

*Beata Katarzyna Jędryka*

(Uniwersytet Warszawski,

e-mail: beata.jedryka@gmail.com)

ORCID: 0000-0002-1446-8910

# **WYKORZYSTYWANIE WYBRANYCH MATERIAŁÓW DO TERAPII AFAZJI W DYDAKTYCE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO NA NIŻSZYCH POZIOMACH ZAAWANSOWANIA JĘZYKOWEGO (A1 I A2)**

## **1. WPROWADZENIE**

Warsztat dydaktyczny nauczyciela języków obcych na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat zmienił swój charakter. Jeszcze na początku XXI wieku zupełnie nowym zjawiskiem było wykorzystywanie Internetu oraz jego zasobów na zajęciach językowych. Teraz obecność technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) jest czymś standardowym, nie tylko podczas zajęć stacjonarnych, ale przede wszystkim on-line. TIK znalazły się także w programach kształcenia przyszłych nauczycieli, którzy pracują także poza szkołą. Zmiany w edukacji dotyczą zarówno obszaru narzędzi, jak i metod oraz technik nauczania, co dobrze widać na przykładzie języka polskiego jako obcego (JPJO). Obecnie charakter pracy lektora języka obcego wymaga od niego wykorzystywania nowoczesnych technologii, personalizowania zajęć oraz sięgania po niestandardowe rozwiązania dydaktyczne, których celem jest, oprócz podniesienia atrakcyjności lekcji, efektywna nauka nowego kodu komunikacyjnego. Dlatego prowadzący muszą wychodzić poza schematy podręczników, zeszytów ćwiczeń, gier językowych, multimediów oraz standardowej metodyki nauczania JPJO. Nowoczesny glottodydaktyk jest poszukiwaczem, który, chcąc doskonalić własny warsztat, sięga po niekonwencjonalne sposoby rozwijania wszystkich sprawności i kompetencji językowych na swoich zajęciach, ale również poza nimi.

Często zastanawiamy się, gdzie należy szukać źródeł, z których moglibyśmy czerpać, budując portfolio lektorskie tak, aby było ono zgodne z podstawami metodyki nauczania JPJO oraz wpisywało się w nowoczesne trendy dydaktyczne. Z problemem

tym borykają się nauczyciele dopiero rozpoczynający pracę z osobami uczącymi się polszczyzny jako języka obcego, ale także lektorzy pracujący poza granicami Polski, dla których język ten nie jest kodem prymarnym. Mam tu również na myśli studentów filologii polskiej oraz slawistyki na zagranicznych uczelniach, którzy w przyszłości będą nauczycielami języka polskiego w swoim kraju i mają ograniczony dostęp do materiałów dydaktycznych. Zazwyczaj najczęściej zapożyczamy z rozwiązań stosowanych w nauczaniu popularnych języków obcych, np. angielskiego, hiszpańskiego czy niemieckiego. Jednak ze względu na specyfikę polszczyzny jako języka fleksyjnego, nie wszystko można implementować. Dodatkowo w trakcie procesu nauczania należy brać pod uwagę to, kogo uczy my nie tylko pod względem kulturowym, ale także językowym, ponieważ sięgamy po inne metody, kiedy pracujemy z uczniami słowiańskojęzycznymi, a po inne, kiedy spotykamy na zajęciach uczniów, dla których językiem rodzimym jest język pozycyjny lub tonowy [Lipińska, Seretny 2019; Gworys 2020, Turek 2021; Gębka-Wolak, Walkiewicz 2021; Izdebska-Długosz 2021; Ruszer 2021; Młyński 2021; Karolczuk 2022].

Dopiero od niedawna glottodydaktycy, szczególnie polonistyczni, zaczęli doceniać inne dyscypliny naukowe wspierające nauczanie języka obcego. Coraz częściej mówi się głośno o wykorzystywaniu wyników badań neurolingwistyki czy neuroobrazowania na potrzeby opracowywania nowych metod wspomagających opanowywanie przez człowieka kolejnego języka. Jednak zanim neuronauka na dobre zadomowi się w dydaktyce JPJO, należy sięgać po rozwiązania sprawdzone na innych polach, gdzie właśnie język jest w centrum uwagi. Takim obszarem jest logopedia, która dla dydaktyki języka polskiego cudzoziemców może wnieść wiele.

Trzeba dostrzec, jak dużo wspólnego mają ze sobą logopedia i glottodydaktyka. E. Łuczyński napisał, że logopeda zawodowo wstuchuje się w to, co mówią inni, obserwuje mowę ludzką oraz określa stan mowy dziecka albo osoby dorosłej. Jego zadaniem jest identyfikowanie nieprawidłowości języka w użyciu, a następnie ustalenie takiego programu naprawczego, który pozwoli pacjentowi tak usprawnić jego język, aby kontakty językowe, w które wchodzi, nie stanowiły dla niego bariery, także psychologicznej [Łuczyński 2019, 11]. Podobne działania w swojej pracy zawodowej podejmuje nauczyciel języka obcego, który także pracuje z językiem: ocenia poziom biegłości językowej, identyfikuje podłoże i rodzaje błędów, które pojawiają się w mowie nadawanej przez cudzoziemca, aby ostatecznie poprowadzić proces dydaktyczny umożliwiający mu swobodną komunikację po polsku z rodzimymi użytkownikami języka. Tak jak logopeda wspiera rozwój mowy najmłodszych, tak glottodydaktyk czuwa nad rozwojem polszczyzny tych, którzy uczą się jej jako języka obcego.

W tym miejscu pojawia się pytanie, co logopedia może zaoferować glottodydaktyce polonistycznej. Odpowiedź na nie brzmi – bardzo wiele, co do tej pory nie było dostrzegane przez środowisko zajmujące się nauczaniem polszczyzny cudzo-

ziemców. Najczęściej mówi się o tym, że współczesny nauczyciel JPJO, który pracuje zarówno z dziećmi, jak i z dorosłymi, w swojej praktyce dydaktycznej wykorzystuje logopedyczne rozwiązania dotyczące kształtowania i rozwijania słuchu fonematycznego oraz poprawnej artykulacji poszczególnych głosek polskich.

Propagowanie wielojęzyczności spowodowało, że nauczyciele JPJO coraz częściej spoglądają w stronę logopedii, szukając w niej wsparcia w procesie nauczania polszczyzny. R. Młyński wyszczególnił 6 obszarów logopedycznych w glottodydaktyce, które przede wszystkim są obecne w pracy z dziećmi migrującymi, ale warto na nie zwrócić uwagę. Są to: (a) ocena etapów rozwoju językowego dziecka stającego się lub będącego wielojęzycznym, (b) zastosowanie odpowiednich metod i technik nauczania i/lub stymulacji przyswajania języka polskiego, (c) wstępna identyfikacja zaburzenia artykulacji i jego prawdopodobnej przyczyny, (d) wstępna identyfikacja objawów alalii prolongaty, (e) wstępna identyfikacja zaburzeń ze spektrum autyzmu, (f) wstępna ocena specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu (dysleksja) [Młyński 2021]. Z powyższego widać, że środowisko glottodydaktyczne zachęcane jest przede wszystkim do korzystania z dobrodziejstw diagnozy logopedycznej w kierunku konkretnych zaburzeń oraz sięgania po wybrane elementy terapii z nimi związane, mam tu na myśli konkretne działania językowe w postaci odpowiednio wyselekcjonowanych ćwiczeń.

