

ZUZANNA SALAWA-SZOKAŁO

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0009-0009-3534-7454
zuzias2003@interia.pl

Poloniści w obliczu nauczania języka polskiego jako obcego

Streszczenie

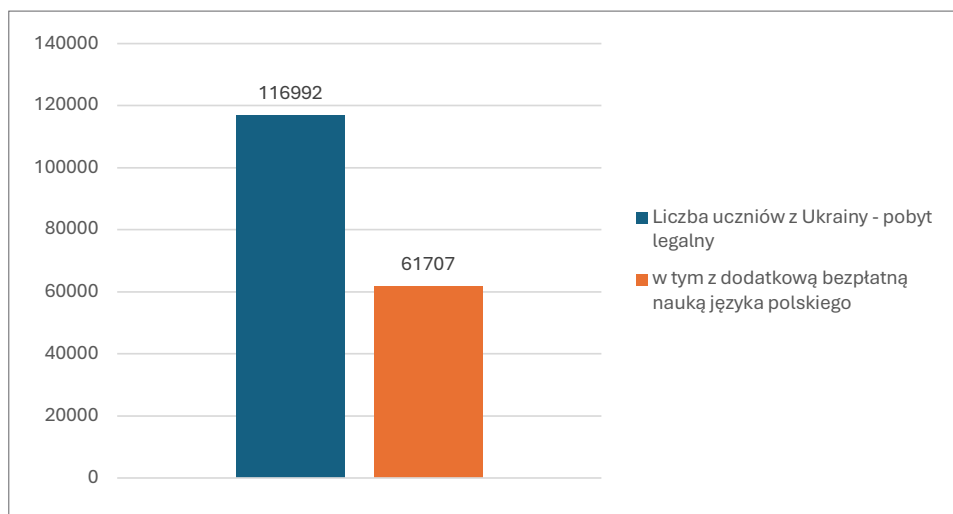
Tekst porusza problem nauczania języka polskiego jako obcego w kontekście fali migracji z Ukrainy po wybuchu wojny. Uczniów, którzy dołączyli do polskich szkół, objęto dodatkowymi lekcjami języka, jednak wielu z nich nie korzysta. Przyczynami mogą być braki kadrowe, finansowe lub niska motywacja uczniów. Nauczanie języka pokrewnego, jakim dla Ukraińców jest polski, niesie zarówno ułatwienia (interkomprehensja), jak i trudności (interferencja językowa). Badania pokazują, że większość nauczycieli nie była odpowiednio przygotowana do nauczania cudzoziemców, choć wielu z nich ukończyło dodatkowe kursy. Największe trudności sprawiają uczniom wymowa, interferencja oraz problemy z gramatyką. Wielu nauczycieli skarży się na brak wsparcia ze strony szkół, a połowa uważa liczbę dodatkowych godzin języka za niewystarczającą. Badani zgodnie twierdzą, że zajęcia z języka polskiego jako obcego powinni prowadzić specjaliści – glottodydaktycy. Tekst podkreśla konieczność systemowych rozwiązań i lepszego przygotowania szkół na edukację włączającą.

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, migracja, edukacja włączająca, glottodydaktyka, uczniowie ukraińscy, interferencja językowa, interkomprehensja, nauczanie języka, integracja językowa

Wybuch wojny w Ukrainie spowodował falę emigracji ludności ukraińskiej. Większość osób zdecydowała się udać do Polski, najbliższego sąsiadującego państwa. Duża część z nich postanowiła osiąść tu na stałe oraz zalegalizować swój pobyt. Wiąże się to więc z obowiązkiem szkolnym dla dzieci. Mówiący jednak w innym języku uczniowie stają się w polskich szkołach obligatoryjnie tymi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Aby im pomóc w zaaklimatyzowaniu się, Ministerstwo Edukacji Narodowej zarządziło organizację dodatkowych godzin nauki języka polskiego¹. Jednak, jak pokazuje raport z 31 grudnia

¹ Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa, art. 55b [Dodatkowa nauka języka polskiego w grupie międzynarodowej] (Dz.U. 2025, poz. 337), System Informacji Prawnej LEX, <https://sip.lex.pl/akty-prawne/>

