

**Paulina Stasiowska**

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

## **Uczeń z doświadczeniem migracji w polskim systemie edukacji – okiem praktyka**

### **Kontekst prawny i demograficzny**

W ostatnich latach nasilił się proces migracji poszczególnych grup społecznych, co jest wyraźnie odczuwalne przede wszystkim w polskich szkołach. Wzrost ten jednak nigdy, w całej historii Rzeczypospolitej, nie był tak intensywny, jak na przełomie marca i kwietnia 2022 r. Zbrojna agresja państwa rosyjskiego wobec Ukrainy wymusiła na tamtejszej społeczności natychmiastową ucieczkę z terenów zagrożonych. Najwięcej migrantów wojennych trafiło do Polski, a wśród tych osób znajdowało się aż 800 tys. dzieci<sup>1</sup>. Włączenie tak dużej liczby uczniów z Ukrainy do polskiej edukacji szkolnej stało się niebывałym wyzwaniem dla nauczycieli, pedagogów, psychologów oraz wychowawców. Trudno się przygotować na tak nagłą zmianę w organizacji życia szkolnego, czy choćby nawet węższego grona klasowego. Ostatnimi laty sytuacja uczęszczania do polskich szkół uczniów z doświadczeniem migracji zdarzała się coraz częściej, a nauczyciele przyzwyczaili się do zmian w obrębie metod nauczania. Przy tak dużej liczbie dzieci pojawia się jednak inny, poważniejszy problem, dotyczący przede wszystkim braku miejsca dla dzieci w szkołach. Gdzie i w jaki sposób włączyć Ukraińców w proces edukacji? Do której klasy mieliby pójść? Jak bardzo można poszerzyć grupy i czy polskie dzieci na tym nie ucierpią? Te pytania zaprzętały głowy pedagogów i niestety długo pozostawały bez jasnych i konkretnych odpowiedzi.

Ministerstwo Edukacji i Nauki opublikowało dane, na podstawie informacji zebranych przez Urząd do Spraw Cudzoziemców, według których ustalono, że już w 2021 r. na terenie Polski przebywało ponad 100 tys. uczniów z doświadczeniem migracji. Wśród tych osób największe grupy dzieci cudzoziemskich z ważnym zezwoleniem pobytu, pobierających naukę w polskich szkołach, stanowili kolejno

---

<sup>1</sup> A. Brylska, *800 tys. dzieci z Ukrainy. Polska szkoła udźwignie to wyzwanie?*, „Klub Jagielloński”, 21.04.2022, [https://klubjagiellonski.pl/2022/04/21/800-tys-dzieci-z-ukrainy-polska-szkola-udzwignie-to-wyzwanie/?fbclid=IwAR14Av4JA\\_xZF3ALCiWm-3-PzyCAf9QRs7KfNm0s7psXRkC50dE3X40WPDg](https://klubjagiellonski.pl/2022/04/21/800-tys-dzieci-z-ukrainy-polska-szkola-udzwignie-to-wyzwanie/?fbclid=IwAR14Av4JA_xZF3ALCiWm-3-PzyCAf9QRs7KfNm0s7psXRkC50dE3X40WPDg) (dostęp: 4.07.2022).

obywatele: Ukrainy, Białorusi oraz Gruzji<sup>2</sup>. Z przedstawionych statystyk wynika więc, że tylko na przełomie marca i kwietnia 2022 r. do Polski przybyło 8 razy więcej dzieci i młodzieży z Ukrainy od wszystkich uczniów cudzoziemskich przebywających na terenie kraju w roku poprzednim. Sytuacja jednak znacznie się zmieniła już w połowie czerwca bieżącego roku, z uwagi na fakt, iż wiele ukraińskich rodzin zdecydowało się ostatecznie wrócić do ojczyzny lub wyjechać do innych państw. Jak podaje Serwis Samorządowy PAP:

Według danych MEiN (stan na 21 czerwca) w polskich szkołach i placówkach oświatowych jest 285 tys. dzieci i uczniów będących obywatelami Ukrainy, które przybyły do Polski po 24 lutego. 41 tys. z nich chodzi do przedszkoli. W polskich szkołach podstawowych jest 128 tys. uczniów uchodźców z Ukrainy, w liceach ogólnokształcących – 12 tys., w technikach – 3,2 tys. W oddziałach przygotowawczych jest 38 tys. uczniów z Ukrainy, najwięcej w szkołach podstawowych – 30 tys.<sup>3</sup>

Uczniów z Ukrainy jest więc dużo mniej niż na przełomie marca i kwietnia 2022 r., co nie zmienia jednak faktu, że wciąż jest to najwyższy odsetek obcokrajowców w polskich szkołach w całej historii Rzeczypospolitej. Z przywołanego raportu wynika również, że najwięcej uczniów trafiło do oddziałów przygotowawczych w szkołach podstawowych. Dzieci zostały więc przydzielone do grup wprowadzających do nauki w polskiej szkole.

## Organizacja kształcenia obcokrajowców

Oddziały przygotowawcze nie są niczym nowym w polskim systemie szkolnym. Ministerstwo Edukacji i Nauki wprowadziło możliwość organizowania tego typu „klas powitalnych” dla cudzoziemców już w grudniu 2016 r.<sup>4</sup> Zakłada się więc, że oddziały przygotowawcze są przeznaczone dla osób, których znajomość języka polskiego jest niewystarczająca do korzystania z nauki w zakresie realizowanych przedmiotów szkolnych. Takie rozwiązanie jest również zalecane dla uczniów mających problemy z adaptacją wśród rówieśników innej narodowości<sup>5</sup>. W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 sierpnia 2017 r. zdefiniowano oddział przygotowawczy jako (art. 4 pkt 13 ustawy – Prawo oświatowe):

---

<sup>2</sup> Raport w sprawie obywateli Ukrainy przebywających w Polsce z dnia 28 października 2021 r., <https://www.gov.pl/web/udsc/zezwozenia-na-pobyt-po-iii-kwartale-2021-r> (dostęp: 4.07.2022).

<sup>3</sup> *Pandemia, uchodźcy i zmiany w prawie. Najważniejsze wydarzenia roku szkolnego 2021/2022*, „Serwis Samorządowy PAP”, 24.06.2022, <https://samorząd.pap.pl/kategoria/edukacja/pandemia-uchodzczy-i-zmiany-w-prawie-najwazniejsze-wydarzenia-roku-szkolnego> (dostęp: 4.07.2022).

<sup>4</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2016 r. art. 4 poz. 13), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/T/D20170059L.pdf> (dostęp: 4.07.2022).