W tym miejscu powinniśmy podkreślić, że logopedia jest samodzielną nauką, zajmującą się bardzo szczegółowo językiem jako narzędziem komunikacji międzyludzkiej. Pola, na których działa, dotyczą zaburzeń mowy związanych z niewykształconą kompetencją językową, (głuchota, dyslalia, alalia prolongata, oligofazja, opóźnienie rozwoju mowy, dysleksja rozwojowa, autyzm) oraz zaburzeń mowy związanych z zaburzeniami sprawności realizacji (dysfonia, dysglosja, niepełność mówienia, dyzartria). Logopedzi zajmują się także zaburzeniami mowy związanymi z rozpadem sprawności językowych i komunikacyjnych, wśród których należy wyróżnić afazję, schizofazję, pragnozę, neurodegenerację, otępienie, zespół czołowy oraz zespół zamknięcia [Grabias, Panasiuk, Woźniak 2015; Grabias 2019].

Logopedia to działania nie tylko diagnostyczne, ale przede wszystkim rehabilitacyjne, które wykorzystują szereg rozwiązań terapeutycznych związanych z językiem, dlatego też glottodydaktycy powinni czerpać z jej doświadczeń i rozwiązań nie tylko podczas nauczania cudzoziemców polskiej wymowy. W swojej pracy jako metodyk JPJO i czynny glottodydaktyk, pracujący w różnych grupach wiekowych, zwracam szczególną uwagę na możliwości wykorzystywania na zajęciach materiałów terapeutycznych oraz elementów postępowania logopedycznego, stosowanych w pracy z osobami cierpiącymi na zaburzenie mowy związane z rozpadem sprawności językowych i komunikacyjnych, jakim jest afazja. W trakcie nauczania JPJO na różnych poziomach zaawansowania często sięgam po rozwiązania stosowane przez logopedów w pracy z osobami, które straciły całkowicie lub częściowo możliwość

rozumienia i tworzenia komunikatów językowych. Techniki odbudowywania zasobu leksykalnego oraz struktur językowych właściwych polszczyźnie można swobodnie przenosić na obszary glottodydaktyczne.

Od dziesięciu lat, pracując z osobami ukraińskojęzycznymi w różnym wieku, które uczą się języka polskiego jako obcego w Polsce oraz w Ukrainie, wykorzystuję materiały przygotowane specjalnie dla afatyków. W dydaktyce polszczyzny wspomagają one uczniów w rozwijaniu kompetencji fonologicznej, leksykalnej, gramatycznej oraz narracyjnej, niezależnie od tego, na jakim poziomie biegłości językowej się znajdują. Techniki proponowane przez logopedów opierają się na naturalnych konstrukcjach językowych nasyconych codzienną leksyką, których niestety brakuje w podręcznikach do nauczania JPJO. Uczniowie chętnie wykonują zadania opierające się na strategiach terapeutycznych. Niektóre z nich muszą zostać zmodyfikowane – przede wszystkim na poziomie instrukcji do potrzeb dydaktycznych JPJO, ale są także takie, które można od razu wprowadzić do konspektu zajęć językowych.

## 2. AFAZJA: PRZYCZYNY – OBJAWY – TERAPIA

Afazja od momentu jej zdiagnozowania u pierwszego pacjenta zajmuje szczególne miejsce nie tylko w neuropsychologii, ale także logopedii. Pod tym pojęciem ukrywają się, oprócz trudności językowych, będących skutkiem ogniskowych uszkodzeń mózgu zlokalizowanych w obszarze mowy w półkuli dominującej, również zaburzenia mowy przy wszelkich dysfunkcjach i uszkodzeniach mózgu [Panasiuk 2012a, 569]. W neurologii afazja jest klasyfikowana jako skutek choroby, a nie samodzielna jednostka chorobowa. Logopedia traktuje afazję jako osobną jednostkę zaburzeń, która wymaga odpowiednio przeprowadzonej diagnostyki oraz wdrożenia właściwie zaprogramowanej rehabilitacji [Prigatano 2009; Panasiuk 2012b; Panasiuk 2019].

Trudno jest odpowiedzieć jednym zdaniem, czym tak naprawdę jest afazja, ponieważ na przestrzeni kilkudziesięciu lat badacze różnych dyscyplin naukowych definiowali ją i klasyfikowali w rozmaity sposób. Najprościej mówiąc, afazja to utrata zdolności rozumienia oraz tworzenia komunikatów językowych, co jest skutkiem uszkodzenia struktur mózgowych. Utrata tych zdolności może być częściowa lub całkowita i dotyczy nie tylko kompetencji gramatycznej, ale także narracyjnej, leksykalnej oraz fonologicznej. To również problemy z dekodowaniem symboli językowych i pozajęzykowych, które występują w danym języku lub wspólnocie komunikacyjnej.

Wśród czynników wywołujących afazję wymienia się przede wszystkim udary mózgu, urazy czaszki (wypadki komunikacyjne, wypadki w pracy), guzy mózgu (opioniaki, glejaki), ropnie mózgu (stany po infekcjach bakteryjnych) oraz zatrucia toksyczne mózgu (alkoholem, tlenkiem węgla, narkotykami, metalami ciężkimi, lekami). U pacjentów z uszkodzeniami mózgu obok deficytów językowych diagnozuje się dodatkowo zaburzenia ruchowe, zaburzenia spostrzegania, zaburzenia orienta-

cji, napady padaczkowe oraz otępienie umysłowe [Pąchalska 2012; Panasiuk 2018; Panasiuk 2019b]. Najczęstszą przyczyną afazji są udary. Pacjenci oprócz klasycznych objawów, o czym będzie niżej, mają problemy z samym procesem porozumiewania się, co rzadko wykazywane jest w diagnostyce. Dotyczy to przede wszystkim organizacji narracji, utrzymywania udziału w rozmowie, szczególnie po zmianie tematu, oraz przestrzegania zasad pragmatyki [Pąchalska 2007].

Mówiąc o afazji, należy także wspomnieć o współwystępujących z nią zaburzeniach, przejawiających się w warstwie językowej, komunikacyjnej oraz ruchowej. Są to: dyzartria – zaburzenia związane z funkcjonowaniem aparatu mowy, agnozja – zaburzenia w obrębie poszczególnych zmysłów, np. trudności w rozpoznawaniu bodźców, apraksja – zaburzenia ruchu, amnezja – zaburzenia procesów zapamiętywania, agrafia – zaburzenia pisania, aleksja – zaburzenia czytania ze zrozumieniem oraz akalkulia – zaburzenia liczenia [Panasiuk 2012b; Panasiuk 2015; Panasiuk 2019b].

Objawy afazji w sferze odbioru i nadawania mowy są różne. Pacjenci, którzy są tuż po udarze, na samym początku nie rozumieją komunikatów kierowanych do nich przez osoby z najbliższego otoczenia. Nie reagują nawet na proste polecenia wspierane elementami komunikacji alternatywnej, którymi są gesty. Nie potrafią wskazać przedmiotów znajdujących się dookoła nich. Mają problem z identyfikacją własnych części ciała, imienia oraz nazwiska. Dzięki terapii z czasem podejmują próby odzwierciedlenia obserwowanych przez siebie gestów, a następnie pojawiają się reakcje na nadawane do nich komunikaty, pod warunkiem, że są one bardzo proste, oparte na konstrukcji: orzeczenie (wyrażone czasownikiem w formie osobowej) oraz dopełnienie. Ćwiczenia w zakresie rozumienia mowy uznawane są za podstawę rehabilitacji osób z afazją. Bez niej pacjent nie przejdzie na wyższy stopień – nadawania mowy [Panasiuk 2013].

Pacjenci cierpiący na afazję, w zależności od jej typu, mają zróżnicowane problemy związane z samodzielną produkcją komunikatów. Niektórzy z nich w początkowym okresie nie wypowiadają żadnego słowa, inni próbują nadawać mowę, która jest niezrozumiałym dla odbiorcy ciągiem fonicznym. U większości chorych odnotowywana jest anomia (trudności z nazywaniem obiektów oraz czynności). Często powtarzają partykuły lub zbitki partykuł. W wypowiedziach pacjentów brakuje słów, które zastępują embolem (sylabą, grupą sylab lub wyrazem powtarzającym się w mowie zastępującym wszystkie słowa danego języka). Podstawowe zwroty grzecznościowe pojawiają się sporadycznie albo w ogóle ich nie ma. Trzeba jednak wspomnieć, że wśród chorych są także tacy, którzy potrafią budować krótkie, urwane wypowiedzenia – zdania lub równoważniki zdań [Pszczółka, Jankowska 2017].

