

REKOMENDACJE W ZAKRESIE ROZWIĄZAŃ PRAWNO – INSTYTUCJONALNYCH ORAZ DOBRE PRAKTYKI Z WYBRANYCH PAŃSTW UNII EUROPEJSKIEJ

**UCZNIOWIE I UCZENNICE
Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI
I UCHODŹSTWA W POLSKIM
SYSTEMIE OŚWIATY**

Praca zbiorowa pod redakcją Anny Dolińskiej



Fundusze Europejskie
dla Rozwoju Społecznego



Rzeczpospolita
Polska

Dofinansowane przez
Unię Europejską



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

**REKOMENDACJE
W ZAKRESIE ROZWIĄZAŃ
PRAWNO-INSTYTUCJONALNYCH**

**UCZNIOWIE I UCZENNICE
Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI
I UCHODŹSTWA W POLSKIM SYSTEMIE
OŚWIATY ORAZ DOBRE PRAKTYKI
Z WYBRANYCH PAŃSTW UNII
EUROPEJSKIEJ**

Praca zbiorowa pod redakcją Anny Dolińskiej

Autorzy:

dr Anna Dolińska
dr Ewa Pogorzała
Dominika Tomaszewska
Martina Škrdlantová
dr Mojib Rahman Atal

Recenzent:

dr hab. Mikołaj Pawlak, prof. uczelni, Uniwersytet Warszawski

Redakcja merytoryczna:

dr Anna Dolińska

Redakcja językowa: Marcin Grabski, Pracownia Usług Edytorskich MESEM

Projekt okładki i skład: Rafał Załęski

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

ISBN: 978-83-68747-12-6

DOI: 10.24131/9788368747126

Publikacja dostępna na licencji Creative Commons Uznanie Autorstwa 4.0.

Nie dotyczy zdjęcia na okładce.

Wzór cytowania:

Dolińska, A. (red.). (2026). *Rekomendacje w zakresie rozwiązań prawno-instytucjonalnych. Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskim systemie oświaty oraz dobre praktyki z wybranych państw Unii Europejskiej*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Opracowanie powstało w ramach projektu „Wsparcie polityki i praktyki edukacyjnej na rzecz integracji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji” finansowanego przez Unię Europejską z Funduszy Europejskich dla Rozwoju Społecznego 2021–2027 (FERS), numer projektu: FERS.01.04-IP.05-0017/24.

Egzemplarz bezpłatny

Warszawa 2026

Spis treści

Informacje o publikacji	4
Informacje o projekcie i źródle finansowania	4
Informacje o autorach	5
Podsumowanie	5
1. Podstawa prawna	6
2. Dostęp do edukacji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskim systemie oświaty	7
2.1. Obowiązek szkolny i obowiązek nauki	7
2.2. Ocena wcześniejszej nauki i wykształcenia nowo przybyłych uczniów i uczennic	9
2.3. Ocenianie postępów w nauce nowo przybyłych uczniów i uczennic	12
3. Sytuacja prawna uczniów i uczennic z Ukrainy przybyłych w związku z działaniami wojennymi na terytorium Ukrainy	15
4. Rozwiązania wspierające integrację uczniów i uczennic cudzoziemskich w systemie szkolnym.	17
4.1. Dodatkowe lekcje języka polskiego	17
4.2. Dodatkowe zajęcia wyrównawcze	19
4.3. Organizacja oddziałów przygotowawczych	20
4.4. Pomoc nauczyciela – osoba władająca językiem kraju pochodzenia uczniów i uczennic	23
4.5. Asystentura międzykulturowa	24
4.6. Polityka wspierająca naukę języka ojczystego uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji w środowisku szkolnym	26
5. Ukierunkowane wsparcie dla grup wrażliwych	27
5.1. Wsparcie psychologiczne i pedagogiczne w zakresie szczególnych potrzeb uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa	27
5.2. Podnoszenie świadomości kadr	29
6. Współpraca z sektorem pozarządowym i z rodzicami	31
6.1. Współpraca z sektorem pozarządowym	31
6.2. Współpraca z rodzicami	32
7. Strategie krajowe i monitoring polityki edukacyjnej	34

Informacje o publikacji

Niniejsza publikacja powstała w ramach realizacji Działania 2 Analiza i ewaluacja rozwiązań prawno-instytucjonalnych i zawiera zestaw rekomendacji w zakresie rozwiązań legislacyjnych dotyczących uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskim systemie edukacji. Po 24 lutego 2022 roku dzieci z Ukrainy dotoczyły do szkół wielu państw członkowskich Unii Europejskiej. Niektóre z tych krajów mają dłuższą tradycję oraz większe doświadczenie w zakresie imigracji i integracji. Dlatego rekomendacje zostały wzmocnione przykładami dobrych praktyk z kilku wybranych państw Unii Europejskiej: Czech, Francji, Holandii, Niemiec i Włoch. Stosowane tam rozwiązania mogą stanowić punkt odniesienia lub inspirację przy projektowaniu rozwiązań na gruncie polskim.

Podstawę opracowania niniejszego zestawu rekomendacji i dobrych praktyk stanowi obszerny raport przygotowany w ramach tego samego Działania¹. Obie publikacje mają na celu wsparcie optymalizacji procesu integracji uczniów i uczennic pochodzących z innych krajów w polskich szkołach.

Publikacje te są skierowane do szerokiego grona podmiotów biorących udział w procesie kształtowania polityki i praktyki edukacyjnej w obszarze integracji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w Polsce, w tym administracji rządowej, kadr systemu oświaty, organów prowadzących, jednostek samorządu terytorialnego, kuratoriów oraz pracowników i pracownic systemu oświaty. Ich treść może być również przydatna dla organizacji pozarządowych realizujących działania na rzecz dzieci, młodzieży i rodzin cudzoziemskich, a także dla wszystkich osób zainteresowanych tematyką polityk edukacyjnych i migracji.

Informacje o projekcie i źródle finansowania

„Wsparcie polityki i praktyki edukacyjnej na rzecz integracji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji” to roczny projekt, realizowany przez Instytut Badań Edukacyjnych - Państwowy Instytut Badawczy, którego celem jest wsparcie polityki i praktyki edukacyjnej w zakresie integracji edukacyjnej, rozumianej jako zdolność polskiego systemu edukacji – szkół oraz kadr nauczycielskich – do odpowiadania na indywidualne potrzeby uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów i uczennic z Ukrainy. Projekt jest współfinansowany przez Unię Europejską z Funduszy Europejskich dla Rozwoju Społecznego 2021–2027 (FERS), numer projektu: FERS.01.04-IP.05-0017/24.

¹ Dolińska, A. (red.) (2026). *Przegląd rozwiązań prawno-instytucjonalnych. Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w wybranych systemach edukacji. Polska, Czechy, Francja, Holandia, Niemcy, Włochy*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Projekt ma na celu usystematyzowanie danych i wiedzy dotyczących dobrych praktyk edukacyjnych oraz działań z zakresu zarządzania oświatą, które sprzyjają integracji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w przedszkolach, szkołach podstawowych i ponadpodstawowych. Jednocześnie zakłada on ewaluację oraz wsparcie wybranych – wprowadzanych od września 2024 roku – rozwiązań prawno-instytucjonalnych związanych z integracją edukacyjną uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym i uchodźczym, w tym wypracowanie ewentualnych korekt w aktach prawnych lub wsparcia dla wdrażanych rozwiązań.

Informacje o autorach

Katalog rekomendacji opracowała **Ewa Pogorzała**, doktor nauk humanistycznych w zakresie nauk o polityce, której badania naukowe od ponad dekady koncentrują się między innymi na migracjach, integracji cudzoziemców, mniejszościach narodowych i etnicznych, polityce oświatowej wobec mniejszości i migrantów. Podstawę opracowania niniejszego katalogu stanowi publikacja zbiorowa pod redakcją doktor **Anny Dolińskiej**, w przygotowaniu której wzięli udział **Dominika Tomaszewska** (Polska), **Martina Škrdlantová**, doktor **Michala Hamplová**, doktor **Klára Ptáčková**, **Zuzana Papáčková** (Czechy), doktor **Mojib Rahman Atal**, **Anoushka Gautam**, profesor **Nathalie Auger**, **Tomislav Tudjman**, **Claudia Köhler**, doktor **Fabiana Battisti** (Francja, Holandia, Niemcy, Włochy) jako autorzy poszczególnych rozdziałów i współpracownicy, którzy dostarczyli dane do opracowania sekcji krajowych.

Podsumowanie

Mam nadzieję, że niniejszy zestaw rekomendacji i dobrych praktyk oraz inne materiały wypracowane w ramach projektu będą stanowić przydatne i skuteczne narzędzia podnoszące jakość polityki i praktyki edukacyjnej, a tym samym jakość edukacji i integracji w polskich szkołach.

Zapraszam do lektury raportu oraz zachęcam do śledzenia projektu „Doświadczenie migracji” na stronie ibe.edu.pl. Znajdą tam Państwo informacje o materiałach i wydarzeniach projektowych.

Anna Dolińska

Liderka projektu *Wsparcie polityki i praktyki edukacyjnej
na rzecz integracji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji*

1. Podstawa prawna

Regulacje prawne dotyczące edukacji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa, w tym uczniów i uczennic z Ukrainy, są zawarte szczególnie w:

- ustawie z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe (tekst jednolity: Dz.U. z 2025 r. poz. 1043, 1160), w tym w rozdziale siódmym *Kształcenie osób przybywających z zagranicy* (art. 165–167),
- rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 roku w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (tekst jednolity: Dz.U. z 2023 r. poz. 2301),
- ustawie z dnia 12 marca 2022 roku o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (tekst jednolity: Dz.U. z 2025 r. poz. 337, 620, 621),
- rozporządzeniu Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 roku w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (tekst jednolity: Dz.U. z 2023 r. poz. 2094, z 2024 r. poz. 1302, z 2025 r. poz. 1195, 1324).

Dane porównawcze z innymi państwami zostały wykorzystane między innymi na podstawie badań MIPEX (Migrant Integration Policy Index)² oraz SIRIUS Migrant Education Policy Index³.