<sup>5</sup> K. Sołtan-Kościelecka, *Klasy powitalne. Realne szanse na poprawę warunków kształcenia cudzoziemców czy pozorne rozwiązanie?*, „Biuletyn Migracyjny” 2018, nr 57, <http://biuletynmigracyjny.uw.edu.pl/57-czerwiec-2018/klasy-powitalne-realna-szansa-na-poprawe-warunkow-ksztalcenia-cudzoziemcow-czy-pozo> (dostęp: 4.07.2022).

oddział szkolny dla osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, podlegających obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach innych państw, które nie znają języka polskiego lub znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, jak również wykazują zaburzenia w komunikacji oraz trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, co wymaga dostosowania procesu i organizacji kształcenia do ich potrzeb i możliwości edukacyjnych<sup>6</sup>.

W założeniu zatem oddziały przygotowawcze mają być formą wspierającą uczniów w trudnym okresie przystosowania się do nowej sytuacji szkolnej oraz społeczno-kulturowej. Trudności adaptacyjne występują jednak bardzo często, zwłaszcza na początku nauki dziecka w zupełnie innym środowisku. Podobną sytuację obserwuje się również na początkowym etapie przyswojenia języka. Obcokrajowiec w pierwszych miesiącach nauki w polskiej szkole nie będzie w stanie opanować specjalistycznego słownictwa związanego z poszczególnymi przedmiotami szkolnymi. Bardzo trudna jest więc diagnoza potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji na samym początku ich drogi kształcenia w zupełnie innym kraju.

W polskich szkołach funkcjonują różne rozwiązania dla obcokrajowców. W jednej z nich uczniowie w różnym wieku mają możliwość przystąpienia do klas powitalnych i stopniowej adaptacji nowego języka oraz norm społeczno-kulturowych. Inna propozycja zakłada natychmiastowe wprowadzenie obcokrajowców do grupy, w której uczą się polscy uczniowie. Dyrektorzy placówek szkolnych w obliczu tak dużej liczby dzieci z Ukrainy w większości zdecydowali się jednak na utworzenie oddziałów przygotowawczych, co wydawało się jedynym racjonalnym podejściem w tej sytuacji. Bardzo trudno byłoby włączyć do polskich zespołów tak wielu Ukraińców, choćby ze względu na brak miejsca w klasach. Ponadto efektywność uczenia się w dużych grupach jest o wiele niższa, a indywidualne podejście nauczyciela do ucznia staje się praktycznie niemożliwe.

Celem nadrzędnym oraz podstawowym zadaniem dzieci uczęszczających do oddziałów przygotowawczych jest intensywna nauka języka polskiego. Z tego względu w tzw. klasach-rozbiegówkach organizuje się w tygodniu minimum 6 godzin lekcji języka polskiego. Realizowane są również programy nauczania z zakresu kształcenia ogólnego, z dostosowaniem do podstawy programowej zgodnej z wiekiem uczniów bądź poziomem zaawansowania opanowanej wiedzy<sup>7</sup>. Nauczyciele są zobowiązani do realizacji analogicznego kręgu tematycznego co w klasach regularnych. Problemem okazuje się w tym wypadku nie tyle bariera językowa, ile dostosowanie programu nauczania do predyspozycji uczniów w różnym wieku. Ułożenie ogólnych kręgów tematycznych jest dla nauczycieli bardzo trudne, a wręcz

---

<sup>6</sup> Ustawa z dnia 31 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), <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/1655/1> (dostęp: 6.07.2022).

<sup>7</sup> K. Kamler, J. Orlikowska, J. Schmidt, J. Szymańska, *Młodzi migranci w pandemii COVID-19. Raport z badań jakościowych sytuacji uczniów cudzoziemskich w warszawskich szkołach*, Warszawa 2021, [https://etnograficzna.pl/wp-content/uploads/2022/02/raport-Mlodzi-migranci-w-pandemii\\_SPE.pdf](https://etnograficzna.pl/wp-content/uploads/2022/02/raport-Mlodzi-migranci-w-pandemii_SPE.pdf) (dostęp: 7.07.2022).

niemożliwe do zrealizowania. W wyniku tych działań uczniowie starsi powtarzają materiał, z którym zapoznali się w szkołach ukraińskich, natomiast młodsi niejednokrotnie muszą opanować tematy dla siebie zbyt trudne i wymagające. Oddziały przygotowawcze nie są więc w żadnym razie grupami „zero”. Uczniowie bowiem przyswajają pewien fragment polskiej podstawy programowej, mimo iż nie otrzymują promocji do następnej klasy.

### Program pracy w oddziałach przygotowawczych

Nauczyciele języka polskiego nie są jednak w stanie dostosować układu pracy w oddziałach przygotowawczych do podstawy programowej obowiązującej w polskim systemie edukacji. Jedynym realnym wyjściem jest więc prowadzenie zajęć według ramowego programu nauki języka polskiego dla cudzoziemców. Napisanie dokumentu organizującego proces kształcenia dzieci cudzoziemskich wymaga jednak dużego doświadczenia oraz niezbędnej wiedzy z zakresu glottodydaktyki. Nauczyciel postawiony przed takim zadaniem może czuć się zagubiony, zwłaszcza że nie ma zbyt wielu dostępnych pomocy w tym zakresie. Warto zwrócić więc uwagę na *Program nauczania języka polskiego jako drugiego dla oddziałów przygotowawczych w szkole podstawowej*, przygotowany przez Małgorzatę Pamułę-Behrens oraz Martę Szymańską. Badaczki w sposób rzetelny porządkują zakres tematyczny, wiedzę oraz umiejętności, które uczeń powinien nabyć podczas nauki w oddziałach. Dokument ten zawiera precyzyjny zbiór najważniejszych celów oraz warunków realizacji kształcenia w grupie obcokrajowców. Autorki przede wszystkim polegają na „konstruktywistycznej teorii uczenia się oraz edukacji humanistycznej, a w zakresie metod nauczania języków obcych – na podejściu zorientowanym na działanie”<sup>8</sup>. Praktyczne podejście do języka ma szybko i efektywnie wprowadzić ucznia do nowej rzeczywistości szkolnej. Tematyka opiera się więc na kontekstach związanych ze szkołą oraz funkcjonowaniem życia codziennego.

