995).

James Cummins (2000) wprowadza rozróżnienie na język codzienny (BICS) i język edukacyjny (CALP), wskazując, że dzieci migrantów mogą stosunkowo szybko opanować podstawową komunikację werbalną (mówienie

i rozumienie w codziennych sytuacjach), ale rozwój czytania ze zrozumieniem i pisanie – szczególnie w kontekście szkolnym – wymaga kilku lat systematycznej pracy. Pisanie w języku obcym, jak zaznacza także Elżbieta Mańska (2016), jest najtrudniejszą formą ekspresji, ponieważ wymaga opanowania nie tylko słownictwa, ale też struktur składniowych, ortografii i konwencji gatunkowych (Mańska, 2016).

Z kolei, Pauline Gibbons (2002) podkreśla, że każdy z tych czterech obszarów rozwija się w odpowiedzi na inne wymagania edukacyjne i potrzebuje odmiennych strategii wsparcia. Dziecko, które dobrze funkcjonuje w mowie potocznej, może mieć poważne trudności z rozumieniem treści matematycznych lub formułowaniem wypowiedzi pisemnych (Gibbons, 2002, ss. 16-20). Ewa Ogrodzka-Mazur (2012) podkreśla również, że uwarunkowania kulturowe i doświadczenia migracyjne mają wpływ na sposób, w jaki dziecko rozwija każdą z kompetencji (Ogrodzka-Mazur, 2012, ss. 125-130). Na przykład, dziecko z rodziny migrantów, w której mówią w języku ojczystym, może wolniej rozwijać umiejętności pisanie po polsku, mimo że dobrze mówi i rozumie. Dlatego, w procesie diagnozy pedagogicznej i psychologicznej należy unikać jego oceny kompetencji językowej jako całościowej i jednolitej. Zalecane jest szczegółowe rozpoznanie poziomu rozwoju każdej z czterech umiejętności i czy dziecko:

- rozumie dłuższe wypowiedzi i polecenia nauczyciela (rozumienie ze słuchu),
- potrafi samodzielnie i płynnie mówić (mówienie),
- radzi sobie z czytaniem podręcznika i zrozumieniem tekstu (czytanie),
- potrafi napisać prosty tekst narracyjny lub informacyjny (pisanie).

Małgorzata Pamuła (2021) zauważa, że tylko takie zróżnicowane podejście do oceny językowej pozwala uniknąć nadmiernego diagnozowania deficytów i umożliwia dostosowanie form wsparcia do rzeczywistych potrzeb dziecka (Pamuła, 2021, ss. 10-11).

Przed pedagogiem poradni psychologiczno-pedagogicznej stoi istotne zadanie: rozstrzygnąć, czy dziecko z doświadczeniem migracyjnym przyswaja język drugi (L2) w sposób mieszczący się w normie rozwojowej, czy też z opóźnieniem wymagającym specjalistycznej interwencji. Ocena tempa nabywania języka w nowym środowisku jest jednym z najbardziej złożonych, a zarazem kluczowych aspektów diagnozy pedagogicznej. Szczególnie ważne jest tu rozróżnienie pomiędzy wolniejszym, lecz naturalnym przebiegiem akwizycji językowej a sytuacją, w której trudności językowe wynikają z głębszych problemów rozwojowych, takich jak zaburzenia językowe, ograniczenia poznawcze, czy niekorzystne warunki środowiskowe.

Dzieci migrantów mogą przyswajać język polski w różnym tempie, w zależności od wieku, poziomu rozwoju języka ojczystego (L1), doświadczeń

edukacyjnych i społecznych oraz wsparcia otrzymywanego w środowisku szkolnym i domowym. Jak już zaznaczono, Jim Cummins (2000) podkreślał, że opanowanie języka codziennej komunikacji (BICS) może zająć dziecku od 1 do 2 lat, natomiast rozwój języka edukacyjnego (CALP), umożliwiającego rozumienie treści szkolnych i budowanie wypowiedzi specjalistycznych, wymaga nawet 5-7 lat. Dlatego, obecność błędów językowych, trudności w rozumieniu tekstu czy ograniczeń w wypowiedziach ustnych u dziecka przebywającego w kraju mniej niż 3 lata nie może być traktowana jako przejaw zaburzenia, lecz jako element naturalnego procesu adaptacji językowej (Cummins, 2000, ss. 59-76).

