



**UNIWERSYTET KAZIMIERZA WIELKIEGO
W BYDGOSZCZY**

WYDZIAŁ JĘZYKOZNAWSTWA

Monika Nowicka

**Diagnozowanie poziomu znajomości języka szkolnej edukacji
ukraińskich dzieci z doświadczeniem migracyjnym
w polskiej szkole podstawowej na drugim etapie nauczania**

Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem
prof. dr hab. Agnieszki Rypel

Bydgoszcz 2025

Spis treści

Wstęp

Rozdział 1. Migracje do Polski	7
1.1. Ustalenia terminologiczne dotyczące zjawiska migracji	7
1.2. Migracje do Polski dawniej	20
1.3. Migracje do Polski obecnie	26
1.4. Charakterystyka migrantów z Ukrainy	30
1.5. Dzieci z doświadczeniem migracyjnym	36
Podsumowanie	42
Rozdział 2. Dzieci ukraińskie w polskim systemie edukacji na II etapie nauczania	44
2.1. Podstawy prawne regulujące edukację dziecka z doświadczeniem migracyjnym	44
2.2. Reforma ukraińskiego systemu oświaty	52
2.3. System edukacji w Polsce a system edukacji w Ukrainie	57
2.4. Główne problemy dzieci z doświadczeniem migracyjnym uczęszczających do polskiej szkoły	81
Podsumowanie	87
Rozdział 3. Znaczenie języka w funkcjonowaniu dzieci migracyjnych w nowej społeczności szkolnej	89
3.1. Status języka polskiego jako narzędzia porozumiewania się dzieci z doświadczeniem migracyjnym	89
3.2. Język komunikacji a język szkolnej edukacji	96
3.3. Leksyka w nauczaniu JSE	105
3.4. Składnia w nauczaniu JSE	111
3.5. Dokumenty programowe i podręczniki organizujące nabywanie JSE	119
3.5.1. Polskie podstawy programowe i ukraińskie programy nauczania wybranych przedmiotów jako źródło terminologii wprowadzanej w szkole	119
3.5.2. Rola podręczników szkolnych w kształceniu JSE	134
3.5.2.1. Komponenty i funkcje podręczników	134
3.5.2.2. Komunikatywność podręczników	144
Podsumowanie	175
Rozdział 4. Diagnoza poziomu znajomości języka szkolnej edukacji	178
4.1. Kompetencje nauczycieli w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej	178
4.2. Znaczenie rozpoznania poziomu znajomości języka szkolnej edukacji dziecka migracyjnego	187
4.3. Narzędzie diagnozujące poziom znajomości JSE	193
4.3.1. Test jako część systemu diagnostycznego	193

4.3.2. Test diagnostyczny dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym	195
4.3.3. Zasady oceniania oraz interpretowania wyników badań	207
Podsumowanie	224
Rozdział 5. Rezultaty diagnozy – studium przypadków	226
5.1. Studium przypadku jako postępowanie badawcze	226
5.2. Procedura przyjęta do analizy wybranych przypadków	228
5.3. Opisy przypadków	234
5.3.1 Petra	235
5.3.2 Viktoria	243
5.3.3 Artem	251
5.3.4 Maksym	259
5.3.5 Igor	268
5.3.6 Konstantin	275
5.4. Podsumowanie wyników testów diagnozujących poziom opanowania JSE	284
Zakończenie	293
Bibliografia	302
Podręczniki	313
Netografia	314
Akty prawne	316
Wykaz tabel	318
Wykaz wykresów	320
Wykaz schematów	320
Wykaz ilustracji	320
Aneks	321

Wstęp

Dynamiczne przemiany demograficzne i społeczne, które w ostatnich latach dotknęły Polskę, dowiodły konieczności nowego spojrzenia na proces kształcenia dzieci cudzoziemskich w polskim systemie oświaty. Z roku na rok coraz bardziej zwiększa się napływ uczniów z doświadczeniem migracyjnym, w tym dzieci imigrantów i reemigrantów oraz dzieci wychowujących się w rodzinach mieszanych i mniejszościach narodowych. Najbardziej gwałtowny przyrost uczniów z zagranicy odnotowano jednak w 2022 r. Jego bezpośrednią przyczyną była zbrojna inwazja rosyjska na Ukrainę. Wydarzenie to stanowi swego rodzaju cezurę w ruchu migracyjnym do Polski, nie tylko ze względu na liczbę przyjezdnych, ale też ich strukturę demograficzną, w której, w przeciwieństwie do wcześniejszych migracji, dominują dzieci i młodzież.

Właśnie tej specyficznej grupie imigrantów z Ukrainy poświęcona została niniejsza rozprawa doktorska. Koncentruje się bowiem na dzieciach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi ze zmiany miejsca zamieszkania oraz znalezienia się w nowym środowisku szkolnym odrębnym językowo i kulturowo od wcześniej poznanych realiów. O zawężeniu podmiotu badań do uczniów ukraińskich zdecydowała również analiza danych statystycznych, która jednoznacznie dowiodła, iż jest to najliczniejsza grupa etniczna w polskich placówkach edukacyjnych. Z tego powodu należy opracować specjalne treści, metody kształcenia i wychowania oraz pomoce dydaktyczne, które wesprą nauczycieli, coraz częściej uczących w klasach niejednorodnych narodowo i językowo, mimo że nie mają do tego odpowiedniego przygotowania. Zakres badań w niniejszej rozprawie ograniczono do II etapu edukacyjnego (klasy IV–VIII szkoły podstawowej), ponieważ to właśnie w tym okresie uczniowie rozpoczynają naukę przedmiotową, rozwijają najpełniej kompetencje językowe i zdobywają rozległą wiedzę o systemie języka. Badania wykazują, że to na tym etapie kształcenia szczególne znaczenie ma pragmatyczny aspekt nauczania języka polskiego – poprawność językowa, ortografia, gramatyka i umiejętność redagowania tekstów użytkowych (Kusiak 2019; Rypel 2012). Wszystkie te czynniki uzasadniają konieczność poddania analizie sytuacji językowej i edukacyjnej, w której znaleźli się młodzi przybysze zza naszej wschodniej granicy.

W związku z przeobrażaniem się polskich szkół w środowiska wielokulturowe i wielojęzyczne za konieczne uznano nie tylko wdrażanie zmian organizacyjnych, ale też wypracowanie innego podejścia do kwestii dydaktycznych, psychologicznych i kulturowych.

Za podstawę wszystkich modyfikacji trzeba uznać opanowanie języka polskiego jako drugiego, a od momentu wejścia dziecka migracyjnego w struktury edukacji instytucjonalnej również posługiwanie się stosowaną w szkole odmianą języka, czyli językiem szkolnej edukacji (JSE). W procesie uczenia się i nauczania język pełni szereg niezwykle ważnych funkcji, nie jest bowiem jedynie narzędziem komunikacji, lecz również poznania, samorealizacji, a także stanowi sam przedmiot nauczania. Z mnogości tych ról wynika skomplikowany charakter JSE, który cechuje się choćby wysoką abstrakcyjnością, kondensacją treści, obiektywizmem, występowaniem precyzyjnego słownictwa i terminów edukacyjnych, logiczną i spójną strukturą tekstów oraz złożoną syntaktyką. Cechy te są niezbędne do rzeczowego wyrażania konkretnych procesów myślowych, gromadzenia i przekazywania informacji, poszerzania horyzontów poznawczych oraz odnajdywania swojej tożsamości i nawiązywania relacji. Opanowanie języka komunikacji oraz języka szkolnej edukacji to szansa na pokonanie głównej przeszkody w osiąganiu sukcesów edukacyjnych i integracji ze środowiskiem rówieśniczym.

Dotychczasowe propozycje prawne i organizacyjne regulujące funkcjonowanie dzieci migracyjnych w rzeczywistości szkolnej są fragmentaryczne i nie tworzą spójnego systemu wdrażania ucznia migracyjnego w polskie realia oświatowe. Brakuje jasno określonych procedur i narzędzi do diagnozowania poziomu opanowania JSE przez dzieci cudzoziemskie, a właśnie takie wstępne rozpoznanie powinno być najważniejszym etapem we wprowadzaniu dziecka w nową przestrzeń szkolną. W rezultacie to dyrektorzy szkół oraz nauczyciele, często bez odpowiedniego przygotowania glottodydaktycznego, zmuszeni są do podejmowania decyzji, które mają kluczowe znaczenie dla dalszej ścieżki edukacyjnej dziecka.

Niniejsza rozprawa podejmuje próbę wypełnienia tej luki poprzez opracowanie testu diagnostycznego sprawdzającego poziom znajomości JSE przez uczniów cudzoziemskich. Celem pracy jest nie tylko zaprezentowanie narzędzia badawczego, ale także umiejscowienie go w szerszym kontekście edukacji włączającej, która zakłada indywidualizację procesu nauczania i tworzenie warunków sprzyjających równemu dostępowi do edukacji. Proponowany test traktowany jest jako element większego systemu, w którym uwzględnia się zarówno wcześniejsze doświadczenia edukacyjne ucznia w kraju pochodzenia, jak i jego sytuację językową, rodzinną i emocjonalną.

Punktem wyjścia do rozważań nad najodpowiedniejszym sposobem weryfikacji poziomu biegłości w zakresie JSE jest przyjęcie szeregu ustaleń teoretycznych. W pierwszym rozdziale dotyczą one samego zjawiska migracji oraz ruchów migracyjnych do Polski. Przedstawiono w nim także profil imigrantów z Ukrainy i jego zmiany na przestrzeni ostatnich dekad ze szczególnym uwzględnieniem dzieci z doświadczeniem migracyjnym.

Wyszczególniono wiele typów dzieci należących do tej grupy oraz zarysowano cechy je łączące. Kolejny etap to przyjrzenie się systemowi edukacji w Polsce i w Ukrainie oraz zestawienie ich różnic i podobieństw, a także przytoczenie podstaw prawnych określających funkcjonowanie dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach. Wymieniono także najpilniejsze potrzeby i problemy uczniów migracyjnych oraz przyjmowane przez nie strategie akulturacyjne. Rozdział trzeci z kolei poświęcony jest zagadnieniom ściśle językoznawczym i glottodydaktycznym, a mianowicie kolejnym przeobrażeniom języka w toku jego opanowywania przez dziecko migracyjne oraz podstawowemu rozróżnieniu na język komunikacji (JK) i język szkolnej edukacji (JSE). Szerzej opisano dwa elementy dystynktywne JSE, czyli leksykę oraz składnię, które w głównej mierze decydują o tym, jak wymagająca poznawczo jest ta odmiana języka. By dokładniej zapoznać się z realnymi przejawami JSE przeanalizowano terminy edukacyjne z biologii, matematyki i języka ojczystego zapisane w polskich i ukraińskich dokumentach programowych, których znajomość jest wymagana od uczniów będących na II etapie kształcenia. Omówiono również komponenty i funkcje polskich podręczników do biologii, matematyki i kształcenia językowego pod kątem dostępności typów zadań, treści poleceń i tekstów odautorskich dla uczniów migracyjnych. Sprawdzono także ich komunikatywność za pomocą aplikacji Jasnopis. W rozdziale czwartym nacisk położono na kompetencje pedagogów, które w szkole wielokulturowej i wielojęzykowej powinny zostać poszerzone o umiejętności z zakresu kompetencji międzykulturowej. Za równie ważną uznano umiejętność rozpoznania poziomu znajomości JSE. Wyniki diagnozy mogą pomóc w rzetelnym i dostosowanym do konkretnego ucznia planowaniu procesu uczenia się i nauczania. Zasadniczą częścią rozdziału jest zaprezentowanie koncepcji i konstrukcji testu diagnostycznego JSE uzupełnione o omówienie jego struktury, kryteriów oceniania i potencjalnych zastosowań dydaktycznych. Piąty i ostatni rozdział zawiera studia przypadków dzieci migracyjnych, opracowane na podstawie wywiadów z uczniami i ich rodzicami oraz wyników przeprowadzonych testów, co pozwala na ukazanie praktycznego wymiaru zaproponowanego narzędzia.

Podstawą metodologiczną rozprawy jest podejście łączące analizę teoretyczną z badaniami empirycznymi. Procedura badawcza została podzielona na trzy etapy. W pierwszym przeprowadzono analizę dokumentów prawnych oraz programowych zarówno polskich, jak i ukraińskich, a także podręczników oraz raportów oświatowych. Drugi etap obejmował wywiady swobodne z uczniami i ich rodzicami, umożliwiające poznanie sytuacji rodzinnej, szkolnej i językowej oraz rozeznanie w kompetencji komunikacyjnej badanych dzieci. Natomiast finalna część bazuje na teście diagnostycznym oceniającym znajomość JSE na

płaszczyźnie leksykalnej i składniowej. Wyniki testu dostarczyły podstaw do formułowania rekomendacji dydaktycznych. Z kolei wykorzystanie strategii badawczej, którą jest studium przypadku, umożliwiło uzupełnienie wyników testu o wieloaspektowe przedstawienie sytuacji uczniów migracyjnych i uchwycenie złożoności ich doświadczeń szkolnych

Przeprowadzone analizy pozwalają sformułować postulaty wskazujące kierunki niezbędnych działań w zakresie edukacji dzieci cudzoziemskich. Kluczowe znaczenie ma w tym kontekście opracowanie kompleksowego systemu wdrażania uczniów cudzoziemskich do polskiej szkoły, obejmującego etapy gromadzenia informacji o dziecku, przypisania do odpowiedniej klasy, diagnozy językowej oraz dostosowanego wsparcia dydaktycznego. Integralną częścią tego systemu powinien być test badający poziom znajomości JSE, umożliwiający rzetelną ocenę biegłości językowej uczniów i wyznaczający kierunki dalszej pracy dydaktycznej. Konieczne jest również przygotowanie pakietów danych dotyczących systemów edukacyjnych krajów pochodzenia uczniów, co pozwoli na trafniejsze osadzenie ich w polskim kontekście szkolnym. Równocześnie należy postulować zapewnienie wszystkim nauczycielom – nie tylko polonistom – przygotowania glottodydaktycznego, które umożliwi skuteczniejsze wsparcie uczniów w wielokulturowym i wielojęzycznym środowisku. Wreszcie, istotne znaczenie ma rozwój dalszych badań naukowych w obszarze diagnozy językowej, dostosowania materiałów dydaktycznych do potrzeb uczniów cudzoziemskich oraz tworzenia spójnych procedur integracyjnych, co w perspektywie długofalowej może przyczynić się do podniesienia jakości i inkluzyjności polskiego systemu edukacji.

Podjęta problematyka ma charakter aplikacyjny – jej rezultaty mogą stanowić wsparcie zarówno dla nauczycieli i dyrektorów szkół, jak i dla instytucji odpowiedzialnych za kształt polityki oświatowej wobec dzieci cudzoziemskich. Przedstawiona propozycja nie wyczerpuje tematu, ale wyznacza ramy dalszych analiz i otwiera przestrzeń do projektowania kompleksowych rozwiązań służących tworzeniu bardziej sprawiedliwego i włączającego systemu edukacji. Tym bardziej, że w obliczu nowych uwarunkowań w polskich placówkach oświatowych związanych z przeobrażaniem społeczności szkolnych w środowiska wielojęzyczne i wielokulturowe zagadnienia związane z edukacją uczniów cudzoziemskich, wcześniej wskazywane głównie w perspektywie wyzwań przyszłości, stały się problemami wymagającymi pilnego rozwiązania.

Rozdział 1.

Migracje do Polski

1.1. Ustalenia terminologiczne dotyczące zjawiska migracji

Migracja to zjawisko, które jest wpisane w historię ludzkości od zarania dziejów (Knopek 2008: 17). Do pierwszych wędrówek ludności dochodziło już 6-7 milionów lat temu na terenach dzisiejszej Afryki Środkowej (Danilewicz 2006: 12). Początkowo przemieszczanie się ludności miało przede wszystkim charakter zbiorowy, cykliczny i ściśle wiązało się z trybem życia w pełni uzależnionym od zmiennych warunków przyrodniczych oraz podyktowanym potrzebą poszukiwania nowych terenów uprawnych czy łowieckich (Jaroszewski 2013: 6). Ludzie przenosili się głównie po to, by uniknąć konsekwencji negatywnych zmian zachodzących w naturalnym środowisku (Marszałek-Kawa, Plecka 2018: 276). Charakter tych migracji ulegał przeobrażeniom w miarę powstawania pierwotnych struktur społecznych i ich przekształcania się w pierwsze organizmy państwowe. Z czasem przemieszczanie się ludności przybrało formę ekspansji terytorialnej w celu podboju, inwazji lub kolonizacji (Knopek 2008: 27). Reakcją na te działania były kolejne wędrówki. Ucieczki przed zniewoleniem lub prześladowaniem (Okólski 2005: 85) stały się jednym z podstawowych sposobów unikania problemów oraz zagrożeń i stanowiły pierwotną przyczynę migracji. Procesy migracyjne rozwijały się stopniowo w pierwszych stuleciach starożytności i średniowiecza, odmieniając pod względem etnicznym ówczesnie znany świat i kształtując oblicze Europy, Azji, Bliskiego Wschodu i północnej części Afryki (Głowiak 2012: 94). Dowodem na to, jak ogromne znaczenie w dziejach ludzkości miały migracje, jest okres wielkich odkryć geograficznych, który zapoczątkował erę nowożytną. Ruchy migracyjne przez setki lat wzbierały na sile, by w XIX i XX wieku osiągnąć skalę masową (Knopek 2008: 18). U progu XXI stulecia, w roku 2000, poza krajem swojego pochodzenia przebywało ponad 173 mln ludzi, co stanowiło 2,8% ówczesnej populacji. Już 20 lat później, w roku 2020, liczba migrantów osiągnęła 281 mln, czyli 3,6% ludności świata, a więc w stosunku do 2000 r. o 37,5% więcej. Oznacza to, że liczba

migrantów w ciągu ostatnich dwóch dekad wzrosła szybciej niż ogólna liczba ludności świata¹. Migracje swym zasięgiem zaczęły obejmować kolejne terytoria i coraz bardziej zróżnicowane grupy ludzi. W związku z tym wpływ ruchów ludności w znaczącym stopniu rozszerzył się na najróżniejsze obszary życia i jako nowe, w dalszym ciągu dynamicznie rozwijające się zjawisko, rozbudzał zainteresowanie badaczy.

Początkowo największe zaciekawienie zmianami, które przyniosło globalne przemieszczanie się ludzi, wykazywały statystyka, geografia, demografia i socjologia (Knopek 2008: 19), jednak problematyka związana z migracją stała się bardzo szybko znacząca także dla politologii, ekonomii, historii czy językoznawstwa². Każda ze wspomnianych dziedzin nauki opisuje ruchy ludności i rozpatruje ich przyczyny oraz skutki w odniesieniu do różnych przejawów tego procesu. Poszczególne dyscypliny badawcze, korzystając z właściwych sobie metod i narzędzi, w różny sposób zajmują się poszczególnymi aspektami procesów migracyjnych. Teorie powstałe na gruncie odmiennych dyscyplin mają ze sobą wiele wspólnego, a jednocześnie wyraźnie różnią się od pozostałych” (Janicki 2007: 286-287). Opracowano zatem różne opisy i typologie migracji uwypuklające elementy najbardziej znaczące dla danej perspektywy badawczej³. W związku z tym również samo znaczenie pojęcia „migracja” rozszerzyło się. Początkowo jego rozumienie, będące tłumaczeniem łacińskiego słowa *migro* (SWO PWN 2002), ograniczało się do znaczeń ‘wędrować’ i ‘wywędrowywać’, z czasem dało podstawy do tworzenia definicji naukowych, w których starano się oddać złożony charakter migracji, objaśnić jej różne aspekty oraz ukazać globalny wymiar przemieszczania się ludzi. Mimo wielu ujęć metodologicznych istota migracji pozostaje jednak niezmienna, na co wskazują objaśnienia tego zjawiska sformułowane na polu różnych dyscyplin naukowych, takich jak:

¹International Organisation of Migration, *The World Migration Report*, Genewa 2022, s. 40, <https://publications.iom.int/system/files/pdf/WMR-2022.pdf> (dostęp: 10.02.2021 r.).

² W badaniach socjologicznych nad zjawiskiem migracji ważne są kategorie takie, jak: zakres wolności decyzji migracyjnych, sposób przygotowania do niej, status prawny migranta, liczba osób wspólnie migrujących, czas trwania migracji, docelowe terytorium oraz charakter jednostki przyjmującej. Geografia rozpatruje migrację jako przestrzenną sieć powiązań, koncentrując się na rozmieszczeniu kierunków migracyjnych i samych migrantów. Statystyka opisuje zakres, liczebność, natężenie fal migracyjnych, a także stara się ustalić ich regularność i przewidzieć pojawianie się tego zjawiska w przyszłości. Demografia skupia się na zmiennych takich, jak: liczebność, skład czy reprodukcję, poprzez które migracje wpływają na strukturę ludności. Z kolei ekonomia bada rolę migracji w gospodarce krajowej i międzynarodowej, zapotrzebowanie na siłę roboczą i ekonomiczne skutki dla państw wysyłających i przyjmujących, politologia natomiast zajmuje się polityczną partycypacją mniejszości narodowych, polityką migracyjną i azylową oraz zagadnieniem legalności ruchów ludnościowych. Prace historyków koncentrują się na periodyzacji i odtwarzaniu dziejów fal migracyjnych, bazując na różnych źródłach. Językoznawców z kolei interesuje język i jego wpływ na mowę przenikających się grup ludności oraz zachowanie języka ojczystego w kraju przyjmującym (Knopek 2008: 20-24; Baranowska 2020: 16-17).

³ Przegląd dyscyplin naukowych zajmujących się badaniem migracji przedstawia A. S. Baranowska, która w swojej pracy wskazuje także na konkretne obszary zainteresowania poszczególnych nauk w ramach szeroko pojmowanego zagadnienia migracji (Baranowska 2020: 15-17).

- **statystyka:**

przemieszczenia ludności związane ze zmianą miejsca zamieszkania (pobytu stałego lub czasowego) połączone z przekroczeniem granicy administracyjnej podstawowej jednostki terytorialnej⁴;
- **geografia:**

każda zmiana miejsca zamieszkania lub czasowego pobytu, polegająca na przekroczeniu granicy państwa, a wewnątrz kraju – granicy jednostki administracyjnej, miasta, wsi województwa itd., powodująca trwałe lub czasowe osiedlenie się w innej miejscowości (Runge 2008: 200-201);
- **demografia:**

przemieszczanie się osoby lub grupy osób, które powoduje trwałą lub tymczasową zmianę miejsca pobytu (Pressat 2014: 314-315);
- **socjologia:**

mniej lub bardziej stały ruch jednostek lub grup przekraczających granice symboliczne lub polityczne do nowych obszarów zamieszkania oraz nowych wspólnot (Marshall 2005: 195-196); względnie stała zmiana miejsca zamieszkania [...] dokonująca się w przestrzeni geograficznej [...] prowadząca do zmiany miejsca w strukturze społecznej (Kawczyńska-Butrym 2009: 11);
- **pedagogika:**

zmiana miejsca zamieszkania i/lub pobytu na stałe lub na pewien okres, w związku z pracą, nauką, utrzymywaniem kontaktów rodzinnych, rozrywką, a także wskutek ucieczki przed zagrożeniem (Słowik 2013: 21);
- **prawo:**

przemieszczanie się osób poza miejsce ich stałego zamieszkania przez granicę międzynarodową lub w obrębie jednego państwa (Perruchoud, Redpath-Cross 2019: 137);
ruch osób w granicach danego państwa lub ruch polegający na przekroczeniu granicy międzypaństwowej [...] ruchy ludności obejmujące wszelkiego rodzaju przepływy osób, niezależnie od ich trwania, przebiegu i przyczyn (Pachocka, Misiuna 2015: 295);
- **ekonomia:**

przejaw mobilności czynników produkcji, w tym przypadku czynnika pracy (Domański 1993: 33);
- **politologia:**

jedna z form przestrzennej (terytorialnej, geograficznej) mobilności; wędrówki; ruchliwość ludności; zmiana miejsca zamieszkania lub pobytu (Marszałek-Kawa, Plecka 2018: 276); [migracja] jest zmianą różnych przestrzeni (geograficznej, społecznej, kulturowej etc.), która dokonuje się na skutek opuszczenia dotychczasowego obszaru zamieszkania i przybycia do nowego środowiska (Baranowska 2020: 14).

⁴ <https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/845,pojecie.html>, (dostęp: 10.02.2021 r.).

Wszystkie przytoczone definicje zasadzają się na pojęciach, takich jak: „przemieszczanie się”, „zmiana”, „wędrowka”, „mobilność”. Ukazują one trzon tego zjawiska, będący dla współczesnych dziedzin nauki punktem wyjścia do rozważań nad problemem migracji. Badacze, podejmując się określenia przedmiotu migracji, posługują się różnymi klasyfikacjami tego zjawiska. Dzielą migracje, posługując się szeregiem kategorii porządkujących. Za najbardziej elementarny można uznać podział ze względu na kierunek migracji, zgodnie z którym wyróżnia się wędrowki:

- wewnętrzne – w ramach jednostki administracyjnej np. państwa bądź regionu (Marszałek-Kawa, Plecka 2018: 276);
- zewnętrzne – między poszczególnymi krajami, łączące się z przekroczeniem granicy państwowej (Kawczyńska-Butrym 2009: 15);
- kontynentalne – między krajami jednego kontynentu;
- zamorskie – między krajami leżącymi na różnych kontynentach;
- regionalne – między państwami zunifikowanymi gospodarczo, politycznie czy kulturowo (Jończy 2003: 18-19).

Inny podział opiera się na kryterium charakteru osadnictwa i dotyczy m. in. znanego od wieków zjawiska, którym jest przemieszczanie się ludności z terenów wiejskich do ośrodków miejskich. W ramach tej klasyfikacji wyróżnia się migrację:

- ze wsi do miasta,
- z miasta do wsi,
- z miasta do miasta,
- ze wsi do wsi (Baranowska 2020: 19-20).

Kolejnym kryterium klasyfikowania zjawiska migracji jest dobrowolność, wyodrębnia się zatem wędrowki:

- przymusowe – wywołane naciskami politycznymi lub administracyjnymi, np.: deportacje, zesłania, przesiedlenia; ucieczki przed prześladowaniami, zagrożeniem utratą zdrowia i/lub życia; zmiany pod wpływem indywidualnego nacisku; handel ludźmi; przemieszczenia w wyniku nakazów administracyjnych;
- dobrowolne – wywołane różnicami w wynagrodzeniu i zatrudnieniu; w standardach życia, opieki socjalnej; w cenach produktów i usług; chęcią do sprawdzenia się, dowartościowania, zaimponowania innym; znalezienia rozwiązania trudnej sytuacji osobistej; powrotu do ojczyzny; pragnieniem połączenia rodzin (Kawczyńska-Butrym 2009: 16-17).

Ważnym aspektem różnicującym typy migracji jest również jej legalność. Ze względu na to kryterium wyszczególnić można migracje:

- legalne,
- nielegalne,
- okresy przejściowe – w czasie ubiegania się o azyl; korzystania z okresowego pozwolenia na pobyt, na zatrudnienie, na naukę (Kawczyńska-Butrym 2009: 23).

To prawne rozumienie zjawiska migracji łączy się z kryterium zasady organizacji. Według niego przemieszczanie się ludności może być:

- spontaniczne,
- planowane,
- przestępcze (Baranowska 2020: 25).

Czynnikiem opisującym wędrówki ludności jest również czas ich trwania. Ze względu na ten wskaźnik wyróżnia się migracje:

- stałe/osiedleńcze – zmiana miejsca zamieszkania z planem i intencją pozostania na stałe poza krajem pochodzenia;
- okresowe – długotrwała (powyżej roku) lub krótkotrwała (poniżej roku);
- sezonowe – związane ze świadczeniem prac sezonowych;
- cyrkulacyjne – polegające na krótkich, powtarzających się wyjazdach (Kawczyńska-Butrym 2009: 21).

Migracje można także sklasyfikować pod względem ilości wyjazdów na:

- jednorazowe,
- wielokrotne (Gocalski 2009: 17).

Odrębną kategorię migracji stanowią te dzielone ze względu na ilość osób migrujących, a więc:

- indywidualne,
- łańcuchowe – pociągające za pierwszym migrantem kolejne osoby (Gocalski 2009: 22).

Każda z powyższych typologii dopełnia obrazu zjawiska migracji – ukazuje jego wieloaspektowość oraz akcentuje odmienne elementy. Największą złożoność procesów przemieszczania się ludności prezentuje jednak kryterium celu migracji, w którym wyróżnia się:

- cele ekonomiczne – zmiana miejsca zamieszkania w celu znalezienia pracy, polepszenia warunków życia, otrzymywania wyższego wynagrodzenia (Kacperska i in. 2019: 16),
- cele pozaekonomiczne.

Ekonomiczne motywy migracji dotyczą dwóch grup emigrantów. Z jednej strony są to tzw. *migranci przeżycia*, którzy wyjeżdżają, by zaspokoić najbardziej podstawowe potrzeby bytowe, z drugiej natomiast *migranci mobilni*, którzy niezmuszeni trudną sytuacją finansową decydują się na wyjazd, aby polepszyć swój standard życia (Kacperska i in. 2019: 18). Z kolei pozaekonomicznych powodów migracji można wyróżnić kilka. Są to cele:

- edukacyjne – związane z chęcią nauczenia się języka, zdobycia lepszego wykształcenia, dodatkowej wiedzy i kompetencji;
- rodzinne – związane z zawarciem związku małżeńskiego lub połączeniem z członkami rodziny;
- religijne – wynikające z potrzeby wypełniania praktyk religijnych;
- turystyczne – powodowane chęcią wyjazdu na wypoczynek lub w odwiedziny do bliskich czy przyjaciół;
- zdrowotne – związane z chęcią poprawy zdrowia, skorzystania z oferty medycznej;
- ekologiczne – powodowane koniecznością uniknięcia skutków klęsk żywiołowych, katastrof ekologicznych;
- polityczne – implikowane wojną, walkami obozów politycznych, terrorem propagandowym, zmianą granic;
- patriotyczne – wynikające z chęci powrotu do kraju przodków, poznania ojczyzny rodziców czy dziadków;
- egzystencjalne – podejmowane w celu doświadczenia życia poza znanym terytorium, powodowane ciekawością świata;
- aksjologiczne – będące reakcją na zagrożenie wyznawanych wartości i przekonań (zob. Baranowska 2020: 20-23; Kacperska i in. 2019: 16; Kawczyńska-Butrym 2009: 19-21).

Różnorodność typologii migracji wynika z kontekstu naukowego, ze względu na który zjawisko to jest rozpatrywane, niemniej jednak każda z nich opiera się na zasadniczym rozróżnieniu dotyczącym dwóch przeciwstawnych sobie kierunków i zarazem podstawowych form migracji, czyli emigracji i imigracji. Najbardziej istotne elementy różnorodnych definicji tych procesów można zestawiać następująco:

e m i g r a c j a – wyjazd z kraju pochodzenia do innego kraju (zob. Kawczyńska-Butrym 2009: 15); wyprowadzenie się, odpływ ludności, wychodźstwo, pot. opuszczenie miejsca zamieszkania, państwa na czas określony bądź na stałe (Marszałek-Kawa, Plecka 2018: 109); z perspektywy kraju wysyłającego, akt przeniesienia się z kraju ojczystego lub miejsca stałego zamieszkania do

innego kraju, w taki sposób, że kraj przyjmujący staje się krajem pobytu (Perruchoud, Redpath-Cross 2019: 64);

i m i g r a c j a – przyjazd z innego kraju i przebywanie przez pewien okres w kraju aktualnego pobytu (zob. Kawczyńska-Butrym 2009: 15); napływ ludności (obcej) na dane terytorium, przyjazd do danego państwa na pobyt czasowy lub na stałe (Marszałek-Kawa, Plecka 2018: 151); z perspektywy kraju przyjmującego, akt przeniesienia się do kraju innego niż kraj ojczysty lub zwykłego pobytu, tak że kraj docelowy staje się faktycznie miejscem stałego zamieszkania (Perruchoud, Redpath-Cross 2019: 103).

Mimo niezaprzeczalnego faktu istnienia dwóch kierunków migracji, czyli emigracji i imigracji, oraz całego systemu ich klasyfikowania, w którym wykorzystywane są różnorodne kryteria, a także dogłębne analizy przyczyn i skutków ich występowania oraz rozwoju i zanikania, nie można zapomnieć o jeszcze jednym, nie mniej ważnym kierunku – kierunku powrotnym, czyli reemigracji, która jest definiowana jako:

m i g r a c j a p o w r o t n a (Marszałek-Kawa, Plecka 2018: 152); powrót z emigracji po dłuższym okresie nieobecności w kraju osób, które wyjechały z niego dobrowolnie (Baranowska 2020: 17).

Jest to integralna część procesu migracji, która ze względu na swój wtórny charakter nie cieszyła się dotąd dużym zainteresowaniem naukowców (Iglicka 2002: 9). Nie prowadzono badań z zakresu migracji powrotnych, choć ich istnienie zauważył już w latach 80. XIX wieku geograf Ernst Georg Ravenstein, emigrant z Niemiec, który w Wielkiej Brytanii spędził większość życia. W swojej pracy *Laws of migration* sformułował podstawowe prawa migracji, wśród których wymienił zasadę: „Każdy strumień migracji wytwarza przeciwstrumień” (Kacprzak 2008: 33). Chociaż wiele z XIX-wiecznych obserwacji Ravensteina wskutek licznych przemian społecznych już się zdezaktualizowało, to fakt istnienia zjawiska reemigracji jest w dalszym ciągu bezdyskusyjny. Tym bardziej, że aspekty związane z ruchami powrotnymi nabierają obecnie coraz większego znaczenia i są coraz częściej zauważane przez naukowców i polityków krajów przyjmujących oraz wysyłających (Iglicka 2002: 10). W ramach szeroko rozumianych ruchów reemigracyjnych funkcjonuje także zjawisko *r e p a t r i a c j i*, rozumianej jako:

powrót do kraju, często przy wsparciu instytucji o charakterze państwowym, osób, które nie z własnej woli opuściły terytorium swojej ojczyzny lub zrobili to ich przodkowie, a mają obywatelstwo danego państwa lub są w stanie je udowodnić (Baranowska 2020: 17; Marszałek-Kawa, Plecka 2018: 304).

Oprócz wspomnianych form migracji – emigracji, imigracji, reemigracji i repatriacji – należy również wymienić

- e w a k u a c j ę, czyli zaplanowaną przez państwo ucieczkę ludności spowodowaną zagrożeniem;
- p r z e s i e d l e n i e obywateli w granicach państwa w związku ze zmianą granic lub zagrożeniami ekologicznymi;
- d e p o r t a c j ę, a więc przymusowe przeniesienie ludności na wyznaczony obszar;
- w y s i e d l e n i e, rozumiane jako przeniesienie ludności o charakterze półdobrowolnym lub przymusowym z miejsca zamieszkania na terytorium innego państwa, często w związku z umowami międzypaństwowymi lub wojnami;
- u c h o d ź s t w o, czyli ucieczkę w celu ochrony zdrowia lub życia (Baranowska 2020: 17).

Wymienionym formom migracji przypisane są konkretne typy grup ludzi. W pierwszej kolejności należy nadmienić, że od terminów „emigracja” i „imigracja” powstały nazwy zbiorowości objętych tym zjawiskiem, a zatem:

e m i g r a n c i – osoby wyjeżdżające za granicę w celu osiedlenia się (zamieszkania na stałe) lub na pobyt czasowy⁵;

i m i g r a n c i – osoby przybyłe z zagranicy do kraju w celu osiedlenia się (zamieszkania na stałe) lub na pobyt czasowy⁶.

Emigranci i imigranci stanowią podstawową grupę migrantów. Poza nią funkcjonują także grupy specjalne, takie jak chociażby:

- b e z p a ń s t w o w c y – apatrydzi, czyli osoby nieposiadające żadnego obywatelstwa oraz niekorzystające z ochrony czy opieki jakiegokolwiek państwa;
- a z y l a n c i – osoby, którym zapewniono ochronę i schronienie ze względu na ich ściganie za działalność polityczną w kraju pochodzenia;
- u c h o d ź c y – osoby, które na skutek obawy przed prześladowaniem z powodu rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub przekonań

⁵ <https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/1132,pojecie.html>, (dostęp: 10.02.2021 r.).

⁶ <https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/1138,pojecie.html>, (dostęp: 10.02.2021 r.).

politycznych pozostają poza terytorium państwa i nie chcą powrotu lub nie mają takiej możliwości (Baranowska 2020: 18; Marszałek-Kawa, Plecka 2018: 38, 45-47, 486).

Głównymi przyczynami wszystkich ruchów ludności są obecnie kwestie ekonomiczne oraz polityczne i religijne. Śledząc globalne kierunki emigracji odnoszące się do tych najpopularniejszych obecnie powodów, można zaobserwować przede wszystkim „konfrontację biedy z bogactwem” (Kawczyńska-Butrym 2009: 16), czyli przepływ ludności z obszarów borykających się z ubóstwem oraz z problemami różnego rodzaju prześladowań na tle etnicznym, politycznym czy religijnym na tereny bardziej zamożne, na których mieszkańcy określani są jako otwarci i tolerancyjni. Tendencja światowa w tym zakresie uwidacznia się na osi południe – północ, a więc wędrowki z biedniejszego Południa do bogatszej Północy. Natomiast na gruncie europejskim oś ta ma układ wschód – zachód, co odnosi się do podziału politycznego Europy po II wojnie światowej, a mianowicie z mniej zamożnego Wschodu na bardziej postępowy, nowoczesny i bogaty Zachód.

W ogólnym rozrachunku o migracji decyduje bilans tzw. czynników wypychających, czyli „wywołujących chęć lub potrzebę opuszczenia danego terytorium, oraz przyciągających, a więc tych skłaniających do przybycia do konkretnego miejsca” (Marszałek-Kawa, Plecka 2018: 277). Ich zestawienie wraz z podziałem na poszczególne rodzaje zostało ujęte w tabeli 1.

Tabela 1. Przyczyny migracji

Rodzaje czynników	Czynniki wypychające <i>push factors</i>	Czynniki przyciągające <i>pull factors</i>
Historyczne	Istnienie: - skupisk narodowościowych w danym państwie; - instytucji kulturalnych, oświatowych i religijnych danej grupy imigrantów;	Istnienie: - starych centrów uchodźstwa (np. Polacy we Francji); - dużych liczebnie ośrodków nowej emigracji sprzyjających przybywaniu imigrantów reprezentujących te same narodowości, co znacznie ułatwia ich asymilację w nowych środowiskach;
Społeczno-polityczne	- dyskryminowanie mniejszości narodowych; - zbrojne konflikty społeczne; - ograniczenie podstawowych praw człowieka; - rozczarowanie i frustracje związane z kształtowaniem się nowego ustroju; - niebezpieczeństwo autorytarnej dyktatury lub wojny domowej;	- życzliwy stosunek społeczeństwa, opinii publicznej i partii politycznych do cudzoziemców i mniejszości etnicznej; - zdolności absorpcyjne cudzych kultur;

Demograficzne	- wysoki przyrost naturalny; - przeludnienie wsi; - nadwyżka młodych ludzi w wieku produkcyjnym;	- niski bądź ujemny przyrost naturalny, powodujący niedostateczną podaż własnej siły roboczej;
Ekonomiczne	- wysoki poziom bezrobocia; - brak możliwości zatrudnienia w swoim zawodzie; - sytuacja mieszkaniowa; - złe zaopatrzenie sklepów w towary konsumpcyjne; - duża siła nabywcza obcych walut itp.;	- stopień rozbudowy instytucji „państwa dobrobytu”; - niska stopa bezrobocia; - możliwość zatrudnienia; - zapotrzebowanie na cudzoziemską siłę roboczą; - wysokie tempo wzrostu gospodarczego; - inwestycje determinujące popyt na siłę roboczą;
Prawne	- liberalne regulacje paszportowe i przepisy dotyczące zakupu dewiz.	- brak wymagań wizowych; - liberalne przepisy imigracyjne, w tym dotyczące łączenia rodzin; - regulacje określające status oraz uprawnienia socjalne uchodźców politycznych i robotników-migrantów; - łatwość uzyskania azylu i pozwolenia na pracę.

Źródło: opracowanie na podst. Bożyk P. 2004:103.

Migranci decydujący się na opuszczenie obszaru swojego dotychczasowego zamieszkania muszą brać pod uwagę nie tylko bilans czynników wypychających i przyciągających, ale także różnego rodzaju utrudnienia, które skutecznie mogą uniemożliwić zmianę ich miejsca pobytu. Do podstawowych barier migracji zalicza się przeszkody:

- geograficzne – związane z niesprzyjającymi warunkami klimatycznymi, naturalnymi przeszkodami tj. ukształtowaniem terenu, dużymi odległościami dzielącymi kraje;
- kulturowo-społeczne – dotyczące odmienności zwyczajów, języka i religii;
- psychologiczne – powodowane strachem przed nieznanym lub utratą kontaktów z rodziną;
- polityczne – dotyczące odrębności systemów politycznych;
- prawno-administracyjne – wynikające z ograniczeń wprowadzonych przez kraj przyjmujący w celu ochrony interesów własnych obywateli, np. zapewnienia im zatrudnienia i odpowiedniego poziomu zarobków;
- ekonomiczne – spowodowane wysokimi kosztami zmiany miejsca zamieszkania (Oziewicz, Michałowski 2013: 168).

Podobnie jak w przypadku przyczyn migracji, również jej skutki należy rozpatrywać, biorąc pod uwagę ich dwoisty charakter. Z jednej strony trzeba skupić się na kraju pochodzenia i na ewentualnych stratach lub zyskach spowodowanych emigracją, z drugiej zaś nie można pominąć perspektywy kraju docelowego, na który imigracja także może wpłynąć pozytywnie lub negatywnie. Po stronie zalet napływu ludności do państwa przyjmującego należy wymienić rozwój w sferze gospodarczej i zwiększenie kapitału ludzkiego oraz zróżnicowanie struktury demograficznej (Kawczyńska-Butrym 2009: 55). Nowi pracownicy zasilający rynek pracy podejmują się wykonywania zadań, którymi obywatele państwa przyjmującego nie są zainteresowani. W kraju docelowym zapełniają też luki w obszarze siły roboczej o kwalifikacjach rzadkich lub niszowych. Napływający migranci stopniowo zmieniają społeczeństwo, nie tylko zwiększają liczbę mieszkańców, lecz także, jako zazwyczaj osoby młode, przyczyniają się do procesu odmładzania społeczeństwa. Ich pojawienie się wpływa również na wzrost poziomu konsumpcji i zapotrzebowania na usługi i produkcję, rośnie także popyt na rynku mieszkaniowym. Dodatkową korzyścią może być też mieszanie się kultury napływowej z lokalną, wzajemne czerpanie ze swoich tradycji i powstawanie nowej, wielokulturowej jakości życia (Kawczyńska-Butrym 2009: 55-60). Oprócz wielu korzyści z napływu emigrantów, kraj przyjmujący ponosi także pewne koszty. Przede wszystkim rośnie ryzyko konfliktów społecznych, których częstą przyczyną jest postrzeganie przybyszy jako zagrożenia na wielu płaszczyznach, np. religijnej, rasowej czy kulturowej. Lokalna społeczność obawia się o swoje bezpieczeństwo, poziom edukacji dzieci czy miejsca pracy. Nie można też zapominać o nakładach finansowych państwa przyjmującego, wynikających z konieczności stworzenia odpowiedniej infrastruktury dla imigrantów, zapewnienia im opieki zdrowotnej, świadczeń socjalnych, edukacji i godnego standardu życia (Kawczyńska-Butrym 2009: 60-62).

Emigracja ludności powoduje także określone konsekwencje dla kraju pochodzenia migrantów. Osłabieniu najwyraźniej ulegają cztery obszary: struktura demograficzna, potencjał intelektualny i wychowawczy, a także stan ekonomii (Kawczyńska-Butrym 2009: 66-67). Zmiany w sferze demograficznej polegają na ubytku ludności oraz przyspieszeniu starzenia się społeczeństwa ze względu na to, że to głównie starsi ludzie pozostają w kraju. Pośrednio fakt ten wpływa także na pogorszenie się potencjału intelektualnego, gdyż w przeważającej większości ojczyznę opuszczają wykształceni, wykwalifikowani i bardziej przedsiębiorczy przedstawiciele społeczeństwa. Zmiany te związane są ściśle z kwestią wychowawczą, ponieważ odbijają się na młodym pokoleniu, które na skutek spowodowanej emigracją nieobecności rodziców lub rodzica dorastają w niepełnych rodzinach. Ostatecznie zaburzenia ujawniające się zarówno w najmniejszych wspólnotach, jak i w całym społeczeństwie odbijają

się niekorzystnie na gospodarce. Z kraju wraz z emigrantami znika kapitał inwestycyjny, na rynku pracy brakuje odpowiednio przygotowanej kadry, a członkowie rodzin dotkniętych doświadczeniem migracji często uzależniają się od przesyłanych z zagranicy pieniędzy i nie podejmują pracy w kraju, występują jedynie o przyznawanie im kolejnych świadczeń. Wśród tych negatywnych skutków wyjazdów obywateli z ojczyzny można jednak dostrzec pewne dobre strony, przede wszystkim w zakresie ekonomii (Kawczyńska-Butrym 2009: 63-65). Tworzy się pewnego rodzaju korzystny cykl gospodarczy, zmniejsza się bowiem stopa bezrobocia, co jest spowodowane znajdowaniem miejsc pracy przez obywateli poza granicami kraju wysyłającego, a na skutek przesyłania przez emigrantów środków finansowych do rodziny w ojczyźnie zwiększa się napływ kapitału konsumpcyjnego, co ożywia rodzimą produkcję i usługi oraz stymuluje powstawanie nowych miejsc pracy w kraju. Poszczególne gałęzie gospodarki mają więc szansę na rozwój, a pozostali w kraju obywatele na zatrudnienie dzięki nowym ofertom na rynku pracy. Poniższa tabela podsumowuje skutki migracji, dzieląc je na negatywne i pozytywne z perspektywy kraju wysyłającego, przyjmującego oraz samych migrantów.

Tabela 2. Skutki migracji

Skutki pozytywne	Skutki negatywne
dla kraju pochodzenia	
- zmniejszenie podaży na wewnętrznym rynku pracy (zmniejszenie bezrobocia); - podniesienie płac spowodowane zmniejszeniem podaży siły roboczej przy utrzymaniu popytu na nią; - transfer części zarobków do kraju macierzystego; - podniesienie stopy życiowej rodzin migrantów pozostających w kraju; - przyczynianie się inwestycji finansowych pochodzących z oszczędności emigrantów do wzrostu gospodarczego kraju - wykorzystanie podwyższonych kwalifikacji zawodowych oraz zainwestowanie na miejscu kapitału powracających emigrantów; - zlikwidowanie negatywnych stereotypów, upowszechnianie wiedzy, rozwój kultury;	- negatywny wpływ podwyższenia płac na warunki działania przedsiębiorstw; - oddziaływanie zmniejszenia podaży siły roboczej na zmniejszenie mobilności terytorialnej oraz gotowość podejmowania pracy; - utrata ludzi młodych, którzy w kraju macierzystym wykorzystali nieodpłatne świadczenia (np. szkolnictwo); - proces starzenia się społeczeństwa spowodowany wyjazdem na stałe młodych ludzi i w efekcie „brak rąk do pracy” powodujący zahamowanie rozwoju gospodarczego kraju; - uszczuplenie wykwalifikowanych zasobów ludzkich (zjawisko drenażu mózgów);

dla kraju przyjmującego imigrantów	
- zwiększenie potencjału siły roboczej; - przyspieszenie wzrostu gospodarczego; - wzrost dyscypliny pracy spowodowany trudnościami z jej otrzymaniem; - zmniejszenie obciążeń dla budżetu państwa związanych z edukacją ludzi wykształconych na koszt państwa macierzystego; - dostęp do unikalnych kwalifikacji, zanikających zawodów; - możliwość kontynuowania procesu urbanizacji; - wzrost poziomu produkcji;	- spadek poziomu płac; - trudności z otrzymaniem pracy oraz wzrostem dyscypliny pracy; - zwiększona konkurencja; - wzrost wymagań ze strony pracodawcy; - poniesienie przez państwo kosztów dostosowania (asymilacji) do nowych warunków rodzin imigrantów (np. kursy nauki języka, wiedzy obywatelskiej); - wzrost napięć społecznych; przestępczości, akty ksenofobii, zamieszki na tle etnicznym;
dla migranta	
- wyższe zarobki w kraju docelowym niż w kraju pochodzenia; - poprawa standardu życia osobistego i rodziny; - możliwość zdobycia nowych kwalifikacji zawodowych; - doskonalenie zdolności językowych; - poznawanie nowej kultury, zwyczajów w kraju emigracji.	- rozstanie się z rodziną, przyjaciółmi, rozpad rodzin; - gorszy rozwój dzieci w niepełnych rodzinach i powstanie problemu tzw. sierot (np. eurosierot); - życie i praca w gorszych warunkach w kraju docelowym niż w kraj pochodzenia; - podejmowanie zatrudnienia niezgodnego z kwalifikacjami tzw. marnotrawstwo drenażu mózgów; - wysokie koszty (transportu, wynajmu mieszkania itp.) przemieszczania się za granicę ponoszone przez całą rodzinę.

Źródło: opracowanie własne na podst. Kacperska E. i in., 2004, 2019:106.

Badanie procesów migracyjnych dostarcza ogromu wiedzy na temat ludzi i świata, wzajemnych zależności między społecznościami oraz powiązań politycznych, gospodarczych itp. Z jednej strony przemieszczanie się ludności stanowi przejaw niezadowolenia lub nawet protestu wobec standardu życia czy też zasad obowiązujących w miejscu dotychczasowego pobytu, natomiast z drugiej strony może być odbierane jako wyraz ludzkich pragnień, realizacja aspiracji czy zaspokajanie potrzeb (Baranowska 2020: 14-15). Analiza strat i korzyści będących konsekwencją migracji, nasuwa wniosek, że to w przypadku imigracji szala przechyla się na stronę pozytywów. To kraje przyjmujące zyskują więcej w ogólnym rozrachunku. Choć lokalne społeczności, zwłaszcza na początku, nie są przekonane o tym fakcie i widzą więcej zagrożeń niż profitów, to zawsze za strumieniem ludzi podąża potencjał ekonomiczny, demograficzny i kulturowy. Ostatecznie trudno nie zgodzić się z tym, że migracje są jednym z najistotniejszych czynników przeobrażających struktury społeczne, kulturowe i gospodarcze (Kacprzak 2008: 45).

1.2. Migracje do Polski dawniej

Historia polskich migracji wpisuje się od wieków w światowe procesy przemieszczania się grup ludzi. Badacze analizujący zachowane rejestry i spisy ludności starają się odtworzyć obraz migracji sprzed wieków, by uzupełnić wiedzę o funkcjonowaniu społeczeństw, odnaleźć ślady procesów wzajemnego oddziaływania na siebie reprezentantów różnych narodowości i w efekcie zrozumieć współczesne dziedzictwo. Nie jest to zadanie łatwe, wymaga odnalezienia odpowiednich źródeł i pogłębionych analiz ogromnej ilości danych, które nie zawsze ukazują stan rzeczy w jasny sposób. Na podstawie odszukanych dokumentów naukowcy bardzo często mogą jedynie szacować procesy migracyjne z dawnych czasów.

Sytuację migracji w Polsce, a konkretnie ruchu imigracyjnego, wokół którego koncentruje się niniejsza rozprawa, można opisywać mniej więcej od X w., na kiedy to datuje się początki państwa narodowego i organizowanie pierwszych jego struktur. Od tego momentu możliwe jest choćby przybliżone prześledzenie ruchów ludności na obecnych terenach naszego kraju. By lepiej poznać historię procesów imigracyjnych na obszarze Polski, należałoby skupić się na podstawowych zagadnieniach dotyczących tego zjawiska, a mianowicie na:

- przyczynach imigracji do Polski,
- czynnikach stanowiących o wyborze Polski jako nowego kraju osiedlenia się,
- imigrantach, ich statusie, stosunku do polskiej kultury i tradycji,
- wpływie ruchów ludności na polskie społeczeństwo.

U podstaw migracji do Polski leżą wydarzenia polityczne, religijne oraz ekonomiczno-społeczne (zob. Quirini-Popławska 1993: 36-38)⁷, w początkowym okresie ograniczające się jedynie do Europy, a później obejmujące obszar całego świata. Wśród najistotniejszych przyczyn politycznych należy wskazać wojny prowadzone między europejskimi państwami lub wewnętrzne konflikty, w wyniku których pokonani lub będący w opozycji musieli podjąć decyzję o emigracji. Innym ważnym czynnikiem odnoszącym się do pierwszych wieków

⁷ Bardziej szczegółowo o wyborze Rzeczypospolitej przez obcokrajowców traktuje artykuł Danuty Quirini-Popławskiej *Polska azylem europejskich emigrantów na przełomie wieków średnich i nowożytnych*. (Quirini-Popławska 1993). Autorka analizuje w nim zjawiska, z powodu których cudzoziemcy licznie przybywali na ziemie polskie oraz konfrontuje je z kontekstem historycznym. Wskazuje chociażby na religijne powody wędrówek protestantów już od XII w. z Francji, Niemiec i Niderlandów, czy też masowych ucieczek ludności żydowskiej od końca XIII w. z terenów zachodniej Europy właśnie do Polski. Przedstawia Rzeczpospolitą jako państwo liberalne politycznie, które przyjęło m. in. Ormian szukających schronienia przed Turkami w XV w., przegranych w wojnach włoskich na przełomie XV i XVI w., czy portugalskich opozycjonistów po wchłonięciu Portugalii przez Królestwo Hiszpanii w XVI w. Przytacza przykłady licznych migracji ekonomiczno-społecznych: napływ Genuńczyków i innych przedstawicieli państw włoskich, osiedlanie się Anglików, Szkotów czy Holendrów na Pomorzu i Kujawach czy Niemców zakładających nowe osady na terenach Śląska i Wielkopolski.

istnienia państwa polskiego był panujący na dworach średniowiecznych pogląd o politycznej sprawności króla, który świadomie otacza się cudzoziemcami, nawiązując w ten sposób kontakty z reprezentantami innych państw. Do szczególnego typu tworzenia i umacniania stosunków politycznych należało także zawieranie małżeństw pomiędzy przedstawicielami różnych rodów europejskich, co skutkowało pojawianiem się na dworze obcokrajowców stanowiących swiętę nowych królewskich wybranków i wybranek (zob. Zientara 1973: 9-14). W kraju panowała tolerancja polityczna, która wykształciła się na podstawie oryginalnego jak, na owe czasy, systemu rządów. Brała w nich udział stosunkowo duża część społeczeństwa, ograniczona jednak tylko do szlachty, której wpływ na rządy z biegiem lat stawał się coraz bardziej widoczny. Demokracja szlachecka przyczyniła się do rozwinięcia kultury politycznej, umiejętności orientowania się w aktualnej sytuacji i korzystania z gwarancji wolności. Rozbudowany system przywilejów i nobilitacji dawał szansę na awans społeczny, dostęp do godności, stanowisk i nadań ziemskich w równym stopniu mieszkańcom państwa polskiego, jak i cudzoziemcom.

W odróżnieniu od czynników politycznych religijne przyczyny migracji do Polski nie charakteryzowały się zbyt dużym zróżnicowaniem. Wiązały się przede wszystkim z powszechnym w dawnej Europie brakiem tolerancji, który przejawiał się wprowadzaniem regulacji ograniczających prawa wyznawców konkretnych religii lub ich prześladowaniem, a nawet działaniami zmierzającymi do całkowitej eliminacji innowierców ze społeczeństwa. Na ziemiach polskich przybysze mieli natomiast zagwarantowaną wolność wyznania (Baranowska 2020: 111). Wypracowane przez setki lat współistnienie wielu religii w ramach jednego państwa dawało poczucie zrozumienia i swobody oraz możliwość praktykowania bez przeszkód swoich obrzędów.

Przyczyny ekonomiczno-społeczne związane były natomiast z nawiązywaniem kontaktów handlowych z reprezentantami różnych narodowości, kryzysami ekonomicznymi na rynkach innych państw, epidemiami, klęskami elementarnymi (głodem, suszą itp.) czy przeludnieniem (Quirini-Popławska 1993: 37-38). Rzeczpospolita z jednej strony była państwem znaczącym na arenie europejskiej pod względem politycznym, a z drugiej strony ciągle rozwijającym się ekonomicznie. W tym właśnie swoją szansę upatrywali ci, których interesowały przede wszystkim korzyści finansowe wynikające ze zmiany miejsca zamieszkania. Dla nich duże potrzeby rozkwitającego państwa otwierały możliwości zarobku, co z polskiej perspektywy było korzystne, ponieważ pozwalało na wprowadzanie nowinek technicznych i usprawniało gospodarkę. Wzrost zamożności pociągał za sobą także rozwój kultury. Szlachta, duchowieństwo i mieszczaństwo mogły inwestować w sztukę i architekturę.

Do Rzeczypospolitej docierały nowe idee, zacieśniały się związki kultury polskiej z kulturą zachodnioeuropejską. Rosło zapotrzebowanie na artystów, rzemieślników, budowniczych i architektów z całej Europy.

Głównymi imigrantami w pierwszych wiekach istnienia polskiej państwowości⁸ byli Niemcy oraz Czesi, którzy po przyjęciu chrztu przez Mieszka I chrystianizowali ludność i obejmowali stanowiska kościelne. Do tej grupy imigrantów dołączyli też mniej liczni Włosi, a w późnym średniowieczu także Węgrzy, Rusini i Francuzi. Pierwsi przybysze związani byli przede wszystkim ze środowiskami duchownych i rycerzy. Jako wykształceni ludzie z warstw uprzywilejowanych piastowali ważne funkcje państwowe i kościelne. Równolegle ze znamienitymi przybyszami z obcych krajów w Polsce zaczęli pojawiać się także rzemieślnicy i architekci zaznajamiający Polaków z nowymi osiągnięciami w ramach wykonywanych przez siebie zawodów. Za pierwszą masową falę imigracji do Polski można uznać zapoczątkowane w XII w. osiedlanie się na zachodzie naszego kraju niemieckich kolonistów. Nie reprezentowali oni wyższych klas społecznych, byli to prości chłopci, którzy otrzymywali nowe tereny oraz przywileje w zamian za zasiedlenie niezamieszkanymi ziem. Sukcesywnie stawali się coraz większą grupą narodową zamieszkującą w granicach Polski, tak, że w XIII w. „problem cudzoziemców w Polsce [...] stał się problemem Niemców w Polsce” (Zientara 1973: 17). W ludowym środowisku zarówno wiejskim, jak i miejskim, nawet mimo wzmożonej fali przyjazdów niemieckich osadników, nie było trudności z asymilacją. Obie strony nauczyły się czerpać korzyści z wzajemnego obcowania ze sobą nie tylko na polu ekonomicznym, ale także obyczajowym i językowym – dwujęzyczność stała się wspólną cechą obu grup.

Nie można tego jednak powiedzieć o przedstawicielach rycerstwa i duchowieństwa odczuwających rosnącą niechęć do cudzoziemców, którzy dzięki książęcym łaskom wynoszeni byli do coraz wyższych godności. W uprzywilejowanych warstwach społeczeństwa nasilało się także przeświadczenie o zagrożeniu kulturowym stwarzanym przez przybyszy z innych krajów. Na dworach obyczaje oraz język górnoniemiecki zyskały miano wytworniejszych, co znacznie osłabiło znaczenie polskiej kultury. Jednocześnie język polski zaczął zyskiwać obrońców, którzy zauważyli, że jest on wartością samą w sobie. Od tego momentu stał się on kolejnym, obok wierności Królestwu Polskiemu i panującej dynastii, wyznacznikiem tożsamości narodowej. Te kryteria przynależności do narodu polskiego coraz częściej postrzegano w

⁸ Temat obcokrajowców na terenach polskich od X do XV wieku podejmuje Benedykt Zientara. W artykule *Cudzoziemcy w Polsce X-XV wieku: ich rola w zwierciadle polskiej opinii średniowiecznej* dokładnie analizuje kierunki imigracji i jej typy, charakteryzuje przybyszy i ich wpływ na społeczeństwo polskie. Przedstawia także zmieniający się w omawianym okresie historycznym stosunek Polaków do cudzoziemców (Zientara 1973).

opozycji do tendencji antyniemieckich oraz nasilających się na początku XIV w. nastrojów antywęgierskich. U schyłku średniowiecza, gdy zajmowanie wysokich stanowisk nie było już zarezerwowane przede wszystkim dla cudzoziemców, a Polacy bez poczucia niższości mogli z nimi konkurować, zmieniło się podejście do obcokrajowców i ich kultury. W XV w. Polacy wyraźnie pozostawali pod urokiem tradycji i literatury czeskiej, lecz jednocześnie byli otwarci na wpływy innych kultur. Na zmianę tego podejścia wpłynęło min. zacieśnienie związków z Litwinami i funkcjonowanie z nimi w ramach wspólnego organizmu państwowego. W tym też czasie nasiliła się fala przybywających do Polski Żydów, którzy już od stuleci szukali na ziemiach polskich schronienia przed prześladowaniami w Zachodniej Europie. Do Polski uciekali również protestanci z krajów katolickich oraz katolicy z Anglii. Czasy nowożytne przyniosły wzmożony ruch migracyjny, nie tylko pod względem ilości nowych przybyszów na terenach polskich, ale także pod względem ich zróżnicowania narodowościowego. Na ziemiach polskich zaczęli pojawiać się Ormianie, Wołosi, mieszkańcy państw włoskich (Florentyńczycy, Wenecjanie, Mediolańczycy, Genuańczycy), Holendrzy, Szkoci, Anglicy, Portugalczycy, Grecy czy Węgrzy. Pod koniec XVI w. w Polsce liczącej ok. 7 milionów ludności jedynie połowę stanowili Polacy, pozostali to w „40% ludność białoruska i ukraińska, 10% to Litwini, Łotysze, Estończycy oraz przedstawiciele innych narodowości” (Quirini-Popławska 1993: 37).

Warto jednak pamiętać, że przyczyny imigracji na tereny polskie były podyktowane głównie praktycznymi pobudkami, konkretnymi interesami i misjami do wykonania. Rzeczpospolita nie była modnym kierunkiem podróżowania (Girys-Czagowiec 2005: 9). Na tereny polskie przybywali więc cudzoziemcy albo zapraszani lub sprowadzani na dwory, albo też ci, którzy z własnej inicjatywy wybrali Polskę. Wśród pierwszej grupy dominowali przedstawiciele artystów, lekarzy, wojskowych, kapelanów, a od połowy XVIII w. także wykwalifikowana służba – lokaje i guwernerzy (Zieliński 2004: 207). Z kolei druga grupa zasilala krąg mieszczaństwa. Znajdowali się w niej kupcy, rzemieślnicy, bankierzy, przedsiębiorcy. Mimo różnic w statusie, większość obcokrajowców w Rzeczpospolitej łączył cel przyjazdu, a więc szukanie lepszych warunków do życia. Cel ten warunkował czas pozostania w nowym kraju – w większości przypadków zakładano pobyt długotrwały, a także miejsce osiedlenia się, którym zazwyczaj były miasta. W XVIII w. w polskich miastach można było spotkać przede wszystkim przybyszów z krajów habsburskich, Prus, Bawarii, Saksonii, Czech, a w mniejszym stopniu także Rosjan, Szwedów, Duńczyków, Włochów, Węgrów, Austriaków, Anglików, Belgów, Holendrów czy Francuzów (Zieliński 2004: 211-213).

Gospodarni cudzoziemcy wykazujący inicjatywę i odpowiednie umiejętności znajdowali w Rzeczpospolitej dogodne miejsce zamieszkania. W kraju niezbyt zamożnym i

oddalonym od najnowszych nurtów artystycznych czy zdobywcy techniki perspektywy rozwoju były duże. Rozdźwięk ekonomiczny czy społeczny między Zachodnią Europą a Polską pogłębiał się. Cudzoziemcy zaczęli dostrzegać różnice między podejściem do pracy, wykorzystywaniem potencjału gospodarczego czy religii. Według nich Polacy byli mniej zaradni, nie inwestowali dobrze swoich pieniędzy i nie dysponowali odpowiedzialnie majątkiem. Cechowała ich, oprócz wielu pozytywnych cech, takich jak gościnność i waleczność, przede wszystkim rozrzutność, niechlujstwo, zabobonność i skłonność do patetycznych gestów i słów (zob. Girys-Czagowiec 2005: 9-11). Coraz bardziej widoczny stawał się brak zrozumienia dla specyficznych polskich zwyczajów i odrębnego systemu politycznego, który ostatecznie okazał się być, nie tyle powodem do dumy, ile zagrożeniem. Umiejętne wykorzystanie wielu polskich słabości przez sąsiednie mocarstwa przyczyniło się w drugiej połowie XVIII w. do rozbiorów, co w oczywisty sposób zaburzyło dotychczasowe kierunki imigracyjne. Od tej pory na tereny polskie napływali przede wszystkim zaborcy. Natomiast ludność polska emigrowała głównie do Prus w charakterze robotników pracujących w sektorze górniczym lub rolniczym (Castles, Miller 2011: 118-119).

Po odzyskaniu niepodległości przed II Rzeczpospolitą stał szereg wyzwań politycznych i gospodarczych. Ich, i tak wyjątkowo niełatwą, realizację tym bardziej utrudniał fakt, że społeczeństwo, które znalazło się w nowych granicach państwa, było zróżnicowane pod wieloma względami. Przede wszystkim składało się ono z różnych narodowości. Dokładne określenie struktury narodowościowej ludności Polski nie jest możliwe z uwagi na brak precyzyjnych źródeł. Na podstawie organizowanych przez państwo spisów ludności można jednak przyjąć, że Polacy stanowili ponad 68% obywateli. Kolejną dużą grupą byli Ukraińcy (15%), a po nich Żydzi (8,5%) (Baranowska 2020: 111). Pozostałe 8,5% tworzyli Białorusini, Niemcy, a także Rosjanie, Litwini, Czesi, Romowie, nieliczni Słowacy oraz spolonizowani Ormianie i Tatarzy⁹.

Czas II wojny światowej spowodował ogromne straty ludności na ziemiach polskich. Pierwsze lata po tym globalnym konflikcie były okresem zawirowań społecznych, licznych przesiedleń oraz fali repatriacji. W 1945 r. przesiedlono Niemców z północnych i zachodnich terenów nowo utworzonego państwa polskiego, a w 1947 r. w ramach akcji „Wisła” wysiedlono dziesiątki tysięcy Ukraińców (Baranowska 2020: 112). W roku zakończenia wojny można było zaobserwować też liczne imigracje. W tym czasie do Polski przybyło ponad 1,5 miliona osób, a w kolejnych latach (1946-1948) liczba ta podwoiła się. Wśród imigrantów przeważali polscy

⁹ <https://www.polska1918-89.pl/spoleczenstwo-ii-rzeczypospolitej,22.html> (dostęp: 9.04.2021 r.).

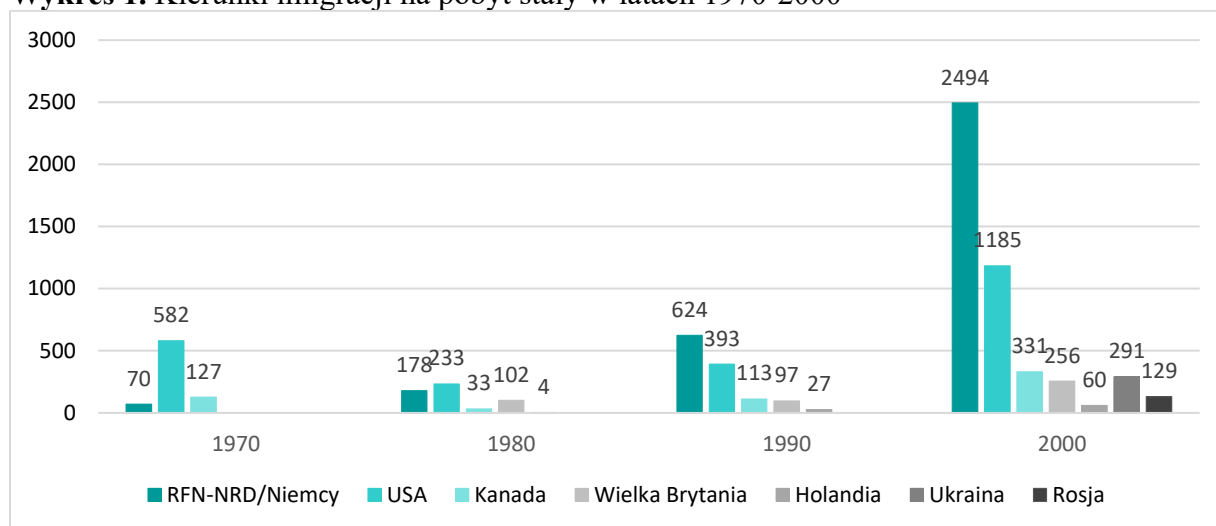
obywatele lub ich potomkowie (Okólski 2010: 34). Jednak po tym okresie wzmożonych przyjazdów, kolejne, których zgodnie z zasadą „pionierskich migracji”¹⁰ można się było spodziewać, nie nastąpiły (Okólski 2010: 34). Wręcz przeciwnie, ruchy imigracyjne stopniowo wygasały. Działo się to równolegle z umacnianiem się struktur państwa komunistycznego, jakim była Polska Rzeczpospolita Ludowa. Nowe władze upatrywały w ruchach migracyjnych zagrożenia i traktowały je jak „czynnik osłabiający tradycje narodowe i jedność społeczeństwa oraz destabilizujący porządek publiczny i rynek pracy” (Adamczyk 2010: 219). W związku z tym do PRL początkowo nie wpuszczano turystów, zagranicznych studentów, pracowników czy uchodźców. Wyjątek stanowiło ok. 15 tys. dorosłych i ok. 15 tys. dzieci z Grecji, którzy do Polski uciekli przed wojną domową pod koniec lat 40. Celem tych działań było wsparcie greckich komunistów (Baranowska 2020: 114).

Uszczelnienie granic przez długi czas skutecznie hamowało ruchy migracyjne, na skutek czego polskie przejścia graniczne od początku lat 50. aż po lata 90. przekraczało jedynie od tysiąca do 3 tys. imigrantów rocznie. Przybysze byli przede wszystkim obywatelami polskimi wracającymi do wolnego od działań wojennych kraju z nadzieją na możliwość życia w ojczyźnie. Świadczą o tym kierunki migracji stanowiące jednocześnie wcześniejsze miejsca docelowe polskiej emigracji, a więc Stany Zjednoczone, Kanada, NRD i RFN, a po 1973 r. w mniejszym stopniu również Wielka Brytania i Holandia¹¹. Zdecydowany wzrost imigracji nastąpił po upadku komunizmu. Od 1990 r. zaobserwowano także liczne zasiedlenia terenu naszego kraju przez mieszkańców Irlandii, Rosji czy Ukrainy. Ponadto odnotowano dużo większą częstotliwość przyjazdów z wymienionych wcześniej krajów, co zostało przedstawione na wykresie 1.

¹⁰ Jak wyjaśnia Marek Okólski, migracje pionierskie stanowią jeden z etapów procesu migracyjnego. Rozpoczynają wędrówki dzięki predestynującym do eksploracji cechom osób (pionierów) biorących w nich udział. Za nimi podążają kolejni migranci, co daje początek tzw. łańcuchowi migracyjnemu (Okólski 2010: 34).

¹¹ Dane statystyczne przywołane zostały na podstawie raportu Głównego Urzędu Statystycznego *Główne kierunki emigracji i imigracji na pobyt stały w latach 1966-2018* opublikowanego 9.07.2019 r., <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/glowne-kierunki-emigracji-i-imigracji-na-pobyt-staly-w-latach-1966-2018,4,2.html> (dostęp: 9.04.2021 r.).

Wykres 1. Kierunki imigracji na pobyt stały w latach 1970-2000



Źródło: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/glowne-kierunki-emigracji-i-imigracji-na-pobyt-staly-w-latach-1966-2018,4,2.html> (dostęp: 9.04.2021 r.)

Wiek XX zakończył się w Polsce zmianą ustroju, co otworzyło możliwości migracyjne. W 1989 r. w życie weszły przepisy znoszące ograniczenia w przekraczaniu granic polskich zarówno przez obywateli naszego kraju, jak i obcokrajowców (Bożyk 2004: 109). Od przełomu lat 80. i 90. można obserwować coraz większy ruch migracyjny w Polsce. Z możliwości swobodniejszej emigracji w latach 1900-1995 skorzystało ponad 112 tys. osób, a po upływie kolejnych pięciu lat liczba ta podwoiła się. W tym samym czasie do Polski przyjechało ponad 72 tys. osób (Bożyk 2004: 110). Dane te jasno wskazują na ujemne saldo migracji, należy jednak pamiętać, że w porównaniu z wcześniejszą dekadą, lata 90. charakteryzowały się zwiększonym napływem ludności do Polski, co obrazują chociażby statystyki dotyczące przekraczania polskich granic przez cudzoziemców. W 1989 r. takich osób było 8,2 mln, a w 1998 r. już 88,6 mln (Baranowska 2020: 114).

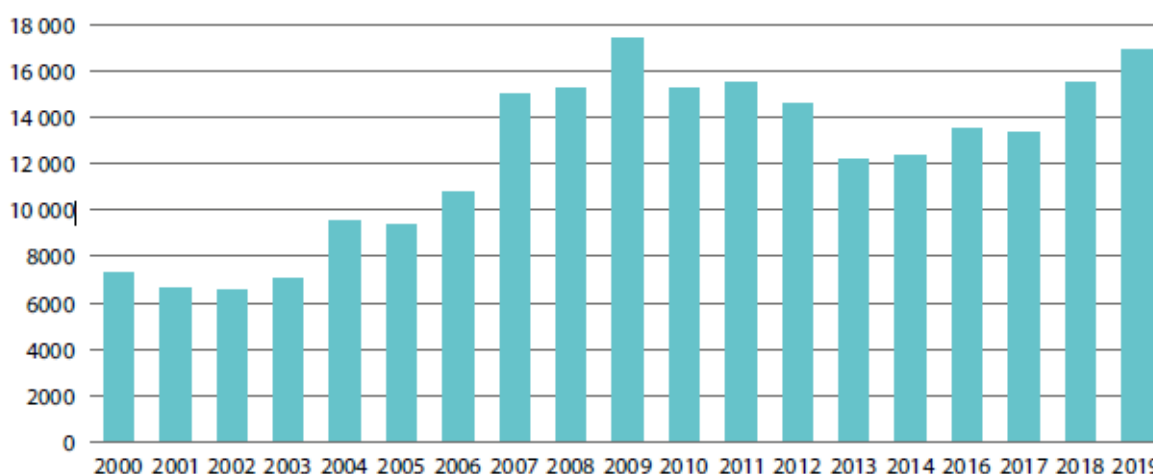
1.3. Migracje do Polski obecnie

W historii Polski bywały okresy migracji grup ludzi bardzo zróżnicowanych pod względem narodowościowym, ale i dzisiejsze procesy przemieszczania się migrantów również dalekie są od całkowitej monoetniczności. Statystyki wskazują, że w pierwszych dziesięcioleciach XXI w. około 1,5% mieszkańców Polski stanowili cudzoziemcy, a kolejne 2% reprezentanci mniejszości narodowych i etnicznych z polskim obywatelstwem (Białek 2015: 8). Te dane procentowe wydają się dość niepozorne, jednak za nimi kryją się ogromne liczby – wspomniane 3,5% ludności zamieszkującej nasz kraj to ponad 1,3 miliona osób.

Dodatkowo należy podkreślić, że ruchy migracyjne stale się nasilają. Sprzyjają im globalizacja polityczna, społeczna i ekonomiczna, mobilność zarobkowa czy kryzys uchodźczy. Dużą rolę odegrały także wejście Polski do Unii Europejskiej, przyjęcie do strefy Schengen oraz opuszczenie Wspólnoty przez Wielką Brytanię. Jednak wydarzeniem, które bezsprzecznie najbardziej wpłynęło na etniczny obraz ludności przebywającej w polskich granicach, była rosyjska inwazja na Ukrainę 24 lutego 2022 r. Wszystkie te czynniki przyczyniły się do stopniowego przekształcania się Polski z kraju o modelu emigracyjnym w kraj emigracyjno-imigracyjny.

Obraz migracji na przestrzeni pierwszych 20 lat XXI w. oddają dane zebrane na podstawie raportu GUS odnoszącego się do okresu 2000-2019¹². Poświadczają one wyraźny wzrost liczby imigrantów w Polsce od 6,6 tys. w 2002 r. do 16,9 tys. w 2019 r. (zob. wykres 2).

Wykres 2. Imigracja na pobyt stały w latach 2000-2019



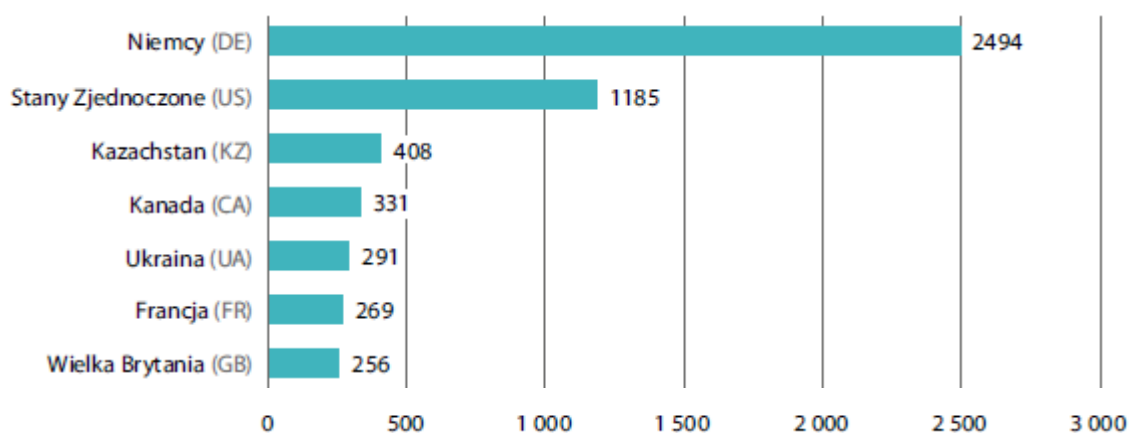
Źródło: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/sytuacja-demograficzna-polski-do-roku-2019-migracje-zagraniczne-ludnosci,16,1.html> (dostęp: 28.03.2021 r.)

Warto odnotować fakt, iż większość osiedlających się w Polsce imigrantów stanowili obywatele polscy powracający z zagranicy, którzy wcześniej wymeldowali się z pobytu stałego w Polsce i po czasie podjęli decyzję o powrocie do kraju. Przez cały okres wspomnianych 20 lat grupa osób reemigrujących do Polski wahała się od nawet 90% (w 2009 r.) do 70% (w 2019 r.) wszystkich imigrantów. W związku z tym, że przeważającą większość migrantów stanowili Polacy chcący ponownie zamieszkać w ojczyźnie, krajami, z których przybywali do Polski,

¹² Dane statystyczne przywołane zostały na podstawie raportu Głównego Urzędu Statystycznego *Sytuacja demograficzna Polski do 2019 r. Migracje zagraniczne ludności w latach 2000–2019* opublikowanego 31.12.2020 r., <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/sytuacja-demograficzna-polski-do-roku-2019-migracje-zagraniczne-ludnosci,16,1.html> (dostęp: 28.03.2021 r.).

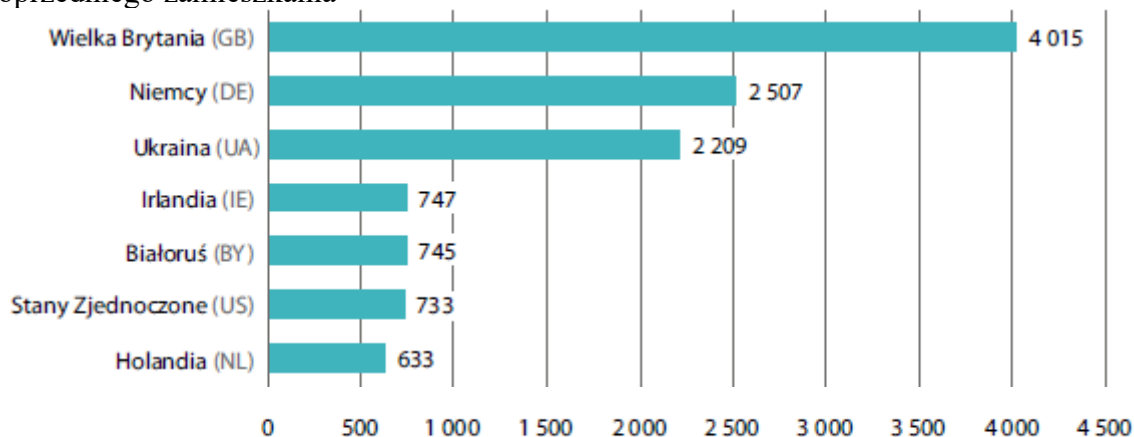
były państwa, będące równocześnie głównymi destynacjami emigracyjnymi Polaków – w pierwszych latach XXI w. należały do nich przede wszystkim Niemcy, a po 2008 r. także Wielka Brytania. Wśród najpopularniejszych kierunków imigracyjnych znajdowały się również Stany Zjednoczone, Irlandia czy Holandia. Osobną grupę stanowili powołujący się na polskie korzenie repatrianci z Kazachstanu, Ukrainy i Białorusi. Zmieniające się w pierwszym 20-leciu XXI w. szlaki migracyjne, którymi do Polski napływało najwięcej imigrantów, przedstawiają wykres 3. i wykres 4.

Wykres 3. Kierunki imigracji na pobyt stały w 2000 r. – 10 najpopularniejszych krajów poprzedniego zamieszkania



Źródło: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/sytuacja-demograficzna-polski-do-roku-2019-migracje-zagraniczne-ludnosci,16,1.html> (dostęp: 28.03.2021 r.)

Wykres 4. Kierunki imigracji na pobyt stały w 2019 r. – 10 najpopularniejszych krajów poprzedniego zamieszkania

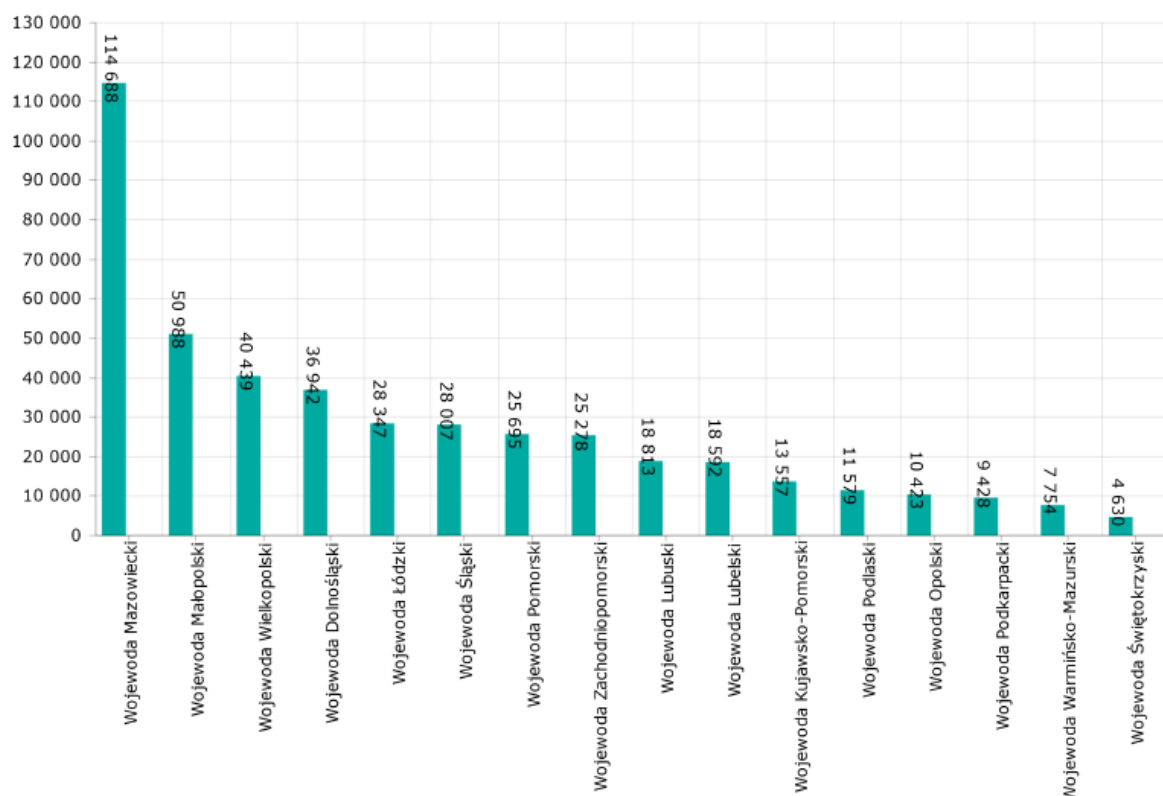


Źródło: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/sytuacja-demograficzna-polski-do-roku-2019-migracje-zagraniczne-ludnosci,16,1.html> (dostęp: 28.03.2021 r.)

W omawianym okresie w czołówce najczęściej wybieranych przez imigrantów województw Polski plasowały się mazowieckie, małopolskie, śląskie i dolnośląskie, które są

atrakcyjne ze względu na zlokalizowane tam duże aglomeracje miejskie gwarantujące większy rynek pracy i tym samym lepsze możliwości zarobkowe. Dane dotyczące imigracji do poszczególnych województw z uwzględnieniem statystyk z roku 2020 obrazuje wykres 5.

Wykres 5. Imigracje w 2020 r. do Polski z podziałem na województwa



Źródło: <https://migracje.gov.pl/statystyki/zakres/polska/typ/dokumenty/widok/wykresy/rok/2020/wiekOd/1/> (dostęp: 28.03.2021 r.)

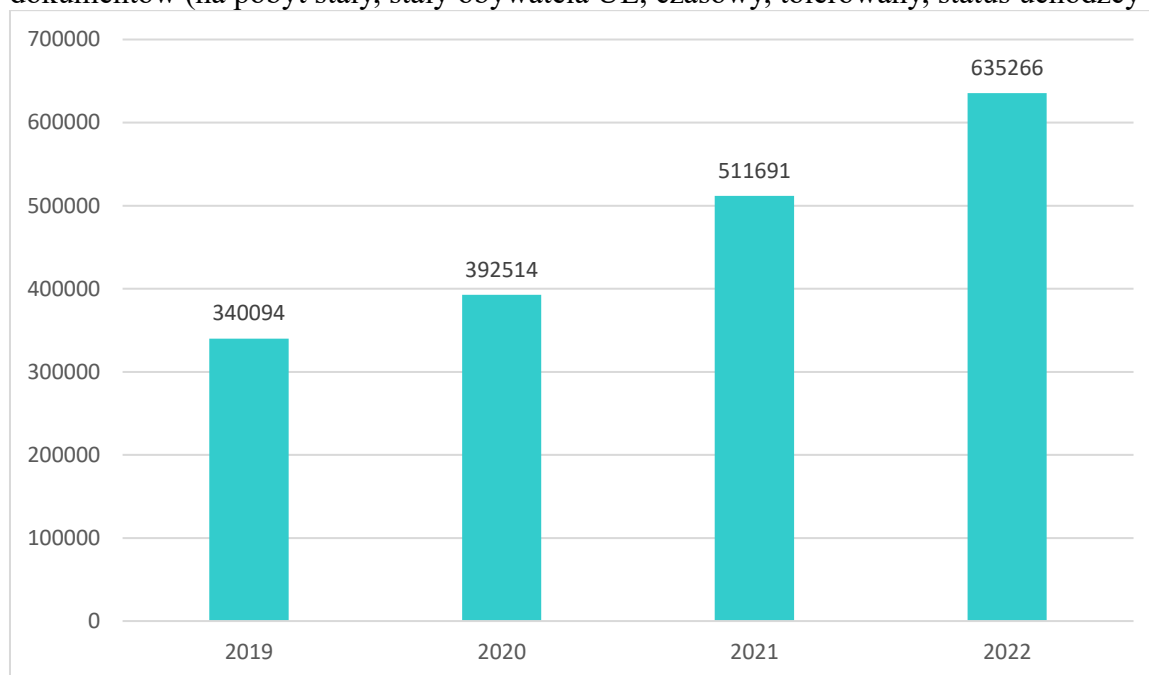
Według danych z wykresu 5. województwo kujawsko-pomorskie, pozostające w obszarze zainteresowania niniejszej rozprawy, znajdowało się na 11. miejscu wśród najchętniej wybieranych destynacji imigracyjnych w Polsce. Najwięcej imigrantów przyjeżdżało na jej terytorium z Niemiec, Ukrainy i Białorusi.

Wzrostowej od wielu lat tendencji do szybkiego zwiększania się liczby imigrantów nie zmieniła nawet pandemia związana z rozprzestrzenianiem się wirusa SARS-CoV-2. Ograniczenia w swobodnym przemieszczaniu się między poszczególnymi państwami nie wpłynęły na zmniejszenie liczebności imigrantów w Polsce, a wręcz przyczyniły się do przedłużania ich pobytu w Polsce. Najliczniejszą grupę przybyszy stanowili obywatele Ukrainy

(prawie 57% wszystkich osiedlających się w Polsce obcokrajowców)¹³, a po nich Białorusini, Niemcy i Rosjanie.

Jednakże to rok 2022 r. okazał się przełomowy pod względem nasilenia się ruchów migracyjnych, co było związane z masowymi emigracjami do Polski ludności z zagrożonych działaniami wojennymi terenów Ukrainy. Wykres 6. przedstawia imigrację do Polski w latach 2019-2022 (stan na połowę roku 2022).

Wykres 6. Imigracje do Polski w latach 2019-2022 z uwzględnieniem wszystkich typów dokumentów (na pobyt stały, stały obywatela UE, czasowy, tolerowany, status uchodźcy itd.)



Źródło: oprac. własne na podstawie danych ze str. int. <https://migracje.gov.pl/statystyki/zakres/polska/>

Porównując trendy migracyjne z początku trzeciego tysiąclecia z obecnymi, nie ma wątpliwości, że Polska diametralnie się zmieniła. Nie jest już krajem typowo emigracyjnym, a nowy model emigracyjno-imigracyjny stawia przed społeczeństwem wiele wyzwań dotyczących najróżniejszych obszarów życia.

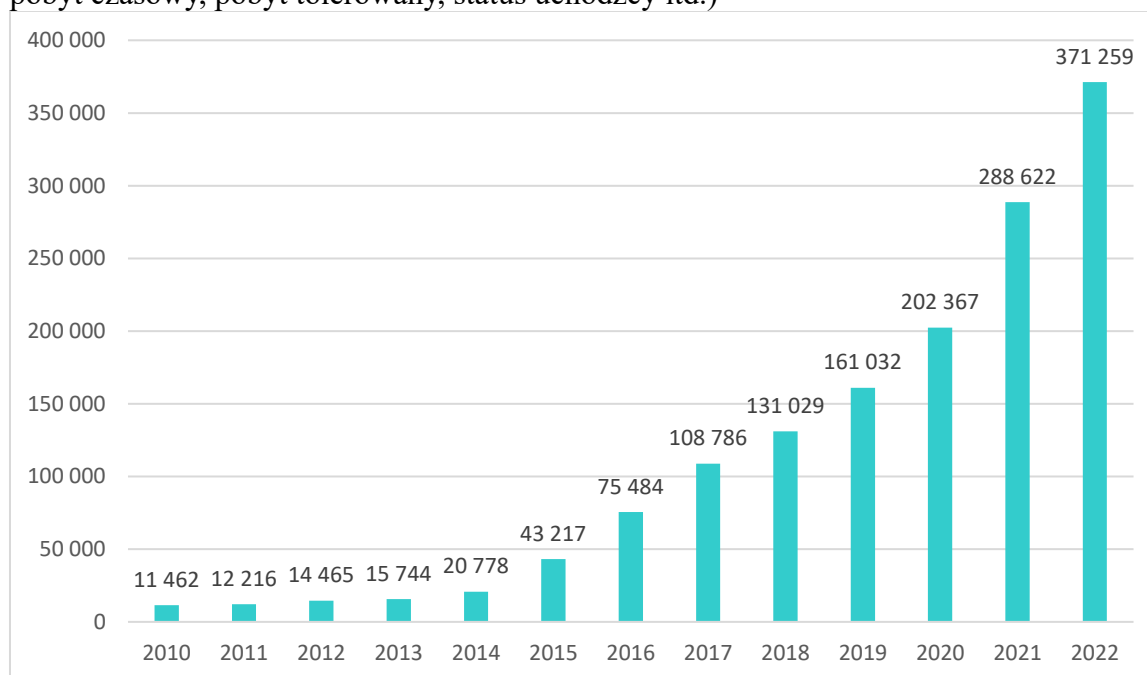
1.4. Charakterystyka migrantów z Ukrainy

Udział obywateli Ukrainy w ogólnej liczbie obcokrajowców migrujących do Polski był znaczący już od momentu otwarcia granic po zmianie ustrojowej na przełomie lat 80. i 90. Ze

¹³ <https://www.gov.pl/web/udsc/obywatele-ukrainy-w-polsce--raport>, (dostęp: 10.04.2021 r.).

wszystkich krajów dawnego ZSRR to właśnie Ukraińcy najczęściej wjeżdżali na ziemie polskie (Baranowska 2020: 114). Także w pierwszych latach XXI w. Ukraina znajdowała się w czołówce krajów, z których najczęściej imigrowano do Polski (zob. wykres 3. i 4.). Z czasem ten trend się umacniał i nasz kraj nadal pozostaje dla obywateli ukraińskich głównym kierunkiem emigracji. Wzrost liczby tej grupy migrantów na przestrzeni ostatnich lat obrazuje wykres 7.

Wykres 7. Imigracje do Polski z Ukrainy od 2010 do 2022 r. (stan na połowę 2022 r.) z uwzględnieniem wszystkich typów dokumentów (na pobyt stały, pobyt stały obywatela UE, pobyt czasowy, pobyt tolerowany, status uchodźcy itd.)



Źródło: oprac. własne na podstawie danych ze str. int. <https://migracje.gov.pl/statystyki/zakres/polska/>; (dostęp: 30.08.2022 r.)

Do tego stanu rzeczy przyczynił się szereg czynników wypychających po stronie ukraińskiej i przyciągających po stronie polskiej. Część z nich uznać można za pewne stałe, jak np.: bliskość geograficzną, wpływającą na niskie koszty podróży czy brak większych barier kulturowych, umożliwiające skuteczniejsze odnalezienie się w nowych realiach. Nie bez znaczenia są też tradycje migracyjne i istnienie wcześniej już utworzonych ośrodków mniejszości ukraińskich. Natomiast inne czynniki kształtowały się na przestrzeni lat, ulegając kolejnym przeobrażeniom społecznym, ekonomicznym i politycznym. Wszystkie one okazały się bodźcami prowadzącymi do nasilania się strumienia migracji z Ukrainy do Polski. Głównym powodem wyjazdów obywateli ukraińskich do Polski już od lat 90., były względy ekonomiczne. Polski rynek pracy rozwijał się bardzo szybko i oferował wyższe wynagrodzenia

oraz lepsze warunki zatrudnienia. Te pierwsze typowo zarobkowe migracje miały przede wszystkim charakter czasowy i były związane z pracami sezonowymi (Górny i in. 2019: 12). Dominowały wśród nich branża budowlana, handlowa oraz, co znamienne dla migracji zarobkowej, sektor obejmujący pośredników oraz agencje pracy tymczasowej (Górny i in. 2019: 13). Typowe dla migracji zarobkowej są także przyjazdy osób dojrzałych, w szczyście wieku produkcyjnego, czynnych zawodowo. Ilustrują to dane, według których do 2013 roku do Polski częściej przyjeżdżały osoby po 31 roku życia niż te w młodszym wieku, które nie przekroczyły jeszcze 30 lat. W Polsce pracę podejmowali w przeważającej większości migranci z zachodnich terenów Ukrainy. Stanowili oni aż 93,7% przyjezdnych Ukraińców, co w porównaniu z 6,3% ukraińskich migrantów ze wschodu, wskazuje na dużą dysproporcję w tej grupie przybyszy (Jaroszewicz, Małynowska 2018: 5-6). Osiedlali się oni w dużych miastach, a więc w ośrodkach, w których rynek pracy oferował więcej możliwości. Wybierali przede wszystkim województwo mazowieckie, ostatecznie zamieszkiwała w nim ponad połowa migrantów do Polski (Górny i in. 2019: 14).

Z roku na rok chętnych do pracy zza wschodniej granicy stopniowo przybywało. Jednak przełomowy pod tym względem okazał się rok 2014, który wyznaczył kolejny etap w historii migracji ukraińsko-polskiej. Jej znaczące wzmożenie zostało spowodowane wybuchem konfliktu na wschodzie Ukrainy oraz aneksją Krymu przez Rosję. Wydarzenia te wywołały niepokój i osłabiły poczucie bezpieczeństwa mieszkańców Ukrainy, a także negatywnie wpłynęły na ekonomiczną sytuację kraju, który został pozbawiony zamożnego, dobrze zindustrializowanego obszaru o dużym znaczeniu gospodarczym. W wyniku wspomnianych działań zostały zerwane powiązania ekonomiczne i handlowe z Rosją, co wymusiło prowadzenie interesów państwa ukraińskiego z rynkami zachodnimi. Dodatkowo wydarzenia na Majdanie¹⁴ przyczyniły się do zmniejszenia się ukraińskiego PKB o ponad 16% i wzrostu inflacji, na skutek czego pogłębiła się różnica w zarobkach między Ukrainą a Polską (Jaroszewicz, Małynowska 2018: 2). Wymienione czynniki zbiegły się w czasie z zapotrzebowaniem polskich przedsiębiorców na pracowników, zwłaszcza w sektorze budowlanym, transporcie czy przetwórstwie przemysłowym (Jaroszewicz, Małynowska 2018:

¹⁴ Wydarzenia na kijowskim Placu Niepodległości – Majdanie, były kulminacją manifestacji przeciwko prorosyjskiej polityce Wiktora Janukowycza, który odmówił podpisania umowy stowarzyszeniowej z Unią Europejską. 30 listopada 2013 r., po brutalnych próbach stłumienia manifestacji przez jednostki specjalne milicji pokojowe protesty przekształciły się w walki, które trwały do końca lutego 2014 r. W ich wyniku śmierć poniosło ok. 100 osób. Bezpośrednim skutkiem manifestacji było usunięcie Janukowycza z urzędu prezydenta oraz przeprowadzenie przedterminowych wyborów. Spowodowało to wzmożenie ruchów separatystycznych na Krymie, który został anektowany przez Rosję w marcu 2014 r. Niestabilna sytuacja polityczna i oderwanie od kraju terenów krymskich negatywnie wpłynęły na ukraińską gospodarkę, która była bliska niewypłacalności (zob. Hajduk, Stępniewski 2015).

3; Górny i in. 2019: 11-12). Fala przyjazdów obcokrajowców zza wschodniej granicy w dalszym ciągu miała charakter zarobkowy, o czym dobitnie świadczy liczba wystawianych zezwoleń na pracę. Dokumenty te dla obywateli Ukrainy w 2015 r. stanowiły ponad 70% wszystkich wydanych, a w latach 2016-2017 ich liczba przekroczyła 80%¹⁵. W kolejnych latach można było zaobserwować pewne znaczące zmiany. Do Polski zaczęli przyjeżdżać nie tylko migranci, którzy jako powód swojej decyzji o opuszczeniu ojczyzny wskazywali brak pracy w kraju pochodzenia czy niezadowalający poziom wynagrodzenia, lecz także osoby obawiające się konsekwencji niestabilnej sytuacji politycznej w Ukrainie. (Górny i in. 32). Do Polski zaczęło migrować zdecydowanie więcej osób ze wschodniej części Ukrainy, która była bezpośrednio narażona na konsekwencje rosyjskiej ingerencji w sprawy ukraińskie. Odsetek Ukraińców przybywających ze wschodnich terenów wzrósł z 6,3% przed 2014 r. do 28,4% (Jaroszewicz, Małynowska 2018: 5). Zmianie uległy również parametry wiekowe migracji. Polską granicę zaczęli przekraczać coraz młodsi ludzie nie tyle w poszukiwaniu pracy, ile w celach edukacyjnych. Wśród obcokrajowców studiujących na polskich uczelniach zaczęli dominować studenci ukraińscy, których liczba z roku na rok powiększała się. Do roku akademickiego 2012/2013 nie przekraczała 10 tys., jednak już w kolejnym osiągnęła pułap ponad 15 tys., a w roku akademickim 2018/2019 wynosiła już prawie 40 tys.¹⁶ Zarówno możliwość uzyskania większych zarobków, jak i dostęp do edukacji, sprawiły, że umacniał się trend osiedlania się migrantów zza wschodniej granicy w większych ośrodkach miejskich. W dalszym ciągu najczęściej wybieraną destynacją była aglomeracja warszawska, która (mimo wciąż dużego zainteresowania migrantów) zaczęła tracić znaczenie na rzecz innych lokalizacji, a mianowicie województw: dolnośląskiego, wielkopolskiego, śląskiego, łódzkiego, małopolskiego czy pomorskiego. Prężnie rozwijające się w nich ośrodki miejskie zaczęły przyciągać pracowników i studentów z Ukrainy (Górny i in. 2018: 14-15).

Pod koniec 2021 r. liczba obywateli ukraińskich w Polsce była bliska 300 tys. (zob. wykres 6.). Tym samym ta grupa narodowościowa stanowiła prawie 57% ogółu osiedlających się w kraju obcokrajowców. Jako główne przyczyny tej „znaczącej intensyfikacji imigracji ukraińskiej po 2014 r. wskazywano sytuację ekonomiczno-gospodarczą w Ukrainie, wprowadzenie ruchu bezwizowego oraz ułatwiony dostęp do polskiego rynku pracy”¹⁷.

¹⁵ GUS, 2020, *Sytuacja demograficzna Polski do 2019 r. Migracje zagraniczne ludności w latach 2000–2019*, Warszawa, s. 143.

¹⁶ GUS, 2020, *Sytuacja demograficzna Polski do 2019 r. Migracje zagraniczne ludności w latach 2000–2019*, Warszawa, s. 156.

¹⁷ Dane Urzędu ds. Cudzoziemców, <https://www.gov.pl/web/udsc/obywatele-ukrainy-w-polsce--raport> (dostęp: 30.06.2022 r.).

Wydarzenia z roku 2014 sprawiły, że do Polski przybyło zdecydowanie więcej obywateli ukraińskich niż we wcześniejszych latach. Jak się jednak okazało, migracja na dużo większą skalę miała się dopiero rozpocząć. Od 24 lutego 2022 r. na skutek rosyjskiej agresji na Ukrainę i rozpoczęcia pełnoskalowych działań zbrojnych już w pierwszych dniach wojny polską granicę przekroczyło kilkadziesiąt tysięcy osób¹⁸. Nasz kraj stanowił główny kierunek imigracyjny z Ukrainy, na co wpływ miało otwarcie polskich granic dla uchodźców. W przeciągu kolejnych dni liczba osób uciekających przed terrorem wojny systematycznie rosła, by 6 marca 2022 r. osiągnąć najwyższą wartość – ponad 142 tys. osób, które tego dnia wjechały na terytorium naszego kraju. Do końca kwietnia stosunek osób wyjeżdżających z Ukrainy przekraczał liczbę osób wjeżdżających na obszar zaatakowanego kraju, od maja jednak bilans wjazdów do Ukrainy nieznacznie zaczął przekraczać liczbę wyjazdów. Sytuacja względnie się uspokoiła. Mimo wszystko, zgodnie z danymi statystycznymi¹⁹ podsumowującymi ruchy migracyjne wywołane ponad półrocznym okresem wojny na Ukrainie, na koniec września 2022 r. na terytorium Polski nadal przebywało ok. 1,5 mln obywateli tego państwa. Natomiast od momentu rozpoczęcia konfliktu polsko-ukraińska granica łącznie została przekroczona prawie 6,5 mln razy²⁰. Z tego też powodu migracja obywateli Ukrainy w 2022 r. uważana jest za największą po II wojnie światowej wędrówkę uchodźców w Europie (Duszczyk, Kaczmarczyk 2022: 6).

Ze względu na fakt, iż konflikt zbrojny w Ukrainie dalej się toczy, a imigracja obywateli ukraińskich do Polski nie jest procesem zakończonym, trudno dokładnie opisać wszystkie aspekty związane z omawianą falą uchodźczą. Opracowania poruszające ten temat są raczej szkicowe i mają formę wstępnych ustaleń²¹. Pewne jest, że masowy ruch z Ukrainy do Polski różni się od wcześniejszych migracji nie tylko ze względu na skalę. Co oczywiste, zmienił się także jego charakter. Jest to migracja, którą należy zaliczyć do przymusowych i politycznych (Chmielewska-Kalińska, Dudek, Strzelecki 2022: 6). Została wymuszona działaniami wojennymi i spowodowała niespodziewany napływ uchodźców. Nasilenie ruchu granicznego odzwierciedla ówczesną sytuację na froncie, ogólne nastroje społeczeństwa oraz sytuację polityczną w Ukrainie. Na podstawie obserwacji przemieszczania się obywateli Ukrainy do i z terytorium Polski można zauważyć, że po pierwszych kilkunastu dniach wzmożonego

¹⁸ https://dane.gov.pl/pl/dataset/2705,dane-statystyczne-dotyczace-sytuacji-na-granicy-z-Ukraina/resource/41429/table?page=1&per_page=20&q=&sort=, (dostęp: 21.09.2022 r.).

¹⁹ Tamże.

²⁰ <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine/location/10781> (dostęp: 30.09.2022 r.).

²¹ Jedno z pierwszych opracowań statystycznych zostało przygotowane na zlecenie NBP przez zespół złożony z Izy Chmielewskiej-Kalińskiej, Beaty Dudek i Pawła Strzeleckiego. Badanie ankietowe zostało przeprowadzone w kwietniu i maju 2022 r. wśród obywateli Ukrainy, którzy przyjechali do Polski po wybuchu wojny.

przyływu uchodźców, nastąpił czas jego wyrównania. W dalszym ciągu jednak ruch na przejściach granicznych w obie strony był duży, co wskazuje na kolejną cechę omawianej migracji, a mianowicie jej wysoką mobilność. Pod tym względem obecna sytuacja jest w pewnym stopniu podobna do tej sprzed wojny, kiedy to główną przyczyną migracji były cele zarobkowe. Ich realizacja na ogół wymagała regularnego przemieszczania się pomiędzy dwoma państwami (Duszczyk, Kaczmarczyk 2022: 6).

Tym, co zdecydowanie odróżnia wojenną migrację od tej sprzed 2022 r., są cechy demograficzne imigrantów. W tym obszarze widać bezpośredni wpływ regulacji prawnych i ustaleń politycznych. Przykładem może być ogłoszenie powszechnej mobilizacji przez ukraińskiego prezydenta i zakaz opuszczania kraju (z pewnymi wyjątkami) przez mężczyzn w wieku od 18 do 60 lat, co spowodowało, że uchodźcy z Ukrainy to przede wszystkim kobiety (Chmielewska-Kalińska, Dudek, Strzelecki 2022: 4, 24-25). Wśród przybywających do Polski dominują osoby w przedziale wiekowym od 33 do 44 lat, które stanowią ponad 40% uchodźców powyżej 18 roku życia. Drugą dużą grupą są migranci w wieku od 18 do 29 lat – 25%, a kolejną od 45 do 59 lat – 19%. Najmniej do Polski dociera osób powyżej 60 roku życia – 15% (Chmielewska-Kalińska, Dudek, Strzelecki 2022: 9). Około 24% dorosłych uchodźców przybyło do Polski samotnie, 16% z rodzicami, a 14% z małżonkiem. Największą grupę stanowią imigranci, którzy podróżowali z dziećmi własnymi lub powierzonymi pod ich opiekę. Stanowili oni aż 65% osób przekraczających polsko-ukraińską granicę (Chmielewska-Kalińska, Dudek, Strzelecki 2022: 13).

Uchodźcy napływają z całej Ukrainy, przy czym wskaźniki z regionu centralnego, południowego, wschodniego i zachodniego są do siebie bardzo zbliżone (niecałe 20%), a na prowadzenie wysuwają się tereny północne, położone wokół Kijowa (Chmielewska-Kalińska, Dudek, Strzelecki 2022: 9), co może być związane z ich dobrym skomunikowaniem z Polską. Motywy typowe dla okresu migracji ekonomicznej nie przystają do obecnej sytuacji. Według zgromadzonych danych większość uchodźców z roku 2022 nigdy wcześniej nie odwiedzała Polski i nie znała jej ani z własnych doświadczeń, ani z relacji znajomych. Brak jakichkolwiek związków z Polską deklaruje aż 53% uchodźców. Jedynie 14% imigrantów wojennych przebywało w Polsce wcześniej w celach zarobkowych, a pozostałe osoby znają lub mają w rodzinie kogoś, kto w Polsce pracował (Chmielewska-Kalińska, Dudek, Strzelecki 2022: 14). Pochodzenie uchodźców oraz ich wcześniejsze doświadczenia (lub ich brak) związane z Polską wpływają na znajomości języka polskiego. Lepsze posługiwanie się polszczyzną odnotowano wśród ludzi młodych, osób pochodzących z zachodnich terenów Ukrainy, a także tych, którzy przed wojną przyjeżdżali do Polski. Przedstawiciele tej grupy najczęściej przyznają, że trochę

rozumieją język używany w nowym miejscu zamieszkania. Stanowią oni 49% imigrantów, jednak tylko 5% z nich deklaruje, że polszczyznę posługuje się w stopniu dobrym. Aż 46% uciekinierów z ogarniętej wojną Ukrainy wcale nie rozumie języka polskiego i nie jest w stanie się nim posługiwać nawet w najprostszych sytuacjach komunikacyjnych.(Chmielewska-Kalińska, Dudek, Strzelecki 2022: 12).

Sytuacja rodzinna uchodźców ma duży wpływ na planowanie dalszych działań i podjęcie decyzji o powrocie do ojczyzny lub pozostaniu na emigracji. Większość z przybyłych do Polski Ukraińców nie zamierza osiedlać się na stałe w nowym kraju. W 2022 r., zaraz po przyjeździe do naszego kraju 59% z nich planowała pobyt krótszy niż rok, a 20% deklarowała chęć pozostania dłużej niż rok, jednak członkowie obu grup zakładali ostatecznie powrót do Ukrainy. 6% badanych chciało zamieszkać poza ojczyzną i poza Polską, w jednym z zachodnioeuropejskich państw. Natomiast już 16% uchodźców już w pierwszych miesiącach po opuszczeniu Ukrainy planowało pozostać w Polsce na stałe (Chmielewska-Kalińska, Dudek, Strzelecki 2022: 23). Co warto odnotowania, były to przede wszystkim pełne rodziny, a więc współmałżonkowie z dziećmi lub osoby młode, które do Polski przyjechały same lub tylko ze współmałżonkami (Chmielewska-Kalińska, Dudek, Strzelecki 2022: 25). To oni są najbardziej zainteresowani budowaniem trwałych relacji z Polakami, rozwijaniem kariery w Polsce czy inwestowaniem w edukację swoją i swoich dzieci.

Przedstawione informacje, choć mogą pomóc w zrozumieniu ciągle zmieniającej się rzeczywistości imigracyjnej, stanowią zaledwie zarys charakterystyki fali uchodźczej do Polski po wybuchu konfliktu rosyjsko-ukraińskiego. Odnoszą się bowiem przede wszystkim do osób dorosłych. Nie uwzględniają dzieci i młodzieży, czyli dużej części omawianej migracji. Szacuje się, że udział osób do 18 roku życia w tym ruchu imigracyjnym stanowi niemal jego połowę, bo aż 48%, z czego 34% to dzieci od 3 do 14 roku życia (Duszczyk, Kaczmarczyk 2022: 6).

1.5. Dzieci z doświadczeniem migracyjnym

Analiza danych statystycznych zebranych w ostatnich latach, pozwala uchwycić interesujące tendencje związane z wiekiem przybywającej do Polski ludności. Okazuje się, że najliczniejszą grupę migrantów na ziemi polskiej stanowiły i w dalszym ciągu stanowią dzieci²². Zgodnie z prawem obowiązek szkolny obejmuje wszystkie osoby poniżej 18 roku życia, także te, nieposiadające polskiego obywatelstwa. W latach 90. i na początku XXI w.

²² GUS, 2020, *Sytuacja demograficzna Polski do 2019 r. Migracje zagraniczne ludności w latach 2000–2019*, Warszawa, s. 124.

sporadycznie zdarzały się przypadki zapisywania do placówek oświatowych w Polsce dzieci imigrantów, co było związane z innymi realiami geopolitycznymi. Polskie ośrodki edukacyjne przez lata nie musiały mierzyć się z problemem wielokulturowości i wielojęzyczności, gdyż w ich murach kształciły się, oprócz jednostkowych przypadków, właściwie tylko dzieci z polskim obywatelstwem. Tymczasem w ostatnim okresie, z roku na rok, w polskich szkołach przybywało coraz więcej uczniów cudzoziemskich, co obrazuje tabela 3.

Tabela 3. Liczba uczniów niebędących obywatelami polskimi w polskich placówkach edukacyjnych w latach 2012-2019

Rok szkolny	Liczba uczniów cudzoziemskich
2012/2013	7 311
2013/2014	8 174
2014/2015	10 064
2015/2016	15 299
2016/2017	20 911
2017/2018	29 942
2018/2019	44 410

Źródło: Nowicka (red.), 2020, *Cudzoziemcy w Polsce. Podręcznik dla osób pracujących z imigrantami*, Warszawa, s. 194.

Wśród nich od wielu lat najliczniej reprezentowana jest narodowość ukraińska. Rok szkolny 2020-2021 w Polsce rozpoczęło ponad 30 tys. uczniów z Ukrainy. Dla ukazania przytłaczającej dominacji liczebnej uczniów ukraińskich nad innymi obcokrajowcami w polskiej szkole warto przytoczyć statystyki, według których na drugim miejscu uplasowały się dzieci z Białorusi - 2 360 osoby, a na trzecim z Rosji – 1 732 osoby. Inni uczniowie pobierający naukę w Polsce to dzieci pochodzenia wietnamskiego (761 osób), bułgarskiego (551 osób), armeńskiego (333 osoby), kazachskiego (333 osoby), chińskiego (327 osób), niemieckiego (309 osób) oraz indyjskiego (288 osób) (Jędryka 2021: 8).