Celem nadrzędnym realizowanego programu dla dzieci z doświadczeniem migracji jest zniwelowanie początkowego lęku, obecnego wśród uczniów podczas wkraczania w zupełnie inną kulturę. Autorki programu podkreślają również istotę tworzenia swobodnej wypowiedzi, uwalniającej emocje i przeżycia ucznia cudzoziemskiego. Należy bowiem pamiętać, że decyzja o wyjeździe z kraju ojczystego jest podejmowana przez rodziców lub opiekunów, a konsekwencją tych działań staje się przymus dostosowania dzieci do nowej rzeczywistości. Tak drastyczna i nagła zmiana najczęściej spowodowana jest sytuacją finansową rodziny, poszukiwaniem lepszych zarobków lub ucieczką z terenów, na których toczą się działania wojenne. Takie sytuacje wiążą się dla dzieci z dużym stresem, mogą nawet wywołać traumę, która nieodwracalnie wpłynie na ich późniejsze postawy oraz emocje. Ważne jest zatem, aby zapewnić uczniowi poczucie bezpieczeństwa oraz swobody wypowiedzi.

Program nauczania przygotowany przez autorki w ramach projektu „Wspieranie inicjatyw edukacyjnych w szkolnym środowisku wielokulturowym” jest

---

<sup>8</sup> M. Pamuła Behrens, M. Szymańska, *Program nauczania języka polskiego jako drugiego dla oddziałów przygotowawczych w szkole podstawowej*, Kraków 2019, s. 6.

doskonałym narzędziem organizującym i porządkującym pracę z dziećmi. Zakres tematyczny zaproponowany przez Małgorzatę Pamułę-Behrens oraz Martę Szymańską został przystosowany do poziomu A1 i A2. Co istotne, badaczki dokonały również podziału na poszczególne grupy wiekowe oddziałów przygotowawczych<sup>9</sup>. Tematy są rozwijane w zależności od przedziału klasowego oraz poziomu osiągniętej biegłości językowej uczniów. Autorkom zależało bowiem na tym, aby poszerzać wiedzę już nabytą, z nowymi, powiązаныmi kontekstami. Ciągłe zmiany tematyczne, brak ciągłości i spójności poznawanego słownictwa oraz struktur gramatycznych prowadzą do nieefektywnego uczenia się. Ważne, aby uczniowie widzieli różne sensory oraz odniesienia omawianych tematów, które można rozwijać na wiele sposobów. Dostosowanie semantyczne powinno opierać się na użyteczności języka związanego ze szkołą, ale i poszerzać horyzonty myślowe dzieci. Nierzadko bowiem to uczniowie będą proponować zakres tematyczny, który jest dla nich w danym momencie ważny. Obcokrajowcy również chcą rozwijać swoje pasje i zainteresowania, a nauczyciel powinien im w tym pomóc, będąc nieustannie aktywnym uczestnikiem oraz wspierającym partnerem rozmowy.

### Język edukacji szkolnej

W ostatnim czasie można było zauważyć niemałe rozgoryczenie nauczycieli prowadzących zajęcia przedmiotowe w oddziałach przygotowawczych. W ich założeniu bowiem dzieci te powinny uczyć się wyłącznie sprawności językowej. Mimo pomocy tłumacza obecnego na lekcjach wskazywano na duże problemy komunikacyjne i trudności w prowadzeniu zajęć. Niewątpliwie lekcje w oddziałach będą się różnić od tych prowadzonych w klasach z przeważającą liczbą Polaków. Ukraińscy uczniowie pojawiający się w polskich szkołach od lutego 2022 r. potrzebują choćby namiastki „normalności”, codzienności szkolnej, aby w końcu mogli poczuć się bezpiecznie. Odbieranie im możliwości korzystania z nauki innych przedmiotów, ale za to ukierunkowanie wyłącznie na opanowanie języka polskiego, może zostać odebrane jako kolejna próba swoistego ataku na ich tożsamość narodową. Tak jak polscy uczniowie, dzieci cudzoziemskie mają indywidualne zdolności oraz predyspozycje, o których nie należy zapominać, mimo iż bariera językowa wydaje się niemożliwa do przeskoczenia. Co równie istotne, każdy nauczyciel prowadzący zajęcia z poszczególnych przedmiotów uczy również języka polskiego i przyczynia się do lepszego opanowania sprawności językowej uczniów. Oddziały przygotowawcze mają w swym założeniu przygotować dzieci do nauki w polskich klasach, a im wcześniej uczniowie zaczną oswajać się ze specjalistycznym słownictwem z zakresu poszczególnych przedmiotów, tym łatwiejsza będzie praca na późniejszym etapie kształcenia.

Niechęć nauczycieli do prowadzenia zajęć przedmiotowych w oddziałach jest jednak o tyle niepokojąca, iż prowadzący są przekonani o bezcelowości swoich działań. To błędne przeświadczenie wynika niestety z braku wsparcia nauczycieli w procesie kształcenia uczniów cudzoziemskich. Zbyt mały nacisk kładzie się rów-

---

<sup>9</sup> Tamże, s. 23–34.

nież na zdobywanie kompetencji zawodowych z zakresu glottodydaktyki wśród osób uczących w szkołach. Jeszcze przed atakiem Rosji na państwo ukraińskie statystyki wskazywały na znaczący wzrost liczby uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach, a mimo to liczba osób posiadających kompetencje w nauczaniu obcokrajowców wciąż jest zbyt mała. Nic więc dziwnego, że nauczyciele, pozostawieni sami sobie, w obliczu tak dynamicznej sytuacji migracyjnej nie mają motywacji do pracy, a raczej widzą problem i kolejne obciążenia zawodowe.

Uczestnictwo dzieci z oddziału przygotowawczego w zajęciach, z którymi będą miały do czynienia w dalszym procesie kształcenia, pomaga w przyswajaniu języka edukacji szkolnej. To o tyle istotne, że dzieciom trudniej jest opanować słownictwo specjalistyczne, charakterystyczne dla poszczególnych przedmiotów. Z kolei dużo łatwiej przyswajają podstawowe zwroty związane z komunikacją codzienną. Jak słusznie zauważa Małgorzata Pamuła-Behrens:

