

Monika Janicka

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

<https://orcid.org/0000-0002-5603-4803>

monika.janicka@umcs.pl

Uczniowie z doświadczeniem migracji na lekcjach języka niemieckiego w polskiej szkole podstawowej – perspektywa nauczycieli

**Primary school students with migration backgrounds
in the German language classroom – the teachers` perspective**

In February 2022, the invasion of Ukrainian territories by Russian forces took place, leading to a mass exodus of the Ukrainian population from the war-affected areas. Many individuals who left Ukraine due to the war sought refuge in Poland, and their children began attending Polish schools. Some of these children appeared in Polish classes only temporarily, but as reported by the Ministry of Education and Science in September 2023, 180,000 students from Ukraine began their education in Polish schools.

The influx of Ukrainian children into Polish schools posed various challenges, especially for foreign language teachers, as their classes became linguistically and culturally heterogeneous. The aim of the conducted study was to answer the following questions: (1) What kind of challenges do German language teachers face in classes where students from Ukraine are learning? (2) Which teaching techniques do German language teachers consider most effective in linguistically and culturally heterogeneous classes?

The article presents the results of the study conducted through interviews using an unstructured dialogical method with four German language teachers teaching elementary school students with



migration experience. The research framework was based on the concept of Universal Design for Learning, taking into account the principles of inclusive teaching.

Keywords: students with migration background, the concept of Universal Design for Learning, inclusive teaching, the teachers' perspective

Słowa kluczowe: uczeń z doświadczeniem migracji, koncepcja Universal Design for Learning, nauczanie inkluzyjne, perspektywa nauczycieli

1. Wprowadzenie

24 lutego 2022 miała miejsce inwazja wojsk rosyjskich na Ukrainę. Wybuch wojny spowodował masową migrację, co skutkowało m.in. wzmożonym napływem obywateli ukraińskich do Polski. Od wybuchu wojny schronienie w Polsce znalazło w sumie około 2,4–2,7 milionów uchodźców. Obecnie prawie 1 milion obywateli Ukrainy korzysta z tzw. ochrony czasowej, pozwalającej na podejmowanie pracy lub prowadzenie działalności gospodarczej – do czasu aż powrót do ich kraju ojczystego będzie możliwy¹. Większość przebywających w Polsce Ukraińców to kobiety i dzieci, które zaczęły uczęszczać do polskich szkół. Według danych z 14 lutego 2023 116 800 uczniów z Ukrainy uczyło się w szkołach podstawowych, zaś 27 200 – uczęszczało do szkół ponadpodstawowych. Ministerstwo Edukacji i Nauki podaje, że 1 września 2023 naukę w polskich szkołach rozpoczęło aż 180 000 uczniów z Ukrainy². Zgodnie z nowelizacją Rozporządzenia w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy z dnia 16 sierpnia 2023³ uczniowie, którzy nie znają języka polskiego na wystarczającym poziomie, aby uczestniczyć w lekcjach z polskim językiem wykładowym, uczą się w oddziałach przygotowawczych. Otrzymują tam dodatkowe lekcje polskiego w wymiarze minimum 6 godzin tygodniowo. Ich osiągnięcia szkolne nie są oceniane i nie otrzymują oni świadectwa na koniec roku. Natomiast w sytuacji, gdy ich znajomość polskiego jest wystarczająca uczestniczą w regularnych lekcjach, zaś na koniec szkoły podstawowej przystępują do egzaminu ósmoklasisty. Zgodnie z najnowszym rozporządzeniem MEiN z lipca 2023 uczniowie z Ukrainy zdają od roku szkolnego 2023/24 egzamin ósmoklasisty na tych samych zasadach, co uczniowie będący polskimi obywatelami. Tak

¹ <https://www.gov.pl/web/udsc/obywatele-ukrainy-w-polsce--aktualne-dane-migracyjne2>.

² <https://www.prawo.pl/oswiata/ukrainskie-dzieci-w-polskich-szkolach,520015.html>.

³ <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/novelizacja-rozporzadzenia-w-sprawie-organizacji-ksztalcenia-wychowania-i-opieki-dzieci-i-mlodziezy-z-ukrainy>; <https://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/rok/2022/pozycja/1711>),

samo jak polscy uczniowie z Ukrainy składają deklarację dotyczącą wyboru języka obcego nowożytnego, z którego chcą przystąpić do egzaminu ósmoklasisty⁴.

2. Sposoby wsparcia uczniów z doświadczeniem migracji w świetle badań

Według raportu OECD opublikowanego w roku 2018 największymi przeszkodami w osiągnięciu sukcesu społecznego przez uczniów z doświadczeniem migracji są bariery językowe. Dlatego, jak podkreślają Pamuła-Behrens i Szymańska (2018), celem nauki w przypadku takich uczniów powinno stać się możliwie szybkie opanowanie języka kraju docelowego. Do celów edukacyjnych nie wystarczy jednak samo opanowanie języka na poziomie codziennej komunikacji. Konieczne jest także rozwijanie umiejętności posługiwania się językiem edukacji szkolnej (JES), który z jednej strony służy do komunikowania szkolnego, z drugiej zaś strony do zdobywania wiedzy i umiejętności. Aby pomóc uczniowi w szybkim nabywaniu JES, niezbędne są trzy elementy. Pierwszy z nich to diagnoza dotycząca m. in. przebiegu dotychczasowej nauki dziecka, warunków do nauki w domu (lub ośrodku) oraz umiejętność komunikowania się i czytania w języku pierwszym. Drugim elementem jest adaptacja tekstów z podręcznika polegająca m.in. na podkreśleniu wyrazów specjalistycznych istotnych dla przedmiotu, związków frazeologicznych i struktur gramatycznych istotnych dla zrozumienia tekstu, a następnie przepisanie tekstu językiem uproszczonym, zrozumiałym dla ucznia z wykorzystaniem głównie zdań prostych. Tekst powinien zostać obudowany materiałem ilustracyjnym wspierającym rozumienie treści. Trzecim elementem wspomagającym nabycie JES jest systematyczne budowanie słownika. Polega ono na objaśnianiu wyrazów i zwrotów, które są dla ucznia nowe i niezrozumiałe, ze szczególnym zwróceniem uwagi na słownictwo specjalistyczne z danej dziedziny wiedzy. Równoległe z kompetencją leksykalną budowana jest kompetencja gramatyczna. Gramatyka wprowadzana jest za pośrednictwem tekstów, które pozwalają na dostrzeżenie nowej, nieznannej struktury gramatycznej w kontekście i analizę, w jaki sposób jest ona tworzona i jakie jest jej znaczenie. Ćwiczenia gramatyczne mają zachęcać uczniów do kategoryzowania, szukania cech wspólnych oraz do wyciągania wniosków (Pamuła-Behrens, Szymańska, 2018: 8–9).

