

# Uczniowie z doświadczeniem migracji na egzaminie ósmoklasisty

DOI: 10.47050/jows.2024.3.61-73

Szkoła kojarzy się nie tylko ze zdobywaniem wiedzy, ale także ze sprawdzaniem, jak uczniowie opanowali treści dydaktyczne. Do kontroli ich bieżących postępów w nauce nauczyciele wykorzystują różne narzędzia, od kartkówek po obszerne prace klasowe. Pierwszym zewnętrznym sprawdzianem wiedzy i umiejętności, do którego przystępuje każdy uczeń w polskiej szkole podstawowej, jest egzamin ósmoklasisty. Co roku w kwietniu lub w maju także uczniowie z doświadczeniem migracji rozwiązują arkusze z języka polskiego, matematyki oraz języka nowożytnego.

Wśród aktów prawnych sankcjonujących status uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach znajdują się zarówno krajowe regulacje, jak i międzynarodowe dokumenty podkreślające prawo każdego dziecka do edukacji oraz poszanowania jego odrębności kulturowej. Do najważniejszych należą: *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka* (Paryż, 10 grudnia 1948) – art. 26, *Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych* (Nowy Jork, 19 grudnia 1966) – art. 14, *Protokół Dodatkowy do Europejskiej Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności* (Rzym, 4 listopada 1950) – art. 2, *Konwencja o Prawach Dziecka* (20 listopada 1989) – art. 28 i 29. Dokumenty te ustanawiają fundamentalne prawa dzieci, w tym cudzoziemskich, do nauki oraz do ochrony ich tożsamości kulturowej. Także Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku, a dokładnie jej art. 70 ust. 1 i 2, mówi, że każdy ma prawo do nauki, przy czym nauka jest obowiązkowa do 18. roku życia i można ją pobierać bezpłatnie w szkołach publicznych, czyli w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych – technikach oraz liceach (Jędryka 2014, 2021: 8). Wobec tego uczniowie z doświadczeniem migracji, którzy nie są obywatelami polskimi, mają obowiązek nauki i podlegają takim samym zasadom związanym z edukacją jak polscy obywatele. Muszą uczęszczać do placówek oświatowych, a na koniec szkoły podstawowej przystępować do egzaminu ósmoklasisty, uwzględniającego przeszkody natury językowej, tak jak było to wcześniej w przypadku egzaminów gimnazjalnych.

Artykuł dotyka problematyki egzaminów ósmoklasisty uczniów z doświadczeniem migracji w polskim systemie edukacji w latach 2019–2024. Celowo pomijam wątek uczniów uchodźczych z Ukrainy, którzy przybyli do Polski po 24 lutego 2022 r., ponieważ dla nich Centralna Komisja Egzaminacyjna (CKE) przygotowuje i organizuje egzamin na innych zasadach dostosowania, a w roku szkolnym 2024/2025 grupa ta może nie przystępować do egzaminu z języka polskiego (Dz.U. 2024).

W pierwszej części artykułu opisuję, kim są uczniowie z doświadczeniem migracji oraz prezentuję dane statystyczne dotyczące ich obecności w polskim systemie edukacji, w tym przystępowania do egzaminów ósmoklasisty. Kolejną sekcję poświęcam próbie klasyfikacji tychże uczniów w polskich placówkach oświatowych, uwzględniając przede wszystkim poziom ich znajomości języka

BEATA JĘDRYKA  
Uniwersytet Warszawski

polskiego jako drugiego (JPJ2) oraz języka edukacji szkolnej (JES). Ostatnia część dotyczy aspektu dostosowywania egzaminów zewnętrznych – egzaminu ósmoklasisty do potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji, a także prezentacji ich wyników z języka polskiego i matematyki.

## Uczniowie z doświadczeniem migracji – kim są i ilu ich jest?

Uczeń z doświadczeniem migracji jest bardzo szerokim pojęciem, które funkcjonuje nie tylko w glottodydaktyce, lecz także w pedagogice oraz kulturoznawstwie (np.: Gębał 2018; Jędryka 2021: 7–8; Krasuska-Betiuk 2022; Jędryka 2023; Lisowska i Leszczyńska-Rejcher 2023; Smoter 2023; Seretny 2024). Na potrzeby niniejszego tekstu, który dotyczy sfery edukacyjnej, ale przede wszystkim egzaminacyjnej, przez uczniów z doświadczeniem migracji rozumiem cudzoziemców, którzy nie są obywatelami polskimi, ale mieszkają na terenie naszego państwa, a przy tym podlegają obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki. Najczęściej uczeń cudzoziemski na początku pobytu w Polsce nie zna języka albo zna go w stopniu, który nie wystarcza do tego, by swobodnie korzystać z nauki w polskiej szkole (Łakoma-Sabat 2020: 27). Za kluczowy element definicji w takim ujęciu należy uznać aspekt stopnia znajomości polszczyzny, o którym więcej zostało napisane w dalszej części tekstu.

Według danych z Raportu Najwyższej Izby Kontroli (NIK) *Kształcenie dzieci cudzoziemców w polskich szkołach*, opublikowanego w grudniu 2023 r., odnotowano znaczny wzrost liczby uczniów niebędących obywatelami polskimi. W roku szkolnym 2020/2021 do publicznych i niepublicznych szkół uczęszczało łącznie 73 201 cudzoziemców, a w kolejnym było ich już 117 498. W zajęciach edukacyjnych w roku szkolnym 2022/2023 uczestniczyło 287 190 uczniów z doświadczeniem migracji, którzy nie mieli pochodzenia polskiego. Dane pozyskane przez NIK z Systemu Informacji Oświatowej pokazują, że w ciągu dwóch lat szkolnych liczba uczniów cudzoziemców pobierających naukę w polskich szkołach wzrosła niemal czterokrotnie (NIK 2023: 5)<sup>1</sup>. Zmiany te można także zaobserwować w liczbie uczniów cudzoziemskich, którzy przystępują co roku do egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego oraz matematyki (tab. 1). Z zebranych przeze mnie danych widać, że obecnie zaczynamy odnotowywać tendencję malejącą wśród liczby ósmoklasistów z doświadczeniem migracji. Rok szkolny 2024/2025 pozwoli nam na precyzyjniejsze prognozy dydaktyczno-egzaminacyjne, ponieważ istnieje ryzyko, że nie wszyscy uczniowie otrzymają promocję do kolejnej klasy, co oznacza, że obecni siódmoklasiści niekoniecznie w roku 2025/2026 rozpoczną naukę w klasie ósmej. Oczywiście liczba osób przystępujących do egzaminów kończących szkołę podstawową nie jest najważniejszym wskaźnikiem, jest jednak istotna, gdyż pokazuje skalę zjawiska omawianego w niniejszym artykule.