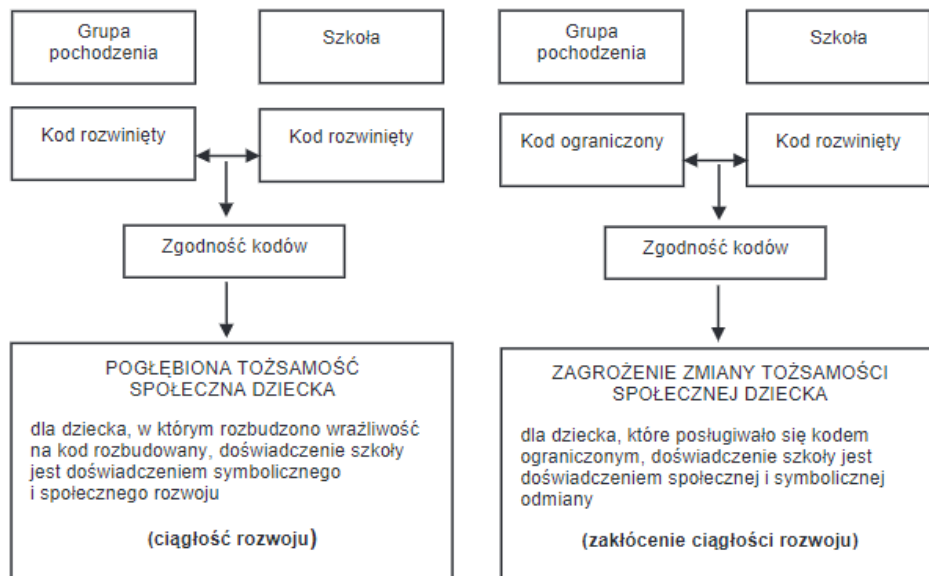
Komunikacja szkolna to nie to samo, co komunikacja codzienna. Inny jest rejestr języka, inny poziom formalności. Dlatego uczniowie z doświadczeniem migracji często dają sobie znakomicie radę w sytuacjach komunikacji z rówieśnikami, równocześnie borykając się z trudnościami dyskursu szkolnego – komunikacji z nauczycielem w trakcie zadań szkolnych oraz z rozumieniem tekstów w podręcznikach<sup>10</sup>.

Przed uczniami stawiane jest zatem trudne zadanie opanowania języka dyskursu szkolnego, wymagającego poznawczo. Wymusza to na dzieciach maksymalną mobilizację zdobytej już wiedzy i umiejętności, szczególnie wtedy, kiedy kontekst jest ograniczony. Nauka języka edukacji szkolnej wymaga od obcokrajowca znacznie więcej uwagi oraz zaangażowania. Proces przyswojenia tej umiejętności może trwać nawet kilka lat, a czynniki wpływające na czas adaptacji są uwarunkowane zaangażowaniem zarówno ucznia, jak i nauczyciela oraz rodziny uczącego się. Na przyswojenie języka dyskursu szkolnego mają wpływ czynniki takie jak: status społeczno-ekonomiczny, wykształcenie rodziny oraz poziom rozwoju językowego ucznia z doświadczeniem migracji. Ostatni z wymienionych elementów ma bardzo duże znaczenie w kontekście procesu adaptacji ucznia w nowym środowisku edukacyjnym. Dziecko zawsze bowiem przychodzi z pewnym doświadczeniem szkolnym i od stopnia zaawansowania poznanych wcześniej wiadomości w dużej mierze będzie zależała jego dalsza kariera edukacyjna. Nie jest łatwo bowiem zniwelować braki w zasobach językowych cudzoziemca, ponadto znacznie opóźnia to proces jego adaptacji w nowej sytuacji komunikacyjnej. Schemat przygotowany przez Ewę Filipiak, na podstawie koncepcji Basila Bernsteina, przedstawia owe skutki występujących oraz utrwalonych relacji szkoły i grupy społecznej, z której wywodzi się dziecko.

---

<sup>10</sup> M. Pamuła-Behrens, *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, „Postscriptum Polonistyczne” 2018, nr 2, s. 179.

Rysunek 1. Konsekwencje relacji pomiędzy kodami komunikacji szkoły i grupy społecznej, z której wywodzi się dziecko



Źródło: E. Filipiak, *Człowiek – język – rzeczywistość (w kontekście pytań o efektywną edukację językową w szkole)*, „Forum Dydaktyczne” 2007, nr 2, s. 8.

Schemat ten ukazuje, jak duże konsekwencje dla rozwoju dziecka ma stopień zaawansowania języka, którym już ono dysponuje. W przypadku pogłębionej świadomości społecznej ucznia szkoła staje się miejscem zapewniającym ciągłość rozwoju oraz poszerzanie kompetencji społeczno-kulturowych. Natomiast w sytuacji zagrożenia zmiany tożsamości społecznej dziecko posługujące się kodem ograniczonym będzie odbierało szkołę jako doświadczenie „symbolicznej i społecznej odmiany”<sup>11</sup>. Jak słusznie zwróciła uwagę Marta Szymańska w swoim artykule na temat rozwijania języka edukacji szkolnej, aspekt ten może być dla uczniów zarówno czynnikiem wspomagającym odnajdywanie się w nowej rzeczywistości edukacyjnej, jak i stanowiącym jedną z głównych barier przystosowania się dziecka do realiów szkolnych<sup>12</sup>.

## Metoda JES-PL w teorii i praktyce

Nauczyciel staje przed zadaniem diagnozy potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji, a kolejno musi dostosować program nauczania do poziomu językowego dzieci. Metoda JES-PL pomaga uporządkować wiele czynników, które nieustannie musi respektować nauczyciel. Głównym założeniem auterek metody jest wsparcie uczniów w procesie przygotowawczym, skoncentrowanym przede wszystkim na

<sup>11</sup> E. Filipiak, *Człowiek – język – rzeczywistość (w kontekście pytań o efektywną edukację językową w szkole)*, „Forum Dydaktyczne” 2007, nr 2, s. 8.

<sup>12</sup> M. Szymańska, *Rozwijanie języka edukacji szkolnej na przykładzie streszczenia*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2020, t. 29, s. 124–125.

języku edukacji szkolnej. Metoda JES-PL została wsparta na sześciu podstawach teoretycznych:

1. Koncepcji języka edukacji szkolnej.
2. Teorii akwizycji języka drugiego.
3. Metodach kształcenia sprawności językowej.
4. Teorii przetwarzania informacji w procesie uczenia się.
5. Strategicznym uczeniu języka.
6. Teorii samoukierunkowania<sup>13</sup>.

Metody kształcenia sprawności językowej będą opierać się w dużej mierze na dorobku Anny Dyduchowej, która uporządkowała szereg działań ucznia i nauczyciela w procesie efektywnego budowania kompetencji językowych na lekcjach języka polskiego. Autorki koncepcji JES-PL wskazują na dwie najważniejsze metody Dyduchowej, kluczowe w procesie kształcenia dzieci z doświadczeniem migracji.