Z badań przeprowadzonych przez Gulińską wynika, że nauczyciele uważają za bardzo pomocne zatrudnianie asystentów kulturowych, którzy

⁴ <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20230001367>.

towarzyszą uczniom przez cały dzień, pomagają im w adaptacji szkolnej i służą jako mediatorzy językowi. Badani nauczyciele wskazywali także naukę w klasach przygotowawczych jako efektywną formę wsparcia uczniów z doświadczeniem migracji – uczniowie poznają tam najpierw język komunikacji, a następnie wdrażani są powoli do posługiwania się JES. Powodzenie nauki zależy jednak w opinii badanych od dyrektora szkoły i od tego, czy opracuje on spójny proces adaptacji dzieci oraz od postaw i umiejętności nauczycieli. Wielu z nich jest bowiem metodycznie nieprzygotowanych do pracy z uczniami ze słabą znajomością języka polskiego lub zupełnym jej brakiem (Gulińska, 2021: 45–49).

Badania Fundacji Szkoła z Klasą przeprowadzone w 2022 roku pokazują niski poziom doświadczeń nauczycieli w pracy z dziećmi z innych krajów i kultur. 31,4% uczących dzieci z Ukrainy nie pracowało nigdy wcześniej z uczniami z innych krajów i kultur. 59,6% z nich miało wcześniej niewielu takich uczniów, jedynie 9% badanych miało szersze doświadczenia pedagogiczne w pracy z uczniami z innych krajów i kultur, w tym tylko 3,9% pracowało wcześniej z dziećmi z Ukrainy. Bariere w kontaktach pomiędzy polskimi nauczycielami i ich ukraińskimi uczniami stanowi na ogół język. 87,6% nauczycieli uczących dzieci z Ukrainy zna ukraiński słabo lub nie zna go wcale. Natomiast ok. 30% deklaruje znajomość pokrewnego języka rosyjskiego⁵.

Badania przeprowadzone przez Rokitę-Jaśkow i jej zespół dokumentują szereg działań nauczycieli szkół podstawowych podejmowanych wobec uczniów dwu- i wielojęzycznych z doświadczeniem migracji. 37% tych, których dotyczyło badanie, było dziećmi imigrantów w większości pochodzących z Ukrainy i Białorusi. Polski był dla nich językiem trzecim po ich ojczystym i angielskim jako obcym. Właśnie ta grupa spośród wyodrębnionych grup uczniów z doświadczeniem migracji ma największe trudności z integracją w szkole oraz w odniesieniu sukcesu szkolnego i stanowi dla nauczycieli największe wyzwanie. Uczący starali się proces ich integracji wspomóc, sadzając ich obok uczniów polskich, licząc, że ci pomogą koleżankom i kolegom w zrozumieniu treści lekcji lub instrukcji do zadań. Okazywali takim uczniom empatię, opowiadając o swoich doświadczeniach z nauką języka obcego lub o swoim życiu za granicą. Umożliwiali im opowiadanie o kraju pochodzenia, a także posługiwanie się swoim językiem ojczystym w klasie, aby uwrażliwić polskich uczniów na brzmienie innego języka. Zachęcali też do dokonywania porównań międzyjęzycznych i odkrywania podobieństw, zwiększając w ten sposób świadomość językową oraz międzykulturową (Rokita-Jaśkow, 2022; Rokita-Jaśkow i in., 2022).

⁵ <https://www.szkolazklasa.org.pl/materialy/razem-w-klasie-dzieci-z-ukrainy-w-polskich-szkolach/>.

3. Dydaktyka inkluzyjna a praca z uczniami z doświadczeniem migracji

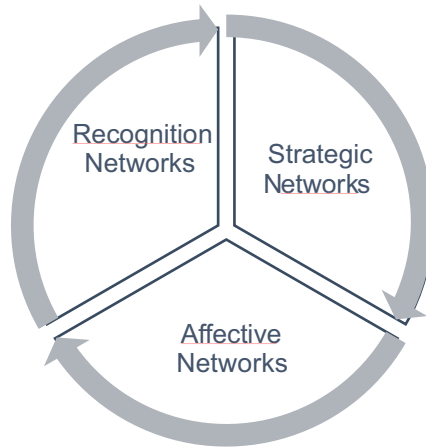
Uczniowie z doświadczeniem migracji należą niewątpliwie do grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi *sensu largo* i powinni być w związku z tym objęci nauczaniem inkluzyjnym (włączającym). Według Szumskiego (2011: 17), aby można było mówić o dydaktyce włączającej, musi zostać spełniony szereg warunków:

- szkoła rejonowa kształci wszystkich uczniów, także tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- uczniowie stanowią heterogeniczną grupę;
- program nauczania jest wspólny dla wszystkich uczniów, ale jest jednocześnie elastycznie dopasowywany do specyficznych potrzeb edukacyjnych;
- nauczyciel klasowy jest wspierany przez zespół specjalistów;
- system pomocy specjalnej jest w sposób elastyczny i zindywidualizowany dostosowany do potrzeb poszczególnych uczniów.