1 Dynamikę wzrostu uczniów z doświadczeniem migracji w polskich szkołach można zauważyć, porównując obecne dane z danymi sprzed 14 lat, kiedy w 2010 r. w placówkach oświatowych uczyło się ich 6 068, w 2011 r. – 4 879, w 2012 r. – 5 295, a w 2013 r. – 6 002. Byli to uczniowie reprezentujący zarówno kraje Unii Europejskiej, jak i tzw. państwa trzecie (Jędryka 2014).

**Tab. 1. Liczba uczniów niebędących obywatelami polskimi, przystępujących do egzaminu ósmoklasisty w latach 2019–2024**

PRZEDMIOT \ ROK	2019	2020	2021	2022	2023	2024
JĘZYK POLSKI	1684	2444	3200	4669	5377	5057
MATEMATYKA	1682	2444	3202	4666	5451	5207

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

Za ciekawe można uznać to, że w roku szkolnym 2021/2022 większość cudzoziemców uczęszczała do szkół ponadpodstawowych (60,5%), w szkołach podstawowych uczyło się 38,8%, a w artystycznych jedynie 0,7%. W kolejnym roku szkolnym proporcje te uległy odwróceniu – do szkół podstawowych uczęszczało 61,4% dzieci, a do ponadpodstawowych i artystycznych odpowiednio 37,8% i 0,8%. Prawdopodobnie za dwa lub trzy lata

wyższy odsetek odnotuje się ponownie w szkołach ponadpodstawowych. Jak będą wyglądały statystyki dotyczące szkół podstawowych, trudno jednak przewidzieć – zależy to od wielkości napływu nowych migrantów.

Najwięcej uczniów z doświadczeniem migracji w roku szkolnym 2022/23 zamieszkiwało pięć województw: mazowieckie (57 963), dolnośląskie (38 659), wielkopolskie (28 931), śląskie (25 378) i pomorskie (23 679); (NIK 2023: 5)<sup>2</sup>. Przekłada się to na liczbę uczniów, którzy przystąpili do egzaminu ósmoklasisty w 2023 r. (tab. 2 i 3), jedynie w przypadku województwa pomorskiego i śląskiego kolejność była odwrotna. Najbardziej wiążące są statystyki dotyczące uczniów biorących udział w egzaminie z języka polskiego, ponieważ zawsze jest ich więcej niż tych, którzy wypełniają arkusz dostosowany z matematyki<sup>3</sup>.

**Tab. 2. Liczba uczniów niebędących obywatelami polskimi, przystępujących do egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego w latach 2019–2023, w podziale na województwa**

WOJEWÓDZTWO \ ROK	2019	2020	2021	2022	2023
KUJAWSKO-POMORSKIE	42	70	83	151	158
POMORSKIE	122	222	280	418	517
PODLASKIE	47	60	76	155	183
WARMIŃSKO-MAZURSKIE	30	44	46	57	56
LUBUSKIE	53	96	124	181	198
WIELKOPOLSKIE	137	228	295	491	543
ZACHODNIOPOMORSKIE	89	145	231	317	309
DOLNOŚLĄSKIE	220	367	408	655	785
OPOLSKIE	39	48	75	95	111
MAZOWIECKIE	451	578	786	1081	1347
ŁÓDZKIE	94	113	185	229	270
ŚWIĘTOKRZYSKIE	12	14	17	229	283
LUBELSKIE	62	60	68	76	67
MAŁOPOLSKIE	132	162	232	345	415
PODKARPACKIE	24	29	34	49	47
ŚLĄSKIE	132	209	259	339	360

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

Pod względem narodowościowym wśród uczniów z innym niż polskie obywatelstwem najwięcej jest osób z Ukrainy, Białorusi, Rosji, Wietnamu, Bułgarii, Gruzji, Indii, Kazachstanu, Niemiec i Mołdawii. Na szkolnych korytarzach można także spotkać dzieci pochodzące z Afganistanu, Turcji oraz Chin. W zdecydowanej większości uczą się one w klasach wraz z polskimi rówieśnikami. Jeżeli nie znają polskiego albo znają go słabo, mają prawo do dodatkowej nauki języka w wymiarze minimum dwóch godzin tygodniowo oraz do przedmiotowych zajęć wyrównawczych, jeśli ich potrzebują. Uczniowie z doświadczeniem migracji mogą korzystać łącznie z pięciu takich lekcji w tygodniu. Podnoszenie kompetencji w zakresie polszczyzny przysługuje im przez okres 12 miesięcy<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Szkolne dane demograficzne pokrywają się z danymi związanymi z miejscem zamieszkania migrantów ekonomicznych, którzy także chętnie wybierają województwo małopolskie. Według GUS w 2023 r. najwięcej cudzoziemców mieszkało i pracowało w woj. mazowieckim, dolnośląskim, wielkopolskim, śląskim oraz małopolskim. Najmniej osób jako miejsce stałego pobytu wybrało województwo świętokrzyskie (GUS 2024).

<sup>3</sup> Zasady przystępowania dzieci cudzoziemskich do egzaminu opisałam w dalszej części artykułu.

<sup>4</sup> Inne rozwiązania prawno-dydaktyczne zostały przygotowane dla uchodźców wojennych z Ukrainy w 2022 roku.

**Tab. 3. Liczba uczniów niebędących obywatelami polskimi, przystępujących do egzaminu ósmoklasisty z matematyki w latach 2019–2023, w podziale na województwa**

WOJEWÓDZTWO \ ROK	2019	2020	2021	2022	2023
KUJAWSKO-POMORSKIE	42	70	83	150	163
POMORSKIE	122	224	279	416	529
PODLASKIE	47	61	76	155	183
WARMIŃSKO-MAZURSKIE	30	44	45	57	56
LUBUSKIE	53	94	124	181	198
WIELKOPOLSKIE	135	228	296	491	544
ZACHODNIOPOMORSKIE	87	145	232	318	309
DOLNOŚLĄSKIE	225	367	406	652	788
OPOLSKIE	38	48	78	95	111
MAZOWIECKIE	456	577	790	1079	1387
ŁÓDZKIE	94	114	185	229	283
ŚWIĘTOKRZYSKIE	12	14	17	30	28
LUBELSKIE	62	60	68	76	64
MAŁOPOLSKIE	132	162	232	345	417
PODKARPACKIE	22	29	34	49	45
ŚLĄSKIE	132	208	260	343	357

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

### Typy uczniów migrujących w polskiej szkole – próba klasyfikacji

Polszczyzna w przestrzeni szkolnej występuje w różnych odmianach, zależnie od kontekstu komunikacyjnego. Jak zauważa Anna Seretny, uczniowie i nauczyciele komunikują się inaczej na korytarzu czy w sali lekcyjnej, a inaczej w gabinecie dyrektora szkoły. Język używany w szkole służy jako środek komunikacji w sferze administracyjnej, w relacjach między uczniami, w kontaktach pozalekcyjnych między uczniami a nauczycielami, a przede wszystkim podczas zajęć lekcyjnych. Polszczyzna pełni funkcję narzędzia poznawczego, umożliwiając uczniom zdobywanie wiedzy o świecie. Jest również kluczowym narzędziem ich rozwoju indywidualnego i społecznego (zob. Jędryka 2014; Seretny 2018; 2024).