Różne typy afazji mają niektóre zaburzenia wspólne. Należą do nich zakłócenia w obszarze gramatyki mowy nadawanej. Jednym z takich zaburzeń w obszarze struktury komunikatu jest styl telegraficzny, przez co rozumie się opuszczanie wyrazów funkcyjnych, czy logorea (wielomówność, nadmiernie rozbudowana struktura

zadania). U pacjentów afatycznych odnotowuje się następujące zaburzenia: agrammatyzm, perseweraacje (powtarzanie słów), peryfrazy (zastępowanie nazw omówieniem funkcyjnym, kontaminacje (zlepki występujących po sobie słów), neologizmy (tworzenie nowych słów), zastępowanie słów wyrazami dźwiękonaśladowczymi, długotrwałe poszukiwanie wzorca słuchowo-ruchowego słowa, stosowanie form deminutywnych, żargon afatyczny (nagromadzenie neologizmów w wypowiedziach) [Panasiuk 2015; Pszczółka, Jankowska 2017]. Za interesujący należy uznać fakt, że komponenty języka najbardziej odporne na uszkodzenia mózgu to nazywanie, powtarzanie, rozumienie rzeczowników oraz odpowiedzi typu *tak* i *nie*. Dzieje się tak, ponieważ funkcje te mogą być realizowane częściowo przez mechanizmy prawej półkuli [Pąchalska 2007, 107].

Terapia pacjenta, jej przebieg oraz efekty zależą od wielu czynników. Oprócz lokalizacji miejsca uszkodzenia oraz rozległości i głębokości urazu mózgu ważną rolę odgrywa czas, który upłynął między wystąpieniem incydentu neurologicznego a interwencją medyczną. Już na etapie diagnostycznym zbierane są właściwe dane takie jak: wiek pacjenta, stan zdrowia pacjenta przez urazem, wykształcenie, opis środowiska społecznego oraz stylu życia przed udarem. Na przebieg terapii ma również wpływ motywacja samego pacjenta oraz wsparcie ze strony najbliższych.

Na świecie do dziś opracowano setki metod i programów rehabilitacji chorych z afazją [Pąchalska 2012]. Wybór właściwej drogi terapeutycznej uzależniony jest od wyników diagnozy logopedycznej, stanu klinicznego pacjenta, warunków prowadzenia oraz okresu terapii. Wspólnym celem wszystkich strategii jest odbudowanie sprawności językowej pacjenta w trzech obszarach: poznawczym, interakcyjnym oraz grupotwórczym. W literaturze przedmiotu mówi się o trzech rodzajach terapii: maksymalistycznej, realistycznej oraz minimalistycznej [Panasiuk 2015].

Terapię pacjenta z afazją powierza się zazwyczaj neurologopedzie, ale może ją także poprowadzić logopeda, który został przygotowany do pracy z tego typu chorymi. Rehabilitant przede wszystkim musi nawiązać kontakt emocjonalny z pacjentem oraz określić zasady współpracy z jego rodziną. Po jego stronie jest dostosowanie form i metod pracy do rodzaju i głębokości zaburzenia, z uwzględnieniem aktualnej wydolności psychofizycznej pacjenta. Proces terapeutyczny opiera się na zachowanych funkcjach mowy oraz wykorzystuje pomoce polimodalne [Pszczółka, Jankowska 2017].

Osoby prowadzące terapię korzystają z metod pośrednich lub bezpośrednich. Celem pierwszych jest pobudzenie pacjenta do podejmowania samodzielnych prób komunikacji, natomiast celem drugich jest ćwiczenie tych czynności językowych, które zostały zaburzone, z wykorzystaniem rezerw tkwiących w uszkodzonej okolicy. W zależności od typu afazji w terapii wykorzystywane są inne ćwiczenia oraz narzędzia. Na potrzeby niniejszego artykułu przedstawiam wybrane kategorie zadań terapeutycznych bez ich przypisania konkretnemu zaburzeniu. Poniższe działania

terapeutyczne można stosować swobodnie w dydaktyce JPJO. Zostały one wyselekcjonowane z programów logopedycznej terapii zaburzeń mowy w następujących typach afazji: akustyczno-gnostycznej, akustyczno-mnesticznej, semantycznej, motorycznej kinestetycznej (afarentnej), motorycznej kinetycznej (eferentnej) oraz motorycznej dynamicznej [Panasiuk 2015].

**Tabela 1. Działania terapeutyczne afazji możliwe do wykorzystania w glottodydaktyce języka polskiego jako obcego**

Działania terapeutyczne afazji możliwe do wykorzystania w glottodydaktyce JPJO
rozpoznawanie dźwięków otoczenia, ćwiczenia analizy i syntezy sylabowej oraz głoskowej, słuchowe różnicowanie sylab opozycyjnych, różnicowanie znaczenia wyrazów paronimicznych, odbudowa relacji pomiędzy pojęciem a desygnatem, odbudowa relacji pomiędzy pojęciem a nazwą, odbudowa relacji pomiędzy nazwą a desygnatem, ćwiczenie rekonstrukcji treści i formy dłuższych wypowiedzi, ćwiczenia stylistyczne, aktualizacja słów na podstawie kryteriów semantycznych oraz kryteriów formalnych, ćwiczenia w rozumieniu związków składniowych, odbudowa rozumienia i tworzenia złożonych struktur składniowych, ćwiczenia kompetencji metajęzykowej, ćwiczenie słuchu fonematycznego, ćwiczenie słownika biernego na materiale konkretnym oraz słownictwa czynnego na materiale obrazkowym i wyrazowym, ćwiczenia prozodyczne, odbudowa schematów składniowych zdań oznajmujących, rozkazujących oraz pytających, ćwiczenia w aktualizacji czasowników na podstawie ich akomodacji składniowej i semantycznej, ćwiczenia sprawności dialogowych metodą dramy, ćwiczenia sprawności monologowych, odbudowa związków logicznych i czasowych w obrębie zdania złożonego współrzędnie i podrzędnie, ćwiczenia w realizowaniu wypowiedzi monologowych o różnej charakterystyce gatunkowo-stylistycznej

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J. Panasiuk, 2015, *Postępowanie logopedyczne w przypadkach afazji*.

### 3. PRAKTYCZNE WYKORZYSTANIE MATERIAŁÓW TERAPEUTYCZNYCH W DYDAKTYCE JPJO

Narzędzia, z których korzystają neurologopedzi oraz logopedzi w pracy z osobami cierpiącymi na afazję, można podzielić na dwa typy. Pierwszy z nich opiera się na materiale ilustracyjnym – kolorowe obrazki, grafiki oraz zdjęcia. Drugi typ to ćwiczenia wykorzystujące słowo drukowane w postaci samodzielnych ćwiczeń, kart pracy lub zestawy zadań. Wśród nich znajdują się także takie, które łączą w sobie słowo pisane oraz materiał ikonograficzny. Oczywiście TIK, o których wspominałam we wstępie, są obecne w terapii, np. aplikacja AFAST czy program multimedialny *Afazja. Multimedialna Rehabilitacja Afazji*, jednak te rozwiązania nie są w stanie zastąpić osoby terapeuty i służą one jedynie wspieraniu rehabilitacji pacjentów w terapii gabinetowej.