2024 r., rozwiązanie to wcale nie cieszy się dużą popularnością². Prezentuje to wykres:



Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://dane.gov.pl/pl/dataset/2711>

Okazuje się, że ponad połowa uczniów z Ukrainy uczęszczających do szkół podstawowych nie korzysta z proponowanych przez Ministerstwo dodatkowych zajęć z języka polskiego. Analizowany raport nie uwzględnia jednak przyczyn. Być może jest to brak chęci ze strony uczniów, brak wykwalifikowanej kadry albo po prostu brak wystarczających finansów.

Nauczanie języka polskiego jako obcego charakteryzuje się specyficznym podejściem dydaktycznym, odmiennym od metod stosowanych wobec osób, dla których stanowi on język ojczysty. Ponadto proces ten wymaga dostosowania do specyfiki każdej grupy narodowej. W odniesieniu do osób ukraińskojęzycznych Dominika Izdebska-Długosz podkreśla znaczenie dwóch kluczowych aspektów, na które należy zwrócić szczególną uwagę. Pierwszy z nich – interkomprehensja, sprzyja rozwojowi umiejętności receptywnych, takich jak rozumienie ze słuchu oraz czytanego tekstu, co znacząco przyspiesza proces przyswajania języka. Natomiast interferencja językowa stanowi czynnik ograniczający rozwój sprawności produktywnych, w szczególności mówienia i pisanie, utrudniając osiągnięcie poprawności językowej³. W procesie nauki języka słowiańska komunikatywność sprawia, że różnica między rozumieniem a mówieniem szybko

dzu-dziennik-ustaw/pomoc-obywatelom-ukrainy-w-zwiazku-z-konfliktem-zbrojnym-na-19216115/art-55-b [15.03.2025].

² Uczniowie – uchodźcy z Ukrainy, gov.pl, 2024, <https://dane.gov.pl/pl/dataset/2711> [15.03.2025].

³ D. Izdebska-Długosz, *Efektywne nauczanie języka polskiego osób ukraińskojęzycznych – trudniejsze, niż myślimy?*, „Języki Obce w Szkole” 2024, nr 3, s. 49–59.

się pogłębia. Dzięki podobieństwom między językami uczący się łatwo przyswajają nowe treści, co przyspiesza rozwój umiejętności odbiorczych, takich jak słuchanie i czytanie. Po kilku tygodniach intensywnego kontaktu z językiem pokrewnym przestają zwracać uwagę na różnice, np. akcent wyrazowy, który utrudnia wyodrębnianie słów w zdaniu. Zamiast tego zaczynają korzystać z mechanizmów myślowych, które pomagają im rozumieć przekaz w sposób całościowy, bazując na strukturach własnego języka⁴. Interferencja, znana również jako transfer negatywny lub ujemny, to proces, w ramach którego struktury językowe z języka wyjściowego (ojczystego) wpływają na sposób przyswajania i używania języka obcego. Zjawisko to polega na przenoszeniu elementów, które nie są zgodne z normami języka docelowego, co prowadzi do błędów lub nienaturalnych konstrukcji. Transfer ten może przybierać różne formy, w tym błędy fonologiczne, gramatyczne czy leksykalne, a jego efektem jest często wprowadzenie nieprawidłowych struktur typowych dla języka ojczystego, które nie znajdują odzwierciedlenia w przyswajanym języku⁵.

Języki ukraiński i polski, choć na pierwszy rzut oka mogą wydawać się podobne, w rzeczywistości należą do różnych grup językowych w ramach rodziny słowiańskiej. Języki te są bowiem częścią dwóch odrębnych gałęzi – zachodniosłowiańskiej (polski) oraz wschodniosłowiańskiej (ukraiński)⁶. Niemniej jednak istnieją pewne cechy wspólne, które mogą sprawiać wrażenie podobieństwa. Do najistotniejszych z nich należą fleksyjność obu języków, wspólne kategorie gramatyczne, takie jak: rodzaj, liczba, przypadek, osoba czy czas, a także obecność zarówno odmiennych, jak i nieodmiennych części mowy. Ponadto w obu językach występuje alternacja samogłoskowa i spółgłoskowa w odmianie rzeczowników. Mimo tych podobieństw warto być świadomym również istotnych różnic. Przykładem może być brak enklitycznych form zaimków w języku ukraińskim, takich jak krótkie formy „tobie” – „ci” czy „ciebie” – „cię”, które są obecne w języku polskim. Dodatkowo ukraiński charakteryzuje się innym szykiem zdania, co może stanowić trudność w nauce i przyswajaniu poprawnych struktur gramatycznych⁷.