W literaturze przedmiotu wyróżnia się dwa główne typy języka stosowanego w szkole: język codziennej komunikacji (JCK) oraz język edukacji szkolnej (JES); (Seretny 2018). JCK, którym posługują się uczniowie w sytuacjach szkolnych, różni się jednak od kodu JCK, którym posługujemy w codziennych kontaktach językowych, charakteryzujących się prostą leksyką i składnią. W środowisku edukacyjnym można zatem mówić o języku szkolnym (JSZ), który jest odmianą JCK uczniowskiego i charakteryzuje się przede wszystkim odmienną warstwą leksykalną. Pojawia się on w kontaktach między samymi uczniami, uczniami a nauczycielami, uczniami a przedstawicielami administracji szkolnej, a także między uczniami a rodzicami. Specyfikę JSZ dobrze obrazuje publikacja *W labiryncie polskiej edukacji. Poradnik asystenta szkolnego w pracy z uczniem z doświadczeniem migracji* (Jędryka 2020), skupiająca się na językowych aspektach komunikacji szkolnej nie dotyczących bezpośrednio zdobywania wiedzy, ale organizacji samego procesu nauki, pracy szkoły oraz środowiska pozaszkolnego. JSZ jest głównie używany w mowie i może przybierać formę oficjalną lub nieoficjalną, w zależności od sytuacji i rozmówcy. Obszary, w których się pojawia, zazwyczaj obejmują: organizację nauki (semestr, wakacje, ferie, wycieczka), monitorowanie procesu nauczania – nazwy form sprawdzania wiedzy (test, sprawdzian, klasówka, kartkówka, punktacja) oraz organizację

zajęć pozalekcyjnych (koło zainteresowań, szkolny klub sportowy, olimpiada przedmiotowa). Język szkolny dominuje również w kontaktach rówieśniczych oraz jest używany przez osoby udzielające wsparcia psychologiczno-pedagogicznego uczniom, by nawiązać z nimi lepszą relację.

W opozycji do języka szkolnego (JSZ) stoi język edukacji szkolnej (JES), którym uczniowie posługują się podczas lekcji w procesie zdobywania wiedzy i rozwijania konkretnych umiejętności. JES jest odmianą języka ogólnego, która wspiera uczniów w myśleniu krytycznym oraz umożliwia im pogłębianie wiedzy przy użyciu różnych środków przekazu, zarówno mówionych, jak i pisanych. Ponieważ JES pojawia się głównie w kontekście lekcji, można go postrzegać jako połączenie języka specjalistycznego, właściwego danej dyscyplinie naukowej (warstwa leksykalna), z elementami języka ogólnego (warstwa gramatyczna), co bardzo dobrze widać na przykładzie kształcenia przyrodniczego w klasie IV (Jędryka 2022a). Anna Seretny zwraca uwagę, że JES charakteryzuje się różnym stopniem wyspecjalizowania, który zależy od dwóch kryteriów: przedmiotowego oraz rozwojowo-edukacyjnego. Przeglądając materiały dydaktyczne, można zauważyć, że poziom szczegółowości JES w ramach poszczególnych przedmiotów wzrasta z wiekiem ucznia (Seretny 2024). Uczniowie z doświadczeniem migracji mają do czynienia z językiem edukacji szkolnej w dwóch formach: mówionej i pisanej. Forma pisana występuje nie tylko w podręcznikach, ćwiczeniach i zbiorach zadań, ale także w testach, sprawdzianach i egzaminach zewnętrznych. Z kolei forma mówiona jest używana przez nauczycieli podczas przekazywania treści edukacyjnych na lekcjach oraz w prezentacjach audiowizualnych. JES nie jest ograniczony wyłącznie do przestrzeni szkolnej – uczniowie spotykają się z nim również na zajęciach pozalekcyjnych organizowanych przez domy kultury, fundacje i stowarzyszenia. Jest to także język, który dominuje w programach i kanałach telewizyjnych o charakterze popularnonaukowym (Jędryka 2022a). Uczniowie cudzoziemscy częściej są odbiorcami tego typu produkcji na zajęciach lekcyjnych, podczas których nauczyciele odtwarzają filmy będące jednym z komponentów dydaktycznych dołączanych do podręczników szkolnych. Zazwyczaj dotyczy to przedmiotów przyrodniczych, historii oraz języka polskiego – kształcenia literackiego.

5 Anna Seretny przedstawia sylwetki uczniów z doświadczeniem migracji, którzy potrzebują wsparcia w zakresie JES dotyczącego kształcenia przedmiotowego. W swojej klasyfikacji bierze pod uwagę wiek uczniów oraz długość ich pobytu w polskiej szkole (Seretny 2024: 71).

6 Kryterium znajomości języka polskiego w jego różnych odmianach w sferze szkolnej uważam za najważniejsze, ponieważ to przede wszystkim ono decyduje o sukcesie edukacyjnym uczniów z doświadczeniem migracji. Na tempo wzrostu ich kompetencji językowej ma oczywiście wpływ długość pobytu w Polsce, intensywność kontaktów z polszczyzną, język wyjściowy ucznia, motywacja oraz kwalifikacje i umiejętności nauczyciela w zakresie nauczania polszczyzny. Jednak należy pamiętać, że rzeczywistość szkolna nie do końca pozwala na indywidualizowanie procesu nauczania JPJD. Na jednych zajęciach spotykają się uczniowie różnych narodowości i to od dobrego przygotowania prowadzącego, stosowanych metod i technik zależy, jak szybko opanują język polski umożliwiając im uczestnictwo w lekcjach przedmiotowych.

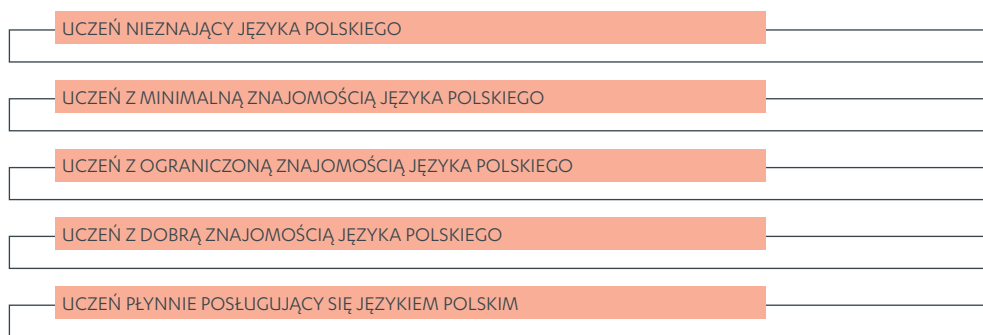
Funkcja polszczyzny w przypadku uczniów z doświadczeniem migracji się zmienia i zależy od czasu ich pobytu w Polsce oraz poziomu znajomości języka polskiego. Stopniowo staje się on dla nich drugim kodem komunikacyjnym, zaczynającym dominować w ich codziennym życiu, ponieważ używają go nie tylko w szkole, ale także poza nią. Ich język ojczysty zyskuje status domowego, używanego głównie w kontaktach z najbliższą rodziną i członkami diaspory etnicznej lub narodowej. Zanim uczniowie z doświadczeniem migracji zaczną poznawać język edukacji szkolnej, najpierw uczą się ogólnej odmiany języka polskiego jako drugiego. W kontaktach z polskimi kolegami poznają język szkolny. Zarówno JES, jak i JSZ pod względem leksykalnym i gramatycznym wykraczają poza ramy języka polskiego nauczanego jako język drugi, z którym glottodydaktycy mają do czynienia w swojej pracy<sup>5</sup>.