Materiały logopedyczne przygotowane do pracy z chorymi z afazją są na tyle różnorodne, że może po nie sięgać nauczyciel JPJO w różnych sytuacjach dydaktycznych, nawet na wyższych poziomach zaawansowania, czyli B oraz C. Są one dobrym

uzupełnieniem pomocy glottodydaktycznych dostępnych powszechnie na rynku edukacyjnym. Wśród narzędzi znajdziemy takie, które koncentrują się na kompetencji fonologicznej, leksykalnej lub gramatycznej. Są też takie, które z punktu widzenia dydaktyki języków obcych można nazwać mieszanymi, ponieważ praca z nimi rozwija więcej niż jedną kompetencję, np.: fonologiczną i leksykalną, leksykalną i gramatyczną, gramatyczną i kulturową.

Nie sposób jest omówić każde dostępne narzędzie do pracy z chorymi z afazją pod kątem wykorzystywania ich w dydaktyce języka polskiego jako obcego, dlatego poniżej prezentuję trzy wybrane materiały terapeutyczne, które sprawdziły się w mojej praktyce dydaktycznej z osobami ukraińskojęzycznymi rozpoczynającymi naukę JPJO. Znajdują się wśród nich pomoce przeznaczone do rozwijania trzech kompetencji: leksykalnej, gramatycznej oraz kulturowej.

### **A. *Znowu poznają świat* Magdaleny Hinz**

Nauczyciele języka polskiego jako obcego powinni przyjrzeć się serii *Znowu poznają świat. Materiały do terapii afazji*, która została opracowana przez Magdalenę Hinz [Hinz 2013, 2014]. Autorka deklaruje, że pod względem leksykalnym zakres tematyczny poszczególnych książek wiąże się z życiem codziennym. Każda z nich poświęcona jest jednemu zagadnieniu. Dotychczas ukazało się 6 pozycji, których celem jest odbudowywanie słownika – przede wszystkim rzeczowników, w obszarze następujących pól semantycznych: części ciała, ubrania, owoce, warzywa, posiłki – śniadania, obiady i kolacje. Pośrednim działaniem podczas pracy z narzędziem jest także rekonstrukcja tych form gramatycznych, które przybiera dane słowo w codziennej komunikacji. Materiał został sporządzony w taki sposób, że nawet bliscy, nie tylko wyłącznie terapeuta, mogą wspomagać nim chorego w sposób intuicyjny.

Wszystkie książki zostały przygotowane według jednego schematu dla osób dorosłych dotkniętych afazją. Na każde słowo poświęcono dwie strony, na których zostały umieszczone cztery fotografie. Należy zwrócić uwagę na układ zdjęć. Pierwsze zawsze prezentuje pojedynczy leksem, natomiast kolejne trzy pokazują ten dezygnat w scenkach lub typowych sytuacjach z życia. Pod fotografiami pojawiają się niedokończone zdania. Są one specyficzne, ponieważ zostały skonstruowane tak, aby ostatnim wyrazem było słowo z pierwszego zdjęcia w różnych przypadkach gramatycznych. Zabieg ten jest celowy, ponieważ zastosowanie zdań otwartych ma prowokować pacjenta do wielokrotnego wypowiedzienia danego słowa, które dodatkowo przybiera różne formy gramatyczne.

Pod względem trudności językowy materiał terapeutyczny można podzielić na dwie części. Pierwszy zestaw zadań polega głównie na identyfikowaniu pojedynczych przedmiotów z obrazków, natomiast drugi zestaw – umieszczony na ostatnich stronach publikacji, ma zachęcić pacjenta do podjęcia próby samodzielnego budowania zdań – głównie pojedynczych. W tym celu autorka wykorzystwała zestawy



pytań do konkretnych zdjęć, dzięki którym można sprawdzić nie tylko nadawanie, ale i rozumienie mowy.

Seria Magdaleny Hinz dla nauczycieli JPJO, pracujących na poziomie A1, jest przede wszystkim źródłem fotografii, które są niezbędne w trakcie wprowadzania nowego słownictwa. Prowadzący zajęcia ma możliwość skorzystania z wachlarza technik prezentujących nową leksykę [Lipińska, Seretny 2005, 86; Seretny 2015, 119–156]. Najczęściej lektorzy na tym etapie nauki języka sięgają po obrazki lub ilustracje. Dzięki serii *Znowu poznaję świat. Materiały do terapii afazji* mają oni do dyspozycji 496 kolorowych zdjęć zebranych tematycznie. Należy podkreślić wartość fotografii prezentujących poszczególne słowa, na których desygnat pokazany jest w izolacji na białym tle. Z glottodydaktycznego punktu widzenia jest to ważne, ponieważ podczas prezentacji leksemu uczący się nie ma wątpliwości, że to, co słyszy – (komunikat nauczyciela) lub odczytuje (podpis), oznacza tylko to, co jest pokazane na ilustracji. Nie musi się domyślać, które słowo odpowiada któremu desygnatowi, tak jak ma to miejsce w wypadku zdjęć prezentujących grupy przedmiotów w niektórych podręcznikach do nauczania JPJO [por. Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2011, 52, 58, 161].

W publikacjach M. Hinz nauczyciele znajdą materiał ilustrujący 124 jednostki leksykalne (tabela 2.), które wypełniają dwa obszary tematyczne wskazane w *Programach nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2: człowiek (ubrania, wygląd zewnętrzny) i żywienie (artykuły spożywcze oraz posiłki, dania, napoje)*. Należy wspomnieć, że autorzy publikacji sugerują, iż stopień uszczegółowienia każdego pola tematycznego zależy od wieku uczących się, ich potrzeb oraz zainteresowań [Janowska i in. 2016, 17–18]. Dlatego też słuszne byłoby wykorzystanie w dydaktyce pozycji z serii *Znowu poznaję świat...* na zajęciach, ponieważ prezentują one leksykę podstawową, która jednocześnie jest ukierunkowana na rozwijanie kompetencji kulturowej oraz interkulturowej, opierających się na materiale realioznawczym typowym dla danego kraju, w tym wypadku Polski [Gębał 2006; Dziewanowska 2009; Kuchta 2017; Róg 2017]. W przywołanych pozycjach znajduje się właśnie nazewnictwo ściśle związane z życiem w naszym kraju – kulinaria, którego zabrakło w niektórych podręcznikach do JPJO dla poziomu A1, albo nie zostało ono zilustrowane, np.: *Język polski? Chcę i mogę! Część I* (E. Gałat, B. Sałęga-Bielowicz), *Polski jest cool* (E. Piotrowska-Rola, M. Porębska), *Hurra!!! Po polsku 1* (M. Małolepsza, A. Szymkiewicz), *Polski na dobry start* (B.K. Jędryka, M. Buława, A. Mijas). Chodzi tu o następujące leksemy: *porzeczki, agrest, omlet, kotlet schabowy, kotlet mielony, gołąbek, pyzy czy zapiekanka* (tu: danie z zapiekanego makaronu, kalafiora lub ziemniaków). Niektóre publikacje z proponowanej serii pomogą lektorowi uzupełnić lukę leksykalną, która dla uczących się szczególnie w Polsce może być kłopotliwa, ponieważ w kontaktach z rodzimymi użytkownikami, np. na targu czy w restauracji, spotykają te słowa albo w formie zwerbalizowanej, albo pisanej.

