

Valentyna Kushnir

ORCID: 0000-0002-9037-8060

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Trudności przyswajania języka polskiego przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym z doświadczeniem migracyjnym

Abstract

Valentyna Kushnir, *Trudności przyswajania języka polskiego przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym z doświadczeniem migracyjnym* [Difficulties in acquiring the Polish language by early school-age children with migration experience]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 2(28) 2025, Poznań 2025, pp. 27–42, Adam Mickiewicz University Press. ISSN (Online) 2719-2717, ISSN (Print) 2300-0422. <https://doi.org/10.14746/kse.2025.28.2.2>

The topic of difficulties in acquiring the Polish language by early school-age children with migration experience, particularly from Ukraine, is extremely important in the context of contemporary challenges related to migration and integration. In the face of the armed conflict in Ukraine, many children have come to Poland in search of safety and better living conditions, which has introduced them to a new, unfamiliar environment where they must not only adapt culturally but also master Polish as the language of instruction. This study aims to investigate the problems faced by early school-age children with migration experience, striving to achieve bilingualism in Ukrainian-Polish or Russian-Polish. The research was conducted in two primary schools in Poznań with a group of 34 children. The research methods included observation, interviews with teachers, and surveys among parents.

According to the theory of language acquisition, this process goes through various stages – from silence, through early forms of production, to intermediate and advanced fluency. Early school-age children from Ukraine who have been attending Polish schools for three years are often able to communicate in simple sentences but have difficulties with more complex language structures, which is reflected in their academic performance. Surveys conducted among parents indicate that most of them do not know Polish well enough to actively support their children in learning. Nevertheless, parents who engage in their children's school life can notice improvements in their language skills. It is worth emphasizing that participation in additional Polish language classes has a positive impact on language acquisition. The study shows that children with migration experience have reached a level that allows them to communicate, but they still face difficulties in learning Polish. Limited vocabulary and insufficient exposure to Polish at home affect their ability to express thoughts. The school environment and parental support in the learning process are also crucial.

Keywords

children with migratory background; target language acquisition; bilingualism; communicative competence; cognitive proficiency; language education; migrant students; linguistic development; second language learning; educational integration; Poland; Ukrainian refugees; educational adaptation

Uwagi wstępne

Agresywna polityka Rosji wobec krajów dążących do integracji z Unią Europejską spowodowała falę migracyjną w pierwszej dekadzie XXI wieku. Od początku wielkiej wojny rosyjsko-ukraińskiej napływ uchodźców wojennych przyczynił się do kryzysu migracyjnego w Europie. Zgodnie z najnowszymi danymi ONZ z 2024 roku od początku konfliktu z Ukrainy wyjechało około 8 mln osób, w tym znaczna część to kobiety i dzieci. W Polsce zarejestrowano 951 tys. uchodźców z Ukrainy (UNHCR, 2024). Dzieci stanowiły około jednej trzeciej (33,2%) beneficjentów tymczasowej ochrony w Unii Europejskiej (European Commission, 2024).

Analiza badania sondażowego przeprowadzonego w 2022 roku przez badaczy z Uniwersytetu Jagiellońskiego ujawniła, że głównymi źródłami traumy wśród ukraińskich uchodźców były: przymusowe opuszczenie kraju, lęk o życie i zdrowie bliskich pozostawionych w Ukrainie oraz poczucie winy wobec tych, którzy pozostali w ojczyźnie (Długosz i in., 2022, s. 44).

Z raportu Narodowego Banku Polskiego za 2024 rok wynika, że dzieci uchodźców z Ukrainy napotykają na szereg trudności, w tym problemy z przyswajaniem języka polskiego (39% uchodźców wskazuje na ten problem), brak znajomych (38%) oraz pogorszenie poziomu życia (29%) (Raport z badania ankietowego, 2024, s. 14). Największe wyzwania, które utrudniają integrację i naukę dzieci imigrantów w polskich szkołach, obejmują bariery językowe oraz trudności w nawiązywaniu relacji rówieśniczych.

Niniejsze opracowanie ma na celu zbadanie problemów, z jakimi borykają się dzieci w wieku wczesnoszkolnym z doświadczeniem migracyjnym, dążąc do osiągnięcia dwujęzyczności ukraińsko-polskiej lub rosyjsko-polskiej. W dalszej części pracy zostaną poruszone kluczowe pytania, takie jak: jakie trudności napotykają dzieci podczas nauki języka polskiego w trzecim roku pobytu w Polsce? Jakie umiejętności językowe dzieci nabywają najłatwiej? Czy udało się im osiągnąć poziom językowy umożliwiający naukę w szkole po trzech latach pobytu w kraju? Odpowiedzi na te pytania mogą dostarczyć cennych informacji na temat wyzwań, przed którymi stają dzieci z doświadczeniem migracyjnym, oraz wskazówek dotyczących strategii, które mogą wspierać ich rozwój językowy.

Teoretyczne założenia przyswajania języka przez dzieci z doświadczeniem migracyjnym

Przed wszystkim należy zauważyć, że emigranci, którzy przyjechali do Polski z Ukrainy, najczęściej są dwujęzyczni – większość z nich swobodnie posługuje się dwoma językami, dostosowując ich użycie do konkretnej sytuacji. Część emigrantów częściej posługuje się językiem ukraińskim, a mniej rosyjskim lub odwrotnie. To, który język jest bardziej dominujący, zależy od regionu Ukrainy, z którego pochodzą uchodźcy.

