



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXX (1/2023)

nadesłany: 2.02.2023 r. – przyjęty: 28.05.2023 r.

Kinga KUSZAK*
Katarzyna SADOWSKA**

Język polski jako język społeczny dziecka z rodziny migracyjnej. Raport z badań pilotażowych z udziałem opiekunek żłobków z terenu Poznania

**Polish as a social language of a child from a migrant family.
Report from the pilot research involving nursery school caregivers
from Poznań**

Abstrakt

Wprowadzenie. W Polsce wśród dzieci potrzebujących dodatkowego wsparcia edukacyjnego znajdują się dzieci imigrantów, uchodźców, reemigrantów, dzieci pochodzące z rodzin dwukulturowych, z mniejszości narodowych i etnicznych. Do najczęściej występujących problemów, z którymi mierzą się najmłodszy migranci, należą bariery językowe. Język polski jest obcy dla dzieci porozumiewających się w środowisku domowym innym językiem.

* **e-mail: kingak@amu.edu.pl**

Uniwersytet Adama Mickiewicza, Wydział Studiów Edukacyjnych, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska

Adam Mickiewicz University, Faculty of Educational Studies, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Poland

ORCID: 0000-0002-2430-7803

** **e-mail: kawka@amu.edu.pl**

Uniwersytet Adama Mickiewicza, Wydział Studiów Edukacyjnych, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska

Adam Mickiewicz University, Faculty of Educational Studies, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Poland

ORCID: 0000-0002-3150-8304

Cel badań. W literaturze brakuje badań dotyczących komunikacji z małym dzieckiem w języku innym niż domowy. Istniejące badania i opracowania odnoszą się do edukacji w zakresie języka obcego dzieci starszych. Celem badań jest zatem weryfikacja sposobu postrzegania komunikacji z małym dzieckiem otoczonym w środowisku domowym językiem innym niż język polski przez osoby pracujące w żłobkach. Celem jest także próba określenia, jakie są sposoby udzielania wsparcia w komunikacji w języku innym niż język domowy dziecka.

Metody. Autorki wybrały metodę sondażu diagnostycznego. Badanie sondażowe zrealizowano przed wybuchem pandemii COVID-19, przy wykorzystaniu kwestionariusza ankiety. Wzięło w nim udział 136 nauczycielek zatrudnionych w żłobkach. Reprezentowane były wszystkie żłobki publiczne z terenu Poznania.

Wyniki. W wyniku przeprowadzonego badania określono, jakie trudności w procesie komunikacji z dzieckiem funkcjonującym w środowisku domowym w języku innym niż język polski wskazują osoby zatrudnione w żłobkach. Ustalono także, że opiekunki porozumiewają się z dziećmi przede wszystkim w języku polskim, a stosowane przez nie rozwiązania są w dużej mierze intuicyjne.

Wnioski. Wśród wniosków należy przede wszystkim wskazać, że nie ma do tej pory rozwiązań systemowych dotyczących wspierania rozwoju komunikacji dzieci do trzeciego roku życia pochodzących z innych obszarów kulturowych. Opiekunki, w trosce o dobro dzieci, poszukują samodzielnie różnorodnych rozwiązań, są one jednak często doraźne i niewystarczające.

Słowa kluczowe: migracja, dziecko do lat trzech, język polski jako język obcy, domowy język dziecka, społeczny język dziecka, wczesnodziecięca edukacja, żłobek.

Abstract

Introduction. In Poland, children in need of additional educational support include children of immigrants, refugees, returnees, children from bicultural families, and children from national and ethnic minorities. The most common problems faced by the youngest migrants include language barriers. Polish is a foreign language for children who communicate in another language at home.

Aim. There is a lack of research in the literature on communication with a small child in a language other than the home language. Existing research and studies refer to foreign language education for older children. The aim of the research is, therefore, to verify the perception of communication with a small child (who is surrounded by a language other than Polish at home) by people working in nurseries. The aim of the research is also to determine the ways of providing support in communication in a language other than the child's home language.

Methods. The authors chose the diagnostic survey method. The survey was carried out before the outbreak of the COVID-19 pandemic, using a survey questionnaire. 136 teachers employed in nurseries took part in it. All public nurseries from the Poznań area were represented.

Results. As a result of the study, it was determined that difficulties in the process of communication with a child functioning in a home environment in a language other than Polish were indicated by people employed in nurseries. It was also found that caregivers communicate with children primarily in Polish, and the solutions they use are largely intuitive.

Conclusion. The conclusions include, first of all, the fact that there are no systemic solutions to support the development of communication in children up to three years of age

from other cultural areas. Carers, out of concern for the well-being of children, look for various solutions on their own, but they are often ad hoc and insufficient.

Keywords: migration, toddler, Polish as a foreign language, domestic language of the child, social language of the child, early childhood education, nursery.

Wprowadzenie

Migrację rozumiemy jako jedną z form mobilności ludzi wiążącą się z przekroczeniem granicy państwa i skutkującą względnie trwałą zmianą miejsca ich zamieszkania (Anacka, Okólski, 2018, s. 17). W Polsce od końca XX wieku i w ciągu dwóch pierwszych dekad XXI wieku w lokalnych społecznościach spotyka się coraz więcej obywateli pochodzących z innych państw. Małgorzata Herudzińska określa te osoby mianem cudzoziemców, osób pochodzących z innego kraju, a także osób nieposiadających obywatelstwa polskiego (Herudzińska, 2018, s. 190). Z cudzoziemcami spotykamy się w sytuacjach zawodowych, rodzinnych, koleżeńskich, towarzyskich. Coraz rzadziej są oni wyłącznie turystami. Jednoznacznie wskazują na ten fakt dane Narodowego Spisu Powszechnego z 2002 roku, w którym wyodrębniono kategorię cudzoziemców definiowaną jako osoby bez obywatelstwa polskiego (Andrejuk, Fihel, 2018, ss. 197-207). Potwierdzeniem są też dane Urzędu do Spraw Cudzoziemców wskazujące na wyraźny wzrost od 2008 roku liczby wniosków o pozwolenie na pracę oraz pobyt w Polsce (Herudzińska, 2018, s. 190). Na początku XXI wieku odnotowano, że bardzo zwiększyła się liczba osób znających przynajmniej jedną osobę pochodzącą z innego kraju (najczęściej obywateli Ukrainy mieszkających w Polsce). Obecnie 33% społeczeństwa przyznaje, że zna osobę z obywatelstwem innym niż polskie lub pochodzeniem innym niż polskie mieszkającą czasowo lub na stałe w naszym kraju (Herudzińska, 2018, s. 190). Według danych zamieszczonych na stronie migracje.gov.pl w 2021 roku w Polsce zarejestrowano 289 449 obcokrajowców, którzy otrzymali pozwolenie na pobyt czasowy, a ponadto 83 841 osób przebywa w Polsce na zasadzie pobytu stałego (Fihel, 2018, s. 68-77; *Migracje.gov.pl. Statystyki*). W tej grupie najwięcej jest obywateli Ukrainy (244,2 tys.), Białorusi (28,8 tys.), Niemiec (20,5 tys.), Rosji (12,7 tys.), Wietnamu (10,9 tys.), Indii (9,9 tys.), Włoch (8,5 tys.), Gruzji (7,9 tys.), Chin (7,1 tys.), Wielkiej Brytanii (6,6 tys.) (*Migracje.gov.pl. Cudzoziemcy w Polsce*). Migracje są zjawiskiem złożonym, wielopłaszczyznowym, warunkuje je wachlarz różnorodnych czynników, w tym ekonomicznych, politycznych i społecznych (Ślusarczyk, 2014, s. 75).