² Metodologia badania MIPEX III (mipex.eu/education-2025) obejmowała wskaźniki dotyczące dostępu, rozumianego jako dostęp do edukacji przedszkolnej, edukacja obowiązkowa jako prawo, uznawalność wcześniej zdobytego wykształcenia, wsparcie dostępu do edukacji ponadpodstawowej, dostęp do kształcenia zawodowego, dostęp do szkolnictwa wyższego oraz poradnictwo, a także ukierunkowania na potrzeby, obejmującego programy przygotowawcze, pomoc w nauczaniu języków, monitorowanie uczniów, analizę sytuacji edukacyjnej uczniów migrantów oraz kształcenie nauczycieli. Uwzględniono również nowe możliwości, takie jak możliwość uczenia się języków krajów pochodzenia migrantów, poznawanie kultur imigrantów, propagowanie integracji i monitorowanie segregacji oraz instrumenty wspierania nauczycieli i społeczności lokalne, a także edukację międzykulturową dla wszystkich, realizowaną w programach szkolnych, przez wspieranie inicjatyw informacyjnych przez państwo, zmiany programów szkolnych uwzględniające zróżnicowanie kulturowe, dostosowanie codziennego funkcjonowania szkoły, obecność migrantów w gronie pedagogicznym oraz kształcenie nauczycieli. Szerzej w: https://www.mipex.eu/sites/default/files/downloads/migrant_integration_policy_index_mipexiii_2011.pdf, s. 212.

³ SIRIUS Migrant Education Policy Index. A Comparative Assessment of Inclusive Policies for Migrant Learners in Europe, maj 2025 roku, https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2025/07/2025-Sirus-Watch_Migrant-Education-Policy-Index_fin-3.pdf. W badaniu SIRIUS Migrant Education Policy Index polityki krajowe oceniane są w siedmiu wymiarach: national strategies and policies on migrant education (krajowe strategie i polityki w zakresie edukacji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji), enrolment policies and educational tracking (zasady przyjmowania do szkół oraz selekcja i ścieżki edukacyjne), equal and comprehensive education systems (równe i powszechne systemy edukacyjne), full

2. Dostęp do edukacji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskim systemie oświaty

2.1. Obowiązek szkolny i obowiązek nauki

Polski ustawodawca zmierza do tego, by system edukacji w Polsce był co do zasady jednolity i umożliwiał podejmowanie oraz kontynuowanie nauki zarówno obywatelom polskim, jak i cudzoziemcom, na tych samych zasadach. Krajowa polityka edukacyjna gwarantuje równy dostęp do edukacji wszystkim uczniom i uczennicom z doświadczeniem migracji, niezależnie od ich statusu prawnego, przez zapewnienie takiego samego dostępu do edukacji podstawowej oraz średniej w szkołach publicznych. Nawet brak dokumentów po stronie uczniów cudzoziemskich, zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych lub konfliktów zbrojnych, nie stanowi przeszkody administracyjnej w zakresie zakwalifikowania ucznia do odpowiedniej klasy ani przyjęcia do szkoły. Przeszkodą nie jest również nieznanomość języka polskiego lub jego znajomość w stopniu niewystarczającym do pobierania nauki. Dla przyjęcia ucznia cudzoziemskiego do szkoły publicznej bez znaczenia pozostaje podstawa jego pobytu na terytorium Polski. Na gruncie polskich przepisów powszechna edukacja uczniów i uczennic cudzoziemskich jest zarówno ich prawem, jak i obowiązkiem. Co do zasady wszyscy uczniowie przybywający do Polski z zagranicy, w wieku od siedmiu do osiemnastu lat, podlegają polskiemu systemowi oświaty przez obowiązek uczęszczania do publicznych szkół, na takich samych zasadach jak uczniowie polscy. W odniesieniu do uczniów i uczennic z Ukrainy, którzy przybyli do Polski po 24 lutego 2022 roku, ustawodawca wprowadził jednak wyjątek od tej zasady, wynikającej z art. 165 ustawy – Prawo oświatowe, umożliwiając wybór między kontynuowaniem nauki w systemie oświaty ukraińskiej a w systemie oświaty polskiej. Zasada ta uległa zmianie od 1 września 2024 roku. Obowiązek włączenia uczniów ukraińskich do polskiego systemu edukacji od 1 września 2024 roku należy ocenić pozytywnie, ponieważ sprzyja on zachowaniu jednolitości systemu wobec wszystkich uczniów cudzoziemskich.

and equal access to and support in education (pełny i równy dostęp do edukacji oraz wsparcia edukacyjnego), assessment of newly arrived migrant learners (ocena nowo przybyłych uczniów z doświadczeniem migracji), language and multilingual education (edukacja językowa i wielojęzyczna) oraz teacher training and professional development (kształcenie nauczycieli i rozwój zawodowy).

Dobre praktyki z innych państw

Francja

Specjalną jednostką odpowiedzialną za nadzorowanie rozwoju polityki w zakresie edukacji i nauczania uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji we Francji jest Dyrekcja Generalna do spraw Edukacji Szkolnej, działająca w strukturach Ministerstwa Edukacji Narodowej i Młodzieży. Do jej zadań należy również wspieranie uczniów i uczennic znajdujących się w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej oraz osób nowo przybyłych. Francja przyjęła podejście do edukacji oparte na prawach, zapewniając dostęp do edukacji wszystkim dzieciom, zarówno obywatelom, jak i cudzoziemcom, niezależnie od statusu pobytowego, do osiemnastego roku życia. Edukacja dzieci z doświadczeniem migracji jest obowiązkowa od trzeciego roku życia. Próg ten został celowo obniżony jako sposób na wcześniejsze rozpoczęcie nauki języka francuskiego przez dzieci ze środowisk migracyjnych. Jeżeli dołączenie dziecka do szkoły nie jest możliwe, obowiązek edukacyjny musi być realizowany w ramach nauczania domowego, a decyzja ta podlega zgłoszeniu burmistrzowi oraz właściwej jednostce administracji edukacyjnej. W konsekwencji od początku roku szkolnego 2020/2021 żadna osoba do osiemnastego roku życia nie pozostaje w sytuacji, w której się nie kształci i nie szkoli ani nie podejmuje zatrudnienia.

Włochy

Włochy od dawna stosują podejście integracyjne wobec uczniów i uczennic cudzoziemskich. Krajowa strategia w zakresie edukacji osób z doświadczeniem migracji została określona w serii oficjalnych okólników, dekretów i zaleceń. Wytyczne dotyczące przyjmowania i integracji zagranicznych uczniów, opracowane przez Ministerstwo Edukacji, Uniwersytetów i Badań Naukowych, stanowią podstawowe ramy polityki edukacyjnej w tym obszarze. Dokumenty te kładą nacisk na nauczanie języka włoskiego jako drugiego języka (L2), mediację międzykulturową oraz model szkolnictwa integracyjnego i obejmują etapowy plan działań, także w odniesieniu do uczniów i uczennic z Ukrainy. Wytyczne te były stopniowo aktualizowane w odpowiedzi na zmieniające się uwarunkowania demograficzne oraz potrzeby integracyjne.

2.2. Ocena wcześniejszej nauki i wykształcenia nowo przybyłych uczniów i uczennic

Ocena wcześniejszej nauki i wykształcenia nowo przybyłych uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa zależy przede wszystkim od wieku dziecka, ukończonego etapu edukacji za granicą oraz rodzaju szkoły, do której uczeń zamierza kontynuować naukę w Polsce, na przykład od tego, czy jest to ogólnodostępna szkoła publiczna, czy szkoła publiczna o określonym profilu, taka jak szkoła branżowa, sportowa lub artystyczna. W wypadku szkół o określonym profilu wobec uczniów i uczennic cudzoziemskich stawiane są dodatkowe wymogi kwalifikacyjne, analogiczne do tych, które obowiązują uczniów polskich. Problematiczną kwestią w procesie kwalifikowania uczniów i uczennic przybywających z zagranicy do odpowiedniej klasy, na odpowiedni semestr albo rok kształcenia w polskim systemie oświaty pozostaje ocena dokumentów przedkładanych przez uczniów i uczennice. Obowiązek przetłumaczenia dokumentów na język polski spoczywa na rodzicach i opiekunach dziecka, przy czym szkoła nie ma możliwości weryfikacji prawdziwości tych tłumaczeń. Dodatkowym problemem praktycznym jest brak narzędzi pozwalających szkołom na jednoznaczne odniesienie informacji zawartych w dokumentach, takich jak suma lat nauki szkolnej, ukończony etap edukacji czy klasa realizowana za granicą, do etapów edukacji funkcjonujących w polskim systemie oświaty.

Różnice między polskim systemem edukacji a systemami oświaty innych państw są znaczne i dotyczą między innymi struktury szkół, liczby lat kształcenia na poszczególnych etapach, podstaw programowych, zakresu i organizacji zajęć edukacyjnych oraz częstotliwości ich realizacji. W konsekwencji zagraniczny etap edukacji często nie znajduje bezpośredniego odpowiednika w polskim systemie edukacji. Powoduje to trudności z właściwym zakwalifikowaniem ucznia cudzoziemskiego do odpowiedniej klasy lub na odpowiedni rok kształcenia oraz z przełożeniem jego dotychczasowej ścieżki edukacyjnej na realia polskiego systemu oświaty. W takich sytuacjach szkoły biorą pod uwagę wiek dziecka, opinie rodziców lub opiekunów prawnych oraz informacje ogólnodostępne dotyczące zagranicznych systemów oświaty. Decyzje te mają jednak w dużej mierze charakter uznaniowy. Taki stan rzeczy należy uznać za niepożądany, tym bardziej że obowiązujące przepisy nie przewidują możliwości weryfikacji zasadności decyzji szkoły w zakresie zakwalifikowania ucznia przybyłego z zagranicy do określonej klasy, semestru albo roku kształcenia. Również w sytuacjach, w których uczeń nie jest w stanie przedłożyć wymaganych dokumentów i przeprowadzana jest rozmowa kwalifikacyjna, ujawniają się istotne problemy praktyczne. Przy braku dokumentów, w tym nawet pisemnego oświadczenia dotyczącego sumy lat nauki szkolnej, szkoła dysponuje bardzo ograniczonym zakresem informacji na temat dotychczasowego kształcenia ucznia, co sprawia, że proces kwalifikacji

ma w praktyce charakter wysoce uznaniowy. Paragraf 12 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 roku w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw regulujący przeprowadzanie rozmowy kwalifikacyjnej przez dyrektora szkoły, ma charakter ogólny i nie określa szczegółowo jej przebiegu, zakresu informacji, które powinny zostać pozyskane, ani kryteriów ustalania poziomu edukacyjnego ucznia i jego etapu kształcenia. Ustawodawca pozostawia w tym zakresie szeroki zakres uznania dyrektorowi szkoły, przy czym podjęta decyzja nie podlega merytorycznej kontroli.

