

WZMOCNIENIE INTEGRACJI EDUKACYJNEJ UCZNIÓW I UCZENNIC Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI I UCHODŹSTWA REKOMENDACJE

Anna Dolińska, Katarzyna Wójcikowska-Baniak



Fundusze Europejskie
dla Rozwoju Społecznego



Rzeczpospolita
Polska

Dofinansowane przez
Unię Europejską



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

**WZMOCNIENIE INTEGRACJI
EDUKACYJNEJ
UCZNIÓW I UCZENNIC
Z DOŚWIADCZENIEM
MIGRACJI I UCHODŹSTWA
REKOMENDACJE**

Anna Dolińska, Katarzyna Wójcikowska-Baniak

Autorki:

dr Anna Dolińska

dr Katarzyna Wójcikowska-Baniak

Recenzent:

dr hab. Anna Młynarczuk-Sokołowska, prof. uczelni, Uniwersytet w Białymstoku

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: 978-83-68747-13-3

DOI: 10.24131/9788368747133

Publikacja dostępna na licencji Creative Commons Uznanie Autorstwa 4.0.

Nie dotyczy zdjęcia na okładce.

Wzór cytowania:

Dolińska, A., Wójcikowska-Baniak, K. (2026). *Wzmocnienie integracji edukacyjnej uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Rekomendacje*. 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 projekcie i źródle finansowania	5
Informacje o raporcie	6
Wprowadzenie	7
O autorkach	7
Podziękowania	8
Struktura opracowania	8
Ogólne wnioski	8
1. Wsparcie dzieci wielojęzycznych	10
Ogólny przegląd zagadnienia – na czym polega wyzwanie i dlaczego jest istotne?	10
Bariery i wyzwania	10
Rekomendacje	12
Rekomendacje systemowo-organizacyjne	12
Rekomendacje dla szkół i nauczycieli	13
2. Wspieranie postaw prospołecznych	14
Ogólny przegląd zagadnienia – na czym polega wyzwanie i dlaczego jest istotne?	14
Bariery i wyzwania	15
Rekomendacje	16
Rekomendacje systemowo-organizacyjne	16
Rekomendacje dla szkół i nauczycieli	16
3. Współpraca z rodzicami	18
Ogólny przegląd zagadnienia – na czym polega wyzwanie i dlaczego jest istotne?	18
Bariery i wyzwania	18
Rekomendacje	20
Rekomendacje systemowo-organizacyjne	20
Rekomendacje dla szkół i nauczycieli	20
4. Zapewnienie bezpieczeństwa w szkole – mediacje	22
Ogólny przegląd zagadnienia – na czym polega wyzwanie i dlaczego jest istotne?	22
Bariery i wyzwania	22
Rekomendacje	23
Rekomendacje systemowo-organizacyjne	23
Rekomendacje dla szkół i nauczycieli	24
5. Metody pracy antydyskryminacyjnej	26
Ogólny przegląd zagadnienia – na czym polega wyzwanie i dlaczego jest istotne?	26
Bariery i wyzwania	27
Rekomendacje	28
Rekomendacje systemowo-organizacyjne	28
Rekomendacje dla szkół i nauczycieli	28

6. Rozwiązywanie konfliktów w środowisku zróżnicowanym kulturowo	30
Ogólny przegląd zagadnienia – na czym polega wyzwanie i dlaczego jest istotne?	30
Bariery i wyzwania	31
Rekomendacje	32
Rekomendacje systemowo-organizacyjne	32
Rekomendacje dla szkół i nauczycieli	32
7. Przemoc rówieśnicza	34
Ogólny przegląd zagadnienia – na czym polega wyzwanie i dlaczego jest istotne?	34
Bariery i wyzwania	35
Rekomendacje	36
Rekomendacje systemowo-organizacyjne	36
Rekomendacje dla szkół i nauczycieli	37
8. Pierwsza pomoc emocjonalna	39
Ogólny przegląd zagadnienia – na czym polega wyzwanie i dlaczego jest istotne?	39
Bariery i wyzwania	40
Rekomendacje	41
Rekomendacje systemowo-organizacyjne	41
Rekomendacje dla szkół i nauczycieli	41
9. Wsparcie dzieci, które doświadczyły stresu lub traumy	43
Ogólny przegląd zagadnienia – na czym polega wyzwanie i dlaczego jest istotne?	43
Bariery i wyzwania	44
Rekomendacje	45
Rekomendacje systemowo-organizacyjne	45
Rekomendacje dla szkół i nauczycieli	46

Informacje o projekcie i źródle finansowania

Niniejsza publikacja została opracowana w ramach projektu „Wsparcie polityki i praktyki edukacyjnej na rzecz integracji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji” realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych - Państwowy Instytut Badawczy. To roczny projekt, którego celem jest wzmocnienie polityki oraz praktyki edukacyjnej w obszarze integracji, rozumianej jako zdolność polskiego systemu edukacji – szkół oraz kadr systemu oświaty – 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.

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 oraz szkołach podstawowych i ponadpodstawowych. Jednocześnie projekt zakłada ewaluację oraz wsparcie wybranych – wprowadzanych od 2022 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 wdrażanych rozwiązań.

W ramach projektu opracowano:

- raport¹ zawierający przegląd oraz syntezę danych i wiedzy o sytuacji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskich szkołach po 2004 roku, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów i uczennic przybyłych z Ukrainy od 2022 roku,
- analizę² kluczowych rozwiązań prawno-instytucjonalnych dotyczących funkcjonowania uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskiej oświacie, zawierający komplementarną analizę rozwiązań prawno-instytucjonalnych w kilku wybranych państwach Unii Europejskiej: Czechach, Francji, Holandii, Niemczech i Włoszech,
- katalog³ rekomendacji w zakresie rozwiązań instytucjonalno-prawnych dotyczących edukacji w polskim systemie oświaty uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa oraz dobre praktyki z wybranych państw Unii Europejskiej.

¹ Dolińska, A. (red.). (2025). *Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskich szkołach 2004–2024*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

² 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.

³ 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.

Informacje o raporcie

Niniejszy raport powstał w ramach realizacji Działania 3 Przygotowanie rekomendacji na rzecz wzmocnienia integracji edukacyjnej. W ramach działania nawiązano pogłębioną współpracę z grupą docelową projektu – przedstawicielami kadr jednostek systemu oświaty (dyrektorzy szkół, nauczyciele i specjaliści), organów prowadzących, kadr jednostek samorządu terytorialnego, kuratoriów oświaty, Ministerstwa Edukacji Narodowej, organizacji pozarządowych, związków zawodowych w oświacie, rodziców oraz uczniów i uczennic. W ramach Działania zorganizowano serię warsztatów i webinarów online. Osoby uczestniczące w spotkaniach miały okazję poznać i omówić najlepsze praktyki z poziomu polityki organu prowadzącego, jak i szkoły, placówki, pracowników i odbiorców działań. Ponadto dzięki udziałowi w warsztatach osoby uczestniczące wzmocniły swoje umiejętności w zakresie pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Warsztaty te były szczególnie ważne dla zapewnienia partycypacyjnego charakteru całego procesu i zaangażowania różnych interesariuszy w opracowanie niniejszego katalogu rekomendacji.

Całość projektu zwieńczyła konferencja⁴, podczas której upowszechniono wypracowane w projekcie rekomendacje i zalecenia dla praktyki edukacyjnej oraz poddano je dyskusji z publicznością, co wraz z pracą warsztatową wesprze trwałość i efektywność wdrażanych działań. Niniejszy raport stanowi podsumowanie serii spotkań i płynących z nich wniosków.

Mam nadzieję, że prezentowany raport oraz inne materiały wypracowane w ramach projektu będą stanowić przydatne i skuteczne narzędzia podnoszące 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*

⁴ Konferencja pod tytułem „Dzieci z doświadczeniem migracji w polskich szkołach. Polityka i praktyka edukacyjna”, zorganizowana 8 stycznia 2026 roku w Warszawie. Nagranie z konferencji można obejrzeć na kanale YouTube Instytutu Badań Edukacyjnych – Państwowego Instytutu Badawczego: <https://www.youtube.com/watch?v=xE6z2xORuVk>.

Wprowadzenie

Niniejszy katalog rekomendacji stanowi podsumowanie serii warsztatów i webinarów realizowanych w ramach projektu. Spotkania obejmowały zagadnienia dotyczące różnych obszarów pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskiej szkole: metody pracy antydyskryminacyjnej, wsparcie postaw prospołecznych i obywatelskich, systemowe wsparcie dzieci wielojęzycznych, współpraca z rodzicami, pierwsza pomoc emocjonalna, wsparcie dzieci, które doświadczyły stresu lub traumy, rozwiązywanie konfliktów w klasie zróżnicowanej kulturowo, mediacje jako alternatywny sposób rozwiązywania konfliktów, przeciwdziałanie i reagowanie na przemoc rówieśniczą, rola asystentury międzykulturowej, rola szkoły jako pierwszej pomocy integracyjnej. W spotkaniach brali udział eksperci z danego obszaru tematycznego⁵, a także przedstawiciele kadr systemu oświaty, administracji publicznej i praktycy edukacji – dyrektorzy, nauczyciele, psychologowie, pedagodzy, asystenci międzykulturowi, pracownicy socjalni, przedstawiciele organizacji pozarządowych i inni. Łącznie zainteresowanie udziałem w spotkaniach wyraziło ponad sto trzydzieści osób.

Celem prezentowanego opracowania jest przedstawienie rekomendacji płynących z dyskusji, które pozwolą lepiej wspierać integrację uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskim systemie edukacji.

O autorkach

Anna Dolińska, absolwentka Uniwersytetu Warszawskiego, magister filologii angielskiej i doktor socjologii. W 2025 roku została laureatką IV edycji Konkursu im. Joanny Matejko na najlepszą rozprawę doktorską dotyczącą tematyki migracji międzynarodowych z i do Polski oraz polskiej diaspory. Liderka projektu „Wsparcie polityki i praktyki edukacyjnej na rzecz integracji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji” w Instytucie Badań Edukacyjnych – Państwowym Instytucie Badawczym. Przed dołączeniem do Instytutu Badań Edukacyjnych trzy i pół roku pracowała w Instytucie Spraw Publicznych jako starsza analityczka i koordynatorka projektów w Programie Polityki Europejskiej i Migracyjnej. Autorka artykułów naukowych dotyczących między innymi migracji z Ukrainy, Białorusi i Rosji do Polski oraz współautorka raportów badawczych i analiz w projektach Instytutu Spraw Publicznych.

Katarzyna Wójcikowska-Baniak, absolwentka Uniwersytetu Warszawskiego, magister politologii i socjologii oraz doktor socjologii. W pracy naukowej zajmuje się tematyką migracji

⁵ Szczegółowe informacje na stronie projektu: <https://ibe.edu.pl/pl/aktualnosci-doswiadczenie-migracji>.

edukacyjnych – jej rozprawa doktorska dotyczyła migracji edukacyjnych w doświadczeniu mniejszości litewskiej w Polsce. Współpracowała jako badaczka z Ośrodkiem Badań nad Migracjami. Od 2014 roku pracuje w Fundacji Stocznia, najpierw jako koordynatorka projektów badawczych i ewaluacyjnych, a od 2019 roku jako kierowniczka ds. badań i doradztwa. Jest autorką raportów i artykułów naukowych, w tym również dotyczących edukacji, migracji i integracji.

Podziękowania

Pragniemy podziękować wszystkim osobom, które przyczyniły się do realizacji warsztatów będących podstawą do opracowania niniejszego katalogu rekomendacji. Szczególne słowa wdzięczności kierujemy do Izabeli Podsiadło-Dacewicz i Marty Gawinek-Dagargulii, za wsparcie organizacyjne. Dziękujemy też wszystkim osobom współprowadzącym spotkania i dyskusje (w kolejności alfabetycznej): Gerardowi Bahowi, Dorocie Banasiak, dr Lidii Chylewskiej-Barakat, Małgorzacie Kuładze, Zuzannie Rejmer, Konradowi Sobczykowi, Beacie Staniszewskiej, Dominice Tomaszewskiej i Piotrowi Ziębie.

Struktura opracowania

Każdy analizowany obszar został przedstawiony oddzielnie, ale przy zachowaniu podobnej struktury. Pierwszym elementem jest nakreślenie zagadnienia i wskazanie jego znaczenia, drugim – analiza głównych barier, trzecim – sformułowanie rekomendacji odpowiadających na te wyzwania. Rekomendacje uporządkowano na dwóch poziomach. Poziom systemowy (organizacyjny) obejmuje postulaty kierowane do instytucji na szczeblu centralnym (resort edukacji, kuratoria oświaty) lub – rzadziej – lokalnym (organy prowadzące). Poziom szkoły i nauczycieli obejmuje rekomendacje oraz dobre praktyki możliwe do wdrażania w konkretnych placówkach w obecnych uwarunkowaniach prawno-instytucjonalnych. Część z nich mogłaby także być upowszechniona jako rozwiązanie systemowe.

Ogólne wnioski

Część barier i rekomendacji powtarza się w wielu obszarach, co pokazuje, że jedno rozwiązanie może odpowiadać na wiele wyzwań. Najważniejsze rekomendacje i wnioski wynikające z dyskusji warsztatowych to:

- Potrzeba zatrudniania asystentów międzykulturowych. Wymaga rozstrzygnięcia, ilu maksymalnie uczniów i uczennic asystent może mieć pod opieką, oraz jasnego

określenia jego zadań i uprawnień. Ważne jest także uznawanie ich głosu i obserwacji na równi z opiniami pedagoga czy psychologa szkolnego.