Tego typu rozbieżności niewątpliwie stawiają przed nauczycielami liczne wyzwania. Choć uczniowie obcojęzyczni pojawiali się w polskich szkołach już wcześniej, miało to charakter incydentalny. Fala emigracyjna z Ukrainy w ostatnich latach stanowiła zaskoczenie dla polskiego systemu edukacyjnego, który nie

⁴ W. Hofmański, K.K. Pospiszil-Hofmańska, *Interkomprehensja – interferencja – integracja. Polszczyzna w perspektywie nauczania użytkowników języków wschodniosłowiańskich*, „Poznańskie Studia Sławistyczne” 2022, nr 23, s. 253–271.

⁵ A. Szulc, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa 1997, s. 91–92.

⁶ K. Długosz-Kurczabowa, S. Dubisz, *Gramatyka historyczna języka polskiego. Podręcznik dla studentów polonistyki*, Warszawa 1998.

⁷ D. Izdebska-Długosz, *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*, Kraków 2021, s. 134–135.

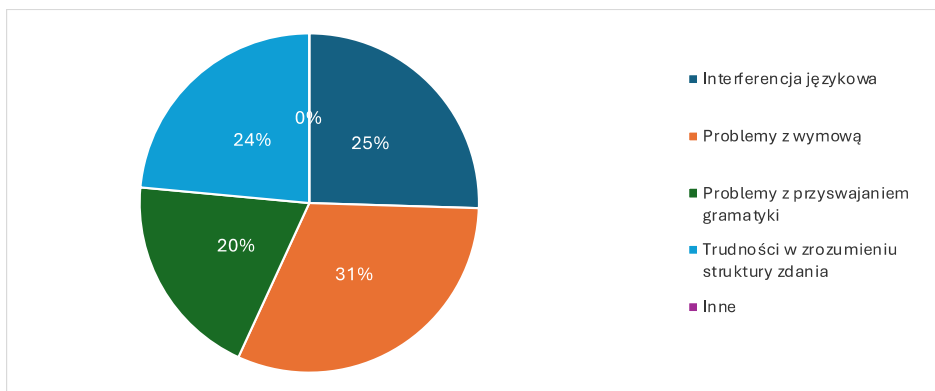
był w pełni przygotowany na tak masową migrację. Przemysław Gębał zauważa, że taki napływ uczniów z doświadczeniem migracyjnym do polskich szkół postawił przed systemem edukacyjnym konieczność wypracowania kompleksowych rozwiązań systemowych. Nie tylko kadra pedagogiczna powinna zostać przygotowana, ale również warunki nauczania należało dostosować do wymogów edukacji włączającej, która zakłada pełną integrację uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych⁸. Jednak czas na przystosowanie się do nowych warunków był ograniczony, co wymusiło szybkie i zdecydowane działania. W efekcie zadanie nauczania języka polskiego dla przybyszów często powierzano nauczycielom języka polskiego, którzy niekoniecznie dysponowali odpowiednią wiedzą i doświadczeniem w zakresie glottodydaktyki.