W polskim systemie edukacji brak formalnych wytycznych oraz jednoznacznych kryteriów oceny wcześniejszego poziomu nauki i wykształcenia nowo przybyłych uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Decyzje w tym zakresie są podejmowane indywidualnie przez szkoły, na podstawie dostępnych informacji dotyczących dotychczasowego kształcenia ucznia, jego wieku, opinii rodziców lub opiekunów prawnych oraz doświadczenia i rekomendacji dyrektora i nauczycieli.

Przepisy nie przewidują systemu walidacji wcześniejszego kształcenia realizowanego w innym systemie edukacji. Odpowiedzialność za podjęcie decyzji, w tym za jej trafność, spoczywa na dyrektorskiej szkole. Brakuje także ustandaryzowanych narzędzi pozwalających na ocenę poziomu edukacji uczniów cudzoziemskich z uwzględnieniem różnic pomiędzy polskim systemem edukacji a systemami edukacyjnymi państw pochodzenia tych uczniów.

Rekomendacje

Biorąc pod uwagę znaczną uznaniowość szkół w zakresie kwalifikowania ucznia przybywającego z zagranicy do określonej klasy lub na odpowiedni rok kształcenia, a także brak narzędzi wspierających szkołę w „przełożeniu” etapu edukacji realizowanego za granicą na poziom edukacji w polskim systemie oświaty, zasadne jest rozważenie wprowadzenia regulacji prawnych lub co najmniej formalnych wytycznych. Rozwiązania te powinny wspierać szkoły w porównywaniu zagranicznych etapów kształcenia ucznia cudzoziemskiego z etapami edukacji funkcjonującymi w polskim systemie oświaty.

- Należy doprecyzować zasady przeprowadzania rozmowy kwalifikacyjnej, o której mowa w § 12 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 roku w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw.
- Zasadne jest rozważenie wprowadzenia regulacji prawnych lub co najmniej wytycznych określających przebieg rozmowy kwalifikacyjnej, jej zakres przedmiotowy, sytuacje, w których mogą w niej uczestniczyć inni nauczyciele, informacje, jakie dyrektor szkoły

powinien pozyskać w trakcie rozmowy, sposób ustalania poziomu edukacyjnego ucznia oraz jego etapu kształcenia, a także kryteria kwalifikacyjne stawiane uczniowi.

- Ponadto, analogicznie do procedury odwoławczej przewidzianej w wypadku odmowy przyjęcia ucznia do szkoły, rodzic lub inny opiekun prawny ucznia powinien mieć możliwość odwołania się od decyzji w sprawie zakwalifikowania ucznia do określonego oddziału lub poziomu kształcenia, co umożliwiłoby weryfikację zasadności tej decyzji z perspektywy prawidłowości kwalifikacji ucznia.

Dobre praktyki z innych państw

Włochy

Wszystkie szkoły są zobowiązane do stosowania protokołów powitalnych i integracyjnych (*protocolli di accoglienza*), które określają szczegółowe procedury przyjmowania oraz wspierania nowo przybyłych uczniów i uczennic. Włoskie przepisy łączą wytyczne ministerstwa właściwego do spraw edukacji z autonomią szkół, kładąc nacisk na biegłość językową oraz spersonalizowane podejście do ucznia. Szkoły współpracują z regionalnymi centrami edukacji dorosłych w celu weryfikacji znajomości języka włoskiego oraz opracowania indywidualnych planów nauki. Ostateczny poziom edukacyjny ucznia ustala rada pedagogiczna (*consiglio di classe*). Pod uwagę brane są wiek ucznia, system edukacji kraju pochodzenia, wykazane umiejętności oraz posiadana dokumentacja, przy czym jej brak nie stanowi przeszkody w przyjęciu do szkoły. Na podstawie oceny dojrzałości i poziomu wiedzy uczeń może zostać przypisany do klasy odpowiadającej jego wiekowi albo do klasy o jeden poziom niższej lub wyższej.

Francja

Ośrodek Akademicki do spraw Kształcenia Nowo Przybyłych Uczniów i Dzieci koordynuje całościową ocenę uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji, której celem jest przypisanie ich do odpowiedniego poziomu edukacji. Ocena przeprowadzana jest w ramach grupy wiekowej ucznia i obejmuje znajomość języków, w tym poziom języka francuskiego oraz kompetencje w innych językach nowożytnych, a także kompetencje ogólne, takie jak stopień opanowania pisma oraz wiedzę przedmiotową, na przykład z matematyki, często sprawdzaną w języku ojczystym ucznia. Model integracji zakłada możliwie szybkie włączenie ucznia do klasy rówieśniczej. Na początkowym etapie, nie dłuższym niż osiemnaście miesięcy, uczeń dzieli czas nauki między zajęcia ogólne, takie jak plastyka czy matematyka, oraz intensywną naukę języka francuskiego jako drugiego języka. Proces ten kończy się oceną nauczyciela oraz dążeniem do uzyskania certyfikatu językowego DELF. Przyjętym założeniem jest umożliwienie uczniowi jak najszybszego dołączenia do klasy, do której uczęszczają dzieci w wieku możliwie najbardziej zbliżonym do jego wieku.

2.3. Ocenianie postępów w nauce nowo przybyłych uczniów i uczennic

Wobec uczniów cudzoziemskich stosowany jest taki sam sposób oceniania jak wobec uczniów polskich, z uwzględnieniem odmiennych potrzeb edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Kluczowe znaczenie ma tu dostosowanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb i możliwości tych uczniów. Istotną rolę odgrywa wewnętrzny system oceniania (WSO), którego celem jest wspieranie efektywnego uczenia się oraz postępów edukacyjnych wszystkich uczniów, w tym uczniów i uczennic cudzoziemskich. Wewnętrzny system oceniania stanowi część statutu szkoły, a dobrą praktyką pozostaje wprowadzanie w jego ramach odrębnych regulacji odnoszących się do oceniania uczniów i uczennic cudzoziemskich.

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 roku w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy wprowadziło do polskiego systemu prawnego szczególne dostosowania w zakresie wymagań edukacyjnych wobec uczniów i uczennic z Ukrainy, którzy przybyli do Polski po 24 lutego 2022 roku. Rozwiązania te są realizowane oraz aktualizowane. W roku szkolnym 2024/2025 w arkuszu ocen oraz na świadectwie ukończenia szkoły podstawowej, w miejscu przeznaczonym na wpisanie ocen z obowiązkowych zajęć edukacyjnych, takich jak muzyka, plastyka, przyroda i technika, umieszcza się poziomą kreskę, ponieważ przedmioty te nie funkcjonują w ukraińskim systemie oświaty. Dostosowania edukacyjne znalazły także odzwierciedlenie w zasadach przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty. Uczeń z Ukrainy mógł przystąpić do egzaminu z matematyki oraz języka obcego nowożytnego, z pominięciem egzaminu z języka polskiego, co wynika z regulacji zawartych w ustawie o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (tak zwanej specustawie ukraińskiej).

Przepisy przewidują też wyjątkowe sytuacje, kiedy to uczeń może przystąpić do egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego w warunkach dostosowanych do jego potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych. Możliwe są tu dwie sytuacje. Po pierwsze uczeń może przystąpić do egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego w warunkach dostosowanych, jeśli w danym roku szkolnym był objęty w szkole pomocą psychologiczno-pedagogiczną ze względu na: trudności adaptacyjne związane z wcześniejszym kształceniem za granicą, zaburzenia komunikacji językowej lub sytuację kryzysową lub traumatyczną. Druga okoliczność – dedykowana wyłącznie dla uczniów cudzoziemskich – to ograniczona znajomość języka polskiego, która utrudnia zrozumienie czytanego tekstu. W obu tych sytuacjach, wymagana jest pozytywna opinia rady pedagogicznej.

Przepisy przewidują również sytuacje umożliwiające przystąpienie do egzaminu ósmoklasisty oraz egzaminu maturalnego w warunkach dostosowanych do potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych ucznia. Pierwsza z nich dotyczy uczniów i uczennic objętych w danym roku szkolnym pomocą psychologiczno-pedagogiczną ze względu na trudności adaptacyjne związane z wcześniejszym kształceniem za granicą, zaburzenia komunikacji językowej albo sytuację kryzysową lub traumatyczną. Druga odnosi się wyłącznie do uczniów cudzoziemskich i dotyczy ograniczonej znajomości języka polskiego utrudniającej zrozumienie czytanego tekstu. W obu sytuacjach wymagana jest pozytywna opinia rady pedagogicznej. **W polskim systemie edukacji nie obowiązują formalne zasady, kryteria ani wytyczne określające sposób oceniania postępów edukacyjnych uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa.** W praktyce nauczyciel dostosowuje wymagania edukacyjne do indywidualnych potrzeb i możliwości tych uczniów, co prowadzi do stosowania odmiennych kryteriów oceniania, zwłaszcza w odniesieniu do przedmiotów wymagających dobrej znajomości języka polskiego.

Brak szczegółowych zasad oceniania powoduje przeniesienie pełnej odpowiedzialności za dostosowanie kryteriów oceniania na nauczyciela. Istnieją jednak szczególne regulacje dotyczące dostosowania wymagań edukacyjnych wobec uczniów i uczennic z Ukrainy, którzy przybyli do Polski po 24 lutego 2022 roku. Rozwiązania te należy ocenić pozytywnie, przy jednoczesnym założeniu ich czasowego charakteru, wynikającego z potrzeby zachowania jednolitości systemu oceniania w polskim systemie edukacji.