Dyduchowa wyróżniła i szczegółowo opisała pięć metod kształcenia sprawności językowej i twórczego naśladowania wzorów, norm i instrukcji, okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych, przekładu intersemiotycznego, praktyki pisarskiej. W Metodzie JES-PL najważniejsze są dwie z nich: metoda analizy i twórczego naśladowania wzorów i metoda okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych. Pierwsza służy wspieraniu ucznia w procesie budowania własnej, poddanej regułom gatunkowym, wypowiedzi pisemnej, ale także ustnej. Druga odnosi się do wyposażania uczniów w podstawową, powiązaną z kształconą formą wypowiedzi, wiedzą o strukturze języka<sup>14</sup>.

Wykorzystanie metody JES-PL w praktyce powinno rozpocząć się od diagnozy pozwalającej ocenić stopień predyspozycji oraz specjalne potrzeby uczniów z doświadczeniem migracji. Kolejnym etapem zaproponowanym przez autorki metody jest adaptacja tekstów zawartych w podręcznikach szkolnych. Nauczyciel powinien przekształcić tekst w taki sposób, aby był dla uczniów przystępny pod względem odczytania, a przede wszystkim zrozumienia zawartych w nim treści. Nieodłącznym elementem, związanym z poprzednim etapem lekcji, będzie sporządzenie słownika specjalistycznego. Nauczyciel nie jest bowiem w stanie zamienić wszystkich słów na prostsze, zwłaszcza gdy mowa o konkretnych terminach związanych z poszczególnymi przedmiotami. Warto jednak pamiętać, żeby takich słów nie było zbyt wiele. Należy zadbać, aby uczeń nie czuł się osaczony nagłym przymusem opanowania bardzo dużej liczby trudnych terminów. Nauczyciel powinien więc wyodrębnić podstawowe słowa klucze, bez których cykl zaplanowanych lekcji nie jest w stanie odbyć się w sposób sprawny i zrozumiały. Gramatyka okazjonalna z kolei powinna być realizowana na zasadzie próby obserwacji oraz analizy omawianych zjawisk językowych. Zwrócenie uwagi na pewne podobieństwa i różnice przywoływanych struktur gramatycznych pozwoli uczniom doskonalić umiejętność wnioskowania.

Warto zatem podkreślić, że gramatyka nie jest odrębnym elementem, oddzielnym od treści, ale współwystępującym. Nie ma więc sensu prowadzić lekcji na

---

<sup>13</sup> M. Pamuła-Behrens, M. Szymańska, *Podstawy teoretyczne: aby w pełni zrozumieć sytuację*, „Metoda JES-PL”, <http://metodajes.pl/podstawy-teoretyczne/> (dostęp: 5.07.2022).

<sup>14</sup> M. Pamuła-Behrens, M. Szymańska, *Program nauczania języka polskiego jako drugiego...*, s. 8–9.



zasadzie „wykładania” definicji, ponieważ uczniowie nic z tego nie wyniosą. Kiedy jednak dziecko wchodzi w rolę badacza, obserwującego pewne prawidłowości i następstwa zachodzące w języku, siłą rzeczy zaczyna samodzielnie wykonywać wysiłek myślowy związany ze zrozumieniem poszczególnych reguł gramatycznych. Uczniowie cudzoziemscy w ten sposób będą wiedzieli, jak użyć odpowiednich form w mowie i piśmie, często jednak nie potrafiąc nazwać tych procesów. To oczywiście żadna przeszkoda, gdyż najistotniejszy jest sam proces **użycia** odpowiedniej formy gramatycznej, a nie jej nazwanie, co zresztą przyjdzie z czasem, wraz z zapoznawaniem się z zakresem słownictwa specjalistycznego. Kolejnym etapem w procesie kształcenia jest produkcja, związana z kompetencjami ucznia w mówieniu i pisaniu. W tym wypadku nauczyciel powinien stworzyć dla ucznia tzw. rusztowanie. Samodzielne wykonanie zadania przez dziecko musi być poprzedzone odpowiednimi wzorami wypowiedzi, przygotowanymi przez prowadzącego.

Metoda JES-PL jest bardzo szczegółowym modelem działania, sprawdzającym się wśród uczniów w każdym przedziale wiekowym oraz na różnych poziomach zaawansowania biegłości językowej. Program pracy przygotowany według tej metody jest bardzo czasochłonny, zarówno dla nauczyciela, jak i ucznia, ale pozwala spełnić wszystkie założone cele. Przeprowadzone przeze mnie badania potwierdziły skuteczność wykorzystania metody JES-PL na lekcjach języka polskiego jako drugiego. Uczniowie z dużą łatwością pogłębiali omawiane tematy oraz samodzielnie szukali sensów i odniesień w otaczającej rzeczywistości. Długi czas pracy nad realizacją poszczególnej kategorii tematycznej pozwolił utrwalić wiedzę nową oraz wcześniej nabytą. Cykl lekcyjny zakończył się więc gruntownym przyswojeniem wiedzy i umiejętności określonego kręgu tematycznego.

### **Wyniki kształcenia cudzoziemców z oddziałów przygotowawczych i klas polskich**

Prowadzony przeze mnie oddział przygotowawczy funkcjonował od 21 marca do 22 czerwca 2022 r. i był objęty trzymiesięcznym programem nauczania języka polskiego jako drugiego. W tym skróconym czasie przygotowania językowego i adaptacji społeczno-kulturowej realizowaliśmy podstawowe tematy związane z komunikacją codzienną oraz przede wszystkim realiami szkolnymi, rozpoczynając tym samym proces wdrażania języka edukacji szkolnej w życie uczniów. Na wszystkich lekcjach przedmiotowych uczniowie korzystali z pomocy tłumacza posługującego się językiem ukraińskim i polskim.

Klasa licząca 21 osób (choć liczba uczniów w ciągu trzech miesięcy ciągle się zmieniała) w ostatnim tygodniu przed zakończeniem roku szkolnego przystąpiła do testu sprawdzającego poziom osiągniętej wiedzy i umiejętności z języka polskiego. Uczniowie otrzymali arkusze zadań składające się z trzech części:

1. odbiór tekstu czytanego,
2. rozumienie ze słuchu,
3. pisanie z uwzględnieniem znajomości poznanych struktur gramatycznych i leksykalnych.