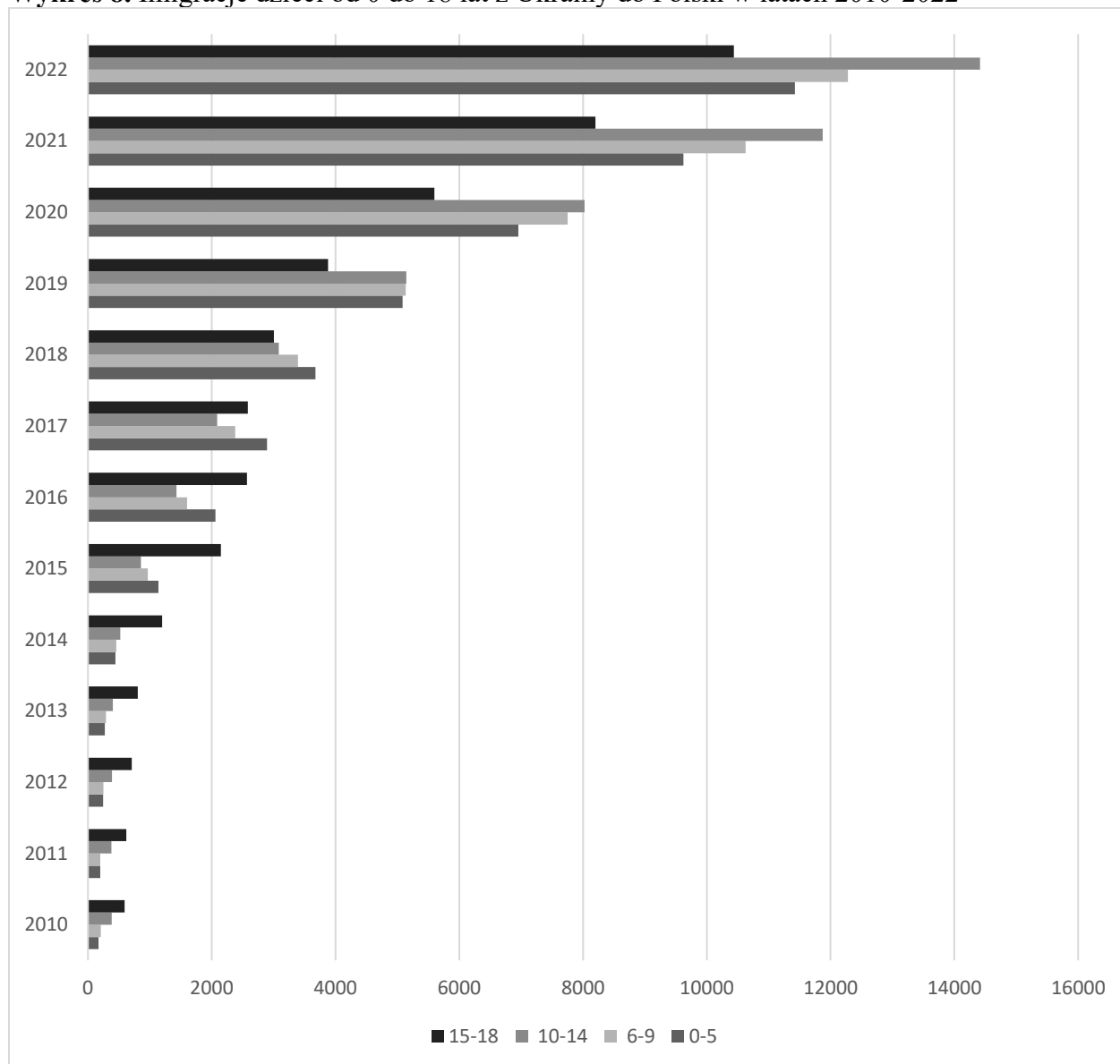
Mimo systematycznego wzrostu liczby uczniów cudzoziemskich funkcjonujących w ramach polskiego systemu oświaty w pierwszych dwudziestu latach XXI w. zjawisko to występowało raczej lokalnie i było ściśle związane z charakterem dominującej ówczesnie migracji zarobkowej. Zgodnie z jej standardowymi wyznacznikami napływający do Polski imigranci osiedlali się głównie w dużych ośrodkach miejskich oferujących więcej możliwości

na rynku pracy (zob. 1.4). Rosnącą liczbę cudzoziemskich uczniów można było zaobserwować przede wszystkim w szkołach zlokalizowanych w większych miastach lub w pobliżu dużych zakładów pracy zatrudniających obcokrajowców (Hajduk-Gawron 2018: 188). Pomimo tych ograniczeń omawiane zjawisko zwróciło uwagę wielu specjalistów zainteresowanych kwestią edukacji. Zagadnienie rosnącej z roku na rok liczby dzieci cudzoziemskich oraz ich włączania w system szkolnictwa polskiego było początkowo analizowane głównie przez pedagogów, psychologów i socjologów. To właśnie ci eksperci, chcąc odpowiedzieć na potrzeby nauczycieli i dyrektorów placówek przyjmujących dzieci imigrantów, zaczęli opracowywać swego rodzaju poradniki, w których przedstawiali wychowawcze i pedagogiczne aspekty przyjmowania młodych przybyszy. Celem tych opracowań jest udzielenie wskazówek dotyczących przygotowania społeczności szkolnej na przybycie dzieci migracyjnych, rozpoznawania i zaspokajania ich potrzeb emocjonalnych, możliwości wsparcia psychologicznego, a także pracy z ich opiekunami. Istotą tych publikacji jest więc podejście pragmatyczne. Zawierają zwykle refleksje i wskazówki wspierające wychowanie w wielokulturowej placówce (zob. Jędryka 2021; Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2016; Białek 2015, 2017; Lachowicz 2015; Bernacka-Langier i in. 2011; Bernacka-Langier 2010; Todorowska-Sokolovska 2010).

Pierwsze opracowania kierowały uwagę na zjawiska wcześniej niespotykane na taką skalę w polskich szkołach od lat jednorodnych kulturowo i językowo. Prezentowały je jako kwestie, które dopiero wymagają wstępnego rozeznania i namysłu, ale już kilka lat później urosły one do rangi palącego problemu. Po fali migracji z Ukrainy na początku 2022 r. funkcjonowania dzieci cudzoziemskich w polskich placówkach edukacyjnych nie można było traktować jako fenomenu marginalnego czy regionalnego. Nie dotyczył on bowiem jedynie największych miast i wybranych województw., które spełniały warunki sprzyjające wędrownikom zarobkowym (Białek 2015: 10), ale także setek miejscowości na terenie całego kraju oraz działających w nich szkół.

Wykres 8. unaocznia skalę zmian, którym uległa polska szkoła w związku z przyjmowaniem coraz większej liczby uczniów cudzoziemskich. Ukazuje bowiem wskaźnik przyjazdów najmłodszych imigrantów z Ukrainy od 2010 do 2022 r wraz z podziałem na poszczególne grupy wiekowe (0-5 lat, 6-9 lat, 10-14 lat oraz 15-18 lat).

Wykres 8. Imigracje dzieci od 0 do 18 lat z Ukrainy do Polski w latach 2010-2022



Źródło: oprac. własne na podstawie danych ze str. int., <https://migracje.gov.pl/statystyki/zakres/polska/>; (dostęp: 30.08.2022 r.)

Rok 2022 wyraźnie wyróżnia się na tle innych lat. Ze względu na masową migrację z objętej wojną Ukrainy do szkół trafiły tysiące młodych emigrantów. Ich liczba już w III kwartale roku (ponad 48 tys.) przekroczyła liczbę dzieci w całym 2021 r. (40 321 tys.)²³.

Wszystkich niepełnoletnich migrantów, którzy opuszczają miejsce stałego pobytu i przybywają do nowego środowiska (bez względu na ich narodowość, cel podróży czy moment jej zakończenia) określa się mianem dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Jest to specyficzna

²³ Dane na podstawie statystyk ze strony internetowej <https://migracje.gov.pl/>, (dostęp: 30.09.2022 r.).

grupa, która charakteryzuje się dużym zróżnicowaniem. Należy do niej wiele typów uczniów, a mianowicie:

- dzieci uchodźców i osób starających się o status uchodźcy;
- dzieci imigrantów o różnym statusie (pracownicy sezonowi, osoby korzystające z pobytu tolerowanego, osoby korzystające z ochrony czasowej, imigranci nielegalni, inni);
- dzieci pracowników migrujących z krajów Unii Europejskiej i spoza Unii Europejskiej;
- dzieci mniejszości narodowych;
- dzieci repatriantów;
- dzieci z małżeństw mieszanych;
- dzieci reemigrantów (Białek 2015: 39-40; Szlugan 2019: 55).

W literaturze przedmiotu odnaleźć można wiele terminów odnoszących się do wspomnianych typów dzieci. Pojawiają się więc określenia takie jak: „dzieci z doświadczeniem/biografią/kontekstem migracyjnym”, „dzieci migranckie”, „dzieci migrantów” czy „dzieci migrujące”. Terminy te używane są często zamiennie i funkcjonują jako synonimy. Uogólniając, są to dzieci, które przyjechały do nowego miejsca, w tym przypadku do Polski, z innego kraju, w którym uczestniczyły w procesie nauczania i uczenia się i były wychowywane w ramach obowiązujących tam norm społecznych oraz zanurzone w tamtejszej kulturze. Łączy je nowa sytuacja życiowa, w której się znalazły, doświadczenie dorastania w innych realiach, różnice edukacyjne w stosunku do polskiego programu nauczania, nieznajomość lub słaba znajomość języka polskiego oraz wynikające z nich specjalne potrzeby edukacyjne (Jędryka 2021: 6; Nowicka 2020: 190).

Pojawiają się jednak również takie określenia, które uwypuklają istnienie odmiennych typów uczniów należących do ogólnej kategorii dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Terminy te dotyczą konkretnych kręgów uczniów wyróżnianych poprzez odrębne cechy dotyczące chociażby ich pochodzenia (podstawowym rozróżnieniem będzie podział na dzieci z polskim obywatelstwem, dzieci o polskich korzeniach i dzieci-obcokrajowców), statusu pobytu w nowym miejscu zamieszkania (np. pobyt tolerowany, pobyt czasowy, ochrona czasowa itp.) czy charakteru migracji (zarobkowa, polityczna itp.). Jako przykład można wymienić określenia: dzieci cudzoziemskie, dzieci uchodźcze, dzieci z rodzin powracających, dzieci powracające, dzieci przesiedlone, dzieci wysiedlone czy dzieci trzeciej kultury (Białek 2015: 37; Makowska-Manista 2016: 138). Wspomniane nazwy zwracają uwagę na niejednorodność w ramach tego bardzo ogólnie nazwanego zbioru dzieci z doświadczeniem

migracyjnym. Poszczególne grupy dzieci różnicuje odzwierciedlający ich losy status prawny rodzin, z których pochodzą, status społeczny i ekonomiczny, przeszłość edukacyjna i różnice między systemami oświaty, poziom znajomości języka polskiego, uwarunkowania psychologiczne i rozwojowe oraz krąg religijny i kulturowy, w którym je wychowywano (Białek 2015: 12-13; Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2016: 151). Wymienione aspekty mają realny wpływ na wiele innych czynników m. in. postrzeganie nowej rzeczywistości, w której się znalazły, potrzeby emocjonalne, stosunek do społeczności szkolnej czy motywację do nauki. Jednak sytuacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym zależy nie tylko od czynników związanych z nimi samymi i ich rodzinami, lecz także od uwarunkowań otoczenia, w którym się znalazły, takich jak: postawa społeczności przyjmującej, umiejętności i doświadczenie nauczycieli w pracy z grupą wielokulturową czy kompetencje międzykulturowe rówieśników dzieci migracyjnych (Białek 2015: 35).

W przypadku młodych przybyszy z Ukrainy do grupy określanej ogólnie jako dzieci z doświadczeniem migracyjnym zalicza się zarówno dzieci, które przybyły do Polski przed rokiem 2022, jak i te które w naszym kraju znalazły się już po rozpoczęciu regularnych działań zbrojnych. W ramach owej grupy należy jednak zwrócić szczególną uwagę na dzieci uchodźców, a więc te, których ze względu na konflikt w Ukrainie, jest najwięcej w polskich szkołach. W ich przypadku zmiana miejsca pobytu została wymuszona, decyzja o wyjeździe z ojczyzny była podejmowana nagle i w przeciwieństwie do wcześniejszych migracji nie miała znamion dobrowolności. W związku z tym uczniowie-uchodźcy potrzebują wyjątkowego wsparcia i zrozumienia problemów wynikających z sytuacji zagrożenia, w której się znaleźli. Warto też pamiętać, że w późniejszym czasie będą one znacząco wpływać na utrudnienie procesu ich adaptacji (Borkowska 2016: 119-120). W pracy z tymi dziećmi należy pozostać szczególnie czujnym i wrażliwym na zaburzenia psychiczne czy społeczne w codziennym funkcjonowaniu w roli uczniów. Trzeba pamiętać o często traumatycznych wydarzeniach, których były świadkami, niespodziewanej ucieczce i jej okolicznościach, a także całym szeregu stresujących wyzwań po przybyciu do Polski. Wszystkie te przeżycia młodych ludzi mogą prowadzić do wielu poważnych konsekwencji. Oddziałują na ich zachowania w szkole oraz poza nią, wpływają negatywnie na procesy kluczowe w nauce. Powodują m. in.:

- problemy z koncentracją,
- zaburzenia pamięci,
- trudności w podejmowaniu decyzji,
- zakłócenia logicznego myślenia, wyciągania wniosków i analizy,

- wycofanie i brak chęci podejmowania nowych wyzwań,
- brak kontroli nad reakcjami,
- nadmierną wrażliwość na zmiany i nowe sytuacje,
- niepokój i nerwowość (Borkowska 2016: 120-121; UNHCR 2019: 3-7).

Biorąc pod uwagę tego typu skutki spowodowane doświadczeniami uchodźczymi, konieczne jest zapewnienie tej grupie dzieci wieloaspektowego wsparcia. Od przemyślanych działań nakierowanych na pomoc młodym uchodźcom może zależeć ostateczny efekt integracji oraz, tak ważny na tym etapie rozwoju, prawidłowy udział w procesie uczenia i uczenia się. Mimo wielu różnic pomiędzy reprezentantami poszczególnych grup dzieci z doświadczeniem migracyjnym, a indywidualnymi przypadkami uczniów z tych grup, istnieje element wspólny – wszyscy, którzy nie ukończyli 18. roku życia, niezależnie od powodu opuszczenia swojego kraju, mają w Polsce prawo do edukacji.

Podsumowanie

1. Od początku XXI w. Polska przeszła transformację z kraju głównie emigracyjnego w kraj emigracyjno-imigracyjny, co jest skutkiem wzrostu liczby cudzoziemców przybywających do naszego kraju przede wszystkim w wyniku procesów migracyjnych zachodzących w UE, kryzysu uchodźczego i zaognienia działań zbrojnych w Ukrainie.
2. Obywatele Ukrainy od lat stanowią najliczniejszą grupę cudzoziemców osiedlających się w Polsce. W ostatnim czasie obserwuje się gwałtowny wzrost ich liczby, zwłaszcza po 2014 roku oraz po wywołaniu przez Rosję pełnoskalowej wojny w 2022 r.
3. Najnowsza fala migracji z Ukrainy ma głównie charakter przymusowy i polityczny. Od wcześniejszych migracji odróżnia ją także nieporównywalnie większa skala oraz jej profil demograficzny. Znaczny odsetek imigrantów to kobiety z dziećmi. Osoby do 18. roku życia stanowią prawie połowę uchodźców. Wielu z nich planuje pobyt tymczasowy, ale część zamierza osiedlić się w Polsce na stałe.
4. Ruchy migracyjne znacząco wpłynęły na rzeczywistość polskich placówek edukacyjnych, w których dynamicznie wzrasta liczba dzieci cudzoziemskich. Od 2022 r. do szkół trafiło znacznie więcej dzieci-migrantów niż w poprzednich latach.
5. Dzieci migracyjne to zróżnicowana grupa pod względem narodowości, statusu prawnego, przeszłości edukacyjnej, biografii językowej czy charakteru migracji. Należą do niej młodzi uchodźcy, przedstawiciele mniejszości narodowych, dzieci repatriantów,

reemigrantów, pracowników migrujących czy dzieci z małżeństw mieszanych. Mimo wielu cech różnicujących poszczególnych członków tej grupy, łączą ich wyzwania, którym muszą sprostać: niepełna znajomość języka polskiego lub jej całkowity brak, różnice kulturowe i edukacyjne, skomplikowana sytuacja psychologiczna, podjęcie trudu integracji.

6. Nagłe pojawienie się dużej liczby uczniów z doświadczeniem migracyjnym wymusza na polskim systemie oświaty dostosowanie się do nowych potrzeb poprzez m.in. opracowanie metod wsparcia dydaktycznego i psychologicznego, a także rozwój świadomości nauczycieli i społeczności szkolnej odnośnie do specyfiki tej grupy. Dzieci migracyjne wymagają wieloaspektowej pomocy i zindywidualizowanego podejścia, są bowiem narażone na zaburzenia emocjonalne i cały szereg trudności edukacyjnych.

Rozdział 2.

Dzieci ukraińskie w polskim systemie edukacji na II etapie nauczania

2.1. Podstawy prawne regulujące edukację dziecka z doświadczeniem migracyjnym

Wszystkie dzieci z doświadczeniem migracyjnym, które znalazły się w Polsce, mają możliwość korzystania ze zinstytucjonalizowanej nauki w polskich placówkach oświatowych. Polskie prawo bowiem gwarantuje zarówno bezpłatny dostęp do edukacji, jak i nakłada obowiązek szkolny na wszystkich od 7. roku życia do osiągnięcia pełnoletniości, włącznie z osobami nieposiadającymi polskiego obywatelstwa. Regulacje te zostały zapisane w przepisach prawnych i dokumentach międzynarodowych ratyfikowanych przez polski rząd. Ponadnarodowe zapisy o prawie do nauki wszystkich dzieci można znaleźć w:

- Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka podpisanej podczas obrad ONZ 10 grudnia 1948 r. w Paryżu (Dz.U. 1989 nr 29 poz. 155), która w Art. 26 zawiera zapis, że „każdy człowiek ma prawo do oświaty” oraz postuluje powszechność, bezpłatność i obowiązkowość kształcenia na poziomie podstawowym;
- Międzynarodowym Pakcie Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych podpisanym 19 grudnia 1966 r. w Nowym Jorku (Dz.U. z 1977 Nr 38, poz. 169), w zawartym w nim Art. 14 wzywa się do organizowania powszechnego, obowiązkowego i bezpłatnego nauczania podstawowego;
- Protokole Dodatkowym do Europejskiej Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności podpisanym 4 Listopada 1950 r. w Rzymie (Dz.U. z 1995 Nr 36, poz. 175), w którym stwierdza się, że nikt nie może być pozbawiony prawa do nauki (Art. 2);
- Konwencji o Prawach Dziecka ONZ przyjętej 20 listopada 1989 r. (Dz.U. 1991 nr 120 poz. 526), która szczegółowo przedstawia regulacje dotyczące dostępności nauki na

zasadzie równych szans i ukierunkowania edukacji na rozwijanie wzajemnego szacunku i tolerancji.

Kwestiami zagwarantowania powszechnej i nieodpłatnej edukacji dla wszystkich dzieci kraje zachodnioeuropejskie zajmowały się już od połowy XX w. Tymczasem w Polsce wprowadzanie odpowiednich zmian w tym zakresie było możliwe dopiero po przeobrażeniach ustrojowych. Na początku lat 90., m.in. w przewidywaniu stopniowego wzrostu imigracji do Polski, ratyfikowano wymienione dokumenty. Mając na uwadze powiększenie się liczby dzieci z doświadczeniem migracyjnym, polscy ustawodawcy starali się uregulować ich sytuację prawną. Zapewnienie im dostępu do edukacji było kwestią najważniejszą. Dlatego też rozpoczęto prace nad rozwiązaniem tego problemu, we wcześniejszym prawodawstwie w ogóle nieuwzględnianego.

Dokumentem, który dał możliwość wprowadzania zmian w kontekście funkcjonowania dzieci migracyjnych w polskim systemie edukacji, była Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483). Jej regulacje wskazywały na prawo i obowiązek nauki każdego dziecka niezależnie od statusu prawnego jego czy jego rodziców. Pierwsze zapisy o obowiązku szkolnym osób nieposiadających obywatelstwa polskiego można odnaleźć w nowelizacji ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2004 r., Nr 256, poz. 2572). Jednak najpoważniejsze zmiany na gruncie polskiego prawa nastąpiły na początku XXI w. Szereg wydanych w tym czasie aktów prawnych uszczegóławiał proces przyjmowania do szkoły, nauczania i poddawania ewaluacji wyników osiągniętych przez dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Wśród nich należy wymienić:

- Ustawę z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2009 r. Nr 56, poz. 458);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 lutego 2011 r. w sprawie ramowego programu kursów nauki języka polskiego dla cudzoziemców, Dz. U. z 2011 r., Nr 61, poz. 306;
- Ustawę z dnia 2 stycznia 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz. U. z 2015, poz. 31);

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz. U. z 2016 r., poz. 1453);
- Ustawę z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz. U. z 2017 r., poz. 1655)²⁴.

Kolejne nowelizacje ustawy o systemie oświaty oraz powiązane z nimi rozporządzenia były przełomowe w prawnym dookreśleniu zasad funkcjonowania dzieci migracyjnych w polskich placówkach edukacyjnych. Dzięki nim samorządy oraz prowadzone przez nie przedszkola i szkoły dysponowały prawnymi narzędziami, które umożliwiały im podejmowanie odpowiednich działań, kiedy to w pierwszych dwóch dekadach XXI w. w Polsce stopniowo wzrastała liczba dzieci cudzoziemskich.

W przepisach pojawiły się przede wszystkim wytyczne wskazujące na sposób przyjmowania tych dzieci do polskich szkół. Ustalono, że odbywać się ono będzie na podstawie świadectwa, zaświadczenia lub innego dokumentu, który potwierdza ukończenie szkoły bądź danego etapu edukacji za granicą lub też wskazuje na uczęszczanie do placówki spoza polskiego systemu oświaty. Przewidziano także możliwość przedłożenia dokumentu poświadczającego sumę lat nauki wydanego przez szkołę, do której uczeń wcześniej uczęszczał jak też na podstawie deklaracji rodziców lub prawnych opiekunów, a w przypadku pełnoletnich uczniów ich własnego oświadczenia (Dz. U. z 2017 r., poz. 1655). W sytuacji braku wymaganych dokumentów ustalono, że o przypisaniu ucznia do odpowiedniej klasy będzie decydować rozmowa kwalifikacyjna. Jej przeprowadzenie powierzono dyrektorowi szkoły, którego mogą wesprzeć także inni nauczyciele. W żadnym dokumencie nie opisano jednak szerzej jej formy i przebiegu, które pozostawiono w gestii prowadzącej rozmowę kadry nauczycielskiej.

Dzieciom z doświadczeniem migracyjnym przyjętym do polskiej szkoły ustawowo zapewniono wsparcie w odnalezieniu się w nowym środowisku szkolnym. Zaproponowano możliwość skorzystania z kilku rozwiązań, które powinny im pomóc w przypadku

²⁴ Listę i omówienie aktów prawnych określających funkcjonowanie dzieci z doświadczeniem migracyjnym w polskim systemie edukacji przedstawia K. Białek (Białek 2015: 60-62).

niewystarczającej znajomości języka polskiego lub jej całkowitego braku. Pierwszym z nich jest bezpłatna nauka języka polskiego w formie dodatkowych lekcji w wymiarze nie niższym niż 2 godziny tygodniowo przez okres nie dłuższy niż 24 miesiące (Dz. U. 2017 poz. 59). W regulacjach prawnych zaoferowano także organizację dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie różnych przedmiotów nauczania, lecz ich liczbę ograniczono do jednej tylko godziny tygodniowo przez czas nie dłuższy niż 12 miesięcy (Dz. U. 2017 poz. 59). W założeniu celem tych zajęć jest zniwelowanie różnic programowych, jednak przy przewidzianych limitach godzin wydaje się ono trudne do osiągnięcia. W aktach prawnych zamieszczono także kolejny, dość istotny przepis, zgodnie z którym jeden uczeń może odbyć nie więcej niż łącznie 5 godzin dodatkowych zajęć w tygodniu (Dz. U. z 2017 r., poz. 1655). Wydaje się jednak, że taka liczba różnych form dokształcania nie wystarczy, by zdobyć solidne podstawy do osiągnięcia wymiernych efektów edukacyjnych.

Dla dzieci trafiających do polskich szkół z zagranicy przewidziano także wsparcie osoby posługującej się ich językiem ojczystym, zatrudnionej w charakterze pomocy nauczyciela, jednak tylko przez okres nie dłuższy niż 12 miesięcy. Odmiernym rozwiązaniem jest tworzenie oddziałów przygotowawczych (Dz.U. 2017 poz. 59). Tę formę kształcenia dla uczniów cudzoziemskich dokładniej przedstawiają rozporządzenia z 2016 (Dz. U. z 2016 r., poz. 1453) i 2017 r. (Dz. U. z 2017 r., poz. 1655). W ich treści zapisano, że za kwalifikację uczniów do oddziału odpowiada zespół złożony z dwóch nauczycieli oraz pedagoga lub psychologa, a liczba przyjętych dzieci migracyjnych nie może przekraczać 15 uczniów. Określono, że kształcenie w oddziale zakłada realizowanie programów nauczania obowiązujących w szkole w wymiarze od 20 do 26 godzin w zależności od etapu kształcenia. Oprócz lekcji przedmiotowych, na których możliwa jest obecność asystentów kulturowych władających językiem ojczystym dzieci migracyjnych, zapewniono także możliwość uczestniczenia w zajęciach języka polskiego o zupełnie innym charakterze niż zajęcia polonistyczne dla polskich uczniów. Realizowane są one w formie kursu języka polskiego dla cudzoziemców w wymiarze 3 godzin tygodniowo i odbywają się zgodnie z ramowym programem uwzględniającym nauczanie sprawności językowych (słuchania, rozumienia tekstów czytanych, pisanie i mówienia) na poziomach zaawansowania znajomości języka polskiego od A1 do B2 (Dz. U. z 2011 r., Nr 61, poz. 306).

Wymienione przepisy stały się podstawą do wydania aktów prawnych regulujących sytuację dzieci-imigrantów z Ukrainy po eskalacji konfliktu z Rosją w lutym 2022 r. Należą do nich przede wszystkim:

- Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (Dz.U. z 2022 r., poz. 583),
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz.U. z 2022 r., poz. 645 z późn. zm.),
- Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 sierpnia 2023 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz.U. 2023 poz. 2094),
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 26 sierpnia 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz.U. 2024 poz. 1302).

W nowych dokumentach prawnych, bazujących na wcześniej wypracowanych rozwiązaniach, dokonano nie tylko uaktualnień w odniesieniu do zaistniałej sytuacji masowych migracji obywateli ukraińskich do Polski, lecz także wprowadzono w życie nowe udogodnienia. By odciążyć polski system szkolnictwa, podjęto decyzję o wyłączeniu z obowiązku szkolnego i obowiązku nauki tych uczniów, których rodzice lub opiekunowie zadeklarują chęć kontynuowania nauki przez ich podopiecznych w trybie zdalnym w systemie ukraińskim. Biorąc po uwagę fakt, iż nie zawsze dzieci ukraińskie przyjeżdżały do Polski ze swoimi prawnymi opiekunami, zezwolono na przyjmowanie nowych uczniów do szkół na podstawie oświadczeń innych osób sprawujących nad nimi pieczę. Dzieciom ze specjalnymi potrzebami umożliwiono korzystanie z pomocy psychologiczno-pedagogicznej w polskich placówkach edukacyjnych bez konieczności przedstawiania dokumentów potwierdzających ich stan zdrowia. Dodatkowo wydano pozwolenie na zapisywanie dzieci z niepełnosprawnościami do oddziałów integracyjnych czy innych ośrodków ze specjalną opieką pedagogiczno-psychologiczną na podstawie oświadczeń o wcześniejszym złożeniu wniosku do poradni w sprawie wydania stosownego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.

Wygospodarowano wsparcie pieniężne dla dzieci w wieku przedszkolnym (od 3 do 5 lat), dofinansowano dowóz dzieci do placówek oświatowych i zagwarantowano pomoc materialną w postaci stypendiów i zasiłków socjalnych. Zezwolono na wykorzystywanie innych lokalizacji do prowadzenia zajęć tak, by nie zakłócać pracy działających placówek. Ze względu na nagły wzrost liczby uczniów umożliwiono szkołom zwiększenie liczebności poszczególnych oddziałów klasowych czy limitu osób zapisanych do świetlicy. Pozwolono na

zatrudnianie dodatkowych nauczycieli lub pomocy nauczyciela, a pracującym już pedagogom na przydzielanie (za ich zgodą) większej liczby jednostek lekcyjnych. W aktach prawnych podniesiono także kwestię udziału uczniów z zagranicy zapisanych do polskich szkół w egzaminach: ósmoklasisty, maturalnym i zawodowym. Przystąpienie do egzaminów pozostawiono w gestii uczniów ukraińskich, którym umożliwiono dokonanie wyboru potwierdzonego stosowną deklaracją. Natomiast arkusze egzaminacyjne postanowiono dostosować do możliwości poszczególnych uczniów na podstawie wskazań rady pedagogicznej oraz ich późniejszej akceptacji przez opiekunów dzieci ukraińskich. Wśród sposobów dostosowań wymieniono tłumaczenie poleceń i instrukcji na język ukraiński, możliwość skorzystania ze słownika polsko-ukraińskiego, odczytanie tekstów liczących powyżej 250 słów na głos przez jednego z nauczycieli nadzorujących przebieg egzaminu czy zapewnienie obecności tłumacza w celu wyjaśnienia organizacji egzaminu (Komunikat dyrektora CKE 2022: 23-24).

W nowych regulacjach podkreślono wagę dodatkowych zajęć z języka polskiego, których limit określono na nie niższy niż 6 lekcji tygodniowo dla grupy liczącej nie więcej niż 15 uczniów. Dodano także zapis o ewentualnej współpracy jednostek samorządu terytorialnego prowadzących szkoły w zakresie organizacji dodatkowej nauki języka polskiego czy prowadzenia oddziału przygotowawczego. To właśnie na tej formie kształcenia skupiono uwagę w przepisach prawnych. Uznano ją za najwłaściwszą w przypadku nauczania dzieci migracyjnych niemówiących po polsku wcale lub mówiących słabo. Zwiększono limit uczniów mogących uczyć się w tych oddziałach do 25 osób, a liczbę godzin przeznaczonych na naukę języka polskiego podniesiono do 6 jednostek lekcyjnych. Ustalono także, że uczniowie z oddziałów przygotowawczych nie podlegają klasyfikacji rocznej w przypadku uznania przez radę pedagogiczną, że ich znajomość polszczyzny jest niewystarczająca do korzystania z nauczania lub zakres realizowanych zajęć uniemożliwił zdobycie właściwej wiedzy i umiejętności. W takiej sytuacji, zamiast świadectwa, wydaje się zaświadczenie o uczęszczaniu do oddziału przygotowawczego.

Wiele usprawnień legislacyjnych wprowadzanych w reakcji na nagły napływ znacznej liczby uczniów zza wschodniej granicy zostało poddanych weryfikacji po upływie pierwszego pełnego cyklu nauczania - roku szkolnego 2023/2024. Możliwość kontynuowania nauki zdalnej w systemie ukraińskim została zniesiona, utrzymano ją wyłącznie dla uczniów najstarszych klas. Nauczanie on-line miało w założeniu złagodzić gwałtowny wzrost liczby dzieci migracyjnych w polskich placówkach, jednak w praktyce okazało się, że równoczesne korzystanie z ukraińskiego systemu nauczania zdalnego i uczęszczanie do polskiej szkoły

powodowało znaczną rotację uczniów, negatywnie wpływało na ich frekwencję i w konsekwencji dezorganizowało pracę uczniów i nauczycieli (Dz.U. 2024 poz. 1302). Ponadto ograniczono wcześniej podwyższoną liczbę godzin dodatkowych zajęć z języka polskiego, które mogą być obecnie prowadzone w wymiarze nie niższym niż 4 lekcje tygodniowo, a organizację zajęć wyrównawczych uzależniono od potrzeb uczniów. Nie wprowadzono limitów tygodniowych dla tej formy pomocy, lecz okres korzystania z niej ustalono na 36 miesięcy od momentu rozpoczęcia nauki. Doceniono także rolę asystentów międzykulturowych, powierzając im zadania dotyczące nie tylko wsparcia językowego, lecz również integracyjnego, kulturowego i mediacyjnego, choć w dalszym ciągu ta forma pomocy może być realizowana maksymalnie do 12 miesięcy. Jednak w celu zwiększenia liczby asystentów rozluźniono przepisy dotyczące ich kwalifikacji. Od roku szkolnego 2024/2025 mogą być to osoby nieposiadające polskiego obywatelstwa i wykazujące się jedynie praktyczną znajomością języka polskiego. W uaktualnionych przepisach prawnych nie pominięto również dostosowań odnoszących się do egzaminu ósmoklasisty. Uczniowie migracyjni biorący w nim udział mogą korzystać ze słowników i wsparcia asystenta międzykulturowego lub tłumacza, a także liczyć na przedłużony czas trwania egzaminu czy adaptację obowiązującego na nim zakresu materiału (Dz.U. 2024 poz. 1302).

Wejście w życie w pierwszych dekadach XXI w. wspomnianych aktów prawnych świadczy o zauważeniu przez rządzących zmian w polskiej oświacie. Wprowadzenie odpowiednich przepisów pozwoliło dyrektorom i nauczycielom na realne niesienie pomocy uczniom cudzoziemskim oraz zdecydowanie usprawniło proces przyjmowania w 2022 r. setek tysięcy młodych uchodźców z Ukrainy do polskich placówek edukacyjnych. Fakt, iż w przepisach obowiązujących do 2022 r. należało dokonać tak wielu zmian, może świadczyć o tym, że wcześniejsze rozwiązania były niewspółmierne do specyficznych potrzeb uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Zastanawiają zwłaszcza zmiany dotyczące takich kwestii, jak konieczność podniesienia liczby godzin przeznaczonych na naukę języka polskiego (liczba ta obecnie została jednak ponownie zredukowana), umożliwienie współpracy międzyszkolnej czy dostosowanie wymagań egzaminacyjnych. Wydaje się, że również we wcześniejszych, przedwojennych realiach tego typu usprawnienia byłyby pożądane. Okazuje się, że dopiero sytuacja kryzysowa wywołana nagłym napływem uchodźców zweryfikowała na większą skalę niedociągnięcia systemu i braki w procedurach. To dzięki niej wyostrzyły się problemy, z którymi od lat zmagają się nauczyciele w polskich szkołach już od dawna nieprzypominających monokulturowych placówek edukacyjnych z ubiegłego stulecia.

Wprowadzenie nowych rozwiązań jeszcze bardziej uwypukliło kontrowersje związane z dwoma systemami edukacji dzieci z doświadczeniem migracyjnym – opartego na integracji oraz na izolacji (Miodunka, Tambor 2018: 110-113; Ślusarczyk, Nikielska-Sekuła 2014: 179-182; Woźniak 2017: 164-169). Uczestniczenie w dodatkowych lekcjach języka polskiego, zajęciach wyrównawczych czy możliwość skorzystania z pomocy asystenta kulturowego mają charakter integracyjny, ponieważ dzięki nim dzieci z doświadczeniem migracyjnym mogą uczyć się w klasach, do których uczęszczają także ich polscy rówieśnicy. Uczniowie migracyjni mogą więc nawiązać kontakt z polskimi dziećmi i wdrażać się stopniowo w szkolną rutynę. Natomiast z perspektywy glottodydaktycznej są zanurzani w środowisko posługujące się językiem polskim. Równocześnie jednak system ten rodzi pewne zagrożenia. Przede wszystkim zrównuje polskich i cudzoziemskich uczniów, obejmując ich tym samym programem nauczania, stawiając jednakowe wymagania i poddając je identycznej ewaluacji. Początkowe założenia dotyczące likwidowania barier i budowania wspólnoty nie mają przełożenia na rzeczywistość. W praktyce wielu (jeśli nie większość) uczniów cudzoziemskich skazanych jest na porażkę edukacyjną i wychowawczą. Realizowanie tych samych treści nauczania przez dzieci polskie i cudzoziemskie może skutkować narastającą frustracją ze strony nauczyciela i uczniów, co powoduje brak postępów w nauce. Stawianie dzieci migracyjnych przed zadaniami, których nie mają szansy wykonać, a często nawet zrozumieć, sprawia, że osiągają one słabe wyniki, na skutek czego są postrzegane jako mniej zdolne. W rzeczywistości stosowanie ustawowych rozwiązań, których celem jest integracja, uwypukla różnice między dziećmi cudzoziemskimi i polskimi.

Z kolei tworzenie oddziałów przygotowawczych jest rozwiązaniem ustawowym ukierunkowanym na realizację modelu separacyjnego w edukacji dzieci migracyjnych. Ma na celu zapoznanie młodych migrantów z funkcjonowaniem polskiej szkoły i stopniowe wprowadzanie ich w życie społeczności szkolnej. Funkcjonowanie w grupie uczniów, którzy znaleźli się w podobnej sytuacji życiowej ma pomóc w budowaniu atmosfery wsparcia. Dużą zaletą tego rozwiązania jest też możliwość uczęszczania na typowy kurs języka polskiego jako obcego, który z pewnością da dzieciom z doświadczeniem migracyjnym więcej korzyści niż wspólne lekcje języka polskiego z jego rodzimymi użytkownikami. Nie oznacza to jednak, że tworzenie tego typu oddziałów nie ma wad. Najpoważniejszymi z nich są izolacja grupy młodych obcokrajowców i ograniczenie ich kontaktu z rówieśnikami, co nie sprzyja ani budowaniu więzi międzykulturowych, ani nauce języka polskiego w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych (zob. Nowicka M. 2020).

2.2. Reforma ukraińskiego systemu oświaty

Od wielu lat ukraińscy eksperci, pedagodzy, nauczyciele i ministrowie toczyli dyskusję nad stanem i przyszłością systemu edukacji narodowej. Nie tylko specjaliści zdawali sobie sprawę z konieczności przeprowadzenia gruntownych zmian w obrębie funkcjonowania szkół, szkolenia nauczycieli czy procesu nauczania i uczenia się dzieci oraz młodzieży. Coraz bardziej oczywisty dla wszystkich obywateli stawał się fakt, iż ukraińska edukacja nie przystaje do wymagań współczesnego świata i nie przygotowuje młodych ludzi na wyzwania, które stawia przed nimi stale zmieniająca się rzeczywistość. Zauważono, że uczniowie nie opanowują umiejętności pracy w zespołach, wyznaczania i realizacji celów, myślenia krytycznego czy komunikacji w środowisku wielokulturowym²⁵. Z każdym rokiem system oświaty stawał się coraz bardziej anachroniczny, bazował na rozpowszechnianiu wiedzy w przestarzały sposób, często koncentrował się na fragmentarycznym przekazie nieuporządkowanych faktów. Programy były przeładowane informacjami i skupiały się na teorii, nie kształcąc umiejętności wykorzystywania zdobytej wiedzy w praktyce.

Dominujący styl nauczania w głównej mierze polegał na realizacji kolejnych zagadnień opracowanych w podręcznikach, które jednak nie spełniały wymagań stawianych nowoczesnym pomocom dydaktycznym. Wśród ich głównych wad wymieniano faworyzowanie reprodukcyjnego typu kształcenia czy brak ukazywania związków między zawartymi w nich informacjami a możliwością wykorzystania ich w codziennych sytuacjach (Kremen 2017: 29). Wskazywano również na nierównowagę w relacjach uczeń-nauczyciel-rodzice i konieczność zmiany roli nauczyciela dotychczas postrzeganego jako hierarchicznie nadrzędnego oraz oparcie nauczania na dialogu i wzajemnym szacunku. Obok tych problemów wymieniano także korzystanie z metod kształcenia nieprzystosowanych do oczekiwań i potrzeb uczniów. Podkreślano też dystans cyfrowy między młodymi ludźmi i ich wychowawcami, wynikający z niedofinansowania nauczycieli, nieorganizowania szkoleń oraz obniżenia ich motywacji do rozwoju osobistego i zawodowego. Problem nakładów na oświatę analizowano zarówno w szerokim zakresie odpowiedzialności finansowej za edukację na poziomie państwowym, regionalnym i lokalnym, jak i w kontekście przydziału środków poszczególnym placówkom.

Biorąc pod uwagę tak wiele argumentów przemawiających za przeprowadzeniem reformy, rozpoczęto publiczną debatę nad obszarami systemu edukacji, które wymagały

²⁵ *The New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform*, 2016, s. 4, <https://mon.gov.ua/eng/tag/nova-ukrainska-shkola> (dostęp: 11.01.2023 r.).

gruntownej przebudowy. Po trwających trzy lata dyskusjach ekspertów oraz konsultacjach społecznych wyodrębniono pięć najistotniejszych dla ukraińskiej edukacji kręgów tematycznych:

- pedagogika partnerstwa – współpraca między nauczycielami, dziećmi i rodzicami;
- gotowość do innowacji – nowe treści nauczania i korzystanie z nowoczesnych metod nauczania wspartych technologią;
- nowe standardy i wyniki nauczania – oczekiwane rezultaty, wymagania państwa, przyszłych pracodawców i rodziców względem młodych ludzi;
- szkoła a autonomia nauczyciela – podział uprawnień w organizacji procesu nauczania;
- finansowanie edukacji – rozdzielenie odpowiedzialności za środki finansowe, równość i sprawiedliwość w finansowaniu²⁶.

To właśnie te kwestie wzbudziły największe emocje i to one doczekały się najwięcej propozycji zmian. Dyskusja na ich temat zaowocowała stworzeniem ustawy *O edukacji*, która weszła w życie w 2017 roku²⁷. Ten obszerny dokument obejmuje dwanaście części podzielonych na artykuły dokładnie opisujące nowe zasady organizacji nauczania na wszystkich etapach. Co istotne, zredefiniowano w nim sam proces zinstytucjonalizowanego uczenia i uczenia się tak, by odpowiadał na wyzwania współczesnej rzeczywistości. Edukację rozumie się w nim jako połączenie nauki, wychowania i rozwoju²⁸, natomiast proces edukacyjny definiowany jest jako „system środków naukowych, metodycznych i pedagogicznych mających na celu rozwój osobowości poprzez kształtowanie i wykorzystywanie jej kompetencji”²⁹. Zadeklarowana w ustawie edukacyjnej nowa formuła szkoły ukraińskiej zasadza się na dziewięciu podstawowych założeniach:

1. Nowe treści edukacyjne oparte na umożliwieniu zdobycia kompetencji niezbędnych do udanej samorealizacji w społeczeństwie.
2. Zmotywowana kadra nauczycielska, która cieszy się z wolności tworzenia i rozwoju zawodowego.
3. Proces wychowawczy o charakterze przekrojowym, przekazujący istotne wartości.
4. Zdecentralizowana i skuteczna administracja, która przyzna szkołom prawdziwą autonomię.

²⁶ Tamże, s. 2-3.

²⁷ <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (dostęp: 20.12.2022 r.).

²⁸ *The New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform*, 2016, s. 19, <https://mon.gov.ua/eng/tag/nova-ukrainska-shkola> (dostęp: 11.01.2023 r.).

²⁹ Ustawa *O edukacji* z dnia 5.09.2017 r., nr 2145, art. 1, <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (dostęp: 20.12.2022 r.).

5. Nauczanie oparte na partnerstwie pomiędzy uczniem, nauczycielem i rodzicami.
6. Koncentracja na potrzebach ucznia w procesie edukacyjnym, czyli edukacja skoncentrowana na dziecku.
7. Nowa struktura szkoły, która umożliwia opanowanie nowych treści i zdobycie kompetencji życiowych.
8. Sprawiedliwy podział środków publicznych, który zapewnia równy dostęp do wysokiej jakości edukacji dla wszystkich dzieci.
9. Współczesne środowisko edukacyjne, które zapewni niezbędne warunki, środki i technologie dla edukacji uczniów, nauczycieli i rodziców, nie tylko w pomieszczeniach placówki oświatowej³⁰.

Jedną z największych zmian wprowadzonych w wyniku reformy było wydłużenie do 12 lat okresu potrzebnego do uzyskania pełnego średniego wykształcenia. Wcześniejszy system zamykał się w 11-letnim czasie kształcenia i wywodził się jeszcze z sowieckich regulacji nadal obowiązujących na Białorusi i w Rosji. Władze ukraińskie tymczasem, opierając się na zachodnich koncepcjach, w których zdobywanie średniego wykształcenia trwa od 12 do 14 lat, postanowiły dostosować strukturę systemu oświaty do norm obowiązujących w innych krajach europejskich³¹. Utworzono zatem 4-letnie szkoły podstawowe (początkowe), 5-letnie szkoły średnie niższe (podstawowe) i 3-letnie szkoły średnie specjalistyczne (wyższe/kierunkowane)³². Poza możliwością pobierania nauki w tradycyjnej formie Ustawa *O edukacji* po raz pierwszy dała uczniom możliwość wyboru innego trybu kształcenia. Wprowadziła bowiem opcje: zaoczną, dystansową, sieciową, eksternistyczną czy domową, a także możliwość ich łączenia³³. Jest to rozwiązanie wygodne dla uczniów, którzy ze względu na miejsce zamieszkania mają utrudniony dostęp do szkoły, ale także dla osób z zakłóconym stanem psychofizycznym znacznie ograniczającym udział w typowych lekcjach. Taka innowacja, zwłaszcza w świetle wydarzeń z ostatnich lat (pandemia, działania wojenne), zasługuje nie tylko na miano komfortowej, ale także w wielu przypadkach jedynej możliwości kształcenia.

Żadna z modyfikacji nie wywołała jednak tylu kontrowersji, także poza granicami Ukrainy, jak zapisy zawarte w art. 7 Ustawy *O edukacji*. Dotyczą one języka procesu edukacji,

³⁰ *The New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform*, 2016, s. 7, <https://mon.gov.ua/eng/tag/nova-ukrainska-shkola> (dostęp: 11.01.2023 r.), tłum. własne.

³¹ Tamże, s. 21.

³² Ustawa *O edukacji* z dnia 5.09.2017 r., nr 2145, art. 10, <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (dostęp: 20.12.2022 r.).

³³ Tamże, art. 9.

którym ustanowiono język państwowy, a więc ukraiński. Zmiany te są szczególnie ważne dla mniejszości narodowych zamieszkujących na terenach ukraińskich. Wywodzące się z nich dzieci do tej pory miały prawo do nauczania w języku ojczystym. Z uwagi na wielokulturowy profil społeczeństwa ukraińskiego problem ten odnosi się do sporej grupy uczniów. Dla oszacowania jego skali warto odnotować, że w Ukrainie w pierwszych dekadach XX w. funkcjonowało ok. 1 900 szkół podstawowych i średnich z językiem nauczania odmiennym niż język ukraiński. Ponad połowa z nich prowadziła lekcje po rosyjsku, sporą część stanowiły także szkoły rumuńskie oraz węgierskie, a nawet kilka szkół mołdawskich i polskich³⁴.

Ustawa *O edukacji* kładzie niespotykany dotąd nacisk nie tylko na nauczanie języka ukraińskiego, ale też nauczanie za jego pomocą. Przede wszystkim nowe zapisy uniemożliwiają tworzenie oddzielnych placówek oświatowych, które prowadziłyby kształcenie w języku innym niż ukraiński. Zamiast nich proponowane jest organizowanie grup lub klas z językiem wykładowym danej mniejszości narodowej przy równoległej nauce języka ukraińskiego. Kolejny limit stanowi etap nauczania – prawo do nauki danego języka ojczystego gwarantowane jest jedynie na szczeblu przedszkolnym i podstawowym. Nie odmawia się jednak uczniom możliwości poznawania innych języków, także w szkołach ponadpodstawowych. Mają oni na to szansę nie tylko poprzez uczestniczenie w lekcjach wybranego języka obcego, ale także poprzez naukę jednego lub kilku przedmiotów w dwóch lub więcej językach obcych, jednak z zastrzeżeniem, że musi być to język ukraiński, angielski lub inny język krajów Unii Europejskiej³⁵. Wprowadzenie usprawnień i nowych rozwiązań do ukraińskiego systemu oświaty, ma na celu osłabienie wpływów szkolnictwa rosyjskiego i wzmocnienie statusu języka ukraińskiego jako języka narodowego, który musi poznać każdy obywatel kończący edukację w ukraińskim systemie kształcenia.

Proces prac nad ostateczną treścią regulacji i wdrażaniem w życie tak poważnych zmian podzielono na trzy etapy³⁶. Pierwszy objął lata 2016-2018 i skupiał się na stworzeniu projektu zapisów prawnych, rewizji wcześniejszych konsultacji społeczno-politycznych oraz rozpoczęciu programu pilotażowego w wybranych szkołach. Po uchwaleniu Ustawy *O edukacji* opracowano standardy nauczania dla szkół podstawowych, przeprowadzono szkolenia dla nauczycieli i twórców podręczników, uruchomiono e-platformy, rozpoczęto proces

³⁴Country Report. Ukraine, 2010, s. 35-40, <https://rm.coe.int/language-education-policy-profile-ukraine-country-report/16807b3b4b> (dostęp: 11.01.2023 r.).

³⁵ Ustawa *O edukacji* z dnia 5.09.2017 r., nr 2145, art. 7, <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (dostęp: 20.12.2022 r.).

³⁶ *The New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform*, 2016, s. 31-32, <https://mon.gov.ua/eng/tag/nova-ukrainska-shkola> (dostęp: 11.01.2023 r.).

odbiurokratyzowania szkół i wprowadzenia uznawalności e-dokumentów. Wszystkie te działania zaowocowały wprowadzeniem w życie zapisów nowej ustawy w szkołach podstawowych w roku szkolnym 2018/2019. Realizacja drugiej fazy została rozłożona na lata 2019-2022 i dotyczyła kolejnego etapu nauczania, a mianowicie szkoły średniej. W tym czasie planowano m. in. działania na rzecz kontroli jakości nauczania (stworzenie standardów zawodowych, ośrodków certyfikacji dla nauczycieli, regionalnych organów ds. zapewnienia jakości), opracowanie standardów nauczania dla szkół średnich niższych czy przygotowanie systemu niezależnej oceny efektów kształcenia po ukończeniu szkoły podstawowej. Kolejny etap rozpisano na najdłuższy okres, który miał obejmować lata 2023-2029. W tym czasie zakładano opracowanie standardów nauczania dla szkoły średniej wyższej, a nie później niż w 2029 r. pierwsza grupa młodzieży miała rozpocząć naukę po raz pierwszy w nowopowstałej klasie XII.

Niestety, osiągnięcie wyznaczonych celów zostało zaburzone przez wybuch wojny, która zakłóciła proces wprowadzania w życie kolejnych modyfikacji ukraińskiego systemu oświaty. Należy także zwrócić uwagę na moment, w którym reforma została wstrzymana, była to bowiem wstępna faza jej realizacji. Warto uzmysłowić sobie diametralną różnicę między planowaniem wdrażania poszczególnych działań, rozkładaniem ich w czasie, przyjmowaniem kolejnych koncepcji i założeń, czyli etapem, na którym obecnie jest ukraińska oświata, a faktycznym zastosowaniem tych modyfikacji. Sam projekt realizowania nowych wytycznych został rozplanowany na ponad dekadę. Skuteczne ich wdrożenie będzie wymagać wielu kolejnych lat poświęconych weryfikacji pomysłów, korekcie działań, szkoleniu nauczycieli i organizacji każdego z etapów systemu edukacji. Dodatkowym aspektem rozciągającym w czasie ten proces jest także czynnik ludzki, który należy wziąć pod uwagę choćby ze względu na szereg przyzwyczajzeń nauczycieli i dyrektorów postępujących od lat zgodnie z dawnymi rekomendacjami. Zmiana nawyków w systemie oświaty, a więc w układzie składającym się z tak wielu elementów z pewnością nie nastąpi szybko. Zatrzymanie reformy oświaty we wstępnej fazie na skutek wybuchu wojny tym bardziej komplikuje przebieg jej wdrażania, zwłaszcza że prowadzone w Ukrainie działania wojenne zniszczyły znaczną część infrastruktury szkolnej, także osłabiona gospodarka nie jest w stanie (i długo nie będzie mogła) podźwignąć zmian w oświacie, wymagających bardzo dużych nakładów finansowych i organizacyjnych. Wszystko wskazuje na to, że niemożliwe będzie kontynuowanie wprowadzania nowych podręczników, form i metod kształcenia oraz systemu ewaluacji, trzeba go będzie rozpocząć od nowa, ponieważ ukraińska szkoła od lat (włączając okres pandemii) funkcjonuje w systemie zdalnym.

W związku z rozpoczętym dopiero procesem zmian w ukraińskim systemie edukacji w roku 2022 do Polski trafiły zarówno dzieci emigrantów uczące się w dopiero co wprowadzającej zmiany szkole podstawowej, której kadra powoli zapoznaje się z najnowszymi rozwiązaniami, jak i dzieci starsze, kształcące się jeszcze we wcześniejszym trybie. Jest to kwestia, którą należy wziąć pod uwagę, zapoznając się z aktualnymi standardami nauczania i innymi dokumentami organizującymi proces kształcenia w Ukrainie.

2.3. System edukacji w Polsce a system edukacji w Ukrainie

Uświadomienie sobie wyjątkowej sytuacji, w której po lutym 2022 r. znalazły się ukraińskie dzieci, rodzi wiele pytań: Jakich trudności można spodziewać się po ich zapisaniu do polskiej szkoły? Jak doświadczenie funkcjonowania w innym systemie oświaty może wpłynąć na uczestniczenie w lekcjach i w życiu polskiej placówki edukacyjnej? Na jakie zachowania dziecka nauczyciele powinni zwrócić uwagę i z czym je wiązać? By podjąć próbę odpowiedzi na te pytania, warto w pierwszej kolejności zapoznać się z ukraińskim systemem oświaty. Pozwoli to na zrozumienie jego założeń i celów, a także sposobu ich realizacji na poszczególnych etapach nauki szkolnej, która, w przypadku uczniów-emigrantów, została przerwana przez wybuch wojny. Zestawienie różnic między systemami oświaty może pomóc w przewidywaniu ewentualnych problemów, z którymi zetkną się przyszli uczniowie w polskiej rzeczywistości szkolnej oraz w wyznaczeniu tych miejsc trudnych w procesie uczenia się i nauczania, którymi należałoby zająć się w pierwszej kolejności.

Na potrzeby tej dysertacji porównywanie systemów szkolnictwa zostanie ograniczone do konkretnego etapu nauczania i, co za tym idzie, kształcenia uczniów w określonym wieku. Takie zawężenie wynika z charakteru i celu niniejszej rozprawy, która dotyczy dzieci uczących się w polskim systemie oświaty na II etapie kształcenia. W założeniu skoncentrowanie uwagi na tym okresie nauczania umożliwi dogłębną analizę wybranego wymyka rzeczywistości szkolnej, czyli nauki w klasach IV-VIII szkoły podstawowej. Wybór tej fazy edukacji umotywowany jest faktem, iż to właśnie w tym okresie dzieci w polskich placówkach edukacyjnych rozpoczynają kształcenie przedmiotowe. Od tej pory ich nauczanie organizowane jest w ramach odrębnych przedmiotów szkolnych, z których każdy charakteryzuje się inną terminologią i bazuje na różnych metodologiach naukowych. Kolejnym argumentem przemawiającym za zawężeniem obszaru zainteresowań są opinie respondentów uzyskane w badaniu przeprowadzonym przez Monikę Kusiak. Miało ono na celu określenie m. in. tego, jakich umiejętności i na którym etapie nauczyła absolwentów polska szkoła

podstawowa i średnia (zob. Kusiak: 2009: 55-65). Wyniki wskazały, że właśnie na II etapie kształcenia uczniowie zdobywają najrozleglejszą wiedzę o języku i najpełniej rozwijają umiejętności językowe. Wtedy też mają okazję do wykonywania różnego rodzaju ćwiczeń językowych, dowiadują się najwięcej o systemie leksykalnym i gramatycznym, tworzą wiele różnorodnych wypowiedzi pisemnych, poznają cechy oraz funkcje rozmaitych gatunków mowy, uczestniczą w dialogach, dyskusjach, negocjacjach oraz rozwijają umiejętność czytania i interpretowania dzieł literackich. Innym badaniem, które potwierdza zasadność zwrócenia szczególnej uwagi na II etap nauczania jest przeprowadzona przez Agnieszkę Rypel ankieta obejmująca studentów różnych kierunków studiów humanistycznych, społecznych i ścisłych. Zadaniem jej respondentów było wskazanie celów oraz treści kształcenia, którym, według ankietowanych, powinno poświęcać się więcej czasu na lekcjach języka polskiego (Rypel 2012: 47-48). Analiza zebranych danych dobitnie pokazuje, że badani za najbardziej istotny uznają pragmatyczny aspekt nauczania języka polskiego, przez młodzież utożsamiany z nauką poprawności językowej, ortografii, gramatyki czy kształceniem umiejętności redagowania użytkowych form wypowiedzi. Właśnie tym zagadnieniom najwięcej uwagi poświęca się w klasach IV-VIII. Potrzeby prowadzenia badań na tym etapie dowodzą również dane statystyczne. Jednoznacznie wskazują, że wśród ukraińskich uczniów w polskich szkołach dominują osoby w wieku od 10 do 14 lat, a więc objęte obowiązkiem szkolnym na II etapie edukacji (zob. wykres 7). Wskazania te poświadczają nie tylko dużą liczbę uczących się na tym poziomie dzieci, lecz także jej stały wzrost – w omawianej grupie wiekowej po lutym 2022 r. przybyło ponad 20 tys. uczniów z Ukrainy.

Porównywanie polskiego i ukraińskiego systemu szkolnictwa, zwłaszcza na II etapie nauczania, skoncentrowane jest na kilku głównych kwestiach, a mianowicie:

- organizacji systemu edukacji (obowiązku szkolnym, typach szkół, możliwych ścieżkach edukacji, egzaminach końcowych);
- porządku życia szkolnego (rozplanowaniu roku szkolnego, przerw w nauce, planie lekcji);
- założeniach programowych (przedmiotach szkolnych, wymaganiach, podstawie programowej);
- procesie nauczania (pracy na lekcji, ewaluacji postępów ucznia, relacji z nauczycielami).

Zagadnienia te dotyczyć będą przede wszystkim pierwszych lat edukacji, którą ukraińskie dzieci odebrały przed przybyciem do Polski. Takie uporządkowanie omawianych

kwestii pozwoli na jasne przedstawienie tego, jak różnice między systemami edukacji mogą wpływać na odnajdywanie się tej grupy uczniów w polskiej szkole.

W Ukrainie obowiązek szkolny rozpoczyna się dla dzieci, które do 1 września ukończą 6. rok życia i trwa do ukończenia przez ucznia 16 lat. Proces nauczania podzielony jest na dwa obowiązkowe etapy kształcenia i następujące po nich etapy nieobowiązkowe³⁷. Pierwsze poziomy edukacji obejmują szkołę podstawową i szkołę średnią niższą. Można je porównać do I i II etapu nauczania obowiązujących w polskim szkolnictwie. Nauka w ukraińskiej szkole podstawowej trwa 4 lata (klasy I-IV), do ukończenia przez dziecko 9-10. roku życia, zaś do szkoły średniej niższej uczęszczają uczniowie w wieku od 10-11. do 14-15. roku życia. Nauka rozłożona jest w niej na 5 lat (klasy V-IX). Polski II etap nauczania trwający od IV do VIII klasy szkoły podstawowej przypada więc na ostatnią klasę ukraińskiej szkoły podstawowej (ukraińską klasę IV) i cztery pierwsze lata nauki w ukraińskiej szkole średniej niższej.

Tabela 4. Porównanie wieku uczniów i klas, do których uczniowie ci uczęszczają na poszczególnych etapach edukacji w polskiej szkole podstawowej oraz ukraińskiej szkole podstawowej i szkole średniej niższej

Wiek dziecka	Kształcenie w Polsce			Kształcenie w Ukrainie	
6	przedszkole			Szkoła podstawowa	I
7	Szkoła podstawowa	I etap	I		II
8			II		III
9			III		IV
10		II etap	IV	Szkoła średnia niższa	V
11			V		VI
12			VI		VII
13			VII		VIII
14			VIII		IX

Źródło: oprac. własne.

Oba te etapy nauczania w ukraińskim systemie kończy egzamin DPA (Państwowa Podsumowująca Atestacja - Державна Підсумкова Атестація - ДПА)³⁸. Po pierwszych czterech klasach sprawdza osiągnięcia uczniów w zakresie języka ukraińskiego, czytania i matematyki. Natomiast DPA po klasie IX składa się z testów z języka ukraińskiego i

³⁷ Szczegółowy schemat ukraińskiego systemu oświaty dostępny jest na stronie internetowej <https://enic.in.ua/index.php/ua/systema-osvity>

³⁸ <https://rakhiv-osvita.gov.ua/en/%D0%B4%D0%BF%D0%B0/> (dostęp: 28.11.2022 r.).

matematyki oraz dodatkowego przedmiotu, który jest wybierany przez Radę Pedagogiczną placówki spośród puli: język obcy, biologia, fizyka, chemia, geografia, historia Ukrainy, historia świata, literatura światowa, podstawy prawoznawstwa, informatyka. Wyniki egzaminów nie wpływają na ukończenie szkoły, ponieważ odbywa się ono na podstawie ocen z poszczególnych przedmiotów. Widnieją jednak na świadectwie w osobnej kolumnie, uzupełniając wynikającą z ocen końcowych informację o postępach w nauce. Warunkują także rozpoczęcie kolejnego etapu nauki – X klasy – w grupie bardziej zaawansowanej, do której zostają zakwalifikowani uczniowie z najlepiej zdanymi egzaminami DPA bądź w grupie osób z gorszymi wynikami.

Po odbyciu tego obowiązkowego etapu uczeń może wybrać dalszą ścieżkę edukacji i kontynuować naukę w jednej z trzech szkół: szkole średniej starszej, liceum lub technikum. Szkoła średnia starsza obejmuje klasy X i XI, jednak zgodnie z przeprowadzaną obecnie reformą szkolnictwa od września 2027 r. będzie funkcjonowała w systemie trzyklasowym³⁹. W ukraińskich liceach obowiązuje okres dwuletniego nauczania, które ukierunkowane jest na dogłębniejsze poszerzenie wiedzy i przygotowanie się do podjęcia przyszłych studiów. Technikum natomiast może stanowić odpowiednik polskiej szkoły branżowej lub zawodowej, w której zdobywa się wiedzę i umiejętności potrzebne do wykonywania konkretnego zawodu. Nauka w takiej placówce rozplanowana jest na 3-4 lata kształcenia. Po ukończeniu każdej z trzech wspomnianych typów szkół, uczniowie otrzymują pełne wykształcenie średnie. Ci, którzy chcą kontynuować naukę w szkole wyższej, mogą przystąpić do egzaminu ZNO (Niezależna Ocena Zewnętrzna - Зовнішнє незалежне оцінювання - ЗНО) (zob. Enic-Naric Polska 2022: 4-5). Jest to ustandaryzowany test z przedmiotów takich jak: język i literatura ukraińska, historia Ukrainy, matematyka, biologia, chemia, fizyka, geografia, język angielski, niemiecki, francuski, hiszpański i rosyjski. Spośród wymienionych przedmiotów obowiązkowy jest jedynie egzamin z języka i literatury ukraińskiej, pozostałe są wybierane przez zdających pod kątem wymagań uczelni i przyszłego kierunku studiów. Można też przystąpić do czterech dodatkowych egzaminów. Podczas procesu rekrutacji ukraińskie szkoły wyższe mogą bazować nie tylko na wynikach ZNO, często biorą pod uwagę także świadectwo szkoły średniej lub inne osiągnięcia przyszłych studentów.

Bez względu na typ szkoły, czy to w systemie polskim, czy ukraińskim, nauka jest zorganizowana według nadrzędnego planu, którego ramę stanowi rok szkolny. W Ukrainie czas

³⁹ Ukraińska ustawa *O edukacji* rozpoczęła proces wprowadzania 12-letnich programów kształcenia uczniów, których początek zaplanowano dla szkół podstawowych od 1.09.2018 r., dla szkół średnich niższych – od 1.09.22 r., dla szkół średnich wyższych – od 1.09.2027 r.

zinstytucjonalizowanej nauki trwa około 190 dni i jest podzielony na dwa semestry. Nauczanie rozpoczyna się na początku września i trwa do końca maja. Pierwsza przerwa przypada już na przełom października i listopada. Nie trwa jednak długo, bo około tygodnia. Dłuższa przerwa zaplanowana jest na koniec roku kalendarzowego, jej termin powiązany jest z obchodami Bożego Narodzenia. Zaczyna się pod koniec grudnia, trwa zazwyczaj dwa tygodnie i obejmuje święta, które, zgodnie z obrządkiem prawosławnym, przypadają około 2 tygodnie później niż te obchodzone w Polsce 25 i 26 grudnia. Przerwa ta jednocześnie stanowi czas odpoczynku pomiędzy semestrami. W drugiej części roku szkolnego, podobnie jak w pierwszej, mniej więcej w połowie semestru wypada przerwa wiosenna. Jest krótsza od tej międzysemestralnej – trwa około tygodnia. Od niej ukraińskich uczniów dzieli już tylko kilka tygodni do długich, trzymiesięcznych wakacji. Tymczasem w Polsce rok szkolny trwa jeszcze miesiąc – prawie do końca czerwca. W ciągu trwania roku szkolnego w Ukrainie przypada także kilka dodatkowych dni wolnych związanych z różnymi świętami, np. Dniem Obrońców Ukrainy (14.10.), Dniem Kobiet (8.03.), Wielkanocą (II połowa kwietnia lub początek maja), Świętem Pracy (1.05.), Dniem Zwycięstwa (9.05.). Inaczej niż w Polsce, święta, które wypadają w dzień wolny od szkoły, a więc w sobotę lub niedzielę, są przenoszone na następny poniedziałek. W niektórych szkołach możliwa jest także nauka w 6-dniowym systemie pracy, od poniedziałku do soboty. Zależy to jednak od ustaleń organu prowadzącego szkołę i najczęściej wynika ze względów ekonomicznych. Dzięki takiemu rozwiązaniu możliwe jest przedłużenie przerwy zimowej nawet do miesiąca, co pozwala zaoszczędzić szkołom na ogrzewaniu budynków podczas najzimniejszego okresu w roku. Mimo wielu podobieństw rozplanowanie roku szkolnego w Ukrainie różni się od polskiej organizacji nauki. Brak częstszych przerw i wakacje rozpoczynające się dopiero pod koniec czerwca dzieci zza wschodniej granicy mogą odczuwać jako pewną niedogodność i w związku z tym mieć trudności z dostosowaniem się do nowego planu nauki.

W ukraińskiej szkole podstawowej oraz szkole średniej mniejsza liczba godzin lekcyjnych jest stopniowo zwiększana. Najmłodsi uczniowie spędzają w szkole 20 godzin tygodniowo, w klasie II uczestniczą w 22 lekcjach na tydzień, a w klasach III-IV mają tygodniowo 23 lekcje. Natomiast w polskim systemie podczas kształcenia na I etapie uczniowie mają po 23 lekcje na tydzień niezależnie od klasy, do której uczęszczają. Na drugim etapie kształcenia w szkole ukraińskiej, a więc od V-IX klasy uczniowie uczestniczą kolejno w 23,5, 26,5, 28, 28,5, 30 godzinach lekcyjnych tygodniowo⁴⁰, a więc wymiar godzin spędzonych w

⁴⁰ Jest to średnia liczba godzin, która przypada tygodniowo w poszczególnych klasach szkoły ukraińskiej według standardowego programu edukacyjnego, jednak liczba ta może się różnić w zależności od wariantu programu

szkole jest zbliżony do polskiego, choć trzeba zauważyć, że w większości przypadków w polskich placówkach jest o godzinę lub dwie dłuższy. Warto też podkreślić, że w systemie ukraińskim tygodniowa liczba godzin lekcyjnych jest z klasy na klasę podwyższana stopniowo, tymczasem w Polsce wzrasta ona raczej skokowo.

Kolejnym wyzwaniem, zwłaszcza dla najmłodszych uczniów z Ukrainy, może być nie tylko liczba lekcji, ale również ich długość. W ukraińskim systemie pierwszoklasiści uczestniczą w zajęciach 35-minutowych, drugoklasiści natomiast w 40-minutowych, by w kolejnych dwóch klasach szkoły podstawowej brać udział w lekcjach 45-minutowych. 45 minut trwają także lekcje w szkole średniej niższej i wyższej. Dzienny plan nauki w szkole ukraińskiej jest zbliżony do tego ze szkoły polskiej – po kolejnych jednostkach zajęciowych następują przerwy z jedną dłuższą mniej więcej w połowie dnia, z tym, że dla ukraińskich uczniów trwa ona aż pół godziny. Trzeba również zaznaczyć, że dzieci z ukraińskiej szkoły podstawowej mają 15-minutowy odpoczynek pomiędzy lekcjami, w późniejszych klasach jest on skracany do 10 minut. Podobnie jak w polskim systemie, także w ukraińskim możliwe jest pozaplanowe opuszczenie obowiązków szkolnych, jednak w takich przypadkach konieczne jest przedstawienie zwolnienia. Tego typu dokument może być wypisany przez lekarza z powodu choroby lub jakiegokolwiek niedyspozycji zdrowotnej, a także przez rodzica, który ma prawo do zabrania swojego dziecka z placówki.

Edukacja podstawowa w Ukrainie koncentruje się na wszechstronnym rozwoju dziecka (Ramy programowe 1-4, art. 4: 1), co odpowiada założeniom polskiej podstawy programowej, która jako główny cel wyznacza wspieranie całościowego rozwoju uczniów: intelektualnego, emocjonalnego, społecznego, etycznego, fizycznego i estetycznego (Dz. U. poz. 356, z późn. zm.). Podobnie ukraiński system kształcenia skupia się na doskonaleniu umiejętności, kompetencji i uzdolnień dziecka w tempie odpowiednim do jego wieku i indywidualnych cech oraz potrzeb psychofizycznych. W ukraińskich ramach programowych podkreśla się wagę kształtowania wartości, kreatywności i ciekawości świata, a także zachęcania do samodzielności w działaniach. Zadania te na wstępnym etapie nauki uważa się za najważniejsze (Ramy programowe 1-4: 2). Zgodnie z reformą ukraińskiej oświaty nauczanie we wszystkich klasach szkoły podstawowej jest osadzone na rozwoju kompetencji kluczowych. Wśród nich wyróżnić należy te nadrzędne, tj.: czytanie ze zrozumieniem, wyrażanie opinii w mowie i

przyjętego przez konkretną placówkę. W ukraińskim systemie oświaty liczba lekcji nie jest sztywno określana dla wszystkich szkół ogólnie, godziny przypisuje się do dziedzin edukacyjnych, nie zawsze bezpośrednio do poszczególnych przedmiotów. Stąd także w ogólnym zestawieniu liczby godzin pojawiają się połowy lekcji wynikające z nieparzystej liczby godzin zaplanowanych na dany semestr lub dziedzinę.

piśmie, myślenie krytyczne, uzasadnianie własnego zdania, zarządzanie emocjami, ocena ryzyka, podejmowanie decyzji, praca w grupie, oraz te, które podzielone są na konkretne obszary kształcenia: tj. m. in.: kompetencje matematyczne, finansowe, przyrodnicze.

Wymienione w ramach programowych ukraińskiego systemu oświaty kompetencje odpowiadają poszczególnym kręgom poznawczym obowiązującym w klasach I-IV. Są to: język i literatura ukraińska, język obcy, matematyka, sztuka, wychowanie fizyczne oraz blok tematyczny „Odkrywam świat”, który łączy w sobie zagadnienia z nauk przyrodniczych, społecznych, historii, edukacji zdrowotnej i obywatelskiej (Lilpop, Stocka, Goldstein 2022: 2). W przeciwieństwie do wykazu przedmiotów w polskiej szkole, w jego ukraińskim odpowiedniku nie uwzględniono religii/etyki. Ukraińskie placówki edukacyjne przestrzegają zasady rozdzielenia Kościoła od państwa, jednak rzeczywisty zakres wpływów religijnych zależy od danego regionu. Nauczanie na początkowym etapie zarówno w polskim, jak i ukraińskim systemie prowadzone jest przez jednego nauczyciela i ma charakter zintegrowany, a nie przedmiotowy. Co ważne, w związku ze strukturą ukraińskiego systemu oświaty, trwa ono dłużej niż w Polsce, ponieważ obejmuje również IV klasę. Dzieci migrantów trafiające na tym etapie nauki do polskich placówek znajdują się więc w wyjątkowo trudnej sytuacji. Narażone są na dodatkowy stres związany ze zmianą organizacji ich kształcenia. Jest to zdecydowanie najważniejszy element różnicujących polskie i ukraińskie szkolnictwo. Dlatego też zaleca się, by dzieci uczące się w ukraińskiej IV klasie, po przybyciu do Polski kontynuowały naukę w polskiej III klasie. Od 2024 r. znaczącą różnicą pomiędzy polskim i ukraińskim systemem nauczania jest również kwestia prac domowych, których zadawanie zgodnie z rozporządzeniem MEN z 22 marca 2024 r. (Dz.U. 2024 poz. 438) zostało ograniczone w polskich placówkach. Regulacje prawne całkowicie zniosły obowiązek zadawania prac domowych w klasach I-III szkół podstawowych, z wyjątkiem ćwiczeń usprawniających motorykę, natomiast w klasach IV-VIII są to zadania o charakterze fakultatywnym, które nie podlegają ocenie. Tymczasem w ukraińskim systemie nie ma kompleksowych przepisów ograniczających liczbę prac domowych czy ich rodzaj, co więcej tradycja ich zadawania jest silnie obecna w ukraińskiej kulturze szkolnej.

Zarówno w Polsce, jak i w Ukrainie organizację procesu kształcenia regulują odpowiednie dokumenty programowe. Ukraiński – nazywany standardowym programem edukacyjnym – przedstawia generalne zasady organizacji szkoły podstawowej i efekty nauczania. Wskazuje obszary kształcenia oraz przypisane im ogólne cele edukacji. Dookreśla kompetencje, które w trakcie procesu uczenia się powinien posiadać i/lub rozwijać każdy z uczniów oraz uszczegóławia rezultaty nauczania, które dzieli na dwa cykle. Budowa programu

ukraińskiego znacznie różni się od kształtu polskiej podstawy programowej, która, oczekiwane osiągnięcia dla uczniów klas I-III traktuje całościowo. Ukraińska natomiast ze względu na czteroletnie kształcenie w szkole podstawowej i dużą różnicę w możliwościach rozwojowych uczniów rozpoczynających i kończących ten etap nauczania wprowadza podział efektów nauczania na dwa etapy. Pierwszy cykl obejmuje klasy I-II, a drugi klasy III-IV. Pomimo tego rozróżnienia zapisy w ukraińskim dokumencie wydają się być mniej precyzyjne, koncentrują się bowiem na bardziej ogólnych oczekiwaniach wobec uczniów. W tabeli 4. przedstawione zostało zestawienie wymagań stawianych najmłodszym uczniom w zakresie edukacji polonistycznej w polskiej szkole i bloku przedmiotowego edukacji językowej i literackiej w szkole ukraińskiej.

Tabela 5. Zestawienie efektów nauczania w zakresie edukacji polonistycznej zawartych w polskiej podstawie programowej dla I etapu nauczania z efektami kształcenia w zakresie edukacji językowej i literackiej zawartymi w ukraińskim standardowym programie edukacyjnym

Edukacja polonistyczna	Edukacja językowa i literacka	
I-III	I-II	III-IV
słucha z uwagą wypowiedzi nauczyciela, innych osób z otoczenia, w różnych sytuacjach życiowych, wymagających komunikacji i wzajemnego zrozumienia; okazuje szacunek wypowiadającej się osobie;	rozumie powolne i wyraźne wypowiedzi z długimi przerwami ułatwiającymi zrozumienie treści; rozumie konkretne informacje w codziennych kontekstach; właściwie na nie reaguje;	rozumie wystarczająco dużo, by funkcjonować w typowych sytuacjach życiowych, gdy mowa jest wolna i wyraźna; wyjaśnia informacje w kontekście sytuacji;
	rozpoznaje niektóre słowa i zwroty w komunikacji ustnej, odnosząc je do znanych tematów życia codziennego, jeśli wypowiedź jest wyraźna i powolna;	rozpoznaje kluczowe słowa i zwroty, aby zrozumieć główną treść krótkich, jasnych, prostych komunikatów i odnosi je do własnych obserwacji i doświadczeń życiowych;
brak odniesień	rysuje/wybiera ilustracje na podstawie tego, co usłyszał;	tworzy diagramy asocjacyjne, tabele; przekazuje informacje w formie graficznej;
wykonuje zadanie według usłyszanej instrukcji; zadaje pytania w sytuacji braku rozumienia lub braku pewności zrozumienia słuchanej wypowiedzi;	brak odniesień	brak odniesień
słucha z uwagą lektur i innych tekstów czytanych przez nauczyciela, uczniów i inne osoby;	brak odniesień	brak odniesień
słucha uważnie wypowiedzi osób podczas uroczystości, koncertów, przedstawień, świąt narodowych i innych zdarzeń kulturalnych; przejawia zachowanie adekwatne do sytuacji; słucha tekstów	brak odniesień	brak odniesień

interpretowanych artystycznie, szuka własnych wzorców poprawnej artykulacji i interpretacji słownej w języku ojczystym;		
śłucha i czeka na swoją kolej, panuje nad chęcią nagłego wypowiedziania się, szczególnie w momencie wskazywania tej potrzeby przez drugą osobę;	brak odniesień	brak odniesień
wypowiada się płynnie, wyraziście, stosując adekwatne do sytuacji techniki języka mówionego: pauzy, zmianę intonacji, tempa i siły głosu;	używa prostych środków werbalnych i niewerbalnych do przekazywania emocji i nastrojów; używa odpowiedniego tonu głosu w zależności od rodzaju komunikatu;	używa odpowiednich środków werbalnych i niewerbalnych w typowych sytuacjach komunikacyjnych; używa odpowiedniego tonu głosu w zależności od rodzaju komunikatu;
formuluje pytania dotyczące sytuacji zadaniowych, wypowiedzi ustnych nauczyciela, uczniów lub innych osób z otoczenia;	zadaje pytania, wykazując uwagę; prosi innych o potwierdzenie prawdziwości informacji;	brak odniesień
wypowiada się w formie uporządkowanej i rozwiniętej na tematy związane z przeżyciami, zadaniem, sytuacjami szkolnymi, lekturą czy wydarzeniem kulturalnym;	odtwarza główną treść komunikatu;	powtarza główną treść tego, co usłyszał;
	wyraża w prosty sposób opinię na temat tego, co usłyszał;	wyraża swoją opinię na temat głównej treści przekazu ustnego na podstawie własnego doświadczenia; wyraża zgodę lub niezgodę z opinią rozmówcy; komunikuje się w prosty, ale skuteczny sposób na znane tematy; formułuje własną opinię przy wsparciu rozmówcy, używając klisz językowych;
porządkuje swoją wypowiedź, poprawia w niej błędy, omawia treść przeczytanych tekstów i ilustracji; nadaje znaczenie i tytuł obrazom, a także fragmentom tekstów;	wyraża własne preferencje, używając prostych słów i zwrotów, poprawnie je wymawiając;	przestrzega podstawowych zasad wymowy literackiej;
	obserwuje mowę własną i innych osób, w razie potrzeby koryguje swoją wymowę;	brak odniesień
	przekazuje prostymi słowami to, co jest przedstawione wizualnie (zdjęcia, komiksy itp.)	tworzy prosty opis/narrację na podstawie obrazu (obrazu, komiksu itp.)
układa w formie ustnej opowiadanie oraz składa ustne sprawozdanie z wykonanej pracy;	w prosty sposób przekazuje tekst/tekst literacki;	w prosty sposób opowiada tekst/tekst literacki, tworzy prosty zarys treści lektury;
recytuje wiersze oraz wygłasza z pamięci krótkie teksty prozatorskie;	brak odniesień	brak odniesień
brak odniesień	dobiera ilustracje do tekstu/tekstu literackiego, tworzy ilustracje wykorzystując różnego rodzaju działania artystyczne i twórcze (rysunek, rzeźba itp.);	dobiera ilustracje do tekstu/tekstu literackiego, tworzy ilustracje wykorzystując różnego rodzaju działania artystyczne i twórcze (rysunek, komiks itp.);

dobiera stosowną formę komunikacji werbalnej i własnego zachowania, wyrażającą empatię i szacunek do rozmówcy;	komunikuje emocje za pomocą prostych słów i zwrotów; stosuje najprostsze formy grzecznościowe (powitania, pożegnania, podziękowania, prośby, przeprosiny, przedstawianie się);	mówi o emocjach swoich i innych osób; właściwie stosuje formuły etykiety mówienia w typowych sytuacjach komunikacyjnych;
wykonuje eksperymenty językowe, nadaje znaczenie czynnościom i doświadczeniom, tworząc charakterystyczne dla siebie formy wypowiedzi;	eksperymentuje z dźwiękami, słowami, frazami w grach językowych;	uczestniczy w prostych grach językowych, rozwiązuje krzyżówki, łamigłówki, eksperymentuje z dźwiękami, słowami, zwrotami; podkreśla cechy swojej mowy (ulubione słowa, frazy); obserwuje ich wpływ na rozmówców; rozróżnia charakterystyczne cechy własnej mowy;
brak odniesień	przewiduje, o czym jest książka (na podstawie okładki, tytułu i ilustracji), wyrażając swoją opinię prostymi słowami;	przewiduje treść książki na podstawie okładki, tytułu, ilustracji itp., wyrażając swoją opinię w prostych zdaniach;
czyta płynnie, poprawnie i wyraziście na głos teksty zbudowane z wyrazów opracowanych w toku zajęć, dotyczące rzeczywistych doświadczeń dzieci i ich oczekiwań poznawczych;	czyta na głos krótkie teksty/teksty literackie w obszarze własnych zainteresowań, napisane prostymi słowami z ilustracjami lub zdjęciami;	czyta (na głos i po cichu) proste teksty o odpowiedniej długości na znany temat, w oparciu o powszechnie używany materiał językowy związany z typowymi sytuacjami;
czyta w skupieniu po cichu teksty zapisane samodzielnie w zeszycie oraz teksty drukowane;	rozpoznaje znane słowa i kluczowe zwroty, czytając je ponownie w razie potrzeby;	
wyodrębnia postacie i zdarzenia w utworach literackich, ustala kolejność zdarzeń, ich wzajemną zależność, odróżnia zdarzenia istotne od mniej istotnych, postacie główne i drugorzędne; wskazuje cechy i ocenia bohaterów, uzasadnia swą ocenę, wskazuje wydarzenie zmieniające postępowanie bohatera, określa nastrój w utworze; odróżnia elementy świata fikcji od realnej rzeczywistości; byty rzeczywiste od medialnych, byty realistyczne od fikcyjnych;	łączy informacje z tekstu z odpowiednimi sytuacjami życiowymi; analizuje i interpretuje tekst; określa tematykę dzieła sztuki	łączy elementy informacji w całościowy obraz; rozróżnia fakty i opinie o tych faktach; formułuje bezpośrednie wnioski na podstawie informacji zawartych w tekście; określa formę wypowiedzi i wyjaśnia treść prostych tekstów
	rozumie ogólną treść czytanego tekstu; porównuje to, co przeczytał z własnym doświadczeniem; identyfikuje temat tekstu/tekstu literackiego; oferuje dosłowną interpretację tego, co zostało przeczytane	rozumie ogólny sens przeczytanego tekstu, identyfikuje kluczowe słowa i wyrażenia, rozpoznaje niektóre ważne szczegóły; odnosi to, co przeczytał, do własnych doświadczeń życiowych; formułuje temat i główną myśl tekstu/tekstu literackiego; łączy poszczególne elementy informacji w tekście/tekście literackim w spójny obraz;

		oferuje dosłowną interpretację tego, co zostało przeczytane; formułuje bezpośrednio wnioski na podstawie informacji znalezionych w tekście/tekstach literackich;
	nazywa w prostych słowach emocje i uczucia postaci w tekście/tekstach literackich;	opisuje emocje i uczucia postaci w tekście/tekstach literackich, wykazując się empatią i tolerancją;
brak odniesień	identyfikuje własne emocje na podstawie tego, co przeczytał;	opisuje prostymi zdaniami swoje wrażenia z tego, co przeczytał;
brak odniesień	wyjaśnia prostymi słowami, co lubi, a czego nie lubi w treści tekstu; zgadza się lub nie zgadza z opinią innych na temat głównej treści lektury;	wyraża prostymi zdaniami swój stosunek do głównej treści czytanki, opierając się na własnych doświadczeniach związanych z tekstem/tekstem literackim; określa przydatność otrzymanych informacji dla siebie; zgadza się lub nie zgadza z opinią innych na temat głównej treści czytanki, wyjaśniając swoje stanowisko w prostych zdaniach;
wyszukuje w tekstach fragmenty według niego najpiękniejsze, najważniejsze, trudne do zrozumienia lub określone przez nauczyciela;	lokalizuje informacje, które są wyraźnie przedstawione w tekście;	znajduje jawne lub ukryte informacje przy użyciu znanych technik wyszukiwania;
eksperymentuje, przekształca tekst, układa opowiadania twórcze, np. dalsze losy bohatera, komponuje początek i zakończenie tekstu na podstawie ilustracji lub przeczytanego fragmentu utworu;	stosuje metody twórczego eksperymentowania z tekstem (recytowanie, zmiany zakończenia, improwizacje podczas inscenizacji)	eksperymentuje z tekstem (zmienia fabułę, powtarza tekst z innej pozycji, dodaje postaci, improwizuje podczas inscenizacji, uzupełnia przeczytane szczegóły)
wyróżnia w czytanych utworach literackich dialog, opowiadanie, opis;	brak odniesień	identyfikuje poszczególne cechy struktury i języka tekstu/tekstu literackiego; porównuje niektóre cechy własnego tekstu/tekstu literackiego i tekstów stworzonych przez innych;
czyta samodzielnie wybrane książki;	wybiera tekst/tekst literacki z pomocą lub samodzielnie w zależności od celu (dla przyjemności, w poszukiwaniu informacji itp.), wyjaśniając swój wybór prostymi słowami	wybiera tekst/tekst literacki z pomocą lub samodzielnie w zależności od celu (dla przyjemności, w poszukiwaniu informacji itp.), wyjaśniając swój wybór prostymi zdaniami; wybiera jedno źródło z listy, które uważa za wiarygodne;

brak odniesień	brak odniesień	rekomenduje tekst/tekst literacki innym na podstawie własnych doświadczeń czytelnicznych
pisze odręcznie, czytelnie, płynnie, zdania i tekst ciągły, w jednej linii; rozmieszcza właściwie tekst ciągły na stronie zeszytu, sprawdza i poprawia napisany tekst; układa i zapisuje opowiadanie złożone z 6–10 poprawnych wypowiedzeń w ramach zagadnień opracowanych podczas zajęć; opisuje np. osobę, przedmiot, element świata przyrody na podstawie własnych obserwacji lub lektury;	tworzy prosty komunikat z oddzielnych fraz na znany temat; pisze literami odręcznymi, płynnie, czytelnie; tworzy przy pomocy innych proste teksty	tworzy krótki, spójny przekaz na znany temat, biorąc pod uwagę cel i adresata; potwierdza swoją opinię na piśmie, podając indywidualne przykłady; tworzy przy pomocy innych proste teksty, stosuje odrębne formy ich prezentacji;
pisze notatkę, życzenie, ogłoszenie, zaproszenie, podziękowanie, list; zapisuje adres nadawcy i odbiorcy; pisze krótkie teksty, wykorzystując aplikacje komputerowe;		tworzy teksty różnych typów i gatunków (bajka, opowieść, opis);
	omawia stworzony tekst i poprawia go z pomocą innych	analizuje i poprawia tworzony tekst zgodnie z celem komunikacji, sprawdza czytelność tego, co jest napisane
	sprawdza napisany tekst, samodzielnie lub przy pomocy nauczyciela identyfikuje i koryguje braki w pisaniu; omawia powstały tekst i poprawia go przy pomocy innych osób	sprawdza znajomość tekstu własnego i cudzego; wykrywa i koryguje błędy; poprawia to, co jest napisane zgodnie z tematem i celem komunikacji
pisze z pamięci i ze słuchu; przestrzega poprawności ortograficznej w wyrazach poznanych i opracowanych podczas zajęć;	brak odniesień	pisze czytelnie z pamięci i słuchu, odręcznie pisanymi literami, stosując się do poznanych zasad;
brak odniesień	wymienia proste, krótkie wiadomości pisemne w typowych sytuacjach komunikacji on-line;	komunikuje się w Internecie na znane mu tematy; publikuje krótkie posty na codzienne tematy na bezpiecznych portalach; wymienia proste komentarze z innymi użytkownikami;
stosuje poprawnie znaki interpunkcyjne na końcu zdania i przecinki przy wyliczaniu, zapisuje poznane i najczęściej stosowane skróty, w tym skróty matematyczne;	brak odniesień	brak odniesień
porządkuje wyrazy w kolejności alfabetycznej według pierwszej i drugiej litery;	brak odniesień	brak odniesień
zapisuje poprawnie liczebniki oraz wybrane, poznane w trakcie zajęć pojęcia dotyczące różnych dyscyplin naukowych;	brak odniesień	brak odniesień
stosuje poprawną wielkość liter w zapisie tytułów utworów, książek, poznanych nazw geograficznych, imion i nazwisk;	brak odniesień	brak odniesień

układa i zapisuje zdarzenia we właściwej kolejności, układa i zapisuje plan wypowiedzi;	brak odniesień	tworzy plan, tabelę, model na podstawie tekstu
wyróżnia w wypowiedziach zdania, w zdaniach wyrazy, w wyrazach samogłoski i spółgłoski;	obserwuje jednostki i zjawiska językowe, odkrywa pewne wzorce relacji dźwięków i liter	obserwuje jednostki i zjawiska językowe, rozumie pewne prawidłowości proporcji głosek i liter;
rozpoznaje zdania oznajmujące, pytające, rozkazujące w wypowiedziach ustnych i pisemnych;	brak odniesień	brak odniesień
przekształca zdania oznajmujące w pytania i odwrotnie oraz zdania pojedyncze w złożone;	brak odniesień	
rozróżnia rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki i stosuje je w poprawnej formie;	odkrywa znaczenie słów, ich formę gramatyczną i rolę w zdaniu;	poprawnie posługuje się formami gramatycznymi części mowy;
rozpoznaje wyrazy o znaczeniu przeciwnym, wyrazy pokrewne i o znaczeniu bliskoznacznym;	brak odniesień	analizuje znaczenie wyrazów z uwzględnieniem kontekstu, struktury wyrazu, sprawdza własne rozumienie znaczenia wyrazu w słownikach;
		używa we własnej mowie słów o znaczeniu przenośnym, synonimów i antonimów, frazeologii, aby osiągnąć cel komunikacji;
łączy wyrazy w wypowiedzenia i poprawnie formułuje zdanie pojedyncze i zdanie złożone;	brak odniesień	poprawnie pisze różne typy zdań;
odróżnia i nazywa utwory wierszowane od pisanych prozą, określa, który tekst jest notatką, zagadką, listem, życzeniem, podziękowaniem, ogłoszeniem, opowiadaniem, opisem, listem;	brak odniesień	brak odniesień
podjęmuje próby zapisu nowych, samodzielnie poznanych wyrazów i sprawdza poprawność ich zapisu, korzystając ze słownika ortograficznego;	brak odniesień	posługuje się słownikiem ortograficznym; znajduje i poprawia błędy ortograficzne, w szczególności z wykorzystaniem wiedzy o budowie wyrazów;
korzysta z różnych źródeł informacji, np. atlasów, czasopism dla dzieci, słowników i encyklopedii czy zasobów internetu i rozwija swoje zainteresowania;	brak odniesień	pozyskuje niezbędne informacje z różnych źródeł ustnych, w tym tekstów literackich, aby stworzyć własną wypowiedź w określonym celu
wykorzystuje nabyte umiejętności do rozwiązywania problemów i eksploracji świata, dbając o własny rozwój i tworząc indywidualne strategie uczenia się.	brak odniesień	brak odniesień

Źródło: Rozporządzenie MEN z dnia 24 lutego 2017 r. (Dz.U. 2017 poz. 356, z późn. zm.), Uchwała Gabinetu Ministrów Ukrainy z dnia 21 lutego 2018 r., nr 87, oprac. własne.

Analiza efektów nauczania ujętych w polskiej podstawie programowej oraz tych, pochodzących z ukraińskiego standardowego programu edukacyjnego, pozwala na wyodrębnienie wspólnych kręgów tematycznych, które obejmują następujące umiejętności:

- uczestniczenie w komunikacji ustnej, słuchanie wypowiedzi, odpowiednia reakcja na nią;
- zdobywanie informacji i ich weryfikacja;
- formułowanie uporządkowanych wypowiedzi ustnych na konkretny temat;
- stosowanie odpowiedniej formy komunikacji w zależności od rozmówcy, sytuacji czy własnych emocji;
- tworzenie sprawozdań z własnej pracy oraz streszczanie poznanych tekstów;
- wychwytywanie i poprawianie swoich błędów;
- wykonywanie twórczych działań na języku;
- płynne czytanie i omawianie czytanego tekstu;
- wyszukiwanie informacji zapisanych w tekście;
- twórcze przekształcanie przeczytanego tekstu;
- samodzielny wybór lektur;
- tworzenie różnych rodzajów form wypowiedzi pisemnej;
- pisanie z pamięci i ze słuchu;
- rozróżnianie jednostek budujących wypowiedź ustną i pisemną;
- rozróżnianie części mowy.

W porównywanych dokumentach jest jednak wiele zagadnień, które nie mają wspólnych punktów odniesienia. Należy zwrócić uwagę na to, że prezentowane zestawienia efektów nauczania zorganizowane są według innych koncepcji. Cele polskiego programu rozpisane są na podstawie sprawności językowych oraz kształcenia kulturowego. Polski dokument zawiera zapisy zoperacjonalizowanych celów (zob. Niemierko 1999), które podczas procesu nauczania i uczenia się powinni osiągnąć uczniowie. Są one skonkretyzowane i łatwe do weryfikacji, ponieważ wskazują jednoznacznie na określone umiejętności. Ukraiński odpowiednik polskiej podstawy programowej oscyluje natomiast wokół procesów myślowych i interakcji z otoczeniem. Skupia się na strategiach komunikacyjnych: „formułuje własną opinię”, „komunikuje się w prosty, ale skuteczny sposób”, „prosi innych o potwierdzenie prawdziwości informacji”, „mówi o emocjach swoich i innych osób”, „rekomenduje tekst innym na podstawie własnych doświadczeń czytelniczych” (Standardowy program edukacyjny 1-4 s. 7-11). Większy nacisk kładzie się w tym dokumencie na wyrażanie swoich myśli, postaw

i uczuć oraz odniesienie omawianych wypowiedzi i tekstów do własnych doświadczeń i obserwacji, co w przypadku polskiej podstawy programowej ujmowane jest w grupie umiejętności rozwijanych w ramach całego cyklu kształcenia ogólnego (Dz.U. 2017 poz. 356, z późn. zm.: 11-12) i nie jest powielane jako jeden z celów nauczania poszczególnych obszarów kształcenia.

Kolejnym etapem nauczania jest szkoła średnia niższa. Obowiązujący na tym poziomie standardowy program edukacyjny pomyślany jest jako kontynuacja kształcenia elementarnego. Jego realizacja ma umożliwiać rozwój uczniów poprzedzający wybranie przez nich przyszłej specjalizacji, dlatego też w dokumencie podkreśla się ukierunkowanie na samodzielność oraz możliwość pogłębiania wiedzy w zakresie różnych przedmiotów⁴¹. Podobnie jak w przypadku I etapu edukacji, wymienia się kompetencje kluczowe, wokół których zorganizowano proces kształcenia. Co istotne, zostały one wyszczególnione już na etapie tworzenia projektu reformy szkolnictwa. Należą do nich:

- biegle posługiwanie się językiem państwowym;
- umiejętność porozumiewania się w języku ojczystym (jeśli jest inny niż państwowy) i co najmniej w jednym języku obcym;
- kompetencje matematyczne;
- kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, inżynierskich i technicznych;
- innowacyjność;
- kompetencje w zakresie ochrony środowiska;
- kompetencje informacyjne i komunikacyjne;
- zdolność do uczenia się przez całe życie;
- kompetencje obywatelskie i społeczne związane z ideami demokracji, sprawiedliwości, prawami człowieka, jego dobrostanem i zdrowym stylem życia;
- kompetencje kulturowe;
- przedsiębiorczość i znajomość finansów;
- inne kompetencje przewidziane w standardach edukacyjnych⁴².

Kompetencje wymieniane w nowej ustawie oświatowej dzielą się na takie, które rozwijane są podczas poszczególnych zajęć przedmiotowych oraz takie, które mogą być kształcone podczas nauczania wszystkich przedmiotów. Wśród tych ostatnich wyróżnia się:

⁴¹ <https://enic.in.ua/index.php/en/educationl-system/secondary-education/basic-secondary-education> (dostęp: 20.12.2022 r.).

⁴² Ustawa *O edukacji* z dnia 5 września 2017 r., nr 2145, art. 12, <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (dostęp: 20.12.2022 r.).

czytanie ze zrozumieniem, umiejętność wyrażania swoich opinii w mowie i piśmie, myślenie krytyczne i systemowe, umiejętność logicznego uzasadniania swojego stanowiska, kreatywność, przywództwo, umiejętność konstruktywnego zarządzania emocjami, oceny ryzyka, podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów czy współpracy z innymi ludźmi ⁴³. Dodatkowo standardowy program edukacyjny określa przekrojowo zagadnienia, które scalają ze sobą kompetencje kluczowe ogólne i przedmiotowe, kształtują środowisko szkolne i odnoszą się do przyszłego funkcjonowania uczniów w społeczeństwie. Są to: bezpieczeństwo środowiskowe i zrównoważony rozwój, odpowiedzialność cywilna, zdrowie i bezpieczeństwo, przedsiębiorczość i znajomość finansów. Ponadto standardowy program edukacyjny zachęca nauczycieli poszczególnych przedmiotów do aktywizowania uczniów i rozwijania wymienionych kompetencji w powiązaniu z praktyką:

w miarę możliwości celowe jest nie tylko wyciąganie wniosków z praktycznych ćwiczeń, ale także, jeśli to możliwe, stworzenie warunków do samodzielnego odkrywania nowej wiedzy, testowania jej w praktyce i ustalenia związków przyczynowo-skutkowych poprzez stworzenie sytuacji problemowych, organizowanie obserwacji, eksperymentów oraz innych działań” (Standardowy program edukacyjny V-IX: 9, tłum. własne).

Nauczanie w zreformowanej szkole średniej niższej rozpoczęto we wrześniu 2022 r. Przykładowe programy nauczania poszczególnych przedmiotów, zgodnie z etapami wprowadzania w życie nowych przepisów, są realizowane na etapie początkowych klas tego poziomu nauczania. To właśnie w szkole średniej niższej uczniowie ukraińscy po raz pierwszy zostają objęci kształceniem przedmiotowym. W porównaniu z polskim systemem edukacji następuje to o rok później – na etapie V klasy, a nie już w klasie IV. W ukraińskim systemie edukacji dla szkoły średniej niższej przewidziano większą liczbę przedmiotów, jednak godziny nauki są porównywalne z tymi w polskim szkolnictwie. Mimo że proces nauczania w obu systemach oświaty obejmuje te same obszary z wybranych dziedzin naukowych, to podziały na poszczególne przedmioty są różne. Warte odnotowania jest rozdzielenie w ukraińskiej szkole nauczania języka i literatury na odrębne przedmioty: język ukraiński, literatura ukraińska, literatura światowa. W ten sposób wydziela się treści, które w systemie polskim połączone są w ramach jednego tylko przedmiotu. Naukę o systemie języka oraz jego użyciu w praktyce w mowie i piśmie oddziela się od omawiania zagadnień dotyczących analizowania i interpretowania tekstów kultury. Na osobne przedmioty podzielona jest także historia, na którą składają się historia Ukrainy i historia świata. Taki podział od początku zakłada

⁴³ Tamże, art. 12.

uszczegółowienie nauczanych zagadnień z wyraźnym zaakcentowaniem różniących je kwestii. Język ukraiński, literatura ukraińska i literatura światowa, a także historia Ukrainy i historia świata od początku traktowane są jako osobne jednostki z własnymi kręgami tematycznymi. U dzieci zza wschodniej granicy połączenie w jeden przedmiot zagadnień dotąd omawianych oddzielnie, może wywoływać poczucie chaosu i przytłoczenia natłokiem inaczej niż dotąd uporządkowanych informacji. Opanowanie innego sposobu klasyfikowania wiedzy jest z pewnością dużym wyzwaniem poznawczym zwłaszcza dla młodszych dzieci.

Innym zabiegiem stosowanym w ukraińskiej szkole jest dokonywanie stopniowej specjalizacji problematyki poszczególnych przedmiotów nauki i po opanowaniu ogólnych wiadomości z zakresu danej dziedziny, rozdzielanie ich na jednostki o wyższym stopniu uszczegółowienia. W Polsce przykładem takich działań mogą być jedynie nauki przyrodnicze, których nauczanie w IV klasie odbywa się w ramach przyrody, by od V klasy funkcjonować jako geografia, biologia, a na późniejszym etapie także jako fizyka i chemia. Tego typu rozwiązanie w ukraińskiej szkole wykorzystywane jest częściej. Dzieje się tak nie tylko w przypadku nauk przyrodniczych, które tak jak w Polsce po pierwszym roku nauki w ramach ogólnego przedmiotu są realizowane jako geografia i biologia, a później także jako chemia i fizyka, ale także w przypadku matematyki, która po początkowych dwóch latach nauki w klasach od VII do IX zostaje podzielona na algebrę i geometrię. W rozkładzie przedmiotów szkolnych w polskich szkołach można zauważyć tendencję do stopniowego ograniczania przedmiotów związanych ze sztuką na rzecz zajęć o profilu społecznym. W ostatnich latach nauki na II etapie kształcenia z planu lekcji znikają technika, muzyka i plastyka, pojawiają się natomiast wychowanie do życia w rodzinie, wiedza o społeczeństwie czy edukacja dla bezpieczeństwa. W ukraińskim systemie oświaty jedyny nowy przedmiot włączany do nauczania pod koniec szkoły średniej niższej to podstawy prawoznawstwa, których celem jest uzupełnienie bloku przedmiotów historycznych.

Jak wynika z tego ogólnego zestawienia, uczniowie ukraińscy w swoim planie nauczania mają zdecydowanie więcej przedmiotów niż ich polscy rówieśnicy. Ogólną orientację w wykazie przedmiotów szkolnych i obciążeniu planu lekcji uczniów na II etapie nauczania w Polsce i w Ukrainie przedstawia tabela 5.

Tabela 6. Przedmioty szkolne i ich tygodniowe obciążenie na II etapie kształcenia w Polsce i w Ukrainie (bez uwzględniania godzin do dyspozycji nauczyciela i dyrektora)

Lp.	Przedmiot szkolny	Liczba lekcji tygodniowo w poszczególnych klasach polskiej szkoły podstawowej				
		IV	V	VI	VII	VIII
1.	Język polski	5	5	5	5	5
2.	Język obcy - pierwszy (drugi)	3	3	3	3 (2)	3 (2)
3.	Muzyka	1	1	1	1	-
4.	Plastyka	1	1	1	1	-
5.	Historia	1	2	2	2	2
6.	Wiedza o społeczeństwie	-	-	-	-	2
7.	Przyroda	2	-	-	-	-
8.	Geografia	-	1	1	2	1
9.	Biologia	-	1	1	2	1
10.	Chemia	-	-	-	2	2
11.	Fizyka	-	-	-	2	2
12.	Matematyka	4	4	4	4	4
13.	Informatyka	1	1	1	1	1
14.	Technika	1	1	1	-	-
15.	Wychowanie fizyczne	4	4	4	4	4
16.	Edukacja dla bezpieczeństwa	-	-	-	-	1
17.	Wychowanie do życia w rodzinie	-	-	1	1	1
18.	Religia/Etyka	2	2	2	2	2
Lp.	Przedmiot szkolny	Liczba lekcji tygodniowo w poszczególnych klasach ukraińskiej szkoły średniej niższej				
		V	VI	VII	VIII	IX
1.	Język ukraiński	3,5	3,5	2,5	2	2
2.	Literatura ukraińska	2	2	2	2	2
3.	Język obcy	3	3	3	3	3
4.	Literatura światowa	2	2	2	2	2
5.	Historia Ukrainy	1	1	1	1,5	1,5
6.	Historia świata	-	1	1	1	1
7.	Podstawy prawoznawstwa	-	-	-	-	1
8.	Sztuka muzyczna	1	1	1	-	-
9.	Sztuki piękne	1	1	1	-	-
10.	Sztuka	-	-	-	1	1

11.	Matematyka	4	4	-	-	-
12.	Algebra	-	-	2	2	2
13.	Geometria	-	-	2	2	2
14.	Nauki przyrodnicze	2	-	-	-	-
15.	Biologia	-	2	2	2	2
16.	Geografia	-	2	2	2	1,5
17.	Fizyka	-	-	2	2	3
18.	Chemia	-	-	1,5	2	2
19.	Szkolenie zawodowe	2	2	1	1	1
20.	Informatyka	1	1	1	2	2
21.	Podstawy zdrowia	1	1	1	1	1
22.	Wychowanie fizyczne	3	3	3	3	3

Źródło: Rozporządzenie MEN z dnia 24 lutego 2017 r. (Dz.U. 2017 poz. 356, z późn. zm.), Rozporządzenie Ministerstwa Nauki i Oświaty Ukrainy z dnia 20 kwietnia 2018 r., nr 405 (Oficjalny Biuletyn Ukrainy 2018, nr 41, poz. 1470), oprac. własne.

Różnice między polskim i ukraińskim systemem oświaty zauważyć można również na poziomie treści nauczania w ramach konkretnych przedmiotów. Przykład mogą stanowić programy nauczania historii w Polsce i w Ukrainie, które, mimo iż mają charakter chronologiczny, przy podziale materiału na klasy nie obejmują tych samych okresów historycznych i nie omawiają ich w takim samym tempie, co powoduje powstanie wielu rozbieżności. Skutkiem tego jest zakończenie edukacji historycznej w ukraińskiej klasie VIII na etapie poznawania wydarzeń i realiów życia z końca XVIII w., podczas gdy polski uczeń do końca klasy VIII zapoznaje się z dziejami współczesnymi. Podobne różnice można zauważyć, porównując programy przedmiotu biologia, który w polskim systemie rozpoczyna się rok wcześniej (w klasie V) niż w Ukrainie (w klasie VI). Mimo iż uporządkowanie kolejnych zagadnień z zakresu biologii jest podobne, to owo roczne przesunięcie będzie powodować braki w wiedzy u uczniów ukraińskich uczęszczających do polskich szkół.

Dla dzieci z Ukrainy przebywających w Polsce trudność może stanowić posługiwanie się zapisem cyfr w systemie rzymskim, co może odbić się negatywnie na przyswajaniu materiału z zakresu historii czy matematyki. Dużym problemem w nauczaniu matematyki może okazać się także dział zawiązany z geometrią płaską oraz bryłami. Wiele zagadnień z ich zakresu omawianych w polskiej szkole pojawia się w ukraińskim programie nauczania później (np.: obliczanie pola czworokątów - romb, równoległobok, trapez, a także poznawanie ich własności, obliczanie pola trójkąta) lub wcale nie występuje (np.: zamiana jednostek pola,

twierdzenie Pitagorasa, właściwości wielokątów foremnych, graniastosłupów prostych i prawidłowych, obliczanie pola powierzchni i objętości graniastosłupów i ostrosłupów).

Ukraińskich uczniów może zaskoczyć zdecydowanie mniejszy nacisk na opanowanie reguł ortografii. W ukraińskim systemie nauczania dyktando jest jednym z zadań egzaminu przeprowadzonego na zakończenie szkoły średniej niższej, a częścią programu każdej klasy jest lista słów, których pisowni trzeba się obowiązkowo nauczyć. Z kolei wymagania dotyczące tworzenia form wypowiedzi w polskiej szkole są bardziej surowe, zwłaszcza jeśli chodzi o długość pisanych tekstów. Dzieci w Ukrainie po IX klasie muszą umieć pisać teksty na co najmniej 100 słów, tymczasem w Polsce powinny być one przynajmniej dwa razy dłuższe.

Wymagania zapisane w poszczególnych programach realizowane są w procesie nauczania. Zgodnie z Ustawą *O edukacji* lekcje w ukraińskiej szkole zarówno podstawowej, jak i średniej niższej mają być organizowane w oparciu o pedagogikę partnerstwa⁴⁴. Założenia tego podejścia opierają się na równowadze między nauczycielem, uczniem i rodzicem. Wszyscy oni tworzą zespół, którego każdy członek jest odpowiedzialny za swoje działania oraz ich efekty i przyjmuje obowiązek dostosowania się do wspólnie wypracowywanych ustaleń. U podstaw pedagogiki partnerstwa leży wzajemny szacunek, zaangażowanie oraz dialog. Dzięki takiemu nastawieniu nauczyciel, uczeń i rodzic mają mieć wpływ na proces nauczania i uczenia się, wspólnie go tworząc i modyfikując. Przed wprowadzeniem reformy oświaty układ ten miał charakter hierarchiczny z nadrzędną rolą nauczyciela, tymczasem zgodnie z nowymi zasadami nauczyciel ma być trenerem, opiekunem i moderatorem⁴⁵. Punkt ciężkości zostaje więc przesunięty z roli mentora, mistrza czy źródła wiedzy na rolę doradcy i przewodnika. Taka zmiana podejścia ma spowodować większe skupienie się na potrzebach i oczekiwaniach ucznia.

Skoncentrowanie się na uczniu to jedno z najważniejszych zadań wyznaczanych ukraińskiemu systemowi oświaty przez nową ustawę o szkolnictwie. W ramach tego modelu edukacji nauczyciele powinni brać pod uwagę indywidualne możliwości i zainteresowania dziecka, dostosowywać tempo oraz styl pracy do ucznia, pomagać mu w rozwijaniu pasji i talentów. By ułatwić pedagogom realizację tych założeń, postanowiono podzielić wymagania dla szkoły podstawowej i szkoły średniej niższej na dwa cykle. W ten sposób na każdym z początkowych etapów nauczania wyróżnia się po dwa stopnie rozwoju poszczególnych umiejętności, biorąc pod uwagę rozwój fizyczny, psychiczny i intelektualny dzieci. Dużym

⁴⁴ *The New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform*, 2016, s. 14-15, <https://mon.gov.ua/eng/tag/nova-ukrainska-shkola> (dostęp: 11.01.2023 r.).

⁴⁵ *The New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform*, 2016, s. 16, <https://mon.gov.ua/eng/tag/nova-ukrainska-shkola> (dostęp: 11.01.2023 r.).

udogodnieniem jest także pozostawienie nauczycielom większej swobody w planowaniu i przeprowadzaniu lekcji. Zgodnie z założeniami nowej ustawy mogą oni opracowywać własne programy w ramach standardów edukacji, wybierać materiały dydaktyczne, w tym podręczniki, a także metody i techniki kształcenia. Programy nauczania przygotowane na szczeblu ministerialnym są jedynie zaleceniem i stanowią pewien przykład, z którego każdy może czerpać dowolne elementy.

Zarówno w szkole podstawowej, jak i w szkole średniej niższej zaleca się interaktywne metody nauczania – gry, projekty badawcze i społecznościowe, zadania grupowe, eksperymenty⁴⁶, które mają pomagać w rozwijaniu kompetencji społecznych oraz wskazywać możliwości wykorzystania wiedzy w praktyce. Programy nauczania nawiązujące do regulacji prawnych sprzed reformy przypisywały konkretne metody i techniki nauczania do poszczególnych zagadnień tematycznych, ograniczając inicjatywę nauczyciela. W myśl Ustawy *O edukacji* nauczyciele mają zyskać więcej swobody twórczej i autonomii, by wydobywać potencjał każdego dziecka. W docenianiu wszelkich wysiłków i osiągnięć uczniów ma pomagać system oceniania kształtującego, który nie tyle służy do klasyfikowania, ile do analizy postępów i ma za zadanie motywować do działania i wytyczać ścieżkę rozwoju każdego młodego człowieka⁴⁷.

Właśnie ze względu na te zadania w ukraińskiej szkole podstawowej nie wystawia się ocen. Reforma umożliwia szkołom tworzenie własnego systemu oceniania i zaleca ocenianie kształtujące, także dla wyższych klas. Jednak w nieobjętych zmianami szkołach średnich niższych obowiązuje dawny system ewaluacji, któremu odpowiada skala od 1 do 12, w której 1 to najgorszy stopień, a 12 najlepszy (Lilpop, Stocka, Goldstein 2022: 2).ona W szkole ukraińskiej, podobnie jak w polskiej, do sprawdzania stopnia opanowania wiedzy wykorzystuje się odpowiedzi ustne, sprawdziany i testy, a także zadania domowe (w klasach szkoły podstawowej niższej).

Przedstawione założenia wydają się bardzo zbliżone do tych, które ujęto w polskich dokumentach programowych. Należy jednak pamiętać, że większość uczniów przybyłych z wschodniej granicy wyrosła w odmiennym środowisku edukacyjnym. Wprawdzie proces zmian założonych w nowych standardach kształcenia objął już w Ukrainie szkoły podstawowe, lecz wdrażanie gruntownych modyfikacji można będzie uznać za zakończone dopiero po wielu latach, szeregu odbytych sesji szkoleniowych dla nauczycieli i przeprowadzonych w praktyce cykli szkolnych. Wcześniej wypracowane rozwiązania i utrwalone przez dekady nawyki nie

⁴⁶ Tamże, s. 15.

⁴⁷ Tamże, s. 15.

utracą swojej mocy zaledwie po kilku latach od ogłoszenia innowacyjnych wymogów. Silnie zakorzenione wzorce sprzed reformy nawiązują głównie do tradycji postsowieckich cechujących się dużą autorytarnością oraz centralizacją i są wręcz rozbieżne z tymi postulowanymi w aktualnym dokumencie organizującym kształcenie. Wprowadzenie nowych zasad ma być gwarancją nowoczesnego podejścia do nauczania i zbliżyć ukraińską oświatę do modeli edukacyjnych wypracowanych w krajach zachodnich. W polskim systemie szkolnictwa także zostały one wprowadzone w życie później niż na zachodzie Europy, jednak są one adaptowane i doskonalone w polskich realiach już od 30 lat. O ile więc na płaszczyźnie deklaracji ukraińska oświata wykazuje podobieństwo do systemu kształcenia w Polsce, o tyle na płaszczyźnie rzeczywistej implementacji są to modele wykazujące cały szereg różnic związanych z odmiennymi etapami zaawansowania pod względem wdrażania modyfikacji.

Najtrudniejszymi zmianami do wprowadzenia nie są bowiem te dotyczące treści edukacyjnych, struktury szkoły, administracji czy podziału środków publicznych, a raczej te zakorzenione głębiej, a wynikające z innej kultury edukacji⁴⁸. Określa ona m.in.: sposób organizowania nauczania, oczekiwań wobec roli nauczyciela i ucznia, preferencje dotyczące metod dydaktycznych czy rozwijania samodzielności dzieci (zob. Bruner 2006). W przypadku krajów dawnego bloku wschodniego kultura edukacji wpisana była w utarte schematy wykorzystywane przez kolejne pokolenia nauczycieli. Ich rutynowe działania dydaktyczne odwoływały się do spuścizny sowieckiej, która ograniczała indywidualizm zarówno nauczyciela, jak i ucznia, co odcisnęło swój ślad na wielu obszarach edukacji. Tradycyjne wzorce rosyjskie polegały przede wszystkim na narzucaniu nauczycielowi funkcji egzekutora wiedzy, a uczniowi roli podporządkowanego, biernego obserwatora i słuchacza lekcji, tym samym nadawała ich relacji zdystansowany i sformalizowany charakter. Kładły nacisk na

⁴⁸ Pojęcie „kultury edukacji” sformułował Jerome S. Bruner w 1996 roku w książce pod tytułem „The Culture of Education”. Skoncentrował się w niej na tym, aby ukazać, jak głęboko proces uczenia się i nauczania uwarunkowany jest społecznie i kulturowo. Podkreślał, że nie można go ograniczyć jedynie do przekazywania wiedzy w oderwaniu od doświadczeń i świata ucznia. Jego koncepcja opiera się na kilku zasadniczych założeniach: (1) uczenie się jest procesem partycypacyjnym i wspólnotowym – kształcenie jest najbardziej skuteczne, gdy jest proaktywne, kooperatywne oraz nastawione na tworzenie znaczeń, a nie wyłącznie na bierne przyjmowanie gotowych informacji; (2) tworzenie znaczeń następuje w kontekście kultury i doświadczeń – wiedza ma sens dopiero wtedy, gdy jest osadzona w realiach kulturowych i osobistych każdego ucznia, dzięki czemu każda jednostka buduje własne rozumienie świata na bazie współdzielonej kultury i własnych doświadczeń; (3) refleksja i poczucie sprawstwa to podstawy uczenia się – uczenie się powinno pobudzać do refleksji nad własnym myśleniem, zachęcać do samodzielnego rozwiązywania problemów oraz dawać uczniowi poczucie wpływu na własny rozwój; (4) Proces uczenia się jest oparty na współpracy i dialogu – uczenie się powinno być procesem sprzyjającym wymianie myśli, zadawaniu pytań, szukaniu rozwiązań wraz z nauczycielem, który przestaje być wyłącznym autorytetem, a staje się przewodnikiem i partnerem w poznawaniu; (5) Odkrywanie i spirala wiedzy organizują proces kształcenia – edukacja powinna opierać się na odkrywaniu problemów przez ucznia, powracaniu do opanowanych już treści i rozszerzaniu ich wraz z rozwojem możliwości poznawczych (zob. Bruner 2006).

pamięciowe opanowywanie materiału i ogólną standaryzację poprzez jednolite wymagania bez uwzględniania możliwości czy potrzeb różnych uczniów.