Rekomendacje

Po analizie danych dotyczących dynamiki przyjmowania do polskich szkół uczniów i uczennic z Ukrainy, ich postępów w nauce, w tym poziomu znajomości języka polskiego, zasadne jest rozważenie następujących działań:

- stopniowego zniesienia, w perspektywie najbliższych kilku lat, szczególnych dostosowań w zakresie wymagań edukacyjnych wobec uczniów i uczennic z Ukrainy,
- nałożenia na szkoły obowiązku wprowadzania w statucie szkoły regulacji dotyczących oceniania uczniów i uczennic cudzoziemskich w ramach wewnątrzszkolnego systemu oceniania, co stanowiłoby wsparcie dla nauczycieli przedmiotów,
- opracowania rekomendacji lub wytycznych dla szkół i nauczycieli dotyczących sposobu oceniania uczniów i uczennic cudzoziemskich w ramach wewnątrzszkolnego systemu oceniania, na przykład przez przedstawienie przykładowych zapisów regulaminowych.

Dobre praktyki z innych państw

Włochy

Włoski system kładzie nacisk na ocenę kształtującą, która śledzi indywidualne postępy ucznia i uczennicy z doświadczeniem migracji, zamiast porównywać je ze standardami przewidzianymi dla rodzimych użytkowników języka. Kluczowe metody wsparcia i oceniania obejmują laboratoria językowe drugiego języka (L2), oferujące zajęcia wspomagające naukę języka włoskiego, a także oddzielenie wiedzy przedmiotowej od kompetencji językowych. W przedmiotach ścisłych oceniane jest przede wszystkim zrozumienie logiki i pojęć, na przykład poprawność rozwiązania zadania, a nie poprawność rozbudowanych opisów w języku włoskim. Stosowane są również narzędzia alternatywne, takie jak pomoce wizualne, w tym mapy i diagramy, testy wyboru, słowniki dwujęzyczne oraz uproszczony język podczas egzaminów ustnych. Ocenianie opiera się na zindywidualizowanym podejściu, w ramach którego uczniowie realizują zmodyfikowany program nauczania, z priorytetem komunikacji językowej, dostosowanej do poziomu biegłości określanego według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (CEFR). Ocena powinna odzwierciedlać wysiłek ucznia oraz przebieg jego ścieżki edukacyjnej, tak aby bariery językowe nie niweczyły postępów osiągniętych w nauce innych przedmiotów.

Czechy

Czeskie przepisy wymagają, aby ocena ucznia odnosiła się do szkolnego programu nauczania, z uwzględnieniem jego wieku, predyspozycji oraz podejścia do nauki. Istotnym czynnikiem w ocenianiu uczniów i uczennic cudzoziemskich pozostaje stopień znajomości języka czeskiego. Nauczyciele mają możliwość zindywidualizowania oceniania, przy zachowaniu oczekiwanych efektów kształcenia określonych w ramowym programie edukacyjnym dla szkolnictwa podstawowego. Na podstawie opinii poradni pedagogiczno-psychologicznej uczeń może realizować indywidualny plan edukacji. Proces oceniania powinien koncentrować się na osobistych postępach ucznia, wzmacniać motywację do nauki oraz unikać porównywania z rówieśnikami.

3. Sytuacja prawna uczniów i uczennic z Ukrainy przybyłych w związku z działaniami wojennymi na terytorium Ukrainy

Po 24 lutego 2022 roku wprowadzono nowe akty prawne odnoszące się do sytuacji edukacyjnej uczniów i uczennic z Ukrainy, którzy przybyli do Polski w następstwie konfliktu zbrojnego w Ukrainie. Rozwiązania te obejmują wiele szczegółowych regulacji stanowiących istotne wsparcie edukacyjne dla tej grupy uczniów. Podobnie jak wobec innych uczniów i uczennic cudzoziemskich, ustawa z dnia 12 marca 2022 roku o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa przewiduje wsparcie o charakterze edukacyjnym, językowym oraz integracyjnym, obejmujące funkcjonowanie oddziałów przygotowawczych, wsparcie asystenta międzykulturowego, dodatkową naukę języka polskiego oraz pomoc osoby zatrudnionej na stanowisku pomocy nauczyciela, znającej język kraju pochodzenia ucznia. Jednocześnie zakres rozwiązań prawnych wspierających sytuację edukacyjną uczniów i uczennic z Ukrainy pozostaje szerszy niż ten, który dotyczy pozostałych uczniów i uczennic cudzoziemskich w polskim systemie oświaty.

Rekomendacje

Zasadne jest rozważenie umożliwienia uczniom i uczennicom z Ukrainy realizowania edukacji w polskim systemie oświaty także poza szkołą, a nie wyłącznie w trybie stacjonarnym, analogicznie do rozwiązań stosowanych wobec uczniów i uczennic polskich oraz innych uczniów i uczennic cudzoziemskich. Wynika to z art. 165 ust. 1 i ust. 2 ustawy – Prawo oświatowe, zgodnie z którym edukacja osób niebędących obywatelami polskimi odbywa się co do zasady na takich samych warunkach jak edukacja obywateli polskich. Realizacja tej rekomendacji wymagałaby zmiany treści art. 54 ustawy z dnia 12 marca 2022 roku o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa albo jego uchylenia.

Dobre praktyki z innych państw

Włochy

Program Mosty Edukacyjne (*Ponti Educativi*) to oddolna inicjatywa upowszechniająca równe szanse edukacyjne dla uczniów i uczennic z doświadczeniem uchodźstwa z Ukrainy we Włoszech. Jest on zazwyczaj realizowany przez lokalne organizacje pozarządowe, stowarzyszenia lub grupy uniwersyteckie, we współpracy ze społecznościami przyjmującymi. Działania te funkcjonują poza systemem szkół publicznych i zapewniają niezbędne wsparcie

akademickie, językowe oraz psychospołeczne. Zajęcia często odbywają się w bibliotekach, centrach społecznościowych lub na uniwersytetach, wypełniając liczne luki, których szkoły publiczne nie są w stanie zaspokoić w krótkim czasie, zwłaszcza w zakresie zindywidualizowanego wsparcia językowego i psychospołecznego. Elastyczny, oparty na społeczności model sprzyja traktowaniu integracji jako wspólnej odpowiedzialności i wspiera jej długofalowy charakter.

4. Rozwiązania wspierające integrację uczniów i uczennic cudzoziemskich w systemie szkolnym

4.1. Dodatkowe lekcje języka polskiego

Regulacje prawne dotyczące prawa do dodatkowej i nieodpłatnej nauki języka polskiego dla uczniów i uczennic cudzoziemskich zapewniają im wsparcie językowe, jednak jego zakres pozostaje ograniczony czasowo. Ze względu na konstrukcję samego przepisu wsparcie to nie jest wdrażane w jednakowym stopniu we wszystkich szkołach. Należy także zwrócić uwagę na fakultatywny charakter dodatkowej i nieodpłatnej nauki języka polskiego. Zgodnie z art. 165 ust. 7 ustawy – Prawo oświatowe uczniowie i uczennice spełniający określone kryteria mają prawo do dodatkowej i bezpłatnej nauki języka polskiego, którą organizuje organ prowadzący szkołę. Jednocześnie, niezależnie od liczby godzin zajęć w tygodniu oraz łącznego okresu trwania tego wsparcia, przepisy nie zawierają szczegółowych wytycznych dotyczących organizacji zajęć, poza ogólnym wskazaniem, że mogą one być prowadzone w formie zajęć grupowych lub indywidualnych. Dla efektywności takiego wsparcia kluczowe znaczenie ma jednak sposób jego organizacji. W zajęciach, zwłaszcza grupowych, mogą bowiem uczestniczyć uczniowie i uczennice w różnym wieku oraz o zróżnicowanym poziomie znajomości języka polskiego, co sprawia, że zajęcia te nie zawsze spełniają swoją funkcję. Przepisy nie przewidują również obowiązku bieżącego monitorowania postępów uczniów i uczennic w nauce języka polskiego ani regularnej oceny ich potrzeb językowych. W rezultacie uczniowie uczący się wspólnie mogą funkcjonować na bardzo różnych poziomach kompetencji językowych. Nauczyciele mogą dokonywać indywidualnej oceny postępów edukacyjnych ucznia na każdym etapie jego nauki, jednak działania te nie mają charakteru ujednoliconego ani ustandaryzowanego w skali systemowej.

Rekomendacje

- Dla wyrównywania szans edukacyjnych zasadne jest umożliwienie kontynuowania dodatkowych bezpłatnych zajęć z języka polskiego po upływie maksymalnego okresu wsparcia tym uczniom i uczennicom cudzoziemskim, którzy mimo dotychczasowej pomocy językowej nie osiągnęli poziomu pozwalającego na samodzielne korzystanie z nauki.
- Należy zwrócić uwagę na metodykę nauczania języka polskiego uczniów i uczennic cudzoziemskich, ze szczególnym uwzględnieniem nauczania języka polskiego jako języka obcego.

- Zasadne jest wprowadzenie regulacji prawnych precyzujących sposób organizowania dodatkowej nauki języka polskiego, w tym obowiązku kwalifikowania uczniów i uczennic cudzoziemskich na zajęcia w zależności od poziomu znajomości języka oraz organizowania grup o zbliżonym poziomie zaawansowania językowego.
- Warto rozważyć nałożenie na szkoły obowiązku regularnego monitorowania postępów uczniów i uczennic w nauce języka polskiego oraz okresowej oceny ich potrzeb językowych, tak aby weryfikować zasadność przydziału do poszczególnych grup. Rozwiązanie to mogłoby opierać się na ustandaryzowanych narzędziach diagnostycznych, takich jak testy językowe lub okresowa weryfikacja ustna.
- Zasadne jest wprowadzenie możliwości przedłużenia dodatkowej nauki języka polskiego po upływie standardowego okresu jej realizacji, na kolejne okresy, w sytuacjach szczególnie uzasadnionych, gdy mimo wykorzystania dostępnych form wsparcia uczeń lub uczennica cudzoziemski nie posługuje się językiem polskim w stopniu wystarczającym do pobierania nauki.
- Warto rozważyć zróżnicowanie tygodniowego wymiaru dodatkowych zajęć z języka polskiego, przez zwiększenie liczby zajęć na początkowym etapie włączania ucznia do polskiego systemu edukacji oraz stopniowe jej ograniczanie w miarę postępów językowych.
- Należy objąć nauczycieli prowadzących dodatkowe zajęcia z języka polskiego obowiązkowymi i regularnymi szkoleniami z zakresu nauczania języka polskiego jako języka obcego.
- Zasadne jest systematyczne włączanie asystenta międzykulturowego do współpracy przy realizacji dodatkowych zajęć z języka polskiego oraz wzmocnienie jego pozycji w systemie edukacji przez doprecyzowanie zakresu zadań w tym obszarze.