W ostatnim czasie problem migracji narasta. Agresja Rosji wobec Ukrainy nasiliła znacząco skalę zjawiska, a międzynarodowa ochrona osób dotkniętych konsekwencjami działań wojennych stała się jednym z czołowych wyzwań rządów państw euro-

pejskich. Jak czytamy na stronie Urzędu do Spraw Cudzoziemców (wpis ze stycznia 2023 roku): „W ubiegłym roku Urząd do Spraw Cudzoziemców wydał prawie 11 tys. decyzji w sprawach o udzielenie ochrony międzynarodowej. Rekordowa była liczba pozytywnych rozstrzygnięć, które dotyczyły głównie obywateli Białorusi i Ukrainy. Średni czas prowadzenia postępowań był o prawie 2 miesiące krótszy niż termin ustawy” (Urząd do Spraw Cudzoziemców, 2023).

Z analiz przeprowadzonych w ubiegłym roku wynika, że „wnioski o udzielenie ochrony międzynarodowej w Polsce złożyło 9,9 tys. cudzoziemców. Byli to w większości obywatele: Białorusi – 3,1 tys. osób, Rosji – 2,2 tys. osób, Ukrainy – 1,8 tys. osób, Iraku – 0,6 tys. osób oraz Afganistanu – 0,4 tys. osób. Liczba złożonych wniosków była o ok. 28 proc. wyższa niż w 2021 r.” (Urząd do Spraw Cudzoziemców, 2023). Można zatem dostrzec, że systemowe wsparcie rodzin przybyszów zza granicy, również w obszarze edukacji, staje się współcześnie absolutnie niezbędne.

Dziecko jako uczestnik migracji

Pod koniec XX wieku w statystykach i wynikach prowadzonych badań naukowych eksponowano kwestie odnoszące się do czasowego pobytu dorosłych poza granicami kraju. Wskazywano na problemy wynikające z rozłączenia czasowego (niepełnego) dzieci i rodziców (Danielewicz, Izdebska, Krzesińska-Żach, 2001, ss. 79-83; Danielewicz, 2003, ss. 103-142; Matyjas, 2008, ss. 233-236), zagadnienie rodzin wizytowych (Szlendak, 2011, ss. 492-493) oraz kwestie tzw. eurosieroctwa czy sieroctwa społecznego. Zwracano uwagę na konsekwencje separacji dziecka od jego opiekunów, np. poczucie osamotnienia oraz ryzyko niekorzystnych zmian w jego rozwoju (Izdebska, 2004, s. 40). W statystykach z ostatnich lat częściej odnotowuje się migracje osób dorosłych z dziećmi i całych rodzin. Są to nie tylko wyjazdy z Polski, ale coraz częściej rodzinne migracje do naszego kraju.

Bez względu na to, kiedy i gdzie odbywa się migracja, sytuacja dziecka – migranta jest podobna. Poza drastycznymi sytuacjami spontanicznych ucieczek i oderwania od rodziny, dziecko znajduje się w pozycji zależności od decyzji dorosłych, zwykle członków swojej rodziny, w tym najczęściej rodziców. To nie ono podejmuje decyzję o opuszczeniu swego kraju, miasta, wsi czy okolicy. Decyzji tej się biernie poddaje (Nowicka, 2015, s. 124).

Dzieci są zatem osobami w szczególnie trudnej sytuacji społecznej ze względu na odmienność kulturową czekającą je w nowym środowisku, na którą nie są przygotowane w takim stopniu, w jakim mogą przygotować się dorośli. Decyzji rodziców/opiekunów o zmianie miejsca pobytu często nie potrafią zrozumieć i zaakcep-

tować. Trzeba zaznaczyć, że inaczej radzą sobie z adaptacją dzieci w różnym wieku. Determinują ją też m.in. ich wcześniejsze doświadczenia, poziom i zakres wsparcia otrzymanego w bliższym i dalszym otoczeniu. Sytuacja migracji jest dla nich jednak przede wszystkim utratą kontaktu z bliskimi osobami: dziadkami, dalszą rodziną, przyjaciółmi z podwórka, szkolnego boiska itp. Aby zwrócić uwagę na skalę zjawiska, jakim jest obecność nieletnich obcokrajowców w przestrzeni społecznej w Polsce, należy zaznaczyć, że wśród dzieci zamieszkujących w 2021 roku nasz kraj, pochodzących z rodzin odmiennych kulturowo naliczyć można było: 4360 niemowląt, 3579 dzieci powyżej pierwszego roku życia, 3049 dwulatków, 3024 trzylatków, 3166 czterolatków, 3351 pięciolatków, 3302 sześciolatków, 3100 siedmiolatków, 3015 ośmiolatków, 2859 dzieci w dziesiątym roku życia oraz 2863 dzieci po ukończonym dziesiątym roku życia. Adolescentów do osiemnastego roku życia w 2021 roku mieszkało w Polsce kolejno: w wieku lat 11 – 2787, w wieku lat 12 – 2711, w wieku lat 13 – 2490, w wieku lat 14 – 2156, w wieku lat 15 – 2129, w wieku lat 16 – 2074, w wieku lat 17 – 1945. Osób pochodzących z innego kraju, a wkraczających w Polsce w dorosłość było aż 3718. (*Migracje.gov.pl. Statystyki*).