W polskiej oświacie zmiany mające na celu odejście od przestarzałych i w wielu przypadkach niewłaściwych rozwiązań poprzedniego systemu, zaczęto wprowadzać już w latach 90. i to na znacznie większą skalę niż w Ukrainie⁴⁹. Publikowane wtedy nowe rodzaje dokumentów programowych, czyli podstawy programowe, zawierały zapisy, które dotyczyły rozwijania zdolności myślenia analitycznego i syntetycznego, opanowywania materiału poprzez jego rozumienie, a nie zapamiętywanie, a także rozwiązywania problemów w sposób twórczy. Preferowaną formą pracy stało się współdziałanie w zespole, którego nauczyciel był częścią jako przewodnik i moderator, a na kształcenie składały się nie tylko zdobyte informacje, ale także umiejętność ich wykorzystania, wyszukiwania i porządkowania za pomocą technologii informacyjnych oraz rozwijanie sprawności umysłowych i własnych zainteresowań uczniów. Podkreślano również indywidualne podejście do potrzeb dzieci w celu zapewnienia im równych szans, stwarzanie warunków do rozwijania samodzielności i obowiązkowości oraz odpowiedzialności za siebie i otoczenie (Dz.U. 1999 nr 14 poz. 129: 584-585).

Ukraiński system edukacji także przeszedł szereg ważnych reform, pierwsze z nich były jednak nakierowane na decentralizację i derusyfikację kształcenia. W 2000 r. przeprowadzono modernizację programów nauczania i struktury szkolnictwa. Wprowadzono wtedy nową skalę ocen, zmiany w ewaluacji uczniów, przedmioty takie jak: edukacja obywatelska czy informatyka oraz obowiązkową naukę języków obcych. Rozpoczęto także przechodzenie z 11-letniego na 12-letni cykl kształcenia, choć później przywrócono model 11-letni. Kolejne zmiany systemu edukacji nastąpiły w 2014 r., dotyczyły one jednak szkolnictwa wyższego i miały na celu zbliżenie standardów nauczania na tym szczeblu edukacji do wymogów europejskich, by zapewnić większą mobilność akademicką np. poprzez udział w systemie ECTS. Kompleksowe zmiany w systemie ukraińskiej edukacji zostały zainicjowane dopiero w 2017 r. ustawą *O*

⁴⁹ Pierwszym dokumentem uznawanym za swoistą podstawę programową było *Minimum programowe przedmiotów ogólnokształcących w szkołach podstawowych i średnich* obowiązujące od 1 września 1992 roku. Stanowiło ono swego rodzaju formę przejściową, powstało bowiem w kontekście przemian ustrojowych oraz dążeń do decentralizacji i zwiększenia autonomii procesu edukacyjnego. Dokument miał stanowić punkt wyjścia do samodzielnego opracowywania różnorodnych, alternatywnych programów nauczania przez samych nauczycieli. Od tego momentu wprowadzano kolejne podstawy programowe w 1997, 1999, 2001, 2009, 2011 oraz 2017, które w szerszym lub węższym zakresie wpływały na cele, zadania i treści edukacyjne. Każdej zmianie towarzyszyło uzasadnienie potrzeby reformy systemu oświaty. Ogólnie rzecz biorąc, dotyczyły one zwłaszcza konieczności zwiększenia uprawnień szkoły do samodzielnego dostosowywania się do tempa i skali zmian cywilizacyjnych oraz społecznych; poszerzenia i wyrównania możliwości dostępu do edukacji na wszystkich szczeblach; przywrócenia równowagi między nauczaniem faktów i rozwijaniem kompetencji a dbałością o rozwój osobisty ucznia, a także uwspółcześnienia przeładowanych treściami nauczania programów (zob. Rypel 2024: 245-246).

*edukacji*⁵⁰ rozpoczynając reformę „Nowa Ukraińska Szkoła”, która została zaplanowana na kilkanaście lat. Projekt ten jest ambitnym przedsięwzięciem, jednak z pewnością nie odmieni w najbliższym czasie utartych nawyków i od lat stosowanych procedur tym bardziej, iż uwikłanie w działania wojenne może odciągać uwagę od edukacji i osłabić kontrolę nad przeprowadzaniem kolejnych etapów reformy. Dodatkowym utrudnieniem jest (jak już wspomniano) spowodowane troską o bezpieczeństwo dzieci i młodzieży przejście ukraińskich szkół na nauczanie zdalne, które wymaga innego podejścia oraz specyficznych metod nauczania.

Przedstawione w tym rozdziale informacje przekonują, że aby ułatwić dzieciom emigrantów stresujący proces wdrażania się w odmienne struktury szkolne i włączania się w życie nieznannej wcześniej społeczności, warto podjąć wysiłek rozeznania się w systemie kształcenia, w którym do tej pory funkcjonowały. Ważne jest zapoznanie się nie tylko z obrazem ukraińskiej szkoły przedstawionym w nowych dokumentach i postulatach zmian, ale także uświadomienie sobie wcześniejszych tradycji i kultury uczenia się, z której wyrosła współczesna szkoła w Ukrainie. Takie podejście może istotnie pomóc nauczycielom i dyrekcji w zrozumieniu nie zawsze uświadamianych trudności adaptacyjnych, na które napotykają dzieci emigrantów, jednak z pewnością nie wyczerpuje wieloaspektowego problemu adaptowania się dzieci emigrantów. Przekazywanie placówkom w Polsce zbiorów informacji dotyczących ukraińskiej oświaty powinno być wprowadzone jako systemowe rozwiązanie problemu związanego z brakiem dostępu do rzetelnych i sprawdzonych faktów. Tego typu usprawnienie przyniosłoby wiele korzyści nauczycielom i tak już znacznie obciążonym dodatkowymi zadaniami.

Wiele realiów edukacyjnych polskiej szkoły można porównać z tymi wdrażanymi w Ukrainie. Pewne rozwiązania systemowe, organizacja nauki, programy, metody pracy czy jej ewaluacji są do siebie podobne, nie znaczy to jednak, że wcale się od siebie nie różnią. Nawet w przypadku tak bliskich kulturowo i geograficznie państw jak Polska i Ukraina pojawia się cały szereg odmienności w funkcjonowaniu systemów oświaty. Mimo iż wydaje się, że nie są one duże, to ze względu na wyjątkową sytuację, której doświadczyły dzieci emigrantów, różnice te stanowią dla nich kolejną trudność. Uwzględnienie rozbieżności między polskim a ukraińskim systemem edukacji, choć bardzo ważne, nie przyczyni się do pełnego uczestniczenia w życiu szkoły, a szczególnie w lekcjach, jeśli dzieciom zza naszej wschodniej granicy nie uda się zniwelować podstawowego problemu, czyli braku znajomości języka

⁵⁰ Ustawa *O edukacji* z dnia 5.09.2017 r., nr 2145, <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (dostęp: 20.12.2022 r.).

polskiego. Bez jego opanowania niemożliwe będzie nie tylko uczestniczenie nawet w podstawowej komunikacji, ale przede wszystkim osiągnięcie sukcesu edukacyjnego.

2.4. Główne problemy dzieci z doświadczeniem migracyjnym uczęszczających do polskiej szkoły

Dzięki regulacjom prawnym zarówno uczniowie z Ukrainy, jak i inne dzieci z doświadczeniem migracyjnym, rozpoczynają naukę w polskich placówkach oświatowych jako uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Określenie to odnosi się do dzieci, które nie mogą podolać wymaganiom powszechnie obowiązującego programu edukacyjnego i mają znacznie większe trudności w uczeniu się niż ich rówieśnicy. Do aktywnego uczestnictwa w procesie uczenia się i nauczania potrzebne jest im wsparcie pedagogiczne, które powinno wyrażać się w dostosowaniu metod i programów nauczania do ich możliwości i ograniczeń (Bogdanowicz 1995: 216). Do grupy dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych uczniowie zaliczani są na podstawie kryterium organicznego (odnoszącego się do dzieci z różnego rodzaju niepełnosprawnościami), kryterium psychologicznego (dotyczącego dzieci z zaburzeniami rozwoju psychicznego lub osób o wyjątkowych uzdolnieniach) oraz kryterium środowiskowego obejmującego m. in. dzieci z doświadczeniem migracyjnym (Durlík, Szydłowska 2018: 158-159). W przypadku dzieci ukraińskich oraz innych młodych migrantów specjalne potrzeby edukacyjne wynikają przede wszystkim ze zmiany miejsca zamieszkania i znalezienia się w nowym środowisku szkolnym. Nie oznacza to jednak, że nie mogą ich dotyczyć kombinacje wymienionych kryteriów. Ich sprzężenie będzie stanowić jeszcze większe obciążenie dla nich samych i systemu edukacyjnego.

Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci z doświadczeniem migracyjnym kształtują się na wielu płaszczyznach, dlatego też wymienia się ich potrzeby:

- systemowo-edukacyjne, odnoszące się do braku znajomości systemu szkolnictwa w państwie przyjmującym jak również różnic programowych w nauczaniu;
- kulturowo-społeczne, obejmujące całość różnic kulturowych, odmiennych zasad i norm zachowania w nowym miejscu zamieszkania;
- psychologiczne, wiążące się z doświadczeniem stresu adaptacyjnego i wynikające z trudnych doświadczeń, zwłaszcza w przypadku dzieci uchodźców;
- językowe, dotyczące braku znajomości lub niepełnej znajomości nowego języka (zob. Białek 2015; Baranowska 2020a; Chrzanowska, Jachimczak 2018; Durlík, Szydłowska

2018; Hajduk-Gawron 2018; Jędryka 2021; Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2016;).

Niezaspokojenie tych potrzeb skutkuje powstaniem licznych barier utrudniających dzieciom migracyjnym efektywne funkcjonowanie w systemie szkolnym i pełne uczestnictwo w procesie uczenia się i nauczania. W związku z tym, że zadanie placówki edukacyjnej polega na wspieraniu uczniów w ich wieloaspektowym rozwoju, konieczne jest przeobrażenie dotychczasowego modelu funkcjonowania szkoły w model inkluzyjny, u którego podstaw leżą zasady edukacji włączającej⁵¹. Zakłada ona równy dostęp do edukacji wszystkich uczniów niezależnie od ich możliwości czy ograniczeń. W kontekście kształcenia dzieci migracyjnych wskazuje na konieczność połączenia integracji językowo-kulturowej z rozwojem pozostałych umiejętności, takich jak praca zespołowa, wspólne podejmowanie decyzji i rozwiązywanie problemów przy zachowaniu otwartości na różnorodność zarówno ze strony osób nowo przybyłych, jak i przyjmujących.

W celu wypracowania podejścia inkluzyjnego wielu ekspertów – psychologów, pedagogów czy nauczycieli od lat pracujących w wielokulturowych klasach – dzieli się swoim doświadczeniami z pozostałymi członkami kadr szkolnych, wydając poradniki lub publikacje podsumowujące bądź prezentujące realizację projektów, których celem było pogłębienie wiedzy o różnicach kulturowych czy kształtowanie postaw otwartości w placówkach oświatowych (Bernacka-Langier i in. 2010; Bernacka-Langier i in. 2011; Białek 2015, 2017, Fiok: online, Lachowicz 2015, Skałbiana 2017; Todorowska-Sokolowska 2010). Zebrane w nich wskazówki i refleksje dotyczą przede wszystkim:

- rozpoznania obaw i potrzeb dziecka przy uwzględnieniu sytuacji jego rodziny,
- sposobów zaspokajania jego potrzeb emocjonalnych,
- zapewnienia wsparcia psychologicznego w nowej i trudnej sytuacji,
- przygotowania klasy na przyjęcie dziecka migracyjnego,

⁵¹ Terminem „edukacja włączająca” po raz pierwszy w odniesieniu do dydaktyki języka polskiego jako drugiego posłużyli się P. E. Gębał i U. Majcher-Legawiec, podkreślając potrzebę stworzenia systemowych rozwiązań edukacyjnych uwzględniających dzieci migracyjne jako nowy typ ucznia w polskiej szkole. Wskazali ponadto na wynikającą z założeń szkoły inkluzyjnej konieczność wykształcenia przez nauczycieli nowych kompetencji oraz odpowiedniego przygotowania uczniów przyjmujących młodych migrantów. Zgodnie z tą koncepcją nowy model polskiej szkoły powinien przeobrażać się dwutorowo – poprzez dostosowanie oraz poprzez rozwój. Autorzy publikacji precyzują: „Dostosowanie rozumiemy tu jako konieczność ustalenia ram prawnych i organizacyjnych (na przykład treści programowych i metod pracy dydaktycznej i wychowawczej) pracy szkoły, rozwój zaś jako konieczność przygotowania pracowników szkoły w zakresie nowych (meta) kompetencji, wśród których wskazać należy kompetencję międzykulturową i komunikację ze szczególnym uwzględnieniem znajomości technik pracy z uczniem niemówiącym (lub słabo mówiącym) po polsku w klasie, wspomagających nauczanie przedmiotowe po polsku.” (Gębał, Majcher-Legawiec 2016: 208-209)

- pracy z rodzicami dziecka migracyjnego,
- budowania pozytywnej samooceny i akceptacji własnej tożsamości przez dziecko migracyjne (Nowicka M. 2020: 39-40).

Rozwiązania wypracowane na podstawie praktyki lub wiedzy z zakresu psychologii i pedagogiki z założenia mają wspomóc nauczycieli, którzy dopiero rozpoczynają pracę z dziećmi migracyjnymi. By jak najlepiej wspomóc uczniów w odnalezieniu się w nowej rzeczywistości szkolnej, zaleca się pedagogom jak najwcześniejsze podjęcie odpowiednich działań, najlepiej jeszcze przed pojawieniem się nowego ucznia w zespole klasowym. W związku z tym warto już w momencie przyjmowania dziecka do szkoły przeprowadzić rozpoznanie jego sytuacji, w czym może pomóc wymagana w przepisach prawnych rozmowa kwalifikacyjna. Wśród zgromadzonych w jej toku informacji powinny znaleźć się te, dotyczące etapu edukacyjnego, do którego dotarł uczeń w kraju swego pochodzenia oraz stopnia jego zaawansowania w zakresie poszczególnych przedmiotów szkolnych. Na podstawie tych informacji można podjąć się wyznaczania różnic programowych obejmujących zarówno zaległości, jak i zagadnienia, z którymi przybysz zetknął się wcześniej niż polscy uczniowie (Nowicka M. 2022: 160; Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2016: 156-157).

Rozmowa może także umożliwić ustalenie wyjątkowych uzdolnień czy zainteresowań dziecka, jednak jej najistotniejsza część powinna dotyczyć weryfikacji poziomu biegłości w zakresie języka polskiego, a konkretnie znajomości JSE (zob. 3.2.), w którym odbywa się proces edukacji. Dopiero wtedy będzie można podjąć decyzję o skierowaniu ucznia do właściwego oddziału klasowego oraz przeprowadzić modyfikację metod kształcenia i materiałów dydaktycznych czy opracować odrębny system oceniania (zob. 4.1., 4.2.), do czego warto zaangażować cały zespół nauczycieli mających kształcić dzieci z doświadczeniem migracyjnym (Białek 2015; Durlik, Szydłowska 2018: 159; Hajduk-Gawron 2018: 193; Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2016: 155; Nowicka 2020: 213-216).

Kolejna propozycja pojawiająca się w poradnikach dla nauczycieli rozpoczynających pracę z dzieckiem migracyjnym dotyczy możliwości zastosowania „okresu ochronnego”, czyli czasu przejściowego potrzebnego młodemu migrantowi na przyzwyczajenie się do nowej rzeczywistości szkolnej. Obowiązywać wtedy powinny specjalne udogodnienia wypracowane przez nauczycieli. To dzięki nim uczeń będzie mógł stopniowo wdrażać się do polskiego systemu edukacji (Durlik, Szydłowska 2018: 160; Nowicka 2020: 231).

Poza podjęciem przez nauczycieli szeregu działań sprzyjających rozwojowi dziecka migracyjnego, należy pamiętać o przygotowaniu polskich dzieci na pojawienie się nowego członka klasy. W tym celu warto przekazać podstawowe informacje o uczniu, kraju jego

pochodzenia, zwyczajach czy kulturze. We wspomnianych publikacjach pojawiają się propozycje zorganizowania różnorodnych form zajęć zapoznawczych, np. wspólnego oprowadzania po przestrzeni szkolnej oraz wzajemnego poznawania i tłumaczenia podstawowych zwrotów w języku każdej ze stron (Nowicka 2020: 224). Ciekawym pomysłem jest zaangażowanie klasy w działania włączające nowego ucznia w życie szkoły poprzez różne formy mentoringu rówieśniczego. W takiej sytuacji jedna lub kilka osób stają się opiekunami wspierającymi dziecko migracyjne w pierwszych tygodniach po dołączeniu go do grupy (Durlik, Szydłowska 2018: 165). Kroki prowadzące do uwrażliwienia klasy na wyjątkową sytuację dziecka z doświadczeniem migracyjnym mogą przynieść pożądane efekty w postaci wykształcenia się postawy otwartości i tolerancji.

Przedstawiane w poradnikach działania mają na celu niwelowanie barier utrudniających uczniom migracyjnym odnalezienie się w nowej rzeczywistości edukacyjnej i sprzyjanie akulturacji. Terminem tym określa się proces wchodzenia w krąg odmiennej rzeczywistości (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2016: 152), adaptację kulturową, poznawanie, rozumienie i przyswajanie nowej kultury (Białek 2015: 31). W tym celu imigranci wybierają, mniej lub bardziej świadomie, strategię akulturacyjną. Stanowi ona wypadkową podejścia do kultury kraju pochodzenia i kraju obecnego pobytu. Badacze wyróżniają następujące typy strategii akulturacyjnych:

- *m a r g i n a l i z a c j a* – zerwanie kontaktu zarówno z kulturą rodzimą, jak i przyjmującą, izolacja, odcinanie się od norm i wartości którejkolwiek społeczności, rezygnacja z uczestnictwa w życiu obu wspólnot i brak poczucia więzi z nimi, co w rzeczywistości szkolnej przejawia się nieprzestrzeganiem zasad, buntem, chęcią zwrócenia na siebie uwagi oraz innymi problemami wychowawczymi czy edukacyjnymi;
- *s e p a r a c j a* – stosowanie się do wzorów kulturowych kraju pochodzenia, utrzymywanie silnej więzi z ojczyzną i dystansowanie się od wpływu nowej społeczności, co w szkole widoczne jest w trudnościach w nawiązywaniu relacji rówieśniczych, negatywnej ocenie zachowania przedstawicieli nowej kultury, niezrozumieniu stawianych wymagań czy celowym łamaniu reguł narzucanych przez nowe środowisko;
- *a s y m i l a c j a* – rezygnacja z kultury rodzimej przy jednoczesnym uznaniu zasad kultury kraju przyjmującego, co w przypadku dzieci migracyjnych z jednej strony może prowadzić do nawiązywania kontaktów i zacieśniania więzi z przedstawicielami nowej społeczności, jednak z drugiej strony może skutkować utratą ważnej części ich tożsamości i prowadzić do nieporozumień z rodziną;

- i n t e g r a c j a – skuteczne funkcjonowanie w dwóch przestrzeniach kulturowych, znalezienie odpowiedniego balansu kulturowego, spójne łączenie obu tradycji, co dzieciom z doświadczeniem migracyjnym daje poczucie bezpieczeństwa i stanowi obiecujące podłoże ich rozwoju (Baranowska 2020a: 219-220; Białek 2015: 31-34, Miodunka, Tambor 2018: 31-32).

Droga do akulturacji dla wszystkich imigrantów rozpoczyna się od pierwszego momentu zetknięcia się z nową kulturą. Jest to wydarzenie stresujące, które prowadzi do wytworzenia napięcia i silnych reakcji. To zderzenie kultur określa się jako szok kulturowy (Baranowska 2020a: 225-226; Białek 2015: 26-30; Durlik, Szydłowska 2018: 160; Nowicka 2020: 60-67). W przypadku dzieci migracyjnych, które w związku ze wcześniej podjętymi planami przeprowadzki miały szansę przygotować się do wyjazdu z kraju, w pierwszej kolejności po ich przybyciu do nowego miejsca zamieszkania następuje faza kontaktu, nazywana inaczej fazą miesiąca miodowego. Jest to pierwszy, trwający zwykle kilka tygodni, etap akulturacji i zarazem czas zaciekawienia, odkrywania podobieństw i podekscytowania stopniowym poznawaniem nowego otoczenia (Nowicka 2020: 62-63).

Ten okres entuzjastycznego doświadczania innej kultury nie występuje u dzieci uchodźczych (Nowicka 2020: 210), które bardzo często były świadkami traumatyzujących wydarzeń, zostały gwałtownie wyrwane ze znanego im środowiska i przeżyły stresujący czas ucieczki. Doznają one od razu fazy dezintegracji charakteryzującej się dostrzeganiem dużej liczby przejawów odmienności, do których nie przystają zachowania kulturowe wypracowane w poprzednim środowisku. Powoduje to obniżenie nastroju, poczucie wyobcowania i braku przynależności, co jest częstym powodem nieporozumień. Taki stan rzeczy staje się przyczyną reintegracji, czyli fazy odrzucenia zwyczajów i tradycji kraju przyjmującego, wzmożonej frustracji i ponownego zwrócenia się w stronę poprzedniej kultury poprzez szukanie kontaktu z jej przedstawicielami.

Po tym pełnym zwątpienia i rezygnacji etapie przychodzi okres autonomii, czyli wstępnej stabilizacji, stopniowego nabywania kompetencji umożliwiających funkcjonowanie w nowej kulturze, pojawia się poczucie kontroli i odzyskanie sił. Ostatnią fazą jest etap niezależności, czyli wypracowania narzędzi pozwalających na pełne uczestniczenie w kulturze kraju przyjmującego przy jednoczesnym zachowaniu wartości kultury kraju pochodzenia, co w efekcie daje nową jakość kulturową (Nowicka 2020: 62-64; Białek 2015: 27-28, Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2014: 17). Ten dynamiczny proces radzenia sobie ze zmianą, wywołuje szereg reakcji na nową kulturę – objawia się w sferze somatycznej (np. pod postacią częstych infekcji, obniżenia odporności, bólu głowy czy brzucha), emocjonalnej (np. jako lęki,

depresja, napady złości) lub behawioralnej (np. jako buntowniczność, negatywizm, zaburzenia interakcji społecznych) (Durlík, Szydłowska 2018: 161; Nowicka 2020: 211-212). Jest to czas wyjątkowo trudny, jednak kluczowy w procesie akulturacji.

Do osiągnięcia pełnej adaptacji kulturowej potrzeba wielu starań, nie tylko ze strony nowych przybyszy, ale także środowiska przyjmującego. Publikacje kierowane do nauczycieli i dyrektorów szkół przyjmujących dzieci z doświadczeniem migracyjnym podkreślają ten fakt. Kładą nacisk na ukazanie dwustronności procesu integracji poprzez wzajemne dostosowanie się (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2016: 153). Nowo powstała społeczność szkolna, powiększona o dzieci migracyjne, powinna wykazywać się dużą cierpliwością i zrozumieniem, zadbać o atmosferę wzajemnego szacunku, uznawać potrzebę różnorodności kulturowej i respektować prawa wszystkich jej członków.

Zagadnienia wychowawcze i pedagogiczne są regularnie przedstawiane w przewodnikach dla kadr szkolnych i stanowią ważny aspekt pracy z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym. Pozwalają zgromadzić wiele przydatnych informacji i przykładów konkretnych działań w eliminowaniu barier o podłożu systemowo-edukacyjnym, kulturowo-społecznym czy psychologicznym. Problemy z zakresu tych obszarów bezsprzecznie mogą być źródłem wielu nieporozumień. Jednak podstawowymi trudnościami, które mogą nie tylko powodować nieporozumienia, ale i skutecznie uniemożliwić porozumienie w ogóle, są bariery językowe. To właśnie na ten aspekt zwracają uwagę zarówno badacze od lat zajmujący się kwestią funkcjonowania dzieci migracyjnych w systemie oświaty, jak i nauczyciele dopiero rozpoczynający pracę z tą specyficzną grupą uczniów. Podczas badania nad sytuacją edukacyjną dzieci cudzoziemskich w polskiej szkole 60% nauczycieli wśród największych problemów wymienia trudności w porozumiewaniu się, natomiast na związane z niedostatecznymi umiejętnościami językowymi trudności w zrozumieniu treści nauczania zwraca uwagę aż 70% nauczycieli (Chrzanowska, Jachimczak 2018: 96; Świdrowska, Walczak 2024: 23). Niewystarczająca znajomość języka lub jej całkowity brak są wskazywane jako główna przeszkoda w organizacji efektywnego procesu nauczania i uczenia się, a także w adaptacji ucznia w nowym środowisku szkolnym (zob. Halik, Nowicka, Połec 2006, Gmaj, Iglicka, Walczak 2013, Todorowska-Sokolovska 2010, Jędryka 2014, Szybura 2016, Hajduk-Gawron 2018).

Podsumowanie

1. Polskie prawo gwarantuje każdemu dziecku, także migracyjnemu i nieposiadającemu obywatelstwa, darmowy dostęp do edukacji. Rozwiązania prawne w tym obszarze powstawały sukcesywnie od lat 90. XX w., wraz ze wzrostem liczby dzieci cudzoziemskich..
2. W odpowiedzi na masową migrację z Ukrainy wprowadzono nowe akty prawne umożliwiające m.in. wsparcie finansowe, możliwość organizacji oddziałów przygotowawczych, elastyczność w zapisach do szkół, a także udogodnienia egzaminacyjne dla uczniów ukraińskich. Uproszczono formalności i zwiększono liczbę godzin nauki języka polskiego. Wprowadzenie licznych modyfikacji przepisów prawnych zwróciło uwagę na niedostosowanie wcześniejszych rozwiązań do realnych potrzeb tej grupy uczniów, zwłaszcza w zakresie liczby godzin przeznaczonych na naukę języka polskiego, limitów osobowych w grupach nauczania i koordynacji działań integracyjnych.
3. W polskich szkołach funkcjonują dwa modele edukacyjne: integracyjny (wspólne lekcje z polskimi rówieśnikami oraz dodatkowe zajęcia z języka polskiego) i separacyjny (oddziały przygotowawcze tylko dla cudzoziemców). Pierwsze rozwiązanie sprzyja kontaktom, ale często zrównuje wymagania wobec uczniów bez względu na ich możliwości językowe, natomiast oddziały przygotowawcze zapewniają wsparcie językowe i lepsze dostosowanie treści nauczania, lecz niosą ryzyko izolacji dzieci migracyjnych i ograniczenia kontaktów z polskojęzycznym środowiskiem szkolnym.
4. Przed wybuchem wojny Ukraina rozpoczęła wdrażanie reformy edukacji, która zakłada partnerską pedagogikę, innowacyjność w treściach i metodach nauczania, decentralizację administracji i finansowania, edukację skoncentrowaną na uczniu i nowoczesnych kompetencjach oraz elastyczności ścieżek kształcenia.
5. Proces wprowadzania postulatów w życie został spowolniony przez eskalację działań wojennych. Odsunięto w bliżej nieokreśloną przyszłość wprowadzanie wielu kluczowych zmian systemowych, szczególnie na poziomie szkoły średniej niższej. W związku z tym, dzieci-uchodźcy znajdują się na różnych etapach reformy lub uczą się według wcześniejszych regulacji edukacyjnych, nieraz bardzo różniących się od zapisów zamieszczonych w aktualnych dokumentach programowych.
6. Implementacja nowych założeń napotyka na trudności związane z utrwalonymi nawykami kadry, brakiem doskonalenia zawodowego nauczycieli i kadry kierowniczej oraz

przełamywaniem centralistycznej, postsowieckiej kultury edukacji. Reforma oświaty, choć koncepcyjnie zbliża Ukrainę do standardów europejskich, w praktyce jest nadal na wczesnym etapie wdrażania i wymaga dalszych, długofalowych działań.

7. Systemy edukacji w Polsce i Ukrainie dzielą się na podobne etapy, jednak ukraińska szkoła podstawowa trwa 4 lata, a kolejny etap – szkoła średnia niższa – 5 lat. Obowiązek szkolny w Ukrainie rozpoczyna się od 6. roku życia i trwa do ukończenia 16. roku życia, a jego zakończenie wiąże się z egzaminem DPA. W obu krajach nauka organizowana jest według podobnych ram roku szkolnego, choć w Ukrainie kończy się on miesiąc wcześniej, a ferie rozkładają się w innych terminach, co może wpływać na adaptację dzieci migracyjnych w rzeczywistości polskiej szkoły.
8. Oba systemy (ukraiński w zakresie objętym reformą) kładą nacisk na wszechstronny rozwój dziecka, lecz wartości, kompetencje i organizacja nauczania różnią się w szczegółach – ukraiński program ma mniej precyzyjne, ogólne oczekiwania, polska podstawa programowa wyznacza zoperacjonalizowane cele i umiejętności łatwe do weryfikacji.
9. Różnice programowe, inny podział przedmiotów szkolnych, odmienne systemy oceniania oraz codzienne praktyki szkolne są wyzwaniem dla migrantów. Jednak kluczowym problemem dla uczniów z Ukrainy w polskiej szkole jest brak znajomości języka polskiego, który warunkuje nie tylko sukces edukacyjny, ale i podstawową komunikację oraz integrację z rówieśnikami i nauczycielami.
10. Dzieci migracyjne stanowią grupę uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Obejmują one płaszczyzny: systemowo-edukacyjną (różnice w programie nauczania), kulturowo-społeczną (odmienność norm i zachowań), psychologiczną (stres, trauma, adaptacja) oraz językową (niedostateczna znajomość polskiego). Dlatego też dzieci te wymagają wieloaspektowego wsparcia. Zadaniem placówki oświatowej powinna być identyfikacja sytuacji dziecka oraz przygotowanie klasy i nauczycieli na jego przyjęcie, a także stworzenie warunków sprzyjających integracji, która jest najbardziej optymalną strategią adaptacyjną.
11. Skuteczne włączanie dzieci migracyjnych do polskiego systemu kształcenia wymaga przede wszystkim zrozumienia i akceptacji różnic pomiędzy systemami szkolnictwa kraju przyjmującego i wysyłającego, a także współpracy całej społeczności szkolnej w procesie adaptowania się nowo przybyłych uczniów do odmiennych warunków kulturowych, w tym edukacyjnych.

Rozdział 3.

Znaczenie języka w funkcjonowaniu dzieci migracyjnych w nowej społeczności szkolnej

3.1. Status języka polskiego jako narzędzia porozumiewania się dzieci z doświadczeniem migracyjnym

Badacze podkreślający specyficzną sytuację dzieci migracyjnych, które muszą rozpocząć naukę w polskich placówkach oświatowych, na pierwszym miejscu wśród szeregu ich potrzeb wyróżniają te związane z kompetencjami językowymi. To właśnie poziom znajomości języka polskiego jest głównym czynnikiem kształtującym sytuację dziecka migracyjnego. Niepełne opanowanie lub nawet całkowita nieznajomość polszczyzny powodują szereg komplikacji w funkcjonowaniu dziecka w społeczności szkolnej zarówno w obszarach bezpośrednio dotyczących zdobywania wiedzy, a więc w nauce poszczególnych przedmiotów, pełnym udziale w lekcjach, wynikach egzaminów wewnętrznych i zewnętrznych, motywacji do dalszej edukacji itp., jak i w obszarach związanych ze społeczną rolą szkoły, czyli z uczestniczeniem w życiu szkolnym, nawiązywaniem relacji z rówieśnikami, komunikowaniem się z nauczycielami i ogólnie z integracją. Kumulacja niepowodzeń doświadczanych w tych obszarach rzutuje na psychikę uczniów migracyjnych, u których poczucie zagubienia i frustracje związane z brakiem możliwości skutecznego porozumiewania się z otoczeniem wywołują niską samoocenę, co często staje się przyczyną występowania szeregu problemów wychowawczych (zob. Białek 2015: 12-13, Baranowska 2020: 223-224, Durlík, Szydłowska 2018: 159, Miodunka, Tambor 2018: 25-26, Szybura 2016: 159, Hajduk-Gawron 2018: 192-194).

Dzieci, także te z doświadczeniem migracyjnym, są przede wszystkim użytkownikami języka ojczystego, który w literaturze przedmiotu określany bywa również jako „język pierwszy”/„prymarny” lub „rodzimy” (J1). Wszystkie przytoczone terminy zwracają uwagę na fundamentalny charakter tego systemu językowego. Podkreślają jego ścisły związek z

najbardziej podstawową komórką społeczną – rodziną – i nawiązują do pierwszych prób porozumiewania się z nią, przekazywania elementarnych komunikatów najbliższym, co wiąże go ze sferą prywatną. Określenia te wskazują także na znaczenie, jakie J1 ma w szerszym kontekście społecznym, a mianowicie w odniesieniu do narodu, wspólnoty językowej, kraju i ojczyzny. Język prymarny to zatem:

Pierwszy system językowy, opanowany w dzieciństwie w interakcji z członkami określonej wspólnoty językowej [...] (jego – dop. M.N.) rola jest szczególna w tym sensie, że narzuca on niejako konkretną segmentację rzeczywistości pozajęzykowej (system leksykalny) oraz określony typ powiązań formalnych (system gramatyczny). Późniejsza nauka jakiegokolwiek innego języka opiera się głównie na opanowaniu ekwiwalentów języka prymarnego (Szulc 1994: 101)⁵².

Narzędzie niezbędne człowiekowi do życia w społeczeństwie, narzędzie komunikacji we wszystkich sytuacjach, jedyne narzędzie pełnego wyrażenia osobowości każdego swego użytkownika, narzędzie porządkujące całość doświadczenia ludzkiego (Walczak 1993: 538).

Pierwszy poznawany i „doświadczany” (doznawany) przez człowieka język, w którym się porozumiewa z otoczeniem. Ma on znaczący udział w poznawaniu świata i kształtowaniu struktury osobowości, sprawiając, że człowiek się z nim utożsamia, a w dorosłym życiu zazwyczaj w nim myśli, śni, liczy i modli się (Lipińska 2003: 15).

Przytoczone objaśnienia ukazują, jak wieloaspektowy wpływ ma język ojczysty na użytkowników od pierwszych chwil obcowania z nim. Będąc narzędziem wykorzystywanym do wyrażania siebie i poznawania świata, jednocześnie kształtuje sposób myślenia i osobowość posługujących się nim ludzi. Biegłość w języku ojczystym osiągnąć jest dwutorowo. Użytkownicy zarówno go przyswajają, jak i się go uczą (Lipińska 2003: 43). Przyswajanie języka w pierwszych latach życia dziecka odbywa się w komunikacji słuchowo-ustnej w naturalnych zdarzeniach językowych w otoczeniu grupy, dla której jest to kod prymarny. Dziecko biernie nabywa umiejętności, nie uczestnicząc świadomie w procesie ich opanowywania, dzieje się to bez formalnego planu, instrukcji czy nadzoru nauczycieli (Lipińska, Seretny 2012: 23). Przyswajanie w czystej formie trwa do ok. 3. roku życia i kończy się w momencie rozpoczęcia zinstytucjonalizowanej edukacji w przedszkolu, a później w szkole. Wtedy zaczyna się proces uczenia się języka, a więc kształcenia umiejętności

⁵² A. Szulc w swojej definicji zawarł także zastrzeżenie, iż język prymarny nie zawsze równa się językowi ojczystemu. Zdarzają się bowiem przypadki dwujęzyczności rodziców lub ich emigracji do innego kraju. Wtedy kody te nie pokrywają się.

językowych w warunkach sztucznych w sposób planowy w ramach sformalizowanych, systemowo zorganizowanych zajęć, podczas których kładzie się nacisk na rozwój wszystkich sprawności językowych. Dziecko zdobywa także wiedzę o samym języku – uczy się opisywać i określać jego rozmaite funkcje (Lipińska 2003: 43-44, ESOJK 2003: 121-122). Od tego czasu nabywanie i uczenie się występują jednocześnie i nakładają się na siebie, nawzajem się uzupełniają i stymulują dziecko do jeszcze intensywniejszego rozwoju kodu językowego.

Obecnie, w dobie globalizacji i wielokulturowości, nierzadko zdarza się, że poszczególnym osobom trudno jest jednoznacznie wskazać, który język uznają za ojczysty. Do takiej sytuacji dochodzi na ogół wtedy, gdy we wczesnym dzieciństwie przyswajały one symultanicznie dwa języki. Istnieje jeszcze szereg innych możliwości opanowywania więcej niż jednego języka. Fińska językowniczka, Tove Skutnabb-Kangas opracowała kryteria, które pomagają w określaniu rodzaju dwujęzyczności. Są to:

- kryterium pochodzenia – odwołuje się do etnicznego związku z językiem,
- kryterium kompetencji – określa najlepszą biegłość w języku,
- kryterium funkcji – wskazuje na najczęstsze używanie języka,
- kryterium nastawienia – łączy się z wewnętrzną i zewnętrzną identyfikacją użytkownika z językiem (Lipińska 2015: 57-60).

W definiowaniu języka ojczystego największą rolę odgrywa kombinacja kryteriów pochodzenia i nastawienia. To na nich zasadza się istota języka ojczystego. Zawsze pozostanie on w opozycji do pozostałych systemów językowych opanowywanych przez dziecko czy dorosłego, ponieważ w przeciwieństwie do języka ojczystego „żaden nie jest dla użytkowników prymarnym środkiem komunikacji, poznawania otaczającej rzeczywistości ani zdobywania o niej wiedzy” (Lipińska, Seretny 2020: 17). Jego wyjątkowa rola polega więc na tym, że jako język pierwszy już zawsze będzie punktem odniesienia w uczeniu się kolejnych kodów językowych.

W przypadku dzieci przybyłych do naszego kraju z Ukrainy polszczyzna ma status języka obcego, w przeciwieństwie do języka ukraińskiego, który jest dla nich językiem ojczystym. W literaturze z zakresu lingwistyki stosowanej te dwa pojęcia – „język ojczysty” i „język obcy” – stanowią najbardziej powszechną parę określeń o przeciwnym znaczeniu (Lipińska 2003: 41-42). Definiowane są zwykle w relacji do siebie nawzajem, np.: „językiem obcym jest każdy język, którego nie można nazwać ojczystym” (Miodunka 1980: 58). Język obcy określany jest także jako „nie-rodzimy” lub „nie-swój” (Lipińska 2003: 25-26). Jego bardziej precyzyjną definicję zaproponowali W. Miodunka i J. Tambor:

Język polski jako obcy (JPJO) – polszczyzna poznawana w szkole lub na kursach głównie poza Polską, ale także w Polsce. Nie jest używana przez mówiących równoległe z językiem codziennej komunikacji, lecz bywa wykorzystywana okazjonalnie lub w specjalnych sytuacjach (Miodunka, Tambor 2018: 332).

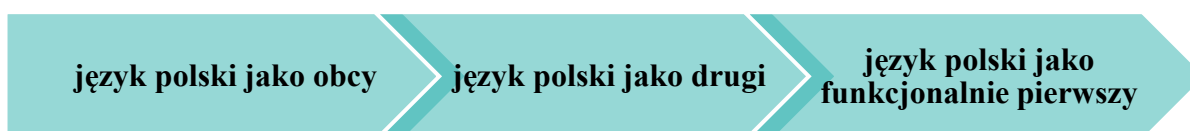
W tym ujęciu nauczanie i uczenie się języka obcego to usystematyzowany i świadomy proces zachodzący w ramach formalnych instytucji (por. Lipińska 2003: 42). Jego efektem jest sporadyczne i okazjonalnie posługiwanie się językiem polskim. W sytuacji dzieci migracyjnych taki status polszczyzny siłą rzeczy nie utrzymuje się długo.

W trakcie pierwszych tygodni pobytu poza własnym krajem dzieci migracyjne doświadczają stopniowej zmiany pozycji nowego języka. Codzienne obcowanie z jego rodzimymi użytkownikami, zanurzenie w polszczyźnie, zarówno w szkole, jak i poza nią, sprawia, że status języka ulega kolejnym przeobrażeniom. Polszczyzna z języka obcego staje się językiem drugim. Istnieją dwie koncepcje jego nabywania. Pierwsza zakłada, że język drugi przyswajany jest tak, jak język ojczysty, a więc bez wsparcia nauczyciela i jego instrukcji, w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych, czyli w kraju, w którym się nim posługuje na co dzień, wśród społeczności, dla której zazwyczaj jest językiem pierwszym (Arabski 1997: 7, Lipińska 2003: 42). Druga koncepcja z kolei łączy rozwijanie języka drugiego zarówno z jego naturalnym przyswajaniem, jak i z formalnym nauczaniem (Miodunka 2012: 241). Sam termin „język polski jako drugi” (JPJ2) jest stosunkowo nowy⁵³. Według W. Miodunki należy posługiwać się nim w odniesieniu do „nauczania języka polskiego w Polsce dzieci imigrantów i uchodźców politycznych, migrantów wewnątrz Unii Europejskiej oraz dzieci należących do mniejszości narodowościowych, używających w środowisku rodzinnym języka innego niż polski” (Miodunka 2010: 240-241), a także „w odniesieniu do nauczania naszego języka dzieci i młodzieży polonijnej z różnych krajów osiedlenia, zwłaszcza wtedy, kiedy ich znajomość języka kraju osiedlenia jest lepsza niż znajomość języka polskiego” (Miodunka 2010: 241). E. Lipińska i A. Seretny uznały, że termin „język polski jako drugi” (J2) nie powinien dotyczyć dzieci polonijnych, a dla określania ich polszczyzny zaproponowały termin „język odziedziczony” (JOD) (Lipińska, Seretny 2012: 21). Znaczenie terminu „język drugi” ograniczyły do uznania go za „nie-rodzimy (nie-swój) język uczącego się posiadający status prawny (urzędowy) w miejscu uczenia się (Lipińska, Seretny 2012: 26).

⁵³ Termin „język polski jako drugi” został spopularyzowany przez W. Miodunkę w artykule *Polszczyzna jako język drugi: definicja języka drugiego* (2010) Wcześniej pojawił się on jedynie w trzech publikacjach: J. Arabskiego *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)* (1985), E. Lipińskiej *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności* (2003) oraz podręczniku A. Rabiej *Lubię polski! Podręcznik do nauki języka polskiego jako drugiego dla dzieci* (2009) (Bernacka-Langier, Brzezicka, Doroszuk i in. 2010: 6).

Język drugi uznać można za kod pośredni między językiem obcym a ojczystym. Dla dorosłych imigrantów J2 stanowi kolejne, po języku ojczystym lub obok niego, narzędzie codziennej komunikacji w nowym miejscu zamieszkania. Natomiast w przypadku dzieci przybywających do Polski język polski jako drugi oprócz funkcji komunikacyjnej, zaczyna pełnić także rolę poznawczą i społeczną. Staje się narzędziem zdobywania wiedzy i nawiązywania relacji, a poprzez to zaczyna dominować (Seretny, Lipińska 2020: 17). W ten sposób język drugi przeistacza się w język funkcjonalnie pierwszy.

Schemat 1. Przeobrażenia statusu języka polskiego u dzieci z doświadczeniem migracyjnym przyjeżdżających do Polski



Źródło: oprac. własne.

Zmiana ta spowodowana jest wypieraniem języka ojczystego, w przypadku omawianej grupy dzieci języka ukraińskiego⁵⁴, z pozycji funkcjonalnie pierwszego przez język kraju osiedlenia, czyli język polski. Owa funkcjonalność jest przejawem językowego kryterium określania dwujęzyczności zaproponowanego przez T. Skutnabb-Kangas, czyli wskazaniem na częstotliwość i zakres jego użycia (zob. Lipińska 2015: 60). Dla dzieci z doświadczeniem migracyjnym jest to kolejne przekształcenie się kodu komunikacyjnego obowiązującego w nowym miejscu zamieszkania. Decyduje o nim zinstytucjonalizowanie jego opanowywania, które związane jest z uczestnictwem w zorganizowanym procesie uczenia się i nauczania w placówce edukacyjnej. Specyfika funkcjonowania w polskiej szkole, w której jedynym możliwym narzędziem komunikacji i poznania jest język polski, sprawia, że staje się on kodem bazowym. Język funkcjonalnie pierwszy (JF1) definiowany jest następująco:

Język niekoniecznie opanowany jako pierwszy, który w życiu jednostki pełni funkcję podstawowego narzędzia komunikacji. Niekiedy z czasem traktowany jako pierwszy *sensu stricto* (Miodunka, Tambor 2018: 332).

Proces stopniowego przekształcania się statusu języka polskiego oraz języka ukraińskiego z perspektywy dzieci ukraińskich prezentuje tabela 7.

⁵⁴ Określa się go jako „język ojczysty jako drugi” (Lipińska, Seretny 2012: 27).

Tabela 7. Przeobrażenia statusu języka polskiego i języka ukraińskiego u dzieci z doświadczeniem migracyjnym przyjeżdżających do Polski

Ewolucja statusu języka ukraińskiego u dzieci ukraińskich z doświadczeniem migracyjnym		
Etap	Język ukraiński	Język polski
pobyt w Ukrainie	język ojczysty	język obcy
przyjazd do Polski	język ojczysty jako drugi	język drugi
edukacja i pobyt w Polsce	język odziedziczony	język funkcjonalnie pierwszy

Źródło: oprac. własne.

W procesie przekształcania się statusu języka ogromną rolę odgrywa także motywacja ucznia do nauki nowego narzędzia komunikacji. Pojęcie „motywacji” definiowane jest jako:

całość procesów pobudzania, podtrzymywania i regulowania aktywności, zmierzających do osiągnięcia jakiegoś celu [...] stanowi o pobudkach prowadzących do chęci pokonywania trudności podczas nauki języka docelowego (Szulc 1994: 158).

Istnieje wiele czynników, które wpływają na motywację i które stymulują chęć opanowania języka. O ich różnorodności świadczy chociażby klasyfikacja dzieląca je na motywy bezpieczeństwa, uznania, osiągnięć, poznawcze, integracyjne, instrumentalne czy przetrwania (Komorowska 1999: 127-128). Motywy bezpieczeństwa pojawiają się w przypadku nauki szkolnej, u uczniów o niskiej samoocenie. Motywy uznania odnoszą się do poczucia akceptacji ze strony środowiska, w którym dana osoba przebywa. Chęć wykazywania się konkretnymi sukcesami i umiejętnościami wiąże się z motywami osiągnięć. Motywy poznawcze pojawiają się, kiedy uczeń czerpie przyjemność z uczenia się języka oraz uzyskiwania informacji o jego użytkownikach i ich kraju. Poznawanie języka wskutek fascynacji nim i kulturą ludzi, którzy go używają, wiąże się z motywem integracyjnym. Natomiast osoba kierująca się w nauce języka motywami instrumentalnymi dostrzega przede wszystkim przyszłe korzyści materialne wynikające z jego znajomości, czyli zarobki czy podjęcie interesującej pracy. W przypadku uczniów migracyjnych podstawową motywacją może być chęć przetrwania, a więc typowa postawa przyjmowana podczas nauki języka drugiego poza granicami ojczyzny (Komorowska 1999: 127). Należy jednak pamiętać, że powody, dla których uczniowie podejmują wysiłek poznania nowego języka i w nim trwają, często okazują się bardziej złożone. Łączą bowiem w sobie motywy z różnych grup i uwarunkowane są swoistą sytuacją życiową konkretnego migranta.

Najbardziej niepożądanym stanem w procesie uczenia się i nauczania jest brak motywacji, który ze względu na wyjątkową sytuację dzieci z doświadczeniem migracyjnym może utrzymywać się bardzo długo. Wynika on z braku stabilności w życiu młodego migranta, który do końca nie wie, gdzie ostatecznie jego rodzina się zatrzyma, czy będzie to pobyt stały, na dłuższy okres, czy też jedynie na chwilę. Takie poczucie tymczasowości odbija się na jego stosunku do nauki języka, edukacji w ogóle oraz funkcjonowaniu w szkole. Zaangażowanie ucznia nie wzrasta ze względu na zbyt duże rozbieżności między wyzwaniami, które stawia przed nim szkoła, a jego potrzebami psychologicznymi (Tomaszek 2020: 189). Nadmierne obciążenie emocjonalne związane ze zmianą miejsca zamieszkania może przeobrazić się w przewlekły stan wypalenia i brak chęci do nauki języka, którym posługuje się nowe otoczenie. Spadek motywacji jednocześnie wyzwala negatywną postawę wobec samego siebie (co skutkuje obniżeniem samooceny), a także wobec innych, co wpływa na izolowanie się od pozostałych uczniów. Jedynie zaspokajanie przez placówkę oświatową potrzeb emocjonalnych i społecznych uczniów migracyjnych może rozbudzić ich zaangażowanie (Tomaszek 2020: 194).

Poziom motywacji nie jest stały i zmienia się chociażby pod wpływem potrzeb poznawczych i społeczno-emocjonalnych dzieci. Zadaniem nauczyciela jest więc umiejętne stawianie wymagań. Im większym wyzwaniem dla ucznia wydaje się dane zadanie, tym rośnie szansa na jego wyższy stopień zaangażowania. Z kolei zbyt łatwe ćwiczenia obniżają aktywność i generują spadek zainteresowania. Należy jednak zachować rozwagę w stawianiu wymagań dzieciom migracyjnym i odpowiednio dostosowywać oraz stopniować trudność zadań, ponieważ nadmierne oczekiwania szybko doprowadzą do utraty początkowego zapału i wyczerpania energii. Osłabienie motywacji w tym przypadku będzie spowodowane wymaganiami przekraczającymi możliwości ucznia, a brak dostatecznych umiejętności i doświadczanie kolejnych porażek sprawią, że zwątpi on w sens wysiłku wkładanego w naukę języka. W obszarze motywacji do uczenia się ważne jest bowiem poczucie własnej skuteczności (Gajderowicz, Jakubowski 2021: 126), w którego budowaniu może pomóc nauczyciel, na przykład poprzez planowanie niewielkich, konkretnych i możliwych do osiągnięcia w trakcie lekcji celów, które odpowiadają potrzebom i możliwościom dziecka. Ich realizacja powinna być dostrzegana i nagradzana, co dla ucznia jest równoznaczne z odnoszeniem małych sukcesów. Pomaga mu w uzmysłowaniu sobie własnych możliwości i stopniowych postępów w posługiwaniu się językiem, co z kolei pozytywnie wpływa na jego chęć do kontynuowania nauki. Docenianie wysiłku ucznia zwyczajowo kojarzy się przede wszystkim z wystawianiem ocen. Jest to ważny element w procesie nauczania i uczenia się, jednak warto pamiętać, że samo

bycie poddawany ocenie jest czynnikiem stresogennym (Gajderowicz, Jakubowski 2021: 127), podobnie jak w przypadku często występującej w szkole rywalizacji, która sprawdza się jedynie chwilowo. Daje ona efekt krótkotrwałej mobilizacji, lecz w dłuższej perspektywie rodzi napiętą atmosferę i niezdrowe relacje (Komorowska 2020: 9). Zdecydowanie lepszym rozwiązaniem jest budowanie więzi między uczniami poprzez zachęcanie ich do współpracy, organizowanie zadań w grupach czy wykorzystywanie wspólnie realizowanych projektów. Jest to szczególnie istotne w integracji dzieci migracyjnych z pozostałymi uczniami w klasie.

Odpowiednio stymulowana przez nauczyciela chęć do podejmowania przez ucznia kolejnych wyzwań przyczynia się do stopniowych postępów w nauce języka, co ostatecznie może zaowocować pełnym opanowaniem polszczyzny jako języka funkcjonalnie pierwszego. Racjonalne rozłożenie w czasie tego procesu jest kluczowe, tym bardziej, że kod, którym dzieci muszą się posługiwać w szkole, jest bardzo złożony i trudny do opanowania nawet przez rodzimych użytkowników języka. Łączy on bowiem dwie płaszczyzny – komunikacyjną i poznawczą. Mimo że w pewnych aspektach przenikają się one, to jednak wiele je różni. By dziecko migracyjne mogło sprawnie posługiwać się polszczyzną, konieczne jest rozwijanie obu tych płaszczyzn, co najefektywniej czyni szkoła.

3.2. Język komunikacji a język szkolnej edukacji

Dla dziecka migracyjnego funkcjonującego w przestrzeni szkolnej opanowanie języka ma zasadnicze znaczenie ze względu na pełnione przez niego funkcje:

- **k o m u n i k a c y j n ą** – język stanowi narzędzie porozumiewania się podczas specyficznych aktów komunikacyjnych związanych z dyskursem szkolnym, a więc rejestrem i poziomem formalności charakterystycznym dla lekcji, tekstów w podręczniku czy treści zadań; jednocześnie jest kodem umożliwiającym nawiązywanie codziennego kontaktu z otoczeniem;
- **p o z n a w c z ą** – język jest nośnikiem wiedzy, dzięki któremu możliwe jest zdobywanie nowych wiadomości oraz realizowanie treści zawartych w podstawie programowej;
- **p r z e d m i o t u n a u c z a n i a** – służy do tworzenia metajęzyka pozwalającego na opisywanie zjawisk zachodzących w języku i wspomaga w ten sposób opanowanie wielopłaszczyznowego wymiaru polszczyzny;
- **s a m o r e a l i z a c j i** – język stanowi narzędzie odpowiadające za rozwój indywidualny i społeczny, posługiwanie się nim z perspektywy dziecka z doświadczeniem migracyjnym oznacza odnalezienie swojego miejsca w grupie, niwelację poczucia

wyobcowania, stopniową integrację z rówieśnikami czy akceptację własnej tożsamości (Pamuła-Behrens, 2018: 178-179; Szybura 2016: 100, Seretny 2018: 140).

Wymienione funkcje w dyskursie szkolnym realizowane są częściowo w języku komunikacji, który służy do nawiązywania codziennego kontaktu z otoczeniem oraz w języku szkolnej edukacji jako nośniku wiedzy, narzędziu do tworzenia metajęzyka oraz medium odpowiedzialnego za budowanie własnej tożsamości.

Rozróżnienie na język komunikacji i język szkolnej edukacji wywodzi się z koncepcji Jima Cumminsa, który pod koniec lat 70. zaproponował podział na Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) oraz Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). W polskiej literaturze przedmiotu określenia te tłumaczy się jako „podstawowe umiejętności komunikacyjne” oraz „edukacyjną sprawność językową” (Mikulska 2019: 62) „edukacyjną biegłość kognitywną” (Seretny 2018: 141) lub jako „podstawowy system komunikacji interpersonalnej” i „zaawansowany poznawczo dyskurs edukacyjny” (Pamuła-Behrens 2018: 179). Koncepcja BICS i CALP rozpoczęła naukową debatę nad kompetencją językową dzieci z doświadczeniem migracyjnym oraz ich funkcjonowaniem w przestrzeni edukacyjnej.

Podstawowe umiejętności komunikacyjne (BICS) są potrzebne do skutecznego porozumiewania się w sytuacjach mniej formalnych, o wyraźniej zarysowanym kontekście w zakresie tematów dotyczących życia codziennego. Realizowane są za pomocą prostych struktur gramatycznych i nieskomplikowanego słownictwa, często przy jednoczesnym uzupełnianiu komunikatu przez przekaz niewerbalny. Ich rozwój ma charakter naturalny i dokonuje się poprzez systematyczny kontakt z innymi uczestnikami interakcji (Pamuła-Behrens 2018: 179). Dzięki temu, że dzieci z doświadczeniem migracyjnym na co dzień są zanurzone w języku, a w środowisku szkolnym otoczone przez jego rodzimych użytkowników, opanowanie podstawowych umiejętności komunikacyjnych nie trwa długo. Według Cumminsa okres ten to średnio 2 lata. Mniej więcej po tym czasie poziom języka dzieci migracyjnych powinien odpowiadać poziomowi biegłości językowej B1. Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) określa bowiem, że osoba posługująca się językiem na tym poziomie:

- rozumie wypowiedzi i często używane wyrażenia związane z najistotniejszymi sprawami (np.: podstawowe informacje dotyczące rozmówcy, jego rodziny, zakupów, otoczenia, pracy);
- porozumiewa się w typowych, prostych sytuacjach komunikacyjnych, wymagających jedynie bezpośredniej wymiany zdań na tematy znane i powtarzające się;
- w prosty sposób opisuje środowisko, z którego się wywodzi i bezpośrednie otoczenie;

- wypowiada się w sposób bardzo prosty na tematy związane z najważniejszymi potrzebami (ESOKJ 2003: 33).

Poziom B1 jest więc poziomem swego rodzaju samodzielności, jednak dość mocno ograniczonej do, jak wskazuje sam opis tego etapu znajomości języka, „najistotniejszych spraw”, „typowych, prostych sytuacji”, „najważniejszych potrzeb” czy „tematów znanych i powtarzających się”. Podstawowe umiejętności komunikacyjne rozwijane są przez dzieci z doświadczeniem migracyjnym najprędzej w pierwszych latach edukacji (do momentu rozpoczęcia II etapu nauczania) (Seretny 2018: 150). Proces ich kształtowania nie ustaje, jednak jego intensywność stopniowo wytraca się na rzecz edukacyjnej biegłości kognitywnej (CALP).

Ten rodzaj biegłości, choć doskonałony najpełniej w środowisku szkolnym (zwłaszcza od chwili rozpoczęcia nauki w IV klasie szkoły podstawowej), rozwija się jeszcze przed podjęciem zinstytucjonalizowanego nauczania, jednak w bardzo umiarkowany sposób. Do jej dynamicznego wzrostu potrzebny jest fundament w postaci solidnie uformowanych umiejętności komunikacyjnych. Na ich bazie uczniowie migracyjni będą w stanie rozwijać biegłość kognitywną, która wymaga większego wysiłku poznawczego. Jej opanowanie przejawia się poprzez sprawne operowanie rzadziej używanym słownictwem, specjalistyczną terminologią czy skomplikowanymi strukturami gramatycznymi. Dzięki niej możliwe jest budowanie wieloaspektowych wypowiedzi przy pomocy zdań wielokrotnie złożonych na tematy abstrakcyjne i w sytuacjach ograniczonego kontekstu. Określić ją więc można jako „zaawansowany poznawczo język dyskursu szkolnego” (Pamuła-Behrens 2018: 179), który wymaga od uczniów uruchomienia całego szeregu umiejętności i rozległej wiedzy. Ten proces przeobrażania się języka z narzędzia komunikacji w narzędzie poznania ze względu na swoją złożoność zajmuje zwykle od 5 do 7 lat. Na długość tego procesu oprócz czynników migracyjnych wpływają także: poziom wykształcenia rodziców, status społeczno-ekonomiczny rodziny oraz rozwój języka pierwszego ucznia (Pamuła-Behrens 2018: 180).

Badania Cummins'a pokazały, że nieosiągalne jest natychmiastowe opanowanie języka umożliwiającego pełne uczestnictwo w życiu szkolnym nawet dla uczniów migracyjnych, którzy w miarę swobodnie posługują się językiem na co dzień w sytuacjach naturalnych czy rutynowych. Koncepcja BICS i CALP przekierowała uwagę specjalistów z komunikacyjnej funkcji języka, do której najczęściej się ograniczano, na pozostałe funkcje, bez których działanie w szkole byłoby niemożliwe. Umysłowiła więc, że spłylenie roli języka jedynie do narzędzia porozumiewania się i wyrażania potrzeb jest niewłaściwe. Jasno pokazała, jak skomplikowane operacje językowe muszą wykonywać dzieci migracyjne właściwie w każdym

momencie dnia szkolnego. To ściśle powiązanie i wzajemne nakładanie się na siebie podstawowych umiejętności komunikacyjnych oraz edukacyjnej biegłości kognitywnej skłoniło badaczy do postulowania potrzeby objęcia dzieci z doświadczeniem migracyjnym specjalnym wsparciem językowym. Wszelkie działania w jego ramach opierają się na przyjęciu podstawowego rozróżnienia języka, którym muszą posługiwać się uczniowie migracyjni w przestrzeni szkolnej, na język codziennej komunikacji (JK) i język szkolnej edukacji (JSE).

JK to kod używany na co dzień w toku rutynowych działań językowych podczas interakcji z innymi użytkownikami, tak poza szkołą, jak i w szkole (np.: zakupy w sklepiku szkolnym, kontakt z nauczycielami i obsługą placówki podczas przerw, rozmowy z rówieśnikami w szatni, w stołówce czy świetlicy). Tłumaczony jest w opozycji do JSE, który definiuje się jako:

- język, którym uczniowie posługują się w szkole do zdobywania wiedzy i umiejętności (Schleppegrell 2012: 409);
- szeroko rozumiany dyskurs dydaktyczny na poziomie szkolnym (Lipińska, Seretny 2019: 8);
- narzędzie komunikacji w szkole pozwalające użytkownikom na transfer wiedzy oraz jej werbalizację, które umożliwia myślenie poznawcze, kognitywne przetwarzanie pojęć i zjawisk właściwych określonym dyscyplinom czy przedmiotom (Seretny 2018: 143).

Natomiast w nawiązaniu do nauczania języka polskiego JSE tłumaczy się jako:

- język uczniów imigranckich i reemigranckich w Polsce, którego opanowanie bezpośrednio wiąże się z procesem edukacji (Szybura 2016: 100);
- język polski, w którym odbywa się szkolna edukacja (nauka wszystkich przedmiotów) wszystkich dzieci (w tym także cudzoziemskich). Jest narzędziem poznania, ma wymiar akademicki, kognitywny (Miodunka, Tambor 2012: 332).

Przytoczone definicje jasno wskazują na funkcje JSE – dla nauczycieli stanowi środek transferu wiedzy, natomiast dla uczniów jest narzędziem poznania i samorealizacji. Pozwala bowiem dzieciom migracyjnym z jednej strony na zdobywanie informacji z różnych obszarów nauki oraz ich przetwarzanie, a z drugiej stwarza możliwości nie tylko do rozwoju poznawczego, ale także emocjonalnego i społecznego chociażby poprzez odkrywanie własnej roli w grupie i budowanie relacji z innymi. Ponadto dla obu stron procesu uczenia się i nauczania jest formalnym kodem komunikacji w przestrzeni szkolnej (np.: instrukcje nauczyciela, udzielanie odpowiedzi, formułowanie pytań, uczestniczenie w dyskusji podczas lekcji).

Ten sposób postrzegania JSE wynika z przyjętej w lingwistyce humanistycznej koncepcji, która dostrzega ścisłe powiązanie człowieka z językiem rozumianym „nie tylko jako narzędzie do komunikacji z innymi ludźmi, ale także jako niezbędne narzędzie samorealizacji” (Miodunka 2014: 221-222). Lingwistyka humanistyczna oprócz tego, że bada relacje między językiem i jednostką, tożsamością oraz kulturą, analizuje także deficyty językowe poszczególnych osób. W kontekście glottodydaktycznym zajmuje się nie tylko ich wyodrębnieniem, lecz również tworzeniem rozwiązań edukacyjnych użytecznych w ich niwelowaniu (Miodunka 2014: 221-222). Przykładem tego typu deficytu może być niepełna znajomość JSE lub całkowity jej brak w przypadku dzieci z doświadczeniem migracyjnym.

Proces opanowywania JSE jest długi i żmudny ze względu na specyfikę tego kodu. Nie ma tak nieskomplikowanego charakteru jak JK i nie daje użytkownikom takiej swobody językowej w formułowaniu wypowiedzi. JSE odróżnia od JK szereg konkretnych cech (zob. Mikulska 2019: 62-63, Seretny 2018: 143-144). Przede wszystkim konstruowane w nim teksty mają niski stopień kontekstualizacji, przekaz nie jest osadzany w konkretnych realiach, często nie ma z nimi związku i od nich nie zależy. Niemożliwe więc są odniesienia do otoczenia i czerpanie z nich dodatkowych danych przydatnych w zrozumieniu i zinterpretowaniu treści. Ograniczony kontekst jest tym bardziej uciążliwy, że komunikaty w JSE są wyjątkowo nasycone informacyjnie. Najczęściej dotyczą abstrakcyjnych kwestii, poruszają skomplikowane tematy wymagające rozległej wiedzy i orientowania się w danym zagadnieniu. Ponadto zawarte w nich informacje są bardzo skoncentrowane, przedstawiane w sposób treściwy, zwięzły i rzeczowy. W takich zwartych tekstach obowiązuje także odpowiedni dobór słownictwa. Pojawiają się w nich specyficzne określenia o precyzyjnym znaczeniu, niepozostawiające niedopowiedzeń i miejsca na domysły, a także terminy naukowe właściwe wielu różnym dziedzinom wiedzy. Sama organizacja komunikatów w JSE również jest nieprzypadkowa, stanowi bowiem logiczny i spójny przekaz, który wyróżnia się przemyślaną i uporządkowaną strukturą. JSE odznacza się także oficjalnym stylem oraz brakiem kwalifikatorów oceniających. Jego użytkownicy przyjmują formalną, zdystansowaną postawę zarówno wobec rozmówcy, jak i poruszanego tematu, zachowują obiektywizm i nie wyrażają swoich opinii czy przemyśleń.

Wszystkie wyznaczniki JSE konkretyzują się w komunikatach tworzonych za jego pomocą. Można w nich zatem odnaleźć:

- metafory gramatyczne, np.: *Koncepcja daje możliwość..., Hipoteza zakłada, że... Ten pomysł został poddany analizie* (zob. Lipińska 2018: 144).

- wskaźniki nawiązania i zespolenia, tj. *w związku z tym..., mając na uwadze..., odnosząc się do..., bez względu na to, że...*;
- nominalizacje;
- zdania wielokrotnie złożone;
- słownictwo abstrakcyjne;
- terminy naukowe;
- derywaty, złożenia;
- leksemy obcego pochodzenia;
- brak redundancji (Nowicka M. 2022: 156).

Zestaw tych elementów sprawia, że JSE oddala się od ogólnego, standardowego rejestru i nabiera cech języka specjalistycznego⁵⁵. Umieścić go można w obrębie języka naukowego, a właściwie w ramach jego konkretnych wariantów, które wyodrębnił już na początku lat 80. Stanisław Gajda (Gajda 1982: 101). Ze względu na funkcje pragmatyczne języka naukowego wyróżnił on:

- podjęzyk teoretyczny,
- podjęzyk praktyczny,
- podjęzyk dydaktyczny,
- podjęzyk popularnonaukowy.

JSE oscyluje wokół trzech ostatnich kategorii ze względu na ich rolę w kształceniu, przekazywaniu wiedzy i upowszechnianiu osiągnięć nauki. Z językiem specjalistycznym łączy go wiele cech. Przede wszystkim pozostaje w takiej samej relacji z językiem ogólnym. JSE, jak inne odmiany specjalistyczne, z jednej strony jest od niego zależny i podległy jego regułom, z drugiej natomiast uzupełnia go pewnymi odrębnymi właściwościami. Podobnie jak „każdy konkretny język specjalistyczny jest pewnym korelatem jakiegoś języka podstawowego”

⁵⁵ W literaturze językoznawczej odnaleźć można szereg terminów określających „język specjalistyczny”: „język specjalny” (Milewski, 1947: 9-12; Gołąb, Heinz, Polański, 1968: 527; Polański, 1999: 273), „odmiana fachowa”, „odmiana wyspecjalizowana” (Urbańczyk, 1956: 21, 23, 27), „język zawodowy” (Klemensiewicz, 1961: 126, 128; Furdal, 1977: 166-168; Urbańczyk 1994: 125), „zawodowa odmiana języka” (Klemensiewicz, 1961: 125-126; Urbańczyk, 1994: 458), „gwara zawodowa” (Klemensiewicz, 1961: 126-128; Urbańczyk, 1994: 125), „język specjalistyczny”, „odmiana specjalistyczna” (Danecka-Chwals, Pukas-Palimąka, Chłopicka 1979, 1981), „styl wyspecjalizowany” (Bartmiński, 1993: 116-117), „odmiana specjalna” (Miodunka, 1996:43), „socjolekt” (Wilkoń, 2000: 87-88; Grabias, 2003: 111-112), „profesjolekt” (Wilkoń, 2000: 92-93, 99-100; Grabias, 2003: 111, 128), „język profesjonalny” (Lewandowski 2002) oraz „język”, „odmiana” lub „wariant języka”, czy też „styl zawodowy”, „fachowy”, „specjalny”, „wyspecjalizowany” (Ligara, Szupielak, 2012: 21). Ich liczba wymownie ukazuje złożoność problemu i trudności w zdefiniowaniu pojęcia. Wielu badaczy wymiennie stosuje kilka określeń. W niniejszej rozprawie terminy dotyczące owego zjawiska językowego zostały ograniczone do „język specjalistyczny” oraz „odmiana specjalistyczna”, a więc pojęć wprowadzonych do glottodydaktyki polonistycznej przez Alicję Danecką-Chwals, Danutę Pukas-Palimąkę i Marię Chłopicką.

(Grucza, 2002: 15). Związek ten jest na tyle silny i wielowymiarowy, że właściwie niemożliwe jest precyzyjne wydzielenie odmiany specjalistycznej spośród języka ogólnego (Wojnicki 1991: 46). Również przeznaczenie JSE jest zbieżne z funkcją pełnioną przez podmiany specjalistyczne, służą one bowiem do „precyzyjnego opisu danej gałęzi wiedzy lub techniki” (Szulc 1994: 102), a także do „przekazywania wiedzy i jej zgłębiania” (Grucza 2002: 18-19).

Choć z wielu względów JSE można traktować jako język specjalistyczny, to zasadne wydaje się rozpatrzenie jego właściwości również ze względu na profil użytkowników. F. Grucza traktuje język specjalistyczny jako zbiór specyficznych właściwości dla określonych specjalistów, którzy dzięki ich wykorzystaniu są zdolni do przekazywania i odbierania tekstów o charakterze specjalistycznym, tworzenia i rozumienia wiedzy specjalistycznej oraz do porozumiewania się w gronie specjalistów (zob. Grucza 1983). W tym aspekcie JSE różni się od pozostałych odmian specjalistycznych, gdyż służy do komunikacji ekspertów z laikami przy jednoczesnym założeniu, że nawet mimo wielu lat nauki i stopniowego pogłębiania wiedzy, istnieje duże prawdopodobieństwo, że owi odbiorcy nigdy nie staną się profesjonalistami.

Do scharakteryzowania języka edukacji szkolnej można także zastosować przyjęte przez Bogusława Kubiaka kryteria służące do opisu różnych języków specjalistycznych. Należą do nich:

- kryterium użytkowników języka,
 - kryterium obszaru używania,
 - kryterium stopnia formalności,
 - kryterium medium (pismo, mowa),
 - kryterium celu i wyniku posługiwania się językiem,
 - kryterium stopnia normalizacji (normy skodyfikowane i rzeczywiste użycie języka)
- (Kubiak 2002: 7).

Dzięki zastosowaniu tych wyznaczników język szkolnej edukacji można opisać następująco:

1. Użytkownikami JSE są członkowie społeczności szkolnej;
2. Obszarem używania JSE jest szkoła oraz przestrzeń pozaszkolna, w której realizowane są szkolne aktywności;
3. Stopień formalności JSE zależy od uczestników interakcji: w przypadku układu „ekspert – adept” cechuje się wysokim stopniem fachowości, użyciem specjalistycznej terminologii, złożonych struktur składniowych, ma wymiar dydaktyczny, natomiast w przypadku układu „adept - ekspert” wypowiedź jest mniej formalna, nosi znamiona dążenia do precyzji i fachowości;

4. W odmianie mówionej JSE obejmuje bezpośrednie sytuacje komunikacyjne pomiędzy nauczycielami (ekspertami) i uczniami (adeptami) podczas lekcji oraz poza nimi, natomiast odmiana pisana występuje przede wszystkim w podręcznikach i pozostałych pomocach dydaktycznych, testach i egzaminach, poleceniach i instrukcjach oraz dokumentacji szkolnej;
5. JSE ma wymiar komunikacyjny i poznawczy, jego cel to przekazywanie wiedzy, zaś wynik to wyrażenie procesów myślowych, opis procesów i zjawisk oraz przetwarzanie informacji;
6. Stopień normalizacji JSE najwyraźniej widoczny jest w obrębie leksyki i składni.

Przedstawione w ostatnim punkcie wyznaczniki odnoszące się do warstwy leksykalnej oraz struktur syntaktycznych JSE należą do najczęściej wymienianych cech dystynktywnych języków specjalistycznych, np.:

język specjalistyczny [...] różni się od języka ponaddialektalnego przede wszystkim słownictwem fachowym, niejednokrotnie zawierającym wiele internacjonalizmów oraz składnią, jak również częstotliwością określonych form gramatycznych (Szulc 1984: 107).

JSE z odmianami specjalistycznymi łączy również to, że wpisuje się on w schemat, który może być rozpatrywany wertykalnie i horyzontalnie. Struktura pionowa uwidacznia się w przekazywaniu treści od tych najbardziej abstrakcyjnych do tych najbardziej fachowych, natomiast struktura pozioma dzieli wariant specjalistyczny na bardziej szczegółowe grupy tematyczne (Szadyko 2012: 207). Odnosząc ten układ do JSE horyzontalny przekrój odpowiada różnym dziedzinom wiedzy, które reprezentuje ten wariant języka. W procesie edukacji szkolnej uczniowie realizują bowiem programy nauczania rozmaitych przedmiotów mających swoje źródła w wielu różnych obszarach nauki. W związku z tym JSE obejmuje rejestry z zakresu nauk przyrodniczych, społecznych, humanistycznych, ekonomicznych czy ścisłych. Przez takie zróżnicowanie na płaszczyźnie przedmiotowej można go potraktować „jako swoistą hybrydę powstałą w wyniku derywacji różnych języków specjalistycznych” (Seretny 2018: 144). Na warstwę poziomą należy nałożyć siatkę poszczególnych etapów nauczania, które odpowiadają strukturze wertykalnej, gdyż JSE zmienia się wraz z kolejnymi szczeblami edukacji. Jego ewolucyjny charakter doskonale uwidacznia podział całego procesu uczenia się i nauczania na kolejne klasy, w których z biegiem lat uczniowie coraz sprawniej posługują się JSE. Stopniowo wzbogacają swoje słownictwo, uspójniają kompozycję wypowiedzi, ćwiczą trudne struktury gramatyczne i dzięki temu są w stanie pogłębiać swoją wiedzę i doskonalić

umiejętności na kolejnych etapach edukacji. Zaczynają więc jako nowicjusze, aby z czasem osiągać coraz większą biegłość w danej dziedzinie, JSE ma bowiem charakter wtajemniczający i objaśniający dany wycinek nauki.

Cechą odróżniającą JSE od języków specjalistycznych jest jego niejednorodność, składa się bowiem z dwóch odmian: języka szkolnej nawigacji (języka instrukcji) i języka treści przedmiotowych (Mikulska 2019: 62, Seretny 2018: 145). Pierwszą z nich stanowi kod służący do porozumiewania się z nauczycielami i innymi uczniami. W nim realizowane są rutynowe działania językowe (np. instruowanie, organizowanie pracy, motywowanie), przy ich pomocy artykułowane są efekty wykonania zadań, które często na potrzeby szkolne ulegają schematyzacji (np. prezentowanie struktury danego obiektu, interpretowanie działań/postaw, podawanie przyczyn i skutków). Natomiast druga odmiana wykorzystywana jest do przekazywania wiedzy i jej egzekwowania. Realizując różne funkcje, te dwa typy JSE dopełniają się, podobnie jak odmiana pisana i mówiona, a czynnikiem różnicującym jest przede wszystkim stopień formalności. W przypadku komunikatów werbalnych bywa on zwykle niższy, co jednak w znacznym stopniu zależy od tego, kim jest odbiorca – nauczycielem czy rówieśnikiem.

Celem opanowania JSE jest wyposażenie ucznia „w kompetencje językowe pozwalające mu na zdobywanie wiedzy i rozwijanie nowych umiejętności związanych z nauką oraz skuteczne porozumiewanie się w sytuacjach szkolnych” (Pamuła-Behrens 2018: 182). JSE jako kod językowy, jest taki sam dla każdego dziecka – bez względu na jego ścieżkę edukacyjną czy biografię językową. Do jego opanowania dążą wszyscy uczniowie: rodzimi użytkownicy języka, dzieci reemigrantów i dzieci cudzoziemców. Jednak w realizacji tego celu będą napotykać odmienne wyzwania i trudności, ponieważ droga do niego jest zupełnie inna ze względu na status języka polskiego (dla niektórych to język ojczysty, dla innych odziedziczony, drugi lub obcy). Mimo to przedstawiciele różnych typów uczniów uczestniczą w tych samych lekcjach i są objęci jednakowym programem nauczania. W tej sytuacji dzieciom migracyjnym jest zdecydowanie trudniej ze względu na specyficzne cechy JSE.

Stopień jego sformalizowania, zakres skomplikowanych struktur gramatycznych oraz bogactwo słownictwa, w dużym stopniu złożonego ze specjalistycznych terminów, umiejscawia JSE powyżej poziomu B1. A zatem dopiero osiągnięcie takiej biegłości językowej może przed dziećmi z doświadczeniem migracyjnym „w pełni otwierać horyzonty językowe” (Lipińska, Seretny 2020: 21), czyli zapewnić możliwość werbalizowania skomplikowanych procesów myślowych: od informowania i porównywania poprzez porządkowanie, klasyfikowanie i syntezy oraz analizowanie, wnioskowanie i rozwiązywanie problemów

do oceniania, perswadowania i dokonywania ewaluacji (Nowicka 2022: 157). Osiągnięcie takiej biegłości językowej to proces czasochłonny i skomplikowany. Dziecko z doświadczeniem migracyjnym narażone jest zatem na to, że przez dłuższy czas nie będzie mogło w pełni funkcjonować w rzeczywistości szkolnej.

3.3. Leksyka w nauczaniu JSE

Zadania szkoły, a więc przekazywanie wiedzy, rozwijanie umiejętności i pasji, kształtowanie postaw społecznych czy współdziałanie w grupie, są oparte na komunikacji. Wymagają więc działań o charakterze językowym, a precyzyjniej opanowania i efektywnego posługiwania się JSE, co stanowi jedyną szansę na sprawne funkcjonowanie w przestrzeni szkolnej. Wszelkie przejawy dyskursu edukacyjnego, z którym w szkole spotyka się uczeń migracyjny, bazują na słownictwie. Dzięki słowom przekazywane są znaczenia, stanowią one istotę treści kształcenia i klucz do zrozumienia świata. Warstwa leksykalna tworzy więc fundamentalny podsystem języka pozwalający uczniom nie tylko na zdobywanie wiedzy oraz pojmowanie otaczających ich zjawisk i procesów, ale także na wyrażanie działań myślowych, efektywne odbieranie informacji oraz ich przekazywanie. To właśnie od wielkości zasobu leksykalnego oraz umiejętności łączenia jego elementów zależy poprawność, precyzja, stopień złożoności czy adekwatność kontekstowa wszystkich wypowiedzi ustnych i pisemnych (Seretny 2016: 17; 2018b: 42), na podstawie których rozpoznaje się potrzeby uczniów, a także ocenia ich postępy.

JSE, podobnie jak inne języki specjalistyczne, posiada własny system semantyczny. Wyróżniają go:

- rozbudowany stosunek podrzędności między polami semantycznymi znaków,
- względnie regularna hierarchizacja pojęć,
- skłonność do przyswajania obcego słownictwa naukowego,
- tworzenie neologizmów, w tym neosemantyzmów,
- frekwencja znaków dwu- i więcejwyrazowych,
- zawężenie pól semantycznych wyrazów,
- dążność do jednoznaczności i przejrzystości w warstwie leksykalnej (Wilkoń 2000: 63-64).

Jednak, co znamienne dla JSE, zasób leksykalny nie odnosi się tylko do jednego obszaru wiedzy. Warstwę tę zwielokrotnia i komplikuje cały szereg dziedzin nauki, które za pomocą JSE są przybliżane dzieciom migracyjnym.

Pełne uczestnictwo w aktywnościach szkolnych nie jest możliwe bez poznania owej warstwy leksykalnej JSE. Samą „znajomość słowa” należy rozpatrywać wieloaspektowo. Opanowanie danego leksemu jest intuicyjnie utożsamiane z poznaniem jego znaczenia. Jednak nawet na tej płaszczyźnie występuje wiele komplikacji. Niezbędna jest nie tylko wiedza o tym, jak dosłownie tłumaczy się nowe słowo na język ojczysty lub pierwszy, ale również znajomość jego różnych odcieni znaczeniowych, poprawne użycie w konkretnym kontekście, sprawne dostosowanie do stylu wypowiedzi czy możliwość zastosowania jego synonimów i antonimów. Wyszczególnione działania wiążą się z płaszczyzną semantyczną, czyli z jednym tylko aspektem tego, czym jest w istocie „znajomość słowa”. Wprawny użytkownik języka powinien także posiadać umiejętność tworzenia prawidłowych form morfologicznych oraz respektować zależności istniejące między wyrazami w konstrukcjach składniowych, co dawałoby mu biegłość w zakresie płaszczyzny syntaktycznej. Ponadto powinien rozpoznać dane słowo ze słuchu oraz je wyartykułować, jak również zidentyfikować je w formie tekstu oraz zanotować zgodnie z obowiązującymi regułami pisowni, a więc wykazać się sprawnością w obrębie płaszczyzny fonologicznej i ortograficznej.

Umiejętność zapisu danego leksemu wydaje się najmniej wymagającym aspektem, jednak w kontekście nauczania dzieci z doświadczeniem migracyjnym, które pochodzą spoza zachodnioeuropejskiego kręgu kulturowego, także stopień opanowania alfabetu łacińskiego może stanowić spore wyzwanie. W przypadku uczniów z Ukrainy zapis pewnych liter cyrylicy jest taki sam lub zbliżony do liter łacińskich, mimo iż reprezentują one odmiennie brzmiące głoski (np.: odpowiednikami łacińskich *r, s, u* są w cyrylicy *p, c, y*, które w polskim alfabecie odnoszą się do zupełnie innych dźwięków). Powoduje to wiele błędów i utrudnia zarówno odbiór, jak i produkcję wypowiedzi. Dopiero opanowanie wszystkich czterech obszarów: semantycznego, syntaktycznego, fonologicznego i ortograficznego (Seretny 2018b: 48), składa się na „znajomość słowa” i przejawia się w swobodnym korzystaniu z indywidualnego zasobu leksykalnego oraz operowaniu nim na poziomie recepcji i produkcji.

Podczas kursów nauczania języków obcych powiększanie zasobu słownictwa ucznia odbywa się w sposób kierowany, stopniowy i długofalowy. ESOKJ poszczególnym poziomom biegłości językowej przypisuje konkretny zakres tematyczny i stopień opanowania elementów leksykalnych, uznając je za „główne parametry przyswajania języka” (ESOKJ 2003: 130). W przypadku języka polskiego przewidywany do opanowania materiał leksykalny został określony:

- na poziomie podstawowym (A1-A2) na 1,5 tys. jednostek,
- na poziomie B1 – 2,3-2,5 tys.,

- na poziomie B2 – 5 tys.,
- na poziomie biegłości (C1-C2) – 8-10 tys. (Seretny 2005: 84)

Listy konkretnych leksemów na poszczególnych poziomach znajomości języka polskiego zostały ustalone na podstawie badań frekwencyjnych, które jeszcze na przełomie lat 80. i 90. opracowała Halina Zgółkowa (zob. Zgółkowa 1992). Ich uzupełnienia dokonano dopiero w I dekadzie XXI w. poprzez ponowne ustrukturyzowanie jednostek leksykalnych techniką gron wyrazowych i dodanie do istniejących zbiorów nowych składników właściwych stworzonym gronom (zob. Seretny 2011: 180-189). Dzięki temu możliwe było określenie słów najczęściej używanych i tym samym najbardziej potrzebnych obcokrajowcom do sprawnego komunikowania się. Zestawienia frekwencyjne okazały się najlepszym źródłem selekcji słownictwa w procesie nauczania i uczenia się (Seretny 2011: 145), co zostało potwierdzone poprzez materiały przedstawiające udział słów najczęściej występujących w tekstach. Jak wynika z badań, opanowanie 2 tysięcy najpowszechniejszych jednostek leksykalnych w aż 80% gwarantuje rozumienie treści znaczeniowej wyrazów tworzących przeciętny tekst (zob. Zgółkowa 1992, Seretny 2016: 19).

Jednak odpowiedni dobór jednostek leksykalnych w przypadku JSE jest bardziej skomplikowany, ponieważ nie do końca może opierać się na kryterium frekwencyjnym. JSE jest bowiem odmianą języka specjalistycznego i jedynie częściowo obejmuje słownictwo z zakresu języka ogólnego. Składają się na niego:

- leksemy właściwe danej dziedzinie wiedzy,
- leksemy wspólne z językiem powszechnym (Seretny 2018: 146).

Pierwszą płaszczyznę leksykalną JSE stanowią specjalistyczne terminy, które mają swoje źródło w różnych dziedzinach wiedzy. Jednak, mimo że nawiązują do rozmaitych obszarów nauki, mają profil bardziej edukacyjny niż naukowy. Ich zadaniem bowiem jest realizacja konkretnych celów dydaktycznych przewidzianych w programach nauczania. Wprowadzanie terminologii szkolnej powinno odbywać się zatem przy respektowaniu warunków:

- przystępności (uwzględniać profil rozwojowy i edukacyjny ucznia),
- stopniowania trudności (prezentować pojęcia od łatwiejszych do bardziej złożonych),
- jednorodności (stosować jeden system terminologiczny),
- systemowości (porządkować pojęcia),
- potrzeby i przydatności (ograniczać liczbę pojęć do tych niezbędnych),
- systematyczności (utrzymywać i kontrolować opanowanie pojęć),
- jasności (rezygnować z nadmiernej „naukowości” na rzecz uproszczeń),

- pogładowości (wyjaśniać za pomocą schematów, obrazków) (Tabisz 2017: 206-207).

Zagęszczenie terminów w tekstach JSE związane jest z etapem nauczania – im wyższy, tym materiały dydaktyczne zawierają więcej terminów. Co ciekawe, w wielu podręcznikach dla dzieci i młodzieży często jest ich więcej niż w niektórych tekstach naukowych przeznaczonych dla ekspertów w danej dziedzinie (Gajda 1991: 97). Na stopień nasycenia pojęciami edukacyjnymi wpływa także zróżnicowanie przedmiotowe – nauki ścisłe charakteryzują się częstszym ich występowaniem. Przedmiotem szkolnym, w którym pojawia się ich najwięcej jest biologia (2439 terminów), a za nią fizyka (1264) i matematyka (1021) (Jaworski 1989: 12-13). Dane dotyczące zestawienia terminów pochodzą z drugiej połowy lat 80. XX w. Gromadzono je na podstawie zarówno programów nauczania, jak i podręczników do szkoły podstawowej ze wszystkich przedmiotów nauczania. Analiza tego obszernego materiału wykazała, że w procesie nauczania i uczenia się dziecko ma poznać aż ponad 11 tys. terminów. Do tej pory badanie na tak szeroką skalę nie zostało powtórzone, lecz nawet aktualne zestawienia o fragmentarycznym ukierunkowaniu ukazują podobną tendencję do nadmiernego przepełniania terminologią treści nauczania (Tabisz 2017: 212).

Zarówno liczba, jak i typ pojęć edukacyjnych włączanych w proces kształcenia, a także sposób ich wykorzystywania w pomocach dydaktycznych wprowadzają zamęt do, i tak trudnych w odbiorze, komunikatów. Na skutek tego zamiast pomagać w opisywaniu świata i w bardziej precyzyjnym formułowaniu myśli, stają się źródłem trudności, często wręcz nie do pokonania. Idealnym rozwiązaniem byłoby stosowanie wspomnianych wcześniej zasad doboru terminów, a przede wszystkim zasady jasności i porzucenie naukowej szczegółowości na rzecz prostych objaśnień. Tymczasem, jak pokazują badania (Krzyżyk, Synowiec 2012: 42) nawet przeważająca większość polskich uczniów, rodzimych użytkowników języka, nie potrafi posługiwać się terminami i myli ich znaczenia. Ustalenie pewnego zamkniętego zbioru pojęć, których opanowanie byłoby faktycznie użyteczne przy realizowaniu treści z podstawy programowej, uporządkowałoby tę kwestię (Nowicka 2020: 165). Pomogłoby to w opanowaniu terminologii nie tylko dzieciom z doświadczeniem migracyjnym, ale także polskim uczniom, których potrzeby i możliwości również nie są uwzględniane w tej kwestii (zob. Tabisz 2017; Krzyżyk, Synowiec 2012; Nocoń 2009; Podracki, Kwiatkowska 2007).

Terminy edukacyjne są głównym nośnikiem informacji w tekstach szkolnych oraz narzędziem poznawczym, a ich występowanie jest ważnym wyróżnikiem JSE. Jednak pomimo pełnienia tak istotnych funkcji, nie są ilościowo dominujące, ponieważ, podobnie jak w przypadku każdej odmiany języka specjalistycznego, nie przekraczają 10-20% całości tekstu

(Sosnowski 2005: 13). Pozostałe elementy leksykalne budujące JSE są współdzielone z językiem powszechnym. Zatem do zbioru leksemów budujących JSE zaliczają się:

- leksemy ogólne o wysokiej frekwencji, np.: *książka, pisać, adres, las*;
- niewyspecjalizowane leksemy ogólne o niższej frekwencji, niezależne od treści, lecz właściwe JSE, np.: *teoria, analizować, schemat, składać się*;
- wyspecjalizowane leksemy zależne od treści, właściwe danym obszarom wiedzy, np.: *skały magmowe, podmiot liryczny, rozbitcie dzielnicowe, dzielnik* (Seretny 2018: 146).

Słownictwo z pierwszej grupy składa się przede wszystkim z jednostek o wysokiej frekwencji, używanych podczas codziennej komunikacji, zwłaszcza tych ze zbioru 1-2000 najpowszechniejszych, które stanowią prawie 80% leksemów w tekstach niespecjalistycznych. Liczebność tej warstwy słownictwa szacuje się na 5-6 tys. wyrazów (Seretny 2016: 20). Druga grupa leksemów stanowi elementy, które w języku ogólnym nie pojawiają się tak często, jednak w JSE nie są rzadkością. W obrębie tekstów szkolnych występują one niezależnie od podziału na przedmioty i są wykorzystywane w wielu obszarach wiedzy, na skutek czego cechują się dużą powtarzalnością w dyskursie szkolnym. Do trzeciego zbioru należy słownictwo o najniższym wskaźniku frekwencji i jednocześnie o największej różnorodności. Składa się z niepowiązanych ze sobą, tematycznych podgrup nawiązujących do poszczególnych przedmiotów (Seretny 2018: 146-147). Dodatkowy, niejako poboczny zbiór tworzą słowa niedające się sklasyfikować w żadnym z trzech opisanych kręgów. Zaliczają się do niego leksemy, które w języku ogólnym występują w innym znaczeniu niż w JSE, np.: *zasada* – jako reguła w odmianie powszechnej i jako związek chemiczny w odmianie specjalistycznej.

Złożoność warstwy leksykalnej JSE nie ułatwia operowania tym kodem. Najszybsze w opanowaniu wydaje się być słownictwo współdzielone przez JSE z językiem ogólnym, które cechuje się wysoką frekwencją występowania. Na nim bowiem skupia się uwaga nauczycieli już od pierwszych dni nauki, częściej pojawia się w pomocach dydaktycznych, a w jego utrwalaniu pomaga codzienna komunikacja. Poziom opanowania tego podzbioru warunkuje również tempo przyswajania pozostałych grup leksykalnych JSE.

Wielokrotna ekspozycja na dane jednostki leksykalne zdecydowanie pomaga w ich zapamiętaniu, jednak o ile słowo częściej występujące jest łatwiejsze do przyswojenia, o tyle słowo rzadziej pojawiające się nie zawsze jest trudniejsze. Oprócz kryterium frekwencji bowiem na stopień trudności słowa wpływają także inne czynniki, a mianowicie cechy intralingwalne oraz interlingwalne (Seretny 2016: 20). Uwarunkowania intralingwalne dotyczą wewnątrzjęzykowych właściwości poszczególnych leksemów, które mogą być odmiennie plasowane na skali trudności ze względu na ich:

- długość i wymowę,
- stopień skomplikowania pisowni,
- warianty form gramatycznych,
- pole znaczeniowe (Seretny 2016: 21-22).

Natomiast czynniki interlingwalne odnoszą się do związków między językiem wyjściowym a docelowym. W ich zestawianiu należy uwzględnić trzy płaszczyzny:

- podobieństwo formalne i znaczeniowe – leksemy te często tworzą słownictwo potencjalne, którego znajomości użytkownicy nie uświadamiają sobie przed rozpoczęciem nauki (zob. Seretny 2011: 64-67);
- podobieństwo znaczeniowe i niezgodność formalną – leksemy te stanowią większość słów do opanowania, ich znaczenie jest zbieżne, lecz forma graficzna i foniczna odmienna;
- podobieństwo formalne i niezgodność znaczeniową – leksemy te to m. in. tzw. fałszywi przyjaciele lub słowa o odmiennym zakresie użycia lub innych konotacjach (zob. Seretny 2016: 20-21).

Konsekwencją cech interlingwalnych jest występowanie transferu negatywnego, czyli błędów, które są „skutkiem różnic zachodzących pomiędzy wcześniej zautomatyzowanymi reakcjami na określone bodźce a reakcjami jeszcze nie zautomatyzowanymi” lub pozytywnego, który „umożliwia produkowanie akceptowalnych wypowiedzi w języku obcym tam, gdzie zachodzi zgodność nowych zachowań językowych z już posiadanymi” (Szulc 1994: 220). Obie koncepcje opisu stopnia trudności opanowania leksyki koncentrują się na odmiennych perspektywach – wewnątrz- i międzyjęzykowej, przez co ukazują wyraźnie, jak wiele elementów kształtuje odbiór słownictwa. Jednak oprócz nich na poszerzanie zasobu słownictwa wpływają także takie własności poszczególnych leksemów, jak:

- konkretność, czyli sposobność odniesienia danego słowa do określonego desygnatu;
- wyobrażalność, czyli możliwość odzwierciedlenia danego słowa w postaci obrazu lub symbolu;
- familiarność, czyli subiektywna dla każdego użytkownika języka orientacja w danym kręgu słownictwa wynikająca z doświadczeń językowych (Seretny 2016: 22).

Proces przyswajania słownictwa edukacyjnego wymaga zwrócenia uwagi na mnogość czynników różnicujących ich stopień trudności. Jednak nie zawsze dany leksem określany na podstawie szeregu kryteriów jako skomplikowany, musi być postrzegany w ten sposób przez ucznia. Ważną rolę bowiem odgrywają także jego indywidualne predyspozycje, leksykon

mentalny oraz przebyta ścieżka edukacyjna. Zasób wiedzy, którym dysponuje dziecko migracyjne, a także dotychczas zgromadzony zbiór jednostek leksykalnych pozwalają na inne położenie akcentów w przypadku słowa, które zna w swoim języku i musi nauczyć się jego odpowiednika w polszczyźnie oraz w przypadku takiego leksemu, z którym nie spotkało się do tej pory w toku edukacji. Obok edukacyjnej przeszłości ucznia sprawne opanowanie JSE determinują także inne pozajęzykowe uwarunkowania, a mianowicie:

- etap edukacyjny, na którym uczeń rozpoczyna naukę;
- typ i zasięg wsparcia językowego, którym uczeń jest objęty;
- przygotowanie nauczycieli (Seretny 2018: 147).

Przyswajanie JSE w toku edukacji nie dokonuje się samoistnie, lecz wymaga intensywnej i świadomej pracy. Proces ten ma zróżnicowaną dynamikę ze względu na różny stopień skomplikowania poszczególnych warstw słownictwa, które go tworzą. Dodatkowym utrudnieniem jest fakt, iż wysokie wymagania leksykalne stawiane są uczniom migracyjnym już od samego początku funkcjonowania w przestrzeni szkolnej. Należy także pamiętać, że braki w słownictwie wpływają negatywnie na pozostałe obszary procesu nauczania i uczenia się, ponieważ wykluczają możliwość odpowiedniego opanowywania kompetencji językowych. Pod tym względem leksyka jest niejako nadrzędna wobec nich, gdyż nie można skutecznie rozwijać umiejętności językowych, nie ćwicząc jednocześnie leksyki.

3.4. Składnia w nauczaniu JSE

Do budowania skutecznej komunikacji, także w ramach JSE, potrzebnych jest kilka składowych. Bezsprzecznie jedną z ważniejszych jest słownictwo, które stanowi fundament języka. Jednak by odpowiednio korzystać z zasobu leksykalnego i formułować poprawne oraz adekwatne wypowiedzi, zgromadzone słownictwo należy łączyć ze sobą zgodnie z określonymi regułami. Ustalają one relacje pomiędzy poszczególnymi leksemami, wymuszają ich możliwe organizacje i wyznaczają mechanizmy posługiwania się nimi. Zbiór tych zasad jest przedmiotem zainteresowania składni, czyli podświadomego systemu układania elementów językowych (Michalik 2011: 9). Na ów nieuświadamiany sobie przez użytkowników języka aspekt stosowania składni zwraca także uwagę Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ 2003: 104), podkreślając jej wyjątkowo złożony charakter i znaczenie w skutecznym formułowaniu przekazu, a tym samym budowaniu kompetencji komunikacyjnej.

Składnia jest podsystemem języka, który, zaraz po leksyce, uważany jest za drugą najbardziej dystynktywną cechę JSE (zob. 3.2.). Jako odmiana kodu specjalistycznego

odznacza się szeregiem wyróżników typowych dla tego wariantu języka. Przede wszystkim cechuje się występowaniem zdań złożonych podrzędnie, których udział w tekście szacuje się na ponad 60% (Gajda 1993: 178), natomiast w obrębie zdań pojedynczych przeważają zdania rozwinięte. Charakterystyczne jest także nagromadzenie konstrukcji imiesłowowych oraz form strony biernej. Często używane są także struktury nieosobowe wprowadzające neutralność i zdystansowanie wobec omawianego zagadnienia. Obserwuje się przewagę konstrukcji nominalnych nad werbalnymi (udział rzeczowników stanowi średnio 40% leksemów wykorzystanych w tekście, przymiotników – 20%, gdy tymczasem czasowników jedynie ok. 10-14%) (Gajda 1993: 178). Jednak mimo ograniczonego występowania czasowników, ich składnia jest dość skonkretyzowana. W jej zakresie dominuje przede wszystkim tryb oznajmujący, aspekt niedokonany, czas teraźniejszy najczęściej w 3. osobie liczby pojedynczej o przeważającym znaczeniu bezosobowym (por. Chłopicka-Wielgos, Pukas-Palimąka 1996). Tak skomplikowane struktury syntaktyczne występujące w JSE sprawiają, że tworzone w nim wypowiedzi są zawiłe i nieprzystępne nie tylko dla dzieci migracyjnych, lecz także dla rodzimych użytkowników polszczyzny.

Składnia jest podsystemem języka, który zapewnia wiele możliwości, daje szeroką skalę wyboru i charakteryzuje się dużą swobodą (Kaczorowska, Ruszkowski 1994: 5). Przez polskie dzieci przyswajana jest stopniowo od najmłodszych lat w naturalnym toku opanowywania języka. Rolą rodziców i nauczycieli jest odpowiednie eksponowanie dziecka na różne struktury gramatyczno-składniowe, które z biegiem kolejnych etapów nauki cechują się coraz wyższym stopniem skomplikowania. Rozwój składni bowiem zależy od wzrostu ogólnych zdolności kognitywnych dzieci, a także od różnorodności interakcji społeczno-kulturowych, które są im zapewniane (Michalik 2011: 262). Proces narastania umiejętności składniowych potwierdzają badania naukowe. Jedne z pierwszych prowadził już w połowie lat 70. XX w. Edward Polański (zob. Polański 1975), który dzięki przeanalizowaniu prac pisemnych uczniów z klas V i VIII oraz z liceum zauważył zmianę struktur syntaktycznych w ich wypracowaniach. Stały się one bardziej rozbudowane, pojawiło się w nich więcej przymiotników i imiesłów przymiotnikowych (5,4% w V klasie, natomiast w klasie VIII aż 10,6%). Często jednak okazuje się, że postępująca komplikacja syntaktyczna tekstów, poleceń nauczycieli, pomocy dydaktycznych nie jest zbieżna z możliwościami językowymi uczniów. Należy pamiętać, że ciągły, tak wymagający poznawczo progres składniowy, stwarza warunki do popełniania wielu pomyłek. Udział błędnych konstrukcji w wypowiedziach uczniów utrzymuje się na podobnym poziomie, niezależnie od klasy, do której uczęszczają, stanowi on ok. 5% pisemnych realizacji

ich zadań (Kaczorowska, Ruszkowski 1994: 141). Najczęściej trudności polskich dzieci w obrębie składni przejawiają się w:

- wyodrębnianiu i budowaniu zdań (potok składniowy);
- braku harmonii gramatycznej pomiędzy początkową i dalszą częścią zdania;
- nadmiernym stosowaniu parataksy łącznej;
- nieumiejętnym operowaniu składnikami związku zgody i rzędu;
- niepoprawnym szyku wyrazów;
- nieudolnym wykorzystywaniu mowy zależnej i niezależnej (Kaczorowska, Ruszkowski 1994: 141-151).

Wspierając uczniów w poprawnym budowaniu jednostek składniowych, warto zwracać uwagę na dostosowanie wykorzystywanych materiałów dydaktycznych oraz wymagań stawianych dzieciom do ich możliwości językowych i recepcyjnych. Na gruncie glottodydaktyki zbliżanie procesu planowej nauki reguł syntaktycznych do naturalnego toku ich przyswajania zachodzi dzięki przyporządkowaniu poszczególnych elementów katalogu zagadnień gramatyczno-syntaktycznych kolejnym poziomom biegłości językowej. Ich podział pomiędzy poziomy od A1 do C2 imituje naturalny, stopniowy rozwój ogólnych kompetencji językowych, a także składających się na nie umiejętności i wiedzy w zakresie konkretnych systemów językowych. W przypadku składni stworzony wykaz precyzyjnie określa następujące po sobie komponenty, które razem stanowią pełen obraz syntaktycznych możliwości polszczyzny dostępnych sprawnemu użytkownikowi języka.

Tabela 8. Zagadnienia składniowe na poszczególnych poziomach biegłości językowej

POZIOM A1	1. Zdania pojedyncze: a) oznajmujące; b) pytające: pytania o rozstrzygnięcie rozpoczynane partykułą <i>i</i> z możliwością opuszczenia partykuły, pytania o informację. 2. Wyrażanie części zdania pojedynczego: a) wyrażanie podmiotu: podmiot wyrażony mianownikiem, np. <i>Jan ma samochód</i>; podmiot wyrażony dopełniaczem, np. <i>Nie ma go w pracy</i>; b) wyrażanie orzeczenia: orzeczenie czasownikowe, np. <i>Jan pracuje w szpitalu</i>; orzeczenie imienne, np. <i>Jan jest lekarzem</i>; orzeczenie imienne z orzecznikiem w mianowniku, np. <i>Jan jest inteligentny</i>; orzeczenie imienne z orzecznikiem w narzędniku, np. <i>Jan jest inteligentnym mężczyzną</i>; c) wyrażanie dopełnienia: dopełnienie bliższe wyrażone biernikiem, np. <i>Czytam książkę</i>; dopełniaczem, np. <i>Szukam książki</i>; dopełniaczem po czasownikach zaprzeczonych, np. <i>Nie czytam kryminałów</i>; dopełnienie dalsze, np. <i>Jadę samochodem</i>; dopełnienie dalsze z przymiskami, np. <i>Dzwonię do kolegi</i>; d) przydawka jako określenie rzeczownika: przydawka wyrażona przymiotnikiem, np. <i>Jan ma wysokiego brata</i>; rzeczownikiem w dopełniaczu, np. <i>Jan zna rodzinę Justyny</i>; rzeczownikiem z przymiskiem, np. <i>sok bez lodu, szalik z wełny</i>; liczebnikiem, np. <i>Dwa samochody stoją przed domem</i>; e) okolicznik jako określenie czasownika: okolicznik wyrażony przysłówkiem, np. <i>Jan dobrze mówi po niemiecku</i>; wyrażeniem przymikowym, np. <i>Jan będzie na stażu w maju</i>. 3. Negacja: a) podwójna negacja w zdaniu pojedynczym, np. <i>Nic nie rozumiem</i>. 4. Zdania złożone: a) współrzędnie ze spójnikami: <i>i, a, ale, albo, lub, lecz</i>; b) podrzędnie połączone spójnikami: <i>ponieważ, bo, że, czy</i>. 5. Środki warunkujące spójność tekstu: a) a) spójniki: <i>a, i, bo</i>.
POZIOM A2	treści z niższego poziomu oraz: 1. Zdania pojedyncze: a) rozkazujące, np. <i>Zamknij okno!</i> 2. Wyrażanie części zdania pojedynczego: a) wyrażanie podmiotu: podmiot wielowyrazowy wyrażony przez połączenie liczebnika z rzeczownikiem, np. <i>Pięć pielęgniarek ma dyżur</i>; b) okolicznik jako określenie czasownika: okolicznik wyrażony rzeczownikiem z przymiskiem, np. <i>Jana nie będzie w pracy w poniedziałek</i>; czasownikiem, np. <i>Chodźmy zjeść</i>. 3. Negacja: a) szyk negacji i negacji podwójnej, np. <i>Jan nic nie robi</i>. 4. Zdania złożone: a) współrzędnie ze spójnikami: <i>więc</i>; b) podrzędnie połączone spójnikami: <i>dlatego, kiedy, gdy</i>; c) zdania warunkowe. 5. Środki warunkujące spójność tekstu: a) a) spójniki: <i>ale, albo</i>.

POZIOM B1	treści z niższych poziomów oraz: 1. Zdania pojedyncze: a) pytające w mowie zależnej i niezależnej, np. <i>Jak myślisz, czy to ma sens?</i> 2. Wyrażanie części zdania pojedynczego: a) wyrażanie podmiotu: podmiot wyrażony przymiotnikiem, np. <i>Chory czeka na lekarza</i>; wyrażony zaimkiem, np. <i>Ktoś na ciebie czeka</i>; podmiot gramatyczny wyrażony liczebnikiem, np. <i>Przyszło dziesięć osób</i>; b) wyrażanie dopełnienia: dopełnienie bliższe wyrażone narzędnikiem, np. <i>Lekarz opiekuje się pacjentem</i>; c) przydawka jako określenie rzeczownika: szyk przydawki przymiotnej, np. <i>ciekawny program, program informacyjny</i>. 3. Negacja: a) wielokrotna w zdaniu pojedynczym, np. <i>On nigdy niczego nie robi dobrze</i>. 4. Funkcje zaimka się: a) zwrotna: <i>myję się, czeszę się</i>; b) bezosobowa: <i>pisze się</i>. 5. Zdania złożone: a) współrzędnie ze spójnikami: <i>jednak</i>; b) podrzędnie: podmiotowe, np. <i>Ten, kto będzie najszybszy, wygrywa</i>; dopełnieniowe, np. <i>Jan ma nadzieję, że dostanie awans</i>, przydawkowe, np. <i>Jan ma kolegę, który pochodzi z Francji</i>; okolicznikowe czasu i miejsca, np. <i>Kiedy był we Francji, zwiedzał Luwr</i>; okolicznikowe przyczyny, np. <i>Jan nie przyszedł, ponieważ zachorował</i>; okolicznikowe celu, np. <i>Pojechał na lotnisko, żeby odebrać brata</i>. 6. Środki warunkujące spójność tekstu: a) spójniki, np. <i>więc, dlatego</i>; b) zaimki względne, np. <i>który, jaki, gdzie</i>; 7. Równoważniki zdań, np. <i>Ale gorąco!</i>
POZIOM B2	treści z niższych poziomów oraz: 1. Wyrażanie części zdania pojedynczego: a) okolicznik jako określenie czasownika: okolicznik czasu, np. <i>Jan wrócił tydzień temu</i>; okolicznik miejsca, np. <i>Jan mieszka pod miastem</i>; okolicznik sposobu, np. <i>Jan jeździ powoli</i>; okolicznik celu, np. <i>Jan biega dla zdrowia</i>; okolicznik przyczyny, np. <i>Był błąd ze strachu</i>; okolicznik przyzwolenia, np. <i>Ożenił się wbrew woli rodziców</i>; okolicznik warunku, np. <i>W razie kłopotów zadzwoń do mnie</i>; okolicznik stopnia i miary, np. <i>Zakochał się do szaleństwa</i>. 2. Negacja: a) szyk negacji i negacji wielokrotnej, np. <i>On się nigdy nigdzie nie spieszy!</i> 3. Zdania złożone: a) współrzędnie i ich transformacje, np. <i>Jan czytał do późna i przygotowywał się do egzaminu. Jan czytał do późna, przygotowując się do egzaminu</i>. b) podrzędnie: okolicznikowe sposobu, np. <i>W bibliotece powinniśmy zachowywać się tak, żeby nikomu nie przeszkadzać</i>; okolicznikowe stopnia i miary, np. <i>Im dłużej o tym myślał, tym mniej był pewny własnej decyzji</i>; c) złożone wielokrotnie; d) transformacje składniowe zdań złożonych, np. <i>Ponieważ nauczyciel był chory, zajęcia zostały odwołane. Z powodu choroby nauczyciela zajęcia zostały odwołane</i>.

POZIOM C1	treści z niższych poziomów oraz: 1. Zdania pojedyncze a) rozwinięte, np.: <i>Po długim okresie suszy na dworze rozszalała się burza.</i> 2. Zdania złożone: a) podrzędnie: okolicznikowe przyzwolenia, np. <i>Choć Jan pragnął tej pracy, ostatecznie był z niej niezadowolony;</i> b) bezpodmiotowe, np. <i>Widać już koniec pracy.</i> 3. Środki warunkujące spójność tekstu: a) spójniki, np. <i>natomiast, zatem;</i> b) zaimki względne, np. <i>czyj, ile;</i> 4. Synonimia składniowa: a) zdania pojedyncze zamiast złożonych, np. <i>Kiedy porozmawiał z Janem, zrozumiał jego stanowisko. Po rozmowie z Janem zrozumiał jego stanowisko;</i> b) zdania złożone zamiast pojedynczych, np. <i>Po powrocie zadzwonił do Marty. Kiedy wrócił, zadzwonił do Marty.</i>
POZIOM C2	treści z niższych poziomów

Źródło: oprac. własne na podstawie I. Janowska, E. Lipińska i in. (red.), 2011.

Analizując wykaz zagadnień składniowych przypisanych do poszczególnych poziomów biegłości językowej, można zauważyć sukcesywny wzrost ich stopnia skomplikowania z wyraźnym wyróżnieniem poziomu B1. Jest on bowiem przełomowy w rozwijaniu kompetencji składniowej. Na tym etapie obcokrajowcom prezentowany jest stosunkowo największy obszar syntaktyczny polszczyzny, który na późniejszych poziomach jest nie tyle rozszerzany o zupełnie nowe kwestie, co pogłębiany poprzez uszczegóławianie tych już poznanych.

Stopniowe opanowywanie umiejętności składniowych zgodnie z programem opracowanym przez ekspertów z zakresu glottodydaktyki nie jest możliwe w przypadku dzieci z doświadczeniem migracyjnym. JSE, w obszarze którego uczniowie migracyjni muszą funkcjonować od pierwszego momentu pojawienia się w szkole, umiejscawiany jest powyżej poziomu B1 (zob. 3.2.). Składnia JSE charakteryzuje się wysoką frekwencją skomplikowanych struktur syntaktycznych, które wprawdzie pojawiają się w obrębie języka ogólnego, jednak zdecydowanie rzadziej. Ich nagromadzenie i stopień złożoności powodują wzrost abstrakcyjności wypowiedzi i sprawiają, że staje się ona nieprzejrzysta i mniej dostępna dla odbiorcy, którym jest dziecko dopiero uczące się języka polskiego. Dla uczniów migracyjnych efektywny odbiór wypowiedzi z rozbudowaną składnią jest wyjątkowo trudny, a ich poprawna produkcja właściwie niemożliwa.

Taki stan rzeczy można obserwować zwłaszcza w przypadku języka treści przedmiotowych. Wariant ten, w odróżnieniu od języka szkolnej nawigacji, uczniowie powinni

opanować nie tylko na poziomie recepcji, ale także produkcji. Nie podlega on konwencjonalizacji, nie wykazuje się takim schematyzmem jak w przypadku standardowych wypowiedzi organizujących pracę uczniów lub instruujących wykonywanie czynności, duża ich część bowiem powtarza się na różnych lekcjach. Język szkolnej nawigacji jest mniej rozbudowany, odwołuje się do konkretnych sytuacji lub działań, a jego celem jest umożliwienie uczniowi sprawnego podążania za tokiem zajęć. Dodatkowym czynnikiem ułatwiającym jego odbiór jest fakt, iż w większości jest on realizowany w wypowiedziach ustnych⁵⁶. Natomiast w obrębie języka treści przedmiotowych następuje odwrócenie tych proporcji i przejęcie przewagi przez przekaz pisemny, który jest dominujący dla kodu specjalistycznego, a konkretniej naukowego (Gajda 1993: 184). To właśnie dzięki pisanej odmianie języka naukowego nastąpił najbardziej wyraźny rozwój wiedzy zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym. Przekaz pisemny umożliwił gromadzenie, przechowywanie i rozprzestrzenianie informacji wśród ówczesnie żyjących, a także przekazywanie ich z pokolenia na pokolenie (Gajda 1993: 184-186). Cele te realizowane są także w ramach języka treści przedmiotowych, który najpełniej konkretyzuje się w licznie występujących w podręcznikach i innych pomocach dydaktycznych objaśnieniach, opracowaniach, notatkach czy definicjach.