Dobre praktyki z innych państw

Włochy

W początkowej fazie integracji szkolnej uczniowie i uczennice często koncentrują się przede wszystkim na nauce języka włoskiego. Na podstawie wstępnej oceny szkoły opracowują indywidualny plan dydaktyczny (*piano didattico personalizzato*, PDP), który stanowi podstawowe narzędzie wyrównywania różnic językowych. Choć plan ten jest powszechnie stosowany wobec uczniów i uczennic ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, znajduje on również zastosowanie wobec nowo przybyłych uczniów i uczennic nieposługujących się językiem włoskim. Indywidualny plan dydaktyczny umożliwia nauczycielom modyfikowanie lub upraszczanie treści programowych w przedmiotach niejęzykowych, takich jak

matematyka, w początkowym okresie nauki, a także stosowanie narzędzi kompensacyjnych oraz środków dyspensacyjnych, w tym czasowe zwolnienie ucznia z czytania na głos lub pisanie pod dyktando. Rozwiązania te obowiązują do momentu poprawy kompetencji językowych ucznia. Plan niemal zawsze obejmuje także udział w laboratoriach języka włoskiego jako drugiego języka lub w odrębnych, ukierunkowanych kursach języka włoskiego. Ministerstwo Edukacji zaleca prowadzenie interwencji o wysokiej intensywności tygodniowej, obejmującej osiem do dziesięciu godzin zajęć, przez okres od trzech do czterech miesięcy, w celu możliwie szybkiego osiągnięcia przez ucznia podstawowego poziomu kompetencji językowych, odpowiadającego poziomowi A2 w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego.).

4.2. Dodatkowe zajęcia wyrównawcze

Regulacje prawne dotyczące dodatkowych zajęć wyrównawczych organizowanych przez organ prowadzący szkołę stanowią rozwiązanie służące wyrównywaniu różnic programowych między podstawą programową realizowaną wcześniej przez ucznia cudzoziemskiego a podstawą programową obowiązującą w polskiej szkole. Uzupełnianie różnic programowych z danego przedmiotu odbywa się w języku polskim, który dla ucznia cudzoziemskiego jest językiem obcym, i podlega ograniczeniom zarówno czasowym, jak i ilościowym.

Rekomendacje

Dodatkowe zajęcia wyrównawcze z danego przedmiotu są ograniczone czasowo do dwunastu miesięcy oraz ilościowo do jednej godziny lekcyjnej tygodniowo. Jednocześnie konieczność uzupełniania różnic programowych może dotyczyć kilku przedmiotów, a tempo ich wyrównywania bywa zróżnicowane w zależności od przedmiotu oraz indywidualnych możliwości ucznia. W związku z tym zasadne jest rozważenie następujących rozwiązań:

- wprowadzenia możliwości realizowania dodatkowych zajęć wyrównawczych z danego przedmiotu w wymiarze większym niż jedna godzina lekcyjna tygodniowo, przy każdorazowym ustalaniu wymiaru tych zajęć na podstawie poziomu ucznia, osiąganych postępów oraz jego potrzeb edukacyjnych,
- odejścia od uzależniania liczby dodatkowych zajęć wyrównawczych z danego przedmiotu od liczby dodatkowych zajęć z języka polskiego,
- wprowadzenia możliwości przedłużenia wsparcia w postaci dodatkowych zajęć wyrównawczych na okres dłuższy niż dwanaście miesięcy w sytuacjach szczególnie uzasadnionych, takich jak niewystarczające postępy ucznia w uzupełnianiu różnic programowych z danego przedmiotu, pod warunkiem potwierdzenia takiej potrzeby

przez nauczyciela prowadzącego zajęcia. Równocześnie zasadne jest systematyczne włączanie asystenta międzykulturowego do współpracy przy realizacji dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz doprecyzowanie zakresu jego zadań w tym obszarze.

Dobre praktyki z innych państw

Włochy

Po zakończeniu fazy intensywnej nauki języka lub po dłuższym okresie pobytu ucznia we Włoszech, gdy kompetencje językowe nadal pozostają niewystarczające, szkoły zapewniają stałe wsparcie językowe. Nauczyciele wszystkich przedmiotów, w tym historii, matematyki oraz przedmiotów ścisłych, są zachęceni do stosowania materiałów ułatwiających naukę (*materiali facilitati*), takich jak uproszczony język, pomoce wizualne oraz konkretne przykłady, aby uczynić program nauczania bardziej dostępnym dla uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji.

4.3. Organizacja oddziałów przygotowawczych

Rozwiązanie polegające na wprowadzeniu oddziału przygotowawczego stanowi szczególną regulację prawną, której celem jest możliwie szybkie przygotowanie ucznia przybywającego z zagranicy do rozpoczęcia nauki w polskiej szkole, w klasie ogólnodostępnej. Utworzenie oddziału przygotowawczego ma charakter fakultatywny i wiąże się z koniecznością dostosowania procesu kształcenia na poziomie organizacyjnym oraz dokumentacji szkolnej do specyfiki funkcjonowania takiego oddziału. Może to powodować, że ta forma organizacji kształcenia nie zawsze jest preferowana przez szkoły. Przepisy nie określają minimalnej liczby uczniów w oddziale przygotowawczym, wskazując jedynie liczbę maksymalną. W ramach oddziału przygotowawczego program nauczania powinien być dostosowany pod względem metod i form realizacji do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów i uczennic. Oznacza to możliwość ograniczenia zakresu treści programowych z niektórych przedmiotów do niezbędnego minimum na rzecz wzmocnienia nauczania w obszarach wymagających większego wsparcia edukacyjnego. Celem oddziału przygotowawczego nie jest uzupełnianie różnic programowych, które pozostaje zadaniem klasy ogólnodostępnej, lecz intensywna nauka języka polskiego oraz praca nad językiem edukacji szkolnej. Trudności może rodzić łączenie uczniów w ramach jednego oddziału przygotowawczego, ponieważ w takiej sytuacji wspólnie uczą się osoby w różnym wieku, o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych i na odmiennych poziomach kompetencji językowych, co nie zawsze sprzyja efektywności kształcenia. Brakuje wypracowanych kryteriów kwalifikowania uczniów do oddziałów przygotowawczych stosowanych przez

zespoły kwalifikujące, co pozostaje związane z brakiem ustandaryzowanych narzędzi oceny znajomości języka polskiego uczniów przybywających z zagranicy. Wątpliwości budzi także sposób weryfikowania postępów ucznia w nauce w odniesieniu do decyzji o skróceniu lub przedłużeniu okresu nauczania w oddziale przygotowawczym. W ramach rządowego programu „Przyjazna szkoła”, w obszarze dotyczącym doskonalenia oraz podnoszenia kompetencji kadr systemu oświaty, przewidziano wsparcie polegające na opracowaniu modelowych programów nauczania przeznaczonych do wykorzystania przez nauczycieli prowadzących zajęcia w oddziałach przygotowawczych na poszczególnych etapach edukacji. Programy te mają zawierać katalogi kompetencji językowych odnoszących się do edukacji językowej oraz przedmiotowej. Jest to rozwiązanie potrzebne, które warto systemowo wdrażać w polskim systemie edukacji.

Rekomendacje

- Oddziały przygotowawcze należy uznać za dobre rozwiązanie systemowe, znajdujące zastosowanie przede wszystkim w sytuacjach kryzysowych, gdy zachodzi potrzeba szybkiego zorganizowania procesu kształcenia dla dużej grupy uczniów i uczennic cudzoziemskich nieznających języka polskiego.
- Oddział przygotowawczy powinien pozostać rozwiązaniem fakultatywnym, a nie obowiązkowym, to znaczy jako możliwość wprowadzenia tej formy kształcenia w szkole.
- Przy nagłym przyjeździe znacznej liczby uczniów i uczennic cudzoziemskich w krótkim czasie zasadne jest rozważenie opracowania rekomendacji dla szkół, odnoszących się do potrzeby utworzenia oddziału przygotowawczego.
- Zasadne jest rozważenie wprowadzenia regulacji prawnych precyzujących sposób organizowania zajęć i procesu nauczania w oddziałach przygotowawczych. Ogólny charakter obowiązujących przepisów, specyfika tej formy kształcenia oraz odmienna rola oddziałów przygotowawczych w porównaniu z oddziałami ogólnodostępnymi uzasadniają potrzebę doprecyzowania kwestii organizacyjnych, takich jak prowadzenie dokumentacji szkolnej lub programu nauczania. Opracowania przygotowywane w ramach programu „Przyjazna szkoła”, dotyczące modelowych programów nauczania w oddziałach przygotowawczych, mogą zostać wykorzystane przy formułowaniu takich regulacji.
- Zasadne jest opracowanie ustandaryzowanych kryteriów kwalifikowania uczniów i uczennic do oddziałów przygotowawczych, którymi kierowałby się zespół kwalifikujący.

- Należy opracować ustandaryzowane kryteria, którymi kierowałaby się rada pedagogiczna przy podejmowaniu decyzji o skróceniu albo przedłużeniu okresu nauki ucznia w oddziale przygotowawczym, na przykład z wykorzystaniem wyników ustandaryzowanych testów znajomości języka polskiego uczniów przybywających z zagranicy.
- Zasadne jest rozważenie wprowadzenia programu szkoleń dla szkół, ze szczególnym uwzględnieniem dyrekcji i nauczycieli, dotyczących organizowania kształcenia w formie oddziału przygotowawczego, a także systematycznego włączania asystenta międzykulturowego do współpracy w ramach oddziałów przygotowawczych oraz doprecyzowania zakresu jego zadań w tym obszarze.