- Wprowadzenie systemowych szkoleń dla nauczycieli z zakresu pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Powinny one obejmować tematy związane z pracą z traumą (szczególnie w wypadku dzieci z doświadczeniem uchodźczym), a także mechanizmy adaptacji i związane z nimi wyzwania.
- Wprowadzenie systemu wsparcia dla nauczycieli w pracy w wielokulturowym środowisku, na przykład przez stworzenie bazy wiedzy, gotowych materiałów czy umożliwienie korzystania z superwizji (konsultacji wątpliwości, wyzwań, problemów).
- Rozszerzenie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla dzieci z doświadczeniem migracji i uchodźstwa – co szczególnie ważne – dostępnego w ich języku ojczystym.

Poniżej przedstawiono szczegółową analizę głównych barier oraz propozycje rekomendacji odpowiadających na te wyzwania, z podziałem na poszczególne obszary tematyczne.

1. Wsparcie dzieci wielojęzycznych

Ogólny przegląd zagadnienia – na czym polega wyzwanie i dlaczego jest istotne?

Dzieci wielojęzyczne to dzieci, które posługują się dwoma lub większą liczbą języków i których język rodzinny różni się od języka edukacji oraz języka kraju zamieszkania. W opracowaniu skupiamy się na dzieciach z doświadczeniem migracji i uchodźstwa, warto jednak zaznaczyć, że kategoria „dzieci wielojęzyczne” jest szersza i bardziej zróżnicowana. Obejmuje także dzieci repatriantów, dzieci z mniejszości narodowych i etnicznych, dzieci z rodzin dwu- lub wielokulturowych oraz reemigrantów - dzieci z polskim obywatelstwem, które przez pewien czas wychowywały się za granicą, a po latach wróciły do kraju rodziców.

Dostępne badania naukowe⁶ jednoznacznie wskazują, że wielojęzyczność stanowi wyjątkowy zasób poznawczy, emocjonalny i społeczny. Stymuluje rozwój połączeń neuronalnych w mózgu, sprzyjając kreatywności oraz umiejętności rozwiązywania problemów. Właściwie wspieranie nauki języka ojczystego nie tylko nie stoi w sprzeczności z nauką języka kraju przyjmującego, lecz wręcz ją wspomaga.

Stosowanie języka ojczystego w relacjach rodzinnych ma kluczowe znaczenie dla poczucia bezpieczeństwa dziecka oraz budowania więzi z rodziną, a tym samym – dla prawidłowego rozwoju emocjonalnego. Język ojczysty umożliwia najpełniejsze wyrażanie swoich potrzeb – od podstawowych, fizjologicznych, po wyższe, związane na przykład z poczuciem przynależności czy samorealizacją. Odgrywa również istotną rolę w kształtowaniu tożsamości – jako nośnik kultury pozwala budować poczucie przynależności narodowej i kulturowej.

Bariery i wyzwania

Aby dzieci wielojęzyczne mogły w pełni rozwijać swój potencjał, niezbędne jest zapewnienie im odpowiednich warunków. W polskim systemie edukacji można zidentyfikować obecnie kilka istotnych barier, które utrudniają ten proces.

- **Fałszywe przekonania na temat wielojęzyczności.** W przeszłości wokół wielojęzyczności narodziło wiele szkodliwych mitów. Należało do nich między innymi przekonanie, że równoległa nauka dwóch języków opóźnia rozwój mowy, nauka

⁶ Np.: Becker, A. (2024). *Korzyści płynące z wielojęzyczności*. ACADEMIA. Magazyn Polskiej Akademii Nauk, 61-63.

czytania w języku ojczystym utrudnia zdobywanie tej kompetencji w języku polskim, że należy kłaść nacisk na naukę języka, który obowiązuje w szkole, a język domowy dziecko rozwinię naturalnie i nie potrzebuje wsparcia w tym zakresie, zalecano nawet, by rodzice migranci rozmawiali z dzieckiem w języku kraju pobytu. Obecny stan wiedzy nie pozostawia wątpliwości, że przekonania te były nieprawdziwe. Mogły mieć jednak negatywny wpływ na praktyki wychowawcze i pedagogiczne, a w konsekwencji – rozwój poznawczy i emocjonalny dzieci.

- **Brak systemowego wsparcia dzieci wielojęzycznych.** Obecnie wsparcie dla dzieci wielojęzycznych oferują przede wszystkim organizacje pozarządowe lub pojedynczy zaangażowani nauczyciele, którzy starają się odpowiadać na luki systemowe. Brakuje uniwersalnych rozwiązań zapewniających odpowiedni standard wsparcia we wszystkich placówkach. Powinny one mieć na celu nie tylko nauczanie języka polskiego, ale także tworzenie warunków zachowania i rozwoju języka ojczystego. Szczególnie dotkliwe są tu trzy kwestie:
 - brak asystentów międzykulturowych lub ich niewystarczająca liczba, biorąc pod uwagę liczbę uczniów i uczennic wielojęzycznych. Brak asystentów przekłada się na mniejszą skuteczność procesu edukacyjnego, a także słabszą współpracę ze środowiskiem domowym,
 - niedostosowanie procesu diagnostycznego w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Obecnie diagnozy psychologiczno-pedagogiczne są przeprowadzane w języku polskim lub za pomocą narzędzi, które są prostym tłumaczeniem polskiej wersji, a nie wystandaryzowaną adaptacją. W konsekwencji często są niezetelne i prowadzą do błędnych wniosków. Bariery wynikające z ograniczonej znajomości języka lub różnic kulturowych mogą być interpretowane jako przejawy dysfunkcji poznawczych, a wpływy języka ojczystego – jako zaburzenia logopedyczne. Błędne diagnozy uniemożliwiają ocenę rzeczywistych umiejętności uczniów i uczennic oraz dostęp do adekwatnego wsparcia, a często utrudniają rozwój potencjału dzieci,
 - ograniczony dostęp do wsparcia psychologicznego. Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji i uchodźstwa mogą otrzymać wsparcie psychologiczno-pedagogiczne wyłącznie na wniosek opiekunów prawnych, a jego znaczna część jest dostępna dopiero po zakończeniu procesu diagnostycznego. Brakuje adekwatnej i szybko dostępnej pomocy, szczególnie w obszarach, które są konsekwencją doświadczeń migracyjnych i konieczności adaptacji w nowym środowisku.
- **Ograniczone kompetencje nauczycieli w pracy z dziećmi wielojęzycznymi.** Powszechna obecność dzieci posługujących się odmiennym od większościowego

językiem ojczystym jest stosunkowo nowym zjawiskiem w polskiej szkole. System kształcenia nie przygotowuje nauczycieli do takich wyzwań, nie mogą oni opierać się także na doświadczeniach starszych pedagogów. Obciążeni dużą liczbą obowiązków, nie zawsze mają gotowość do przygotowywania oddzielnych narzędzi edukacyjnych. W konsekwencji często próbują postępować podobnie jak z dziećmi polskojęzycznymi – nie dostosowują poleceń i zadań do poziomu językowego uczniów i uczennic wielojęzycznych.

- **Brak wsparcia w rozwoju języka ojczystego dla dzieci w pieczy zastępczej lub placówkach opiekuńczych.** Pewna grupa dzieci z doświadczeniem uchodźstwa przebywa w Polsce bez swoich rodzin pochodzenia – jest umieszczona w pieczy zastępczej w polskich rodzinach lub instytucjach opiekuńczych. Nie mają zatem „naturalnych” warunków podtrzymania i rozwoju swojego języka ojczystego, przeciwnie – są od niego gwałtownie odcięte. Jednocześnie polskie instytucje nie zapewniają im wsparcia w tym obszarze.

Rekomendacje

Rekomendacje systemowo-organizacyjne

- **Wprowadzenie obowiązku zatrudnienia asystenta międzykulturowego**, gdy odsetek uczniów i uczennic wielojęzycznych w szkole osiąga określoną wielkość, oraz sprecyzowanie, jaką maksymalnie liczbę osób może wspierać jeden asystent. Należy uregulować status tego zawodu, aby zapewnić asystentowi rolę specjalisty, a nie pomocy technicznej. Oznacza to z jednej strony sprecyzowanie wymagań umożliwiających wejście do zawodu (system szkoleń), z drugiej zaś – jasne określenie zakresu obowiązków: skupienie się na wsparciu procesu diagnostycznego oraz pełnieniu funkcji łącznika między szkołą i domem (rodzicami) a uczniem, wykluczenie zaangażowania w prace administracyjno-porządkowe.
- **Opracowanie adaptowanych kulturowo i językowo narzędzi diagnostycznych wykorzystywanych w poradniach psychologiczno-pedagogicznych.** Dzieci powinny mieć dostęp do diagnozy w swoim pierwszym języku, ponieważ gwarantuje to jej rzetelność i minimalizuje ryzyko błędów wynikających z niezrozumienia lub różnic kulturowych. Wskazane byłoby również poszerzenie zespołu poradni o psychologów i logopedów posługujących się ojczystymi językami największych grup mniejszościowych, którzy swobodnie mogliby prowadzić procesy diagnostyczne.
- **Ustanowienie obligatoryjnego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla dzieci wielojęzycznych.** Ze względu na wyzwania, które wiążą się z wielojęzycznością,

a często także trudne doświadczenia migracyjne, niezbędna jest szczególna uważność na potrzeby dzieci i zapewnienie indywidualnego wsparcia w procesie adaptacji oraz edukacji w nowym kraju.

- **Stworzenie bazy wystandaryzowanych narzędzi do pracy z dziećmi wielojęzycznymi.** Istnieje potrzeba stworzenia ogólnodostępnego narzędzia dla nauczycieli z gotowymi materiałami do wykorzystania w pracy z uczniami i uczennicami wielojęzycznymi. Odciążyłoby to nauczycieli w codziennej pracy i zrekompensowało w znacznym stopniu brak doświadczenia w pracy w takim środowisku. Baza powinna zawierać testy przedmiotowe w języku ojczystym, które pozwolą ocenić wiedzę merytoryczną ucznia niezależnie od poziomu znajomości języka polskiego, oraz uproszczone językowo materiały dydaktyczne do wykorzystania w trakcie lekcji, a także narzędzia wspierające naukę języka kraju przyjmującego.
- **Wprowadzenie obligatoryjnych szkoleń dla szkół z zakresu pracy z dzieckiem wielojęzycznym,** przygotowujących kadrę do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Szkolenia powinny poruszać zarówno problematykę metodyki nauczania języka polskiego jako obcego, jak i kwestie psychologiczne – pracę z traumą wojenną, mechanizmy antydyskryminacyjne. Szkolenia muszą objąć całą kadrę pedagogiczną (dyrekcję, nauczycieli – niezależnie od nauczanego przedmiotu, pedagogów i psychologów).

Rekomendacje dla szkół i nauczycieli

- **Prowadzenie psychoedukacji dla rodziców.** Warto organizować warsztaty dla rodziców (zarówno polskich, jak i z doświadczeniem migracji i uchodźstwa), służące budowaniu świadomości na temat korzyści płynących z wielojęzyczności i pokazywaniu sposobów jej wspierania.
- **Nacisk na spójną współpracę między asystentem międzykulturowym a nauczycielem i rodzicem.** Pozwoli to stworzyć całościowy system wsparcia dziecka (więcej na ten temat w części poświęconej współpracy z rodzicami).
- **Afirmacja wielojęzyczności jako zasobu całej społeczności szkolnej.** Nauczyciele mogą odgrywać kluczową rolę w modelowaniu postawy ciekawości wobec innych języków i wsparcia wielojęzyczności. Motywuje to dzieci z doświadczeniem migracji i uchodźstwa do nauki języka polskiego, a dzieci polskojęzyczne – do nauki języków obcych. Duże znaczenie ma także przyzwolenie i wspieranie rozmowy w językach ojczystych na przerwach, co zapewnia dzieciom niezbędny odpoczynek i poczucie bezpieczeństwa.

2. Wspieranie postaw prospołecznych

Ogólny przegląd zagadnienia – na czym polega wyzwanie i dlaczego jest istotne?

Wspieranie postaw prospołecznych definiujemy jako realizację działań skutecznie wspomagających poczucie przynależności, sprawczości, współpracy i wspólnoty w wielokulturowych zespołach klasowych, szkolnych, sąsiedzkich. Przejawem postaw prospołecznych jest między innymi podejmowanie aktywności w mieszanych kulturowo zespołach oraz zaangażowanie we wspólne działania na rzecz miejsca, w którym się żyje. Dzięki temu uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji i uchodźstwa czerpią z życia „tu i teraz”, rozwijają się, budują kompetencje, które będą cenne niezależnie od tego, jak potoczy się ich dalsze życie – czy pozostaną w Polsce, czy wrócą do kraju pochodzenia.

Wspieranie postaw prospołecznych to istotna część strategii integracji, rozumianej jako zachowanie własnej tożsamości kulturowej przy jednoczesnym aktywnym uczestnictwie w życiu społeczeństwa przyjmującego. Stanowi ona przeciwieństwo strategii asymilacyjnej, zakładającej odrzucenie kultury kraju pochodzenia i pełne wtopienie się w społeczeństwo przyjmujące. Integracja umożliwia realną wymianę, współpracę i współtworzenie, co jest fundamentem spójnego i dynamicznie rozwijającego się społeczeństwa.