W artykule odwołuję się do definicji dwujęzyczności przedstawionej przez Agnieszkę Pędrak (2018), która podkreśla, że dwujęzyczność „może przybierać rozmaite formy, a poziom biegłości w obu językach zmienia się wielokrotnie w życiu człowieka dwujęzycznego w zależności od jego kontaktu z obydwojema językami i częstotliwością nich użycia. Częstotliwość użycia warunkuje poziom biegłości w danym języku. Czynniki te wzajemnie się warunkują: im lepiej dana osoba posługuje się danym językiem, tym chętniej i częściej go używa; im częściej go używa, tym wyższy poziom biegłości osiąga w tym języku” (s. 151).

W czasie nagłej wojennej emigracji do Polski największym problemem zarówno dla dorosłych, jak i dzieci z Ukrainy stała się bariera językowa. Język polski, będący dla emigrantów językiem obcym, musiał być poznawany od podstaw, co wymagało znacznego wysiłku intelektualnego. Ważnym aspektem jest również to, że emigranci, którzy przybyli do Polski w wyniku wojny rosyjsko-ukraińskiej, nie byli przygotowani na tak radykalne zmiany w swoim życiu. Nie planowali przeprowadzki ani nie przygotowywali się do niej. Istnieje istotna różnica między migracją planowaną a migracją wojenną. Planowana migracja zazwyczaj wiąże się z przygotowaniem, co sprzyja lepszemu adaptacji w nowym miejscu. Natomiast migracja wojenna jest często nagła i wymuszona okolicznościami, co powoduje, że osoby migrujące mogą napotykać na większe trudności i stres. Nauka języka w takich warunkach może być znacznie utrudniona z powodu traumy i stresu.

Przed emigracją większość dzieci z Ukrainy nie miała styczności z językiem polskim, który dla nich był całkowicie obcy. Dlatego dla wielu dzieci z Ukrainy język polski staje się trzecim językiem, który przyswajają zarówno w sposób naturalny, jak i w ramach nauki w szkole. Dla części dzieci językiem wyjściowym (źródłowym) jest ukraiński, a dla innych – rosyjski. Dla wszystkich tych dzieci językiem docelowym jest język polski.

Zgodnie z koncepcją natywinistów-przyswajanie docelowego języka jest bardzo podobne do procesu nabywania pierwszego języka przez dzieci. Noam Chomsky wprowadził pojęcie urządzenia do przyswajania języka (Language Acquisition

Device, LAD), które zakłada, że dzieci rodzą się z wrodzoną zdolnością do przyswajania języka (Chomsky, 1965). Steven Pinker w swojej książce *The language instinct* rozwija tę ideę, sugerując, że język jest wrodzoną zdolnością ludzkiego mózgu (Pinker, 1994). Proces akwizycji drugiego (kolejnego) języka odbywa się podobnie do procesu rozwoju języka rodzimego, ma podobne etapy i czas trwania. Proces ten jest długotrwały i wymaga czasu na integrację i utrwalenie nowych struktur językowych. Podobnie jak w przypadku języka ojczystego, przyswajanie drugiego (kolejnego) języka odbywa się etapami, a każdy etap wymaga odpowiedniego czasu i praktyki.

Innym ważnym założeniem badawczym są poglądy Stephena Krashena i Tracy Terrell (1983) dotyczące etapów przyswajania docelowego języka oraz znaczenia, jakie ma dla nauczyciela zrozumienie, na jakim etapie jest ten proces u konkretnego dziecka. Główne cechy tego etapu mają kluczowe znaczenie dla skutecznego zróżnicowania nauczania tych uczniów (Krashen i Terrell, 1983). Naukowcy wyróżnili pięć etapów i opisali ich charakterystyki:

- 1) pierwszy etap to okres wstępnego przyswajania (*pre-production*), nazywany również okresem ciszy, kiedy uczniowie znają już około 500 słów biernego słownictwa, ale jeszcze nie mówią w drugim języku. Naukowcy podkreślają, że nie wszyscy uczniowie przechodzą przez okres ciszy: niektórzy zaczynają mówić w nowym języku od razu, choć tworzone przez nich frazy często przypominają raczej imitację niż twórcze użycie języka. Okres ciszy może trwać od 3 do 6 miesięcy;
- 2) drugi etap to okres początkowego przyswajania (*early production*), kiedy uczniowie zaczynają mówić pojedynczymi słowami lub krótkimi wyrażeniami, popełniając wiele błędów w wymowie. Aktywny i bierny słownik uczniów na tym etapie wynosi około 1000 słów. Według naukowców ten etap trwa około 6 miesięcy;
- 3) trzecim etapem jest początek mówienia (*speech emergence*), kiedy uczniowie zaczynają komunikować się za pomocą prostych fraz i pytań, ale nadal popełniają wiele błędów. Ich słownictwo wzrasta do około 3000 słów;
- 4) czwarty etap odnosi się do okresu mówienia ze średnią płynnością (*intermediate fluency*), kiedy uczniowie osiągają średni poziom biegłości w drugim języku. Na tym etapie słownictwo wzrasta do około 6000 słów, co pozwala uczniom tworzyć zdania o bardziej złożonej strukturze i wyrażać swoje myśli. W złożonych zdaniach liczba błędów nadal jest dość duża;
- 5) ostatni etap przyswajania docelowego języka charakteryzuje się mówieniem na poziomie zaawansowanej płynności (*advanced fluency*), kiedy uczniowie czytają i mówią na poziomie zbliżonym do rodzimych użyt-

kowników języka. Ten etap pojawia się między 5–10 rokiem nauki języka (Krashen i Terrell, 1983).