Dobre praktyki z innych państw

Holandia

Holenderska polityka *Nieuwkomersonderwijs* ma na celu wyrównywanie szans uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji oraz uchodźstwa przez intensywną naukę języka niderlandzkiego oraz stopniowe włączanie do systemu edukacji. W szkołach podstawowych, obejmujących dzieci w wieku od sześciu do dwunastu lat, uczniowie i uczennice trafiają do klas dla nowo przybyłych (*Nieuwkomersklassen*) na okres od sześciu miesięcy do jednego roku, gdzie pod opieką wykwalifikowanych nauczycieli koncentrują się na nauce języka. W szkołach średnich, przeznaczonych dla młodzieży w wieku od dwunastu do osiemnastu lat, uczniowie uczęszczają przez okres od jednego do dwóch lat do międzynarodowych klas przejściowych, które łączą naukę języka z realizacją przedmiotów ogólnych i przygotowują do kontynuowania nauki w klasach ogólnodostępnych lub do kształcenia zawodowego. Takie rozwiązania ograniczają ryzyko segregacji, przy jednoczesnym zapewnieniu spersonalizowanych ścieżek edukacyjnych dostosowanych do wcześniejszego wykształcenia uczniów.

Czechy

W Czechach wprowadzono intensywny kurs przygotowawczy do szkół średnich przeznaczony dla młodzieży powyżej piętnastego roku życia, która przybywa do Republiki Czeskiej krótko przed zakończeniem obowiązków szkolnego albo bezpośrednio po jego zakończeniu. Tak zwany rok przygotowawczy „zerowy” koncentruje się na intensywnej nauce języka czeskiego jako drugiego języka, rozwijaniu umiejętności uczenia się, orientacji w systemie edukacji, doradztwie zawodowym, wsparciu społecznym i psychospołecznym oraz przygotowaniu do egzaminów wstępnych i nauki w szkole średniej. Rozwiązanie to znacząco zwiększa szanse młodych osób z doświadczeniem migracji i uchodźstwa

na przyjęcie do szkoły średniej oraz sprzyja ich późniejszym osiągnięciom edukacyjnym. Program ten nie funkcjonuje jednak systemowo jako element czeskiego systemu edukacji. Jest realizowany wyłącznie w ramach projektów organizacji pozarządowych, od czterech lat z kolei przy wsparciu finansowym miasta Praga. Skala jego realizacji pozostaje niewystarczająca wobec wysokiego zapotrzebowania.

4.4. Pomoc nauczyciela – osoba władająca językiem kraju pochodzenia uczniów i uczennic

Wsparcie ucznia i uczennicy cudzoziemskich w postaci pomocy osoby władającej językiem kraju pochodzenia ucznia w szkole odgrywa istotną rolę, zwłaszcza na początkowym etapie adaptacji w nowym środowisku szkolnym. Jest to rozwiązanie potrzebne i zasadne. Wątpliwości budzi jednak fakultatywny charakter art. 165 ust. 8 ustawy – Prawo oświatowe, który sprawia, że udzielenie tego wsparcia oraz czas jego trwania zależą od decyzji szkoły oraz zgłoszenia potrzeby przez ucznia lub jego rodziców albo opiekunów prawnych. Ograniczony maksymalny okres udzielania wsparcia może okazać się niewystarczający dla części uczniów, podobnie jak kwalifikacje osoby zatrudnionej na tym stanowisku mogą nie odpowiadać rzeczywistym potrzebom edukacyjnym ucznia.

Rekomendacje

- Zasadne jest rozważenie nałożenia na szkoły obowiązku zapewnienia wsparcia osoby władającej językiem kraju pochodzenia ucznia i uczennicy cudzoziemskich, przynajmniej na początkowym etapie ich edukacji w danej szkole, na przykład przez pierwsze sześć miesięcy nauki.
- Warto rozważyć umożliwienie przedłużenia korzystania z takiego wsparcia na okres dłuższy niż dwanaście miesięcy w sytuacjach szczególnie uzasadnionych, takich jak niewystarczająca znajomość języka polskiego utrudniająca korzystanie z nauki.
- Zasadne jest podniesienie wymogów wstępnych wobec osób zatrudnianych na tym stanowisku przez wprowadzenie kryterium wykształcenia co najmniej średniego, analogicznie do wymagań stawianych asystentom międzykulturowym zatrudnianym jako pomoc nauczyciela.

4.5. Asystentura międzykulturowa

Choć stanowisko asystenta międzykulturowego¹ było pośrednio obecne w przepisach pod nazwą asystenta nauczyciela dziecka cudzoziemca, jego znaczenie zaczęło wyraźnie rosnąć dopiero po przyjeździe dużej liczby uczniów i uczennic z Ukrainy od 2022 roku. Przez długi czas stanowisko to nie było uregulowane w przepisach, a osoby rzeczywiście wykonujące takie zadania były zatrudniane jako pomoc nauczyciela. Formalne wprowadzenie tej instytucji do systemu prawnego należy ocenić jako rozwiązanie potrzebne. Wątpliwości budzi jednak art. 165 ust. 8a ustawy – Prawo oświatowe, który ma charakter fakultatywny i ogólny. Fakultatywność przepisu oznacza, że szkoła może zatrudnić asystenta międzykulturowego, lecz nie ma takiego obowiązku, co pozostawia szeroki zakres uznaniowości po stronie szkoły. Ogólny charakter regulacji dotyczy także zakresu zadań i obowiązków asystenta, co może prowadzić do problemów praktycznych. Mogą pojawiać się rozbieżności w interpretacji roli asystenta, jego zadań oraz odpowiedzialności, po stronie zarówno szkoły, jak i samego asystenta, co sprzyja konfliktom i może obniżać skuteczność jego pracy. Niewystarczająco określony pozostaje również zakres odpowiedzialności asystenta za podejmowane działania. Przepisy nie wskazują wymogów dotyczących kwalifikacji, uprawnień ani tytułów zawodowych asystenta międzykulturowego, co stwarza ryzyko zatrudniania osób bez odpowiednich kompetencji, a tym samym ograniczenia efektywności udzielanego wsparcia. Brakuje także określenia minimalnego i maksymalnego okresu, przez jaki uczeń lub uczennica mogą korzystać z takiej formy wsparcia, co dodatkowo zwiększa swobodę decyzyjną szkół.

Rekomendacje

Zasadne jest rozważenie:

- wprowadzenia do przepisów prawa bardziej szczegółowych wymogów dotyczących asystentów międzykulturowych, odnoszących się do ich kwalifikacji, uprawnień lub kompetencji, na przykład z zakresu pedagogiki, psychologii lub kompetencji międzykulturowych,
- doprecyzowania w przepisach katalogu zadań i obowiązków asystenta międzykulturowego, wraz z określeniem zakresu odpowiedzialności, na przykład przez uzupełnienie art. 165 ust. 8a ustawy – Prawo oświatowe,

¹ Obszernie na temat asystentury – zob. Dolińska, A. (red.). (2025). *Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskich szkołach 2004–2024*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy, s. 150–173 (rozdział autorstwa Agnieszki Kozakoszczak).

- wprowadzenia obowiązkowych szkoleń dla asystentów międzykulturowych przed rozpoczęciem pracy oraz w trakcie jej wykonywania, obejmujących zagadnienia związane ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczniów i uczennic cudzoziemskich oraz rozwijaniem kompetencji międzykulturowych, pedagogicznych i psychologicznych,
- wprowadzenia obowiązku zatrudniania asystenta międzykulturowego przez szkołę w sytuacji pojawienia się w niej uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa, na przykład przez co najmniej pierwszy rok ich nauki,
- dalszego wzmocnienia pozycji asystenta międzykulturowego w polskim systemie edukacji oraz szerszego wykorzystywania jego wsparcia w działaniach na rzecz uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa.

Dobre praktyki z innych państw

Włochy

Mentoring zewnętrzny. Najbardziej wyspecjalizowane formy wsparcia mentorskiego dla uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji są często realizowane przez organizacje pozarządowe oraz instytucje międzynarodowe i koncentrują się na grupach szczególnie narażonych na wykluczenie. Funkcjonują programy takie jak „Side by Side”, realizowane przez Fundusz Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci (UNICEF) oraz organizację Refugees Welcome Italia, które łączą włoskich wolontariuszy z młodymi osobami z doświadczeniem migracji i uchodźstwa, zwłaszcza tymi, które osiągnęły pełnoletność i tracą szczególną ochronę przysługującą nieletnim. Mentorzy zapewniają wsparcie społeczne, doradztwo oraz pomoc w dostępie do usług publicznych i rynku pracy. Wiele tego typu programów, współfinansowanych przez Unię Europejską lub władze lokalne, wykorzystuje mentoring międzykulturowy lub formy wsparcia rówieśniczego, aby przeciwdziałać ryzyku przedwczesnego opuszczania systemu edukacji oraz trudnościom integracyjnym.

Niemcy

W Hamburgu nauczyciele z Ukrainy mogą ubiegać się o zatrudnienie w ramach specjalnej procedury stworzonej z myślą o nauczaniu w klasach przygotowawczych oraz w obszarze kształcenia zawodowego, w tym jako nauczyciele języka ukraińskiego lub mediatorzy kulturowi. W Nadrenii Północnej-Westfalii Państwowe Biuro Integracji Szkolnej zatrudniło nauczycieli z Ukrainy do wsparcia regularnych zajęć szkolnych w roli mediatorów kulturowych oraz asystentów, aby ułatwić integrację uczniów i uczennic z Ukrainy oraz współpracę z ich rodzicami.

4.6. Polityka wspierająca naukę języka ojczystego uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji w środowisku szkolnym

Na gruncie polskich przepisów funkcjonuje polityka systemowego wspierania nauki języka ojczystego uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji. Jest to rozwiązanie zasadne, choć jego realizacja zależy od zgłoszenia co najmniej siedmiu uczniów. Zapewnienie nauczycieli oraz organizacja nauczania pozostają po stronie kraju pochodzenia uczniów i uczennic. Kontakt z językiem kraju pochodzenia oraz z rówieśnikami posługującymi się tym samym językiem odgrywa istotną rolę dla poczucia bezpieczeństwa dzieci i młodzieży oraz sprzyja procesom adaptacyjnym i integracyjnym w nowym środowisku szkolnym. Obowiązujące regulacje prawne w tym zakresie należy ocenić jako wystarczające i niewymagające obecnie zmian.