**Tabela 2. Komponenty leksykalne serii *Znowu poznaję świat. Materiały do terapii afazji* M. Hinz**

Tytuł pozycji	Podstawowy komponent leksykalny
<i>Części ciała</i>	głowa, włosy, twarz, ucho, oko, nos, usta, zęby, szyja, klatka piersiowa, pierś, ręka, łokieć, dłoń, palec, brzuch, plecy, pupa, noga, kolano, stopa.
<i>Ubrania</i>	kurtka, sweter, marynarka, koszula, podkoszulek, sukienka, spódnica, spodnie, spodenki, skarpety, rajstopy, biustonosz, majtki, buty, kozaki, klapki, pasek, kapelusz, czapka, szalik, rękawiczki
<i>Owoce</i>	jabłko, gruszka, śliwka, banan, pomarańcza, arbuz, truskawka, winogrono, ananas, wiśnia, malina, kiwi, grejpfrut, brzoskwinia, jagody, porzeczki, agrest, cytryna, oliwka
<i>Warzywa</i>	pomidor, ogórek, papryka, sałata, rzodkiewka, por, szczypiorek, marchewka, pietruszka, ziemniak, seler, brokuł, kalafior, burak, kapusta, cebula, groch, czosnek, fasola, kukurydza, dynia
<i>Posiłki śniadania i kolacje</i>	chleb, bułka, rogal, masło, jajecznicza, omlet, ser, kanapka, sałatka, szynka, jajko, twarożek, płatki, dżem, miód, parówka, jogurt, herbata, kawa, mleko, kakao
<i>Posiłki obiady</i>	zupa, kotlet schabowy, kotlet mielony, kurczak, ryba, ziemniaki, frytki, ryż, makaron, sałatka, bigos, spaghetti, gołąbek, pierogi, pizza, naleśnik, placki, pyzy, zapiekanka, gulasz, sos

Źródło: opracowanie własne.

Analizowany materiał logopedyczny pod względem rozwijania kompetencji gramatycznej wśród osób uczących się JPJO na niższych poziomach zaawansowania doskonale sprawdza się jako niestandardowa forma utrwalania konkretnych struktur. Leksemy w proponowanych zdaniach otwartych, w których pełnią najczęściej funkcję dopełnienia lub okolicznika, przyjmują formy przypadków zależnych poznanych już na poziomie A1 (tabela 3.). Jak widać, nie ma wśród nich celownika oraz wołacza, które pod względem statystycznym rzadko występują w codziennej komunikacji i są dopiero wprowadzane na zajęciach objętych poziomem A2.

**Tabela 3. Występowanie form przypadków zależnych rzeczowników w serii *Znowu poznaję świat. Materiały do terapii afazji* M. Hinz**

Zakres tematyczny	Formy przypadków zależnych w zdaniach w serii <i>Znowu poznaję świat</i>
<i>Części ciała</i>	liczba pojedyncza: dopełniacz 19 %, biernik 66 %, narzędnik 29 %, miejscownik 38 % liczba mnoga: dopełniacz 14 %, biernik 43 %, narzędnik 19 %, miejscownik 43 %
<i>Ubrania</i>	liczba pojedyncza: biernik 52 %, narzędnik 14 %, miejscownik 24 % liczba mnoga: dopełniacz 14 %, celownik 5% biernik 90%, narzędnik 5 %, miejscownik 33%
<i>Owoce</i>	liczba pojedyncza: dopełniacz 32 %, biernik 32 %, narzędnik 11 % liczba mnoga: dopełniacz 53 %, biernik 47 %, narzędnik 53 %, miejscownik 5 %
<i>Warzywa</i>	liczba pojedyncza: dopełniacz 38%, biernik 57%, narzędnik 43 %, miejscownik 5 % liczba mnoga: dopełniacz 24 %, biernik 19 %, narzędnik 19 %
<i>Śniadania i kolacje</i>	liczba pojedyncza: dopełniacz 66 %, biernik 66 %, narzędnik 52 %, miejscownik 5 % liczba mnoga: dopełniacz 14 %, biernik 5 %, narzędnik 14 %
<i>Obiady</i>	liczba pojedyncza: dopełniacz 38 %, biernik 48 %, narzędnik 43 %, miejscownik 14 % liczba mnoga: dopełniacz 24 %, biernik 14 %, narzędnik 29 %, miejscownik 10 %

Źródło: opracowanie własne. SYMBOL % BEZ SPACJI PO LICZBIE

Nauczyciel prowadzący zajęcia może wykorzystywać technikę zaproponowaną przez autorkę lub dodatkowo samodzielnie rozbudować zestaw fotografii oraz zdań tak, aby prezentowały one przypadki: mianownik, dopełniacz, celownik, biernik, narzędnik oraz miejscownik. Taka forma pracy okazała się bardzo dobrym rozwiązaniem dydaktycznym w pracy z moimi uczniami. To skłoniło mnie do zastosowania jej w ćwiczeniach z języka polskiego jako odziedziczonego przedstawionych w *Kolorowej gramatyce. Karty pracy dla uczniów* [Jędryka 2018]. Mimo że zadania językowe są prymarnie przeznaczone dla uczniów polonijnych, to można je wykorzystywać w nauczaniu JPJO. Wśród nich znajdują się nie tylko ćwiczenia poświęcone deklinacji wybranych rzeczowników, ale są także zadania automatyzujące koniugację konkretnych – trudnych w polszczyźnie – czasowników.

Pomocne w prowadzeniu zajęć z JPJO mogą okazać się zestawy pytań oraz fotografii umieszczone na końcu każdej książki. Niektóre z nich wykraczają poza leksykę, która jest używana w pierwszej części publikacji, ale użycie ich należy uznać za konieczne, aby zadania nie ograniczały się wyłącznie do realizowania przez uczącego się funkcji informacyjnej – identyfikowania przedmiotów. Do każdego zestawu przewidziano trzy działania. Pierwsze sprawdza rozumienie mowy – uczeń wskazuje konkretne przedmioty. Drugie wymaga od niego podjęcia decyzji – odpowiedź na pytania rozstrzygające, rozpoczynające się od partykuły czy. Trzecie działanie stymuluje ucznia do nadawania komunikatu w języku polskim. Szczególnie polecam zestawy w pozycji poświęconej nazwom części ciała. Lektorzy znajdą tam ćwiczenia automatyzujące praktyczne używanie wybranych przymiotników w stopniu wyższym i najwyższym.

Po materiał leksykalno-gramatyczny zebrany w książkach z serii *Znowu poznaję świat...* można sięgać na różnych etapach lekcji. Ćwiczenia te dobrze sprawdzają się jako przerywnik między poszczególnymi częściami zajęć, niwelując znużenie uczących się, szczególnie na intensywnych kursach językowych. Ten typ zadań sprawdza się również przy rozpoczęciu lub zakończeniu spotkania z uczniami.

## **B. Nazwij i wpisz Magdaleny Hinz**

Na początku trzeba zaznaczyć, że narzędzie to nie zostało przygotowane wyłącznie dla osób cierpiących na afazję. Wśród jego dodatkowych odbiorców autorka widzi także dzieci z opóźnionym rozwojem mowy i specyficznymi zaburzeniami językowymi. Publikację można uznać za materiał terapeutyczny kontynuujący zagadnienia leksykalne poruszone w serii *Znowu poznaję świat...* tej samej autorki.

Jest to zestaw 34 obrazkowych krzyżówek, które reprezentują różne klasy rzeczowników. Celem książki jest pomoc we wzbogacaniu słownictwa osób mających ubogi zasób słów i chcących poznać oraz zapamiętać pojęcia związane z życiem codziennym. Analizując szczegółowo zgromadzony materiał leksykalny, który zawiera

589 rzeczowników, można zauważyć, że jest to słownictwo w dydaktyce JPJO przypisywane głównie poziomowi A1 oraz A2. Niektóre krzyżówki dotyczą pojęć podstawowych, np. ubrania, a inne obejmują słownictwo bardziej szczegółowe, np. nazwy kwiatów. W jednej krzyżówce znajdują się wyrazy, które mają dużą frekwencję w codziennym użyciu rodzimych użytkowników języka, ale także i takie, którymi posługujemy się rzadziej.

Krzyżówki zostały tak przygotowane, aby terapeuta wraz z pacjentem mogli pracować z pojęciami dotyczącymi wszystkich najważniejszych sfer życia. Autorka materiału podzieliła je na 9 kategorii tematycznych, które można odnaleźć także w katalogu tematycznym w *Programach nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* [Janowska i in. 2016]. Każda kategoria jest reprezentowana przez kilka krzyżówek, które można przypisać konkretnym zakresom tematycznym w dydaktyce JPJO (tabela 4.).