Na podstawie długoletniego doświadczenia dydaktycznego oraz badawczego z zakresu pedagogiki i nauczania JPJD oraz JES zauważyłam, że uczniowie z doświadczeniem migracji obecni w polskich szkołach reprezentują jeden z pięciu typów uczniów (rys. 1). Głównym wyznacznikiem przynależności do danego typu jest poziom znajomości języka polskiego, zarówno w odmianie ogólnopolskiej, jak i szkolnej<sup>6</sup>. Trzeba tu zaznaczyć, że w Polsce nie opracowano do tej pory żadnych narzędzi, za pomocą których bada się przyrost umiejętności językowych uczniów z doświadczeniem migracji w zakresie polszczyzny w codziennych kontaktach formalnych i nieformalnych oraz jej odmian specjalistycznych w ramach poszczególnych przedmiotów szkolnych. Pierwszą próbę podjęto, opracowując test diagnozujący znajomość podstawowych elementów języka przyrodniczego dla uczniów, którzy już znają polski (Jędryka 2020a; 2022a). Nauczyciele

deklarują, że zazwyczaj do oceny postępów językowych uczniów migrujących używają testów opracowanych przez Państwową Komisję ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego Jako Obcego albo testów przygotowanych przez The European Language Certificates (TELC). Narzędzia te jednak nie do końca nadają się do stosowania w środowisku szkolnym. Polski system certyfikacji udostępnił wyłącznie dwa próbne testy dla poziomu B1 oraz jeden dla poziomu B2. Z kolei test dualny TELC *Język polski B1–B2 Szkoła* – mimo nazwy – w niewielkim stopniu uwzględnia słownictwo z zakresu języka edukacji szkolnej. Bardziej skupiono się tu na języku służącym szkolnej komunikacji. W teście pominięto początkowe poziomy A1 i A2, które w przypadku uczniów niesłowiańskojęzycznych są bardzo ważne. Często zdarza się, że to właśnie uczniowie na tych poziomach przystępują do egzaminów zewnętrznych i są w stanie wykonać samodzielnie niektóre zadania z języka polskiego oraz matematyki na egzaminie ósmoklasisty.

Prezentacja wspomnianego testu z przyrody na licznych szkoleniach kadry dydaktycznej, prowadzonych przeze mnie w ramach współpracy z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji (ORE), zawsze wzbudzała duże zainteresowanie. Przy okazji pozwala odkryć, że nauczyciele mają problem z określaniem biegłości znajomości języka polskiego swoich uczniów. Nie wiedzą, jakimi umiejętnościami w środowisku szkolnym powinni oni dysponować na danych etapach edukacji. Poniżej zaproponowana klasyfikacja to jedynie zarys poszczególnych sylwetek UDM, który wymaga w przyszłości szczegółowego opisu na wzór skali opracowanej przez *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003).

### Rys. 1. Klasyfikacja uczniów z doświadczeniem migracji w polskiej szkole



Źródło: opracowanie własne.

Pierwszym typem ucznia cudzoziemskiego w polskim systemie edukacji jest **uczeń nieznający języka polskiego**, który zazwyczaj jest nowoprzybyłym migrantem, pozbawionym wiedzy o realiach polskiej edukacji, dopiero rozpoczynającym naukę oraz niekomunikującym się w języku polskim w ogóle. W tej grupie uczniów zdarzają się także uczniowie, którzy potrafią zrozumieć intuicyjnie elementy komunikatów nadawanych w języku polskim, jeżeli wykazują się znajomością innego języka słowiańskiego. Niestety nie mają oni zdolności do produkowania samodzielnych komunikatów. Są to zazwyczaj dzieci pochodzące z rodzin ukraińskojęzycznych, białoruskojęzycznych oraz rosyjskojęzycznych. Ich nauka polszczyzny przebiega szybciej, ale zależy to przede wszystkim od motywacji samych uczących się (Jędryka 2022b).

Drugą grupę reprezentują **uczniowie z minimalną znajomością języka polskiego**. Tu także jest mowa o nowoprzybyłych migrantach, którzy znają elementarne podstawy polszczyzny, ponieważ albo uczyli się języka przed wyjazdem do Polski, albo mają polskie pochodzenie. To także ci, którzy przebywali do tej pory na terenie naszego kraju, ale naukę pobierali poza polskim systemem edukacji. W tej grupie znajdują się również uczniowie będący w placówce od dwóch do sześciu miesięcy. Poznają oni stopniowo

realia polskiego systemu szkolnego, nadają i rozumieją podstawowe komunikaty z życia codziennego w języku ogólnym, nadają i rozumieją elementarne komunikaty z zakresu języka edukacji szkolnej, dysponują skromnym zasobem słownictwa i struktur gramatycznych oraz odkodowują bardzo proste teksty użytkowe o długości od 80 do 160 słów. Ich komunikację pisemną można określić jako śladową. Dobrze sobie radzą z przepisywaniem tekstów, ale samodzielne tworzenie zdań rozwiniętych oraz wypowiedzi kilkudzaniowych jest dużym wyzwaniem.

Do kolejnej grupy należą **uczniowie z ograniczoną znajomością języka polskiego**, którzy są obecni w polskim systemie edukacji przynajmniej rok i już orientują się w realiach polskiej edukacji, wspierani w tym zakresie przez asystenta międzykulturowego lub organizacje pozarządowe, jeśli jest taka możliwość. Uczniowie z tej grupy mają ograniczony leksykon języka ogólnego. Ich zasób słownictwa w zakresie języka edukacji szkolnej używanego w kształceniu przedmiotowym jest nadal niski, ale stale rozbudowywany. Komunikaty, które nadają, charakteryzują się jeszcze licznymi interferencjami gramatyczno-składniowymi z języka ojczystego. Potrafią odczytać ze zrozumieniem teksty specjalistyczne nie dłuższe niż 200 słów, które zbudowane są z leksyki dobrze im znanej w 85%. Niestety ich komunikacja pisemna jest nadal ograniczona. Podejmują próby samodzielnego pisania. Zazwyczaj są to wypowiedzi kilkudzaniowe, budowane na bazie podanych elementów, tzn. gotowych wyrażen. Potrafią napisać ogłoszenie, zaproszenie czy wpis na blogu lub forum egzaminacyjnym z użyciem dwóch, a nawet trzech argumentów.