Nauczyciel nastawiony na wdrażanie dydaktyki włączającej krytycznie obserwuje własną praktykę zawodową i jest otwarty na modyfikowanie swoich metod pracy oraz poszukiwanie bardziej efektywnych rozwiązań. W centrum jego działań znajdują się uczniowie. Poprzez stosowanie form uczenia się nastawionych na współpracę i komunikację zachęca wszystkich uczących się – bez względu na ich potencjał wyjściowy – do poszukiwania własnych dróg efektywnego uczenia się oraz do współdziałania (Reich, 2014: 90).

Krause i Kuhl (2018) proponują koncepcję ramową *Universal Design for Learning* (UDL)⁶ jako przykład modelu uwzględniającego założenia dydaktyki włączającej. Oferuje ona rozwiązania dydaktyczne, które biorą pod uwagę indywidualne potrzeby i możliwości uczniów. Stanowi dla nauczycieli wsparcie w planowaniu procesu nauczania w taki sposób, by zapobiec powstawaniu potencjalnych barier. Koncepcja ta obejmuje trzy moduły. Są to: sposoby prezentacji materiału (*Recognition Networks*), sposoby przetwarzania i prezentowania informacji (*Strategic Networks*) oraz sposoby wspierania i motywowania uczniów (*Affective Networks*) (ryc. 1).

⁶ Koncepcja UDL odwołuje się do ruchu Universal Design, który został zainicjowany w latach 70-tych XX wieku w Stanach Zjednoczonych. Jego głównym założeniem było, aby budynki użyteczności publicznej, ulice, wytwory przemysłu były tak zaprojektowane, aby mogło z nich korzystać jak najwięcej użytkowników, bez potrzeby adaptowania ich do indywidualnych potrzeb. Z czasem koncepcja ta została przeniesiona także na obszar edukacji (Krause, Kuhl, 2018: 180).



Rycina. 1. Koncepcja „Universal Design for Learning” (rysunek własny na podstawie Krause, Kuhl, 2018)

Ponieważ każdy człowiek w indywidualny sposób odbiera bodźce z otoczenia, preferuje różne kanały percepcji, nauczyciel powinien umożliwić uczącym się różne drogi dostępu do przedmiotu nauki, wykorzystując audytywne, wizualne, haptyczne czy kinestetyczne kanały percepcji. Informacje istotne nie powinny być prezentowane jedynie w formie wydrukowanego tekstu, lecz należy w tym celu wykorzystywać różne sposoby. Nagrania, krótkie filmiki z Internetu, teksty wzbogacone ilustracjami, słowniczki obrazkowe, zestawienia gramatyczne przedstawione w formie schematów i nagrań czy teksty uproszczone z pewnością pomogą uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (*Recognition Networks*). W koncepcji tej docenia się też wielojęzyczność i wspiera rozwój kompetencji ucznia w zakresie różnych języków obcych.

Sposób, w jaki przetwarzane są bodźce i informacje z otoczenia, zależy od indywidualnych strategii uczenia się i przetwarzania, a także od indywidualnych zdolności metakognitywnych. Strategie są szczególnie ważne, gdy uczniowie samodzielnie stawiają sobie cele, planują i organizują swój proces uczenia się i dokonują ewaluacji swoich postępów w nauce. Dlatego ważne jest prezentowanie uczniom różnorodnych strategii uczenia się (*Strategic Networks*), gdyż pomoże im to w sposób świadomy i zamierzony sterować własnymi procesami poznawczymi. Przykładem zadań realizującymi postulaty tej koncepcji jest nauka słownictwa i struktur gramatycznych za pomocą zróżnicowanych zadań wyraźnie zakotwiczonych w konkretnych kontekstach komunikacyjnych. Wszystkie sprawności językowe powinny być rozwijane równomiernie, zaś rozwijanie świadomości językowej będzie stanowić

pomoc w procesie nauki języka obcego. W koncepcji tej postuluje się także umożliwienie różnorodnych sposobów prezentacji nabytej wiedzy i umiejętności. Trzeci element koncepcji UDL dotyczy motywacji i emocji (*Affective Networks*). Uwzględnianie zainteresowań, preferencji i doświadczeń życiowych uczniów ma kluczowe znaczenie w podnoszeniu efektywności procesu uczenia się, dlatego powinno się je brać pod uwagę także w planowaniu tego procesu. Motywujące będzie dla uczniów umożliwianie im wyboru tematów, treści, pomocy dydaktycznych, sposobów prezentacji wiedzy i umiejętności, a także autentyczne, życiowe bodźce do używania języka obcego. W stawianiu wymagań uczniom i wspieraniu ich powinna zostać zachowana równowaga. Ważnym elementem jest pozytywny obraz samego siebie, który kształtuje się m.in. pod wpływem odnoszonych sukcesów. Budowanie pozytywnego obrazu siebie i poczucie własnej skuteczności może być wspierane przez ocenianie kształtujące, które skupia się na pokazaniu uczniom, co zrobili dobrze i udzielaniu wskazówek, co i w jaki sposób należy ewentualnie poprawić. Bariery w stosowaniu języka obcego mogą zaś obniżyć lub zniwelować ćwiczenia bazujące na chóralnym powtarzaniu lub praca w parach, która pozwala na trening umiejętności w mniej stresującej atmosferze niż działania na forum klasy (Krause, Kuhl, 2018: 180–185).