Ważnym wskaźnikiem jest *dynamika rozwoju językowego*. Dziecko przyswajające język w normie, stopniowo zwiększa zakres słownictwa, długość i poprawność wypowiedzi, wykazuje większą inicjatywę komunikacyjną, lepiej rozumie instrukcje nauczyciela oraz coraz chętniej podejmuje interakcje z rówieśnikami. Natomiast, brak zauważalnych postępów, mimo długiego pobytu w środowisku polskojęzycznym (powyżej 2-3 lat) oraz intensywnego wsparcia, może wskazywać na potrzebę pogłębionej diagnozy.

Jak zauważa Małgorzata Błasiak-Tytuła (2019, 2023), nie każde opóźnienie językowe u dziecka dwujęzycznego jest równoznaczne z zaburzeniem. Często mamy do czynienia z tymczasowym przejściem przez tak zwaną fazę interferencji językowej, w której cechy obu języków (L1 i L2) mieszają się, powodując takie zjawiska, jak błędny szyk wyrazów, pomijanie końcówek fleksyjnych, czy stosowanie uproszczonej gramatyki. W ocenie funkcjonowania językowego dziecka kluczowe jest zatem porównanie poziomu kompetencji w obu językach – L1 i L2 (Błasiak-Tytuła, 2023, ss. 35-52).

Magdalena Łuniewska i współautorzy (2020) podkreślają, że błędem diagnostycznym jest ocena dziecka jedynie na podstawie wyników testów językowych w języku szkolnym. Testy te nie odzwierciedlają całościowego obrazu funkcjonowania dziecka i mogą prowadzić do nadrozpoznowalności specyficznych trudności w uczeniu się (np. dysleksji), które w rzeczywistości są przejawem bariery językowej, a nie deficytu rozwojowego. Dlatego, autorzy zalecają stosowanie wielowymiarowych metod oceny, takich jak: analiza wypowiedzi spontanicznych, obserwacja zachowań komunikacyjnych, rozmowy z nauczycielami i rodzicami, analiza błędów językowych oraz testy funkcji poznawczych niezależnych od języka (Łuniewska i in., 2020, ss. 9-10, 22).

Istotną pomocą diagnostyczną może być również biografia językowa dziecka, opisana między innymi przez Władysława Miodunkę (2016), jako narzędzie pozwalające prześledzić drogę przyswajania języków, zmiany dominacji językowej, wpływ środowiska rodzinnego i edukacyjnego na rozwój językowy. Dzięki tej perspektywie możliwe staje się odróżnienie opóźnienia spowodowa-

nego na przykład przerwą w edukacji lub brakiem kontaktu z językiem ojczystym od faktycznego zaburzenia rozwoju mowy (Miodunka, 2016, s. 160).

Etapy przyswajania języka drugiego (L2) u dzieci migrantów

W procesie nabywania języka drugiego przez dzieci z doświadczeniem migracyjnym można wyróżnić *pięć zasadniczych etapów*, które – choć mogą się różnić czasem trwania i intensywnością, w zależności od indywidualnych predyspozycji ucznia – przebiegają w określonej kolejności i zgodnie z naturalną logiką przyswajania języka. Koncepcję tych faz zaproponowali Stephen Krashen i Tracy Terrell (1983), a ich opis został dostosowany do warunków edukacyjnych dzieci migrantów między innymi przez Małgorzatę Pamułę-Behrens i Magdalenę Szymańską (2018). Znajomość tych etapów ma ogromne znaczenie dla prawidłowej diagnozy pedagogicznej, ponieważ pozwala odróżnić naturalny przebieg akwizycji językowej od realnych zaburzeń rozwoju mowy lub trudności edukacyjnych (Pamuła-Behrens, Szymańska, 2018, ss. 8-11).