**Tabela 4. Realizacja obszarów tematycznych krzyżówek z narzędzia *Nazwij i wpisz* M. Hinz w dydaktyce JPJO**

Krzyżówka w <i>Nazwij i wpisz</i>	Obszar tematyczny w dydaktyce JPJO
Części ciała, Ubrania i dodatki, Relacje między ludźmi, Emocje i uczucia,	człowiek
Przedmioty codziennego użytku, Narzędzia,	życie codzienne
W pokoju i w przedpokoju, Meble, Sprzęty domowe, Porządki	mieszkanie
W łazience, Zdrowie	zdrowie i higiena osobista
W kuchni, Posiłki i napoje – śniadania i kolacje, Posiłki – obiady, Owoce, Warzywa, Produkty spożywcze, Słodycze i przekąski	żywienie
Miejsca publiczne, Na ulicy, Budynki i budowle	miejsca
Zwierzęta domowe, Ptaki, Zwierzęta leśne, Zwierzęta egzotyczne, Zwierzęta wodne i wodno-łądowe, Rośliny i ich części, Kwiaty, Pojęcia meteorologiczne, Miejsca przyrodnicze	środowisko naturalne
Środki transportu	podróże i środki transportu
Zawody	praca
Artykuły biurowe	edukacja

Źródło: opracowanie własne.

Krzyżówki zawierają od 13 do 18 haseł, które zostały zobrazowane kolorowymi fotografiami. Rozwiązaniami są hasła zbudowane z jednego, dwóch lub trzech wyrazów, stanowiących dodatkowo leksemę wypełniającą dane pole semantyczne. Rozwiązania zostały także pokazane na zdjęciach. Pod krzyżówką znajdują się dodatkowe fotografie (od 2 do 3), przedstawiające słowa z tego samego subpola.

Rozwiązujący zadanie powinien także nazwać desygnaty, które zostały na nich pokazane.

Książka Magdaleny Hinz jest dobrym materiałem, który nauczyciel JPJO może wykorzystać jako zadania podsumowujące pracę z danym zakresem tematycznym. Krzyżówki można dawać uczącym się jako prace domowe lub rozwiązywać je wspólnie na zajęciach. Dla osób bardziej zaawansowanych językowo, będących między poziomem A2 a B1, dodatkowym wyzwaniem może być zastąpienie haseł (zdjęć) zdaniami definiującymi słowo do wpisania. Taka modyfikacja pracy z krzyżówką sprawdza się w pracy z podziałem grupy zajęciowej na mniejsze zespoły. Dzięki temu oprócz leksyki uczniowie ćwiczą poprawność gramatyczną. W trakcie pracy warto zachęcić także uczniów do pracy ze słownikami jednojęzycznymi, które zostały opracowane na potrzeby nauczania języka polskiego jako obcego, zob. np. *Słownik minimum języka polskiego* H. Zgótkowej czy *Ilustrowany słownik podstawowy języka polskiego* Z. Kurzowej.

### **C. Posłuchaj, pokaż, opowiedz Anny Tońskiej-Szyfelbein**

W celu rozwijania sprawności słuchania, mówienia oraz czytania można sięgnąć po zestawy obrazków oraz zdań pojedynczych, które opracowała Anna Tońska-Szyfelbein [Tońska-Szyfelbein 2014, 2016]. Materiał terapeutyczny, wydany w dwóch częściach, został przygotowany w celu usprawniania koncentracji słuchowej oraz rozumienia słyszanego tekstu między innymi dla osób z afazją. Każda z części zawiera 36 kolorowych dwustronnych kart. W pierwszej są to fotografie, w drugiej rysunki. Do zestawu dołączono trzy czarno-białe karty, na których wydrukowano podpisy do ilustracji oraz broszurę z opisami zdjęć / rysunków, poleceniami do nich oraz pytaniami.

Budowa karty w obu zestawach jest taka sama – układ czterech ilustracji. Na fotografiach, w części pierwszej, zostały pokazane różne podmioty, które wykonują czynności w różnych kontekstach sytuacyjnych lub znaczeniowych. Na rysunkach w drugiej części znalazły się obrazki różniące się szczegółami. Materiał leksykalny wykorzystany do zadań jest bardzo urozmaicony (tabela 5. i 6.).

Praca z zestawem przebiega w kilku fazach. Najpierw terapeuta czyta jedno polecenie z broszury, zaczynające się od słów *Pokaż, gdzie....* dla zestawu pierwszego, natomiast dla zestawu drugiego jest to nazwa jednego z obrazków. Zadaniem pacjenta jest wskazanie właściwego zdjęcia. Ćwiczenie to sprawdza rozumienie mowy, jednocześnie zmusza do analizy konstrukcji całego zdania przed dokonaniem wyboru. Autorka dodatkowo proponuje dla części drugiej zadanie typu *prawda / fałsz*, kiedy pokazuje jedną kartę, a następnie odczytuje nazwy obrazków, zmieniając kolejność zdań.

Kolejnym krokiem jest udzielenie odpowiedzi na pytania szczegółowe zaczynające się od zaimków pytających, np.: *co?, kto?, gdzie?, jaki?, jaka?, jakie?, jak?* oraz

pytań, które rozpoczynają się od fraz przyimkowych, np.: *na czym?, po co?, nad czym?* W ten sposób pacjent ćwiczy nie tylko rozumienie pytań, ale także nadawanie mowy – samodzielne konstruowanie pełnych zdań pojedynczych prostych: *podmiot – orzeczenie – dopełnienie* lub *podmiot – orzeczenie – dopełnienie – okolicznik*. Ta forma ćwiczeń sprawdza także poprawność gramatyczną nadawanych komunikatów wynikającą z rekcji czasownika oraz przyimka.

Ostatnim etapem jest dopasowywanie podpisów do ilustracji, którego celem jest ćwiczenie czytania ze zrozumieniem. W tym miejscu należy podkreślić, że wszystkie zdania wykorzystane w obu częściach zostały przygotowane w czasie teraźniejszym, a orzeczenia występują w formie 3. os. lp. lub 3. os. lm. Są one reprezentowane zarówno przez czasowniki statyczne, jak i dynamiczne. Niektóre z nich mają po dwie formy: czynną oraz zwrotną.