**Uczniowie dobrze znający język polski** to czwarta grupa. Świetnie orientują się oni w realiach polskiej edukacji. Ich zasób leksykalny w zakresie języka codziennej komunikacji jest bardzo bogaty, natomiast w obszarze kształcenia przedmiotowego dostateczny. Pozwala im na aktywne uczestniczenie w zajęciach lekcyjnych oraz pracy z materiałami dydaktycznymi. Bez większych problemów radzą sobie z tekstami o długości od 200 do 250 słów, które podejmują tematykę ogólną. W pracy z tekstami specjalistycznymi nadal potrzebują wsparcia w postaci słownika dwujęzycznego lub jednojęzycznego. Ich wypowiedzi zarówno ustne oraz pisemne zawierają błędy gramatyczne, które nie zakłócają jednak komunikacji oraz rozumienia przekazu. W zakresie sprawności pisania radzą sobie dość dobrze z komponowaniem tekstów użytkowych, tak krótszych, jak i dłuższych. Nie mają problemów z poprawnym stosowaniem wyznaczników formy oraz ze stylistyką. Uczniowie ci podejmują próby przygotowywania prac pisemnych ze wszystkich przedmiotów.

Ostatnią grupą w zaproponowanej klasyfikacji są **uczniowie płynnie posługujący się językiem polskim**, którzy uczą się w polskich szkołach kilka, a nawet kilkanaście lat i świetnie znają specyfikę polskiego systemu edukacji. Ich język polski ogólny jest bardzo bogaty, często można porównywać jego zasób do rodzimego użytkownika języka. Mają także rozbudowany leksykon specjalistyczny z zakresu poszczególnych przedmiotów, który pozwala im na aktywny udział w zajęciach, również pozalekcyjnych. Popełniają sporadycznie błędy o charakterze usterek językowych wynikających z doskonalenia się w polszczyźnie, ale niewpływających na jakość komunikatów (zazwyczaj dochodzi do nich w obszarze frazeologii). Błędy gramatyczne, które pojawiają się w ich wypowiedziach, z reguły dotyczą konstrukcji i małej frekwencji. Uczniowie na tym poziomie znajomości języka swobodnie radzą sobie z długimi tekstami użytkowymi oraz literacjami, pod warunkiem że zostały napisane współczesną polszczyzną. Jeżeli chodzi o teksty specjalistyczne, również nie mają z nimi większych problemów. Potrafią pracować z wypowiedzią liczącą minimum 250–350 słów. Oczywiście uczniowie o dłuższym pobycie w polskim systemie edukacji swobodnie pracują z tekstami zbudowanymi z większej liczby słów, a do takich należą rozdziały w podręcznikach szkolnych z poszczególnych przedmiotów. Ich komunikacja pisemna jest dobra. Poprawnie posługują się wszystkimi

gatunkami występującymi w zakresie edukacji, w tym tekstem argumentacyjnym, przemówieniem, opowiadaniem oraz krótkimi formami. Trzeba podkreślić, że znajomość polszczyzny na wysokim poziomie pozwala im też na twórcze kreowanie rzeczywistości, co przydatne jest w komponowaniu opowiadań.

Członkowie wszystkich grup scharakteryzowanych powyżej na koniec szkoły podstawowej mają obowiązek przystąpić do egzaminu ósmoklasisty z trzech przedmiotów: języka polskiego, matematyki oraz nowożytnego języka obcego. Oznacza to, że te same arkusze są wypełniane przez uczniów reprezentujących tak zróżnicowany stopień znajomości języka polskiego, także jako języka edukacji szkolnej.

### Uczniowie z doświadczeniem migracji na egzaminie ósmoklasisty

Każdy uczeń, który pobiera naukę w Polsce, już na etapie szkoły podstawowej przechodzi weryfikację swojej wiedzy i umiejętności podczas egzaminów zewnętrznych, za które odpowiada CKE. Wraz z okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi (OKE) przygotowuje ona i organizuje egzaminy: ósmoklasisty (E8), maturalny oraz potwierdzający kwalifikacje w zawodzie (Łakoma-Sabat 2020: 33–35). Uczniowie z doświadczeniem migracji mają prawo do przystąpienia do egzaminu na zakończenie klasy ósmej na szczególnych warunkach, które co roku są przedstawiane na dany rok szkolny w *Komunikacie dyrektora CKE w sprawie szczegółowych sposobów dostosowywania warunków i form przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty* (KDCKE E8). Dostosowaniami arkuszy egzaminacyjnych nie są objęte egzaminy maturalne ani zawodowe.

Dostosowanie egzaminu dotyczy dwóch aspektów: warunków i formy. Uczeń z doświadczeniem migracji, o którym mowa w art. 165 ust. 1 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe*, ma prawo skorzystać z tych udogodnień. Trzeba podkreślić, że specjalne arkusze przygotowuje się tylko dla cudzoziemców z ograniczoną znajomością języka polskiego, którzy mają trudności w zrozumieniu czytanego tekstu. Do egzaminu na odmiennych zasadach nie mogą więc przystąpić uczniowie z polskim obywatelstwem, mimo że wcześniej uczyli się poza granicami kraju, a ich kompetencje w zakresie polszczyzny są niskie.

Zanim uczeń zostanie zakwalifikowany do egzaminu na odmiennych warunkach niż jego polscy koledzy, musi uzyskać pozytywną opinię rady pedagogicznej placówki, w której się uczy. Jest ona wydawana na wniosek nauczyciela lub specjalisty wykonującego w szkole zadania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, prowadzących zajęcia z uczniem w szkole, po uzyskaniu zgody rodziców. O taką opinię mogą też wystąpić sami rodzice ósmoklasisty. Rada pedagogiczna spośród możliwych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty wskazuje te, które będą odpowiednie dla egzaminowanego (KDCKE 2023). Decyzja ucznia i jego opiekunów jest dobrowolna<sup>7</sup>. Może on zgłosić chęć skorzystania z dostosowań w ramach jednego przedmiotu lub obu<sup>8</sup>. Uczniowie z doświadczeniem migracji, jeżeli czują się na siłach, mogą być egzaminowani tak samo, jak ich polscy koledzy, z użyciem arkuszy standardowych. Do niedawna niepolscy uczniowie mogli wybrać mieszaną formę egzaminu, przez co należy rozumieć, że jeden z przedmiotów zdawany był przez nich w formie dostosowanej, a drugi w standardowej.