Pierwszy etap stanowi *faza przedprodukcyjna (preproduction stage)*, określaną także mianem „*okresu milczenia*”. Jest to faza, w której dziecko, mimo że nie mówi jeszcze w nowym języku, aktywnie go przyswaja. Komunikacja odbywa się głównie za pomocą środków niewerbalnych: gestów, mimiki, kontaktu wzrokowego, czy reakcji fizycznych na polecenia. Dziecko rozumie proste komunikaty, szczególnie te wspierane kontekstem sytuacyjnym, ale nie jest jeszcze gotowe do formułowania werbalnych odpowiedzi. Czas trwania tej fazy może wynosić od kilku tygodni do nawet kilku miesięcy, w zależności od wieku dziecka, jego doświadczeń i warunków otoczenia językowego. Dziecko często wydaje się „milczące”, co może być błędnie interpretowane jako wycofanie lub opóźnienie rozwojowe. Jak zauważa Krashen (1982), jest to naturalny etap adaptacji, który nie powinien być patologizowany (Krashen, 1982, s. 21).

Z kolei następuje *faza wczesnej produkcji (early production stage)*. W tym okresie dziecko zaczyna wymawiać pojedyncze słowa oraz krótkie, gotowe frazy. Wypowiedzi są zazwyczaj emocjonalne, rutynowe, pozbawione gramatycznej poprawności, ale pełnią podstawową funkcję komunikacyjną. Dziecko odpowiada na proste pytania, powtarza wyrażenia po dorosłych, inicjuje kontakt językowy w sposób bardzo ograniczony, ale wyraźnie wychodzi z fazy milczenia. Wypowiedzi są często emocjonalne, oparte na rutynie, a gramatyka bywa uproszczona. Komunikaty mają charakter sytuacyjny: dotyczą otoczenia, potrzeb i prostych działań. Pamuła-Behrens zaznacza, że

dzieci na tym etapie, a to czas pobytu dziecka w kraju 6-12 miesięcy, powinny być wspierane w spontanicznej komunikacji, nie zaś konfrontowane z wymaganiami gramatycznymi (Pamuła-Behrens, Szymańska, 2018, ss. 9-10).

Jak zauważa Collier (1995), dzieci w tym okresie silnie opierają się na kontekście sytuacyjnym, popartym gestami, ale zaczynają aktywnie korzystać z języka jako narzędzia wyrażania intencji (Collier, 1995, s. 3).

Kolejnym krokiem jest *faza pojawiającej się mowy* (*speech emergence stage*), w której dziecko zaczyna budować proste zdania i używać bardziej zróżnicowanego słownictwa. Pojawiają się krótkie narracje, choć z licznymi błędami składniowymi i fleksyjnymi. W tym czasie język zaczyna pełnić bardziej rozbudowaną funkcję – dziecko zadaje pytania, wyraża opinie, relacjonuje zdarzenia. Choć jego wypowiedzi mogą być nadal ubogie w zakresie formy, istotne jest, że ich funkcja komunikacyjna ulega znacznemu poszerzeniu. Według Pamuły-Behrens i Szymańskiej, jest to etap podstawowej komunikacji, który dotyczy okresu przebywania 1-3 lata i w tym czasie dziecko rozwija tak zwany język codziennej komunikacji (BICS), który pozwala funkcjonować w rozmowach z rówieśnikami i nauczycielami, ale jeszcze nie wystarcza do nauki przedmiotowej. Na etapie tym rozwija się aktywna znajomość języka, ale jego zakres jest jeszcze ograniczony, szczególnie w kontekście edukacyjnym (Pamuła-Behrens, Szymańska, 2018, s. 11).