Oprócz etapów przyswajania docelowego języka ważne jest rozróżnienie między podstawowymi umiejętnościami komunikacji interpersonalnej (BICS) a akademicką biegłością językową (CALP), które zostało wprowadzone przez Jima Cumminsa (1981) w celu zwrócenia uwagi nauczycieli na ramy czasowe i wyzwania, jakie napotykają osoby uczące się docelowego języka, próbując dogonić swoich rówieśników w posługiwaniu się szkolnym językiem. BICS odnosi się do płynności konwersacyjnej w języku, podczas gdy CALP odnosi się do zdolności uczniów do rozumienia i wyrażania, zarówno w trybie ustnym, jak i pisemnym, pojęć i pomysłów, które są istotne dla sukcesu w szkole (Cummins, 2008, s. 71–83).

Język szkolny, czyli „akademicki”, jak twierdzi Cummins (2000), to język, „którego dzieci uczą się w szkole i którego muszą skutecznie używać, jeśli mają pomyślnie przejść przez kolejne stopnie” (s. 67). Zaawansowany poznawczo język edukacji szkolnej wymaga od ucznia dużego wysiłku poznawczego, ponieważ kontekst tej komunikacji jest ograniczony. Uczący się mają przed sobą zadania wymagające mobilizacji nie tylko zasobów językowych, ale także wiedzy i innych umiejętności. Polscy uczniowie także uczą się w szkole tego języka, ale z oczywistych powodów przychodzi im to znacznie łatwiej. Według Cumminsa uczniowie z doświadczeniem migracji potrzebują około dwóch lat na opanowanie podstawowej komunikacji, ale aż pięć do siedmiu lat, aby opanować język edukacji szkolnej (Cummins, 2008).

Jak twierdzi Cummins, zazwyczaj podstawowy system komunikacji interpersonalnej uczniowie opanowują szybciej, przede wszystkim z pomocą środowiska rówieśniczego. Umiejętności komunikacyjne dziecka w docelowym języku mogą być na tyle dobrze rozwinięte, że nauczycielowi trudno uwierzyć, że dziecko ma trudności z językiem nauki, co często prowadzi do niepowodzeń szkolnych (Cummins, 1981).

Jak podaje Cummins (1981), do kompetencji komunikacyjnych zaproponowanych przez Canale’a (1981) należą cztery komponenty: kompetencja gramatyczna – opanowanie kodu językowego (np. elementy leksykalne i zasady tworzenia słów, tworzenie zdań, dosłowne znaczenie, wymowa i pisownia); kompetencja socjolingwistyczna – opanowanie właściwego użycia języka w różnych kontekstach socjolingwistycznych, z naciskiem na adekwatność znaczeń i form; kompetencja dyskursu – opanowanie łączenia zdań i form w celu uzyskania spójnego tekstu w różnych trybach; kompetencja strategiczna – opanowanie strategii werbalnych i niewerbalnych w celu (a) kompensacji przerw w komunikacji spowodowanych niewystarczającymi kompetencjami lub ograniczeniami wydajności (np. strategie

takie jak korzystanie ze słowników, parafraz i gestów) oraz (b) zwiększenia skuteczności komunikacji (za: Cummins, 1981, s. 20).

Jim Cummins zwraca uwagę na to, że rozwój biegłości językowej można rozpatrywać na dwa bardzo różne sposoby. Pierwszym z nich jest nabycie umiejętności fonologicznych, składniowych i semantycznych, które większość rodzimych użytkowników języka nabywa w wieku 6 lat. Na przykład opanowanie podstawowych struktur składniowych osiąga się w wieku 6 lat, a kategorie semantyczne, „takie jak „kto coś robi” (agent), „czym coś robi” (instrument) i „dla kogo coś robi” (odbiorca działania)” są obecne już w bardzo młodym wieku (Cummins, 1981, s. 21). Inne jednak aspekty biegłości językowej rozwijają się przez wszystkie lata szkolne i później. Na przykład umiejętności językowe związane z czytaniem i pisanem, takie jak czytanie ze zrozumieniem, umiejętność pisania i znajomość słownictwa/pojęć. W ramach każdej z opisanych wyżej czterech kompetencji komunikacyjnych rodzimi użytkownicy języka osiągają poziomy mistrzostwa w niektórych podumiejętnościach przed innymi. Na przykład w ramach kompetencji gramatycznych praktycznie wszyscy rodzimi użytkownicy języka opanowują wymowę przed pisownią. Podobnie niektóre aspekty kompetencji socjolingwistycznej, dyskursywnej i strategicznej są opanowywane we wczesnym wieku, a inne znacznie później, jeśli w ogóle (za: Cummins, 1981, s. 21).

Podsumowując, przyswajanie języka polskiego przez dzieci z doświadczeniem migracyjnym jest procesem złożonym, który nawiązuje do nauki języka rodzimego. Przechodzi przez podobne etapy: od początkowej „ciszy” aż do osiągnięcia zaawansowanej płynności, co może zająć nawet do 10 lat. Zrozumienie, na jakim etapie tego procesu znajduje się konkretne dziecko, jest kluczowe dla nauczyciela, ponieważ pozwala na dobór odpowiednich strategii pracy. Ważne jest również rozróżnienie między umiejętnościami komunikacyjnymi a biegłością akademicką w posługiwaniu się językiem, co zwraca uwagę nauczycieli na ramy czasowe oraz wyzwania, przed którymi stają uczniowie uczący się języka polskiego, gdy próbują dogonić swoich rówieśników w procesie edukacyjnym.

Zagadnienie badawcze

Jestem również emigrantką, ponieważ przyjechałam do Polski trzy lata temu – w 2022 roku – wraz z dużą liczbą emigrantów napływających do Polski z powodu wojny w Ukrainie. Przez trzy lata stałe przebywałam z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym podczas pracy w szkole podstawowej oraz w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Poznaniu. Praca nauczyciela pozwoliła mi obserwować

proces adaptacji dzieci z doświadczeniem migracyjnym, śledzić przebieg przyswajania przez nie języka polskiego, badać trudności, z jakimi borykają się dzieci migrantów w trakcie przyswajania języka polskiego.