Posługiwanie się pisaną odmianą JSE wymaga opanowania szeregu istotnych umiejętności językowych, dzięki którym możliwe jest zniwelowanie efektu oderwania przekazu od konkretnej sytuacji mówienia oraz przekształcanie dialogu w wypowiedź monologową. W pierwszych latach nauki na wszelkie wypowiedzi pisemne uczniów oddziałuje język mówiony. Dzieci czerpią z jego zasobów, ponieważ jest on dobrze im znanym wariantem języka, który otacza je od najmłodszych lat w każdej dziedzinie życia. Pod wpływem cechującej go swobodnej organizacji treści powstają najwcześniejsze nieporadne syntaktycznie teksty pisane (Nagajowa 1985: 21). Jednak takie doświadczenie oddziaływania dobrze wykształconej odmiany mówionej na dopiero formułującą się odmianę pisaną nie jest udziałem dzieci z doświadczeniem migracyjnym. W ich przypadku niemożliwe jest przejście od zanurzenia wyłącznie w przekazie ustnym do stopniowego przekształcania wypowiedzi na kod pisany. Transfer ten zostaje zaburzony zwłaszcza w przypadku uczniów trafiających do szkół na późniejszych etapach kształcenia niż poziom wczesnoszkolny. Trzeba także pamiętać, że opanowanie odmiany pisanej wymaga od uczniów zdobycia tak skomplikowanych umiejętności, jak:

⁵⁶ Przykładem pisemnych realizacji języka nawigacji szkolnej mogą być polecenia, instrukcje, wskazówki w podręcznikach, zeszytach ćwiczeń, arkuszach testowych lub egzaminacyjnych.

- odróżnianie środków językowych właściwych dla różnych stylów funkcjonalnych oraz odpowiednie ich wykorzystywanie;
- dokonywanie wyboru wzorca gatunkowego adekwatnego do danej sytuacji komunikacyjnej oraz jego poprawne realizowanie;
- przestrzeganie rygorystycznych norm poprawnościowych;
- uzyskiwanie spójności wypowiedzi na poziomie kohezji i koherencji;
- stosowanie zasad ortografii i interpunkcji;
- stosowanie graficznej organizacji tekstu (Rypel 2014: 312);
- wykazywanie się wiedzą merytoryczną.

Proces zaplanowanego i sukcesywnego przyswajania reguł posługiwania się kodem niewerbalnym należy do zadań szkoły, gdyż wyłącznie edukacja zapewnia świadomy rozwój pisanej odmiany języka (Rypel 2007: 66-67). Pisemna realizacja JSE nie jest jedynie prostym zapisem wypowiedzi mówionej, lecz przekazem wykazującym szereg specyficznych cech. Obok tych leksykalnych to właśnie składniowe właściwości wydają się najbardziej złożone. Jednocześnie są one wyjątkowo istotne w konstruowaniu stosownych i poprawnych wywodów w ogóle. W toku nauki bowiem uczniowie zdobywają coraz większą wprawę w tworzeniu tekstów, lecz zmiany dokonują się również na głębszym poziomie i następuje reorganizacja sposobu mówienia dzieci. Dochodzi do swego rodzaju samoregulacji polegającej na równoczesnym doskonaleniu ogółu kreowanych wypowiedzi. Rozwijanie sprawności składniowych oddziałuje więc także na werbalizację procesów myślowych, które powinny być wyrażane w sposób celowy, poprawny, przemyślany kompozycyjnie i treściowo. Dlatego też opóźnienia w rozwoju umiejętności syntaktycznych u dzieci migracyjnych mogą spowodować poważne konsekwencje. Z jednej strony będą one przejawiać się w trudnościach ze zrozumieniem skomplikowanego leksykalnie i składniowo JSE, szczególnie w obszarze treści przedmiotowych, z drugiej zaś strony będą potęgować niemożność wyrażenia swoich myśli oraz zagubienie w społeczności szkolnej, ponieważ to „kategorie syntaktyczne [...] dają wgląd w sposób interpretowania świata przez umysł ludzki” (Podracki, Puzynina 2002: 182). Opanowywanie JSE, jego terminologii, wariantów językowych (język treści przedmiotowych, język szkolnej nawigacji) realizowanych zarówno w odmianie ustnej, jak i pisemnej, ma wyjątkowo złożony przebieg i wymaga wielu lat nauki (Nagajowa 1985: 20-21). Nawet dla rodzimych użytkowników polszczyzny proces ten jest rozłożony na wiele etapów i kształtowany jest nieustannie w ciągu trwania całej edukacji.

3.5. Dokumenty programowe i podręczniki organizujące nabywanie JSE

3.5.1. Polskie podstawy programowe i ukraińskie programy nauczania wybranych przedmiotów jako źródło terminologii wprowadzanej w szkole

Już po kilku miesiącach pracy z dziećmi z Ukrainy, które dotarły do Polski podczas pierwszych, największych fal uchodźczych, nauczyciele zwrócili uwagę na szereg trudności w procesie uczenia się i nauczania tego specyficznego typu uczniów. Będąc na pierwszej linii wsparcia i na co dzień stykając się bezpośrednio z konsekwencjami napływu do szkół dzieci cudzoziemskich, wskazali oni realne zagrożenia w skutecznym wypełnianiu zadań edukacyjnych. Wielu wyzwań upatrywali w początkowo niestabilnej sytuacji przyjeżdżających rodzin, która objawiała się dużą fluktuacją uczniów. Jednak za przyczynę najpoważniejszych obciążeń uznali kwestie ściśle związane niedostosowaniem wymagań edukacyjnych (ponad 55% wskazań), takich jak np. brak wytycznych dotyczących zmian w realizacji programu, utrudnioną weryfikację postępów w nauce i komplikacje przy klasyfikowaniu dzieci, a także kwestie związane z porozumiewaniem się (ponad 37% wskazań) (Łuczyńska Agata, Pyżalski Jacek i in 2022: 41).

Źródłem wskazywanych komplikacji okazuje się więc nie tylko nieopanowanie wariantu języka, którym jest JSE, ale także brak zrozumienia jego prymarnej funkcji w kształceniu. Bez skupienia się w pierwszej kolejności na nauce języka polskiego niewykonalne jest zrealizowanie założeń podstawy programowej organizującej cały proces edukacyjny. Skądinąd sama podstawa programowa, wymieniając najważniejsze umiejętności w ramach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej, wskazuje na pierwszym miejscu „sprawne komunikowanie się w języku polskim” (Dz.U. 2017 poz. 356: 12). Jej zapisy podkreślają nieodzowność rozwijania kompetencji językowych oraz potrzebę udoskonalania umiejętności komunikowania się w języku polskim w sposób poprawny i zrozumiały w ramach każdego z kilkunastu przedmiotów przewidzianych w szkole podstawowej. Wprost wskazują także, iż dbałość o opanowywanie języka polskiego należy do podstawowych obowiązków każdego nauczyciela (Dz.U. 2017 poz. 356: 19). Oprócz sprawności językowych akcentowane jest również ogromne znaczenie podsystemów języka, wśród których na pierwszym planie stawia się podsystem leksykalny. Zgodnie z założeniami podstawy programowej bogaty zasób słownictwa pozwoli uczniom nazywać swoje odczucia i emocje, wchodzić w relacje z innymi, rozwijać wyobraźnię, obiektywnie oceniać zachowania swoje i rówieśników. Przewidywanymi skutkami bogatego słownika leksykalnego mają być wytrwałe wypełnianie obowiązków

szkolnych, pomyślne funkcjonowanie w społeczności szkolnej i częstsze przewyższanie pojawiających się kłopotów wychowawczych (Dz.U. 2017 poz. 356: 13).

Zasadnicze cele założone w podstawie programowej kształcenia ogólnego wyraźnie wskazują na sprawne posługiwanie się językiem polskim, zwłaszcza w jego szkolnej odmianie jako na fundament sukcesu w procesie kształcenia. Bez znajomości języka polskiego uczeń nie jest w stanie wyrażać swoich spostrzeżeń i procesów myślowych, które w szkole podlegają weryfikacji i na których podstawie dokonywana jest ewaluacja osiągnięć każdego dziecka. Dobra polszczyzna to także warunek wykonywania szeregu działań, które opierają się na umiejętnościach językowych, takich jak: opisywanie zjawisk, stawianie pytań, analizowanie źródeł informacji, dzielenie się obserwacjami z przeprowadzanych doświadczeń itp. Podejmowanie tego typu aktów komunikacji językowej dodatkowo utrudnia konieczność posługiwania się w nich konkretnymi pojęciami i terminami, zawartymi w podstawie programowej. Zaliczają się one do jednej z grup leksykalnych budujących JSE, a mianowicie do słownictwa właściwego danemu obszarowi wiedzy.

Porównanie polskich podstaw programowych dla wybranych przedmiotów szkolnego nauczania z ich ukraińskimi odpowiednikami pozwoli na określenie różnic i podobieństw w nasyceniu treści kształcenia coraz bardziej abstrakcyjnymi pojęciami oraz terminami. Tabela przedstawiająca słownictwo edukacyjne prezentuje pojęcia z trzech dyscyplin naukowych, które są reprezentowane przez następujące przedmioty szkolne: język polski, przyrodę/biologię, matematykę oraz odpowiadające im w systemie ukraińskim język ukraiński/literaturę ukraińską, nauki przyrodnicze/biologię i matematykę/algebrę/geometrię.

Tabela 9. Zestawienie terminów stosowanych w kształceniu literackim i kulturowym w polskiej podstawie programowej i ukraińskim programie nauczania na II etapie kształcenia

POLSKA PODSTAWA PROGRAMOWA		UKRAIŃSKI PROGRAM NAUCZANIA	
JĘZYK POLSKI (kształcenie literackie i kulturowe)		LITERATURA UKRAIŃSKA	
KLASY IV-VI	twór literacki, fikcja literacka, proza realistyczna, proza fantastycznonaukowa, fantasy, baśń, legenda, bajka, hymn, przypowieść, mit, opowiadanie, nowela, dziennik, pamiętnik, powieść, świat przedstawiony, obraz poetycki, poezja, cechy gatunkowe, powieść/opowiadanie, obyczajowe, przygodowe, detektywistyczne, fantasy, fantastycznonaukowe, środki artystycznego wyrazu, epitet, porównanie, przenośnię, wyrazy dźwiękonaśladowcze, zdrobienie, zgrubienie, uosobienie, ożywienie, apostrofę, anaforę, pytanie retoryczne, powtórzenie, elementy konstrukcyjne utworu, tytuł, podtytuł, motto, puenta, punkt kulminacyjny, elementy rytmizujące wypowiedź, wers, rym, strofę, refren, sylaba, fabuła, dialog, monolog, podmiot liryczny, bohater, główny, drugoplanowy, narrator, narracja pierwszoosobowa, trzecioosobowa, wątek, główny, poboczny, tekst informacyjny, publicystyczny, reklamowy, części wypowiedzi, tytuł, wstęp, rozwinięcie, zakończenie, teksty kultury, komiks, literatura, teatr, film, muzyka, sztuki plastyczne i audiowizualne, spektakl teatralny, gra aktorska, reżyseria, dekoracja, charakteryzacja, kostiumy, rekwizyty, muzyka, elementy dzieła filmowego i telewizyjnego (scenariusz, reżyseria, ujęcie, gra aktorska, muzyka), przekaz audiowizualny, film, program informacyjny, program rozrywkowy, adaptacja, filmowa, sceniczna, radiowa, przekład intersemiotyczny LICZBA TERMINÓW – 110	słowo artystyczne, obraz artystyczny, gatunek, twórczość artystyczna, literatura, fikcja, sztuka, mity, legendy, tradycja, związek przyczynowo-skutkowy, folklor, kronika, symbol państwowy, bajka literacka, baśń ludowa, elementy fantastyczne, temat, motyw, wątek, hiperbola, bohater główny i drugoplanowy, proza, język autora i bohaterów, portret bohatera, bajka poetycka, język poetycki (rym, strofa, rytm), porównania, epitety, epizod, charakterystyka, dialog, monolog, pejzaż, opowieść, zagadka, metafora, przysłowie, powiedzenie, dowcip, akrostych, narzędzia poetyckie, dramat, epika, epoka, porównanie, personifikacja, twórczość liryczna, reprodukcja, bohater liryczny, opowiadanie, humanizm, tolerancja, treść dzieła, nastrój dzieła LICZBA TERMINÓW – 62	KLASA V
		podtekst, pieśni kalendarzowe i obrzędowe, biografia, motyw przewodni, frazy kluczowe, epizod kulminacyjny, środki charakteryzacji postaci, kompozycja utworu, środki artystyczne, pieśń ludowa, kołysanka, hymn, utwór liryczno-epicki, wiersz, przypowieść, satyra, opowiadanie humorystyczne, przyspiewka, alegoria, morał, anafora LICZBA TERMINÓW – 22	KLASA VI
		pieśń społeczna, kołomyja, opowiadanie historyczne, ballada, opowiadanie heroiczno-romantyczne, utwór autobiograficzny, sztuka, kompozycja tekstu, epoka kozacka, detal artystyczny, humanizm, tolerancja, międzykulturowość, tło historyczne LICZBA TERMINÓW – 14	KLASA VII

KLASY VII-VIII	rodzaje literackie (epika, liryka i dramat), gatunki epiki, liryki, dramatu, pamiętnik, komedia, fraszka, sonet, pieśń, tren, ballada, epopeja, tragedia, elementy dramatu (akt, scena, tekst główny, didaskalia, monolog, dialog), neologizm, eufemizm, porównanie homeryckie, inwokacja, symbol, alegoria, komizm, ironia, problematyka egzystencjonalna, wartości estetyczne, wartości uniwersalne, interpretacja, konteksty (biograficzny, historyczny, historycznoliteracki, kulturowy, filozoficzny, społeczny), tekst popularnonaukowy, tekst naukowy, literatura piękna, literatura naukowa, popularnonaukowa, publicystyka, gatunki dziennikarskie (reportaż, wywiad, artykuł, felieton) LICZBA TERMINÓW – 57	wieloznaczność, wiersz wolny, komedia, tragikomedia, liryka filozoficzna, liryka cywilna, liryka intymna, liryka pejzażowa LICZBA TERMINÓW – 8	KLASA VIII
		romans, list, parodia, psalm, powieść, powieść historyczna, medytacja liryczna, renesans, barok, sentymentalizm, romantyzm, realizm, burleska, aluzja, groteska, kontrast, konwencja LICZBA TERMINÓW – 18	KLASA IX
LICZBA TERMINÓW OGÓŁEM – 167		LICZBA TERMINÓW OGÓŁEM – 124	

Źródło: oprac. własne na podst. Rozporządzenia MEN z dnia 24 lutego 2017 r. (Dz.U. 2017 poz. 356, z późn. zm.) oraz <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoi-ukrainskoi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetapno-z-2022-roku> (dostęp 16.12.24 r.).

Tabela 10. Zestawienie terminów stosowanych w kształceniu językowym w polskiej podstawie programowej i ukraińskim programie nauczania na II etapie kształcenia

POLSKA PODSTAWA PROGRAMOWA		UKRAIŃSKI PROGRAM NAUCZANIA	
JĘZYK POLSKI (kształcenie językowe i tworzenie wypowiedzi)		JĘZYK UKRAIŃSKI	
KLASY IV-VI	części mowy, czasownik, rzeczownik, przymiotnik, przysłówki, liczebnik, zaimek, przymek, spójnik, partykuła, wykrzyknik, odmienne i nieodmienne części mowy, czasowniki (dokonane, niedokonane, bezosobowe formy, strona bierna, strona czynna), formy przypadków (liczba, osoba, czas, tryb i rodzaj gramatyczny), temat fleksyjny, końcówka gramatyczna, stopniowanie, części zdania (podmiot, orzeczenie, dopełnienie, przydawka, okolicznik), związki wyrazów w zdaniu, typy wypowiedzi (oznajmujące, pytające i rozkazujące), zdanie pojedyncze, zdania złożone (podrzędne i współrzędne), równoważniki zdań, język mówiony, język pisany, oficjalna odmiana polszczyzny, nieoficjalna odmiana polszczyzny, wyrazy wieloznaczne, związki frazeologiczne, słownictwo neutralne, słownictwo wartościujące, synonim, antonim, spójność formalna tekstu, spójność semantyczna tekstu, komunikat: informacyjny, literacki, reklamowy, ikonizny, nadawca i odbiorca	znaczenie słowa, wyraz jednoznaczny i wieloznaczny, synonimy, antonimy, homonimy, zapożyczenia, archaizmy, historyzmy, neologizmy, wyrazy o zabarwieniu stylistycznym, gwara, słowa i terminy zawodowe, slang, słowa potoczne, błąd leksykalny, jednostki frazeologiczne, samogłoski (akcentowane i nieakcentowane, zmiękzone i miękkie) i spółgłoski, apostrof, akcent, melodia, eufonia, rodzaje błędów (ortoepiczne, ortograficzne, graficzne), fraza, słowo, zdanie, podstawa gramatyczna zdania (podmiot i orzeczenie), zdanie narracyjne, pytające, motywujące, wykrzyknikowe, interpunkcja, drugorzędne człony zdania (apozycja, definicja, okolicznik), spójnik, zdanie pojedyncze i złożone, mowa bezpośrednia, tekst, temat, podtemat, słowa kluczowe, główna myśl, teksty pierwotne i wtórne, opis, narracja, refleksja, wymowa, intonacja, środki komunikacji (językowe i pozajęzykowe), gatunki mowy (powitanie, komplement, prośba, zgoda/odmowa, przeprosiny, wiadomość)	KLASA V

	wypowiedzi, niewerbalne środki komunikacji (gest, mimika, postawa ciała), głoska, litera, sylaba, akcent, intonacja, etykieta językowa, znak interpunkcyjny (kropka, przecinek, znak zapytania, znak wykrzyknika, cudzysłów, dwukropek, średnik, nawias), argument, akapit, środki perswazji, formy gatunkowe, opowiadanie (twórcze, odtwórcze), opis, list, sprawozdanie, dedykacja, zaproszenie, podziękowanie, ogłoszenie, życzenia, opis przeżyć wewnętrznych, charakterystyka, tekst o charakterze argumentacyjnym, plan odtwórczy i twórczy tekstu LICZBA TERMINÓW - 105	LICZBA TERMINÓW -75 odbiorca, nadawca, temat i główna myśl wypowiedzi, cel i miejsce komunikacji, zwroty i zdania, zabarwienie emocjonalne, główne i drugorzędne człony zdania, odwołanie, wtrącenie (połączenia wyrazów), jednorodne człony zdania, ortografia, styl urzędowy/formalny, ogłoszenie, leksykologia, słowa ukraińskie, słowa obcego pochodzenia (zapożyczone), tautologia, kalka, rusycyzm, słowo przestarzałe (archaizmy i historyzmy), dialektyzm, neologizm, słownictwo czynne i bierno, stylistycznie zabarwione słowa, dialekt, profesjolekt, potocyzm, paronim, frazeologizm, słownik frazeologiczny, przysłowie, powiedzenie, skrzydlate wyrażenia, aforyzm, tekst, odmiana, wyraz pochodny i niepochodny, tworzenie wyrazów (przedrostek, przyrostek, słowa złożone, skrót, łańcuch słowotwórczy, odmienne i nieodmienne części mowy, rzeczownik (konkretny, abstrakcyjny, pospolity, własny, zbiorowy), wielka litera, cudzysłów, rodzaj gramatyczny, liczba, przypadek, opis miejsca, przymiotnik, stopniowanie, streszczenie, opis krajobrazu/obrazu, liczebnik (główny, porządkowy, prosty, złożony, ułamek, zbiorowy), zamek (osobowy, zwrotny, dzierżawczy, wskazujący, pytający, względny) LICZBA TERMINÓW – 87 etykieta mowy, wyrazy pochodne i niepochodne, frazeologia, morfologia, rodzaj i liczba rzeczowników, koniugacja, samogłoski akcentowane, tekst medialny, styl dziennikarski, źródło informacji, wiarygodność, rzetelność, obiektywizm, środka masowego przekazu, bariery komunikacyjne, sytuacje komunikacyjne, opis wyglądu osoby, opis miejsca, esej portretowy, wyrazy homonimiczne, partykuła, komunikacja formalna i nieformalna, intencje komunikacyjne LICZBA TERMINÓW – 26	KLASA VI KLASA VII
--	---	---	--

KLASY VII-VIII	upodobnienia fonetyczne, uproszczenia grup spółgłoskowych i utrata dźwięczności, wygłos, wyraz podstawowy, wyraz pochodny, podstawa słowotwórcza, temat słowotwórczy i formant, rodzina wyrazów, wyraz pokrewny, rdzeń, wyraz złożony, imiesłów, imiesłowowy równoważnik zdania, mowa zależna i niezależna, słownictwo ogólnonarodowe i słownictwo o ograniczonym zasięgu (terminy naukowe, archaizmy, kolokwializmy), wyrazy rodzime i zapożyczone, skróty i skrótowce, homonim, środowiskowa i regionalna odmiana języka, styl potoczny, urzędowy, artystyczny, naukowy, publicystyczny, grzeczność językowa, norma językowa wzorcowa oraz użytkowa, błąd językowy, samogłoski ustne i nosowe, twarde i miękkie, dźwięczne i bezdźwięczne, środki retoryczne, rytm akapitowy, teza, hipoteza, wnioskowanie, polemika, środki manipulacji, recenzja, rozprawka, podanie, życiorys, CV, list motywacyjny, przemówienie, wywiad LICZBA TERMINÓW – 61	opowiadanie, zawiadomienie, fragmenty tematyczne, notatki z lektury, protokołów, wyciąg z protokołu, wywiad, wykrzykniki , składnia, zwroty i zdania, pytania retoryczne, inwersja w tekście, zdania eliptyczne, wtrącenia, treść, struktura, cel tekstu, słowa kluczowe, elementy składowe tekstowego źródła informacji (nagłówki, nagłówki, wyróżnienia), predykat, szyk wyrazów w zdaniu, przykład, definicja, inwersja, styl biznesowy, cechy komunikacji biznesowej, tekst naukowy, tekst edukacyjny, spójniki (łączne, rozłączne, przeciwstawne), wypowiedź retoryczna, list LICZBA TERMINÓW – 39	KLASA VIII
		języki indoeuropejskie, języki słowiańskie, zasady komunikacji w przestrzeni wirtualnej (netykieta), manipulacja i propaganda, notka, reportaż, artykuł, abstrakt, intonacja, przemówienie, mowa bezpośrednia i pośrednia, cytat, raport LICZBA TERMINÓW – 16	KLASA IX
	LICZBA TERMINÓW OGÓŁEM – 166		LICZBA TERMINÓW OGÓŁEM – 243

Źródło: oprac. własne na podst. Rozporządzenia MEN z dnia 24 lutego 2017 r. (Dz.U. 2017 poz. 356, z późn. zm.) oraz <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoi-ukrainskoi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-po-etapno-z-2022-roku> (dostęp 16.12.24 r.).

Tabela 11. Zestawienie terminów właściwych kształceniu w zakresie przyrody/biologii w polskiej podstawie programowej i ukraińskim programie nauczania na II etapie kształcenia.

POLSKA PODSTAWA PROGRAMOWA		UKRAIŃSKI PROGRAM NAUCZANIA	
PRZYRODA		NAUKI PRZYRODNICZE	
KLASA IV	eksperyment, doświadczenie, obserwacja, przyrządy (lupa, kompas, taśma miernicza), linia widnokręgu, kierunki świata, kompas, gnomon, plan, mapa, mapa wielkoskalowa, legenda, wysokość słońca, długość i kierunek cienia, widnokrąg, wschód, zachód, górowanie słońca, doba, rok, pory roku, horyzontarium, składniki pogody (temperatura powietrza, zachmurzenie, opady i osady atmosferyczne, ciśnienie atmosferyczne, kierunek wiatru), przyrządy do pomiaru składników pogody, stany skupienia, zjawiska pogodowe (burza, tęcza, deszcze nawałne, huragan, zawieja śnieżna), układy budujące organizm człowieka (układ kostny, oddechowy, pokarmowy, krwionośny, rozrodczy, nerwowy), narządy zmysłów, dojrzewanie płciowe,	układ słoneczny, Ziemia, zjawiska i obiekty natury, bioróżnorodność, populacja, model, metody badań naukowych, wielkość fizyczna, pomiar, atomy, cząsteczki, substancje (lipidy, tłuszcze, węglowodany, białka, kwasy nukleinowe, metan, glicerol, węgiel, siarka, fosfor, tlen, azot, dwutlenek węgla, ozon, woda, wodór, kreda, soda oczyszczona, kwarc, piasek), atomów, różnorodność substancji, materialne i wirtualne modele, strukturalne cząstki materii, roztwory nasycone i nienasycone, rozpuszczanie i rozpuszczalność, substancje czyste i mieszaniny, roztwory i zawiesiny, rozdzielanie mieszanin, oczyszczanie wody,	KLASA V

KLASA IV	czynniki chorobotwórcze, choroba, substancje sprężyste, kruche i plastyczne, uzależnienie, używki, środki energetyzujące, substancje szkodliwe (drażniące, trujące, żrące i wybuchowe), pierwsza pomoc, wypadek, ugryzienie, użądlenie, zatrucie, opatrywanie uszkodzeń skóry, zagrożenie, rośliny trujące, zwierzęta jadowite, przyroda ożywiona i nieożywiona, warunki życia w wodzie (nasłonecznienie, zawartość tlenu, opór wody), formy ukształtowania powierzchni (pagórek, dolina rzeczna, skały, wody stojące i płynące, naturalne i sztuczne zbiorniki wodne, łąka, pole uprawne), organizmy samożywne i cudzożywne, czynniki warunkujące życie, warstwy lasu, warunki abiotyczne, przystosowywanie organizmu, łąd, środowisko antropogeniczne i przyrodnicze, krajobraz, zagospodarowanie terenu, obszary chronione, pomniki przyrody, obiekty zabytkowe, dziedzictwo kulturowe i przyrodnicze LICZBA TERMINÓW – 103	ciała ruchome i nieruchome, siły kontaktowe i bezkontaktowe, bezwładność, odkształcenia plastyczne i sprężyste, tarcie, ruch organizmów w przestrzeni (pełzanie, pływanie, bieganie, latanie), prędkość i względność ruchu, ruch i bezruch, interakcja, siła, zjawisko bezwładności, masa, grawitacja, przypiływy i odpływy, odkształcenia, elastyczność, plastyczność, kruchość, siła sprężystości, ciężar, nieważkość, tarcie, opór środowiska, ruch w przyrodzie i technologii, ruch odrzutowy, okresowość, cykliczność, energia mechaniczna, praca, trajektoria, ruch i oddziaływanie cząstek materii, stany zagregowane, dyfuzja, gęstość, temperatura, upał, właściwości termiczne substancji, wymiana ciepła (przewodzenie ciepłe, konwekcja, promieniowanie), zwierzęta stałocięplne i zimnokrwiste, termoregulacja organizmu ludzkiego, oparzenia, odmrożenie, spalanie, ciepło i światło, energia ciepła, zasoby paliwowe, ogrzewanie, rozszerzanie/kurczenie się masy, zmiany stanów agregacji, źródła światła, słońce, energia słoneczna, oświetlenie, prostoliniowa propagacja światła, odbicie, zaćmienie słońca i księżycy, cień, załamanie promieni świetlnych, przyrządy optyczne, dźwięk, głośność, echo, hałas, ultradźwięki, infradźwięki, receptory optyczne i dźwiękowe, percepcja, ciała naładowane elektrycznie, prąd elektryczny, przewodniki i dielektryki, natężenie prądu, napięcie elektryczne i rezystancja, efekty prądu (cieplne, świetlne, magnetyczne), magnesy, oddziaływanie magnetyczne, pole magnetyczne ziemi, energia elektryczna, elektrownie, pole elektryczne i magnetyczne, rodzaje i źródła energii, przemiany energii, uwalnianie i absorpcja ciepła i światła, reakcja utleniania i spalania, główne składniki żywności (białka, tłuszcze, węglowodany), fotosynteza, korzeń, pęd, liść, łodyga, pąki, kwiat, owoc, zboża, owoce, nasiona oleiste, warzywa, konwersja energii w organizmach LICZBA TERMINÓW – 176	KLASA V
----------	---	---	---------

BIOLOGIA		BIOLOGIA	
KLASA V	organizm, pierwiastek, związki chemiczne w organizmach (białka, cukry, tłuszcze, kwasy nukleinowe, woda, sole mineralne), obserwacja mikroskopowa, komórka, elementy budowy komórki (błona komórkowa, cytoplazma, jądro komórkowe, chloroplast, mitochondrium, wakuola, ściana komórkowa), fotosynteza, oddychanie tlenowe i fermentacja, dwutlenek węgla, czynności życiowe, system klasyfikacji biologicznej, królestwo, zasady profilaktyki, wirus, bezkomórkowa forma materii, grypa, ospa, różyczka, świnka, odra, aids, bakterie, organizmy jednokomórkowe, wielokomórkowe, formy morfologiczne, gruźlica, borelioza, tężec, salmonelloza, protisty, czynności życiowe (oddychanie, odżywianie, rozmnażanie), protisty, toksoplazmoza, malaria, tkanki roślinne (tkanka twórcza, okrywająca, mięksiszowa, wzmacniająca, przewodząca), cechy adaptacyjne, mchy (paprociowe, widłakowe, skrzypowe), rośliny nagonasienne, rośliny okrytonasienne, rozmnażanie wegetatywne roślin, rozmnażanie płciowe roślin, budowa nasion rośliny (łupina nasienna, bielmo, zarodek, owoc, kiełkowanie), czynniki środowiska, drzewa liściaste, drzewa iglaste, grzyby, organizmy cudzożywne, grzyby porostowe LICZBA TERMINÓW – 83	globus, plan, mapa, siatka stopni, współrzędne geograficzne, struktura ziemi, litosfera, płyty litosferyczne, ruchy płyt litosferycznych, procesy endogenne (wewnętrzne), trzęsienia ziemi, wulkany, gejzery, procesy egzogenne (zewnętrzne), skały i minerały, formy terenu, rzeźba terenu, mapa fizyczna, atmosfera, ruch powietrza, bryza, temperatura powietrza, ciśnienie atmosferyczne, wiatr, zjawiska termiczne, optyczne i elektryczne w atmosferze, ciśnienie hydrostatyczne, siła wyporu, badania hydrologiczne, wilgotność powietrza, chmury, pogoda, klimat, obserwacje meteorologiczne, mikroklimat, hydrosfera, prądy oceaniczne, fale morskie, rzeki i jeziora, bagna (nizinne, bagno przejściowe i bagno wysokie, torf), zbiorniki naturalne i sztuczne, wody gruntowe, śnieg i lód, źródła lecznicze, metabolizm oddychanie, wydalanie, odżywianie, wzrost, rozwój, rozmnażanie, komórka, błona komórkowa, cytoplazma, jądro, organelle (mitochondria i chloroplasty, wakuole roślinne i trawienne), inkluzje, teoria komórki, komórka roślinna i zwierzęca, organizmy jednokomórkowe, kolonialne, wielokomórkowe, komórki rozrodcze, regulacja nerwowa, hormonalna, DNA, siedliska (wodne, powietrzne, lądowe), przystosowanie, pasożytnictwo, choroba wirusowa i bakteryjna, ekosystem, producenci, rozkładcze, konsumenci, biosfera, gleba, zapis geologiczny ziemi, epoki formowania się ziemi, księżyc, kontynent, ocean, zasoby, materiały naturalne i syntetyczne, technologie medyczne, chemiczne, spożywcze i agrotechnologiczne, eksploracja kosmosu, ochrona przyrody i środowiska, zrównoważony rozwój LICZBA TERMINÓW – 112	KLASA VI
KLASA VI	tkanki zwierzęce (nabłonkowa, mięśniowa, łączna, nerwowa), parzydełkowce, płazińce, tasiemiec uzbrojony, nieuzbrojony, pasożytniczy tryb życia, nicianie, nicianie pasożytnicze, włosień, glista, owsik, pierścienice, adaptacja, cechy morfologiczne, stawonogi, skorupiaki, owady, pajęczaki, mięczaki, zwierzęta bezkręgowce,	przyroda żywa, formy życia, zjawiska biologiczne, biologia, badania biologiczne, różnorodność, przyroda ożywiona i nieożywiona, bioróżnorodność, konwersja energii, fauna i flora, wirus, formy niekomórkowe, odporność, organizmy, procesy życiowe, klasyfikacja, ewolucja, eukarionty, archeony, bakterie, adaptacja,	KLASA VII

KLASA VI	zwierzęta kręgowce, ryby, zwierzęta zmiennocieplne, stałocieplne, płazy, gady, ptaki, ssaki LICZBA TERMINÓW – 33	zdrowie, dobrostan, infekcja, eukarionty, komórka eukariotyczna, rośliny, grzyby, ciało wegetatywne, zwierzęta, zielone algi, brązowe algi, krasnorosty, glony, okrzemki, wodorosty, rośliny lądowe, mszaki, rośliny naczyniowe, mchy, plauny, skrzypy, paprocie, zarodki, gametofity, korzenie, liście, łodygi, sporofity, tkanki przewodzące, różnorodność gatunkowa, rośliny nasienne, rośliny kwitnące, nasiona, drzewa iglaste, szyszka, kwiat, organy generatywne, owoc, organy wegetatywne, korzeń, pęd, dwuliścienne, jednoliścienne, zapylanie, sawanna, step, las, wiecznie zielone lasy, życie roślin, odżywianie mineralne, fotosynteza, oddychanie, transport substancji, wzrost, podpora, ruch, osłony, rozwój, pokrywa roślinna, tkanki roślinne, bierne i aktywne ruchy roślin, rozmnażanie bezpłciowe, wegetatywne roślin, grzyby, grzyby kapeluszowe, grzyby pasożytnicze, porosty, pleśnie, drożdże, grzyby hubkowe, mykologia, lichenologia, śluzowce, grzyby fałszywe, mikoryza, zooglea, antybioza, organizmy zwierzęce, gąbki, owady żądlące, tkanki, narządy i układy narządów, płazińce, ślimaki, małże, głowonogi, pierścienice, nicienie, stawonogi, skorupiaki, pajęczaki, owady, strunowce, kręgowce, ryby, ryby chrzęstnoszkieletowe, ryby promieniopłetwe, gady, łuskowce, krokodyle, żółwie, ptaki, bezkręgowce, ssaki, naczelnice, czynności życiowe zwierząt, odżywianie, trawienie, oddychanie, transport substancji, wydalanie, okrywa, wzrost, rozwój, regeneracja, drażnienie, regulacja funkcji, zachowanie, przystosowanie zwierząt, układ kostny, układ pokarmowy, układ oddechowy, układ nerwowy, symetria ciała, rozmnażanie płciowe, zachowanie wrodzone i nabyte, czynniki środowiskowe LICZBA TERMINÓW – 151	KLASA VII
KLASA VII	stan równowagi środowiska wewnętrznego organizmu, antybiotyki, komórki, tkanki, narządy, układy narządów, organizm, skóra, grzybice skóry, czerniak, ekspozycja na promieniowanie UV, choroba nowotworowa, układ ruchu, szkielet osiowy, obręcz, kończyny, budowa fizyczna i chemiczna kości, mięśni, ścięgien, stawów, schorzenia układu ruchu (skrzywienia kręgosłupa,	tkanka, ciało, narząd, mechanizmy regulacji (nerwowe, humoralne, immunologiczne), układy fizjologiczne, homeostaza, neuron, nerw, węzeł, mózg, odruch, rdzeń kręgowy, układ nerwowy ośrodkowy i obwodowy, gruczoły dokrewne, hormony i neurohormony, regulacja neurohormonalna, układ podwzgórzowo-przysadkowy,	KLASA VIII

KLASA VII	płaskostopie, krzywica, osteoporoza), układ pokarmowy i odżywianie się, zęby, obróbka pokarmu, próchnica, składniki pokarmowe (białka, cukry, tłuszcze, witaminy, sole mineralne i woda), trawienie, wchłanianie, ślina, skrobia, witaminy, składniki mineralne, suplementacja, błonnik, dieta zróżnicowana, otyłość, nadwaga, anoreksja, bulimia, cukrzyca, WZW A, WZWB, WZWC, choroba wrzodowa żołądka i dwunastnicy, zatrucia pokarmowe, rak jelita grubego, układ krążenia, obieg mały, obieg duży, składniki krwi (krwinki czerwone i białe, płytki, krwi, osocze), grupy krwi, krwiodawstwo, tętno, ciśnienie tętnicze krwi, anemia, białaczka, miażdżyca, nadciśnienie tętnicze, zawał serca, badania kontrolne, układ odpornościowy, śledziona, grasica, węzły chłonne, odporność wrodzona i nabyta, nabywanie odporności (czynne, bierne, naturalne, sztuczne), szczepionka, surowica, konflikt serologiczny, przeszczep, transplantacja narządów, alergia, układ oddechowy, mechanizm wentylacji płuc, wymiana gazowa, palenie tytoniu (bierne i czynne), zanieczyszczenia pyłowe, angina, gruźlica, rak płuca, układ moczowy, wydalanie, mocznik, dwutlenek węgla, zakażenie dróg moczowych, kamica nerkowa, układ nerwowy, ośrodkowy i obwodowy układ nerwowy, współczulny i przywspółczulny układ nerwowy, łuk odruchowy, odruchy, odruch kolanowy, stres, substancje psychoaktywne 125 (alkohol, narkotyki, środki dopingujące, dopalacze, nikotyna, kofeina, leki), narządy zmysłów, oko, nerw wzrokowy, wady wzroku (krótkowzroczność, dalekowzroczność, astygmatyzm), ucho, zmysł równowagi, smaku, węchu i dotyku, receptory, układ dokrewny, gruczoły dokrewne (przysadka, tarczyca, trzustka, nadnercza, jądra i jajniki), hormony (hormon wzrostu, tyroksyna, insulina, glukagon, adrenalina, testosteron, estrogeny i progesteron), antagonistyczne działanie insuliny i glukagonu, układ rozrodczy męski i żeński, cykl miesięczkowy kobiety, gameta, zapłodnienie, rozwój przedurodzeniowy człowieka (zygota, zarodek, płód), cechy fizyczne, psychiczne i społeczne dojrzewania człowieka, rak piersi, rak szyjki macicy, rak prostaty LICZBA TERMINÓW – 179	szkielet, kość, chrząstka, stawy kostne, mięsień, układ mięśniowo-szkieletowy, aparat ruchu, profilaktyka, skurcz, metabolizm (przemiana materii), witaminy, enzymy, bilans energetyczny organizmu, zrównoważone odżywianie, zbilansowane żywienie, układ trawienny, przewód pokarmowy, gruczoły trawienne, trawienie, wchłanianie, narządy układu pokarmowego, przetwarzanie żywności, składniki odżywcze, katabolizm, anabolizm, substancje toksyczne, środowisko wewnętrzne organizmu, krew, limfa, płyn tkankowy, erytrocyty, leukocyty, płytki krwi, hemoglobina, osocze krwi, krzepnięcie krwi, grupy krwi, czynnik RH, serce, tętnice, żyły, naczynia włosowate, kręgi krążenia, ciśnienie krwi, cykl sercowy, odporność komórkowa i hormonalna, wrodzona (niespecyficzna i nabyta/swoista), naturalna i sztuczna, odporność stadna, przeciwciała (immunoglobuliny), interferony, szczepionka, surowica terapeutyczna, alergia, choroby układu krążenia, choroby zakaźne, oddychanie, wymiana gazowa, drogi oddechowe, płuca, pęcherzyki płucne, układ oddechowy, wydalanie, nerki, nefron, mocz pierwotny i wtórny, skóra, naskórek, skóra właściwa, termoregulacja, metabolizm, zmysły, receptory, akomodacja oka, ostrość wzroku, węch i słuch, krótkowzroczność i nadwzroczność, aparat przedsionkowy, procesy pobudzenia i hamowania, myślenie, myślenie abstrakcyjne, systemy sygnałowe, mowa, świadomość, uwaga, pamięć, biorytmy, biorytm człowieka, fazy snu, ontogeneza, embrionalny i postembrionalny rozwój człowieka, gonady, gamety, (plemnik, komórka jajowa), zapłodnienie, zygota, ciąża, łożysko, poród, narządy układu rozrodczego, rozwój społeczny, biospołeczna natura człowieka, rasy ludzkie, czynniki antropogenezy LICZBA TERMINÓW – 139	KLASA VIII
---	--	--	--

KLASA VIII	DNA (podwójna helisa, replikacja), chromosom, chromatydy, centromer, autosomy, mitozę i mejozę, komórki haploidalne i diploidalne, nowotwory, podział komórkowy, dziedziczenie jednogenowe, fenotyp, genotyp, gen, allel, homozygota, heterozygota, dominacja, recesywność, hemofilia, daltonizm, mutacje spontaniczne, czynniki mutagenne, promieniowanie UV, promieniowanie X, toksyny grzybów pleśniowych, wirus HPV, choroby genetyczne (mukowiscydoza, fenyloketonuria, zespół downa), żywe i nieożywione elementy ekosystemu, cechy populacji (liczebność, zagęszczenie, rozrodczość, śmiertelność, struktura przestrzenna, wiekowa i płciowa, rozmieszczenie i zagęszczenie gatunku), oddziaływanie antagonistyczne (konkurencja wewnątrzgatunkowa i międzygatunkowa, pasożytnictwo, drapieżnictwo i roślinożerność), oddziaływania nieantagonistyczne (mutualizm obligatoryjny/symbioza, mutualizm fakultatywny/protokooperacja i komensalizm), struktura troficzna ekosystemu, producenci, konsumenci, destruenci, obieg materii, przepływ energii przez ekosystem, zależności pokarmowe, łańcuchy pokarmowe i sieci troficzne, łańcuchy spasilania, porosty, organizmy wskaźnikowe, skala porostowa, zanieczyszczenia powietrza tlenkami siarki, odnawialne i nieodnawialne zasoby przyrody, racjonalne gospodarowanie zasobami, zrównoważony rozwój, gospodarcze użytkowanie ekosystemów, ochrona różnorodności biologicznej, formy ochrony przyrody, mały człokkształtne, dobór naturalny i sztuczny LICZBA TERMINÓW – 82	nauki biologiczne, poziomy organizacji materii żywej, metody badań biologicznych, mikro- i makroelementy, monomery, biopolimery, substancje organiczne (węglowodany, lipidy, białka, kwasy nukleinowe, aminokwasy), procesy denaturacji, renaturacji i destrukcji białek, nukleotydy, DNA, PHA, ATP, kodon, antykodon, komplementarność, replikacja, wiroidy, priony, błona plazmatyczna (plazmalemma), struktury nadbłonowe i podbłonowe, cytoplazma (cytozol, organelle i inkluzje), jądro, chromosomy, kariotyp, oddychanie komórkowe, glikoliza, fagocytoza i pinocytoza, dziedziczość, zmienność dziedziczna (mutacyjna i kombinacyjna) i niedziedziczna (modyfikacyjna), geny alleliczne i niealleliczne, homo- i heterozygota, prawa dziedziczości, kod genetyczny, genom, fenotyp, mutacje (punktowe, chromosomalne, genomowe), czynniki mutagenne (mutageny, chromosomalne, genomowe), procesy transkrypcji i translacji, krzyżowanie, chromosomalna teoria dziedziczości, zjawisko dziedziczenia sprzężeń, dziedziczenie sprzężone z płcią, norma reakcji, proces płciowy, partenogeneza, poliembryonia, kopulacja, ontogeneza, podział, blastula, gastrula, ekto-, ento- i mezoderma, histo- i organogeneza, cykl życiowy, hodowla biotechnologiczna, inżynieria genetyczna i komórkowa, organizmy modyfikowane genetycznie, sztuczna selekcja, hybrydyzacja, heterozja, odmiana, rasa, szczep, czynniki ekologiczne, ekosystem, biogeocenoza, nisza ekologiczna, łańcuchy troficzne, sieć troficzna, zasada piramidy ekologicznej, agrocenoza, biosfera, noosfera, fundusz rezerwatów przyrody, czerwona lista, zielona księga, gatunek, populacja, ewolucja, dobór naturalny, adaptacja, konkurencja, syntetyczna teoria ewolucji, nisza ekologiczna, dywergencja, konwergencja, paralelizm, specjacja, prawo biogenetyczne, nazwy układów biologicznych LICZBA TERMINÓW – 121	KLASA IX
LICZBA TERMINÓW OGÓŁEM – 480		LICZBA TERMINÓW OGÓŁEM – 699	

Źródło: oprac. własne na podst. Rozporządzenia MEN z dnia 24 lutego 2017 r. (Dz.U. 2017 poz. 356, z późn. zm.) oraz <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoi-ukrainskoi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetapno-z-2022-roku> (dostęp 16.12.24 r.).

Tabela 12. Zestawienie terminów stosowanych w kształceniu w zakresie matematyki/algebry/geometrii w polskiej podstawie programowej i ukraińskim programie nauczania na II etapie kształcenia

POLSKA PODSTAWA PROGRAMOWA		UKRAIŃSKI PROGRAM NAUCZANIA	
MATEMATYKA		MATEMATYKA	
KLASY IV-VI	liczby naturalne, oś liczbowa, system rzymski, system dziesiętkowy, liczby całkowite, ujemne, dodatnie, wartość bezwzględna, rachunki pamięciowe, wartość, wyrażenie arytmetyczne, figura, punkt, prosta, półprosta, odcinek, proste i odcinki prostopadłe i równoległe, trójkąty ostrokątne, prostokątne, rozwartokątne, równoboczne i równoramienne, wielokąt, twierdzenie, kwadrat, prostokąt, romb, równoległobok, trapez, figury osiowosymetryczne, oś symetrii, cięciwa koła i okręgu, środek okręgu, promień, średnica, obwód, bok, pole powierzchni, objętość, jednostki pola, jednostki objętości i pojemności, dane, wartości, tabela, diagram, wykres, dodawanie, odejmowanie, mnożenie, dzielenie, cyfra, sposób pisemny, przemienność i łączność dodawania i mnożenia, rozdzielność mnożenia względem dodawania, różnica, iloraz, dzielnik, suma, liczba złożona, liczby podzielne, liczba pierwsza, naturalna, obliczanie kwadratu i sześciangu, cechy podzielności, działanie matematyczne, wynik, szacowanie, wielokrotność, metoda rozkładu, zbiory, dzielenie z resztą (wynik dzielenia), czynniki pierwsze, ułamek zwykły, dziesiętny, niewłaściwy, ułamki dziesiętne skończone, skracanie i rozszerzanie, mianownik, licznik, liczba mieszana, wyrażenia dwumianowane, rozwinięcie dziesiętne nieskończone, zaokrąglanie, wzór, oznaczenia literowe, wielkości liczbowe, równania pierwszego stopnia, niewiadoma, kąt, ramiona, wierzchołek, kąt prosty, ostry i rozwarty, kąty wierzchołkowe i przyległe, bryła, model, graniastosłupy proste, ostrosłupy, walce, stożki, kule, prostopadłościany i sześciangy, siatka bryły, krawędź, procent, obliczenia zegarowe, obliczenia kalendarzowe, jednostki długości, jednostki masy, skala, długość rzeczywista, droga, prędkość, czas,	liczba naturalna, liczba całkowita, liczba zero, wyrażenia liczbowe i alfabetyczne, permutacja, niewiadoma, kwadrat i sześciang liczby, dzielnik, dzielna, reszta, działania, zaokrąglanie liczb, metoda arytmetyczna, problemy logiczne i kombinatoryczne, ułamki zwykłe, mianownik, skracanie, ułamek dziesiętny, konwersja, jednostka monetarna, masy, długości, procent, odsetki, odcinek i łamana, wielokąt, obwód, promień, linia, układ współrzędnych, stopień, kąt ostry, prosty, rozwarty, trójkąt, trójkąt ostrokątny, prostokątny, rozwartokątny, prostokąt, kwadrat, pole powierzchni figury, jednostki pola powierzchni, zbiór, diagram Venna, dane, tabele, wykresy statystyczne, równania z liczbami naturalnymi i dziesiętnymi, niepozycyjne i pozycyjne systemy liczbowe, cyrylica, rzymski i arabski system numeryczny, binarny, dziesiętny, szesnastkowy, system liczbowy LICZBA TERMINÓW – 61	KLASA V
		podzielność, liczby złożone, znaki podzielności, rozkład liczby, czynniki pierwsze, wielokrotność, ułamki mieszane, zdarzenie losowe, prawdopodobieństwo, kombinatoryczne reguły, proporcja, proporcjonalność bezpośrednia i odwrotna, skala, okrąg, łuk, koło, promień, średnica, wykres kołowy, liczba π , długości okręgu i pola koła, liczby ujemne i całkowite, liczba wymierna, równoległościan, sześciang, ostrosłup, walec, stożek, kula, bryła geometryczna, pole powierzchni i objętość bryły geometrycznej, równoległościan prostokątny LICZBA TERMINÓW – 36	KLASA VI
		ALGEBRA ułamki umowne, nieregularne, nieredukowalne, liczby wymierne, ilości i	GEOMETRIA odcinek, półprosta, kąt, prostokąt, kwadrat, trójkąt, linie równoległe i

	jednostki prędkości: km/h i m/s, informacje liczbowe, rysunek pomocniczy, kontekst praktyczny LICZBA TERMINÓW – 131	jednostki miary, wyrażenia liczbowe i alfabetyczne, równania, nierówności, wykresy, jednomian, potęga, wykładnik, wielomian, potęga, wzory skróconego mnożenia, równanie, pierwiastek równania, równanie liniowe, zmienna, równoważność równań, funkcja, wykres funkcji, funkcja liniowa LICZBA TERMINÓW – 21	prostokąt, równoległoscian prostokątny, sześciąt, ostrosłup, figura geometryczna, odcinek, prosta, kąt, dwusieczna kąta, punkt, linia prosta, mediana trójkąta, styczna, mediana prostokąta do odcinka, okrąg wpisany w trójkąt, trójkąt wpisany w okrąg, średnica, cięciwa, kula LICZBA TERMINÓW – 25	
KLASY VII-VIII	potęga, podstawa wymierna, czynnik, wykładnik, notacja wykładnicza, zmienna, obliczenia procentowe, podwyżka i obniżka wielkości, prawdopodobieństwa zdarzeń, zwracanie, wielkości wprost proporcjonalne, zależność proporcjonalna, podział proporcjonalny, wielokąt foremny i nieforemny, graniastosłupy i ostrosłupy proste, prawidłowe i nieprawidłowe, diagram słupkowy i kołowy, wykresy liniowe, średnia arytmetyczna, symetralna odcinka, dwusieczna kąta, figury osiowosymetryczne, figury środkowosymetryczne, środek symetrii, pierwiastek kwadratowy i sześcienny, liczba wymierna, stopień, jednomiany, jednomiany podobne, dwumiany, współczynnik liczbowy, suma algebraiczna, wyraz podobny, redukcja, równanie: stopnia pierwszego, drugiego lub trzeciego, metoda równań równoważnych, przekształcenie wyrażenia algebraicznego, wzory geometryczne, wzory fizyczne, płaszczyzna, kąty odpowiadające i naprzemianległe, cechy przystawiania trójkątów, układ współrzędnych, punkty kratowe, dane współrzędne (całkowite lub wymierne), zbiory obiektów, doświadczenia losowe, prawdopodobieństwa zdarzeń, pierścień kołowy, zliczanie LICZBA TERMINÓW – 58	wyrażenie, równanie, układy równań, diagram, tabele danych, stopień, argument, wartość funkcji, zakres definicji funkcji, obszar wartości funkcji, pierwiastek arytmetyczny, wyrażenia niewymierne, równanie kwadratowe, pierwiastek, trójmian kwadratowy, wzór, wyróżnik LICZBA TERMINÓW – 17	odcinek, prosta, kąt zewnętrzny i wewnętrzny, suma kątów, linie równoległe i prostokąt, sinus, cosinus, tangens, czworokąt, równoległobok, prostokąt, romb, kwadrat, środkowe i wpisane narożniki, twierdzenie, oś symetrii LICZBA TERMINÓW – 19	KLASA VIII
		wyrażenia i równania wymierne, liczby niewymierne, równanie kwadratowe, liczbowe, równoważne, liniowe, luki numeryczne, funkcja kwadratowa, argument, graficzna metoda rozwiązywania równań, układ równań LICZBA TERMINÓW – 13	narożnik, płaszczyzna współrzędnych, równe wektory, iloczyn wektorów, kierunek, moduł współrzędne punktu, wielokąt foremny, łuk koła LICZBA TERMINÓW – 8	KLASA IX
	LICZBA TERMINÓW OGÓŁEM – 189	LICZBA TERMINÓW OGÓŁEM – 200		

Źródło: oprac. własne na podst. Rozporządzenia MEN z dnia 24 lutego 2017 r. (Dz.U. 2017 poz. 356, z późn. zm.) oraz <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoi-ukrainskoi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetapno-z-2022-roku> (dostęp 16.12.24 r.).

Tabela 13. Liczbowe zestawienie terminów wyszczególnionych w obszarze wybranych przedmiotów nauczania w polskiej podstawie programowej i ukraińskim programie nauczania na II etapie kształcenia

POLSKA PODSTAWA PROGRAMOWA		UKRAIŃSKI PROGRAM NAUCZANIA	
JĘZYK POLSKI (kształcenie literackie i kulturowe)		LITERATURA UKRAIŃSKA	
klasy IV-VI	110	62	klasa V
		22	klasa VI
		14	klasa VII
klasy VII-VIII	57	8	klasa VIII
		18	klasa IX
ŁĄCZNIE	167	124	ŁĄCZNIE
JĘZYK POLSKI (kształcenie językowe i tworzenie wypowiedzi)		JĘZYK UKRAIŃSKI	
klasy IV-VI	105	75	klasa V
		87	klasa VI
		26	klasa VII
klasy VII-VIII	61	39	klasa VIII
		16	klasa IX
ŁĄCZNIE	166	243	ŁĄCZNIE
przyroda		nauki przyrodnicze	
klasa IV	103	176	klasa V
biologia		biologia	
klasa V	83	112	klasa VI
klasa VI	33	151	klasa VII
klasa VII	179	139	klasa VIII
klasa VIII	82	121	klasa IX
ŁĄCZNIE	480	699	ŁĄCZNIE
MATEMATYKA		MATEMATYKA	
klasy IV-VI	131	61	klasa V
		36	klasa VI
		algebra	geometria
klasy VII-VIII	58	21	25
		17	19
		13	8
ŁĄCZNIE	189	200	ŁĄCZNIE

Źródło: oprac. własne.

Porównując zestawienia terminów, można zauważyć dysproporcję między liczbą leksemów edukacyjnych wymaganych w poszczególnych klasach. W ukraińskich programach nauczania liczba terminów jest mniej więcej stała, natomiast w programach polskich maleje wraz z kolejnymi szczeblami kształcenia. W niższych klasach pojęć do przyswojenia jest więcej, gdyż zakłada się, że wiedza przekazywana na tym etapie dotyczy fundamentalnych zagadnień, dlatego też podaje się kluczowe informacje wymagające niekiedy dość obszernego

wyjaśnienia. Omówione kwestie na późniejszych etapach są jedynie powtarzane i uszczegóławiane. Takie koncentryczne podejście, powracanie do materiału już przyswojonego przy jednoczesnym uzupełnianiu go nowymi elementami i ciągle jego rozbudowywanie, nie jest bynajmniej obce założeniom ukraińskich programów. Treści konieczne do opanowania w procesie nauczania w ukraińskich placówkach również rozplanowane są spiralnie, jednak liczba terminów koniecznych do opanowania w poszczególnych klasach jest bardziej równomierna. W tym układzie wyraźna jest jednak przewaga liczbowa nad terminami zawartymi w polskich zestawieniach. Jedynie w zakresie kształcenia literackiego to polska lista jest bardziej obszerna, gdyż zawiera o 43 terminy więcej. Być może spowodowane jest to nastawieniem ukraińskiego programu przede wszystkim na pogłębienie zainteresowania czytaniem, rozwijanie wyobraźni i twórczego myślenia oraz doskonalenie umiejętności poruszania się w świecie literatury i analizę dzieła. Natomiast opanowanie i usystematyzowanie podstawowych pojęć literackich wymienia się jako cel bardziej odległy i podrzędny, który ma raczej służyć do realizacji innych zadań dydaktycznych. W przypadku pozostałych przedmiotów to ukraińskie wykazy pojęć są bardziej rozbudowane – tych z zakresu kształcenia matematycznego jest więcej o 11, z zakresu kształcenia językowego o 77, z zakresu kształcenia biologicznego aż o 219. Zarówno w polskim, jak i ukraińskim programie wyszczególniono najwięcej terminów dotyczących właśnie biologii.

Wielość terminów odpowiada założeniom zawartym w polskiej podstawie programowej. Zgodnie z nimi w procesie kształcenia należy stawiać na rozwój słownictwa dzieci ze względu na szereg korzyści (socjologicznych, psychologicznych, intelektualnych) płynących ze sprawnego posługiwania się złożoną, wielowarstwową i zróżnicowaną znaczeniowo oraz stylistycznie leksyką. Należy jednak pamiętać, że prezentowane listy terminów nie ukazują wszystkich leksemów właściwych wybranym obszarom wiedzy, z którymi stykają się uczniowie podczas lekcji. Zestawienia te powstały jedynie na bazie dokumentów programowych, które ze względu na swoją formę oraz pełnioną funkcję w zwięzły sposób wskazują na kolejne zagadnienia do przyswojenia, a potrzebne do tego słownictwo wskazują jedynie hasłowo. W ich zapisach nie pojawiają się wszystkie terminy dotyczące danego tematu, np.: w obrębie biologii, formułując wytyczne organizujące kształcenie w zakresie budowy organizmu człowieka, nie wymienia się wszystkich elementów tworzących każdy kolejny układ narządów. Dużo więcej pojęć stosowanych jest natomiast w podręcznikach, które często pełnią rolę podstawowej pomocy dydaktycznej i wyznaczają tok nauki. Za ich pomocą szerzej omawia się zagadnienia jedynie zasygnalizowane w podstawie programowej. W tym celu wprowadza się kolejne terminy precyzujące podawane informacje.

W podręcznikach pojawia się także specjalistyczne słownictwo z danego obszaru wiedzy, które nie jest wymagane w programie, lecz bardzo często jest uznawane przez autorów-ekspertów za istotne do lepszego opanowania materiału lub po prostu interesujące i mogące zaciekać ucznia omawianym tematem. Powoduje to jednak jeszcze większy wzrost natężenia terminologii i utrudnienia w odbiorze treści.

3.5.2. Rola podręczników szkolnych w kształceniu JSE

3.5.2.1. Komponenty i funkcje podręczników

Mimo stale powiększającej się listy najrozmaitszych środków dydaktycznych, szerokiego dostępu do materiałów i nowoczesnych pomocy w nauczaniu, w dalszym ciągu tradycyjny podręcznik jest narzędziem powszechnie wykorzystywanym w nauczaniu właściwie każdego przedmiotu szkolnego. Stanowi spójny zapis konkretnej koncepcji metodycznej, a jego forma umożliwia przedstawienie najważniejszych informacji z danej dziedziny wiedzy w sposób uporządkowany i zgodny z podstawą programową. Bezsprzeczny wpływ na stabilną pozycję podręcznika w procesie nauczania i uczenia się ma mnogość funkcji, które pełni. Zestawiane są one w rozmaite typologie⁵⁷, w których wymienia się m.in. funkcje: informacyjną, badawczą (sterowniczą), transformacyjną (operatywną), samokształceniową, ćwiczeniowo-praktyczną, kontrolno-oceniającą, a także motywacyjną, integrującą (koordynującą), wychowawczą czy autokreatywną (zob. Okoń 1976; Kupisiewicz 1976; Zujew 1886; Styszyński 1993; Rypel 2009; Niesporek-Szamburska 2013; Krzyżyk, Synowiec 2023).

By realizować wszystkie przypisane mu zadania, podręcznik powinien spełnić przede wszystkim kryteria merytoryczno-dydaktyczne, a więc konkretyzować założenia podstawy programowej, odwoływać się do treści nauczania przypisanych każdemu z poszczególnych etapów kształcenia z uwzględnianiem możliwości poznawczych uczniów, a także podawać informacje oraz formułować pytania i zadania zgodnie z celami kształcenia (Gąsiorek i in. 2017: 3). Autor podręcznika, opierając się na wytycznych podstawy programowej, prezentuje zapisane w niej treści, opisuje je i tłumaczy. Sposób przedstawienia zagadnień, połączenia ich w jednostki tematyczne i uporządkowania względem siebie jest efektem jego koncepcji, na którą składa się interpretacja kolejnych punktów podstawy programowej, rozbudowanie

⁵⁷ Podstawowego podziału funkcji podręcznika szkolnego dokonano w latach 70. W. Okoń wyodrębnił cztery funkcje: informacyjną, badawczą, transformacyjną i samokształceniową (Okoń 1967: 251-253). Natomiast C. Kupisiewicz uzupełnił to zestawienie o funkcje: kontrolno-oceniającą oraz autokorektywną (Kupisiewicz 1978: 108). To one stanowią podstawę późniejszych klasyfikacji.

lakonicznych zapisów, tworzenie spójnego i logicznego układu segmentów informacyjnych oraz zadaniowych.

W podręcznikach można znaleźć rozmaite teksty odautorskie i źródłowe (literackie, publicystyczne, popularnonaukowe), objaśnienia, definicje, przypisy, słowniczki, polecenia i zadania oraz elementy pozatekstowe, a więc tabele, schematy, wykresy i rysunki (Krzyżyk 2015: 63). Wszystkie te komponenty tworzą strukturę podręcznika, która jest opisywana i porządkowana na wiele różnych sposobów⁵⁸. Ogromne bogactwo rozmaitych form przedstawiania treści jest wielką zaletą tej pomocy dydaktycznej, jednak nie wszystkie komponenty podręcznika muszą być wykorzystywane podczas zajęć. Ma on być jedynie narzędziem, za pomocą którego nauczyciel wybiera treści uznane przez niego za najodpowiedniejsze. Zawartość podręcznika nie może zatem narzucać toku zajęć, lecz jedynie być swego rodzaju bazą ciekawych rozwiązań i pomysłów, pomocnych w realizowaniu założonych celów kształcenia i urozmaicaniu przebiegu lekcji. Jego racjonalne wykorzystanie daje nauczycielom szansę na usprawnienie organizacji procesu nauczania. Podręcznik powinien także gwarantować czytelność treści. Powstaje z myślą o hipotetycznym odbiorcy, którym jest uczeń konkretnej klasy danego etapu nauczania, dysponujący określonymi możliwościami percepcyjnymi i wykazujący się właściwymi sobie umiejętnościami i wiedzą. W rzeczywistości jednak to nauczyciel powinien zdecydować, czy nauczany przez niego zespół klasowy wpisuje się w zakładaną przez twórcę podręcznika uśrednioną sylwetkę przeciętnego ucznia. Na podstawie swojej wiedzy i doświadczenia opiniuje, czy dane treści przyjąć, odrzucić lub odpowiednio dostosować.

By ułatwić zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi orientowanie się w treści podręcznika, autorom zaleca się podział zagadnień na obligatoryjne (wymagane przez podstawę programową) oraz fakultatywne (Gąsiorek i in. 2017: 8). Przejrzyste zaznaczanie elementów podstawowych i uzupełniających uwypukla najważniejsze segmenty treści, usprawnia orientację w strukturze podręcznika i wspomaga procesy odbiorcze. Bardzo często jednak autorzy powiększają zakres omawianego materiału, trudno im, jako specjalistom w

⁵⁸ Elementy struktury podręcznika są zestawiane, porównywane i łączone w rozmaite konfiguracje. Każdemu z nich przyporządkowywane są określone funkcje. Na ich podstawie badacze opisują kompozycje i organizacje podręczników (zob. Kośła 1981; Nocoń 1997; Gajda, Słodzińska 1991). Warto wspomnieć chociażby o najbardziej podstawowym podziale budowy podręcznika na komponenty:

- informacyjny:

a) werbalny: tekst podstawowy; tekst uzupełniający, np.: dane statystyczne, teksty artystyczne; tekst objaśniający, np.: przypisy, słowniczki;

b) niewerbalny: mapy, zdjęcia, rysunki;

- organizujący: ćwiczenia, pytania, polecenia;

- orientacyjny: spis treści, odsyłacze, tytuły i podtytuły (Gajda, Słodzińska 1991: 123).

danej dziedzinie, pominąć treści, które z ich perspektywy są przydatne lub ciekawe. Chcą w ten sposób zainteresować uczniów lub jak najpełniej wyjaśnić zawartości danego zagadnienia. Nauczycieli pragną natomiast przekonać do wyboru opracowanych przez siebie podręczników poprzez różnorodne dodatkowe komponenty, które mogą podnieść atrakcyjność ich propozycji dydaktycznych. Jednak starania te przyczyniają się raczej do zawiedzenia oczekiwań zarówno pedagogów, jak i dzieci. Jednym z powodów negatywnej oceny podręcznika jest właśnie nieodpowiednie przedstawienie wymagań podstawy programowej, które może przejawiać się zarówno nadmiernym rozbudowaniem, jak i zbytnią kondensacją jej zapisów (Krzyżyk, Synowiec 2023: 8). Oba te działania będą utrudniały korzystanie z podręcznika polskim uczniom, a tym bardziej dzieciom z doświadczeniem migracyjnym, które nie zdołają przyswoić zgromadzonego materiału ze względu na inne doświadczenia edukacyjne, odrębny zakres programu nauczania, a także komplikacje językowe spowodowane wyjątkowo rozbudowaną lub zredukowaną treścią.

O doborze książki szkolnej jako istotnego składnika procesu kształcenia nie decydują wyłącznie względy merytoryczno-dydaktyczne. Równie istotne jest „językowo-stylistyczne ukształtowanie tekstu” (Gąsiorek i in. 2017: 3), gdyż wszystkie „funkcje każdego podręcznika realizują się za pośrednictwem języka” (Krzyżyk 2015: 62). Podręcznik bezsprzecznie oddziałuje na język uczniów, zapewnia dostęp do tekstów wzorcowych, rozwija sprawności językowe oraz wzbogaca słownictwo. Zawarte w nim teksty nie są jednak zapisem kodu codziennej komunikacji, można je raczej uznać za przykłady stosowania JSE, którego specyfika niejednokrotnie utrudnia bądź nawet uniemożliwia dzieciom zrozumienie przekazu.

Uczniowie, chcąc przyswoić wiedzę, powinni poznać określoną leksykę i umieć odczytywać jej znaczenie, a także wykorzystywać do wykonywania zadań propedeutycznych oraz samodzielnego tworzenia własnych, syntaktycznie poprawnych wypowiedzi. Natomiast autorzy podręczników muszą posłużyć się tym specyficznym słownictwem i zorganizować je według określonych reguł składniowych, aby zapewnić spójny, zwięzły i logiczny układ tekstu, a także uzupełnić go dodatkowymi informacjami, zamieścić je w odpowiednim kontekście i objaśnić. Nie zawsze jednak uwzględniają oni zalecenia dydaktyków co do liczby terminów, które można skutecznie wprowadzić na jednej lekcji, w ciągu roku szkolnego czy danego etapu szkolnego. Jako eksperci w danej dziedzinie często przyjmują podejście maksymalistyczne i swoje teksty przesadnie nasycają skomplikowanymi pojęciami. Tworzą złożone siatki terminologiczne, których opanowanie wydaje się być wygórowanym wymaganiem nawet dla polskich uczniów. Nie biorą przy tym pod uwagę rekomendacji zawartych w opracowaniach przedstawiających konkretne propozycje ujednolicenia pojęć wraz z ich definicjami. W

przypadku nauczania języka polskiego przykładem takiego kompendium może być *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole* (zob. Mikołajczuk, Puzynina 2004). Obiektywnie trzeba jednak przyznać, że opracowanie to nie było od lat aktualizowane, jeśli zaś chodzi o inne przedmioty nauczania podobne zestawienia wcale nie powstały, co wydaje się być obecnie jednym z najważniejszych wyzwań stojących przed metodyką nauczania poszczególnych przedmiotów szkolnych.

Autorom podręczników zdarza się zawyżać ilościowo i jakościowo dobór terminów umieszczanych w podręcznikach poprzez podawanie:

- dubletów terminologicznych, np.: *heterotrofia, czyli cudzożywność; ludność autochtoniczna, czyli ludność rdzenna; aneksja, tj. przyłączenie*;
- terminów obcych zamiast rodzimych, np.: *prefiks, sufiks*;
- skomplikowanych zestawień zamiast prostszych wersji, np.: *tereny zalesione* zamiast *lasy*; *substancje odżywcze budulcowe* zamiast *białka*;
- terminów „autorskich”, które nie są powszechnie używane i zostały stworzone przez samego autora na własne potrzeby;
- terminów przestarzałych, które już nie funkcjonują w nauce, ponieważ zostały zastąpione innymi pojęciami (Krzyżyk, Synowiec 2023: 53).

Poza samymi terminami warto zwrócić także uwagę na sposób ich definiowania. Właściwie sformułowana definicja w pierwszej części włącza omawiany obiekt do nadrzędnej klasy, a później wymienia cechy odróżniające go od innych elementów tejże klasy. Takie uporządkowanie składniowe członów definicji jest najpopularniejsze w podręcznikach (Krzyżyk, Synowiec 2023: 54), jednak pojawiają się także wyjaśnienia, które odwracają kolejność elementów, np.: *Komórki, które mają podobne pochodzenie, podobną budowę i pełnią te same funkcje, łączą się w zespoły nazywane tkankami*. Tego typu definicje o rzadko występującym układzie składniowym wymagają od odbiorcy większego skupienia, czujności i wnikliwego analizowania tekstu. Dla dzieci z doświadczeniem migracyjnym, które dopiero poznają język polski, są bezużyteczne, choć w ich zrozumienie uczniowie wkładają dużo wysiłku, który niestety bardzo często nie daje poczucia sukcesu i satysfakcji poznawczej. Definicje te wprowadzają bowiem nowe pojęcie za pomocą skomplikowanego składniowo zdania oraz wymagają transformacji podstawowych form gramatycznych, co oddala ucznia od najważniejszego działania, czyli zapamiętania nowego słowa. W autorskich objaśnieniach terminów pojawiają się ponadto liczne uchybienia, takie jak:

- podawanie źródłosłowu bez wytłumaczenia znaczenia;

- podawanie niepełnej definicji;
- podawanie synonimu do danego pojęcia bez kontekstu i łączliwości;
- zamieszczanie na różnych stronach podręcznika dwóch, czasem sprzecznych, definicji tego samego terminu;
- niedookreślanie różnic znaczeniowych między wyrażeniami terminologicznymi;
- formułowanie definicji błędnej merytorycznie;
- niepotrzebne dosłowne tłumaczenie nazw bez wyjaśniania ich istoty;
- mylenie pojęć;
- nieobjaśnianie terminów, które pojawiają się w tekstach odautorskich (Krzyżyk, Synowiec 2023: 56-57).

Jak wskazują badania (zob. Synowiec 2010; Gąsiorek, Krzyżyk, Synowiec 2010; Nocoń 2014; Kamper-Warejko, Kaproń-Charzyńska 2017) polscy uczniowie mają spore problemy z rozumieniem znaczeń terminów. W procesie edukacyjnym powinni przechodzić od nauki środków językowych do posługiwania się nimi i odwrotnie, od refleksyjnego wykorzystywania języka do wiedzy o systemie językowym (zob. Nocoń 2014, Szymańska 2016). Tymczasem uczniowie nie potrafią ani objaśnić znaczenia terminów, ani wskazać najważniejszych cech danego pojęcia, odróżnić wskazanego obiektu od pozostałych z tej samej klasy czy podać synonimów. Nie zapamiętują wyrażen terminologicznych złożonych z kilku wyrazów, często skracają je do jednego członu. Mimo tych trudności wysiłek kognitywny wkładany przez nich w przyswojenie nowego terminu i poznanie jego znaczenia jest nieporównywalnie mniejszy od tego, który muszą podjąć dzieci migracyjne. Dla nich nie tylko sam termin edukacyjny jest nowością, ale także cały kontekst, w którym się pojawia. Jest on bowiem wprowadzany za pomocą tekstu, objaśnień, definicji czy przypisów, które w większości składają się z nieznanых leksemów lub nierozpoznawalnych połączeń jeszcze nieutralizowanych wyrazów. Choć są to leksemy wspólne z językiem ogólnym, to jednak ta odmiana języka nie jest przyswojona przez uczniów migracyjnych na tyle, aby mogli efektywnie korzystać z podręcznika.

Oprócz wskazania utrudnień w zrozumieniu, zapamiętaniu i zastosowaniu terminologii, uczniowie cudzoziemscy jako problematyczne uznają również rozeznanie w budowie podręcznika oraz funkcjach, które pełnią jego poszczególne elementy, a także zrozumienie języka tekstów zamieszczanych w podręcznikach. Mimo iż w większości składają się na nie wyrazy będące w powszechnym użyciu, ich specyficzne zestawienie i zabiegi stylistyczne zastosowane przez autorów komplikują przekaz. Takie utrudnienia spowodowane są choćby przez nadmierne wykorzystywanie środków artystycznego wyrazu czy przesadne używanie

wyrazów bliskoznacznych w celu leksykalnego urozmaicenia tekstu. Osobną kategorią tekstów zamieszczanych w podręcznikach są teksty źródłowe - literackie, historyczne, publicystyczne, popularnonaukowe. Ich specyfika wymaga od odbiorcy nie tylko rozwiniętych umiejętności językowych, lecz także kompetencji kulturowej, która pozwoli na odczytanie przenośnych znaczeń, sensów niewyrażonych wprost oraz na osadzenie przekazywanych przez nie treści w odpowiednim kontekście.

Sporym wyzwaniem mogą okazać się także segmenty ćwiczeniowe zamieszczane w podręcznikach. Równolegle realizują cele zorientowane na ucznia, a więc pobudzanie, motywowanie do działania i podjęcia wysiłku umysłowego, a także cele ukierunkowane na nauczyciela, a więc organizowanie procesu kształcenia i weryfikacja postępów poszczególnych dzieci. Komponenty te składają się z zadań, do których klasyfikowania stosuje się rozmaite typologie w zależności od przyjmowanych przez ich autorów kryteriów, np.: pełnionej funkcji, rodzaju aktywności ucznia, ćwiczonej kompetencji (por. Kojs 1997; Nocoń 1997). Podobnie jak pozostałe elementy tworzące książkę dla uczniów one także podlegają ocenie, której wynik brany jest pod uwagę przy sporządzaniu przez rzeczoznawcę opinii o podręczniku. Eksperci analizują proponowane przez autora typy ćwiczeń, konstrukcje składniowe ich treści, operatory wykorzystywane do tworzenia pytań i poleceń oraz ilustrowanie ich przykładami. Nie zawsze jednak (podobnie jak w przypadku definicji) tego typu zabiegi eksperckie przynoszą pożądany skutek i w podręcznikach pojawiają się rozmaite błędy w formułowaniu pytań i poleceń.

Jednym z wymagań stawianych przed autorami podręczników jest tworzenie urozmaiconych zadań, które powinny być nastawione na doskonalenie różnych umiejętności. Tymczasem w podręcznikach najczęściej można znaleźć ćwiczenia koncentrujące się na odtwarzaniu (realizowane za pomocą poleceń *wymień, nazwij, zreferuj* itp.), rzadziej na przetwarzaniu (realizowane za pomocą poleceń *przyporządkuj, poklasyfikuj, porównaj* itp.) Sporadycznie stosowane są natomiast zadania polegające na wykorzystaniu wiedzy w sytuacjach problemowych (realizowane za pomocą poleceń *zaproponuj, opracuj, uzasadnij* itp.) (Krzyżyk, Synowiec 2023: 62). Projektując zadania zróżnicowane pod względem trudności i kreatywności, autorzy podręczników biorą pod uwagę możliwości językowe i poznawcze rodzimych użytkowników języka, tymczasem to, co jest odpowiednie dla polskich uczniów, może być przeszkodą dla ich ukraińskich rówieśników.

Dla zobrazowania tego problemu może posłużyć stosowanie w podręcznikach przykładów, tzn. podawanie w każdym poleceniu wzorów lub nawet konkretnych wyrazów, wyrażeń czy zwrotów, których uczeń powinien użyć, wykonując polecenie. Tego typu „podpowiedzi” przez metodyków i dydaktyków języka polskiego uznawane są za niewłaściwe,

gdyż ograniczają możliwość samodzielnej pracy, z nadto ingerują w operacje myślowe, które powinien wykonać uczeń i ukierunkowują go, nie dając szans na podjęcie własnej inicjatywy (Krzyżyk, Synowiec 2023: 62). Tymczasem z perspektywy glottodydaktyki tego typu podejście jest jak najbardziej uzasadnione (Pamuła-Behrens, Szymańska 2018: 26). Dostarczając dzieciom migracyjnym przykładów, nauczyciel w jasny sposób komunikuje, o jakie działanie w danym ćwiczeniu chodzi. Bez konieczności prowadzenia skomplikowanego wywodu, w jeszcze nie do końca opanowanym przez ucznia języku, pokazuje, na czym dokładnie polega zadanie, co usprawnia komunikację i nie zaburza toku lekcji. Prawdą jest, że takie rozwiązanie ogranicza swobodę, jednak ważniejsze jest to, że w rezultacie pozwala uczniowi migracyjnemu skoncentrować się na celu ćwiczenia. Nakierowanie na konkretne słowa, których użycie jest wymagane w konstruowaniu odpowiedzi, z punktu widzenia metodyki nauczania języka polskiego jako obcego daje również możliwość utrwalania nowo poznanych leksemów, praktycznego zastosowania ich w zdaniu oraz poznania ich łączliwości semantycznej i składniowej (por. Seretny 2005).

Fakt, iż polecenia i pytania w podręcznikach odwołują się do zamieszczanych w nich tekstów, odpowiada glottodydaktycznej metodyce nauczania leksyki. Zakłada ona rozwijanie słownictwa nie jako grupy osobnych, odizolowanych od siebie jednostek, ale jako spójnego powiązanego ze sobą układu (Seretny 2015: 156). Właśnie na takie kontekstowe poznawanie leksemów pozwalają wypowiedzi od autorskie czy teksty źródłowe w książkach dla uczniów. W ten sposób oprócz przyswajania konkretnej wiedzy z różnych obszarów nauki w ramach lekcji przedmiotowych, uczeń migracyjny może rozwijać także swoje słownictwo i umiejętności budowania jednostek składniowych. Jest to możliwe dzięki planowemu i przemyślanemu zastosowaniu odpowiedniego typu ćwiczeń, np.: zadań z lukami w różnych wariantach (z bankiem słów, ilustracjami, pierwszymi literami brakujących leksemów itd.) (Seretny 2015: 142-156), zadań polegających na poszukiwaniu paralelizmów leksykalnych czy na parafrazowaniu. Tego rodzaju polecenia, w których podaje się słownictwo do wykorzystania w udzielanej odpowiedzi, nie mają na celu wyręczania uczniów migracyjnych w poszukiwaniu rozwiązań. Z założenia służą do ułatwiania im poprawnego skonstruowania i zapisywania rozwiązań problemów językowych i tekstotwórczych. Tego typu działań dydaktycznych nie można nazwać „podpowiadaniem”, lecz raczej odciążaniem uczniów-obcokrajowców od czynności nieefektywnych na danym poziomie biegłości językowej. Dla jej rozwoju zdecydowanie korzystniejsze będzie wykonywanie zadań o odpowiednio zwiększającym się stopniu skomplikowania i zilustrowanych dobrze dobranymi przykładami. W kolejnych fazach nauki to podejście będzie stopniowo przekształcane w coraz bardziej twórcze i swobodne

naśladowanie wzorów (Synowiec 2007: 226; Michalik 2011: 262). Taki sposób postępowania należy traktować jako tymczasowe wsparcie, które w miarę nabywania języka będzie zanikało na rzecz coraz większej autonomii ucznia⁵⁹.

Innym działaniem dydaktycznym, odmiennie ocenianym przez glottodydaktykę i dydaktykę języka polskiego jako rodzimego jest wymienne stosowanie wielu rozmaitych czasowników operacyjnych i zwrotów. Ich różnorodność przynosi szereg korzyści polskiemu uczniowi. Sprawia bowiem, że zadania są zróżnicowane, atrakcyjne i uaktywniają odmienne procesy myślowe, nie są przy tym monotonne i nużące (Gąsiorek i in. 2017: 9). Tymczasem zastosowanie wielu operatorów, często będących synonimami, w procesie nauczania dzieci-obcokrajowców wprowadza dodatkowy zamęt. Uczniowie migracyjni zmuszani są do przyswajania wielu słów, które na tym etapie opanowania języka nie są najpotrzebniejsze. Przykładem mogą być następujące operatory, które z powodzeniem można byłoby zastąpić jednym, podstawowym czasownikiem operacyjnym:

- *podaj, wylicz, wyszczególnij, przytocz, wypunktuj*, czyli po prostu **wymień**;
- *zdefiniuj, określ, sprecyzuj, uściśl, sformułuj*, czyli po prostu **nazwij**;
- *opisz, scharakteryzuj, zobrazuj, ukaż, zaprezentuj*, czyli po prostu **przedstaw**.

Zwroty i czasowniki operacyjne wprowadzają w skomplikowany syntaktycznie sposób konkretne pytania, np.: *Wyjaśnij, dlaczego mówi się, że płazy są zwierzętami dwuśrodowiskowymi* lub *Uzasadnij konieczność kontrolowania połowów ryb*. Tymczasem w początkowej fazie styczności dzieci migracyjnych z JSE, zadania powinny mieć formę pytań. Uczniom będzie zdecydowanie łatwiej odczytać intencję na podstawie polecenia brzmiącego *Co to jest...?* lub *Jaki jest...?* niż *Sformułuj definicję...* lub *Zaprezentuj główne cechy...* Dużym uproszczeniem będzie także przyjęcie sposobu układania instrukcji do zadań z podręczników do nauki języka polskiego jako obcego. Na początkowych poziomach nauczania zapisywane w

⁵⁹ Opanowanie JSE poprzez wsparcie budowania i rozwijania umiejętności językowych stanowi także ideę Metody JES-PL (Język Edukacji Szkolnej – język polski) (Pamuła-Behrens, Szymańska, str. int.) inspirowanej przez koncepcję kształcenia sprawności językowej autorstwa Anny Dyduchowej (1988). Zakłada ona stopniową aktywizację języka w oparciu o metody kształcenia sprawności językowej, a zwłaszcza analizy i twórczego naśladowania wzorów oraz okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych. Ważna jest w niej także koncepcja budowania „rusztowania”, zainspirowana pracami J. Brunera. Rozumiana jest ona jako „kroki podjęte w celu zmniejszenia stopnia swobody/dowolności w wykonywaniu zadań, w efekcie czego dziecko może lepiej skoncentrować się na tym, co trudne w procesie nabywania języka” (Bruner 1974: 19). Metoda JES-PL dzieli proces nauczania i uczenia się na poszczególne etapy: diagnozę, adaptację tekstu, budowanie słownika specjalistycznego, gramatykę okazjonalną, produkcję i spotkania z innymi), poprzez które dzieci migracyjne stopniowo poznają nowy dla nich język w kontekście szkolnym. U podstaw tej metody leży przeświadczenie, że dopiero opanowanie JSE przełoży się na wysoki poziom precyzji wypowiedzi i pozwoli na skuteczne rozwiązywanie zadań oraz wyrażanie w sposób kompletny swoich pomysłów i efektów wysiłku poznawczego. Pomoże także w odczytywaniu zróżnicowanych funkcjonalnie komunikatów zawartych w szkolnych podręcznikach oraz wypowiedziach samych nauczycieli.

nich polecenia tworzone są przez użycie czasownika *proszę* oraz odpowiedni bezokolicznik, np.: *Proszę zaznaczyć, Proszę napisać, Proszę przeczytać*. Dzięki takim sformułowaniom komunikaty są krótkie i treściwe, a wykorzystane w nich czasowniki prezentowane są w formie wolnej od kategorii czasu, rodzaju, liczby, osoby, trybu, strony i aspektu, a więc tych wszystkich elementów, które uczący się pozna na późniejszym etapie nauki. Podobnie synonimiczne wersje operatorów powinny być wprowadzane stopniowo, ponieważ ich mnogość potęguje uczucie zagubienia i odciąga uwagę od istoty wykonywanych ćwiczeń. Blokuję proces udzielania odpowiedzi i wstrzymuje go na próbie analizy samej treści pytania.

Warto zwrócić także uwagę na formę operatorów. W podręcznikach w przeważającej większości dominują polecenia konstruowane za pomocą trybu rozkazującego, najczęściej w 2 os. l. p. lub l. mn. Taką formę można uznać za najbardziej trafną, ponieważ jest adresowana bezpośrednio do młodego odbiorcy. By złagodzić jej imperatywność stosuje się formuły rozpoczynające zadanie od czasowników *Postaraj się..., Spróbuj...* Tymczasem tego typu konstrukcje z perspektywy glottodydaktycznej sprawiają, że dziecko poznaje czasowniki operacyjne w formie, która w programach nauczania języka polskiego jako obcego wprowadzana jest dopiero na poziomie A2 i rozwijana na poziomie B1 (Janowska, Lipińska 2011: 48, 80). Obcokrajowcy uczący się języka polskiego nie stykają się z czasownikami w trybie rozkazującym na początkowym etapie nauki ze względu na brak wiedzy o tej części mowy oraz poziom trudności operacji koniecznych do jej przekształcenia. Dodatkowym zabiegiem komplikującym polecenia zarówno dla polskich, jak i migracyjnych uczniów, jest stosowanie konstrukcji z imiesłowowym równoważnikiem zdania przed operatorem (Krzyżyk, Synowiec 2023: 67). Zadania typu *Posiłkując się układem współrzędnych, ustal...; Pamiętając o tym, że jedna kratka na rysunku to m^2 , oblicz pole...; Przyjmując, że kolarz porusza się z prędkością 36 km/h, oblicz...* są wyjątkowo zawile i wymagają dużej uważności w wychwytywaniu sensu i ustalaniu poprawnej kolejności działań, których podjęcia wymaga ćwiczenie. Innym elementem zaburzającym zrozumienie polecenia jest wykorzystywanie konstrukcji analitycznych z czasownikiem *dokonaj* (Krzyżyk, Synowiec 2023: 67; Gąsiorek i in. 2017: 10). Sformułowane w ten sposób instrukcje: *dokonaj obliczeń, dokonaj podziału, dokonaj analizy*, odznaczają się zbędną formalnością, która zaciera intencję przekazu.

Segmenty zadaniowe powinny nawiązywać do tekstów odautorskich i materiałów źródłowych, być zorganizowane w sposób logiczny oraz odznaczać się spójnością stylistyczną i językową, a przede wszystkim bez żadnych dwuznaczności czy nieдомówień wskazywać na konkretne działanie, które należy wykonać (Gąsiorek i in. 2017: 10). Stosowanie się do tych zaleceń nie wystarczy jednak, aby tak skonstruowane zadania były adekwatne do potrzeb dzieci

z doświadczeniem migracyjnym. Skierowane do nich polecenia i pytania należy odpowiednio zmodyfikować poprzez:

- opatrzenie ich przykładami ilustrującymi oczekiwany rezultat działania;
- dodanie słów, wyrażeń, zwrotów do użycia w tworzeniu odpowiedzi;
- stosowanie tych samych operatorów do danych typów zadań;
- wykorzystywanie tych samych form językowych bez podawania ich alternatyw;
- uproszczenie treści instrukcji.

Zadbanie, by dzieci migracyjne rozumiały polecenia, jest szczególnie ważne, ponieważ to na podstawie odpowiedzi udzielanych na pytania czy rozwiązywanych zadań weryfikuje się postępy uczniów i ocenia się ich umiejętności oraz wiedzę. Ponadto ćwiczenia nie są wykonywane jedynie w szkole przy asyście nauczyciela, ale także w domu w ramach samokształcenia czy powtórki przed sprawdzianem. Także na egzaminach i testach uczeń sam będzie musiał wykonywać rozmaite zadania. Początkowe wspieranie i upraszczanie instrukcji powinno być stopniowo redukowane w toku nauki języka aż do osiągnięcia pełnej samodzielności.

Dobrze, by podręcznik, tak powszechnie wykorzystywany przez nauczycieli wszystkich przedmiotów szkolnych, był zrozumiały dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Stanowi on elementarną pomoc dydaktyczną w organizacji procesu nauczania i uczenia się, jest więc narzędziem, z którego dzieci korzystają każdego dnia. Pełni rozmaite funkcje, które ze względu na specyfikę JSE, nie zawsze są dostępne dla dzieci migracyjnych. Warto, by również dla uczniów-obcokrajowców, podręcznik był pierwszym źródłem informacji, repetytorium przed sprawdzianem, podstawowym słownikiem oraz zbiorem ćwiczeń tak, jak dla młodych odbiorców, którzy są rodzimymi użytkownikami języka polskiego. Zrealizowanie takich postulatów wiąże się z wieloma problemami. Ze względów technicznych trudno funkcjonalnie zawrzeć w jednym podręczniku zadania sformułowane odpowiednio dla polskich dzieci, a obok zamieszczać pytania i polecenia właściwe dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Uproszczenie poleceń mogłoby także sprawiać fałszywe wrażenie, że młodzi migranci są mniej inteligentni, mniej wiedzą, a ponadto są niesamodzielnymi. Inną możliwością pogodzenia potrzeb i możliwości obu grup uczniów mogłoby być wydawanie tego samego podręcznika równolegle w wersji dla rodzimych użytkowników języka oraz w wersji dla migrantów. W polskim systemie edukacyjnym nie podejmowano dotąd takich prób, nie przeprowadzono też pilotażowych badań sprawdzających na wybranych przykładach skuteczność takich działań dydaktycznych. Nie można zatem jednoznacznie stwierdzić, że zaproponowane rozwiązanie

przyniosłoby pożądane rezultaty. Poza tym trudno byłoby bez odpowiedniej diagnozy zdecydować, z jakiej wersji podręcznika powinien korzystać dany uczeń. Trzeba także pamiętać o ograniczeniach wynikających z uwarunkowań rynkowych. Opracowanie podręcznika w dwóch wersjach wymagałoby od wydawnictwa zwiększenia kosztów i wiązałoby się z pewnym ryzykiem finansowym. Odbiorców standardowych książek szkolnych jest znacznie więcej niż potencjalnych odbiorców książek w wersji dla migrantów. Zwiększenie kosztów i czasu opracowania stosunkowo niewielkiej liczby wyspecjalizowanych podręczników mogłoby nie przynieść spodziewanych zysków i narazić wydawnictwo na znaczne straty. Z drugiej strony te same podręczniki dostosowane do potrzeb uczniów z doświadczeniem migracyjnym mogłyby służyć do pracy z uczniami obciążonymi różnymi dysfunkcjami, między innymi z dziećmi z deficytami intelektualnymi, niedosłyszającymi, dyslektykami oraz plasującymi się w szerokim spektrum autyzmu.

3.5.2.2. Komunikatywność podręczników

Leksyka oraz składnia podręczników są zarówno dla dzieci polskich (choć w innym wymiarze), jak i dla dzieci z doświadczeniem migracyjnym jednym ze środków językowych, które bezpośrednio wpływają na rozumienie (komunikatywność⁶⁰) tekstu. Na to, jak trudna w odbiorze będzie wypowiedź, oddziałują elementy typowe dla JSE. Z jednej strony decyduje o tym specyfika leksyki JSE, która w podręcznikach przejawia się występowaniem „rzeczowników abstrakcyjnych, terminów fachowych, wyrazów cytatów, słów słabo przyswojonych i rzadko występujących we współczesnej polszczyźnie (wyrazów i wyrażeń archaicznych oraz należących do rejestru książkowego), [...] ciągów form wyrazowych zamiast pojedynczych wyrazów, a także [...] skrótów i skrótowców” (Krzyżyk, Synowiec 2023: 35). Z drugiej zaś strony na rozumienie tekstu wpływa organizacja owej specyficznej leksyki, a więc składnia, która cechuje się rzadko spotykanym w codziennej komunikacji szykiem wyrazów w zdaniu, występowaniem zdań długich z dużym udziałem tych z negacją i w stronie biernej, wyższym stosunkiem ilościowym form rzeczowników do form czasowników, przewagą konstrukcji bezosobowych, imiesłowowych równoważników zdań oraz częstym stosowaniem wskaźników spójności tekstu takich, jak: zaimki anaforyczne, spójniki, wyrażenia metatekstowe (Krzyżyk, Synowiec 2023: 35).

⁶⁰ Komunikatywność treści podręcznika jest właściwa, gdy tekst cechuje się powszechnością, adekwatnością i łatwością rozumienia, czyli, by był zrozumiały w pełni, zgodnie z intencją autora i bez większego wysiłku odbiorcy (Krzyżyk, Synowiec 2023: 35).

Obecnie jednym z najpopularniejszych narzędzi do obliczania komunikatywności tekstów jest aplikacja Jasnopis. Została stworzona w 2015 r. przez zespół prof. Włodzimierza Gruszczyńskiego jako narzędzie do oceny trudności tekstu, które nie tylko dokonuje klasyfikacji, lecz także wskazuje na te cechy, które decydują o stopniu jego niezrozumiałości. Od 2023 r. pełni także dodatkową funkcję, którą jest automatyczne upraszczanie wskazanej przez użytkownika wypowiedzi pisemnej⁶¹. Do opisywania złożoności tekstu Jasnopis wykorzystuje kilka kryteriów:

- wskaźnik mglistości (Fog Index) – opracowany przez Roberta Gunninga w latach 50. algorytm badający występowanie słów trudnych (trzy sylabowych dla języka angielskiego, a jak wykazały późniejsze opracowania cztery sylabowych dla języka polskiego) i szacujący liczbę lat edukacji konieczną do zrozumienia analizowanego tekstu (optymalny stopień mglistości tekstu – mniej niż 8, trudny do zrozumienia dla przeciętnego użytkownika języka – więcej niż 12);
- indeks Pisarka – stworzony w latach 60. przez Walerego Pisarka wzór opierający się na przeciętnej długości zdania oraz budujących je wyrazach trudnych, które liczą cztery lub więcej sylab;
- poziom trudności (skala od 1 do 7) – obliczany w oparciu o autorski wzór Łukasza Dębowskiego stworzony na podstawie badań psycholingwistycznych, którego błąd predykcji jest dwa razy mniejszy niż w indeksie Pisarka (por. Dębowski 2015: 109-126).

Po przeprowadzonej analizie tekstu aplikacja Jasnopis podaje szereg informacji o stopniu jego złożoności:

- wskazuje bardziej skomplikowane fragmenty;
- podaje synonimy dla trudnych wyrazów;
- zaznacza zdania za długie (dłuższe niż 20 segmentów);
- ustala indeks mglistości Gunninga oraz indeks Pisarka;
- przedstawia dodatkowe statystyki (procent słów trudnych: rzeczowników, rzeczowników trudnych, czasowników, czasowników trudnych, przymiotników oraz przymiotników trudnych)⁶², jednak przede wszystkim oblicza poziom trudności badanego tekstu. W tym celu posługuje się siedmiostopniową skalą nawiązującą do

⁶¹ <https://www.jasnopis.pl> (dostęp: 20.12.2024 r.).

⁶² <https://www.jasnopis.pl> (dostęp: 20.12.2024 r.).

kolejnych etapów kształcenia, których ukończenie powinno być gwarantem zrozumienia tekstu.

Tabela 14. Skala oceny trudności tekstu w aplikacji Jasnopis

Skala	Opisowe etykiety	Orientacyjne przyporządkowanie do ukończonych etapów kształcenia
1	Tekst dziecinnie łatwy	Klasy I–III szkoły podstawowej
2	Tekst bardzo łatwy	Klasy IV–VI szkoły podstawowej
3	Tekst łatwy, zrozumiały dla przeciętnego Polaka	klasy VII–VIII szkoły podstawowej i I klasa szkoły ponadpodstawowej
4	Tekst nieco trudniejszy, zrozumiały dla osób z wykształceniem średnim lub mających duże doświadczenie życiowe	Liceum
5	Tekst trudniejszy, zrozumiały dla ludzi wykształconych	Studia licencjackie / inżynierskie
6	Tekst trudny w odbiorze dla przeciętnego Polaka	Studia magisterskie
7	Tekst bardzo skomplikowany, fachowy, którego zrozumienie może wymagać wiedzy specjalistycznej	Doktorat lub specjalizacja w danej dziedzinie

Źródło: oprac. własne na podstawie Krzyżyk, Synowiec 2023: 40.

By ukazać, z jakiego typu trudnościami mierzą się dzieci z doświadczeniem migracyjnym podczas korzystania z podstawowej pomocy dydaktycznej, którą są podręczniki, poddano analizie komunikatywności ich wybrane fragmenty. Nawiązując do zestawień terminów edukacyjnych, do badania wyznaczono teksty odautorskie oraz segmenty zadań z książek do nauki języka polskiego, biologii i matematyki z różnych klas tak, by przedstawić realizację treści nauczania z odmiennych dyscyplin naukowych na przestrzeni lat nauki. Tabele 13-20 dotyczą części informacyjnych podręczników, natomiast tabele 21-28 – poleceń i pytań. Przedstawiono w nich wybrane fragmenty tekstu, ich analizę z odpowiednio oznaczonymi zdaniami i wyrazami oraz wynik badania obejmujący poziom trudności tekstu, wskaźnik mglistości FOG, indeks Pisarka oraz statystykę. W odczytaniu analizy niezbędna będzie legenda.

Ilustracja 1. Legenda oznaczeń wykorzystywanych do analizy tekstu w Jasnopisie

Legenda

Aa Fragment wyraźnie trudniejszy od reszty tekstu

Aa Fragment trudniejszy od reszty tekstu

Aa Bardzo długie zdanie

Aa Trudne słowo wymagające zmiany

Źródło: <https://www.jasnopis.pl> (dostęp: 23.12.2024 r.)

ANALIZA WYBRANYCH FRAGMENTÓW TEKSTÓW ODAUTORSKICH Z PODRĘCZNIKÓW DO JĘZYKA POLSKIEGO, MATEMATYKI I BIOLOGII

Tabela 15. Analiza fragmentu tekstu odautorskiego z podręcznika *Między nami. Język polski 5*

Fragment z podręcznika do j. polskiego - <i>Między nami. Język polski 5</i>, s. 174, 176, 180, 184- analiza z aplikacji Jasnopis	Zaimek to część mowy, która w wypowiedzi zastępuje rzeczownik, przymiotnik, liczebnik i przysłówkę, na przykład chłopiec – on, chudy – taki, pięć – tyle, wczoraj – kiedy. Zaimków używamy między innymi po to, by nie powtarzać w tekście tych samych wyrazów. Zaimek nie nazywa ani konkretnie nie określa danej osoby, rzeczy lub cechy, a jedynie wskazuje, że to o nie chodzi. Zaimkami są również wyrazy, którymi pytamy o części mowy, na przykład kto? co? jaki? jak? gdzie? kiedy? Zaimek odmienia się tak jak część mowy, którą zastępuje, na przykład on – jemu – (z) nim (odmienia się jak rzeczownik; taki – takiemu – (z) takim (odmienia się jak przymiotnik); tyle – tylu – (z) tyloma (odmienia się jak liczebnik). Zaimek się nie odmienia, jeśli zastępuje przysłówkę, na przykład wtedy, tutaj. Zaimki ja, ty, on mają w niektórych przypadkach dwie lub trzy poprawne formy (dłuższe i krótsze). Form dłuższych używamy: - na początku zdania, na przykład: Jego nic nie obchodzi. - w połączeniach z takimi wyrazami, jak: z, na, do, obok, pod, przy, w, za, nad, przez, o, na przykład: Pójdę z jego psem na spacer. Napiszę do niego list. - w <u>przeciwstawieniach</u>, na przykład Nie jemu, lecz mnie udało się najdalej skoczyć. <u>Przyimek to nieodmienna część mowy, która służy do określania relacji dotyczących przede wszystkim miejsca, na przykład do, w nad, pod, między, przy, obok, i czasu, na przykład o, po, przed, około.</u> <u>Przyimki rządzą określonym przypadkiem rzeczownika, z którym się łączą, i tworzą <u>wyrażenia przyimkowe</u>.</u> Niektóre przyimki powstały przez połączenie kilku wyrazów, na przykład po + przez = poprzez. Zwróć uwagę na ich pisownię.
Pozio- m	Poziom trudności tekstu – 2/7 – Tekst bardzo łatwy

	Wskaźnik mglistości FOG: Formy hasłowe: 7,53 FOG: Formy tekstowe: 8,33 FOG: Rzadkie hasłowe: 6,73	Indeks Pisarka L-Pisarek: Formy hasłowe: 7,27 L-Pisarek: Formy tekstowe: 7,94 L-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 6,61 NL-Pisarek: Formy hasłowe: 7,97 NL-Pisarek: Formy tekstowe: 8,23 NL-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 7,84
	Tekst w liczbach Liczba akapitów: 12 Liczba zdań: 16 Liczba słów: 250 Liczba słów trudnych: 3 Średnie długości jednostek tekstu Średnia długość słowa [sylaby]: 1,85 Średnia długość zdania [słowa]: 15,6 Średnia długość akapitu [słowa]: 20,8	Tekst w procentach Procent słów trudnych: 1,2 % Procent rzeczowników: 28,4 % Procent rzeczowników trudnych: 1,6 % Procent czasowników: 12 % Procent czasowników trudnych: 1,2 % Procent przymiotników: 10,8 % Procent przymiotników trudnych: 0,4 %
	Inne Stosunek rzeczowników do czasowników: 2,37 Stosunek przymiotników do czasowników: 0,9 Stosunek przymiotników do rzeczowników: 0,38 Procent słów z prefiksem „nie”: 1,2 % Procent imiesłówów: 0,8 % Procent gerundiów: 0,4 % Procent rzeczowników kończących się na „ość”: 0 % Procent czasowników w formie bezosobowej: 0 % Procent rzeczowników w dopełniaczu: 6,4 % Średnia długość łańcuchów dopełniaczowych: 2 Procent słów długich: 3,2 % Procent słów długich (mniej znanych): 2 %	

Źródło: Łuczak A., Murdzek A., 2021, *Między nami. Język polski 5*, Gdańsk; <https://www.jasnopis.pl> (dostęp: 20.12.2024 r.)

Tabela 16. Analiza fragmentu tekstu odautorskiego z podręcznika *Między nami. Język polski 6*

Fragment z podręcznika do j. polskiego - <i>Między nami. Język polski 6</i>, s. 84-88 - analiza z aplikacji Jasnopis	Liczebnik to odmienna część mowy oznaczająca liczbę lub kolejność. Odpowiada na pytania ile? Który (która, który) z kolei? Ile? Jeden, dwa okręty, dwanaście okrętów. Który z kolei? Pierwszy, drugi okręt, dwunasty okręt. Liczebnik tworzy związki <u>wyrazowe</u> z rzeczownikiem. <u>Podział liczebników: liczebniki główne</u>– oznaczają liczbę i odpowiadają na pytanie ile?, na przykład jeden, sto, tysiąc; <u>Liczebniki porządkowe</u>– oznaczają kolejność i odpowiadają na pytanie który, która które z kolei?, na przykład drugi, pięćdziesiąty; <u>liczebniki ułamkowe</u>– oznaczają część całości i odpowiadają na pytanie ile?, na przykład pół, jedna trzecia; <u>Liczebniki zbiorowe</u>– odnoszą się do liczebności niektórych grup, na przykład istot młodych, i odpowiadają na pytanie ile?, na przykład czworo dzieci, szesnaścioro prosiąt; <u>Liczebniki nieokreślone</u>– oznaczają <u>niekonkretne</u> dane ilościowe i odpowiadają na pytanie ile?, na przykład kilkanaście, wiele. <u>Liczebniki główne, porządkowe i nieokreślone</u> odmieniają się przez przypadki i rodzaje. Wyjątek stanowi grupa liczebników typu tysiąc, milion, miliard, które nie się nie odmieniają przez rodzaje. <u>Liczebniki porządkowe</u> mogą się odmieniać przez liczby, na przykład drugi, trzeci. <u>Liczebniki zbiorowe</u> odmieniają się tylko przez przypadki. <u>Liczebniki ułamkowe</u> mają złożoną odmianę. Pierwszy człon odmienia się jak liczebnik główny, a drugi– jak <u>porządkowy</u>. Uwaga. Wyjątkami są liczebniki pół, półtora, półtorej, które są nieodmienne. <u>Liczebników zbiorowych używany</u>, gdy chcemy określić: grupę złożoną z osób różnej płci, na przykład trzynastu turystów; <u>Istoty niedorośle</u>, na przykład kurczę– pięcioro kurcząt; <u>Rzeczowniki mające tylko liczbę mnogą</u>, na przykład troje drzwi; <u>Elementy występujące w naturze w parach</u>, na przykład dwoje oczu.	
Poziom trudności tekstu	Poziom trudności tekstu – 4/7 – Tekst nieco trudniejszy, zrozumiały dla osób z wykształceniem średnim lub mających duże doświadczenie życiowe	
	Wskaźnik mglistości FOG: Formy hasłowe: 8,3 FOG: Formy tekstowe: 12,19 FOG: Rzadkie hasłowe: 6,77	Indeks Pisarka L-Pisarek: Formy hasłowe: 7,77 L-Pisarek: Formy tekstowe: 10,17 L-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 6,64 NL-Pisarek: Formy hasłowe: 7,48 NL-Pisarek: Formy tekstowe: 9,74 NL-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 6,83
	Tekst w liczbach Liczba akapitów: 4 Liczba zdań: 18 Liczba słów: 236 Liczba słów trudnych: 9 Średnie długości jednostek tekstu Średnia długość słowa [sylaby]: 2,26 Średnia długość zdania [słowa]: 13,1 Średnia długość akapitu [słowa]: 59	Tekst w procentach Procent słów trudnych: 3,8 % Procent rzeczowników: 36,9 % Procent rzeczowników trudnych: 0,4 % Procent czasowników: 10,6 % Procent czasowników trudnych: 2,5 % Procent przymiotników: 21,2 % Procent przymiotników trudnych: 4,2 %

Inne
Stosunek rzeczowników do czasowników: 3,48
Stosunek przymiotników do czasowników: 2,0
Stosunek przymiotników do rzeczowników: 0,57
Procent słów z prefiksem „nie”: 2,5 %
Procent imiesłówów: 1,7 %
Procent gerundiów: 0 %
Procent rzeczowników kończących się na „ość”: 0,9 %
Procent czasowników w formie bezosobowej: 0 %
Procent rzeczowników w dopełniaczu: 8,9 %
Średnia długość łańcuchów dopełniaczowych: 2
Procent słów długich: 7,2 %
Procent słów długich (mniej znanych): 4,2 %

Źródło: Łuczak A., Murdzek A., 2021, *Między nami. Język polski 6*, Gdańsk; <https://www.jasnopis.pl> (dostęp: 20.12.2024 r.)

Tabela 17. Analiza fragmentu tekstu odautorskiego z podręcznika *Między nami. Język polski 7*

Fragment z podręcznika do j. polskiego - <i>Między nami. Język polski 6</i> , s. 124-125, 142 - analiza tekstu z aplikacji Jasnopis	Żeby dokonać analizy <u>słowotwórczej</u> należy: - podać mianownik lub <u>bezokolicznik analizowanego wyrazu</u>, - utworzyć jego <u>parafrazę słowotwórczą</u>, - dopisać wyraz podstawowy do <u>analizowanego wyrazu</u>, - oddzielić podstawę <u>słowotwórczą</u> od formantu, - wskazać ewentualne oboczności podstawy <u>słowotwórczej</u>. W podstawie <u>słowotwórczej</u> wyrazu pochodnego może nastąpić wymiana głosek w stosunku do wyrazu podstawowego (oboczność). Wyrazy mogą tworzyć ciągi połączone relacjami <u>słowotwórczymi</u>, w których ten sam wyraz może być wyrazem pochodnym bądź podstawowym w zależności od relacji. Zwróćmy uwagę na to, że na końcu tego ciągu jest wyraz <u>niepodzielny słowotwórczo</u>, ponieważ nie możemy dla niego utworzyć <u>parafrazy słowotwórczej</u>. Analizie <u>słowotwórczej</u> podlegają wyłącznie wyrazy <u>podzielne słowotwórczo</u> Nowe wyrazy, które wzbogacają rodzinę wyrazów, powstają dzięki zastosowaniu różnych formantów. Podstawowe pojęcia związane z typami formantów: przedrostek, przyrostek, wrostek, formant zerowy. Typy formantów: - przedrostek (prefiks), czyli częśćka <u>słowotwórcza</u> znajdująca się przed podstawą <u>słowotwórczą</u>, np. na + pisać, pod + pisać, o + pisać, - przyrostek (sufiks), czyli częśćka <u>słowotwórcza</u> stojąca po podstawie <u>słowotwórczej</u>, np. pis + arz, - wrostek (interfiks), czyli częśćka <u>słowotwórcza</u> znajdująca się między podstawami <u>słowotwórczymi</u> pochodzącymi z dwóch wyrazów, np. powieść + o + pisarz – <u>powieściopisarz</u>, - formant zerowy, czyli brak prefiksu lub sufiksu; następuje wymiana elementów fleksyjnych między wyrazem podstawowym i pochodnym, np. śpiew(ać) – śpiew(ø). Formant <u>słowotwórczy</u> ma określone znaczenie, np. formanty <u>przyrostkowe</u> -ek, -ik, -ka, -ko tworzą zdrobnienia: kot-ek, notes-ik, krów-ka, ocz-ko; formant -arz tworzy nazwy zawodów: lek-arz, pis-arz.
---	---

Poziom trudności tekstu	Poziom trudności tekstu – 5/7 – Tekst trudniejszy, zrozumiały dla ludzi wykształconych	
	Wskaźnik mglistości FOG: Formy hasłowe: 10,89 FOG: Formy tekstowe: 12,71 FOG: Rzadkie hasłowe: 9,43	Indeks Pisarka L-Pisarek: Formy hasłowe: 10,07 L-Pisarek: Formy tekstowe: 11,59 L-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 8,86 NL-Pisarek: Formy hasłowe: 9,67 NL-Pisarek: Formy tekstowe: 11,53 NL-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 8,34
	Tekst w liczbach Liczba akapitów: 16 Liczba zdań: 18 Liczba słów: 220 Liczba słów trudnych: 25 Średnie długości jednostek tekstu Średnia długość słowa [sylaby]: 2,44 Średnia długość zdania [słowa]: 12,2 Średnia długość akapitu [słowa]: 13,8	Tekst w procentach Procent słów trudnych: 11,4 % Procent rzeczowników: 44,1 % Procent rzeczowników trudnych: 2,3 % Procent czasowników: 13,2 % Procent czasowników trudnych: 0,5 % Procent przymiotników: 20,9 % Procent przymiotników trudnych: 11,4 %
	Inne Stosunek rzeczowników do czasowników: 3,34 Stosunek przymiotników do czasowników: 1,59 Stosunek przymiotników do rzeczowników: 0,47 Procent słów z prefiksem „nie”: 0,5 % Procent imiesłówów: 3,2 % Procent gerundiów: 0,5 % Procent rzeczowników kończących się na „ość”: 0,5 % Procent czasowników w formie bezosobowej: 0 % Procent rzeczowników w dopełniaczu: 10 % Średnia długość łańcuchów dopełniaczowych: 2 Procent słów długich: 15 % Procent słów długich (mniej znanych): 11,8 %	

Źródło: Łuczak A., Murdzek A., 2021, *Między nami. Język polski 7*, Gdańsk; <https://www.jasnopis.pl> (dostęp: 20.12.2024 r.)

Tabela 18. Analiza fragmentu tekstu odautorskiego z podręcznika *Matematyka 6*

Fragment z podręcznika do matematyki – <i>Nowa matematyka z plusem 6</i>, s. 10, 14, 142 - analiza tekstu z aplikacji Jasnopis	Działania na liczbach naturalnych można wykonywać sposobem pisemnym. Jednak każdy, kto rozumie system <u>dziesiątkowy</u>, może wiele rachunków wykonać w pamięci. Warto pamiętać, że wynik mnożenia się nie zmienia, gdy przedstawiamy czynniki. Wynik dzielenia się nie zmienia, gdy dzielnik i dzielną podzielimy lub pomnożymy przez tę samą liczbę. Wykonując działania na ułamkach dziesiętnych, warto pamiętać, że ułamek dziesiętny nie zmienia wartości, gdy <u>dopisujemy</u> lub pomijamy końcowe zera. Ułamki dziesiętne łatwo się mnoży i dzieli przez 10, 100, 1000 i tak dalej. Wystarczy odpowiednio przesunąć przecinek i dopisać w razie potrzeby brakujące zera. Obliczając sumę ułamków dziesiętnych, części całkowite dodajemy do całkowitych, dziesiętne do dziesiętnych, setne do setnych i tak dalej. Pamiętajmy, że 10 części dziesiętnych to jedna całość, 10 części setnych to jedna dziesiąta i tak dalej. Tych samych reguł należy przestrzegać, gdy odejmujemy ułamki dziesiętne. Z symbolem % (czytamy: procent) spotykamy się niemal codziennie - w sklepach, gazetach, telewizji, na plakatach reklamowych itp. Słowo „procent” pochodzi od łacińskiego <u>wyrażenia</u> „pro centum”, czyli „na sto”. Jeśli mówimy, że 63% rodzin miało dostęp do internetu to znaczy, że przeciętnie na 100 rodzin <u>przypadały</u> 63 takie, które miały internet. Możemy też powiedzieć, że 0,63 wszystkich rodzin miało internet. 1% danej wielkości to setna część tej wielkości. Możemy powiedzieć, że procenty pewnych wielkości (na przykład: powierzchni, liczby osób, długości, kwot) to inaczej zapisane ułamki tych wielkości.	
Poziom trudności tekstu	Poziom trudności tekstu – 3/7 – Tekst łatwy, zrozumiały dla przeciętnego Polaka	
	Wskaźnik mglistości FOG: Formy hasłowe: 7,5 FOG: Formy tekstowe: 9,86 FOG: Rzadkie hasłowe: 6,05	Indeks Pisarka L-Pisarek: Formy hasłowe: 7,13 L-Pisarek: Formy tekstowe: 9,19 L-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 5,85 NL-Pisarek: Formy hasłowe: 7,09 NL-Pisarek: Formy tekstowe: 8,71 NL-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 6,63
	Tekst w liczbach Liczba akapitów: 3 Liczba zdań: 16 Liczba słów: 220 Liczba słów trudnych: 3 Średnie długości jednostek tekstu Średnia długość słowa [sylaby]: 2,18 Średnia długość zdania [słowa]: 13,8 Średnia długość akapitu [słowa]: 73,3	Tekst w procentach Procent słów trudnych: 1,4 % Procent rzeczowników: 30,3 % Procent rzeczowników trudnych: 1,0 % Procent czasowników: 19,9 % Procent czasowników trudnych: 1,0 % Procent przymiotników: 17,1 % Procent przymiotników trudnych: 2,4 %

	Inne Stosunek rzeczowników do czasowników: 1,52 Stosunek przymiotników do czasowników: 0,86 Stosunek przymiotników do rzeczowników: 0,56 Procent słów z prefiksem „nie”: 0,5 % Procent imiesłówów: 1,9 % Procent gerundiów: 1,0 % Procent rzeczowników kończących się na „ość”: 0,5 % Procent czasowników w formie bezosobowej: 0 % Procent rzeczowników w dopełniaczu: 11,4 % Średnia długość łańcuchów dopełniaczowych: 2 Procent słów długich: 5,2 % Procent słów długich (mniej znanych): 3,3 %
--	--

Źródło: Dobrowolska M. i in., 2019, *Nowa matematyka z plusem 6*, Gdańsk; <https://www.jasnopis.pl> (dostęp: 20.12.2024 r.)