Potwierdzają to przeprowadzone na potrzeby tego artykułu badania. Przeanalizowano odpowiedzi 36 ankietowanych – nauczycieli polonistów (prowadzących lekcje dodatkowe dla obcokrajowców w swoich placówkach), uczących w szkołach na terenie całego kraju. Wiek ankietowanych był zróżnicowany. Większość z nich (56%) pracuje na swoim stanowisku ponad 20 lat, tylko 2 osoby prowadzą takie lekcje, mając mniej niż 5-letnie doświadczenie. Wśród pozostałych zdecydowana większość (28% wszystkich badanych) to osoby, których staż pracy wynosi od 10 do 20 lat. Dużo mniej osób, bo tylko 11%, pracuje zaledwie 5–10 lat. To pokazuje, że niezależnie od doświadczenia nauczyciele poloniści musieli mierzyć się z tym trudnym i często zupełnie dla nich nowym zadaniem.

Nie jest to tylko wrażenie, ponieważ wynik ankiety pokazuje, że mimo iż 61% deklaruje posiadanie wykształcenia glottodydaktycznego, to wciąż duża liczba nauczycieli go nie ma. Pomimo tego musieli oni prowadzić zajęcia dla obcojęzycznych uczniów. Jednak bardzo pocieszający jest fakt, że badani nauczyciele postanowili dokształcić się, by jak najlepiej pomóc swoim podopiecznym. Okazało się, że aż 83% ukończyło jakieś kursy w tym zakresie, a 11% jest w ich trakcie. Jedyne 6% nie zdecydowało się na żadne szkolenie. To wszystko jednak przekłada się na dość wysoką samoocenę nauczycieli w tym temacie. Na pytanie: „Jak ocenia Pan/Pani swoje przygotowanie do nauczania uczniów z Ukrainy?”, ankietowani mieli zaznaczyć odpowiedź na 5-stopniowej skali, gdzie 1 to w ogóle nieprzygotowany, natomiast 5 – doskonale przygotowany. Okazało się, że średnia tych ocen wyniosła aż 4,17. Można powiedzieć, że przygotowanie jest ocenione na nieco więcej niż dobre. Tylko 2 osoby wskazały wartość 2, niższej oceny nie było.

Następne pytania dotyczyły konkretnie uczniów ukraińskojęzycznych i nauczycielskich doświadczeń w pracy z nimi. Pierwsze z nich brzmiało: „Czy jest Pan/Pani świadom/a specyficznych trudności, które mogą występować u uczniów ukraińskojęzycznych w nauce języka polskiego? (proszę zaznaczyć wszystkie, które dotyczą Pana/Pani pracy)”. Odpowiedzi prezentują się następująco:

⁸ P.E., Gębał, *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków 2018, s. 199.



Źródło: badania własne.

Najczęściej wskazywaną trudnością okazały się problemy z wymową, które zadeklarowały 32 osoby, co stanowi 31% ogółu odpowiedzi. Na kolejnej pozycji uplasowała się interferencja językowa, czyli przenoszenie struktur z języka ojczystego do języka obcego, którą zgłosiło 26 respondentów (25%). Trudności w zrozumieniu struktury zdania uzyskały 24 wskazania, co przekłada się na 24%, natomiast problemy z przyswajaniem gramatyki zgłosiło 20 osób, stanowiące 20% badanej próby. Kategoria „inne” nie została wskazana przez żadnego z uczestników – świadczy to o trafnym i wyczerpującym doborze wcześniej zaproponowanych kategorii trudności. Taka dystrybucja odpowiedzi sugeruje, iż największym wyzwaniem w nauce języka okazuje się sfera fonetyczna, co może wynikać z różnic w systemach dźwiękowych pomiędzy językiem ojczystym a językiem docelowym. Wysoka liczba zgłoszeń interferencji językowej również podkreśla istotną rolę wpływu języka pierwszego na procesy przyswajania nowego systemu językowego. Warto zauważyć, że w przypadku uczniów z doświadczeniem migracyjnym, którzy uczą się polskiego w warunkach szkolnych, język ten staje się dla nich tzw. językiem odziedziczonym, a nie językiem ojczystym w rozumieniu rodowitych Polaków⁹. Oznacza to, że proces jego przyswajania przebiega odmiennie – jest bardziej podatny na wpływy języka pierwszego, a jego rozwój często ogranicza się do kontekstów edukacyjnych i sytuacyjnych. W efekcie, mimo intensywnej nauki, mogą występować trudności w osiągnięciu pełnej płynności oraz poprawności językowej, co dodatkowo komplikuje właśnie interferencja z językiem macierzystym.