Podczas przygotowywania materiałów do artykułu moja główna uwaga była skierowana na dzieci z klas 1–3. Jakie trudności napotykały dzieci podczas nauki języka polskiego w trzecim roku pobytu w Polsce? Jakie umiejętności przyswajają dzieci łatwiej? Czy osiągnęły średni poziom osiągnięć w nauce szkolnej w tym czasie? Takie pytania były stawiane podczas zbierania materiałów.

Do badania wybrano dwie szkoły podstawowe w Poznaniu. Do klas 1–3 tych dwóch szkół uczęszcza łącznie 34 dzieci. Jedną z głównych metod badawczych była obserwacja, która pomogła ustalić różnicę między poziomem przyswajania komunikatywnego języka polskiego przez dzieci z doświadczeniem migracyjnym, którego używają w czasie pozalekcyjnym, a językiem nauczania, który odpowiada wymaganiom podstawowego programu nauczania dla odpowiedniego wieku. Wywiady z nauczycielami (10 osób) pozwoliły ustalić poziom aktywności dzieci z doświadczeniem migracyjnym na zajęciach, ich trudności oraz osiągnięcia w trakcie zdobywania umiejętności i wiedzy. Ankieta przeprowadzona wśród rodziców, w której wzięło udział 15 osób, pomogła ustalić korelację między aktywnym udziałem rodziców w życiu dziecka a poziomem osiągnięć dzieci z doświadczeniem migracyjnym w nauce szkolnej. Analiza dokumentów, w tym półroczna opisowa ocena osiągnięć dzieci w przyswajaniu wymagań podstawowego programu nauczania, pozwoliła ustalić, które umiejętności są najtrudniejsze do opanowania przez dzieci w trakcie nauki drugiego języka w warunkach szkolnych, a z którymi umiejętnościami dzieci w wieku wczesnoszkolnym radzą sobie łatwo.

Szkoły biorące udział w badaniu to zwykłe szkoły podstawowe, bez klas przygotowawczych. Co tydzień z dziećmi prowadzone są dwa dodatkowe zajęcia z języka polskiego. Do pierwszych klas uczęszcza łącznie 10 dzieci (4 dziewczynki i 6 chłopców), do drugich klas 9 dzieci (3 dziewczynki i 6 chłopców), a do trzecich klas 15 dzieci (7 chłopców i 8 dziewczynek). Łącznie w dwóch szkołach w klasach 1–3 uczy się 34 dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Prawie wszystkie dzieci przyjechały do Polski trzy lata temu, z czego tylko 4 dzieci przyjechało cztery lata temu. Dzieci uczące się w klasach 1–2 uczęszczały do przedszkola w Polsce, przebywały w polskim środowisku przed rozpoczęciem nauki w szkole. Dzieci uczące się w klasie 3 nie uczęszczały do przedszkola w Polsce, nie miały możliwości wcześniejszego kontaktu z językiem polskim i od razu zostały skierowane do klas pierwszych szkoły podstawowej zgodnie z wiekiem. Ważnym czynnikiem jest to, że większość rodziców tych dzieci nie zna języka polskiego, a jeśli zna, to na poziomie komunikatywnym. W domu wszystkie dzieci rozmawiają z rodzicami w swoim oj-

czystym języku (ukraińskim lub rosyjskim). Język polski dla wszystkich dzieci jest językiem docelowym, językiem środowiska szkolnego, nauki szkolnej i środowiska kraju, w którym przebywają.

Ankieta była przeprowadzana wśród rodziców, których dzieci uczą się w obserwowanych szkołach. Wśród proponowanych pytań znalazły się następujące: Czy Państwo lub Państwa dziecko nauczyliście się wcześniej języka polskiego? Jak Państwo oceniają swój obecny poziom znajomości języka polskiego? Jak Państwo oceniają poziom znajomości języka polskiego u swojego dziecka w momencie wypełniania ankiety? Które umiejętności językowe (rozumienie, mówienie, czytanie, pisanie) są według Państwa dla dziecka najtrudniejsze do opanowania? Czy Państwa zdaniem samo uczęszczanie dziecka do polskiej szkoły jest wystarczające dla efektywnej nauki języka polskiego? W jaki sposób Państwo wspierają dziecko w nauce języka polskiego w domu? Czy Państwo pomagają dziecku w odrabianiu zadań domowych? Czy dziecko napotyka na trudności w nauce szkolnej? Jeśli tak, prosimy krótko opisać jakie. Czy Państwo są zadowoleni z działań podejmowanych w polskim systemie edukacji na rzecz pomocy dzieciom ukraińskim w nauce języka polskiego?

Jakie trudności najczęściej napotykają dzieci z doświadczeniem migracyjnym w wieku wczesnoszkolnym podczas osiągnięcia dwujęzyczności ukraińsko-polskiej/rosyjsko-polskiej?

Dzieci w wieku wczesnoszkolnym już dobrze komunikują się w języku polskim w środowisku szkolnym. Analiza obserwacji w szkołach w klasach 1–3 pozwala stwierdzić, że niemal wszystkie dzieci z doświadczeniem migracyjnym, które uczęszczają do obserwowanych polskich szkół od trzech lat, potrafią swobodnie komunikować się z nauczycielami i rówieśnikami. Mogą inicjować zabawy, wyrażać swoje potrzeby, wyjaśniać przyczyny swojego zachowania oraz prosić o pomoc. Przyzwyczyły się do szkoły i przyswoiły wiele słów oraz wyrażen, które są używane w codziennym szkolnym życiu.