Tabela 19. Analiza fragmentu tekstu odautorskiego z podręcznika *Matematyka 7*

Fragment z podręcznika do matematyki – <i>Matematyka 7</i> , s. 111-113 - analiza tekstu z aplikacji Jasnopis	Geometria powstała w <u>starożytności</u> – była potrzebna do mierzenia gruntów, odległości czy w budownictwie. Wyraz „geometria” pochodzi z języka greckiego i oznacza mierzenie ziemi. Pierwsze próby <u>formułowania</u> twierdzeń geometrii pojawiły się w VI wieku p.n.e. w Starożytnej Grecji. W III wieku p.n.e. Euklides w dziele <i>Elementy</i> wprowadził <u>aksjomatyczne</u> ujęcie geometrii. Jest to dział matematyki zajmujący się badaniem figur geometrycznych i zależności między nimi. W geometrii występują pojęcia, które nie mają żadnej definicji. Są to pojęcia pierwotne, np. punkt, prosta, płaszczyzna, przestrzeń. Przykładami części płaszczyzny są: kartka papieru, blat stołu, ściana czy podłoga. Na płaszczyźnie leży <u>nieskończenie</u> wiele punktów. Punkty oznaczamy dużymi literami alfabetu: A, B, C... Figury, które można narysować na płaszczyźnie nazywamy figurami płaskimi. Jedną z takich figur jest prosta. Proste oznaczamy małymi literami alfabetu: k, l, m, n... Punkty, które leżą na jednak prostej, nazywamy <u>współliniowymi</u>. Przez każde dwa różne punkty płaszczyzny przechodzi dokładnie jedna prosta, Prosta przechodząca przez dwa różne punkty A i B nazywamy prostą AB. Każdy punkt leżący na prostej dzieli ją na dwie części. Każdą z tych części prostej wraz z tym punktem nazywamy półprostą. Dwie proste, które mają dokładnie jeden punkt wspólny, nazwami prostymi przecinającymi się. Proste przecinające się pod kątem prostym nazywamy prostymi <u>prostopadłymi</u>. Dwa odcinki są <u>prostopadłe</u>, gdy leżą na prostych <u>prostopadłych</u>.
Poziom trudności	Poziom trudności tekstu – 4/7 – Tekst nieco trudniejszy, zrozumiały dla osób z wykształceniem średnim lub mających duże doświadczenie życiowe

	Wskaźnik mglistości FOG: Formy hasłowe: 7,71 FOG: Formy tekstowe: 10,95 FOG: Rzadkie hasłowe: 6,57	Indeks Pisarka L-Pisarek: Formy hasłowe: 7,27 L-Pisarek: Formy tekstowe: 9,97 L-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 6,48 NL-Pisarek: Formy hasłowe: 6,84 NL-Pisarek: Formy tekstowe: 9,6 NL-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 6,3
	Tekst w liczbach Liczba akapitów: 10 Liczba zdań: 18 Liczba słów: 210 Liczba słów trudnych: 10 Średnie długości jednostek tekstu Średnia długość słowa [sylaby]: 2,23 Średnia długość zdania [słowa]: 11,7 Średnia długość akapitu [słowa]: 21	Tekst w procentach Procent słów trudnych: 4,8 % Procent rzeczowników: 35,2 % Procent rzeczowników trudnych: 3,3 % Procent czasowników: 14,3 % Procent czasowników trudnych: 1,0 % Procent przymiotników: 21,9 % Procent przymiotników trudnych: 2,4 %
	Inne Stosunek rzeczowników do czasowników: 2,47 Stosunek przymiotników do czasowników: 1,53 Stosunek przymiotników do rzeczowników: 0,62 Procent słów z prefiksem „nie”: 0,5 % Procent imiesłówów: 1,9 % Procent gerundiów: 1,9 % Procent rzeczowników kończących się na „ość”: 0 % Procent czasowników w formie bezosobowej: 0 % Procent rzeczowników w dopełniaczu: 10,5 % Średnia długość łańcuchów dopełniaczowych: 2,3 Procent słów długich: 7,1 % Procent słów długich (mniej znanych): 5,7 %	

Źródło: Kiljańska B. i in., 2020, *Matematyka 7*, Gdynia; <https://www.jasnopis.pl> (dostęp: 20.12.2024 r.)

Tabela 20. Analiza fragmentu tekstu odautorskiego z podręcznika *Puls życia 6*

Fragment z podręcznika do matematyki – Puls życia 6, s. 19, 21 - analiza tekstu z aplikacji Jasnopis	Charakterystyczną cechą tkanki łącznej jest to, że składa się ona z komórek oraz substancji <u>międzykomórkowej</u>. Komórki są luźno rozrzucone w substancji <u>międzykomórkowej</u>, które zazwyczaj występuje w dużej ilości. W substancji <u>międzykomórkowej</u> niektórych rodzajów tkanki łącznej znajdują się <u>mikroskopijne włókna białkowe</u>. Jeżeli jest ich bardzo dużo, wówczas tkanka jest wyjątkowo odporna na uszkodzenia. Rodzaje tkanki łącznej Istnieje kilka rodzajów tkanki łącznej, między innymi tkanka chrzęstna, tkanka kostna, tkanka tłuszczowa i krew. Wchodzą one w skład różnych układów narządów zwierząt kręgowych, Na przykład tkanka kostna i tkanka chrzęstna budują elementy układu <u>szkieletowego</u>, a krew wypełnia układ <u>krwionośny</u>. Krew Krew jest tkanką płynną. Tak jak inne tkanki łączne składa się z substancji <u>międzykomórkowej</u> oraz z komórek. Substancja <u>międzykomórkowa</u> ma postać płynu o słomkowym <u>zabarwieniu</u> i nosi nazwę osocza krwi. W osoczu są zanurzone krwinki czerwone, krwinki białe oraz płytki krwi. Krew <u>transportuje</u> w organizmie różne substancje, w tym tlen i dwutlenek węgla. Chroni również organizm przed drobnoustrojami <u>chorobotwórczymi</u>. U ptaków i ssaków umożliwia także utrzymywanie stałej temperatury ciała. Osocze jest głównym składnikiem krwi. Składa się w 90% z wody, poza tym występują w nim sole <u>mineralne</u>, białka, cukry i tłuszcze. Płytki krwi to fragmenty <u>cytoplazmy</u> otoczone błoną komórkową, które odpowiadają za krzepnięcie krwi. Krwinki czerwone (erytrocyty) zawierają <u>hemoglobinę</u> – czerwony barwnik, który umożliwia transport tlenu i dwutlenku węgla. Krwinki białe (leukocyty) uczestniczą w <u>unieszkodliwianiu</u> wirusów i bakterii, które dostały się do wnętrza organizmu.	
Poziom trudności tekstu	Poziom trudności tekstu – 4/7 – Tekst nieco trudniejszy, zrozumiały dla osób z wykształceniem średnim lub mających duże doświadczenie życiowe	
	Wskaźnik mglistości FOG: Formy hasłowe: 8,25 FOG: Formy tekstowe: 9,82 FOG: Rzadkie hasłowe: 7,03	Indeks Pisarka L-Pisarek: Formy hasłowe: 7,87 L-Pisarek: Formy tekstowe: 9,19 L-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 6,84 NL-Pisarek: Formy hasłowe: 7,33 NL-Pisarek: Formy tekstowe: 8,7 NL-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 6,47

	Tekst w liczbach Liczba akapitów: 10 Liczba zdań: 20 Liczba słów: 229 Liczba słów trudnych: 14 Średnie długości jednostek tekstu Średnia długość słowa [sylaby]: 2,26 Średnia długość zdania [słowa]: 11,5 Średnia długość akapitu [słowa]: 22,9	Tekst w procentach Procent słów trudnych: 6,1 % Procent rzeczowników: 41,7 % Procent rzeczowników trudnych: 2,2 % Procent czasowników: 12,7 % Procent czasowników trudnych: 1,8 % Procent przymiotników: 20,6 % Procent przymiotników trudnych: 4,8 %
	Inne Stosunek rzeczowników do czasowników: 3,28 Stosunek przymiotników do czasowników: 1,62 Stosunek przymiotników do rzeczowników: 0,49 Procent słów z prefiksem „nie”: 0,4 % Procent imiesłówów: 1,3 % Procent gerundiów: 1,3 % Procent rzeczowników kończących się na „ość”: 0 % Procent czasowników w formie bezosobowej: 0 % Procent rzeczowników w dopełniaczu: 15,4 % Średnia długość łańcuchów dopełniaczowych: 2,1 Procent słów długich: 9,2 % Procent słów długich (mniej znanych): 7,9 %	

Źródło: Sagin B. i in., 2024, *Puls życia 6*, Warszawa; <https://www.jasnopis.pl> (dostęp: 20.12.2024 r.)

Tabela 21. Analiza fragmentu tekstu odautorskiego z podręcznika *Puls życia 7*

Fragment z podręcznika do matematyki – <i>Puls życia 7</i>, s. 101 - analiza tekstu z aplikacji Jasnopis	Budowa i funkcje układu <u>limfatycznego</u>. Układ <u>limfatyczny</u> składa się z naczyń <u>limfatycznych</u>, w których znajduje się płyn zwany limfą oraz chłonką. W przeciwieństwie do układu krwionośnego jest to układ otwarty. Jego naczynia zaczynają się w przestrzeniach między komórkami. W skład układu <u>limfatycznego</u> wchodzi też narządy, takie jak: <u>węzły limfatyczne</u>, <u>śledziona</u>, <u>grasica</u> i <u>migdałki podniebienne</u>. Układ <u>limfatyczny</u> pełni różne funkcje: uczestniczy w zwalczaniu drobnoustrojów <u>chorobotwórczych</u>, dostarcza osocze przesączone przez naczynia <u>włosowate</u> z powrotem do krwioobiegu, <u>pośredniczy</u> w wymianie składników między osoczem a tkankami, <u>transportuje</u> niektóre substancje, na przykład <u>tłuszczy</u>, <u>odprowadza</u> z komórek zbędne substancje i nadmiar wody. Krążenie w układzie <u>limfatycznym</u>. Limfa powstaje z płynu tkankowego, będącego przesączem osocza przez <u>włosowate</u> naczynia krwionośne do przestrzeni <u>międzykomórkowych</u> zawiera ona znaczne ilości limfocytów oraz liczne substancje, które przynosi między osoczem a tkankami. Limfa odpływająca z różnych narządów ma odmienny skład, na przykład limfa odprowadzona z jelit zawiera dużo tłuszczów. Z przestrzeni <u>międzykomórkowych</u> limfa <u>przedostaje</u> się do <u>włosowatych</u> naczyń <u>limfatycznych</u>, które tworzą <u>rozgałęzioną</u> sieć. Drobne naczynia <u>limfatyczne</u> łączą się w coraz większe, a w końcu przechodzą w dwa główne naczynia <u>limfatyczne</u>: przewód piersiowy oraz przewód <u>limfatyczny</u> prawy. Oba przewody <u>doprowadzają</u> limfę do dużych żył układu krwionośnego <u>położonych</u> w pobliżu serca. Naczynia <u>limfatyczne</u> mają cienkie ściany, w których znajdują się liczne zastawki. Pozwalają one limfę płynąć tylko w jednym kierunku. Układ <u>limfatyczny</u> jest zbudowany tak, że limfa, zanim dopłynie do żył, przepływa <u>przynajmniej</u> przez jeden z węzłów chłonnych.
---	---

Poziom trudności tekstu	Poziom trudności tekstu – 5/7 – Tekst trudniejszy, zrozumiały dla ludzi wykształconych	
	Wskaźnik mglistości FOG: Formy hasłowe: 11,19 FOG: Formy tekstowe: 13,25 FOG: Rzadkie hasłowe: 10,85	Indeks Pisarka L-Pisarek: Formy hasłowe: 10,33 L-Pisarek: Formy tekstowe: 12,04 L-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 10,04 NL-Pisarek: Formy hasłowe: 9,95 NL-Pisarek: Formy tekstowe: 11,74 NL-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 9,69
	Tekst w liczbach Liczba akapitów: 4 Liczba zdań: 15 Liczba słów: 233 Liczba słów trudnych: 27 Średnie długości jednostek tekstu Średnia długość słowa [sylaby]: 2,31 Średnia długość zdania [słowa]: 15,5 Średnia długość akapitu [słowa]: 58,3	Tekst w procentach Procent słów trudnych: 11,6 % Procent rzeczowników: 36,5 % Procent rzeczowników trudnych: 0,4 % Procent czasowników: 12,5 % Procent czasowników trudnych: 2,2 % Procent przymiotników: 23,6 % Procent przymiotników trudnych: 9,9 %
	Inne Stosunek rzeczowników do czasowników: 2,93 Stosunek przymiotników do czasowników: 1,9 Stosunek przymiotników do rzeczowników: 0,65 Procent słów z prefiksem „nie”: 0,4 % Procent imiesłówów: 2,6 % Procent gerundiów: 0,4 % Procent rzeczowników kończących się na „ość”: 0 % Procent czasowników w formie bezosobowej: 0 % Procent rzeczowników w dopełniaczu: 10,3 % Średnia długość łańcuchów dopełniaczowych: 2 Procent słów długich: 12,5 % Procent słów długich (mniej znanych): 12,0 %	

Źródło: Săgin B. i in., 2024, *Puls życia* 7, Warszawa; <https://www.jasnopis.pl> (dostęp: 20.12.2024 r.)

Tabela 22. Analiza fragmentu tekstu odautorskiego z podręcznika *Puls życia* 8

Fragment z podręcznika do matematyki – Puls życia 8, s. 103-105 - analiza tekstu z aplikacji Jasnopis	Chromosomy <u>homologiczne</u> W jądrach komórek <u>somatycznych</u> człowieka znajdują się dwa zestawy chromosomów. Jeden został odziedziczony po matce, a drugi – po ojcu. Odpowiadające sobie w obu zestawach chromosomy nazywamy chromosomami <u>homologicznymi</u>. Są one takiej samej wielkości i mają ten sam kształt. Znajdują się w nich geny <u>warunkujące</u> te same cechy. Komórki, które zawierają podwójny zestaw chromosomów, nazywamy komórkami <u>diploidalnymi</u>. Komórki <u>diploidalne</u> i <u>haploidalne</u> Większość komórek naszego ciała ma podwójny zestaw chromosomów, czyli jest <u>diploidalna</u>. Oznacza się je symbolem 2n. Komórki jajowe oraz plemniki są <u>haploidalne</u>, czyli mają pojedynczy zestaw chromosomów - po jednym chromosomie <u>homologicznym</u> z każdej pary. Komórki <u>haploidalne</u> oznacza się symbolem n. Podział komórki Podział komórkowy obejmuje dwa główne etapy. Są to: podział jądra komórkowego oraz podział <u>cytoplazmy</u>. Podział jądra komórkowego prowadzi do rozdzielania materiału <u>genetycznego</u> między powstające komórki. Zawsze poprzedza go <u>replikacja</u>, czyli wytworzenie kopii DNA. W wyniku <u>replikacji</u> każdy chromosom składa się z dwóch identycznych cząsteczek, które podczas podziału komórki są rozdzielane. Podział <u>cytoplazmy</u> umożliwia rozdzielenie komórki na dwie komórki potomne. W przyrodzie zachodzą dwa rodzaje podziałów: mitoza i mejoza. Mitoza Mitoza zachodzi w komórkach <u>somatycznych</u> organizmu. Komórki potomne powstające w wyniku tego procesu mają taką samą ilość materiału <u>genetycznego</u> jak komórka, z której powstały. To oznacza, że w wyniku mitozy z komórki <u>diploidalnej</u> powstają dwie komórki <u>diploidalne</u>, a z komórki <u>haploidalnej</u> - dwie komórki <u>haploidalne</u>. Materiał <u>genetyczny</u> w obu komórkach potomnych jest identyczny z tym, który występował w komórce <u>macierzystej</u>.			
	Poziom trudności tekstu	Poziom trudności tekstu – 5/7 – Tekst trudniejszy, zrozumiały dla ludzi wykształconych <table><tr><td>Wskaźnik mglistości FOG: Formy hasłowe: 9,04 FOG: Formy tekstowe: 12,83 FOG: Rzadkie hasłowe: 8,0</td><td>Indeks Pisarka L-Pisarek: Formy hasłowe: 8,54 L-Pisarek: Formy tekstowe: 11,71 L-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 7,66 NL-Pisarek: Formy hasłowe: 8,08 NL-Pisarek: Formy tekstowe: 12,24 NL-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 7,06</td></tr></table>		Wskaźnik mglistości FOG: Formy hasłowe: 9,04 FOG: Formy tekstowe: 12,83 FOG: Rzadkie hasłowe: 8,0
Wskaźnik mglistości FOG: Formy hasłowe: 9,04 FOG: Formy tekstowe: 12,83 FOG: Rzadkie hasłowe: 8,0	Indeks Pisarka L-Pisarek: Formy hasłowe: 8,54 L-Pisarek: Formy tekstowe: 11,71 L-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 7,66 NL-Pisarek: Formy hasłowe: 8,08 NL-Pisarek: Formy tekstowe: 12,24 NL-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 7,06			

	Tekst w liczbach Liczba akapitów: 9 Liczba zdań: 24 Liczba słów: 232 Liczba słów trudnych: 24 Średnie długości jednostek tekstu Średnia długość słowa [sylaby]: 2,5 Średnia długość zdania [słowa]: 9,7 Średnia długość akapitu [słowa]: 25,8	Tekst w procentach Procent słów trudnych: 10,3 % Procent rzeczowników: 38,1 % Procent rzeczowników trudnych: 1,7 % Procent czasowników: 12,6 % Procent czasowników trudnych: 0,4 % Procent przymiotników: 25,5 % Procent przymiotników trudnych: 10,8 %
	Inne Stosunek rzeczowników do czasowników: 3,03 Stosunek przymiotników do czasowników: 2,03 Stosunek przymiotników do rzeczowników: 0,67 Procent słów z prefiksem „nie”: 0 % Procent imiesłowów: 2,6 % Procent gerundiów: 1,3 % Procent rzeczowników kończących się na „ość”: 0,9 % Procent czasowników w formie bezosobowej: 0 % Procent rzeczowników w dopełniaczu: 13,0 % Średnia długość łańcuchów dopełniaczowych: 2 Procent słów długich: 13,0 % Procent słów długich (mniej znanych): 12,1 %	

Źródło: Sagin B. i in., 2024, *Puls życia* 8, Warszawa; <https://www.jasnopis.pl> (dostęp: 20.12.2024 r.)

ANALIZA WYBRANYCH FRAGMENTÓW SEGMENTÓW ZADANIOWYCH Z PODRĘCZNIKÓW DO JĘZYKA POLSKIEGO, MATEMATYKI I BIOLOGII

Tabela 23. Analiza fragmentów segmentów zadaniowych z podręcznika *Między nami. Język polski 5*

Fragment z podręcznika do języka polskiego - <i>Między nami. Język polski 5</i>, s. 89-91 - analiza tekstu z aplikacji Jasnopis	1. Przeczytaj uważnie utwór Józefa Ratajczaka, a następnie odpowiedz na pytania. - Kto jest bohaterem wiersza? - Kto jest osobą mówiącą w wierszu? - Kto jest autorem? 2. Wskaż właściwe odpowiedzi. Rozwiązania zapisz w zeszytcie. III Podmiot liryczny mówi o parasolu jak o: A. zwyczajnym przedmiocie. B. zjawisku pogody. C. żywej istocie. D. roślinie. IV O osobie mówiącej można powiedzieć, że: A. w niepogodę spaceruje pod parasolem. B. myli parasol z urzędnikiem. C. opiekuje się psem. D. lubi ptaki. V Wskaż szereg, w którym znajdują się epitety. A. deszcz, burza, grad B. z biura, na spacer, do orła C. wraca ze mną, kiedy na dworze, podobny do ławki D. na czarnej smyczy, <u>aksamitne</u> skrzydło, szerokie pióra VI Wskaż szereg zawierający porównanie. A. można go również pomylić z urzędnikiem B. rozpiną <u>aksamitne</u> skrzydła jak ptak C. gdy wraca ze mną z biura D. jak ptak 3. Wypisz z wiersza co najmniej dwa rzeczowniki, które mają znaczenie podobne do wyrazu „niepogoda”. 4. Napisz, jak rozumiesz fragment: „bo wszak zwyczaję parasola z nacie / i jego ciągłą skłonność do niepogody”. 5. Uzasadnij, dlaczego w wyrazie „niepogoda” przeczenie nie zostało zapisane łącznie. 6. Popraw tekst tak, by uniknąć powtarzania podobnych do siebie wyrazów. W razie wątpliwości skorzystaj ze słownika wyrazów <u>bliskoznacznych</u>. 7. Odmień przez przypadki w liczbie pojedynczej rzeczownik „pióro”. Oddziel temat od końcówki, podaj oboczności. 8. Napisz opowiadanie fantastyczne, w którym wytłumaczysz, skąd się wziął grad.
--	--

Poziom trudności tekstu	Poziom trudności tekstu – 3/7 – Tekst bardzo łatwy, zrozumiały dla przeciętnego Polaka	
	Wskaźnik mglistości FOG: Formy hasłowe: 5,24 FOG: Formy tekstowe: 6,98 FOG: Rzadkie hasłowe: 3,14	Indeks Pisarka L-Pisarek: Formy hasłowe: 5,37 L-Pisarek: Formy tekstowe: 6,72 L-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 3,54 NL-Pisarek: Formy hasłowe: 4,64 NL-Pisarek: Formy tekstowe: 6,28 NL-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 3,22
	Tekst w liczbach Liczba akapitów: 31 Liczba zdań: 35 Liczba słów: 229 Liczba słów trudnych: 3 Średnie długości jednostek tekstu Średnia długość słowa [sylaby]: 2,02 Średnia długość zdania [słowa]: 6,5 Średnia długość akapitu [słowa]: 7,4	Tekst w procentach Procent słów trudnych: 1,3 % Procent rzeczowników: 37,1 % Procent rzeczowników trudnych: 3,2 % Procent czasowników: 16,7 % Procent czasowników trudnych: 1,4 % Procent przymiotników: 10,0 % Procent przymiotników trudnych: 2,3 %
	Inne Stosunek rzeczowników do czasowników: 2,22 Stosunek przymiotników do czasowników: 0,59 Stosunek przymiotników do rzeczowników: 0,27 Procent słów z prefiksem „nie”: 1,8 % Procent imiesłowów: 1,8 % Procent gerundiów: 0,5 % Procent rzeczowników kończących się na „ość”: 0,5 % Procent czasowników w formie bezosobowej: 0 % Procent rzeczowników w dopełniaczu: 8,1 % Średnia długość łańcuchów dopełniaczowych: 2 Procent słów długich: 6,8 % Procent słów długich (mniej znanych): 2,3 %	

Źródło: Łuczak A., Murdzek A., 2021, *Między nami. Język polski 5*, Gdańsk; <https://www.jasnopis.pl> (dostęp: 20.12.2024 r.)

Tabela 24. Analiza fragmentów segmentów zadaniowych z podręcznika *Między nami. Język polski 6*

Fragment z podręcznika do języka polskiego - <i>Między nami. Język polski 6</i> , s. 172, 253 - Analiza tekstu z aplikacji Jasnopis	1. a) Na podstawie „Kroniki polskiej” Galla Anonima spiszcie w punktach najważniejszy zdarzenia. b) Wypiszcie głównych uczestników zdarzeń. Powiedźcie, kim są. c) Ustalcie, jaki jest stosunek autora kroniki do Bolesława. Podajcie kilka <u>sformułowań</u>, którymi można go nazwać. 2. Wyjaśnijcie w jakim celu została napisana kronika. Odwołajcie się do słów: „Któż bowiem zdoła godnie opowiedzieć jego mężne czyny i walki toczzone z narodami okolicznymi, a cóż dopiero na piśmie przekazać [je] pamięci?”. 3. Na podstawie fragmentu powieści „Mówcie mi Bezprym” odpowiedz na pytania. - Kim jest narrator? - Jakie zdarzenia tworzą wątek główny? - Które sytuacje należą do wątku pobocznego? Czym się różni od zdarzeń tworzących wątek główny? Który z wątków - główny czy poboczny – opiera się na faktach? - Kto uczestniczy w zdarzeniach? Wymień postacie historyczne. 4. Porównajcie fragment powieści z fragmentem kroniki. Zwróćcie uwagę na ich treść i język. 1. Określ elementy świata przedstawionego. Ustal, kto, komu i o czym opowiada. Wypisz wyrazy i <u>sformułowania</u>, które o tym informują. 2. Udowodni, że opowieść górala o śpiących rycerzach jest legendą w tym celu powiedz: - z jakim miejscem wiąże się opowieść o śpiących rycerzach, - o jakich ważnych <u>historycznie</u> miejscach wspomina góral w swojej opowieści, - z czego był znany król przewodzący śpiącemu wojsku, - jaka <u>przepowiednia</u> jest związana z rycerzami. Podaj przykłady elementów fantastycznych i <u>realistycznych</u> świata przedstawionego w utworze. Na podstawie fragmentu wezwania rycerzy do przebudzenia powiedz, za pomocą których <u>środków stylistycznych</u> został osiągnięty efekt uroczystego i tajemniczego nastroju.		
Poziom trudności tekstu	Poziom trudności tekstu – 3/7 – Tekst bardzo łatwy, zrozumiały dla przeciętnego Polaka <table border="1" data-bbox="279 1653 1402 1962"> <tr> <td data-bbox="279 1653 774 1962"> Wskaźnik mglistości FOG: Formy hasłowe: 5,33 FOG: Formy tekstowe: 7,57 FOG: Rzadkie hasłowe: 4,47 </td><td data-bbox="774 1653 1402 1962"> Indeks Pisarka L-Pisarek: Formy hasłowe: 5,41 L-Pisarek: Formy tekstowe: 6,89 L-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 4,65 NL-Pisarek: Formy hasłowe: 4,84 NL-Pisarek: Formy tekstowe: 6,25 NL-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 4,38 </td></tr> </table>	Wskaźnik mglistości FOG: Formy hasłowe: 5,33 FOG: Formy tekstowe: 7,57 FOG: Rzadkie hasłowe: 4,47	Indeks Pisarka L-Pisarek: Formy hasłowe: 5,41 L-Pisarek: Formy tekstowe: 6,89 L-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 4,65 NL-Pisarek: Formy hasłowe: 4,84 NL-Pisarek: Formy tekstowe: 6,25 NL-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 4,38
Wskaźnik mglistości FOG: Formy hasłowe: 5,33 FOG: Formy tekstowe: 7,57 FOG: Rzadkie hasłowe: 4,47	Indeks Pisarka L-Pisarek: Formy hasłowe: 5,41 L-Pisarek: Formy tekstowe: 6,89 L-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 4,65 NL-Pisarek: Formy hasłowe: 4,84 NL-Pisarek: Formy tekstowe: 6,25 NL-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 4,38		

	Tekst w liczbach Liczba akapitów: 18 Liczba zdań: 27 Liczba słów: 232 Liczba słów trudnych: 6 Średnie długości jednostek tekstu Średnia długość słowa [sylaby]: 2,17 Średnia długość zdania [słowa]: 8,6 Średnia długość akapitu [słowa]: 12,9	Tekst w procentach Procent słów trudnych: 2,6 % Procent rzeczowników: 38,1 % Procent rzeczowników trudnych: 0,9 % Procent czasowników: 18,1 % Procent czasowników trudnych: 0,9 % Procent przymiotników: 19,0 % Procent przymiotników trudnych: 2,7 %
	Inne Stosunek rzeczowników do czasowników: 2,1 Stosunek przymiotników do czasowników: 1,05 Stosunek przymiotników do rzeczowników: 0,5 Procent słów z prefiksem „nie”: 0 % Procent imiesłówów: 3,1 % Procent gerundiów: 0,4 % Procent rzeczowników kończących się na „ość”: 0 % Procent czasowników w formie bezosobowej: 0 % Procent rzeczowników w dopełniaczu: 12,0 % Średnia długość łańcuchów dopełniaczowych: 2,3 Procent słów długich: 4,9 % Procent słów długich (mniej znanych): 3,1 %	

Źródło: Łuczak A., Murdzek A., 2021, *Między nami. Język polski 6*, Gdańsk; <https://www.jasnopis.pl> (dostęp: 20.12.2024 r.)

Tabela 25. Analiza fragmentów segmentów zadaniowych z podręcznika *Między nami. Język polski 7*

Fragment z podręcznika do języka polskiego - <i>Między nami. Język polski 7</i>, s. 90-91 - analiza tekstu z aplikacji Jasnopis	1. Wypisz i krótko przedstaw bohaterów utworu. 2. Ułóż chronologicznie punkty planu: Sen; Pytanie do Boga; Odpoczynek pod lasem; Wędrowka Bajdały po świecie; Rozmowa Bajdały ze szkapą i wołem. 3. Odpowiedz na pytania. Swoje wypowiedzi poprzyj odpowiednimi cytatami. - Kim jest osoba opowiadająca o wydarzeniach w utworze? - Czy uczestniczy w wydarzeniach? - Czy ma pełną wiedzę o świecie? - Komu udziela głosu w trzech ostatnich zwrotkach? 4. Powiedz, jak są przedstawieni świat i człowiek w ostatniej strofie. Pomogą ci w tym pytania: - W jaki sposób Bajdała zwraca się do Boga/ - Co – w kontekście utworu – może znaczyć neologizm potworzyć? - Jak Bajdała ocenia człowieka i świat oraz Boga jako ich stwórcę? 5. Jan Kochanowski w swoich wierszach przedstawiał Boga jako doskonałego architekta. Powiedz, jako obraz stwórcy wyłania się z utworu Bolesława Leśniana? 6. Wyobraźcie sobie, że wystawiacie sztukę teatralną pt. Dusiołek. Wskażcie fragmenty utworu, które mogłyby się stać elementami: opisu charakteryzacji aktorów, dialogów, didaskaliów, akcji.
--	--

Fragment z podręcznika do języka polskiego - <i>Między nami. Język polski 7</i>, s. 90-91 - analiza tekstu z aplikacji Jasnopis	1. Opisz sytuację ukazaną w utworze. Weź pod uwagę to, kto jest bohaterem lirycznym, co robi i co to wskazuje oraz na kogo się kreuje. 2. Skomentuj wypowiedzi bohatera skierowane do „ty” lirycznego. a) Wyjaśnij, co – według ciebie – znaczą słowa: nie mieszaj mi w głowie. b) Zinterpretuj fragment znam wszystkie kody na <u>nieśmiertelność</u>. 3. Powiedz, jaką wymowę ma ostatni wers. 4. Jedną z cech poezji jest możliwość jej różnej interpretacji, Przeanalizujcie, jak się może zmieniać wymowa wiersza <i>Sim city</i> w zależności od tego, kogo uznamy za podmiot liryczny. 5. Napisz interpretację utworu <i>Sim city</i>. Uwzględnij wnioski z zadań od 1 do 4.	
Poziom trudności tekstu	Poziom trudności tekstu – 3/7 – Tekst bardzo łatwy, zrozumiały dla przeciętnego Polaka	
	Wskaźnik mglistości FOG: Formy hasłowe: 6,42 FOG: Formy tekstowe: 8,48 FOG: Rzadkie hasłowe: 4,52	Indeks Pisarka L-Pisarek: Formy hasłowe: 5,47 L-Pisarek: Formy tekstowe: 7,41 L-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 4,6 NL-Pisarek: Formy hasłowe: 5,06 NL-Pisarek: Formy tekstowe: 6,8 NL-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 4,68
	Tekst w liczbach Liczba akapitów: 20 Liczba zdań: 26 Liczba słów: 253 Liczba słów trudnych: 4 Średnie długości jednostek tekstu Średnia długość słowa [sylaby]: 2,07 Średnia długość zdania [słowa]: 9,7 Średnia długość akapitu [słowa]: 12,7	Tekst w procentach Procent słów trudnych: 1,6 % Procent rzeczowników: 43,8 % Procent rzeczowników trudnych: 2,9 % Procent czasowników: 19,2 % Procent czasowników trudnych: 0 % Procent przymiotników: 9,2 % Procent przymiotników trudnych: 0,8 %
	Inne Stosunek rzeczowników do czasowników: 2,28 Stosunek przymiotników do czasowników: 0,48 Stosunek przymiotników do rzeczowników: 0,21 Procent słów z prefiksem „nie”: 0,4 % Procent imiesłów: 1,7 % Procent gerundiów: 0 % Procent rzeczowników kończących się na „ość”: 0,8 % Procent czasowników w formie bezosobowej: 0 % Procent rzeczowników w dopełniaczu: 13,8 % Średnia długość łańcuchów dopełniaczowych: 2,8 Procent słów długich: 4,2 % Procent słów długich (mniej znanych): 2,5 %	

Źródło: Łuczak A., Murdzek A., 2021, *Między nami. Język polski 7*, Gdańsk; <https://www.jasnopis.pl> (dostęp: 20.12.2024 r.)

Tabela 26. Analiza fragmentów segmentów zadaniowych z podręcznika *Matematyka 6*

Fragment z podręcznika do matematyki – <i>Nowa matematyka z plusem 6</i>, s. 13, 68 - analiza tekstu z aplikacji Jasnopis	12. Korzystając z podanego obok rozkładu liczby 420 na czynniki pierwsze, wymień kilka podzielników liczby 420 większych od 10. Czy liczba 420 jest podzielna przez 22? 13. Rozłóż na czynniki pierwsze liczby: 1000, 96, 234, 275, 2550 14. Korzystając z podanych rozkładów na czynniki pierwsze dwóch liczb, znajdź ich wszystkie wspólne dzielniki różne od 1. 15. Korzystając z podanych równości, znajdź najmniejszą wspólną wielokrotność liczby 30 i 66 oraz wszystkie wspólne wielokrotności tych liczb mniejsze od 1000. 16. Przypomnij sobie, jakie są reguły kolejności działań, i oblicz. Postaraj się jak najwięcej obliczeń wykonywać w pamięci. Podaj przykład liczby trzycyfrowej podzielnej przez 9, której resztą z dzielenia przez 10 jest 6 i której resztą z dzielenia przez 20 jest 16. 12. W trapezie równoramiennym jeden z kątów jest 2 razy większy niż drugi. Znajdź wymiary wszystkich kątów tego trapezu. 13. Czworokąt, pięciokąt i sześciokąt na rysunku obok podzielono na trójkąty. Korzystając z tych rysunków, można wywnioskować, że suma miar kątów: w czworokącie wynosi $2 \times 180^\circ$, w pięciokącie $3 \times 180^\circ$, sześciokącie $4 \times 180^\circ$. Jak myślisz, ile wynosi suma miar kątów siedmiokąta, a ile – dziesięciokąta? 14. Przeczytaj ciekawostkę korzystając z zadania 13., ustal, jaką miarę ma kąt wewnętrzny pięciokąta foremnego, a jaką – sześciokąta foremnego. W każdym z narysowanych wielokątów wszystkie boki mają jednakową długość i wszystkie kąty mają taką samą miarę. Takie figury nazywamy wielokątami foremnymi. 15. Rysując przekątne łączące przeciwległe wierzchołki dziesięciokąta foremnego, można go podzielić na 10 jednakowych trójkątów równoramiennych. Podaj miary kątów tych trójkątów.	
Poziom trudności tekstu	Poziom trudności tekstu – 4/7 – Tekst nieco trudniejszy, zrozumiały dla osób z wykształceniem średnim lub mających duże doświadczenie życiowe	
	Wskaźnik mglistości FOG: Formy hasłowe: 7,92 FOG: Formy tekstowe: 11,32 FOG: Rzadkie hasłowe: 6,95	Indeks Pisarka L-Pisarek: Formy hasłowe: 7,27 L-Pisarek: Formy tekstowe: 10,13 L-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 6,1 NL-Pisarek: Formy hasłowe: 6,84 NL-Pisarek: Formy tekstowe: 9,79 NL-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 6,11
	Tekst w liczbach Liczba akapitów: 10 Liczba zdań: 18 Liczba słów: 247 Liczba słów trudnych: 9 Średnie długości jednostek tekstu Średnia długość słowa [sylaby]: 2,25 Średnia długość zdania [słowa]: 13,7 Średnia długość akapitu [słowa]: 24,7	Tekst w procentach Procent słów trudnych: 3,6 % Procent rzeczowników: 35,2 % Procent rzeczowników trudnych: 2,9 % Procent czasowników: 13,8 % Procent czasowników trudnych: 1,0 % Procent przymiotników: 22,4 % Procent przymiotników trudnych: 3,3 %

Inne	
Inne	
Stosunek rzeczowników do czasowników: 2,55	
Stosunek przymiotników do czasowników: 1,62	
Stosunek przymiotników do rzeczowników: 0,64	
Procent słów z prefiksem „nie”: 0 %	
Procent imiesłów: 5,2 %	
Procent gerundiów: 1,0 %	
Procent rzeczowników kończących się na „ość”: 1,0 %	
Procent czasowników w formie bezosobowej: 0,5 %	
Procent rzeczowników w dopełniaczu: 17,6 %	
Średnia długość łańcuchów dopełniaczowych: 2,1	
Procent słów długich: 7,1 %	
Procent słów długich (mniej znanych): 5,2 %	

Źródło: Dobrowolska M. i in., 2019, *Nowa matematyka z plusem 6*, Gdańsk; <https://www.jasnopis.pl> (dostęp: 20.12.2024 r.)

Tabela 27. Analiza fragmentów segmentów zadaniowych z podręcznika *Matematyka 7*

Fragment z podręcznika do matematyki – <i>Matematyka 7</i> , s. 7, 72 - analiza tekstu z aplikacji Jasnopis	1. Zapisz w zeszycie. Podane liczby wymierne w postaci ułamków zwykłych: -2; 0; -1, 25; $3\frac{1}{5}$; $12\frac{2}{9}$; 13, $-3\frac{1}{2}$. 2. Spośród podanych liczb wybierz pary liczb przeciwnych: $-9,4$, $12,1\frac{1}{4}$, -13, $-4,5$, $-4,8$, $-0,25$, $4\frac{1}{2}$, 17. 3. Wypisz w zeszycie po trzy pary liczb: dodatnich; ujemnych. 4. Z podanych liczb: $-3\frac{1}{3}$, $-4/7$, $6,23$, 8, 0, $\frac{3}{4}$, $-1,2$ wypisz w zeszycie: liczby wymierne; liczby wymierne, ujemne; liczby wymierne dodatnie. 5. Podaj pięć liczb wymiernych większych od $\frac{1}{2}$ i mniejszych od 3. 6. Podaj cztery liczby całkowite ujemne mniejsze od $-1\frac{1}{4}$. 7. Podaj liczby odwrotne do podanych liczb: $-4/5$, 23, $-0,7$, $2\frac{1}{7}$, $12/11$, $-1\frac{1}{2}$. 10. Zapisz liczbę naturalną, która przydzieleniu przez liczbę $5n$ daje iloraz 3 i resztę n. 11. Jaś i Małgosia zbierali grzyby. Małgosia zebrała n grzybów, a Jaś 5 razy więcej. Następnie Jaś oddał połowę zebranych grzybów Małgosi. Ile grzybów ma teraz Małgosia, a ile ma Jaś? 12. Oblicz wartości liczbowe <u>wyrażeń algebraicznych</u> podanych w tabeli dla $x=-3$ i $y=4$. Wyniki uporządkuj <u>malejąco</u>. Odpowiadające liczbom litery utworzą słowo. Odczytaj je. 13. Doprowadź <u>wyrażenia</u> do jak najprostszej postaci i, a następnie oblicz w zeszycie ich wartości liczbowe: $2(4-3b)-5(a-4b)$, $3x(-5+y)-5y(-3x+2y-2)+2y(5y-1)$ 14. Udowodni, że suma pięciu kolejnych liczb naturalnych jest podzielna przez 5. 15. Długość jednego z boków prostokąta o obwodzie $8x + 4$ wynosi $x - 1$. Zapisz za pomocą sumy <u>algebraicznej</u> pole tego prostokąta. 16. Uzasadni, że iloczyn liczby $2n - 1$ i $2n + 3$ powiększony o 7 jest podzielny przez 4. 17. Obwód prostokąta o bokach długości a cm i szerokości b cm wynosi 36 cm. O ile większe będzie pole tego prostokąta od pola prostokąta, którego długość i szerokość są krótsze o 5 cm?
---	---

Poziom trudności tekstu	Poziom trudności tekstu – 4/7 – Tekst nieco trudniejszy, zrozumiały dla osób z wykształceniem średnim lub mających duże doświadczenie życiowe	
	Wskaźnik mglistości FOG: Formy hasłowe: 6,76 FOG: Formy tekstowe: 7,41 FOG: Rzadkie hasłowe: 5,84	Indeks Pisarka L-Pisarek: Formy hasłowe: 5,66 L-Pisarek: Formy tekstowe: 6,59 L-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 4,54 NL-Pisarek: Formy hasłowe: 5,21 NL-Pisarek: Formy tekstowe: 5,97 NL-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 4,7
	Tekst w liczbach Liczba akapitów: 15 Liczba zdań: 23 Liczba słów: 306 Liczba słów trudnych: 4 Średnie długości jednostek tekstu Średnia długość słowa [sylaby]: 2,05 Średnia długość zdania [słowa]: 13,3 Średnia długość akapitu [słowa]: 20,4	Tekst w procentach Procent słów trudnych: 1,3 % Procent rzeczowników: 35,5 % Procent rzeczowników trudnych: 0,9 % Procent czasowników: 13,1 % Procent czasowników trudnych: 0,5 % Procent przymiotników: 19,2 % Procent przymiotników trudnych: 2,8 %
	Inne Stosunek rzeczowników do czasowników: 2,71 Stosunek przymiotników do czasowników: 1,46 Stosunek przymiotników do rzeczowników: 0,54 Procent słów z prefiksem „nie”: 0 % Procent imiesłówów: 3,7 % Procent gerundiów: 0,5 % Procent rzeczowników kończących się na „ość”: 1,4 % Procent czasowników w formie bezosobowej: 0 % Procent rzeczowników w dopełniaczu: 14,0 % Średnia długość łańcuchów dopełniaczowych: 2 Procent słów długich: 4,7 % Procent słów długich (mniej znanych): 2,3 %	

Źródło: Kiljańska B. i in., 2020, *Matematyka 7*, Gdynia; <https://www.jasnopis.pl> (dostęp: 20.12.2024 r.)

Tabela 28. Analiza fragmentów segmentów zadaniowych z podręcznika *Puls życia 6*

Fragment z podręcznika do biologii – Puls życia 6, s. 36, 54, 92, 111 - analiza tekstu z aplikacji Jasnopis	1. Podaj po jednym przykładzie płazińców <u>pasożytniczych</u> i nie <u>pasożytniczych</u>. Następnie porównaj ich środowisko życia oraz budowę zewnętrzną. 2. Wymień <u>przystosowania</u> tasiemców do <u>pasożytniczego</u> trybu życia. 3. Wyjaśni, w jaki sposób człowiek może zarazić się tasiemcem <u>nieuzbrojonym</u>. Następnie przedstaw sposoby <u>zapobiegania</u> tasiemczycy. 4. Scharakteryzują znaczenie płazińców w przyrodzie i dla człowieka. 1. Wyjaśnij, skąd pochodzi nazwa "<u>stawonogi</u>". 2. Zrób listę miejsc przecinek w których udało ci się spotkać przedstawicieli stawonogów. 3. Podaj zalety i wady okrycia ciała stawonogów sztywnym, <u>chitynowym</u> oskórkiem. 4. Wyjaśnij, jakie funkcje mogą spełniać odnóża stawonogów. 5. Podaj nazwy głównych części ciała skorupiaków, owadów i pajęczaków. 1. Określ, w jakiej części zbiornika wodnego znajdziesz ryby, które mają ciało: a) długie i <u>walcowate</u>, b) <u>silne spłaszczone</u>, c) o <u>opływowym kształcie</u>. 2. Wyjaśni, w czym przejawia się <u>różnorodność</u> ryb. 3. Przedstaw znaczenie ryb w przyrodzie i dla człowieka. 4. Uzasadni konieczność kontrolowania połowów ryb oraz podaj przykłady takiego działania. 1. Wymień 4 podstawowe grupy gadów i podaj, która z nich nie ma swoich przedstawicieli w Polsce. 2. Korzystając z różnych źródeł informacji, podaj dwie cechy, dzięki którym można odróżnić padalca od węża. 3. Przedstaw znaczenie gadów przyrodzie i dla człowieka. 4. Wyjaśnij, co zagraża gadom, i podaj, jak możemy je chronić.	
Poziom trudności tekstu	Poziom trudności tekstu – 4/7 – Tekst nieco trudniejszy, zrozumiały dla osób z wykształceniem średnim lub mających duże doświadczenie życiowe	
	Wskaźnik mglistości FOG: Formy hasłowe: 7,82 FOG: Formy tekstowe: 9,01 FOG: Rzadkie hasłowe: 6,43	Indeks Pisarka L-Pisarek: Formy hasłowe: 7,31 L-Pisarek: Formy tekstowe: 8,21 L-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 6,04 NL-Pisarek: Formy hasłowe: 6,69 NL-Pisarek: Formy tekstowe: 7,69 NL-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 5,56

	Tekst w liczbach Liczba akapitów: 17 Liczba zdań: 19 Liczba słów: 202 Liczba słów trudnych: 11 Średnie długości jednostek tekstu Średnia długość słowa [sylaby]: 2,29 Średnia długość zdania [słowa]: 10,6 Średnia długość akapitu [słowa]: 11,9	Tekst w procentach Procent słów trudnych: 5,5 % Procent rzeczowników: 39,7 % Procent rzeczowników trudnych: 4,9 % Procent czasowników: 20,7 % Procent czasowników trudnych: 0 % Procent przymiotników: 14,7 % Procent przymiotników trudnych: 4,4 %
	Inne Stosunek rzeczowników do czasowników: 1,92 Stosunek przymiotników do czasowników: 0,71 Stosunek przymiotników do rzeczowników: 0,37 Procent słów z prefiksem „nie”: 0,5 % Procent imiesłowów: 1,1 % Procent gerundiów: 1,6 % Procent rzeczowników kończących się na „ość”: 1,1 % Procent czasowników w formie bezosobowej: 0 % Procent rzeczowników w dopełniaczu: 20,1 % Średnia długość łańcuchów dopełniaczowych: 2,4 Procent słów długich: 9,2 % Procent słów długich (mniej znanych): 6,0 %	

Źródło: Sagin B. i in., 2024, *Puls życia 6*, Warszawa; <https://www.jasnopis.pl> (dostęp: 20.12.2024 r.)

Tabela 29. Analiza fragmentów segmentów zadaniowych z podręcznika *Puls życia 7*

Fragment z podręcznika do biologii – <i>Puls życia 7</i>, s. 107, 111, 162, 195, 239 - analiza tekstu z aplikacji Jasnopis	1. Wymień główne narządy układu <u>odpornościowego</u> i opisz ich funkcję 2. Opisz funkcję krwinek białych uczestniczących w reakcji <u>odpornościowych</u>. 3. Wyjaśnij różnicę między odpornością wrodzoną a odpornością nabytą. 4. Podaj przykłady mechanizmu odporności czynnej i biernej. 5. Porównaj działanie <u>surowicy</u> z działaniem <u>szczepionki</u>.
	1. Wyjaśni, jakie jest podłoże chorób alergicznych. 2. Wymień przykłady alergenów wziewnych, skórnych i <u>pokarmowych</u> oraz objawy, jakie wywołują. 3. Wyjaśnij, dlaczego organizm biorcy często odrzuca przeszczepiony narząd. 4. Opisz sposób, w jakiś HIV powoduje zanik odporności organizmu. 1. Wymień zadania układu nerwowego. 2. Omów podział układu nerwowego. 3. Porównaj role współczulnego i przywspółczulnego układu nerwowego. 4. Opisz drogę impulsu nerwowego w obrębie neuronu i między neuronami. 1. Wy tłumacz, w jaki sposób można chronić oczy przed zbyt jasnym światłem. 2. Wyjaśni, na czym polegają <u>krótkowzroczność</u> i <u>dalekowzroczność</u> podaj sposoby korekcji tych wad.

Fragment z podręcznika do biologii – <i>Puls życia</i> 7, s. 107, 111, 162, 195, 239 - analiza tekstu z aplikacji Jasnopis	3. Podaj przyczyny i objawy jaskry oraz zaćmy. 4. Omów wpływ hałasu na zdrowie człowieka. 1. Omów, w jaki sposób w organizmie jest <u>regulowana ilość wody</u>. 2. Wymień nazwy trzech narządów, które pełnią funkcję efektronów w <u>termoregulacji</u>. 3. Opisz mechanizm regulacji stężenia glukozy we krwi. Uwzględnij działanie nerwowego układu i układu <u>hormonalnego</u>.	
Poziom trudności tekstu	Poziom trudności tekstu – 4/7 – Tekst nieco trudniejszy, zrozumiały dla osób z wykształceniem średnim lub mających duże doświadczenie życiowe	
	Wskaźnik mglistości FOG: Formy hasłowe: 6,35 FOG: Formy tekstowe: 9,96 FOG: Rzadkie hasłowe: 5,5	Indeks Pisarka L-Pisarek: Formy hasłowe: 6,05 L-Pisarek: Formy tekstowe: 9,62 L-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 5,26 NL-Pisarek: Formy hasłowe: 5,36 NL-Pisarek: Formy tekstowe: 9,78 NL-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 4,66
	Tekst w liczbach Liczba akapitów: 20 Liczba zdań: 21 Liczba słów: 188 Liczba słów trudnych: 9 Średnie długości jednostek tekstu Średnia długość słowa [sylaby]: 2,38 Średnia długość zdania [słowa]: 9,0 Średnia długość akapitu [słowa]: 9,4	Tekst w procentach Procent słów trudnych: 4,8 % Procent rzeczowników: 45,2 % Procent rzeczowników trudnych: 3,0 % Procent czasowników: 17,9 % Procent czasowników trudnych: 1,2 % Procent przymiotników: 17,9 % Procent przymiotników trudnych: 3,0 %
	Inne Stosunek rzeczowników do czasowników: 2,53 Stosunek przymiotników do czasowników: 1,0 Stosunek przymiotników do rzeczowników: 0,39 Procent słów z prefiksem „nie”: 0 % Procent imiesłówów: 2,4 % Procent gerundiów: 1,2 % Procent rzeczowników kończących się na „ość”: 1,8 % Procent czasowników w formie bezosobowej: 0 % Procent rzeczowników w dopełniaczu: 18,5 % Średnia długość łańcuchów dopełniaczowych: 2,2 Procent słów długich: 7,1 % Procent słów długich (mniej znanych): 6,6 %	

Źródło: Sagin B. i in., 2024, *Puls życia* 7, Warszawa; <https://www.jasnopis.pl> (dostęp: 20.12.2024 r.)

Tabela 30. Analiza fragmentów segmentów zadaniowych z podręcznika *Puls życia 8*

Fragment z podręcznika do biologii – <i>Puls życia 8</i>, s. 27, 39, 61, 96 - analiza tekstu z aplikacji Jasnopis	1. Wyjaśnij, na czym polega różnica między allelem <u>dominującym</u> a <u>recesywnym</u>. 2. Określ, czym różni się genotyp od fenotypu. 3. Podaj genotypy <u>homozygoty recesywnej</u>, <u>homozygoty dominującej</u> i <u>heterozygoty</u> na przykładzie genu B. 4. Wyjaśnij, na czym polega prawo czystości gamet. 1. Przedstaw sposób dziedziczenia głównych grup krwi. 2. Wyjaśnij, dlaczego mimo istnienia trzech alleli <u>warunkujących</u> grupę krwi, każdy człowiek ma tylko dwa z nich. 3. Wypisz gamety produkowane przez osoby o następujących genotypach: RR, IAi, IAIB, ii. Podaj fenotypy tych osób. 4. Wyjaśnij, w jaki sposób możesz wpływać na swoje cechy <u>fenotypowe</u>. 1. Wyjaśnij, czym jest ewolucja. 2. Wyjaśnij, w jaki sposób zmiany warunków środowiska wpływają na ewolucję organizmów. 3. Podaj przykłady pośrednich i bezpośrednich dowodów ewolucji. 4. Wytlumacz, w jakich warunkach może powstawać <u>skamieniałość</u>. 5. Porównaj szkielet skrzydła nietoperza ze szkieletem kończyny górnej człowieka. Wyjaśnij, czy obie kończyny są strukturami <u>homologicznymi</u> czy analogicznymi. 6. Wymień co najmniej trzy dowody ewolucji świadczące o wspólnym pochodzeniu kręgowców. 1. Podaj po trzy przykłady kilku wybranych gatunków organizmów. 2. Opisz czynniki, które wpływają na zmiany liczebności <u>populacji</u>. 3. Wymień zalety <u>rozmieszczenia skupiskowego</u>. 4. Określ, jaką strukturę wiekową ma <u>populacja</u>, w której przeważają osobniki będące w okresie rozrodczym. Ustal dalsze losy tej <u>populacji</u>.	
Poziom trudności tekstu	Poziom trudności tekstu – 5/7 – Tekst trudniejszy, zrozumiały dla ludzi wykształconych	
	Wskaźnik mglistości FOG: Formy hasłowe: 8,41 FOG: Formy tekstowe: 10,42 FOG: Rzadkie hasłowe: 6,81	Indeks Pisarka L-Pisarek: Formy hasłowe: 7,92 L-Pisarek: Formy tekstowe: 9,95 L-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 6,39 NL-Pisarek: Formy hasłowe: 7,45 NL-Pisarek: Formy tekstowe: 10,08 NL-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 5,73

	Tekst w liczbach Liczba akapitów: 18 Liczba zdań: 21 Liczba słów: 199 Liczba słów trudnych: 15 Średnie długości jednostek tekstu Średnia długość słowa [sylaby]: 2,42 Średnia długość zdania [słowa]: 9,5 Średnia długość akapitu [słowa]: 11,1	Tekst w procentach Procent słów trudnych: 7,5 % Procent rzeczowników: 41,4 % Procent rzeczowników trudnych: 5,5 % Procent czasowników: 19,3 % Procent czasowników trudnych: 0 % Procent przymiotników: 17,7 % Procent przymiotników trudnych: 6,6 %
	Inne Stosunek rzeczowników do czasowników: 2,14 Stosunek przymiotników do czasowników: 0,91 Stosunek przymiotników do rzeczowników: 0,43 Procent słów z prefiksem „nie”: 0,6 % Procent imiesłówów: 3,3 % Procent gerundiów: 0,6 % Procent rzeczowników kończących się na „ość”: 0,6 % Procent czasowników w formie bezosobowej: 0 % Procent rzeczowników w dopełniaczu: 16,6 % Średnia długość łańcuchów dopełniaczowych: 2,3 Procent słów długich: 12,2 % Procent słów długich (mniej znanych): 9,9 %	

Źródło: Sagin B. i in., 2024, *Puls życia 8*, Warszawa; <https://www.jasnopis.pl> (dostęp: 20.12.2024 r.)

Analizy wybranych fragmentów tekstów odautorskich oraz poleceń z podręczników do nauki języka polskiego, matematyki i biologii wskazują, że poziom ich skomplikowania oscyluje wokół 4. stopnia trudności. Jest to poziom, który w skali przyjętej przez aplikację Jasnopis określa się jako „tekst nieco trudniejszy, zrozumiały dla osób z wykształceniem średnim lub mających duże doświadczenie życiowe” (zob. tabela 14.). Natomiast orientacyjnie wymagany etap kształcenia, który czytelnik powinien ukończyć, by zrozumieć przekaz to liceum. Wśród analizowanych fragmentów najprostszy okazał się tekst odautorski z podręcznika do nauki języka polskiego przeznaczony do najniższej z badanych klas - do klasy V. Jednak segmenty zadaniowe z tej samej książki ocenione zostały jako bardziej skomplikowane i oznaczone wyższym wskaźnikiem trudności. Najbardziej skomplikowane natomiast są fragmenty z podręczników do biologii dla klasy VII i VIII, a także części odautorskie zamieszczone w książce do języka polskiego dla VII klasy. Wpływa na to nasycenie specyficzną terminologią, która w przypadku nauk przyrodniczych jest nieodzowna przy opisie zjawisk oraz omawianiu budowy i funkcjonowania organizmów, natomiast w przypadku języka polskiego stanowi abstrakcyjny metajęzyk z obszaru kształcenia językowego. Właściwie jedynie wyniki analiz trzech fragmentów wskazały na poziom trudności tekstów odpowiadający wiekowi dzieci, dla których je przeznaczono. Są to tekst odautorski z

podręcznika do języka polskiego dla V klasy oraz segmenty ćwiczeń także z podręcznika do języka polskiego, lecz dla klasy VI i VII.

Tabela 31. Zestawienie wyników przeprowadzonej za pomocą aplikacji Jasnopis analizy wybranych fragmentów z podręczników do nauki języka polskiego, matematyki i biologii

Przedmiot	Klasa	Wynik analizy tekstu odautorskiego	Wynik analizy poleceń
Język polski	Klasa V	<u>2/7</u> tekst bardzo łatwy	<u>3/7</u> tekst łatwy, zrozumiały dla przeciętnego Polaka
	Klasa VI	<u>4/7</u> tekst nieco trudniejszy, zrozumiały dla osób z wykształceniem średnim lub mających duże doświadczenie życiowe	<u>3/7</u> tekst łatwy, zrozumiały dla przeciętnego Polaka
	Klasa VII	<u>5/7</u> tekst trudniejszy, zrozumiały dla ludzi wykształconych	<u>3/7</u> tekst łatwy, zrozumiały dla przeciętnego Polaka
Matematyka	Klasa VI	<u>3/7</u> tekst łatwy, zrozumiały dla przeciętnego Polaka	<u>4/7</u> tekst nieco trudniejszy, zrozumiały dla osób z wykształceniem średnim lub mających duże doświadczenie życiowe
	Klasa VII	<u>4/7</u> tekst nieco trudniejszy, zrozumiały dla osób z wykształceniem średnim lub mających duże doświadczenie życiowe	<u>4/7</u> tekst nieco trudniejszy, zrozumiały dla osób z wykształceniem średnim lub mających duże doświadczenie życiowe
Biologia	Klasa VI	<u>4/7</u> tekst nieco trudniejszy, zrozumiały dla osób z wykształceniem średnim lub mających duże doświadczenie życiowe	<u>4/7</u> tekst nieco trudniejszy, zrozumiały dla osób z wykształceniem średnim lub mających duże doświadczenie życiowe
	Klasa VII	<u>5/7</u> tekst trudniejszy, zrozumiały dla ludzi wykształconych	<u>4/7</u> tekst nieco trudniejszy, zrozumiały dla osób z wykształceniem średnim lub mających duże doświadczenie życiowe
	Klasa VIII	<u>5/7</u> tekst trudniejszy, zrozumiały dla ludzi wykształconych	<u>5/7</u> tekst trudniejszy, zrozumiały dla ludzi wykształconych

Źródło: oprac. własne.

Należy jednak pamiętać, że zbyt niski wskaźnik czytelności tekstu nie jest dla uczniów korzystny, ponieważ nie pomaga im w rozwijaniu zdolności intelektualnych i językowych (Krzyżyk, Synowiec 2023: 38). Książki do nauki poszczególnych przedmiotów szkolnych powinny oferować materiał edukacyjny, który będzie wymagał od uczących się wysiłku poznawczego. Warunek ten pozwalają spełnić dwie główne funkcje podręcznika, a mianowicie

funkcja informacyjna oraz ściśle z nią związana funkcja badawcza. Teksty przekazujące wiedzę, wyjaśniające rozmaite procesy czy opisujące zagadnienia nieznane jeszcze uczniowi, mogą być skomplikowane ze względu na to, iż poruszane w nich kwestie stanowią pewnego rodzaju novum, a dzieci po raz pierwszy się z nimi stykają. Jednak przyczyną braku komunikatywności nie powinien być sam język, gdyż wypowiedź dydaktyczna nie tylko powinna podawać informacje, lecz także przekazywać treści nauczania w taki sposób, by uwzględnić kompetencje ucznia, umożliwić poznanie danego wycinka rzeczywistości i niwelować poczucie zagubienia w natłoku nowych wiadomości, a jednocześnie rozbudzać ciekawość i stymulować intelektualnie. Jest to wyjątkowo trudne zadanie, zwłaszcza, że grupa odbiorców nie stanowi monolitu, wręcz odwrotnie – jednostki składające się na nią są bardzo zróżnicowane pod względem umiejętności, doświadczeń edukacyjnych czy stopnia opanowania języka nauczania. Chociażby ze względu na tę ostatnią cechę dzieci z doświadczeniem migracyjnym będą się wyróżniać na tle uczniów w polskich szkołach. Znacznym udogodnieniem dla młodych migrantów jest stosowanie w podręcznikach różnorodnych czynników, które wspierają realizowanie funkcji informacyjnej. Należą do nich: elementy tekstowe, a więc wszelkiego rodzaju opisy, wyjaśnienia i przykłady, a także elementy pozatekstowe, czyli schematy, wykresy, tabele oraz wyróżniki graficzne tekstu np.: podkreślenie, kursywa, kolor, wytłuszczony druk itp. Dodatkowo funkcję informacyjną mogą spełniać także te pytania i polecenia, które dotyczą rozpoznawania zjawisk, ich analizy czy rozumienia i stosowania pojęć (Korzeniowska 1995: 84-85). Zadaniem wskazanych elementów jest bowiem nie tylko dostarczanie informacji, ale także ukazywanie sposobów ich zdobywania.

Jasnopis jest narzędziem, które oblicza komunikatywność tekstu dla przeciętnego odbiorcy, dlatego należy mieć na uwadze, że fragmenty podręcznika oceniane jako bardziej skomplikowane lub nawet te mieszczące się w normie przewidzianej dla uśrednionego typu ucznia, będą zdecydowanie za trudne dla ucznia migracyjnego. W oszacowaniu stopnia złożoności tekstu Jasnopis bierze pod uwagę wiele czynników, jak np.: liczbę sylab w wyrazach, długość zdań i akapitów, procent występowania imiesłowów i innych części mowy. Pomija jednak te elementy, które dla rodzimych użytkowników języka są czytelne, lecz dla osoby z doświadczeniem migracyjnym stanowią barierę komunikacyjną. Jej źródeł należy szukać między innymi we wspomnianym wcześniej stosowaniu operatorów w poleceniach i pytaniach, które najczęściej konstruowane są za pomocą trybu rozkazującego w 2 os. l. p. lub l. mn., braku przykładów ilustrujących wymaganą formę odpowiedzi czy oczekiwany rezultat ćwiczenia oraz unikaniu zadań nastawionych na wypełnianie wzorów czy schematów, a także urozmaicaniu wypowiedzi poprzez stosowanie wielu wyrazów bliskoznacznych.

Ze względu na brak odpowiednich dostosowań w podręcznikach do nauczania poszczególnych przedmiotów cała odpowiedzialność za zaznajamianie uczniów migracyjnych z JSE spoczywa na barkach nauczycieli. To oni, chcąc wdrożyć dzieci w ten specyficzny język, którego opanowanie jest konieczne do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego, muszą dostosowywać teksty, objaśnienia, pytania i ćwiczenia do potrzeb i możliwości uczniów. Jest to duże obciążenie, biorąc pod uwagę natłok pracy nie tylko dydaktycznej, lecz także organizacyjnej. Zadanie to może okazać się szczególnie trudne dla nauczycieli przedmiotów innych niż język polski. Mimo iż posiadają przygotowanie dydaktyczne, uczyli się formułowania odpowiednich pytań i poleceń, to na ogół nie mają takiej świadomości językowej jak poloniści, dlatego też nie jest im łatwo zauważyć potencjalne wyzwania komunikacyjne, a w następnej kolejności właściwie na nie zareagować. Tym bardziej warto bliżej przyjrzeć się temu, w jaki sposób treści nauczania są prezentowane w tekstach dydaktycznych, jak JSE wpływa na ich odbiór, by być świadomym wyzwań, które stają przed dziećmi z doświadczeniem migracyjnym, dla których te materiały są podstawowym źródłem informacji w procesie uczenia się. Dzięki tej analizie możliwe będzie właściwe reagowanie na zgłaszane przez dzieci trudności oraz proponowanie im odpowiedniej pomocy.

Podsumowanie

1. Kompetencje językowe są kluczowym czynnikiem determinującym funkcjonowanie dzieci migracyjnych w polskiej szkole. U dzieci migrujących polszczyzna zyskuje stopniowo nowy status: początkowo jest językiem obcym, następnie drugim, by, w miarę procesu adaptacji i edukacji, stać się językiem funkcjonalnie pierwszym. Te złożone przemiany odzwierciedlają rosnący zakres użycia polszczyzny, zwłaszcza w kontekście edukacyjnym.
2. Dla dzieci migracyjnych język polski, oprócz funkcji komunikacyjnej, pełni także funkcję edukacyjną. Język komunikacji odpowiada za codzienne, nieformalne porozumiewanie się i jest stosunkowo szybko opanowywany przez dzieci migracyjne (około 2 lat), zaś język szkolnej edukacji (JSE) jest znacznie bardziej złożony, obejmuje specjalistyczną terminologię, struktury o niskiej kontekstualizacji i skomplikowaną składnię. Pełni funkcję nośnika wiedzy, a jego opanowanie trwa od 5 do nawet 7 lat. Znajomość JSE jest niezbędna, aby dzieci migracyjne mogły efektywnie uczestniczyć w procesie nauczania i uczenia się. Opanowywanie JSE jest jednak procesem wymagającym, utrudnionym dodatkowo przez jego formalny charakter i wysoki poziom abstrakcji.

3. JSE łączy język szkolnej nawigacji (instrukcje, komunikaty organizacyjne) oraz język treści przedmiotowych. Leksykalna warstwa JSE obejmuje zarówno słownictwo wspólne z językiem ogólnym oraz terminy edukacyjne z obszarów wiedzy, którym odpowiadają poszczególne przedmioty szkolne. Pełna umiejętność posługiwania się leksemami wymaga poznania ich znaczeń, relacji semantycznych, poprawnego użycia w kontekście i form prawidłowych zarówno w mowie, jak i piśmie. Nauczanie leksyki musi uwzględniać stopniowanie trudności, zrozumiałość i jasność przekazu, a także unikanie przeładowania terminologicznego.
4. W JSE składnia charakteryzuje się częstym występowaniem zdań złożonych podrzędnie oraz struktur nominalnych, a także użyciem form biernych i konstrukcji wprowadzających dystans. Złożoność składni JSE powoduje, że teksty edukacyjne są często trudne do zrozumienia nie tylko dla dzieci migracyjnych, lecz także dla rodzimych użytkowników języka. Opóźnienia w rozwoju umiejętności składniowych u uczniów migracyjnych mogą prowadzić do poważnych trudności w nauce, ponieważ nieoperowanie złożoną składnią ogranicza zdolność wyrażania myśli w mowie i piśmie, co w sytuacji szkolnej poddawane jest ewaluacji.
5. Zarówno w polskim, jak i ukraińskim systemie edukacyjnym kładzie się duży nacisk na rozwój słownictwa, w tym poznawanie terminologii właściwej różnym przedmiotom nauczania. Porównanie polskich i ukraińskich dokumentów programowych wskazuje na różnice w liczbie i rozłożeniu terminów edukacyjnych – polski system stosuje podejście spiralne, natomiast ukraiński utrzymuje stałą liczbę wprowadzania nowych terminów na poszczególnych etapach nauczania, ale ogólnie jest ona bardziej obfita niż polska.
6. Szczególnie zauważalna jest liczebna przewaga ukraińskich wykazów terminologii w zakresie matematyki, kształcenia językowego i biologii, a polski system wyróżnia się bogatszą listą terminów literackich. Jednakże zestawienia terminów w obu krajach stanowią jedynie przybliżone wskazania, a rzeczywiste materiały dydaktyczne, takie jak podręczniki, zawierają często znacznie więcej specjalistycznego słownictwa, co dodatkowo utrudnia przyswajanie treści przez uczniów, zwłaszcza tych z doświadczeniem migracyjnym.
7. Podręcznik szkolny, mimo dostępności różnych nowoczesnych środków dydaktycznych, pozostaje kluczowym narzędziem w procesie kształcenia. Jednak nadmiar materiału, nieadekwatność wymagań oraz niewłaściwa prezentacja terminów i instrukcji mogą dla uczniów migracyjnych stanowić poważne bariery w korzystaniu z książek szkolnych. Autorzy podręczników często przekraczają optymalną liczbę terminów, stosując złożone

definicje i niejasne instrukcje wprowadzane za pomocą skomplikowanych operatorów leksykalnych, które wymagają od uczniów wysokich kompetencji językowych. Tymczasem dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym najskuteczniejsze jest stosowanie prostych, jednoznacznych poleceń oraz stopniowe wprowadzanie bardziej złożonych form.

8. Wdrożenie podręczników dostosowanych specjalnie do potrzeb dzieci z doświadczeniem migracyjnym stanowi wyzwanie organizacyjne i ekonomiczne, a brak ich obecności na rynku edukacyjnym zmusza nauczycieli do samodzielnego adaptowania istniejących materiałów.
9. Specyficzne dla JSE leksyka i składnia znacząco wpływają na komunikatywność tekstów dydaktycznych. Narzędzie Jasnopis analizuje ich stopień trudności, uwzględniając m.in. długość zdań i złożoność leksykalną i klasyfikując teksty na siedmiostopniowej skali. Większość przeanalizowanych fragmentów podręczników plasuje się na poziomie zrozumiałym dla osób z wykształceniem średnim lub wyższym, niezwykle trudnym dla zdecydowanej większości uczniów polskich, a nieosiągalnym dla uczniów migracyjnych.

Rozdział 4.

Diagnoza poziomu znajomości języka szkolnej edukacji

4.1. Kompetencje nauczycieli w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej

Mimo iż od wielu lat do polskich placówek edukacyjnych coraz częściej trafiały dzieci o najróżniejszych profilach kulturowych i językowych, to dopiero fala migracji wywołana rozpoczęciem pełnoskalowych działań wojennych w 2022 r. na terenie Ukrainy, ukazała niedoskonałość wielu przepisów regulujących ich funkcjonowanie w polskim systemie oświaty. Wcześniejsze realia pozwalały na sprawdzenie proponowanych rozwiązań zaledwie w pojedynczych przypadkach, tylko na konkretnych etapach funkcjonowania uczniów w szkołach lub jedynie w wyszczególnionych obszarach zawężonych zazwyczaj do kwestii psychologiczno-emocjonalnych (zob. 2.4.). Tymczasem nagły wzrost liczby dzieci cudzoziemskich obnażył brak wypracowanych standardów i systemowych praktyk. Wskazują na to badania dotyczące warunków przeprowadzania procesu nauczania i uczenia się dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach z perspektywy pracujących w nich pedagogów (zob. Świdrowska, Walczak 2024; Tędziągolska, Walczak, Wielecki 2024; Papuda-Dolińska, Knapik i in. 2024; NIK 2024; Łuczyńska, Pyżalski 2022).

To właśnie na pomoc i opiekę nauczycieli w pierwszej kolejności mogą liczyć dzieci z doświadczeniem migracyjnym, które trafiają do polskich placówek edukacyjnych. Oni najczęściej stają się przewodnikami po przestrzeni szkolnej, organizatorami integracji, mentorami w zakresie nauczanego przedmiotu czy doradcami kulturowymi lub prawnymi, nie tylko dla uczniów, lecz bardzo często także dla ich rodziców. Wzmożony napływ dzieci zza wschodniej granicy Polski przyczynił się do przyspieszenia procesu przemiany charakteru polskiej szkoły, która już od lat stopniowo stawiała się coraz bardziej niejednorodna językowo i kulturowo. Zmieniona społeczność szkolna oraz funkcjonowanie w jej ramach nowego typu ucznia stały się przedmiotem analiz i badań zespołów ekspertów i instytucji państwowych. Na

ich podstawie stworzono szereg rekomendacji i postulatów, których wprowadzenie w życie powinno wytyczyć obszary działania w niesieniu pomocy dzieciom z doświadczeniem migracyjnym i ułatwić im realizowanie zadań stawianych im przez szkołę. Wśród nich wymieniane są sugestie tworzenia dzieciom polskim i ukraińskim warunków do budowania relacji, mobilizowania do integracji i stwarzania ku niej okazji. Oprócz aktywnego budowania grupy rówieśniczej wytyczne odnoszą się również do współpracy z rodzinami cudzoziemskimi i zintensyfikowania działań w celu rozpoznawania ich potrzeb. Postulaty nie pomijają także aspektów psychologicznych i emocjonalnych, wskazując na konieczność podnoszenia kompetencji kadr w zakresie wychwytywania problemów, identyfikowania objawów różnego rodzaju zaburzeń oraz udzielania pomocy. Dodatkowo podkreślają wagę udziału w szkoleniach i podnoszenia kwalifikacji w zakresie pracy z klasą wielokulturową. Te wszystkie zalecenia zakładają współdziałanie instytucji samorządowych i oświatowych na rzecz planowania i organizowania wsparcia dla rodzin migracyjnych, jednak w głównej mierze skupiają się na wymaganiach względem samych nauczycieli. Proponują działania, których celem ma być wsparcie kadr szkolnych, lecz ciężarem wypracowania środków do jego osiągnięcia obarczani są przede wszystkim uczyć. Autorzy rekomendacji zdają sobie sprawę z obciążania nauczycieli dodatkowymi zadaniami i przyznają:

To od nich oczekujemy, że nawiążą pierwszy kontakt z uczniami, pomogą im się poczuć dobrze w szkole. Uważamy za oczywiste, że powinni szybko podnieść swoje kompetencje w zakresie pracy z klasą wielokulturową, przygotować się do prowadzenia lekcji w klasie, gdzie część uczniów nie posługuje się językiem polskim, wesprzeć budowanie relacji w klasie, oraz nawiązać relacje z rodzicami nowo przybyłych uczniów. Wreszcie zakładamy, że jeśli zaistnieje taka potrzeba, będą potrafili rozpoznać poważniejsze problemy związane ze zdrowiem psychicznym uczniów i uczennic i skierują ich do odpowiednich specjalistów (Łuczyńska, Pyżalski i in. 2022: 47).

Na nauczycieli nakładanych jest wiele dodatkowych obowiązków, a oferowane im wsparcie zakłada raczej samopomoc poprzez tworzenie „grup wsparcia, superwizji, sieciowania nauczycieli/nauczycielek z różnym doświadczeniem i stażem pracy w obszarze wielokulturowości, banków materiałów i sprawdzonych sposobów pracy na lekcjach wychowawczych i przedmiotowych” (Łuczyńska, Pyżalski i in. 2022: 47).

Reformy systemu edukacji, postęp technologiczny, pandemia i konieczność wprowadzenia nauczania zdalnego pokazały, że nauczyciele stanowią grupę zawodową, która potrafi sprostać wielu zadaniom. Udowadniali niejednokrotnie, że odznaczają się wyjątkową

kreatywnością i innowacyjnością oraz nie ustają w dążeniu do ciągłego rozwoju i podnoszenia swoich kwalifikacji. Jednak wyzwania związane ze zmieniającym się profilem szkoły i pracą w środowisku wielokulturowym różnią się znacznie od dotychczasowych trudności, z którymi przyszło się mierzyć kadrom szkolnym. Nie wymagają one bowiem jedynie udoskonalenia opanowanych już umiejętności, czy wykorzystywanych już rozwiązań, lecz wypracowania odmiennych sposobów pracy i wykształcenia całkowicie nowych kompetencji, które do tej pory często nie były uświadamiane. Nauczyciele w polskich placówkach edukacyjnych przez dekady wykazywali się szeregiem umiejętności z obszaru kompetencji:

- merytorycznych, które dotyczą orientacji nauczyciela w nauczanej dziedzinie oraz posiadanej przez niego wiedzy z danego obszaru;
- psychologiczno-pedagogicznych, które wskazują na posiadaną wiedzę z zakresu psychologii i pedagogiki umożliwiającą trafne diagnozowanie, komunikację i przyjmowanie określonych postaw;
- dydaktyczno-metodycznych, które dotyczą rozeznania w zasadach organizacji procesu dydaktycznego;
- autoedukacyjnych, które związane są z dokonywaniem samooceny i działaniami na rzecz aktywnego doskonalenia (Majcher-Legawiec 2021: 181-183).

Kompetencje jednak nie stanowią zamkniętego zestawu umiejętności – są dynamiczne i podlegają nieustannej modyfikacji pod wpływem doświadczeń osobistych i zawodowych. Ich kształtowanie zależy od praktyki pedagogicznej, zdobywanego doświadczenia oraz kontekstu wykonywania zawodu, w tym także od zachodzących zmian społecznych (Majcher-Legawiec 2021: 175). Wzrost liczby dzieci zza wschodniej granicy w polskich szkołach w ostatnich latach, a w szerszej perspektywie nieustannie narastająca mobilność globalna nie tylko jednostek, ale całych społeczności wymusza określenie na nowo, jakimi sprawnościami, cechami i postawami powinni odznaczać się nauczyciele jako pedagodzy nowej generacji.

Oprócz typowych umiejętności dydaktyczno-metodycznych do pracy w środowisku wielokulturowym niezbędna jest przede wszystkim kompetencja międzykulturowa. Ma ona charakter adaptacyjny, gdyż jej osiągnięcie jest możliwe poprzez obecność przedstawicieli różnych kultur wśród społeczności szkolnej, a także dzięki postawie otwartości i chęci nawiązywania relacji w wielokulturowym otoczeniu – bez lęku, lecz z przekonaniem o wartości takich kontaktów (Kusiak, Nowakowska-Buryła: 2019: 115). Kompetencję międzykulturową można określić jako „kompleks analityczno-strategicznych umiejętności w stosunkach z przedstawicielami innych narodowości” (Zawadzka 2000: 451), który

poprzez wiedzę o innych kulturach i kulturowo uwarunkowanych formach zachowania, poprzez ich pozbawioną uprzedzeń analizę [...] umożliwia uwrażliwienie w stosunku do kulturowo uwarunkowanej inności, jak również zmianę istniejących nastawień i poszerza przez to możliwości interpretacji i działania (Zawadzka 2000: 451)

Najogólniej jest to więc złożony zbiór elementów, obejmujący postawy, zachowania, wiedzę, umiejętności oraz cechy osobowościowe, które pozwalają na efektywne współdziałanie w kontekście wielokulturowym. Mimo iż trudno jest stworzyć pełną i uniwersalną definicję kompetencji międzykulturowej (Mihułka 2012: 36), można prześledzić jej rozwój, który składa się z następujących faz: (1) spojrzenie na siebie z zewnątrz; (2) zrozumienie świata, w którym żyjemy; (3) poznanie i oswojenie się z innymi rzeczywistościami i kulturami; (4) pojmowanie różnic w sposób pozytywny; (5) rozwijanie pozytywnych postaw, wartości i zachowania (zob. Kusiak, Nowakowska-Buryła: 2019: 116).

Kompetencja międzykulturowa jest kluczowa dla pracy we współczesnej szkole. Z jednej strony pozwala efektywnie uczyć i wspierać uczniów z doświadczeniem migracyjnym, z drugiej natomiast działać na rzecz integracji i kształtować postawy współpracy i tolerancji, tym samym przyczyniać się do budowania przestrzeni przyjaznej każdemu uczniowi. Zestaw tradycyjnych kompetencji nauczycieli powinien zatem zostać zaktualizowany i rozbudowany o aspekty międzykulturowe. Koncepcję katalogu sprawności potrzebnych do pracy w wielokulturowej społeczności szkolnej stworzyła U. Majcher-Legawiec, która wyznaczyła trzy obszary wymaganych umiejętności pedagogów wyrażonych w języku zoperacjonalizowanych osiągnięć, są to:

1. Kompetencje psychologiczne, w ramach których nauczyciel:
 - zna psychologiczne podstawy doświadczeń migracyjnych i strategie akulturacyjne;
 - rozumie i umie wspierać procesy akulturacji psychologicznej, redukować stres akulturacyjny i szok kulturowy, zarządzać procesami integracji i inkluzji oraz relacjami w klasie wielokulturowej;
 - rozumie odmienność skryptów kulturowych i ich rolę w procesie adaptacji w szkole i grupie rówieśniczej;
 - przewiduje i rozumie trudności związane z barierą językową;
 - wie, jak wspierać ucznia w procesie stawania się dwujęzycznym i w doświadczeniu migracji;
 - jest wrażliwy na różnorodność społeczną.

2. Kompetencje pedagogiczne, w ramach których nauczyciel:

- potrafi przeprowadzić diagnozę ucznia z barierą językową, stosując alternatywne techniki diagnozujące;
- wie, jak nawiązać kontakt z rodziną ucznia z doświadczeniem migracyjnym i gdzie szukać wsparcia w procesie współpracy z rodziną oraz w procesie poszerzania swoich kompetencji;
- umie przygotować środowisko przyjmujące na pojawienie się ucznia z doświadczeniem migracyjnym;
- rozumie procesy globalizacji i różnorodności, a także istotę procesu tworzenia się społeczeństwa/zespołu różnorodnego ze względu na pochodzenie, kulturę, język i religię;
- zna akty prawne regulujące pobyt dziecka z doświadczeniem migracyjnym w polskiej szkole oraz strategię budowania relacji interpersonalnych i integracji z otoczeniem, a także umie przeciwdziałać wykluczeniu społecznemu;
- stwarza okazje do poznawania kultury wszystkich uczniów, rozumie potrzebę poznawania kultury krajów pochodzenia uczniów z doświadczeniem migracyjnym;
- potrafi podjąć współpracę z asystentem kulturowym i widzi potencjał tej współpracy, tak dla ucznia z doświadczeniem migracyjnym, jak dla środowiska przyjmującego;
- rozumie mechanizmy „ukrytego programu szkoły” i umie diagnozować niepowodzenia szkolne nim warunkowane;
- dąży do zmiany w środowisku pracy, diagnozuje własne deficyty i redukuje je, podejmując samokształcenie lub kształcenie zinstytucjonalizowane.

3. Kompetencje w zakresie technik nauczania i komunikacji, w ramach których nauczyciel:

- zna języki obce oraz etapy ich uczenia się i wie, jakie trudności wiążą się z komunikacją w języku obcym, a także zna dobrze język polski, jego strukturę oraz zasady używania i umie przewidzieć trudności ucznia z barierą językową oraz dostosować przekaz do jego możliwości percepcyjnych;
- jest osobą otwartą, przełamuje bariery i umie tworzyć sytuacje wzmacniające poczucie bezpieczeństwa;
- wie, że kompetencje w zakresie produkcji językowej rozwijają się później niż kompetencje recepcji treści komunikatów i w jaki sposób odwoływać się do

kompetencji językowej dziecka w zakresie jego języka rodzimego i myśli o tej kompetencji jako o potencjale;

- potrafi posługiwać się komunikacyjnymi kodami alternatywnymi (piktogramy, gesty, mowa ciała) oraz oceniać wspierająco w sytuacji okresowo doświadczanych barier w komunikacji;
- zna techniki nauczania CLIL i umie przygotowywać materiały dydaktyczne uwzględniające obecność uczniów z barierą językową w klasie (Majcher-Legawiec 2017: 96).

Wypracowanie takich umiejętności przez nauczycieli, którzy do tej pory funkcjonowali w jednorodnej językowo i kulturowo szkole jest trudnym i czasochłonnym zadaniem, jednak w dobie współczesnych przemian migracyjnych koniecznym do zrealizowania. Nieodzowność doskonalenia szeregu sprawności i postaw składających się na kompetencję międzykulturową znajduje uzasadnienie w fakcie, iż to właśnie od pedagogów zależy przygotowanie środowiska przyjmującego, czyli klasy, a w szerszym ujęciu także całej społeczności szkolnej, na przyjazd dzieci migracyjnych⁶³.

Przedstawiony wcześniej wykaz kompetencji pozwala dostrzec różnice między nauczycielami bez i z przygotowaniem glottodydaktycznym. Przyszłych lektorów języka polskiego jako obcego, przygotowuje się do konkretnych działań dydaktycznych, a jednocześnie kształtuje się w nich wrażliwość interkulturową oraz postawę pośrednika międzykulturowego. O konsekwencjach braku takich kwalifikacji wielu pracowników oświaty przekonało się, podejmując nauczanie dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Okazało się bowiem, że wykazywana przez nauczyciela perfekcyjna znajomość polszczyzny oraz wiedza metodyczna i merytoryczna z zakresu danej dziedziny nauki, wcale nie gwarantują ani powodzenia uczniów w opanowywaniu języka polskiego czy skutecznej realizacji treści programowych, ani integracji dziecka ze środowiskiem szkolnym.

. Przygotowanie glottodydaktyczne można więc uznać za konieczny składnik kompetencji współczesnego nauczyciela, gdyż pozwala na świadome integrowanie „działań

⁶³ Rozwijanie kompetencji międzykulturowej u uczniów to działanie wymagające przemyślanych i wspólnych starań całej kadry nauczycielskiej. Można je określić jako swoisty trening w: (1) postrzeganiu, które jest sterowane przez nasze wcześniejsze doświadczenia, specyficzne dla danego kręgu kulturowego wartości, jak również zakorzenione stereotypy; (2) nabywaniu strategii właściwej interpretacji znaczenia słów i sytuacji, które mogą być rozumiane inaczej niż we własnym języku i kulturze; (3) porównywaniu kultur z różnych perspektyw i rozwijaniu empatycznych zdolności wczuwania się w sytuację innych ludzi; (4) komunikowaniu się w sytuacjach międzykulturowych, zwłaszcza za pośrednictwem komunikacji niewerbalnej (mimiki, gestykulacji i języka ciała) (Bachmann, Gerhold, Wessling, cyt. za Gębał, Miodunka 2016: 23).

Wymienione zakresy działań stanowią fundament inkluzywnej edukacji międzykulturowej, której założenia sformułował Przemysław Gębał (Gębał 2018: 174-175).

kognitywnych (skupiających się na faktach dotyczących treści programowych), komunikacyjnych (kładących nacisk na kompetencję socjolingwistyczną) oraz międzykulturowych (zmierzających do uświadomienia uczącym się różnic między kulturą własną i kulturą poznawaną, prowadzących do zrozumienia tej kultury i jej akceptacji)” (Majcher-Legawiec 2017: 95). Tymczasem w przypadku zdecydowanej większości nauczycieli wdrażanie tej koncepcji (o ile w ogóle zachodzi) ma charakter intuicyjny. Trudno obarczać odpowiedzialnością za ten stan rzeczy samych pracowników oświaty, którzy w obliczu tak nagłego wzrostu liczby dzieci migracyjnych i braku systemowych rozwiązań, nie mieli szansy, by odpowiednio wcześniej zdobyć kompetencje niezbędne do skutecznego nauczania w nowych warunkach edukacyjnych.

Nauczyciele sami dostrzegają szereg trudności, na które nie byli przygotowani. Ich refleksje na ten temat można poznać między innymi dzięki ankietom dotyczącym najrozmaitszych kwestii związanych z pracą w zmieniającej się szkole. Pytania w nich zawarte poruszały tematy stosunku polskich uczniów do dzieci migracyjnych, zdrowia psychicznego młodych migrantów, współpracy z ich opiekunami i przede wszystkim wcześniejszych doświadczeń nauczycieli oraz trudności w pracy z tym szczególnym typem ucznia. Opublikowane raporty potwierdzają, że jako najbardziej palące problemy nauczyciele wymieniają kwestie ściśle związane z procesem nauczania i uczenia się.

Tabela 32. Porównanie wyników ankiet dotyczących problemów w pracy z dziećmi migracyjnymi przeprowadzonych wśród nauczycieli w 2022 r. i w 2024 r.

Trudności doświadczane przez nauczycieli w pracy z dziećmi z Ukrainy - badanie z 2022 r.		Trudności doświadczane przez nauczycieli w pracy z dziećmi z Ukrainy – badanie z 2024 r.	
57%	Problemy z ocenianiem i klasyfikowaniem dzieci z Ukrainy.	74%	Bariera językowa utrudniająca uczniowi naukę.
56%	Problemy z wyznaczaniem celów edukacyjnych.	48%	Trudności w ocenianiu i klasyfikowaniu nowych uczniów.
40%	Przepisy dotyczące edukacji dzieci z Ukrainy niesprzyjające skutecznej pracy.	39%	Konieczność dostosowania metod nauczania do klasy o zróżnicowanym poziomie wiedzy.
39%	Duża fluktuacja dzieci, które przybyły w wyniku wybuchu wojny.	36%	Niska frekwencja nowych uczniów lub ich wysoka rotacja.
38%	Trudności z porozumiewaniem się z dziećmi z Ukrainy.	36%	Szczególne potrzeby i trudności psycho-emocjonalne nowych uczniów.
36%	Słabe zaangażowanie w naukę dzieci, które przybyły w wyniku wybuchu wojny.		
30%	Różnice w normach i zasadach wychowywania dzieci ukraińskich i polskich.		

Źródło: Łuczyńska A., Pyzałski J. i in., 2022, *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek*, Warszawa, s. 43; Świdrowska E., Walczak B., 2024, *Różnorodność kulturowa polskich szkół - perspektywa nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania ilościowego*, Warszawa, s. 24.

W zestawieniu ujętym w tabeli 32. przytoczono odpowiedzi, na które wskazywało minimum 30% respondentów. Świadczą one o tym, iż po kilku latach od najbardziej wzmożonego okresu zapisywania dzieci z doświadczeniem migracyjnym do polskich placówek edukacyjnych nadal nie udało się wprowadzić satysfakcjonujących rozstrzygnięć dotyczących istoty procesu kształcenia. Odgórne zasady wprowadzają możliwość wyboru modelu edukacji (integracyjnego lub separacyjnego - zob. 2.1.) oraz wymagania dotyczące organizacji nauczania podczas roku szkolnego. Brakuje jednak jasnych wytycznych związanych z prezentowaniem i utrwalaniem materiału, sprawdzaniem i ocenianiem postępów oraz dostosowywaniem pomocy dydaktycznych czy tworzeniem celowanych materiałów pomocniczych. Na te luki zwracają uwagę sami nauczyciele i wskazują je jako jedne z najbardziej uciążliwych.

W obu raportach wśród sygnalizowanych przez pedagogów problemów wysoko znalazły się trudności w klasyfikowaniu dzieci migracyjnych. Na uwagę zasługuje także fakt, iż w pracy z młodymi migrantami po dwóch latach praktyki dzielących przeprowadzone ankiety, zdecydowana większość nauczycieli (aż 74%) za największe wyzwanie uznała przezwyciężanie bariery językowej, która negatywnie wpływa na przyswajanie treści nauczania. Może to świadczyć o tym, iż problem początkowo bagatelizowany okazał się zdecydowanie poważniejszy. Wpływ na ten stan rzeczy mogło mieć podejście nauczycieli (w większości bez przygotowania glottodydaktycznego), którzy być może znajomość języka polskiego traktowali jednowymiarowo, a więc jedynie jako narzędzie komunikacyjne, nie dostrzegając wielu skomplikowanych funkcji, które język pełni w edukacji dzieci. Ich podejście mogło także wynikać z uznania umiejętności językowych za tak oczywiste i automatyczne, że nie zakładano wielu komplikacji i nie przewidywano mnogości aspektów, które determinują opanowanie języka. Co ciekawe, pomimo ograniczenia rotacji uczniów migracyjnych dzięki nowelizacji rozporządzenia MEiN z dnia 21 marca 2022 (Dz.U. z 2022 r., poz. 645 z późn. zm.), która zniósła możliwość kontynuowania edukacji online w ukraińskim systemie edukacyjnym, na podobnym poziomie utrzymały się wskazania na nadmierną mobilność dzieci ukraińskich, która pomimo upływu dwóch lat od momentu przeprowadzenia pierwszej ankiety dalej jest znaczna. Niska frekwencja i częste zmiany placówek oświatowych przez uczniów nie sprzyjają wdrażaniu długofalowych planów nauczania i destabilizują sytuację w klasie.

Ograniczona znajomość języka polskiego leży u podstaw większości wskazywanych przez pedagogów wyzwań związanych z pracą w klasie wielokulturowej. Ze względu na brak odpowiedniego przygotowania glottodydaktycznego i dopiero budowane doświadczenie w pracy z uczniami migracyjnymi nauczyciele nie do końca są w stanie właściwie ocenić poziom językowy swoich podopiecznych, dlatego często narażeni są na mylne uznanie niewiedzy

ucznia za przejaw braku zdolności, a przecież to nie ograniczone kompetencje poznawcze, lecz bariera językowa nie pozwala dziecku na zrozumienie i zastosowanie nowych informacji. Dzieje się tak m.in., dlatego że nie dostrzegają różnic między JSE a opanowywanym zdecydowanie wcześniej językiem komunikacji, którym posługują się dzieci migracyjne. Nie potrafią także wskazać, które aspekty ich polszczyzny wymagają największego wsparcia i z tego powodu mają problemy z właściwym dostosowaniem materiałów dydaktycznych do rzeczywistych potrzeb uczniów.

Stwierdzenie, że kompetencje „nauczyciela języka polskiego jako drugiego nie są tożsame z kompetencjami <<tradycyjnego>> polonisty” (Żurek, Stankiewicz 2019: 48) w pewnym sensie dotyczy także nauczycieli przedmiotowych. Mimo specjalistycznej wiedzy w zakresie nauczanego przedmiotu, praktyki pedagogicznej oraz znajomości metod i technik dydaktycznych w obliczu kształcenia dzieci niemówiących po polsku lub mówiących słabo nauczyciele ci bardzo często są bezradni. Tradycyjnie wymagano od nich, że będą organizatorami procesu nauczania, wychowawcami czy egzaminatorami, następnie oczekiwano umiejętności wykorzystywania rozwijających się narzędzi technologicznych, tworzenia materiałów cyfrowych i pracy w środowiskach online. Obecnie wymagania te znacząco się poszerzyły. Nauczyciele powinni być także pośrednikami kulturowymi, innowatorami, uważnymi badaczami i refleksyjnymi praktykami (zob. Zawadzka 2004: 109-307), którzy budują postawy tolerancji i rozwijają świadomość różnic międzykulturowych, odznaczają się wrażliwością na kontekst społeczny i indywidualne predyspozycje ucznia, przewidują trudności językowe, posługują się komunikacyjnymi kodami alternatywnymi i uwzględniają bariery językowe uczniów. Na domiar tego wszystkie te działania powinny być nieustannie poddawane samokontroli i rozwijane dzięki podnoszeniu własnych kwalifikacji.

Tak obciążonym nauczycielom z pewnością pomoże opracowanie odpowiednich narzędzi diagnostycznych. Dostarczenie konkretnych informacji na temat poziomu znajomości JSE przez dzieci migracyjne ułatwi współpracę wszystkich pracowników szkoły i umożliwi kompleksowe planowanie wsparcia dziecka z doświadczeniem migracyjnym bez konieczności zbierania cząstkowych wyników testów tworzonych samodzielnie przez poszczególnych członków kadry szkolnej. Pozwoli też zaoszczędzić czas i wysiłki poszczególnych nauczycieli, którym bez specjalistycznego przygotowania trudno byłoby zidentyfikować realne problemy cudzoziemskich uczniów.

4.2. Znaczenie rozpoznania poziomu znajomości języka szkolnej edukacji dziecka migracyjnego

Nauczyciele pełniący funkcję pierwszego ogniwa w pracy z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym często nie mają wystarczającego wsparcia ze strony administracji publicznej ani instytucji specjalizujących się w pomocy migrantom. Z ogromu potrzeb związanych z integracją, metodyką nauczania, ocenianiem i klasyfikowaniem, dostosowywaniem pomocy dydaktycznych czy barierą językową, które są zgłaszane przez kadry pedagogiczne (Łuczyńska, Pyżalski 2022: 43; Świdrowska, Walczak 2024: 24), jedynie w przypadku nielicznych podjęto próbę wprowadzenia rozwiązań systemowych.

Obszarem, w którym dalej brakuje zinstytucjonalizowanego wsparcia jest gromadzenie informacji na temat przyjmowanych przez szkołę uczniów, co powinno zapoczątkować wdrażanie przemyślanego planu edukacyjnego dostosowanego do każdego ucznia. Dane dotyczące systemu oświaty w kraju pochodzenia dziecka migracyjnego, obowiązujących w nim dokumentów programowych, kryteriów oceniania i testowania powinny być opracowywane na szczeblu administracji centralnej i udostępniane nauczycielom. W ten sposób do szkół w całej Polsce docierałyby pakiety z niezbędnymi i ujednoliconymi wiadomościami na temat zagranicznego systemu edukacyjnego. Ułatwiłoby to zorientowanie się w stopniu opanowania przez dziecko poszczególnych zagadnień w zakresie przedmiotów szkolnych, co dałoby szansę na wytyczenie różnic programowych. Odciażyłoby to pedagogów i zwolniłoby ich z konieczności wyszukiwania informacji na własną rękę, często trudnych do weryfikacji i z niesprawdzonych źródeł lub w oparciu jedynie o deklaracje samych uczniów bądź ich opiekunów. Zamiast tego typu usprawnień na ministerialnych stronach internetowych dostępne są jedynie tłumaczenia ukraińskich dokumentów ogólnie opisujących programy nauczania⁶⁴. Zamieszczone pliki bardzo pobieżnie przedstawiają strukturę szkolnictwa i zaledwie wprowadzają w specyfikę tamtejszego systemu oświaty, nie odnosząc go w żaden sposób do jego polskiego odpowiednika.

O ile elementarne informacje o organizacji nauczania w Ukrainie, wymaganiach programowych i zapisach treści przedmiotowych powinny być systemowo przygotowywane dla polskich nauczycieli pracujących z uczniami zza wschodniej granicy, o tyle rozpoznanie indywidualnej biografii edukacyjnej i językowej danego dziecka leży w gestii placówki

⁶⁴<https://www.gov.pl/web/edukacja/ukrainski-system-oswiaty--list-ministra-edukacji-i-nauki> (dostęp: 9.04.2025 r.).

przyjmującej je do grona swoich podopiecznych. Moment zapisywania do danego oddziału szkolnego dziecka z doświadczeniem migracyjnym wydaje się być kluczowy dla zebrania najważniejszych informacji o przyszłym uczniu. Jest to dobra okazja do przyjęcia zindywidualizowanego podejścia do młodego migranta poprzez określenie prawnej sytuacji jego rodziny, potrzeb psychologiczno-emocjonalnych oraz poziomu znajomości języka polskiego, który w chwili zapisywania ucznia do szkoły może mieć różny status. W tym celu warto wykorzystać możliwość przeprowadzenia rozmowy kwalifikacyjnej, która zgodnie z podstawą prawną (Dz.U. z 2017 r., poz. 1655) może pomóc w podjęciu decyzji o przypisaniu ucznia do odpowiedniej klasy. W zapisach prawnych oprócz informacji o wyznaczaniu jej terminu przez dyrektora nie pojawiają się żadne regulacje opisujące jej przebieg. Brakuje wskazania, kto ma przeprowadzać taką rozmowę i w jakim języku, czego konkretnie ma ona dotyczyć, a także w jakiej formie ma zostać zorganizowana, a przecież jest ona konieczna do rozpoznania sytuacji rodzinnej, emocjonalnej i edukacyjnej dziecka. Bez niej nie można opracować diagnozy ucznia już w pierwszym momencie jego zetknięcia z polską szkołą.

Jednym z elementów systemu diagnostycznego, którego nie można pominąć ze względu na jego kluczową rolę w procesie nauczania i uczenia się, jest ocena biegłości językowej przyszłego ucznia. U jej podstaw powinien leżeć Europejski System Opisu Kształcenia Językowego, który określa poziom znajomości języka, w tym przypadku języka polskiego, a także pozwala oceniać postępy w jego opanowywaniu. Według ESOKJ o istocie sprawności komunikacyjnej decydują kompetencje, którymi dysponuje użytkownik języka. Część z nich nie jest bezpośrednio związana z samym językiem, zgodnie z nomenklaturą ESOKJ są to kompetencje ogólne, a więc wiedza o świecie, umiejętności praktyczne, uwarunkowania osobowościowe oraz umiejętność uczenia się (ESOKJ: 94-99). Pozostałe natomiast odnoszą się bezpośrednio do języka i składają się na komunikacyjną kompetencję językową. Zbadanie jej poszczególnych komponentów, a więc kompetencji lingwistycznych, socjolingwistycznych i pragmatycznych (ESOKJ: 99-114) będzie właściwym wstępem do weryfikacji poziomu znajomości języka polskiego przez ucznia z doświadczeniem migracyjnym. Ze względu na funkcjonowanie dziecka cudzoziemskiego w przestrzeni szkolnej należy również sprawdzić jego poziom opanowania JSE. Uzyskanie pełnego obrazu faktycznych umiejętności językowych ucznia wymaga zatem zbadania obu tych obszarów używania języka.

Rozpoznanie biegłości językowej ucznia w zakresie JSE w pozytywny sposób wpłynie na proces uczenia się i nauczania. Tego typu diagnoza w zależności od momentu jej przeprowadzenia może być wykorzystana do różnych celów. Zasadnicze znaczenie powinna mieć jednak w momencie zapisywania dziecka migracyjnego do szkoły, ponieważ na podstawie

wyników badania już na tak wczesnym etapie możliwe będzie odpowiednie zaplanowanie nauki i skierowanie dziecka migracyjnego na jedną z dwóch ścieżek edukacji - do oddziału przygotowawczego lub odpowiedniej klasy ogólnej.

Głównym celem kształcenia w oddziale przygotowawczym jest intensywna nauka języka, której organizację powinien usprawnić rezultat diagnozy JSE. Może on wskazać, na których obszarach należy skupić uwagę, które z elementów JSE sprawiają uczniowi największe trudności, a które nie są dla niego zbyt dużym wyzwaniem. Dzięki temu nauczyciele będą w stanie dobrać odpowiednie metody i techniki nauczania. Ponadto w tym trybie kształcenia wynik diagnozy może być wykorzystany przy okazji przydzielania dzieci do odpowiedniego zespołu klasowego. Głównym kryterium ustalania składu takiej grupy jest przede wszystkim wiek dziecka i związane z nim zdolności poznawcze, jednak dodatkowa analiza JSE byłaby użyteczna w tworzeniu zespołów o podobnych problemach językowych, co z kolei ułatwiłoby działania organizacyjne i dydaktyczne. Kwestie problemów wynikających z dużego zróżnicowania dzieci w oddziałach przygotowawczych podnoszą sami nauczyciele, dla których dostosowywanie materiałów edukacyjnych odpowiadających faktycznym potrzebom uczniów stanowi jedno z najpoważniejszych wyzwań (Świdrowska, Walczak 2024: 4). Ten izolacyjny typ kształcenia przewidziany jest na maksymalnie 2 lata, choć istnieje również opcja wcześniejszego dołączenia do pozostałych uczących się w tradycyjnej formie. Jednak bez względu na czas trwania, finalnym efektem edukacji w ramach oddziału przygotowawczego powinna być możliwość kontynuowania nauki w klasie ogólnej wraz z polskimi dziećmi. Warunkiem osiągnięcia tego celu jest opanowanie języka polskiego na odpowiednim poziomie. Na etapie tej ewaluacji ponownie zasadne będzie skorzystanie z narzędzia diagnostycznego JSE. Na jego podstawie będzie można ocenić postępy dzieci z doświadczeniem migracyjnym i określić ich stopień znajomości JSE, a także wykorzystać wyniki badania do uzupełnienia wymaganego zaświadczenia o uczęszczaniu do oddziału przygotowawczego. Powinno ono bowiem zawierać oprócz informacji o zrealizowanych zajęciach edukacyjnych, wykaz posiadanych przez ucznia wiadomości i umiejętności, opis predyspozycji, uzdolnień i zainteresowań ucznia oraz poziomu zaawansowania językowego (Dz.U. 2023 poz. 2094). Dokument ten stanowi podsumowanie pracy ucznia, zawiera także zestawienie najważniejszych informacji przydatnych nauczycielom w dalszym zindywidualizowanym wspieraniu młodego migranta.

Biorąc pod uwagę specyfikę oddziałów przygotowawczych, zastosowanie diagnozy JSE dzieci migracyjnych funkcjonujących w obrębie tych jednostek przyczyni się do:

- skutecznego planowania nauki;

- właściwego podziału na grupy z uwzględnieniem umiejętności uczniów;
- dostosowania metod i technik nauczania do potrzeb uczniów;
- wydawania decyzji o skierowaniu dziecka do klas ogólnych;
- pełnego opisu umiejętności językowych w zaświadczeniu wydawanym po zakończeniu tego etapu kształcenia.

Rozpoznanie biegłości językowej w zakresie JSE jest kluczowe także w przypadku decyzji o bezzwłocznym włączeniu dziecka cudzoziemskiego do procesu uczenia się i nauczania wspólnie z pozostałymi rówieśnikami. Zaletą tej opcji edukacyjnej dla uczniów migracyjnych jest jej integracyjny charakter, jednak aby była ona efektywnie realizowana w pierwszej kolejności należy zadbać o właściwą klasyfikację ucznia. O tym, jak złożonym jest to procesem, świadczą wypowiedzi samych nauczycieli, którzy od kilku lat diagnozowanie nowo przybyłych uczniów wymieniają jako najtrudniejsze zadanie (Łuczyńska, Pyżalski i in. 2022: 43; Świdrowska, Walczak 2024: 24). Zdarza się, że dzieci przypisywane są do niższych klas niż wynikałoby to z ich dotychczasowego toku nauki poza granicami Polski (zob. tabela 4). Taki stan rzeczy wynika z trudności językowych (Papuda-Dolińska, Knopik i in. 2024: 11) i związanej z nimi niemożności przekazania przez ucznia jego wiedzy czy wyrażenia złożonych procesów myślowych na skutek niedostatecznego zasobu leksykalnego i nieznanomości bardziej skomplikowanych struktur składniowych. W konsekwencji proces kształcenia jest wydłużany na skutek kierowania dzieci do niższych klas, co często jest jednoznaczne z wykonywaniem zadań nieadekwatnych do ich możliwości poznawczych oraz wiedzy. W efekcie rozwój uczniów bywa ograniczony, niekiedy dochodzi nawet do jego uwstecznienia.

Do uniknięcia błędnej klasyfikacji dzieci przyczyni się z pewnością diagnoza poziomu znajomości JSE. Przede wszystkim umożliwi ona wcześniejsze zapoznanie nauczycieli z sytuacją językową dziecka i ułatwi planowanie kolejnych działań edukacyjnych. Wskaże drogę do zmodyfikowania wcześniej stosowanych metod nauczania, wzbogacenia ich o dodatkowe sposoby prezentacji i utrwalania wiedzy, a także wpłynie na tworzenie pomocy dydaktycznych. Taki tok postępowania pozwoli na zastosowanie powstałych rozwiązań nie tylko w ramach jednego przedmiotu, ale może przyczynić się do wspólnego działania całej kadry pedagogicznej i połączenia sił we wspieraniu nowego ucznia w stopniowym odnajdywaniu się w nieznanym mu jeszcze rzeczywistości szkolnej (Nowicka M. 2022: 166). Dodatkową pomocą dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym w poznawaniu odmiennego systemu oświaty i funkcjonowaniu w nowym środowisku szkolnym jest możliwość zatrudnienia asystenta międzykulturowego. Rozpoznanie biegłości JSE może także pomóc w podjęciu decyzji o konieczności znalezienia

osoby na takie stanowisko. Dostarczy bowiem informacji, czy przyjmowane do placówki dziecko migracyjne będzie wymagało wsparcia tłumacza, pośrednika w kontaktach z pracownikami szkoły i przewodnika w trakcie zajęć lekcyjnych. Diagnoza poziomu JSE może usprawnić także organizację ustawowo gwarantowanych dodatkowych lekcji języka polskiego. Praktyka niestety bardzo często pokazuje, że to rozwiązanie, w założeniu bardzo korzystne dla młodych obcokrajowców, nie spełnia swojej funkcji ze względu na duże zróżnicowanie wieku oraz poziomu biegłości językowej biorących w nich udział dzieci (Tędziągolska, Walczak, Wielecki 2024: 5, 42-43).

W raportach przedstawiających kształcenie dzieci z doświadczeniem migracyjnym w polskich placówkach oświatowych wprost rekomenduje się organizowanie zajęć z języka polskiego w oparciu o diagnozę biegłości językowej (Papuda-Dolińska, Knapik i in. 2024: 20; Tędziągolska, Walczak, Wielecki 2024: 12). Zakłada się, że dzięki takiemu działaniu możliwe będzie tworzenie grup o podobnym poziomie zaawansowania językowego, co przełoży się na możliwość wyznaczenia wspólnych celów i pracy zespołowej nad rozwijaniem sprawności, gromadzeniem słownictwa i ćwiczeniem gramatyki w zakresie obowiązującym wszystkich uczestników lekcji. Takie postępowanie może zdecydowanie przyczynić się do postępów uczniów, pozytywnie wpłynąć na ich frekwencję i nastawienie do tych dodatkowych aktywności, którymi są zajęcia z języka polskiego oraz zmotywować do dalszych starań.

Diagnoza stopnia znajomości JSE może okazać się także dobrym narzędziem do monitorowania progresu dzieci migracyjnych. Na jej podstawie możliwe będzie sformułowanie oceny kształtującej, która pozwoli dzieciom oraz ich rodzicom na uzyskanie informacji zwrotnej o poziomie osiągnięć, trudnościach w nauce, wyjątkowych uzdolnieniach czy zainteresowaniach oraz wskazówkach do dalszej pracy nad rozwojem kompetencji językowych i opanowywaniem JSE. Kadrze pedagogicznej da natomiast sposobność do zweryfikowania metod pracy dydaktycznej i wychowawczej.

W związku z organizacją nauki w klasach ogólnych wykorzystanie diagnozy JSE dzieci migracyjnych przyczyni się do:

- właściwego klasyfikowania uczniów i skierowania ich do odpowiedniej klasy;
- przygotowania odpowiednich materiałów dydaktycznych do każdego przedmiotu nauczania;
- podjęcia decyzji o zatrudnieniu asystenta międzykulturowego;

- użytecznego korzystania z możliwości udziału w dodatkowych lekcjach języka polskiego poprzez tworzenie grup uczniów w oparciu o ich umiejętności i poziom biegłości językowej;
- ewaluacji osiągnięć oraz tworzenia informacji zwrotnej dla dzieci i ich rodziców o postępach w nauce języka.

Metoda diagnozowania JSE powinna być zatem konkretnym rozwiązaniem, którego cel koncentruje się na ułatwieniu procesu nauczania i uczenia się dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Byłaby odpowiedzią na potrzeby nauczycieli zgłaszane w różnych ankietach dotyczących ich oczekiwań oraz ukazujących obszary nieobjęte wsparciem systemowym. Najwięcej respondentów podkreśla w nich znikomy dostęp do materiałów dydaktycznych (45%), brak możliwości konsultacji problemów dzieci cudzoziemskich ze specjalistami (34%), ograniczenia w korzystaniu z pomocy asystenta międzykulturowego (27%). Wśród wskazywanych potrzeb jest także współpraca pomiędzy różnymi nauczycielami w szkole (22%) oraz pomoc w diagnozowaniu uczniów (12%) (Świdrowska, Walczak 2024: 39). W rozwiązaniu tych problemów w dużym stopniu zaradzić może wyposażenie nauczycieli w gotowe narzędzie diagnostyczne, które umożliwi poznanie poziomu znajomości JSE oraz ogólnych umiejętności poznawczych konkretnego ucznia, a następnie przygotowanie na tej podstawie stosownych zaleceń do pracy z nim. Ważne jest, aby takiej diagnozy mógł dokonać każdy nauczyciel, niezależnie od tego, jakiego przedmiotu uczy.

Tymczasem większość rekomendacji tworzonych na bazie badań i ankiet przeprowadzanych w środowiskach szkolnych opiera się na bardzo ogólnych stwierdzeniach, często adresowanych do samych nauczycieli jako tej grupy pracowników oświaty, która powinna samodzielnie sprostać wyzwaniom kształcenia dzieci migracyjnych. Spostrzeżenia te formułowane są w sposób niekonkretny, enigmatyczny i pozostający w obszarze teorii. Ich przykładem mogą być wypowiedzi dotyczące „zarządzania różnorodnością kulturową i narodowością w systemie edukacji”, „działań antydyskryminacyjnych i integracyjnych w codziennej praktyce edukacyjnej” (Tędziągolska, Walczak, Wielecki 2024: 10-12), „zintensyfikowania proaktywnych działań w celu rozpoznawania zapotrzebowania na pomoc”, „przygotowywania nauczycieli i nauczycielek do pracy w kontekście ograniczonych możliwości komunikacyjnych” lub „uwrażliwiania na kwestie różnic językowych, [...], budowania gotowości do wchodzenia w kontakt i używania kreatywności w komunikacji” (Łuczyńska, Pyżalski 2022: 44-46). Porady w nich zawarte nie dotyczą istoty problemu, są dość abstrakcyjne i nieprecyzyjne, a przez to trudne do zastosowania w realiach szkolnych. Często jednak odnoszą się do trafnie postawionych problemów, np.: do „stworzenia i

upowszechnienia testów poziomujących z języka polskiego jako drugiego umożliwiających podział na grupy i dostosowanie zajęć do poziomu językowego” (Tędziągolska, Walczak, Wielecki 2024: 12) lub „doskonalenia kompetencji nauczycieli w pracy z klasą różnorodną kulturowo [...] w obszarze języka edukacji” (Świdrowska, Walczak 2024: 41). Jednak nawet wskazując owe trudności, nie konkretyzują możliwości ich rozwiązania. Zamiast tego w przeważającej większości przekierowują to zadanie na samych nauczycieli.

Na wiele wymagań stawianych pedagogom w kontekście nauczania dzieci z doświadczeniem migracyjnym, dostosowywania pomocy dydaktycznych do ich potrzeb, używania odmiennych metod i technik pracy, planowania działań pomocowych, oceniania postępów czy klasyfikowania odpowiedzią może być stworzenie narzędzia diagnozującego poziom JSE, które umożliwiłoby każdemu nauczycielowi, niezależnie od tego, jaki przedmiot prowadzi, rozpoznanie stopnia biegłości językowej dziecka. Istotne jest, aby to narzędzie było tak skonstruowane, że posługiwanie się nim nie będzie wymagało nadprogramowego nakładu pracy, specjalistycznej wiedzy czy dodatkowych szkoleń, a w zamian stało się dużym ułatwieniem i wsparciem w uzupełnianiu systemowej luki.

4.3. Narzędzie diagnozujące poziom znajomości JSE

4.3.1. Test jako część systemu diagnostycznego

Dzięki stworzeniu odpowiedniego narzędzia diagnostycznego możliwe jest ustalenie zakresu przyswojonego przez ucznia słownictwa, które jest niezbędne do efektywnego uczestniczenia w lekcjach, a także stopnia opanowania struktur składniowych typowych dla JSE. Przeprowadzenie testu diagnostycznego powinno poprzedzić zbadanie kluczowych obszarów funkcjonowania dziecka z doświadczeniem migracyjnym, takich jak: status pobytowy w Polsce, sytuacja rodzinna, kondycja psychologiczno-emocjonalna, a także historia edukacyjna, umiejętności poznawcze oraz poziom znajomości języka polskiego. Wszystkie te dane składają się na złożony obraz ucznia i są istotne w budowaniu indywidualnego, wieloaspektowego profilu edukacyjnego dziecka migracyjnego. W związku z tym w procesie poznawania jego potrzeb i możliwości we wstępnych działaniach należałoby uwzględnić:

- analizę sytuacji rodzinnej i prawnej ucznia od momentu przyjazdu do Polski;
- nakreślenie ścieżki edukacyjnej ucznia w oparciu o funkcjonujący w kraju jego pochodzenia system oświaty, sposób testowania, kryteria oceniania prowadzące do

umiejscowienia go na danym szczeblu edukacji i zakresu opanowanych treści nauczania;

- ustalenie biografii językowej pod kątem używanego języka komunikacji oraz w kontekście statusu języka polskiego.

Ze względu na przyjętą perspektywę badawczą zasadniczym elementem systemu diagnostycznego jest jednak ocena biegłości językowej dziecka z doświadczeniem migracyjnym, a właściwie posługiwania się specyficzną odmianą języka, którą jest JSE. W tym celu skonstruowano autorskie narzędzie diagnostyczne składające się z testu dla ucznia oraz instrukcji dla sprawdzającego, w skład której wchodzi omówienie typów zadań, kryteria oceny oraz klucz odpowiedzi.