Dzieci obcokrajowców potrzebujących wsparcia ustawicznie jednak przybywa. Jak czytamy na stronie *Głos Nauczycielski* z dnia 7 grudnia 2022 roku, „w związku z wybuchem wojny w Ukrainie w ubiegłym roku szkolnym do Polski przybyło co najmniej 350 tysięcy dzieci w wieku szkolnym. Prawie 40% z nich rozpoczęło naukę w polskich szkołach. Pod koniec ubiegłego roku szkolnego młodzi Ukraińcy z doświadczeniem uchodźczym stanowili 4% wszystkich uczniów w Polsce” (*Głos Nauczycielski*, 2022).

Dzieci pochodzące z rodzin migracyjnych w Polsce można obecnie podzielić na:

- dzieci imigrantów, czyli osób, których kultura pochodzenia jest inna niż polska;
- dzieci reemigrantów, czyli osób narodowości polskiej, które wróciły do kraju po pewnym czasie spędzonym poza jego granicami;
- dzieci należące do mniejszości narodowych lub etnicznych z uwagi na ich dwujęzyczność i dwukulturowość (szczególnie dzieci pochodzenia romskiego z uwagi na ich specyfikę kulturową);
- dzieci z rodzin dwukulturowych, czyli dzieci obcokrajowców pracujących w Polsce, dzieci uchodźców, dzieci z małżeństw dwukulturowych mieszkających stale w Polsce (Machul-Telus, 2014).

Wśród dzieci potrzebujących dodatkowego wsparcia edukacyjnego znajdują się dzieci imigrantów, uchodźców, reemigrantów, dzieci pochodzące z rodzin dwukulturowych czy też z mniejszości narodowych i etnicznych. Do najczęściej występujących problemów, z którymi borykają się najmłodszy migranci, należą:

[...] bariery językowe – nieznanostwo języka kraju przyjmującego, słabe wyniki szkolne związane z nieznanostwo języka, nieznanostwo przepisów dotyczących obowiązku szkolnego, nieznanostwo języka i kultury kraju, skąd uczeń pochodzi, lęk przed odmiennością kulturową (obustronny), odmienność lub niejasność wzajemnych oczekiwań, niedostateczne przygotowanie nauczycieli i szkoły, w tym materiałów edukacyjnych do pracy z dziećmi z innych kultur, trudności z nawiązaniem kontaktu emocjonalnego z dziećmi oraz w porozumieniu się z ich rodzicami (Machul-Telus, 2014).

Żłobek w Polsce w procesie edukacji dziecka do trzeciego roku życia – wybrane konteksty

Żłobek jest instytucją, w której następuje wtórna socjalizacja. Jest ona procesem, w którym uczestniczą zarówno dzieci z obywatelstwem polskim, jak dzieci obcokrajowców, którzy decydują się na skorzystanie z tej formy wczesnej edukacji. Ponieważ wśród migrantów mieszkających w naszym kraju największy procent stanowią ludzie młodzi w przedziale wiekowym 18–40 lat (*Migracje.gov.pl. Cudzoziemcy w Polsce*), część z nich jest rodzicami małych dzieci. Kiedy podejmują pracę zarobkową, powierzają opiekę nad nimi instytucjom wczesnej edukacji. W naszym kraju nie ma jednak systemowych rozwiązań w zakresie wsparcia małych dzieci i ich opiekunów w nowym środowisku kulturowym i językowym. Żłobek w świadomości społecznej funkcjonuje z reguły jako placówka opiekuńczo-wychowawcza, w której małe dziecko trafia z powodu konieczności rozstania z pracującymi rodzicami. Takie postrzeganie żłobka wywodzi się z tradycji ochronek koncentrujących się na opiece pielęgnacyjnej i higienie dziecka dla zachowania jego „kruchego” życia oraz żłobków przykładowych powstających jeszcze w okresie dwudziestolecia międzywojennego, do których matki posyłały swe dzieci, gdy zmuszone były do podjęcia pracy zarobkowej. Ten sposób konstruowania społecznej wiedzy o żłobkach podsycały w istotny sposób tradycje funkcjonowania tych instytucji w PRL po 1945 roku, a więc w okresie, w którym odbudowywanie wszelkich „powojennych ruin” nie odbywało się w oparciu o ideały personalizmu, lecz interpretowano je w duchu rozrodu i przez pryzmat socjalistycznie pojmowanego kultu pracy. Choć w Polsce żłobek obarczony jest swoistym piętnem dziecięcej traumy, to coraz częściej mamy do czynienia z sytuacją, w której staje się on miejscem autentycznej edukacji. Postulowanie tworzenia sprzyjającej przestrzeni edukacyjnej wszystkim dzieciom uczęszczającym do żłobka jest istotne, gdyż jak zaznacza Bogusław Śliwerski, edukacja spełnia funkcję socjalizacyjną i wyzwalającą (Śliwerski, 2003, s. 905). Pierwsza z funkcji polega na uspołecznianiu jednostki ludzkiej, prowadzeniu jej ku zdolności kontrolowania i sub-

limowania emocjonalności w sposób społecznie akceptowany, do „rozwiązywania konfliktów środkami dyskursywnymi” (Śliwerski, 2003, ss. 905-906). Druga funkcja dotyczy wyzwolenia się jednostki od dominacji społecznej, środowiskowej „do rozpoznawania nieprawomocnych roszczeń w środowisku życia ludzi, by umożliwić im twórcze rozwijanie własnego sprawstwa oraz zwrócenie się ku nowym jakościowo praktykom i formom życia społecznego oraz indywidualnego, ku jakościowo nowym sposobom istnienia ludzkiego” (Śliwerski, 2003, s. 906). Edukacja jest więc zarówno czynnikiem kształtującym tożsamość człowieka, jak i „nieodzownym warunkiem twórczym jego naturalnego rozwoju” (Śliwerski, 2003, s. 906). Tak postrzegana edukacja powinna stać się udziałem także dzieci pochodzących z odmiennych kręgów kulturowych, tak aby zapewnić im optymalne warunki adaptacji, a ponadto by dzieci te mogły harmonijnie rozwijać się w nowej społeczności w poczuciu bezpieczeństwa i akceptacji ich odmienności, tradycji, fizjonomii itp.

Edukacja dziecka do lat trzech to proces, podczas którego nie należy na dziecko oddziaływać, lecz pobudzać je do działania, aby umożliwić młodemu człowiekowi aktywność pochodzącą z jego wnętrza, która rozwija się i przejawia na zewnątrz (Kupisiewicz, 2010, s. 134). Podstawą organizacji pracy edukacyjnej powinno być więc ukierunkowywanie dzieci na interakcję, na współpracę, a symboliczne czy inne zabawy należy uważać za równie ważne jak uczenie się kulturowe. Rolą dorosłych jest przede wszystkim przygotowanie przestrzeni fizycznej, tj. dobór zabawek, aranżacja otoczenia, ponadto przygotowanie przestrzeni społecznej w wyniku uważnej obserwacji, wrażliwego zaangażowania, towarzyszenia w rozwoju. Edukacja dziecka w wieku do lat trzech ma na celu wspieranie rozwoju dziecka poprzez tworzenie przestrzeni, otoczenia, okoliczności sprzyjających gromadzeniu wiedzy i nabywaniu umiejętności w sposób naturalny, niewymuszony i spontaniczny w codziennych, zwyczajnych sytuacjach, w których dziecko uczestniczy. W procesie edukacji do lat trzech dziecko wydobywa, podtrzymuje i doskonali swoje zasoby w tzw. sytuacjach naturalnych, przede wszystkim poprzez swobodną eksplorację, zabawę, okolicznościowe interakcje z innymi, naśladowanie osób z otoczenia. Cele edukacji wczesnodziecięcej związane są nierozdzielnie z zadaniami rozwojowymi, dotyczą trzech grup kompetencji kluczowych, które dziecko rozwija w pierwszych latach swojego życia. Celami wczesnej edukacji będą zatem:

- wspieranie rozwoju lokomocji,
- wspieranie rozwoju manipulacji,
- wspieranie rozwoju komunikacji.

Jak zaznacza Waldemar Segiet, przyjmujący stanowisko Basila Bernsteina, język jest „przewodnikiem po świecie”, a „językowe sposoby ujmowania rzeczywistości oraz preferencji dla pewnych alternatyw [...] stabilizują się w czasie, tworząc poznaw-

czą, społeczną i uczuciową orientację dziecka” (Segiet, 2017, s. 34). W szczególnej sytuacji znajdują się dzieci, których język domowy jest inny niż język szerszego otoczenia społecznego. Funkcjonują one równolegle w dwóch przestrzeniach językowych.

Język domowy vs. język społeczny małego dziecka z rodziny migracyjnej

W literaturze funkcjonują pojęcia dwujęzyczności [pełnej – współrzędnej, czystej; złożonej; mieszanej; podporządkowanej (Kurcz, 2007, s. 18); późniejszej (Wodniecka-Chlipalska, 2011, s. 256)] i drugiego języka. Dwujęzyczność rozumiana jest zazwyczaj jako równoczesne posługiwanie się dwoma językami, które mogą być przyswajane w tym samym lub w innym czasie. Wymienia się też dwujęzyczność pierwotną (*primary bilingualism*) charakteryzującą się tym, że dziecko opanowało dwa języki w otoczeniu naturalnym przed ukończeniem trzeciego roku życia (Katchan, 2007, s. 155). Zwraca się uwagę, że równoczesne opanowywanie dwóch języków wymaga uruchomienia umiejętności przełączania kodów (*code-switching*), co może determinować niższy poziom sprawności komunikacyjnej małego dziecka w każdym z języków (Snow, 2005, ss. 481-482). Za drugi uznaje się język opanowywany przez osoby, które osiągnęły pewien stopień swobody w posługiwaniu się językiem pierwszym (Snow, 2005, ss. 478-479). Zakłada się, że im wcześniej rozpocznie się tę naukę, tym lepiej (DeKeyser, Larson-Hall, 2005, ss. 88-108). Dla potrzeb niniejszego opracowania posłużymy się jednak innymi pojęciami. Podmiotem naszych zainteresowań jest małe dziecko do trzeciego roku życia. Nie możemy mówić jeszcze ani o pierwszym języku, ani o języku drugim, ani o dwujęzyczności. Poszerzenie przestrzeni dziecka poprzez jego udział w edukacji żłobkowej wiąże się z podjęciem kontaktów społecznych w innym języku niż ten, który jest narzędziem w procesie komunikacji z najbliższymi. Proponujemy zatem pojęcia „język domowy” (np. Wodniecka-Chlipalska, 2011, s. 255) i „język społeczny”. Zgodnie z założeniami teorii społecznego uczenia się język jako narzędzie społeczne jest przyswajany przez dziecko w trakcie jego uczestniczenia relacji z innymi ludźmi (*language acquisition socialization system*). W pierwszej kolejności są to relacje z opiekunami podczas kontaktów „oko w oko”. Dzieci słyszą i poznają specjalny rodzaj języka macierzyńskiego/ojczystego określane mianem *child-direct speech* (mowy dorosłych kierowanej do dziecka), *babytalk* (mowy dziecięcej). Jego podstawową funkcją nie jest wymiana informacji, lecz podtrzymywanie relacji między dzieckiem a opiekunem w naturalnych, codziennych sytuacjach (Milewski, 2011, s. 28). Opiekunowie komunikują się z dziećmi np. podczas wykonywania czynności pielęgnacyjnych i posługują się szczególnymi wzorcami językowym i parajęzykowymi charakteryzującymi się: zwolnionym tempem,

wyraźnie zaznaczoną intonacją, wysokimi tonami podstawowymi, powtórzeniami, prostą składnią, prostym słownictwem odnoszącym się do bezpośrednich doświadczeń dziecka. Umożliwia to dziecku uzyskanie podstawowych informacji na temat aprobaty lub jej braku (Gleason, Ratner, 2005, ss. 418-419). Opiekunowie czynią to zazwyczaj w jednym języku, rzadziej – równocześnie i równolegle w dwóch różnych językach. Ponadto podejmują szereg działań wzmacniających dziecko (gestów i czynności) (Bruner, 1975, ss. 1-19) oraz zachowań „dostrajających” do dziecka (do jego aktywności, uwagi itp.), które sprzyjają budowaniu ufności i przywiązania dziecka do opiekuna (Schaffer, 2005, ss. 125-134). Trzeba zaznaczyć, że dzieci przejawiają biologiczną gotowość do naśladowania: mimiki, gestów, wokalizacji, nawiązywania protodialogu. Wcześniej identyfikują głos opiekuna, odróżniają go od innych głosów oraz opanowują umiejętność czytania z ust, która ułatwia identyfikację mowy (Vasta, Haith, Miller, 2004, s. 408). Różnicują dźwięki charakterystyczne dla języka, który słyszą w swoim otoczeniu (Jusczyk, 1995, ss. 263-301). W kolejnych tygodniach życia zwiększa się ich wrażliwość na fonemy języka domowego wypowiediane przez opiekunów. Mimo że dzieci rodzą się ze zdolnością rozróżniania wszystkich fonemów występujących w językach świata, większość z nich zostaje włączona do kategorii fonemów potrzebnych do interpretowania języka, który słyszą na co dzień, którym posługują się domownicy. „Eliminacja wszystkich zbędnych kategorii pomaga niemowlętom skupić się na kilku potrzebnych do opanowania ich języka ojczystego” (Eliot, 2008, s. 504). Pod pojęciem „języka domowego” rozumiemy zatem język, który dziecko przyswaja w trakcie najwcześniejszych kontaktów z najbliższymi opiekunami w środowisku rodzinnym, który charakteryzują wcześniej wspomniane cechy. Z kolei „język społeczny” jest dla nas językiem, który obowiązuje poza rodziną. Dziecko przyswaja go podczas uczestnictwa w relacjach pozadomowych, w szerszej przestrzeni społecznej. Zanurzone w języku otoczenia społecznego, w sytuacjach naturalnych dla tego środowiska, opanowuje słownictwo, związki frazeologiczne, określenia społecznie użyteczne, reguły gramatyczne itp. Badacze Wallace E. Lambert i Richard G. Tucker (1972) określają ten sposób uczenia się języka mianem *early partial immersion*. Zakładają, że drugi język pełni funkcję środka komunikacji i konstruowania wiedzy oraz rozwijania umiejętności i kompetencji w środowisku pozarodzinnym. Drugi język stanowi zatem narzędzie w kontaktach społecznych: z dorosłymi i rówieśnikami poza rodziną. W przypadku dziecka z rodziny migracyjnej zetknięcie z drugim językiem następuje zazwyczaj po przekroczeniu progu instytucji edukacji. Do tego momentu podstawowym językiem jest dla dziecka język środowiska domowego, zaś drugi język jest (przynajmniej początkowo) zredukowany do statusu podrzędnego. Bariera językowa, na którą natrafia dziecko, może być przyczyną utrudnień w jego funkcjonowaniu poza środowiskiem domowym (Izdebska, 2004, s. 40). Stopniowe zanurzanie w nowym języku może wiązać się z uruchomieniem

transferu międzyjęzykowego (McLaughlin, 2007, s. 144). Trzeba w tym miejscu zaznaczyć, że dwa języki asymilowane przez małe dziecko z rodziny migracyjnej różni sposób, w jaki zanurza się ono w każdym z nich.

Tabela 1

Sytuacja dziecka asymilującego język domowy i język społeczny

Cechy sytuacji przyswajania języka	Język domowy	Język społeczny
Osoby	Najbliżsi opiekunowie, z którymi jest tworzona relacja od początku życia dziecka.	Osoby, które dziecko spotyka w pewnym momencie życia poza domem.
Moment w rozwoju dziecka	Od początku życia dziecka.	Zazwyczaj w okresie wczesnego lub średniego dzieciństwa.
Potrzeby dziecka	W procesie wzajemnego dopasowania opiekunów i dziecka opiekunowie stopniowo identyfikują jego potrzeby i uczą się reagować na wokalizacje wysyłane przez nie. Język dorosłych służy nazwaniu potrzeb dziecka i towarzyszy sytuacjom ich zaspokajania.	Dziecko sygnalizuje otoczeniu potrzeby w taki sposób, który w środowisku domowym jest skuteczny. Sygnały i komunikaty dziecka nie zawsze są rozpoznawane w nowej przestrzeni społecznej. Niezrozumienie sygnałów/komunikatów dziecka skutkuje niezaspokojeniem jego potrzeb.
Cele	Język jest najpierw narzędziem budowania relacji przywiązania z opiekunami, dopiero w dalszej kolejności służy komunikacji opiekuna i dziecka.	Język służy komunikacji, następnie budowaniu jego relacji z osobami z otoczenia społecznego.
Przestrzeń	Przestrzeń rozszerza się wraz z rozwojem motorycznym, poznawczym, społecznym, emocjonalnym dziecka: od bezpośredniego otoczenia (własnego ciała, ciała opiekuna, łóżeczka, kołyski, wózka) do przestrzeni pokoju, mieszkania, domu itp. Dziecko poznaje przestrzeń polisensorycznie (np. głos, widok twarzy opiekuna, kontakt z jego ciałem, odczuwanie temperatury ciała opiekuna, zapachu itp.).	Przestrzeń, której dziecko nie zna, nowa, obca. Wypełniają ją nieznanne przedmioty i osoby (nieznane wcześniej obrazy, dźwięki, zapachy, inna temperatura otoczenia itp.). Dziecko wkracza w przestrzeń, którą musi poznać i uczynić swoją. Stopniowo poznaje i oswaja obiekty, tworzy relacje z nimi.

Cechy sytuacji przyswajania języka	Język domowy	Język społeczny
Sytuacje	Znane dziecku, bezpieczne, związane np. z czynnościami dnia codziennego, dostosowane do rytmu jego aktywności, wykonywane w sposób w miarę stały i przewidywalny dla dziecka.	Nowe, nieznanie dziecku, wymagające dostosowania się dziecka do ich specyfiki: rytmu i regularności. Początkowo dla dziecka nieprzewidywalne, a więc zaburzające jego poczucie bezpieczeństwa.

Źródło: Opracowanie własne.

Małe dziecko z rodziny migracyjnej, otoczone w domu językiem innym niż język szerszego otoczenia społecznego, w momencie przekroczenia progu żłobka staje wobec konieczności:

- poradzenia sobie z lękiem separacyjnym (zadanie szczególnie trudne dla dzieci w wieku od 8 miesięcy do 2 lat) (Kendall, 2004, s. 100),
- adaptacji do nowego środowiska,
- adaptacji do nowego języka.

To trzy zadania, które nakładają się na naturalne zadania rozwojowe, przed którymi staje małe dziecko.

Modele edukacji językowej dziecka – migranta

Najczęściej wyróżnia się dwa modele edukacji w zakresie języka kraju, do którego dziecko przyjechało. Oba dotyczą dzieci, które opanowały podstawy języka domowego, zaś język obowiązujący w przestrzeni społecznej kraju, w którym dziecko przebywa, jest dla niego obcy.

Model integracyjny – dzieci migrantów uczęszczają na normalne zajęcia edukacyjne, a lekcje językowe pobierają dodatkowo.

Model separacyjny – dzieci imigrantów uczą się w oddzielnych klasach (klasy przygotowawcze) najczęściej przez okres dwunastu miesięcy, dopóki nie nauczą się języka w stopniu pozwalającym na aktywny udział w zajęciach szkolnych (Machul-Telus, 2014).

W Polsce dominuje model integracyjny. W związku z tym, dzieci migrantów „mają obowiązek uczestniczenia w normalnych zajęciach szkolnych niezależnie od stopnia znajomości polskiego, a dodatkowe zajęcia językowe organizowane są po lekcjach (Ustawa o systemie oświaty oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej

z dnia 4 października 2001 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek)” (Machul-Telus, 2014). Nie oznacza to jednak, że dzieci te nie są objęte wsparciem w zakresie języka obcego (języka polskiego), ponieważ dodatkowa nauka języka polskiego, organizowana przez gminę w formie kursu przygotowawczego (powyżej 15 uczniów cudzoziemców) lub dodatkowych lekcji języka polskiego (mniej niż 15 uczniów cudzoziemców) jest bezpłatna i może trwać nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy (przynajmniej dwie godziny tygodniowo) (Machul-Telus, 2014).

Żaden z tych modeli nie jest zorientowany na potrzeby i możliwości dzieci młodszych podejmujących edukację wczesnodziecięcą w żłobku.

Język społeczny dziecka w percepcji profesjonalistek pracujących w żłobkach w świetle przeprowadzonych badań

W Poznaniu funkcjonuje dwadzieścia dużych, wielooddziałowych żłobków publicznych. Z informacji pozyskanych podczas spotkań, warsztatów i szkoleń prowadzonych dla opiekunek wynika, że w tych instytucjach wczesnodziecięcą edukacją objęte są dzieci, które w środowiskach domowych funkcjonują w innym języku niż polski. Postawiliśmy rozpoznać to zagadnienie, dlatego zaprojektowałyśmy badania pilotażowe i postawiliśmy przed sobą trzy cele badawcze:

- zbadać, jaki jest poziom jakości komunikacji z dzieckiem posługującym się w środowisku domowym językiem innym niż polski, w subiektywnej ocenie osób zatrudnionych w żłobkach,
- określić, jakie są sposoby udzielania dziecku wsparcia w procesie relacji komunikacyjnych w języku innym niż jego język domowy,
- określić, na jakie trudności w procesie komunikacji z dzieckiem funkcjonującym w środowisku domowym w języku innym niż polski wskazują osoby zatrudnione w żłobkach.

Badanie pilotażowe (sondaż diagnostyczny) zrealizowano tuż przed wybuchem pandemii koronawirusa, przy wykorzystaniu kwestionariusza ankiety. Wzięło w nim udział 136 nauczycielek zatrudnionych w żłobkach. Reprezentowane były wszystkie żłobki publiczne z terenu Poznania. Z przeprowadzonego badania wynika, że w żłobkach językiem codziennej komunikacji opiekunek z dziećmi jest język polski. Prawie połowa, czyli 45,59% profesjonalistek ma lub miało pod opieką dzieci, które w środowisku domowym otoczone są językiem innym niż polski. Najczęściej mają stały kontakt z jednym (48,43% badanych) lub dwojgiem (34,37% opiekunek) dzieci z językiem domowym innym niż polski. Aż 92,19% opiekunek zadeklarowało, że pracują z dziećmi powyżej pierwszego roku życia, a 7,81% opiekuje się dziećmi młodszymi. Dominującym językiem domowym większości tych dzieci jest ukraiński: 76,56%

opiekunek ma pod opieką dzieci posługujące się w domu tym językiem. Zdaniem 18,75% opiekunek część dzieci pochodzących z rodzin ukraińskich porozumiewa się w domu w języku rosyjskim. W poznańskich żłobkach przebywają też dzieci obcujące w domu z językiem: białoruskim, francuskim, angielskim, włoskim, hiszpańskim, gruzińskim, marokańskim, arabskim, greckim, nigeryjskim, chińskim oraz dzieci komunikujące się z rodzicami za pomocą języka migowego. To pojedyncze przypadki, nie można jednak nie zauważyć różnorodności języków domowych dzieci i odmienności tych języków od specyfiki języka polskiego.

Wyniki badań i dyskusja

Poziom komunikacji z dzieckiem posługującym się w środowisku domowym językiem innym niż polski opiekunki oceniły w skali od 1 do 5 punktów. Najwięcej badanych (31,25%) przyznało 3 punkty – uznały zatem jakość komunikacji za satysfakcjonującą. Ponadto 26,56% opiekunek przyznało 4 punkty, a 20,31% – 5 punktów. To oznacza, że dla niemal połowy uczestniczek badania komunikacja z dzieckiem funkcjonującym w domu innym językiem jest zadowolająca. Dwa punkty przypisało 12,5% badanych. Na jeden punkt oceniło ją jedynie 4,69%. Z wypowiedzi opiekunek wynika, że wysoko oceniają swoje kompetencje i jednocześnie oczekują dopasowania się dzieci do języka obowiązującego w instytucji. Spośród nich 23,44% uznaje, że wystarczy do dziecka mówić w języku polskim, aby zaczęło się w tym języku komunikować. Dowodzą tego następujące wypowiedzi: „Mówimy do dziecka w języku powszechnie używanym. W placówce słyszy codziennie przez 5 dni w tygodniu. Poznaje powiedzenia po polsku, zdania proste i krótkie”, „Nie ma takiej potrzeby, ponieważ dobrze komunikujemy się z dzieckiem w języku polskim”. W gronie opiekunek są osoby, które zdają sobie sprawę z tego, że funkcjonowanie w innym języku, w nowym miejscu, wśród nieznanych ludzi jest dla dziecka trudną sytuacją, o czym świadczy następująca wypowiedź: „Chłopiec funkcjonuje w domu w języku ojczystym, a w żłobku musi posługiwać się językiem polskim”. Warto zwrócić uwagę na użyte przez opiekunkę sformułowanie „musi”. Dziecko nie ma wyboru. Jego zadaniem jest dopasować się do otoczenia, w które wkracza. Ponadto 3,12% profesjonalistek uważa, że rodzice powinni udzielić dziecku wsparcia w procesie poznawania języka społecznego: „wsparcie powinno wynikać od rodziców, ale oni nie znają polskiego, więc nasze starania to nie jest wszystko”. Ich zdaniem odpowiedzialni za przygotowanie dzieci do funkcjonowania w drugim języku są ich bezpośredni opiekunowie, a nie osoby zatrudnione w instytucji. Do komunikowania się z dzieckiem w języku polskim nakłania rodziców 7,81% badanych, np. „Staramy się z rodzicami rozmawiać, żeby w domu komunikowali się w języku polskim, żeby dzieci opiekunki

rozumiały”, „jeśli są to dzieci z Ukrainy, prosimy rodziców, aby jedno z nich mówiło do dziecka po polsku”.

Zdaniem uczestniczek badania nie ma systemowych rozwiązań, które ułatwiłyby dziecku wejście w przestrzeń języka pozadomowego, języka społecznego. Ponadto aż 35,93% opiekunek nie udziela dziecku żadnego wsparcia w procesie wejścia w przestrzeń języka innego niż domowy. Zaś wskazane przez opiekunki formy służące wsparciu małych dzieci w funkcjonowaniu w otoczeniu posługującym się językiem innym niż domowy należy uznać za intuicyjnie, prowadzone w formie indywidualnych „eksperymentów dydaktycznych”. Zestawiono je w tabeli 2. Rozwiązań jest niewiele.

Tabela 2

Formy wsparcia dzieci w funkcjonowaniu w języku otoczenia społecznego

Forma	Wypowiedzi opiekunek w %	Forma	Wypowiedzi opiekunek w %
używanie gestów	6,25	zatrudnienie na etacie opiekunki z Ukrainy, która komunikuje się z dzieckiem w jego języku domowym	3,12
tłumaczenie ¹	4,69	powtarzanie słów i zwrotów	1,56
przeznaczenie czasu na komunikację z dzieckiem	4,69	nazywanie przedmiotów i czynności	1,56
wykorzystywanie piosenek z polskimi słowami	4,69	wyposażenie dziecka w podstawowe słowa w języku polskim	1,56
wykorzystywanie tłumacza	3,12	wprowadzanie słów podczas zabawy	1,56
mówienie w języku domowym dziecka	3,12	wyprowadzenie słów w oparciu o ilustracje	1,56
zwolnienie tempa mówienia	3,12	czytanie bajek w języku polskim	1,56
wyraźne mówienie do dziecka	3,12	prowadzenie zajęć pokazowych	1,56

Źródło: Badania własne.

Uczestniczki sondażu wskazały na cztery typy trudności w procesie komunikacji z dzieckiem otoczonym w środowisku domowym językiem innym niż polski. Są one związane z:

- Bariery językową wynikającą ze zderzenia dwóch języków: języka domowego i języka obowiązującego instytucji (26,56%), np. „Zdarza się, że muszę się do-

¹ Kategoria stworzona przez opiekunki jest nieprecyzyjna. Nie wiadomo, w jaki sposób tłumaczy dziecku komunikaty. Czy chodzi o posiłkowanie się słowami z języka domowego dziecka?

myślać, o co dziecko prosi, mówi do mnie. Staram się zrozumieć, o co dziecku chodzi. Staram się go nie pozostawić bez rozwiązania problemu do końca”. „Nie-zrozumienie, co mówi do mnie dziecko”. „Nie zawsze wiem, czy kiedy mówię do dziecka, ono mnie rozumie”. „Nie znam ani francuskiego ani ukraińskiego. Z tatą Francuzem rozmawiam po angielsku”.

- Komunikacją z jego rodzicami (17,19%), np. „To, że rodzice nie chcą i nie widzą potrzeby, aby utrwałać u dziecka te zwroty, słowa, których dziecko się uczy w żłobku od opiekuna. Niektórzy rodzice uważają, że na naukę języka polskiego przyjdzie czas, jak dziecko pójdzie do polskiej szkoły”. „Opiekun nie zawsze rozumie wszystkie słowa w języku polskim. Opiekun nie zadaje pytań, nie zawsze jestem pewna, czy rodzic rozumie, co mówię mu o jego dziecku”.
- Wiekiem dziecka (6,25%), np. „Dziecko jeszcze nie mówi. Czasem próbuje coś powiedzieć, ale w swoim języku. Nie jest to ani polski ani arabski”. „Dziecko nie komunikuje się ze mną sprecyzowanymi słowami, ponieważ nie posiada jeszcze umiejętności rozmowy”.
- Ubogim zasobem słownictwa u dziecka w języku polskim (6,25%), np. „Dziecko słabo mówi, dużo pokazuje”. „Czasami trzeba porozumiewać się prostymi słowami”.

Zadeklarowały, że w relacjach z podopiecznymi kieruje nimi „chęć zrozumienia komunikatu dziecka i pomocy z powodu różnicy językowej” – jak ujęła to jedna z opiekunek.

Rekomendacje

Zaprezentowane badanie pilotażowe stanowi podstawę do zaprojektowania bardziej pogłębionych badań. Wynika z niego jednak, że zaspokojenie potrzeb małego dziecka jest podstawą jego bezpiecznego rozwoju w nowym środowisku instytucji edukacyjnej. Narzędziem w procesie zaspokajania potrzeb dziecka jest znany mu język, w którym ono je komunikuje. Sytuacja zmiany środowiska i zmiany języka jest dla dziecka podwójnie trudna. Dostrzegają to opiekunki w żłobkach, choć nie dysponują narzędziami, aby ułatwić dziecku proces adaptacji do nowego języka. Stosowane przez nie rozwiązania są intuicyjne. Ze względu na dynamikę zjawiska migracji i systematyczny wzrost w placówkach edukacyjnych liczby dzieci migrantów, w świadomości opiekunek żłobów powinna zaistnieć kategoria języka domowego dziecka jako różnego od języka instytucji społecznej. Konieczne jest (w procesie kształcenia i doskonalenia zawodowego opiekunek małych dzieci) zwrócenie uwagi na przygotowanie do pracy z dzieckiem funkcjonującym w środowisku domowym w języku innym niż polski. Sensowne wydaje się też wypracowanie rozwiązań metodycznych ułatwiających małym dzieciom zanurzenie

się w języku polskim jako obowiązującym w szerszej przestrzeni społecznej. Autorki będą kontynuować projekt badawczy już w nowej sytuacji – związanej z przyjęciem do naszego kraju rodzin uchodźców z terenu Ukrainy.