Warto zauważyć, że proces społecznej integracji dzieci w dużej mierze zależy od osobowości dziecka. Dzieci otwarte, towarzyskie i pewne siebie, które potrafią nawiązywać kontakty z rówieśnikami i nauczycielami, posiadają rozwinięte umiejętności społeczne, takie jak komunikacja, współpraca i empatia, a po trzech latach pobytu w polskiej szkole dobrze czują się w nowym środowisku. Mają swoje grupy przyjaciół, z którymi spędzają najwięcej czasu poza lekcjami. Podczas obserwacji tych dzieci nie zauważa się barier językowych w ich komunikacji. Dzieci dobrze się komunikują, rozumieją i nie odczuwają trudności językowych.

Dzieci nieśmiałe, ciche, mało aktywne również zaadaptowały się do szkolnego kolektywu, czują się znacznie bezpieczniej. Te dzieci również, choć wolniej, szukają swoich przyjaciół. Najpierw dołączają do tych dzieci, które bawią się same, a następnie próbują dołączyć do bardziej stałych grup. Najczęściej takie połączenia opierają się na wspólnych zainteresowaniach lub pasjach. Takie dzieci rzadko występują jako liderzy podczas inicjowania zabaw, ale przyczyna nie jest związana z trudnościami językowymi, a bardziej z cechami charakteru.

Sondaż został przeprowadzony wśród rodziców dzieci uczęszczających do klas 1–3 w wybranych szkołach. W ankiecie wzięło udział 15 rodziców, którzy są aktywni i zaangażowani w życie szkoły oraz swoich dzieci. Warto podkreślić, że uczestnicy badania to osoby chętnie współpracujące z wychowawczyniami. Analiza odpowiedzi jest następująca. Na pytanie „Czy Państwo lub Państwa dziecko nauczyliście się wcześniej języka polskiego?” wszyscy rodzice odpowiedzieli, że nie uczyli się języka wcześniej. Oznacza to, że rodzice biorący udział w ankiecie nie planowali wyjazdu ze swojego kraju i nie przygotowywali się do emigracji. Na pytanie „Jak Państwo oceniają swój obecny poziom znajomości języka polskiego?” 11 respondentów wskazało średni, komunikacyjny poziom znajomości języka, 3 osoby zaznaczyły wysoki poziom znajomości języka, natomiast 1 osoba wskazała niski poziom znajomości języka i napotyka trudności w jego nauce. Na pytanie „Jak Państwo oceniają poziom znajomości języka polskiego u swojego dziecka w momencie wypełniania ankiety?” 7 osób odpowiedziało, że ich dzieci mają jeszcze problemy z nauką języka, a 8 osób zaznaczyło, że ich dziecko już dobrze posługuje się językiem polskim. Na pytanie dotyczące umiejętności, które są dla dziecka najtrudniejsze do opanowania, 6 osób wskazało, że pisanie jest najtrudniejszą czynnością podczas nauki języka polskiego, 3 osoby zaznaczyły, że czytanie, 4 osoby wskazały mówienie, a 2 osoby nie potrafiły odpowiedzieć. Na pytanie „Czy dziecko napotyka na trudności w nauce szkolnej?” 8 osób odpowiedziało, że ich dzieci nie mają problemów w szkole, a 5 osób, że ich dzieci mają trudności z nauką, 11 rodziców odpowiedziało, że ich dziecko uczęszcza na dodatkowe zajęcia z języka polskiego, co bardzo mu pomaga w nauce języka. Na pytanie „Czy Państwo pomagają dziecku w odrabianiu zadań domowych?” 7 osób zaznaczyło, że regularnie pomaga swoim dzieciom w odrabianiu zadań, 5 osób wskazało, że pomaga jedynie wtedy, gdy dziecko o to poprosi, 2 osoby odpowiedziały, że nie pomagają, a 1 osoba zaznaczyła, że w polskich szkołach nie zadaje się prac. Na pytanie „Czy Państwo są zadowoleni z działań podejmowanych w polskim systemie edukacji na rzecz pomocy dzieciom ukraińskim w nauce języka polskiego?” 14 osób zaznaczyło, że są zadowoleni, a tylko 1 osoba odpowiedziała negatywnie.

Wyniki ankiety przeprowadzonej wśród rodziców wskazują, że z ich perspektywy większość dzieci z klas 1–3 skutecznie integruje się w polskich szkołach, chociaż niektóre z nich wciąż napotykały trudności w nauce języka polskiego oraz w przystosowaniu się do środowiska szkolnego. Ani badani rodzice, ani ich dzieci nie mieli wcześniej styczności z językiem polskim, co sugeruje brak przygotowania do emigracji. Większość rodziców, aktywnie zaangażowanych w życie szkolne swoich dzieci, dysponuje średnim poziomem znajomości języka polskiego, co pozwala im na udzielanie wsparcia w nauce w warunkach domowych. Ponadto rodzice biorący udział w ankiecie są zdania, że ich dzieci dobrze posługują się językiem polskim poza domem i mają przyjaciół lub znajomych wśród polskich rówieśników. Jeśli chodzi o poziom znajomości języka szkolnego, według rodziców połowa dzieci dobrze radzi sobie z językiem polskim, podczas gdy druga połowa wciąż ma trudności w jego opanowaniu. Z perspektywy rodziców największe trudności w przyswajaniu umiejętności językowych sprawiają dzieciom pisanie i czytanie. Zauważają oni, że uczestnictwo w dodatkowych zajęciach z języka polskiego znacząco wspomaga proces nauki. Warto również podkreślić, że wśród zaangażowanych rodziców tylko nieco ponad połowa pomaga swoim dzieciom w odrabianiu zadań domowych. Niemal wszyscy rodzice wyrażają zadowolenie z polityki edukacyjnej Polski w zakresie wsparcia językowego.