Pertek i Scheler (2016: 27–29) zwracają uwagę na rolę grupy w nuczaniu włączającym. W przypadku trudności koleżanki i koledzy z klasy są proszeni o pomoc, wyjaśnienie, wsparcie w nauce. Uczniowie niemający trudności w nauce, wspierają uczniów słabszych, pracując z nimi np. w tandemie. Każda ze stron wnosi w taką naukę swoje kompetencje, ale uczy się także od innych. Dzięki współpracy może nastąpić bliższe poznanie między uczniami i powstać pełna wzajemnego szacunku relacja.

4. Badanie

Przeprowadzone badanie jakościowe, którego uczestniczkami były nauczycielki języka niemieckiego pracujące m.in. z uczniami z Ukrainy, oparte zostało na koncepcji UDL i uwzględniało założenia dydaktyki włączającej. Badanie miało objąć nauczycieli różnych języków obcych ze szkół podstawowych, ale po przeprowadzeniu około 10 wstępnych rozmów okazało się, że w lubelskich szkołach podstawowych (prawdopodobnie decyzją kuratorium oświaty, nauczyciele nie potrafili tego jednoznacznie wyjaśnić), uczniowie z Ukrainy są przydzielani tylko do klas, w których jako drugi nauczany jest język niemiecki. Niestety żaden z nauczycieli angielskiego, do których zwracałam się z prośbą o wywiad, nie wyraził na niego zgody. Dlatego wywiady dotyczą jedynie nauki niemieckiego jako drugiego.

4.1. Przedmiot badania i metodologia

Badaniem zostały objęte cztery nauczycielki języka niemieckiego lubelskich szkół podstawowych. Były to zawodowo bardzo doświadczone osoby. Najmłodsza miała staż pracy 25 lat, natomiast dwie ponad trzydziestoletni i uzyskały już prawo do świadczeń emerytalnych. Mimo to były zdecydowane, aby nie rezygnować jeszcze z pracy zawodowej. Jako metoda badawcza wybrana została metoda dialogowa nieustrukturyzowana, polegająca na możliwie swobodnym prowadzeniu rozmowy, w której respondenci opowiadają o swoich doświadczeniach, mówią o opiniach, przekonaniach i dzielą się swoją wiedzą. Ogólny temat oraz jego istotne aspekty są wcześniej sformułowane hasłowo lub w formie otwartych pytań. Uczestnikom rozmowy powinno się stworzyć przestrzeń do opowiadania i zachęcić ich do udzielania możliwie obszernych odpowiedzi. Ważnym instrumentem są pytania, które mają nakierować rozmówców na interesujący badacza aspekt rozmowy. Pytania nie są jednak zadawane w określonym porządku, lecz wynikają z przebiegu rozmowy (Łobocki, 2006; Riemer, 2016).

Celem przeprowadzonych wywiadów było uzyskanie odpowiedzi na pytania:

- (1) *Jakie wyzwania napotkali nauczyciele języka niemieckiego pracujący w klasach, w których uczą się uczniowie z Ukrainy?*
- (2) *Jakie techniki nauczania badani nauczyciele języka niemieckiego oceniają jako najbardziej efektywne w klasach heterogenicznych językowo i kulturowo?*

Ważnym aspektem badania było też ustalenie, jakie strategie nauczania stosowali nauczyciele w pracy z uczniami ukraińskimi. Nie mieli bowiem w tym kierunku przygotowania, musieli działać *ad hoc*, a sytuacja zmieniała się bardzo dynamicznie: do klasy przychodziły nowe dzieci, po krótkim czasie część z nich opuszczała szkołę, a na ich miejsce pojawiali się nowi uczniowie, z którymi pracę trzeba było zaczynać od nowa.

Wywiady trwały między 15 a 25 minut i były nagrywane na dyktafon. Uczestniczki badania zostały wcześniej poinformowane, że rozmowy będą dotyczyły pracy z uczniami z Ukrainy na lekcjach języka niemieckiego. Badane nauczycielki (oznaczone jako L1-L4) miały do czynienia ze zróżnicowaną liczbą takich dzieci w swoich klasach. W czasie wywiadów jedna z nauczycielek miała już tylko jednego takiego ucznia (L2), druga miała ich w klasie czworo, choć opowiadała także o uczniach, których miała wcześniej, a którzy albo wyjechali z Lublina do innych miast lub państw lub ich rodzice zdecydowali się na powrót do Ukrainy (L1). Kolejna nauczycielka pracowała

w szkole, gdzie tworzone były klasy przygotowawcze dla uczniów z Ukrainy i oprócz tego, że uczyła w tych klasach języka niemieckiego, to była także wychowawczynią jednej z nich. Miała więc do czynienia z dużą grupą uczniów z Ukrainy (L3). Ostatnia z badanych podała, że w jej szkole jest kilkudziesięcioro uczniów z Ukrainy, ponieważ szkoła mieści się blisko ośrodka dla uchodźców (L4).

Badanie zostało przeprowadzone w czerwcu 2023, na kilka dni przed zakończeniem roku szkolnego.

4.2. Wyniki badania

Analiza nagrań pozwoliła wyłonić najczęściej powtarzające się aspekty w wypowiedziach badanych osób. Najczęściej występujące wątki to:

- emocje,
- język komunikacji i język lekcji,
- materiały, pomoce dydaktyczne i techniki nauczania,
- formy współpracy na lekcji,
- ocenianie i realizacja potrzeby kompetencji.