Proponowany test diagnostyczny opatrzony jest klarownym systemem punktowania, co pozwala na samodzielną interpretację wyników i szybką weryfikację mocnych oraz słabych stron ucznia. Eliminuje także ryzyko intuicyjnej oceny, która mogłaby być zaburzona i niekompletna w przypadku przeprowadzania testu przez niedoświadczonych pedagogów. Tymczasem dzięki jasnej instrukcji dołączonej do arkusza rozpoznanie poziomu JSE może być przeprowadzane nawet przez niewyspecjalizowanego nauczyciela, pedagoga szkolnego lub asystenta międzykulturowego. Sam test może być modyfikowany w zależności od tego, na jakich treściach przedmiotowych chce bazować nauczyciel. Jego struktura i typy zadań pozostają uniwersalne, jednak zawarte w nich treści przedmiotowe – w szczególności terminy edukacyjne – mogą być swobodnie dostosowywane do potrzeb testowych. Wystarczy, by nauczyciel zastąpił występujące w zadaniach słownictwo pojęciami właściwymi dla wybranego obszaru wiedzy. Dzięki temu arkusz może służyć jako narzędzie diagnostyczne w kontekście różnych przedmiotów, pozwalając na ocenę tego, w jakim stopniu uczeń z doświadczeniem migracyjnym potrafi posługiwać się JSE typowym dla danej dziedziny nauki. Taka możliwość adaptacji sprawia, że test jest praktycznym narzędziem także dla nauczycieli przedmiotowych, którzy nie posiadają przygotowania do nauczania języka polskiego jako obcego, ale chcą efektywnie wspierać rozwój językowy swoich uczniów. Diagnoza może być powtarzana, co ułatwi monitorowanie postępów dzieci i bieżące reagowanie na ich zmieniające się potrzeby. Na jej podstawie nauczyciele mają szansę na bardziej zindywidualizowane podejście do ucznia. Wyniki diagnozy pozwolą na dostosowanie metod, technik pracy i materiałów dydaktycznych do poziomu biegłości dziecka migracyjnego w zakresie JSE. Ponadto dzięki przeprowadzeniu diagnozy nauczyciel może zyskać świadomość, że trudności ucznia nie wynikają z niechęci czy braku motywacji, ale z nierozwiniętej jeszcze biegłości w zakresie JSE, co może pozytywnie

wpłynąć na postawę empatii, zrozumienia i uważności dla dziecka z doświadczeniem migracyjnym.

4.3.2. Test diagnostyczny dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym

Test diagnostyczny został podzielony na dwie części ze względu na różne obszary języka, których dotyczą zadania. Część A związana jest z leksyką, natomiast część B koncentruje się na składni. Oba podsystemy języka uważane są za najbardziej dystynktywne cechy JSE. Ponadto jako odrębne elementy składające się na kompetencję językową, rozwijają się w różnym tempie. W przypadku dzieci migracyjnych z Ukrainy lub innych państw słowiańskojęzycznych obserwuje się dość szybki przyrost słownictwa związany z podobieństwem ich pierwszego języka do polszczyzny. Jednak znajomość struktur i poprawnego budowania wypowiedzi jest dla nich znacznie bardziej skomplikowana (zob. 3.4.) Osobne rozpoznanie tych aspektów pozwoli dokładniej zdiagnozować stopień znajomości JSE. Umożliwi określenie, czy problemem ucznia jest ograniczony zasób leksykalny, czy raczej z reguły tworzenia zdań. Rozdzielenie tych dwóch obszarów wpłynie na precyzyjniejsze określenie potrzeb ucznia. Daje także nauczycielom możliwość przeprowadzenia jednej części testu i zbadania wybranego podsystemu języka, którego rozpoznaniem są zainteresowani.

Podział testu diagnostycznego na dwie części został podyktowany również względami praktycznymi związanymi z czasem wykonywania zdań, ich liczbą oraz punktacją. Każda z części przeznaczona jest do wykonania w ok. 30-40 minut. Część A zawiera 13 zadań, natomiast część B składa się z 7 zadań. Pomimo odmiennej liczby zadań czas przewidziany na ich rozwiązanie jest taki sam ze względu na różny stopień ich trudności. W części A testu diagnostycznego polecenia polegają na wykonaniu mniej skomplikowanych działań, tj. na wyborze jednej z kilku opcji, połączeniu ze sobą elementów, a także ich uszeregowaniu lub dopisaniu form. Zadania z części B są bardziej złożone i w większym stopniu opierają się na produkcji, która zakłada zredagowanie krótkiego tekstu, dokończenie zdań lub ich przekształcenie. Wymagają więc nie tylko znajomości odpowiedniej leksyki, lecz także umiejętności łączenia jej ze sobą oraz budowania wypowiedzi. Maksymalna liczba punktów do zdobycia z każdej części testu wynosi 50 punktów. Punkty z obu części zostały przypisane do odpowiednich umiejętności, a ich skala odpowiada stopniowi opanowania sprawdzanych kompetencji.

Wszystkie polecenia w teście diagnostycznym zostały sformułowane zgodnie z zasadami glottodydaktycznymi. Są to uproszczone komunikaty, na które składa się czasownik

proszę oraz odpowiedni bezokolicznik, np. *Proszę uzupełnić, Proszę połączyć*, lub krótkie pytania, np. *Co to jest?, Co nie pasuje?* Dzięki temu wyeliminowane zostaje:

- użycie operatorów w formie trybu rozkazującego, najczęściej w 2 os. l. p. lub l. mn., np.: *Przeczytaj i uzupełnij..., Wymieńcie...*;

- zastosowanie czasowników łagodzących imperatywność, np.: *Zastanów się..., Postaraj się...*;

- korzystanie z konstrukcji analitycznych z czasownikiem *dokonaj*, np.: *Dokonaj obliczeń/analizy/podziału*;

- tworzenie imiesłowowych równoważników zdań przed operatorem, np.: *Korzystając z tekstu źródłowego, wypisz...; Pamiętając o kolejności działań, oblicz...*;

Powyższe sposoby formułowania poleceń (często stosowane w podręcznikach, zeszytach ćwiczeń czy sprawdzianach dla uczniów będących rodzimymi użytkownikami języka) dla dzieci z doświadczeniem migracyjnym będą niejasne i przyczynią się do zacierania intencji przekazu i komplikowania komunikatu.

Dodatkowo każde polecenie zilustrowane jest przykładem, by ukazać dziecku migracyjnemu, które nie do końca opanowało język polski, na czym polega dane zadanie. W niektórych z nich pojawiają się także gotowe wyrazy lub zwroty i wyrażenia do wykorzystania podczas udzielania odpowiedzi. Ich celem nie jest „podpowiadanie” czy ograniczanie własnej inicjatywy dziecka, a raczej wymuszenie użycia konkretnego leksemu, praktycznego zastosowania go w zdaniu w określonej formie z uwzględnieniem jego łączliwości semantycznej i składniowej. Umożliwi to sprawdzenie stopnia znajomości JSE.

Poza kilkoma zadaniami dotyczącymi jedynie JSN (część A – zadania 1, 2., 3., 4.), prezentowany test koncentruje się na wybranych przedmiotach szkolnych, a mianowicie na matematyce, biologii i języku polskim. Zostały one dobrane tak, by reprezentować odrębne dyscypliny naukowe i tym samym ukazać uniwersalność narzędzia diagnostycznego. Z jednej strony daje ono możliwość jednoczesnego testowania umiejętności oraz rozumienia terminów z różnych obszarów nauki, z drugiej zaś pozwala na wprowadzanie modyfikacji i przekształcanie zadań tak, by dotyczyły jedynie wybranego przedmiotu szkolnego. Zmiana treści ćwiczeń lub poszczególnych terminów edukacyjnych w nich wykorzystanych przy zachowaniu struktury zadań pozwoli nauczycielom na dopasowywanie testu do ich własnych wymagań i potrzeb dzieci migracyjnych. W zależności od intencji nauczyciela test może sprawdzać poziom znajomości JSE w obrębie jednego lub kilku przedmiotów, a zadania w dalszym ciągu pozwolą na rozpoznanie stopnia opanowania danego słownictwa oraz umiejętności posługiwania się różnymi strukturami gramatycznymi i tworzenia wypowiedzi, a więc aspektów najbardziej problematycznych w JSE dla dzieci migracyjnych.

TEST DIAGNOSTYCZNY

CZĘŚĆ A

IMIE: _____ WIEK: _____ KLASA: _____

1. Co to znaczy?

- | | | | |
|----|---|--|----|
| 1. |  | Proszę uzupełnić.
Proszę przeczytać.
Proszę napisać. | 5. |
| 2. | abc_efg | Proszę powtórzyć. | 6. |
| 3. | a (b) c d | Proszę połączyć.
Proszę pogrupować. | 7. |
| 4. |  | Proszę zaznaczyć.
Proszę posłuchać. | 8. |

_____ / 3,5 p.
7 x 0,5 p. = 3,5 p.

2. Proszę wykonać następujące polecenia.

a) - Otocz pętlą czasownik.

bieg bieganie biegać biegowy biegający

- Proszę zaznaczyć działanie.

czytanie czytać czytanka czytnik czytający

b) - Dokonaj selekcji elementów aparatu mowy spośród różnych części ciała człowieka.

płuca serce język krtień czaszka usta żyła mięśnie

- Proszę wybrać części ciała, dzięki którym jemy.

żołądek szkielet płuca nerka jelito zęby kręgosłup

c) - U szereguj poniższe wartości liczbowe w porządku malejącym, rozpoczynając od elementu o najwyższej wartości.

3,4 0 16 0,5 4 16,1 0,284 10,0

- Proszę ułożyć liczby od największej do najmniejszej.

0 4,2 40 0,6 0,111 10 16,1 30,0

_____ / 4,5 p.

a) - 1 p.

- 0,5 p.

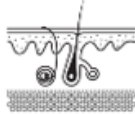
b) - 1 p.

- 0,5 p.

c) - 1 p.

- 0,5 p.

3. Co to jest? Proszę połączyć.

1.		wykres		5.
		lista		6.
		tabela		7.
2.		wzór		8.
		mapa		9.
3.		zdjęcie		
		przekrój		
4.	$a^2 + b^2 = c^2$	diagram		
		rysunek		

_____ / 4 p.

8 x 0,5 p. = 4 p.

4. Proszę uzupełnić.

akapit cytat tytuł **tekst** podtytuł definicja

Mikołaj Rej – ojciec języka polskiego

Życie i twórczość

Renesans to epoka w historii kultury europejskiej, obejmuje XVI wiek.

Najważniejszy utwór

_____ „Iż Polacy nie gęsi, iż swój język mają” _____

1.

2. tekst

3.

4.

5.

6.

_____ / 2,5 p.

5 x 0,5 p. = 2,5 p.

5. Co nie pasuje?

Badanie ~~dyskutować~~, prowadzić, analizować, realizować

Rozwiązanie podawać, czekać, proponować, przedstawiać

Plan układać, przewidywać, opracować, zabraniać

Cytat przytaczać, powtarzać, rozmawiać, podawać

Opinia prezentować, wyrażać, obliczać, wyjaśniać

Tekst tłumaczyć, klikać, redagować, interpretować

_____ / 2,5 p.

5 x 0,5 p. = 2,5 p.

6. Proszę zaznaczyć.

wyraz

samogłoskę

zdanie pytające

zdanie złożone

najdłuższe zdanie oznajmujące

równoważnik zdania

_____ / 2,5 p.

5 x 0,5 p. = 2,5 p.

Nasza ~~nowa~~ szkoła znajduje się w dużym, pięknym budynku w centrum miasta niedaleko głównego rynku. Stołówka jest na parterze, a biblioteka jest na pierwszym piętrze. A gdzie jest pokój nauczycielski? Tego jeszcze nie wiem. Chyba obok sekretariatu.

7. Jednakowe czy różne?

Narrator i bohater J / **R**

Dialog i rozmowa J / R

Adresat i odbiorca J / R

Dodawanie i sumowanie J / R

Legenda i opowiadanie J / R

Żyła i tętnica J / R

Koło i okrąg J / R

Gleba i ziemia J / R

Stożek i piramida J / R

Prosta i odcinek J / R

_____ / 4,5 p.

9 x 0,5 p. = 4,5 p.

8. Proszę uporządkować.

○ ————— od najmniejszego ————— do największego ————— ○

a)	wers	strofa	wiersz
b)			
c)			
d)			
e)			

- a) ~~strofa~~ – wers – wiersz
 b) rozdział – akapit – utwór
 c) kąt: rozwarty – prosty – półpełny – ostry
 d) organizm – komórka – narząd – tkanka
 e) sylaba – zdanie – wyraz – tekst – litera

9. Co znaczy ten symbol?

% – procent α – _____ °C – _____
 ! – _____ „ ” – _____
 () – _____ ÷ – _____

10. Co nie pasuje do rodziny wyrazów?

pisać – pisak – ~~piasek~~ – podpis

hipoteza – hipoteka – hipotetyczny – hipotetyzować

koń – koński – konny – koniak

księżyc – książęcy – książę – księżniczka

płaszczyzna – płaski – płaszcz – płaskowyż

znak – znakomity – znakowanie – znaczyć

_____ / 8 p.

16 x 0,5 p. = 8 p.

_____ / 6 p.

6 x 1 p. = 6 p.

_____ / 2,5 p.

5 x 0,5 p. = 2,5 p.

11. Proszę napisać, co to znaczy?

np.	- na przykład
l. mn.	-
p. n. e.	-
pt.	-
wg.	-
n. p. m.	-

_____ / 2,5 p.

5 x 0,5 p. = 2,5 p.

12. Proszę wybrać poprawną opcję.

Aktorzy byli ubrani w piękne kostiumy / garnitury.

- a) To jest ciekawa informacja, na pewno ją zapomnę / zapamiętam.
- b) Historię poznajemy dzięki pamiątkom / zabytkom architektury.
- c) Bardzo się martwię / denerwuję przed egzaminem.
- d) Chyba / czy mamy dziś test z matematyki?
- e) Ona jest asertywna, czy / czyli umie odmówić.
- f) To jest lista / spiszek naszych przedmiotów.
- g) To jest nowa gabłota dla / do ozdoby klasy.
- h) Wypracowania trzymamy w portfelu / teczce.

_____ / 4 p.

8 x 0,5 p. = 4 p.

13. Proszę uzupełnić, do czego służy ...?

cyrkiel lupa waga kompas

kątomierz linijka miara

Do rysowania prostych linii służy linijka

Do rysowania koła służy _____

Do obserwacji małych obiektów służy _____

Do wskazywania kierunku służy _____

Do mierzenia długości albo odległości służy _____

Do ważenia ciężaru służy _____

Do mierzenia kątów służy _____

_____ / 3 p.

6 x 0,5 p. = 3 p.

TEST DIAGNOSTYCZNY

CZĘŚĆ B

IMIE: _____ WIEK: _____ KLASA: _____

1. Proszę przeczytać i uzupełnić definicje.

Poznanie otaczającego świata umożliwia nam zmysły: wzrok, słuchu, węchu, smaku i dotyku. Narządami zmysłów są części ciała: oczy, uszy, nos, język i skóra. [...]

_____ / 10 p.

W odkrywaniu tajemnic przyrody na lekcjach pomaga nauczyciel, ale można to również robić samodzielnie. Doskonałym źródłem informacji są książki, zwłaszcza encyklopedie, atlasy i albumy. Wiele się można dowiedzieć z telewizyjnych filmów i programów przyrodniczych oraz edukacyjnych stron internetowych. Jednak nie zastąpi bezpośrednich obserwacji – najcenniejszych źródeł wiedzy, zwłaszcza że przyroda ciągle się zmienia.

5 x 2 p. = 10 p.

Obserwacja to uważne przyglądanie się wybranemu obiektowi. Prawdziwy przyrodnik może prowadzić obserwacje niemal wszędzie, na przykład na łące czy w ogródku. [...]

Obserwowanie przyrody często skłania do stawiania pytań. Jednym ze sposobów uzyskiwania na nie odpowiedzi jest przeprowadzanie eksperymentów i doświadczeń. Polegają one na zaplanowaniu i wykonaniu czynności, które pomagają w uzyskaniu odpowiedzi na pytania: Jak to się dzieje? Dlaczego tak się dzieje? Co się stanie, gdy ...?

(Tajemnice przyrody 4, Nowa Era, s. 11-12)

a) Przyrodę poznajemy poprzez wzrok, słuch, węch, smak i dotyk, które nazywamy _____.

b) Oczy, uszy, nos, język i skóra to _____.

c) Książki, encyklopedie, atlasy i albumy to _____.

d) _____ rozumiemy jako uważne przyglądanie się obiektowi.

e) Eksperymenty i doświadczenia są _____, które pomagają w uzyskaniu odpowiedzi na pytania.

2. Proszę połączyć 2 zdania w 1 zdanie.

i lub a czyli ponieważ

a) Czesław Miłosz pisał wiersze. Bolesław Prus pisał powieści.

Czesław Miłosz pisał wiersze, a Bolesław Prus pisał powieści.

b) Wyraz „geometria” pochodzi z języka greckiego. Termin ten oznacza mierzenie ziemi.

c) W kwiatach znajduje się pyłek i słodki płyn. To jest nektar, który jedzą owady.

d) Liczebnik to część mowy oznaczająca liczbę. Może też oznaczać kolejność.

3. Proszę dodać czasownik.

a) Ona ciągle tutaj? -> Ona ciągle tutaj mieszka?

b) Ty znowu chory? -> _____

c) Telefon Izzy do brata. -> _____

d) Adam, stop. -> _____

e) Egzaminy tuż-tuż. -> _____

_____ / 6 p.

3 x 2 p. = 6 p.

_____ / 4 p.

4 x 1 p. = 4 p.

4. Proszę przeczytać i odpowiedzieć na pytania.

Fryderyk Zalewski – Czas i kalendarz (fragmenty)

_____ / 6 p.

3 x 2 p. = 6 p.

Od wczesnej starożytności aż do czasów nam współczesnych walka o opanowanie przyrody zmusza człowieka do rozwiązywania różnego rodzaju problemów. Jednym z nich jest mierzenie czasu, początkowo realizowane za pomocą metod bardzo prymitywnych, potem coraz bardziej precyzyjnych.

Mijają wielki [...] Badając Ziemię, jej ruch i otaczające ją gwiazdy, człowiek wynajduje tak dokładne metody i instrumenty pomiarowe, że potrafi dostrzec ruch kontynentów i zmierzyć nierównomierność obrotu Ziemi, nieprzekraczającą tysięcznych części sekundy na stulecie. [...]

Badając ciała niebieskie – Słońce, gwiazdy, gromady gwiazd – człowiek jest świadkiem ich zmienności. Zgłębiając historię ich rozwoju, staje wobec [...] milionów i miliardów lat. [...]

Kalendarzem nazywany system mierzenia długich odstępów czasu z ustaloną kolejnością dni w roku i momentem początkowym, od którego prowadzi się rachubę lat.

Kalendarz używany przez nas obecnie jest tylko jednym z wielu. W różnych krajach istniało około dwustu kalendarzy, w których stosowano odmienną rachubę czasu w ciągu roku i przyjmowano inny moment początkowy.

(Między nami 7, GWO, s. 53)

Proszę odpowiedzieć na pytania i użyć podanych wyrazów we właściwej kolejności.

a) Od kiedy człowiek walczy o opanowanie przyrody?

Człowiek walczy o opanowanie przyrody **od czasów starożytnych.**
(starożytny, od, czasy)

b) Jaki problem związany z opanowywaniem przyrody rozwiązuje człowiek?

Człowiek rozwiązuje problem _____
(dotyczyć, czas, mierzenie)

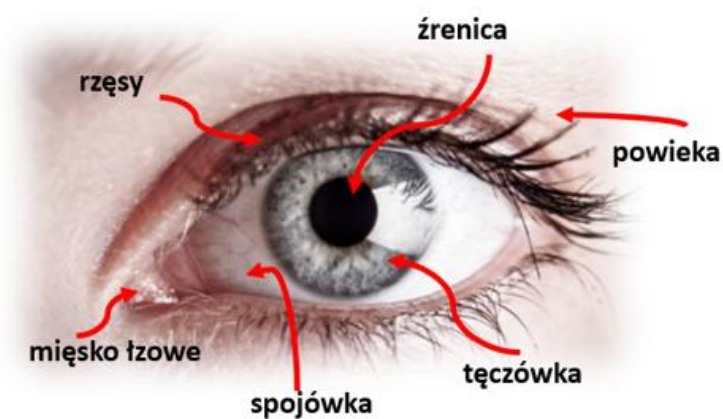
c) Jakie badania umożliwiły dokładny pomiar czasu?

Dokładny pomiar umożliwiły _____
(Ziemia, badanie, ruch, i, gwiazdy)

d) Czym różniły się kalendarze używane w różnych krajach?

Różniły się _____
(czas, rachuba, i, początkowy, moment)

5. Proszę opisać budowę oka.



6. Proszę dokończyć zdanie.

Lekcje stacjonarne są ciekawsze niż zdalne, ponieważ _____

E-booki są wygodniejsze niż książki tradycyjne, ponieważ _____

_____ / 8 p.

1 p. + 1 p. + 2 p. +

1 p. + 2 p. + 1 p. =

8 p.

_____ / 6 p.

2 x 3 p. = 6 p.

7. Proszę napisać notatkę, czym różni się żyto od owsa.

Żyto zwyczajne

- wysokość do 150 cm,
- podługne, pełne ziarna,
- zwarte, ciasne kłosa,
- jasny, żółty kolor.



Owies zwyczajny

- wysokość do 100 cm,
- ziarna o wydłużonym kształcie, spłaszczone,
- luźne kłosa,
- zielony kolor.



_____ / 10 p.

4 x 2 p. + 1 p. +
2 p. = 10 p.

4.3.3. Zasady oceniania oraz interpretowania wyników badań

Sformułowanie zasad oceniania oraz interpretowania wyników badań ma na celu z jednej strony zobiektywizowanie całej procedury, z drugiej zaś ułatwienie wyciągania wniosków na temat umiejętności uczniów każdej osobie przeprowadzającej diagnozę niezależnie od jej przygotowania zawodowego. Przyjęte kryteria mają swoje uzasadnienie w opracowanym na potrzeby tej pracy opisie umiejętności, którymi powinno wykazywać się dziecko z doświadczeniem migracyjnym sprawnie posługujące się JSE. Zakres tych umiejętności został ujęty w trzech obszarach i wyrażony w sposób zoperacjonalizowany.

Dziecko z doświadczeniem migracyjnym, które opanowało JSE

w zakresie sprawności receptywnych:

- rozumie instrukcje nauczyciela, a także zapisane polecenia i pytania;
- czyta ze zrozumieniem teksty informacyjne, popularnonaukowe i literackie;
- analizuje i interpretuje teksty kultury oraz materiały edukacyjne (nie tylko w formie wykresów, tabel lub ilustracji, ale także w formie tekstów);
- wyodrębnia główne i poboczne informacje, porządkuje fakty, wyciąga wnioski, uogólnia, porównuje i klasyfikuje informacje.

w zakresie umiejętności produktywnych:

- zna i stosuje terminy edukacyjne z różnych obszarów wiedzy;
- używa słownictwa, zwrotów i wyrażeń, które w języku ogólnym występują rzadko, ale ich frekwencja w zakresie JSE jest wysoka;
- planuje i komponuje wypowiedzi pisemne i ustne spełniające różne funkcje językowe (np. definiowanie, porównywanie) w spójny, logiczny sposób;
- tworzy wypowiedzi pisemne i ustne, stosując poprawne struktury składniowe i reguły gramatyczne;
- wykazuje się znajomością zasad ortografii i interpunkcji, wykorzystując do zapisu grafię odpowiadającą polskim normom;
- jego intonacja i wymowa oraz płynność wypowiedzi są zbliżone do artykulacji rodzimego użytkownika języka.

w zakresie funkcjonowania w środowisku szkolnym:

- wypowiada się na tematy dotyczące organizacji szkoły i funkcjonowania jej społeczności, a także na temat zagadnień objętych programem nauczania dla poszczególnych przedmiotów szkolnych;

- wyraża intencje i procesy myślowe związane z odbieraniem i przetwarzaniem informacji, uczestniczeniem w lekcjach oraz innych formach zajęć szkolnych.

Do testu diagnostycznego została opracowana instrukcja dla osób sprawdzających. Składa się ona ze skrótovej informacji na temat korzyści płynących z możliwych zastosowań testu, objaśnień użytych skrótów, a także opisu poszczególnych zadań wraz z kluczem odpowiedzi i punktacją oraz wytycznych dotyczących interpretacji wyniku. Tak szczegółowa instrukcja powinna umożliwić sprawdzenie wypełnionego arkusza testowego każdemu nauczycielowi czy asystentowi międzykulturowemu, którzy nie mają przygotowania glottodydaktycznego. Ocena wystawiona na ich podstawie będzie jasno wskazywała na opanowane przez ucznia umiejętności i dostarczy informacji potrzebnych do zaplanowania zindywidualizowanego wsparcia jego procesu kształcenia.

INSTRUKCJA DLA NAUCZYCIELI

1. Korzyści z przeprowadzenia testu diagnostycznego

Celem przeprowadzenia testu diagnostycznego jest określenie stopnia opanowania języka szkolnej edukacji przez dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Pozwoli to na:

- usprawnienie procesu uczenia się i nauczania;
- identyfikowanie trudności językowych, które mogą wpływać na rozumienie treści przedmiotowych;
- dostosowanie metod nauczania do indywidualnych potrzeb ucznia;
- zaplanowanie wsparcia językowego w obszarze każdego z nauczanych przedmiotów;
- monitorowanie postępów w opanowywaniu języka szkolnej edukacji;
- zminimalizowanie ryzyka wykluczania edukacyjnego;
- właściwą klasyfikację uczniów i skierowanie ich od odpowiedniej klasy lub oddziału przygotowawczego;
- sformułowanie pełnego opisu umiejętności językowych w zaświadczeniu wydawanym po edukacji w ramach oddziału przygotowawczego;
- podjęcie decyzji o zatrudnieniu asystenta międzykulturowego;
- tworzenie grup na dodatkowe lekcje języka polskiego w oparciu o umiejętności i poziom biegłości językowej.

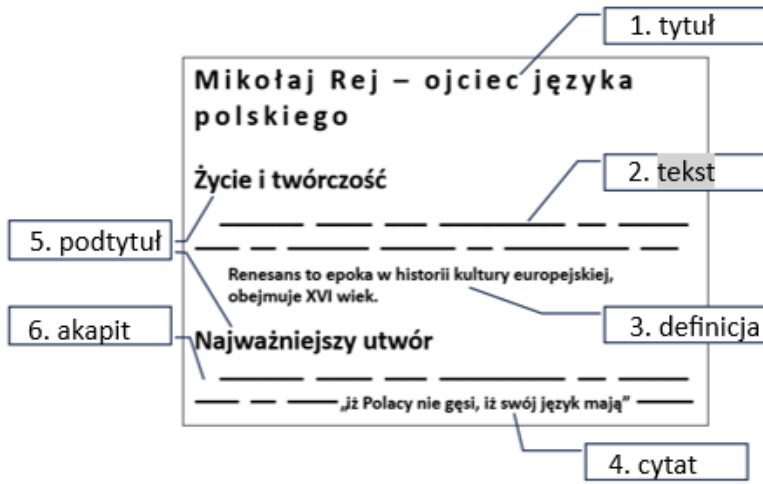
2. Objaśnienia skrótów użytych do określenia celów poszczególnych zadań

- JO** – język ogólny;
– standardowa i powszechna odmiana języka polskiego.
- JSE** – język szkolnej edukacji;
– język, w którym odbywa się nauka przedmiotów szkolnych; nauczycielom służy do przekazywania wiedzy, a uczniom do jej zdobywania i przetwarzania.
- JSN** – język szkolnej nawigacji;
– język instrukcji wykorzystywany w podręcznikach i innych pomocach dydaktycznych oraz w komunikatach nauczycieli; służy do przekazywania poleceń, organizowania pracy i motywowania uczniów;
– przykłady: ustawcie się w dwuszeręgu; zgodnie z przykładem...; zadanie dla chętnych; odczytajcie informacje z diagramu; otwórzcie podręczniki na stronie...; podejdź do tablicy; co rozumiesz przez...?; omówiliśmy już..., więc teraz...; nie mówcie wszyscy naraz;
- W-TE** – termin edukacyjny;
– wyraz lub sformułowanie wyspecjalizowane, właściwe określonej dziedzinie wiedzy, którymi operuje się w ramach danego przedmiotu szkolnego;
– przykłady: *trójkąt foremny, geometria, układ współrzędnych, liczby wymierne, logiczny rozbiór zdania, didaskalia, podmiot, fotosynteza, enzymy trawienne.*
- W-ONF** – wyraz lub sformułowanie nie występujące często w JO, ale pojawiające się na lekcjach lub w materiałach edukacyjnych z wyższą frekwencją;
– przykłady: *klasyfikacja, schemat, teoria, forma, nagłówek, podpunkt, funkcja, analizować, składać się, prezentować, przeprowadzić.*
- W-OWF** – wyraz lub sformułowanie o wysokiej frekwencji w JO;
– przykłady: *tekst, adres, król, serce, widok, pisać, odebrać.*

3. Cele zadań, klucz odpowiedzi oraz punktacja

CZĘŚĆ A		
ZADANIE 1.	CELE: - dopasowanie symboli graficznych do pisemnych instrukcji; - sprawdzenie znajomości JSN (polecenia). ZAKRES: - wszystkie przedmioty nauczania.	
	KLUCZ 1. Proszę przeczytać.  2. Proszę uzupełnić. abc_efg 3. Proszę zaznaczyć. a (b) c d 4. Proszę napisać.  5. Proszę połączyć 6. Proszę powtórzyć  7. Proszę posłuchać.  8. Proszę pogrupować. 	PUNKTACJA 7 x 0,5 p. = 3,5 p. Maksymalna liczba punktów do uzyskania to 3,5 p. Za każde poprawne dopasowanie przyznaje się 0,5 p. SKALA 3,5 p. – b. dobrze 3-2,5 p. – dobrze 2-1,5 p. – wystarczająco 1-0 p. – niewystarczająco
ZADANIE 2.	CELE: - wykonanie par poleceń dotyczących tych samych zagadnień, korzystając z różnych zapisów instrukcji (uproszczonych glottodydaktycznie oraz typowych dla JSE); - sprawdzenie znajomości JSN (polecenia) oraz W-TE. ZAKRES: - kształcenie językowe, przyrodnicze i matematyczne.	
	KLUCZ a) - biegają - czytam b) - język, krtań, usta - żołądek, jelito, zęby c) - 16,1; 16; 10,0; 4; 3,4; 0,5; 0,284; 0; - 40; 30,0; 16,1; 10; 4,2; 0,6; 0,111; 0;	PUNKTACJA Maksymalna liczba punktów do uzyskania to 4,5 p. Za poprawną odpowiedź przyznaje się: a) - 1 p. - 0,5 p. b) - 1 p. - 0,5 p. c) - 1 p. - 0,5 p. SKALA - 4,5 p. – b. dobrze; - 3,5-3 p. – dobrze; - 2,5-1,5 p. – wystarczająco; - 1-0 p. – niewystarczająco.

JO – język ogólny; JSE – język szkolnej edukacji; JSN – język szkolnej nawigacji; W-TE – termin edukacyjny; W-ONF – wyraz o niskiej frekwencji w JO, ale właściwy JSE; W-OWF – wyraz w JO o wysokiej frekwencji.

ZADANIE 3.	CELE: - połączenie nazw z odpowiadającymi im symbolami graficznymi; - sprawdzenie znajomości W-ONF (elementy pozatekstowe w podręcznikach). ZAKRES: - wszystkie przedmioty nauczania.	
	KLUCZ 1.  tabela 2.  wykres 3.  przekrój 4. $a^2 + b^2 = c^2$ wzór 5.  zdjęcie 6.  lista 7.  mapa 8.  diagram 9.  rysunek	PUNKTACJA 8 x 0,5 p. = 4 p. Maksymalna liczba punktów do uzyskania to 4 p. Za każde poprawne dopasowanie przyznaje się 0,5 p. SKALA 4 p. – b. dobrze 3,5-3 p. – dobrze 2,5-1,5 p. – wystarczająco 1-0 p. – niewystarczająco
ZADANIE 4.	CELE: - przyporządkowanie odpowiednich nazw do poszczególnych elementów zaznaczonych na schemacie tekstu; - sprawdzenie znajomości W-ONF (elementy organizacji tekstu). ZAKRES: - wszystkie przedmioty nauczania.	
	KLUCZ 	PUNKTACJA 5 x 0,5 p. = 2,5 p. Maksymalna liczba punktów do uzyskania to 2,5 p. Za każde poprawne dopasowanie przyznaje się 0,5 p. SKALA 2,5 p. – b. dobrze 2 p. – dobrze 1,5-1 p. wystarczająco 1-0,5 p. – niewystarczająco.

ZADANIE 5.	CELE: - wyeliminowanie niepasującego elementu, który nie łączy się z podanym wyrazem; - wyeliminowanie czasownika, który nie tworzy związku składniowego z rzeczownikiem; - sprawdzenie znajomości W-ONF. ZAKRES: - wszystkie przedmioty nauczania.	
	KLUCZ Badanie dyskutować, prowadzić, analizować, realizować Rozwiązanie podawać, czekać, proponować, przedstawiać Plan układać, przewidywać, opracować, zabraniać Cytat przytaczać, powtarzać, rozmawiać, podawać Opinia prezentować, wyrażać, obliczać, wyjaśniać Tekst tłumaczyć, klikać, redagować, interpretować	PUNKTACJA 5 x 0,5 p. = 2,5 p. Maksymalna liczba punktów do uzyskania to 2,5 p. Za każde poprawne wskazanie przyznaje się 0,5 p. SKALA 2,5 p. – b. dobrze 2 p. – dobrze 1,5-1 p. – wystarczająco 0,5-0 p. – niewystarczająco
ZADANIE 6.	CELE: - wskazanie w podanym tekście podanych jednostek językowych i rozpoznanie typów zdań; - sprawdzenie znajomości W-TE. ZAKRES: - kształcenie językowe.	
	KLUCZ Nasza <u>nowa</u> szkoła znajduje się w dużym, pięknym budynku w centrum miasta niedaleko głównego rynku. Stołówka jest na parterze, a biblioteka jest na pierwszym piętrze. A gdzie jest pokój nauczycielski? Tego jeszcze nie wiem. Chyba obok sekretariatu.	PUNKTACJA 5 x 0,5 p. = 2,5 p. Maksymalna liczba punktów do uzyskania to 2,5 p. Za każde poprawne dopasowanie przyznaje się 0,5 p. SKALA 2,5 p. – b. dobrze 2 p. – dobrze 1,5-1 p. – wystarczająco 0,5-0 p. – niewystarczająco

JO – język ogólny; JSE – język szkolnej edukacji; JSN – język szkolnej nawigacji; W-TE – termin edukacyjny; W-ONF – wyraz o niskiej frekwencji w JO, ale właściwy JSE; W-OWF – wyraz w JO o wysokiej frekwencji.

ZADANIE 7.	CELE: - określenie, czy podane wyrazy odnoszą się do różnych czy jednakowych obiektów/zjawisk; - sprawdzenie znajomości W-TE. ZAKRES: - kształcenie językowe, przyrodnicze i matematyczne. KLUCZ <table> <tr> <td>Narrator i bohater</td><td>J / <u>R</u></td></tr> <tr> <td>Dialog i rozmowa</td><td><u>J</u> / R</td></tr> <tr> <td>Adresat i odbiorca</td><td><u>J</u> / R</td></tr> <tr> <td>Dodawanie i sumowanie</td><td><u>J</u> / R</td></tr> <tr> <td>Legenda i opowiadanie</td><td>J / <u>R</u></td></tr> <tr> <td>Żyła i tętnica</td><td>J / <u>R</u></td></tr> <tr> <td>Koło i okrąg</td><td>J / <u>R</u></td></tr> <tr> <td>Gleba i ziemia</td><td><u>J</u> / R</td></tr> <tr> <td>Stożek i piramida</td><td>J / <u>R</u></td></tr> <tr> <td>Prosta i odcinek</td><td>J / <u>R</u></td></tr> </table>	Narrator i bohater	J / <u>R</u>	Dialog i rozmowa	<u>J</u> / R	Adresat i odbiorca	<u>J</u> / R	Dodawanie i sumowanie	<u>J</u> / R	Legenda i opowiadanie	J / <u>R</u>	Żyła i tętnica	J / <u>R</u>	Koło i okrąg	J / <u>R</u>	Gleba i ziemia	<u>J</u> / R	Stożek i piramida	J / <u>R</u>	Prosta i odcinek	J / <u>R</u>	PUNKTACJA 9 x 0,5 p. = 4,5 p. Maksymalna liczba punktów do uzyskania to 4 p. Za każde poprawne wskazanie przyznaje się 0,5 p. SKALA - 4,5-4 p. – b. dobrze; - 3,5-3 p. – dobrze; - 2,5-2 p. – wystarczająco; - 1,5-0 p. – niewystarczająco.				
Narrator i bohater	J / <u>R</u>																									
Dialog i rozmowa	<u>J</u> / R																									
Adresat i odbiorca	<u>J</u> / R																									
Dodawanie i sumowanie	<u>J</u> / R																									
Legenda i opowiadanie	J / <u>R</u>																									
Żyła i tętnica	J / <u>R</u>																									
Koło i okrąg	J / <u>R</u>																									
Gleba i ziemia	<u>J</u> / R																									
Stożek i piramida	J / <u>R</u>																									
Prosta i odcinek	J / <u>R</u>																									
ZADANIE 8.	CELE: - uporządkowanie wyrazów połączonych ze sobą różnymi relacjami semantycznymi; - sprawdzenie znajomości W-TE. ZAKRES: - kształcenie językowe, przyrodnicze i matematyczne. KLUCZ <table> <tr> <td>a)</td><td>wers</td><td>strofa</td><td>wiersz</td></tr> <tr> <td>b)</td><td>akapit</td><td>rozdział</td><td>utwór</td></tr> <tr> <td>c)</td><td>ostry</td><td>prosty</td><td>rozwarty</td><td>półpełny</td></tr> <tr> <td>d)</td><td>komórka</td><td>tkanka</td><td>narząd</td><td>organizm</td></tr> <tr> <td>e)</td><td>litera</td><td>syłaba</td><td>wyraz</td><td>zdanie</td><td>tekst</td></tr> </table>	a)	wers	strofa	wiersz	b)	akapit	rozdział	utwór	c)	ostry	prosty	rozwarty	półpełny	d)	komórka	tkanka	narząd	organizm	e)	litera	syłaba	wyraz	zdanie	tekst	PUNKTACJA 16 x 0,5 p. = 8 p. Maksymalna liczba punktów do uzyskania to 8 p. Za każde poprawne wskazanie przyznaje się 0,5 p. SKALA - 8-7 p. – b. dobrze; - 6,5-5 p. – dobrze; - 4,5-3,5 p. – wystarczająco; - 3-1 p. – niewystarczająco.
a)	wers	strofa	wiersz																							
b)	akapit	rozdział	utwór																							
c)	ostry	prosty	rozwarty	półpełny																						
d)	komórka	tkanka	narząd	organizm																						
e)	litera	syłaba	wyraz	zdanie	tekst																					

JO – język ogólny; JSE – język szkolnej edukacji; JSN – język szkolnej nawigacji; W-TE – termin edukacyjny; W-ONF – wyraz o niskiej frekwencji w JO, ale właściwy JSE; W-OWF – wyraz w JO o wysokiej frekwencji.

ZADANIE 9.	CELE: - nazwanie podanych symboli; - sprawdzenie znajomości W-TE. ZAKRES: - wszystkie przedmioty nauczania. <table border="1" data-bbox="279 409 1374 1088"> <tr> <td data-bbox="279 409 943 1088"> KLUCZ % – <u>procent</u> ∠ – kąt °C – stopień Celsjusza/stopień/Celsjusz ! – wykrzyknik „ ” – cudzysłów/w cudzysłowie () – nawias ÷ – dzielenie/podzielić </td><td data-bbox="943 409 1374 1088"> PUNKTACJA 6 x 1 p. = 6 p. Maksymalna liczba punktów do uzyskania to 6 p. Za każde poprawne rozpoznanie symbolu przyznaje się 0,5 p. i za każdy bezbłędny zapis 0,5 p. SKALA - 6-5 p. – b. dobrze; - 4,5-3,5 p. – dobrze; - 3-2 p. – wystarczająco; - 1,5-0 p. – niewystarczająco. </td></tr> </table>	KLUCZ % – <u>procent</u> ∠ – kąt °C – stopień Celsjusza/stopień/Celsjusz ! – wykrzyknik „ ” – cudzysłów/w cudzysłowie () – nawias ÷ – dzielenie/podzielić	PUNKTACJA 6 x 1 p. = 6 p. Maksymalna liczba punktów do uzyskania to 6 p. Za każde poprawne rozpoznanie symbolu przyznaje się 0,5 p. i za każdy bezbłędny zapis 0,5 p. SKALA - 6-5 p. – b. dobrze; - 4,5-3,5 p. – dobrze; - 3-2 p. – wystarczająco; - 1,5-0 p. – niewystarczająco.
KLUCZ % – <u>procent</u> ∠ – kąt °C – stopień Celsjusza/stopień/Celsjusz ! – wykrzyknik „ ” – cudzysłów/w cudzysłowie () – nawias ÷ – dzielenie/podzielić	PUNKTACJA 6 x 1 p. = 6 p. Maksymalna liczba punktów do uzyskania to 6 p. Za każde poprawne rozpoznanie symbolu przyznaje się 0,5 p. i za każdy bezbłędny zapis 0,5 p. SKALA - 6-5 p. – b. dobrze; - 4,5-3,5 p. – dobrze; - 3-2 p. – wystarczająco; - 1,5-0 p. – niewystarczająco.		
ZADANIE 10.	CELE: - sprawdzenie umiejętności rozpoznawania rodzin wyrazów; - sprawdzenie znajomości W-OWF oraz W-ONF. ZAKRES: - kształcenie językowe. <table border="1" data-bbox="279 1292 1374 1928"> <tr> <td data-bbox="279 1292 943 1928"> KLUCZ pisać – pisak – piasek – podpis hipoteza – hipoteka – hipotetyczny – hipotetyzować koń – koński – konny – koniak księżyc – książęcy – książę – księżniczka plaszczyna – płaski – plaszcz – płaskowyż znak – znakomity – znakovanie – znaczyć </td><td data-bbox="943 1292 1374 1928"> PUNKTACJA 5 x 0,5 p. = 2,5 p. Maksymalna liczba punktów do uzyskania to 2,5 p. Za każde poprawne wykreślenie przyznaje się 0,5 p. SKALA - 2,5 p. – b. dobrze; - 2 p. – dobrze; - 1,5-1 p. – wystarczająco; - 0,5-0 p. – niewystarczająco. </td></tr> </table>	KLUCZ pisać – pisak – piasek – podpis hipoteza – hipoteka – hipotetyczny – hipotetyzować koń – koński – konny – koniak księżyc – książęcy – książę – księżniczka plaszczyna – płaski – plaszcz – płaskowyż znak – znakomity – znakovanie – znaczyć	PUNKTACJA 5 x 0,5 p. = 2,5 p. Maksymalna liczba punktów do uzyskania to 2,5 p. Za każde poprawne wykreślenie przyznaje się 0,5 p. SKALA - 2,5 p. – b. dobrze; - 2 p. – dobrze; - 1,5-1 p. – wystarczająco; - 0,5-0 p. – niewystarczająco.
KLUCZ pisać – pisak – piasek – podpis hipoteza – hipoteka – hipotetyczny – hipotetyzować koń – koński – konny – koniak księżyc – książęcy – książę – księżniczka plaszczyna – płaski – plaszcz – płaskowyż znak – znakomity – znakovanie – znaczyć	PUNKTACJA 5 x 0,5 p. = 2,5 p. Maksymalna liczba punktów do uzyskania to 2,5 p. Za każde poprawne wykreślenie przyznaje się 0,5 p. SKALA - 2,5 p. – b. dobrze; - 2 p. – dobrze; - 1,5-1 p. – wystarczająco; - 0,5-0 p. – niewystarczająco.		

JO – język ogólny; JSE – język szkolnej edukacji; JSN – język szkolnej nawigacji; W-TE – termin edukacyjny; W-ONF – wyraz o niskiej frekwencji w JO, ale właściwy JSE; W-OWF – wyraz w JO o wysokiej frekwencji.

ZADANIE 11.	CELE: - odczytanie skrótu i jego rozwinięcie oraz zapisanie w poprawnej formie; - sprawdzenie znajomości W-ONF. ZAKRES: - wszystkie przedmioty nauczania.	
	KLUCZ np. – na przykład l. mn. – liczba mnoga p. n. e. – przed naszą erą pt. – pod tytułem/piątek wg – według n. p. m. – nad poziomem morza	PUNKTACJA 5 x 0,5 p. = 2,5 p. Maksymalna liczba punktów do uzyskania to 2,5 p. Za każde poprawne rozwinięcie skrótu przyznaje się 0,5 p. i za każdy bezbłędny zapis 0,5 p. SKALA - 2,5 p. – b. dobrze; - 2 p. – dobrze; - 1,5-1 p. – wystarczająco; - 0,5-0 p. – niewystarczająco.
ZADANIE 12.	CELE: - wybranie odpowiedniego wyrazu tak, by pasował do sensu zdania; - sprawdzenie znajomości W-ONF, W-OWF (tzw. „fałszywi przyjaciele”). ZAKRES: - wszystkie przedmioty nauczania.	
	KLUCZ Aktorzy byli ubrani w piękne kostiumy / garnitury. Aktorzy byli ubrani w piękne <u>kostiumy</u> / <u>garnitury</u>. a) To jest ciekawa informacja, na pewno ją <u>zapomnę</u> / <u>zapamiętam</u>. b) Historię poznajemy dzięki <u>pamiętkom</u> / <u>zabytkom</u> architektury. c) Bardzo się <u>martwię</u> / <u>denerwuję</u> przed egzaminem. d) <u>Chyba</u> / <u>czy</u> mamy dziś test z matematyki? e) Ona jest asertywna, <u>ezy</u> / <u>czyli</u> umie odmówić. f) To jest <u>lista</u> / <u>spis</u>ek naszych przedmiotów. g) To jest nowa gabłota <u>dla</u> / <u>do</u> ozdoby klasy. h) Wypracowania trzymamy w <u>portfelu</u> / <u>teczce</u>.	PUNKTACJA 8 x 0,5 p. = 4 p. Maksymalna liczba punktów do uzyskania to 4 p. Za każde poprawne wskazanie przyznaje się 0,5 p. SKALA - 4-3,5 p. – b. dobrze; - 3-2 p. – dobrze; - 1,5-1 p. – wystarczająco; - 0,5-0 p. – niewystarczająco.

JO – język ogólny; JSE – język szkolnej edukacji; JSN – język szkolnej nawigacji; W-TE – termin edukacyjny; W-ONF – wyraz o niskiej frekwencji w JO, ale właściwy JSE; W-OWF – wyraz w JO o wysokiej frekwencji.

ZADANIE 13.	CELE: - dopasowanie przyrządów pomiarowych do pełnionych przez nie funkcji; - sprawdzenie znajomości W-ONF. ZAKRES: - kształcenie przyrodnicze i matematyczne.	
	KLUCZ Do rysowania prostych linii służy <u>linijka</u> Do rysowania koła służy <u>cyrkiel</u> Do obserwacji małych obiektów służy <u>lupa</u> Do wskazywania kierunku służy <u>kompas</u> Do mierzenia długości albo odległości służy <u>miara</u> Do ważenia ciężaru służy <u>waga</u> Do mierzenia kątów służy <u>kątomierz</u>	PUNKTACJA 6 x 0,5 p. = 3 p. Maksymalna liczba punktów do uzyskania to 3 p. Za każde poprawne dopasowanie przyznaje się 0,5 p. SKALA - 3 p. – b. dobrze; - 2,5-2 p. – dobrze; - 1,5-1 p. – wystarczająco; - 0,5-0 p. – niewystarczająco.
	PODSUMOWANIE WYNIKU CZĘŚCI A 1. Bardzo dobra znajomość JSE – poziom samodzielny: 50-40,5 punktów (100-81%). 2. Dobra znajomość JSE – poziom funkcjonalny: 40-28 punktów (80-56%). 3. Wystarczająca znajomość JSE – poziom ograniczony: 27,5-13 punktów (55-26%). 4. Niewystarczająca znajomość JSE – poziom minimalny: 12,5-0 punktów (25-0%).	

JO – język ogólny; JSE – język szkolnej edukacji; JSN – język szkolnej nawigacji; W-TE – termin edukacyjny; W-ONF – wyraz o niskiej frekwencji w JO, ale właściwy JSE; W-OWF – wyraz w JO o wysokiej frekwencji.

CZEŚĆ B		
ZADANIE 1.	CELE: - wyszukiwanie informacji i uzupełnianie definicji z zachowaniem odpowiedniej budowy zdań, definiowanie sterowane; - sprawdzenie znajomości W-ONF oraz W-TE. ZAKRES: - kształcenie przyrodnicze.	
	KLUCZ a) Przyrodę poznajemy poprzez wzrok, słuch, węch, smak i dotyk, które nazywamy <u>zmysłami</u>. b) Oczy, uszy, nos, język i skóra to <u>narządy zmysłów</u>. c) Książki, encyklopedie, atlasy i albumy to <u>źródła informacji</u>. d) <u>Obserwację/Obserwowanie</u> rozumiemy jako uważne przyglądanie się obiektowi. e) Eksperymenty i doświadczenia są <u>czynnościami</u>, które pomagają w uzyskaniu odpowiedzi na pytania.	PUNKTACJA 5 x 2 p. = 10 p. Maksymalna liczba punktów do uzyskania to 10 p. Za każde poprawne uzupełnienie przyznaje się 1 p. za właściwy wyraz i 1 p. za właściwą formę wyrazu (poprawność gramatyczna). SKALA - 10-9 p. – b. dobrze; - 8-6 p. – dobrze; - 5-3 p. – wystarczająco; - 2-0 p. – niewystarczająco.
ZADANIE 2.	CELE: - tworzenie zdań złożonych z dwóch zdań pojedynczych poprzez wybór odpowiedniego spójnika; - przekształcanie drugiego zdania; - sprawdzenie znajomości W-TE, W-ONF. ZAKRES: - wszystkie przedmioty nauczania.	
	KLUCZ a) <u>Czesław Miłosz pisał wiersze, a Bolesław Prus pisał powieści.</u> b) Wyraz „geometria” pochodzi z języka greckiego i oznacza mierzenie ziemi. c) W kwiatach znajduje się pyłek i słodki płyn, <u>czyli</u> nektar, który jedzą owady. d) Liczebnik to część mowy oznaczająca liczbę <u>lub</u> kolejność.	PUNKTACJA 3 x 2 p. = 6 p. Maksymalna liczba punktów do uzyskania to 6 p. Za każde poprawne zdanie przyznaje się 2 p.: za wybór właściwego spójnika 1 p., za poprawną transformację zdania następującą po właściwym spójniku 1 p. SKALA - 6 p. – b. dobrze; - 5 p. – dobrze; - 4-3 p. – wystarczająco; - 2-0 p. – niewystarczająco.

JO – język ogólny; JSE – język szkolnej edukacji; JSN – język szkolnej nawigacji; W-TE – termin edukacyjny; W-ONF – wyraz o niskiej frekwencji w JO, ale właściwy JSE; W-OWF – wyraz w JO o wysokiej frekwencji.

ZADANIE 3.	CELE: - przekształcania równoważników zdań w zdania z orzeczeniem; - wpisanie właściwego orzeczenia w poprawnej formie; - sprawdzenie znajomości W-OWF. ZAKRES: - kształcenie językowe.	
	KLUCZ a) Ona ciągle tutaj? -> Ona ciągle tutaj <u>mieszka</u>? b) Ty znowu chory? -> Ty <u>jesteś</u> znowu chory?/ Ty znowu <u>jesteś</u> chory? lub inny czasownik pasujący do logiki zdania, np.: pracujesz, przychodzisz, wracasz itp. c) Telefon Izy do brata. -> Iza <u>telefonuje/dzwoni</u> do brata. d) Adam, stop! -> Adam, <u>stój/zatrzymaj się!</u> e) Egzaminy tuż-tuż. -> Egzaminy <u>są</u> tuż-tuż.	PUNKTACJA 4 x 1 p. = 4 p. Maksymalna liczba punktów do uzyskania to 4 p. Za każde poprawne zdanie przyznaje się 1 p. SKALA - 4 p. – b. dobrze; - 3 p. – dobrze; - 2 p. – wystarczająco; - 1 p. – niewystarczająco.
ZADANIE 4.	CELE: - czytanie ze zrozumieniem i wyszukiwanie odpowiednich informacji w tekście; - uzupełnianie odpowiedzi za pomocą podanych wyrazów z zachowaniem zasad składni; - sprawdzenie znajomości W-TE i W-ONF. ZAKRES: - kształcenie językowe i przyrodnicze.	
	KLUCZ a) Od kiedy człowiek walczy o opanowanie przyrody? Człowiek walczy o opanowanie przyrody <u>od czasów starożytnych</u>. b) Jaki problem związany z opanowywaniem przyrody rozwiązuje człowiek? Człowiek rozwiązuje problem <u>dotyczący mierzenia czasu</u>. c) Jakie badania umożliwiły dokładny pomiar czasu? Dokładny pomiar umożliwiły <u>badania ruchu Ziemi i gwiazd</u>. d) Czym różniły się kalendarze używane w różnych krajach? Różniły się <u>rachubą czasu i momentem początkowym</u>.	PUNKTACJA 3 x 2 p. = 6 p. Maksymalna liczba punktów do uzyskania to 6 p. Za poprawną kolejność wyrazów i ich właściwe formy gramatyczne przyznaje się po 1 p., jeśli nie wszystkie formy lub kolejność są poprawne przyznaje się po 0,5 p. SKALA - 6-5,5 p. – b. dobrze; - 5-4 p. – dobrze; - 3,5-1,5 p. – wystarczająco; - 1-0 p. – niewystarczająco.

JO – język ogólny; JSE – język szkolnej edukacji; JSN – język szkolnej nawigacji; W-TE – termin edukacyjny; W-ONF – wyraz o niskiej frekwencji w JO, ale właściwy JSE; W-OWF – wyraz w JO o wysokiej frekwencji.

ZADANIE 5.	CELE: - odczytywanie informacji z ilustracji i wykorzystanie W-TE; - stworzenie opisu z uwzględnieniem wzajemnych relacji poszczególnych elementów. ZAKRES: - kształcenie przyrodnicze. PUNKTACJA 1 p. + 1 p. + 2 p. + 1 p. + 2 p. + 1 p. = 8 p. Maksymalna liczba punktów do uzyskania to 8 p. Punkty przyznaje się za: - wykorzystanie wszystkich podanych wyrazów - 1 p./0,5 p./0 p.; - logiczną treść odpowiadającą informacjom na rysunku - 1 p./0,5 p./0 p.; - kompozycję opisu: - wyliczenie elementów w relacjach przestrzennych - 2 p./1,5 p.; - lub - wymienienie elementów - 1 p./0,5 p./0 p.; - użycie sformułowań typu: - 1 p./0,5 p./0 p.; <i>X składa się/ jest złożone z; X jest/ mieści się/znajduje się w centrum/ na środku/ w rogu/ u góry/ na dole/ poniżej/ powyżej/ obok/ nad/ pod ...</i> - poprawność językową: -2 p./1,5 p./1 p./0,5 p./0 p.; - ortografię i interpunkcję: - 1 p./0,5 p./0 p.; SKALA - 8-6,5 p. – b. dobrze; - 6-5 p. – dobrze; - 4,5-2,5 p. – wystarczająco; - 2-0 p. – niewystarczająco.
ZADANIE 6.	CELE: - formułowanie argumentów; - dokończenie zdania i uzasadnienie stwierdzenia zapisanego w jego pierwszej części; - sprawdzenie znajomości W-OWF oraz W-ONF. ZAKRES: - wszystkie przedmioty nauczania. PUNKTACJA Maksymalna liczba punktów do uzyskania to 6 p. – po 3 p. za każde uzupełnione zdanie. Punkty przyznaje się za: - logiczną treść drugiej części zdania odpowiadającą stwierdzeniu z pierwszej części zdania: - 1 p./0,5 p./0 p.; - poprawność językową: -1 p./0,5 p./0 p.; - ortografię i interpunkcję: -1 p./0,5 p./0 p.; SKALA - 6-5 p. – b. dobrze; - 4,5-3,5 p. – dobrze; - 3-2,5 p. – wystarczająco; - 2-0 p. – niewystarczająco.

JO – język ogólny; JSE – język szkolnej edukacji; JSN – język szkolnej nawigacji; W-TE – termin edukacyjny; W-ONF – wyraz o niskiej frekwencji w JO, ale właściwy JSE; W-OWF – wyraz w JO o wysokiej frekwencji.

ZADANIE 7.	CELE: - redagowanie porównania dwóch obiektów przedstawionych na ilustracji z wykorzystaniem podanych cech; - zestawienie wszystkich cech we wzajemnych relacjach przestrzennych; - sprawdzenie znajomości W-TE oraz W-ONF. ZAKRES: - kształcenie przyrodnicze.
	PUNKTACJA 2 p. + 1 p. + 2 p. + 1 p. + 2 p. + 2 p. = 10 p. Maksymalna liczba punktów do uzyskania to 10 p. Punkty przyznaje się za: - wykorzystanie wszystkich podanych wyrazów - 2 p./1,5 p./1 p./0,5 p./ 0 p.; - logiczną treść odpowiadającą informacjom z rysunku - 1 p./0,5 p./0 p.; - kompozycję porównania: - wyliczenie cech w relacji - 2 p./1,5 p.; - lub - wymienienie cech - 1 p./0,5 p./ 0 p.; - użycie sformułowań typu: - 1 p./0,5 p./0 p.; ... w porównaniu do... / w przeciwieństwie do ...; cechuje się/odznacza się... ; jest wyższy/niższy/jaśniejszy/ciemniejszy...; ma różne/podobne... - poprawność językową: - 2 p./1,5 p./1 p./0,5 p./ 0 p.; - ortografię i interpunkcję: - 2 p./1,5 p./1 p./0,5 p./ 0 p.; SKALA - 10-9 p. – b. dobrze; - 8,5-6 p. – dobrze; - 5,5-3 p. – wystarczająco; - 2,5-0 p. – niewystarczająco.
	PODSUMOWANIE WYNIKU CZĘŚCI B 1. Bardzo dobra znajomość JSE – poziom samodzielny: 50-40,5 punktów (100-81%). 2. Dobra znajomość JSE – poziom funkcjonalny: 40-28 punktów (80-56%). 3. Wystarczająca znajomość JSE – poziom ograniczony: 27,5-13 punktów (55-26%). 4. Niewystarczająca znajomość JSE – poziom minimalny: 12,5-0 punktów (25-0%).

JO – język ogólny; JSE – język szkolnej edukacji; JSN – język szkolnej nawigacji; W-TE – termin edukacyjny; W-ONF – wyraz o niskiej frekwencji w JO, ale właściwy JSE; W-OWF – wyraz w JO o wysokiej frekwencji.

Interpretacja wyników

Do konkretnych poziomów opanowania poszczególnych umiejętności odnoszą się zakresy punktowe wyznaczające stopień znajomości JSE. Każda część podzielona jest na cztery przedziały, które wyznaczają poziomy: samodzielny, funkcjonalny, ograniczony i minimalny opanowania JSE pod względem leksyki i składni.

Część A

1. Bardzo dobra znajomość JSE – poziom samodzielny: 50-40,5 punktów (100-81%):

W zakresie leksyki uczeń:

- wykazuje się bogatym i zróżnicowanym słownictwem;
- rozumie i odpowiednio reaguje na komunikaty w JSN;
- swobodnie posługuje się terminami edukacyjnymi oraz sformułowaniami typowymi dla JSE, jednak rzadko występującymi w języku ogólnym;
- umie dobierać wyrazy bliskoznaczne, rozpoznawać rodziny wyrazów, porządkować wyrazy w określonych relacjach;
- nie popełnia błędów leksykalnych lub popełnia niewielkie uchybienia leksykalne lub/i interferencyjne, które nie zaburzają przekazu.

2. Dobra znajomość JSE – poziom funkcjonalny: 40-28 punktów (80-56%):

W zakresie leksyki uczeń:

- wykazuje się dość zróżnicowanym słownictwem;
- rozumie i odpowiednio reaguje na większość komunikatów w JSN;
- niepewnie posługuje się terminami edukacyjnymi oraz sformułowaniami typowymi dla JSE, jednak rzadko występującymi w języku ogólnym;
- nie w pełni umie dobierać wyrazy bliskoznaczne, rozpoznawać rodziny wyrazów, porządkować wyrazy w określonych relacjach;
- popełnia pojedyncze błędy leksykalne lub/i interferencyjne, które negatywnie wpływają na przekaz.

3. Wystarczająca znajomość JSE – poziom ograniczony: 27,5-13 punktów (55-26%):

W zakresie leksyki uczeń:

- wykazuje się mało zróżnicowanym słownictwem;
- z trudem rozumie i odpowiednio reaguje na komunikaty w JSN;
- w ograniczonym zakresie posługuje się terminami edukacyjnymi oraz sformułowaniami typowymi dla JSE, jednak rzadko występującymi w języku ogólnym;

- ma duże trudności z dobieraniem wyrazów bliskoznacznych, rozpoznawaniem rodzin wyrazów, porządkowaniem wyrazów w określonych relacjach;
- popełnia liczne błędy leksykalne lub/i interferencyjne, które negatywnie wpływają na przekaz.

4. Niewystarczająca znajomość JSE – poziom minimalny: 12,5-0 punktów (25-0%):

W zakresie leksyki uczeń:

- wykazuje się nieodróżnionym i ubogim słownictwem;
- nie rozumie i nie reaguje na większość komunikatów w JSN;
- nie posługuje się terminami edukacyjnymi oraz sformułowaniami typowymi dla JSE, jednak rzadko występującymi w języku ogólnym;
- nie umie odpowiednio dobierać wyrazów bliskoznacznych, rozpoznawać rodzin wyrazów, porządkować wyrazów w określonych relacjach;
- popełnia liczne błędy leksykalne lub/i interferencyjne, które uniemożliwiają zrozumienie przekazu.

Część B

1. Bardzo dobra znajomość JSE – poziom samodzielny: 50-40,5 punktów (100-81%):

W zakresie składni i gramatyki uczeń:

- umie rozpoznawać, stosować i tworzyć poprawne gramatycznie formy językowe;
- posługuje się urozmaiconymi strukturami składniowymi (tworzy zdania pojedyncze i złożone współrzędnie oraz podrzędnie), a także poddaje je transformacjom;
- tworzy wypowiedzi spójne i logiczne;
- nie popełnia błędów składniowych i gramatycznych lub popełnia drobne uchybienia składniowe i gramatyczne, które nie zaburzają przekazu.

2. Dobra znajomość JSE – poziom funkcjonalny: 40-28 punktów (80-56%):

W zakresie składni i gramatyki uczeń:

- umie rozpoznawać, stosować i tworzyć w większości poprawne gramatycznie formy językowe;
- posługuje się dość urozmaiconymi strukturami składniowymi (tworzy zdania pojedyncze i złożone, jednak z przewagą zdań prostych), popełnia błędy przy poddawaniu ich transformacjom;
- tworzy wypowiedzi z nielicznymi usterkami w zakresie spójności i logiki;
- popełnia pojedyncze błędy składniowe i gramatyczne, które negatywnie wpływają na przekaz.

3. Wystarczająca znajomość JSE – poziom ograniczony: 27,5-13 punktów (55-26%):

W zakresie składni i gramatyki uczeń:

- w ograniczonym zakresie rozpoznaje, stosuje i tworzy poprawne gramatycznie formy językowe;
- posługuje się mało urozmaiconymi strukturami składniowymi (tworzy zdania pojedyncze i nieliczne zdania złożone), popełnia spore błędy przy poddawaniu ich transformacjom;
- tworzy wypowiedzi nieporadne pod względem spójności i logiki;
- popełnia liczne błędy składniowe i gramatyczne, które negatywnie wpływają na przekaz.

4. Niewystarczająca znajomość JSE – poziom minimalny: 12,5-0 punktów (25-0%):

W zakresie składni i gramatyki uczeń:

- nie umie rozpoznawać, stosować i tworzyć poprawnych gramatycznie form językowych;
- posługuje się nierozmaiconymi strukturami składniowymi (tworzy zdania pojedyncze nierozwinięte), nie jest w stanie poddać ich transformacjom;
- tworzy wypowiedzi niespójne i nielogiczne;
- popełnia liczne błędy składniowe i gramatyczne, które uniemożliwiają zrozumienie przekazu.

Przedziały punktowe odnoszą się do profilu JSE ucznia migracyjnego i zarówno dla części leksykalnej, jak i składniowej ich wartości są takie same – wynoszą po 50 punktów. Wskazują kolejno bardzo dobrą, dobrą, wystarczającą lub niewystarczającą znajomość JSE według skali:

1. Bardzo dobra znajomość JSE – poziom samodzielny: 50-40,5 punktów (100-81%).
2. Dobra znajomość JSE – poziom funkcjonalny: 40-28 punktów (80-56%).
3. Wystarczająca znajomość JSE – poziom ograniczony: 27,5-13 punktów (55-26%).
4. Niewystarczająca znajomość JSE – poziom minimalny: 12,5-0 punktów (25-0%).

Podsumowanie

1. Nauczyciele odgrywają kluczową rolę we wspieraniu dzieci z doświadczeniem migracyjnym, pełnią funkcje przewodników, mentorów i doradców, jednak napotykają na poważne wyzwania związane z brakiem doświadczenia w pracy w wielokulturowych klasach i ograniczoną kompetencją międzykulturową. Nauczyciele doświadczają trudności w związku z ocenianiem i klasyfikowaniem uczniów, barierami językowymi, różnorodnością poziomów kompetencji dzieci oraz ich dużą rotacją. Niedostateczne przygotowanie glottodydaktyczne pedagogów powoduje, że często problemy językowe uczniów bywają mylone z brakiem sprawności poznawczych.
2. Polskie szkoły borykają się z brakiem spójnych, systemowych rozwiązań dotyczących diagnozowania i wsparcia językowego uczniów z doświadczeniem migracyjnym, co wpływa na jakość ich edukacji oraz integracji społecznej. Sytuację tę może zmienić diagnoza poziomu JSE dzieci migracyjnych. Umożliwia ona nie tylko ocenę umiejętności językowych, ale także projektowanie działań wspierających dobór właściwego trybu edukacji, metod i materiałów dydaktycznych. Wprowadzenie jednolitego, łatwego w stosowaniu narzędzia diagnostycznego pozwoli nauczycielom na ocenę JSE bez konieczności specjalistycznego przygotowania oraz na skuteczne zaplanowanie procesu kształcenia, a później także jego monitorowanie.
3. Test diagnozujący poziom znajomości JSE u dzieci migracyjnych jest kluczowy dla zidentyfikowania ich mocnych stron i deficytów językowych. Składa się z dwóch części, leksykalnej i składniowej. Ich celem jest zbadanie rozumienia i umiejętności operowania słownictwem oraz zdolności tworzenia i rozumienia struktur składniowych charakterystycznych dla JSE. Budowa testu uwzględnia różne poziomy trudności i jest skonstruowana tak, aby polecenia były jasne i dostosowane do kompetencji językowych dzieci migracyjnych poprzez wyeliminowanie nadmiernej złożoności komunikatów instrukcyjnych.
4. Wprowadzenie jasnych zasad punktacji i interpretacji wyników testu eliminuje subiektywizm i ułatwia jednoznaczne określenie poziomu kompetencji językowych ucznia. Ocena obejmuje cztery poziomy zaawansowania, mierzące zarówno zasób słownictwa w JSE, jak i umiejętności składniowe oraz gramatyczne. Wyniki testu mają praktyczne zastosowanie – pozwalają na indywidualizację nauczania, wykorzystywanie dostosowanych do potrzeb konkretnego ucznia metod i technik, monitorowanie jego

rozwoju językowego oraz właściwe wskazywanie odpowiednich dla niego form wsparcia systemowego..

5. Standaryzacja i ujednolicenie informacji o systemie edukacji kraju pochodzenia ucznia, rozpoznanie jego sytuacji rodzinnej i biografii językowej oraz przeprowadzenie testu znajomości JSE to podstawy budowania systemu diagnostycznego, który umożliwi otoczenie ucznia kompleksową opieką. Dostęp do wyników standardowego testu ułatwi współpracę nauczycieli i wpłynie na ograniczenie błędów w klasyfikowaniu dzieci do właściwej klasy oraz odciąży pedagogów w ich codziennej pracy.

Rozdział 5.

Rezultaty diagnozy – studium przypadków

5.1. Studium przypadku jako postępowanie badawcze

Badania prowadzone za pomocą studium przypadku mają długą tradycję, która sięga XIX wieku. Po dość szybkim rozwoju procedur badawczych stosowanych w tej metodzie oraz wzroście jej znaczenia w nauce, zainteresowanie studium przypadku znacząco osłabło, co wiązało się z rosnącą popularnością badań ilościowych. Jednak dzięki rozwojowi metodologii badań jakościowych w ostatnich dekadach minionego stulecia studium przypadku zaczęło zyskiwać na znaczeniu (Kožuch, Marzec 2014: 32). Dzięki swojej uniwersalności jest wykorzystywane z powodzeniem na gruncie wielu nauk: medycznych, przyrodniczych, społecznych czy humanistycznych. Być może właśnie tak szerokie zastosowanie w różnych dziedzinach wiedzy jest powodem, z powodu którego w dalszym ciągu jego status jako określonego rodzaju badań jest niejednoznaczny. Studium przypadku bywa bowiem klasyfikowane jako „metoda”, „podejście badawcze”, „schemat badawczy”, „strategia badawcza”, „procedura badawcza” (Yin 2015: 47–49; Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010: 154; Simons 2009: 89; Łobocki 2006: 304–305; Konarzewski 2000: 79, Stake 1997: 128). Warto więc przytoczyć definicje proponowane przez ekspertów w odniesieniu do badań nad szeroko rozumianą edukacją oraz w kontekście glottodydaktyki, którzy studium przypadku określają jako:

specyficzną procedurę badawczą, która zmierza do jednostkowej teorii zjawiska ogólnego (Konarzewski 2000: 79);

osobliwe podejście czy postępowanie badawcze, wykorzystujące inne metody i techniki badań (Łobocki 2006: 305);

badanie hybrydowe, wykorzystujące wiele technik zbierania i analizy danych (Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010: 154);

badanie specyfiki i złożoności pojedynczego przypadku, dochodzenie do zrozumienia jego działania w ważnych okolicznościach (Stake 1997: 97);

pogłębioną eksplorację złożoności oraz unikatowości konkretnego projektu, polityki, instytucji programu lub systemu funkcjonującego w naturalnym kontekście „realnego życia” (*real life*); strategię badawczą odwołującą się do danych empirycznych oraz dowodów naukowych gromadzonych z zastosowaniem wielu metod (Simons, 2009: 21);

badanie empiryczne, które zgłębia współczesne zjawisko („przypadek”) w kontekście rzeczywistości (Yin 2015: 48).

W próbie uchwycenia istoty studium przypadku uwagę należy poświęcić także jego specyficznym cechom, które dopełniają przytoczone definicje. O jego wszechstronności świadczy fakt, iż może być realizowane w badaniach jakościowych, ilościowych i mieszanych. Odznacza się dużą elastycznością, co daje możliwość bieżącego reagowania na prowadzone działania badawcze oraz dostosowywanie przebiegu gromadzenia informacji do potrzeb i okoliczności. Pozwala na holistyczne spojrzenie na analizowany obiekt lub proces. Obejmuje bowiem różnorodne metody zbierania danych, czerpie z wielu źródeł i weryfikuje spójność wyników poprzez triangulację (Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010: 142-144; Yin 2015: 49). Przyjmuje postać rozbudowanej procedury badawczej o charakterze empirycznym zakładającej zastosowanie wielu zróżnicowanych metod, technik i narzędzi, które dowolnie łączy. W ramach studium przypadku najczęściej wykorzystywane są:

- obserwacja bezpośrednia, w tym obserwacja uczestnicząca;
- rozmowy i wywiady;
- analiza treściowa i formalna dokumentów osobistych, instytucjonalnych, prawnych i innych, w tym dokumentów archiwalnych;
- analiza wytworów własnych badanych osób, instytucji itd. oraz innych artefaktów fizycznych lub kulturowych mających z nimi związek;
- skale, testy, rep-testy psychologiczne;
- techniki projekcyjne (Jaroszevska 2020: 256).

Dzięki nim możliwe jest przeprowadzenie dokładnego i wielostronnego badania. Studium przypadku pozwala ukierunkować uwagę badacza na konkretny obiekt, którego profil może być jednak bardzo zróżnicowany. Są to bowiem przypadki zarówno proste lub złożone, jak i pojedyncze lub zbiorowe. W tym obszarze mieszczą się więc: osoba, grupa, społeczność, instytucja, część lub sieć organizacji, proces lub jego element, program, projekt, zjawisko, wydarzenie, a nawet relacje międzyludzkie lub konkretna decyzja. Wybór danego elementu jest

motywowany próbą uchwycenia jego wyjątkowości i niepowtarzalności, a jednocześnie ukazaniem jego połączeń z pozostałymi przypadkami, które pozostają z nim w relacji. Warunkiem przeprowadzenia analizy jest osadzenie wybranego zjawiska w kontekście, który może mieć nachylenie historyczne, społeczne, kulturowe, ekonomiczne, polityczne, etyczne, estetyczne (Jaroszevska 2020: 253). Sprawia on, że badany przypadek stanowi część większego układu zależnych od siebie czynników. Kontekst może określać także granice badania, jednak jest to pewnego rodzaju uproszczenie (Mizerek 2017: 11), ponieważ analizowany element lub zmieniająca się na jego potrzeby procedura badawcza może wymagać przekroczenia tych ograniczeń. W badaniach wykorzystujących studium przypadku granice nie zamykają się zatem w sztywnych ramach, często bywają płynne i nieostre (Yin 2015: 49).

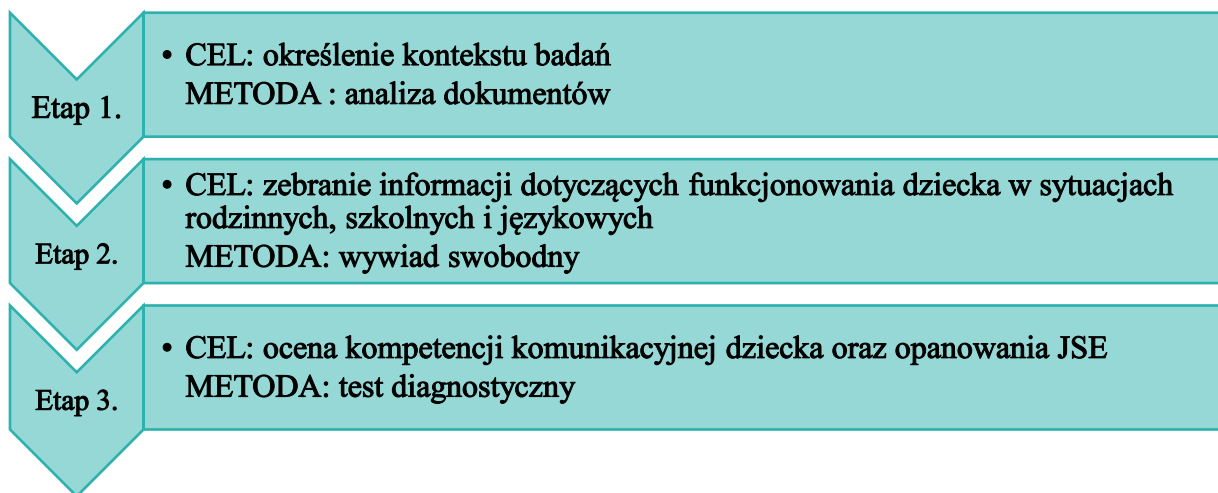
Studium przypadku chętnie stosuje się również w badaniach prowadzonych na gruncie edukacji. Wieloaspektowość i wielopodmiotowość badań z zakresu tego obszaru wiedzy oraz kontekst, na który składają się różnorodne aspekty procesu nauczania i uczenia się, sprawiają, że rozpatrywanie przypadków uznawane jest za użyteczne i zasadne. Mnogość opcji zastosowania tej procedury badawczej powoduje, że jest ona również wykorzystywana do analizy najróżniejszych zjawisk i elementów układu glottodydaktycznego (Jaroszevska 2020: 260-262). Prowadzone w ten sposób badania obejmują cały niemal przekrój tematyczny wątków powiązanych z nauczaniem języków obcych (Jaroszevska 2020: 266-268), co dowodzi powszechności i trafności jej wykorzystywania w glottodydaktyce.

5.2. Procedura przyjęta do analizy wybranych przypadków

Zalety tej strategii badawczej (przy pełnej świadomości jej ograniczeń) (Jaroszevska 2020: 259), sprawiły, że wykorzystano ją również w niniejszej rozprawie. Spośród wielu obszarów glottodydaktyki skupiono się na konkretnych przypadkach ukraińskich dzieci z doświadczeniem migracyjnym, zawężając grupę badanych do uczniów klas IV-VIII szkoły podstawowej, zdobywających wcześniejszą edukację w systemie ukraińskim. Najistotniejsze ograniczenie zakresu studium przypadku dotyczy jednak wyboru obszaru badawczego, który obejmuje zmiany statusu języka polskiego w biografii językowej dziecka migracyjnego, ze szczególnym uwzględnieniem konkretnej odmiany języka polskiego, jakim jest język edukacji szkolnej.

By sporządzić opis studium każdego przypadku przyjęto następującą procedurę badawczą:

Schemat 2. Schemat opracowania studium przypadku dziecka z doświadczeniem migracyjnym



Źródło: oprac. własne.

W celu określenia kontekstu badania poszczególnych przypadków wykorzystano ustalenia poczynione w rozdziałach 1., 2., 3 i 4. tej dysertacji. Pozwalają one na osadzenie analizy na płaszczyznach, które obejmują:

- doświadczenie migracyjne i związane z nim potrzeby emocjonalno-psychologiczne, zmieniony status społeczny oraz funkcjonowanie w odmiennym systemie edukacyjnym, a także rys kulturowy dzieci migracyjnych;
- politykę oświatową określającą podstawy prawne funkcjonowania dziecka migracyjnego w przestrzeni szkolnej oraz systemowe wsparcia (bądź brak tegoż wsparcia) jego kształcenia;
- środowisko szkolne ze specyficznymi dla niego relacjami z rówieśnikami oraz nauczycielami, którzy w większości nie mieli wcześniej okazji do kształtowania kompetencji międzykulturowych;
- proces edukacyjny zorganizowany w sposób odmienny niż dotąd doświadczany – prowadzony w nierodzimym języku, według innego programu nauczania, charakteryzujący się odmiennym stylem pracy obejmującym m.in. zasady ewaluacji, sposoby oceniania, relacje między uczącym a uczącym się, standardowe dla polskiej szkoły metody, techniki i pomoce dydaktyczne, a nawet organizację roku szkolnego;
- postawę nauczycieli, których zdecydowana większość nie ma żadnego przygotowania glottodydaktycznego;

- profil językowy ucznia-obcokrajowca, w tym zwłaszcza poziom opanowania przez niego JES, będącego jednym z najważniejszych czynników decydujących o osiągnięciu sukcesu edukacyjnego.

Do pozyskiwania informacji wykorzystano metodę analizy dokumentów, takich jak:

- ustawy i rozporządzenia organizujące funkcjonowanie dziecka z doświadczeniem migracyjnym w polskim systemie szkolnictwa,
- ukraińskie akty prawne dotyczące reform w edukacji,
- polska podstawa programowa oraz programy nauczania, a także ich ukraińskie odpowiedniki, czyli zapisy standardowego programu edukacyjnego dla szkoły podstawowej oraz średniej niższej,
- wybrane polskie podręczniki do języka polskiego, matematyki i biologii przeznaczone dla II etapu edukacji;
- raporty i ankiety prowadzone przez instytucje oświatowe i rządowe w celu zbadania sytuacji polskich szkół w kontekście migracji i postulatów zmian.

Dzięki ich analizie szczegółowo określono kontekst studium przypadku, porównano organizację polskiego i ukraińskiego systemu edukacji oraz porządku życia szkolnego, który przejawia się chociażby w rozplanowaniu roku szkolnego, przerw w nauce, planie lekcji. Zestawiono ze sobą założenia programowe oraz proces nauczania i wymagania stawiane przed uczniami. Natomiast badanie polskiej podstawy programowej oraz jej ukraińskiego odpowiednika umożliwiło zestawienie terminów zawartych w obu dokumentach programowych. Dzięki temu można było przedstawić różnice w ich ilości, tempie i etapach wprowadzania. Pozwoliło to na określenie, przed jakimi wyzwaniami stoją dzieci migracyjne, które, by w pełni uczestniczyć w lekcjach razem z polskimi uczniami, muszą poznać wiele nowych leksemów oraz skutecznie się nimi posługiwać. Analiza tekstów odautorskich oraz poleceń z podręczników do nauki języka polskiego, matematyki i biologii pod względem ich komunikatywności za pomocą aplikacji Jasnopis wykazała, że są to pomoce dydaktyczne, których autorzy posługują się językiem trudnym, przeznaczonym dla osób z wykształceniem średnim lub mających duże doświadczenie życiowe. Materiały te wymagają więc specjalnego opracowania i uproszczenia, ponieważ w aktualnej formie nie mogą pełnić swoich podstawowych funkcji, takich jak np. przekazywanie wiedzy i kształcenie umiejętności. Niestety cała odpowiedzialność za dostosowywanie treści poleceń, zadań czy tekstów odautorskich do nauczania poszczególnych przedmiotów spoczywa na barkach nauczycieli, którzy, jak wykazała analiza raportów, nie są w stanie sprostać wyzwaniu nauczania dzieci

mówiących słabo lub niemówiących wcale po polsku. Zaznajomienie się z wynikami ankiet i sprawozdań dotyczących szeroko rozumianej edukacji uczniów z doświadczeniem migracyjnym pozwoliło nakreślić słabe strony organizacji procesu nauczania i uczenia się młodych obcokrajowców oraz przedstawić rozwiązania, które nie przynoszą pożądanych efektów, ale przede wszystkim ujawniły trudności, z jakimi mierzą się nauczyciele obarczeni obowiązkiem kompleksowego przygotowania się do kształcenia nowej grupy uczniów o zupełnie odmiennych potrzebach edukacyjnych, zwłaszcza że do wywiązania się z tego zadania nie mają odpowiednich kwalifikacji oraz doświadczenia.

Przedstawione ustalenia wynikające z analizy różnorodnych dokumentów są istotną częścią procedury konstruowania studium przypadku, stanowią bowiem jego podstawę merytoryczną i metodologiczną oraz punkt wyjścia do stworzenia narzędzia umożliwiającego rozpoznanie sytuacji rodzinnej, szkolnej i językowej konkretnego dziecka z doświadczeniem migracyjnym. W tym celu posłużono się metodą wywiadu swobodnego przeprowadzonego zarówno z dzieckiem, jak i jego rodzicami.

Swobodny wywiad uznać można za jeden z najskuteczniejszych sposobów gromadzenia informacji w sytuacji pozyskiwania ich od osób, których poziom znajomości języka polskiego jest ograniczony. Kierowana, lecz jednocześnie swobodna rozmowa umożliwia doprecyzowanie wypowiedzi oraz ich uszczegółowienie. Wyjście poza standardowe pytania dostarcza informacji, których nie można by wychwycić w odpowiedziach udzielanych w sformalizowanej ankiecie. Co istotne, forma wywiadu daje wgląd w kompetencje językowe. Pomaga uplasować język badanego dziecka na odpowiednim poziomie biegłości a także sprawdzić, jak radzi sobie ono z formułowaniem wypowiedzi ustnej na zadany temat oraz jakich strategii komunikacyjnych używa, by najlepiej wyrazić swoje myśli. Dodatkowo rozmowa sprzyja nawiązywaniu bezpośredniej relacji między badaczem a uczestnikiem wywiadu oraz budowaniu zaufania, dzięki czemu dziecko bardziej się angażuje, jak również chętniej komunikuje swoje trudności i potrzeby.

Do rozpoznawania każdego typu wymienionych wcześniej sytuacji opracowana została seria pytań, modyfikowanych w zależności od toku rozmowy, konieczności dostosowania się do poziomu znajomości języka przez uczestnika wywiadu, a także od rodzaju informacji zawartych w jego odpowiedziach. Zakres pytań przedstawiono w uszczegółowionym kwestionariuszu wywiadu. Porządkuje on jedynie różne aspekty przedmiotu badań, co nie jest równoznaczne z narzucaniem kolejności i formy zadawanych pytań. Dopiero konkretne informacje uzyskane w trakcie wywiadu, zostały usystematyzowane zgodnie z planem zawartym w kwestionariuszu, który prezentuje się następująco:

KWESTIONARIUSZ WYWIADU

1. SYTUACJA RODZINNA

- Od kiedy dziecko jest w Polsce?
- Czy któryś z członków rodziny już wcześniej był w Polsce?
- Czy rodzina ma polskie korzenie?
- Dlaczego rodzina przyjechała właśnie do Polski?
- Jak członkowie rodziny czują się w Polsce?
- Jakie są warunki bytowe członków rodziny?
- Czy rodzina zamierza zostać w Polsce?

2. SYTUACJA SZKOLNA

A

- Kiedy dziecko rozpoczęło naukę w polskiej szkole (od razu po przyjeździe/później)?
- Ile lat miało, gdy zaczęło naukę w polskiej szkole?
- Do której klasy chodziło w Ukrainie zanim przyjechało do Polski?
- Do której klasy zostało przyjęte w Polsce?

B

- Jak dziecko radziło sobie w ukraińskiej szkole (jak było oceniane, jakie osiągnięcia miało)?
- Jaki przedmiot/przedmioty interesowały je i dlaczego?
- Który przedmiot/przedmioty sprawiał mu trudności i dlaczego?
- Czy i jak realizowało swoje zainteresowania?
- Jakie relacje miało z nauczycielami i rówieśnikami (w szkole i poza szkołą)?
- Co podobało mu się w ukraińskiej szkole?
- Czego nie lubiło w ukraińskiej szkole?

C

- Jak dziecko radzi sobie w polskiej szkole (jakie ma oceny i osiągnięcia)?
- Jaki przedmiot / przedmioty lubi i dlaczego?
- Który przedmiot/przedmioty sprawia mu trudności i dlaczego?
- Jakie relacje ma z nauczycielami oraz rówieśnikami (w szkole i poza nią)?
- Co najbardziej utrudnia mu uczenie się w polskiej szkole?
- Jakie różnice widzi między szkołą polską a ukraińską?
- Co podoba mu się w polskiej szkole?
- Czego nie lubi w polskiej szkole?

3. SYTUACJA JĘZYKOWA

A

- W jakim języku rozmawia się w domu?
- Jakie języki znają członkowie rodziny?
- Jakim językiem posługują się najczęściej w pracy?

B

- Czy dziecko uczyło się wcześniej języka polskiego? Jeśli tak, to gdzie i w jakiej formie?
- Co sprawia dziecku najwięcej trudności – czytanie, pisanie, mówienie, gramatyka, ortografia?
- Czy dziecko uczęszcza na dodatkowe lekcje polskiego? Kto je prowadzi? Jakie są materiały dydaktyczne?
- Które formy wsparcia językowego są/byłyby dla dziecka najbardziej pomocne?

Choć wywiad pozwala na ocenę kompetencji językowej, szczególnie w obszarze sprawności mówienia, obejmującym aspekty fonetyczne, płynność wypowiedzi, jej styl i spójność, to jednak w kontekście diagnozy JSE bardziej adekwatnym i efektywnym narzędziem będzie arkusz testowy. Wpływa na to zestaw cech charakteryzujących tę specyficzną odmianę języka (zob. 3.2.) oraz przewaga komunikatów pisemnych, które występują z rozmaitych materiałów dydaktycznych i podręczników, a także wymóg tworzenia przez dzieci przede wszystkim wypowiedzi na piśmie w formie wypracowań czy testów, które następnie poddawane są ocenie. Dane zebrane na podstawie testu diagnostycznego ukazują poziom opanowania JSE w dwóch najintensywniej odróżniających ten kod płaszczyznach. Pierwszą z nich jest leksyka, w obrębie której zgromadzone informacje odnoszą się do weryfikacji:

- stopnia zróżnicowania słownictwa i jego dostosowania do tematu i formy wypowiedzi;
- odpowiedniości reakcji na komunikaty w JSN;
- umiejętności swobodnego posługiwania się terminami edukacyjnymi oraz sformułowaniami typowymi dla JSE, jednak rzadko występującymi w języku ogólnym;
- doboru wyrazów bliskoznacznych, rozpoznawania rodzin wyrazowych, porządkowania wyrazów w określonych relacjach;
- formułowania zrozumiałego przekazu w zależności od skali popełnianych błędów leksykalnych lub/i interferencyjnych.

Drugim polem diagnozy JSE jest składnia, w zakresie której gromadzone dane odnoszą się do weryfikacji:

- umiejętności rozpoznawania, stosowania i tworzenia poprawnych gramatycznie form językowych;
- zakresu posługiwania się urozmaiconymi strukturami składniowymi dostosowanymi do tematów i form wypowiedzi oraz poddawania ich transformacjom;
- sprawności tworzenia wypowiedzi spójnych i logicznych;
- zakresu i typów popełnianych błędów składniowych i gramatycznych.

Wyniki testu diagnostycznego dopełniają studium przypadku każdego z dzieci migracyjnych poprzez dostarczenie obiektywnych danych językowych i określenie poziomu biegłości w JSE. Wzmacniają miarodajność tej strategii badawczej, której bywa zarzucane zbyt duże obciążenie stroniczością badacza. Rezultaty testu jednak zwiększają rzetelność zgodnie z zasadą połączenia różnych metod gromadzenia informacji z odmiennych źródeł w myśl triangulacji danych. Poprzez analizę rozwiązanych zadań i odpowiedzi krystalizują się konkretne problemy językowe, dzięki czemu możliwe jest ich szybkie rozpoznanie i monitorowanie. Jest ona podstawą do stworzenia środowiska nie tylko wrażliwego na odmienne od polskich uczniów potrzeby dzieci migracyjnych, ale również świadomego możliwych rozwiązań wychwytywanych odpowiednio wcześnie trudności oraz zdolnego do ich skutecznego wdrożenia w życie przy zachowaniu zindywidualizowanego podejścia.

5.3. Opisy przypadków

Opracowania przypadków dzieci migracyjnych z Ukrainy, które podjęły naukę w polskich szkołach podstawowych na II etapie kształcenia opierają się na wywiadach swobodnych przeprowadzonych z uczniami oraz ich rodzicami dotyczących sytuacji rodzinnej, szkolnej i językowej, a także na analizie i wynikach testów diagnostycznych oceniających poziom znajomości JSE. Jedynie rozpoznanie indywidualnych przypadków, poszczególnych biografii językowych oraz konkretnych mocnych i słabych stron ucznia pozwoli na zrozumienie faktycznych trudności w procesie nauczania i uczenia się, których doświadczają młodzi migranci. Dzięki takiemu podejściu możliwe będzie zaplanowanie zakresu i form wsparcia w dążeniu do sukcesu edukacyjnego dzieci, gdyż to właśnie odpowiednia diagnoza jest podstawą pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Wszystkie procedury badawcze zostały zrealizowane po uzyskaniu zgody rodziców, obejmującej zarówno udział w wywiadzie, jak i w teście diagnostycznym. W celu ochrony prywatności uczestników badania, imiona dzieci zostały zmienione, a dane umożliwiające ich identyfikację zanonimizowane. W studiach przypadków przytoczono także pojedyncze

fragmenty wypowiedzi dzieci lub rodziców. Należy podkreślić, iż dosłownych cytatów jest niewiele, co wynika z zastosowania metody wywiadu swobodnego, charakteryzującego się luźną strukturą i naturalnym przebiegiem rozmowy. Ze względu na specyfikę tego rodzaju zbierania danych, nie zawsze było możliwe precyzyjne i pełne zanotowanie wszystkich słów uczestników badania. Ich wypowiedzi, zarówno te przytaczane z wywiadów, jak i te sporządzane podczas wypełniania zdań w teście, zapisano kursywą w odróżnieniu od fragmentów zadań, które przytoczone zostały w cudzysłowach. Kolejne studia przypadków zostały uporządkowane według wyników testów, poczynając od uczniów, którzy uzyskali najwyższą liczbę punktów. Przykłady odręcznego wykonania poszczególnych zadań zostały zamieszczone w aneksie.

5.3.1 Petra

Imię: Petra

Wiek: 13 lat

W polskiej szkole: od III klasy, obecnie w klasie VII

Sytuacja rodzinna

Petra wraz z rodziną przyjechała do Polski przed eskalacją działań zbrojnych w Ukrainie. W związku z pandemią wirusa SARS-CoV-2 jej ojciec stracił pracę w połowie 2020 r. Ze względu na trudności w znalezieniu zatrudnienia w rodzinnej miejscowości, rodzina rozważała przeniesienie się do większego miasta, jednak zanim rodzice Petry podjęli taką decyzję, kuzyn jej ojca zaproponował mu objęcie posady w firmie, którą prowadził w Polsce. W obliczu nieuniknionej wyprowadzki z dotychczasowego miejsca zamieszkania, rodzice Petry postanowili wybrać radykalne rozwiązanie i zupełnie zmienić swoje życie, osiedlając się w Polsce.

Po przeprowadzce krewni mieszkający w Polsce pomogli rodzinie Petry w znalezieniu mieszkania i dopełnieniu formalności związanych z zapisaniem dziewczynki do szkoły. Jej rodzice odwiedzali już wcześniej rodzinę w Polsce, jednak dla Petry ten wyjazd był pierwszą okazją do kontaktu z innym językiem i kulturą. Pierwszy rok w Polsce był bardzo trudny dla dziewczynki, lecz oprócz oczywistych wyzwań wynikających ze zmiany dotychczasowych przyzwyczajeń i miejsca zamieszkania, Petra musiała mierzyć się również z izolacją spowodowaną obostrzeniami pandemicznymi. Kolejnym trudnym momentem był początek roku 2022, kiedy do mieszkania rodziców Petry wprowadzili się jej dziadkowie i ciotka, którzy

wraz z falą pierwszej emigracji wyjechali z Ukrainy. Spowodowało to sporo zamieszania i zaburzyło dopiero co zbudowany porządek w życiu dziewczynki. Rodzina trwała w stanie zawieszenia przez kilka miesięcy. Trudno było zdecydować, czy krewni powinni zatrzymać się u nich na dłużej, wracać do ojczyzny, czy szukać swojego miejsca w Polsce. Ostatecznie ciotka Petry wróciła do Ukrainy, a dziadkowie i rodzice wraz z córką przeprowadzili się do większego mieszkania.

Sytuacja szkolna

Petra rozpoczęła naukę w Ukrainie i tam też ukończyła III klasę szkoły podstawowej. W polskiej placówce została przyjęta do III klasy nauczania początkowego, która odpowiada IV klasie w szkole ukraińskiej. Matka Petry podkreśla, że początek roku szkolnego wydawał się bardzo obiecujący, ponieważ dziewczynce spodobała się nowa szkoła. Oprócz niej do placówki uczęszczali także inni uczniowie z doświadczeniem migracyjnym, jednak dzieci te (z różnych krajów, nie tylko Ukrainy) uczyły się w starszych klasach. W swojej grupie rówieśniczej była więc jedyną cudzoziemką, w związku z tym wzbudzała ciekawość kolegów i koleżanek z klasy, którzy chętnie się z nią bawili i towarzyszyli jej podczas przerw.

Petra uczestniczyła w dodatkowych lekcjach języka polskiego, które przed nowelizacją rozporządzenia w 2022 r. i zwiększeniem limitu godzinowego po wybuchu wojny w Ukrainie były organizowane w wymiarze 2 lekcji tygodniowo. Zajęcia te prowadziła nauczycielka języka angielskiego, która uczyła także w klasie Petry. Dzięki temu dziewczynka nie musiała przyzwyczajać się do kolejnego nowego nauczyciela.

Pierwszy rok nauki w polskiej szkole okazał się wyjątkowy nie tylko dla Petry, ponieważ krótko po rozpoczęciu roku szkolnego, na początku listopada wprowadzono nauczanie zdalne w związku ze wzrostem liczby zachorowań na COVID. Taki tryb nauki obowiązywał do połowy stycznia, jednak po dwóch miesiącach nauki stacjonarnej, ponownie dzieci objęto edukacją w formie on-line, która zakończyła się dopiero na początku maja. Zamknięcie szkół przyczyniło się do osłabienia kontaktów Petry z rówieśnikami i ograniczenia okazji do mówienia po polsku oraz rozwijania umiejętności językowych. Matka zauważyła jej wycofanie i osłabioną motywację do nauki języka polskiego, dlatego angażowała kuzynów Petry do rozmawiania z nią po polsku, tak by dziewczynka cały czas miała kontakt z polszczyzną. Dodatkowe lekcje języka polskiego w trybie zdalnym nie dawały spodziewanych efektów, więc rodzice Petry zapewnili jej również korepetycje. Dzięki tym działaniom Petra mogła wrócić do stacjonarnego trybu nauki i w miarę płynnie porozumiewać się z kolegami i koleżankami.

Nauka w III klasie, która przypadła na czas pandemii, okazała się niestabilna pod względem organizacji kształcenia, a kolejny rok nauki także przyniósł wiele zmian. Pierwszy semestr klasy IV dla Petry oraz jej rówieśników był wyzwaniem, ponieważ dzieci zaczęły wtedy nauczanie przedmiotowe, musiały przyzwyczać się do zmieniania sal lekcyjnych po każdych zajęciach, większej liczby lekcji i przede wszystkim do wielu nowych nauczycieli. Petrze najbardziej spодobały się lekcje języka angielskiego, a najgorzej radziła sobie z historią. Dużą ulgę rodzicom przynosiły coraz lepsze oceny córki z języka polskiego. Wcześniej bardzo obawiali się, że to właśnie ten przedmiot będzie dla niej najtrudniejszy.

Drugi semestr klasy IV, a zarazem początek 2022 r. zbiegł się z rozpoczęciem pełnoskalowych działań zbrojnych w Ukrainie. Wzmrożona fala emigracji wpłynęła na sytuację w szkole, jak również na najbliższe otoczenie Petry. Wprowadzenie się do mieszkania rodziców rodziny z Ukrainy oraz stale obecne w mediach niepokojące wieści z frontu bardzo ją stresowały. Jej nastawienie zmieniło się wraz z pojawianiem się w szkole kolejnych dzieci ukraińskich. Petra poczuła się wtedy wyróżniona, ponieważ kilka razy, zanim w placówce pojawił się asystent międzykulturowy, nauczyciele prosili ją o pomoc w tłumaczeniu. Okazała się wtedy bardzo pomocna, a później angażowała się w zajęcia integracyjne i pomagała nowym uczniom odnaleźć się w szkole, mimo że żaden z nich nie trafił do jej klasy.

Sytuacja językowa

Petra nie uczyła się wcześniej języka polskiego. Z rodzicami rozmawiała i nadal rozmawia tylko po ukraińsku. Komunikacja w domu odbywa się w jej ojczystym języku również ze względu na dziadków, z którymi od wybuchu wojny mieszka w Polsce. W początkowej fazie nauki języka polskiego Petrze pomagali kuzyni, którzy wcześniej przyjechali do Polski, a także korepetytorka i nauczycielka prowadząca dodatkowe lekcje języka polskiego. Dzięki zapobiegliwości matki, Petra nawet podczas izolacji spowodowanej obostrzeniami pandemicznymi, miała kontakt z językiem polskim nie tylko podczas lekcji zdalnych z wychowawczynią.

Obecnie Petra mówi po polsku bardzo dobrze. Jej wypowiedzi są płynne i fonetycznie poprawnie, nie ma wyraźnego obcego akcentu. Dziewczynka sprawnie uczestniczy w rozmowie, reaguje szybko i właściwie do sytuacji, łatwo nawiązuje kontakt, zadaje pytania, wyjaśnia swoje stanowisko. Komunikuje się swobodnie na tematy dotyczące zarówno rutyny dnia codziennego i bliskich jej kwestii, jak i związane z zagadnieniami abstrakcyjnymi. Jej zasób słownictwa jest szeroki, posługuje się leksyką adekwatnie do kontekstu komunikacyjnego. Jej wypowiedzi są spójne i logicznie uporządkowane, poprawnie stosuje

rozszerzone struktury składniowe, w tym zdania złożone. Popelnia drobne błędy fleksyjne, które nie zakłócają komunikacji, nie odbiegają zbyt od normy i mają charakter incydentalny.

Wynik diagnozy poziomu znajomości JSE

Wykonanie części A testu diagnostycznego zajęło Petrze 25 minut. Uczennica nie pominęła żadnego z zadań, a za wykonanie aż 9 z nich uzyskała wyniki na poziomie bardzo dobrym. W zadaniach dotyczących języka szkolnej nawigacji (zadania 1, 2., 3. i 4.) straciła tylko 1 punkt. W zadaniu 2. a) nie zaznaczyła czasownika wśród podanych leksemów o wspólnej podstawie słowotwórczej „bieg-”, natomiast w składowej zadania b) nie wskazała wszystkich terminów edukacyjnych, które nazywają poszczególne części układu pokarmowego człowieka. W zadaniach 1., 3. i 4. uzyskała maksymalną liczbę punktów, co może świadczyć o dobrej znajomości terminów odnoszących się do organizacji tekstu oraz elementów pozatekstowych występujących w materiałach dydaktycznych, a także słownictwa stosowanego w poleceniach i instrukcjach zamieszczanych w podręcznikach oraz kartach pracy przygotowywanych przez nauczycieli.

Maksymalną liczbę punktów Petra uzyskała również za wykonanie zadań 5., 8., 11. i 13. W każdej ze składowych zadania 5. właściwie wskazała wyraz, który nie tworzy poprawnego związku syntaktycznego. Zadanie 8. koncentrujące się na terminach edukacyjnych i polegające na uporządkowaniu ich w odpowiednich relacjach semantycznych względem siebie, również nie sprawiło uczennicy trudności. W zadaniu 11. poprawnie rozwinęła wszystkie pięć skrótów („l. mn.”, „p. n. e.”, „pt.”, „wg”, „m. n. p.”). Z kolei w zadaniu 13. właściwie przyporządkowała nazwy przyrządów pomiarowych do pełnionych przez nie funkcji. Wszystkie te działania Petra wykonała bezbłędnie, co wskazuje na to, iż dostrzega niuanse znaczeniowe i dobrze orientuje się we właściwej łączliwości wyrazów, zna przywołane w teście terminy edukacyjne oraz potrafi je stosować. Na poziomie bardzo dobrym zostały wykonane również zadania 7. i 9., w których Petra popelniała jedynie drobne błędy. W zadaniu 7., które polega na wskazaniu wyrazów bliskoznacznych oraz wyrazów o odmiennym znaczeniu, na dziewięć podanych przykładów uczennica pomyliła się w zaledwie jednym, wskazując parę leksemów „gleba i ziemia” jako różną pod względem semantycznym. Jeden błąd popelniała także w zadaniu 9. sprawdzającym znajomość podanych symboli matematycznych i przyrodniczych oraz znaków interpunkcyjnych. Petra znak „” określiła jako cytat.

Wyniki czterech pozostałych zadań sytuują się w przedziale punktowym „dobrze”, są to: wspomniane wcześniej zadanie 2., a także zadania 6., 10. i 12. Zadanie 6. dotyczy wskazania

w krótkim tekście jednostek językowych („wyraz”, „samogłoska”) i rozpoznania typów zdań („pytające”, „złożone”, „oznajmujące”, „równoważnik zdania”). Petra poprawnie zaznaczyła cztery z pięciu wskazanych elementów, pominęła jedynie równoważnik zdania.

Kolejne uchybienie wpływające na przyznanie Petrze mniejszej liczby punktów za wykonanie zadania 10. polega na niewłaściwym wykreśleniu leksemu „znaczyć” z rodziny wyrazów „znak – znakomity – znakowanie – znaczyć”. W zadaniu 12. przyczyną osiągnięcia niższego wyniku było niepoprawne użycie leksemów w podanych zdaniach: To jest spisek naszych przedmiotów oraz Ona jest asertywna, czy umie odmówić. Uczennica wybrała więc wyrazy, które należą do grupy tzw. fałszywych przyjaciół.

W żadnym przypadku uzyskana przez Petrę liczba punktów nie mieściła się w przedziale „wystarczająco” bądź „niewystarczająco” Szczegółowe zestawienie wyników uzyskanych przez dziewczynkę w części A dotyczącej leksyki JSE przedstawia tabela 33.

Tabela 33. Wyniki Petry uzyskane za zrealizowanie zadań z części A testu

Stopień opanowania	Numer zadania	Sprawdzane zagadnienie	Wynik zadania
bardzo dobrze	1.	znajomość JSN - polecenia; obszar wszystkich przedmiotów szkolnych.	3,5 p./ 3,5 p.
	3.	znajomość W-ONF obejmujących elementy pozatekstowe w podręcznikach; obszar wszystkich przedmiotów szkolnych.	4 p./4 p.
	4.	znajomość W-ONF obejmujących elementy organizacji tekstu; obszar wszystkich przedmiotów szkolnych.	2,5 p./2,5 p.
	5.	łączliwość wyrazowa leksemów z grupy W-ONF z obszaru wszystkich przedmiotów.	2,5 p./2,5 p.
	7.	rozpoznanie wyrazów bliskoznacznych lub o odmiennym znaczeniu; znajomość W-TE z zakresu kształcenia językowego, przyrodniczego i matematycznego.	4 p./4,5 p.
	8.	uporządkowanie wyrazów w relacjach semantycznych; znajomość W-TE z zakresu kształcenia językowego, przyrodniczego i matematycznego.	8 p./8 p.
	9.	nazwanie podanych symboli; znajomość W-TE z obszaru wszystkich przedmiotów szkolnych.	5 p./6 p.
	11.	rozwińcie i zapisanie skrótu; znajomość W-ONF; obszar wszystkich przedmiotów szkolnych.	2,5 p./2,5 p.
	13.	dopasowanie leksemów do definicji funkcjonalnych; znajomość W-ONF z obszaru kształcenia przyrodniczego i matematycznego.	3 p./3 p.

dobrze	2.	znajomość JSN - polecenia; znajomość W-TE; obszar wszystkich przedmiotów szkolnych.	3,5 p./4,5 p.
	6.	wskazanie w tekście jednostek językowych i rozpoznanie typów zdań; znajomość W-TE z zakresu kształcenia językowego.	2 p./2,5 p.
	10.	rozpoznawanie rodzin wyrazów; znajomość W-OWF oraz W-ONF z obszaru kształcenia językowego.	2 p./2,5 p.
	12.	znajomość W-ONF, W-OWF określanych jako tzw. fałszywi przyjaciele.	3 p./4 p.
wystarczająco	–	–	–
niewystarczająco	–	–	–

Źródło: oprac. własne.

Z części A testu diagnostycznego Petra otrzymała 45,5 punktu, co stanowi 91% poprawnych odpowiedzi. Jest to bardzo wysoki wynik, który umiejętności leksykalne Petry w obszarze JSE plasuje na najwyższym poziomie – „bardzo dobra znajomość JSE – poziom samodzielny”. Wyniki mieszczące się w tym przedziale punktowym wskazują, iż uczennica: wykazuje się bogatym i zróżnicowanym słownictwem;

- rozumie i odpowiednio reaguje na komunikaty w JSN;
- swobodnie posługuje się terminami edukacyjnymi oraz sformułowaniami typowymi dla JSE, jednak rzadko występującymi w języku ogólnym;
- umie dobierać wyrazy bliskoznaczne, rozpoznawać rodziny wyrazów, porządkować wyrazy w określonych relacjach;
- nie popełnia błędów leksykalnych lub popełnia niewielkie uchybienia leksykalne lub/i interferencyjne, które nie zaburzają przekazu.

Petra popełniła kilka drobnych uchybień w całym teście, jednak wykazała się globalnym rozumieniem poleceń i treści zadań. Realizacja żadnego z nich nie stanowiła dla niej większego problemu. Utrata kilku punktów nie wynika bowiem z braku konkretnej umiejętności, a raczej z niewielkich pomyłek dotyczących poszczególnych terminów edukacyjnych lub wyrazów o niskiej frekwencji w języku ogólnym, ale często występujących w JSE.

W przypadku części B Petra wykorzystała cały czas przeznaczony na wypełnienie testu, a więc 40 minut. Podobnie jak przy wykonywaniu pierwszej części testu, nie pominęła żadnego polecenia. Wyniki poszczególnych zadań z części składniowej są jednak bardziej zróżnicowane. Petra osiągnęła rezultaty na poziomie bardzo dobrym dla trzech zadań: 4., 5. i 6., z których jednocześnie uzyskała maksymalną liczbę punktów. W zadaniu 4. bezbłędnie

odpowiedziała na pytania do tekstu, uzupełniając odpowiedzi za pomocą podanych wyrazów z zachowaniem zasad składni. W zadaniu 6. również poprawnie dokończyła zdania tak, by uzasadnić ich pierwszą część i stworzyć logiczny argument. Dopisane przez nią uzasadnienie jest nie tylko gramatycznie poprawne, ale także rozbudowane i jednocześnie spójne. Zadanie 5. ma charakter bardziej otwarty i w całości odwołuje się do umiejętności redakcyjnych. Polega na stworzeniu krótkiego opisu na podstawie informacji przedstawionych na ilustracji. Tekst Petry spełnia wszystkie postawione w zadaniu kryteria: wykorzystuje wskazane dane i wylicza je w relacjach przestrzennych, jest logiczny i spójny, znajdują się w nim elementy charakteryzujące prawidłową deskrypcję, odznacza się też poprawnością gramatyczną, ortograficzną i interpunkcyjną.

Za wykonanie zadania 7. polegającego na zredagowaniu porównania uczennica zdobyła liczbę punktów świadczących o dobrym opanowaniu tej umiejętności. Pisząc zadany tekst, Petra wymieniła jedynie kolejne cechy roślin przedstawionych na ilustracji, nie użyła natomiast zwrotów porównawczych zestawiających właściwości, co obniżyło przyznaną liczbę punktów. Kolejnym zadaniem wykonanym na poziomie dobrym jest zadanie 1. Sprawdza ono umiejętność definiowania sterowanego z wykorzystaniem danych z przytoczonego fragmentu podręcznika. Skłania do wyszukania informacji i uzupełnienia definicji z zachowaniem odpowiedniej składni.

Kolejne dwa zadania – 2. i 3. – okazały się najtrudniejsze dla Petry, osiągnięty przez nią wynik mieści się w przedziale „wystarczająco”. Wykonanie poleceń wymaga w tym przypadku przeprowadzenia transformacji składniowych – w zadaniu 2. należy ułożyć zdania złożone poprzez połączenie zdań pojedynczych za pomocą odpowiednich wskaźników zespolenia, natomiast w zadaniu 3. trzeba przekształcić równoważniki zdań w zdania z orzeczeniami. Za zadanie 2. Petra otrzymała 3 punkty, ponieważ podała dwa prawidłowe spójniki, jednak tylko jedno zdanie złożone było przekształcone poprawnie. Natomiast za zadanie 3. uzyskała 2 punkty za transformację dwóch równoważników zdań.

Żadne zadanie wykonane przez Petrę nie zostało zaklasyfikowane jako wskazujące na niewystarczający poziom opanowania JSE w zakresie składni. Wszystkie wyniki zadań z części B testu diagnostycznego ukazuje tabela 34.

Tabela 34. Wyniki Petry uzyskane za zrealizowanie zadań z części B testu

Stopień opanowania	Numer zadania	Sprawdzane zagadnienie	Wynik zadania
bardzo dobrze	4.	tworzenie zdań na podstawie podanych wyrazów; znajomość W-TE i W-ONF.	6 p./6 p.
	5.	opis z uwzględnieniem wzajemnych relacji poszczególnych elementów przedstawionych na ilustracji; znajomość W-TE z obszaru kształcenia przyrodniczego.	8 p./8 p.
	6.	formułowanie argumentów; znajomość W-OWF oraz W-ONF.	6 p./6 p.
dobrze	1.	definiowanie sterowane w oparciu o informacje z tekstu i dopasowanie ich do utworzonych już zdań; znajomość W-ONF oraz W-TE z obszaru kształcenia przyrodniczego.	8 p./10 p.
	7.	pisemne porównanie dwóch obiektów z ilustracji z wykorzystaniem podanych cech; znajomość W-TE oraz W-ONF z obszaru kształcenia przyrodniczego.	8,5 p./10 p.
wystarczająco	2.	tworzenie zdań złożonych poprzez wybór odpowiedniego spójnika; znajomość W-TE, W-ONF.	3 p./6 p.
	3.	zamiana równoważnika zdania na zdanie z orzeczeniem; znajomość W-OWF.	2 p./4 p.
niewystarczająco	–	–	–

Zródło: oprac. własne

Osiągnięty przez Petrę wynik w części B testu wynosi 41,5 punktu, co stanowi 83% poprawnych odpowiedzi. Dzięki takiemu rezultatowi sprawności syntaktyczne Petry są właściwe dla poziomu samodzielnego. Należy zwrócić jednak uwagę, że jest to graniczna liczba punktów w tym obszarze. Zgodnie z charakterystyką umiejętności składniowych na tym poziomie uczeń:

umie rozpoznawać, stosować i tworzyć poprawne gramatycznie formy językowe;

posługuje się urozmaiconymi strukturami składniowymi (tworzy zdania pojedyncze i złożone współrzędnie oraz podrzędnie), a także poddaje je transformacjom;

tworzy wypowiedzi spójne i logiczne;

nie popełnia błędów składniowych i gramatycznych lub popełnia drobne uchybienia składniowe i gramatyczne, które nie zaburzają przekazu.

Na obniżenie ogólnego wyniku Petry wpłynęła przede wszystkim ograniczona sprawność z zakresu transformacji składniowych. Zadania, w których Petra mogła wykazać się dowolnością wyboru struktur syntaktycznych i większą swobodą w kompozycji tekstów, były dla niej

zdecydowanie prostsze. Bardziej wymagające okazały się te zadania, które zakładały wykorzystanie konkretnych elementów gramatycznych zmieniających strukturę zdania i wymuszających wykonanie specyficznych działań językowych. Niemniej jednak, pozostałe wyznaczniki kompetencji składniowej, a więc tworzenie spójnych i logicznych wypowiedzi, w większości bezbłędne stosowanie form gramatycznych oraz rozmaitych struktur zdań, pozwoliły na uzyskanie wysokiego wyniku w teście diagnostycznym.

5.3.2 Viktoriia

Imię: Viktoriia

Wiek: 11 lat

W polskiej szkole: od II klasy, obecnie w V klasie

Sytuacja rodzinna

Viktoriia wraz z ojcem, matką i młodszą siostrą przyjechała do Polski na początku marca 2022 r. w reakcji na wzrastające zagrożenie wywołane rozpoczęciem działań zbrojnych w Ukrainie. Rodzina wybrała Polskę, ponieważ ojciec już od kilku lat współpracował z polską firmą jako zawodowy kierowca międzynarodowy. Pewność zatrudnienia, a także kontakty ze znajomymi mieszkającymi w Polsce, sprawiły, że rodzinie łatwiej było podjąć decyzję o przeprowadzce. Dzięki wsparciu przyjaciół rodzina szybko odnalazła się w nowej sytuacji. Dzieciom udało się w miarę płynnie przyzwycząć do zmiany, zwłaszcza młodszej siostrze Viktorii, która była w wieku przedszkolnym. Później także rodzice Viktorii pomagali kolejnym krewnym, którzy przyjeżdżali do Polski. Jednak większość z nich nie zdecydowała się na dłuższy pobyt i po kilku miesiącach przenieśli się do rodziny mieszkającej na zachodzie Europy. W związku z tym także rodzice Viktorii rozważają taką opcję.