Wywiady przeprowadzone w szkołach wykazały, że 8 z 10 nauczycieli uważa, iż wiele dzieci z doświadczeniem migracyjnym przezwyciężyło trudności związane z językiem polskim na poziomie komunikacyjnym. Po trzech latach pobytu w Polsce mogą swobodnie rozmawiać w tym języku, komunikować się z rówieśnikami oraz uczestniczyć w zajęciach pozalekcyjnych. Dzieci te nawiązują przyjaźnie z polskimi rówieśnikami, co jest dowodem na ich skuteczną integrację społeczną. Jednak dla efektywnej nauki szkolnej ważny jest rozwój wszystkich składników kompetencji językowej. Oprócz kompetencji komunikacyjnych istotne są również umiejętności językowe, w tym leksykalne, gramatyczne, ortograficzne, pisownia i inne, odpowiednie do wieku. W tych obszarach, według nauczycieli, dzieci pokazują bardzo zróżnicowane wyniki, które zależą od wielu czynników, takich jak indywidualne cechy dziecka, jego potencjał poznawczy, motywacja, cechy psychologiczne wpływające na chęć komunikacji z nauczycielem i rówieśnikami, a także wsparcie rodziny oraz zaangażowanie rodziców w pomoc dziecku. Nauczyciele zauważają, że dzieci, które pracują w domu, osiągają dobre wyniki w czytaniu, szczególnie czytają w tempie odpowiednim do wieku i wykazują pełne zrozumienie przeczytanego tekstu, a także dobrze radzą sobie z przepisywaniem zaproponowanego tekstu.

Wśród najczęstszych problemów, według nauczycieli, można wymienić słabe słownictwo dzieci, nawet tych zdolnych, które nie odpowiada jeszcze wiekowemu

poziomowi słownictwa, co powoduje trudności w wyrażaniu swoich myśli, budowaniu rozbudowanych odpowiedzi oraz uczestniczeniu w dyskusjach na różne tematy. Dzieci, które mają lepszą pamięć i szybciej reagują, często powtarzają odpowiedzi polskich dzieci. Z obserwacji nauczycieli wynika, że dzieci nadal rzadko inicjują odpowiedzi, rzadko podejmują ryzyko odpowiadania lub opowiadania o czymś. Częściej siedzą cicho i są mało aktywne na lekcjach. Jeśli natomiast chodzi o umiejętności językowe, nauczyciele zauważają, że dzieci mają najwięcej trudności z pisaniem, szczególnie w zadaniach wymagających zapisu własnych zdań. Teksty dzieci z doświadczeniem migracyjnym wciąż zawierają wiele błędów ortograficznych.

Analiza semestralnej oceny opisowej osiągnięć szkolnych dzieci zgodnie z wymaganiami edukacyjnymi, które odpowiadają podstawowemu programowi nauczania w zakresie edukacji polonistycznej dla odpowiedniego wieku, przedstawiona jest w tabeli 1.

Tabela 1

Oceny osiągnięć szkolnych dzieci z doświadczeniem migracyjnym w zakresie edukacji polonistycznej po trzech latach nauki w polskiej szkole

Kompetencje i umiejętności ucznia	Poziom osiągnięć								
	1 klasa (10 osób)			2 klasa (9 osób)			3 klasa (15 osób)		
	wysoki	średni	niski	wysoki	średni	niski	wysoki	średni	niski
Czytanie – tempo	3	4	3	3	3	3	6	7	2
Rozumienie przeczytanego tekstu	6	1	3	4	3	2	3	8	4
Poprawność przepisywania	3	4	3	3	2	4	3	8	4
Poprawność pisania ze słuchu	3	3	4	3	2	4	3	5	7
Udział w wypowiedziach na określony temat	1	2	7	2	3	4	3	5	7
Samodzielne tworzenie i zapisanie swoich wypowiedzi	1	3	6	1	2	6	2	4	9

Adnotacja. Źródło: opracowanie własne.

Analiza ocen opisowych w klasach 1–3 pozwala stwierdzić, że poziom opanowania materiału szkolnego jest nierównomierny. Najlepsza sytuacja jest w klasie pierwszej, ponieważ uczące się w niej dzieci przyjechały do Polski, gdy miały 3–4 lata. Uczęszczały do przedszkola i dobrze opanowały język na poziomie komunikacyjnym. Od pierwszej klasy zaczęły poznawać język szkolny i razem z polskimi dziećmi rozpoczęły naukę szkolną. Jednak problemem pozostaje rozwój języka narracyjnego, umiejętność konstruowania rozbudowanych zdań oraz opisywania. Ze względu na to, że takie umiejętności zależą od rozwoju poznawczego dzieci i ich zasobu słownictwa, możemy przypuszczać, że dzieci te nadal mają problemy z zasobem słownictwa języka polskiego. Wskazują na to również obserwacje dzieci. Ponieważ dla większości z nich język polski jest językiem środowiska szkolnego, w domu z rodzicami dzieci rozmawiają wyłącznie w języku ojczystym, to dzieci nadal mają problemy ze zrozumieniem słów i pojęć, które pojawiają się podczas czytania lub opowieści nauczyciela.