Skuteczna integracja nie jest procesem jednostronnym, ale wspólnym wysiłkiem, który przynosi korzyści zarówno migrantom, jak i społeczeństwu przyjmującemu. W związku z tym trzeba podkreślić, że wspieranie postaw prospołecznych powinno obejmować całą społeczność szkolną: dzieci, młodzież i kadre z obywatelstwem zarówno polskim, jak i niepolskim. Podobnie wspieranie postaw prospołecznych młodych ludzi jest ważne z perspektywy polskiej szkoły oraz dzieci z doświadczeniem migracji i uchodźstwa oraz ich rodziców. Przede wszystkim sprzyja spójności społecznej, budowaniu odpornego i innowacyjnego społeczeństwa, wpływa również na dobrostan, zapewnia zdrowy rozwój psychiczny i emocjonalny młodych ludzi. Wspólna aktywność na rzecz lokalnej społeczności pomaga odejść od polaryzującego podziału na „my” i „oni”, a kształtować myślenie w kategoriach wspólnoty, która współtworzy polską rzeczywistość. Zaangażowanie społeczne pozwala na zaspokajanie podstawowych, uniwersalnych potrzeb jednostki – takich jak poczucie sprawczości, uznanie i szacunek, współpraca i wzajemność, wspólnota i poczucie przynależności oraz rozwój.

Bariery i wyzwania

Ekspertki identyfikują jednak wiele barier, które utrudniają angażowanie się dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w aktywność na rzecz społeczności, w których na co dzień żyją.

- **Dominacja modelu asymilacyjnego w szkołach.** W polskich szkołach wciąż jest powszechne oczekiwanie asymilacji, czyli wtopienia się w polskie społeczeństwo, często kosztem własnego języka, własnej kultury i tożsamości. Dominacja modelu asymilacyjnego przejawia się między innymi w:
 - braku kompetencji międzykulturowych kadry pedagogicznej. Niektórym nauczycielom brakuje wiedzy i narzędzi przydatnych w pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Obszar ten nie był przedmiotem kształcenia w ramach przygotowania do zawodu, brakuje także systemowych szkoleń dla aktywnych zawodowo nauczycieli. Prowadzi to do szkodliwych praktyk, na przykład zakazu używania języka ojczystego w szkole, wynikającego z przekonania, że opóźnia to naukę języka polskiego,
 - braku systemowego wsparcia uczniów z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w adaptacji. Brakuje całościowych działań ze strony nauczycieli, które wprowadzałyby i wspierałyby nowych uczniów w grupie. Rodzi to ryzyko, że dzieci nieznające języka polskiego będą odrzucone przez klasę.
- **Wpływ dezinformacji i stereotypów na postawy polskich uczniów.** Atmosfera w szkole jest w znacznym stopniu kształtowana przez szersze narracje, obecne zarówno w domach, jak i w sferze publicznej. Polscy uczniowie stykają się z licznymi stereotypami na temat grup migranckich, budowanymi przez nierzetelne przekazy czy wręcz treści celowo fałszywe oraz mające wzbudzić niechęć i wrogość wobec migrantów czy uchodźców⁷. Nierzadko młodym ludziom brakuje umiejętności krytycznej oceny informacji. Prowadzi to do kształtowania się uprzedzeń i utrudnia budowanie relacji opartych na empatii i podejmowanie wspólnych działań.
- **Lęk i wycofanie dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji i uchodźstwa.** Postawa ta jest konsekwencją odczuwanej presji asymilacyjnej oraz dezinformacji. Uczniowie mogą obawiać się ujawniać swoją kulturę i przyjmować defensywną strategię wycofania (co niekiedy jest odczytywane jako arogancja lub niechęć do integracji). Stanowi to przeszkodę w podejmowaniu wspólnych aktywności, może także wzmacniać negatywne stereotypy na temat grupy.

⁷ Tymińska, A. (2022). *Granice nienawiści. Mowa nienawiści w kontekście kryzysów humanitarnych na granicy polskiej (2021/2022)*. Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka; Rogowiecki, J., Mazurczak, K., Frydrych, O., Dryll, M. (2025). *Przeciwdziałanie dezinformacji. O uchodźcach wojennych z Ukrainy w Polsce. Raport z monitoringu*. Kwiecień – wrzesień 2025. Fundacja Geremka.

Rekomendacje

Rekomendacje systemowo-organizacyjne

- **Systemowe szkolenia dla kadry pedagogicznej, koncentrujące się na budowaniu kompetencji międzykulturowych i zrozumieniu psychologicznych mechanizmów integracji.** Szkolenia te powinny być obowiązkowym elementem przygotowania do zawodu oraz doskonalenia nauczycieli. Wskazane jest, żeby z jednej strony rozwijały świadomość mechanizmów psychologicznych związanych z migracją i adaptacją, z drugiej – dawały konkretne umiejętności i narzędzia niezbędne do pracy w grupie zróżnicowanej kulturowo.
- **Opracowanie i upowszechnienie praktycznych materiałów dydaktycznych dla nauczycieli.** Szczególnie potrzebne są scenariusze zajęć i narzędzia wspierające proces adaptacji dzieci z doświadczeniem migracji i uchodźstwa, a następnie działania integracyjne, zmierzające do podejmowania wspólnych aktywności.
- **Upowszechnianie i włączanie do systemu dobrych praktyk związanych ze wspieraniem budowania postaw prospołecznych wśród dzieci z doświadczeniem migracji i uchodźstwa** (w tym szczególnie zaangażowania we wspólne działania na rzecz miejsca i społeczności, w których żyją). W dalszej części opracowania pokazano wiele dobrych praktyk, które mogą być wdrażane na poziomie konkretnej szkoły. Warto jednak rozważyć uczynienie z nich elementów systemu edukacji i zapewnienie wsparcia we wdrażaniu, co znacznie zwiększy zasięg ich oddziaływania oraz skuteczność.

Rekomendacje dla szkół i nauczycieli

- **Wprowadzenie edukacji obywatelskiej opartej na działaniu.** Edukacja powinna być prowadzona metodą projektową, w zespołach mieszanych etnicznie, w których każdy ma swoje obszary odpowiedzialności i związane z nimi zadania. Powinna rozwijać kompetencje (współpracy, komunikacji, krytycznego myślenia), ale także postawy (otwartości, szacunku dla różnorodności, odpowiedzialności za wspólnotę). Ważne, by prowadzone w jej ramach działania zapewniały realny wpływ młodzieży na życie szkoły i społeczności lokalnej (na przykład wybór muzyki na przerwach, współtworzenie programu wycieczki szkolnej).
- **Wspieranie udziału dzieci z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w działaniach samorządowych i społecznych.** Należy w tym procesie zapewnić środki, przestrzeń i wsparcie dla wyrażania przez młodzież swoich poglądów i wpływania na decyzje, ale także zagwarantować uczniom prawo do odmowy.

Zaangażowaniu sprzyja stwarzanie ram wspólnego działania w ramach różnych inicjatyw.

- **Tworzenie bezpiecznych przestrzeni szkolnych.** Poczucie bezpieczeństwa jest warunkiem koniecznym aktywności i zaangażowania. Szkoły powinny tworzyć środowisko, w którym różnorodność językowa i kulturowa jest akceptowana i postrzegana jako zasób (na przykład przez poświęcanie czasu na wzajemne poznanie się i „osłuchanie”, tworzenie przestrzeni do rozmowy w języku ojczystym). Istotne jest również włączanie kulturowej przynależności uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa do przestrzeni szkoły. Jednocześnie należy kłaść nacisk na budowanie wspólnych doświadczeń (na przykład wokół zainteresowań) i podkreślać w tym procesie to, co wspólne. Ważne jest tworzenie warunków spotkania młodzieży (na przykład przez aranżowanie przestrzeni do wspólnego spędzania czasu, tak by młodzi ludzie mogli wypełnić je własnymi aktywnościami). Wszelkie formy dyskryminacji muszą spotykać się z natychmiastową reakcją.
- **Aktywna praca z polskimi uczniami i uczennicami w celu zwalczania stereotypów oraz budowania postaw opartych na empatii i otwartości.** Proponowanymi formami działań są edukacja medialna i spotkania z osobami z doświadczeniem migracji i uchodźstwa, pokazujące ich indywidualne historie. Warto także nawiązywać współpracę z organizacjami pozarządowymi⁸, które mają duże doświadczenie w praktycznych działaniach edukacyjnych i są gotowe prowadzić warsztaty z dziećmi i młodzieżą lub udostępniać sprawdzone materiały edukacyjne. Bardzo skutecznym narzędziem edukacyjnym jest modelująca postawa dorosłych – nauczycieli, pedagogów, którzy kształtują postawy wobec osób z doświadczeniem migracji i uchodźstwa.

⁸ Na przykład Polskie Forum Migracyjne, Pracownia Etnograficzna, Salam Lab, Migrant Info Point, Homo Faber, Amnesty International.

3. Współpraca z rodzicami

Ogólny przegląd zagadnienia – na czym polega wyzwanie i dlaczego jest istotne?

Sukces adaptacyjny i edukacyjny ucznia z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w znacznym stopniu zależy od współpracy między szkołą a rodziną, umożliwia ona bowiem skuteczne wsparcie dziecka w nowym środowisku i elastyczne odpowiadanie na jego potrzeby.

Podstawą tego procesu jest jakość relacji i komunikacji instytucji z rodzicami. Stosowane metody i narzędzia są wtórne – nie będą „działać”, jeśli między stronami nie wykształcą się zaufanie, wzajemne zrozumienie, empatia.

We współpracy szkoły z rodzicami należy porzucić perspektywę instytucjonalnej władzy na rzecz partnerskiego podejścia, które uwzględnia autonomię i godność rodziny oraz skupia się na wspólnym poszukiwaniu rozwiązań służących dobru dziecka. Kluczowe znaczenie ma również świadomość procesów psychologicznych związanych migracją, która pozwoli nauczycielom lepiej rozumieć postawy rodziców pochodzących z innych państw.

Bariery i wyzwania

Komunikacja jest procesem dwustronnym, a zatem bariery i wyzwania dotyczą obu grup – zarówno rodziców, jak i nauczycieli.

- **Bariery psychologiczne po stronie rodziców – trudności z adaptacją do nowego otoczenia.** Każda migracja wiąże się z psychologicznymi wyzwaniami, a w sytuacji, gdy wyjazd z kraju nie był dobrowolną decyzją, zyskują one na sile. Rodzice uczniów i uczennic z doświadczeniem uchodźstwa często przez wiele miesięcy pozostają w stanie szoku kulturowego. To doświadczenie kryzysu, objawiające się poczuciem napięcia, frustracji, straty, niepewności, lęku i bezsilności. Towarzyszy temu często krytyczna ocena kultury kraju przyjmującego. Tak silne obciążenie emocjonalne ogranicza gotowość do zaangażowania w życie szkoły. Może też rodzić tendencję rodziców, by odczytywać komunikację ze strony szkoły jako formę ataku, a sygnalizowane trudności – jako potwierdzenie własnej bezsilności. Rodzice mogą zatem próbować przyjmować strategie obronne lub wycofywać się z relacji.

- **Bariery kulturowe po stronie rodziców – różnice w wartościach, we wzorach i w sposobach myślenia:**
 - różnice w postrzeganiu ról społecznych, w tym roli nauczyciela. Pozycja nauczyciela jest różna w różnych krajach. Przypisywanie temu zawodowi bardzo wysokiego statusu może utrudniać współpracę. Rodzice mogą czuć się niepewnie w relacji postrzeganej jako hierarchiczna, mieć obawy, by zakwestionować decyzje pedagogów. W konsekwencji mogą na przykład unikać zadawania pytań służących lepszemu zrozumieniu stawianych diagnoz czy proponowanych rozwiązań. Utrudnia to budowanie poczucia bezpieczeństwa i tworzenie partnerskiej relacji,
 - różnice w kodach komunikacyjnych. Polska kultura należy do tak zwanych kultur niskokontekstowych, skupia się więc przede wszystkim na bezpośrednim przekazie werbalnym. Rodzice z doświadczeniem migracji, szczególnie z krajów azjatyckich, mogą być zakorzenieni w tak zwanych kulturach wysokokontekstowych, w których znaczenie komunikacji zależy od okoliczności i relacji. Może to prowadzić do nieporozumień, gdy rodzice chcą zachować odpowiednią – z punktu widzenia ich kultury – konwencję, udzielając na przykład odpowiedzi wymijającej zamiast odmownej. Nauczyciele oczekują zaś jasnych deklaracji, a brak działań mogą interpretować jako niesłowność, niewywiązywanie się ze wspólnych ustaleń.
- **Etnocentryzm polskiej szkoły.** Ze względu na bardzo ograniczone doświadczenia w pracy z uczniami o odmiennym pochodzeniu w szkołach często panuje przekonanie, że obowiązujące w nich dotychczas kultura i normy są uniwersalne oraz „jedyne słuszne”. Prowadzi to do oczekiwania wobec rodziców dzieci z doświadczeniem migracji i uchodźstwa, że zrozumieją i w pełni dostosują się do obecnego systemu. Staje się to źródłem nierównowagi sił w relacji i może rodzić u rodziców poczucie naruszenia ich godności.
- **Niski poziom świadomości nauczycieli w zakresie różnic międzykulturowych i dynamiki procesu adaptacji.** Brak wiedzy nauczycieli na temat psychologicznego wymiaru migracji i uchodźstwa może prowadzić do błędnych interpretacji postaw rodziców. Nauczyciele mogą nie rozumieć, że zachowania takie jak wycofanie, agresja czy pozorna bierność często są symptomami trudnego procesu adaptacyjnego, a nie braku zaangażowania. Nie zawsze są również świadomi warunków życia migrantów, na przykład konieczności pracy w większym niż standardowy wymiarze godzin, niestabilnego grafiku, czy pracy poniżej swoich kwalifikacji, co może być źródłem frustracji. Brak zrozumienia utrudnia konstruktywne budowanie relacji.
- **Bariery komunikacyjne – poczucie „nierównowagi sił”.** W relację między jednostką a instytucją jest wpisana pewna nierównowaga sił. Szkoła jako instytucja dysponująca „atrybutami władzy” (na przykład prawem decyzji o przyjęciu dziecka czy udzieleniu lub odmowie wsparcia) jest przeważnie postrzegana przez rodzica jako strona

dominująca. Taka dynamika może naruszać jego poczucie godności i podmiotowości, utrudniać budowanie zaufania. Ogranicza to gotowość do przyjęcia pomocy – obie strony wchodzą w dynamikę „obrony i ataku”, co uniemożliwia budowanie partnerstwa i współpracy.