Dobre praktyki z innych państw

Włochy

Centrum ciągłości cyfrowej i programowej. Tworzone są laboratoria komputerowe oraz miejsca do nauki z dostępem do szybkiego Internetu. Centra te zapewniają uczniom i uczennicom, zwłaszcza na etapie szkoły średniej, możliwość korzystania z platformy nauczania na odległość prowadzonej przez ukraińskie Ministerstwo Edukacji. Rozwiązanie to pozwala zachować ciągłość realizacji ukraińskiego programu nauczania oraz chroni przyszłość edukacyjną uczniów, zapobiegając przerwom w kształceniu i wspierając prawo do zachowania ciągłości edukacyjnej oraz tożsamości edukacyjnej. Ma ono szczególne znaczenie dla uczniów i uczennic planujących powrót do kraju pochodzenia.

5. Ukierunkowane wsparcie dla grup wrażliwych

5.1. Wsparcie psychologiczne i pedagogiczne w zakresie szczególnych potrzeb uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa

Dzieci i młodzież z doświadczeniem migracji i uchodźstwa mogą, a nawet powinny, być objęte pomocą psychologiczno-pedagogiczną organizowaną w szkole przez dyrektora placówki. Pomoc ta stanowi element systemu oświaty i obejmuje wszystkich uczniów i uczennice, w tym osoby cudzoziemskie, na takich samych zasadach. Na poziomie szkoły publicznej nie funkcjonuje jednak trwały, odrębny zakres usług pomocy psychologiczno-pedagogicznej skierowany wyłącznie do uczniów i uczennic cudzoziemskich, mimo że ustawodawca dostrzega potrzebę obejmowania wsparciem uczniów przybywających z zagranicy. Część specjalistycznych form wsparcia, ograniczonych czasowo, przewidziana została w rządowym programie „Przyjazna szkoła”. Szczególnym rozwiązaniem odnoszącym się bezpośrednio do uczniów i uczennic cudzoziemskich w obszarze pomocy pedagogicznej pozostaje możliwość organizowania dodatkowych zajęć wyrównawczych, o których mowa w art. 165 ust. 10 ustawy – Prawo oświatowe. Po zakończeniu tych zajęć uczniowie i uczennice, którzy nadal doświadczają trudności edukacyjnych związanych z realizacją podstawy programowej kształcenia ogólnego na danym etapie edukacyjnym, mogą korzystać z zajęć dydaktyczno-wyrównawczych na takich samych zasadach jak uczniowie polscy. Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji i uchodźstwa mają szczególne potrzeby edukacyjne, wynikające między innymi z nieznamośności języka polskiego oraz konieczności adaptacji do nowego środowiska szkolnego. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna organizowana przez szkołę powinna zatem zmierzać do wyrównywania ich szans edukacyjnych przez dostosowanie metod i organizacji nauczania do indywidualnych potrzeb i możliwości.

Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji i uchodźstwa mogą również korzystać ze wsparcia poradni psychologiczno-pedagogicznych, które współpracują ze szkołami w obszarze pomocy psychologicznej i pedagogicznej. Poradnie udzielają pomocy wszystkim uczniom i uczennicom, niezależnie od obywatelstwa, na zasadach ogólnych. Ich działalność należy do zadań oświatowych powiatów. Także w tym obszarze nie funkcjonuje trwały, wyodrębniony zakres usług skierowanych wyłącznie do uczniów i uczennic cudzoziemskich, choć przepisy przewidują możliwość udzielania takiego wsparcia w celu rozpoznawania specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży z Ukrainy. Diagnoza ucznia lub uczennicy cudzoziemskich prowadzona przez specjalistów poradni psychologiczno-pedagogicznych wymaga dostosowania narzędzi i metod diagnostycznych do wieku dziecka,

kręgu kulturowego oraz kompetencji językowych, na przykład przez wykorzystanie testów niewerbalnych lub tłumaczeń narzędzi werbalnych. Brakuje jednak ustandaryzowanych narzędzi diagnostycznych uwzględniających różnicowanie językowe i kulturowe uczniów przybywających z zagranicy. Warto odnotować, że Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego opracowała testy w języku ukraińskim oraz rosyjskim, umożliwiające szkołom i poradniom psychologiczno-pedagogicznym prowadzenie badań osób przybyłych z Ukrainy, w tym diagnozowanie pod kątem objęcia uczniów kształceniem specjalnym. Wsparcie w zakresie opracowania standardów diagnostycznych służących ocenie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa, ze szczególnym uwzględnieniem osób z Ukrainy, przewidziane zostało w rządowym programie „Przyjazna szkoła”. Jednocześnie zarówno w szkołach, jak i w poradniach psychologiczno-pedagogicznych brakuje stałego obowiązku podnoszenia kompetencji specjalistów oraz nauczycieli w zakresie pracy z uczniami i uczennicami niewładającymi językiem polskim, rozpoznawania ich potrzeb edukacyjnych czy pracy z doświadczeniem traumy wojennej. Oznacza to brak systemowego i regularnego doskonalenia kadr pedagogicznych oraz specjalistycznych w obszarze szczególnych potrzeb uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa.

Rządowy program „Przyjazna szkoła” wprowadza nowe rozwiązania systemowe w zakresie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego zarówno wobec uczniów i uczennic z Ukrainy, jak i całych społeczności szkolnych. Obejmują one między innymi opracowanie standardów diagnostycznych, działania z zakresu edukacji międzykulturowej oraz szkolenia dla kadr oświaty dotyczące szczególnych potrzeb edukacyjnych uczniów z Ukrainy. Są to rozwiązania potrzebne i praktyczne, choć ograniczone czasowo.

Rekomendacje

Należy rozważyć:

- wprowadzenie na stałe ustandaryzowanych narzędzi diagnostycznych, w tym standardów diagnostycznych, służących ocenie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa,
- wprowadzenie obowiązku regularnego doskonalenia zawodowego nauczycieli przedmiotów oraz specjalistów z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zatrudnionych zarówno w szkołach, jak i w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w obszarze szczególnych potrzeb uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa, obejmującego podnoszenie kompetencji międzykulturowych, pracę z uczniami niewładającymi językiem polskim oraz pracę z doświadczeniem traumy wojennej, realizowanego w formach cyklicznych,

- wprowadzenie trwałych ułatwień prawnych dotyczących zatrudniania w szkołach oraz poradniach psychologiczno-pedagogicznych specjalistów pochodzących z krajów pochodzenia uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa,
- systematyczne włączanie asystenta międzykulturowego w realizację zadań z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach oraz poradniach psychologiczno-pedagogicznych, wraz ze wzmocnieniem jego pozycji w systemie edukacji przez doprecyzowanie zakresu zadań w tym obszarze,
- uzupełnienie w przepisach szczegółowych katalogu osób uprawnionych do inicjowania udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu, szkole i placówce o asystenta międzykulturowego, przy zachowaniu spójności z rozwiązaniami przewidzianymi dla asystenta edukacji romskiej.

5.2. Podnoszenie świadomości kadr

Wybrane elementy kształcenia dotyczące szczególnych potrzeb uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa są uwzględnione w standardzie kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Ponadto obowiązujące przepisy regulujące zakres obowiązków nauczycieli oraz zasady oceny ich pracy przewidują podnoszenie kompetencji zawodowych, w tym świadomości dotyczącej szczególnych potrzeb edukacyjnych uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa, jeżeli taka potrzeba występuje po stronie szkoły, czyli gdy do danej placówki uczęszczają uczniowie i uczennice cudzoziemscy. Oznacza to, że po stronie nauczycieli ani szkół nie istnieje obowiązek podejmowania szkoleń w tym zakresie w szkołach, do których nie uczęszczają uczniowie i uczennice nieposiadający obywatelstwa polskiego. W rezultacie część programów szkoleniowych odnoszących się do szczególnych potrzeb uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa funkcjonuje w ramach doskonalenia zawodowego nauczycieli, jednak nie jest realizowana w jednakowym zakresie we wszystkich szkołach. Brakuje także szczegółowych regulacji prawnych nakładających na szkoły obowiązek uczestnictwa w takich programach, co sprawia, że część placówek nie podejmuje tego rodzaju działań. Podobnie przedstawia się kwestia szkoleń z zakresu kompetencji międzykulturowych, które są oferowane nauczycielom doraźnie i nie mają charakteru obowiązkowego. Istotnym wsparciem dla kadr pedagogicznych w obszarze przygotowania do pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji i uchodźstwa może być rządowy program „Przyjazna szkoła”, choć jego oddziaływanie ma charakter czasowy.

Rekomendacje

Należałoby rozważyć:

- wprowadzenie przepisu lub przepisów prawnych nakładających na szkoły obowiązek regularnego uczestniczenia w specjalnych programach szkoleniowych dla nauczycieli oraz kadr pedagogicznych w zakresie szczególnych potrzeb uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w edukacji, a także w szkoleniach służących zdobywaniu i podnoszeniu kompetencji międzykulturowych, niezależnie od tego, czy do szkoły uczęszczają uczniowie i uczennice cudzoziemscy – obowiązek ten powinien podlegać weryfikacji i egzekwowaniu przez organy prowadzące szkoły, na przykład w formie obowiązku sprawozdawczego,
- wprowadzenie na stałe, w ramach realizacji polityki oświatowej państwa, kierunku działań dotyczącego pracy nauczycieli i szkół z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracyjnym i uchodźczym.

Dobre praktyki z innych państw

Francja

Pod nadzorem Ministerstwa Edukacji Narodowej sieć Canopé pełni funkcję operatora kształcenia ustawicznego nauczycieli oraz całej społeczności edukacyjnej. Oferuje ogólnodostępne kursy internetowe dla nauczycieli pracujących z dziećmi z doświadczeniem migracji w wieku od trzech do osiemnastu lat. Kursy te opierają się na koncepcji „diamentu językowego”, która wyrasta z dorobku międzynarodowych badań naukowych, podkreślających znaczenie repertuaru językowego oraz kompetencji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji dla ich osiągnięć edukacyjnych w różnych obszarach kształcenia. „Diament językowy” stanowi metaforę międzykulturową obejmującą doświadczenia językowe i kulturowe związane z procesem nauczania i uczenia się. Celem tego podejścia jest uznanie tych doświadczeń oraz stworzenie warunków umożliwiających wykorzystywanie zasobów językowych i kulturowych uczniów w nauce nowego języka, przedmiotów szkolnych oraz we współtworzeniu wiedzy.