Kolejno zbadano stosowanie metod uwzględniających interkomprehensję, czyli rozumienie międzyjęzykowe, w pracy zawodowej respondentów. Zdecydowana większość uczestników deklaruje znajomość i praktyczne wykorzystanie tej strategii dydaktycznej: 44% badanych (16 osób) stosuje metody interkomprehensji

⁹ E. Lipińska, A. Seretny, *Język odziedziczony – polszczyzna pokoleń polonijnych*, „Poradnik Językowy” 2016, nr 10, s. 45–61.

regularnie, natomiast 50% (18 osób) wskazuje, że korzysta z nich sporadycznie. Istotne jest, że żaden z respondentów nie zadeklarował braku używania tych metod, co sugeruje ich znaczne rozpowszechnienie i potencjalną skuteczność w praktyce glottodydaktycznej. Zaledwie 2 osoby (6%) przyznały, że nie do końca wiedzą, czym jest interkomprensja, co może świadczyć o wysokim poziomie świadomości terminologicznej i metodycznej wśród uczestników badania. Uzyskane dane wskazują, iż interkomprensja znajduje szerokie zastosowanie w pracy dydaktycznej i jest obecna przynajmniej w sposób okazjonalny u niemal wszystkich respondentów. Taki stan rzeczy może odzwierciedlać rosnące zainteresowanie podejściami komunikacyjnymi w nauczaniu języków, w których wykorzystuje się bliskość językową jako zasób dydaktyczny.

Występowanie drugiego z analizowanych zjawisk – interferencji językowej – wśród uczniów ukraińskojęzycznych również zostało poddane ocenie. Średnia wartość przypisana temu zjawisku wyniosła aż 4,06 w pięciostopniowej skali, co wskazuje na jego wysoką częstotliwość i zauważalność. Najwyższy poziom nasilenia (wartość 5) wskazało 39% respondentów, co potwierdza skalę intensywności interferencji w praktyce dydaktycznej, a 33% badanych zaznaczyło wartość 4, również świadcząca o znaczącym nasileniu badanego zjawiska. Odpowiedzi mieszczące się w górnym zakresie skali stanowią zatem 72% ogółu. Warto również zaznaczyć, że 22% uczestników oceniło częstotliwość występowania interferencji na 3, a jedynie 6% wskazało wartość 2. Żaden z badanych nie zdecydował się na ocenę 1, co oznacza, że interferencja językowa nie została uznana za zjawisko marginalne w żadnym przypadku. Rozkład ten jednoznacznie wskazuje, że nauczyciele dostrzegają to zjawisko jako realną trudność w pracy z uczniami posługującymi się językiem ukraińskim jako ojczystym.

W kolejnym etapie badania zapytano respondentów, czy otrzymują wsparcie ze strony szkoły w nauczaniu uczniów ukraińskojęzycznych. Odpowiedzi rozłożyły się nierównomiernie: 22% badanych (8 osób) uznało otrzymywane wsparcie za wystarczające, natomiast 33% (12 osób) zadeklarowało, że pomoc ta jest obecna, lecz ma charakter ograniczony. Największa grupa respondentów, stanowiąca 44% (16 osób), wskazała na całkowity brak wsparcia instytucjonalnego. Dane te jednoznacznie sugerują, że znaczna część nauczycieli nie otrzymuje adekwatnej pomocy w zakresie pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym. Wyniki te mogą wskazywać na niedostateczne przygotowanie szkół do pracy w warunkach zróżnicowania językowego, a także na konieczność systemowych działań wspierających kadrę dydaktyczną w tym obszarze.