Rekomendacje

Rekomendacje systemowo-organizacyjne

- **Zapewnienie obecności i wzmocnienie roli asystentów międzykulturowych w szkołach.** Zatrudnienie asystentów międzykulturowych powinno być standardem w placówkach, w których uczą się dzieci z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Oprócz wspierania uczniów i uczennic w trakcie zajęć, ich zadaniem powinno być pośredniczenie w relacjach z rodzicami – na poziomie językowym, ale także kulturowym. Znajomość obu środowisk pozwala asystentowi profesjonalnie zabezpieczać proces komunikacji, co ogranicza ryzyko opisanych wcześniej błędnych interpretacji po obu stronach, zapewnia poczucie bezpieczeństwa oraz sprzyja budowaniu zaufania.
- **Standaryzacja procesu zbierania informacji o dziecku i rodzinie podczas przyjmowania do szkoły.** Istnieje potrzeba opracowania i wdrożenia wystandaryzowanych formularzy, które byłyby wykorzystywane przy zapisywaniu dziecka do szkoły. Stanowiłyby one dla dyrekcji i nauczycieli wskazówkę, na jakie kwestie warto zwrócić uwagę. Uzyskany wgląd w sytuację dziecka i rodziny pomógłby rozumieć uwarunkowania jego funkcjonowania oraz budować długofalową relację z rodzicami. Formularze powinny zawierać co najmniej informacje o:
 - mocnych stronach, zdolnościach dziecka,
 - wcześniejszych doświadczeniach dziecka (zarówno pozytywnych, jak i negatywnych),
 - sytuacji socjalno-bytowej i zawodowej rodziców (w tym o trybie pracy),
 - podejściu do różnych kwestii wychowawczych,
 - specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Rekomendacje dla szkół i nauczycieli

- **Świadome budowanie wrażliwości kulturowej w szkole.** Dyrekcja oraz kadra pedagogiczna powinny wystrzegać się postawy etnocentrycznej i oczekiwania, że rodziny z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w pełni dostosują się do polskiej

kultury. Należy aktywnie dążyć do zrozumienia i poszanowania różnic kulturowych, a jednocześnie tam, gdzie to możliwe, szukać płaszczyzny porozumienia.

- **Stosowanie komunikacji opartej na empatii.** Komunikacja z rodzicami powinna być kształtowana w przemyślany sposób, ze świadomością, że jej forma ma wpływ na kształtującą się relację, a przez to – na skuteczność całego procesu wsparcia dziecka. Szczególnie zaleca się:
 - definiowanie celu spotkań z rodzicami jako próby wspólnego szukania rozwiązań. Informacja, że rodzic jest zaproszony na rozmowę z powodu trudnych zachowań czy problemów dziecka, rodzi w nim napięcie i może prowokować postawy obronne. Zmiana perspektywy na wspólne działanie dla dobra ucznia pozwala budować partnerski dialog i zwiększa szansę zaangażowania rodzica z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w proces wychowawczy i edukacyjny w szkole,
 - normalizowanie trudności. Ważnym elementem budowania relacji jest pokazywanie, że trudne zachowania dziecka mogą być naturalną reakcją na stres adaptacyjny, a także że emocje rodziców w reakcji na problemy, których doświadczają, są zrozumiałe. Można to połączyć z elementami psychoedukacji, pokazując, że określone zachowania mogą mieć źródło w stresie związanym z doświadczeniem wojny, migracji czy straty. Komunikaty te zdejmują z rodzica poczucie winy, obawy przed odślonieniem niekompetencji, a zatem zwiększają otwartość na współpracę i zapewnienie dziecku wsparcia,
 - docenienie wysiłku rodziców. Nauczyciele powinni jasno komunikować, że dostrzegają starania rodziców wkładane w zapewnienie dziecku warunków życia oraz w proces wychowawczy. Komunikat ten daje rodzicom sygnał, że nauczyciele rozumieją ich sytuację i doceniają zaangażowanie, co zmienia relację z potencjalnie odbieranej jako oceniająca w partnerską, opartą na zaufaniu,
 - skupianie się na zasobach i mocnych stronach dziecka i rodziny. Ważne, by nie koncentrować się wyłącznie na trudnościach dziecka, ale dostrzegać i aktywnie podkreślać jego mocne strony. Pomoże to rodzicom budować pozytywny obraz dziecka, a przez to – wzmacniać relację i motywować do rozwoju jego potencjału.
- **Wykazywanie elastyczności w formach współpracy.** Spotkania czy formy komunikacji powinny być dostosowane do możliwości rodziców. Należy wziąć pod uwagę małą dyspozycyjność czasową wielu rodziców (pracujących nierzadko na kilku etatach). Warto sprawdzać z rodzicami, w jakich godzinach mogą się spotykać, pozostawać także otwartym na rozmowy przez telefon lub na komunikatorze, a nie wyłącznie podczas wizyt w szkole. Zwiększy to szanse na utrzymanie regularnego kontaktu.

4. Zapewnienie bezpieczeństwa w szkole – mediacje

Ogólny przegląd zagadnienia – na czym polega wyzwanie i dlaczego jest istotne?

Zapewnienie bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom jest, w świetle prawa oświatowego, jednym z podstawowych obowiązków szkoły – szczególnie jej dyrektora. Obejmuje ono diagnozę problemów oraz podejmowanie działań profilaktycznych, wychowawczych i kompensacyjnych. W każdym środowisku szkolnym mogą występować różne formy zachowań nieaprobowanych, jak uchylanie się od obowiązku szkolnego czy zakłócanie przebiegu lekcji, a także poważne akty, w tym przemoc rówieśnicza, niszczenie mienia, używanie substancji psychoaktywnych, przejawy demoralizacji. Wszystkie one wymagają interwencji, chociaż o różnej skali. Kluczowym zadaniem szkoły jest prawidłowa diagnoza sytuacji i dopasowanie sposobu reagowania. Innej interwencji wymagają incydenty jednorazowe i o niskiej szkodliwości (na przykład kłótnie, szturchnięcia), które można rozwiązać na poziomie wychowawcy, a zupełnie innych działań – sytuacje powtarzające się, narastające konflikty lub zdarzenia o znacznej szkodliwości (na przykład bójki, uszkodzenia ciała, czyny karalne). Błędna ocena może prowadzić do eskalacji problemu i poważnych konsekwencji. W wypadku zachowań o znacznej szkodliwości, podejrzenia popełnienia przestępstwa lub zagrożenia dobra dziecka szkoła ma ustawowy obowiązek zawiadomienia organów zewnętrznych.

Obecność w szkole dzieci z doświadczeniem migracji i uchodźstwa może rodzić dodatkowe wyzwania w obszarze bezpieczeństwa. Często mają one zróżnicowane i specjalne potrzeby edukacyjne i wychowawcze, a brak odpowiedniego ich zrozumienia i zarządzania nimi może prowadzić do konfliktów.

Bariery i wyzwania

Bariery i wyzwania utrudniające zapewnienie bezpieczeństwa w szkole to szeroki temat. Ze względu na specyfikę opracowania skupiamy się wyłącznie na przeszkodach związanych z pracą w klasie zróżnicowanej kulturowo. Dotyczą one zarówno dzieci o odmiennym pochodzeniu etnicznym, jak i pracujących z nimi polskich nauczycieli. Potęgują one bariery o charakterze ogólnym, wymagają zatem bardziej złożonej diagnozy i interwencji.

- **Bariery językowe i komunikacyjne.** Nieznajomość lub ograniczona znajomość języka polskiego stanowi wyzwanie zarówno dla ucznia w procesie edukacyjnym, jak i dla szkoły lub dyrekcji w komunikacji z rodzicami. Bariera językowa utrudnia budowanie relacji z dzieckiem, rozpoznawanie jego potrzeb, co może nasilać trudności wychowawcze. Ogranicza również możliwość przekazywania informacji opiekunom i skutecznego włączania ich w proces wspierania dziecka.
- **Trudności adaptacyjne.** Adaptacja do nowych warunków – odmiennego systemu edukacji, norm społecznych, środowiska rówieśniczego – jest trudnym i złożonym procesem. Na typowe dla doświadczenia migracji szok kulturowy czy trudności wynikające z różnic programowych mogą nakładać się traumy związane z doświadczeniami wojennymi. Przeżycia te mogą być źródłem zachowań postrzeganych jako „trudne”, ograniczać zdolność koncentracji, utrudniać proces integracji z klasą. Należy także pamiętać, że bariery kulturowe i językowe mogą wzmacniać istniejące wcześniej zaburzenia.
- **Niewystarczające kompetencje kadry.** System oświaty nie zapewnia obecnie powszechnych i obowiązkowych form kształcenia nauczycieli w obszarze kompetencji międzykulturowych. W konsekwencji, znaczna część kadry jest nieprzygotowana do pracy w zróżnicowanym kulturowo środowisku, nie rozumie procesów, których doświadczają uczniowie, oraz źródeł określonych zachowań. Utrudnia to nauczycielom adekwatne reagowanie na potrzeby uczniów i zapobieganie konfliktom na tle kulturowym.
- **Brak adekwatnego wsparcia dla nauczycieli.** W znacznej części szkół nie ma zatrudnionych asystentów międzykulturowych, którzy mogliby wspierać nauczycieli – jako tłumacze, mediatorzy i przewodnicy po polskim systemie edukacji dla uczniów z doświadczeniem migracji i uchodźstwa oraz ich rodzin. Ogranicza to możliwość szybkiego wyłapywania i skutecznego rozwiązywania problemów, które dotyczą dzieci o odmiennym od większościowego pochodzeniu.

Rekomendacje

Rekomendacje systemowo-organizacyjne

- **Zatrudnienie asystentów międzykulturowych w szkołach.** Asystenci międzykulturowi powinni być stałymi członkami zespołów pedagogicznych w szkołach, w których uczą się dzieci cudzoziemskie. Ich rolą powinno być wspieranie procesu edukacji i integracji przez:
 - pełnienie funkcji łącznika między uczniem, jego rodziną a szkołą,
 - diagnozowanie barier adaptacyjnych i trudności językowo-kulturowych,

- wspieranie integracji i pomoc w rozwiązywaniu bieżących problemów,
- tłumaczenie rodzicom specyfiki polskiego systemu edukacji,
- zapobieganie wykluczeniu i dyskryminacji.

Stała obecność asystentów zmniejszyłaby liczbę konfliktów i trudnych zachowań, pozwoliłaby także szybciej i skuteczniej rozwiązywać pojawiające się problemy.

- **Rozwój kompetencji międzykulturowych nauczycieli.** Należy stworzyć systemowe, finansowane centralnie programy szkoleniowe dla kadry pedagogicznej. Ich celem powinno być wyposażenie nauczycieli w praktyczną wiedzę i umiejętności niezbędne do pracy w zróżnicowanym kulturowo środowisku, w tym w zakresie komunikacji międzykulturowej, zarządzania konfliktem oraz wspierania uczniów z doświadczeniem traumy migracyjnej.
- **Propagowanie alternatywnych metod rozwiązywania sporów.** Alternatywne metody rozwiązywania sporów – szczególnie mediacje rówieśnicze – to skuteczne narzędzia budowania dialogu. Mogą być wdrażane na poziomie szkoły (o czym piszemy w dalszej części rozdziału), warto jednak, by organy centralne (Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ministerstwo Sprawiedliwości) propagowały je, ponieważ zwiększy to szansę na ich upowszechnienie w polskim systemie oświaty. Przez wzmacnianie samodzielności uczniów i uczennic w rozwiązywaniu sporów o mniejszej wadze mediacja odciąża kadrę pedagogiczną, pozwalając jej skoncentrować się na poważniejszych zagrożeniach i bardziej złożonych relacjach z rodzicami.

Rekomendacje dla szkół i nauczycieli

- **Aktywne oferowanie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego uczniom i uczennicom z doświadczeniem migracji i uchodźstwa.** Warto od razu po przyjęciu do szkoły proponować uczniom cudzoziemskim i ich rodzicom różne dostępne w szkole formy wsparcia – psychologicznego, pedagogicznego, terapeutycznego, doradcy zawodowego. Szybkie objęcie wsparciem zmniejsza ryzyko trudności w kolejnych etapach integracji oraz konfliktów w środowisku szkolnym.
- **Powołanie wewnętrznych koordynatorów do spraw bezpieczeństwa.** Warto rozważyć stworzenie w szkole stanowiska koordynatora do spraw bezpieczeństwa, którego zadaniem byłoby centralizowanie, monitorowanie i usprawnianie działań interwencyjnych w tym obszarze. Osoba ta powinna odpowiadać za spójność procedur, koordynację współpracy z instytucjami zewnętrznymi oraz wsparcie nauczycieli w trudnych sytuacjach.