4.2.1. Emocje

Należy zaznaczyć, że osoby badane zaczynały na ogół swoje relacje od poruszenia kwestii doświadczeń swoich ukraińskich uczennic i uczniów i związanych z nimi emocji. Były to relacje dotyczące przeżyć dzieci, które uciekły przed wojną, a ich rodzice często stracili domy, pracę i cały dorobek życia. Dzieci przeżyły traumę, nie wiedziały, jaka czeka je przyszłość, a wiele z nich obawiało się o losy swoich bliskich – ojców lub braci, którzy musieli zostać w kraju. Badane podkreślały w swoich wypowiedziach, że część uczniów jest bardzo zamknięta, nie chce opowiadać o sobie i swojej sytuacji, ani o swoim wcześniejszym życiu w Ukrainie. Nauczyciele są na to wyczuleni i odpowiednio przygotowani:

L2: Mamy niepisane prawo, że nie wypyujemy. (...) [Uczeń] nawet mi nie powiedział, udał, że nie rozumie, w jakiej szkole był. Nie był chętny do opowiadania o sobie. (...) muszą zaufać.

Część uczniów czuje jednak potrzebę dzielenia się swoimi emocjami, szczególnie na początku pobytu w Polsce. Jedna z badanych nauczycielek, z której wypowiedzi wynikało, że nawiązała bliską, pełną zaufania relację z dziećmi z Ukrainy, tak opowiada o ich emocjach:

L1: [Dzieci] wyjechały w dużej traumie, płakały, opowiadały, szukały kontaktu, gdzie mogą opowiedzieć, co się u nich dzieje (...). Tym żyły. A nie żyły nauką ani niemieckiego, ani polskiego. Dopiero potem. Musiały dostać jakiś czas, kiedy się przyzwyczyły do tego wszystkiego.

Niektórzy uczniowie chętnie opowiadają o szkołach, do których chodzili w Ukrainie. Czują też najwyraźniej potrzebę pokazania, że utracili coś wartościowego, czego pobyt w Polsce w żadnej mierze nie zastąpi:

L3: prawie każdy pokazywał (...) swoją szkołę w Ukrainie. (...) Wręcz udowadniali, że ich szkoły były lepsze, bogatsze, fajniejsze niż nasza polska (...).

Uczniowie, których znajomość języka polskiego jest słaba, nie są oceniani i wiedzą, że na koniec roku nie otrzymają świadectw. W związku z tym mają bardzo niską motywację do nauki. Przyczyną braku motywacji może być jednak także trudna sytuacja emocjonalna, brak stabilizacji życiowej, obawa o życie bliskich. Wobec tego nie dziwi, że nauka schodzi na dalszy plan:

L4: Są też dzieci bardzo wycofane, które nie chcą się uczyć. Nie mogą się pogodzić z tym, co wydarzyło się w ich kraju. Czasami jest to ich protest.

Badane nauczycielki wykazują mnóstwo empatii i wyrozumiałości dla ukraińskich uczniów, ale ich przeżycia i opowieści naznaczone piętnem wojny, nie pozostają bez wpływu na ich własne emocje:

L1: [Dziewczynka] „wybuchła płaczem i szlochem, zaczęła krzyczeć do mnie: *Niech pani mi pomoże! Ja nie chcę tam jechać! Dwa tygodnie żyłam tam w piwnicy z babcią!* (...) W końcu ja zaczęłam płakać z tego wszystkiego.”

4.2.2. Język komunikacji/język lekcji

Ukraińscy uczniowie, którzy znaleźli się w polskich szkołach, posługiwali się najróżniejszymi kombinacjami języków. Tylko w pojedynczych przypadkach dzieci te znały polski. Te, które nie znały go wcale, albo na bardzo niskim poziomie, trafiały na ogół do oddziałów przygotowawczych. Część dzieci pochodziła z zachodniej części Ukrainy i ich językiem ojczystym był ukraiński. Były też dzieci z Ukrainy wschodniej, których pierwszym językiem był rosyjski. Bariera językowa uniemożliwiała szczególnie na początku jakiegokolwiek porozumienia, chyba że nauczyciel znał język rosyjski lub ukraiński.

L1: Język polski był dla nich obcy. (...) Przez pierwsze miesiące nauczyciele nie mogli się z nimi porozumieć. Dziewczyny są ze wschodniej Ukrainy, z części rosyjskojęzycznej, uczyły się tylko języka rosyjskiego, w ich szkołach nie uczyło się żadnych języków obcych. (...) W zasadzie wykorzystywałam swoją znajomość czy rosyjskiego, czy ukraińskiego do tłumaczenia, ponieważ dla nich to było szybsze. (...)

L3: Tam [do oddziałów przygotowawczych] trafiają, jeśli nie znają polskiego (...), chodziły do polskich klas, ale po konsultacjach z psychologiem, wołały iść do tej klasy. (...) Na 22 [uczniów] tylko troje uczyło się kiedykolwiek niemieckiego. Wszyscy troje pojechali do Austrii, do Niemiec. Te dzieci, które mam teraz, to z troje potrafi przeczytać coś po niemiecku. (...) Mówię do nich po rosyjsku i powtarzam po polsku”.

Bardzo różny był też poziom nauczania języków obcych wśród dzieci migrantów. Wielu z przybyłych do Polski uczniów nie uczyło się żadnych języków obcych, niewielu uczyło się wcześniej angielskiego i jego znajomość umożliwia codzienną komunikację z koleżankami i kolegami z klasy, powodowała mniejszą izolację w środowisku szkolnym.

L1: W ósmej klasie trafiły mi się dziewczyny, które miały angielski też. (...) z naszymi polskimi uczniami też mogły się, lepiej gorzej, porozumieć. (...) [Jedna dziewczynka] z angielskiego napisała bardzo dobrze egzamin i niemiecki jej bardzo ładnie wchodził. (...) Pozostałe osoby nie miały podstaw.