Respondenci odnieśli się również do kwestii adekwatności dodatkowych godzin języka polskiego przeznaczonych dla uczniów z Ukrainy. Odpowiedzi wskazują na wyraźne zróżnicowanie ocen: 39% nauczycieli (14 osób) uznało, że liczba oferowanych godzin jest wystarczająca. Z kolei 17% (6 osób) zaznaczyło, że chociaż dodatkowe lekcje są prowadzone, to ich liczba wymaga zwiększenia. Najwięcej respondentów – 44% (16 osób) – wyraziło opinię, iż oferowana liczba godzin jest niewystarczająca. Brak odpowiedzi neutralnych („Nie mam zdania”)

może świadczyć o dużej świadomości i zaangażowaniu respondentów w analizowaną problematykę. Uzyskany rozkład wskazuje, że niemal połowa badanych postrzega obecne rozwiązania jako nieadekwatne, co może rzutować na skuteczność nauczania języka polskiego jako drugiego.

W kolejnym pytaniu uczestnicy zostali poproszeni o ocenę, kto – ich zdaniem – powinien prowadzić zajęcia językowe z uczniami ukraińskojęzycznymi. Najwyżej ocenioną kategorią okazał się glottodydaktyk, co sugeruje silne przekonanie nauczycieli o potrzebie specjalistycznych kompetencji w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego. To interesujące, ponieważ badania przeprowadzone w 2018 roku przez Wioletę Hajduk-Gawron wykazały, że panuje przekonanie, iż zatrudnieni w szkołach poloniści oraz nauczyciele angielskiego wystarczą, aby uczeń cudzoziemski opanował język polski¹⁰. W opisywanych tutaj badaniach polonista oraz nauczyciel języka obcego uplasowali się natomiast dopiero na kolejnych pozycjach, co wskazuje na uznanie dla ogólnych kompetencji językowo-dydaktycznych, choć niekoniecznie zorientowanych na specyfikę pracy z uczniami cudzoziemskimi. Najniższy poziom preferencji, jednak ze 100-procentowym przekonaniem, uzyskała kategoria logopedy/pedagoga, co może świadczyć o postrzeganiu tej roli raczej jako wspierającej, a nie wiodącej w kontekście nauczania języka. Zgromadzone dane odzwierciedlają przekonanie o potrzebie angażowania w proces dydaktyczny osób mających wyspecjalizowane przygotowanie metodyczne i międzykulturowe.

Problem nauczania języka polskiego jako obcego wymaga szczególnego podejścia, uwzględniającego specyfikę językową uczniów ukraińskojęzycznych. Jak zauważyła Małgorzata Gębka-Wolak, obowiązujący program nauczania języka polskiego w niewielkim stopniu wspiera rozwój kompetencji komunikacyjnych u uczniów z doświadczeniem migracyjnym, gdyż koncentruje się głównie na kształceniu literacko-kulturowym oraz nauce o języku, a nie na praktycznym posługiwaniu się nim. Dobór tekstów kulturowo i językowo odległych od współczesnych realiów utrudnia uczniom migracyjnym przyswajanie gramatycznych i pragmatycznych wzorców językowych, niezbędnych do codziennej komunikacji. Ponadto nadmierny nacisk na teoretyczną wiedzę o strukturze języka może zakłócać proces jego efektywnego opanowania¹¹. Dodatkowo analiza badań opisanych w tym artykule wykazała, z jednej strony, że interkomprehensja, czyli rozumienie międzyjęzykowe, sprzyja rozwojowi umiejętności receptywnych, takich jak słuchanie i czytanie. Z drugiej strony, interferencja językowa utrudnia naukę mówienia i pisanie, co potęguje trudności w efektywnym przyswajaniu języka polskiego. Problemy te są dostrzegane przez nauczycieli, którzy często mimo braku

¹⁰ W. Hajduk-Gawron, *Uczniowie cudzoziemscy w polskim systemie edukacyjnym – doświadczenia śląskich szkół z perspektywy osób przyjmowanych i środowiska przyjmującego*, „Postscriptum Polonistyczne” 2018, nr 2, s. 187–203.