Na czwartą fazę składa się *etap rozwiniętej mowy* (*intermediate fluency stage*). Dziecko rozumie coraz bardziej złożone komunikaty, potrafi reagować na pytania otwarte, konstruować wielozdaniowe wypowiedzi i używać różnych form językowych. Wypowiedzi stają się coraz bardziej płynne, choć mogą nadal występować błędy, szczególnie w zakresie składni złożonej i słownictwa specjalistycznego. Uczeń potrafi też korzystać z języka w nauce szkolnej, choć często wymaga dodatkowego wsparcia w przyswajaniu treści edukacyjnych. Wypowiedzi są coraz bardziej poprawne, gramatycznie rozwinięte, z większym zasobem słownictwa. Etap ten charakteryzuje 3-5 lat przebywania.

Ostatni etap stanowi *faza zaawansowanej biegłości językowej* (*advanced fluency stage*). Dziecko osiąga sprawność językową umożliwiającą swobodne uczestnictwo w procesie dydaktycznym oraz w życiu społecznym. Wypowiedzi są poprawne gramatycznie, spójne i logiczne. Rozumienie tekstów, zdolności analityczne oraz zasób słownictwa zbliżają się do poziomu rówieśników jednojęzycznych. Osiągnięcie tego poziomu może trwać od 5 do 7 lat – w zależności od wieku dziecka, jakości wsparcia edukacyjnego, kontaktu z językiem oraz kompetencji w języku ojczystym.

Rozumienie i rozpoznanie tych etapów przyswajania języka drugiego jest kluczowe zarówno dla nauczycieli, jak i specjalistów poradni psychologiczno-pedagogicznych. Pozwala uniknąć nadinterpretacji naturalnych trudno-

ści językowych jako zaburzeń rozwojowych oraz umożliwia dostosowanie wsparcia do realnego poziomu kompetencji językowych dziecka, a nie jedynie do jego wieku kalendarzowego. Jak podkreśla Pamuła (2021), trafna diagnoza językowa dziecka migracyjnego powinna uwzględniać:

- czas pobytu w kraju,
- intensywność kontaktu z językiem polskim w domu i szkole,
- stopień rozwoju języka codziennego (BICS) i edukacyjnego (CALP),
- indywidualne strategie kompensacyjne i emocjonalne.

W praktyce oznacza to konieczność stosowania zróżnicowanych metod diagnostycznych: obserwacji, prób językowych, analizy wypowiedzi, rozmów z nauczycielami i rodzicami. Najważniejsze jest, aby nie porównywać dzieci migrantów z rówieśnikami jednojęzycznymi, lecz odnosić ich osiągnięcia do konkretnego etapu przyswajania języka, w którym aktualnie się znajdują.

Zasady rozpoznawania specyficznych trudności w uczeniu się u dzieci dwujęzycznych – wskazania diagnostyczne

W pracy diagnostycznej z dziećmi z doświadczeniem migracji jedno z największych wyzwań stanowi odróżnienie trudności wynikających z procesu przyswajania języka drugiego (L2) od *objawów wskazujących na specyficzne trudności w uczeniu się*, takie jak dysleksja, dysgrafia, czy opóźnienia w rozwoju funkcji językowych i poznawczych. Jak podkreśla Małgorzata Błasiak-Tytuła (2023), nierównomierność w opanowywaniu dwóch języków jest zjawiskiem typowym, a nie od razu objawem patologii – szczególnie kiedy dziecko znajduje się w fazie intensywnego przestawiania się z jednego systemu językowego na drugi (Błasiak-Tytuła, 2023, ss. 118-121).

W przypadku dzieci dwujęzycznych istotne jest uwzględnienie interferencji między językami, ich strukturalnego podobieństwa lub odmienności, czasu rozpoczęcia ekspozycji na język L2 oraz tak zwanej biografii językowej dziecka (Miodunka, 2016, ss. 159-160). Jak podkreśla Małgorzata Pamuła (2021, s. 7), dzieci z doświadczeniem migracyjnym mogą przejawiać trudności w zakresie czytania, pisanie, rozumienia poleceń, czy koncentracji uwagi, które nie wynikają z deficytów rozwojowych, lecz są naturalnym etapem procesu przyswajania języka drugiego. Podobnie pisze Elżbieta Mańka (2016, ss. 102-104), wskazując, że nierównomierny rozwój kompetencji językowych (np. dziecko dobrze mówi, ale słabo pisze) nie powinien być utożsamiany z dysleksją, zanim nie uwzględni się czasu pobytu dziecka w kraju i warunków środowiskowych.