W klasach drugich obserwowanych polskich szkół uczy się dziewięcioro dzieci, które przyjechały do Polski, gdy miały 4–5 lat. Wszystkie dzieci uczęszczały do przedszkoli. Od pierwszej klasy z dziećmi pracuje asystent międzykulturowy, który pomaga im podczas nauki. Dzieci uczestniczą w dodatkowych zajęciach z języka polskiego, a nauczyciele wspierają je w odrabianiu prac domowych. Analiza śródrocznych ocen opisowych wskazuje, że dzieci najlepiej radzą sobie z czytaniem oraz rozumieniem ze słuchu. Połowa z nich osiąga dobre wyniki w nauce. Szczególnie widoczna jest ich sprawność w odbiorze tekstu, natomiast największe trudności pojawiają się podczas udzielania odpowiedzi ustnych, ponieważ dzieci mają problemy z zasobem słownictwa, co powoduje trudności w tworzeniu dłuższych i bardziej złożonych wypowiedzi. Jak wskazano w ocenie opisowej, w większości przypadków dzieci z doświadczeniem migracyjnym udzielają krótkich, często jednowyrazowych odpowiedzi. Spośród wszystkich dzieci migrantów w drugiej klasie tylko jedno dziecko radzi sobie na wysokim poziomie w samodzielnym tworzeniu zdań i ich zapisywaniu, a także aktywnie uczestniczy w odpowiedziach ustnych, chętnie wypowiadając się pełnymi zdaniami. Dziecko to potrafi czytać nowo poznane teksty, wyszukiwać w nich potrzebne informacje i poprawnie przepisywać teksty. Około jedna trzecia dzieci czyta w wolnym tempie, często sylabizując, a podczas pisania ze słuchu popełnia liczne błędy.

Do trzeciej klasy uczęszcza 15 dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Dzieci te przyjechały do Polski w wieku 6–7 lat i nie chodziły do polskiego przedszkola – od razu rozpoczęły naukę w pierwszej klasie. Przez cały ten czas pracowali z nimi asystenci międzykulturowi, którzy pomagali im w nauce. Niektóre dzieci nadal uczestniczą w dodatkowych zajęciach z języka polskiego, otrzymując po-

moc i wsparcie. Analiza ich śródrocznych ocen opisowych pokazuje, że najlepiej opanowały umiejętności językowe – czytanie. Większość z nich czyta poprawnie, w dobrym tempie i rozumie czytany tekst. Ponad połowa dzieci radzi sobie z pisanem, zwłaszcza z przepisywaniem. Jednak pisanie ze słuchu sprawia im trudności, ponieważ popełniają wiele błędów ortograficznych. Trochę ponad połowa dzieci bierze udział w ustnych odpowiedziach na wskazany temat. Jeśli chodzi o zapis samodzielnie stworzonych odpowiedzi, to jest to dla dzieci najtrudniejsze, a z tym zadaniem radzi sobie na wysokim poziomie tylko 2 uczniów spośród 15.

Zakończenie i podsumowanie

Badanie dotyczące trudności w przyswajaniu języka polskiego przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym z doświadczeniem migracyjnym, szczególnie ukraińskim, ujawnia szereg istotnych wniosków. Analizując sytuację dzieci, które przybyły do Polski w wyniku konfliktu zbrojnego, można zauważyć, że bariera językowa pozostaje jednym z głównych wyzwań, z jakimi się borykają. W ciągu trzech lat nauki w polskich szkołach dzieci te wykazują znaczący postęp w komunikacji w języku polskim, co potwierdzają zarówno obserwacje nauczycieli, jak i wyniki przeprowadzonych ankiet wśród rodziców.

Wyniki badań pokazują, że dzieci w klasach 1–3 osiągnęły poziom, który pozwala im na swobodną komunikację z rówieśnikami oraz nauczycielami. Wiele z nich nawiązało przyjaźnie z polskimi dziećmi, co sprzyja ich integracji społecznej. Istotnym czynnikiem w nabywaniu umiejętności komunikacyjnych są cechy osobowości dziecka. Dzieci otwarte i towarzyskie dobrze czują się w nowym środowisku, mają przyjaciół i nie doświadczają barier językowych. Z kolei dzieci nieśmiałe również się zaadaptowały, czują się bezpiecznie, choć wolniej nawiązują przyjaźnie, zwykle na gruncie wspólnych zainteresowań. Ich brak aktywności nie wynika z trudności językowych, lecz z cech charakteru.

Niemniej jednak różnice w stopniu opanowania języka polskiego w kontekście edukacyjnym są zauważalne. Dzieci, które miały wcześniejszy kontakt z językiem polskim w efekcie uczęszczania do przedszkoli, radzą sobie lepiej niż te, które od razu rozpoczęły naukę w szkole. Bez wątpienia trzy lata pobytu w nowym kraju to zbyt mało, aby większość dzieci mogła osiągnąć dobry poziom przyswojenia języka nauczania. Wysoki poziom umiejętności językowych w języku polskim wykazuje jedynie kilkoro dzieci. Większość ma średnie lub niskie wyniki w przyswajaniu języka nauczania. Główną przyczyną tego jest ograniczony zasób słownictwa, wynikający z braku wystarczającej ekspozycji na język, w którym odbywa się nauka,

co wpływa na ich zdolność do wyrażania myśli i emocji w sposób zrozumiały dla nauczycieli i rówieśników.

Zgodnie z opinią wielu badaczy dziecko, które rozpoczyna naukę w szkole w wieku 6 lat, rozwija swoje umiejętności językowe i może posiadać słownik swojej rodzimej mowy liczący kilka tysięcy słów. Dzieci, które rozpoczęły naukę języka docelowego w wieku 5–6 lat oraz używają tego języka tylko w szkole, gdyż w domu dominuje język ojczysty, mają znacznie uboższy słownik w tym języku po trzech latach pobytu w danym kraju.