¹¹ M. Gębka-Wolak, *Metodyka pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Język polski w klasach 4–8*, „Edukacja” 2019, nr 3 (150), s. 68–84.

odpowiedniego przygotowania glottodydaktycznego starają się sprostać nowym wyzwaniom edukacyjnym. Jednakże, pomimo dodatkowych godzin języka polskiego, większość nauczycieli ocenia ich liczbę jako niewystarczającą. Co więcej, badania wykazują, że spora część z nich nie otrzymuje wsparcia ze strony placówek edukacyjnych, co dodatkowo utrudnia efektywne nauczanie. Pojawia się więc potrzeba rozważenia alternatywnych rozwiązań, które mogłyby realnie wesprzeć proces integracji językowej i edukacyjnej osób z Ukrainy.

W kontekście powyższych trudności warto rozważyć wprowadzenie tzw. klasy zerowej lub roku przygotowawczego, przeznaczonych dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym¹². Choć mogłoby się wydawać, że dodatkowy rok szkolny to marnowanie czasu, w rzeczywistości jest to inwestycja, która może zaoszczędzić wiele lat spędzonych na lekcjach, które obecnie nie przynoszą oczekiwanych efektów. W ramach takiego programu uczniowie mieliby intensywną naukę języka polskiego, wsparcie psychologiczne oraz dostosowane do ich potrzeb zajęcia dydaktyczne, przygotowujące ich do płynnej integracji z polskim systemem edukacyjnym. Tego typu rozwiązanie nie tylko pozwoliłoby na wyrównanie szans edukacyjnych, ale także odciążałoby nauczycieli, którzy obecnie muszą łączyć standardowy program nauczania z dodatkowymi wymaganiami wynikającymi z pracy z uczniami obcojęzycznymi.

Warto zauważyć, że takie projekty pojawiły się już w Polsce. Jeden z nich – szkołę w Mrokwie – opisała Anna Mikulska. Po przeprowadzonych rozmowach z nauczycielami okazało się, że klasa przygotowawcza stworzyła uczniom z innych krajów dobre warunki do nauki, a także dała im większe poczucie bezpieczeństwa i akceptacji. Prowadzący takie zajęcia zyskali możliwość realizacji indywidualnego podejścia do uczniów, co przełożyło się na większy komfort podczas nauczania. Zyskali także korzyści indywidualne – rozwój zawodowy i doskonalenie umiejętności, które staną się przydatne również na zajęciach z polskimi uczniami. Rozwiązanie to miało jednak także słabsze strony. Nauczyciele zauważają, że wystąpiły trudności z pokonaniem bariery językowej, problematyczne okazało się także ocenianie uczniów i sprawdzanie ich wiedzy w sposób formalny¹³.

Podsumowując, klasa zerowa lub rok przygotowawczy stanowiłyby przestrzeń do intensywnej nauki języka, co pozwoliłoby zapobiec w jakimś stopniu lękom językowym¹⁴ oraz trudnościom w przyswajaniu polskiej kultury, a to w dłuższej perspektywie mogłoby znacząco poprawić efektywność kształcenia oraz integrację

¹² Taki pomysł został opisany w: U. Majcher-Legawiec, *Oddział przygotowawczy w polskiej szkole*, Kraków 2022.

¹³ A. Mikulska, *Czego potrzebuje współczesna szkoła wielokulturowa? Polszczyzna jako język szkolnej edukacji – refleksje nauczycieli oddziału przygotowawczego*, „Języki Obce w Szkole” 2019, nr 1, s. 61–66.

¹⁴ E. Pótorak, *O lęku przed popełnieniem błędu i sposobach jego pokonywania na lekcjach drugiego/kolejnego języka obcego* [w:] *Współczesna glottodydaktyka wobec zmian edukacyjnych. Nowe wyzwania i innowacyjne rozwiązania*, Katowice 2022, s. 191–202.

społeczną tych uczniów. Realizacja takiego projektu wymagałaby odpowiednich nakładów finansowych oraz przeszkolenia kadry, jednak w perspektywie długoterminowej mogłaby przynieść wymierne korzyści zarówno dla uczniów, jak i dla całego systemu edukacji w Polsce.