Jak zauważają Magdalena Łuniewska i współautorki (2020), trudności diagnostyczne wynikają z braku jednoznacznych norm odniesienia – dzieci dwujęzyczne nie mieszczą się w klasycznych siatkach centylowych ani testach przeznaczonych dla dzieci jednojęzycznych. Oznacza to, że takie objawy, jak: wolniejsze tempo nabywania słownictwa, problemy z pisownią, niestabilna poprawność gramatyczna, czy trudności w opowiadaniu mogą być wynikiem procesów adaptacyjnych, a nie specyficznych zaburzeń językowych (Łuniewska, Kołak, Kacprzak, Białecka-Pikul, Haman, Wodniecka, 2020, ss. 8-9).

Błasiak-Tytuła (2019) zwraca uwagę na fakt, że u dzieci dwujęzycznych można zaobserwować tak zwane objawy pozorne dysleksji, które wynikają z wpływu języka L1 na zapisy fonemów w L2 (np. polskie dzieci uczące się angielskiego mylą wymowę i zapis słów z powodu różnic ortograficznych i fonetycznych). Podobny mechanizm może dotyczyć dzieci ukraińsko- czy rosyjskojęzycznych uczących się języka polskiego, gdzie inne systemy pisma, fonologii i składni mogą wpływać na interferencje oraz błędy typowe, lecz niepatologiczne (Błasiak-Tytuła, 2019, s. 51).

W praktyce oznacza to, że specyfika trudności w uczeniu się powinna opierać się na porównaniu funkcjonowania dziecka w obydwu językach – L1 i L2. Tylko analiza kompetencji w języku ojczystym pozwala określić, czy trudności są ogólnorozwojowe (np. deficyty fonologiczne, problemy z organizacją wypowiedzi) czy wynikają jedynie z nierozwiniętej jeszcze znajomości języka drugiego. Jeśli na przykład dziecko po dwóch latach pobytu w Polsce nadal nie potrafi opowiadać spójnie w żadnym z języków, można podejrzewać głębszy problem rozwojowy. Jeśli jednak wypowiada się poprawnie po ukraińsku, a trudności pojawiają się tylko w języku polskim – może to być objaw normalnego etapu przejściowego.

Dlatego, w procesie diagnozy należy sięgnąć po biografię językową dziecka (Miodunka, 2016) – czyli dane dotyczące wieku rozpoczęcia nauki języka L2, środowisk, w których używane są obydwa języki, dominującego kodu językowego, relacji rodzinnych i szkolnych. Tylko na podstawie tej wiedzy można właściwie zinterpretować uzyskane wyniki testów. Współpraca z rodziną oraz nauczycielami jest tu nieodzowna – pozwala ustalić, czy obserwowane trudności mają charakter trwałe i wieloaspektowy, czy też ograniczają się do sytuacji edukacyjnych w języku L2.

W procesie diagnostycznym konieczna jest interdyscyplinarność i ostrożność. Zbyt wczesne klasyfikowanie dziecka jako zaburzonego może prowadzić do stygmatyzacji, a w konsekwencji – do obniżenia motywacji i wtórnych trudności emocjonalnych. Zamiast szybkiej diagnozy, warto zaplanować obserwację rozwojową – na przykład przez 6-12 miesięcy – w czasie której

dziecko zostanie objęte wsparciem językowym, a jego funkcjonowanie będzie podlegało wieloaspektowej analizie.