Zadania dotyczące odbioru tekstu czytanego polegały na: ocenie prawdziwości zdań dotyczących załączonego fragmentu, dopasowaniu odpowiedzi do pytań,

zaznaczeniu w odpowiedniej kolumnie tabeli informacji na temat bohaterów tekstu. Obiór tekstu słuchanego polegał na podkreśleniu prawidłowych liczb oraz godzin czytanych przez lektora. Pojawiło się również zadanie z wyborem odpowiedzi pasującej do wysłuchanego przez uczniów kontekstu. W ostatniej części testu należało w minimum pięciu zdaniach opisać swój wygląd, wykorzystując poznane na zajęciach słownictwo (części ciała, kolory, ubiór), z zachowaniem odpowiedniej formy gramatycznej oraz leksykalnej w zdaniach. Stopień trudności poszczególnych ćwiczeń nie wykraczał poza ogólnoeuropejski poziom A1. Ogólna statystyka osiągniętych przez uczniów wyników została przedstawiona w tabeli 1.

Tabela 1. Wyniki ogólne oddziału przygotowawczego (kl. VI–VII) z testu kontrolnego języka polskiego jako drugiego

Liczba osób	Skala wyników	Wyniki w przeliczeniu na %
21 osób	średni wynik	71%
1 osoba	najwyższy wynik	100%
1 osoba	najniższy wynik	36%

Źródło: opracowanie własne.

Uczniowie oddziału przygotowawczego najlepiej poradzili sobie w części testu poświęconej czytaniu ze zrozumieniem. Podobnie uczniowie poradzili sobie z ćwiczeniami sprawdzającymi rozumienie ze słuchu. W tym wypadku również sporządzali swoje notatki oraz wypisywali usłyszane słowa klucze, niezbędne do rozumienia całości kontekstu. Uczniowie najgorzej poradzili sobie z ostatnią częścią, tj. opisem swojego wyglądu. Mimo iż nie była to dla nich nowa forma wypowiedzi, to jednak zbyt krótki czas analizy konstrukcji zdań oraz wiążących się z tym tematem form gramatycznych nie pozwolił na swobodną wypowiedź pisemną uczniów. Błędy, które młodzież popełniała, najczęściej występowały w zapisie słownictwa z nagromadzeniem polskich dwuznaków. Wszystkie osoby należące do oddziału uczyły się w Ukrainie języka angielskiego, zapoznawały się z systemem jego zapisu i bardzo trudno im było przejść na kod języka polskiego. Z ich zapisu można było wywnioskować, że wiedzą, jak brzmi dane słowo, ale nie pamiętają, jak wygląda odzwierciedlenie graficzne głosek.

Istotnym czynnikiem wpływającym na osiągnięte wyniki był fakt, że nie wszyscy uczniowie przydzieleni do oddziałów mówili w języku ukraińskim. Co najmniej połowa z nich posługiwała się wyłącznie językiem rosyjskim. Pavlo Levchuk następująco objaśnia używanie języka rosyjskiego jako pierwszego wśród osób deklarujących swoją przynależność do narodu ukraińskiego:

Posługiwanie się językiem rosyjskim nie jest uzależnione od identyfikacji z rosyjską tożsamością i kulturą, wręcz przeciwnie – język rosyjski ma często neutralne nacechowanie, jednak pozostaje językiem używanym codziennie przez respondentów, nawet po emigracji do innego kraju<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> P. Levchuk, *Trójjęzyczność rosyjsko-ukraińsko-polska rosyjskojęzycznych Ukraińców mieszkających w Polsce*, „Przegląd Rusycystyczny” 2018, nr 2, s. 217.

Rosyjskojęzyczni uczniowie uczęszczający do oddziału, ze względu na agresję Rosji na państwo ukraińskie, nie byli jednak przychylnie odbierani przez pozostałe osoby w grupie. Neutralne podejście do języka rosyjskiego, o którym wspominał Levchuk, w obliczu wojny zupełnie się zmieniło. Dzieci więc na bieżąco uczyły się języka ukraińskiego, polskiego oraz angielskiego. Krótki i intensywny czas przyswajania wiedzy niestety skutkowałam mieszanym przez uczniów wymienionych języków, co najbardziej uwidaczniało się przy okazji zapisu polskich dwuznaków.

Ten sam test sprawdzający wiedzę i umiejętności zdobyte w trakcie trzymiesięcznego programu nauczania języka polskiego został przeprowadzony wśród uczniów z doświadczeniem migracji, którzy zostali włączeni do polskich klas. Podobnie jak w oddziałach przygotowawczych, dzieci realizowały w tygodniu sześć godzin lekcji języka polskiego jako drugiego. Łącznie pod moją opieką znalazło się 12 osób, uczęszczających do klas VI i VII. Uczniowie zostali włączeni do polskich grup dwa tygodnie przed utworzeniem oddziałów przygotowawczych w szkole. Osiągnięte przez nich postępy biegłości językowej skontrolowane podczas testu przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Wyniki ogólne uczniów klas VI–VII z testu kontrolnego języka polskiego jako drugiego

Liczba osób	Skala wyników	Wyniki w przeliczeniu na %
12 osób	średni wynik	84%
2 osoby	najwyższy wynik	100%
1 osoba	najniższy wynik	64%

Źródło: opracowanie własne.

Uczniowie bardzo dobrze poradzi sobie z zadaniami dotyczącymi rozumienia ze słuchu oraz odbiorem tekstu czytanego; podobnie jak w oddziałach przygotowawczych, pojawiły się nieznaczne problemy z samodzielnym tworzeniem tekstu pisanego. Młodzież jednak popełniała zdecydowanie mniej błędów gramatycznych i leksykalnych niż uczniowie z oddziałów. W większości poprawnie uzgadniali formę gramatyczną wyrazów oraz używali bogatszego słownictwa. Ponadto uczniowie, którzy osiągnęli stuprocentowy wynik, używali zdań rozwiniętych, wielokrotnie złożonych. To bardzo duże osiągnięcie, zważywszy na krótki czas nauki języka obcego. Co istotne, żaden z uczniów w tej grupie badanych nie uczył się języka polskiego w Ukrainie.

Obie grupy uczniów były więc w tym samym przedziale wiekowym oraz rozpoczęły naukę w zbliżonym czasie. Ponadto realizowali oni ten sam program przy użyciu metody JES-PL. Mimo to widoczne są duże różnice w wynikach testu, zwłaszcza porównując najniższe z nich (oddział przygotowawczy – 36%, klasa polska – 64%). Podobne dysproporcje można zauważyć przy wypowiedzi ustnej. Młodzież włączona do klas polskich używała szerszego zasobu słownictwa języka polskiego z nielicznymi usterkami gramatycznymi. Z niewielką pomocą nauczyciela wypowiedź uczniów była płynna oraz poprawna fonetycznie i intonacyjnie. W oddziale przygotowawczym komunikacja odbywała się na dużo niższym poziomie. Młodzież używała podstawowego słownictwa z licznymi błędami gramatycznymi.