Sytuacja szkolna

Rodzice Viktorii zapisali swoje dwie córki do szkoły i przedszkola zaraz po przyjeździe do Polski. Viktoriia w Ukrainie rozpoczęła klasę II szkoły podstawowej. W polskiej placówce zdecydowano o skierowaniu jej także do klasy II, chociaż ukraińskiej klasie II odpowiada polska klasa I. Matka Viktorii nie jest pewna, dlaczego podjęto taką decyzję. Jej zdaniem spowodowana była tym, że w oddziale klasowym, do którego przyjęto jej córkę, były już dzieci z Ukrainy. Ostatecznie rodzice byli zadowoleni z faktu, że Viktoriia będzie miała w swoim otoczeniu rówieśników znających jej język. Dużym ułatwieniem okazała się także obecność w

klasie innej dziewczynki o ukraińskim pochodzeniu, która od początku swojej edukacji uczyła się w polskiej szkole. Urodziła się w Ukrainie, ale wraz z rodzicami przyjechała do Polski jeszcze przed pandemią. Jej pierwszym, ojczystym językiem był więc ukraiński. Jednak gdy poszła do przedszkola, jego status zmienił się na język odziedziczony używany głównie w domu. Natomiast język polski, w momencie, w którym Viktoriia ją poznała był dla niej językiem funkcjonalnie pierwszym. Dzięki temu koleżanka Viktorii stała się niejako tłumaczką i przewodniczką dzieci, które po wybuchu wojny trafiły do jej klasy. Viktoriia szybko zaaklimatyzowała się w nowej szkole, od początku miała dobre kontakty ze wszystkimi dziećmi i bardzo polubiła nauczycielkę, która pełniła funkcję wychowawczyni jej klasy. Matka podkreśla, że obie córki były zachwycone tym, jak wyposażone są ich przedszkole i szkoła. Dziewczynki zwracały uwagę na zabawki, książki, kolorowe meble i ładne toalety. Po początkowym etapie fascynacji wszystkim co nowe, Viktoriia zaczęła jednak tęsknić za domem, miała trudności w nauce i nie potrafiła się skupić.

Formą wsparcia, która przyniosła dziewczynce dużo korzyści, były dodatkowe lekcje języka polskiego. Prowadziła je nauczycielka, która w szkole uczyła angielskiego i miała przygotowanie glottodydaktyczne. Problematyczne okazało się nieodpowiednie przygotowanie materiałów dydaktycznych. Dzieci otrzymywały dużo skserowanych ćwiczeń, tekstów i objaśnień gramatycznych, które nie zostały odpowiednio uporządkowane (np. w segregatorze), dlatego też Viktorii oraz jej rodzicom, którzy chcieli jej pomagać w nauce, trudno było z nich korzystać. Matka przyznaje jednak, że sama wiele nauczyła się, odrabiając zadania domowe z Viktoriia. Podkreśla także, że była zaskoczona tym, iż oprócz prac domowych zadawanych na dodatkowych lekcjach języka polskiego, jej córce nie zlecano wielu zadań do wykonania w domu. Były to przede wszystkim ćwiczenia utrwalające technikę pisania. Zauważa, że teraz, gdy Viktoriia jest w V klasie, zadań domowych prawie nie ma, co bardzo ją martwi.

Obecnie Viktoriia nie chodzi na dodatkowe zajęcia z języka polskiego. Wybrała artystyczne kółko zainteresowań, bierze także udział w warsztatach plastycznych organizowanych przez fundację ukraińską, która działa w Bydgoszczy. W ukraińskiej szkole jej ulubionym przedmiotem była matematyka, teraz natomiast woli plastykę i muzykę. Nie umie wskazać jednego najtrudniejszego przedmiotu, jednak przyznaje, że nie lubi wszystkich lekcji, na których trzeba dużo pisać. Ta aktywność ją męczy, tym bardziej, że matka, która czyta jej prace pisemne, zawsze zarzuca jej, że pisze za krótko i powinna wszystko opisywać dokładniej, w bardziej poetycki oraz barwny sposób. Wersja Viktorii potwierdza się w późniejszej rozmowie z matką, która dziwi się, że polscy nauczyciele akceptują takie krótkie wypracowania, które ona określa jako *zwit soldata* ('raport żołnierza' – dop. M. N.).

Sytuacja językowa

Viktoriia w domu porozumiewa się w języku ukraińskim. Jej rodzice pracują zarówno wśród Polaków, jak i Ukraińców, jednak ze względu na charakter pracy nie muszą dobrze posługiwać się polszczyzną. Nie mają kontaktu z wieloma nowymi osobami, a jedynie ze stałymi zespołami współpracowników, z którymi wypracowali system komunikacji pozwalający na skuteczne wykonywanie obowiązków i przekazywanie informacji. W związku z tym nie są zainteresowani rozwijaniem umiejętności językowych z zakresu języka polskiego, tym bardziej, że zastanawiają się nad przeprowadzką do rodziny w Niemczech lub Hiszpanii.

Po polsku Viktoriia mówi bardzo płynnie i fonetycznie poprawnie. Jej akcent, intonacja i melodia wypowiedzi nie odbiegają znacznie od normy. Potrafi swobodnie komunikować się, chociaż czasami popełnia drobne błędy leksykalne i gramatyczne, które jednak nie utrudniają zrozumienia przekazu. Jej wypowiedzi są przemyślane i spójne. Unika raczej dłuższych komunikatów, wyraża się rzeczowo i zwięźle, dzięki czemu sprawia wrażenie osoby o wysokim poziomie sprawności językowej.

Wynik diagnozy poziomu znajomości JSE

Część A testu diagnostycznego Viktoriia wykonała w 40 minut, w tym czasie odniosła się do wszystkich poleceń. Zadania sprawdzające opanowanie JSN (zadania 1, 2., 3. i 4.) w większości zostały zrealizowane bardzo dobrze lub dobrze, jedynie z zadaniem 3. Viktoriia poradziła sobie nie najlepiej. Polega ono na nazwaniu elementów pozatekstowych, które występują w materiałach dydaktycznych, co dziewczynce udało się wykonać poprawnie jedynie w połowie składowych zadania. Viktoria rozpoznała właściwie „zdjęcie”, „listę”, „mapę” i „tabelę”, natomiast symboli graficznych przedstawiających „wzór”, „diagram”, „wykres” i „przekrój” nie była w stanie odpowiednio połączyć z ich nazwami. Te uchybienia mogą skutkować trudnościami w pracy z zestawami zadań lub podręcznikami, w których często znajdują się odniesienia do graficznie przedstawionych danych. Poza błędami w zadaniu 3., pomyliła się w składowej b) zadania 2., nie zakreślając wymaganych terminów edukacyjnych. Zadanie 1. i 4. wykonała bezbłędnie. Podobnie jak zadanie 13., z którego również uzyskała maksymalną liczbę punktów. Polega ono na przyporządkowaniu przyrządów pomiarowych do pełnionych przez nie funkcji. Wszystkie zadania wykonane przez Viktorię i ocenione na poziomie bardzo dobrym są jednocześnie zadaniami, z których uzyskała maksymalną liczbę punktów (zadania 1., 4., 13.).

Zadań, których wynik odnosi się do przedziału punktowego „dobrze”, jest aż 5: wspomniane wcześniej zadanie 2. z zakresu JSN, a także zadanie 6., 7., 11. i 12. Zadanie 6. dotyczy wskazania w krótkim tekście jednostek językowych („wyraz”, „samogłoska”) i rozpoznania typów zdań („pytające”, „złożone”, „oznajmujące”, „równoważnik zdania”), z których Viktoriia nie rozpoznała jedynie samogłoski. W większości poprawnie wykonała także zadanie 7. polegające na zaznaczeniu, czy podane leksemy odnoszą się do różnych czy jednakowych desygnatów. Na dziewięć składowych zadania Viktoriia właściwie wskazała sześć, pomyliła się w trzech, określając je jako jednakowe („okrąg i koło” oraz „prosta i odcinek”) oraz jako różne („adresat i odbiorca”). Zadanie 11. nie sprawiło Viktorii większych trudności, dobrze rozwinęła cztery z pięciu skrótów („l. mn.”, „p. n. e.”, „wg”, „m. n. p.”), tylko jeden rozszyfrowała błędnie, wpisując przy „pt.” wyraz *podpunkt*. Z kolei w zadaniu 12., w którym wykorzystano podchwytliwe przykłady tzw. fałszywych przyjaciół, często stanowiących pułapkę dla ukraińskojęzycznych uczniów, Viktoriia pomyliła się trzy razy. Wybrała niepoprawną wersję zdań, tworząc wypowiedzi: *Ona jest asertywna, czy umie odmówić*, *To jest spisek naszych przedmiotów* oraz *To jest nowa gablota dla ozdoby klasy*.

Na poziomie wystarczającym Viktoriia wykonała taką samą liczbę zadań, jak na poziomie dobrym. Oprócz wspomnianego wcześniej zadania 3. z zakresu JSN jako „wystarczające” zostały ocenione: zadanie 5., 8., 9. i 10. Pierwsze z nich koncentruje się na leksemach używanych w ramach wszystkich przedmiotów szkolnych. O opanowaniu ich znaczenia świadczy wyeliminowanie czasownika, który nie łączy się z danym wyrazem. W tym zadaniu uczennica popełniła dwa błędy. Jednak wykonanie kolejnych poleceń okazało się jeszcze trudniejsze. W zadaniu 8., polegającym na przeanalizowaniu znaczenia wyrazów nazywających poszczególne elementy i uporządkowaniu ich w odpowiedniej kolejności, Viktoriia błędnie uszeregowała terminy matematyczne („kąt ostry”, „kąt prosty”, „kąt półpełny”, „kąt rozwarty”), a także zamieniła miejscami po dwa leksemy w dwóch składowych zadania odnoszących się do kształcenia językowego („litera”, „sylaba” oraz „akapit” i „rozdział”). W zadaniu 9. Viktorii nie udało się poprawnie nazwać trzech z sześciu podanych znaków i jednostek miary, a mianowicie (), który określiła jako *cudzysłów* oraz „”, przy którym zapisała *cytata*, a także °C, nazwany przez nią *temperatura*. W zadaniu 10. uzyskała tylko 1 punkt, ponieważ zdołała poprawnie wyeliminować jedynie dwa wyrazy niepasujące do danych rodzin wyrazów.

Należy odnotować, iż żaden wynik uzyskany w teście przez Viktorię nie został zakwalifikowany w przedziale „niewystarczająco”. Podsumowanie części A dotyczącej leksyki JSE zostało zaprezentowane w tabeli 35.

Tabela 35. Wyniki Viktorii uzyskane za zrealizowanie zadań z części A testu

Stopień opanowania	Numer zadania	Sprawdzane zagadnienie	Wynik zadania
bardzo dobrze	1.	znajomość JSN - polecenia; obszar wszystkich przedmiotów szkolnych.	3,5 p./ 3,5 p.
	4.	znajomość W-ONF obejmujących elementy organizacji tekstu; obszar wszystkich przedmiotów szkolnych.	2,5 p./2,5 p.
	13.	dopasowanie leksemów do definicji funkcjonalnych; znajomość W-ONF z obszaru kształcenia przyrodniczego i matematycznego.	3 p./3 p.
dobrze	2.	znajomość JSN - polecenia; znajomość W-TE; obszar wszystkich przedmiotów szkolnych.	3 p./4,5 p.
	6.	wskazanie w tekście jednostek językowych i rozpoznanie typów zdań; znajomość W-TE z zakresu kształcenia językowego.	2 p./2,5 p.
	7.	rozpoznanie wyrazów bliskoznacznych lub o odmiennym znaczeniu; znajomość W-TE z zakresu kształcenia językowego, przyrodniczego i matematycznego.	3 p./4,5 p.
	11.	rozwińcie i zapisanie skrótu; znajomość W-ONF; obszar wszystkich przedmiotów szkolnych.	2 p./2,5 p.
	12.	znajomość W-ONF, W-OWF określanych jako tzw. fałszywi przyjaciele.	2,5 p./4 p.
wystarczająco	3.	znajomość W-ONF obejmujących elementy pozatekstowe w podręcznikach; obszar wszystkich przedmiotów szkolnych.	2 p./4 p.
	5.	łączliwość wyrazowa leksemów z grupy W-ONF z obszaru wszystkich przedmiotów.	1,5 p./2,5 p.
	8.	uporządkowanie wyrazów w relacjach semantycznych; znajomość W-TE z zakresu kształcenia językowego, przyrodniczego i matematycznego.	4 p./8 p.
	9.	nazwanie podanych symboli; znajomość W-TE z obszaru wszystkich przedmiotów szkolnych.	3 p./6 p.
	10.	rozpoznawanie rodzin wyrazów; znajomość W-OWF oraz W-ONF z obszaru kształcenia językowego.	1 p./2,5 p.
niewystarczająco	—	—	—

Źródło: oprac. własne.

Łączny wynik z części A testu diagnostycznego, który uzyskała Viktoriia wynosi 33 punkty, co stanowi 66% poprawnych odpowiedzi. Biorąc pod uwagę maksymalną liczbę punktów do zdobycia w tym segmencie (50) oraz kryteria oceniania, rezultat uczennicy sytuuje

się w przedziale „dobra znajomość JSE – poziom funkcjonalny”, co oznacza, że w zakresie leksyki Viktoriia:

- wykazuje się dość zróżnicowanym słownictwem;
- rozumie i odpowiednio reaguje na większość komunikatów w JSN;
- niepewnie posługuje się terminami edukacyjnymi oraz sformułowaniami typowymi dla JSE, jednak rzadko występującymi w języku ogólnym;
- nie w pełni umie dobierać wyrazy bliskoznaczne, rozpoznawać rodziny wyrazów, porządkować wyrazy w określonych relacjach;
- popełnia pojedyncze błędy leksykalne lub/i interferencyjne, które negatywnie wpływają na zrozumienie przekazu.

Viktoriia nie ma poważnych trudności z rozpoznawaniem terminów edukacyjnych lub leksemów typowych dla JSE. W większości przypadków potrafi wskazać odpowiadający im desygnat lub dobrać odpowiedni wyraz bliskoznaczny. Wyzwanie stanowią dla niej bardziej złożone zagadnienia leksykalne związane choćby z:

- wykorzystywaniem potencjału łączliwości wyrazowej;
- rozpoznawaniem rodzin wyrazów;
- dostrzeganiem niuansów znaczeniowych pomiędzy leksemami.

W drugim segmencie testu (B) tak, jak w przypadku części A, Viktoriia wykorzystała cały czas przeznaczony na jego wykonanie, a więc 40 minut i nie pominęła żadnego zadania. Najlepiej poradziła sobie z wykonaniem polecenia 6., które dotyczy sformułowania argumentów poprzez dokończenie zdań w sposób uzasadniający stwierdzenie zawarte w ich pierwszej części. Uczennica zbudowała spójne wypowiedzi, jednak nie zdobyła maksymalnej liczby punktów ze względu na popełnienie błędu ortograficznego oraz błędu gramatycznego.

Ocenę na poziomie dobrym Viktoriia uzyskała za wykonanie zdań 3., 4., 5. i 7. Pierwsze z nich polega na przekształceniu równoważników zdań w zdania poprzez dodanie orzeczenia. Viktoriia wykonała poprawnie trzy składowe zadania. Zadanie 4. wymaga wyszukania danych w tekście i udzielenia odpowiedzi z zastosowaniem podanych wyrazów. Viktoria zapisała wszystkie wymagane zdania, lecz dwa z nich przy użyciu form niepoprawnych gramatycznie. Największą samodzielnością należy wykazać się podczas wykonywania zadań 5. i 7., które polegają na napisaniu odwołujących się do ilustracji krótkich tekstów – opisu i porównania. W obu przypadkach Viktoriia otrzymała maksymalną liczbę punktów za komponenty dotyczące wykorzystania wszystkich podanych informacji, logiczną treść oraz poprawność językową. Punktację obniżyła jednak kompozycja zarówno opisu, jak i porównania. Uczennica

ograniczyła się głównie do wymieniania kolejnych elementów ukazanych w materiale ikonograficznym, nie użyła ani zwrotów i wyrażeń spajających wypowiedzi, ani ukazujących relacje przestrzenne czy zestawiających ze sobą poszczególne cechy obiektów. W tekstach pojawiły się również błędy ortograficzne i jeden błąd interpunkcyjny.

Za zadanie 1. Viktoriia otrzymała liczbę punktów wskazującą na poziom znajomości JSE określony jako „wystarczający”. Sprawdza ono umiejętność definiowania sterowanego na podstawie informacji z przytoczonego fragmentu podręcznika. Wymaga wyszukania wiadomości i na ich podstawie uzupełnienia definicji z zachowaniem odpowiedniej składni, co udało się Viktorii w trzech składowych zadaniach, jednak błąd gramatyczny w jednym z nich obniżył nieco liczbę przyznanych punktów. Punktację wskazującą na poziom niewystarczający Viktoriia uzyskała wyłącznie za wykonanie zadania 2. Polega ono na połączeniu zdań pojedynczych za pomocą odpowiedniego spójnika tak, by powstały zdania złożone. Uczennica nie podjęła się transformacji składniowej, a jedynie wskazała spójniki, które według niej najlepiej połączyłyby dwa zdania, jednak tylko jeden z nich został wybrany właściwie.

Wyniki Viktorii z poszczególnych zadań z części B dotyczącej składni JSE zostały uporządkowane w tabeli 36.

Tabela 36. Wyniki Viktorii uzyskane za zrealizowanie zadań z części B testu

Stopień opanowania	Numer zadania	Sprawdzane zagadnienie	Wynik zadania
bardzo dobrze	6.	formułowanie argumentów; znajomość W-OWF oraz W-ONF.	5 p./6 p.
dobrze	3.	zamiana równoważnika zdania na zdanie z orzeczeniem; znajomość W-OWF.	3 p./4 p.
	4.	tworzenie zdań na podstawie podanych wyrazów; znajomość W-TE i W-ONF.	4 p./6 p.
	5.	opis z uwzględnieniem wzajemnych relacji poszczególnych elementów przedstawionych na ilustracji; znajomość W-TE z obszaru kształcenia przyrodniczego.	6 p./8 p.
	7.	pisemne porównanie dwóch obiektów z ilustracji z wykorzystaniem podanych cech; znajomość W-TE oraz W-ONF z obszaru kształcenia przyrodniczego.	7,5 p./10 p.
wystarczająco	1.	definiowanie sterowane w oparciu o informacje z tekstu i dopasowanie ich do utworzonych już zdań; znajomość W-ONF oraz W-TE z obszaru kształcenia przyrodniczego.	5 p./10 p.
niewystarczająco	2.	tworzenie zdań złożonych poprzez wybór odpowiedniego spójnika; znajomość W-TE, W-ONF.	1 p./6 p.

Źródło: oprac. własne.

Ostateczna liczba punktów, które uzyskała Viktoriia to 31,5 punktu na 50 punktów możliwych do zdobycia. Stanowi to 63% prawidłowych odpowiedzi i plasuje umiejętności uczennicy w przedziale „dobra znajomość JSE – poziom funkcjonalny”. Zgodnie z opisem umiejętności składniowych na tym poziomie edukacji Viktoriia:

- umie rozpoznawać, stosować i tworzyć w większości poprawne gramatycznie formy językowe;
- posługuje się dość urozmaiconymi strukturami składniowymi (tworzy zdania pojedyncze i złożone, jednak z przewagą zdań prostych), popełnia błędy przy poddawaniu ich transformacjom;
- tworzy wypowiedzi z nielicznymi usterkami w zakresie spójności i logiki;
- popełnia pojedyncze błędy składniowe i gramatyczne, które negatywnie wpływają na przekaz.

Podsumowując, warto zwrócić uwagę na to, że zarówno sprawności leksykalne, jak i składniowe Viktorii nie tylko sytuują się w tych samych zakresach punktowych, lecz także są do siebie bardzo zbliżone (66% i 63%). Uczennica uzyskała wyższe wyniki w zadaniach, które wydają się bardziej wymagające (zadania 3., 5., 6. i 7.), mają bowiem otwarty charakter i nie podano w nich gotowych opcji do wykorzystania podczas udzielania odpowiedzi. Dzięki temu Viktoriia mogła wykazać się swoją kreatywnością i elastycznym zastosowaniem umiejętności językowych, z których korzystała bardzo świadomie. Zdając sobie sprawę ze swych ograniczeń, używała nieskomplikowanych struktur i prostych typów zdań. Ta strategia pozwoliła jej na udzielanie odpowiedzi, które nie były długie czy wyszukane, lecz odpowiadały wymaganiom i spełniały cel wyznaczony w poleceniu. Natomiast w zadaniach, które są nastawione na wykonanie konkretnych operacji językowych (zadania 1. i 2.), nie uzyskała wysokich wyników. Prawdopodobną przyczyną tego stanu rzeczy jest niekompletne opanowanie sprawności, które pozwoliłyby na udzielenie precyzyjnej odpowiedzi zgodnie ze wskazanym w poleceniu schematem.

5.3.3 Artem

Imię: Artem

Wiek: 14 lat

W polskiej szkole: od IV klasy, obecnie w VII klasie

Sytuacja rodzinna

Artem wraz z matką i rodzeństwem trafił do Polski krótko po rozpoczęciu pełnoskalowych działań wojennych na terenie Ukrainy, w marcu 2022 r. Wcześniej nikt z jego bliskich nie przyjeżdżał do Polski i nie miał styczności z językiem polskim czy polską kulturą. Matka Artema wybrała Polskę jako kraj emigracji ze względu na bezpośrednie sąsiedztwo z Ukrainą, chciała bowiem zapewnić dzieciom bezpieczną odległość od wojennych zagrożeń, ale jednocześnie nie przeprowadzać się zbyt daleko od rodzinnego miasta, w którym została duża część krewnych oraz ojciec Artema. Właśnie ze względu na silne więzi rodzinne matka chłopca nie chce zostawać w Polsce na stałe i ma nadzieję na szybki powrót do ojczyzny. W Bydgoszczy pracuje w środowisku ukraińskojęzycznym i jest zaangażowana w działania pomocowe dla innych migrantów, do czego wykorzystuje swoje doświadczenie w zakresie prowadzenia księgowości. Starsza siostra Artema jest pełnoletnia, uczęszcza do szkoły policealnej i jednocześnie pracuje. Deklaruje, że w przeciwieństwie do matki nie chce wracać do Ukrainy. Chciałaby także uzyskać zgodę rodziców na to, aby jej brat po skończeniu liceum lub technikum pozostał w Polsce pod jej opieką.

Sytuacja szkolna

Matka Artema zapisała go do szkoły zaraz po przyjeździe do Bydgoszczy. Artem został przyjęty do klasy IV polskiej szkoły podstawowej, mimo że w Ukrainie uczęszczał także do klasy IV, której w polskim systemie odpowiada klasa III. W klasyfikacji wzięto jednak pod uwagę wiek chłopca, który w momencie rozpoczynania nauki w Polsce miał już 11 lat. Artem długo nie mógł odnaleźć się w nowej rzeczywistości ze względu na inną organizację nauki, wielu nauczycieli i przede wszystkim język. W początkowych tygodniach funkcjonowania w szkole dużym wsparciem dla dziecka byli rówieśnicy z Ukrainy, jednak ich spora rotacja ostatecznie sprawiła, że w klasie Artema został tylko jeden ukraiński kolega. Z początkowego okresu w polskiej szkole chłopiec najlepiej wspomina zajęcia w świetlicy, które prowadziła asystentka międzykulturowa. Były to różnego rodzaju aktywności artystyczne oraz integracyjne. Stanowiły dla Artema namiastkę ukraińskiej szkoły, ponieważ były tłumaczone w

całości na język ukraiński. Chłopiec od początku korzystał także z dodatkowych lekcji języka polskiego, które odbywały się po zakończeniu zajęć szkolnych oraz warsztatów w świetlicy. Zaplanowano je na dość późną godzinę, aby umożliwić uczestniczenie w nich dzieciom z różnych klas. W związku z późną porą Artem kojarzy te lekcje głównie ze zmęczeniem i dekoncentracją. Wydaje się, że on i pozostałe ukraińskie dzieci postrzegali te dodatkowe zajęcia jako swego rodzaju niezawinioną karę – *tylko my musieliśmy tak późno zostawać, szkoła pusta, inni na polu* ('boisku' – dop. M. N.), *a my sami*.

Obecnie Artem lubi polską szkołę i dobrze się w niej odnajduje. Zauważa dużo pozytywnych różnic między systemem edukacji w Polsce i w Ukrainie, jednak warto mieć na uwadze to, że aspekty funkcjonowania szkoły postrzegane z perspektywy dziecka jako pozytywne, nie zawsze są tak samo wartościowane przez pedagogów i rodziców. Artemowi bowiem bardziej podoba się to, że nauczyciele są *wyluzowani* i na dużo pozwalają oraz że nie trzeba prowadzić zeszytów, ponieważ *nikt tego nie sprawdza*. Za największy atut polskiej szkoły Artem uważa brak zadań domowych, a nawet jeśli są zadawane *to i tak nikt ich nie robi*, ponieważ są proponowane jedynie chętnym. Na fakt braku zadań domowych zwraca też uwagę matka Artema, która jest zadowolona z tej sytuacji. Z jednej strony jest świadoma tego, że dziecko mniej ćwiczy, ale z drugiej strony to dla niej ogromna ulga, ponieważ zdaje sobie sprawę, że nie byłaby w stanie pomóc synowi w odrabianiu lekcji.

Artem woli przedmioty ścisłe, już w ukraińskiej szkole najbardziej interesowała go przyroda. Obecnie także biologia jest jego ulubionym przedmiotem. Największe trudności sprawia mu historia oraz niezależnie od przedmiotu wszystkie zadania wymagające pisania. Matka Artema zauważa, że syn ma spore problemy z grafia, według niej polska szkoła nie uczy starannego i *czystego* pisma.

Sytuacja językowa

Artem porozumiewa się z bliskimi, którzy zostali w Ukrainie oraz z domownikami w Polsce w swoim ojczystym języku. W sytuacjach rodzinnych narzędziem komunikacji jest tylko język ukraiński, choć jego siostra dobrze mówi po polsku. Dzieje się tak głównie ze względu na matkę, która zdecydowanie woli mówić po ukraińsku, ponieważ nie opanowała języka polskiego w stopniu umożliwiającym swobodną komunikację. Artem jednak posługuje się polszczyzną bardzo dobrze, sprawnie formułuje wypowiedzi, płynnie odpowiada na pytania. Popołnia niewielkie uchybienia stylistycznie i fonetycznie, a czasem także leksykalne, najczęściej mające podłoże w interferencji.

Wynik diagnozy poziomu znajomości JSE

Część A testu Artem wykonał w 40 minut. Podjął się wypełnienia wszystkich zadań, z których większość zrealizował bardzo dobrze. W zadaniach dotyczących języka szkolnej nawigacji (zadania 1, 2., 3. i 4.) stracił jedynie 2,5 punktu. W zadaniu 2. a) nie zaznaczył czasownika wśród podanych leksemów o wspólnej podstawie słowotwórczej „czyta-”, natomiast w składowej zadania b) nie wskazał wszystkich terminów edukacyjnych, które składają się na aparat mowy człowieka („krtań”). W zadaniu 3. odwrotnie oznaczył dwa symbole graficzne odpowiadające elementom pozatekstowym w podręcznikach („wzór” i „wykres”). Jednak z zadania 1. oraz 4. uzyskał maksymalną liczbę punktów, co może świadczyć zarówno o dobrej znajomości znaczenia wyrazów nazywających poszczególne elementy organizacji tekstu, jak i o poprawnym rozumieniu poleceń.

Maksymalną liczbę punktów Artem otrzymał również za wykonanie zadań 5., 8. i 13. Zadanie 5. koncentruje się na leksemach stosowanych w nauczaniu wszystkich przedmiotów szkolnych. O stopniu ich opanowania świadczy umiejętność wyeliminowania przez ucznia czasowników, które nie tworzą związków syntaktycznych z podanymi wyrazami. W zadaniu 8. należy we właściwy sposób uszeregować wyrazy połączone ze sobą różnymi relacjami semantycznymi. Zadanie 13. polega na przyporządkowaniu nazw przyrządów pomiarowych do ich definicji funkcjonalnych. Te zadania Artem wykonał bezbłędnie. Niewielkie trudności miał jedynie z realizacją zadania 12., chociaż i tak jego wynik plasuje się na poziomie „bardzo dobrym”. Popęłnił błąd tylko w jednej składowej zadania, wybierając wersję *To jest ciekawa informacja, na pewno ją zapomnę*. Zaznaczył więc wyraz należący do grupy tzw. fałszywych przyjaciół, które często są źródłem błędów popełnianych przez osoby ukraińskojęzyczne.

Na poziomie dobrym (oprócz wspomnianych wcześniej zadań 2. i 3. z zakresu JSN) Artem wykonał zadania 7. i 9. Zadanie 7. wymaga rozpoznania, czy podane leksemy odnoszą się do różnych czy jednakowych desygnatów, na dziewięć składowych Artem pomylił się w trzech, określając je jako jednakowe („legenda i opowiadanie”, „żyła i tętnica”) oraz jako odmienne („gleba i ziemia”). Z kolei w zadaniu 9. Artemowi nie udało się poprawnie nazwać dwóch z sześciu podanych symboli, a mianowicie !, który określił jako *okolicznik* oraz „, przy którym nic nie napisał.

Wyniki w przedziale „wystarczająco” Artem uzyskał z trzech zadań. Po 1,5 punktu (na 2,5) otrzymał za zrealizowanie zadań 6. i 10., a tylko 1 punkt (na 2,5) za zadanie 11. W pierwszym przypadku należy wskazać w krótkim tekście jednostki językowe („wyraz”, „samogłoska”) i typy wypowiedzeń („pytające”, „złożone”, „oznajmujące”, „równoważnik zdania”). Artem poprawnie wyróżnił zdanie pytające, zdanie złożone i najdłuższe zdanie

oznajmujące, a więc tylko trzy z wymaganych składowych zadania, podobnie w zadaniu 10., jedynie z trzech rodzin wyrazów wyeliminował poprawnie te elementy, które do nich nie należą. Najniższy wynik z całej części A testu diagnostycznego Artem uzyskał po wykonaniu zadania 11. Polega ono na rozwinięciu wskazanych skrótów oraz poprawnym ich zapisaniu, co uczeń zdołał bezbłędnie zrobić jedynie w dwóch składowych zadania („p. n. e.” – *przed naszą erą*, „wg” – *według*).

Tabela 37. Wyniki Artema uzyskane za zrealizowanie zadań z części A testu

Stopień opanowania	Numer zadania	Sprawdzane zagadnienie	Wynik zadania
bardzo dobrze	1.	znajomość JSN - polecenia; obszar wszystkich przedmiotów szkolnych.	3,5 p./ 3,5 p.
	4.	znajomość W-ONF obejmujących elementy organizacji tekstu; obszar wszystkich przedmiotów szkolnych.	2,5 p./2,5 p.
	5.	łączliwość wyrazowa leksemów z grupy W-ONF z obszaru wszystkich przedmiotów.	2,5 p./2,5 p.
	8.	uporządkowanie wyrazów w relacjach semantycznych; znajomość W-TE z zakresu kształcenia językowego, przyrodniczego i matematycznego.	8 p./8 p.
	12.	znajomość W-ONF, W-OWF określanych jako tzw. fałszywi przyjaciele.	3,5 p./4 p.
	13.	dopasowanie leksemów do definicji funkcjonalnych; znajomość W-ONF z obszaru kształcenia przyrodniczego i matematycznego.	3 p./3 p.
dobrze	2.	znajomość JSN - polecenia; znajomość W-TE; obszar wszystkich przedmiotów szkolnych.	3 p./4,5 p.
	3.	znajomość W-ONF obejmujących elementy pozatekstowe w podręcznikach; obszar wszystkich przedmiotów szkolnych.	3 p./4 p.
	7.	rozpoznanie wyrazów bliskoznacznych lub o odmiennym znaczeniu; znajomość W-TE z zakresu kształcenia językowego, przyrodniczego i matematycznego.	3 p./4,5 p.
	9.	nazwanie podanych symboli; znajomość W-TE z obszaru wszystkich przedmiotów szkolnych.	4 p./6 p.
wystarczająco	6.	wskazanie w tekście jednostek językowych i rozpoznanie typów zdań; znajomość W-TE z zakresu kształcenia językowego.	1,5 p./2,5 p.
	10.	rozpoznawanie rodzin wyrazów; znajomość W-OWF oraz W-ONF z obszaru kształcenia językowego.	1,5 p./2,5 p.
	11.	rozwinięcie i zapisanie skrótu; znajomość W-ONF; obszar wszystkich przedmiotów szkolnych.	1 p./2,5 p.
niewystarczająco	–	–	–

Źródło: oprac. własne.

Na podkreślenie zasługuje fakt, iż żaden wynik uzyskany przez Artema nie znalazł się w zakresie „niewystarczająco”. Podsumowanie części A dotyczącej leksyki JSE przedstawia tabela 37.

Łącznie z części A testu diagnostycznego Artem uzyskał 40 punktów, co daje 80% poprawnych odpowiedzi. Uwzględniając maksymalną liczbę możliwych do uzyskania punktów oraz przyjęte kryteria oceny, wynik Artema mieści się w zakresie określanym jako „dobra znajomość JSE – poziom funkcjonalny”, co oznacza, że uczeń w zakresie leksyki:

- wykazuje się dość zróżnicowanym słownictwem;
- rozumie i odpowiednio reaguje na większość komunikatów w JSN;
- niepewnie posługuje się terminami edukacyjnymi oraz sformułowaniami typowymi dla JSE, jednak rzadko występującymi w języku ogólnym;
- nie w pełni umie dobierać wyrazy bliskoznaczne, rozpoznawać rodziny wyrazów, porządkować wyrazy w określonych relacjach;
- popełnia pojedyncze błędy leksykalne lub/i interferencyjne, które negatywnie wpływają na przekaz.

Trzeba jednak podkreślić, że Artem zdobył maksymalną liczbę punktów (40), plasujących jego wynik na poziomie „dobrze”, a więc do osiągnięcia najwyższego poziomu znajomości JSE – „poziomu samodzielnego” – chłopcu zabrakło jedynie 0,5 punktu. Ostatecznie na niższy wynik złożyły się przede wszystkim problemy Artema z rozpoznawaniem:

- rodzin wyrazów;
- skrótów z obszaru różnych przedmiotów szkolnych;
- synonimów obejmujących terminy edukacyjne z różnych obszarów nauki

oraz drobne uchybienia z zakresu nazywania:

- elementów pozatekstowych w materiałach dydaktycznych;
- symboli odnoszących się do pojęć, działań czy znaków interpunkcyjnych.

Wykonując część B testu diagnostycznego (podobnie, jak w przypadku części A), Artem wykorzystał cały czas przeznaczony na wykonanie zadań, a więc 40 minut. Nie opuścił żadnego zadania, choć niektóre jedynie próbował rozwiązać. Najwyższy wynik otrzymał za realizację polecenia 4., którego celem było sprawdzenie umiejętności z zakresu czytania ze zrozumieniem oraz układania zdań na podstawie podanych wyrazów. Nie otrzymał jednak maksymalnej liczby punktów ze względu na zastosowanie niepoprawnej formy gramatycznej. Dowodem na to, że Artem bardzo dobrze radzi sobie z odbiorem tekstu jest także zadanie 1., polegające na definiowaniu sterowanym na podstawie informacji zawartych w przytoczonym fragmencie

podręcznika – Artem niepoprawnie sformułował tylko jedną z pięciu definicji. Wykazał się umiejętnością wyszukiwania informacji oraz wysoką kompetencją syntaktyczną. Punktacja przyznana za wykonanie zadań 6. i 7. plasuje wynik na poziomie „dobrze”. Zadanie 6. polega na napisaniu argumentu logicznie uzasadniającego opinię wyrażoną w pierwszej części podanego zdania. Uczeń poprawnie uzupełnił pierwszą składową zadania, natomiast w drugiej pozwolił sobie na zmianę pierwszej części zdania tak, by łatwiej było mu dopisać odpowiednie uzasadnienie. Dodatkowo popełnił w nim błąd leksykalny i interpunkcyjny, a argument i tak nie jest powiązany logicznie ze zmienioną przez ucznia częścią zdania. „E-booki *nie*⁶⁵ są wygodniejsze niż książki tradycyjne, ponieważ *nie pachną tak smacznie, jak stare książki*”. Przy realizacji zadania 7. Artem również uprościł sobie tworzenie krótkiego porównania dwóch roślin przedstawionych na ilustracji, o czym może świadczyć dość dobrze zredagowany pod względem składniowym początek wypowiedzi pisemnej, rozwijanej następnie w szablonowym porządku addatywnym. Zestawianie ze sobą cech roślin uczeń rozpoczął od porównania ich wysokości: *Żyto różni się od owsa tym, że żyto jest o 50 cm wyższe...* do czego wykorzystał zdanie podrzędnie złożone oraz formę przymiotnika w stopniu wyższym. Dalsza część tekstu to po prostu wyliczenie właściwości tylko jednego zboża bez odniesienia ich do cech tego drugiego.

Artem wykonał na poziomie wystarczającym jedynie zadanie 5. Sprawdza ono stopień opanowania umiejętności zredagowania krótkiego opisu i wykorzystania do tego celu terminów edukacyjnych z obszaru kształcenia przyrodniczego, które zamieszczono na ilustracji przedstawiającej budowę ludzkiego oka. Pełen tekst powinien zawierać wszystkie te terminy, zaprezentowane w odpowiedniej kolejności i z zachowaniem relacji przestrzennych. Artem ograniczył się jedynie do wyliczenia wyrazów nazywających poszczególne elementy struktury oka. Ponadto popełnił błąd gramatyczny oraz błąd ortograficzny, który prawdopodobnie wynika z nieuważnego przepisania wyrazu umieszczonego na ilustracji.

Najbardziej skomplikowane dla Artema okazały się zadania 2. i 3. Zadanie 2. sprawdza umiejętności składniowe z zakresu tworzenia zdań złożonych. Polega na wyborze odpowiedniego spójnika i połączeniu pojedynczych wypowiedzi tak, by stworzyć jedno zdanie złożone. Wymaga także przekształcenia drugiego zdania. Za wykonanie zadania 2. Artem otrzymał tylko 1 punkt, który został mu przyznany za wskazanie właściwego spójnika w jednym ze zdań. Żadnego punktu nie uzyskał natomiast za realizację zadania 3., które polega na przekształceniu równoważników zdań w zdania poprzez dodanie orzeczenia. Artem podjął

⁶⁵ Nie zostało dopisane przez Artema - dop. M.N.

próbę transformacji tylko w jednym z czterech równoważników zdań, ale zbudowane przez niego wypowiedzenie nie jest poprawne.

Wyniki osiągnięte przez Artema w części B sprawdzającej opanowanie składni JSE zostały uporządkowane w tabeli 38.

Tabela 38. Wyniki Artema uzyskane za zrealizowanie zadań z części B testu

Stopień opanowania	Numer zadania	Sprawdzane zagadnienie	Wynik zadania
bardzo dobrze	4.	tworzenie zdań na podstawie podanych wyrazów; znajomość W-TE i W-ONF.	5 p./6 p.
dobrze	1.	definiowanie sterowane w oparciu o informacje z tekstu i dopasowanie ich do utworzonych już zdań; znajomość W-ONF oraz W-TE z obszaru kształcenia przyrodniczego.	8 p./10 p.
	6.	formułowanie argumentów; znajomość W-OWF oraz W-ONF.	4 p./6 p.
	7.	pisemne porównanie dwóch obiektów z ilustracji z wykorzystaniem podanych cech; znajomość W-TE oraz W-ONF z obszaru kształcenia przyrodniczego.	6,5 p./10 p.
wystarczająco	5.	opis z uwzględnieniem wzajemnych relacji poszczególnych elementów przedstawionych na ilustracji; znajomość W-TE z obszaru kształcenia przyrodniczego.	4,5 p./8 p.
niewystarczająco	2.	tworzenie zdań złożonych poprzez wybór odpowiedniego spójnika; znajomość W-TE, W-ONF.	1 p./6 p.
	3.	zamiana równoważnika zdania na zdanie z orzeczeniem; znajomość W-OWF.	0 p./4 p.

Źródło: oprac. własne.

Umiejętności Artema z zakresu składni w porównaniu z poziomem opanowania leksyki są mniej rozwinięte, jednak ogólny wynik, który uzyskał, wynosi 29 punktów na 50 możliwych do zdobycia, co stanowi 58% poprawnych odpowiedzi. Taki rezultat, podobnie jak w przypadku części A, sytuuje sprawności Artema na poziomie „dobra znajomość JSE – poziom funkcjonalny”. Wyniki chłopca nie plasują się jednak wysoko w punktacji możliwej do uzyskania na tym poziomie biegłości. Zgodnie z charakterystyką umiejętności składniowych na poziomie funkcjonalnym uczeń:

- umie rozpoznawać, stosować i tworzyć w większości poprawne gramatycznie formy językowe;

- posługuje się dość urozmaiconymi strukturami składniowymi (tworzy zdania pojedyncze i złożone, jednak z przewagą zdań prostych), popełnia błędy przy poddawaniu ich transformacjom;
- tworzy wypowiedzi z nielicznymi usterkami w zakresie spójności i logiki;
- popełnia pojedyncze błędy składniowe i gramatyczne, które negatywnie wpływają na przekaz.

Po dokładniejszej analizie komponentów składających się na opanowanie syntaktyki warto zwrócić uwagę na spore problemy Artema z:

- transformacją zdań;
- stosowaniem spójników;
- tworzeniem logicznych i spójnych tekstów.

Na dosyć przeciętną ocenę części B testu diagnostycznego wpłynęły przede wszystkim budowanie przez ucznia prostych, nierozwiniętych wypowiedzi (zadania 5. i 7.) oraz nieumiejętnie przekształcanie zdań (zadania 2. i 3.) Należy też podkreślić ewidentne problemy z grafia. Artem naprzemiennie używa zapisu minuskułami i wersalikami, zmieniając litery niezależnie od ich miejsca w tekście. Ta tendencja jest dość powszechna wśród osób, których pierwszym alfabetem jest cyrylica. W ukraińskiej szkole najczęściej zaczyna się naukę pisanie od wielkich, drukowanych liter cyrylicy, ponieważ są one wyraźniejsze i łatwiejsze do rozpoznania przez dzieci, dopiero później ćwiczy się zapisywanie małych znaków. W związku z tym przyzwyczajenie do stosowania wielkich liter może być automatycznie przenoszone na sytuację przyswajania nowego dla ucznia alfabetu łacińskiego. Możliwe, że Artem wybiera zapis wersalikami, ponieważ wydaje mu się bardziej odpowiedni, być może w jego przekonaniu wzmacnia też czytelność tekstu, gdyż pisane przez niego małe litery są dość pochyle i niewyraźne.

5.3.4 Maksym

Imię: Maksym

Wiek: 14 lat

W polskiej szkole: od V do VI klasy, obecnie w IX klasie w Ukrainie

Sytuacja rodzinna

Maksym pochodzi ze środkowej Ukrainy, urodził się i wychowywał w Winnicy. Przyjechał do Polski z matką na początku marca 2022 r. ze względu na eskalację konfliktu pomiędzy Ukrainą i Rosją. Wcześniej nikt z rodziny Maksyma nie podróżował do Polski, ani on, ani jego matka nie znali języka polskiego. Jednak, jak wielu uchodźców, wybrali Polskę ze względu na słowiańskie korzenie obu narodów, a co za tym idzie podobieństwo tradycji, historii i przede wszystkim języka. W początkowym okresie polegał na pomocy wolontariuszy, którzy zapewnili im zakwaterowanie w mieszkaniu, w którym każdy z czterech pokoi wynajmowała inna rodzina uchodźców. Liczba osób w mieszkaniu, wspólna kuchnia i łazienka powodowały spory dyskomfort, brak prywatności i sprawiały wiele kłopotów. Dopiero po kilku miesiącach dzięki znalezieniu pracy w zakładzie krawieckim matce Maksyma udało się wynająć kawalerkę. W nowym miejscu rodzina mieszkała zaledwie rok. Po wakacjach spędzonych w Ukrainie matka Maksyma zdecydowała o powrocie do rodzinnego miasta. Na jej decyzję wpłynęła niskopłatna praca i nienajlepsze warunki mieszkaniowe w Polsce. Przekonała się także, że mieszkańcy Winnicy dostosowali się do warunków panujących w rzeczywistości wojennej i prowadzą w miarę normalny tryb życia. Maksymowi bardzo nie podobała się ta zmiana, ponieważ szybko przyzwyczał się do polskich realiów, nie chciał zostawiać szkoły i kolegów. Ostatecznie matce udało się przekonać syna do swojej decyzji, dzięki zapewnieniu, że powróci on do Polski na studia. Mama Maksyma zdaje sobie sprawę, że takie rozwiązanie nie tylko zadowoli syna, lecz także pozwoli mu na kontynuowanie nauki oraz uchroni go przed poborem do ukraińskiej armii.

Sytuacja szkolna

W Ukrainie Maksym ukończył szkołę podstawową i rozpoczął kolejny etap nauczania, czyli szkołę średnią niższą. W momencie rozpoczęcia działań zbrojnych był uczniem VI klasy. Po przyjeździe do Polski został zakwalifikowany do klasy odpowiadającej poziomem tej, do której uczęszczał w Ukrainie, czyli do V klasy polskiej szkoły podstawowej. Przez pewien czas kontynuował zajęcia w ukraińskiej szkole w formie zdalnej. Jego matka nalegała na

uczestniczenie w tych lekcjach, głównie dlatego, że, jak przyznaje, miała nadzieję na szybki powrót do ojczyzny. Przedłużający się konflikt i duże obciążenie nowymi obowiązками w Polsce sprawiły, że Maksym zrezygnował z lekcji on-line.

Oddział klasowy, do którego trafił, stopniowo powiększał się o kolejnych uczniów z Ukrainy, dzięki czemu Maksym nie czuł się osamotniony. Szybko jednak okazało się, że rotacja młodych migrantów w ciągu pierwszych miesięcy ich pobytu w Polsce była znaczna. Ostatecznie z Maksymem w klasie zostały dwie dziewczynki z Ukrainy, które wspólnie z nim rozpoczęły naukę także w kolejnej klasie. Maksym wspomina, że został dobrze przyjęty w nowej szkole. Z jego opowiadań wynika, że godzina wychowawcza została poświęcona na zajęcia integracyjne. Podczas pierwszego z serii takich spotkań dzieci z Ukrainy mogły uczyć rówieśników podstawowych zwrotów w ich ojczystym języku, a oni rewanżowali się tym samym. Przypomina sobie także wspólne tłumaczenie polskich słów na język ukraiński i podpisywanie nimi poszczególnych miejsc i obiektów w szkole, np.: „światlica”, „stołówka”, „biblioteka”, „szatnia”, „basen”, „okienko”⁶⁶.

Dużym ułatwieniem dla uczniów w szkole Maksyma była obecność asystentki międzykulturowej, która tłumaczyła słowa nauczycieli, polecenia w podręcznikach i na sprawdzianach. Chłopiec korzystał z jej wsparcia przez cały okres nauki w polskiej szkole. Matka Maksyma podkreśla, jak ważna była rola asystentki również z perspektywy rodziców. Była ona bowiem ich pośredniczką w kontaktach z innymi nauczycielami i dyrekcją. Maksym chodził także na dodatkowe zajęcia z języka polskiego, ale był nimi rozczarowany. Nie uczył się na nich zagadnień koniecznych do pełnego uczestniczenia w lekcjach oraz zdobywania wiedzy: *uczylimy się kolory, owoce, warzywa, a to było tylko* (‘całkiem’, ‘zupełnie’ – dop. M. N.) *niepotrzebne w szkole*. Maksym i inni cudzoziemscy uczniowie po kilku pierwszych lekcjach dotyczących podstaw języka polskiego spodziewali się treści, które pomogą im rozumieć pytania nauczycieli, czytać informacje z podręcznika, sporządzać pierwsze notatki i wykonywać zadania po polsku. Maksym twierdzi, że tych elementarnych zagadnień, uczył się sam na przerwach od rówieśników i to dzięki nim zaczął szybko mówić po polsku. Jako wysoki i wysportowany chłopiec brał udział w wielu aktywnościach sportowych, chodził na basen i treningi piłki nożnej, więc miał dużo okazji do mówienia po polsku i szybko zdobył wielu kolegów. Z czasem aktywności te zaczął przedkładać nad dodatkowe lekcje języka, które często opuszczał. To właśnie wychowanie fizyczne stało się (podobnie jak w Ukrainie) ulubionym

⁶⁶ Okno sklepu szkolnego, przez które sprzedawczyni podawała dzieciom produkty; idąc do sklepu, uczniowie stosowali synekdochę i mówili „idę do okienka”.

przedmiotem Maksyma. W ukraińskiej szkole lubił jeszcze geografię i biologię, które w Polsce przestały być dla niego tak atrakcyjne, jednak po powrocie do ojczyzny znowu wymienia biologię jako swój ulubiony przedmiot.

Polska szkoła bardzo spodobała się Maksymowi, między innymi ze względu na to, że po lekcjach miał dużo więcej czasu na sport. Według chłopca w Ukrainie nauczyciele zadawali bardzo dużo zadań domowych, cały czas musiał przygotowywać się do lekcji i uczyć, natomiast w Polsce nie ma takich dużych wymagań. Matka Maksyma odniosła podobne wrażenie, szybko zauważyła, że w polskiej szkole uczniowie nie muszą dużo czytać ani pisać. Podkreśla, że Maksym miał spore problemy z redagowaniem wypracowań, ponieważ nie potrafił w literacki, wyszukany i ozdobny sposób formułować swoich myśli, nigdy nie wiedział, co ma napisać i wyrażał się raczej prosto i konkretnie. W Polsce natomiast, według obserwacji matki, właśnie taki styl jest odpowiedni. Wydaje się jej, że polska szkoła koncentruje się przede wszystkim na egzaminach i testach, na zadaniach zamkniętych i nauczaniu konkretnych strategii odpowiadania na pytania.

Zdaniem matki po powrocie do Ukrainy Maksym miał duże problemy z przystosowaniem się na nowo do ukraińskiego systemu nauczania i oceniania, było mu trudniej niż po przeprowadzce do Polski. Wiele rzeczy zmieniło się w jego dawnej szkole, klasy są mniej liczne, ponieważ niektóre dzieci wyjechały, kadra szkolna także nie jest taka sama. Maksym musi uczyć się dużo więcej, ale robi to skrupulatnie, ponieważ chce zdać egzaminy końcowe z wysokim wynikiem i wrócić na studia do Polski. W tym celu doskonali również język polski.

Sytuacja językowa

Maksym pochodzi z rodziny ukraińskojęzycznej i przed przyjazdem do Polski w ogóle nie znał języka polskiego. Dzięki opiece wolontariuszy chłopiec i jego matka od początku pobytu w Polsce mieli kontakt z językiem polskim. Maksym zaczął robić duże postępy w opanowywaniu języka po zapisaniu go do szkoły, natomiast jego matka od kwietnia 2022 r. rozpoczęła bezpłatny kurs języka polskiego dla podopiecznych fundacji, która udzielała im pomocy. Kobieta pracowała także w środowisku w większości polskojęzycznym, dzięki czemu miała wiele okazji do rozwijania swojej polszczyzny. Cechy osobowościowe zarówno Maksyma, jak i jego matki pozytywnie wpłynęły na proces opanowywania przez nich języka polskiego, oboje są bowiem bardzo otwarci i towarzyscy. Maksym utrzymuje stały kontakt ze swoim kolegą z Polski, a w Ukrainie uczestniczy w lekcjach języka polskiego. Są to zajęcia konwersatoryjne w formie zdalnej, które odbywają się raz w tygodniu. Maksymowi zależy na tym, żeby *nie zapomnieć, jak gadać*, nie przepada jednak za gramatyką, co znajduje swoje

odzwierciedlenie w wielu uchybieniach, które popełnia właśnie w obszarze tego komponentu języka. Podczas szybkich wypowiedzi Maksym popełnia błędy leksykalne, głównie interferencyjne, a także stylistycznie. Jego komunikaty są płynne, jednak niedoskonałe fonetycznie, ma silny akcent ukraiński, lecz nie zaburza on zrozumienia przekazu.

Wynik diagnozy poziomu znajomości JSE

Część A testu Maksym wykonał w ciągu 30 minut. Pomiął jedynie zadanie 11., które polega na zapisaniu pełnych nazw skrótów odnoszących się do terminów edukacyjnych oraz zwrotów częstych w JSE, ale zarazem wspólnych z językiem ogólnym. Pojawiają się one w wielu tekstach dydaktycznych z obszaru różnych przedmiotów szkolnych. Maksym zadeklarował, że pamięta te skróty z podręcznika, ale nie umie ich dobrze napisać: *nie wiem, co stoi za każdą literą*, dlatego nie wypełnił zadania w ogóle.

Ze wszystkich zadań, które zostały ocenione na poziomie bardzo dobrym, uczeń uzyskał maksymalną liczbę punktów. W tym przedziale znalazły się dwa zadania odnoszące się do JSN – zadanie 1. i 4., a także zadania 10. i 13. Maksym bezbłędnie potrafił dopasować polecenia do odpowiadających im symboli graficznych, wpisać elementy organizacji tekstu w podany schemat, rozpoznać rodziny wyrazów i wykreślić z nich niepasujące elementy, a także przyporządkować przyrządy pomiarowe z obszaru kształcenia przyrodniczego i matematycznego do pełnionej przez nie funkcji. Pozostałe zadania z zakresu JSN wypadły gorzej – zadanie 3. zostało ocenione na poziomie dobrym, a zadanie 2. na wystarczającym. Z zadania 3. Maksym otrzymał 3 punkty za przyporządkowanie większości elementów pozatekstowych występujących w materiałach dydaktycznych do ich nazw, odwrotnie oznaczył jedynie „wzór” i „przekrój”. Natomiast z zadania 2. poprawnie wykonał tylko składową – c), która odnosi się do kształcenia matematycznego i zawiera polecenie zapisane w sposób charakterystyczny dla JSE oraz instrukcję uproszczoną glottodydaktycznie. Takie wyniki sugerują, iż Maksym pamięta słownictwo typowe dla JSN, a więc odwołujące się do elementów organizacji tekstu i pozatekstowych, a także wykorzystywane w poleceniach. Większą trudność sprawiały mu jednak te zadania, które wymagają rozpoznania terminów edukacyjnych, jak w zadaniu 2. a) i b).

Do zadań, za wykonanie których Maksym osiągnął punktację plasującą jego umiejętności na poziomie dobrym, należą wspomniane wcześniej zadanie 3. oraz zadania 5., 7. i 12. Zadanie 5. nawiązuje do leksemów wchodzących w zakres słownictwa stosowanego na wszystkich przedmiotach szkolnych. Znajomość ich znaczenia jest sprawdzana poprzez wskazanie czasownika, który nie tworzy związku syntaktycznego z podanym rzeczownikiem.

Maksym potrafił wykonać tę operację językową poprawie dla czterech z pięciu składowych zadania. W zadaniu 7. Chłopiec popełnił więcej błędów. Rozpoznając, czy podane leksemy odnoszą się do różnych czy jednakowych desygnatów, na dziewięć składowych zadania pomylił się w trzech, określając terminy „koło i okrąg” jako semantycznie jednakowe, a „adresat i odbiorca” oraz „gleba i ziemia” jako odmienne. Większości dobrych odpowiedzi udzielił również w zadaniu 12., w którym w kolejnych składowych zadania należy wybrać jeden z dwóch leksemów należących do grupy tzw. fałszywych przyjaciół. Związanych z nimi uchybień interferencyjnych Maksym nie ustrzegł się w dwóch zdaniach: *Chyba mamy dziś test z matematyki?* oraz *To jest nowa gablota dla ozdoby klasy.*

Maksym wykonał na poziomie wystarczającym trzy zadania, a mianowicie zdanie 2. odnoszące się do JSN, a także zadania 8. i 9. związane z rozpoznawaniem i umiejętnym zastosowaniem terminów edukacyjnych. W zadaniu 8. uczeń uporządkował we właściwych relacjach semantycznych połowę podanych terminów z zakresu kształcenia językowego, matematycznego i przyrodniczego. Jednak tylko w jednym z czterech uszeregowień („akapit, rozdział, utwór”) właściwie wskazał miejsce każdego z leksemów. Z kolei w zadaniu 9. Maksymowi nie udało się poprawnie nazwać czterech z sześciu podanych symboli i znaków interpunkcyjnych, nie zapisał bowiem nazw &, !, (), a znak „,” określił jako *cytat*.

Najbardziej skomplikowane okazały się dla Maksyma zadania o numerach 6. i 11. Zadania 11., jak wspomniano wcześniej, w ogólnie nie wykonał, natomiast z zadania 6., mimo podjęcia próby jego rozwiązania, także nie otrzymał żadnego punktu. Dotyczy ono wskazania w krótkim tekście jednostek językowych (wyraz, samogłoska) i rozpoznania typów zdań (pytające, złożone, oznajmujące, równoważnik zdania). Maksym zaznaczył tylko jeden element, ale zamiast wybrać najdłuższe zdanie oznajmujące, zaznaczył to najkrótsze.

Wyniki zadań z części A dotyczącej leksyki JSE zostały uporządkowane w tabeli 39.

Tabela 39. Wyniki Maksyma uzyskane za zrealizowanie zadań z części A testu

Stopień opanowania	Numer zadania	Sprawdzane zagadnienie	Wynik zadania
bardzo dobrze	1.	znajomość JSN - polecenia; obszar wszystkich przedmiotów szkolnych.	3,5 p./ 3,5 p.
	4.	znajomość W-ONF obejmujących elementy organizacji tekstu; obszar wszystkich przedmiotów szkolnych.	2,5 p./2,5 p.
	10.	rozpoznawanie rodzin wyrazów; znajomość W-OWF oraz W-ONF z obszaru kształcenia językowego.	2,5 p./2,5 p.

bardzo dobrze	13.	dopasowanie leksemów do definicji funkcjonalnych; znajomość W-ONF z obszaru kształcenia przyrodniczego i matematycznego.	3 p./3 p.
dobrze	3.	znajomość W-ONF obejmujących elementy pozatekstowe w podręcznikach; obszar wszystkich przedmiotów szkolnych.	3 p./4 p.
	5.	łączliwość wyrazowa leksemów z grupy W-ONF z obszaru wszystkich przedmiotów.	2 p./2,5 p.
	7.	rozpoznanie wyrazów bliskoznacznych lub o odmiennym znaczeniu; znajomość W-TE z zakresu kształcenia językowego, przyrodniczego i matematycznego.	3 p./4,5 p.
	12.	znajomość W-ONF, W-OWF określanych jako tzw. fałszywi przyjaciele.	3 p./4 p.
wystarczająco	2.	znajomość JSN - polecenia; znajomość W-TE; obszar wszystkich przedmiotów szkolnych.	1,5 p./4,5 p.
	8.	uporządkowanie wyrazów w relacjach semantycznych; znajomość W-TE z zakresu kształcenia językowego, przyrodniczego i matematycznego.	4 p./8 p.
	9.	nazwanie podanych symboli; znajomość W-TE z obszaru wszystkich przedmiotów szkolnych.	2 p./6 p.
niewystarczająco	6.	wskazanie w tekście jednostek językowych i rozpoznanie typów zdań; znajomość W-TE z zakresu kształcenia językowego.	0 p./2,5 p.
	11.	rozwińnięcie i zapisanie skrótu; znajomość W-ONF; obszar wszystkich przedmiotów szkolnych.	0 p./2,5 p.

Źródło: oprac. własne.

Łącznie z części A testu diagnostycznego Maksym otrzymał 30 punktów, co daje 60% poprawnych odpowiedzi. Biorąc pod uwagę maksymalną liczbę możliwych do uzyskania punktów oraz przyjęte kryteria oceny, jego punktacja mieści się w zakresie określanym jako „dobra znajomość JSE – poziom funkcjonalny”. Oznacza to, że uczeń:

- wykazuje się dość zróżnicowanym słownictwem;
- rozumie i odpowiednio reaguje na większość komunikatów w JSN;
- niepewnie posługuje się terminami edukacyjnymi oraz sformułowaniami typowymi dla JSE, jednak rzadko występującymi w języku ogólnym;
- nie w pełni umie dobierać wyrazy bliskoznaczne, rozpoznawać rodziny wyrazów, porządkować wyrazy w określonych relacjach;
- popełnia pojedyncze błędy leksykalne lub/i interferencyjne, które negatywnie wpływają na przekaz.

Maksym nie ma większych problemów z rozumieniem instrukcji i słownictwa typowego dla JSN, a także z rozpoznawaniem rodzin wyrazów czy łączliwością

poszczególnych leksemów. Jednak jego wynik lokuje się w dolnym przedziale punktacji dla poziomu funkcjonalnego, co wskazuje na to, iż chłopiec nie radzi sobie najlepiej z posługiwaniem się terminami edukacyjnymi. Nie zawsze potrafi określić prawidłowo ich znaczenie czy relacje semantyczne i gramatyczne z innymi wyrazami. Błędy w tym zakresie mogą być spowodowane funkcjonowaniem poza polską szkołą od blisko roku. W tym czasie, mimo styczności z osobami mówiącymi po polsku, Maksym nie rozwijał swojej znajomości JSE, a jedynie umiejętności komunikacyjne. Tylko w szkole chłopiec miałby szansę na kontakt z terminologią specyficzną dla różnych dziedzin wiedzy i możliwość jej utrwalania i wykorzystywania w najróżniejszych sytuacjach.

W przypadku uzupełniania części B Maksym potrzebował więcej czasu i wykorzystał pełne 40 minut na wykonanie zadań. Tym razem nie opuścił żadnego z nich, choć niektóre jedynie rozpoczął. Najlepiej poradził sobie z zadaniem 1., z którego otrzymał maksymalną liczbę punktów. Wymaga ono wykazania się umiejętnością definiowania sterowanego z wykorzystaniem przytoczonego fragmentu podręcznika. Maksym poprawnie wyszukał wszystkie dane i na ich podstawie uzupełnił definicje z zachowaniem odpowiedniej składni. Zadaniem ocenionym nieco niżej, jednak nadal na poziomie dobrym, jest zadanie 7., które polega na napisaniu krótkiego porównania dwóch roślin przedstawionych na ilustracji. Wykonując to zadanie, Maksym nie odniósł się do wszystkich podanych cech roślin, jednak te, które uwzględnił w swojej wypowiedzi, były przedstawione w logiczny sposób. Jego wywód jest językowo poprawny, brakuje w nim jednak zwrotów i wyrażeń spajających poszczególne zdania oraz ukazujących relacje przestrzenne czy zestawiających ze sobą kolejne cechy obiektów. Popułnił też kilka błędów interpunkcyjnych i ortograficznych. Ostatecznie uzyskał 6,5 punktu, co stanowi drugi najwyższy wynik osiągnięty w tym segmencie testu.

Punkty otrzymane za wykonanie pozostałych zadań nie przekroczyły połowy ich maksymalnej liczby. Na poziomie wystarczającym uplasowały się wyniki uzyskane za wykonanie zadań 5. i 6., które wymagają umiejętności sformułowania krótkiej wypowiedzi pisemnej. Zdanie 5. polega na stworzeniu opisu, w którym zostaną zastosowane terminy edukacyjne zamieszczone na ilustracji przedstawiającej budowę oka. Deskrypcja Maksyma zawiera wszystkie leksemy wskazane na ilustracji, jednak konstrukcja tekstu ogranicza się wyłącznie do ich wyliczenia. W tekście nie występują zwroty czy wyrażenia określające relacje przestrzenne pomiędzy poszczególnymi elementami. Punktację obniżają również błędy gramatyczne i ortograficzne. Z kolei zadanie 6. zostało wykonane połowicznie. Maksym podjął się dopisania uzasadnienia tylko do jednej z podanych opinii.

Za wykonanie aż z trzech zadań (zad. 2., 3. i 4.) Maksym uzyskał zaledwie 1 punkt, co wskazuje, że w badanym zakresie chłopiec osiągnął poziom znajomości JSE określony jako „niewystarczający”. W zadaniu 2. należy utworzyć zdania złożone poprzez wybór właściwego spójnika oraz odpowiednie przekształcenie zdań pojedynczych. Maksym w każdym ze zdań wskazał spójnik, lecz tylko w jednym przypadku poprawny, nie podjął również próby wykorzystania ich do budowy wypowiedzi złożonych. Także w zadaniu 3., które polega na przekształcaniu równoważników zdań w wypowiedzenia z orzeczeniami, Maksym nie wykonał wszystkich składowych zadania. Uzupełnił 3. b), tworząc prawidłowe zdanie *Ty znowu jesteś chory?*, oraz 3. e), jednak w niepoprawny sposób – *Egzaminy jest tuż-tuż*. Podobną strategię Maksym przyjął w zadaniu 4. – uzupełnił pierwszy podpunkt, resztę pozostawiając bez odpowiedzi.

Uzyskana przez Maksyma punktacja za wykonanie poszczególnych zadań części B testu diagnostycznego została zamieszczona w tabeli 40.

Tabela 40. Wyniki Maksyma uzyskane za zrealizowanie zadań z części B testu

Stopień opanowania	Numer zadania	Sprawdzane zagadnienie	Wynik zadania
bardzo dobrze	1.	definiowanie sterowane w oparciu o informacje z tekstu i dopasowanie ich do utworzonych już zdań; znajomość W-ONF oraz W-TE z obszaru kształcenia przyrodniczego.	10 p./10 p.
dobrze	7.	pisemne porównanie dwóch obiektów z ilustracji z wykorzystaniem podanych cech; znajomość W-TE oraz W-ONF z obszaru kształcenia przyrodniczego.	6,5 p./10 p.
wystarczająco	5.	opis z uwzględnieniem wzajemnych relacji poszczególnych elementów przedstawionych na ilustracji; znajomość W-TE z obszaru kształcenia przyrodniczego.	3,5 p./8 p.
	6.	formułowanie argumentów; znajomość W-OWF oraz W-ONF.	2,5 p./6 p.
niewystarczająco	2.	tworzenie zdań złożonych poprzez wybór odpowiedniego spójnika; znajomość W-TE, W-ONF.	1 p./6 p.
	3.	zamiana równoważnika zdania na zdanie z orzeczeniem; znajomość W-OWF.	1 p./4 p.
	4.	tworzenie zdań na podstawie podanych wyrazów; znajomość W-TE i W-ONF.	1 p./6 p.

Źródło: oprac. własne.

Umiejętności Maksyma z zakresu składni są na niższym poziomie niż jego sprawność leksykalna. Łączna liczba punktów, którą uzyskał wynosi 25,5, co stanowi 51% dobrych odpowiedzi. Wynik ten sytuuje znajomość JSE w zakresie składni na poziomie ograniczonym. Uczeń mając takie osiągnięcia:

- w ograniczonym zakresie rozpoznaje, stosuje i tworzy poprawne gramatycznie formy językowe;
- posługuje się mało urozmaiconymi strukturami składniowymi (tworzy zdania pojedyncze i nieliczne zdania złożone), popełnia błędy przy poddawaniu ich transformacjom;
- tworzy wypowiedzi nieporadne pod względem spójności i logiki;
- popełnia liczne błędy składniowe i gramatyczne, które negatywnie wpływają na przekaz.

Umiejętności Maksyma są bardzo nierówne. Świadczy o tym poprawne zrealizowanie zadania 1. oraz dobrze sformułowane porównanie w zadaniu 7. Z wysokimi wynikami osiągniętymi w tych zadaniach kontrastują pozostałe rezultaty. Świadczą one o tym, że Maksym rozumie polecenia, na co wskazuje zazwyczaj poprawnie wykonana choćby jedna ze składowych zadań (zadania 3., 4., 6.), jednak ostatecznie nie realizuje prawidłowo pozostałych ich części lub wcale nie podejmuje się ich wykonania, co skutkuje niską liczbą punktów. Maksym zdaje sobie sprawę ze swojej nieporadności składniowej, ponieważ od początku wołał przyjąć strategię pomijania składowych zadań niż ryzykować popełnienie błędu. Dlatego też podawał odpowiedzi, co do których nie miał większych wątpliwości. Dzięki takiemu postępowaniu w większości z nich nie popełnił rażących pomyłek. Na niższy poziom umiejętności syntaktycznych zdecydowanie największy wpływ ma powrót chłopca do Ukrainy. Maksym nie ma już styczności z polskojęzycznymi tekstami w podręcznikach, polskich pomocami dydaktycznymi czy utworami literackimi, a to głównie dzięki tego rodzaju materiałom mógłby pozostać w kontakcie z wzorami użycia i praktycznymi przykładami zastosowania reguł składniowych, które w przypadku JSE są wyjątkowo złożone.

5.3.5 Igor

Imię: Igor

Wiek: 13 lat

W polskiej szkole: od IV klasy, obecnie w VII klasie

Sytuacja rodzinna

Igor pochodzi z Ukrainy, z Mikołajowa. Do Polski przyjechał z matką w marcu 2022 r. wraz z falą uchodźców po wybuchu pełnoskalowej wojny na terytorium Ukrainy. Od razu po przyjeździe do naszego kraju zamieszkał w Bydgoszczy. Wcześniej nikt z jego rodziny ani on sam nie podróżował do Polski i nie miał kontaktu z językiem polskim czy polską kulturą. Jego matka, która ma prawnicze wykształcenie, została przyjęta do pracy w szkole podstawowej w charakterze asystentki międzykulturowej. Do tej samej placówki zaczął także uczęszczać Igor. Po roku matka chłopca zmieniła miejsce zatrudnienia i rozpoczęła pracę w przedszkolu. Rodzina planuje zostać w Polsce na stałe. Główną motywacją do pozostania w naszym kraju jest chęć zapewnienia synowi stabilizacji oraz dobrego wykształcenia w spokojnych warunkach sprzyjających nauce. Ważnym powodem jest również obawa przed wcieleniem dorastającego syna do wojska.

Sytuacja szkolna

W ukraińskiej szkole Igor rozpoczął V klasę, a po przyjeździe do Polski został przydzielony do odpowiadającej jej poziomem klasy IV polskiej szkoły podstawowej. Nie kontynuował nauki w ukraińskiej placówce w formie zdalnej. W jego klasie w ciągu pierwszych miesięcy pojawiło się jeszcze dwóch uczniów z Ukrainy, którzy jednak przed końcem roku szkolnego opuścili szkołę Igora. W następnym roku do klasy dołączały kolejne dzieci z Ukrainy, jednak ostatecznie pozostała w niej tylko jedna uczennica. Mimo to, że polscy koledzy i koleżanki przyjęli go bardzo dobrze, Igor czuł się osamotniony ze względu na to, że inne dzieci z Ukrainy często pojawiały się w jego otoczeniu i po kilku tygodniach lub miesiącach wyjeżdżały. Przez pierwsze półtora roku nauki w polskiej szkole dzieci wspierała asystentka międzykulturowa, którą Igor wspomina bardzo dobrze. Jej obecność została zapamiętana jako duże ułatwienie w funkcjonowaniu w szkole i uczestniczeniu w lekcjach. Według Igora jej głównym zadaniem było tłumaczenie poleceń w podręcznikach i tego, co mówi nauczyciel prowadzący lekcję. Pomocą, z której Igor również korzystał, były dodatkowe lekcje języka polskiego. Wydaje się jednak, że ta forma wsparcia nie pomogła w osiągnięciu celu. Igor

kojarzy ją z przykrym obowiązkiem, panią, która przynosiła dużo kserokopii, zmieniającymi się uczestnikami zajęć, chaotycznym planem i poczuciem braku postępów.

W polskiej szkole Igora zaskoczyły relacje pomiędzy uczniami i nauczycielami, które wydały mu się *takie normalne, jak z kolegami*. Zauważył, że polscy uczniowie często rozmawiają z nauczycielami, zadają im pytania, proszą o dodatkowe wyjaśnienie, zarówno podczas lekcji, jak i poza nimi, co może świadczyć o bardziej partnerskim podejściu polskich pedagogów do swoich podopiecznych. Obserwacja ta mogłaby sugerować, że w polskiej szkole panuje swobodny stosunek do przestrzegania zasad, co jednak nie koresponduje z innymi spostrzeżeniami Igora. Chłopiec zauważył bowiem, że w kilku obszarach polska szkoła jest zdecydowanie bardziej wymagająca i zasadnicza, np. w przypadku samodzielnego wykonywania zadań i prac domowych czy pisania sprawdzianów, a nawet podczas przerw, na których uczniowie zawsze muszą opuszczać sale dydaktyczne i w określony sposób zachowywać się na szkolnych korytarzach. Za szczególne obostrzenie Igor uważa ograniczony dostęp uczniów do telefonów komórkowych.

Młody człowiek jako najtrudniejsze przedmioty wskazuje chemię i język polski. Uważa, że pierwszy z nich jest skomplikowany ze względów poznawczych, drugi natomiast wymaga dużego nakładu pracy. Ulubionymi przedmiotami chłopca w ukraińskiej szkole były matematyka i biologia, jednak obecnie jest to tylko matematyka, ponieważ biologia *ma dużo informacji i trzeba dużo czytać*. Sprawność szybkiego czytania ze zrozumieniem nie jest umiejętnością, która Igorowi przychodzi z łatwością.

Sytuacja językowa

Igor pochodzi z rodziny ukraińskojęzycznej i w tym języku porozumiewa się ze swoimi krewnymi, którzy zostali w Ukrainie oraz w sytuacjach domowych z matką. Jednak w związku z tym, iż matka Igora uczestniczyła w kursach języka polskiego, zdała państwowy egzamin certyfikacyjny z języka polskiego jako obcego na poziomie B1 oraz pracuje w środowisku polskojęzycznym, coraz częściej ich rozmowy prowadzone są także w języku polskim. Igor przyznaje, że po przyjeździe do Polski w pierwszych tygodniach nie rozumiał niczego, teraz jednak w nieformalnych rozmowach komunikuje się po polsku swobodnie, choć z ukraińskimi kolegami i matką woli rozmawiać *w swoim języku*. Bardziej formalna rozmowa w języku polskim sprawia mu trudności, które przejawiają się poprzez robienie dłuższych pauz, a czasem nawet przerywanie komunikatu spowodowane brakiem umiejętności precyzyjnego wyrażenia swoich myśli. Jego wypowiedzi nie są płynne, często pojawiają się w nich słowa ukraińskie w spolszczonej formie. Indywidualne cechy Igora nie ułatwiają mu ćwiczenia umiejętności

językowych w zakresie sprawności mówienia, ponieważ jest dość nieśmiały i wycofany. Jego wypowiedzi są stylistycznie i fonetycznie poprawne, jednak popełnia błędy leksykalne i gramatyczne, które znacznie odbiegają od uchybień typowych dla wypowiedzi ustnych.

Wynik diagnozy poziomu znajomości JSE

Igor wypełnił części A arkusza diagnostycznego w ciągu 30 minut. Podjął się wykonania większości zadań, ominął jedynie zadanie 6., twierdząc, że nie rozumie jego treści, ponieważ *nie było tego w szkole*. Dotyczy ono wskazania w krótkim tekście jednostek językowych („wyraz”, „samogłoska”) i rozpoznania typów zdań („pytające”, „złożone”, „oznajmujące”, „równoważnik zdania”). Zagadnienia te w podstawie programowej są przewidziane do realizacji na etapie IV-VI klasy, więc Igor, który rozpoczął edukację w polskiej placówce w IV klasie, miał możliwość wcześniejszego poznania tych terminów. Wyniki uzyskane w teście diagnostycznym w części sprawdzającej znajomość języka szkolnej nawigacji (zadania 1, 2., 3. i 4.) sugerują, iż Igor nie zawsze radzi sobie z nazwaniem elementów pozatekstowych, które występują w materiałach dydaktycznych („wykres”, „diagram”) czy leksemów odnoszących się do organizacji tekstu („definicja”, „podtytuł”), co wyjaśnia, dlaczego czasem czuje się zagubiony na lekcji. Chwilowa nieuwaga lub rozproszenie, o które w klasie nietrudno, połączone z ograniczonym opanowaniem JSN sprawiają, że nie zawsze nadąża za tokiem zajęć i narzuconym tempem pracy. Na podstawie zadania 1. i 2. można wywnioskować, że mimo trudności chłopiec rozpoznaje polecenia zarówno uproszczone glottodydaktycznie, jak i zapisane w sposób charakterystyczny dla JSE. Ich poprawne wykonanie uniemożliwia jednak brak znajomości terminów edukacyjnych. W zadaniu 2. a) i b) W opisie układu pokarmowego i aparatu mowy Igor rozpoznał jedynie najbardziej typowe z nich, występujące również jako podstawowe leksemy w odmianie ogólnej języka („zęby”, „usta”, „język”, „żołądek”), nie zidentyfikował natomiast pozostałych („jelito”, „krtąń”), a wśród podanych leksemów o wspólnej podstawie słowotwórczej „bieg-” i „czyta-” nie potrafił wskazać czasownika.

Igor uzyskał maksymalną liczbę punktów z dwóch zadań - 5. i 13. Wysoki wynik uzyskany w zadaniu 5. dowodzi, że chłopiec potrafi wskazać w podanych przykładach czasownik, który nie tworzy związku syntaktycznego, dostrzega niuanse znaczeniowe i dobrze rozpoznaje łączliwość wyrazów. Punkty za wykonanie ostatniego zadania otrzymał, dzięki poprawnemu przyporządkowaniu przyrządów pomiarowych do pełnionych przez nie funkcji. Są to zadania ocenione najwyżej i jednocześnie jedyne, których wynik plasuje stopień opanowania przez Igora badanych umiejętności na poziomie bardzo dobrym.

Ocenę na poziomie dobrym chłopiec uzyskał za wykonanie wspomnianego wcześniej zadania 3. dotyczącego JSN, a także zadań 8. i 12. W zadaniu 8. polegającym na przeanalizowaniu znaczenia wyrazów i uporządkowaniu ich w odpowiedniej kolejności Igor błędnie wpisał ciąg terminów matematycznych („kąt ostry”, „kąt prosty”, „kąt rozwarty”, „kąt półpełny”), a także zamienił miejscami dwa terminy z zakresu kształcenia językowego („litera”, „sylaba”). Dopasowanie pozostałych elementów nie sprawiło mu trudności, podobnie jak wybór jednego z dwóch wyrazów w zdaniach podanych w zadaniu 12. Wykorzystano w nim podchwytliwe przykłady tzw. fałszywych przyjaciół, które bardzo często stanowią pułapkę dla ukraińskojęzycznych uczniów. Igor pomylił się jedynie dwa razy, tworząc zdania: *Ona jest asertywna, czy umie odmówić* oraz *To jest nowa gabłota dla ozdoby klasy*.

Na poziomie wystarczającym (oprócz wspomnianych wcześniej zadań 1., 2. i 4.) Igor wykonał zadanie 11., które dotyczy rozwijania skrótów i zapisywania pełnej nazwy, Chłopiec zdołał bezbłędnie wykonać jedynie dwie składowe zadania („l. mn.” – *liczba mnoga*, „p. n. e.” – *przed naszą erą*). Natomiast zadanie 9., które wymaga nazwania symboli matematycznych i znaków interpunkcyjnych, okazało się jeszcze trudniejsze. Igor był w stanie poprawnie nazwać jedynie nawias (jednak wyraz zapisał z błędem ortograficznym) oraz znak dzielenia. Znaków $\<$, °C, ! i „,” nie potrafił zinterpretować.

Zadania, za wykonanie których punktacja zamknęła się w przedziale „niewystarczająco”, są aż cztery: niewykonane zadanie 6., zadanie 7., wspomniane wcześniej zadanie 9. oraz zadanie 10. Zadanie 7. polega na określeniu, czy podane wyrazy będące terminami edukacyjnymi z zakresu kształcenia językowego, przyrodniczego i matematycznego odnoszą się do różnych czy jednakowych obiektów lub zjawisk. Jedynie w trzech przypadkach na dziewięć Igor dokonał właściwego wyboru. Prawidłowo określił parę terminów „dialog i rozmowa” jako wyrazy bliskoznaczne, a „żyłę i tętnicę”, oraz „prostą i odcinek” jako wyrazy o odmiennym znaczeniu. Z kolei za wykonanie zadania 10. wymagającego rozpoznania wyrazu niepasującego do danej rodziny wyrazów chłopiec otrzymał najniższą liczbę punktów.

Wyniki zadań z części A dotyczącej leksyki JSE zostały uporządkowane w tabeli 41.

Tabela 41. Wyniki Igora uzyskane za zrealizowanie zadań z części A testu

Stopień opanowania	Numer zadania	Sprawdzane zagadnienie	Wynik zadania
bardzo dobrze	5.	łączliwość wyrazowa leksemów z grupy W-ONF z obszaru wszystkich przedmiotów.	2,5 p./2,5 p.
	13.	dopasowanie leksemów do definicji funkcjonalnych; znajomość W-ONF z obszaru kształcenia przyrodniczego i matematycznego.	3 p./3 p.

dobrze	3.	znajomość W-ONF obejmujących elementy pozatekstowe w podręcznikach; obszar wszystkich przedmiotów szkolnych.	3 p./4 p.
	8.	uporządkowanie wyrazów w relacjach semantycznych; znajomość W-TE z zakresu kształcenia językowego, przyrodniczego i matematycznego.	5 p./8 p.
	12.	znajomość W-ONF, W-OWF określanych jako tzw. fałszywi przyjaciele.	3 p./4 p.
wystarczająco	1.	znajomość JSN - polecenia; obszar wszystkich przedmiotów szkolnych.	2 p./ 3,5 p.
	2.	znajomość JSN - polecenia; znajomość W-TE; obszar wszystkich przedmiotów szkolnych.	1,5 p./4,5 p.
	4.	znajomość W-ONF obejmujących elementy organizacji tekstu; obszar wszystkich przedmiotów szkolnych.	1,5 p./2,5 p.
	11.	rozwińcie i zapisanie skrótu; znajomość W-ONF; obszar wszystkich przedmiotów szkolnych.	1 p./2,5 p.
niewystarczająco	6.	wskazanie w tekście jednostek językowych i rozpoznanie typów zdań; znajomość W-TE z zakresu kształcenia językowego.	0 p./2,5 p.
	7.	rozpoznanie wyrazów bliskoznacznych lub o odmiennym znaczeniu; znajomość W-TE z zakresu kształcenia językowego, przyrodniczego i matematycznego.	1,5 p./4,5 p.
	9.	nazwanie podanych symboli; znajomość W-TE z obszaru wszystkich przedmiotów szkolnych.	1,5 p./6 p.
	10.	rozpoznawanie rodzin wyrazów; znajomość W-OWF oraz W-ONF z obszaru kształcenia językowego.	0,5 p./2,5 p.

Źródło: oprac. własne.

Ogólny wynik z części A testu diagnostycznego, który uzyskał Igor wynosi 25,5 punktu, czyli 51% poprawnych odpowiedzi. Biorąc pod uwagę maksymalną liczbę punktów do zdobycia, czyli 50 i przyjęte kryteria oceniania, rezultat ten plasuje się w przedziale „wystarczająca znajomość JSE – poziom ograniczony”, co oznacza, że Igor:

- wykazuje się mało zróżnicowanym słownictwem;
- z trudem rozumie i odpowiednio reaguje na komunikaty w JSN;
- w ograniczonym zakresie posługuje się terminami edukacyjnymi oraz sformułowaniami typowymi dla JSE, jednak rzadko występującymi w języku ogólnym;
- ma duże trudności z dobieraniem wyrazów bliskoznacznych, rozpoznawaniem rodzin wyrazów, porządkowaniem wyrazów w określonych relacjach;
- popełnia liczne błędy leksykalne lub/i interferencyjne, które negatywnie wpływają na przekaz.

Za wykonanie zadań na poziomie ograniczonym można uzyskać od 27,5 punktu do 13 punktów, co przekłada się na od 55 do 26% poprawnych odpowiedzi. Należy zauważyć, że wynik Igora plasuje się w górnej granicy tego przedziału. Niemniej jednak nie zmienia to faktu, że Igor rzeczywiście ma spore problemy z:

- rozumieniem i stosowaniem terminów edukacyjnych oraz leksemów występujących rzadko w języku ogólnym, ale typowych dla JSE;
- używaniem wyrazów bliskoznacznych;
- rozpoznawaniem rodzin wyrazów

oraz nie w pełni:

- rozumie komunikaty w języku szkolnej nawigacji;
- nazywa symbole i skróty z obszaru wszystkich przedmiotów szkolnych.

Wypełnienie części B dotyczącej składni zajęło Igorowi 40 minut. Również w tym segmencie testu chłopiec nie podjął próby wykonania jednego z zadań. Polega ono na opisanie budowy oka z wykorzystaniem elementów wskazanych i podpisanych na ilustracji. Jego pominięcie jest zastanawiające, ponieważ podobne do niego zadanie 7., także wymagające zredagowania krótkiego tekstu, zostało wykonane poprawnie i jako jedyne ze wszystkich zadań z części B oceniono je na poziomie dobrym. Trzeba jednak zaznaczyć, że w zadaniu 7, w którym należy porównać dwie rośliny, zestawiając ich cechy podane w poleceniu, Igor nie uwzględnił relacji przestrzennych zachodzących między poszczególnymi elementami roślin, nie posługiwał się nawet najprostszymi wskaźnikami zespolenia tekstu, np. spójnikami. Poprawnie porównał obie rośliny, jednak dokonał tego, wyliczając jedynie ich poszczególne elementy.

Igor wykonał na poziomie wystarczającym 3 zadania - 3., 4., i 6. Po 2,5 p. otrzymał za wykonanie zadań 4. i 6. Zadanie 4. wymaga sprawności wyszukiwania danych w tekście i tworzenia odpowiedzi za pomocą podanych wyrazów. Chłopcu udało się zapisać dwa z trzech wymaganych zdań, choć jedno przy użyciu form niepoprawnych gramatycznie. Zadanie 6. daje większą dowolność uczniowi, ponieważ polega na dokończeniu zdań własnymi słowami tak, by stworzyć logiczny argument. Igor uzasadnił tylko jedną opinię, rezygnując z uzupełnienia drugiego zdania ze względu na brak pomysłu. Podobnie w zadaniu 3., którego celem jest sprawdzenie umiejętności przekształcenia równoważników zdań w wypowiedzenia z orzeczeniami, Igor wykonał poprawnie dwie z czterech składowych zadania.

Do grupy zadań, których wyniki mieszczą się w przedziale „niewystarczająco”, należy zaliczyć zadania 1., 2. i niewykonane wcale zadanie 5. Niski wynik (2 p. z 10 p.) uzyskany w zadaniu 1. wskazuje na trudności w wyszukiwaniu informacji w tekście typowym dla JSE. W tym

przypadku jest to tekst odautorski pochodzący z podręcznika do przyrody. Pomimo że w zadaniu podano wypowiedzenia, które należy jedynie uzupełnić na podstawie notatki, Igorowi to działanie udało się tylko w dwóch przypadkach, jednak popełnione przez niego błędy ortograficzne ostatecznie wpłynęły na uzyskanie niższej punktacji. Zadanie 2., podobnie jak 3., wymaga dokonania transformacji składniowej. Polega ono na budowaniu zdań złożonych poprzez połączenie zdań pojedynczych za pomocą odpowiedniego spójnika. Igor poprawnie wybrał tylko jeden spójnik, jednak nie przekształcił zdania w odpowiedni sposób, za co przyznano mu zaledwie 1 p.

Wyniki uzyskane przez Igora w części B arkusza diagnostycznego ukazuje tabela 42.

Tabela 42. Wyniki Igora uzyskane za zrealizowanie zadań z części B testu

Stopień opanowania	Numer zadania	Sprawdzane zagadnienie	Wynik zadania
bardzo dobrze	–	–	–
dobrze	7.	pisemne porównanie dwóch obiektów z ilustracji z wykorzystaniem podanych cech; znajomość W-TE oraz W-ONF z obszaru kształcenia przyrodniczego.	7 p./10 p.
wystarczająco	3.	zamiana równoważnika zdania na zdanie z orzeczeniem; znajomość W-OWF.	2 p./4 p.
	4.	tworzenie zdań na podstawie podanych wyrazów; znajomość W-TE i W-ONF.	2,5 p./6 p.
	6.	formułowanie argumentów; znajomość W-OWF oraz W-ONF.	2,5 p./6 p.
niewystarczająco	1.	definiowanie sterowane w oparciu o informacje z tekstu i dopasowanie ich do utworzonych już zdań; znajomość W-ONF oraz W-TE z obszaru kształcenia przyrodniczego.	2 p./10 p.
	2.	tworzenie zdań złożonych poprzez wybór odpowiedniego spójnika; znajomość W-TE, W-ONF.	1 p./6 p.
	5.	opis z uwzględnieniem wzajemnych relacji poszczególnych elementów przedstawionych na ilustracji; znajomość W-TE z obszaru kształcenia przyrodniczego.	0 p./8 p.

Źródło: oprac. własne.

Nawet pobieżna analiza wyników wskazuje, że Igor ma spore trudności ze składnią JSE. Zdobył 17 z 50 punktów, które można maksymalnie uzyskać po wykonaniu wszystkich zadań. Stanowi to jedynie 34% poprawnych odpowiedzi i plasuje umiejętności ucznia w dolnej części

przedziału „wystarczająca znajomość JSE – poziom ograniczony”. Igor nie radzi sobie z wieloma komponentami składającymi się na opanowanie syntaktyki:

- w ograniczonym zakresie rozpoznaje, stosuje i tworzy poprawne gramatycznie formy językowe;
- posługuje się mało urozmaiconymi strukturami składniowymi (tworzy zdania pojedyncze i nieliczne zdania złożone), popełnia błędy przy poddawaniu ich transformacjom;
- tworzy wypowiedzi nieporadne pod względem spójności i logiki;
- popełnia liczne błędy składniowe i gramatyczne, które negatywnie wpływają na przekaz.

Wskazane w teście braki w opanowaniu poszczególnych elementów JSE są przyczyną kompleksowych trudności, z którymi musi mierzyć się Igor, uczestnicząc w lekcjach większości przedmiotów szkolnych. Chłopiec ma problemy z budowaniem spójnych wypowiedzi zgodnych z wyznaczoną funkcją, ponadto nie dość dobre nieopanowanie składni skutkuje tym, iż jego wypowiedzi sprawiają wrażenie prostych, ubogich lub nawet chaotycznych i pozbawionych logicznych powiązań. W obszarze działań związanych z recepcją tekstu braki składniowe mogą zaburzać umiejętność właściwego zinterpretowania zależności przyczynowo-skutkowych. Składnia pozwala wyrażać oraz dekodować skomplikowane procesy myślowe, jej nieopanowanie może spowodować, że potencjał poznawczy oraz wiedza Igora będą oceniane znacznie poniżej jego rzeczywistych umiejętności.

5.3.6 Konstantin

Imię: Konstantin

Wiek: 12 lat

W polskiej szkole: od VI klasy, obecnie w VI klasie

Sytuacja rodzinna

Konstantin przyjechał do Polski z matką i ojcem w lutym 2023 r., a więc rok po największej fali migracyjnej z terenów Ukrainy. Rodzice chłopca kilka miesięcy przed przyjazdem zaczęli szczegółowo planować przeprowadzkę do Polski, nie chcieli bowiem działać pod wpływem emocji i emigrować zaraz po wybuchu pełnoskalowego konfliktu. Woleli odczekać i zadbać przede wszystkim o zatrudnienie w miejscu przyszłego zamieszkania. O wyborze miasta, w którym się osiedlili, ostatecznie przesądziła możliwość podjęcia przez ojca

Konstantina pracy w zawodzie wykonywanym w Ukrainie. Dzięki temu sytuacja rodziny pod względem finansowym od początku była stabilna. Przed rozpoczęciem działań zbrojnych na terenie Ukrainy nikt z rodziny nie podróżował do Polski, nie znał ani polskiej kultury, ani języka, obecnie rodzice Konstantina uważają, że dokonali słusznego wyboru, przeprowadzając się właśnie do naszego kraju. Planują zostać w nim na stałe.

Sytuacja szkolna

Przygotowania rodziny do emigracji objęły także zapoznanie się z polskim systemem szkolnictwa. Aby pozwolić synowi na stopniowe przyzwyczajanie się do nowej sytuacji, rodzice podjęli decyzję o niezapisywaniu go od razu do polskiej szkoły. Chcieli, by w pierwszej kolejności doskonalił swoje umiejętności językowe poprzez osłuchanie się z mową Polaków, czy kontakt z polszczyzną podczas codziennych czynności, takich jak: zakupy, zamawianie jedzenia w restauracji, spotkania z nowymi kolegami na boisku czy placu zabaw. W związku z tym przez 1,5 roku Konstantin kontynuował naukę w ukraińskiej szkole w trybie zdalnym.

Jego wyniki były dobre, jednak taka forma zajęć w dłuższej perspektywie utrudniała koncentrację oraz nie pozwalała na pełen rozwój potencjału poznawczego. Należy też podkreślić, że już na początku swojej edukacji ze względu na pandemię Konstantin był zmuszony do udziału w lekcjach w formie on-line. To doświadczenie oraz kontynuowanie w Polsce zdalnego nauczania pogłębiły w chłopcu poczucie izolacji, ograniczyły jego interakcje z rówieśnikami oraz negatywnie wpłynęły na kompetencje społeczne. Dodatkowym problemem stał się jego brak samodzielności. Matka Konstantina przyznaje, że tak bardzo chciała pomóc synowi, że sama wykonywała za niego wiele obowiązków szkolnych. Z czasem doszło do tego, że bez jej obecności chłopiec w ogóle nie potrafił odrabiać zadań czy nawet uczestniczyć w zdalnych zajęciach. Rodzice zauważyli, że stopniowe wprowadzanie syna w polskojęzyczne realia nie przynosi efektu, a nauczanie on-line nie sprawdza się, za bardzo bowiem angażuje matkę w proces edukacji i ogranicza rozwój Konstantina. Postanowili zatem zmienić swoje podejście i zapisali syna do polskiej placówki, jednak stało się to dopiero na początku roku szkolnego 2024/2025.

Konstantin został przyjęty do szkoły podstawowej po ukończeniu klasy VI w ukraińskim systemie edukacyjnym. Zgodnie z tokiem nauki w Polsce rozpoczął klasę VI, która odpowiada ukraińskiej klasie VII. Funkcjonowanie w szkole po długim okresie edukacji zdalnej było bardzo trudne. W przyzwyczajaniu się do tej zmiany nie pomagał także fakt ograniczonej znajomości języka polskiego, którego Konstantin mimo pobytu w Polsce nie opanował w stopniu umożliwiającym efektywne uczestniczenie w lekcjach. O ile komunikacja z kolegami

nie stanowi dla Konstantina dużego problemu, zwłaszcza, że polscy uczniowie bardzo dobrze przyjęli nowego członka klasy, o tyle trudno mu nawiązywać głębsze relacje, co prawdopodobnie wynika z długiego funkcjonowania chłopca poza grupą rówieśniczą.

Konstantinowi podoba się w polskiej szkole. Pozytywnie zaskoczyło go to, że jest inna niż ta, którą pamięta z Ukrainy. Spodziewał się, że w Polsce szkoła *będzie jak nasza, u nas nudno, mało komputerów i kółków* ('kół zainteresowań' – dop. M. N.). Konstantin bierze udział w wielu dodatkowych aktywnościach związanych z informatyką, uczestniczy w pozalekcyjnych zajęciach z tego przedmiotu. Bardzo odpowiada mu to, że nauczyciel zapoznaje dzieci z podstawami tworzenia gier i zasadami programowania. Jednak w dalszym ciągu wyzwaniem dla chłopca są kontakty z pozostałymi uczniami i nauczycielami oraz uczestniczenie w lekcjach, zwłaszcza z przedmiotów humanistycznych. Nie potrafi odnaleźć się na zajęciach z historii i języka polskiego, które uważa za najtrudniejsze. Można przypuszczać, że taki stan rzeczy wynika z jednej strony z braku podstaw – chłopiec nie miał okazji zapoznać się, choć ogólnie, z dziejami Polski czy z polską literaturą – z drugiej strony z bariery językowej utrudniającej zrozumienie tekstów literackich, źródeł historycznych czy fragmentów odautorskich w podręcznikach. Lepiej natomiast radzi sobie z przedmiotami ścisłymi. Rodzice Konstantina, martwią się o wyniki syna i dlatego zatrudnili korepetytorkę, która pomaga chłopcu w odrabianiu lekcji i nauce.

Sytuacja językowa

Planując przeprowadzkę do Polski, matka Konstantina jeszcze w Ukrainie zapisała go na indywidualne lekcje języka polskiego prowadzone w formie on-line. Były to zajęcia na poziomie początkującym obejmujące najbardziej podstawowe zagadnienia, które skupiały się na codziennej komunikacji. Po przeprowadzce Konstantin wbrew oczekiwaniom rodziców, którzy sądzili, że nauczy się on języka polskiego dzięki naturalnym sytuacjom komunikacyjnym, nie nabrał wprawy w posługiwaniu się polszczyzną w stopniu umożliwiającym swobodne uczestniczenie w lekcjach. Dlatego rodzice oprócz korepetycji opłacają także indywidualne lekcje języka polskiego prowadzone przez doświadczoną lektorkę z przygotowaniem glottodydaktycznym. Nie są zadowoleni z dodatkowych zajęć z języka polskiego, które zapewnia szkoła, ponieważ odbywają się one za rzadko i nie dają pożądanych efektów. Według rodziców materiały i karty pracy wykorzystywane przez nauczycieli są *dziecinne*. Rodzice bardzo chcieliby pomóc synowi i umożliwić nadrobienie zaległości powstałych w czasie, gdy mieszkając w Polsce, uczył się zdalnie w ukraińskiej szkole, jednak sami nie mówią dobrze po polsku. Matka posługuje się polszczyzną na poziomie

komunikacyjnym, a ojciec pracuje głównie w otoczeniu obcokrajowców i nie ma okazji do ćwiczenia języka polskiego.

Konstantin ma trudności z prowadzeniem bardziej formalnej rozmowy w języku polskim. Na poziomie fonetyki problemy te ujawniają się m.in. poprzez częste wydłużone pauzy, powtórzenia i wolniejsze tempo wypowiedzi. Chłopiec często przerywa komunikaty ze względu na trudności w wyrażeniu myśli, a zachęcany do parafrazy, wplata w wypowiedź wyrazy ukraińskie. Zdarzają mu się uchybienia stylistyczne związane z budowaniem zwrotów grzecznościowych według ukraińskich reguł gramatycznych wykorzystujących formy czasownika w II os. l.mn. Chłopiec często wykorzystuje słownictwo typowe dla gwary młodzieżowej. Na poziomie leksykalnym oraz gramatycznym w jego wypowiedziach można wychwycić liczne błędy, które wykraczają poza typowe potknięcia spotykane w spontanicznej komunikacji ustnej. Jego zasób słownictwa jest ograniczony do leksemów najczęściej używanych w codziennej komunikacji. W przypadku bardziej abstrakcyjnych tematów lub próśb o doprecyzowanie odpowiedzi Konstantin nie jest w stanie sformułować poprawnej wypowiedzi. Trudno dokładnie ocenić umiejętności gramatyczne Konstantina w produkcji ustnej ze względu na niską spójność tekstów i urywane komunikaty. Popelniane przez niego błędy są liczne, jednak nie zakłócają przekazu.

Wynik diagnozy poziomu znajomości JSE

Wypełnienie części A testu zajęło Konstantinowi 40 minut. Nie pominął żadnego zadania, nawet jeśli nie potrafił któregoś z nich wykonać w całości. Najlepiej poradził sobie z zadaniami 4. i 13., które zawierają zestawy leksemów do wykorzystania podczas udzielania odpowiedzi. Zadanie 4. polega na wpisaniu w strukturę tekstu leksemów odnoszących się do jego organizacji („tytuł”, „podtytuł”, „akapit”, „definicja”, „cytat”), natomiast zadanie 13. na przyporządkowaniu odpowiedniego leksemu do przedstawionej funkcji przyrządu pomiarowego („lupa”, „kątomierz”, „cyrkiel”, „miara”, „kompas”, „waga”). Konstantin uzyskał z obu zadań najwyższe wyniki, co może świadczyć o tym, że jest w stanie bezbłędnie wykonywać zadania wymagające dopasowywania podanych już elementów, nawet jeśli dotyczą one wyrazów o niskiej frekwencji w języku ogólnym, ale często spotykanych w JSE.

Wynik na poziomie dobrym Konstantin uzyskał za wykonanie zadań 1. i 9., co jest zaskakujące zwłaszcza w przypadku zadania 9., ponieważ reprezentuje ono typ zadań otwartych. Polega na podaniu nazwy symboli matematycznych i przyrodniczych oraz znaków interpunkcyjnych. Konstantin pomylił się jedynie w dwóch – zamiast „kąt” wpisał *kątomierz*, a zamiast „stopień/Celsjusz/stopień Celsjusza” wpisał *temperatura*. Pozostałe wyrazy uzupełnił

poprawnie, jednak popełnił dwa błędy ortograficzne (*cudzysliw* oraz *dzielenie*). Zadanie 1. (podobnie jak wspomniane już zadanie 4.) sprawdza umiejętność posługiwania się językiem szkolnej nawigacji. Konstantin popełnił w nim tylko jeden błąd, prawdopodobnie przez nieuwagę nie połączył jednego symbolu graficznego z odpowiadającym mu uproszczonym glottodydaktycznie poleceniem.

Wynik uzyskany w zadaniu 1. warto zestawić z wynikiem osiągniętym w zadaniu 2., które także sprawdza rozumienie instrukcji. Dla Konstantina zadanie 2. okazało się zdecydowanie trudniejsze. Polega ono na wykonaniu trzech par poleceń – a), b) i c), w których jedna z instrukcji zapisana jest w sposób typowy dla JSE, natomiast druga została uproszczona glottodydaktycznie. Konstantin prawidłowo udzielił odpowiedzi jedynie w składowej zadania c). Możliwe więc, że chłopiec rozumie proste polecenia, poddane dostosowaniu glottodydaktycznemu (jak w zadaniu 1.), jednak te bardziej skomplikowane, które przeważają w podręcznikach i innych pomocach dydaktycznych, nie są dla niego zrozumiałe. Opanowanie JSN sprawdza również zadanie 3. Polega ono na połączeniu wykorzystywanych w materiałach dydaktycznych symboli graficznych przedstawiających elementy pozatekstowe z ich nazwami. Za jego wykonanie Konstantin otrzymał jedynie połowę możliwych do zdobycia punktów, ponieważ pomylił „diagram” z „wykresem” oraz „wzór” z „przekrojem”. Ten nierówny poziom wyników uzyskiwanych w zadaniach odnoszących się do JSN⁶⁷ świadczy o słabej orientacji Konstantina w zakresie języka instrukcji i organizacji lekcji, a to właśnie za jego pomocą realizowane są rutynowe działania językowe w szkole, takie jak chociażby udzielanie wskazówek, planowanie pracy czy motywowanie uczniów przez nauczycieli.

Pozostałe zadania w większości zostały ocenione na poziomie „wystarczająco”. W tym przedziale znalazły się zadania 5., 6., 7., 8. i 12. W zadaniu 5. Konstantin poprawnie zaznaczył dwa na pięć wyrazów, które nie tworzą poprawnego związku syntaktycznego. Trzech prawidłowych odpowiedzi udzielił w zadaniu 6., w którym należy wskazać podane w krótkim tekście jednostki językowe („wyraz”, „samogłoska”) i typy zdań („pytające”, „złożone”, „oznajmujące”, „równoważnik zdania”). Natomiast w zadaniu 7. popełnił błędy, oznaczając jako semantycznie jednakowe terminy „koło i okrąg”, „stożek i piramida” oraz „prosta i odcinek”, a jako różne terminy „adresat i odbiorca”. Zadanie 8. z kolei wymaga przeanalizowania znaczenia wyrazów nazywających poszczególne elementy i uporządkowania

⁶⁷ Konstantin z zadań odnoszących się do JSN uzyskał następujące wyniki:

- z zadania 1. – 3 p. na 3,5 p.,
- z zadania 2. – tylko 1,5 p. na 4,5 p.,
- z zadania 3. – połowę punktów, a więc 2 p. na 4 p.,
- z zadania 4. – aż 2,5 p. na 2,5 p.

ich w odpowiedniej kolejności, co dla Konstantina okazało się skomplikowane. Chłopiec błędnie uszeregował ciąg terminów matematycznych („kąt ostry”, „kąt prosty”, „kąt rozwarty”, „kąt półpełny”), a także zamienił miejscami cztery leksemy z zakresu kształcenia językowego („rozdział” i „akapit” oraz „tekst” i „zdanie”). O ile zadania 5., 6., 7., 8. skupiają się na terminach edukacyjnych i słownictwie rzadko występującym w ogólnej polszczyźnie, ale o wysokiej frekwencji w JSE, o tyle zadanie 12. koncentruje się na wyrażeniach i zwrotach dość popularnych nawet w języku ogólnym. Sprawdza bowiem znajomość rozumienia leksemów, które bywają kłopotliwe dla osób ukraińskojęzycznych ze względu na przynależność do grupy tzw. fałszywych przyjaciół. Realizując to zadanie, Konstantin wykonał poprawnie jedynie dwie jego składowe, dwukrotnie wybrał właściwy wyraz: *To jest ciekawa informacja, na pewno ją zapamiętam* oraz *Wypracowania trzymamy w teczce*.

Konstantin najgorzej poradził sobie z zadaniami 10. i 11., z których uzyskał jedynie po 0,5 p. Takie wyniki wskazują na niewystarczający poziom znajomości JSE. W zadaniu 10. z ciągu leksemów wykreślił tylko jeden niepasujący do rodziny wyrazów, natomiast w zadaniu 11. podał tylko jedno rozwinięcie skrótu, lecz zapisał je w błędnej formie („l. mn.” – *liczba mnoga*).

Wyniki Konstantina uzyskane za wykonanie zadań z części A dotyczącej leksyki JSE zostały zestawione w tabeli 43.

Tabela 43. Wyniki Konstantina uzyskane za zrealizowanie zadań z części A testu

Stopień opanowania	Numer zadania	Sprawdzane zagadnienie	Wynik zadania
bardzo dobrze	4.	znajomość W-ONF obejmujących elementy organizacji tekstu; obszar wszystkich przedmiotów szkolnych.	2,5 p./2,5 p.
	13.	dopasowanie leksemów do definicji funkcjonalnych; znajomość W-ONF z obszaru kształcenia przyrodniczego i matematycznego.	3 p./3 p.
dobrze	1.	znajomość JSN - polecenia; obszar wszystkich przedmiotów szkolnych.	3 p./ 3,5 p.
	9.	nazwanie podanych symboli; znajomość W-TE z obszaru wszystkich przedmiotów szkolnych.	4 p./6 p.
wystarczająco	2.	znajomość JSN - polecenia; znajomość W-TE; obszar wszystkich przedmiotów szkolnych.	1,5 p./4,5 p.
	3.	znajomość W-ONF obejmujących elementy pozatekstowe w podręcznikach; obszar wszystkich przedmiotów szkolnych.	2 p./4 p.

wystarczająco	5.	łączliwość wyrazowa leksemów z grupy W-ONF z obszaru wszystkich przedmiotów.	1 p./2,5 p.
	6.	wskazanie w tekście jednostek językowych i rozpoznanie typów zdań; znajomość W-TE z zakresu kształcenia językowego.	1,5 p./2,5 p.
	7.	rozpoznanie wyrazów bliskoznacznych lub o odmiennym znaczeniu; znajomość W-TE z zakresu kształcenia językowego, przyrodniczego i matematycznego.	2,5 p./4,5 p.
	8.	uporządkowanie wyrazów w relacjach semantycznych; znajomość W-TE z zakresu kształcenia językowego, przyrodniczego i matematycznego.	4 p./8 p.
	12.	znajomość W-ONF, W-OWF określanych jako tzw. fałszywi przyjaciele.	1 p./4 p.
niewystarczająco	10.	rozpoznawanie rodzin wyrazów; znajomość W-OWF oraz W-ONF z obszaru kształcenia językowego.	0,5 p./2,5 p.
	11.	rozwiniecie i zapisanie skrótu; znajomość W-ONF; obszar wszystkich przedmiotów szkolnych.	0,5 p./2,5 p.

Źródło: oprac. własne.

Ogólny wynik uzyskany przez Konstantina w części A testu diagnostycznego wynosi 27 punktów, co daje 54% poprawnych odpowiedzi. Taki rezultat umiejscawia kompetencję leksykalną Konstantina w przedziale „wystarczająca znajomość JSE – poziom ograniczony”. Jednak należy podkreślić, że punktacja na tym poziomie wynosi od 13 do 27,5 punktu, wynik chłopca sytuuje się więc w jej górnej granicy. Uzyskawszy taki rezultat, Konstantin:

- wykazuje się mało zróżnicowanym słownictwem;
- z trudem rozumie i odpowiednio reaguje na komunikaty w JSN;
- w ograniczonym zakresie posługuje się terminami edukacyjnymi oraz sformułowaniami typowymi dla JSE, jednak rzadko występującymi w języku ogólnym;
- ma duże trudności z dobieraniem wyrazów bliskoznacznych, rozpoznawaniem rodzin wyrazów, porządkowaniem wyrazów w określonych relacjach;
- popełnia liczne błędy leksykalne lub/i interferencyjne, które negatywnie wpływają na przekaz.

Mimo iż uczniowi zabrakło jedynie 0,5 punktu, by osiągnąć poziom funkcjonalny, to z większości zadań uzyskał wyniki na poziomie wystarczającym. Należy podkreślić, że Konstantin ma duże problemy z:

- dostrzeganiem niuansów znaczeniowych pomiędzy leksemami;
- znajomością i stosowaniem terminów edukacyjnych;
- rozpoznawaniem łączliwości wyrazów;

- rozwijaniem skrótów z obszaru różnych przedmiotów szkolnych.

Wypełnienie poleceń z części B dotyczącej składni zajęło Konstantinowi niecałe 25 minut, ponieważ uczeń nie podjął się wykonania trzech zadań (5., 6. i 7.), twierdząc, że są dla niego za trudne - *nie znam, jak to napisać*. Są to zadania, które pozwalają ocenić umiejętność redagowania krótkich tekstów opisu i porównania, a także logicznego uzasadniania podanego stanowiska. Zawierają konkretne wskazówki, które należy wykorzystać przy formułowaniu odpowiedzi, a więc schemat budowy oka, ilustrację przedstawiającą kłosa zbóż i opatrzoną słownictwem nazywającym ich cechy, czy pierwszą część wypowiedzi argumentacyjnej. Z jednej strony ukierunkowują wykonującego zadanie na właściwy tor rozumowania, z drugiej zaś wymuszają użycie odpowiednich struktur składniowych. Niezrealizowanie tych zadań znacznie ogranicza możliwość wyciągnięcia pogłębionych wniosków na temat kompetencji składniowej Konstantina. Jednocześnie pośrednio przynosi ważne informacje na temat jego samooceny. Chłopiec wydaje się postrzegać siebie jako osobę, która z góry skazana jest na porażkę i dlatego wcale nie podejmuje się próby wykonania zadań. Jego wyniki nie przesądzają jednak o tym, że niepowodzenie jest aż tak oczywiste. Dowodzi tego zadanie 4., które sprawdza umiejętność wyszukiwania informacji w tekście oraz układania zdań z wykorzystaniem podanych wyrazów. Konstantin poprawnie ustalił ich kolejność, jednak niewłaściwe formy gramatyczne ostatecznie obniżyły punktację do 5 punktów. Zadanie 4. zostało zatem ocenione na poziomie dobrym, a więc najwyższym, jaki udało się uzyskać Konstantinowi w części B testu diagnostycznego.

Konstantin wykonał na poziomie wystarczającym trzy zadania – 1., 2. i 3. – czyli wszystkie które podjął, lecz nie w pełni zrealizował. W zadaniu 1. należy wyszukać informacje w tekście odautorskim pochodzącym z podręcznika do przyrody, a więc typowym dla JSE, a następnie na ich podstawie uzupełnić definicje. Konstantinowi udało się wykonać trzy składowe tego zadania, lecz ich niewłaściwa forma gramatyczna wyrazów wpłynęła ostatecznie na uzyskanie niższej liczby punktów. Zadania 2. i 3. są związane z transformacjami składniowymi, w zadaniu 2. trzeba ułożyć zdania złożone poprzez połączenie zdań pojedynczych za pomocą spójników, natomiast w zadaniu 3. przekształcić równoważniki zdań w wypowiedzenia z orzeczeniami. Za zadanie 2. Konstantin otrzymał 1 punkt za podanie tylko jednego prawidłowego spójnika, natomiast za zadanie 3. uzyskał 2 punkty za transformację dwóch równoważników zdań.

Zadania, których Konstantin nie wykonał, automatycznie zostały przypisane do niewystarczającego poziomu opanowania JSE. Wszystkie wyniki zadań z części B testu diagnostycznego ukazuje tabela 44.

Tabela 44. Wyniki Konstantina uzyskane za zrealizowanie zadań z części B testu

Stopień opanowania	Numer zadania	Sprawdzane zagadnienie	Wynik zadania
bardzo dobrze	–	–	–
dobrze	4.	tworzenie zdań na podstawie podanych wyrazów; znajomość W-TE i W-ONF.	5 p./6 p.
wystarczająco	1.	definiowanie sterowane w oparciu o informacje z tekstu i dopasowanie ich do utworzonych już zdań; znajomość W-ONF oraz W-TE z obszaru kształcenia przyrodniczego.	4 p./10 p.
	2.	tworzenie zdań złożonych poprzez wybór odpowiedniego spójnika; znajomość W-TE, W-ONF.	1 p./6 p.
	3.	zamiana równoważnika zdania na zdanie z orzeczeniem; znajomość W-OWF.	2 p./4 p.
niewystarczająco	5.	opis z uwzględnieniem wzajemnych relacji poszczególnych elementów przedstawionych na ilustracji; znajomość W-TE z obszaru kształcenia przyrodniczego.	0 p./8 p.
	6.	formułowanie argumentów; znajomość W-OWF oraz W-ONF.	0 p./6 p.
	7.	pisemne porównanie dwóch obiektów z ilustracji z wykorzystaniem podanych cech; znajomość W-TE oraz W-ONF z obszaru kształcenia przyrodniczego.	0 p./10 p.

Źródło: oprac. własne.

Umiejętności Konstantina z zakresu składni w porównaniu z poziomem opanowania leksyki są na niższym poziomie, jednak trzeba pamiętać, że na ostateczny wynik niebagatelny wpływ miało niewykonanie trzech zadań, co skutkowało utratą wielu punktów. Ostatecznie Konstantin zdobył 11 punktów, co stanowi 22% poprawnych odpowiedzi, a więc plasuje rezultat ucznia w obszarze „niewystarczająca znajomość JSE – poziom minimalny”. Jest to najniższy stopień znajomości JSE, a osoba, która go prezentuje:

- nie umie rozpoznawać, stosować i tworzyć poprawnych gramatycznie form językowych;
- posługuje się nierozmaiconymi strukturami składniowymi (tworzy zdania pojedyncze nierozwinięte), nie jest w stanie poddać ich transformacjom;
- tworzy wypowiedzi niespójne i nielogiczne;

- popełnia liczne błędy składniowe i gramatyczne, które uniemożliwiają zrozumienie przekazu.

W części B Konstantin uzyskał najwięcej punktów za wykonanie zadań 4. i 1. Pierwsze z nich wymaga wykorzystania informacji zawartych w tekście, drugie zaś polega na uzupełnianiu rozpoczętych już zdań. Wydaje się więc, że zadania, które ograniczają ilość opcji do wyboru oraz podsuwają konkretną odpowiedź, ułatwiają chłopcu wykonanie wymaganych operacji językowych. Możliwe, że to właśnie poczucie nadmiernego przytłoczenia koniecznością samodzielnej redakcji tekstu (zadania 5. i 7.) lub sformułowania własnego argumentu (zadanie 6.) sprawiło, że Konstantin nie podjął nawet próby napisania odpowiedzi. Ta sytuacja dowodzi słuszności stosowania zadań sterowanych w procesie kształcenia dzieci migracyjnych zwłaszcza na wczesnym etapie opanowywania języka. Konstantina można uznać za ucznia początkującego, który w polskiej szkole funkcjonuje zaledwie pierwszy rok. Wprawdzie naukę języka polskiego rozpoczął jeszcze przed przyjazdem do Polski, jednak była ona ograniczona do podstawowych zagadnień komunikacyjnych, które zdecydowanie nie są wystarczające do pełnego uczestniczenia w procesie nauczania i uczenia się.