Dzieci ukraińskie trafiały do klas, w których uczniowie polscy już drugi, lub jak w przypadku klas DSD⁷, czwarty czy piąty rok uczyli się języka niemieckiego. Mogło stanowić to dla nich dodatkowe źródło frustracji, ponieważ wyraźnie odstawały od poziomu językowego reszty klasy, a przepaść była tak duża, że nie dała się nadrobić w krótkim czasie. Trudności w nauce drugiego języka potęgują trudności w nauce języka polskiego. Dlatego jedna z badanych nauczycielek sugeruje wręcz, że dzieci ukraińskie powinny zostać zwolnione z nauki drugiego języka obcego:

L3: Oni się wstydzą mówić po polsku. Jak ktoś popełnia błędy, a inny zauważy, to się z siebie wyśmiewają. A co powiedzieć o języku obcym. W moim wyobrażeniu ten drugi język obcy nie jest im potrzebny.

Heterogeniczność językowa uczniów stanowi duże wyzwanie także dla nauczycieli. Jedna z nauczycielek stwierdziła, że ma na lekcjach języka

⁷ W jednej ze szkół uczniowie ukraińscy trafiali także do klas z rozszerzonym językiem niemieckim, które przygotowywały się do zdawania egzaminu zewnętrznego z języka niemieckiego – Deutsches Sprachdiplom (DSD)

niemieckiego w jednej klasie trzy grupy uczniów: przygotowujących się do dyplomu DSD, uczących się języka niemieckiego jako drugiego realizujących podstawę programową na poziomie podstawowym oraz dzieci ukraińskie, które nigdy nie uczyły się języka niemieckiego. Dla każdej z grup musi przygotowywać osobny scenariusz i różne materiały. Podczas lekcji każdej z grup musi poświęcić tyle samo uwagi. Jak sama przyznała, po takich zajęciach wychodzi wykończona.

Możliwość porozumienia się w języku obcym daje jednak uczniom dużo satysfakcji i motywuje ich do dalszej nauki. Z pewnością daje im to poczucie kompetencji i świadomość, że mogą pokonywać bariery korzystając z różnych zasobów językowych.

L4: Na początku była bariera językowa. Te dzieci, które są otwarte, które chcą się uczyć, to szybko uczą się języka polskiego (...). Są dzieci, których poziom języka niemieckiego jest bardzo wysoki (...) koniec A2, początek B1. Ale są też dzieci, które nigdy nie uczyły się niemieckiego. (...) Te dzieci, które dobrze umieją język niemiecki, porozumiewają się ze mną w języku niemieckim i są przeszcześliwie, że dogadują się po niemiecku.

4.2.3. Materiały, pomoce dydaktyczne, techniki nauczania

Nauczyciele skupiali się w swoich relacjach na problemach i wyzwaniach, z którymi konfrontowane są ukraińskie dzieci w polskiej szkole. O to, jakie techniki nauczania i jakie materiały stosują, dopytywałam na ogół w dalszej części wywiadów. Z relacji badanych wynika, że najczęściej przygotowywały dla swoich ukraińskich uczniów osobne karty pracy. Nauczycielka, która znała bardzo dobrze język rosyjski, opracowywała je, odwołując się także do niego. Ponieważ zdaje sobie sprawę z tego, że uczniowie nie nadrobią zaległości w nauce niemieckiego, starała się planować tak materiały dla nich, aby stanowiły pewną zamkniętą całość.

L1: Ja nie wracałam do tego, co było w siódmej klasie. Na szczęście trafiły mi się takie tematy, że podałam [dzieciom] tylko pojedyncze rzeczy, żeby się nie gubiły w odmianie. Łatwo było wprowadzić kilka czasowników, kilka nazw ciuchów i tworzyć na bazie dodatkowych kart dialogi. (...) [Karty pracy] różniły się tym, że było więcej miejsca do wypełnienia. Najpierw pisały po rosyjsku, a potem tłumaczyły na polski. (...) [Chodziło o to], żeby przygotować do komunikacji. Krótkie dialogi (...), no ale żeby umiały o coś zapytać.

Aby ułatwić uczniom ukraińskim proces przyswajania niemieckiego, badane nauczycielki wykorzystywały różne kanały percepcji i różne formy

podawcze, takie jak: filmy z YouTube, e-podręczniki, materiały wizualne (np. wizualne przedstawianie reguł gramatycznych), zadania na rozumienie ze słuchu. Uczniowie mogli korzystać na lekcji z telefonów i z pomocy google-tłumacza. W jednej ze szkół korzystali też z podręczników tłumaczonych na język ukraiński. Nauczycielki nawiązywały również do repertuaru językowego uczniów i do ich świadomości językowej, pytając na przykład o zasady tworzenia zdań i szyk wyrazów w zdaniu ukraińskim, zachęcając przy tym do dokonywania porównań i wyciągania wniosków. Nauczanie i opieka nad uczniami ukraińskimi wymagała od nich poświęcenia dodatkowego czasu i dodatkowej pracy:

L2: Robię dla niego karty pracy na podstawie podręcznika, a po lekcjach, najczęściej na przerwie tłumaczę mu różne rzeczy. On siedzi z grupą, ale de facto realizuje indywidualny program. (...) Jak przychodzi na popołudniowe zajęcia, to słuchowe zadania robimy (...) lub pisze np. krótkie teksty, gdzie ja sprawdzam, czy już potrafi tworzyć zdania proste, zna zaimki pytające.

4.2.4. Formy współpracy na lekcji

Jak wynika z metaanaliz Hattiego (2015: 146–147), rówieśnicy mają znaczący wpływ na efektywność procesu uczenia się. Ich obecność wspiera emocjonalnie, ułatwia funkcjonowanie społeczne, daje dodatkowe okazje do ćwiczeń i uczenia się. Uczenie oparte na współpracy stanowi ważne i skuteczne działanie edukacyjne. Natomiast niski poziom akceptacji ze strony koleżanek i kolegów może prowadzić do braku zaangażowania w naukę i gorszych wyników. Z wypowiedzi badanych nauczycielek wynika, że potencjał współpracy z rówieśnikami nie jest w pełni wykorzystywany. Ma to związek z postawami polskich uczniów, ale nauczyciele zdają się nie interweniować w tej kwestii:

L4: Na początku próbowałam mieszać dzieci w klasie. Ale nie lubią tego. Wolą ze sobą uczniowie ukraińscy. Jeden drugiemu pomaga. Młodzież, mimo że ich przyjęła bardzo ciepło, to dzieci nie są ze sobą zasymilowane, tak żeby czuły się dobrze. Krzywdy sobie nie robią, nie ma, że widać wrogość, ale dzieci ukraińskie wolą razem, a polskie wolą razem.