Formy i warunki dostosowania dla UDM dotyczą arkuszy egzaminacyjnych oraz przebiegu samego egzaminu. Arkusze z języka polskiego i matematyki mają inne oznaczenia O\*CO0 i dostosowane są pod względem językowym do potrzeb zdających. W przypadku języka polskiego obejmuje to również zasady oceniania rozwiązań. Tu należy jednak podkreślić, że „dostosowany” nie oznacza łatwiejszy – a takie bywa oczekiwanie nauczycieli i samych zdających, co wybrzmiewa na wszelkich szkoleniach i konferencjach. Zgodnie z *Wielkim Słownikiem Języka Polskiego PWN* przymiotnik ‘dostosowany’ jest derywatem od czasownika ‘dostosować – dostosowywać’, który oznacza zmieniać coś tak, aby było odpowiednie do czegoś (WSJP 2018; t. I). W przypadku arkuszy

7 Wyjaśnia to, dlaczego w przypadku egzaminu przeprowadzonego w 2023 r. liczba uczniów rozwiązujących arkusz z matematyki różni się od tej dot. języka polskiego w woj. kujawsko-pomorskim, pomorskim, wielkopolskim, dolnośląskim, mazowieckim, łódzkim, lubelskim, małopolskim, podkarpackim i śląskim (patrz tab. 2 i 3).

8 Mowa o arkuszach z języka polskiego i matematyki. Dla omawianej grupy uczniów nie przygotowuje się odrębnych arkuszy egzaminacyjnych z języka obcego nowożytnego – przyp. red.



egzaminacyjnych dostosowanie polega na dopasowaniu warstwy językowej do możliwości jej odkodowywania przez uczniów z doświadczeniem migracji. Nie oznacza to opracowywania odmiennego arkusza, lecz polega na dokonywaniu uproszczeń gramatyczno-leksykalnych na tzw. arkuszu standardowym, aby uczeń zdający egzamin z języka polskiego lub z matematyki miał szansę zrozumieć treść poleceń i prawidłowo rozwiązać zadania. Dodatkowo w arkuszu z języka polskiego minimalny limit słów w wypracowaniu wynosi 150 leksemów, a nie 200, jak to ma miejsce w arkuszu standardowym. Uczniowie z doświadczeniem migracji mają też do 180 minut na wykonanie zadań z języka polskiego oraz do 150 minut na rozwiązanie zadań z matematyki<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Wypełniający arkusz standardowy mają odpowiednio 120 min i 100 min – przyp. red.

Dostosowanie warunków przebiegu egzaminu dotyczy z kolei trzech aspektów. Pierwszy z nich to pomoc nauczyciela (członka zespołu nadzorującego), który przed rozpoczęciem wypełniania arkusza przez ucznia, odczytuje z arkusza rezerwowego jeden raz głośno po kolei wszystkie teksty liczące po 250 wyrazów lub więcej, stanowiące podstawę zadań egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego. Warunkiem, który musi zostać spełniony, aby uczeń otrzymał taką pomoc, są jego poważne trudności z samodzielnym czytaniem i rozumieniem dłuższego tekstu, co zostało wskazane w opinii rady pedagogicznej. Jest to dobre rozwiązanie, ponieważ zdarza się, że uczniowie znają niektóre słowa ze słyszenia, nigdy natomiast nie widzieli ich w formie pisanej. Takie postępowanie jest zatem pomocne dla mniej zaawansowanych. Po drugie, uczniowie przystępują do egzaminu w oddzielnej sali (nie dotyczy to jedynie egzaminu z języka obcego, który piszą wspólnie z polskimi kolegami). Mają także możliwość korzystania ze słownika dwujęzycznego w wersji papierowej lub elektronicznej (język polski – język rodzimy zdającego i język rodzimy zdającego – język polski), jednak w przypadku egzaminu z języka obcego nie może być to słownik języka, z którego uczeń zdaje egzamin. Tę formę pomocy powinna zapewnić szkoła lub sam uczeń.

Duże emocje wśród nauczycieli i uczniów wzbudza sam arkusz C00, zarówno z języka polskiego, jak i z matematyki. Obserwując fora internetowe nauczycieli przedmiotowych oraz tych, którzy uczą języka polskiego jako drugiego w ramach dodatkowych godzin, wielokrotnie spotykałam się z opiniami, że pomimo różnic między zestawami dostosowanymi a standardowymi arkuszami, nadal są one zbyt trudne dla osób przystępujących do egzaminu. I tu otwiera się pole do dyskusji, ponieważ uczniowie piszący egzamin ósmoklasisty reprezentują różne typy, o których była mowa wcześniej. Każdy z nich ma inną biografię językową i różny okres nauki w polskim systemie edukacji. Wśród zdających są tacy, którzy uczą się w Polsce od dwóch lat czy od roku, a nawet kilku miesięcy i dla nich, mimo wprowadzonych dostosowań, zadania nadal będą zbyt trudne, przede wszystkim ze względu na stopień opanowania języka polskiego, ale także ze względu na różnice programowe między polską podstawą programową a treściami edukacyjnymi z kraju pochodzenia ucznia. Ale są również tacy, którzy kształcą się w naszym systemie dłużej niż trzy lub cztery lata i dla nich arkusze nie są już tak trudne, jak dla tej pierwszej grupy. Należy też pamiętać, że egzamin ósmoklasisty sprawdza wiedzę zdobytą podczas kształcenia w klasach IV–VIII, a do tego, by się nią wykazać, poziom znajomości języka polskiego na A1 lub A2, a nawet B1 jest niewystarczający.

Przyglądając się średnim wynikom uczniów z doświadczeniem migracji na egzaminie z języka polskiego (tab. 4), widać, że mimo uwag ze strony nauczycieli, uzyskali oni dobre wyniki, szczególnie jeśli zestawimy je z wynikami polskich uczniów, których średnia w poszczególnych latach wyglądała następująco: 2019 – 63%, 2020 – 59%, 2021 i 2022 – 60% oraz 2023 – 66%. Należy zwrócić uwagę, że w 2020 r. uczniowie z województwa dolnośląskiego uzyskali taki sam średni wynik jak ich polscy koledzy. Podobna sytuacja miała miejsce w 2023 r. w województwie podkarpackim. Na szczególną uwagę zasługuje wynik osiągnięty przez uczniów z małopolski w 2022 r., który był wyższy od średniej krajowej.

**Tab. 4. Średnie wyniki egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego uczniów niebędących obywatelami polskimi w latach 2019–2023, w podziale na województwa (w proc.)**

WOJEWÓDZTWO	ROK	2019	2020	2021	2022	2023
KUJAWSKO-POMORSKIE		39	50	43	55	55
POMORSKIE		48	51	51	57	61
PODLASKIE		32	48	32	49	49
WARMIŃSKO-MAZURSKIE		46	51	44	54	52
LUBUSKIE		45	51	52	54	58
WIELKOPOLSKIE		46	52	46	48	53
ZACHODNIOPOMORSKIE		47	52	46	50	49
DOLNOŚLĄSKIE		50	59	50	53	52
OPOLSKIE		39	56	45	54	51
MAZOWIECKIE		50	52	51	56	57
ŁÓDZKIE		33	46	38	49	46
ŚWIĘTOKRZYSKIE		51	43	37	43	41
LUBELSKIE		26	39	46	48	52
MAŁOPOLSKIE		55	56	55	62	60
PODKARPACKIE		*	*	53	58	66
ŚLĄSKIE		50	54	44	54	56

Źródło: opracowanie własne.