Wypowiedź ustna była co prawda zrozumiała, ale pojawiały się usterki fonetyczne oraz intonacyjne. Uczniowie z oddziałów przygotowawczych znacznie rzadziej podejmowali jakiegokolwiek próby komunikowania się w języku polskim. Wynikało to przede wszystkim z obecności tłumacza na wszystkich lekcjach przedmiotowych. Uczniowie nie widzieli potrzeby używania języka polskiego, ponieważ otaczający ich rówieśnicy mówili w języku ukraińskim, a kontakt z nauczycielami odbywał się poprzez pośrednictwo osoby dwujęzycznej. Młodzież włączona do klas polskich została natomiast „wrzucona na głęboką wodę” i od razu musiała rozpocząć próbę komunikacji w języku obcym, aby porozumieć się z rówieśnikami oraz nauczycielami. Osoby prowadzące starały się również zadbać o to, aby obcokrajowcy obecni na zajęciach siedzieli z polskimi dziećmi, co skutkowało zdecydowanie większą śmiałością w używaniu języka mówionego wśród Ukraińców.

### Uwagi i postulaty końcowe

Obecność tłumacza na lekcjach w oddziałach przygotowawczych niestety znacznie przyczyniła się do blokady językowej uczniów, którą trudno będzie pokonać na dalszych etapach kształcenia. Warto przypomnieć, że głównym założeniem tworzenia oddziałów jest przygotowanie uczniów do włączenia w grupy polskie, gdzie nie będzie osoby dwujęzycznej wspomagającej komunikację. W konsekwencji uczniowie po raz kolejny zostaną narażeni na ogromny stres, związany z nową sytuacją językową. Będzie ona dodatkowo potęgowała szok kulturowy, z uwagi na przystąpienie do klasy z nowym otoczeniem rówieśników. Obecność tłumacza/tłumaczki w oddziałach przygotowawczych jest jednak bardzo ważna w kontekście zapewnienia poczucia bezpieczeństwa i komfortu psychicznego uczniów. Jest to bardzo istotne szczególnie na początku edukacji dzieci cudzoziemskich. Z obserwacji bowiem wynika, że wśród uczniów włączonych do polskich klas zauważalne było duże przygnębienie oraz poczucie rezygnacji, natomiast w oddziałach przygotowawczych długo utrzymywał się nastrój ekscytacji, charakterystyczny dla fazy „miesiąca miodowego”<sup>16</sup>.

Uczniowie z doświadczeniem migracji przebywający w Polsce od czasu wojny z Rosją potrzebują szczególnej uwagi i zrozumienia ze strony kadry pedagogicznej. Nie jest bowiem łatwo wzbudzić zaufanie wśród dzieci, które są obciążone trudnymi doświadczeniami w tak młodym wieku. Bardzo istotne jest zapewnienie uczniom stałej opieki psychologiczno-pedagogicznej, nawet jeśli wydaje się, że dzieci prawidłowo przystosowały się do nowego środowiska szkolnego. Trzeba pamiętać, że uczniowie, wyjeżdżając ze swojej ojczyzny, przeżyli traumę, którą trudno im będzie wymazać z pamięci. Skutkuje to rozmaitymi lękami, na które nauczyciel musi być zawsze przygotowany. Okazuje się bowiem, że uczniowie sprawiający wrażenie bardzo energicznych, podekscytowanych i szczęśliwych wśród nowych przyjaciół niespodziewanie wpadają w silny atak paniki, kiedy słyszą samolot lecący nisko nad ziemią lub dźwięk syreny straży pożarnej. Nauczyciel musi być zawsze gotowy na szybką i skuteczną reakcję w takich sytuacjach. Tworzenie wśród uczniów

<sup>16</sup> H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, *(Nie) łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Warszawa 2015, s. 27.

poczucia bezpieczeństwa oraz zaufania w szkole to obecnie podstawowe i chyba najtrudniejsze cele do osiągnięcia.

Ważnym zadaniem szkoły jest również wspieranie dzieci z doświadczeniem migracji w kontekście zachowania własnej tożsamości i kultury narodowej. Wrażliwość uczniów na tę kwestię znacząco się pogłębiła. Wojna w Ukrainie wzbudziła wśród cudzoziemców duży niepokój związany z utratą tożsamości narodowej, dlatego tak istotny aspekt w procesie edukacji stanowi wsparcie indywidualności kulturowej uczniów. Proces adaptacyjny dzieci ukraińskich nie może być zatem gwałtowny. Niezwykle ważny jest również sposób komunikacji z uczniami. Zdecydowanie lepiej **nie** korzystać z języka rosyjskiego w kontakcie z dziećmi ukraińskimi. Niedługo wywołało to u nich panikę, a nawet agresję w stosunku do osób rosyjskojęzycznych. Uczniowie tym samym przyjmowali pozycję obronną w stosunku do rozmówcy, który w ich mniemaniu stał się potencjalnym zagrożeniem. W komunikacji z dziećmi należy zatem unikać używania języka pomostowego, zwłaszcza że mowa ukraińska i polska są do siebie w gruncie rzeczy bardzo podobne.

Uczniom cudzoziemskim nie brakuje natomiast motywacji do nauki. Cechują się dużym zaangażowaniem oraz aktywnością podczas zajęć szkolnych, szczególnie jeśli jest to kierunek rozwijający ich pasję. Należy więc wspierać młodzież w dalszym rozwoju oraz doceniać jej pracę na lekcji. Kluczowym działaniem w tym kierunku będzie więc bieżąca ocena postępów osiąganych przez uczniów. Wspomaga to proces uczenia się dzieci i młodzieży poprzez informację zwrotną na temat tego, co już udało się osiągnąć, a nad czym należy jeszcze popracować. Nauczyciele uczący w oddziałach przygotowawczych unikali oceny dzieci cudzoziemskich, wychodząc z założenia, że jest to proces najwyczejniej zbędny. Przyczynił się do takiego podejścia dokument, który uczniowie otrzymali po zakończeniu nauki w oddziałach. Dzieci bowiem nie dostały świadectwa z ocenami, ale zaświadczenie, w którym znalazł się ogólny opis osiągniętej biegłości językowej oraz zakres zdobytej wiedzy i umiejętności z realizowanych przedmiotów szkolnych. Nauczyciele, którzy nie zdecydowali się wpisywać bieżących ocen, skarżyli się jednak na brak zaangażowania dzieci na zajęciach oraz wręcz ich lekceważący stosunek do przedmiotu. Skoro uczeń nie otrzymuje informacji na temat swojej pracy na lekcjach, nie wie, na czym powinien się skupić, to w konsekwencji nie czuje również potrzeby, aby się w lekcje angażować. Dziwi i zarazem smuci jednak fakt, że sami nauczyciele nie są zainteresowani wynikami swojej pracy.