Czasami decyzje o podziale uczniów na grupy narodowościowe są uzasadnione nie tylko brakiem czasu, ale i barierami językowymi, jakie istnieją między uczniami polskimi i ukraińskimi:

L1: Nie mogły pracować z tamtymi [polskimi uczniami], bo zabierałyby następny czas tamtym. (...) One nie odnajdywały się jeszcze w kontaktach. To by

zaburzało wszystkim... (...) One by nie umiały z nimi współpracować, na tyle, żeby to szybko szło. Na początku one [dzieci ukraińskie] musiały pracować same, swoim tempem. (...) [W siódmej klasie] dzieci ukraińskie z reguły trzymały się razem. W ósmej klasie integracja przebiegała szybciej, bo dziewczyny znały angielski.

Jedna z badanych nauczycielek dostrzega zalety wpływu współpracy między uczniem z Ukrainy i jego polskim kolegą:

L2: (...) bardzo pomagają mu inni uczniowie. On siedzi z Polakiem i jeśli czegoś nie rozumie, to Michał mu to tłumaczy. Bardzo mu też pomaga w adaptacji w szkole.

Jak pokazują metaanalizy Hattiego (2015: 147), po zmianie szkoły miernikiem sukcesu edukacyjnego ucznia jest to, czy uda mu się z kimś zaprzyjaźnić w przeciągu miesiąca. Dlatego szkoły powinny dbać o to, aby nowo przybyli do klasy mieli poczucie przynależności i mogli uczyć się wspólnie z innymi, wykorzystując w tym celu np. metodę tutoringów.

4.2.5. Ocenianie a zaspokojenie potrzeby kompetencji, autonomii i włączenia⁸

Jak już wspomniano, uczniowie nie znający języka polskiego na wystarczającym poziomie uczęszczają do klas przygotowawczych, gdzie intensywnie uczą się polszczyzny oraz innych przedmiotów szkolnych. Ich osiągnięcia nie są jednak oceniane, co, jak podkreślały nauczycielki, obniża motywację do nauki. Dlatego widzą korzyści w stawianiu dzieciom z Ukrainy konkretnych wymagań przy jednoczesnym udzielaniu im wsparcia emocjonalnego i zapewnienia poczucia kompetencji:

L4: Ja nie wymagam aż tyle od dziecka z Ukrainy, tyle, co od naszych dzieci, ale muszą się uczyć, zaliczać, robić prace domowe. (...) Jak widzą, że im coś wychodzi, to się mobilizują. Większość głosów na radzie [pedagogicznej] była za tym, żeby ich klasyfikować, (...) tak robimy, żeby dzieci dostały pozytywne oceny.

Badane podkreślały, że nie chcą stresować dzieci, z których wiele przeżyło traumę wojenną, złymi ocenami. Dlatego oceniają wkład pracy i zaan-

⁸ „Według teorii autodeterminacji otoczenie sprzyja motywacji wewnętrznej wówczas, gdy spełnia trzy wrodzone potrzeby psychiczne: kompetencji (kształtowanie i ćwiczenie umiejętności manipulowania środowiskiem i kontrolowania go), autonomii (samodecydowanie, co i jak robić), włączenia (afiliacji – utrzymywanie kontaktów z innymi dzięki związkom prospołecznym)” (Deci, Ryan, 1985, za: Brophy, 2007: 21).

gażowanie uczniów. Nauczycielki zdają sobie też sprawę z problemów tych uczniów, którzy znają polski na tyle dobrze, że mogą uczęszczać do klas razem z polskimi uczniami, ale robią błędy językowe. Mimo swojej ciężkiej pracy i dużych ambicji nie będą oni w stanie zdać egzaminu ósmoklasisty na poziomie polskiego ucznia i w konkurencji z nimi nie mają szans dostać się do najlepszych lubelskich szkół, co spotkało się ze współczuciem badanych osób. Jak podkreślają Ryan i Deci (2000: 70–71), w pokonywaniu wyzwań niezbędna jest motywacja wewnętrzna, na którą składają się zaspokojenie potrzeby włączenia i wsparcia ze strony otoczenia, zaspokojenie potrzeby kompetencji połączonej z realizacją potrzeby autonomii i poczuciem kontroli, dzięki któremu jednostka czuje, że ma wpływ na swoje działania. Jak pozytywne skutki przynosi wsparcie ucznia w realizacji tych potrzeb, ilustruje jedna z wypowiedzi:

L2: [Chłopiec] stara się i bardzo chce, żeby go chwalić. Jak robi kartę pracy albo jakieś ćwiczenie, przychodzi i prosi, żeby sprawdzić i go odpytać. (...) Taką satysfakcją mu sprawia, że zadam mu pytanie po niemiecku, a on umie już na nie odpowiedzieć.