\*średnie wyniki są publikowane dla grupy uczniów powyżej 30. W latach 2019–2020 w woj. podkarpackim liczba uczniów cudzoziemskich przystępujących do egzaminu E8 wynosiła < 30.

Zebrane dane pokazują, że uczniowie z doświadczeniem migracji radzą sobie na egzaminie z języka polskiego dość dobrze. Ich niższe wyniki prawdopodobnie dotyczą dwóch elementów: pracy z tekstem popularnonaukowym oraz przygotowaniem wypowiedzi pisemnych.

## Treści kształcenia języka polskiego jako drugiego a egzamin ósmoklasisty

Na potrzeby niniejszego artykułu zwrócę jeszcze uwagę na kilka ważnych kwestii związanych z potencjałem wykorzystania treści kształcenia z zakresu JPJD na egzaminie E8 w zakresie sprawności pisanie kreatywnego oraz pracy z tekstem nieliterackim<sup>10</sup>. Jednym z celów egzaminu z języka polskiego jest sprawdzenie, czy uczeń kończący szkołę podstawową potrafi posługiwać się pięcioma gatunkami wypowiedzi pisemnych reprezentujących krótkie i długie formy. W ramach form krótkich jest to zaproszenie, ogłoszenie oraz wypowiedź na forum dyskusyjnym, natomiast formy długie są reprezentowane przez opowiadanie oraz tekst argumentacyjny, tzw. rozprawkę (w nadchodzącym roku szkolnym pojawi się dodatkowo przemówienie). W arkuszu zwyczajowo są umieszczone dwa zadania dotyczące krótkich form oraz zadanie poza częścią testową, w którym uczeń ma do wyboru napisanie jednej dłuższej wypowiedzi. Podczas oceny krótkich form brane są pod uwagę wyznaczniki formy, poprawność językowa oraz ortograficzno-interpunkcyjna. Ocena rozprawki obejmuje zaś następujące elementy: realizację tematu wypowiedzi, elementy retoryczne, kompetencje literackie i kulturowe, kompozycję tekstu, styl, język, ortografię i interpunkcję. Oceniając opowiadanie, egzaminator bierze pod uwagę: realizację tematu wypowiedzi, elementy twórcze, kompetencje literackie i kulturowe, kompozycję tekstu, styl, język, ortografię oraz interpunkcję. Tu należy podkreślić, że kryteria oceny prac pisemnych stosowane w egzaminach państwowych z języka polskiego jako obcego różnią się od tych z E8. Pierwsza różnica polega na tym, że zdający przygotowuje dwie prace (krótką i długą). Druga zaś na tym, że obie prace są oceniane kompleksowo w następujących obszarach: wykonanie zadania – treść, forma, objętość, środki językowe – leksyka i frazeologia, składnia, styl, poprawność

10 Arkusz z języka polskiego dostosowany do możliwości językowych uczniów migrujących można obejrzeć na stronie CKE w zakładce Egzamin ósmoklasisty.

językowa – gramatyka, ortografia i interpunkcja (Lipińska 2023). Tak więc nauczyciele zajmujący się nauczaniem JPJD w pracy z uczniami migrującymi muszą już na etapie nauki polszczyzny na zajęciach dodatkowych kierować się kryteriami szkolnymi, a nie certyfikatowymi.

W arkuszu egzaminacyjnym uczeń pracuje z dwoma tekstami – fragmentem lektury obowiązkowej oraz tekstem popularnonaukowym. Oba zawsze są wyposażone w specjalne słowniczki, które wyjaśniają znaczenia trudniejszych wyrazów lub zawierają informacje dotyczące miejsc, osób bądź wydarzeń pojawiających się w tekście. Tekst z wiązki drugiej – nieliteracki – podlega dostosowaniu pod względem językowym. Zmiany dotyczą składni, leksyki i długości zdań. Typy zadań przygotowane do tekstów są takie same w arkuszu standardowym oraz dla uczniów z doświadczeniem migracji, jednak różnią się pod względem językowym. Tekst ten może sprawiać kłopoty uczniom ze względu na długość. Ma on zazwyczaj powyżej 250 słów, a w dydaktyce JPJO/JPJD takie teksty pojawiają się na wyższych poziomach B2 oraz C1. Uczniowie przystępujący do egzaminu są zazwyczaj na niższym poziomie zaawansowania i w materiałach do kształcenia językowego spotykają teksty zbudowane z mniejszej liczby słów: dla poziomu A1 to 60–120 słów, dla A2 to 120–150, a dla B1 to 200–250 słów (Banach i Bucko 2019: 131).

Omawiając kwestię egzaminu ósmoklasisty pod względem umiejętności językowych, nie można nie wspomnieć także o arkuszu egzaminacyjnym z matematyki. Zawiera on zawsze te same zadania co arkusz standardowy, ale ich warstwa językowa na etapie opracowywania dokumentu jest zmieniana. Dostosowanie polega na przereformowaniu zadań z treścią pod względem leksykalnym oraz składniowym. Dodatkowo dla łatwiejszego zrozumienia warstwy werbalnej zadań dołączane są rysunki. W tab. 5 zaprezentowałam średnie wyniki uczniów z doświadczeniem migracji na egzaminach z matematyki. Tak jak w przypadku języka polskiego, uczniowie wypadają poprawnie, jednak rzadko przekraczają próg 50%. Nie należy winić za to osób pracujących przy przygotowaniu arkuszy, ponieważ z matematyką mają także problem polscy uczniowie. Ich średnie wyniki z tego przedmiotu w latach 2019–2023 prezentują się następująco: 2019 r. – 45%, 2020 r. – 46%, 2021 r. – 47%, 2022 r. – 57% oraz 2023 r. – 53%.

**Tab. 5. Średnie wyniki egzaminu ósmoklasisty z matematyki uczniów niebędących obywatelami polskimi w latach 2019–2023, w podziale na województwa (w proc.)**

WOJEWÓDZTWO \ ROK	2019	2020	2021	2022	2023
KUJAWSKO-POMORSKIE	38	37	37	47	40
POMORSKIE	37	43	43	49	50
PODLASKIE	30	39	33	52	51
WARMIŃSKO-MAZURSKIE	31	39	46	49	43
LUBUSKIE	34	36	39	43	44
WIELKOPOLSKIE	36	35	40	44	46
ZACHODNIOPOMORSKIE	38	37	37	43	39
DOLNOŚLĄSKIE	41	43	42	47	53
OPOLSKIE	35	37	39	47	47
MAZOWIECKIE	37	41	44	51	51
ŁÓDZKIE	28	38	37	43	41
ŚWIĘTOKRZYSKIE	47	42	48	52	47
LUBELSKIE	26	37	43	42	48
MAŁOPOLSKIE	45	46	50	56	59
PODKARPACKIE	*	*	50	52	60
ŚLĄSKIE	34	36	38	42	42

\*średnie wyniki są publikowane dla grupy uczniów powyżej 30 osób. W latach 2019–2020 w woj. podkarpackim liczba uczniów cudzoziemskich przystępujących do egzaminu E8 wynosiła < 30.