Bibliografia

- Długosz-Kurczabowa K., Dubisz S., *Gramatyka historyczna języka polskiego. Podręcznik dla studentów polonistyki*, Warszawa 1998.
- Gębał P.E., *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków 2018, s. 199.
- Gębka-Wolak M., *Metodyka pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Język polski w klasach 4–8*, „Edukacja” 2019, nr 3 (150), s. 68–84.
- Hajduk-Gawron W., *Uczniowie cudzoziemscy w polskim systemie edukacyjnym – doświadczenia śląskich szkół z perspektywy osób przyjmowanych i środowiska przyjmującego*, „Postscriptum Polonistyczne” 2018, nr 2, s. 187–203.
- Hofmański W., Pospiszil-Hofmańska K.K., *Interkomprehensja – interferencja – integracja. Polscy w perspektywie nauczania użytkowników języków wschodniosłowiańskich*, „Poznańskie Studia Slawistyczne” 2022, nr 23, s. 253–271.
- Izdebska-Długosz D., *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*, Kraków 2021, s. 134–135.
- Izdebska-Długosz D., *Efektywne nauczanie języka polskiego osób ukraińskojęzycznych – trudniejsze, niż myślimy?*, „Języki Obce w Szkole” 2024, nr 3, s. 49–59.
- Lipińska E., Seretny A., *Język odziedziczony – polszczyzna pokoleń polonijnych*, „Poradnik Językowy” 2016, nr 10, s. 45–61.
- Majcher-Legawiec U., *Oddział przygotowawczy w polskiej szkole*, Kraków 2022.
- Mikulska A., *Czego potrzebuje współczesna szkoła wielokulturowa? Polszczyzna jako język szkolnej edukacji – refleksje nauczycieli oddziału przygotowawczego*, „Języki Obce w Szkole” 2019, nr 1, s. 61–66.
- Półtorak E., *O lęku przed popełnieniem błędu i sposobach jego pokonywania na lekcjach drugiego/ kolejnego języka obcego [w:] Współczesna glottodydaktyka wobec zmian edukacyjnych. Nowe wyzwania i innowacyjne rozwiązania*, Katowice 2022, s. 191–202.
- Szulc A., *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa 1997, s. 91–92.
- Uczniowie – uchodźcy z Ukrainy*, gov.pl, 2024, <https://dane.gov.pl/pl/dataset/2711> [15.03.2025].
- Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa, art. 55b [Dodatkowa nauka języka polskiego w grupie międzyszkolnej] (Dz.U. 2025, poz. 337), System Informacji Prawnej LEX, <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzudziennik-ustaw/pomoc-obywatelom-ukrainy-w-zwiazku-z-konfliktem-zbrojnym-na-19216115/art-55-b> [15.03.2025].

Polish Teachers Facing the Challenge of Teaching Polish as a Foreign Language

Abstract

The text addresses the issue of teaching Polish as a foreign language in the context of the wave of migration from Ukraine after the outbreak of the war. Students who joined Polish schools were offered additional language classes, but many of them do not take advantage of this support. The reasons

may include staff shortages, financial limitations, or low student motivation. Teaching a related language, such as Polish for Ukrainians, brings both advantages (intercomprehension) and challenges (language interference). Research shows that most teachers were not adequately prepared to teach foreigners, although many of them completed additional training courses. The greatest difficulties for students include pronunciation, interference, and grammar problems. Many teachers complain about the lack of support from schools, and half believe that the number of additional language lessons is insufficient. The respondents unanimously emphasize that Polish as a foreign language classes should be taught by specialists—glottodidacticians. The text highlights the need for systemic solutions and better preparation of schools for inclusive education.

Keywords: Polish as a foreign language, migration, inclusive education, glottodidactics, Ukrainian students, language interference, intercomprehension, language teaching, language integration

Zuzanna Salawa-Szokało, studentka filologii polskiej oraz logopedii z nauczaniem języka polskiego jako obcego. Zainteresowania naukowe koncentruje wokół zagadnień związanych z językiem polskim zarówno jako ojczystym, jak i obcym – w ujęciu językoznawczym, kulturowym i dydaktycznym. Pełni funkcję przewodniczącej Koła Naukowego Glottodydaktyki Polonistycznej, w ramach którego podejmuje działania na rzecz popularyzacji i doskonalenia metod nauczania języka polskiego w kontekście międzykulturowym.