- **Wprowadzanie alternatywnych metod rozwiązywania konfliktów, szczególnie mediacji rówieśniczej.** Mediacja rówieśnicza to skuteczne narzędzie rozwiązywania konfliktów. Prowadzona przez przeszkolonych uczniów, angażuje młodzież w proces rozwiązywania problemów, uczy kompromisu i odpowiedzialności. Wdrożenie mediacji rówieśniczej jest procesem, który wymaga przeprowadzenia określonych działań:
 - przygotowanie i konsultacje: przeprowadzenie konsultacji w gronie pedagogicznym oraz ze społecznością szkolną, aby wyjaśnić cel i zasady mediacji, zorganizowanie szkoleń (co najmniej dwadzieścia godzin) dla koordynatora mediacji oraz dla uczniów, którzy mają zostać mediatorami rówieśniczymi,
 - zmiany w statucie szkoły: stworzenie w statucie rozdziału poświęconego mediacji rówieśniczej, zdefiniowanie kluczowych pojęć w słowniczku statutowym (na przykład „mediacja rówieśnicza”, „mediator”, „koordynator”),
 - określenie w statucie: zasad mediacji (dobrowolność, poufność, neutralność, bezstronność), rodzajów spraw kwalifikujących się do mediacji, osób uprawnionych do zgłaszania spraw, szczegółów procedury (etapy mediacji, wybór mediatorów, spotkania wstępne i wspólne, sposób zakończenia), miejsca prowadzenia mediacji (neutralne, wydzielone pomieszczenie),
 - organizacja mediacji: wyłonienie kandydatów na mediatorów – uczniów odpowiedzialnych, dojrzałych i cieszących się autorytetem, możliwość stworzenia formalnej struktury (na przykład Szkolnego Klubu Mediatora).

5. Metody pracy antydyskryminacyjnej

Ogólny przegląd zagadnienia – na czym polega wyzwanie i dlaczego jest istotne?

Stworzenie bezpiecznego, włączającego środowiska szkolnego, w którym każde dziecko ma równe szanse rozwoju w atmosferze poszanowania jego godności, to podstawowy obowiązek systemu oświaty. Staje się on jeszcze poważniejszym wyzwaniem w obliczu rosnącej różnorodności kulturowej polskiego społeczeństwa. Obecność dzieci z doświadczeniem migracji i uchodźstwa zwiększa ryzyko pojawiania się napięć w grupie, a same dzieci są narażone na dyskryminację.

Dyskryminację rozumiemy jako niepowodzenie instytucji w zapewnieniu adekwatnych i profesjonalnych usług odbiorcom ze względu na ich różne cechy tożsamości. Przejawia się ona w procesach, postawach, zachowaniach. Wynika z uprzedzeń, braku wiedzy i refleksji oraz z negatywnych stereotypów wobec pewnych grup (często o mniejszościowym charakterze). Na dyskryminację składają się zatem: stereotypy (aspekt poznawczy), uprzedzenia (aspekt emocjonalny), określone działania względem grup (aktywność) i władza (formalna lub nieformalna), która pozwala te działania prowadzić.

Doświadczenia ekspertów wskazują, że dyskryminacja w polskim systemie edukacji jest zjawiskiem powszechnym i często przyjmuje subtelne formy (mikroprzekazy, przemoc werbalna), które wymagają świadomego i systemowego przeciwdziałania. Zjawisko to dotyczy różnych grup dzieci i młodzieży – ze względu na płeć, wygląd, tożsamość płciową czy status społeczno-ekonomiczny – a także, co stanowi szczególnie przedmiot zainteresowania tego opracowania, ze względu na pochodzenie.

W polskim prawie oświatowym nie ma zapisów odnoszących się bezpośrednio do ochrony przed dyskryminacją, pojawia się jednak pojęcie wykluczenia. Duch zapisu i przywołanie godności ludzkiej jako wartości nadrzędnej przez powszechnie obowiązujące akty prawne (konstytucja, Kodeks karny i Konwencja o prawach dziecka) pozwala traktować te przepisy jako istotne punkty odniesienia dla wprowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej w szkołach.

Edukacja antydyskryminacyjna stanowi część edukacji o prawach człowieka. Jest to systematyczny, świadomy proces, który spełnia cztery warunki:

1. Rozwija wiedzę na temat mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia, demaskując ich źródła i konsekwencje.
2. Buduje kompetencje przeciwdziałania dyskryminacji, wyposażając w narzędzia skutecznego reagowania.
3. Rozwija wiedzę na temat grup dyskryminowanych i ich historii, budując empatię i zrozumienie.
4. Wzmacnia osoby i grupy dyskryminowane, wspierając ich podmiotowość i budując odporność psychiczną.

Bariery i wyzwania

Dyskryminacja to złożony problem, który nie jest wyłącznie produktem indywidualnych uprzedzeń, ale zjawiskiem podtrzymywanym przez błędy systemowe oraz kulturę normalizacji. W opracowaniu skoncentrujemy się jednak na barierach, które szczególnie dotyczą uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa i intensyfikują ryzyko wykluczenia.

- **Presja asymilacyjna w polskich szkołach.** W systemie oświaty – w podejściu do uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa – wciąż obecna jest tendencja do wymuszania asymilacji (polonizacji) zamiast wspierania dwukierunkowej integracji. Podejście to ignoruje potrzebę zachowania tożsamości kulturowej i związku z krajem pochodzenia, prowadzi do alienacji, poczucia wykorzenienia i utrudnia budowanie autentycznych więzi w nowym środowisku. Może także ograniczać wrażliwość na przejawy dyskryminacji i opóźniać reagowanie.
- **Samoizolacja – mechanizm „błédnego kota”.** Opisana powyżej presja na asymilację skłania uczniów do przyjmowania strategii obronnej. Szukając poczucia bezpieczeństwa, tworzą grupy, w których posługują się językiem ojczystym. Samoizolacja stanowi reakcję na brak akceptacji, która jednak prowadzi do dalszego wykluczenia przez polskich rówieśników i pogłębia izolację.
- **Obciążenia psychologiczne.** Wiele dzieci z doświadczeniem migracji i uchodźstwa mierzy się z traumą wojenną, tęsknotą za domem i utraconym życiem. Poczucie tymczasowości pobytu w Polsce utrudnia im pełne zaangażowanie w życie szkoły i budowanie trwałych relacji, co ma bezpośredni wpływ na ich funkcjonowanie poznawcze, emocjonalne i społeczne.

Rekomendacje

Rekomendacje systemowo-organizacyjne

- **Wspieranie integracji zamiast asymilacji.** Należy wprowadzać rozwiązania systemowe, które pozwolą uczniom z doświadczeniem migracji i uchodźstwa na podtrzymywanie związku z kulturą i językiem kraju pochodzenia, analogicznie jak mają to zapewnione mniejszości narodowe⁹, oraz dzielenie się nimi z pozostałymi uczniami i uczennicami. W programie szkolnym powinna być zapewniona przestrzeń na poznawanie kultur dzieci i młodzieży niepolskiego pochodzenia.
- **Jasny komunikat o braku zgody na jakiekolwiek formy dyskryminacji w szkole.** Ministerstwo Edukacji Narodowej, organy prowadzące i nadzorujące oświatę powinny stworzyć ramy ogólnosystemowej polityki zerowej tolerancji dla wszelkich form dyskryminacji. Jasny komunikat wzmocniłby dyrektorów i nauczycieli w podejmowaniu zdecydowanych działań i sygnalizował, że ochrona godności ucznia jest priorytetem. Na bazie ram systemowych można projektować także konkretne propozycje działań, w tym szkolenia dla dyrekcji i nauczycieli z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej.
- **Zatrudnienie asystentów międzykulturowych w szkołach.** Należy zapewnić stabilne finansowanie zatrudnienia i profesjonalne szkolenia przygotowujące specjalistów w tym obszarze. Poza pełnieniem funkcji pośrednika między uczniami, rodzicami a szkołą mogą oni wyłapywać przejawy dyskryminacji na wczesnym etapie oraz wzmocniać dzieci pochodzące z grup mniejszościowych.

Rekomendacje dla szkół i nauczycieli

- **Świadome działania integracyjne.** Aby przełamać podziały narodowościowe, nauczyciele powinni świadomie inicjować pracę w zróżnicowanych grupach oraz tworzyć wspólnoty oparte na uniwersalnych pasjach (sport, projekty artystyczne), które budują więzi ponad podziałami i zmniejszają ryzyko zachowań dyskryminacyjnych.
- **Aktywne budowanie poczucia przynależności dzieci z doświadczeniem migracji i uchodźstwa.** Warto wprowadzić do codziennej praktyki pedagogicznej mikroafirmacje – drobne werbalne i niewerbalne sygnały szacunku i docenienia, na przykład „Cieszę się, że jesteś częścią tej klasy”, „Twoje doświadczenie wzbogaca

⁹ Zgodnie z art. 13 ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym szkoły mają obowiązek wspierania tożsamości uczniów i uczennic mniejszości narodowych, umożliwiając organizację odpowiednich zajęć w różnych formach, zgodnie z warunkami określanymi przez ministra edukacji narodowej.

tę dyskusję”. Są one prostym, łatwo dostępnym, a bardzo skutecznym narzędziem budowania atmosfery przynależności.

- **Budowanie odporności psychicznej dzieci z doświadczeniem migracji i uchodźstwa.** Warto prowadzić w szkole warsztaty skoncentrowane na wzmacnianiu uczniów z grup narażonych na dyskryminację, wyposażając ich w umiejętności skutecznego i asertywnego reagowania na krzywdzące zachowania.
- **Konsekwentne reagowanie na przejawy dyskryminacji.** Normą w szkole powinna być zerowa tolerancja na akty dyskryminacji czy przemocy. Każdy przejaw mowy nienawiści lub wykluczających komentarzy musi spotkać się z natychmiastową i stanowczą reakcją dorosłych. Należy konsekwentnie przełamywać kulturę przyzwolenia na traktowanie takich komunikatów jako „żartów” i jasno komunikować, że w szkole nie ma miejsca na krzywdzące słowa.
- **Stosowanie przez kadrę pedagogiczną metod i narzędzi przeciwdziałających dyskryminacji.** Eksperci sugerują sięganie po kilka sprawdzonych metod pracy warsztatowej¹⁰:
 - debata „Reaguję, nie kabluję” i ćwiczenie „Przystanek” to narzędzia służące aktywizacji świadków dyskryminacji. Jest to istotne, ponieważ dorośli często nie dostrzegają wszystkich incydentów, które dzieją się w ukryciu. Celem ćwiczenia „Przystanek” jest zniwelowanie luki empatycznej między tym, jak uczniowie reagują jako świadkowie, a tym, czego oczekiwaliby od świadków, będąc ofiarą. Ma na celu uświadomienie, że interwencja nie jest ryzykiem, lecz spełnieniem wspólnego oczekiwania wsparcia,
 - ćwiczenie „Słowa, które ranią” służy budowaniu świadomości na temat siły słów oraz granic żartu, pomaga zrozumieć, kto ma prawo decydować, czy dany komunikat jest bolesny,
 - ćwiczenie „Wyspa Albatros” pozwala omówić mechanizmy powstawania stereotypów, rolę kodów kulturowych oraz doświadczenie bycia w grupie mniejszościowej,
 - narzędzie wizualne „Drzewo dyskryminacji” służy do głębszej analizy zjawiska dyskryminacji. Umożliwia identyfikację jego „korzeni”, czyli przyczyn (na przykład uprzedzeń), oraz „owoców”, czyli skutków (na przykład wykluczenia).

¹⁰ Materiały edukacyjne, które były omawiane podczas warsztatów, są dostępne na stronie Warszawskiego Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń w ramach programu Szkoła Przyjazna Prawom Człowieka. Jak przeciwdziałać wykluczeniu i przemocy w szkole? – <https://um.warszawa.pl/waw/wcies/materialy-edukacyjne-sppc>.

6. Rozwiązywanie konfliktów w środowisku zróżnicowanym kulturowo

Ogólny przegląd zagadnienia – na czym polega wyzwanie i dlaczego jest istotne?

Konflikty są nieodłącznym elementem życia w szkole. W ostatnich latach nastąpiła jednak zmiana świadomości w ich postrzeganiu. W tradycyjnym podejściu konflikt był uznawany za sytuację niepożądaną, co prowadziło do unikania i tłumienia sporów. Obecnie jest traktowany jako naturalny element życia społecznego. W tej perspektywie nie stanowi on zagrożenia porządku, ale jest szansą na rozwój. Na szczególną uwagę zasługuje w tym ujęciu koncepcja Mortona Deutscha, który upatrywał w konflikcie oznak niezaspokojonych potrzeb. Konflikt rodzi się, gdy ludzie są od siebie zależni (na przykład funkcjonują w jednej klasie, miejscu pracy) i spostrzegają, że ich istotne potrzeby, wartości lub zasoby są zagrożone lub niemożliwe do zaspokojenia bez uwzględnienia perspektywy drugiej strony. Podejście to otwiera drogę do wspólnego poszukiwania rozwiązań, potrzeby każdej ze stron mogą bowiem być zauważone, uznane i w miarę możliwości – zaspokojone. Nie ma konieczności walki o rację i poszukiwania winnych, wszystkie strony sporu mogą być „wygrane”. Przyjęcie tej perspektywy pozwala także budować dojrzałe i zdrowe relacje w społeczności szkolnej i kształtować w kolejnych pokoleniach umiejętność świadomego radzenia sobie z różnicami i napięciami w codziennym życiu.

Wyzwanie to nabiera szczególnego znaczenia w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Osoby o różnym pochodzeniu patrzą na świat przez własne „okulary kulturowe” – pewne normy, wartości, wzory zachowań, w których dorastały, uznają za oczywiste. Ten kulturowy filtr wpływa między innymi na sposób wyrażania emocji, stosunek do osób, które dysponują większą władzą, styl komunikacji, preferowany styl rozwiązywania konfliktów, percepcję czasu, podejście do relacji i zadań.