**Tabela 5. Materiał leksykalny z publikacji *Posłuchaj, pokaż, powiedz. Część 1.* Anny Tońskiej-Szyfelbein**

<b>rzeczowniki</b>	bal, balon, bałwan, basen, bluza, bocian, bombki, budzik, butelka, buty, chłopiec, chodnik, choinka, chorągiewka, czajnik, dom, dołek, dół, dziecko, drzwi, dym, dzbanek, dziewczyna, dzwon, dzwonek, dżem, filiżanka, film, fotel, fryzjerka, gałąź, garnek, gitara, głowa, gniazda, góra, jabłko, język, kangur, kartka, karty, kielbasa, klocki, klódka, koc, kolczyki, komin, komputer, konewka, koń, kot, kosmos, kosz, krawat, krowa, krzew, księżyc, kubek, kucharka, gałąź, garnek, gitara, głowa, gniazda, góra, jabłko, język, kangur, kartka, karty, kielbasa, klocki, klódka, koc, kolczyki, komin, komputer, konewka, koń, kot, kosmos, kosz, krawat, krowa, krzew, księżyc, kubek, kucharka, mama, mapa, miska, młodzież, motyl, morze, muzyka, łóżko, łóżeczko, mama, mapa, miska, młodzież, motyl, morze, muzyka, mysz, naczynia, niebo, norka, obraz, oczy, ognisko, okno, okulary, pacha, pan, pani, papier, parasol, parking, pastwisko, paznokcie, pierogi, pies, piłka, plastelina, pranie, parapet, pędzel, podłoga, półka, przeszkode, przyczepa, pudełko, puzzle, rakietka, ręce, ręka, ryba, rybak, rzeka, samochód, samolot, sanki, schody, serce, siatka, sieć, skakanka, skrzydła, słomka, słoń, słońce, sok, statek, stolik, stół, szachy, szafa, szminka, sznur, sznurek, ściana, śnieg, tablica talerz, telefon, torebka, tramwaj, trąba, twarz, ubrania, uchwyt, usta, walek, wazon, wiaderko, widelec, wiewiórka, wieszak, włosy, woda, wstęga, zęby, ziemia, zupa, żarówka
<b>czasowniki</b>	bawić się, chować, chować się, ciągnąć, czesać, czesać się, dzwonić, gotować, gotować się, grać, kłaść, kłaść się, kopać, lecieć, lepić, lepić się, leżeć, łapać, łapać się, machać, malować, myć, nakładać, nalewać, obcinać, oblewać, oglądać, oglądać się, opadać, padać, palić, palić się, patrzeć, pić, pisać, płynąć, podlewać, pokazywać, przecinać, przycinać, rozkładać, siedzieć, skakać, słuchać, spadać, stać, świecić, trzymać, układać, unosić, unosić się, wchodzić, wieszać, wkładać, wpadać, wycierać, wycierać się, wycinać, wychodzić, wylewać, zdejmować, zakładać, zamykać
<b>przyimki</b>	do, na, po, przez, w, z, za,
<b>zaimki</b>	ktoś, siebie,

Źródło: opracowanie własne.

Materiał z publikacji *Posłuchaj, pokaż, powiedz* na zajęciach z JPJO można wykorzystywać przede wszystkim w celu rozwijania kompetencji gramatycznej. Ze względu na komponent leksykalny część pierwsza dobrze sprawdza się na poziomie A1, natomiast druga na poziomie A2. Bogactwo zastosowanych przyimków oraz rodzajów czasowników automatyzuje deklinację rzeczownika (część 1.)

oraz deklinację rzeczownika i przymiotnika (część 2.). Warto podkreślić, że poziom trudności drugiego zestawu jest wyższy, ponieważ pojawiają się imiesłowy, które w dydaktyce JPJO są przewidziane dla poziomu B1. Dlatego należy uważnie wybierać karty do pracy lub modyfikować je do umiejętności językowych uczniów.

**Tabela 6. Materiał leksykalny z publikacji *Posłuchaj, pokaż, powiedz. Część 2.* Anny Tońskiej-Szyfelbein**

<b>rzeczowniki</b>	autobus, balon, biurko, bluza, brat, broda, budynek, butelka, chłopiec, czapka, domek, doniczka, dół, drabina, droga, drzewa, drzwi, dywan, dzbanek, dziecko, dzieci, dziewczyna, fotel, furтка, gałąź, garnek, gazeta, głowa, góra, grabie, grządka, grzyb, haczyk, jabłko, jezioro, kamyki, kanapa, kapelusz, kawa, klocki, kobieta, koc, konewka, koparka, kot, kropki, królik, krzak, krzesło, krzeselko, książka, kubek, kurtka, kwiaty, leżak, leżaczek, lawa, lopata, łódź, luk, łyżka, łyżeczka, łóżko, malarz, małpa, mama, marchewka, mąka, mężczyzna, miska, miotła, miś, mleko, most, mysz, niebo, obrus, ogon, ogrodzenie, pajac, pan, panowie, pani, panie, parapet, parasol, paski, pędzel, piasek, pies, piłka, pistolet, plac, plaża, plecak, plot, podłoga, pomost, półki, przyczepa, pudelko, ręka, rośliny, ryby, rzeka, samochód, samolot, schody, sieć, słoik, słupki, smycz, sok, spodnie, sportowiec, stół, sufit, sukienka, szafka, szklanka, sznurek, ściana, taczka, tarcza, torba, tramwaj, trawa, ulica, walizka, walek, wazon, wazy, waży, wędka, wieszak, włosy, woda, worek, wózek, zając, żagiel, żaglówka, żółw
<b>czasowniki</b>	biec, budować, czytać, jechać, karmić, kłaść, kopać, lecieć, leżeć, łowić, malować, nalewać, patrzeć, pchać, płynąć, podlewać, przechodzić, rosnać, rozkładać, schodzić, siedzieć, skakać, spać, spaść, stać, strzelać, trzymać, układać, wchodzić, wisieć, wkładać, wsiadać, wysypuje, wyciągać, wysiadać, wysypywać, zakręcać, zamiatać
<b>przymiotnik</b>	asfaltowy, biały, brązowy, brudny, czarny, czerwony, czysty, drewniany, długi, duży, fioletowy, granatowy, kolorowy, krótki, kwitnący, leżący, mały, nakryty, niebieski, niosący, niski, nowy, otwarty, pełny, piaszczysty, pomarańczowy, prosty, prowadzący, pusty, rosnący, rozlany, rozsypany, rozwieszony, rudy, siedzące, stary, stojący, szary, szeroki, uschnięty, wąski, wycierać, wysoki, zakręcony, zamknięty, zielony, złożony, żółty,
<b>przysłówek</b>	siedząc,
<b>liczebniki</b>	dwa, jeden,
<b>przyimki</b>	bez, do, na, nad, między, obok, po, pod, przed, przez, spod, w, z, za, zza, ze,
<b>spójniki</b>	a

Źródło: opracowanie własne.

Zestawy zadań – udzielanie odpowiedzi na pytania szczegółowe dobrze przygotowują uczniów do samodzielnego tworzenia takich pytań, które są jednym z zadań na państwowym egzaminie poświadczającym znajomość polszczyzny na poziomie B1. Z mojego doświadczenia jako egzaminatora wiem, że zdający popełniają dużo błędów w tym zadaniu, szczególnie kiedy należy zbudować pytanie z wykorzystaniem frazy przymkowej.

#### 4. PODSUMOWANIE

Nauczanie języka polskiego jako obcego w Polsce oraz poza jej granicami wymaga od lektora stosowania różnorodnych działań dydaktycznych, do których wykorzystuje materiały typowo glottodydaktyczne opracowane nie zawsze przez osoby mające długie doświadczenie w tym obszarze. To skutkuje tym, że dostępne ćwiczenia nie do końca odzwierciedlają język, pod względem leksykalnym oraz strukturalnym, którym na co dzień posługują się jego rodzimi użytkownicy. Aby język polski osób uczących się był nasycony naturalnymi konstrukcjami, na zajęciach z JPJO powinno się stosować zadania, które reprezentują faktyczny kod komunikacyjny Polaków.

Nie ma konieczności opracowywania coraz to nowszych repetytoriów czy zbiorów zadań, ponieważ takimi zasobami dysponują logopedzi, szczególnie ci, którzy zajmują się terapią afazji – kompleksowym odbudowywaniem systemu językowego pacjenta. Analiza wybranych narzędzi logopedycznych pokazuje, że zostały one zbudowane na podstawie naturalnych komunikatów językowych, dlatego też swobodnie mogą być wykorzystywane przez dydaktyków JPJO. Ich konstrukcja i przejrzystość nie wymaga od nauczycieli wprowadzania dużych zmian, a niektóre w całości nadają się do pracy z cudzoziemcami już na najniższych poziomach zaawansowania językowego.