W praktyce szczególnie zalecane jest stosowanie metod jakościowych, takich jak analiza wypowiedzi ustnych i pisemnych, obserwacja spontanicznej mowy, analiza błędów językowych, a także testy funkcji poznawczych niezależnych od języka (np. zadania na pamięć wzrokową, układanki logiczne, rozumowanie obrazkowe). Dzięki temu możliwe jest rozpoznanie profilu mocnych i słabych stron dziecka, bez ryzyka nadinterpretacji jego wyników testowych jako symptomów zaburzeń.

W celu dokonania rzetelnego rozpoznania trudności dziecka migrancycznego, pedagog powinien zadać sobie następujące pytania:

Czy trudności dziecka występują w obu językach (L1 i L2), czy tylko w języku drugiego otoczenia?

Trudności jedynie w L2 mogą świadczyć o nierozwiniętej jeszcze kompetencji językowej; natomiast trudności w obu językach mogą wskazywać na głębsze zaburzenia językowe lub poznawcze.

Czy problemy z czytaniem i pisanem utrzymują się mimo znacznego czasu pobytu w kraju i systematycznej nauki języka polskiego?

Jeśli dziecko przebywa w Polsce ponad 2-3 lata i nadal nie radzi sobie z podstawowymi zadaniami edukacyjnymi, warto rozważyć diagnozę dysleksji lub deficytów uwagi.

Czy dziecko przejawia trudności w rozumieniu treści, nawet kiedy nie wymagają one zaawansowanego języka?

Problemy w rozumieniu poleceń, kontekstu sytuacyjnego, czy prostych treści mogą sugerować trudności poznawcze, a nie wyłącznie językowe.

Czy w rodzinie występowały wcześniej przypadki trudności szkolnych lub rozwojowych?

Czynnik genetyczny jest istotny – dzieci z rodzin o wysokim ryzyku SLI, ADHD, czy dysleksji mają większe prawdopodobieństwo wystąpienia podobnych trudności.

Jak wygląda profil funkcji poznawczych dziecka – pamięć robocza, uwaga, myślenie logiczne – na tle norm rozwojowych?

Włączenie testów niewerbalnych pozwala ocenić, czy trudności mają charakter językowy, czy też są objawem szerszych problemów neuropsychologicznych.

Jeśli trudności występują równolegle w L1 i L2, a także są obecne w zadaniach niewerbalnych, można podejrzewać, że dziecko ma specyficzne trudności w uczeniu się, wymagające wsparcia nie tylko językowego, ale również terapeutycznego. Wówczas niezbędne jest opracowanie indywidualnych form pomocy, które będą uwzględniały wielojęzyczny profil rozwoju.

Na podstawie opracowanej literatury przedmiotu, między innymi badań Błasiak-Tytuły (2019, 2023), Łuniewskiej i współpracowników (2020), Mio-

dunki (2016) oraz Cummins (2000), zaproponowano porównanie objawów typowych dla nabywania języka drugiego (L2) i specyficznych trudności w uczeniu się (SLD), które przedstawiono w tabeli poniżej.

Porównanie objawów typowych dla nabywania języka drugiego (L2)
i specyficznych trudności w uczeniu się (SLD)

Obszar oceny	Objawy typowe dla nabywania L2	Objawy wymagające diagnozy specjalistycznej (SLD)
Czas ekspozycji na L2	krótszy niż 3 lata – możliwe błędy i ograniczenia	ponad 3 lata ekspozycji, a trudności nadal duże
Kompetencje w L1	poprawna komunikacja i opowiadanie w L1	trudności także w L1 – brak spójnych wypowiedzi
Obserwacja spontanicznej mowy	błędy leksykalne i gramatyczne, ale spójność intencji	niespójność, trudność z opowiadaniem, omijanie mowy
Trudności edukacyjne	dotyczą głównie języka i rozumienia poleceń	dotyczą także logicznego myślenia, zapamiętywania
Wyniki testów niewerbalnych	prawidłowe – zgodne z wiekiem	niskie wyniki w testach niewerbalnych
Historia rozwoju i obciążenia rodzinne	brak znanych trudności w rodzinie	występowały trudności u bliskich (np. dysleksja, zaburzenia rozwoju)
Stabilność trudności w czasie	trudności maleją z czasem i wsparciem	trudności utrzymują się mimo wsparcia