W interakcji osób o odmiennym pochodzeniu i zakorzenieniu kulturowym łatwo może dojść do błędnych interpretacji po obu stronach. Jeśli strony nie są świadome tych różnic, mogą przypisywać sobie nawzajem złe intencje, co prowadzi do nieporozumień, które często eskalują.

Zrozumienie mechanizmów rządzących konfliktem oraz znaczenia różnic międzykulturowych jest warunkiem koniecznym skutecznego działania.

Bariery i wyzwania

Bariery utrudniające konstruktywne rozwiązanie konfliktów w szkołach istnieją na poziomie zarówno indywidualnych postaw i emocji, jak i systemowych uwarunkowań, które kształtują szkolną codzienność.

- **Stereotypy i uprzedzenia.** Uproszczone i często negatywne przekonania na temat grup są nieuniknionym elementem dorastania w każdej kulturze. Nikt nie jest w pełni wolny od pewnych gotowych schematów myślenia o innych. Często to one leżą u podłoża konfliktów. Kluczowe znaczenie ma świadomość własnych stereotypów i praca nad nimi, aby nie przekształciły się w uprzedzenia (aspekt emocjonalny) i dyskryminację (działanie).
- **Trudności w zarządzaniu emocjami.** Emocje są istotnym czynnikiem eskalującym spory. Bardzo często najpoważniejszy problem leży nie w samej różnicy zdań, ale w sposobie, w jaki na nią reagujemy. W sytuacjach, gdy jednostka czuje, że jej potrzeby lub wartości są zagrożone, pojawia się w niej często lęk, niepewność, złość. Intensywne emocje zawężają perspektywę i skłaniają do przyjmowania reakcji obronnych lub agresywnych zamiast otwierać na dialog.
- **Styl komunikacji oparty na ocenie zamiast obserwacji.** Część kadry w szkołach w komunikacji zamiast na obserwacji zachowań koncentruje się na ich interpretacji i formułowaniu uogólnień, które nierzadko prowadzą do etykietowania dziecka. Tego typu narracja, w której fakty mieszają się z krzywdzącymi niekiedy opiniami, eskaluje napięcie. Jest często traktowana (przez dzieci, ale także przez rodziców) jako atak, prowokuje postawę obronną, zamyka pole do dyskusji i szukania konstruktywnych rozwiązań.
- **Brak praktyki mediacji rówieśniczych w Polsce.** W ostatnich dziesięciu, piętnastu latach coraz rzadziej są praktykowane w polskich szkołach mediacje rówieśnicze. Oznacza to, że uczniowie tracą okazję do zdobywania praktycznych umiejętności samodzielnego rozwiązywania sporów w bezpiecznym, wspierającym środowisku.
- **Brak wystarczającego nacisku na rozwijanie kompetencji społecznych i komunikacyjnych w systemie edukacji.** Wraz z przechodzeniem na kolejne etapy kształcenia w polskiej szkole program nauczania coraz mocniej koncentruje się na wiedzy, marginalizując umiejętności „miękkie”, jak komunikacja interpersonalna i międzykulturowa, współpraca, empatia, adaptacja, elastyczność, odporność na dezinformację – niezbędne do budowania relacji i funkcjonowania w nowoczesnym społeczeństwie. Brak systemowej edukacji w tym obszarze sprawia, że młodym ludziom brakuje narzędzi radzenia sobie z napięciami, które nieuchronnie pojawiają się w grupie.

Rekomendacje

Rekomendacje systemowo-organizacyjne

- **Zwiększenie roli kompetencji społeczno-emocjonalnych w kształceniu ogólnym.** Należy świadomie i systematycznie przeznaczać czas w ramach zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych na rozwijanie umiejętności komunikacyjnych, empatii i radzenia sobie z emocjami. To kluczowe kompetencje, które budują odporność psychiczną uczniów i zdolność do tworzenia zdrowych relacji oraz będą wykorzystywane przez całe życie – zarówno prywatne, jak i zawodowe. Podstawa programowa na każdym etapie edukacji powinna obejmować i realnie zapewniać czas na rozwijanie tych umiejętności. Warto także opracować materiały, które ułatwią ich wdrażanie.
- **Powszechne szkolenia kadry pedagogicznej z zakresu rozwiązywania konfliktów.** Wszyscy nauczyciele powinni być objęci systematycznymi szkoleniami z zakresu narzędzi komunikacyjnych, takich jak Porozumienie bez Przemocy¹¹, oraz podstawowych zasad prowadzenia mediacji. Pozwoli im to pełnić w sytuacjach konfliktowych funkcję facylitatorów – osób, które pomagają stronom w dialogu i poszukiwaniu rozwiązań, a nie sędziów rozstrzygających wyroki. Taka zmiana postawy jest kluczowa dla budowania zaufania i modelowania konstruktywnych zachowań.

Rekomendacje dla szkół i nauczycieli

- **Stosowanie czterech kroków komunikacji empatycznej.** Warto w codziennej szkolnej praktyce stosować model Marshalla Rosenberga – proste i skuteczne narzędzie, które pozwala deeskalować napięcie i budować zrozumienie. Składa się z czterech kroków:
 - obserwacji – opisu konkretnego zachowania bez dodawania oceny,
 - nazwania uczuć – identyfikacji emocji, które pojawiają się we mnie w związku z tą sytuacją,
 - identyfikacji potrzeby – określenia, jaka moja ważna potrzeba jest w tym momencie niezaspokojona,
 - prośby – sformułowania konkretnej, wykonalnej prośby (nie żądania).

¹¹ Inaczej nonviolent communication (NVC) – metoda wyrażania siebie, swoich uczuć, potrzeb i myśli w sposób, który pomaga budować relacje oparte na empatii, zamiast ocen czy oskarżeń, opracowana przez Marshalla Rosenberga.

- **Przyjęcie postawy mediatora w praktyce.** Nauczyciel może przyjmować postawę mediatora – neutralnej osoby, która pomaga stronom w komunikacji i samodzielnym znalezieniu rozwiązania. Pomocne może być stosowanie uproszczonego schematu rozmowy mediacyjnej. Składa się on z czterech kluczowych pytań, które pozwalają uczniom zrozumieć sytuację i znaleźć rozwiązanie:
 1. Co jest dla ciebie trudne w tej sytuacji?
 2. Czego chcesz uniknąć?
 3. Co jest dla ciebie ważne? Czego potrzebujesz?
 4. Co możecie zrobić, żeby zadbać o te potrzeby?
- **Wdrożenie programu mediacji rówieśniczej w szkole.** Warto aktywnie propagować praktyki mediacji rówieśniczych w szkole. Wyposażenie uczniów w narzędzia samodzielnego konstruktywnego rozwiązywania sporów pod okiem przeszkolonych rówieśników stanowi najefektywniejszą formę profilaktyki eskalacji konfliktów. Uczy odpowiedzialności, bezstronności i poszukiwania rozwiązań, w których obie strony czują się usłyszane i usatysfakcjonowane.
- **Świadoma praca nad własnymi uprzedzeniami.** Warunkiem koniecznym sprawiedliwego i skutecznego reagowania w sytuacjach konfliktów na tle różnic kulturowych jest regularna autorefleksja nauczyciela. Świadomość własnych „okularów kulturowych” i stereotypów pozwala oddzielić fakty od interpretacji i unikać nieświadomego faworyzowania jednej ze stron. Jest to fundament budowania autorytetu opartego na bezstronności i szacunku dla każdego ucznia.
- **Tworzenie wspólnoty w praktyce.** Należy propagować w szkole kulturę wspólnoty opartą na małych, codziennych gestach – pielęgnować wzajemność, wdzięczność, umiejętność przeproszenia w codziennych interakcjach. Te proste działania budują realne więzi i poczucie przynależności, które są fundamentem silnej społeczności.

7. Przemoc rówieśnicza

Ogólny przegląd zagadnienia – na czym polega wyzwanie i dlaczego jest istotne?

Przemoc rówieśnicza to powtarzające się, intencjonalne działania podejmowane przez dzieci i młodzież w celu skrzywdzenia innej osoby. Jej cechą charakterystyczną jest przewaga jednej ze stron (fizyczna, psychologiczna lub grupowa) oraz długotrwały charakter tych działań, które prowadzą do głębokich i trwałych szkód psychicznych u ofiary.

Przemoc rówieśnicza stanowi wyzwanie w większości społeczności szkolnych. Badania Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę z 2024 roku wskazują, że doświadczyło jej 66% młodzieży powyżej trzynastego roku życia, a 10–12% dzieci doświadcza uporczywego dręczenia. Przemoc rówieśnicza manifestuje się w różnych formach, które często się przenikają – fizycznej, werbalnej, relacyjnej (wykluczenie) oraz cyberprzemocy.

Aby skutecznie przeciwdziałać przemocy lub ją zwalczać, trzeba mieć świadomość jej mechanizmów. Przemoc nie jest jedynie wynikiem indywidualnych zachowań, lecz procesem, w którym uczestniczą nie tylko sprawcy i ofiary, ale także świadkowie. Kluczowe trzy mechanizmy psychologiczne podtrzymujące przemoc to:

- **Stygmatyzacja** – zaczyna się od werbalnego „nadania etykiety” (na przykład ze względu na pochodzenie, wygląd). Z czasem grupa zaczyna postrzegać ofiarę wyłącznie przez pryzmat tej cechy. W końcowej fazie ofiara internalizuje stygmat, zaczyna wierzyć, że zasługuje na złe traktowanie, co prowadzi do utraty poczucia własnej wartości i sprawczości.
- **Dysonans poznawczy** – sprawcy, aby zachować pozytywny obraz samych siebie, muszą zracjonalizować swoje krzywdzące zachowania. Czynią to, obwiniając ofiarę lub umniejszając wagę swoich czynów. W środowisku szkolnym mechanizm ten jest dodatkowo wzmacniany przez presję rówieśniczą, która nagradza konformizm i utrudnia jednostce zmianę zachowania wbrew grupie.
- **Błędne koło przemocy** – zjawisko to ma dwa wymiary. Po pierwsze, ofiary, nie widząc innego wyjścia, same mogą zacząć stosować przemoc, aby odzyskać poczucie kontroli lub przynależności. Po drugie, grupa często reaguje negatywnie na próby szukania pomocy przez ofiarę (przypinając jej etykietkę „donosiciela”), co prowadzi do eskalacji wrogich zachowań i dalszej izolacji. Próba obrony prowadzi zatem do pogorszenia sytuacji ofiary.

Bardzo istotna jest także rola świadków. Dostępne badania (prowadzone między innymi przez Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy¹²) pokazują, że 60% świadków przemocy rówieśniczej pozostaje biernych lub popiera przemoc, 17% aktywnie staje w obronie ofiary. Interwencja choćby jednego świadka zwiększa zaś prawdopodobieństwo zatrzymania aktu przemocy o 50%. Pokazuje to potrzebę uwrażliwiania uczniów na przemoc, a także często niewykorzystany potencjał aktywnych świadków w jej powstrzymywaniu.

W środowiskach zróżnicowanych kulturowo (obecnie jest nimi dwie trzecie szkół w Polsce) zjawisko przemocy rówieśniczej staje się jeszcze bardziej złożone. Różnice językowe i kulturowe oraz często traumatyczne doświadczenia migracyjne (szczególnie w wypadku uchodźstwa) są czynnikami, które mogą czynić dzieci bardziej podatnymi na przemoc lub sprawiać, że nieświadomie będą prowokować konflikty.

W zetknięciu z nowym, niezrozumiałym środowiskiem dzieci zmagają się z tak zwanym szokiem kulturowym. W odpowiedzi na niego mogą przyjmować różne strategie adaptacyjne. Najbardziej ryzykowne z nich to separacja (unikanie kontaktu z kulturą większości i zamykanie się we własnej grupie narodowej) i marginalizacja (brak poczucia przynależności ani do kultury pochodzenia, ani do kraju pobytu). Mogą one prowadzić do wzrostu napięć międzygrupowych lub wyobcowania i podatności na wykluczenie. Pożądaną strategią jest integracja, która polega na zachowaniu własnej tożsamości kulturowej przy jednoczesnym aktywnym włączaniu się w życie nowej społeczności.

Bariery i wyzwania

- **Brak spójności w postawach kadry szkoły i opiekunów wobec integracji.**
Jednym z największych wyzwań jest niespójność komunikatów kierowanych do dzieci z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Zdarza się, że polska szkoła propaguje integrację, podczas gdy ukraińscy opiekunowie podważają jej sens, ponieważ mają przekonanie, że w niedalekiej przyszłości wrócą do Ukrainy. Taki chaos komunikacyjny osłabia działania wychowawcze i dezorientuje uczniów.
- **Dominacja podejścia reaktywnego w systemie przeciwdziałania przemocy.**
Wiele szkół działa w modelu reaktywnym, interweniując w momencie wystąpienia przemocy. Jest to konieczne, ale niewystarczające. Brakuje proaktywnych działań zapobiegających temu zjawisku – zmierzających do budowania relacji opartych na zaufaniu – i kultury integracji, które sprawią, że przemoc nie będzie miała warunków, by się rozwinąć.