Dzieci z doświadczeniem migracyjnym najlepiej radzą sobie w zakresie czytania i rozumienia tekstu. Dzieci w młodszym wieku szkolnym nauczyły się czytać w polskiej szkole, nie mając wcześniejszych doświadczeń w tej umiejętności. Najczęstszą trudnością jest samodzielne formułowanie odpowiedzi i ich pisanie. Umiejętność ta zależy od zasobu słownictwa dziecka oraz jego rozwoju poznawczego. Kiedy dziecko ma ograniczony zasób słownictwa, ma trudności ze znalezieniem odpowiednich słów do wyrażenia swoich myśli. Może to prowadzić do frustracji i obniżenia motywacji do nauki. Rozwój poznawczy dziecka wpływa na umiejętność formułowania swoich odpowiedzi w języku ojczystym, logicznego przedstawiania swoich myśli. To z kolei warunkuje zdolność nie tylko do powtarzania informacji, ale także do ich analizy, porównywania i wyciągania wniosków. Takie umiejętności wymagają dużych wysiłków i czasu. Ograniczony zasób słownictwa wpływa na niską aktywność dzieci podczas ustnych odpowiedzi, niechęć do udziału w dyskusjach i debatach.

Dzieci mają również trudności w pisaniu, ponieważ dla tej umiejętności również istotny jest zasób słownictwa oraz zrozumienie poprawnej wymowy każdego słowa, co nie jest jeszcze opanowane po trzech latach nauki. Większość rodziców nie zna języka polskiego na wystarczającym poziomie, dlatego nie mogą pomóc dzieciom w przyswajaniu języka docelowego, a zwłaszcza w uzupełnieniu ich słownictwa. Dzieci są pozbawione możliwości czytania i rozmawiania w języku docelowym z rodzicami, co wzbogaciłoby ich słownik. Najważniejszym więc źródłem rozwinięcia słownictwa dziecka w języku docelowym jest proces nauki i komunikacji w szkole. Często jednak w klasie znajduje się grupa dzieci z doświadczeniem migracyjnym, które posługują się swoim rodzimym językiem. Poza zajęciami szkolnymi komunikują się w swoim rodzimym języku. W takiej sytuacji jedynym źródłem wzbogacania słownictwa dzieci jest nauka w szkole oraz przygotowywanie zadań domowych. Z przeprowadzonych ankiet wśród rodziców wynika, że mniej niż połowa z nich pomaga dzieciom w wykonywaniu prac domowych. Dlatego dzieci, które otrzymują wsparcie i pomoc od rodziców, a także aktywnie komunikują się z rówieśnikami w języku docelowym, mają

znacznie lepsze wyniki w przyswajaniu tego języka podczas nauki w szkole niż dzieci, które mało rozmawiają z polskimi rówieśnikami i są pozbawione kontroli oraz wsparcia ze strony rodziców.

Reasumując, proces przyswajania języka polskiego przez dzieci z doświadczeniem migracyjnym jest złożony i wymaga zrozumienia wielu czynników, w tym osobowości dziecka, posiadania wiedzy na temat jego wcześniejszego kontaktu z językiem, wsparcia ze strony rodziców oraz możliwości komunikacji w nowym środowisku. Dzieci, które są otwarte i towarzyskie, lepiej adaptują się do nowych warunków, a ich umiejętności językowe rozwijają się szybciej. Jednakże, pomimo postępów, wiele dzieci nadal boryka się z trudnościami w komunikacji i wyrażaniu swoich myśli, co jest wynikiem ograniczonego zasobu słownictwa i braku wystarczającej ekspozycji na język polski. Kluczowe znaczenie ma także środowisko szkolne, które powinno sprzyjać integracji i wspierać rozwój umiejętności językowych poprzez różnorodne formy aktywności. Wsparcie rodziców oraz interakcje z polskimi rówieśnikami są niezbędne dla poprawy wyników w nauce i efektywności przyswajania języka. W celu zwiększenia efektywności edukacji językowej dzieci z doświadczeniem migracyjnym warto wdrożyć działania wspierające ich rozwój zarówno w środowisku szkolnym, jak i domowym. Kluczowe znaczenie mają dodatkowe zajęcia językowe prowadzone w małych grupach, indywidualne konsultacje z nauczycielem oraz organizowanie warsztatów integracyjnych z udziałem polskich rówieśników. Istotne jest także zaangażowanie rodziców poprzez udostępnianie im materiałów edukacyjnych oraz organizowanie spotkań informacyjnych. Takie kompleksowe wsparcie sprzyja nie tylko rozwojowi kompetencji językowych, ale również budowaniu poczucia bezpieczeństwa i przynależności dziecka do nowego środowiska.

Bibliografia

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. W: California State Department of Education (red.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (s. 3–49). California State University.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. W: B. Street, N.H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of language and education* (wyd. 2, t. 2, s. 71–83). Springer.
- Długosz, P., Kryvachuk, L., Izdebska-Długosz, D. (2022). *Uchodźcy wojenni z Ukrainy – życie w Polsce i plany na przyszłość*. Wydawnictwo Academicon. <https://doi.org/10.52097/academicon.9788362475971>

- European Commission. (2024). *Number of people under temporary protection at 4.3 million*. Eurostat. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20240308-3>
- Krashen, S.D., Terrell, T.D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Alenmany Press.
- Pędrak, A. (2018). Wielowymiarowość dwujęzyczności dzieci (w kontekście emigracji). *Społeczeństwo. Edukacja. Język*, 7, 149–163. [https://doi.org/10.19251/sej/2018.7\(12\)](https://doi.org/10.19251/sej/2018.7(12))
- Pinker, S. (1994). *The language instinct*. HarperCollins.
- Raport z badania ankietowego. (2024). *Sytuacja życiowa i ekonomiczna migrantów z Ukrainy w Polsce w 2024 r. Raport z badania ankietowego*. NBP. <https://nbp.pl/wp-content/uploads/2025/02/Sytuacja-uchodzcow-z-Ukrainy-2024-PL-DS-WWW.pdf>
- UNHCR – Ukraine Situation Data (2024). Uchodźcy z Ukrainy zarejestrowani w Europie. <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>