Podsumowanie

Prowadzona analiza umożliwia podsumowanie, że ocena kompetencji językowych dzieci z doświadczeniem migracji wymaga podejścia wieloaspektowego, uwzględniającego zarówno przebieg przyswajania języka drugiego (L2), jak i poziom rozwoju języka ojczystego (L1). Proces nabywania L2 przez dzieci migrantów nie przebiega jednoliniowo, a jego tempo i jakość zależą od wielu czynników – między innymi wieku dziecka, momentu migracji, środowiska rodzinnego oraz stopnia ekspozycji na język polski w różnych kontekstach.

Zwrócono uwagę na konieczność rozróżnienia pomiędzy naturalnym, często powolnym, tempem przyswajania języka a objawami wskazującymi na specyficzne trudności w uczeniu się. Podkreślono, że nie każde opóźnienie językowe jest równoznaczne z zaburzeniem – może ono stanowić przejściowy etap w rozwoju kompetencji w nowym języku. Kluczowe znaczenie ma

tutaj trafna diagnoza różnicowa, uwzględniająca obserwację funkcjonowania dziecka w obu językach, analizę funkcji poznawczych oraz współpracę z rodzicami i nauczycielami.

Prowadzona refleksja pozwala sformułować wniosek, że skuteczna diagnoza dzieci migrantów powinna być oparta na wiedzy o mechanizmach nabywania języków, świadomości międzyjęzykowych transferów oraz wrażliwości na zróżnicowanie kulturowe i edukacyjne. Tylko takie podejście pozwoli właściwie wspierać rozwój językowy i szkolny dziecka w warunkach wielojęzyczności i migracji.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Błasiak-Tytuła, M. (2019). *Mowa dzieci dwujęzycznych. Norma i zaburzenia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego
- Błasiak-Tytuła, M. (2023). *Specyficzne trudności w nabywaniu dwóch języków. Na przykładzie dwujęzyczności angielsko-polskiej*. W: A. Żurek (red.), *Wielojęzyczność jako wyzwanie społeczne, kulturowe i edukacyjne* (ss. 111-126). Kraków: Wydawnictwo Universitas
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Collier, V.P. (1995). *Acquiring a second language for school*. Directions in Language and Education, 1(4), National Clearinghouse for Bilingual Education
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters
- Haman, E., Wodniecka, Z., Kołak, J. (2020). *Kwestionariusz dla rodziców dzieci dwujęzycznych PaBiQ [narzędzie badawcze, wersja niepublikowana]*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press
- Mańka, E. (2016). *Uwarunkowania rozwoju językowego dzieci wielojęzycznych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
- Łuniewska, M., Kołak, J., Kacprzak, A., Białecka-Pikul, M., Haman, E., Wodniecka, Z. (2020). *Wyzwania w diagnozie rozwoju językowego dzieci dwu- i wielojęzycznych*. Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka, 19(3), 78-102
- Miodunka, W. (2016). *Biografia językowa jako jedna z metod badania dwujęzyczności*. W: E. Lipińska, W. Miodunka (red.), *Dwujęzyczność dzieci i młodzieży polskiej za granicą. Konteksty psycholingwistyczne i glottodydaktyczne* (ss. 109-123). Kraków: Wydawnictwo Universitas
- Ogrodzka-Mazur, E. (2012). *Dziecko w sytuacji międzykulturowej – wyzwania dla edukacji*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego
- Pamuła, M. (2021). *Jak oceniać kompetencje językowe dzieci z doświadczeniem migracji?* Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji
- Pamuła-Behrens, M., Szymańska, A. (2018). *Jak uczyć języka polskiego dzieci i młodzież z doświadczeniem migracji? Poradnik dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli języka polskiego*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji