

Język edukacji szkolnej (JES) jako narzędzie dostępu do wiedzy i osiągnięć: ścieżki edukacyjne uczniów z Ukrainy z doświadczeniem przymusowej migracji w polskich szkołach

CALP as a Tool for Access to Knowledge and Achievement: Educational Pathways of Ukrainian Students with Forced-Migration Experience in Polish Schools

Anzhela POPYK

Uniwersytet SWPS/ SWPS University

E-mail: apopyk@swps.edu.pl, 

Abstract: The article examines the role of the language of schooling as a key condition for access to knowledge and achievement among Ukrainian students with forced-migration experience in Polish schools. The empirical material comes from the qualitative EduMAP project and includes interviews with 40 students in grades 7–8 of primary school and the first year of upper-secondary school in Warsaw and Lublin, as well as 14 interviews with principals, teachers, homeroom teachers, psychologists, and intercultural assistants. Thematic analysis was conducted within a critical realist framework. Findings show that conversational proficiency in Polish is insufficient for equitable participation in learning. Success depends on mastering the language of schooling, including disciplinary vocabulary, argumentative structures, and academic genres required in literature, the sciences, mathematics, and exam tasks. Students employ compensatory strategies of limited effectiveness, such as machine translation and peer support. Institutional support is uneven and often focuses on everyday Polish rather than academic competencies. Intercultural assistants are positively evaluated, though role ambiguity and employment conditions limit their long-term impact. Exam accommodations mitigate barriers but do not substitute for sustained work on the language of schooling. The article argues for moving beyond marginal, add-on language classes toward a whole-school approach in which developing academic language becomes the responsibility of all subject teachers and is embedded in everyday pedagogy and exam preparation.

Keywords: language of schooling (LoS/CALP), Ukrainian children, education, school, Ukraine

Wstęp

Polska szkoła w ostatnich latach staje się coraz bardziej zróżnicowana pod względem narodowościowym. Zjawisko to jest rezultatem rosnącej mobilności ludności oraz atrakcyjności Polski jako kraju osiedlenia dla migrantów pochodzących zarówno z krajów Europy, jak i spoza niej. Największy wpływ na funkcjonowanie systemu edukacji wywarło jednak gwałtowne zwiększenie liczby uczniów z Ukrainy po inwazji Rosji w 2022 roku. Według danych Ministerstwa Edukacji Narodowej, w roku szkolnym 2024/2025 do polskich szkół uczęszczało 237 tysięcy uczniów cudzoziem-

skich (I. Jazurkiewicz/ J. Witkowski 2025), w tym około 150 tysięcy dzieci i młodzieży z Ukrainy, co stanowi największą grupę uczniów cudzoziemskich w historii polskiego szkolnictwa (Ministerstwo Edukacji Narodowej; MEN 2025).

Wzrost liczby uczniów z Ukrainy ujawnił szereg wyzwań, z jakimi od pewnego czasu mierzy się polska szkoła, w tym ograniczone przygotowanie kadry do pracy w środowisku wielokulturowym, brak systemowego wsparcia językowego oraz trudności w dostosowaniu programów nauczania do zróżnicowanych potrzeb uczniów (B. Papuda-Dolińska i in. 2024; M. Tędziągolska i in. 2023; M.R. Centrone i in. 2023). Jednym z najczęściej wskazywanych wyzwań w edukacji dzieci z doświadczeniem migracyjnym jest język, zarówno w wymiarze komunikacyjnym, jak i edukacyjnym. Liczne badania naukowe i praktycy potwierdzają, że bariera językowa stanowi główne utrudnienie w procesie nauczania, szczególnie w starszych klasach szkoły podstawowej, gdzie język edukacji szkolnej odgrywa zasadniczą rolę w przyswajaniu treści programowych (B. Papuda-Dolińska i in. 2024; M. Tędziągolska i in. 2023; M.R. Centrone i in. 2023; Amnesty International 2023).

Od wiosny 2022 roku szkoły wprowadzały różnorodne rozwiązania organizacyjne, mające na celu zapewnienie edukacji i opieki nad dziećmi z Ukrainy. Jednym z nich było zwiększenie ilości klas przygotowawczych, które umożliwiały naukę języka polskiego jako obcego przed rozpoczęciem nauki w klasach ogólnodostępnych. Wprowadzano również dodatkowe godziny nauki języka polskiego, jednak ich liczba zmieniała się wraz z dynamiką sytuacji i polityki migracyjnej i możliwościami organizacyjnymi szkół. W niektórych placówkach zatrudniano asystentów międzykulturowych, których obecność oceniana była pozytywnie zarówno przez nauczycieli, jak i rodziców, ponieważ ułatwiała komunikację, adaptację uczniów i budowanie relacji między szkołą a rodziną (M. Tędziągolska i in. 2023). W dużym stopniu zarówno uczniowie z Ukrainy, ich rodzice, jak i nauczyciele byli zmuszeni samodzielnie wykorzystywać dostępne zasoby, strategie i doświadczenia w procesie adaptacji oraz integracji edukacyjnej dzieci ukraińskich.

Liczne inicjatywy i dobre praktyki dotyczące pracy z uczniami cudzoziemskimi zostały przygotowane zarówno przez samych nauczycieli jak i różnych instytucji czy organizacji pozarządowych, między innymi ośrodki doskonalenia nauczycieli, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Instytut Badań Edukacyjnych. Nie zmienia jednak to faktu, że język edukacji szkolnej pozostaje jednym z głównych czynników warunkujących sukces edukacyjny i dobrostan uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Warto podkreślić, że problem nauczania języka edukacji szkolnej jako bariery w kształceniu dzieci cudzoziemskich nie jest nowy. Wiele badań (A. Bergmann/ O. Turkevych 2024; H.R. Graham et al. 2016; M. Herbst/ M. Sitek 2023; D. Jakavonytė-Staškuvienė 2023; M. Pamula-Behrens 2018; A. Papapostolou et al. 2020) wskazuje, że szkoły, zarówno w Polsce, jak i w innych krajach, mierzą się z wyzwaniem zapewnienia uczniom z doświadczeniem migracyjnym edukacji porównywalnej z edukacją rówieśników uczących się w języku ojczystym. Co istotne, OECD (2019) podkreśla, że różnice w znajomości języka nauczania należą do kluczowych czynników obniżających wyniki edukacyjne dzieci migrantów i uchodźców. Zjawisko to pogłębia nierówności edukacyjne i społeczne, a ponadto wpływa bezpośrednio na dobrostan młodych osób

dorastających w warunkach ograniczonego uczestnictwa w życiu szkolnym (A. Popyk 2023).

Aczkolwiek dotychczasowe badania koncentrowały się głównie na analizie praktyk nauczycieli oraz na aspektach glottodydaktycznych nauczania języka polskiego jako obcego (J. Bielecka-Prus 2024; D. Izdebska-Długosz 2024; A. Mikulska 2023; M. Ruszkowska i in. 2025; B. Walczak/ K.M. Wielecki 2024). Znacznie mniej uwagi poświęcono doświadczeniom samych uczniów i uczennic z Ukrainy oraz ich sposobom radzenia sobie z językiem edukacji szkolnej. Niniejszy artykuł uzupełnia tę lukę badawczą. Celem analizy jest ukazanie języka edukacji jako zasadniczego aspektu adaptacji i edukacji dzieci z doświadczeniem migracyjnym i uchodźczym, strategii nauczycieli i uczniów w zakresie nauczania i uczenia się języka edukacji szkolnej (JES), oraz dostosowań do egzaminu ósmoklasisty a JES. Artykuł opiera się na danych z jakościowego projektu badawczego EduMAP¹, obejmującego wywiady z uczniami i uczennicami z Ukrainy w klasach siódmych i ósmych szkół podstawowych oraz w pierwszych klasach szkół ponadpodstawowych w Warszawie i Lublinie (N=40), a także z pracownikami szkół podstawowych (dyrektorzy, nauczyciele, wychowawcy, asystenci międzykulturowi) (N=14).

1. Język edukacji szkolnej – narzędzie do wiedzy i osiągnięć edukacyjnych dzieci z doświadczeniem migracyjnym i uchodźczym

Język stanowi jeden z najważniejszych elementów procesu edukacyjnego. Nie jest on jedynie środkiem komunikacji, ale przede wszystkim narzędziem poznawczym, które umożliwia konstruowanie wiedzy i uczestnictwo w dyskursie szkolnym (J. Cummins 2000; A. Mikulska 2023; B. Papuda-Dolińska i in. 2024). Jak zauważa M. J. Schleppegrell (2004), język edukacji szkolnej organizuje sposób, w jaki uczniowie uczą się o świecie, interpretują treści i budują rozumienie pojęć naukowych. J. Cummins (2000) rozróżnił w tym kontekście dwie warstwy kompetencji językowej: podstawową umiejętność komunikowania się w codziennych sytuacjach (BICS – *Basic Interpersonal Communication Skills*) oraz poznawczo-akademicką biegłość językową (CALP – *Cognitive Academic Language Proficiency*) – czyli tzw. język edukacji szkolnej (B. Papuda-Dolińska i in. 2024).

W przeciwieństwie do BICS, CALP jest złożony, abstrakcyjny i nasycony specjalistycznym słownictwem (J. Cummins 2000; M. J. Schleppegrell 2004). Posługiwanie się nim wymaga nie tylko znajomości gramatyki i słownictwa, lecz także umiejętności operowania strukturami logicznymi i argumentacyjnymi, charakterystycznymi dla poszczególnych dyscyplin szkolnych. Uczeń, który rozumie język biologii, historii czy matematyki, zyskuje nie tylko dostęp do treści, lecz także do epistemicznych reguł wyjaśniania, argumentacji i interpretacji zjawisk. W ten sposób uczy się rozumieć

¹ Projekt naukowy EduMAP „Struktura a sprawczość: transnarodowe i szkolne tranzycje przymusowych dzieci migrantów z Ukrainy w Polsce” (2024-2028), finansowany przez NCN OPUS nr 2023/49/B/HS6/03795. URL: <https://swps.pl/nauka-i-badania/projekty/42-projekty-naukowe/34774-struktura-a-sprawczosc-transnarodowe-i-szkolne-tranzycje-przymusowych-dzieci-migrantow-z-ukrainy-w-polsce> (dostęp 12.12.2025).

procesy fizyczne, ekonomiczne, polityczne czy społeczne, zdobywając wiedzę epistemiczną (gr. *epistēmē*), która z kolei kształtuje jego umiejętności praktyczne (gr. *technē*). Z tej perspektywy brak kompetencji w zakresie JES wskazuje nie tylko problem lingwistyczny, lecz przede wszystkim ograniczenie dostępu do wiedzy i do procesów poznawczych uczniów. Ponadto JES to język, w którym „dzieje się” nauka i poznanie świata, a jego brak sprawia, że nawet uczeń znający język kraju zamieszkania na poziomie komunikacyjnym może pozostać na marginesie edukacyjnym (J. Cummins 2008). Zatem język pełni podwójną funkcję: jest zarówno narzędziem poznania, jak i instrumentem uczestnictwa społecznego.

Udział w życiu dydaktycznym i społecznym szkoły ma kluczowe znaczenie dla procesu adaptacji dzieci z doświadczeniem migracyjnym i uchodźczym, które po przybyciu do nowego kraju muszą na nowo odbudować swoją ścieżkę edukacyjną oraz więzi z rówieśnikami i środowiskiem szkolnym (A. Popyk 2021). Międzynarodowe badania pokazują, że dzieci migranci zwykle stosunkowo szybko opanowują język codziennej komunikacji, natomiast opanowanie języka edukacji szkolnej zajmuje im kilka lat systematycznej nauki (OECD 2023). Brak tej kompetencji prowadzi do trudności w rozumieniu poleceń egzaminacyjnych, tekstów podręcznikowych i wypowiedzi nauczycieli, co w konsekwencji przekłada się na niższe wyniki szkolne i słabsze poczucie sprawstwa. Raport sieci SIRIUS (M.R. Atal i in. 2025) zwraca uwagę, że w większości krajów europejskich wsparcie językowe dla uczniów migrantów skupia się głównie na rozwijaniu języka potocznego, pomijając rozwój języka akademickiego. Tymczasem to właśnie biegłość w języku edukacyjnym decyduje o równym dostępie do wiedzy i możliwości uczestnictwa w procesie uczenia się na równych zasadach.

W polskim dyskursie edukacyjnym kwestie językowe należą do najczęściej poruszanych tematów w analizach dotyczących dzieci cudzoziemskich. Badacze zwracają uwagę, że niski poziom znajomości języka polskiego jest postrzegany jako główna przyczyna trudności szkolnych uczniów z doświadczeniem migracyjnym (K. Iglicka 2017). Brak kompetencji językowych często klasyfikuje te dzieci jako „uczniów defaworyzowanych”, co utrzuca przekonanie, że źródłem problemów są ich niedostatki, a nie strukturalne ograniczenia szkoły. W konsekwencji język bywa postrzegany nie jako narzędzie uczestnictwa, lecz jako przeszkoda w nauce i komunikacji (K. Staniewicz/ A. Żurek 2024; A. Popyk 2023).

W praktyce szkolnej nauczanie języka polskiego odbywa się głównie poprzez dodatkowe zajęcia z języka polskiego jako obcego oraz codzienny kontakt z nauczycielami i rówieśnikami posługującymi się językiem polskim. Zgodnie z obowiązującymi przepisami, w szkołach ogólnodostępnych uczniowie mogą uczestniczyć w dodatkowych zajęciach w wymiarze dwóch godzin tygodniowo, a w oddziałach przygotowawczych – co najmniej sześć godzin (Art. 55b, Ustawa z dnia 12 marca 2022 roku, wersja obowiązująca od 1 stycznia 2025 roku). Zajęcia te mają umożliwiać opanowanie języka polskiego w stopniu pozwalającym na uczestnictwo w lekcjach przedmiotowych. Według danych Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN 2025) około połowy, czyli blisko 70 tysięcy dzieci ukraińskich z doświadczeniem uchodźczym korzysta z bezpłatnych zajęć nauki języka polskiego w polskich szkołach.

Badania jednak pokazują, że efektywność tych zajęć jest ograniczona. Nauczyciele często nie posiadają odpowiednich kwalifikacji, a brak wytycznych metodycznych prowadzi do przypadkowości działań dydaktycznych. Uczniowie wskazują, że poziom nauczania jest zbyt niski (zazwyczaj A1–A2), a zajęcia powtarzają ten sam materiał i nie odpowiadają ich rzeczywistym potrzebom (Amnesty International 2023). Ponadto zajęcia odbywają się często o niekorzystnych porach, wcześniej rano lub po lekcjach, co wpływa na niską frekwencję (M.R. Centrone i in. 2023; W. Wilk 2022).

Tymczasem, jak zauważa A. Mikulska (2023), kluczowym wyzwaniem nie jest sama nauka języka polskiego, lecz brak rozwoju języka edukacji szkolnej, który obejmuje zarówno słownictwo specjalistyczne, jak i określone konstrukcje gramatyczne, logiczne oraz gatunki wypowiedzi typowe dla szkoły. W praktyce oznacza to, że wielu uczniów, mimo znajomości języka potocznego, nie rozumie złożonych poleceń, tekstów edukacyjnych ani sposobu argumentowania wymaganego w szkole. W rezultacie nawet uczniowie posiadający umiejętności komunikacyjne w języku polskim często nie potrafią w pełni uczestniczyć w procesie uczenia się, co ogranicza ich wyniki i pozycję kompetencji (M. Pamuła-Behrens 2018).

Znaczenie języka edukacji szkolnej wykracza jednak poza wymiar poznawczy. Badania wskazują, że poziom kompetencji językowych dzieci migrantów silnie koreluje z ich dobrostanem psychicznym, poczuciem przynależności do grupy rówieśniczej i zaufaniem wobec nauczycieli (B. Papuda-Dolińska i in. 2024; A. Popyk 2023). Język pełni funkcję integracyjną – umożliwia nawiązywanie relacji, współpracę i uczestnictwo w życiu szkoły, co wprost przekłada się na proces adaptacji w nowym kraju. Jak zauważa A. Młynarczyk-Sokołowska (2015: 5), „bariera językowa stanowi jeden z podstawowych czynników utrudniających cudzoziemcom funkcjonowanie w placówkach oświatowych (opanowywanie treści programowych, nawiązywanie relacji rówieśniczych itd.) oraz nowym kraju zamieszkania”. Ponadto brak biegłości w języku edukacyjnym ogranicza dostęp do wiedzy, osłabia samoocenę i motywację, a w konsekwencji może prowadzić do wycofania z życia szkolnego.

Dlatego istniejące badania pozwala ująć język edukacji szkolnej jako centralny czynnik warunkujący zarówno sukces szkolny, jak i proces adaptacji uczniów z doświadczeniem migracyjnym. To, w jaki sposób szkoła organizuje wsparcie językowe i kształtuje swoje praktyki dydaktyczne, decyduje o tym, czy język stanie się dla dzieci migrantów wsparciem w adaptacji i integracji, czy barierą prowadzącą do wykluczenia.

2. Dzieci z doświadczeniem migracyjnym i uchodźczym w Polsce

Polska przez długi czas charakteryzowała się relatywnie jednorodną strukturą społeczną: w 2015 r. odsetek migrantów wynosił 1,6%, a w 2019 r. 2,2% (Międzynarodowa Organizacja ds. Migracji 2020). W ostatniej dekadzie, a zwłaszcza po 2022 r., obserwuje się jednak wyraźne zwiększenie skali zjawisk migracyjnych, co przekłada się na strukturę populacji dzieci i młodzieży. W 2020 r. liczba dzieci-imigrantów w Polsce (0–18 lat) wzrosła z 10 tys. w 2010 r. do 57 tys. w 2020 r., a w placówkach oświatowych kształciło się ok. 52 tys. uczniów urodzonych za granicą, w dużej mierze

w Ukrainie (Najwyższa Izba Kontroli 2021). Po 2022 r. liczba dzieci z doświadczeniem uchodźczym znacznie wzrosła. Analizy dane SIO, ZUS i rejestru PESEL wskazują, że w roku szkolnym 2024/2025 uczniowie cudzoziemcy stanowili 5,3% wszystkich osób w systemie edukacji (ok. 353 tys.), w tym 237 tys. w szkołach dla dzieci i młodzieży. Uczniowie pochodzili łącznie ze 148 państw, przy dominującym udziale osób z Ukrainy, ale w polskich szkołach obecni są również uczniowie m.in. z Białorusi, Rosji, Indii i Wietnamu (I. Jazurkiewicz/ J. Witkowski 2025). Uczniowie cudzoziemscy byli obecni w ok. 67% szkół, co oznacza upowszechnienie środowisk wielonarodowościowych poza największymi ośrodkami (I. Jazurkiewicz/ J. Witkowski 2025).

Istotne zmiany nastąpiły również w zakresie ram prawno-organizacyjnych. Z dniem 1 września 2024 r. dzieci posiadające status PESEL UKR objęto obowiązkiem edukacji w polskim systemie – od rocznego przygotowania przedszkolnego, przez szkołę podstawową, po szkoły ponadpodstawowe. Realizację obowiązku powiązano z dostępem do świadczeń rodzinnych („Rodzina 800+”, „Dobry start”). Przewidziano także wyjątki: w roku szkolnym 2024/2025 uczniowie klas VIII nie muszą przystępować do części egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego; jednocześnie prawo do kontynuacji kształcenia online w systemie ukraińskim ograniczono do uczniów ostatnich klas szkół ponadpodstawowych w Ukrainie, przygotowujących się do egzaminów końcowych w 2025 r. (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2024).

3. Edukacja dzieci i młodzieży ukraińskiej w Polsce

Po 2022 roku polskie szkoły stanęły wobec wyzwania przyjęcia dużej liczby dzieci uchodźczych z Ukrainy. Choć wprowadzono liczne rozwiązania formalne i organizacyjne, rzeczywistość edukacyjna tej grupy uczniów ujawniła złożone problemy adaptacyjne, językowe i systemowe (B. Papuda-Dolińska i in. 2024; M. Tędziągolska i in. 2023). Początkowa faza integracji koncentrowała się głównie na zapewnieniu miejsc w szkołach i podstawowego wsparcia dydaktycznego. Brakowało jednak spójnych strategii dydaktycznych oraz kadr przygotowanych do pracy z uczniami o ograniczonej znajomości języka polskiego i doświadczeniu traumy migracyjnej (Amnesty International 2023; A. Di Maggio i in. 2022).

W praktyce wiele szkół wprowadzało własne rozwiązania w zakresie nauczania, co prowadziło do dużego zróżnicowania praktyk. Część uczniów trafiała do oddziałów przygotowawczych, gdzie skupiano się na intensywnej nauce języka polskiego, podczas gdy inni byli bezpośrednio kierowani do klas ogólnodostępnych (B. Papuda-Dolińska i in. 2024). Z założenia oddziały przygotowawcze miały umożliwiać naukę w bezpiecznym środowisku oraz stopniowe opanowanie języka edukacji szkolnej, który, jak podkreślają badania, jest kluczowy dla sukcesu edukacyjnego i integracji społecznej uczniów ukraińskich (M. Tędziągolska i in. 2023). W praktyce jednak wiele takich klas funkcjonowało w sposób niespójny i nierówny jakościowo, często stając się formą separacji od głównego nurtu szkolnego (E.M. Goździak/ A. Popyk 2024; M. Tędziągolska i in. 2023).

Raporty Instytutu Badań Edukacyjnych (B. Papuda-Dolińska i in. 2024) potwierdza, że bariery językowe stanowią jedną z głównych przyczyn trudności edukacyjnych uczniów z doświadczeniem uchodźczym. Największe problemy pojawiają się w nauczaniu przedmiotów wymagających pracy z tekstem – historii, biologii, geografii czy matematyki, gdzie język przedmiotowy jest szczególnie złożony. W takich przypadkach uczniowie uciekają się do strategii kompensacyjnych, takich jak korzystanie z tłumaczy elektronicznych lub pomocy rówieśników. Choć pozwala to na doraźne zrozumienie materiału, nie sprzyja rozwojowi kompetencji językowych w dłuższej perspektywie (UNICEF 2024). Jak wskazuje T. Biernat (2024), część uczniów także rozwija tzw. strategię nieuczenia się języka, polegającą na unikaniu lekcji języka polskiego lub pozorowaniu jego nieznajomości. Z punktu widzenia szkoły bywa to odczytywane jako brak motywacji. Z perspektywy uczniów może to jednak stanowić formę oporu wobec oczekiwań rezygnacji z własnego języka i kultury oraz próbę zachowania podmiotowości w środowisku, które nie gwarantuje równych warunków uczestnictwa. Strategia ta nie musi więc oznaczać rezygnacji z nauki w ogóle, lecz może być sygnałem, że oferowane ramy włączania nie odpowiadają doświadczeniom i potrzebom młodych ludzi.

Podobne wnioski przynoszą badania M. Ruszkowskiej, S. Nazaruk i O. Budnyk (2025), w których dyrektorzy i nauczyciele wskazują, że brak biegłości w języku nauczania utrudnia osiąganie wyników porównywalnych z rówieśnikami. W badaniu B. Walczaka i K.M. Wieleckiego (2024) uczniowie z Ukrainy opisują, że mimo chęci uczestnictwa w zajęciach często nie rozumieją poleceń i treści podręcznikowych, co prowadzi do poczucia bezradności i izolacji. T. Biernat (2024), analizując strategie adaptacyjne uczniów-uchodźców z Ukrainy, wyróżnia trzy typowe reakcje na trudności adaptacyjne w szkole: strategia dystansowania (do nauczyciela, edukacji i grupy rówieśniczej), strategia unikania zaangażowania (w pracę lekcyjną i domową) oraz strategia nieuczenia się języka polskiego. Strategie te w dużej mierze wiążą się z brakiem znajomości języka i mają charakter ochronny, pozwalają uczniom zachować poczucie tożsamości i godności, lecz w dłuższej perspektywie utrwalają ich marginalizację edukacyjną.

Wyniki badań wskazują, że nauczyciele w klasach ogólnodostępnych rzadko stosują strategie dydaktyczne wspierające uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Dominują praktyki „równego traktowania” i podejścia „powrotu do normalności”, polegające na realizacji podstawy programowej bez uwzględnienia różnic językowych czy kulturowych (M. Tędziągolska i in. 2023). Podejście to często prowadzi do reprodukcji nierówności edukacyjnych, gdyż uczniowie ukraińscy, mimo formalnego uczestnictwa w lekcjach, nie zawsze są w stanie w pełni rozumieć treści nauczania i aktywnie w nich uczestniczyć. Jednocześnie badania pokazują, że indywidualne podejście nauczycieli, empatia oraz gotowość do tłumaczenia i dostosowania języka lekcji mają kluczowe znaczenie dla motywacji i poczucia przynależności uczniów (W. Wilk 2022). Tam, gdzie nauczyciele wykazują elastyczność językową i wrażliwość kulturową, dzieci szybciej przyswajają język edukacji i osiągają lepsze wyniki. Z kolei w szkołach, w których oczekuje się od nich natychmiastowego funkcjonowania na równi z polskimi rówieśnikami, uczniowie częściej doświadczają frustracji, spadku

motywacji i wycofania z życia szkolnego (Amnesty International 2023; UNICEF 2024).

W drodze poszukiwań możliwych rozwiązań dla nauczycieli do nauczania dzieci cudzoziemców, M. Gębał (2019) przedstawia glottopedagogiczny model nauczania języka polskiego jako drugiego, w którym język jest rozumiany nie tylko jako przedmiot nauki, lecz jako kluczowe medium integracji edukacyjnej. Autor postuluje współpracę nauczycieli języka i nauczycieli przedmiotowych w rozwijaniu kompetencji języka edukacji, argumentując, że język polski jako drugi powinien stać się wspólną odpowiedzialnością całej szkoły. Podobne postulaty pojawiają się w materiałach Ośrodka Rozwoju Edukacji (M. Pamuła-Behrens 2022), które wskazują na konieczność rozwijania świadomości metajęzykowej uczniów – zdolności do refleksji nad strukturą języka, rozumienia poleceń i rozpoznawania funkcji wypowiedzi.

Sytuacja edukacyjna dzieci ukraińskich w polskich szkołach wciąż charakteryzuje się silnym zróżnicowaniem i brakiem systemowego podejścia do nauczania języka edukacji szkolnej. Choć istnieją dobre praktyki i inicjatywy wspierające uczniów, takie jak programy CEO, IBE czy ORE, ich zasięg pozostaje ograniczony. Wyzwanie stanowi nie tyle sama nauka języka polskiego, ile stworzenie warunków do rozwijania języka edukacji – narzędzia kluczowego dla zrozumienia szkolnego dyskursu, rozwoju poznawczego i integracji społecznej.

4. Metodologia badania i analizy

Artykuł opiera się na danych zebranych w ramach czteroletniego projektu jakościowego EduMAP „Struktura a sprawczość: transnarodowe i szkolne tranzytycje przymusowych dzieci migrantów z Ukrainy w Polsce” (2024-2028), finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki (nr grantu 2023/49/B/HS6/03795). Projekt analizuje procesy edukacyjne i społeczne przejść ukraińskich nastolatków, którzy przybyli do Polski po inwazji Rosji na Ukrainę w 2022 roku. W niniejszej analizie szczególny nacisk położono na rolę języka edukacji szkolnej jako kluczowego mediatora uczestnictwa edukacyjnego dzieci z doświadczeniem przymusowej migracji z Ukrainy w polskich szkołach.

4.1. Miejsca badań i uczestnicy

Badania terenowe zostały przeprowadzone w okresie od grudnia 2024 do maja 2025 roku w dwóch polskich miastach: Warszawie i Lublinie. Warszawa, jako stolica i główny ośrodek osiedlania uchodźców, zamieszkiwana była w 2024 roku przez ponad 100 tys. migrantów z Ukrainy, w tym około 15 tys. dzieci w wieku szkolnym. Lublin – miasto średniej wielkości, o długiej historii migracji zarobkowych i akademickich z Ukrainy – przyjął około 40 tys. uchodźców z Ukrainy, w tym 8 tys. dzieci uczęszczających do szkół (MEN 2025). Dobór tych dwóch lokalizacji umożliwił uchwycenie zróżnicowania regionalnego w zakresie warunków przyjęcia i integracji.

Analiza obejmuje 40 wywiadów półstrukturyzowanych z ukraińskimi nastolatkami w wieku 13–16 lat (25 dziewcząt i 15 chłopców), uczęszczającymi do ostatnich klas szkoły podstawowej lub pierwszych klas szkoły ponadpodstawowej oraz 14 wy-

wiadów z pracownikami szkół podstawowych (dyrektorami, nauczycielami, wychowawcami klas, asystentami międzykulturowymi, psychologami). Większość młodych uczestników przyjechała do Polski na początku 2022 roku, a dwie osoby przebywały w Polsce od około siedmiu miesięcy przed udziałem w badaniu.

W sekcji wyników badań, cytaty przedstawione są w formie zanonimizowanej, wskazując na pseudonimy uczestników badania oraz kody anonimowe wywiadów, np. *15.M.UA.LUB* oznacza, że uczestnik był chłopcem, miał 15 lat, wywiad został prowadzony w języku ukraińskim w Lublinie. Cytaty są przedstawione w dwóch wersjach językowych: oryginalnej (w języku ukraińskim lub rosyjskim) oraz przetłumaczonej na język polski.

4.2. Rekrutacja i dobór próby

Rekrutacja uczestników odbywała się metodą doboru celowego i kuli śnieżnej, za pośrednictwem szkół, organizacji pozarządowych, sieci społecznościowych oraz kontaktów nieformalnych. Kryterium kwalifikacyjnym był co najmniej sześciomiesięczny pobyt w Polsce, co umożliwiało refleksję nad własnymi doświadczeniami edukacyjnymi. Starano się zapewnić zróżnicowanie próby pod względem płci, lokalizacji oraz typu szkoły, aby uchwycić różnorodność kontekstów nauczania i wsparcia językowego.

4.3. Gromadzenie danych

Wywiady trwały średnio około 50 minut i były prowadzone w języku wybranym przez uczestnika, polskim, ukraińskim lub rosyjskim, w zależności od jego komfortu i biegłości językowej (por. A. Popyk 2024). Wybór języka rozmowy był kluczowy dla uchwycenia niuansów w sposobie opisywania trudności językowych oraz strategii radzenia sobie z wymaganiami szkolnymi. Wszystkie wywiady zostały nagrane, przepisane na tekst i zanonimizowane. Fragmenty w języku innym niż polski tłumaczono z zachowaniem sensu i rejestru wypowiedzi.

4.4. Kwestie etyczne

Projekt uzyskał zgodę Komisji Etycznej Instytutu Nauk Społecznych Uniwersytetu SWPS. Badania prowadzone były zgodnie z zasadami etyki badań z udziałem dzieci i młodzieży (P. Alderson/ V. Morrow 2011). Wszystkim uczestnikom przekazano informacje o celach i przebiegu badania, dobrowolności udziału oraz prawie do rezygnacji lub odmowy odpowiedzi na dowolne pytanie. Dodatkowo zebrano pisemną zgodę rodziców oraz zgodę/akceptację samych nieletnich uczestników. Uczestnicy otrzymali także informacje o dostępnych formach wsparcia psychologicznego. Dane osobowe były przechowywane w osobnych, zabezpieczonych plikach dostępnych wyłącznie dla zespołu badawczego. Każdy uczestnik otrzymał kartę podarunkowa w ramach podziękowania za udział i kompensacji poświęconego czasu.

4.5. Pozycjonalność i refleksyjność badawcza

Badanie realizowano z zastosowaniem refleksyjnego podejścia badawczego (M. Archer 2009), obejmującego wszystkie etapy procesu: koncepcyjny, terenowy, anali-

tyczny i upowszechniający. Zespół badawczy składał się z pięciu osób – trzech doktorów socjologii, jednej doktorantki i jednej asystentki badawczej. Cztery osoby były native speakerami języka ukraińskiego i posiadały osobiste doświadczenie migracji (dwie także uchodźcze). Taki skład zespołu ułatwiał budowanie zaufania i komunikację językową z uczestnikami, ale jednocześnie wymagał refleksji nad możliwością nadmiernej identyfikacji z badanymi oraz nad wpływem pozycji społecznej, wieku, płci i statusu migracyjnego badaczek na przebieg interakcji badawczych. Regularne spotkania zespołu służyły omówieniu kwestii etycznych, problemów tłumaczeniowych oraz interpretacyjnych, a także zapewnieniu kontroli kolektywnej nad procesem analizy i interpretacji danych.

4.6. Analiza danych

Dane analizowano za pomocą analizy tematycznej (V. Braun/ V. Clarke 2006), przyjmując epistemologiczne ramy krytycznego realizmu (A.J. Fletcher 2017). Celem analizy było nie tylko opisanie doświadczeń językowych uczniów, lecz także wyjaśnienie, jakie mechanizmy strukturalne i instytucjonalne generują obserwowane zjawiska.

Kodowanie przeprowadzono w programie MAXQDA z wykorzystaniem podręcznika kodów opracowanego przez autorów. Proces analityczny miał charakter abdukcyjny – łączył kody wyłaniające się z danych (podejście indukcyjne) z pojęciami teoretycznymi odnoszącymi się do języka edukacji szkolnej (podejście dedukcyjne). Inspiracją teoretyczną były m.in. koncepcje rozróżnienia między językiem codziennym a poznawczo złożonym językiem edukacyjnym (J. Cummins 2000) oraz analizy języka dyscyplin szkolnych i gatunków akademickich (M.J. Schlepppegrell 2004)

W pierwszym etapie kodowania analizowano transkrypcje linia po linii, identyfikując powtarzające się motywy i doświadczenia związane z użyciem języka w klasie. W drugim etapie łączono kody w podkategorie tematyczne, takie jak:

- słownictwo i gramatyka przedmiotowa,
- wymagania tekstowe i zadaniowe,
- interakcje nauczyciel–uczeń,
- specyfiki wymagań językowych w różnych przedmiotach,
- doświadczeń komunikacji w klasie,
- wsparcia językowego oferowanego przez szkołę (np. zajęcia przygotowawcze, nauka języka polskiego jako dodatkowego),
- formy tłumaczenia materiału,
- ideologii językowych i postrzegania sprawiedliwości językowej.

W dalszej części analizy zidentyfikowano następujące kategorie tematyczne: język jako zasadniczy aspekt adaptacji i edukacji dzieci z doświadczeniem migracyjnym i uchodźczym; strategie nauczycieli i uczniów w zakresie nauczania i uczenia się języka edukacji szkolnej; egzamin ósmoklasisty a JES – które są omówione w wynikach analizy poniżej.

Na koniec autorzy pragną podkreślić, że wstępna korekta tekstu artykułu była wykonana za pomocą ChatuGPT, a na końcu tekst został poddany weryfikacji językowej przez polonistkę.

5. Wyniki analizy

5.1. Język jako zasadniczy aspekt adaptacji i edukacji dzieci z doświadczeniem migracyjnym i uchodźczym

Wyniki analizy w projekcie EduMAP potwierdzają ustalenia wcześniejszych badań nad edukacją dzieci z doświadczeniem migracyjnym i uchodźczym (np. B. Papuda-Dolińska et al. 2024): język stanowi zasadniczy element zarówno komunikacji, jak i procesu kształcenia. Większość młodych uczestników podkreślała, że ich priorytetem była nauka języka nie tylko w celu rozumienia treści lekcyjnych, lecz także aktywnego posługiwania się nim w komunikacji z nauczycielami i przede wszystkim z rówieśnikami, a także po to, aby móc w pełni uczestniczyć w procesie edukacyjnym.

Część respondentów zaznaczała, że naukę języka polskiego rozpoczęła jeszcze przed przyjazdem do Polski. Wynikało to z różnych przyczyn. Niektórzy wcześniej planowali migrację z rodzicami w celach zarobkowych lub edukacyjnych, inni przyjechali do Polski dopiero kilka miesięcy po wybuchu pełnoskalowej wojny, na przykład jesienią 2022 roku lub nawet w 2023 roku. Czas poprzedzający wyjazd wykorzystywali na samodzielną naukę języka polskiego.

Drugą strategią było intensywne uczenie się języka przed dołączeniem do polskiej szkoły. Jak pokazują dostępne dane, jesienią 2022 roku jedynie około dwie trzecie dzieci z Ukrainy uczęszczało do szkół w Polsce, natomiast pozostała część kontynuowała naukę zdalnie w systemie ukraińskim lub pozostawała poza formalnym systemem edukacji (I. Jazurkiewicz/ J. Witkowski 2025). Młodzi respondenci wskazywali, że okres poprzedzający zapis do polskiej szkoły przeznaczali na doskonalenie polszczyzny. Większość korzystała z zajęć dodatkowych organizowanych przez organizacje pozarządowe oraz instytucje publiczne, między innymi biblioteki i domy kultury. Doświadczenia te pokazują, że decyzja o zapisaniu się do polskiej szkoły była obciążona znacznym dylematem, w którym kompetencje językowe, a zwłaszcza ich brak, okazywały się czynnikiem rozstrzygającym. W konsekwencji część rodzin świadomie opóźniała moment przejścia do szkoły w Polsce, aby zapewnić dzieciom łatwiejszy start dzięki opanowaniu języka przynajmniej w stopniu komunikatywnym.

Alex i Igor, uczniowie piątej klasy w Ukrainie, opisują przygotowania do dołączenia do polskiej szkoły poprzez wstępną naukę języka polskiego:

RU: Нет, ну я пол года просто сидел дома, пытался выучить польский. Потом пошёл в школу.

PL: Ja przez pół roku po prostu siedziałem w domu i próbowałem nauczyć się polskiego. Potem poszedłem do szkoły. (*Alex, 15.M.UA.LUB.*)

UA: Я з серпня почав вчити мову, щоб не так складно було. І зараз я маю B1. І поки я перестав вчити, тому що я розумію вчителів, а деь через рік буду вже на C1 вчити.

PL: Od sierpnia zacząłem uczyć się języka, żeby nie było tak trudno. Teraz mam poziom B1. Na razie przestałem się uczyć, bo rozumiem nauczycieli, a za około rok będę już przygotowywać się do poziomu C1. (*Igor, 15.M.UA.LUB.*)

Warto zaznaczyć, że część uczniów wykazywała niechęć do uczenia się języka polskiego z różnych przyczyn. Jak często podkreślali pracownicy szkół, poczucie tymczasowości w latach 2022–2023 było czynnikiem decydującym w niepodjęciu nauki języka. Dzieci zakładały szybki powrót do Ukrainy, co znajdowało uzasadnienie w ówczesnej narracji politycznej i publicznej o tymczasowości wojny i jej szybkim zakończeniu. Kolejną przyczyną wskazywaną przez uczniów była nieefektywność samodzielnej nauki oraz kursów internetowych. Doświadczenia te prowadziły do zniechęcenia i odkładania decyzji o systematycznej nauce języka polskiego.

RU: Поначалу отец, в частности, говорил мне заниматься по каким-то курсам на YouTube. Я отвечал, что буду, но, если честно, мне было так лень учиться по этим курсам; вообще это было неэффективно.

PL: Na początku tata, w szczególności, mówił mi, żebym uczył się z jakichś kursów na YouTube. Odpowiadałem, że będę, ale szczerze mówiąc, tak bardzo nie chciało mi się uczyć z tych kursów; ogólnie było to nieefektywne. (*Olek.M.RU.LUB.*)

Brak znajomości języka polskiego był także powodem nienawiązywania relacji rówieśniczych, które są podstawą dobrego samopoczucia dzieci w szkole. Nierozumienie wypowiedzi koleżanek i kolegów, trudność w prowadzeniu dłuższej rozmowy czy opowiedzeniu o sobie i swoich zainteresowaniach, a także brak możliwości stanięcia we własnej obronie w sytuacji obrażania lub wyśmiewania pogłębiały poczucie izolacji. Według relacji uczestników doświadczenia te skłaniały niektóre dzieci do unikania szkoły lub sprzyjały nieobecnościom. Uczestnicy odwoływali się również do opinii zasłyszanych od rówieśników o niekorzystnych postawach wobec osób z Ukrainy po 2022 roku, które w ich odczuciu nasilały się z czasem. Były to zarówno realne incydenty, jak i oczekiwania oraz obawy, wpływające na decyzje dotyczące uczestnictwa w życiu szkolnym.

Tak dyrektor szkoły podstawowej w Warszawie opisał kwestie językowe uczniów ukraińskich:

Dużym problemem było to dla dzieci, że one są w innym jakby środowisku, w środowisku, które nie jest do końca dla nich zrozumiałe i większość z nich uważała, że no, może nie większość, ale część z nich uważało, że nie będą się uczyli języka polskiego, bo oni zaraz wrócą z powrotem do kraju, więc nie będzie to im potrzebne. No, ja powiem w ten sposób to też jest sytuacja taka, że no, każde dziecko jest inne, tak? Jeżeli jeszcze była sytuacja taka, że mieli do czego wracać, że tak powiem kolokwialnie, no to jeszcze tego języka nie bardzo się chcieli uczyć, ale jak już powiedzmy, nie mieli do czego wracać, czyli te wszystkie domy zostały zniszczone, no to wtedy była sytuacja taka właśnie odwrotna, że zaczęli troszeczkę uczyć się języka polskiego. Natomiast to też nie wyglądało w ten sposób, że to był jakiś wielki entuzjazm. Uczą się, bo muszą. (SP1.D.M.PL.WAW)

Dyrektor szkoły podstawowej z Lublina również wskazał na trudności językowe jako ważną kwestię uczenia dzieci z Ukrainy:

(Pytanie: Jakie są wyzwania stojące przed uczniami ukraińskimi w polskiej szkole?)

Przede wszystkim językowe. Nie każdy nauczyciel zna język rosyjski, tym bardziej ukraiński. Bariera polega też na tym, że dziecko włączone do innego systemu językowego nie rozumie rówieśników i nie wie, czy ktoś śmieje się z niego, czy po prostu opowiedziano żart. Ja tego żartu nie rozumiem, nie znam. Z tego biorą się sytuacje problemowe, dzieci się frustrują. To są przede wszystkim sytuacje, w których dziecko może czuć się źle, co może prowadzić do konfliktów, na które nauczyciel musi zwrócić uwagę, a czasem też nie wie do końca, jak reagować, bo uczniowie mają różne repertuary językowe. Jeżeli zakładamy rosyjski jako język pośredni, to nie każdy uczeń ukraiński go zna. *(SP4.D.M.PL.LUB)*.

Jedną z sytuacji nieporozumienia na tle językowym opisuje Denys, uczeń klasy siódmej szkoły podstawowej w Warszawie. Chłopiec relacjonował, że koleżanki z klasy próbowały nawiązać z nim kontakt, jednak on nie do końca rozumiał ich intencje, dlatego początkowo unikał rozmów. Dopiero podczas wycieczki szkolnej udało się porozumieć i Denys zrozumiał, że dziewczynom chodziło wyłącznie o nawiązanie znajomości, a nie o wyśmiewanie czy zaczepianie.

RU: Денис: А перед этой поездкой ко мне, ну, нельзя сказать «приставать», но девочки из моего класса начали подходить, здороваться, разговаривать. Я сначала ничего не понимал и просто уходил в другое место. Потому что сначала их не понимал, а потом во время поездки понял, что они всего лишь хотели со мной познакомиться.

Интерв'юер: Ти не розумів, звідки така увага до тебе? Думав, що вони, може, насміхаються?

Денис: Да. Но поездка всё изменила. *(Denys, 13.M.RU.WAW)*

PL: Przed tą wycieczką dziewczyny z mojej klasy podchodziły do mnie, witały się, próbowały rozmawiać. Na początku nic nie rozumiałem i po prostu odchodziłem w inne miejsce. Ponieważ ich nie rozumiałem, a dopiero podczas wycieczki zorientowałem się, że chciały się po prostu ze mną zapoznać. *(Denys, 13.M.RU.WAW)*

Badacz: Nie rozumiałeś, skąd to zainteresowanie tobą? Myślałeś, że może się z ciebie śmieją?

Denys: Tak. Ale wycieczka wszystko zmieniła. *(Denys, 13.M.RU.WAW)*.

Dyrektor szkoły w Lublinie poruszył w swojej wypowiedzi jeszcze inną kwestię – używanie języka rosyjskiego. Odnosiło się to zarówno do komunikacji między samymi dziećmi z Ukrainy, jak i do posługiwania się rosyjskim przez część nauczycieli, zwłaszcza starszego pokolenia, które uczyło się tego języka i wciąż go pamięta. Z jednej strony rosyjski nie był językiem pożądanym przez wielu uczniów ukraińskich, którzy uciekali przed rosyjską inwazją oraz związanym z nią narzucaniem porządku określanego jako „russkij mir”, a więc także języka rosyjskiego w ich ojczyźnie.

Z drugiej strony w latach 2022–2023 był on jedną z nielicznych dostępnych możliwości doraźnego porozumiewania się między nauczycielami i uczniami, zanim dzieci opanowały język polski.

No, dużym wyzwaniem było też to, że kiedyś język rosyjski był przedmiotem obowiązkowym i wiele pań, które są dziś w wieku przedemerytalnym, ten język w pewnym stopniu zna. Dzięki temu mogły pomagać. Natomiast dzieci ukraińskie w czasie trwającego konfliktu często nie chciały rozmawiać po rosyjsku. (*SP4.D.M.PL.LUB*).

Niemniej jednak wszyscy uczestnicy badania zgodnie podkreślali, że opanowanie języka było priorytetem i podstawą dalszej nauki oraz adaptacji uczniów z Ukrainy w polskich szkołach. Ten wniosek wybrzmiewa również w rekomendacjach formułowanych przez młodych respondentów dla rówieśników, którzy dopiero planują przyjazd do Polski.

UA: Інтерв'юер: Чи могла б щось порадити дітям, які тільки з України збираються приїхати сюди, в Польщу?

Ольга: Напевно, не йти до української школи, а одразу вчити польську і відразу йти до польської школи. Бо це більше знадобиться, ніж українська програма. Польська мова більше знадобиться. Ну і, напевно, вчити польську. Комунікувати з поляками, розмовляти з поляками. Поки що все. (*Olga.15.K.UA.WAW*)

PL: Badacz: Czy mogłabyś coś doradzić dzieciom, które dopiero z Ukrainy zamierzają przyjechać tutaj, do Polski?

Olga: Chyba lepiej nie iść do szkoły ukraińskiej, tylko od razu uczyć się polskiego i zapisać się do polskiej szkoły. To bardziej się przyda niż program ukraiński. Język polski będzie bardziej potrzebny. No i po prostu uczyć się polskiego. Komunikować się z Polakami, rozmawiać z Polakami. Na razie to wszystko. (*Olga.15.K.UA.WAW*)

W dalszej części analizy wyników badania przedstawiamy dwie wyraźne osie problemów: po pierwsze organizację i praktyki edukacji szkolnej; po drugie strategie nauczycieli i uczniów w zakresie nauczania i uczenia się języka polskiego w ujęciu komunikacyjnym oraz języka edukacji szkolnej.

5.2. Strategie nauczycieli i uczniów w zakresie nauczania i uczenia się języka edukacji szkolnej

Organizacja nauczania dzieci z Ukrainy z doświadczeniem przymusowej migracji w polskich szkołach przechodziła różne etapy zarówno na poziomie formalno-legislacyjnym, jak i praktyczno-merytorycznym. Wsparcie językowe realizowano kilkoma technikami, przede wszystkim przez organizację nauczania języka polskiego jako dodatkowego. Na początku roku szkolnego 2022/2023 wymiar dodatkowych godzin języka polskiego dla uczniów cudzoziemskich zwiększono z dwóch do sześciu tygodniowo, natomiast w wyniku zmian przepisów dotyczących wsparcia obywateli

Ukrainy w Polsce w roku szkolnym 2025/2026 ograniczono je do dwóch godzin tygodniowo. Analiza niniejszego badania potwierdza ustalenia wcześniejszych prac, że zajęcia z języka polskiego jako dodatkowego bywały niewystarczające, nierzadko prowadzone przez osoby bez kwalifikacji glottodydaktycznych, a do tego planowane w godzinach przedlekcyjnych lub po lekcjach. Nie sprzyjało to frekwencji, zwłaszcza wśród uczniów łączących naukę w systemie polskim i ukraińskim.

Uczestnicy badania często podkreślali, że nie uczęszczali na zajęcia dodatkowe albo robili to jedynie na początku. Część z nich nie miała jasnej informacji, dla kogo są te zajęcia i w jakim wymiarze, a ponieważ nie były one obowiązkowe, rezygnowali z udziału, uznając poziom za zbyt podstawowy i głównie komunikacyjny.

UA: Інтерв'юер: Чи було у вас додаткова польська?

Влад: Була. Я на неї не ходив.

Інтерв'юер: Ага. А чи можу запитати, чому

Влад: По-перше, я про неї дізнався тільки від друга. По-друге, я не знаю, я просто не хотів.

Інтерв'юер: Чи ти відчував, що потрібно трохи підвчити польську

Влад: Розмовляти було важко, бо слів не знав. Але розумів, що до мене кажуть. (*Vlad.14.M.UA.WAW*)

PL: Badacz: Czy miałeś dodatkowe zajęcia z języka polskiego?

Vlad: Były. Nie chodziłem na nie.

Badacz: Aha. A czy mogę zapytać, dlaczego?

Vlad: Po pierwsze, dowiedziałem się o nich dopiero od kolegi. Po drugie, nie wiem, po prostu nie chciałem.

Badacz: Czy czułeś, że potrzebujesz trochę poduczyć się polskiego?

Vlad: Trudno było rozmawiać, bo nie znałem słów. Ale rozumiałem, co do mnie mówią. (*Vlad.14.M.UA.WAW*)

UA: Інтерв'юер: Як вчила польську Чи були додаткові заняття?

Ліля: Були. Я ходила. Там, в принципі, тільки говорити і букви вивчити. (*Lila.14.F.UA.WAW*).

Badacz: Jak uczyłaś się polskiego? Były zajęcia dodatkowe z polskiego?

Lila: Były. Chodziłam. W zasadzie było tam tylko mówienie i nauka liter. (*Lila.14.F.UA.WAW*).

Drugim ważnym elementem wsparcia edukacji dzieci ukraińskich w polskich szkołach było zapewnienie asystentów międzykulturowych. Zakres ich zadań oraz warunki zatrudnienia nie zawsze były jasne. W praktyce pojawiały się wątpliwości, kto formalnie zatrudnia asystentów, na jaki okres oraz jakie dokładnie funkcje i obowiązki mają pełnić. Dyrektor szkoły w Lublinie zwracał uwagę na niejednoznaczność statusu zatrudnienia oraz podkreślał ich realną użyteczność w pracy z uczniami i rodzicami na początku dołączenia dzieci do szkoły, zaznaczając, że po dwóch latach edukacji, asystenci raczej są już nie potrzebni.

Byli w pierwszym okresie. Jeszcze jak byli, to byli zatrudnieni przez jakąś amerykańską firmę czy coś podobnego. Miałem taką pomoc, która pomagała w kontaktach zarówno z rodzicami, jak i z uczniami. Bardzo ich wspierała. Miałem tę sytuację o tyle dobrą, że była to nauczycielka języka ukraińskiego, która przez pewien czas była u mnie zatrudniona, więc pomagała im także dydaktycznie, w pracy z programem... Natomiast na dzień dzisiejszy to zostały w szkole te osoby, które już z Polski nie wyjadą i one się już są dwa lata i dla nich tak naprawdę to już nie jest wielkim problemem porozumiewać się w języku polskim. Dlatego no taka pomoc stricte nie jest mi potrzebna. (*SPI.D.M.PL.LUB*)

Sama asystentka międzykulturowa, Anna, zaznaczała, że w jej szkole nauczyciele często zwracali się do niej o pomoc w pracy z dziećmi z Ukrainy. Choć inni pracownicy szkół mieli różne doświadczenia w pełnieniu roli asystentów, nierzadko brakowało im jasnego wyjaśnienia zakresu obowiązków i zasad współpracy. Co więcej, na te stanowiska często zatrudniano osoby pochodzące z Ukrainy, które same nie знаły jeszcze dobrze języka polskiego ani treści programowych. W konsekwencji musiały najpierw opanować materiał po polsku, a dopiero potem wspierać uczniów.

Badacz: Proszę mi powiedzieć, czy nauczyciele zgłaszają się do pani o pomoc.

Anna: Tak, bardzo często. Uczymy się. Oni uczą mnie, później ja uczę dzieci. Dzieci proszą, żeby wytłumaczyć materiał. Nie rozumieją. Nie wiedzą, o co chodzi. Wtedy zwracają się do mnie. Przynoszą mi kartki, wszystko wydrukowane i rozpisane. Na podstawie tego próbuję uczyć, żeby zaczęli od prostych słówek i rozumieli, o co chodzi. Bardzo często się do mnie zwracają. (*Anna.AM.PL.LUB*).

Inna asystentka międzykulturowa, Eva, podkreślała, że dla wielu dzieci najtrudniejsze jest opanowanie języka edukacji szkolnej, dlatego stara się kompensować te braki w codziennej pracy. Zwracała uwagę, że nawet w klasach ósmych uczniowie, którzy przyjechali do Polski rok wcześniej, nie dysponują podstawowym zasobem pojęć i definicji potrzebnych do rozumienia treści przedmiotowych. W praktyce oznacza to konieczność „cofnięcia się” do fundamentów słownictwa z klas 4–5, na przykład w zakresie geometrii.

No, nie może tego nauczyciel ogarnąć. Dorabiamy na przykład, bo dzieci, nawet ta ósma klasa... Dziecko, które przyjechało nawet rok temu, nie miało podstawowych pojęć, definicji różnych słów. Takich jak „równoległobok”, po ukraińsku „паралелограм”, albo „przekątne”, „bisy”. Zaczynamy od podstaw z klasy piątej, kiedy była geometria, a nawet z czwartej, kiedy uczyli się figur. I zaczynamy od samych słówek. (*Eva. AM.PL.WAW*).

Młodzi uczestnicy również podkreślali, że wsparcie asystenta międzykulturowego jest bardzo ważne i potrzebne nie tylko na początkowym etapie nauki w polskiej szkole. Chodzi przede wszystkim o język edukacji szkolnej, a nie wyłącznie o podstawową komunikację. Większość badanych wyrażała niepokój dotyczący własnego poziomu JES oraz wpływu kompetencji językowych na przebieg i wyniki edukacji.

Respondenci wskazywali na trudności z JES w kilku obszarach. Najczęściej wymieniano język lektur szkolnych, który bywał zbyt trudny, nierzadko archaiczny,

a jego rozumienie utrudniał brak znajomości kontekstu historycznego i kulturowego Polski. Dzieci zwracały uwagę, że pełne wersje lektur są wymagające, dlatego szukają sposobów kompensacyjnych, takich jak korzystanie z tłumacza w domu, oglądanie filmów lub czytanie wersji skróconych.

UA: Интерв'юер: А як тобі польська? Чи заняття йдуть добре? Які маєш оцінки?

Олена: Ну, оцінки маю на четвірки і вчуся. Але частини мови майже не розумію. А коли є лектури, то я дивлюся фільм або спрощені відео. (*Olena, 15.F.UA.LUB*)

PL: Badacz: A jak z językiem polskim? Czy zajęcia idą dobrze? Jakie masz oceny?

Олена: Oceny mam na czwórki i uczę się. Ale części mowy prawie nie rozumiem. A gdy są lektury, to oglądam film albo uproszczone nagrania wideo. (*Olena, 15.F.UA.LUB*)

UA: Интерв'юер: Що є найважчим у навчанні?

Марко: Ну, може польська, але це коли, наприклад, про частини мови чи про лектуру, яка була в четвертому класі, коли мене тут ще не було. (*Mark, 14.M.UA.WAW*)

PL: Badacz: Co jest najtrudniejsze w nauce?

Mark: Chyba język polski, zwłaszcza kiedy jest o częściach mowy albo o lekturze, która była w czwartej klasie, gdy mnie tu jeszcze nie było. (*Mark, 14.M.UA.WAW*)

UA: Интерв'юер: Тобто ти багато читаєш, окрім того, що задають у школі, і це тобі допомагає вчити мову, так?

Igor: Помогает. Читаю иногда польскую литературу, которую мы уже изучали. И, например, новые слова, которых я не знал, перевожу с помощью переводчика. Сейчас у нас есть такая, как бы, заместитель директора, она меня знала и спросила, как у меня идёт польский. Я сказал, что всё супер и что третий пробный экзамен написал почти на 90 процентов. И учительница говорит: «У него очень хорошо идёт польский». И она такая: «Очень хорошо. У меня нет слов». Может, из-за того, что там было моё любимое произведение, которое я очень хорошо знал, *Kamienie na szaniec*. (*Igor. 16.M.RU.LUB*)

PL: Badacz: Czyli dużo czytasz poza tym, co zadawane jest w szkole, i to pomaga ci uczyć się języka, tak?

Igor: Tak, pomaga. Czasem czytam też polską literaturę, którą już omawialiśmy. Nowe słowa, których nie znałem, tłumaczę z pomocą tłumacza. Mamy teraz taką jakby wicedyrektorkę, która mnie знала i zapytała, jak idzie mi polski. Powiedziałem, że świetnie i że trzeci egzamin próbny napisałem prawie na 90 procent. Nauczycielka powiedziała: „Jemu bardzo dobrze idzie polski”. A wicedyrektorka na

to: „Bardzo dobrze. Brak mi słów”. Może dlatego, że pojawiło się tam moje ulubione dzieło, które bardzo dobrze znałem, *Kamienie na szaniec*. (Igor.15.M.RU.LUB)

Młodzi respondenci, podobnie jak asystentka międzykulturowa pani Ewa, wskazywali na trudności językowe w nauce przedmiotów przyrodniczych, takich jak biologia, geografia czy chemia. Wskazywali strategie kompensacyjne: proszenie koleżanek i kolegów Polaków o wyjaśnienie podczas zajęć, dopytywanie nauczycieli oraz tłumaczenie materiału w domu z użyciem narzędzi online.

UA: Інтерв'юер: А як собі радиш на заняттях з польської Чи буває таке, що чогось не розумієш?

Соня: Ну, буває таке. Наприклад, на географії. Деколи, рідко, але і на біології.

Інтерв'юер: І що ти тоді робиш, коли не розумієш?

Соня: Або питаю дівчат з класу, полячок: що це означає Або вчителя, або, нерідко бувало, що питала, чи можна щось перекласти, бо зазвичай удома перекладаю собі. (Sonya.K.12.UA.WAW)

PL: Badacz: Jak sobie radzisz na lekcjach z języka polskiego Czy zdarza się, że czegoś nie rozumiesz?

Sonya: Zdarza się. Na przykład na geografii. Czasem, rzadziej, ale także na biologii.

Badacz: I co wtedy robisz, kiedy nie rozumiesz?

Sonya: Pytam dziewczyny z klasy, Polki, co to znaczy. Albo pytam nauczyciela. Często też proszę o możliwość przetłumaczenia czegoś, bo zwykle tłumaczę sobie w domu. (Sonya.K.12.UA.WAW)

Warto zaznaczyć, że nauczyciele stosowali zróżnicowane techniki pracy z uczniami z Ukrainy, którzy nie znali jeszcze języka polskiego. W części przypadków pojawiała się strategia unikania angażowania ucznia oraz ograniczania interakcji, co mogło pogłębiać trudności adaptacyjne i poczucie wykluczenia. Jednocześnie wielu nauczycieli podejmowało działania wspierające, w tym doraźną modyfikację wymagań, różnicowanie zadań oraz okresowe zwolnienia z kartkówek i sprawdzianów, zwłaszcza w pierwszych tygodniach po przyjeździe. Tego typu rozwiązania miały charakter kompensacyjny i pozwalały stopniowo budować znajomość języka edukacji szkolnej.

UA: Олексій: На початку так було, що якби вчителі не дуже ставились, бо польської не знав, то вчителі нічого не питали. (Oleksii.13.M.UA.LUB)

PL: Oleksii: Na początku było tak, że nauczyciele nie podchodzili do mnie zbyt aktywnie, ponieważ nie znałem polskiego, więc o nic mnie nie pytali. (Oleksii.13.M.UA.LUB)

UA: Оля: В основному вони (вчителі) були все ж таки добрі. В перші дні всі писали карткувки, але через те, що я була новенька, мені не давали. Тому що, по-перше, я погано знав мову, а по-друге, я новенька. (Ola.13.F.UA.WAW)

PL: Ola: Generalnie byli życzliwi (nauczyciele). W pierwszych dniach wszyscy pisali kartkówki, ale mnie ich nie dawano, ponieważ po pierwsze słabo znałam język, a po drugie byłam nową. (*Ola.13.F.UA.WAW*)

UA: Badacz: А вчителі чи якось пробують вам щось допомогти, якщо ви щось не розумієте?

Vika: Ну, наприклад, вчитель з історії: коли ми пишемо контрольні, у нас на сторінці є той «нацобез», і там є чотири–п'ять питань, які ми писали на карткувці. Якщо хтось отримав один або два бали, то може вибрати з того «нацобезу» якісь інші два питання. В інших випадках нам віднімають два завдання або одне. І не можна перекладати. (*Vika.12.K.UA.LUB.*)

PL: Badacz: A czy nauczyciele próbują wam jakoś pomóc, kiedy czegoś nie rozumiecie?

Vika: Na przykład nauczyciel historii. Gdy piszemy sprawdziany, mamy na stronie tak zwany „NaCoBeZU”, gdzie jest cztery lub pięć pytań z kartkówek. Jeśli ktoś uzyskał jeden albo dwa punkty, może wybrać inne dwa pytania z tego „NaCoBeZU”. W innych przypadkach odejmuje się nam jedno lub dwa zadania. Nie wolno korzystać z tłumacza. (*Vika.12..K.UA.LUB*)

5.3. Egzamin ósmoklasisty a JES

Ważnym elementem nauczania języka edukacji szkolnej jest przygotowanie do egzaminu ósmoklasisty. Na egzaminie uczniowie muszą wykazać się znajomością materiału z poprzednich lat, co dla części osób z doświadczeniem przymusowej migracji stanowi istotne wyzwanie. Po pierwsze, część uczniów z Ukrainy w wcześniejszych latach nie uczęszczała jeszcze do polskiej szkoły. Po drugie, ci, którzy już do niej chodzili, znaczną część czasu poświęcali przede wszystkim na opanowanie języka polskiego, a nie na systematyczne utrwalanie treści z matematyki czy lektur. Młodzi respondenci wskazywali, że generowało to napięcie, frustrację i poczucie luki w zakresie JES, zwłaszcza w zadaniach wymagających pracy na tekstach i argumentacji.

UA: Інтерв'юер: Взагалі, як ти почуваєшся з польською?

Алекс: Якщо там ходити в магазин і так далі, то вже поляків більш-менш розумію, а щоб прямо так розмовляти, то не дуже. І мені в восьмому класі треба здавати іспити, а потім далі йти в технікум, а там глобальний мінус, що треба піти й розказати про себе польською: хто ти, як, звідки. І потім тобі скажуть, чи прийнятий ти, чи ні. А ще дивляться, на скільки ти склав іспит. (*Alex.M.15.LUB*)

PL: Badacz: Ogólnie, jak czujesz się z językiem polskim

Alex: Jeśli chodzi o zakupy i takie sprawy, to mniej więcej rozumiem Polaków, ale żeby swobodnie mówić, to nie bardzo. W ósmej klasie muszę zdawać egzaminy, a potem iść do technikum, gdzie dużym problemem jest to, że trzeba przyjąć i opowiedzieć o sobie po polsku: kim jestem, skąd pochodzę. Potem powiedzą mi, czy zostałem przyjęty, czy nie. Patrzą też na wynik egzaminu. (*Alex.M.15.LUB*)

UA: Інтерв'юер: Відчуваєш, що є прогалини, проблемні місця, щось треба підтягнути перед іспитом?

Надія: С польским, наверное. Я просто переживаю, для меня слишком большая нагрузка с этими всеми лектурами. То есть надо всё помнить, потому что никогда не знаешь, какая попадётся на экзамене. И самое последнее задание, эссе, эта «розprawka», для меня тоже трудно, надо будет потренироваться. Для меня самое проблемное везде: и в приглашающих письмах, и в объявлениях, и в «расprawке» — это аргументы. Аргументация на польском для меня почему-то самая тяжёлая. Если бы это было по-русски, мне было бы намного легче. По-русски аргументировать мне в целом легко. А на польском, особенно в стрессовых моментах, как будто голова выключается. Я пыталась переводить с русского на польский, но иногда выбираю такие сложные слова, которые не могу перевести, а синонимы тяжело подобрать. (Nadia.15.K.RU.WAW)

Badacz: Czy czujesz, że masz luki, problemy, coś wymaga nadrobienia do egzaminu?

Nadia: Chyba w polskim. Stresuje mnie obciążenie związane ze wszystkimi lekturami. Trzeba wszystko pamiętać, bo nigdy nie wiadomo, która trafi się na egzaminie. Najtrudniejsze jest ostatnie zadanie, czyli wypracowanie; muszę to poćwiczyć. Największy problem mam z argumentacją, i to w różnych formach: zaproszeniach, ogłoszeniach i wypracowaniu. Argumentowanie po polsku jest dla mnie z jakiegoś powodu najtrudniejsze. Gdyby to było po rosyjsku, byłoby mi znacznie łatwiej. Po rosyjsku argumentuję bez problemu, a po polsku, zwłaszcza w sytuacji stresowej, jakby wyłącza mi się głowa. Próbowалам tłumaczyć z rosyjskiego na polski, ale czasem wybieram zbyt trudne słowa, których nie umiem przełożyć, i trudno mi znaleźć synonimy. (Nadia.15.K.RU.WAW)

Dyrektorzy szkół podkreślają, że uczniowie z Ukrainy z doświadczeniem przymusowej migracji korzystają z istotnych dostosowań na egzaminie ósmoklasisty. Zgodnie z obowiązującymi przepisami możliwe są między innymi: tłumaczenia zadań na język ukraiński, wydłużony czas pracy, wsparcie psychologa lub pedagoga, pisanie egzaminu w odrębnej sali oraz korzystanie ze słownika lub pomocy nauczyciela w doprecyzowaniu poleceń. Najbardziej znaczącą zmianą jest możliwość zwolnienia z części z języka polskiego i zastąpienia wyniku egzaminu oceną ze świadectwa, o co uczniowie mogą się ubiegać w przewidzianym trybie. Rozwiązania te mają ograniczać wpływ barier językowych na wynik egzaminu i wspierać sprawiedliwą ocenę osiągnięć.

Miałam dzieci w ósmej klasie, więc one też się przygotowują i mają duże udogodnienia. Test jest inny, tłumaczony. Zadania rozwiązują po polsku, ale każde polecenie mają wyjaśnione także w swoim języku. Część woli, aby wszystko było po polsku, bo odpowiadają po polsku, więc nie chcą wersji ukraińskiej. Mają też wszystkie polecenia jasno sformułowane. Piszą w oddzielnej sali, co daje im poczucie bezpieczeństwa. Oceniam, że bardzo ładnie się zaadaptowały w tych klasach ósmych. (SP2.D.K.PL.LUB).

Uczniowie z Ukrainy wysoko oceniają i doceniają dostosowania warunków zdawania egzaminów, które mogą przyczyniać się do ograniczania nierówności przy przejściu do szkół ponadpodstawowych. Ponieważ decyzja o przyjęciu opiera się w dużej mierze na wynikach egzaminu ósmoklasisty, rozwiązywania kompensujące bariery językowe i organizacyjne mają realny wpływ na szanse dostania się do wybranych szkół średnich.

Na zakończenie warto zaznaczyć, że w badaniu uczestniczyło kilkoro uczniów, którzy bardzo dobrze zdali egzamin ósmoklasisty i dostali się do wymarzonych szkół ponadpodstawowych. Pomimo napotkanych trudności ich wysiłek i systematyczna praca okazały się skuteczne. Nauczyciele, dyrektorzy oraz asystenci międzykulturowi wskazywali również, że w 2025 roku uczniowie z Ukrainy osiągalni relatywnie wysokie wyniki z egzaminów i są wyraźnie lepiej przygotowani niż w poprzednich rocznikach.

No i jeżeli brać po wynikach, to widzę, że bardzo dobrze sobie radzą. W ogóle, jeśli chodzi o klasy ósme, to mnie zaskoczyli. Mają bardzo wysokie wyniki z języka polskiego, także z egzaminów próbnych. Widać, że się starają. (*Olga.AM.PL.WAW*).

6. Dyskusja i podsumowanie

Wyniki badania EduMAP potwierdzają centralną tezę literatury, że to nie biegłość w komunikacji potocznej, lecz kompetencje w języku edukacji szkolnej (JES/CALP) w największym stopniu warunkują dostęp do wiedzy, wyniki i dobrostan uczniów z doświadczeniem migracyjnym (J. Cummins 2000; M. J. Schleppegrell 2004; A. Mikulska 2023). Dane empiryczne pokazują, że młodzież relatywnie szybko osiąga poziom pozwalający porozumienia się w codziennych sytuacjach, natomiast trudności ujawniają się tam, gdzie szkoła wymaga operowania gatunkami wypowiedzi i słownictwem dyscyplinarnym: przy lekturach, w zadaniach z biologii, geografii i matematyki, w rozumieniu poleceń egzaminacyjnych oraz w argumentacji pisemnej. Tym samym niniejsza analiza nie tylko potwierdza dotychczasowe diagnozy (B. Papuda-Dolińska i in. 2024), lecz je doprecyzowują, wskazując konkretne trudności z JES, które generują szkolne niepowodzenia mimo komunikacyjnej biegłości w języku polskim.

Badanie pokazuje również czasowy wymiar uczenia się języka. Z jednej strony część uczniów inwestowała w polszczyznę jeszcze przed przyjazdem lub w okresie odroczenia wejścia do polskiej szkoły; ta praktyka rzadko opisywana w polskich analizach uzupełnia obraz adaptacji o „przedpole” edukacyjne. Z drugiej, silnie obecne w 2022–2023 r. poczucie tymczasowości osłabiało motywację do nauki polskiego, co jest spójne z obserwacjami o wpływie narracji migracyjnych na zaangażowanie szkolne (M.R. Centrone i in., 2023). W konsekwencji w tej samej populacji współistnieją dwie przeciwstawne trajektorie: proaktywnego gromadzenia kapitału językowego i odraczania inwestycji w JES.

Wyniki wpisują się w krytykę modelu wsparcia opartego głównie na „polskim jako obcym”. Zwiększenie liczby godzin było ważnym ruchem organizacyjnym, jednak respondenci wskazują na niską użyteczność zajęć o profilu komunikacyjnym

(A1–A2), ich marginalne usytuowanie w planie (przed/po lekcjach) oraz niedostateczne przygotowanie części prowadzących do pracy nad językiem dyscyplinarnym. To poszerza wcześniejsze ustalenia o przypadkowości i nierówną jakość oferty (Amnesty International 2023; B. Papuda-Dolińska i in. 2024), dodając wgląd w to, dlaczego uczniowie rezygnują: programy wsparcia zbyt rzadko celują w realne potrzeby związane z JES. Jednocześnie materiał pokazuje praktyki nauczycielskie „odciążające” wymagania (selekcja zadań, doprecyzowanie poleceń, czasowe zwolnienia z kartkówek). Pomagają one doraźnie, lecz nie zastępują systematycznej pracy nad gatunkami szkolnymi i słownictwem przedmiotowym, przez co nie zamykają luki w kompetencjach akademickich.

Szczególnie interesujący jest wątek języków pośrednich. Dane potwierdzają, że *translanguaging* bywa efektywnym pomostem (M. Pamula-Behrens 2018), ale kontekst wojny czyni rosyjski językiem afektywnie obciążonym: część uczniów odrzuca go mimo potencjalnych korzyści poznawczych. Ta ambiwalencja rzadko jest uchwycona w raportach i stanowi wkład badania w niuansowanie dyskusji o wielojęzyczności w klasie.

Rola asystentów międzykulturowych została przez respondentów oceniona pozytywnie w fazie wejścia do szkoły: ułatwiają kontakt z rodzicami, tłumaczą szkolne kody, wspierają podstawową orientację językową. Jednocześnie brak klarownego opisu zadań, rozproszone finansowanie i rotacja stanowisk ograniczają ich wpływ na rozwój JES. Co więcej, w części szkół to asystenci, nie zawsze biegli w polskiej terminologii przedmiotowej, muszą najpierw nauczyć się treści, aby móc pomagać.

W odniesieniu do egzaminu ósmoklasisty wyniki potwierdzają sensowność dostosowań (tłumaczenia poleceń, wydłużony czas, osobna sala, możliwość rozliczenia części z języka polskiego oceną ze świadectwa) jako narzędzi ograniczania nierówności językowych (MEN 2025). Z perspektywy uczniów najtrudniejsze wciąż są argumentacja i formy wypowiedzi wymagane na egzaminach – to właśnie istota języka edukacji szkolnej. Sukcesy części badanych, wysoka punktacja, dostanie się do wymarzonych szkół, są możliwe, ale często są efektem ponadstandardowego wysiłku własnego (dodatkowe lektury, słownictwo ćwiczone w domu) i wsparcia indywidualnych dorosłych, a nie spójnej architektury szkolnej.

Dodatkowo, badanie łączy wymiar poznawczy z relacyjnym: brak JES utrudnia nie tylko rozumienie treści, ale i „czytanie” intencji rówieśników, co sprzyja wycofaniu i absencjom. Narracje pokazują jednak, że gdy pojawia się kanał porozumienia (np. podczas wycieczki klasowej), wcześniejsze napięcia szybko słabną. Ta obserwacja uzupełnia prace akcentujące powiązanie języka z dobrostanem (B. Papuda-Dolińska i in. 2024; A. Popyk 2023): interwencje językowe są równocześnie interwencjami prointegracyjnymi.

Podsumowując, niniejsza analiza wskazuje, że o uczestnictwie w nauce i wynikach decyduje przede wszystkim język edukacji szkolnej, a nie sama biegłość komunikacyjna. Rozwiązania stosowane w szkołach, np. dodatkowe godziny języka, asystenci, dostosowania egzaminów są bardzo pomocne w edukacji dzieci migrantów, lecz pozostają ograniczone, gdy nie obejmują pracy nad słownictwem przedmioto-

wym, strukturami wypowiedzi i argumentacją. Doraźne dostosowania (np. modyfikacje zadań) zmniejszają presję oceny, ale nie redukują luki kompetencyjnej. Dlatego rozwój JES powinien być elementem codziennej dydaktyki wszystkich przedmiotów i przygotowania do egzaminu, tak aby język pełnił funkcję realnego dostępu do wiedzy, a nie progu selekcji uczniów.

Bibliografia

- Alderson, P./ Morrow, V. (2011), *The ethics of research with children and young people: A practical handbook*. SAGE Publications.
- Amnesty International (2023), *Sytuacja uchodźców z Ukrainy w Polsce*. (URL: <https://www.amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2023/06/Podsumowanie-rocznego-projektu-badawczego-Uchodzcy-z-Ukrainy-w-Polsce.pdf>) (dostęp: 1.08.2025).
- Archer, M.S. (2009), *Conversations About Reflexivity*. Routledge.
- Atal, M.R. i in. (2025), *SIRIUS Migrant Education Policy Index. A Comparative Assessment of Inclusive Policies for Migrant Learners in Europe*. SIRIUS Watch Report 2025. Migration Policy Group for SIRIUS – Policy Network on Migrant Education, Brussels.
- Bergmann, A./ O. Turkevych (2024), *Ukrainian in German multilingualism: from choice to planning in language education*, (w:) L. Bezugla/ A. Paslavaska/ D. Spaniel-Weise (red.), *Ukrainisch – Zur Emanzipation einer Sprache. Studien zu Fach, Sprache und Kultur*, vol. 11. Berlin, 323–338.
- Bielecka-Prus, J. (2024), *Problemy dydaktyczne w nauczaniu ukraińskich dzieci z doświadczeniem uchodźczym*, (w:) „Journal of Modern Science“ 58 (4), 286–302.
- Biernat, T. (2024), *Strategie przetrwania uczniów-uchodźców z Ukrainy (w percepcji nauczycieli z liceów ogólnokształcących)*, (w:) „Edukacja Międzykulturowa“ 25 (2), 149–162.
- Braun, V./ Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*, (w) „Qualitative Research in Psychology“ 3(2), 77–101.
- Centrone, M.R./ A. Gromada/ I. Posylnyi (2023), „Bez wątpienia jest tu fajnie; ale prawdziwy dom, to własny dom...” *Badanie subiektywnego dobrostanu dzieci i młodzieży mieszkających w Polsce w obliczu wojny w Ukrainie*. UNICEF, PLAN International, Save the Children.
- Cummins, J. (2008), *BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction*, (w:) N. Hornberger (red.), *Encyclopedia of language and education*, vol. 2: Literacy, 2nd ed. New York, 71–83.
- Di Maggio, A. i in. (2022), *Rekomendacje systemowe dotyczące integracji dzieci-uchodźców z Ukrainy*, Transatlantic Future Leaders Forum.
- Fletcher, A. J. (2017), *Applying critical realism in qualitative research: methodology meets method*, (w:) „International Journal of Social Research Methodology“ 20(2), 181–194.

- Goździak, E. M./ Popyk, A. (2024), *Navigating and negotiating borders in primary and secondary education: Ukrainian children in Polish schools*, (w:) „Human Organization“ 83 (3), 289–302. <https://doi.org/10.1080/00187259.2024.2389522>.
- Graham, H.R./ R.S. Minhas/ G. Paxton (2016), *Learning problems in children of refugee background: A systematic review*, (w:) „Pediatrics“ 137 (6), e20153994.
- Herbst, M./ M. Sitek (2023), *Education in exile: Ukrainian refugee students in the schooling system in Poland following the Russian–Ukrainian war*, (w:) „European Journal of Education“ 58(4), 575–594.
- Iglicka, K. (2017), *Chechen's lesson. Challenges of integrating refugee children in a transit country: a Polish case study*, (w:) „Central and Eastern European Migration Review“ 6(2) 123–140.
- IOM (2020), *Situation Report on International Migration 2019: The Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration in the Context of the Arab Region*. <https://publications.iom.int/books/situation-report-international-migration-2019-global-compact-safe-orderly-and-regular> (dostęp: 1.08.2025).
- Izdebska-Długosz, D. (2024), *Efektywne nauczanie języka polskiego osób ukraińskojęzycznych – trudniejsze, niż myślimy?*, (w:) „Języki Obce w Szkole“ (3), 49–59.
- Jakavonytė-Staškuvienė, D. (2023), *Models for organising the education of Ukrainian children who have fled the war in Lithuanian municipalities: Psychological, material, and linguistic support*, (w:) „Social Sciences“ 12 (6), 334.
- Jazurkiewicz, I./ J. Witkowski (2025), *Uczniowie-cudzoziemcy w polskich szkołach w roku szkolnym 2024/2025*. CEO & IRC.
- MEN (2024), *Uczniowie z Ukrainy w polskich szkołach – nowe rozwiązania prawne*. <https://www.gov.pl/web/edukacja/uczniowie-z-ukrainy-w-polskich-szkolach--nowe-rozwiazania-prawne> (dostęp: 1.08.2025).
- MEN (2025), *Uczniowie uchodźcy z Ukrainy bezpłatny język polski w podziale na typy szkół i powiaty – stan na 30.06.2025*. URL: https://dane.gov.pl/pl/dataset/2711/resource/68363,uczniowie-uchodzcy-z-ukrainy-bezpatny-jezyk-polski-w-podziale-na-typy-szko-i-powiaty- stan-na-30062025/tabelle?page=1&per_page=20&q=&sort=. [Pobrano 09.10.2025].
- Mikulska, A. (2023), *Nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego. Kilka słów o odmianie edukacyjnej polszczyzny w szkole*, (w:) „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego“ 32, 1–18.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. (2015), *Różnorodność w szkole. Ku integracji uczniów-uchodźców*, (w:) „TRENDY“ 4, 18–23.
- Najwyższa Izba Kontroli (2021), *NIK o kształceniu cudzoziemców na polskich uczelniach*. <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/cudzoziemcy-na-polskich-uczelniach.html> (dostęp: 1.08.2025).
- OECD (2019), *The Road to Integration: Education and Migration*, OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/d8ceec5d-en>.
- Pamuła-Behrens, M. (2018), *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, (w:) „Postscriptum Polonistyczne“, 22(2), 171–186.

- Papapostolou, A./ P. Manoli/ A. Mouti (2020), *Challenges and needs in the context of formal language education to refugee children and adolescents in Greece*, (w:) „Journal of Teacher Education and Educators“ 9 (1), 7–22.
- Papuda-Dolińska, B./ T. Knopik/ K. Wiejak/ A. Błaszczak/ S. Styrkacz/ K. Mykowska (2024), *Edukacja dzieci i uczniów z doświadczeniem migracyjnym przybyłych z Ukrainy – dobre praktyki i rekomendacje*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Popyk, A. (2021), *Social capital and agency in the peer socialization strategies of migrant children in Poland*, (w:) „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny“ 4, 117–137.
- Popyk, A. (2023), *Polska szkoła oczami dzieci-migrantów. Od akceptacji do socjalizacji*, (w:) „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny“ 187(1), 50–77.
- Popyk, A. (2024), *Etyczne i metodologiczne aspekty badań z udziałem dzieci z doświadczeniem migracyjnym i uchodźczym w Polsce* (w:) „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka“ 23(4), 99–122.
- Ruszkowska, M./ S. Nazaruk/ O. Budnyk (2025), *Polski system edukacyjny wobec uczniów uchodźców z Ukrainy w ocenie dyrektorów i nauczycieli szkół podstawowych. Badania własne*, (w:) „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny“ 2(196), 127–142.
- Schleppegrell, M.J. (2004), *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Routledge.
- Stankiewicz, K./ A. Żurek (2024), *Educational needs of children with migration experience in terms of language development at their early childhood stage. Theoretical assumptions and state of research*, (w:) „Problemy Wczesnej Edukacji“ 59 (2), 20–32.
- Tędziągolska, M./ B. Walczak/ K.M. Wielecki (2023), *Uczniowie uchodźczy w polskich szkołach. Gdzie jesteśmy u progu kolejnego roku szkolnego?* Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- UNICEF (2024), *Zrozumienie postaw ukraińskiej młodzieży wobec zdrowia psychicznego i wsparcia psychospołecznego w Polsce*.
- Walczak, B./ K.M. Wielecki (2024), „*My z wami*” – *uczniowie uchodźczy z Ukrainy w polskich szkołach w świetle badań jakościowych*, (w:) „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka“ 23(2), 148–170.
- Wilk, W. (2022), *Diagnoza potrzeb dzieci i młodzieży uciekających przed wojną w Ukrainie. Perspektywa nauczycielska*. Biblioteka dla Wszystkich. Różni. Równi. Ważni“.