¹² <https://www.ibe.edu.pl/pl/aktualnosci/525-przemoc-w-polskiej-szkole>

Rekomendacje

Rekomendacje systemowo-organizacyjne

- **Systemowe wdrożenie strategicznego dziesięcioetapowego modelu przeciwdziałania przemocy.** Zamiast pojedynczych interwencji szkoły powinny wdrażać długofalową strategię przeciwdziałania przemocy. Wprowadzenie jej na poziomie centralnym jako elementu systemu oświaty przyczyni się do jej szybkiego upowszechnienia i większej skuteczności. Proponowany przez ekspertów model prowadzi od budowy fundamentów opartych na integracji i jasnych zasadach przez rozwój kluczowych kompetencji społecznych po wdrożenie specjalistycznych interwencji i spójnego systemu reagowania:
 - integracja jako fundament wszystkich działań,
 - wspólne ustalanie i egzekwowanie reguł – tworzenie kontraktu klasowego z uczniami,
 - systematyczna diagnoza sytuacji w klasach i szkole (badanie dynamiki relacji),
 - powszechna edukacja na temat przemocy i jej mechanizmów,
 - rozwijanie umiejętności społecznych i komunikacji bez przemocy,
 - nauka konstruktywnego rozwiązywania konfliktów,
 - ścisła współpraca z rodzicami,
 - uaktywnianie świadków jako kluczowego zasobu – uczenie sposobów reagowania na przemoc,
 - specjalistyczna praca z dziećmi doświadczającymi przemocy i stosującymi przemoc,
 - stanowcze reagowanie dorosłych na przemoc.
- **Zapewnienie wsparcia psychologicznego w języku ojczystym ucznia.** Możliwość swobodnego wyrażenia trudnych emocji i potrzeb w języku ojczystym warunkuje skuteczność interwencji psychologicznej. Tylko w ten sposób można zbudować zaufanie i umożliwić dziecku z doświadczeniem migracji i uchodźstwa pełne skorzystanie z potrzebnego wsparcia. Należy zatem zadbać o dostępność specjalistów posługujących się językiem uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa.

Rekomendacje dla szkół i nauczycieli

Prowadzenie aktywnych działań integracyjnych jako fundamentu bezpiecznego środowiska. Dostępne są liczne techniki i metody o różnym stopniu złożoności. Szczególnie warto zwrócić uwagę na:

- metody „złotej piątki”, takie jak cykliczne przesadzanie uczniów w ławkach (losowo, z wyjątkiem klas ze zdiagnozowaną przemocą, w których nie wolno doprowadzić do sytuacji, żeby wskutek losowania dręczyciel i osoba dręczona były zmuszone siedzieć razem), zapraszanie gości (wspólne przygotowywanie tych spotkań), organizacja wydarzeń specjalnych (wyjście do kina, wspólne czytanie książek), projekty angażujące całą grupę, mądre zabawy integracyjne (bezpieczne, zrozumiałe, służące poznawaniu się),
- technika „układanki klasowej” Elliota Aronsona, polegająca na podziale zadania na części i stworzeniu sytuacji, gdy każdy uczeń lub każda podgrupa dysponuje unikalnym fragmentem wiedzy niezbędnym do rozwiązania wspólnego problemu. Buduje to pozytywną współzależność między uczniami, redukuje uprzedzenia i propaguje współpracę.
- **Aktywizacja świadków przemocy.** Świadców to najważniejszy niewykorzystany zasób w walce z przemocą. Należy prowadzić systematyczne warsztaty uczące młodzież bezpiecznego i skutecznego reagowania – pokazywać, jak bezpośrednio, lecz bez agresji, zwrócić uwagę sprawcy, okazać wsparcie ofierze oraz jak i komu zgłaszać przemoc.
- **Natychmiastowe i stanowcze reagowanie na bójkę oraz konflikty fizyczne.** Pierwszym krokiem powinno być fizyczne rozdzielenie stron w celu zapewnienia bezpieczeństwa. Kolejnym etapem są rozmowy z każdą z grup osobno, pozwalające zrozumieć perspektywę i potrzeby uczestników. Dopiero po zebraniu informacji i obniżeniu poziomu emocji można podjąć próbę mediacji w bezpiecznych, kontrolowanych warunkach.
- **Praca z ofiarami i ze sprawcami przemocy.** Konieczne jest dwutorowe podejście. Wobec sprawców należy stosować jasne konsekwencje dyscyplinarne, ale połączone ze wsparciem psychoedukacyjnym. Trzeba dążyć do zidentyfikowania niezaspokojonych potrzeb stojących za agresją. Wobec ofiar priorytetem jest zapewnienie im poczucia bezpieczeństwa, odbudowanie sprawczości i poczucia własnej wartości, zawsze w ścisłej współpracy z rodzicami.
- **Edukacja prawna.** Uczniowie muszą być świadomi, że mowa nienawiści i przemoc na tle uprzedzeń nie są jedynie „niegrzecznym zachowaniem”, ale czynami, które podlegają konsekwencjom prawnym. Nie chodzi tu o ich zastraszanie, ale o jasne informowanie o granicach prawnych, co pomaga budować kulturę odpowiedzialności i szacunku.

- **Zaangażowanie całej społeczności szkolnej w przeciwdziałanie przemocy.**

Skuteczny system przeciwdziałania i zwalczania przemocy rówieśniczej wymaga, aby wszyscy dorośli w szkole – nauczyciele, pedagodzy, asystenci międzykulturowi, a także personel administracyjny – byli świadomi procedur i spójnie reagowali na przejawy przemocy. Niezbędna jest również partnerska współpraca z rodzicami obu stron konfliktu.

- **Pokazywanie korzyści z integracji.** W codziennej praktyce szkolnej należy podkreślać korzyści płynące z różnorodności kulturowej zarówno dla uczniów z doświadczeniem migracji i uchodźstwa, jak i dla polskich uczniów. Ważne jest, aby wspierając integrację „tu i teraz”, nie odbierać dzieciom uchodźczym nadziei na powrót do kraju pochodzenia, gdyż jest ona dla nich ważnym zasobem i istotną motywacją.

8. Pierwsza pomoc emocjonalna

Ogólny przegląd zagadnienia – na czym polega wyzwanie i dlaczego jest istotne?

Dzieci z doświadczeniem migracji i uchodźstwa często mierzą się z silnym stresem, a nawet z traumą związaną z przeżyciem wojny, opuszczeniem dotychczasowego miejsca zamieszkania, przyjazdem do nowego kraju i wejściem w nieznane środowisko.

Aby skutecznie wspierać dzieci uchodźcze, należy zrozumieć neurobiologiczne podstawy traumy i jej wpływ na proces uczenia się. Wiedza ta pozwala zmienić perspektywę – trudne zachowania uczniów i uczennic postrzegać nie jako „problemy z dyscypliną”, ale naturalne reakcje adaptacyjne na przytłaczające doświadczenia. Szkoła wyposażona w tę wiedzę może diametralnie zmienić swoją rolę – z instytucji, która przede wszystkim wymaga, na środowisko, które aktywnie wspiera powrót do równowagi i umożliwia naukę.

Wydarzenie traumatyczne to doświadczenie sytuacji, które przekracza możliwości adaptacyjne jednostki. Traumą może wywołać zarówno bezpośrednie, jak i zapośredniczone przeżycie sytuacji (na przykład bycie świadkiem, usłyszenie relacji). Zwykle kojarzy się ją z trudnymi, intensywnymi doświadczeniami zbyt dużego obciążenia, może jednak też wynikać z braku zaspokojenia pewnych podstawowych potrzeb (przede wszystkim bezpieczeństwa i wsparcia ze strony opiekuna).

Doświadczenie traumy wyzwala specyficzny mechanizm neurobiologiczny. Sprawia, że tak zwany mózg gadzi – odpowiadający za zaspokojenie fundamentalnych potrzeb - aktywuje automatyczne reakcje obronne. Ma to swoje konsekwencje dla całego systemu nerwowego. Sprawia, że dziecko jest w stanie ciągłej gotowości do walki lub ucieczki – nadmiernie reaguje na bodźce i ocenia je jako zagrażające (nadmierna aktywność ciała migdałowatego), ma trudności z osadzeniem wydarzeń w czasie – przeżywa traumatyczne sytuacje na nowo (osłabiony hipokamp). Następuje także funkcjonalne odcięcie połączenia między układem limbicznym (emocjonalnym) a korą przedczołową (odpowiedzialną za racjonalizację i planowanie). Uniemożliwia to dziecku logiczne przetworzenie i zrozumienie swojego doświadczenia, pozostawiając je z przytłaczającymi emocjami. W rezultacie tych procesów dzieci i młodzież w traumie przyjmują zwykle jedną z czterech strategii przetrwania: walkę, ucieczkę, zamrożenie lub przymilanie.

Opisana powyżej neurobiologiczna deregulacja ma wpływ na wszystkie poziomy funkcjonowania dziecka:

- **fizjologiczny** – trudności ze snem, z jedzeniem, nadreaktywność sensoryczna (nadwrażliwość na dźwięki, dotyk) lub niedostateczne odbieranie bodźców,
- **emocjonalny** – stan ciągłego lęku, napięcia i podwyższonej czujności,
- **społeczny** – trudności w inicjowaniu i utrzymywaniu relacji z rówieśnikami, radzeniu sobie z konfliktami i budowaniu zaufania,
- **poznawczy** – problemy z pamięcią, koncentracją uwagi, planowaniem, rozpoczynaniem i kończeniem zadań,
- **intrapsychiczny** – negatywny obraz samego siebie, niskie poczucie własnej wartości.

Bariery i wyzwania

Bariery i wyzwania związane ze wspieraniem dzieci i młodzieży po traumie wynikają zarówno z samego, opisanego wcześniej, mechanizmu neurobiologicznego, jak i z uwarunkowań środowiskowych, które mogą czynić ten proces trudniejszym.

- **Funkcjonowanie dziecka w trybie przetrwania zamiast w trybie rozwoju.** W sytuacji prawidłowego rozwoju dziecko może przeznaczać minimum energii na zapewnienie sobie bezpieczeństwa, dzięki czemu swoje zasoby może inwestować w eksplorację świata, nawiązywanie przyjaźni i zdobywanie wiedzy. W sytuacji pourazowej większość energii i zasobów psychicznych dziecka jest zużywana na podstawowym poziomie – na próbie „wyłapywania” zagrożeń i regulacji przytłaczających emocji. W rezultacie pozostaje niewiele zasobów na budowanie relacji społecznych, a tym bardziej na naukę i rozwój poznawczy.
- **Deregulacja układu nerwowego** – trudności w utrzymaniu optymalnego poziomu pobudzenia. Dzieci i młodzież z doświadczeniem traumy często pozostają w stanie hiperpobudzenia, związanym z aktywacją mechanizmu walki lub ucieczki, bądź w stanie hipopobudzenia, związanym z reakcją zamrożenia. W pierwszym wypadku dziecko pozostaje w ciągłym niepokoju, ma trudności z wysiedzeniem w miejscu i kontrolą emocji, może sprawiać wrażenie zdezorientowanego i nie reagować na polecenia. W drugim – może sprawiać wrażenie nieobecnego, mieć obniżony nastrój oraz prezentować zachowania o charakterze depresyjnym. Oba stany stanowią barierę wobec gotowości nauki i interakcji. Kluczowe dla opiekunów jest rozpoznawanie wczesnych sygnałów ostrzegawczych, że dziecko zaczyna tracić równowagę, i proaktywna interwencja – zastosowanie technik regulacyjnych, zanim dziecko w pełni zanurzy się w stanie hiperpobudzenia lub hipopobudzenia.

- **Brak zaufania i zamknięcie emocjonalne dzieci z doświadczeniem traumy.** Dzieci, które doświadczyły zawodu ze strony dorosłych, nie ufają otoczeniu ani rówieśnikom. Powoduje to trudności w budowaniu relacji, które są niezbędne do zdrowego rozwoju.
- **Niestabilność grupy.** W wielu placówkach występuje duża rotacja dzieci, szczególnie z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Uczniowie mogą więc obawiać się nawiązywania głębszych więzi z lęku przed kolejną stratą. Budowanie dystansu nie musi być zatem przejawem niechęci czy złej woli, lecz strategią ochrony przed bólem.

Rekomendacje

Rekomendacje systemowo-organizacyjne

- **Powszechna edukacja nauczycieli.** Niezbędne jest wprowadzenie powszechnych szkoleń dla nauczycieli, które pomogą zrozumieć zakorzenione w traumie źródła trudnych zachowań dzieci i młodzieży (na przykład agresji, wycofania). Edukacja powinna prowadzić do zmiany perspektywy – z karania i dyscyplinowania na wspieranie, rozumienie i towarzyszenie w procesie wychodzenia z traumy i ze strategii przetrwania.
- **Systemowe wsparcie dla nauczycieli.** Podstawowym narzędziem pracy z dziećmi i młodzieżą z traumą jest spokojny i wyregulowany opiekun, w wypadku szkoły – nauczyciel. Praca z dzieckiem z traumą może być dla nauczycieli dużym obciążeniem, szczególnie że znaczna część z nich nie jest do tego systematycznie przygotowana. Należy wprowadzić system wsparcia dla nauczycieli – superwizje, warsztaty antystresowe – aby zapobiegać ich przeciążeniu i wypaleniu zawodowemu.