Nowa sytuacja w polskich szkołach jest niemałym wyzwaniem dla systemu oświaty. Przed nauczycielami stawiane są kolejne, bardzo trudne zadania, wymagające odpowiedniego przygotowania glottodydaktycznego. Dotychczasowe podejście do cudzoziemców, nierzadko funkcjonujące na zasadzie „przeczekania” trudnej sytuacji, nie może mieć więcej miejsca. Za podstawę należy przyjąć uważną obserwację uczniów cudzoziemskich, co pozwoli na możliwie szeroką analizę ich funkcjonowania w polskim systemie edukacji oraz sformułowanie odpowiednich wniosków na ten temat. Liczba nowych obowiązków względem cudzoziemców, z którymi aktualnie muszą się mierzyć nauczyciele, wymaga natychmiastowego wsparcia w procesie ich doskonalenia zawodowego.

## Bibliografia

- Brylska A., *800 tys. dzieci z Ukrainy. Polska szkoła udźwignie to wyzwanie?*, „Klub Jagielloński”, 21.04.2022, [https://klubjagiellonski.pl/2022/04/21/800-tys-dzieci-z-ukrainy-polska-szkola-udzwignie-to-wyzwanie/?fbclid=IwAR14Av4JA\\_xZF3ALCiWm-3-PzyCAf9QRs7KfNm0s7psXRkC50dE3X40WPDg](https://klubjagiellonski.pl/2022/04/21/800-tys-dzieci-z-ukrainy-polska-szkola-udzwignie-to-wyzwanie/?fbclid=IwAR14Av4JA_xZF3ALCiWm-3-PzyCAf9QRs7KfNm0s7psXRkC50dE3X40WPDg) (dostęp: 4.07.2022).
- Filipiak E., *Człowiek – język – rzeczywistość (w kontekście pytań o efektywną edukację językową w szkole)*, „Forum Dydaktyczne” 2007, nr 2, s. 5–18.
- Grzymała-Moszczyńska H., Grzymała-Moszczyńska J., Durlik J., Szydłowska P., *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Warszawa 2015.
- Kamler K., Orlikowska J., Schmidt J., Szymańska J., *Młodzi migranci w pandemii COVID-19. Raport z badań jakościowych sytuacji uczniów cudzoziemskich w warszawskich szkołach*, Warszawa 2021, [https://etnograficzna.pl/wp-content/uploads/2022/02/raport-Mlodzi-migranci-w-pandemii\\_SPE.pdf](https://etnograficzna.pl/wp-content/uploads/2022/02/raport-Mlodzi-migranci-w-pandemii_SPE.pdf) (dostęp: 7.07.2022).
- Levchuk P., *Trójjęzyczność rosyjsko-ukraińsko-polska rosyjskojęzycznych Ukraińców mieszkających w Polsce*, „Przegląd Rusycystyczny” 2018, nr 2, s. 208–218.
- Pamuła-Behrens M., *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, „Postscriptum Polonistyczne” 2018, nr 2, s. 171–186.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., *Podstawy teoretyczne: aby w pełni zrozumieć sytuację*, „Metoda JES-PL”, <http://metodajes.pl/podstawy-teoretyczne/> (dostęp: 5.07.2022).
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., *Program nauczania języka polskiego jako drugiego dla oddziałów przygotowawczych w szkole podstawowej*, Kraków 2019.
- Pandemia, uchodźcy i zmiany w prawie. Najważniejsze wydarzenia roku szkolnego 2021/2022*, „Serwis Samorządowy PAP”, 24.06.2022, <https://samorząd.pap.pl/kategoria/edukacja/pandemia-uchodzcy-i-zmiany-w-prawie-najwazniejsze-wydarzenia-roku-szkolnego> (dostęp: 4.07.2022).
- Raport w sprawie obywateli Ukrainy przebywających w Polsce z dnia 28 października 2021 r., <https://www.gov.pl/web/udsc/zezwozenia-na-pobyt-po-iii-kwartale-2021-r> (dostęp: 4.07.2022).
- Sołtan-Kościelecka K., *Klasy powitalne. Realne szanse na poprawę warunków kształcenia cudzoziemców czy pozorne rozwiązanie?*, „Biuletyn Migracyjny” 2018, nr 57, s. 8–9, <http://biuletynmigracyjny.uw.edu.pl/57-czerwiec-2018/klasy-powitalne-realna-szansa-na-poprawe-warunkow-ksztalcenia-cudzoziemcow-czy-pozo> (dostęp: 4.07.2022).
- Szymańska M., *Rozwijanie języka edukacji szkolnej na przykładzie streszczenia*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2020, t. 29, s. 124–125.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2016 r. art. 4 poz. 13), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/T/D20170059L.pdf> (dostęp: 4.07.2022).
- Ustawa z dnia 31 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), <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/1655/1> (dostęp: 6.07.2022).

**Pupil with Migration Experience in the Polish Education System – Practitioner Look****Abstract**

The aim of this work is to show the functioning of students with experience of migration in the Polish education system. The analysis of this topic is based on the use of the JES-PL method in teaching Polish as a second language in the context of working with foreigners. On this basis, it is possible to identify differences in the degree of learning the language of school education and in language proficiency, depending on the group in which the child came. Reflection on this theme is based above all on the activities of the teacher, the attitudes he adopts and the didactic knowledge used to adapt young people to the new socio-cultural reality.

**Keywords:** child with migration experience, language of school education, adaptation of foreigners, Polish as second language

**Paulina Stasiowska** – studentka filologii polskiej w Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 3 im. Mikołaja Kopernika w Wieliczce. Do jej zainteresowań badawczych należą zagadnienia z zakresu dydaktyki i glottodydaktyki, jak również edukacja dzieci z doświadczeniem migracji. Zajmuje się też teorią postpamięci oraz Zagłady w kontekście twórczej interpretacji i analizy dzieła literackiego na lekcjach języka polskiego.