5.4. Podsumowanie wyników testów diagnozujących poziom opanowania JSE

Testy diagnozujące JSE przeprowadzono wśród wybranych uczniów z doświadczeniem migracyjnym, którzy rozpoczęli edukację w ukraińskim systemie oświaty i kontynuują ją w Polsce lub uczyli się w naszym kraju tylko przez jakiś czas. Celem badania była ocena stopnia opanowania przez nich JSE. Analiza wyników uzyskanych w teście została przeprowadzona w odniesieniu do dwóch obszarów – część A sprawdzała kompetencję leksykalną, zaś część B kompetencję składniową. W ten sposób zweryfikowano umiejętności uczniów oraz wyodrębniono najczęściej występujące słabe i mocne strony opanowywania przez nich JSE. Wyniki i stopień zaawansowania uczniów zostały omówione w kontekście ich indywidualnych ścieżek edukacyjnych, czasu pobytu w Polsce, wsparcia szkolnego i rodzinnego oraz wcześniejszych doświadczeń językowych.

Szczegółowe zestawienie rezultatów uzyskanych przez poszczególnych uczniów w części A testu diagnostycznego przedstawia tabela 45.

Tabela 45. Zestawienie wyników uzyskanych przez poszczególnych uczniów w części A testu diagnostycznego

Imię	Wynik	Poziom opanowania JSE
Petra	45,5 p. – 91%	bardzo dobra znajomość, samodzielny
Artem	40 p. – 80%	dobra znajomość, funkcjonalny
Viktoriia	33 p. – 66%	dobra znajomość, funkcjonalny
Maksym	30 p. – 60%	dobra znajomość, funkcjonalny
Konstantin	27 p. – 54%	wystarczająca znajomość, ograniczony
Igor	25,5 p. – 51%	wystarczająca znajomość, ograniczony

Źródło: oprac. własne.

Najwyższe wyniki uczniowie uzyskiwali w zadaniach sprawdzających opanowanie JSN. Większej trudności nie sprawiały im zadania odnoszące się do rozumienia prostych poleceń, wskazywania poszczególnych elementów organizacji tekstu oraz dopasowywania leksemów do definicji funkcjonalnych (zob. zadania 1., 4., 13.). Do takiego stanu rzeczy przyczynić się mogła forma zadań, która wymaga jedynie przyporządkowania podanych już leksemów do odpowiednich elementów w zadaniach. Uczniowie bez większych trudności wykonywali również zadania z zakresu łączliwości wyrazowej i porządkowania wyrazów według wskazanych relacji znaczeniowych – np. od najmniejszego do największego (zob. zadania 5. i 8.).

Większość uczniów miała problemy z rozpoznawaniem rodzin wyrazów, leksemów określanych jako tzw. „fałszywi przyjaciele” oraz skrótów stosowanych w materiałach dydaktycznych (zob. zadania 10., 11., 12.). Najtrudniejsze okazały się zadania związane ze znajomością terminów edukacyjnych (zob. zadania 7. i 9.). Należy do nich zaliczyć również jedno z zadań z zakresu JSN dotyczące elementów pozatekstowych w materiałach dydaktycznych (zob. zadanie 3). Wyniki uczniów sugerują brak znajomości lub niepełną znajomość leksemów, bez których trudno orientować się w przebiegu lekcji. Młodzi migranci mogą czuć się zagubieni, ponieważ nie rozumieją dobrze poleceń zarówno tych wydawanych przez nauczyciela, jak i tych zamieszczonych w podręcznikach

Wyniki uzyskane przez uczniów z doświadczeniem migracyjnym z części B testu diagnostycznego, która dotyczy składni JSE, są zdecydowanie niższe w porównaniu z tymi uzyskanymi z części badającej leksykę. Kompetencja składniowa przejawia się w świadomości i sprawności budowania poprawnych, spójnych i zróżnicowanych wypowiedzi, posługiwania

się odpowiednimi formami gramatycznymi, a także stosowania różnych struktur zdaniowych i poddawania ich transformacjom. Są to działania wymagające wyższego stopnia abstrahowania oraz automatyzacji, co jest niełatwe nawet dla polskich dzieci, a więc tym bardziej trudne poznawczo dla uczniów migracyjnych, którzy dopiero uczą się języka polskiego.

Szczegółowe zestawienie rezultatów uzyskanych przez poszczególnych uczniów w części B testu diagnostycznego przedstawia tabela 46.

Tabela 46. Zestawienie wyników uzyskanych przez poszczególnych uczniów w części B testu diagnostycznego

Imię	Wynik	Poziom opanowania JSE
Petra	41,5 p. – 83%	bardzo dobra znajomość, samodzielny
Viktoriia	31,5 p. – 63%	dobra znajomość, funkcjonalny
Artem	29 p. – 58%	dobra znajomość, funkcjonalny
Maksym	25,5 p. – 51%	wystarczająca znajomość, ograniczony
Igor	17 p. – 34%	wystarczająca znajomość, ograniczony
Konstantin	11 p. – 22%	niewystarczająca znajomość, minimalny

Źródło: oprac. własne.

Najwyższe wyniki w części B uczniowie osiągnęli, realizując zadania, które wymagają wyszukiwania informacji w tekście w celu zdefiniowania terminów wykorzystywanych w JSE lub udzielenia odpowiedzi na pytania do przytoczonego fragmentu podręcznika (zob. zadania 1. i 4.). W obu przypadkach konieczna jest transformacja składniowa wymagająca użycia odpowiedniej formy gramatycznej wyrazów podanych w poleceniu. Pozostałe zadania określić można jako trudne lub co najmniej wymagające dla uczniów migracyjnych. Za najbardziej skomplikowane działanie należy uznać łączenie zdań za pomocą spójników i przekształcanie równoważników zdań w wypowiedzenia zawierające orzeczenia (zob. zadania 2. i 3.), a także redagowanie krótkich tekstów, w tym przypadku opisu i porównania (zob. zadania 5. i 7.).

Poza wyliczeniem i zestawieniem ze sobą wyników testów diagnostycznych osiągniętych przez badanych uczniów, warto również odnieść owe rezultaty do szerszego kontekstu nakreślonego dzięki analizie dokumentów oraz swobodnych wywiadów przeprowadzonych z dziećmi oraz ich rodzicami. Na kontekst ten składają się: wiek dziecka,

czas nauki w polskiej szkole, klasy ukończone w polskim systemie edukacji, zarys sytuacji rodzinnej, doświadczenia językowe i okoliczności migracji. Z tego zestawienia wynika, że całościowe rezultaty diagnozy powinny być rozpatrywane indywidualnie, ponieważ edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym przebiega u każdego z nich w innym, właściwym mu kontekście. Rozpoznanie wymienionych okoliczności pozwala uwzględnić całe spektrum czynników pozaszkolnych, które wpływają na motywację i możliwości rozwojowe uczniów. Dzięki niemu diagnoza JSE będzie pełniejsza i umożliwi nakreślenie indywidualnego, wieloaspektowego profilu edukacyjnego dziecka z doświadczeniem migracyjnym. Zaprezentowany w tabeli 47 sposób uporządkowania danych uzyskanych na podstawie testu diagnostycznego i wywiadu z uczniem może być istotną składową tego profilu.

Tabela 47. Zestawienie danych uzyskanych na podstawie testu diagnostycznego i wywiadu z badanymi uczniami

Imię	Wiek	Lata nauki w polskiej szkole	Umiejętności komunikacyjne	Wynik diagnozy JSE		Kompetencja językowa w zakresie JSE	
				leksyka	składnia	mocne strony	słabe strony
Artem	14	3,5	biegła komunikacja po polsku; drobne błędy w zakresie leksyki, stylistyki i fonetyki	80%	58%	dobra znajomość JSN; rozpoznawanie łączliwości wyrazowej; trafne uzupełnianie struktur zdaniowych	słabe opanowanie grafii; nierozpoznawanie rodzin wyrazów; nieznajomość skrótów, wyrazów bliskoznacznych; ograniczona znajomość terminów edukacyjnych
Igor	13	3,5	ograniczona płynność wypowiedzi; trudności w prowadzeniu formalnej rozmowy; błędy leksykalne i gramatyczne.	51%	34%	rozpoznawanie łączliwości wyrazowej; poprawne dopasowanie leksemów do definicji funkcjonalnych; znajomość elementów pozatekstowych	nierozpoznawanie rodzin wyrazów, typów zdań, skrótów, wyrazów bliskoznacznych dla terminów edukacyjnych; nieumiejętne tworzenie zdań złożonych; niepoprawne uzupełnianie struktur zdaniowych.

Konstantin	12	1	częste pauzy, powtórzenia, wolne tempo wypowiedzi; trudności w prowadzeniu formalnej rozmowy; liczne błędy leksykalne, gramatyczne, stylistyczne.	54%	22%	rozumienie prostych instrukcji; poprawne dopasowanie leksemów do definicji funkcjonalnych; znajomość elementów organizacji tekstu; trafne uzupełnianie struktur zdaniowych.	nierozpoznawanie rodzin wyrazów i skrótów; brak umiejętności redagowania tekstów; brak umiejętności uzasadniania opinii.
Maksym	14	1,5	płynne wypowiedzi, silny akcent; drobne uchybienia leksykalne i stylistyczne; błędy gramatyczne.	60%	51%	dobra znajomość JSN; rozpoznawanie rodzin wyrazów; poprawne dopasowanie leksemów do definicji funkcjonalnych; znajomość elementów organizacji tekstu.	nierozpoznawanie skrótów, typów zdań, symboli; trudności w uszeregowaniu terminów edukacyjnych połączonych różnymi relacjami semantycznymi; nieumiejętne tworzenie zdań złożonych i przekształcanie równoważników zdań w wypowiedzenia z orzeczeniami; niepoprawne uzupełnianie struktur zdaniowych.
Petra	13	5	płynne wypowiedzi, fonetycznie poprawne; wysoka kompetencja interakcyjna; bogaty zasób leksyki; spójne komunikaty poprawne składniowo;	91%	83%	dobra znajomość JSN; rozpoznawanie łączliwości wyrazowej; wyrazów bliskoznacznych dla terminów edukacyjnych, symboli i skrótów; poprawne dopasowanie do	uchybienia w tworzeniu zdań złożonych i przekształcaniu równoważników zdań w wypowiedzenia z orzeczeniami.

			drobne błędy fleksyjne.			definicji funkcjonalnych; właściwe uszeregowanie terminów edukacyjnych połączonych różnymi relacjami semantycznymi; umiejętne redagowanie opisu; trafne uzupełnianie struktur zdaniowych; logiczne uzasadnianie opinii.	
Viktoriia	11	3,5	płynne wypowiedzi, fonetycznie poprawne; spójne, ale krótkie i proste; drobne błędy gramatyczne i leksykalne.	66%	63%	rozumienie prostych i złożonych instrukcji; poprawne dopasowanie leksemów do definicji funkcjonalnych; znajomość elementów organizacji tekstu; logiczne uzasadnianie opinii.	nierozpoznawanie, łączliwości wyrazowej, rodzin wyrazów i symboli; trudności w uszeregowaniu terminów edukacyjnych połączonych różnymi relacjami semantycznymi; nieumiejętne tworzenie zdań złożonych.

Zródło: oprac. własne.

Na tle wszystkich uczniów wyróżnia się Petra, która uzyskała najlepsze wyniki w obu częściach testu. Opanowała na bardzo wysokim poziomie zarówno leksykę, jak i składnię. Mieszka w Polsce najdłużej – już od 5 lat funkcjonuje w polskojęzycznym środowisku. Edukację rozpoczęła w polskiej placówce w III klasie szkoły podstawowej, co biorąc pod uwagę specyfikę nauczania początkowego, dało jej możliwość stopniowego, rozłożonego w czasie osławania się z polskim JSE.

Dobrą znajomość JSE w zakresie leksyki i składni prezentują Artem i Viktoriia. W ich odpowiedziach pojawiają się jednak błędy, zwłaszcza w zadaniach wymagających precyzji semantycznej czy gramatycznej. Warto jednak docenić ich postępy w nauce języka polskiego,

które udało im się poczynić w dość krótkim czasie, oboje bowiem uczęszczają do polskiej szkoły od 3,5 roku. Maksym także uzyskał dobre wyniki, jednak wyłącznie z części leksykalnej, rezultat osiągnięty w części składniowej pozwala określić jego umiejętności jedynie jako wystarczające. Trzeba jednak pamiętać, że jego sytuacja jest wyjątkowa, ponieważ nie mieszka już w Polsce i nie ma codziennego kontaktu z rodzimymi użytkownikami polszczyzny. Planuje jednak powrót do Polski na studia i stara się w dalszym ciągu ćwiczyć umiejętności językowe, choć jego obecne skupianie się na aspekcie komunikacyjnym, znajduje swoje odzwierciedlenie w nienajlepszych wynikach z testu diagnostycznego JSE.

Największe trudności w posługiwaniu się JSE zaobserwować można u Konstantina oraz Igora. Obaj uczniowie do Polski przyjechali w podobnym czasie co Viktoriia i Artem, jednak ich postępy są znacznie skromniejsze. W przypadku Konstantina przyczyną trudności może być długi okres nauki w trybie zdalnym w szkole ukraińskiej i opóźnione o rok zapisanie do polskiej placówki edukacyjnej. Chłopcy największe problemy mają w dokonywaniu transformacji składniowych, uzasadnianiu opinii czy redagowaniu tekstów.

W zakresie leksyki większość uczniów radziła sobie najlepiej z rozumieniem prostych poleceń, wskazywaniem elementów organizacji tekstu i przyporządkowywaniem terminów do ich definicji, natomiast w zakresie składni z uzupełnianiem wypowiedzi na podstawie podanych elementów. Z kolei najtrudniejszymi zadaniami dotyczącymi leksyki okazały się dla uczniów te polegające na rozpoznawaniu rodzin wyrazów, wyrazów bliskoznacznych dla terminów edukacyjnych oraz leksemów należących do grupy tzw. „fałszywych przyjaciół”. Niemало wyzwań na płaszczyźnie składniowej sprawiły uczniom działania związane z rozwijaniem skrótów, tworzeniem zdań złożonych, przekształcaniem równoważników zdań oraz redakcją opisu i porównania.

Tego typu informacji na temat biegłości językowej dzieci z doświadczeniem migracyjnym nie są w stanie dostarczyć nauczycielom żadne materiały metodyczne czy poradniki. Na ogół pedagodzy mogą odnaleźć w nich bardzo nieprecyzyjne, choć w założeniu słuszne uwagi, np.:

- uczniowie migracyjni wymagają systematycznego wsparcia językowego, które powinno stanowić integralny element procesu edukacyjnego;
- efektywność procesu nauczania i uczenia się zależy w znacznym stopniu od odpowiedniego dostosowania materiałów edukacyjnych do możliwości uczniów migracyjnych;

- skuteczne wsparcie rozwoju językowego u dzieci z doświadczeniem migracyjnym wymaga zaangażowania wszystkich nauczycieli, którzy powinni współpracować w celu identyfikowania potrzeb uczniów i monitorowania ich postępów.

Konkluzje te mają bardzo ogólny charakter i nie wskazują, jak postępować w konkretnym przypadku, nie dają zatem należytego wsparcia nauczycielom. Tymczasem diagnoza JSE pozwala nie tylko na rozpoznanie sytuacji konkretnego ucznia, ale także na sformułowanie uogólnionych, lecz jednocześnie bardziej konstruktywnych i precyzyjnych wskazówek odnoszących się do edukacyjno-językowego funkcjonowania dzieci migracyjnych. Na podstawie analizy sześciu studiów przypadku można przedstawić takie choćby konstatacje:

- uczniowie obcojęzyczni wykazują wyraźnie większą sprawność w zakresie rozumienia poleceń uproszczonych, co sugeruje potrzebę stosowania jasnych i jednoznacznych instrukcji dydaktycznych;
- zadania o charakterze sterowanym są przez dzieci migracyjne realizowane w sposób bardziej efektywny, zwłaszcza na początku opanowywania JSE;
- proponowanie uczniom migracyjnym na wczesnym etapie opanowywania JSE zadań otwartych, kreatywnych lub wymagających samodzielności językowej często prowadzi do przyjmowania przez nich strategii minimalnej aktywności lub całkowitego unikania wykonywania poleceń;
- składnia języka polskiego stanowi dla młodych migrantów szczególnie wymagający obszar, którego zinternalizowanie jest znacznie trudniejsze od nabywania leksyki;
- testowanie kompetencji leksykalnych i syntaktycznych na podstawie treści przedmiotowych pozwala na wyodrębnienie miejsc trudnych w rozumieniu i używaniu terminów edukacyjnych oraz struktur typowych dla danego obszaru wiedzy.
- na postępy w nabywaniu JSE wpływają: 1) doświadczenia edukacyjne i etap nauczania, na którym dziecko rozpoczęło kształcenie w polskiej szkole; 2) zestaw indywidualnych cech, które wykazuje i umiejętność nawiązywania relacji z innymi; 3) równowaga między wsparciem okazywanym przez bliskich a dążeniem ucznia do samodzielności i zaangażowania w proces uczenia się; 4) motywacja do nauki wynikająca z poczucia celowości pobytu w Polsce.

Indywidualne podejście nie wyklucza stosowania przez nauczycieli rozwiązań wykorzystujących ogólne zasady dydaktyczne i wychowawcze, które odnoszą się do wszystkich dzieci migracyjnych. Daje jednak dodatkową przestrzeń do skupienia się na aktualnych potrzebach konkretnego ucznia, a dzieciom szansę na optymalne wykorzystanie

własnego potencjału. Zastosowanie testu diagnostycznego w procesie budowania indywidualnego, wieloaspektowego profilu edukacyjnego dziecka z doświadczeniem migracyjnym można uznać za kluczowe w określaniu stopnia biegłości w JSE. Jest to narzędzie służące do rozpoznawania, jakie są mocne strony ucznia, które zagadnienia udało mu się opanować i czy robi postępy. Z kolei w przypadku trudności pozwoli określić ich rodzaj i przyczynę oraz sposób korygowania, na przykład poprzez wybór typów poleceń i ćwiczeń, które będą w pracy z danym dzieckiem najefektywniejsze. Opracowanie uniwersalnych strategii nauczania dzieci migracyjnych jest potrzebne, ale najlepsze efekty daje dostosowywanie działań, zakresu pomocy i tempa pracy do potrzeb konkretnego ucznia, co jest możliwe dzięki sporządzeniu jego wieloaspektowego profilu. Znaczącą częścią dokumentacji składającej się na ów profil mogłaby być zbiorcza tabela porządkująca informacje uzyskane dzięki swobodnemu wywiadowi (wiek dziecka, czas uczęszczania do polskiej szkoły, kompetencje komunikacyjne) oraz wyniki testu i rozpoznane na ich podstawie mocne i słabe strony w opanowywaniu JSE. Jako przykład takiego rozwiązania może posłużyć tabela 47. Koniecznym dopełnieniem indywidualnego profilu dziecka migracyjnego powinny być również uzyskane na podstawie rozmowy z jego rodzicami informacje o sytuacji prawnej, okolicznościach migracji, kondycji psychologiczno-emocjonalnej, sytuacji rodzinnej. Z kolei danych dotyczących funkcjonującego w kraju pochodzenia młodego migranta systemu oświaty, ścieżki edukacyjnej, sposobu testowania, kryteriów oceniania, dokumentów programowych itp. powinien dostarczyć odgórnie opracowany, a następnie kierowany do szkół pakiet z niezbędnymi i ujednoliconymi wiadomościami. Pomogłyby one nauczycielom poznać nie tylko różnice programowe, ale też dowiedzieć się więcej o kulturze edukacji właściwej dla kraju pochodzenia ucznia.

Stworzenie zindywidualizowanego profilu edukacyjnego pozwoli na wdrożenie rozwiązań dostosowanych do konkretnych potrzeb oraz wszechstronne wsparcie dziecka, co w efekcie powinno przełożyć się na sukces edukacyjny i społeczną integrację młodego migranta nie tylko ze środowiskiem szkolnym, ale także z polskim społeczeństwem.

Zakończenie

Dynamicznie rozwijające się procesy migracyjne oddziałują na wiele obszarów życia w Polsce. Od dekad wpływ na tę zmieniającą się rzeczywistość ma globalizacja polityczna, społeczna i ekonomiczna oraz stale rosnąca mobilność zarobkowa. Ważnym impulsem zmian było także wejście Polski do Unii Europejskiej i przyjęcie do strefy Schengen, a w ostatnich latach kryzys uchodźczy, Brexit oraz przede wszystkim rozpoczęcie pełnoskalowej inwazji rosyjskiej na terenie Ukrainy w 2022 r. Wydarzenia te sprawiły, że Polska przekształca się w kraj o modelu emigracyjno-imigracyjnym charakteryzujący się coraz wyższym napływem ludności z zagranicy.

Wszystkie te czynniki nieustannie wpływają między innymi na demografię, rynek pracy, politykę społeczną czy system ochrony zdrowia. Zmiana w etnicznym obrazie ludności przebywającej na terytorium naszego kraju oddziałuje również na rzeczywistość edukacyjną. Jeszcze w latach 90. polskie szkoły nie musiały mierzyć się z problemem wielokulturowości i wielojęzyczności, ponieważ w ich murach uczyły się, oprócz jednostkowych przypadków, właściwie tylko dzieci z polskim obywatelstwem. Wyzwania związane z różnorodnością językową i kulturową w placówkach edukacyjnych na początku XXI wieku były postrzegane jako dopiero kształtujące się i wymagające wstępnego rozeznania, obecnie wymagają już konkretnych sposobów postępowania.

Wraz z pojawieniem się w polskich szkołach nowego typu uczniów, którymi są dzieci z doświadczeniem migracyjnym, nasiliły się dylematy i wątpliwości dotyczące odpowiednich mechanizmów integracji, kształtowania postaw otwartości i tolerancji czy możliwości wsparcia psychologiczno-emocjonalnego młodych migrantów. Okazało się, że należy zrewidować także proces uczenia się i nauczania, a więc zweryfikować efektywność dotychczasowych metod kształcenia, dostosować treści programowe i kryteria oceniania, stworzyć nowe pomoce dydaktyczne oraz przygotować nauczycieli do pracy w wielokulturowym środowisku. Wiele z tych aspektów stało się już przedmiotem pracy ekspertów, jednak w dalszym ciągu polski system nauczania znajduje się na początkowym etapie wprowadzania i testowania nowych rozwiązań.

Z całym szeregiem trudności mierzą się przede wszystkim nauczyciele, którzy stanowią pierwszą linię wsparcia dla uczniów migracyjnych oraz ich rodzin. Pełnią funkcję przewodników, doradców i mentorów, choć sami bardzo często czują się zdezorientowani i

osamotnieni w niesieniu pomocy swoim podopiecznym. Zgłaszają problemy związane z rozpoznawaniem szczególnych potrzeb emocjonalnych dzieci doświadczających stresu adaptacyjnego, a także z wysoką rotacją uczniów oraz ich niewielkim zaangażowaniem w naukę, co na ogół wynika z niestabilnej sytuacji życiowej ukraińskich migrantów. Jednak największe obawy nauczycieli związane są z samym procesem kształcenia. Pedagodzy wskazują na brak wytycznych dotyczących dostosowania programów nauczania, znikomy dostęp do celowanych materiałów pomocniczych oraz trudności w weryfikacji postępów w nauce i klasyfikowaniu dzieci. Podręczniki, nadal najczęściej wykorzystywane w szkole środki dydaktyczne, które wyznaczają tok wielu (o ile nie większości) lekcji, w przypadku pracy z uczniami migracyjnymi nie pełnią należycie swej funkcji. Nauczyciele są zmuszeni do samodzielnego tworzenia materiałów edukacyjnych oraz dostosowywania ćwiczeń, tekstów i sprawdzianów, a także metod kształcenia do możliwości dzieci z doświadczeniem migracyjnym, przy czym w głównej mierze mogą polegać jedynie na własnej intuicji.

Dodatkową komplikacją jest dla uczących nieumiejętność rozpoznawania przyczyn niepełnego udziału w lekcjach, złych stopni czy niskiej motywacji do nauki. Zdarza się, że nauczyciele ograniczoną biegłość językową dzieci, na skutek której nie są one w stanie precyzyjnie wyrażać swoich opinii czy skomplikowanych procesów myślowych wymaganych w szkole, mylą z brakiem wiedzy czy deficytami zdolności poznawczych. Główną przeszkodą w osiągnięciu sukcesu edukacyjnego jest bowiem bariera językowa, którą nauczyciele wymieniają jako najbardziej uciążliwą. Przyzwyczajeni do nauczania rodzimych użytkowników polszczyzny mają spore trudności z przyjęciem odmiennej od dotychczasowej perspektywy i uświadomieniem sobie podstawowej kwestii – dla dzieci migracyjnych język polski nie jest językiem ojczystym. W związku z tym metodyka pracy z uczniami mówiącymi po polsku słabo lub wcale niemówiącymi musi czerpać z dydaktyki nauczania języka polskiego jako drugiego.

Należy podkreślić złożoną rolę, którą język odgrywa w procesie uczenia się i nauczania. Nie jest bowiem jedynie środkiem komunikacji z członkami społeczności szkolnej, ale także narzędziem niezbędnym do zdobywania wiedzy, jej przetwarzania i prezentowania postępów, na podstawie których dokonuje się ewaluacji osiągnięć ucznia. Sam także stanowi przedmiot nauczania, służy do tworzenia metajęzyka pozwalającego na opisywanie zjawisk w nim zachodzących. Dzięki niemu możliwa jest również samorealizacja, rozwój indywidualny i społeczny dziecka, odnajdywanie własnej tożsamości, miejsca w grupie i integracja w nowej społeczności szkolnej. To właśnie poziom znajomości języka (w tym przypadku polskiego) jest głównym czynnikiem kształtującym sytuację ucznia migracyjnego.

Ogromną trudnością w opanowaniu polszczyzny wykorzystywanej w procesie uczenia się i nauczania są jej złożone właściwości. Język szkolnej edukacji (JSE) charakteryzuje się niskim stopniem kontekstualizacji, kondensacją treści, obiektywizmem, występowaniem precyzyjnego słownictwa i terminów edukacyjnych, logiczną i spójną strukturą tekstów oraz skomplikowaną syntaktyką. Obejmuje język treści przedmiotowych oraz język szkolnej nawigacji (JSN). Proces opanowywania JSE jest długotrwały i trudny również dla rodzimych użytkowników języka, którzy poznają go stopniowo wraz z biegiem kolejnych lat zinstytucjonalizowanej nauki, tym bardziej więc dla dzieci migracyjnych, z ograniczonymi kompetencjami językowymi, często stanowi barierę nie do pokonania.

Nauczyciele pracujący przez wiele lat w jednorodnym językowo i kulturowo środowisku nie byli świadomi skali trudności związanej z opanowywaniem JSE, nie dostrzegali wielu skomplikowanych funkcji, które język pełni w edukacji dzieci. Ich podejście pod wpływem doświadczeń z ostatnich lat zmienia się. Zauważają, że przyczyną niepowodzeń w nauczaniu młodych cudzoziemców jest brak odpowiedniego przygotowania glottodydaktycznego. Zdają też sobie sprawę z tego, że nie mają pełnej wiedzy w zakresie specyfiki funkcjonowania ucznia z doświadczeniem migracyjnym w nowym dla niego systemie edukacyjnym, metod nauczania języka polskiego jako drugiego czy umiejętności upraszczania treści programowych. Ponadto nie dysponują sprawnościami z obszaru kompetencji międzykulturowej, niezbędnymi do budowania głębokich relacji między przedstawicielami odmiennych kultur oraz rozumienia i przewyżczania różnic kulturowych.

Odpowiedzialnością za niedostateczne przystosowanie się do nowej sytuacji edukacyjnej nie można obciążać jedynie nauczycieli. W obliczu tak nagłego wzrostu liczby uczniów z zagranicy uczęszczających do polskich szkół, nie mieli oni ani czasu, ani możliwości, by odpowiednio wcześniej zdobyć właściwe kompetencje. Praca w nowych warunkach edukacyjnych wymaga rozłożonego na dłuższy okres systemowego wsparcia. Tymczasem ciężar radzenia sobie z wyzwaniem nauczania dzieci migracyjnych w głównej mierze spada na samych nauczycieli, którzy z tego powodu są dodatkowo obarczani kolejnymi zadaniami dydaktycznymi i organizacyjnymi.

Dzieciom migracyjnym oraz ich rodzicom proponowane są obowiązujące od wielu lat rozwiązania systemowe, które po zwiększonym napływie uczniów zza naszej wschodniej granicy zostały jedynie w niewielkim stopniu zmodyfikowane. Polskie przepisy oświatowe przewidują bowiem usprawnienia takie jak: wsparcie asystenta międzykulturowego przez okres 12 miesięcy, udział w dodatkowych lekcjach języka polskiego (w wymiarze nie niższym niż 4 godziny tygodniowo) oraz zajęciach wyrównawczych z innymi przedmiotów czy dostosowanie

formy i czasu trwania egzaminu ósmoklasisty. Są to jednak rozwiązania, które obejmują zaledwie poszczególne aspekty funkcjonowania dziecka migracyjnego w polskim systemie oświaty. Odnoszą się do wycinków rzeczywistości szkolnej i nie budują kompleksowego planu pomocy ani dla uczniów cudzoziemskich, ani dla nauczycieli, którzy na co dzień mierzą się z wyzwaniami pracy w środowisku wielokulturowym i wielojęzycznym.

Brakuje jasno określonego, zunifikowanego programu, który regulowałby ogólnie sytuację wszystkich dzieci z doświadczeniem migracyjnym, a co za tym idzie, wprowadziłby jednakowe zasady we wszystkich szkołach w naszym kraju. Ten system dostosowania do polskiej rzeczywistości szkolnej powinien dzielić się na poszczególne etapy, począwszy od pierwszego momentu zetknięcia się dziecka cudzoziemskiego z polskim systemem edukacji. Na całościowy proces wdrażania ucznia do funkcjonowania w polskiej szkole składałyby się:

1. Przygotowanie na przyjęcie ucznia do szkoły

- a) gromadzenie danych ucznia:

- rozpoznanie jego sytuacji rodzinnej i prawnej;
- określenie dotychczasowego przebiegu edukacji na podstawie obowiązujących w kraju jego pochodzenia: systemu oświaty, zasad oceniania i wymagań programowych;
- ustalenie biografii językowej pod kątem używanego przez dziecko języka komunikacji oraz w kontekście statusu języka polskiego.

- b) diagnoza ucznia:

- ustalenie zakresu zdobytych kompetencji poznawczych;
- rozpoznanie poziomu znajomości JSE.

2. Przyjęcie ucznia do szkoły:

- skierowanie ucznia do odpowiedniej klasy lub oddziału przygotowawczego;
- rozważanie możliwości zatrudnienia asystenta międzykulturowego;
- przydzielenie na podstawie umiejętności i poziomu językowego do właściwej grupy uczniów na dodatkowych zajęciach z języka polskiego.

3. Organizacja nauczania:

- wdrożenie indywidualnego planu działań edukacyjnych dostosowanego do potrzeb ucznia w zakresie wszystkich przedmiotów szkolnych;
- przygotowanie odpowiednich materiałów dydaktycznych ze wszystkich przedmiotów szkolnych (poleceń, typów zadań, tekstów, objaśnień);
- dostosowania metod i technik nauczania do potrzeb konkretnego ucznia;

- ustalenie ogólnych kryteriów oceniania wspólnych dla wszystkich przedmiotów szkolnych;
- ewaluacja osiągnięć oraz przekazywanie dziecku oraz jego rodzicom informacji zwrotnej o postępach w nauce języka polskiego.

Podstawą do opracowania przedstawionej procedury przyjmowania i nauczania dzieci migracyjnych mogą być istniejące już przepisy prawne oraz proponowany w niniejszej pracy test diagnozujący poziom znajomości JSE. Na przeprowadzenie pierwszej części ustalania profilu edukacyjnego ucznia z doświadczeniem migracyjnym można przeznaczyć zalecaną w dokumentach legislacyjnych rozmowę kwalifikacyjną, której termin wyznacza dyrektor szkoły. Zapisy prawne nie precyzują jednak formy, przebiegu i zakresu podejmowanych w tej rozmowie kwestii, dlatego również od dyrektora zależy określenie charakteru pierwszego spotkania z uczniem oraz jego rodzicami. Te ogólne wytyczne można uściślić na szczeblu centralnym w specjalnym rozporządzeniu tak, aby procedura przyjęcia wyglądała podobnie w każdej szkole. Pierwszą część rozmowy kwalifikacyjnej mogłoby rozpocząć zebranie od rodziców informacji o sytuacji prawnej i rodzinnej dziecka oraz o jego biografii językowej i edukacyjnej. W drugiej części przyszły uczeń powinien wziąć udział w wywiadzie swobodnym, którego głównym celem byłoby dookreślenie biografii językowej z uwzględnieniem biegłości w zakresie języka komunikacji oraz statusu języka polskiego (język obcy, język drugi, język odziedziczony). Jednocześnie tego typu rozmowa pomogłaby we wstępnym określeniu charakterystycznych cech osobowościowych dziecka, jego umiejętności interakcyjnych, a także uzdolnień, zainteresowań czy poziomu motywacji do nauki.

Trzecią część rozmowy kwalifikacyjnej należałoby poświęcić na zorientowanie się, na jakim etapie nauczania dziecko zakończyło edukację w Ukrainie i jak etap ten odnosi się do polskiego systemu edukacyjnego. Informacji na temat szczegółów ścieżki kształcenia ucznia może dostarczyć wywiad z młodym imigrantem oraz jego rodzicami. Jednak wiadomości dotyczących różnic systemowych i programowych nauczyciel prowadzący rozmowę (ale też inni nauczyciele, którzy będą w przyszłości pracować z diagnozowanym dzieckiem), powinien zaczerpnąć ze sprawdzonych i ujednoliconych zbiorów danych dotyczących systemu kształcenia obowiązującego w kraju pochodzenia dziecka. Zestawione w nich informacje o strukturze szkolnictwa, dokumentach programowych, treściach nauczania oraz kryteriach oceniania pomogłyby nauczycielowi usytuować doświadczenia ucznia na konkretnym szczeblu polskiej edukacji. Pozwoliłyby też na określenie zakresu zrealizowanych treści nauczania z poszczególnych przedmiotów szkolnych oraz na zidentyfikowanie różnic programowych. Pakiety informacji o zagranicznych systemach edukacyjnych powinny być opracowywane na

szczeblu ministerialnym i przekazywane wszystkim szkołom. W ten sposób do nauczycieli w całej Polsce docierałyby niezbędne i rzetelne zbiory danych, które ułatwiłyby im pracę oraz zwolniły z konieczności samodzielnego pozyskiwania informacji, nierzadko trudnych do zweryfikowania, pochodzących z niepewnych źródeł lub opierających się wyłącznie na deklaracjach uczniów bądź ich rodziców.

Ostatnim, a zgodnie z przyjętą w pracy perspektywą, kluczowym etapem planowania procesu uczenia się i nauczania dziecka migracyjnego jest ocena jego biegłości językowej w posługiwaniu się specyficzną odmianą języka, jaką jest JSE⁶⁸. Zaproponowany w niniejszej rozprawie test diagnostyczny jest narzędziem, które pozwala sprawdzić znajomość słownictwa oraz stopień opanowania struktur składniowych typowych dla JSE. Zidentyfikowanie na jego podstawie mocnych i słabych stron ucznia w posługiwaniu się szkolną odmianą polszczyzny pomaga określić konkretne możliwości i potrzeby uczniów oraz dostarcza nauczycielom informacji istotnych w planowaniu dalszego wspierania młodych imigrantów. Wyniki testu stanowią podstawę do podejmowania dalszych działań składających się na program funkcjonowania konkretnego cudzoziemca w polskich placówkach oświatowych. To właśnie od poziomu opanowania JSE powinien zależeć sposób organizacji ścieżki edukacyjnej – wybór odpowiedniego modelu kształcenia (oddział przygotowawczy, klasa ogólna z rodzimymi uczniami), przydzielenie asystenta międzykulturowego, dostosowanie metod nauczania i materiałów dydaktycznych oraz sposobu egzaminowania i warunków oceniania. Trafna diagnoza językowa jest zatem fundamentem warunkującym skuteczność podejmowanych działań zarówno na poziomie indywidualnym, jak i systemowym.

Test diagnostyczny został skonstruowany tak, aby każdy nauczyciel, niezależnie od nauczanego przedmiotu, mógł go przeprowadzić bez specjalistycznego przygotowania glottodydaktycznego. Treści przedmiotowe, na których bazują poszczególne zadania, mogą być swobodnie modyfikowane w zależności od potrzeb nauczyciela, z kolei struktura testu i typy zadań pozostają uniwersalne. Klarowny system punktowania oraz instrukcja i klucz odpowiedzi pozwalają na obiektywną ocenę i przyporządkowanie umiejętności ucznia do jednego z czterech poziomów znajomości JSE (samodzielnego, funkcjonalnego, ograniczonego, minimalnego). Dzięki możliwości zmiany treści zadań, test może posłużyć także do monitorowania postępów dzieci, co daje szansę na bieżące reagowanie na ich zmieniające się

⁶⁸ W przypadku dzieci, które po polsku nie mówią wcale test diagnozujący poziom opanowania JSE, może zostać wykorzystany na późniejszym etapie jako narzędzie do skontrolowania postępów lub określenia przyczyn występowania trudności językowych.

potrzeby, a także formułowanie oceny kształtującej, ważnej dla samych uczniów oraz ich rodziców.

Informacje pozyskane na każdym etapie procedury włączania młodych migrantów do polskiej rzeczywistości szkolnej, a więc podczas zbierania danych o uczniu, przyjmowania go do placówki i planowania dalszej nauki, wymagają odpowiedniego uporządkowania. Usystematyzowanie zgromadzonych wiadomości może przyjąć formę, nazwaną tu „indywidualnym profilem edukacyjnym dziecka z doświadczeniem migracyjnym”. Ten dokument mógłby towarzyszyć uczniowi migracyjnemu już od pierwszego zetknięcia się z polskim systemem edukacji. Zawierałby informacje na temat jego potrzeb, ograniczeń, trudności i osiągnięć uzyskanych na podstawie rozmowy kwalifikacyjnej, swobodnego wywiadu oraz wyników testu. Stanowiłby zbiór obserwacji i wskazówek uzupełnianych na bieżąco przez cały czas nauki dziecka. Rzetelnie opracowany profil ucznia byłoby zatem kluczowym źródłem wiedzy dla pedagogów rozpoczynających z nim pracę. Zwolniłby też z konieczności wyodrębniania jego słabych i mocnych stron.

Propozycja testu diagnozującego poziom JSE, wpisuje się w założenia edukacji włączającej. Powodem opracowania tego narzędzia była bowiem chęć udzielenia wsparcia specyficznej grupie dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych – uczniów z doświadczeniem migracyjnym – w celu zapewnienia im równego dostępu do kształcenia i umożliwienia udziału w lekcjach na takich samych zasadach jak rodzimi użytkownicy polszczyzny. Dzięki wskazaniu trudności językowych w zakresie JSE i rozpoznaniu ich przyczyn możliwe jest niwelowanie ograniczeń i planowanie wieloaspektowej pomocy polegającej m.in. na dostosowaniu metod i technik pracy oraz przygotowaniu odpowiednich materiałów dydaktycznych. O inkluzywnym charakterze postulowanej diagnozy może świadczyć fakt, że z założenia służy ona do pokonywania bariery utrudniającej funkcjonowanie w obcym kulturowo środowisku. W przypadku dzieci migracyjnych barierę tę stanowi język, a zwłaszcza język szkolnej komunikacji. W zgodzie z założeniami podejścia inkluzywnego pozostaje również uwzględnienie w tworzeniu indywidualnego profilu edukacyjnego doświadczeń biograficznych dziecka, sytuacji rodzinnej, szkolnej, a także kultury edukacji rozwijającej się w kraju pochodzenia ucznia.

Jednym z celów testu jest też uświadamianie nauczycielom rzeczywistych konsekwencji nieopanowania JSE. Taka zmiana perspektywy również ma włączający charakter – z jednej strony sprzyja rozwijaniu wrażliwości na potrzeby, możliwości i osiągnięcia dzieci z doświadczeniem migracyjnym, z drugiej zaś wzmacnia kompetencje nauczycieli w zakresie empatii, zrozumienia i adekwatnego reagowania na sytuację uczniów. Wyniki diagnozy

dostarczają bowiem konkretnych informacji na temat poziomu JSE, co może znacznie ułatwić nauczycielom wykonywanie codziennych obowiązków szkolnych i usprawnić współpracę całego zespołu nauczycielskiego.

Test diagnozujący poziom znajomości JSE nie jest narzędziem opracowanym wyłącznie na potrzeby pochodzących z Ukrainy dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Jego zastosowanie może również pomóc w diagnozowaniu innych grup uczniów, takich jak dzieci reemigrantów, dzieci z małżeństw mieszanych, dzieci z mniejszości narodowych czy innych młodych cudzoziemców. Niezależnie od kraju pochodzenia wszystkie te osoby staną przed koniecznością opanowania JSE, ponieważ bez jego znajomości osiągnięcie w polskiej szkole sukcesu edukacyjnego będzie niemożliwe. Zastosowanie przedstawionego w tej pracy narzędzia diagnostycznego do badania dzieci pochodzących z innych niż Ukraina krajów, powinno zostać poprzedzone szczegółowym rozpoznaniem kontekstu edukacyjnego, w którym dotychczas funkcjonowała dana grupa uczniów. Konieczne będzie w szczególności uwzględnienie: organizacji systemu oświaty w kraju, w którym rozpoczęła się ich edukacja, porządku życia szkolnego, podstawowych założeń programowych i treści nauczania, a także specyfiki procesu uczenia się i nauczania oraz panującej w danej rzeczywistości szkolnej kultury edukacji. Dopiero zestawienie tych informacji i porównanie z polskimi realiami edukacyjnymi pozwala przygotować analogiczne narzędzie diagnozujące, właściwie osadzić proponowany test w praktyce dydaktycznej oraz adekwatnie zinterpretować jego wyniki.

Przygotowanie pakietów danych przedstawiających szeroko rozumiany kontekst edukacyjny obowiązujący w poszczególnych krajach pochodzenia przyszłych uczniów oraz skonstruowanie analogicznych testów diagnozujących poziom JSE uzupełniałoby system wdrażania dzieci migracyjnych do funkcjonowania w polskich szkołach o kolejne komponenty dostosowane do poszczególnych kierunków migracyjnych. Należy podkreślić, iż przedsięwzięcie to stanowi poważne wyzwanie organizacyjne i merytoryczne, wymagające współpracy wielu ekspertów. Konieczność jego podjęcia wydaje się jednak bezdyskusyjna. Coraz szybsze przeobrażanie się polskich szkół w środowiska wielokulturowe i wielojęzyczne jednoznacznie wskazuje na pilną potrzebę stworzenia spójnych, systemowych rozwiązań. Realizację tego zadania należałoby powierzyć administracji ministerialnej. Powołani na tym szczeblu specjaliści powinni opracować adekwatne procedury, które można by odgórnie wprowadzać w życie i testować w praktyce. Dodatkowym wsparciem dla nauczycieli byłoby także ustanowienie wymogu elementarnego przygotowania do nauczania języka polskiego jako drugiego nie tylko dla polonistów, lecz także dla osób uczących innych przedmiotów. Prowadzone dla nich kursy należałoby dostosować do obszaru nauczanej dziedziny tak, aby

skutecznie potrafili przekazywanie wiedzy przedmiotowej łączyć z rozwijaniem kompetencji językowej młodych migrantów.

Przedstawiony w niniejszej rozprawie test diagnostyczny stanowi jedynie pierwszy krok w kierunku opracowania kompleksowych rozwiązań służących do wspierania wszystkich uczniów cudzoziemskich w procesie nauki języka polskiego oraz efektywnego uczestniczenia w lekcjach. Jego głównym celem jest rozpoznanie poziomu opanowania JSE przez konkretnych uczniów, co w szerszym kontekście wspiera także dalsze działania integracyjne w szkole. Test, jako element systemu wdrażania dzieci cudzoziemskich w polski system kształcenia, może stanowić punkt wyjścia do budowania spójnych rozwiązań, które będą uwzględniały zróżnicowane potrzeby uczniów migracyjnych, niezależnie od ich pochodzenia czy historii edukacyjnej.

Równocześnie należy podkreślić, że stworzenie testu diagnozującego JSE jako części indywidualnego profilu edukacyjnego, nie wyczerpuje możliwości badań nad wsparciem językowym dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Wyniki przedstawionych analiz mogą stać się impulsem do dalszych eksploracji naukowych w kilku kluczowych obszarach:

- doskonalenia metodyki diagnozowania JSE;
- poddania narzędzia testowego sprawdzeniu w różnych okolicznościach edukacyjnych;
- opracowania dokładnej formy indywidualnego profilu edukacyjnego;
- sporządzania pakietów informacji dotyczących systemu i kultury edukacji w poszczególnych krajach pochodzenia młodych migrantów;
- tworzenia list terminów edukacyjnych z poszczególnych przedmiotów;
- przygotowania zestawień frekwencyjnych słownictwa szkolnego;
- uszczegółowienia systemowych procedur wdrażania dzieci cudzoziemskich w realia polskiej szkoły, obejmujących etapy gromadzenia danych, przyjmowania do placówki, diagnozowania i nauczania;
- analizy wpływu rezultatów testu na praktykę edukacyjną, a w dalszej perspektywie na postępy dzieci migracyjnych.

Podjęcie dalszych badań w wymienionych kierunkach może realnie przyczynić się do zmiany sytuacji zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Z jednej strony pozwoli na zwiększenie efektywności procesu uczenia się i nauczania, z drugiej – na budowanie szkoły jako środowiska inkluzyjnego, odpowiadającego na wyzwania współczesnej, zróżnicowanej kulturowo rzeczywistości edukacyjnej.

Bibliografia

- Adamczyk A., 2010, *Migracje cudzoziemców przymusowych z Polski*, [w:] K. Ilski (red.), *Obrazy migracji*, Poznań, s. 35-48.
- Arabski J., 1997, *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice.
- Baranowska A. S., 2020, *Imigranci w Polsce. Ujęcie biograficzne*, Gorzów Wielkopolski.
- Baranowska A. S., 2020a, *Bariery integracji uczniów cudzoziemskich ze środowiskiem szkolnym*, [w:] „Studia Edukacyjne”, nr 59, Poznań, s. 215-236.
- Bartmiński J., 1993, Styl potoczny, [w:] J. Bartmiński (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku, Współczesny język polski*, t. 2, Wrocław, s. 115–134.
- Bernacka-Langier A. i in., 2010, *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Warszawa.
- Bernacka-Langier A. i in., 2011, *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów*, Warszawa.
- Bernacka-Langier A., Brzezicka E., Doroszuk S. i in., 2010, *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia*, Warszawa.
- Białek K. (red.), 2015, *Międykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Warszawa.
- Białek M., 2017, *Kształcenie wrażliwości interkulturowej w edukacji językowej*, [w:] „Języki Obce w Szkole”, nr 4, Warszawa, s. 14-20.
- Bogdanowicz M., 1995, *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] „Psychologia Wychowawcza”, nr 3(1995), s. 216-222.
- Borkowska A., 2016, *Psychologiczne aspekty migracji w rozwoju dziecka*, [w:] E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszy wieku*, Warszawa, s. 101-123.
- Bożyk P. (red.), 2004, *Egzemplifikacja międzynarodowych stosunków gospodarczych*, Warszawa.
- Bruner J. S., 1974, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, przeł. Ewa Krasieńska, Warszawa.
- Bruner J. S., 2006, *Kultura edukacji*, Kraków.
- Castles S., Miller M. J., 2011, *Migracje we współczesnym świecie*, Warszawa.
- Chłopicka-Wielgos M., Pukas-Palimąka D., 1996, *Nauczanie języka specjalistycznego a nie tylko terminologii*, [w:] „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 07/08, Łódź.

- Chmielewska-Kalińska I., Dudek B., Strzelecki P., 2022, *Sytuacja życiowa i ekonomiczna uchodźców z Ukrainy w Polsce. Raport z badania ankietowego zrealizowanego przez OO NBP*, Warszawa.
- Chrzanowska I., Jachimczak B., 2018, *Uczeń z doświadczeniem migracji w edukacji. Diagnoza potrzeb i obszary wsparcia w ramach edukacji włączającej – uczeń cudzoziemski*, [w:] „Studia Edukacyjne”, nr 21, Poznań, s. 87-102.
- Danecka-Chwals A., Pukas-Palimąka D., Chłopicka M., 1979, *Z zagadnień nauczania odmiany specjalistycznej języków obcych (na przykładzie nauczania języka medycznego studentów polonijnych)*, [w:] „Przegląd Polonijny”, t. V, z. 4, s. 73–82.
- Danecka-Chwals A., Pukas-Palimąka D., Chłopicka M., 1981, *Założenia metodyczne i lingwistyczne podręcznika języka medycznego dla studentów polonijnych*, [w:] „Przegląd Polonijny”, t. VII, z. 1, s. 57–67.
- Danilewicz W., 2006, *Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach migracyjnych*, Białystok.
- Dębowski Ł., 2015, *Konstrukcja nowych formuł analitycznych*, [w:] Gruszczyński W., Ogrodniczuk M. (red.), *Jasnopis, czyli mierzenie zrozumiałości polskich tekstów użytkowych*, Warszawa, s. 109–126.
- Domański R., 1933, *Zasady geografii społeczno-ekonomicznej*, Warszawa.
- Durlik J., Szydłowska P., 2018, *Psychologiczne aspekty pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym*, [w:] „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(22), s. 157-169.
- Duszczyk M., Kaczmarczyk P., 2022, *Wojna i migracja: napływ uchodźców wojennych z Ukrainy i możliwe scenariusze na przyszłość*, [w:] „CMR Spotlight”, nr 4(39), Warszawa.
- Dyduchowa A., 1988, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków.
- ESOKJ: Rada Europy, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, red. H. Komorowska, Warszawa 2003.
- Furdal A., 1977, *Językoznawstwo otwarte*, Wrocław.
- Gajda S., 1982, *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Warszawa–Wrocław.
- Gajda S., 1991, *Język w dydaktyce – wariacja w języku*, [w:] S. Gajda (red.), *III Opolskie Spotkania Językoznawcze, Szczedrzyk 10–11.10.1989 r.*, Opole, s. 93–97.
- Gajda S., 1993, *Styl naukowy*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku, Współczesny język polski*, t. 2, Wrocław, s. 173-189.
- Gajda S., Słodzińska A., 1991, *Struktura językowa podręcznika*, [w:] Chrzastowska B. (red.), *Podręczniki literatury w szkole średniej wczoraj – dziś – jutro*, Poznań.

- Gajderowicz T., Jakubowski M., 2021, *Motywacja, ocenianie i nauka języków obcych – popularne przekonania a dowody z badań naukowych*, [w:] „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 125–128.
- Gąsiorek K., Krzyżyk D., Synowiec H., 2010, *Język podręczników szkolnych do kształcenia zawodowego. Przewodnik dla autorów i wydawców*, Warszawa.
- Gębał P. E., 2018, *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków.
- Gębał P. E., Kumięga Ł., Dembińska K., 2023, *Potrzeba regulacji zawodu nauczyciela/lektora języka polskiego jako obcego/drugiego w perspektywie współczesnych wyzwań społecznych związanych z migracjami. Opinie i ekspertyzy OE-462*, Kancelaria Senatu, Biuro analiz, dokumentacji i korespondencji, Warszawa.
- Gębał P. E., Majcher-Legawiec U., 2016, *W stronę inkluzji uczniów z doświadczeniem migracji. nauczanie języka polskiego jako języka drugiego w świetle rozwoju glottodydaktyki i glottopedagogiki międzykulturowej*, [w:] J. Nikitrowicz, A. Młynarczuk-Sokołowska, U. Namiotko (red.), *Edukacja w warunkach wielokulturowości. Konteksty społeczno-metodyczne*, Białystok, s. 188-213.
- Gębał P. E., Miodunka W., 2016, *Współczesne tendencje rozwoju glottodydaktyki europejskiej w dorobku glottodydaktyki polonistycznej (na podstawie materiałów konferencji Stowarzyszenia „Bristol”)*, [w:] W. Próchnik, M. Smoleń-Wawrzusiszyn (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Tradycje i innowacje*, Lublin, s. 15-36.
- Głowiak K., 2012, *Zjawisko migracji – rys historyczny*, [w:] „Historia i polityka”, nr 8, s. 91-112.
- Gocalski W., 2009, *Migracje*, [w:] W. Gocalski (red.), *Barwy i cienie migracji*, s. 24-35.
- Gołąb Z., Heinz A., Polański K., 1968, *Słownik terminologii językoznawczej*, Wrocław.
- Górny A., Kołodziejczyk K., Madej K., Kaczmarczyk P., 2019, *Nowe obszary docelowe w migracji z Ukrainy do Polski. Przypadek Bydgoszczy i Wrocławia na tle innych miast*, [w:] „CMR Working Papers”, nr 118/176, Warszawa.
- Grabias S., 2003, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Grucza F., 1983, *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa.
- Grucza F., 2002, *Języki specjalistyczne – indykatory i/lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego*, [w:] J. Lewandowski (red.), *Języki specjalistyczne. Problemy technolingwistyki*, t. 2, Warszawa, s. 9–26.

- GUS, 2019, *Główne kierunki emigracji i imigracji na pobyt stały w latach 1966-2020*, Warszawa.
- GUS, 2020, *Sytuacja demograficzna Polski do 2019 r. Migracje zagraniczne ludności w latach 2000–2019*, Warszawa.
- Hajduk J., Stępniewski T., 2015, *Wojna hybrydowa Rosji z Ukrainą: uwarunkowania i instrumenty*, [w:] „Studia Europejskie - Studies in European Affairs”, nr 4, s. 135-152.
- Hajduk-Gawron W., 2018, *Uczniowie cudzoziemscy w polskim systemie edukacyjnym – doświadczenia śląskich szkół z perspektywy osób przyjmowanych i środowiska przyjmującego*, [w:] „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(22), s. 187-203.
- Iglicka K., 2002, *Wprowadzenie*, [w:] K. Iglicka (red.), *Migracje powrotne Polaków. Powroty sukcesu czy rozczarowania?*, Warszawa, s. 9-18.
- Janicki W., 2007, *Przegląd teorii migracji ludności*, [w:] „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, vol. LXII/14, sectio B, Lublin, s. 285-304.
- Janowska I., Lipińska E. i in. (red.), 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Jaroszewicz M., Małynowska O., 2018, *Najnowsza migracja z Ukrainy do Polski: (nie)stały fenomen?*, [w:] „forumIdei”, Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa.
- Jaroszewska A., 2020, *Studium przypadku w badaniach glottodydaktycznych*, [w:] „Neofilolog”, nr 54/2, s. 245-268.
- Jaroszyński P., 2013, *Emigracje i cywilizacje: skarb cywilizacji*, [w:] „Człowiek w kulturze”, nr 23, s. 5-15.
- Jaworski M., 1989, *Terminy i pojęcia a programach i podręcznikach szkoły podstawowej. Koncepcja i wyniki badań*, Warszawa.
- Jędryka B. K., 2021, *Jesteśmy wśród was. Polska szkoła oczami uczniów z doświadczeniem migracji oraz ich rodziców*, Warszawa.
- Jończy R., 2003, *Migracje zarobkowe ludności autochtonicznej z województwa opolskiego. Studium ekonomicznych determinant i konsekwencji*, Opole.
- Kacperska E., Kacprzak M., Kmiec D., Król A., Łukasiewicz K., 2019, *Migracje międzynarodowe w Europie. Trendy, problemy, wyzwania*, Warszawa.
- Kaczorowska H., Ruszkowski M., 1994, *Składnia języka polskiego w praktyce szkolnej*, Kielce.
- Kamper-Warejko J., Kaproń-Charzyńska I., 2017, *Terminy metalingwistyczne w świadomości uczniów klas trzecich – na przykładzie nazw części mowy*, [w:] „Białostockie Archiwum Językowe”, nr 17, s. 71–91.
- Kawczyńska-Butrym Z., 2009, *Migracje. Wybrane zagadnienia*, Lublin.

- Klemensiewicz Z., 1961, *O różnych odmianach współczesnej polszczyzny*, [w:] *W kręgu języka literackiego i artystycznego*, Warszawa, s. 101-156.
- Knopek J., 2008, *Migracje międzynarodowe jako przedmiot badań politologicznych*, [w:] L. Kacprzak, J. Knopek (red.), *Procesy migracyjne, teoria, ewolucja i współczesność*, Piła, s. 17-30.
- Kojs W., 1994, *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym: analiza operatorów*, Katowice.
- Komorowska H., 1999, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Komorowska H., 2020, *Motywacja indywidualna a motywacje społeczne w polskiej edukacji językowej. Stare przyzwyczajenia, nowe potrzeby i kilka postulatów*, [w:] „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 5-11.
- Konarzewski K., 2000, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa.
- Korzeniowska E., 1995, *Efektywność edukacji językowej w klasach IV–VIII szkoły podstawowej a polonistyczne funkcje podręcznika gramatyki*, [w:] „Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego”, t. 13, Katowice, s. 82–93.
- Kośla H., 1981, *Dydaktyczne podstawy budowy podręczników języków obcych*, Warszawa.
- Kożuch A., Marzec I., 2014, *Studium przypadku jako strategia badawcza w naukach społecznych*, [w:] „Zeszyty Naukowe WSOWL”, nr 2(172), s. 32-44.
- Kremen V. G. (red.), 2017, *National report on the state and prospects of education development in Ukraine*, Kijów.
- Krzyżyk D., 2015, *Odzwierciedlenie funkcji podręcznika w języku i stylu*, [w:] „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych”, t. XIII, s. 61–80.
- Krzyżyk D., Synowiec H., 2012, *Podręcznik szkolny – pomoc czy przeszkoda w opanowaniu przez uczniów wiedzy i umiejętności (komunikatywność i funkcjonalność)?*, [w:] A. Markowski, R. Pawelec (red.), *Oblicza polszczyzny*, Warszawa.
- Krzyżyk D., Synowiec H., 2023, *Język podręczników szkolnych w kontekście ich funkcji dydaktycznych*, Warszawa.
- Kubiak B., 2002, *Pojęcie języka specjalistycznego*, [w:] „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 6–11.
- Kupisiewicz C., 1976, *Dydaktyczne uwarunkowania podręczników szkolnych*, [w:] Filipowicz F. (red.), *O nowoczesną koncepcję książki dla ucznia i nauczyciela. Materiały z seminarium*, Warszawa.
- Kupisiewicz C., 1978, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa.

- Kusiak K., Nowakowska-Buryła I., 2019, *Kompetencje nauczyciela wczesnej edukacji a wprowadzenie dziecka w świat wielokulturowości*, [w:] „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*”, nr XXXII/2, s. 109-125.
- Kusiak M., 2009, *Rola języka polskiego w uczeniu się języków obcych*, [w:] M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski (red.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, Poznań-Kalisz, s. 55-65.
- Lachowicz B. (red.), 2015, *Uczniowie z różnych kultur w szkole*, Warszawa.
- Lewandowski J., 2002, *Paratypologie i quasi-klasyfikacje polskich języków profesjonalnych*, [w:] J. Lewandowski (red.), *Języki specjalistyczne. Problemy technolingwistyki*, Warszawa, s. 27-40.
- Ligara B., Szupelak W., 2012, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, Kraków.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi*, Kraków.
- Lipińska E., 2015, *Dwujęzyczność kognitywna*, [w:] „*Ling Varia*”, t. 10, s. 55-68.
- Lipińska E., Seretny A., 2019, *E|I|Ree|migracyjny język polski*, [w:] „*Języki Obce w Szkole*”, nr 4, s. 5–10.
- Łobocki M., 2006, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków.
- Łuczyńska A., Pyżalski J. i in., 2022, *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek*, Warszawa.
- Majcher-Legawiec U., 2017, *Kompetencje zawodowe nauczyciela w perspektywie różnorodności językowej i kulturowej w polskiej szkole*, [w:] „*Języki Obce w Szkole*”, nr 1, s. 93–97.
- Majcher-Legawiec U., 2021, *Kompetencje nauczycieli w dobie migracji i przemian społeczno-kulturowych*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, Kraków, s. 171-195.
- Makowska-Manista U., 2016, *Praca z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi – specyfika różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego*, [w:] E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszy wieku*, Warszawa, s. 125-148.
- Marshall G. (red.), 2005, *Słownik socjologii i nauk społecznych*, polskie wyd. Tabin M. (red.), Warszawa.
- Marszałek-Kawa J., Plecka D., 2018, *Leksykon wiedzy politologicznej*, Toruń.
- Michalik M., 2011, *Kompetencja składniowa w normie i zaburzeniach. Ujęcie integrujące*, Kraków.

- Mihułka K., 2012, *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość*, Rzeszów.
- Mikołajczuk A., Puzynina J. (red.), 2004, *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*, Warszawa.
- Mikulska A., 2019, *Czego potrzebuje współczesna szkoła wielokulturowa? Polszczyzna jako język szkolnej edukacji – refleksje nauczycieli oddziału przygotowawczego*, [w:] „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 61–66.
- Milewski T., 1947, *Zarys językoznawstwa ogólnego. Cz. I, Teoria językoznawstwa*, Lublin.
- Miodunka W., 1980, *Lingwistyczne podstawy nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*, Lublin.
- Miodunka W., 1996, *Język polski jako obcy, programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, [w:] „Zbiór materiałów opracowanych przez Komisję Ekspertów MEN”, Kraków.
- Miodunka W., 2010, *Polszczyzna jako język drugi: definicja języka drugiego*, [w:] J. S. Gruchała, H. Kurek (red.), *Silva rerum philologicarum: studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, Biblioteka LingVariów, t. 10, Kraków, s. 233–245.
- Miodunka W., 2014, *Dwujęzyczność polsko-obca w Polsce i poza jej granicami. Rozwój i perspektywy badań*, [w:] „Ling Varia” R. 9, nr 1 (17), s. 199–226.
- Miodunka W., Tambor J., 2018, *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Katowice.
- Mizerek H., 2017, *Studium przypadku w badaniach nad edukacją. Istota i paleta zastosowań*, [w:] „Przegląd Pedagogiczny” nr 1, s. 9–22.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., 2014, *Zrozumieć innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*, Białystok.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., 2016, *Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – problemy, wyzwania i egzemplifikacje działań metodycznych*, [w:] E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszy wieku*, Warszawa, s. 149–172.
- Nagajowa M., 1985, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa.
- Niemierko B., 1999, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa.
- Niesporek-Szamburska B., 2013, *Od wiedzy do wyboru, czyli o strukturze i funkcjach podręcznika w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] Tambor J., Achtelek A. (red.), *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 3, Katowice, s. 185–199.
- Nocoń J., 1997, *Pytania i polecenia w podręcznikach nauki o języku*, Opole.

- Nocoń J., 2009, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole.
- Nocoń J., 2014, *Świadomość językowa w podręcznikach szkolnych (teoria i praktyka)*, [w:] Nocoń J., Tabisz A. (red.), *Język a Edukacja 3. Świadomość językowa*, Opole.
- Nocoń J., Tabisz A. (red.), *Język a edukacja 3. Świadomość językowa*, Opole, s. 159–174.
- Nowicka M. (red.), 2020, *Cudzoziemcy w Polsce. Podręcznik dla osób pracujących z imigrantami*, Warszawa.
- Nowicka M., 2020, *Polski system edukacyjny a nauczanie języka polskiego jako obcego dzieci z doświadczeniem migracyjnym – zarys problemu*, [w:] E. Kubicka, M. Berend, A. Walkiewicz (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego V*, Toruń, s. 35-48.
- Nowicka M., 2022, *Potrzeba diagnozowania poziomu znajomości języka polskiego dzieci reemigrantów uczących się w polskich szkołach – rozpoznanie problemu*, [w:] K. Kołatka (red.), *Miscellanea lingwistyczne i varia*, Bydgoszcz, s. 153-168.
- Okoń W., 1967, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa.
- Okoń W., 1976, *Wychowawcze funkcje podręcznika szkolnego*, [w:] Filipowicz F. (red.), *O nowoczesną książkę dla ucznia i nauczyciela. Materiały z seminarium*, Warszawa.
- Okólski M., 2005, *Demografia. Podstawowe pojęcia, procesy i teorie w encyklopedycznym zarysie*, Warszawa.
- Okólski M., 2010, *Polska jako kraj imigracji*, [w:] A. Górny, I. Grabowska-Lusińska, M. Lesińska, M. Okólski (red.), *Transformacja nieoczywista. Polska jako kraj imigracji*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 23–68.
- Oziewicz E., Michałowski T. (red.), 2013, *Międzynarodowe stosunki gospodarcze*, Warszawa.
- Pachocka M., Misiuna J., 2015, *Migracje międzynarodowe - dylematy definicyjne i poznawcze: przykłady z Unii Europejskiej i Stanów Zjednoczonych*, [w:] M. Pachocka, J. Misiuna (red.), *Współczesny matrix?: fikcja w życiu gospodarczym politycznym i społecznym*, Warszawa, s. 293-312.
- Pamuła-Behrens M., 2018, *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, [w:] „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 171-186.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., 2018, *Metoda JES-PL. Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji*, [w:] „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–10.
- Papuda-Dolińska B., Knopik T. i in., 2024, *Edukacja dzieci i uczniów z doświadczeniem migracyjnym przybyłych z Ukrainy – dobre praktyki i rekomendacje*, Warszawa.
- Perruchoud R., Redpath-Cross J. (red.), 2019, *Glossary on Migration*, [w:] „International Migration Law Series”, nr 34, Geneva.

- Podracki J., Kwiatkowska A., 2007, *Składniowy system pojęciowo terminologiczny w wybranych podręcznikach dla klas IV-VI szkoły podstawowej*, [w:] H. Synowiec (red.), *Podręczniki do kształcenia językowego w zreformowanej szkole – koncepcji, funkcje, język*, Kraków, s. 231-243.
- Podracki J., Puzynina J., 2002, *Wiedza o składni języka polskiego w reformowanej szkole*, [w:] *Z problematyki kształcenia językowego. Składnia – teoria a praktyka szkolna i akademicka*, t. 2, Białystok, s. 179–186.
- Polański E., 1975, *Z badań nad słownictwem dzieci i młodzieży*, [w:] „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego”, nr 89, s. 107–137.
- Polański K. (red.), 1999, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław.
- Pressat R., 2014, *Słownik demograficzny. The Dictionary of Demography*, oprac. E. Frątczak, A. Ptak-Chmielewska, Warszawa.
- Quirini-Popławska D., 1993, *Polska azylem europejskich emigrantów na przełomie wieków średnich i nowożytnych*, [w:] „Odrodzenie i Reformacja w Polsce”, 1993, t. 37, s. 35–53.
- Runge A., 2008, *Słownik pojęć z geografii społeczno-ekonomicznej*, Katowice.
- Rypel A., 2007, *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych. Problemy. Badania eksperymentalne. Implikacje dydaktyczne*, Bydgoszcz.
- Rypel A., 2009, *Współczesny podręcznik nauczania języka polskiego – ewolucja gatunku*, [w:] „Białostockie Archiwum Językowe”, nr 9, s. 187–198.
- Rypel A., 2012, *Posłannictwo czy pragmatyzm – o zadaniach nauczyciela języka polskiego w czasach ponowoczesnych*, [w:] „Język a edukacja. Kształcenie językowe”, t. 1, Opole, s. 47-48.
- Rypel A., 2014, *Język pisany w szkole – między kreatywnością a schematem*, [W:] Krzyżyk D., Niesporek-Szamburska B. (red.), *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność)*, Katowice, s. 311–321.
- Rypel A., 2024, *Dyskurs edukacyjny w kształtowaniu świadomości językowej Polaków*, [w:] M. Hawrysz, A. Hącia, M. Steciąg (red.), *Świadomość językowa dawniej i dziś*, Warszawa, s. 243-258.
- Schleppegrell M. J., 2012, *Academic Language in Teaching and Learning Introduction to the Special Issue*, [w:] *The Elementary School Journal*, vol. 112, nr 3, s. 409-418.
- Seretny A., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Seretny A., 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków.
- Seretny A., 2015, *Słownictwo w dydaktyce języka: świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.

- Seretny A., 2016, *Stopień trudności słowa w perspektywie glottodydaktycznej*, [w:] „Języki Obce w Szkole”, nr 1, Warszawa, s. 17-25.
- Seretny A., 2018, *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*, [w:] „Postscriptum polonistyczne”, nr 2, s. 139-156.
- Seretny A., 2018b, *Badania leksykalne w (glotto)dydaktyce polonistycznej*, [w:] „Język polski”, nr XCVIII, Warszawa, s. 42-61.
- Seretny A., Lipińska E., 2020, *Język polski jako: obcy, drugi, odziedziczony, edukacyjny w Polsce i na obczyźnie – trajektorie procesu kształcenia*, [w:] E. Kubicka, M. Berend, A. Walkiewicz (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego V*, Toruń, s. 15-34.
- Simons H., 2009, *Case Study Research in Practice*, London and New York.
- Skałbiana B., 2017, *Dziecko z rodziny migracyjnej w systemie oświaty. Materiał informacyjny dla dyrektorów szkół i rad pedagogicznych*, Warszawa.
- Słowik A., 2013, *Trzy fale powojennej emigracji. O doświadczeniach biograficznych polskich emigrantów z Newcastle upon Tyne*, Kraków.
- Sobol E. (red.), 2002, *Słownik wyrazów obcych PWN*, Warszawa.
- Sosnowski R., 2005, *Charakterystyka językowa danych włoskich dokumentów bankowo-kupieckich*, [w:] „Prace Komisji Neofilologicznej PAU”, t. V, Kraków, s. 7-22.
- Stake R. E., 1997, *Studium przypadku*, [w:] L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji*, Warszawa.
- Stankiewicz K., Żurek A., 2019, *Rola nauczyciela języka polskiego jako drugiego w kształceniu językowo-kulturowym*, [w:] „Edukacja”, nr 3(150), s. 42-53.
- Styszyński J.C., 1993, *Rola i funkcje podręcznika w nauczaniu języka obcego*, [w:] „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego”, nr 126.
- Synowiec H., 2007, *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, Kraków.
- Synowiec H., 2007, *Stan polszczyzny uczniów na tle przemian kulturowych i cywilizacyjnych*, [w:] Mazur J., Rzeszutko-Iwan M. (red.), *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*, Lublin, s. 105–114.
- Szadyko S., 2012, *Istota, miejsce, rola i znaczenie języków specjalistycznych we współczesnym globalnym świecie*, [w:] „Prosopon”, nr 1, s. 185–212.
- Szługan A., 2019, *Praca z dziećmi cudzoziemskimi w polskiej szkole. Metody działania i własne doświadczenia*, [w:] „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 55–59.
- Szulc A., 1984, *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*, Warszawa.

- Szulc A., 1994, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa.
- Szybura A., 2016, *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*, [w:] „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 112-117.
- Szymańska M., 2016, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków.
- Ślusarczyk M., Nikielska-Sekuła K., 2014, *Między domem a szkołą. Dzieci migrantów w systemie edukacyjnym. Kontekst norweski*, [w:] „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, nr 40(2), s. 177-201.
- Świdrowska E., Walczak B., 2024, *Różnorodność kulturowa polskich szkół - perspektywa nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania ilościowego*, Warszawa.
- Tabisz A., 2017, *Termin w dydaktyce szkolnej*, [w:] „Stylistyka”, t. 26, s. 205-228.
- Todorowska-Sokolovska V., 2010, *Integracja i edukacja dzieci imigrantów w krajach Unii Europejskiej*, Warszawa.
- Tomaszek K., 2020, *Zaangażowanie w aktywności szkolne w funkcjonowanie w roli ucznia – wyniki badań przeprowadzonych na grupie młodzieży gimnazjalnej*, [w:] „Studia Edukacyjne”, nr 59, s. 173-200.
- Urbańczyk S., 1956, *Rozwój języka narodowego. Pojęcia i terminologia*, [w:] Z. Stieber (red.), *Z dziejów powstania języków narodowych i literackich. Materiały metodologicznej konferencji szkoleniowej Polskiej Akademii Nauk*, Warszawa, s. 9-36.
- Urbańczyk S., 1994, *Szkice z dziejów języka polskiego*, Warszawa.
- Walczak B., 1993, *Język polski na zachodzie*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku, Współczesny język polski*, t. 2, Wrocław, s. 537-545
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków.
- Wilkoń A., 2000, *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice.
- Wojnicki S., 1991, *Nauczanie języków obcych do celów zawodowych*, Warszawa.
- Woźniak K., 2017, *Edukacja jako element polityki integracyjnej państw – analiza porównawcza*, [w:] „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 1(11), s. 161-174.
- Yin R. K., 2015, *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*, Kraków.
- Zawadzka E., 2000, *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości*, [w:] Z. Kielar i in., *Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka - translatoryka – glottodydaktyka*, Warszawa.
- Zawadzka E., 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków.

Zgółkowa H., 1992, *Dobór słownictwa do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] W. Miodunka (red.), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, Kraków, s. 37–104.

Zientara B., *Cudzoziemcy w Polsce X–XV wieku: ich rola w zwierciadle polskiej opinii średniowiecznej*, [w:] Z. Stefanowska (red.), *Swojskość i cudzoziemszczyzna w dziejach kultury polskiej*, Warszawa 1973, s. 9–57.

Zujew D.D., 1986, *Podręcznik szkolny*, Warszawa.

Podręczniki

Dobrowolska M. i in., 2019, *Nowa matematyka z plusem 6*, Gdańsk.

Kiljańska B. i in., 2020, *Matematyka 7*, Gdynia.

Łuczak A., Murdzek A., 2021, *Między nami. Język polski 5*, Gdańsk.

Łuczak A., Murdzek A., 2021, *Między nami. Język polski 6*, Gdańsk.

Łuczak A., Murdzek A., 2021, *Między nami. Język polski 7*, Gdańsk.

Sągin B. i in., 2024, *Puls życia 6*, Warszawa.

Sągin B. i in., 2024, *Puls życia 7*, Warszawa.

Sągin B. i in., 2024, *Puls życia 8*, Warszawa.

Netografia

Country Report Ukraine, 2010, dostęp: <https://rm.coe.int/language-education-policy-profile-ukraine-country-report/16807b3b4b>, dostęp: 11.01.2023 r.

ENIC-NARIC Polska, 2022, *System szkolnictwa wyższego Ukrainy. Praktyczny przewodnik po uznawalności wykształcenia*, Warszawa, online: https://nawa.gov.pl/images/users/623/Ukraina_3.pdf, dostęp: 20.11.2022 r.

Fiok E., *Osiem kroków, czyli kilka praktycznych rad*, online: <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/617/osiem++krokw+czyli+kilka+praktycznych+rad3.pdf>, dostęp: 26.11.2022 r.

Gąsiorek K., Hącia A., Kłosińska K., Krzyżyk D., Nocoń J., Synowiec H., 2024, *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym. Przewodnik dla rzeczoznawców wraz ze wzorami opinii*, online: <https://www.gov.pl/web/edukacja/wzory-opinii-podrecznikow-dla-nowych-typow-szkol>, dostęp: 12.12.2024.

https://dane.gov.pl/pl/dataset/2705,dane-statystyczne-dotyczace-sytuacji-na-granicy-z-Ukraina/resource/41429/table?page=1&per_page=20&q=&sort=, dostęp: 21.09.2022 r.

<https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine/location/10781>, dostęp: 30.09.2022 r.

<https://enic.in.ua/index.php/en/educationl-system/secondary-education/basic-secondary-education>, dostęp: 20.12.2022 r.

<https://enic.in.ua/index.php/ua/systema-osvity>, dostęp: 28.11.2022

<https://migracje.gov.pl/statystyki/zakres/polska/>, dostęp: 30.08.2022 r.

<https://migracje.gov.pl/statystyki/zakres/polska/typ/dokumenty/widok/wykresy/rok/2020/wiekOd/1/>, dostęp: 28.03.2021 r.

<https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoi-ukrainskoi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetapno-z-2022-roku>, dostęp 16.12.24 r.

<https://rakhiv-osvita.gov.ua/en/%D0%B4%D0%BF%D0%B0/>, dostęp: 28.11.2022 r.

<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/glowne-kierunki-emigracji-i-imigracji-na-pobyt-staly-w-latach-1966-2018,4,2.html>, dostęp: 9.04.2021 r.

<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/sytuacja-demograficzna-polski-do-roku-2019-migracje-zagraniczne-ludnosci,16,1.html>, dostęp: 28.03.2021 r.

<https://www.gov.pl/web/edukacja/ukrainski-system-oswiaty--list-ministra-edukacji-i-nauki>, dostęp: 9.04.2025 r.

<https://www.gov.pl/web/udsc/obywatele-ukrainy-w-polsce--raport>, dostęp: 30.06.2022 r.

<https://www.polska1918-89.pl/spoleczenstwo-ii-rzeczypospolitej,22.html>, dostęp: 9.04.2021 r.

<https://www.jasnopis.pl>, dostęp: 23.12.2024 r.

International Organisation of Migration, 2022, *The World Migration Report*, Geneva, online: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/WMR-2022.pdf>, dostęp: 10.02.2021 r.

Lilpop J., Stocka J., Goldstein J., 2022, Ukraińscy uczniowie i uczennice w naszej klasie. Poradnik przedmiotowy: biologia, online: <https://szkolaedukacji.pl/ukrainscy-uczniowie>, dostęp: 22.02.2023 r.

NIK, 2024, *Dzieci cudzoziemców w Polsce*, online: <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/ksztalcenie-dzieci-cudzoziemcow.html>, dostęp: 10.01.2025 r.

Pamuła-Behrens M., Szymańska M., 2018, *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Przewodnik*, online: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=16877>, dostęp: 24.05.2024 r.

The New Ukrainian School, 2016, *Conceptual principles of secondary school reform*, online: <https://mon.gov.ua/eng/tag/nova-ukrainska-shkola>, dostęp: 11.01.2023 r.

UNHCR, 2019, *Wytyczne dotyczące pracy z dziećmi uchodźczymi zmagającymi się ze stresem i urazami psychicznymi*, online: https://www.unhcr.org/pl/wp-content/uploads/sites/22/2016/12/Wytyczne-dotyczace-pracy-z-dziecmi-uchodzczymi-zmagajacyimi-sie-ze-stresem-i-urazami-psychicznymi_2019.pdf, dostęp: 30.09.2022 r.

Akty prawne

Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o gwarancjach wolności sumienia i wyznania, Dz.U. 1989 nr 29 poz. 155.

Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 r., Dz.U. z 1977 Nr 38, poz. 169.

Protokół nr 1 do Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności, sporządzony w Paryżu dnia 20 marca 1952 r. oraz Protokół nr 4 do powyższej konwencji, sporządzony w Strasburgu dnia 16 września 1963 r., Dz.U. z 1995 Nr 36, poz. 175.

Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dz.U. 1991 nr 120 poz. 526.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. uchwalona przez Zgromadzenie Narodowe w dniu 2 kwietnia 1997 r., przyjęta przez Naród w referendum konstytucyjnym w dniu 25 maja 1997 r., podpisana przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 16 lipca 1997 r., Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. z 2004 r., nr 256, poz. 2572.

Ustawa z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2009 r., Nr 56, poz. 458.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 lutego 2011 r. w sprawie ramowego programu kursów języka polskiego dla cudzoziemców, Dz. U. z 2011 r., Nr 61, poz. 306.

Ustawa z dnia 2 stycznia 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia, Dz. U. z 2015, poz. 31.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, Dz. U. z 2016 r., poz. 1453.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz.U. 2017 poz. 59.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, Dz. U. z 2017 r., poz. 1655.

Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa, Dz.U. z 2022 r., poz. 583.

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy, Dz.U. z 2022 r., poz. 645 z późn. zm.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. poz. 356, z późn. zm.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, Dz. U. 1999 nr 14, po. 129.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 marca 2024 r. zmieniające rozporządzenie ws. oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, Dz.U. 2024 poz. 438.

Ustawa „O Edukacji” z dnia 5.09.2017 r., (Oficjalny Biuletyn Ukrainy 2017, nr 35, poz. 2145).

Uchwała Gabinetu Ministrów Ukrainy z dnia 21 lutego 2018 r., nr 87.

Rozporządzenie Ministerstwa Nauki i Oświaty Ukrainy z dnia 20 kwietnia 2018 r., nr 405, (Oficjalny Biuletyn Ukrainy 2018, nr 41, poz. 1470).

Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 sierpnia 2023 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy, Dz.U. 2023 poz. 2094.

Komunikat dyrektora CKE z 19 sierpnia 2022 r. w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty w roku szkolnym 2022/2023, 2022, Centralna Komisja Egzaminacyjna.

Wykaz tabel

Tabela 1. Przyczyny migracji

Tabela 2. Skutki migracji

Tabela 3. Liczba uczniów niebędących obywatelami polskimi w polskich placówkach edukacyjnych w latach 2012-2019

Tabela 4. Porównanie wieku uczniów i klas, do których uczniowie ci uczęszczają na poszczególnych etapach edukacji w polskiej szkole podstawowej oraz ukraińskiej szkole podstawowej i szkole średniej niższej

Tabela 5. Zestawienie efektów nauczania w zakresie edukacji polonistycznej zawartych w polskiej podstawie programowej dla I etapu nauczania z efektami kształcenia w zakresie edukacji językowej i literackiej zawartymi w ukraińskim standardowym programie edukacyjnym

Tabela 6. Przedmioty szkolne i ich tygodniowe obciążenie na II etapie kształcenia w Polsce i w Ukrainie (bez uwzględniania godzin do dyspozycji nauczyciela i dyrektora)

Tabela 7. Przeobrażenia statusu języka polskiego i języka ukraińskiego u dzieci z doświadczeniem migracyjnym przyjeżdżających do Polski

Tabela 8. Zagadnienia składniowe na poszczególnych poziomach biegłości językowej

Tabela 9. Zestawienie terminów właściwych kształceniu literackiemu i kulturowemu w polskiej podstawie programowej i ukraińskim programie nauczania na II etapie kształcenia

Tabela 10. Zestawienie terminów właściwych kształceniu językowemu w polskiej podstawie programowej i ukraińskim programie nauczania na II etapie kształcenia

Tabela 11. Zestawienie terminów właściwych kształceniu w zakresie przyrody/biologii w polskiej podstawie programowej i ukraińskim programie nauczania na II etapie kształcenia

Tabela 12. Zestawienie terminów właściwych kształceniu w zakresie matematyki/algebry/geometrii w polskiej podstawie programowej i ukraińskim programie nauczania na II etapie kształcenia

Tabela 13. Liczbowe zestawienie terminów wyszczególnionych w obszarze analizowanych przedmiotów w polskiej podstawie programowej i ukraińskim programie nauczania na II etapie kształcenia

Tabela 14. Skala oceny trudności tekstu w aplikacji Jasnopis

Tabela 15. Analiza fragmentu tekstu odautorskiego z podręcznika *Między nami. Język polski 5*

Tabela 16. Analiza fragmentu tekstu odautorskiego z podręcznika *Między nami. Język polski 6*

Tabela 17. Analiza fragmentu tekstu odautorskiego z podręcznika *Między nami. Język polski 7*

Tabela 18. Analiza fragmentu tekstu odautorskiego z podręcznika *Matematyka 6*

Tabela 19. Analiza fragmentu tekstu odautorskiego z podręcznika *Matematyka 7*

Tabela 20. Analiza fragmentu tekstu odautorskiego z podręcznika *Puls życia 6*

Tabela 21. Analiza fragmentu tekstu odautorskiego z podręcznika *Puls życia 7*

Tabela 22. Analiza fragmentu tekstu odautorskiego z podręcznika *Puls życia 8*

Tabela 23. Analiza fragmentów segmentów zadaniowych z podręcznika *Między nami. Język polski 5*

Tabela 24. Analiza fragmentów segmentów zadaniowych z podręcznika *Między nami. Język polski 6*

Tabela 25. Analiza fragmentów segmentów zadaniowych z podręcznika *Między nami. Język polski 7*

Tabela 26. Analiza fragmentów segmentów zadaniowych z podręcznika *Matematyka 6*

Tabela 27. Analiza fragmentów segmentów zadaniowych z podręcznika *Matematyka 7*

Tabela 28. Analiza fragmentów segmentów zadaniowych z podręcznika *Puls życia 6*

Tabela 29. Analiza fragmentów segmentów zadaniowych z podręcznika *Puls życia 7*

Tabela 30. Analiza fragmentów segmentów zadaniowych z podręcznika *Puls życia 8*

Tabela 31. Zestawienie wyników przeprowadzonej za pomocą aplikacji Jasnopis analizy wybranych fragmentów z podręczników do nauki języka polskiego, matematyki i biologii.

Tabela 32. Porównanie wyników ankiet dotyczących problemów w pracy z dziećmi migracyjnymi przeprowadzonych wśród nauczycieli w 2022 r. i w 2024 r.

Tabela 33. Wyniki Petry uzyskane za zrealizowanie zadań z części A testu

Tabela 34. Wyniki Petry uzyskane za zrealizowanie zadań z części B testu.

Tabela 35. Wyniki Viktorii uzyskane za zrealizowanie zadań z części A testu

Tabela 36. Wyniki Viktorii uzyskane za zrealizowanie zadań z części B testu

Tabela 37. Wyniki Artema uzyskane za zrealizowanie zadań z części A testu

Tabela 38. Wyniki Artema uzyskane za zrealizowanie zadań z części B testu

Tabela 39. Wyniki Maksyma uzyskane za zrealizowanie zadań z części A testu

Tabela 40. Wyniki Maksyma uzyskane za zrealizowanie zadań z części B testu

Tabela 41. Wyniki Igora uzyskane za zrealizowanie zadań z części A testu

Tabela 42. Wyniki Igora uzyskane za zrealizowanie zadań z części B testu

Tabela 43. Wyniki Konstantina uzyskane za zrealizowanie zadań z części A testu

Tabela 44. Wyniki Konstantina uzyskane za zrealizowanie zadań z części B testu

Tabela 45. Zestawienie wyników uzyskanych przez poszczególnych uczniów w części A testu diagnostycznego

Tabela 46. Zestawienie wyników uzyskanych przez poszczególnych uczniów w części B testu diagnostycznego

Tabela 47. Zestawienie danych uzyskanych na podstawie testu diagnostycznego i wywiadu z badanymi uczniami

Wykaz wykresów

Wykres 1. Kierunki imigracji na pobyt stały w latach 1970-2000

Wykres 2. Imigracja na pobyt stały w latach 2000-2019

Wykres 3. Kierunki imigracji na pobyt stały w 2000 r. – 10 najpopularniejszych krajów poprzedniego zamieszkania

Wykres 4. Kierunki imigracji na pobyt stały w 2019 r. – 10 najpopularniejszych krajów poprzedniego zamieszkania

Wykres 5. Imigracje w 2020 r. do Polski z podziałem na województwa

Wykres 6. Imigracje do Polski w latach 2019-2022 z uwzględnieniem wszystkich typów dokumentów (na pobyt stały, stały obywatela UE, czasowy, tolerowany, status uchodźcy itd.)

Wykres 7. Imigracje do Polski z Ukrainy od 2010 do 2022 r. (stan na połowę 2022 r.) z uwzględnieniem wszystkich typów dokumentów (na pobyt stały, pobyt stały obywatela UE, pobyt czasowy, pobyt tolerowany, status uchodźcy itd.)

Wykres 8. Imigracje dzieci od 0 do 18 lat z Ukrainy do Polski w latach 2010-2022

Wykaz schematów

Schemat 1. Przeobrażenia statusu języka polskiego u dzieci z doświadczeniem migracyjnym przyjeżdżających do Polski

Schemat 2. Schemat opracowania studium przypadku dziecka z doświadczeniem migracyjnym

Wykaz ilustracji

Ilustracja 1. Legenda oznaczeń wykorzystywanych do analizy tekstu w aplikacji Jasnopis

Aneks

Wybrane zadania z części A testu diagnostycznego wykonane przez Petrę

8. Proszę uporządkować.

	od najmniejszego			do największego		
a)	wers		strofa		wiersz	
b)	akapit		rozdział		utwór	
c)	ostry	prosty	rozwarty	półpełny		
d)	komórka	tkanka	narząd	organizm		
e)	litera	sylaba	wyraz	zdanie	tekst	

- a) ~~strofa~~ - wers - wiersz
 b) rozdział - akapit - utwór
 c) kąt: rozwarty - prosty - półpełny - ostry
 d) organizm - komórka - narząd - tkanka
 e) sylaba - zdanie - wyraz - tekst - litera

9. Co znaczy ten symbol?

% - procent $\angle$ - kąt $^{\circ}\text{C}$ - temperatura powietrza
 ! - wykrzyknik „ ” - cytata
 () - nawias $\div$ - dzielenie

10. Co nie pasuje do rodziny wyrazów?

~~писаć~~ - pisak - piasek - podpis

hipoteza - ~~hipoteka~~ - hipotetyczny - hipotetyzować

koń - koński - konny - ~~koniak~~

~~księżyc~~ - książęcy - książę - księżniczka

płaszczyzna - płaski - ~~plaszcz~~ - płaskowyż

znak - znakomity - znakowanie - ~~znaczyć~~

11. Proszę napisać, co to znaczy?

np.	- na przykład
l. mn.	- liczba mnoga
p. n. e.	- przed naszą erą
pt.	- piątek
wg	- według
n. p. m.	- nad poziomem morza

Wybrane zadania z części B testu diagnostycznego wykonane przez Petrę

1. Proszę przeczytać i uzupełnić definicje.

Poznanie otaczającego świata umożliwia nam zmysły: wzrok, słuch, węch, smak i dotyk. Narządami zmysłów są części ciała: oczy, uszy, nos, język i skóra. [...]

W odkrywaniu tajemnic przyrody na lekcjach pomaga nauczyciel, ale można to również robić samodzielnie. Doskonałym źródłem informacji są książki, zwłaszcza encyklopedie, atlasy i albumy. Wiele się można dowiedzieć z telewizyjnych filmów i programów przyrodniczych oraz edukacyjnych stron internetowych. Jednak nic nie zastąpi bezpośrednich obserwacji – najcenniejszych źródeł wiedzy, zwłaszcza że przyroda ciągle się zmienia.

Obserwacja to uważne przyglądanie się wybranemu obiektowi. Prawdziwy przyrodnik może prowadzić obserwacje niemal wszędzie, na przykład na łące czy w ogródku. [...]

Obserwowanie przyrody często skłania do stawiania pytań. Jednym ze sposobów uzyskiwania na nie odpowiedzi jest przeprowadzanie eksperymentów i doświadczeń. Polegają one na zaplanowaniu i wykonaniu czynności, które pomagają w uzyskaniu odpowiedzi na pytania: Jak to się dzieje? Dlaczego tak się dzieje? Co się stanie, gdy ...?

(Tajemnice przyrody 4, Nowa Era, s. 11-12)

a) Przyrodę poznajemy poprzez wzrok, słuch, węch, smak i dotyk, które nazywamy zmysłami.

b) Oczy, uszy, nos, język i skóra to narządy zmysłów.

c) Książki, encyklopedie, atlasy i albumy to źródła informacji.

d) Obserwację rozumiemy jako uważne przyglądanie się obiektowi.

e) Eksperymenty i doświadczenia są sposobami, które pomagają w uzyskaniu odpowiedzi na pytania.

2. Proszę połączyć 2 zdania w 1 zdanie.

i lub a czyli ponieważ

a) Czesław Miłosz pisał wiersze. Bolesław Prus pisał powieści.

3 x 2 p. = 6

Czesław Miłosz pisał wiersze, a Bolesław Prus pisał powieści.

b) Wyraz „geometria” pochodzi z języka greckiego. Termin ten oznacza mierzenie ziemi.

Wyraz „geometria” pochodzi z języka greckiego, ponieważ termin ten oznacza mierzenie ziemi.

c) W kwiatkach znajduje się pyłek i słodki płyn. To jest nektar, który jedzą owady.

W kwiatkach znajduje się pyłek i słodki płyn, czyli to jest nektar, który jedzą owady.

d) Liczebnik to część mowy oznaczająca liczbę. Może też oznaczać kolejność.

Liczebnik to część mowy oznaczająca liczbę lub kolejność.

6. Proszę dokończyć zdanie.

Lekcje stacjonarne są ciekawsze niż zdalne, ponieważ można

bezpośrednio rozmawiać z nauczycielem

oraz brać udział w różnych aktywnościach

w klasie

E-booki są wygodniejsze niż książki tradycyjne, ponieważ zajmują

mniej miejsca, można mieć ich wiele w jednym

miejscu i łatwo je zabrać ze sobą.

7. Proszę napisać notatkę, czym różni się żyto od owsa.

Żyto zwyczajne dorasta do 150 cm i ma

podługie, pełne ziarna. Kwiaty zwarte,

ciasne kłosy i ma jasny, żółty kolor.

Owies zwyczajny rośnie niżej, do 100 cm,

a jego ziarna są wydłużone i

spłaszczone. Ma luźne kłosy i zielony

kolor. Dzięki temu łatwo odróżnić żyto

od owsa.

Wybrane zadania z części A testu diagnostycznego wykonane przez Viktorię

8. Proszę uporządkować.

○ od najmniejszego → ○ do największego ○

a)	wers	strofa	wiersz
b)	Rozdział	akapit	Utwór
c)	Rozwarty	półpełny	prosty, ostry
d)	komórka	tkanka	narząd, organizm
e)	litera	Sylaba	wyraz, tekst, zdanie

- a) ~~strofa~~ - ~~wers~~ - wiersz
 b) rozdział - akapit - utwór
 c) kąt: rozwarty - prosty - półpełny - ostry
 d) organizm - komórka - narząd - tkanka
 e) sylaba - zdanie - wyraz - tekst - litera

9. Co znaczy ten symbol?

% - procent α - kąt °C - temperatura
 ! - wykrzyknik " - cytata
 () - nawiasy - dzielenie

10. Co nie pasuje do rodziny wyrazów?

pisać - pisak - piasek - podpis

hipoteza - ~~hipoteka~~ - hipotetyczny - hipotetyzować

koń - koński - konny - ~~koniak~~

księżyc - książęcy - książę - ~~księżniczka~~

płaszczyzna - płaski - płaszcz - ~~płaskowyz~~

znak - znakomity - znakowanie - ~~znaczyć~~

11. Proszę napisać, co to znaczy?

np. - na przykład

l. mn. - liczba mnoga

p. n. e. - przed naszą erą

pt. - punkt

wg - według

n. p. m. - nad poziomem morza

1. Proszę przeczytać i uzupełnić definicje.

Poznanie otaczającego świata umożliwiają nam zmysły: wzrok, słuchu, węchu, smaku u dotyku. Narządami zmysłów są części ciała: oczy, uszy, nos, język i skóra. [...]

W odkrywaniu tajemnic przyrody na lekcjach pomaga nauczyciel, ale można to również robić samodzielnie. Doskonałym źródłem informacji są książki, zwłaszcza encyklopedie, atlasy i albumy. Wiele się można dowiedzieć z telewizyjnych filmów i programów przyrodniczych oraz edukacyjnych stron internetowych. Jednak nic nie zastąpi bezpośrednich obserwacji – najcenniejszych źródeł wiedzy, zwłaszcza że przyroda ciągle się zmienia.

Obserwacja to uważne przyglądanie się wybranemu obiektowi. Prawdziwy przyrodnik może prowadzić obserwacje niemal wszędzie, na przykład na łące czy w ogródku. [...]

Obserwowanie przyrody często skłania do stawiania pytań. Jednym ze sposobów uzyskiwania na nie odpowiedzi jest przeprowadzanie eksperymentów i doświadczeń. Polegają one na zaplanowaniu i wykonaniu czynności, które pomagają w uzyskaniu odpowiedzi na pytania: Jak to się dzieje? Dlaczego tak się dzieje? Co się stanie, gdy ...?

(Tajemnice przyrody 4, Nowa Era, s. 11-12)

a) Przyrodę poznajemy poprzez wzrok, słuch, węch, smak i dotyk, które nazywamy zmysłami.

b) Oczy, uszy, nos, język i skóra to człowieka.

c) Książki, encyklopedie, atlasy i albumy to papierowe źródła informacji.

d) Obserwację rozumiemy jako uważne przyglądanie się obiektowi.

e) Eksperymenty i doświadczenia są doświadczeniem które pomagają w uzyskaniu odpowiedzi na pytania.

2. Proszę połączyć 2 zdania w 1 zdanie.

i lub a czyli ponieważ

a) Czesław Miłosz pisał wiersze. Bolesław Prus pisał powieści.

Czesław Miłosz pisał wiersze, a Bolesław Prus pisał powieści.

b) Wyraz „geometria” pochodzi z języka greckiego. Termin ten oznacza mierzenie ziemi.

czyli

c) W kwiatach znajduje się pyłek i słodki płyn. To jest nektar, który jedzą owady.

Czyli

d) Liczebnik to część mowy oznaczająca liczbę. Może też oznaczać kolejność.

A

6. Proszę dokończyć zdanie.

Lekcje stacjonarne są ciekawsze niż zdalne, ponieważ można

spotykać się z kolegami i łatwiej
zadawać pytania nauczycielowi.

E-booki są wygodniejsze niż książki tradycyjne, ponieważ można

mieć ich więcej niż papierowych.

7. Proszę napisać notatkę, czym różni się żyto od owsa.

Żyto zwyczajne różni się od owsa zwyczajnego.
Żyto rośnie wyżej - do 150 cm, a owsa tylko
do 100 cm. Żyto ma pełne podługie ziarna
i ciame kłosa. Jest jasne i żółte.
Owsa ma ziarna długie i spłaszczone.

Wybrane zadania z części A testu diagnostycznego wykonane przez Artema

8. Proszę uporządkować.

○
od najmniejszego →
○
do największego →
○

a)	wers	strofa	wiersz
b)	UTWÓR AKAPIT	ROZDZIAŁ	UTWÓR
c)	OSTRY	PROSTY	ROZWARTY PÓŁPEŁNY
d)	KOMÓRKA	TRANKA	NARZĄD ORGANIZM
e)	LITERA	SYLABA	WYRAZ ZDANIE TEKST

- a) ~~strofa~~ - ~~wers~~ - ~~wiersz~~
- b) rozdział - akapit - utwór
- c) kąt: rozwarty - prosty - półpełny - ostry
- d) organizm - komórka - narząd - tkanka
- e) sylaba - zdanie - wyraz - tekst - litera

9. Co znaczy ten symbol?

% - procent ✕ - KĄT °C - stopień

! - okolicznik „” - ~~cyfry~~

() - nawiasy ÷ - podzielić

10. Co nie pasuje do rodziny wyrazów?

pisać - pisak - ~~piasek~~ - podpis

hipoteza - ~~hipoteka~~ - hipotetyczny - hipotetyzować

koń - koński - konny - ~~koniak~~

księżyc - książęcy - książę - księżniczka

płaszczyna - płaski - ~~płaszcz~~ - płaskowyż

znak - znakomity - znakowanie - ~~znaczyć~~

11. Proszę napisać, co to znaczy?

np. - na przykład

l. mn. -

p. n. e. - przed naszą erą

pt. -

wg - według

n. p. m. -

1. Proszę przeczytać i uzupełnić definicje.

Poznanie otaczającego świata umożliwiają nam zmysły: wzrok, słuchu, węchu, smaku u dotyku. Narządami zmysłów są części ciała: oczy, uszy, nos, język i skóra. [...]

W odkrywaniu tajemnic przyrody na lekcjach pomaga nauczyciel, ale można to również robić samodzielnie. Doskonałym źródłem informacji są książki, zwłaszcza encyklopedie, atlasy i albumy. Wiele się można dowiedzieć z telewizyjnych filmów i programów przyrodniczych oraz edukacyjnych stron internetowych. Jednak nic nie zastąpi bezpośrednich obserwacji – najcenniejszych źródeł wiedzy, zwłaszcza że przyroda ciągle się zmienia.

Obserwacja to uważne przyglądanie się wybranemu obiektowi. Prawdziwy przyrodnik może prowadzić obserwacje niemal wszędzie, na przykład na łące czy w ogródku. [...]

Obserwowanie przyrody często skłania do stawiania pytań. Jednym ze sposobów uzyskiwania na nie odpowiedzi jest przeprowadzanie eksperymentów i doświadczeń. Polegają one na zaplanowaniu i wykonaniu czynności, które pomagają w uzyskaniu odpowiedzi na pytania: Jak to się dzieje? Dlaczego tak się dzieje? Co się stanie, gdy ...?

(Tajemnice przyrody 4, Nowa Era, s. 11-12)

a) Przyrodę poznajemy poprzez wzrok, słuch, węch, smak i dotyk, które nazywamy ZMYSLAMI.

b) Oczy, uszy, nos, język i skóra to CZĘŚCI CIAŁA.

c) Książki, encyklopedie, atlasy i albumy to ŹRÓDŁA INFORMACJI.

d) OBSERWOWANIE rozumiemy jako uważne przyglądanie się obiektowi.

e) Eksperymenty i doświadczenia są OBSERWOWANIE, które pomagają w uzyskaniu odpowiedzi na pytania.

2. Proszę połączyć 2 zdania w 1 zdanie.

i lub a czyli ponieważ

a) Czesław Miłosz pisał wiersze. Bolesław Prus pisał powieści.

Czesław Miłosz pisał wiersze, a Bolesław Prus pisał powieści.

b) Wyraz „geometria” pochodzi z języka greckiego. Termin ten oznacza mierzenie ziemi.

Wyraz „geometria” pochodzi z języka greckiego
czyli ten termin oznacza mierzenie ziemi

c) W kwiatkach znajduje się pyłek i słodki płyn. To jest nektar, który jedzą owady.

W kwiatkach znajduje się pyłek i słodki
płyn, ponieważ to jest nektar, który jedzą owady

d) Liczebnik to część mowy oznaczająca liczbę. Może też oznaczać kolejność.

LICZEBNIK TO CZĘŚĆ MOWY OZNACZAJĄCY LICZBĘ
lub może też oznaczać kolejność

6. Proszę dokończyć zdanie.

Lekcje stacjonarne są ciekawsze niż zdalne, ponieważ można
porozmawiać z kolegą

E-booki są wygodniejsze niż książki tradycyjne, ponieważ nie
trzeba ich przechowywać, jak stare
książki

7. Proszę napisać notatkę, czym różni się żyto od owsa.

Żyto różni się od owsa tym,
że żyto jest o 50 cm wyższe, ziarna
są pełne, kłosa są zwarte i ciśnie,
a kolor ma jasny, złoty

Wybrane zadania z części A testu diagnostycznego wykonane przez Maksyma

8. Proszę uporządkować.

	od najmniejszego			do największego		
	→			→		
a)	wers	strofa	wiersz			
b)	akapit	rozdział	utwór			
c)	rozarty	półpełny	prosty	ostry		
d)	tkanka	komórka	narząd	organizm		
e)	syłaba	litera	wyraz	zdanie	tekst	

- a) ~~strofa~~ - ~~wers~~ - wiersz
 b) rozdział - akapit - utwór
 c) kąt: rozarty - prosty - półpełny - ostry
 d) organizm - komórka - narząd - tkanka
 e) sylaba - zdanie - wyraz - tekst - litera

9. Co znaczy ten symbol?

% - procent & - °C - stopień
 ! - „ ” - cytat
 () - ÷ - dzielenie

10. Co nie pasuje do rodziny wyrazów?

pisać - pisak - ~~piasek~~ - podpis

hipoteza - ~~hipoteka~~ - hipotetyczny - hipotetyzować

koń - koński - konny - ~~koniak~~

~~księżyc~~ - książęcy - książę - księżniczka

płaszczyzna - płaski - ~~płaszcz~~ - płaskowyż

znak - ~~znakomity~~ - znakowanie - znaczyć

1. Proszę przeczytać i uzupełnić definicje.

Poznanie otaczającego świata umożliwiają nam zmysły: wzrok, słuch, węch, smak i dotyk. Narządami zmysłów są części ciała: oczy, uszy, nos, język i skóra. [...]

W odkrywaniu tajemnic przyrody na lekcjach pomaga nauczyciel, ale można to również robić samodzielnie. Doskonałym źródłem informacji są książki, zwłaszcza encyklopedie, atlasy i albumy. Wiele się można dowiedzieć z telewizyjnych filmów i programów przyrodniczych oraz edukacyjnych stron internetowych. Jednak nic nie zastąpi bezpośrednich obserwacji – najcenniejszych źródeł wiedzy, zwłaszcza że przyroda ciągle się zmienia.

Obserwacja to uważne przyglądanie się wybranemu obiektowi. Prawdziwy przyrodnik może prowadzić obserwacje niemal wszędzie, na przykład na łące czy w ogródku. [...]

Obserwowanie przyrody często skłania do stawiania pytań. Jednym ze sposobów uzyskiwania na nie odpowiedzi jest przeprowadzanie eksperymentów i doświadczeń. Polegają one na zaplanowaniu i wykonaniu czynności, które pomagają w uzyskaniu odpowiedzi na pytania: Jak to się dzieje? Dlaczego tak się dzieje? Co się stanie, gdy ...?

(Tajemnice przyrody 4, Nowa Era, s. 11-12)

a) Przyrodę poznajemy poprzez wzrok, słuch, węch, smak i dotyk, które nazywamy zmysłami.

b) Oczy, uszy, nos, język i skóra to narządy zmysłów.

c) Książki, encyklopedie, atlasy i albumy to źródła informacji.

d) Obserwacje rozumiemy jako uważne przyglądanie się obiektowi.

e) Eksperymenty i doświadczenia są czynnościami, które pomagają w uzyskaniu odpowiedzi na pytania.

2. Proszę połączyć 2 zdania w 1 zdanie.

i lub a czyli ponieważ

a) Czesław Miłosz pisał wiersze. Bolesław Prus pisał powieści.

Czesław Miłosz pisał wiersze, a Bolesław Prus pisał powieści.

b) Wyraz „geometria” pochodzi z języka greckiego. Termin ten oznacza mierzenie ziemi.

czyli

c) W kwiatkach znajduje się pyłek i słodki płyn. To jest nektar, który jedzą owady.

ponieważ

d) Liczebnik to część mowy oznaczająca liczbę. Może też oznaczać kolejność.

lub

6. Proszę dokończyć zdanie.

Lekcje stacjonarne są ciekawsze niż zdalne, ponieważ many
podręcznik, ćwiczenia i inne kartki

E-booki są wygodniejsze niż książki tradycyjne, ponieważ _____

7. Proszę napisać notatkę, czym różni się żyto od owsa.

Żyto zwyczajne ma wysokość 150 cm a owies 100 cm.
Żyto ma ziarna podługne i pełne a owies ma
ziarna spłaszczone. Żyto ma kolor jasny i żółty,
owies ma kolor zielony.

Wybrane zadania z części A testu diagnostycznego wykonane przez Igora

8. Proszę uporządkować.

○ — od najmniejszego —> ○ — do największego —> ○

a)	wers	strofa	wiersz
b)	akapit	rozdział	utwór
c)	prosty	rozwartý	ostry ← półpełny
d)	komórka	tkanka	narząd
e)	litera	sylaba	wyraz
		zdanie	tekst

- a) ~~strofa~~ - ~~wers~~ - ~~wiersz~~
- b) rozdział - akapit - utwór
- c) kąt: rozwartý - prosty - półpełny - ostry
- d) organizm - komórka - narząd - tkanka
- e) sylaba - zdanie - wyraz - tekst - litera

9. Co znaczy ten symbol?

% - procent ✕ - _____ °C - temperatura

! - _____ „ ” - _____

() - nawias ÷ - dzielenie

10. Co nie pasuje do rodziny wyrazów?

pisać - pisak - piasek - podpis

hipoteza - hipoteka - hipotetyczny - hipotetyzować

koń - koński - konny - koniak

księżyc - książęcy - książę - księżniczka

płaszczyzna - płaski - ~~płaszcz~~ - płaskowyz

znak - znakomity - znakowanie - znaczyć

11. Proszę napisać, co to znaczy?

np. - na przykład

l. mn. - liczba mnoga

p. n. e. - przed naszą erą

pt. - _____

wg - _____

n. p. m. - _____

1. Proszę przeczytać i uzupełnić definicje.

Poznawanie otaczającego świata umożliwiają nam zmysły: wzrok, słuchu, węchu, smaku u dotyku. Narządami zmysłów są części ciała: oczy, uszy, nos, język i skóra. [...]

W odkrywaniu tajemnic przyrody na lekcjach pomaga nauczyciel, ale można to również robić samodzielnie. Doskonałym źródłem informacji są książki, zwłaszcza encyklopedie, atlasy i albumy. Wiele się można dowiedzieć z telewizyjnych filmów i programów przyrodniczych oraz edukacyjnych stron internetowych. Jednak nic nie zastąpi bezpośrednich obserwacji – najcenniejszych źródeł wiedzy, zwłaszcza że przyroda ciągle się zmienia.

Obserwacja to uważne przyglądanie się wybranemu obiektowi. Prawdziwy przyrodnik może prowadzić obserwacje niemal wszędzie, na przykład na łące czy w ogródku. [...]

Obserwowanie przyrody często skłania do stawiania pytań. Jednym ze sposobów uzyskiwania na nie odpowiedzi jest przeprowadzanie eksperymentów i doświadczeń. Polegają one na zaplanowaniu i wykonaniu czynności, które pomagają w uzyskaniu odpowiedzi na pytania: Jak to się dzieje? Dlaczego tak się dzieje? Co się stanie, gdy ...?

(Tajemnice przyrody 4, Nowa Era, s. 11-12)

a) Przyrodę poznajemy poprzez wzrok, słuch, węch, smak i dotyk, które nazywamy Narządami zmysłów.

b) Oczy, uszy, nos, język i skóra to Narządami zmysłów.

c) Książki, encyklopedie, atlasy i albumy to źródła informacji.

d) _____ rozumiemy jako uważne przyglądanie się obiektowi.

e) Eksperymenty i doświadczenia są Obserwacje które pomagają w uzyskaniu odpowiedzi na pytania.

2. Proszę połączyć 2 zdania w 1 zdanie.

i lub a czyli ponieważ

a) Czesław Miłosz pisał wiersze. Bolesław Prus pisał powieści.

Czesław Miłosz pisał wiersze, a Bolesław Prus pisał powieści.

b) Wyraz „geometria” pochodzi z języka greckiego. Termin ten oznacza mierzenie ziemi.

Wyraz „geometria” pochodzi z języka greckiego, czyli termin ten oznacza mierzenie ziemi.

c) W kwiatach znajduje się pyłek i słodki płyn. To jest nektar, który jedzą owady.

W kwiatach znajduje się pyłek i słodki płyn, ponieważ to jest nektar, który jedzą owady.

d) Liczebnik to część mowy oznaczająca liczbę. Może też oznaczać kolejność.

Liczebnik to część mowy oznaczająca liczbę, lub może też oznaczać kolejność.

6. Proszę dokończyć zdanie.

Lekcje stacjonarne są ciekawsze niż zdalne, ponieważ możesz

doświadczyć ^{większej} informacji niż na zdalnej

E-booki są wygodniejsze niż książki tradycyjne, ponieważ _____

Żyto zwyczajne jest wyższe o 50 cm niż owies zwyczajny.

Żyto zwyczajne ma jasny żółty kolor, a owies zwyczajny ma ciemny kolor.

Żyto zwyczajne jest słabe lub ciemne kłosa a owies zwyczajny ma luźne kłosa

Żyto zwyczajne ma podobne, pełne ziarno a owies zwyczajny ma ziarno o wydłużonym kształcie spłaszczone.

8. Proszę uporządkować.

○ $\xrightarrow{\text{od najmniejszego}}$ ○ $\xrightarrow{\text{do największego}}$ ○

a)	wers	strofa	wiersz
b)	rozdział	akapit	utwór
c)	rozwartą	półpełny	prosty ostry
d)	komórka	tkanka	narząd organizm
e)	litera	sylaba	wyraz tekst zdanie

- a) ~~strofa~~ - ~~wers~~ - ~~wiersz~~
 b) rozdział - akapit - utwór
 c) kąt: rozwartą - prosty - półpełny - ostry
 d) organizm - komórka - narząd - tkanka
 e) sylaba - zdanie - wyraz - tekst - litera

9. Co znaczy ten symbol?

% - procent °C - termojer °C - temperatura
 ! - wykryknik " - cyfry
 () - namias $\div$ - dzielenie

10. Co nie pasuje do rodziny wyrazów?

pisać - pisak - piasek - podpis

hipoteza - ~~hipoteka~~ - hipotetyczny - hipotetyzować

koń - koński - konny - ~~koniak~~

księżyc - książęcy - książę - ~~księżniczka~~

płaszczyzna - płaski - płaszcz - ~~płaskowyż~~

znak - znakomity - znakowanie - ~~znaczyć~~

11. Proszę napisać, co to znaczy?

np. - na przykład

l. mn. - liczba mnoga

p. n. e. -

pt. -

wg -

n. p. m. -

1. Proszę przeczytać i uzupełnić definicje.

Poznanie otaczającego świata umożliwiają nam zmysły: wzrok, słuch, węch, smak i dotyk. Narządami zmysłów są części ciała: oczy, uszy, nos, język i skóra. [...]

W odkrywaniu tajemnic przyrody na lekcjach pomaga nauczyciel, ale można to również robić samodzielnie. Doskonałym źródłem informacji są książki, zwłaszcza encyklopedie, atlasy i albumy. Wiele się można dowiedzieć z telewizyjnych filmów i programów przyrodniczych oraz edukacyjnych stron internetowych. Jednak nic nie zastąpi bezpośrednich obserwacji – najcenniejszych źródeł wiedzy, zwłaszcza że przyroda ciągle się zmienia.

Obserwacja to uważne przyglądanie się wybranemu obiektowi. Prawdziwy przyrodnik może prowadzić obserwacje niemal wszędzie, na przykład na łące czy w ogródku. [...]

Obserwowanie przyrody często skłania do stawiania pytań. Jednym ze sposobów uzyskiwania na nie odpowiedzi jest przeprowadzanie eksperymentów i doświadczeń. Polegają one na zaplanowaniu i wykonaniu czynności, które pomagają w uzyskaniu odpowiedzi na pytania: Jak to się dzieje? Dlaczego tak się dzieje? Co się stanie, gdy ...?

(Tajemnice przyrody 4, Nowa Era, s. 11-12)

a) Przyrodę poznajemy poprzez wzrok, słuch, węch, smak i dotyk, które nazywamy _____.

b) Oczy, uszy, nos, język i skóra to narządami zmysłów

c) Książki, encyklopedie, atlasy i albumy to ciężkie źródła informacji

d) obserwacja rozumiemy jako uważne przyglądanie się obiektowi.

e) Eksperymenty i doświadczenia są _____, które pomagają w uzyskaniu odpowiedzi na pytania.

2. Proszę połączyć 2 zdania w 1 zdanie.

i lub a czyli ponieważ

a) Czesław Miłosz pisał wiersze. Bolesław Prus pisał powieści.

Czesław Miłosz pisał wiersze, a Bolesław Prus pisał powieści.

b) Wyraz „geometria” pochodzi z języka greckiego. Termin ten oznacza
mierzenie ziemi. *ponieważ*

c) W kwiatach znajduje się pyłek i słodki płyn. To jest nektar, który jedzą
owady. *czyli*

d) Liczebnik to część mowy oznaczająca liczbę. Może też oznaczać
kolejność. *lub*