5. Dyskusja i wnioski

Przeprowadzone badanie pokazało, jak radzą sobie doświadczeni nauczyciele z heterogenicznością w klasie językowej i z sytuacją, na którą nie byli przygotowani. Jak pokazują wyniki badania, nauczyciele w sposób intuicyjny stosują większość zasad koncepcji UDL. Ważną rolę w nauczaniu uczniów z doświadczeniem migracji odgrywały materiały i sposoby ich prezentacji (*Recognition Networks*). Do najczęściej stosowanych technik należało przygotowywanie dla nich zindywidualizowanych kart pracy na różnym poziomie językowym, rozwijanie różnych sprawności, wykorzystywanie materiałów wizualnych lub graficzne przedstawianie reguł gramatycznych. Analizując wypowiedzi nauczycielek można jednak odnieść wrażenie, że *input* w języku niemieckim był w niektórych przypadkach nie dość intensywnie wykorzystywany. Tymczasem częsta ekspozycja na język (*positive evidence*) i używanie go (*output*) w interakcjach stanowią warunek efektywnej nauki języka obcego (Gass 2003).

Zaznaczyć należy jednak, że badani nauczyciele rozwijają świadomość językową uczniów, odwołując się do repertuaru opanowanych przez nich języków, zachęcając ich do dokonywania porównań między znanymi im językami a niemieckim, pokazując słownictwo w różnorodnych kontekstach komunikacyjnych, ale także zapewniając im poczucie kompetencji dzięki bardzo zindywidualizowanym formom prezentacji swojej wiedzy i umiejętności (*Strategic Networks*). W wypowiedziach badanych osób zabrakło informacji,

czy wspierają uczniów w świadomym rozwijaniu kompetencji strategicznej, która szczególnie w klasie szkolnej jest ważnym czynnikiem efektywnej nauki języków obcych.

Bardzo istotny w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji okazał się aspekt afektywny (*Affective Network*). Badane nauczycielki wkładały dużo wysiłku i zaangażowania w budowanie zaufania w kontaktach z dziećmi ukraińskimi i obchodziły się z ich emocjami z dużą wrażliwością. Uwzględniały ich przeżycia i doświadczenia życiowe, wspierając je jednocześnie w budowaniu pozytywnego obrazu siebie (np. przez dostosowanie poziomu wymagań do ich możliwości w taki sposób, aby zapewnić im poczucie kompetencji). Natomiast kwestią, która nie była przez nauczycieli wystarczająca doceniania i wdrażana, było inicjowanie współpracy między uczniami, wykorzystanie ich potencjału, dzięki któremu mogliby się uczyć od siebie nawzajem.

Stosowane przez badane nauczycielki techniki nauczania języka obcego wpisują się w koncepcję nauczania inkluzyjnego. Jak pokazują wyniki badania, nauczanie dzieci z doświadczeniem migracji to nie tylko nauka słówek i struktur gramatycznych. Nauka języka obcego może zapewnić uczniom, którzy zmagają się z traumatycznymi przeżyciami, poczucie kompetencji i włączenia. Maksymalne wykorzystanie tego potencjału może przyczynić się do podniesienia efektywności nauczania i uczenia się języków obcych.

Bibliografia

- Brophy J. (2007), *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Deci E., Ryan, R. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Gass S. (2003), *Input and interaction*, (w): Doughty, C. J., Long, M. H. (red.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, s. 225–255.
- Gulińska A. (2021), *Wsparcie ucznia z doświadczeniem migracyjnym w polskiej szkole*. *Rozprawy Społeczne/ Social Dissertations 2021*;15(2):40–54. Online: <https://rozprawyspoleczne.edu.pl/Autor-Aleksandra-Guli%C5%84ska/176480> [DW 21.11.2023].
- Hattie J. (2015), *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Krause K., Kuhl. J. (2018), *Was ist guter inklusiver Fachunterricht? Qualitätsverständnis, Prinzipien und Rahmenkonzeption*, (w): Roters B., Gerlach D, Eßer S. (red.) *Inklusiver Englischunterricht. Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive*. Münster, New York: Waxmann, s. 175–195.
- Łobocki M. (2006), *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.

- Pamuła-Behrens M., Szymańska M. (2018), *Metoda JES-PL. Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–10.
- Pertek A., Scheler S. (2016), *Inklusions-Material. Deutsch Klasse 5–10*. Berlin: Cornelsen.
- Reich K. (2014), *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Rokita-Jaśkow J. (2022), *Uczeń z doświadczeniem migracji na lekcji języka angielskiego: wyzwania i rozwiązania*. „Neofilolog”, nr 58/2, s. 193–208.
- Rokita-Jaśkow J. i in. (2022), *Bridging the ‘dual lives’: school socialization of young bi/multilinguals in the eyes of EFL teachers*. „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, s. 1–16. Online: DOI: 10.1080/13670050.2022.2114788 [DW 02.03.2024].
- Riemer C. (2016), *Befragung*, (w:) Caspari D., Klippel F., Legutke M.K., Schramm K. (red.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, s. 155–173.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2000), *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. „American Psychologist”, Vol. 55, No. 1, s. 68–78.
- Szumski G. (2011), *Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej*, (w:) Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, s. 13–23.

NETOGRAFIA

- <https://www.gov.pl/web/udsc/obywatele-ukrainy-w-polsce--aktualne-dane-migracyjne2> [DW 21.11.2023]
- Nowelizacja rozporządzenia w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży z Ukrainy. Online: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/novelizacja-rozporzadzenia-w-sprawie-organizacji-ksztalcenia-wychowania-i-opieki-dzieci-i-mlodziezy-z-ukrainy> [DW 21.11.2023]
- <https://www.prawo.pl/oswiata/ukrainskie-dzieci-w-polskich-szkolach,520015.html> [DW 21.11.2023]
- Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Raport z badania. Online: <https://www.szkolazklasa.org.pl/materialy/razem-w-klasie-dzieci-z-ukrainy-w-polskich-szkolach/> [DW 23.11.2023]
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 11 sierpnia 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy <https://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/rok/2022/pozycja/1711> [DW 21.11.2023]
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 13 lipca 2023 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20230001367> [DW 23.11.2023].

Received: 3.12.2023

Revised: 9.05.2024