Źródło: opracowanie własne.

## Zakończenie

Prawo do edukacji dla dzieci cudzoziemskich jest w Polsce chronione zarówno przez krajowe, jak i międzynarodowe regulacje prawne, a ich status w polskich szkołach jest równy statusowi uczniów polskich. Dlatego mają oni obowiązek przystąpić do egzaminu ósmoklasisty, który stanowi dla nich istotne wyzwanie, zwłaszcza w wymiarze językowym.

Przedstawione statystyki dotyczące liczby uczniów z doświadczeniem migracji w polskim systemie edukacji oraz ich przystępowania do egzaminu ósmoklasisty w latach 2019–2024 miały na celu pokazanie szerszego zjawiska. Z danych wynika, że liczba uczniów cudzoziemskich w Polsce wzrosła w ostatnich latach niemal czterokrotnie, a wzrost ten przełożył się także na rosnącą liczbę uczniów przystępujących do egzaminu ósmoklasisty, co wymaga od systemu edukacji odpowiednich dostosowań obejmujących zarówno warunki, jak i formę egzaminu. Specjalne arkusze są przygotowywane dla uczniów z ograniczoną znajomością języka polskiego, a także istnieje możliwość wydłużenia czasu trwania egzaminu oraz korzystania ze słowników dwujęzycznych. Starałam się podkreślić, że dostosowania te nie oznaczają ułatwień, lecz mają na celu wyrównanie szans oraz dostosowanie warstwy językowej zadań do możliwości uczniów.

Wyniki uczniów z doświadczeniem migracji na egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego i matematyki są ogólnie zadowolające, choć różnią się między województwami. W przypadku egzaminu z języka polskiego uczniowie osiągają wyniki zbliżone do wyników polskich rówieśników, jednak egzamin z matematyki stanowi większe wyzwanie, z uwagi na trudności związane z rozumieniem zadań tekstowych. Z tego wynika konieczność przygotowywania uczniów do pracy z dłuższymi tekstami oraz opanowania czasowników operacyjnych, które są kluczowe w zadaniach matematycznych. Sukces uczniów zależy od zaangażowania nauczycieli i odpowiedniego dostosowania procesu dydaktycznego do ich indywidualnych potrzeb, co ma kluczowe znaczenie dla ich integracji i przyszłych osiągnięć edukacyjnych.

## BIBLIOGRAFIA

- Banach, M., Bucko, D. (2019), *Rozumienie tekstu pisanego w języku obcym na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Gębał, P.E. (2018), *Podstawy dydaktyki języka drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- GUS – Główny Urząd Statystyczny (2023), *Cudzoziemcy wykonujący pracę w Polsce w 2023 roku*, Warszawa, <[stat.gov.pl/statystyki-eksperymentalne/kapital-ludzki/cudzoziemcy-wykonujacy-prace-w-polsce-w-2023-r,15,13.html](http://stat.gov.pl/statystyki-eksperymentalne/kapital-ludzki/cudzoziemcy-wykonujacy-prace-w-polsce-w-2023-r,15,13.html)>, [dostęp: 27.07.2024].
- Jędryka, B.K. (2014), *Status języka polskiego jako drugiego i obcego w polskiej szkole*, „Poradnik Językowy”, nr 10, s. 42–53.
- Jędryka, B.K. (2020a), *Test sprawdzający znajomość leksyki z zakresu przyrody*, Warszawa: Linguae Mundi.
- Jędryka, B.K. (2020b), *W labiryncie polskiej edukacji. Poradnik asystenta szkolnego w pracy z uczniem z doświadczeniem migracji*, Warszawa: Linguae Mundi.
- Jędryka, B.K. (2021), *Jesteśmy wśród was. Polska szkoła oczami uczniów z doświadczeniem migracji oraz ich rodziców*, Warszawa: ORE.
- Jędryka, B.K. (2022a), *CLIL po polsku – zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w dydaktyce języka polskiego jako języka edukacji szkolnej na przykładzie przyrody*, [w:] E. Awramiuk, K. Szamryk (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 159–186.
- Jędryka, B.K. (2022b), *Dobry start uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 29–46.
- Jędryka, B.K. (2023), *Nauczanie języka polskiego jako obcego w edukacji wczesnoszkolnej na przykładzie uczniów uchodźców z Ukrainy – zarys problematyki*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 18(3), s. 97–107.

- Krasuska-Betiuk, M. (2022), *Od akwizycji języka ojczystego do kompetencji różnojęzycznych dziecka w młodszym wieku szkolnym*, „Edukacja Międzykulturowa”, nr 18(3), s. 152–164.
- KDCKE – Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 17 sierpnia 2023 r. w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty w roku szkolnym 2023/2024, Warszawa: CKE.
- Lipińska, E. (2023), *Kształcenie umiejętności pisania w dydaktyce języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Lisowska, K., Leszczyńska-Rejchert, A. (2023), *Jak wychowywać do wartości w przestrzeni przedszkolnej w społeczeństwie transkulturowym?*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 18(3), s. 43–54.
- Łakoma-Sabat, W. (2020), *Kim jest uczeń z doświadczeniem migracji?*, [w:] B.K. Jędryka (red.), *W labiryncie polskiej edukacji. Poradnik asystenta szkolnego w pracy z uczniem z doświadczeniem migracji*, Warszawa: Linguae Mundi, s. 27–35.
- NIK – Najwyższa Izba Kontroli (2023), *Kształcenie dzieci cudzoziemców w polskich szkołach*, Warszawa: Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego Najwyższej Izby Kontroli, <[www.nik.gov.pl/kontrole/P/23/021](http://www.nik.gov.pl/kontrole/P/23/021)>, [dostęp: 27.07.2024].
- Seretny, A. (2018), *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 139–156.
- Seretny, A. (2024), *Polszczyzna jako język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej*, Kraków: Universitas.
- Smoter, K. (2023), *Kształtowanie kompetencji międzykulturowych przyszłych nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej z wykorzystaniem uczenia się transformatywnego*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 18(3), s. 121–131.
- *Ustawa z dnia 15 maja 2024 r. o zmianie ustawy o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa oraz niektórych innych ustaw*, Dziennik Ustaw 2024, poz. 854.
- *Wielki Słownik Języka Polskiego PWN* (2018), L. Drabik (wyd.), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze double-blind review.

**DR BEATA JĘDRYKA** Adiunkt w Instytucie Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, glottodydaktyk i pedagog. Autorka ścieżki Dydaktyka języka polskiego jako obcego w ramach studiów podyplomowych filologia w praktyce. Metodyk i praktyk nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego/odziedziczonego dzieci i dorosłych. Autorka licznych pomocy dydaktycznych do nauczania języka polskiego jako obcego oraz drugiego.