Rekomendacje dla szkół i nauczycieli

- **Stosowanie prostych technik regulacyjnych.** Nauczyciel może pomóc dziecku wyjść ze stanu hiperpobudzenia lub hipopobudzenia, stosując proste somatyczne techniki oparte na rytmicznym ruchu i oddechu. Należy uczyć ich dzieci, gdy są spokojne, aby mogły z nich skorzystać w chwili kryzysu. Należą do nich:
 - ugruntowanie – techniki kierujące uwagę na kontakt ciała z podłożem. Pomaga to „odprowadzić” nadmiar energii do ziemi,
 - świadomy oddech – technika, która aktywuje część układu nerwowego odpowiedzialną za relaks. Polega na wykonaniu wdechu licząc do czterech, zatrzymaniu powietrza na cztery, zrobieniu wydechu na cztery i ponownym zatrzymaniu na cztery,

- bezpieczny dotyk – techniki samoregulacji przez dotyk, takie jak „uścisk motyla”, czyli skrzyżowanie rąk na klatce piersiowej i naprzemienne, delikatne opukiwanie ramion. Rytmiczny ruch pomaga integrować pracę obu półkul mózgowych,
- orientacja w przestrzeni – ćwiczenie polegające na odszukaniu w otoczeniu na przykład dziesięciu przedmiotów w tym samym kolorze. Jego celem jest aktywacja i regulacja odruchu orientacyjnego, który u dzieci po traumie często jest zaburzony. Ćwiczenie wyrywa mózg ze stanu koncentracji na wewnętrznym zagrożeniu i kieruje uwagę na zewnątrz.
- **Obserwacja i normalizacja emocji dzieci i młodzieży.** Pierwszym krokiem w interwencji powinna być uważna obserwacja, która polega na procesie odzwierciedlania – opisywania faktów bez emocji i interpretacji (na przykład: „Widzę, że masz uniesione ramiona, i słyszę, że zmienił się twój głos”). Następnie kluczowa jest normalizacja reakcji przez komunikat: „To jest naturalna reakcja w nienaturalnej, niecodziennej, nienormalnej sytuacji”. Daje to dziecku poczucie, że jego przeżycia są zrozumiałe i uprawnione.
- **Tworzenie przewidywalnego środowiska.** Implementacja w szkole stałych rytuałów (na przykład powitanie dnia), rutyn i jasnych, konsekwentnie przestrzeganych zasad daje dzieciom poczucie kontroli i bezpieczeństwa. W odpowiedzi na problem niestałości grupy bardzo ważne jest wprowadzenie świadomych rytuałów pożegnania z dziećmi, które kończą edukację w danej szkole. Umożliwia to pozostałym dzieciom bezpieczne przepracowanie straty i otwarcie się na nowe relacje bez lęku przed kolejnym zranieniem.
- **Budowanie sprawczości i zaufania.** Kluczem do nawiązania relacji jest cierpliwość i stworzenie przestrzeni, w której to dziecko decyduje o tempie i sposobie nawiązania kontaktu. Zamiast naciskać, należy stwarzać sytuacje, w których dziecko może odnieść sukces i poczuć się kompetentne. Doświadczenie sprawczości wzmacnia jego poczucie własnej wartości i stopniowo odbudowuje zaufanie do dorosłego i do samego siebie.

9. Wsparcie dzieci, które doświadczyły stresu lub traumy

Ogólny przegląd zagadnienia – na czym polega wyzwanie i dlaczego jest istotne?

Skuteczne wsparcie procesu edukacji i integracji dzieci z doświadczeniem migracji i uchodźstwa wymaga zrozumienia psychologicznych uwarunkowań, w których funkcjonują. Fundamentalny wpływ na zdolność tych uczniów do nauki, nawiązywania relacji i adaptacji w nowym środowisku ma doświadczenie stresu i traumy, często związanego z migracją. Jest on jeszcze silniejszy, gdy migracja nie jest dobrowolną decyzją rodziców, ale ucieczką przed zagrożeniem.

Stres jest zjawiskiem psychosomatycznym – reakcją na zbyt wysokie wymagania lub duże ograniczenia przy zbyt małym wsparciu. W normalnych warunkach organizm mobilizuje siły, by sprostać konkretnemu wyzwaniu, a następnie przechodzi w fazę regeneracji. Problem pojawia się wtedy, gdy stan alarmowy staje się chroniczny, uniemożliwiając powrót do równowagi i prowadząc do wyczerpania zasobów.

Trauma to głęboki uraz psychiczny, będący skutkiem konfrontacji ze zdarzeniem przekraczającym możliwości adaptacyjne jednostki. Energia wyzwolona w ciele w odpowiedzi na zagrożenie, która nie została rozładowana, pozostaje w organizmie jako uwięzione napięcie. Jest to „rana, która zostaje w człowieku”, manifestując się na poziomie fizjologicznym, psychicznym i w relacjach z innymi. Doświadczenie traumatyczne wprowadza mózg dziecka w tryb przetrwania. Jego energia koncentruje się na mechanizmach obronnych, co blokuje funkcje poznawcze oraz społeczne.

Wśród dzieci z doświadczeniem traumy można wyróżnić dwa główne sposoby radzenia sobie z przytłaczającym lękiem. Należy podkreślić, że nie są to świadome wybory, a fizjologiczne reakcje. Pierwszy to tryb walki i ucieczki – przejawiający się w nadpobudliwości, ciągłej mobilizacji i czujności. Obejmuje często zachowania agresywne, prowokacyjne, impulsywne reakcje, nadruchliwość czy nadmierne reakcje na bodźce sensoryczne. Drugi to tryb zamrożenia (dysocjacji) – przejawiający się w „odcięciu” od zbyt przytłaczającej rzeczywistości i emocji. Objawia się wycofaniem, apatią, wrażeniem „nieobecności”, brakiem odczuwania emocji. W skrajnych sytuacjach może prowadzić do syndromu rezygnacji – stanu podobnego

do śpiączki, obserwowanego na przykład u dzieci uchodźczych. W warunkach szkolnych można zaobserwować wiele symptomów wskazujących na przeżywanie przez dziecko silnego stresu lub skutków traumy. Należą do nich:

- **Trudności poznawcze** – problemy z koncentracją, ze skupieniem uwagi na lekcji, trudności w uczeniu się i zapamiętywaniu nowego materiału, nagłe wyłączanie się z toku zajęć.
- **Trudności emocjonalne i społeczne** – wysoka drażliwość, gwałtowne reakcje emocjonalne (na przykład wybuchy złości), unikanie zabawy lub zabawa o charakterze agresywnym, odtwarzająca traumatyczne wydarzenia, izolowanie się, trudności w nawiązywaniu relacji, nadmierne lgnięcie do dorosłych, ciągłe poszukiwanie uwagi.
- **Objawy fizjologiczne i behawioralne** – dolegliwości psychosomatyczne (ból brzucha, głowy, omdlenia), problemy ze snem, zachowania regresywne u młodszych dzieci (na przykład moczenie się, seplenienie), zachowania ryzykowne u nastolatków (na przykład używanie substancji psychoaktywnych, autoagresja, ucieczka w świat wirtualny).

Fundamentem i warunkiem wstępnym skutecznej interwencji jest przywrócenie dzieciom i młodzieży poczucia bezpieczeństwa – w klasie, w szkole i w relacji z nauczycielem.

Bariery i wyzwania

W polskim systemie edukacji można zidentyfikować kilka barier, które utrudniają tworzenie środowiska sprzyjającego zdrowieniu dziecka:

- **Niewystarczający dostęp do asystentów międzykulturowych i ich niejasny status.** W wielu szkołach nie ma zatrudnionych asystentów, a nawet jeśli pracują w placówkach, to często ich rola nie jest jednoznacznie określona. Rekomendacje, które formułują, bywają ignorowane przez nauczycieli i dyrekcję, którzy nie traktują ich głosu na równi z opinią pedagoga czy psychologa.
- **Niedostateczne wsparcie specjalistyczne.** Jednym z najpoważniejszych wyzwań jest brak dostępu dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji i uchodźstwa do psychologów posługujących się ich ojczystym językiem (w największym stopniu potrzeba ta dotyczy dzieci z Ukrainy). Dziecko, które doświadczyło traumy, często nie jest w stanie opowiedzieć o swoich przeżyciach, emocjach i lękach w języku polskim, którego dopiero się uczy. Utrudnia to dostęp do pomocy terapeutycznej, pozostawiając dziecko samo z jego cierpieniem.

- **Postawy i praktyki części kadry pedagogicznej.** Znaczna część nauczycieli nie ma przygotowania i doświadczenia w pracy z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Ich postawy i niektóre praktyki mogą generować u uczniów i uczennic dodatkowy stres. Najczęściej obserwowane błędy to:
 - stosowanie identycznych wymagań wobec wszystkich uczniów, bez uwzględniania bariery językowej i obciążenia psychicznego, co jest sprzeczne z obowiązkiem indywidualizacji procesu nauczania,
 - opór wobec wdrażania dostosowań, wynikający z braku zrozumienia pedagogiki traumy i roli szkoły we wspieraniu ucznia w kryzysie,
 - stosowanie nieadekwatnych metod sprawdzania wiedzy, na przykład odpytywanie ucznia przy całej klasie w języku polskim, które mogą aktywować u dziecka reakcję walki, ucieczki lub zamrożenia.
- **Koncentracja wsparcia na szkołach podstawowych.** Wsparcie w procesie adaptacji w dużej mierze kierowane jest do dzieci na wczesnych etapach edukacji. Pozostaje jednak luka we wsparciu dla uczniów w szkołach ponadpodstawowych, a presja nauki i bariera językowa stają się wówczas jeszcze większymi wyzwaniami.
- **Brak elastyczności w regulaminach szkolnych.** Sztywne zasady, takie jak bezwzględny zakaz używania telefonów komórkowych na lekcjach, uniemożliwiają uczniom korzystanie z translatorów, które są dla niektórych niezbędnym narzędziem zrozumienia treści i komunikacji.
- **Nastroje antyukraińskie narastające w społeczeństwie polskim.** Zmieniająca się atmosfera społeczna bezpośrednio przekłada się na środowisko szkolne. Dzieci z doświadczeniem migracji i uchodźstwa mogą doświadczać przemocy (bullying) i wykluczenia ze strony polskich rówieśników, na które nie zawsze odpowiednio reaguje kadra szkoły. Ponadto brakuje skutecznej komunikacji z całą społecznością szkolną, w tym z polskimi rodzicami, aby budować zrozumienie, przeciwdziałać stereotypom.

Rekomendacje

Rekomendacje systemowo-organizacyjne

- Zapewnienie dzieciom i młodzieży z doświadczeniem migracji i uchodźstwa dostępu do wsparcia psychologicznego w ich języku ojczystym. Należy stworzyć mechanizmy zapewniające każdemu potrzebującemu dziecku dostęp do specjalisty

posługującego się jego językiem ojczystym. Możliwość swobodnego wyrażenia emocji jest warunkiem skutecznej pomocy. Wsparcie może być realizowane na przykład przez finansowanie mobilnych psychologów lub teleporady.

- **Wzmocnienie kompetencji kadry pedagogicznej w zakresie pracy z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem traumy.** Konieczne jest wprowadzenie obowiązkowych praktycznych szkoleń dla nauczycieli z podstaw pedagogiki traumy, specyfiki pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo, w tym z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Równie ważne jest zapewnienie kadrze pedagogicznej dostępu do superwizji, które będą służyć omawianiu trudnych przypadków i radzeniu sobie z obciążeniem emocjonalnym wynikającym z pracy.
- **Uregulowanie i wzmocnienie roli asystenta międzykulturowego.** Należy formalnie zdefiniować status, uprawnienia i obowiązki asystenta międzykulturowego w systemie oświaty. Jego diagnoza i rekomendacje dotyczące potrzeb ucznia powinny być traktowane jako kluczowy element w procesie planowania indywidualnego wsparcia, na równi z opinią innych specjalistów szkolnych.

Rekomendacje dla szkół i nauczycieli

- **Budowanie poczucia bezpieczeństwa w szkole.** Priorytetem w pracy z dzieckiem po doświadczeniu traumy jest stworzenie przewidywalnego, spokojnego i empatycznego środowiska. Obejmuje to: konieczność wprowadzenia jasnych, konsekwentnie przestrzeganych zasad, przewidywalną strukturę dnia, spokojny ton głosu nauczyciela oraz budowanie życzliwej, opartej na zaufaniu relacji z każdym uczniem.
- **Indywidualizacja i elastyczność procesu nauczania.** Nauczyciele powinni świadomie dostosowywać metody, tempo pracy i formy sprawdzania wiedzy do obecnych możliwości ucznia. Rekomendowana jest między innymi praca w mniejszych grupach, akceptowanie pisemnych form odpowiedzi zamiast ustnych, zgoda na używanie translatorów, robienie zdjęć notatek oraz docenianie wysiłku i zaangażowania, a nie tylko rezultatu.
- **Włączanie w rytm dnia w szkole praktyk wspierających dobrostan psychofizyczny.** Zaleca się regularne wprowadzanie do planu lekcji krótkich (dwu-, trzyminutowych) przerw na proste ćwiczenia ruchowe, oddechowe i relaksacyjne (na przykład wspólne przeciąganie się, pajacyki, krótki taniec przy muzyce, ćwiczenia oddechowe). Pomagają rozładowywać energię stresu skumulowaną w ciele i przywracają zdolność koncentracji.
- **Świadome wspieranie przynależności i tożsamości.** Należy podejmować działania budujące poczucie wspólnoty i przynależności do grupy wszystkich uczniów, niezależnie od pochodzenia. Skuteczne są inicjatywy tworzące mieszane grupy

zadaniowe oparte na wspólnych zainteresowaniach (na przykład sport, rękodzieło). Ważne są również proste gesty, uwidaczniające kulturę pochodzenia ucznia, co wysyła sygnał akceptacji i szacunku.

- **Dbałość o dobrostan nauczyciela.** Skuteczna i długofalowa pomoc uczniom jest możliwa tylko wtedy, gdy nauczyciele dbają o własne zasoby i zdrowie psychiczne. Standardem powinno być sięganie po wsparcie i superwizję, a także pielęgnowanie świadomości własnych granic.
- **Budowanie strategii integracji całej społeczności szkolnej.** Szkoły powinny prowadzić aktywne i stałe działania komunikacyjne oraz edukacyjne skierowane do wszystkich uczniów i rodziców. Ich celem powinno być budowanie wzajemnego zrozumienia, przeciwdziałanie uprzedzeniom i promowanie postaw otwartości i współpracy, aby zapobiegać aktom przemocy rówieśniczej i wykluczeniu.