Bibliografia

- Anacka, M., Okólski, M. (2018). Migracje: Pojęcie i metoda. W: M. Lesińska, M. Okólski (red.), *25 wykładów o migracjach* (ss. 15-32). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Andrejuk, K., Fihel, A. (2018). Migracje w Polsce w okresie 1989–2004. W: M. Lesińska, M. Okólski (red.), *25 wykładów o migracjach* (ss. 197-207). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bruner, J. (1975). The ontogenesis the speech act [Ontogeneza aktu mowy]. *Journal of Child Language*, 2(1), 1-19.
- Danielewicz, W. T. (2003). Dziecko w rodzinie rozłączonej. W: J. Izdebska (red.), *Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym: Wybrane zagadnienia i źródła z pedagogiki społecznej* (ss. 103-142). Białystok: Trans Humana.
- Danielewicz, W. T., Izdebska, J., Krzesińska-Żach, B. (2001). *Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*. Białystok: Trans Humana.
- DeKeyser, R., Larson-Hall, J. (2005). *What does the critical period really mean?* [Co tak naprawdę oznacza okres krytyczny?]. W: J. F. Kroll, A. M. B. de Groot (red.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (ss. 88-108). Oxford: Oxford University Press.
- Eliot, L. (2008). *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*. Poznań: Media Rodzina.
- Fihel, A. (2018). Przyczyny migracji. W: M. Lesińska, M. Okólski (red.), *25 wykładów o migracjach* (ss. 68-80). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Gleason, J. B., Ratner, N. B. (2005). *Psycholingwistyka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Głos nauczycielski (2022). *CEO: W polskich szkołach uczy się ponad 144 tys. dzieci z Ukrainy. Czarnek: „Jesteśmy gotowi przyjąć 400-500 tysięcy uchodźców”*. Pobrane z: <https://glos.pl/ceo-w-polskich-szkolach-uczy-sie-ponad-144-tys-dzieci-z-ukrainy-czarnek-jestesmy-gotowi-przyjac-400-500-tysiecy-uchodzcow>.
- Herudzińska, M. (2018). Dzieci cudzoziemskie w polskiej szkole: Portret(y), wyzwania i problemy. *Wychowanie w Rodzinie*, 17(1), 187-209. DOI: 10.34616/wwr20181.187.209.
- Izdebska, J. (2004). *Dziecko osamotnione w rodzinie*. Białystok: Trans Humana.
- Juszyk, P. W. (1995). *Language acquisition: Speech sounds and the begining of phonology* [Nabywanie języka: Dźwięki mowy i początki fonologii]. W: J. L. Miller, P. D. Eimas (red.), *Speech, language and communication* (ss. 263-301). San Diego: Academic Press. DOI: 10.1016/B978-012497770-9/50010-8.
- Katchan, O. (2007). Wczesna dwujęzyczność – sprzymierzeniec czy nieprzyjaciel. W: I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności* (ss. 155-172). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kendall, P. C. (2004). *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kupisiewicz, C. (2010). *Szkice z dziejów dydaktyki: Od starożytności po czasy dzisiejsze*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kurcz, I. (2007). Jakie problemy psychologiczne może rodzić dwujęzyczność?. W: I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności* (ss. 9-39). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Lambert, W. E., Tucker, R. (1972). *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Machul-Telus, B. (2014). *Dziecko w roli migranta. Psychopedagogiczne skutki migracji*. Sulejówek: ORE.
- Matyjas, B. (2008). *Dzieciństwo w kryzysie: Etiologia zjawiska*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- McLaughlin, B. (2007). Różnice i podobieństwa między uczeniem się pierwszego i drugiego języka. W: I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności* (ss. 143-153). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Migracje.gov.pl. Cudzoziemcy w Polsce*. Pobrane 04.04.2021 z: <https://udsc.gov.pl/cudzoziemcy-w-polsce-po-2020-r/>.
- Migracje.gov.pl. Statystyki*. Pobrane 04.04.2021 z: <https://migracje.gov.pl/statystyki/zakres/polska/typ/dokumenty/widok/tabele/rok/2021/>.
- Milewski, S. (2011). *Mowa dorosłych kierowana do niemowląt: Studium fonostatycznie-fonotaktyczne*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universitas.
- Nowicka, E. (2015). Dzieci w migracjach: Doświadczenia z badań w Polsce. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 41/2(156), 123-143.
- Schaffer, H. R. (2005). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Segiet, W. (2017). Konteksty komunikowania kreowane przez rodzinę (kilka uwag i problemów inspirowanych teorią Basila Bernsteina). W: M. Cywińska (red.), *Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka: Wybrane aspekty* (ss. 33-46). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Snow, C.E. (2005). Dwujęzyczność i przyswajanie języka drugiego. W: J. B. Gleason, N. B. Ratner (red.), *Psycholingwistyka* (ss. 477-506). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szlendak, T. (2011). *Socjologia rodziny: Ewolucja, historia, zróżnicowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śliwerski, B. (2003). Edukacja. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 1, ss. 905-906). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Ślusarczyk, M. (2014). Migracje rodziców, migracje dzieci – wyzwania dla instytucji opiekuńczych, pomocowych oraz edukacyjnych. *Zeszyty Pracy Socjalnej*, 19(3), 75-89. DOI: 10.4467/24496138PS.14.007.3723.
- Urząd do spraw Cudzoziemców, *Ochrona międzynarodowa w 2022 r. – ponad dwukrotny wzrost rozpatrzonych wniosków* (2023). Pobrane z: <https://udsc.prowly.com/224477-ochrona-miedzynarodowa-w-2022-r-ponad-dwukrotny-wzrost-rozpatrzonych-wnioskow>.
- Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (2004). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wodniecka-Chlipalska, Z. (2011). Dwujęzyczność. Właściwości dwujęzycznego umysłu i specyfika badań psychologicznych nad dwujęzycznością. W: I. Kurcz, H. Okuniewska (red.), *Język jako przedmiot badań psychologicznych: psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka* (ss. 253-284). Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.