Niemcy

W większości krajów związkowych, a także na poziomie federalnym, oferowane są szkolenia dla nauczycieli i kadr pedagogicznych dotyczące szczególnych potrzeb edukacyjnych uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji oraz uchodźstwa, a także szkolenia z zakresu kompetencji międzykulturowych. Programy te są realizowane zarówno przez administrację krajów związkowych, jak i przez Federalny Urząd do spraw Migracji i Uchodźców.

6. Współpraca z sektorem pozarządowym i z rodzicami

6.1. Współpraca z sektorem pozarządowym

Obowiązujące regulacje prawne umożliwiają organom administracji publicznej zlecanie organizacjom pozarządowym realizacji zadań publicznych z zakresu systemu oświaty, w tym zadań o charakterze integracyjnym skierowanych do uczniów i uczennic cudzoziemskich. Dzięki temu organizacje pozarządowe mogą wspierać oraz uzupełniać działania polskiego systemu edukacji, zwłaszcza w obszarze bieżących potrzeb edukacyjnych, w tym związanych z edukacją uczniów i uczennic cudzoziemskich. Wsparcie realizowane przez organizacje pozarządowe ma duże znaczenie, ponieważ ich działania często najszybciej odpowiadają obecnym potrzebom społeczności szkolnych. Jednocześnie należy zwrócić uwagę, że zlecane organizacjom pozarządowym działania mają zazwyczaj charakter czasowy i zależą od okresu realizacji konkretnych programów lub projektów. Choć funkcjonują rozwiązania sprzyjające współpracy z organizacjami pozarządowymi w obszarze integracji uczniów i uczennic cudzoziemskich oraz edukacji międzykulturowej w szkołach, współpraca ta nie ma charakteru długofalowego i pozostaje ograniczona zakresowo.

Rekomendacje

Zasadne jest rozważenie dalszego systemowego wzmocnienia roli organizacji pozarządowych przez wprowadzenie stałej i regularnej współpracy organów administracji publicznej z organizacjami pozarządowymi w obszarze wspierania integracji dzieci i młodzieży cudzoziemskiej oraz edukacji międzykulturowej w szkołach i innych publicznych placówkach systemu oświaty.

Dobre praktyki z innych państw

Holandia

Współpraca szkół, gmin oraz organizacji pozarządowych odgrywa istotną rolę we wspieraniu integracji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji. W ramach Sojuszu Równych Szans (*Gelijke Kansen Alliantie*, GKA) szkoły oraz władze lokalne tworzą partnerstwa z organizacjami pozarządowymi, których celem jest opracowywanie i realizacja działań takich jak programy mentoringowe, wsparcie skierowane do rodziców, nauka pozaszkolna oraz inicjatywy z zakresu edukacji międzykulturowej. Partnerstwa te sprzyjają zarówno osiągnięciom edukacyjnym, jak i włączeniu społecznemu przez ograniczanie nierówności oraz upowszechnianie dialogu międzykulturowego.

Włochy

Specjalistyczne laboratoria korepetycji z języka włoskiego jako języka edukacji szkolnej. Są to intensywne, zindywidualizowane zajęcia pozaszkolne, realizowane kilka razy w tygodniu, koncentrujące się na rozwijaniu kompetencji językowych niezbędnych do funkcjonowania w edukacji szkolnej. Zajęcia te są często prowadzone przez wolontariuszy, w tym emerytowanych nauczycieli oraz studentów kierunków językoznawczych, z wykorzystaniem materiałów dostosowanych do poziomu uczniów i uczennic. Rozwiązanie to służy ograniczaniu bariery językowej, która stanowi jedną z głównych przeszkód w dostępie do równej edukacji, i umożliwia uczniom zrozumienie treści programowych w przedmiotach szkolnych, a nie wyłącznie posługiwanie się podstawowym językiem komunikacyjnym.

6.2. Współpraca z rodzicami

W systemie oświaty funkcjonują rozwiązania prawne umożliwiające włączanie rodziców dzieci z doświadczeniem migracji i uchodźstwa zarówno na zasadach ogólnych, analogicznych do tych, które dotyczą rodziców uczniów polskich, jak i na podstawie szczególnych regulacji, odnoszących się głównie do uczniów i uczennic cudzoziemskich, takich jak wsparcie asystenta międzykulturowego. Zakres tego wsparcia pozostaje uzależniony od poziomu zaangażowania poszczególnych szkół oraz innych publicznych placówek oświatowych, a także od aktywności i zainteresowania samych rodziców procesem edukacji ich dzieci.

Rekomendacje

Zasadne jest rozważenie wprowadzenia obowiązku zatrudniania asystenta międzykulturowego przez szkołę w sytuacji pojawienia się w niej uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa, co najmniej na pierwszy rok ich nauki w danej placówce.

Dobre praktyki z innych państw

Francja

We Francji funkcjonują całościowe rozwiązania wzmacniające udział rodziców z doświadczeniem migracji w życiu szkoły. Od 2008 roku Dyrekcja do spraw Integracji i Dostępu do Obywatelstwa przy Ministerstwie Spraw Wewnętrznych oraz Dyrekcja Generalna do spraw Edukacji Szkolnej przy Ministerstwie Edukacji Narodowej realizują program „Otwarcie szkół dla rodziców na sukces dzieci”. Program ten ma zasięg ogólnokrajowy i jest wspólnie zarządzany oraz finansowany przez oba resorty. Jego celem jest zwiększenie

szans edukacyjnych dzieci przez objęcie rodziców bezpłatnymi szkoleniami finansowanymi ze środków publicznych. Szkolenia te koncentrują się na trzech obszarach: opanowaniu podstaw języka francuskiego, znajomości wartości Republiki i ich funkcjonowania w społeczeństwie francuskim oraz zrozumieniu zasad działania szkoły i oczekiwań wobec uczniów i rodziców.

Włochy

W wielu szkołach istotną rolę w pracy z rodzinami odgrywa mediator kulturowy (*mediatore culturale*), którego zadania wykraczają poza samo tłumaczenie. Mediatorzy pełnią funkcję łącznika między szkołą a rodzinami z doświadczeniem migracji. Zapewniają wsparcie językowe podczas kluczowych spotkań szkolnych, pomagają rodzicom zrozumieć strukturę i zasady włoskiego systemu edukacji, wspierają ich w sprawach administracyjnych oraz ułatwiają kontakt ze szkołą i lokalnymi instytucjami. Ich działania sprzyjają większemu zaangażowaniu rodziców w życie szkoły oraz w proces edukacyjny dzieci.

Holandia

W Holandii funkcjonuje kilka rozwiązań systemowych służących wzmacnianiu roli rodziców z doświadczeniem migracji w edukacji dzieci. Przepisy dotyczące zaangażowania rodziców nakładają na wszystkie szkoły obowiązek powoływania rad partycypacyjnych, które zapewniają rodzicom realny udział w podejmowaniu decyzji na poziomie szkoły. Uzupelnieniem formalnych struktur są programy wspierające szkoły w rozwijaniu współpracy z rodzicami, w tym inicjatywy oferujące szkolenia i narzędzia służące skuteczniejszemu angażowaniu rodzin z doświadczeniem migracji oraz rodzin znajdujących się w trudniejszej sytuacji społecznej

Niemcy

W Niemczech jednym z najbardziej rozpoznawalnych działań wspierających zaangażowanie rodziców z doświadczeniem migracji w edukację dzieci jest program „Szansa dla rodziców”, finansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego i realizowany przez Federalne Ministerstwo Rodziny i Młodzieży. Program ten zakłada przygotowanie specjalistów do pracy z rodzinami, obejmującej wsparcie w kontaktach z przedszkolami, ze szkołami oraz z innymi instytucjami publicznymi. W ramach inicjatywy przeszkolono kilkanaście tysięcy osób, których zadaniem jest wzmacnianie kompetencji rodzicielskich oraz ułatwianie współpracy rodzin ze środowiskiem edukacyjnym.

7. Strategie krajowe i monitoring polityki edukacyjnej

Dotychczas wybrane zagadnienia odnoszące się do kształcenia uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa były ujmowane w corocznie określanych kierunkach realizacji polityki oświatowej państwa na dany rok szkolny. W kierunkach realizacji polityki oświatowej państwa na rok szkolny 2024/2025 wskazano między innymi „pracę z uczniem z doświadczeniem migracyjnym, w tym w zakresie nauczania języka polskiego jako języka obcego”.

Rekomendacje

Uwzględnianie kwestii kształcenia uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w dokumentach o charakterze strategicznym oraz prowadzenie regularnego, cyklicznego monitoringu polityki edukacyjnej w tym obszarze.

Dobre praktyki z innych państw

Niemcy

W Niemczech funkcjonuje regularny i systemowy mechanizm przeglądu polityki edukacyjnej wobec uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji. Education Monitor jest corocznym raportem analizującym postępy w edukacji w różnych obszarach, w tym w zakresie integracji, a jego wyniki stanowią podstawę do formułowania zaleceń politycznych. Uzupełnieniem tych analiz jest Krajowy Raport Edukacyjny (*Nationaler Bildungsbericht*), który cyklicznie przedstawia wyniki kształcenia, także z uwzględnieniem pochodzenia migracyjnego.

Francja

We Francji ramy systemowe dotyczące edukacji, w tym obowiązku szkolnego, nauczania języka francuskiego oraz oceny nowo przybyłych uczniów i uczennic, są osadzone w Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED), która podlega okresowym przeglądom. Uzupełnieniem monitoringu polityki edukacyjnej są audyty prowadzone przez Trybunał Obrachunkowy oraz analizy przygotowywane przez organizacje pozarządowe, w tym Sirius i UNICEF.