#### Bibliografia

- D. Dziewanowska, 2009, *Aspekt kulturoznawczy w procesie kształcenia kompetentnego użytkownika języka obcego* [w]: „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Folia 64, Studia Russologica II”, Kraków, s. 107–113.
- E. Gałat, B. Sałęga-Bielowicz, 2018, *Język polski? Chcę i mogę! Część I*, Kraków.
- P.E. Gębał, 2006, *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego* [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 205–242.
- M. Gębka-Wolak, A. Walkiewicz, 2021, *Polszczyzna jako fleksyjny język docelowy* [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – Dylematy – Trendy*, Kraków, s. 89–112.
- S. Grabias, 2019, *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*, Lublin.
- S. Grabias, J. Panasiuk, Woźniak T. (red), 2015, *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego. Podręcznik akademicki*, Lublin.
- M. Gworys, 2020, *O trudnych miejscach polszczyzny dla osób z pierwszym językiem chińskim – badania interjęzyka uczących się polskiego Chińczyków* [w:] I. Janowska, M. Biernacka (red.), *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*, Kraków, s. 155–171.
- M. Hinz, 2013a, *Znowu poznaję świat. Materiały do terapii afazji. Części ciała*, Gdańsk.
- M. Hinz, 2013b, *Znowu poznaję świat. Materiały do terapii afazji. Owoce*, Gdańsk.
- M. Hinz, 2013c, *Znowu poznaję świat. Materiały do terapii afazji. Ubrania*, Gdańsk.
- M. Hinz, 2014a, *Znowu poznaję świat. Materiały do terapii afazji. Posiłki – obiady*, Gdańsk.
- M. Hinz, 2014b, *Znowu poznaję świat. Materiały do terapii afazji. Posiłki – śniadania i kolacje*, Gdańsk.



- M. Hinz, 2014c, *Znowu poznaję świat. Materiały do terapii afazji*. Warzywa, Gdańsk.
- M. Hinz, 2019, *Nazwij i wpisz. Ćwiczenia służące wzbogacaniu słownictwa dla osób z afazją, dzieci z opóźnionym rozwojem mowy i specyficznymi zaburzeniami językowymi*, Gdańsk.
- I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turek, 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- D. Izdebska-Długosz, 2021, *Podobieństwa, które przeszkadzają, czyli o nauczaniu polszczyzny Ukraińców* [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – Dylematy – Trendy*, Kraków, s. 197–223.
- B.K. Jędryka, 2018, *Kolorowa gramatyka. Karty pracy dla uczniów*, Warszawa.
- B.K. Jędryka, M. Buława, A. Mijas, 2019, *Polski na dobry start*, Warszawa.
- A. Karolczuk, 2022, *O uczeniu gramatyki polskiej Słowian*, „Poradnik Językowy” z. 1, s. 214–225.
- J.T. Kuchta, 2017, *Kształcenie kompetencji interkulturowych w wybranych podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego* [w:] „Roczniki Humanistyczne” t. LXV, z. 10, s. 59–71.
- E. Lipińska, A. Seretny, 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- E. Lipińska, A. Seretny, 2019, *Współczesny polonista – nauczyciel polifunkcyjny czy wyspecjalizowany?* [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*, Kraków, s. 9–24.
- E. Łuczyński, 2019, *Wiedza o języku dla logopedów*, Gdańsk.
- M. Małolepsza, A. Szymkiewicz, 2020, *Hurra!!! Po polsku 1*, Kraków.
- R. Młyński, 2021, *Kompetencje logopedyczne glottodydaktyka, nauczyciela dzieci z doświadczeniem migracji* [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – Dylematy – Trendy*, Kraków, s. 271–292.
- J. Panasiuk, 2012a, *Afazja – typologia zaburzenia. Interpretacja afazji z perspektywy interakcyjnej* [w:] S. Grabias, M. Kurkowski (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, Lublin, s. 569–621.
- J. Panasiuk, 2012b, *Diagnoza logopedyczna w przebiegu chorób neurologicznych u osób dorosłych* [w:] E. Czaplewska, S. Milewski (red.), *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki*, Sopot, s. 263–324.
- J. Panasiuk, 2013, *Afazja a interakcja. Tekst – Metatekst – Kontekst*, Lublin.
- J. Panasiuk, 2015, *Postępowanie logopedyczne w przypadku afazji* [w:] S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego. Podręcznik akademicki*, Lublin, s. 869–916.
- J. Panasiuk, 2018, *Neurobiologiczne podstawy mowy* [w:] S. Milewski, J. Kuczowski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Biomedyczne podstawy logopedii*, Gdańsk, s. 359–409.
- J. Panasiuk, 2019a, *Metodologia badania afazji a praktyka logopedyczna* [w:] S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, Gdańsk, s. 172–197.
- J. Panasiuk, 2019b, *Język a komunikacja w afazji*, Lublin.
- M. Pąchalska, 2007, *Neuropsychologia kliniczna. Urazy mózgu*, Warszawa.
- M. Pąchalska, 2012, *Afaziologia*, Warszawa.
- E. Piotrowska-Rola, M. Porębska, 2013, *Polski jest cool. Seria do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie A1*, Lublin.
- G.P. Prigatano, 2009, *Rehabilitacja neuropsychologiczna*, Warszawa.
- J. Pszczółka, M. Jankowska, 2017, *Afazja i powrót do przeszłości*, Gdańsk.
- T. Róg, 2017, *Teoria w pigułce, Zestaw 10, Zeszyt 1*, Warszawa.

- A. Ruszer, 2021, *Gdy wszystko brzmi i wygląda inaczej... Chińczycy na lekcji polskiego* [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – Dylematy – Trendy*, Kraków, s. 225–244.
- A. Seretny, 2015, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- I. Stempek, A. Stelmach, S. Dawidek, A. Szymkiewicz, 2011, *Polski krok po kroku. Poziom A1*, Kraków.
- A. Tońska-Szyfelbein, 2014, *Postępuj, pokaż, opowiedz. Zestaw ćwiczeń usprawniających koncentrację słuchową oraz rozumienie słyszanego tekstu dla osób z afazją, dzieci z opóźnionym rozwojem mowy, specyficznymi zaburzeniami języka. Część 2*, Gdańsk.
- A. Tońska-Szyfelbein, 2016, *Postępuj, pokaż, opowiedz. Zestaw ćwiczeń usprawniających koncentrację słuchową oraz rozumienie słyszanego tekstu dla osób z afazją, dzieci z opóźnionym rozwojem mowy, specyficznymi zaburzeniami języka. Część 1*, Gdańsk.
- P. Turek, 2021, *Polszczyzna na tle innych języków. Elementy gramatyki kontrastywnej w dydaktyce języka polskiego jako obcego* [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – Dylematy – Trendy*, Kraków, s. 13–44.

### **Wykorzystywanie wybranych materiałów do terapii afazji w dydaktyce języka polskiego jako obcego na niższych poziomach zaawansowania językowego (A1 i A2)**

#### Streszczenie

Autorka w artykule podejmuje zagadnienia związane z nauczaniem języka polskiego jako obcego z wykorzystaniem narzędzi logopedycznych obecnych w terapii chorych cierpiących na afazję. Na przykładzie wybranych materiałów rehabilitacyjnych pokazuje, w jakim stopniu mogą pojawić się one na zajęciach z języka polskiego jako obcego na poziomach A1 oraz A2. Przywołane narzędzia w dydaktyce JPJO mogą posłużyć rozwijaniu kompetencji leksykalnej, gramatycznej oraz kulturowej.

**Słowa kluczowe:** język polski jako język obcy – afazja – dydaktyka – kompetencja językowa – logopedia.

#### ***Use of selected materials for aphasia therapy in teaching Polish as a foreign language at lower levels of language proficiency (A1 and A2)***

#### Summary

The author takes up issues concerned with teaching Polish as a foreign language with the use of speech therapy tools present in the treatment of patients suffering from aphasia. On the example of selected rehabilitation materials, she shows the extent to which they can be used in classes of Polish as a foreign language at levels A1 and A2. The enumerated tools can be used in PFL didactics to develop lexical, grammatical, and cultural competences.

**Keywords:** Polish as a foreign language – aphasia – didactics – language competence – speech therapy.

Adj. Monika Czarnecka